

ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовується необхідність естетотерапевтичної освіти сучасного педагога, який працює у складних соціально-культурних умовах епохи постіндустріального суспільства. Підкреслюється значення естетотерапії у створенні сприятливих умов навчально-виховного процесу, у визначенні й розвитку креативного потенціалу особистості педагога та вихованця. Естетотерапевтична компетентність педагога розглядається у функціонально-критеріальному контексті.

Ключові слова: *естетотерапія, творчий потенціал особистості, педагогічна діяльність, критеріальні показники естетотерапевтичної компетентності.*

Характерною рисою початку третього тисячоліття стає бурхливий науково-технічний прогрес. Забезпечення матеріальних потреб людства за допомогою сучасних технологій приходить у явне протиріччя з наслідками техногенного забруднення оточуючого середовища та з його негативним впливом на психічний стан людини. Все гостріше постають глобальні проблеми соціально-економічного та екологічного характеру, погіршується якість життя та стан захворюваності, скорочується середня тривалість життя. Водночас відбувається й руйнування емоційно-чуттєвої виваженості та стабільності в структурі особистості внаслідок дії численних деструктивних соціально-культурних та політичних впливів, через засилля й пропаганду безконтрольної негативної, антигуманної та бездуховної інформації

у сучасному суспільстві. Відтак, виникає гостра необхідність поновому, з соціально-політичних, економічних, психолого-педагогічних позицій розглянути ключові питання організації допомоги підростаючому поколінню. За таких умов від сучасного педагога потребується ряд невідкладних, професійно обґрунтованих дій-заходів із відновлення, збереження й розвитку індивідуально-особистісного духовного ядра власної особистості та особистості вихованця.

Компетентнісний підхід у сучасному освітньому просторі визначає «характеристику особистості, що сприяє успішному входженню молоді людини в життя сучасного суспільства» та «інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення ... знань, умінь і навичок до формування і розвитку ... здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» [3, с. 408]. Робоча група українських науковців (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочова та ін.) запропонувала такий перелік ключових компетентностей у навчанні: навчальна, громадянська, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча [3, с. 408]. Естетотерапевтична компетентність сучасного педагога, як інтегративна особистісно-професійна характеристика, охоплює проблематику чотирьох зазначених вище ключових компетентностей, а саме: навчальну (бажання та високу мотивацію у навчанні), загальнокультурну (розвиток естетичних та загальнокультурних позицій особистості), соціальну (створення індивідуальної траєкторії соціального розвитку особистості, знаходження та збереження власного «Я» у соціумі) та здоров'язберігаючу (формування основ саногенного мислення сучасної особистості). Стає актуальним вивчення й формулювання сутності естетотерапевтичної компетентності педагога-гуманіста з огляду на її змістову та процесуальну основи.

Мета статті – здійснити науково-теоретичне обґрунтування естетотерапевтичної компетентності сучасного педагога у світлі функціонально-критеріального підходу. Йдеться про визначення комплексу професійних компетенцій сучасного педагога, що забезпечуватимуть реалізацію завдань особистісно орієнтованого підходу у освітньому процесі через активізацію внутрішніх індивідуально-сутнісних начал особистості, включення її у активну

перетворюючи естетико-пізнавальну діяльність. Основною площиною для зазначених психолого-педагогічних впливів стає емоційно-естетичне поле духовної й творчої самоідентифікації особистості в її активно-діяльній сфері. Саме на це спрямована система естетотерапевтичної підготовки педагога, яку ми реалізуємо. Нею передбачено формування певних рівнів естетотерапевтичної діяльності педагога, яка характеризується такими якостями:

- професійно-мотиваційними, що передбачають бажання педагога оволодіти основами самотерапії як неодмінної складової своєї професійної діяльності, а також прагнення педагога допомогти дитині у її зусиллях відновити та стабілізувати емоційно-психологічний стан та сприяти творчому розвитку особистості, встановити загальний продуктивний психологічно-комфортний фон організованого ним навчально-виховного процесу;

- інформаційно-когнітивними, що включають, по-перше, вміння аналізувати і оцінювати психолого-педагогічні явища з позицій естетотерапевтичного підходу до власної особистості та особистості вихованців на основі врахування естетично-творчого та духовно-сутнісного компонентів у структурі потенційних можливостей індивідуальності; по-друге, глибоке і міцне засвоєння теоретичних засад естетотерапії, розуміння сутності естетотерапевтичного впливу на людину, успішне оволодіння комплексом естетотерапевтичних умінь, потрібних для практичної діяльності, творче використання знань і умінь у процесі опанування курсів з естетотерапії;

- практично-діяльними, що передбачають оволодіння педагогом конкретними методиками та технологіями використання засобів естетотерапії у професійній діяльності, показують взаємозв'язок теоретичних й практичних основ естетотерапії на рівні вмінь здійснювати науково-дослідну та експериментальну роботу в процесі самовиховання педагога та вивчення й формування особистості вихованця і колективу класу (групи) у цілому;

- рефлексивно-ціннісними, що включають необхідні для психолого-педагогічної діяльності та передбачувані самою специфікою гуманістично орієнтованої психолого-педагогічної парадигми вміння й навички аналізу (моніторингу) перебігу педагогічного процесу в усіх його часових та структурних

характеристиках, а також уміння виявити найбільш значущі, ціннісні умови, фактори й засоби естетотерапії, що впливають на формування творчого потенціалу кожної особистості, розкриття її духовно-сутнісних основ.

