

**Чеснокова Галина Сергеевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, gala18@ngs.ru, Новосибирск*

## **НАРАСТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ КРИЗИСА РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается профессиональное развитие как процесс, сопряжённый с целым рядом профессиональных трудностей. Существуют нормативные трудности, разрешение которых ведёт к профессиональному росту. Но накопление трудностей вызывает угрозу возникновения кризиса профессиональной деятельности и развития. Дана характеристика профессиональным трудностям. Определены области локализации проблем. Показано, что траектория профессионального развития зависит от взаимосопряжённости внешних и внутренних ресурсов, которые учитель способен актуализировать, находясь в кризисном состоянии. Поставлена задача определения критериев нарастания трудностей, критериев кризисного развития. Обоснована необходимость профилактической работы с профессиональными проблемами.

*Ключевые слова:* профессиональные трудности, кризис профессионального развития,

**Chesnokova Galina Sergeevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Institute of Childhood at the Novosibirsk State Pedagogical University, gala18@ngs.ru, Novosibirsk*

## **INCREASE OF PROFESSIONAL DIFFICULTIES AS FACTOR OF MANIFESTATION OF CRISIS OF DEVELOPMENT OF THE TEACHER**

*Abstract.* In article professional development as the process interfaced to a number of professional difficulties is considered. There are the standard difficulties which permission conducts to professional growth. But accumulation of difficulties causes threat of emergence of crisis of professional activity and development. The characteristic is given to professional difficulties. Areas of localization of problems are defined. Need of scheduled maintenance with professional problems is proved.

*Keywords:* professional difficulties, crisis of professional development.

Профессиональное развитие учителя неоднократно являлось предметом психолого-педагогического исследования (Н. А. Аминов, К. Ангеловске, Т. Д. Андропова, Н. П. Аникеева, Ю. К. Бабанский, С. Г. Вершловский, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Н. Н. Михайлова, В. И. Слободчиков и др.).

Исследователи изучают как позитивные, так и негативные факторы определяющие дальнейшее разворачивание процесса. Негативные изменения, происходящие в учителе под воздействием его профессиональной деятельности, в различных источниках называются по-разному: характерологические акцентуации» (Н. И. Глушак), «инволюция», «регрессия» (Е. В. Юрченко), «профессиональное старение», «профессиональный

дизонтогенез» (А.К. Маркова), «дезадаптация» (А. В. Осницкий), «деградация», «деструкция» (Т. А. Жалагина) [2], «профессиональное выгорание» (Ю. Л. Львова, Л. И. Боровиков и др.). Н. Б. Москвина считает возможным заменить эти понятия (имеющие определённые нюансы) одним, наиболее общим понятием: «деформация». В настоящее время это понятие трактуется более широко, а именно: «любое изменение, отклонение чего-либо от нормы», «нежелательные изменения каких-либо свойств ... искажение» [Цит. по: Е. П. Белозерцев, В. В. Варавва]. Н. Б. Москвина вводит важную категорию «категорию риска», который рассматривается как «возможная опасность», то, что может произойти, но не обязательно должно произойти» [Цит. по:

Е. П. Белозерцев, В. В. Варавва].

Из психологии труда учителя известно, что наиболее устойчивым показателем внешнего проявления эмоционально-негативных состояний в профессиональном развитии учителя является его отношение к возникающим в педагогической деятельности трудностям (Т. Д. Андропова, Н. П. Анисеева, В. Ю. Бабайцева, Л. И. Боровиков, С. Г. Вершовский, Г. М. Коджаспирова, Н. В. Кузьмина, Р. А. Лемехова, Ю. Л. Львова, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). Трудности мы рассматриваем как необходимое звено непрерывной работы учителя со своим профессиональным опытом [12, с. 43]. Педагогические трудности, относимые к нормативным трудностям должны стимулировать профессиональное развитие, поскольку их преодоление вызывает актуализацию ресурсов личности. Но в ряде случаев, нарастающие трудности вызывают резкое обострение негативных состояний учителя, что в свою очередь приводит к нарастанию неудовлетворённости результатами своей профессиональной деятельности [11, с. 11]. Под нарастанием трудностей мы понимаем как количественное их увеличение, так и расширение сферы локализации проблем, проникновение их в самые разнообразные сферы профессиональной деятельности.

Углубленному исследованию трудностей в педагогической деятельности посвящены работы Н. В. Кузьминой. Ею определена сущность педагогических трудностей, их неоднозначная роль в работе учителя, их общая динамика и структура в зависимости от тех или иных базовых характеристик личности учителя [6]. Автор определяет основные причины возникающих затруднений в педагогической деятельности, классифицирует их с применением статистических и социологических методов, выявляет зависимость между интенсивностью трудностей и действием различных факторов и др. Но, остаётся не выявлена динамика реагирования на отдельные трудности в зависимости от доминирования того или иного фактора.

