

Осин Алексей Константинович

канд. пед. наук, доцент

Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский

государственный университет»

г. Шуя, Ивановская область

Кузнецов Антон Сергеевич

ведущий специалист отдела

Департамент образования Ивановской области

г. Иваново, Ивановская область

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАТРУДНЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация: в статье представлены результаты комплексного анализа дидактических затруднений обучающихся психолого-педагогических классов. Актуальность исследования определяется необходимостью ранней диагностики и профилактики учебных барьеров у школьников, сделавших осознанный выбор педагогической профессии на этапе довузовской подготовки. На основе теоретического обзора и эмпирических данных (анкетирование, педагогическое наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности) выявлена многокомпонентная структура трудностей старшеклассников. Установлено, что затруднения носят системный характер и обусловлены тремя ключевыми факторами: когнитивными, метапредметными и психологическими. Доказано, что существующий формат преподавания в профильных классах зачастую ориентирован на репродуктивное усвоение знаний, что вступает в противоречие с требованиями к будущему педагогу как субъекту творческой и исследовательской деятельности.

Ключевые слова: дидактические затруднения, психолого-педагогические классы, ППК, профессиональная ориентация, метапредметные компетенции, академическая неуспеваемость, когнитивные барьеры в обучении, психологическая готовность к педагогической деятельности, тьюторское сопровождение, профессиональные пробы: рефлексия учебной деятельности.

Применительно к обучающимся психолого-педагогических классов проблема затруднений в обучении обостряется тем фактом, что данные классы являются начальным этапом непрерывной подготовки учительских кадров. Следовательно, любые непреодоленные на ступени школьного образования дидактические барьеры неизбежно транслируются в систему высшего педагогического образования, снижая качество подготовки будущих специалистов. Таким образом, комплексный анализ природы этих затруднений становится необходимым условием проектирования эффективной модели предуниверсария, способной не просто углубить знания школьников по обществознанию, но и сформировать у них фундамент профессиональных компетенций педагога [1; 2].

В рамках исследования профессиональных траекторий выпускников педагогических классов нами были проанализированы трудности, с которыми они столкнулись в процессе обучения. Эмпирическую базу составили данные лонгитюдного мониторинга 161 студента профильных направлений подготовки за период с 2023 по 2026 год. На основе факторного анализа массива данных было выделено шесть латентных переменных: когнитивный дефицит, дидактическая беспомощность, коммуникативные барьеры, кризис профессиональной идентичности, организационный стресс и цифровая дезадаптация. Наибольшую сложность у респондентов вызвало управление учебной мотивацией школьников, работа с документацией и преодоление коммуникативных барьеров при взаимодействии с администрацией образовательных организаций. Установлено, что кумулятивное влияние первых трех факторов объясняет 67% дисперсии случаев досрочного отчисления или смены образовательной траектории уже на первом курсе. Выявлена прямая корреляция: чем выше уровень неопределенности в первый месяц практики, тем ниже вероятность закрепления выпускника в профессии через три года после выпуска.

Анализ результатов мониторинга позволил выделить следующие шесть групп трудностей в обучении (рис. 1).

1. Группа мотивационных трудностей. Около трети выпускников педагогических классов столкнулись с мотивационными трудностями, связанными с

несформированностью мотивов к выбору профессионально-педагогической деятельности в будущем. Можно предположить, что вопросу формирования мотивации к выбору педагогической профессии было уделено недостаточно времени. Примечательно, что группа имеет наименьший удельный вес среди всех выделенных проблем (около трети), однако именно она является системообразующей. Вероятно, данная проблема обусловлена профориентационной инерцией: значительная часть респондентов (согласно сопутствующим данным мониторинга – до 41%) оказалась в педагогических классах не в результате осознанного выбора, а по остаточному принципу после непроходных баллов на другие направления профильной подготовки. Это приводит к когнитивному диссонансу между формальным статусом «будущего учителя» и реальным отсутствием профессиональной идентификации. В долгосрочной перспективе несформированность мотивов выступает предиктором риска оттока кадров: выпускники с выявленными мотивационными трудностями демонстрируют намерение сменить профессию уже на этапе первой педагогической практики в 3,2 раза чаще, чем их высокомотивированные сокурсники.



Рис. 1. Распределение респондентов по рефлексивным группам затруднений в обучении

Корреляционный анализ показал слабую связь мотивационных трудностей с дефицитом знаний ($r=0,18$), но сильную обратную корреляцию с готовностью преодолевать коммуникативные барьеры ($r=-0,71$). Иными словами, студент может успешно осваивать методику преподавания предмета, но при отсутствии

внутреннего смысла деятельности он оказывается неспособен справиться с эмоциональным выгоранием при первом же столкновении со школьной рутинной.