Таким чином, концептуальну базу дослідження естетотерапевтичної компетентності сучасного педагога складають чотири групи показників критеріїв готовності педагога до реалізації завдань естетотерапії в освітньому процесі: *професійно-мотиваційного, інформаційно-когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-ціннісного.*

Професійно-мотиваційний критерій готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності визначається нами як найістотніший стимул набуття педагогом естетотерапевтичних знань, умінь й навичок. Він організовує усю подальшу професійну естетотерапевтичну діяльність педагога, створює необхідний стрижень для особистісно-професійного самовираження. Мотивацію, таким чином, ми визначаємо як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, та «визначають її основу, спрямованість та активність» [8, с. 463].

Мотивацією професійної діяльності, як й мотивацією будь-якої праці взагалі, виступає система уявлень і переконань, почуттів і переживань, в яких виражаються матеріальні і духовні, природні і культурні потреби людини [3, с. 528]. Усвідомлення педагогом потреб і предметів (психолого-педагогічних засобів), якими вони задовольняються (сприяють ефективній професійній діяльності), тобто опредмечування потреб, утворює загальний механізм мотивування його професійної діяльності. За О. Леонтьєвим, «співвідношення потреб, мотивів і цілей утворює особистісний смисл абиякої діяльності, зокрема й професійної» [6, с. 144]. Важливими щодо формування професійно-мотиваційної сфери особистості стають такі характеристики мотивації у поведінці педагога: виникнення, тривалість, стійкість, спрямованість на досягнення цілей, підвищення ефективності, розумність та смислова цілісність окремого поведінкового акту [8, с. 463].

Зазначимо, що характер спрямованості у формуванні професійної мотивації до естетотерапевтичної діяльності – пізнавально-діяльнісний. Формування навчально-пізнавальної мотивації, заснованої на заохоченні педагогів до знайомства з новим, нестандартним, специфічним, сприяє творчому розвитку

фахівця. Механізмом навчальної мотивації педагогів є формування цілісної структури цілей навчальної діяльності. Звідси впливає важливість своєчасної і систематичної постановки викладачем цілей вивчення науково-педагогічних засад естетотерапії, які педагоги мають прийняти і спрямувати свою діяльність на досягнення поставлених викладачем і самостійно цілей навчання. Пізнавальна мотивація підвищує активність, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, впливає на їх розвиток. Пізнавальна мотивація спрямована на отримання знань загальноосвітніх, фундаментально-професійних, що забезпечує систему глибоких і міцних знань, на базі яких і ґрунтуються вміння та навички використання засобів естетотерапії у професійній діяльності педагога. Пізнавальна мотивація забезпечує формування мотивації на ефективність професійної дії, на практичне застосування знань з естетотерапії. Відтак формування та розвиток вказаних мотивів навчальної діяльності педагогів з опанування ними основ естетотерапії запускає механізм стимуляції до надбання високого рівня якостей та вмінь у професійній діяльності та отримання позитивного емоційно-духовного досвіду у власній самореалізації.

Мотиваційно-стимулюючий компонент забезпечує розвиток у педагогів емоційно-вольового ставлення до власних навчально-пізнавальних дій з формування вмінь та навичок використовувати засоби естетотерапії у професійній діяльності. Тому формування мотиву до оволодіння засобами естетотерапії як професійним інструментом є визначальною умовою, що спричинює бажаний результат. Знання про функціональні можливості засобів естетотерапії стимулюють педагогів до оволодіння вміннями та навичками їх використання у різних видах професійно-навчальної діяльності. Водночас знання про психолого-педагогічний потенціал засобів естетотерапії дають усвідомлене уявлення про їх застосування у корекційно-виховному процесі формування особистісних характеристик як самого педагога (через самотерапію) так і його вихованця.

Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта дослідження. Важливим моментом вияву інтересу як ознаки професійно-мотиваційного критерію готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності стає стійкість інтересу, тривалість його збереження та

інтенсивність. Зазначені характеристики професійного інтересу можуть слугувати основними показниками ступеня вираження кожного з показників професійно-мотиваційного критерію та визначати рівні вияву цього критерію. З огляду на вищевикладені характеристики мотивації професійної діяльності нами виділені такі показники професійно-мотиваційного критерію готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності:

- наявність гуманістично зорієнтованого спрямування як особистісної стратегії у професійній діяльності;
- бажання у гармонізації власного «Я» та створенні емоційно-комфортних умов для взаємодії з іншими людьми (керівництво, колеги, вихованці, батьки тощо) у сфері професійної діяльності;
- професійна зацікавленість у новітніх естетотерапевтичних методиках створення продуктивного емоційно-комфортного середовища як вияв інтересу до творчих засобів опанування професійною майстерністю.

Елементарним рівнем професійного інтересу вважається «безпосередній інтерес до сучасної професійної інформації щодо розвитку певної галузі діяльності» [3, с. 732-733]. У контексті нашого критеріального визначення – виявлення інтересу до новітньої психолого-педагогічної галузі знань, що інтенсивно розвивається – естетотерапії. Подальшими, вищим та найвищим, ступенями професійного інтересу є відповідно «інтерес до пізнання суттєвих властивостей процесів і явищ та інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, виявлення закономірностей, становлення загальних принципів, що діють у різних умовах. Цей рівень пов'язують з елементами дослідницької діяльності» [3, с. 732-733]. Вищий та найвищий ступені професійного інтересу визначатимуть базис та логічно-ієрархічний взаємозв'язок наступних трьох критеріїв готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності: інформаційно-когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-ціннісного.

Інформаційно-когнітивний критерій готовності педагога до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності окреслюється як базовий відносно всієї системи підготовки педагога до означеної діяльності. Основним полем визначення цього критерію стають конкретні наукові знання з естетотерапії та процес формування у педагогів естетотерапевтичного мислення, як результат засвоєння науково-теоретичних засад естетотерапевтичної

складової процесу формування особистості та вивчення психолого-педагогічного потенціалу провідних засобів та видів естетотерапії.

Отже, інформаційно-когнітивна складова готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності оцінювалась за трьома провідними *показниками*: рівень сформованості теоретико-методологічних знань з естетотерапії; рівень сформованості знань з окремих видів та технологій естетотерапії; рівень розвиненості естетотерапевтичного мислення педагогів.

Вихідними позиціями для оцінки якості засвоєння естетотерапевтичних знань були вибрані: 1) обсяг знань у вимірах навчальних програм курсів з естетотерапії (кількісно-якісний вимір); 2) використання естетотерапевтичних знань під час розв'язання навчальних психолого-педагогічних задач і практичних дій (якісний вимір).

Визначаючи можливі параметри виявлення даних за першими двома показником (кількісна і якісна характеристики рівнів сформованості теоретико-методологічних та методико-технологічних знань з естетотерапії), ми звернулися до загальноприйнятої у вітчизняній дидактиці характеристики якості знань [2, с. 374]. До характеристик даних кількості та якості знань з естетотерапії (за першими двома показниками інформаційно-когнітивного критерію) відносимо: повноту – кількість програмних знань з естетотерапії; конкретність – обсяг фактичних знань з естетотерапії та вміння розкласти їх на елементи; глибину – сукупність осмислених педагогами (студентами) зв'язків і відношень між знаннями з естетотерапії та іншими психолого-педагогічними знаннями; систематичність – осмислення складу естетотерапевтичних знань в їхній ієрархічному та послідовному зв'язках; системність – осмислення педагогом (студентом) місця естетотерапевтичних знань в структурі наукової теорії гуманної педагогіки; оперативність – вміння користуватися естетотерапевтичними знаннями у стандартних та варіативних навчально-виховних ситуаціях; гнучкість – вміння самостійно знаходити варіативні способи застосування естетотерапевтичних знань в змінених умовах; узагальненість – вміння виразити конкретне знання в узагальненій формі.

До кількісної характеристики знань з естетотерапії (такої, що відповідає процесам сприйняття-осмислення-накопичення фактичної інформації) зараховуємо їх повноту та конкретність, а до

якісної (такої, що відноситься до результатів або процесів когнітивно-пізнавальної діяльності) відносимо глибину, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість. Як результат ми одержали систему оціночних параметрів перших двох показників (якісної та кількісної характеристики сформованості знань з естетотерапії) інформаційно-когнітивного критерію готовності педагогів до естетотерапевтичної діяльності.

Встановлюючи зміст третього показника (рівень розвиненості естетотерапевтичного мислення педагогів), ми виходили із розуміння сутності цього виду педагогічного мислення як процесу виокремлення, формування і розробки способів розв'язання психолого-педагогічної задачі. Розробляючи цей показник, ми брали за основу розуміння сутності естетотерапевтичної діяльності та її найважливішої форми – естетотерапевтичного мислення як такого, що спрямоване на розпізнання властивостей, характеристик і станів усіх компонентів конкретної педагогічної ситуації, на вироблення основ для прийняття і виконання педагогом практичних рішень.