Г. А. Засобина [4], изучая трудности студентов в период обучающей общепедагогической практики, подвергла детальному анализу особенности формирования у студентов-практикантов общепрофессиональных умений в конструировании учебной работы.

Изучая процесс формирования гностических умений будущих педагогов, В. К. Елманова [3] проанализировала основные недостатки и трудности, с которыми студенты встречаются во время педагогической практики при изучении учащихся и анализе состояния их знаний.

Некоторые исследователи уделяли специальное внимание анализу дидактических затруднений учителей, их причин и путей преодоления (Ю. К. Бабанский, А. Д. Деминцев и др.). Усилиями этих авторов подробно изучены трудности учителей в процессе работы по предупреждению и преодолению неуспеваемости учащихся. Нарастание объёма этих трудностей, безусловно, может вызвать «предкризисные» состояния профессионального развития учителя.

Развёрнутому анализу наиболее типичных затруднений личностно-психологического и дидактического характера, которые испытывают студенты – выпускники и начинающие учителя в своей преподавательской деятельности, посвящена работа Т. С. Поляковой [9]. Для выявления дидактических затруднений ею применялись разнообразные методы: беседы, интервьюирование, экспертные оценки и социолого-педагогические обследования. В составе различных трудностей автором выявлены в качестве самостоятельного предмета особо важные с точки зрения повышения эффективности и качества функционирования учебно-воспитательного процесса. Ценным для нас представляется ряд следующих выводов Т. С. Поляковой: о наличии особой группы трудностей, предопределённых объективной сложностью решаемых образовательно-воспитательных задач; научно-методическое описание наиболее типичных трудностей в условиях осуществления развивающего обучения; обоснование идеи о том, что в своей работе учителя испытывают трудности на уровне всех структурных компонентов своей профессиональной деятельности. Действительно, сфера детерминации трудностей профессиональной деятельности многообразна. Фактор объективной сложности решаемых образовательно-воспитательных задач может иметь приоритетное значение. Но и субъективная сторона меняющегося отношения учителя к этим трудностям в сущностном плане может раскрыть, на наш

взгляд, значительные ресурсы успешного профессионального развития учителя [8]. Недооценка этого факта способна привести к непоправимым результатам, вызвать глубокий кризис, последствия которого могут оказаться очень тяжёлыми для профессиональной биографии конкретного педагога.

А. К. Маркова [7], исследуя профессиональную компетентность учителя, подробно раскрывает её составляющие: это педагогическая деятельность и общение, личность учителя, обученность и воспитанность школьников. Автор отмечает, что осознание неэффективности своего труда и умение устранять слабые места в нём есть характеристика профессиональной компетенции учителя [Там же. С. 80]. Нам представляется целесообразным вести речь о компетентности учителя в области самоконтроля процесса нарастания состояний предкризисного типа. Этот аспект компетентности должен стать предметом не только психологического, но и педагогического исследования.

Возникновение психологических трудностей, Золотова О. П. [5] связывает с уровнем развития профессионального самосознания учителя (совершенный, достаточный, недостаточный). Профессиональное самосознание (ПС) учителей, изученное с помощью методик исследования самопонимания, самоактуализации, саморегуляции, самооценки, самопознания, выявило, что профессиональное самосознание может характеризоваться приоритетом одного из его профессиональных компонентов. Золотова О. П. предложила классификацию психологических трудностей: структурные (мотивационные – связанные с проблемами самоактуализации учителя, когнитивные – с самопознанием, эмоциональные – с саморегуляцией) и уровневые (связанные с понижением, замедлением уровня развития ПС; повышением, ростом уровня ПС и стагнацией, остановкой на месте). Принимая в целом данную классификацию, хотим возразить против характеристики «остановка на месте». Если рассматривать развитие как процесс, то «остановка на месте» просто невозможна. Возможно лишь два варианта развития событий: либо развитие, либо стагнация.

Проблемы личностного и профессионального развития практических психологов Алёхина С. В. и Фальковская Л. П. [1] так

же находят в сфере самосознания, учитывая при этом и личностный выбор, и мотивацию деятельности, удовлетворённости специалиста результатами деятельности.

Шенюк О. В. классифицирует профессиональные психологические затруднения учителей Читы в соответствии с стажем профессиональной деятельности [13]. На наш взгляд, соотнесение типов профессиональных трудностей с этапами профессионального развития позволило бы получить более интересный эмпирический материал для исследования. Заслуживает внимания попытка автора дать характеристику типам кризиса вне контекста возраста и стажа (кризис адаптации, кризис рутинной работы и т.д.).

Таким образом, выполненный анализ литературы позволяет обозначить особо актуальные и малоизученные аспекты проблемы работы с педагогическими трудностями как феноменом, тесно связанным с состояниями «кризисно-предкризисного» типа:

Большинство работ посвящено трудностям учителей как преподавателей-предметников и как воспитателей, и только некоторые авторы (Г. М. Коджаспирова, Н. В. Кузьмина, Ю. Л. Львова, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.) связывают эти проблемы с профессиональным развитием учителя, с имеющимися здесь ресурсами.