У якості функцій психолого-педагогічного мислення (якщо розглядати їх відносно практичної діяльності), виступають функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань у певних ситуаціях діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих завдань, регуляції процесу здійснення визначених планів, оцінки здобутих результатів [5]. Отже, можна виділити чотири блоки функцій професійного мислення педагога: цілепокладаючий, мотиваційний, змістовий та контроль-коригуючий. Вони окреслюють й механізм розвитку та виявлення професійного естетотерапевтичного мислення педагога. Водночас естетотерапевтичне мислення педагога, як показникова ознака його естетотерапевтичної компетентності, відображує ступень проникнення педагога у причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу у цілому, а також важливі для професійної діяльності педагога моменти «аналізу своєї діяльності, поглядів, переживань, знаходження науково обґрунтованих пояснень успіхів і недоліків, передбачення результатів роботи» [2, с. 252].

Оціночними параметрами третього показника інформаційно-когнітивного критерію (рівень розвиненості естетотерапевтичного мислення педагога нами були обрані такі: якість аналізу й оцінки педагогічної ситуації, якість виокремлення естетотерапевтичної

задачі створення необхідних умов щодо ефективного перебігу психолого-педагогічного процесу; якість створеного оперативного образу ситуації; якість педагогічних рішень в обранні певних засобів естетотерапевтичного впливу на особистість учасника педагогічного процесу (їх доцільність, ефективність).

Практично-діяльнісний критерій естетотерапевтичної компетентності педагога відповідатиме наступній – «діяльнісній» ланці формування цього виду професійної діяльності педагога. Вона «відповідає» за наявність конкретних професійних умінь й навичок реалізації естетотерапевтичних знань у реаліях психолого-педагогічного процесу формування особистості дитини та самовиховання педагога.

Характеристика естетотерапевтичної компетентності за практично-діялісним критерієм стає логічним продовженням та доповненням загальної картини сформованості необхідних знань, умінь й навичок естетотерапевтичної діяльності, вирішальним орієнтиром для педагогів, що здійснюють таку професійну підготовку, оскільки саме практично-діялісна активність особистості педагога дає найбільш повні та об'єктивні дані про стан його готовності до зазначеного виду професійної діяльності. Елементом цієї діяльності, «найменшою одиницею, що зберігає системні якості діяльності в цілому» [10, с. 329], є педагогічна *дія* – «доцільний, спланований чи імпрровізований вчинок вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни» [2, с. 251]. За даними досліджень В. Семиченко, процес реалізації педагогічної діяльності становить систему як наслідок інтегрування окремих педагогічних дій [10, с. 330-331]. Діяльність, що відповідає високому рівневі інтеграції, здійснюється як єдине ціле: кожна дія вчителя є доцільним актом активності, а характер реалізації структурних елементів органічно вписується в систему діяльності загалом [10, с. 330-331].

Здатність належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок визначається у педагогічній науці однією з провідних категорій дидактики – умінням. Звідси рівень виконання педагогічної естетотерапевтичної діяльності завжди пов'язаний із наявністю педагогічних естетотерапевтичних дій-умінь. Педагогічні дії є складовою операційної сфери усієї педагогічної діяльності. При цьому вони охоплюють різновиди двох основних груп дій: власне

розумових та психомоторних [11, с. 17]. Сформованість цих дій впливає на рівень оволодіння педагогічною естетотерапевтичною технікою. Розумові дії пов'язані з розв'язанням естетотерапевтичних психолого-педагогічних завдань, що потребують професійної уваги, уваги, мислення, спостережливості педагога. Відповідно психомоторні дії виявляються у виразних рухах і загальній моториці тіла педагога, що організовує естетотерапевтичний освітній простір.

Розумові педагогічні дії передбачають свідоме розв'язання вчителем суперечності, що виникла в конкретний момент педагогічної дійсності. Зауважимо, що саме суперечності між учасниками педагогічного процесу складають об'єктивну закономірність виникнення естетотерапевтичного феномену у педагогічній діяльності, основа функція якого – усунення негативних протидій у діаді «вихованець-педагог» шляхом створення комфортних психолого-педагогічних умов їхньої співпраці засобами естетотерапії. Повна процедура усвідомлення-розв'язання педагогічної суперечності передбачає:

- розгляд її сутності, умов виникнення та розгортання об'єкт-суб'єктних відносин, зіставлення із системою педагогічних еталонів-взірців, підбір засобів, необхідних і достатніх для розв'язання ситуації, оцінку готовності вчителя реалізувати ці засоби на бажаному рівні (прогностично-рефлексивний етап);

- усвідомлення ступеня відповідності реалізованої програми попередньому прогнозові, поточне корегування (дійовий етап);

- ретроспективний аналіз того, що відбувалося, оцінка одержаного результату, зіставлення його з локальною метою, визначення результативності стосовно реалізації стратегічної мети педагогічної діяльності (завершально-рефлексивний етап) [10, с. 330].

Важливу роль у оволодінні педагогом конкретними професійними вміннями й навичками реалізації естетотерапевтичних знань на практиці, крім розумових дій-вмін, відіграє його психомоторна активність учасника та ініціатора педагогічного процесу, організатора продуктивного педагогічного спілкування. Психомоторика як базовий елемент розвитку людської особистості відіграє особливе значення у її професійно-діяльнісному становленні [4]. Існує глибинні зв'язки між руховою активністю людини та її психікою: психіка не лише детермінує рух,

але й сама виявляється у рухових реакціях (С. Рубінштейн). При цьому, «психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення у сенсорних, ідеомоторних та емоційно-моторних реакціях та актах» [4, с. 8]. Особливо значущим цей взаємозв'язок стає у провідній професійній формі організації педагога та вихованця – педагогічному спілкуванні. У контексті нашого дослідження саме продуктивне педагогічне спілкування є ознакою сформованості естетотерапевтичного мислення та поведінки педагога, воно виявляє ступінь опанування педагогом основними естетотерапевтичними прийомами та методами організації навчально-виховного простору. Сучасні дані досліджень невербальних засобів спілкування засвідчують, що інформативне послання однієї людини іншій на 7% складається зі слів, на 38% – з інтонацій і на 55% – із жестів [13, с. 185]. Складні психологічні процеси, які є основою спілкування, реалізуються за допомогою невербальних засобів навіть в більшій мірі, ніж за допомогою вербальної інформації. Оскільки невербальна інформація вважається більш достовірною ніж вербальна, то саме на неї орієнтуються учасники педагогічного спілкування при встановленні довірливих взаємовідносин [11, с. 150-165], які складають сутність-основу психологічного комфорту в педагогічному естетотерапевтичному процесі. Відтак незаперечним стає факт психомоторної активності особистості педагога у вимірах невербальних засобів, якими він користується. Отже, невербальна активність суб'єкта відіграє суттєву роль при педагогічній естетотерапії. Головним педагогічним умінням невербального порядку у встановленні естетотерапевтичного режиму спілкування стає актуалізація педагогом не традиційного питання «що сказати учневі?», а більш важливого – «як це сказати дитині?». Адже саме через невербальні засоби комунікації передається найважливіша об'єктивна інформація про співрозмовника, його настрій, стан, почуття, психологічні установки та відношення до подій що відбуваються. З іншого боку, важливою є й зворотна інформація про невербальну поведінку вихованця: «спостерігаючи за співрозмовником, ми можемо визначити, як він реагує, а отже, наскільки дієвими є засоби, які ми використовуємо» [11, с. 151].

Для розробки показника психомоторної складової практично-діяльнісного критерію естетотерапевтичної компетентності педагога ми використали класифікацію основних груп

невербальних засобів поведінки людини у її професійній діяльності запропоновану Ф. Бацевичем [13, с. 185-186]. До них відносимо: кінесичні (від грец. *kinesis* – рух) засоби спілкування, що виражають загальну моторику різних частин тіла («мова тіла»): до них належать міміка, жести, постанти; проксемічні (від лат. *proximus* – розташований близько) аспекти спілкування пов'язані з організацією простору між його учасниками; екстралінгвістичні (від лат. *extra* – поза, зовні і *lingua* – мова) аспекти спілкування охоплюють позамовну сферу, в межах якої розвивається мова: фонетична характеристика мовлення (висота, інтенсивність), тактильні особливості сприйняття та передавання інформації, хронемічний фактор впливу часу на спілкування та ольфакторний (лат. *olfactus* – чути нюхом) – вплив на організацію спілкування запахів тіла, косметики.

Виходячи з представленої класифікації невербальних засобів спілкування, нами виділені такі параметри показника сформованості психомоторної дії практично-діяльнісного критерію естетотерапевтичної компетентності: вміння використовувати «мову тіла» (погляд, усмішка, привітна міміка обличчя, схвальні жести, дружня постава тощо) адекватно естетотерапевтичній психолого-педагогічній ситуації; вправність у психологічно-доцільній організації простору між учасниками педагогічного спілкування (робота у індивідуальній та товариській зоні, у режимі «контакту очей на одній лінії», володіння навичками «розгортання» на співрозмовника та демонстрування щирої зацікавленості у ньому); володіння фонетичною, тактильною, хронемічною та ольфакторною грамотністю в організації естетотерапевтичної взаємодії с вихованцем.