В большинстве работ трудности рассматриваются в негативном плане, их конструктивная роль не раскрывается.

Соединение внутренних и внешних ресурсов в разрешении назревших противоречий профессионального развития не приведено в состояние оптимального соглашения.

Действительно, нарастание трудностей может обнаружить себя как на деятельностно-практическом, так и личностно-психологическом уровнях. Личностно-психологический даёт о себе знать состоянием переживания длительных или кратковременных анализируемых проблем профессиональной деятельности. Причём чаще всего эти переживания не сопровождаются осознанным стремлением учителя овладеть опытом конструктивного преодоления их с получением профессионально-развивающего эффекта. В деятельностно-практическом плане «кризисное» нарастание трудностей проявляется в неспособности

организационно-педагогических и коммуникативных компетенций учителя быть ресурсом разрешения проблемных состояний.

Профессиональное развитие – непрерывный процесс самодвижения, и затруднения на этом пути неизбежны. А. К. Маркова особо выделяет группу «нормативных» затруднений, т.е. тех, «которые вызваны продолжающимся в течение всей жизни достижением новых рубежей в своей профессии» [7, с. 83]. Но, как замечает автор, такие затруднения «не должны тормозить деятельность». Очевидно, что усвоенная учителем система работы с трудностями должна максимально оградить его от проявлений стагнирующей функции трудностей и дать возможность реализации функции стимулирующей. М. К. Тутушкина называет психологические кризисы «необходимыми бурями, рождающими новое» [10, с. 33]. Процесс рождения нового сопряжён с опережающим «выращиванием» этого нового уже на этапе предкризиса. Постановка этого ракурса проблемы представляется нам практически значимой, особенно когда идёт обсуждение проблемы творческой педагогики, для которой кризисные состояния являются особенно типичными (А. Г. Асмолов, Н. А. Аминов, Б. В. Асафьев, Л. Г. Борисова, В. И. Загвязинский, Г. М. Коджаспирова, Ю. Л. Львова, С. А. Смирнов, Р. Х. Шакуров и др.).

В плане решаемых исследовательских задач мы выделяем три основные сферы личности учителя, в которых трудности профессионального развития учителя, их нарастание проявляется особенно ярко: индивидуальные особенности личности учителя; опыт, умения самоорганизации и организации деятельности; психологические состояния.

Причины трудностей у каждого учителя индивидуальны. Их набор – специфичен. Соответственно и способы работы с ними должны определяться опытным путём. Несомненно одно: решать педагогические проблемы можно только после выявления причин, вызвавших трудности; их осознание учителем; направленность его опыта на систематическую работу, ведущую к повышению профессиональной компетенции в области адекватного на них реагирования.

### Библиографический список

1. *Алехина С. В., Фальковская Л. П.* Проблемы личностного и профессионального развития практических психологов образования в контексте методического сопровождения [Электронный ресурс]. URL: [fpo.ru/print\\_trud/aleh4.html](http://fpo.ru/print_trud/aleh4.html) (дата обращения: 05.07.2014).

2. *Белозерцев Е. П., Варавва В. В.* «Должное» как вектор преодоления кризиса современного российского образования // Педагогика. – 2013. – №7. – С. 3–14.

3. *Елманова В. К.* Формирование гностических умений будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1973. – 18 с.

4. *Засобина Г. А.* Трудности студентов в конструктивной деятельности в период обучающей педагогической практики // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 128 с.

5. *Золотова О. П.* Психологические трудности в развитии профессионального самосознания учителя и пути их преодоления : дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 287 с.

6. *Кузьмина Н. В.* Способности, одарённость, талант учителя. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 32 с.

7. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

8. *Морозова О. П.* Эвристический потенциал системы ДПО в формировании профессионально-педагогического сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №6. – С. 89–93.

9. *Полякова Т. С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающего учителя. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

10. Практическая психология для преподавателей / под рук. Тутушкиной М. К. – М.: Информационно – редакторский дом «Филинь», 1997. – 328 с.

11. *Чеснокова Г. С.* Педагогические основы профилактики кризисов профессионального развития учителя в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1999. – 20 с.

12. *Чеснокова Г. С.* Системный подход в профилактике кризисов профессионального развития учителя // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – №2. – С. 41–45.

13. *Шенюк О. В.* Психологические проблемы профессионального становления учителя. [Электронный ресурс]. URL: [rudocs.exdat.com/docs/index-9337.ht](http://rudocs.exdat.com/docs/index-9337.ht). (дата обращения: 05.07.2014).

14. *Johnson S., Johnson C.* The one minute teacher: How teach otchers to teach themselves. N.Y., 1986.

15. *Reyholds C. R. et al.*, School Psychology: Essential jf Theory and Practice. – N.Y. – 1984.