Вирішальну роль у діяльності педагога-гуманіста відіграє наявність творчого елемента, як ознаки оригінальності та високопрофесійності фахівця. Досягнення творчого результату у психолого-педагогічному процесі забезпечується «систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду» [2, с. 326], до якого відносимо знання, уміння й навички естетотерапевтичної діяльності.

Параметри третього, показника практично-діяльнісного критерію (індивідуально-творче самовираження педагога) ми визначаємо за запропонованою класифікацією провідних

педагогічних умінь О. Щербакова. Вчений виділяє ряд найбільш суттєвих щодо наявності творчих елементів педагогічних умінь, що відображають специфіку індивідуально-професійного стилю педагога, що діє у творчому векторі власного розвитку: уміння переносити відомі педагогові знання, варіанти рішення, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації; уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок; уміння створювати нові елементи педагогічних знань, конструювати прийоми для вирішення педагогічних ситуацій [1, с. 273-274].

Рефлексивно-ціннісний критерій естетотерапевтичної компетентності педагога пов'язаний з узагальнюючо-підсумковою діагностикою рівня сформованості необхідних естетотерапевтичних знань, умінь та навичок педагога, що складають сутність його естетотерапевтичного світогляду як педагога-гуманіста. Цей критерій відображає структуру провідного гносеологічного поняття у педагогіці – ціннісного ставлення педагога до естетотерапевтичної діяльності і рефлексивний аналіз індивідуумом власної свідомості та того, що відбувається у його оточенні. У сучасній психолого-педагогічній літературі рефлексія визначається як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів» [9, с. 667]. Важливим є врахування того факту, що педагогічна рефлексія – це здатність учителя дати собі та своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, передусім ті, з ким він взаємодіє в процесі педагогічного спілкування (Г. Коджаспиров).

Потреба бути зрозумілим досить важлива як для дитини, так і для педагога, бо для вихователя це означає бути визнаним, почутим ними. Рефлексія вчителя, як зазначають Ю. Кулюткін і Г. Сухобська, заснована на процесі взаємовираження: не просто на розумінні вчителем внутрішнього світу учня, але й на розумінні того, як вона (дитина) розуміє педагога [5, с. 49]. Водночас осмислення та розуміння педагогом самого себе та того як він у дійсності сприймається та оцінюється іншими учасниками педагогічного процесу (учнями, колегами, батьками) складає величезний потенціал його особистісно-професійного зростання. Для того, щоб механізм рефлексії запрацював, учителю необхідно мати певні знання і про дитину, і про самого себе. Об'єктивну інформацію про власні особистісні якості, професійну майстерність

учитель отримує в процесі самодіагностики (самотестування, самопостереження, самооцінювання тощо). «Проникаючи у внутрішній світ учнів, дізнаючись про їх особливості, нахили, уподобання, здібності, педагог має можливість висувати гіпотезу щодо того, як його будуть сприймати діти, яку реакцію викличуть у них його дії і думки» [7, с. 115].

В естетотерапії, як гуманістичній особистісно орієнтованій педагогічній системі, ініціатива створення загального позитивного емоційного тону та психологічно комфортних умов навчання і виховання належить педагогу. Ефективність здійснення естетотерапевтичного впливу залежить від його глибокого власного «Я» та готовності до своєчасного усунення негативних проявів у своїй професійній поведінці. Лише духовно-збагачена можливістю та вмінням власного саморозкриття, емоційно-стабільна, творча, щира з собою, динамічна у власному розвитку особистість педагога здатна передати такий естетотерапевтичний досвід іншим. Водночас, як свідчать наукові дослідження феномену обдарованості людини, здатність до рефлексії вважається важливим елементом індивідуально-творчого розвитку особистості. Вміння та бажання педагога аналізувати власну діяльність на засадах духовно-естетичного та морально-етичного професійного ставлення до себе та оточуючих, прагнення виявляти в ній помилки та недоліки стають необхідною та достатньою умовами для самостійного оперативного усунення професійного «негативу». Відтак розвиток рефлексивного мислення є визначальним чинником успішності усієї професійної діяльності.

Для якісної підготовки фахівця педагогічної професії (соціальний педагог, вихователь дошкільного навчально-освітнього закладу, вчитель загальноосвітнього навчального закладу тощо) до естетотерапевтичної діяльності важливо враховувати вимоги професії та особистісні характеристики, що обумовлюють професійні якості та у кінцевому розрахунку – ефективність усієї педагогічної діяльності. З цією метою у рефлексивно-ціннісний критерій естетотерапевтичної компетентності педагога нами була введена професіограма педагога-естетотерапевта, у якій подані ці два види інформації. Дане поняття використовується в сучасній психолого-педагогічній науці для висвітлення системи особистісних психологічних характеристик, що забезпечують певну професійну діяльність та вимоги до них [3, с. 740-742].

Професіограма складається з переліку якостей, бажаних, або необхідних для певної професії та конкретних вимог до цих характеристик. У процесі підготовки педагога до естетотерапевтичної діяльності теж потрібно орієнтуватися на певний зразок, а саме професіограма, яка ба включала основні характеристики, необхідні для здійснення зазначеної діяльності та вимоги до них. Виходячи з цього, ми спробували розробити професіограму, яка містить у собі професійні властивості та якості, уміння і навички, загальні психологічні характеристики, що забезпечують високий рівень практичної реалізації педагогом ідей естетотерапевтичного концепту.

Активну участь у складанні професіограми педагога-естетотерапевта пропонувалось взяти учасникам експериментального дослідження. Цей вид діяльності був складовою частиною виявлення та формування рефлексивних умінь й навичок педагогів. Створена професіограма слугувала певним зразком-орієнтиром для активізації рефлексивної діяльності педагога, саморозвитку та стимулював його до творчої активності у педагогічному прогнозуванні. Так серед визначальних рекомендацій щодо діяльності успішного педагога-естетотерапевта, (на розвиток в себе яких пропонувалось звернути увагу студентам (педагогам) під час вивчення курсів з естетотерапії) були визначені такі шість основних характеристик: гуманістична особистісно орієнтована позиція педагога (визнання людини як абсолютної цінності, толерантність, духовно-естетична світоглядна спрямованість, доброзичливість та прагнення «творити добро», орієнтація на позитивне в дитині); розвиненість інтелектуальної сфери (компетентність в обраній сфері педагогічної діяльності; розвиненість естетотерапевтичного мислення; знання, вміння та навички роботи з різними засобами естетотерапії); стресостійкість (вміння реалізовувати засоби та технології самотерапії у особистісному розвитку і становленні та професійній діяльності); комунікативна активність та враховування особливостей взаємодії з вихованцем (довіра, стриманість, дипломатичність, товарицькість, повага); адекватність самооцінки (розвиток рефлексивного мислення, прагнення до самоаналізу та професійного саморозвитку); емоційно-вольові характеристики: чутливість, впевненість у собі та своїх професійних діях, емоційна стійкість, адекватність невербальної поведінки (як наслідок високої

розвиненості самоконтролю), розвинена емпатія, альтруїстичні переживання педагога по відношенню до дітей тощо.

Обов'язковим елементом у визначенні ступеня естетотерапевтичної компетентності педагога за рефлексивно-ціннісним критерієм стає сформованість його ціннісного ставлення до власної особистості та особистості дитини. Зауважимо, що ціннісне ставлення до людини як об'єкту психолого-педагогічного впливу ґрунтується на вихідній тезі про людину як абсолютну цінність, найвищу субстанція, «міру всіх речей». «Ціннісне ставлення до людини має розглядатися як особливий аспект гуманізації відносин, оскільки людина, що є їх суб'єктом, сама стає головною цінністю й безпосереднім об'єктом їх взаємодії» [3, с. 990]. Стратегічними напрямками розвитку ціннісного ставлення педагога у структурі його естетотерапевтичної діяльності визначаються: постійне дотримування гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах з вихованцями; альтруїстичний характер переживань і почуттів студента (педагога) по відношенню до дітей; визнання потреб та інтересів дитини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтація на позитивне в людині; здатність до морального вдосконалення; повага гідності дитини; доброзичливість, довіра, співчуття, співпереживання, своєчасна допомога учневі, доброчесність й милосердя; переживання глибокого задоволення від безкорисливого піклування про дітей; зорієнтованість педагога на гуманістичні принципи людяності та добротворення по відношенню до вихованця.

Таким чином, розвинене ставлення до іншої людини як цінності у критеріальному вимірі стану естетотерапевтичної компетентності педагога означає, по-перше, прагнення і здатність педагога співпереживати дитячій радості й горю; по-друге, бажання вчителя зрозуміти дитину та відчуття, що вона переживає; по-третє, будь-яке сприяння педагогом досягненню вихованцем морально значущих цілей у повсякденній навчальній діяльності. Зауважимо, що формування цієї якості – двосторонній, взаємозворотній процес, на основі якого й виявляється ціннісне ставлення однієї людини до іншої. Цей процес має відбуватися у двох форматах: під час організації й проведення підготовки педагога до естетотерапевтичної діяльності в діадах «викладач – студент» або «викладач – педагог» (коли педагог сам стає об'єктом педагогічного впливу та має можливість оцінити на власному досвіді позитивний

вплив подібного ціннісного ставлення до себе як до особистості з боку викладачів) та під час здійснення власне естетотерапевтичної діяльності педагогом на практиці в діаді «педагог – вихованець».

У виділенні показників сформованості означеного критеріального компоненту естетотерапевтичної компетентності педагога ми виходили з того, що ціннісні орієнтації особистості визначаються як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [2, с. 357]. Вона формується у процесі соціального (професійного) становлення індивідуальності, її активної участі у самоосвіті та самовихованні.

Рефлексивно-ціннісний аспект естетотерапевтичної компетентності педагога ми представили як сукупність двох компонентів: індивідуально-рефлексивного та особистісно-ціннісного. Відповідно визначаються такі групи показників рефлексивно-ціннісного ставлення до естетотерапевтичної діяльності, а саме:

- готовність до професійного самоаналізу (висока оцінка особистісного чинника в процесі засвоєння цієї діяльності; демонстрування навички самоаналізу власних творчих та інноваційних потенціалів – самооцінки здібностей до естетотерапевтичної діяльності, самоперцепції здатності до саморозвитку, професійного самовдосконалення);

- прагнення до професійного саморозвитку (задоволеність під час занять як самим процесом оволодіння естетотерапевтичною діяльністю, так і її результатами; виявлення зацікавленості до цього аспекту професійної підготовки; засвідчення високого ступеня самостійності у виконанні завдань; бажання якомога повнішого оволодіння естетотерапевтичною діяльністю; вміння взяти на себе відповідальність за результати діяльності);

- розвиток ціннісного ставлення до особистості дитини (прагнення і здатність педагога співпереживати дитячій радості й горю; бажання вчителя зрозуміти дитину та ті відчуття, що вона переживає; всіляке сприяння педагогом досягненню вихованцем морально значущих цілей у повсякденній навчальній діяльності).

Таким чином, здійснене визначення критеріїв та показників готовності педагогів до естетотерапевтичної діяльності дозволило схарактеризувати естетотерапевтичну компетентність педагога як складну інтегративну особистісно-професійну характеристику

індивідуальному профілю сучасного педагога а також уможливило проведення психолого-педагогічної діагностики основних рівнів готовності педагогів до означеної діяльності. Перспективними напрямками подальшого дослідження окресленої проблеми вважаємо змістову конкретизацію виявлених нами критеріїв естетотерапевтичної компетентності та їх показників відповідно до вікових особливостей вихованців та предметної спеціалізації самого педагога.

Література:

1. *Возрастная и педагогическая психология* / [под ред. А.В. Петровского]. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
2. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. *Енциклопедія освіти* / [гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – (Акад. пед. наук України).
4. *Ильин Е.П.* Психомоторная организация человека: [учеб. для вузов] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
5. *Кулюткин Ю.Н.* Личность : внутренний мир и самореализация / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Просвещение, 1996. – С.49-61.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – [2-е изд., стер.]. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
7. *Мартиненко С.М.* Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Мартиненко Світлана Миколаївна. – К., 2009, – 476 с.
8. *Немов Р.С.* Психология : учеб. для студ. высш. пед. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2005. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687 с.
9. *Психолого-педагогический словарь* / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2006. – 928 с.
10. *Семиченко В.А.* Психология педагогической деятельности: [навч. посіб.] / В.А. Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
11. *Педагогічна майстерність*: [підруч.] / за ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і перероб.]. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
12. *Федій О.А.* Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика: [монографія] / О.А. Федій. – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. – 404 с.
13. *Хміль Ф.І.* Ділове спілкування: навч. посіб. / Ф.І. Хміль. – К.: Академвидав, 2004. – 280 с.

Ольга Федий

ЭСТЕТОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье обосновывается необходимость эстетотерапевтического образования современного педагога, который работает в сложных социально-культурных условиях эпохи постиндустриального общества. Подчеркивается роль эстетотерапии в создании благоприятных условий учебно-воспитательного процесса и в определении и развитии креативного потенциала личности педагога и воспитанника. Эстетотерапевтическая компетентность педагога рассматривается в функционально-критериальном контексте.

Ключевые слова: эстетотерапия, творческий потенциал личности, педагогическая деятельность, критериальные показатели эстетотерапевтической компетентности.

Olga Fediy

AESTETOTHERAPEUTIC COMPETENCE AS THE BASIS FOR PROFESSIONALISM OF THE NOWADAYS EDUCATOR

The article considers the necessity of aestetotherapeutic education for the nowadays educator, who is working in the complicated social and cultural conditions in the time of the post industrial society. Author makes an emphasis on the role of aestetotherapy in creating of the favorable conditions of educational process and in determining of the creative potential of educators' and pupils' personality development. Aestetotherapeutic competence of the educator is considered in the light of the functional and characteristic aspect.

Key words: aestetotherapy, creative potential of personality, pedagogical activity, characteristic indexes of aestetotherapeutic competence