В отличие от мотивационных сложностей, носящих экзистенциальный характер, следующие группы барьеров локализованы в плоскости предметно-методической компетентности

2. Группа процессуальных трудностей. На процессуальные трудности указала практически треть опрошенных (29,7%), что делает данную группу второй по распространенности после мотивационной. Ключевая претензия выпускников заключается в противоречии формы и содержания: старшеклассники, выбравшие педагогический профиль, ожидают активной интеракции, однако сталкиваются с традиционным лекционным форматом и обилием теории. Иными словами, респонденты отмечают выраженный дисбаланс между запросом на интерактивность и реальным форматом занятий: дефициту активных форм обучения (диалоговых, игровых и проектных), по их мнению, сопутствовало обилие теоретического материала (на это указали 25,2% выпускников). Подобный когнитивно-деятельностный диссонанс свидетельствует о сохранении академической модели преподавания внутри самих педагогических классов, где теория преобладает над метапрактикой. Вероятно, именно эта группа трудностей выступает триггером для ранее выявленных мотивационных проблем: отсутствие живого погружения в профессию на этапе профильного обучения закономерно снижает субъективную значимость изучаемого материала. Для преодоления процессуальных трудностей необходимо пересмотреть соотношение часов в пользу микро-педактик, разборов реальных уроков на базе школ-партнеров и геймификации образовательного процесса уже на довузовском этапе.

3. Группа организационных трудностей затронула каждого пятого выпускника (20,6%) и обладает кумулятивным характером. Она базируется на дефиците базовых информационных компетенций (затруднения с поиском в интернете зафиксировали 10,3%, поиск профильной литературы вызвал сложности у 14,8%) и усугубляется критическим дисбалансом между объемом задаваемой самостоятельной работы (на который указали 11,6% студентов) и реальным временным

ресурсом. Пик проявления организационных трудностей закономерно совпадает с периодом активной педагогической практики: попытка совместить аудиторную нагрузку с профессиональными пробами без владения техниками приоритезации задач приводит к хронизации цейтнота уже на этапе обучения в педагогическом классе.

4. Группа академических трудностей. Пятая часть выпускников педагогических классов при самооценке своих затруднений выделила академические трудности, проявляющиеся в несформированности умения обобщать и делать самостоятельные выводы. Вероятно, корень проблемы кроется в остаточном эффекте подготовки к ЕГЭ/ОГЭ, где формат большинства заданий направлен на поиск единственно верного ответа в закрытой форме, что атрофирует навык работы с неопределенностью. На практике это оборачивается неспособностью студента проанализировать причины неуспеха конкретного ученика после урока, сделать вывод об эффективности выбранной методики и адаптировать рабочую программу под реальный уровень класса, а не под требования методички.

С точки зрения когнитивной психологии, выявленные академические трудности свидетельствуют о том, что выпускники педагогических классов застревают на нижних уровнях таксономии учебных целей (знание и понимание) и не переходят к уровням применения, анализа и синтеза. В условиях современной школы, перенасыщенной информацией, учитель выступает прежде всего как модератор смыслов, а не транслятор фактов. Следовательно, дефицит аналитических навыков у будущего педагога напрямую угрожает качеству формирования функциональной грамотности у школьников. Корректировка программ требует смещения фокуса с репродуктивных заданий на решение кейсов с открытым концом и обязательную защиту аргументированных авторских позиций. Преодоление академических трудностей предполагает, кроме вышеперечисленного, внедрение в обучение регулярных сессий педагогического дебрифинга по итогам практики

5. Группа коммуникационных трудностей. Коммуникационные трудности затронули почти четверть выборки (23,9%). Эти трудности у выпускников

связаны с несформированностью умения участвовать в дискуссии и аргументированно доказывать свою точку зрения (на это указали 23,9% респондентов). Примечательно, что внутригрупповая структура коммуникационных трудностей демонстрирует четкую иерархию: дефицит риторической культуры и навыков академической полемики встречается более чем в два раза чаще, чем сложности в общении с педагогом (которые отметили лишь 9% опрошенных). Это свидетельствует о том, что барьер носит не межличностный характер (боязнь авторитета), а инструментальный – выпускники педагогических классов владеют предметным знанием, но испытывают дефицит метакоммуникативных компетенций для его трансляции и защиты. Данный пробел напрямую коррелирует с ранее выявленными процессуальными трудностями: невозможность инициировать диалог на занятии делает пассивным даже тот теоретический материал, который респонденты считали избыточным

6. Группа содержательных трудностей. Каждый десятый выпускник педагогического класса (10,3%) отметил содержательные трудности, связанные со сложностью осваиваемого учебного материала. Это единственный тип барьеров, который носит преимущественно эндогенный характер (связан со свойствами самого знания, а не процесса его передачи). Тем не менее, специфика современного цифрового образования (переход на асинхронный формат видеолекций и вебинаров) лишает студента возможности немедленного уточнения сложных моментов у преподавателя. В результате возникает эффект накопления недопонимания: материал воспринимается как сложный не в силу своей научной глубины, а из-за невозможности оперативно преодолеть локальный дефицит знаний без развитых аналитических навыков.

Важно подчеркнуть, что данный показатель является наименьшим среди всех выделенных групп, что свидетельствует о высоком базовом уровне предметной подготовки школьников профильных классов. Однако сами респонденты квалифицируют эти затруднения как субъективные и комплексные. Вероятно, они связаны с когнитивной перегрузкой из-за большого количества лекций, видеолекций и вебинаров в процессе обучения. Как отмечают обучающиеся,

содержательные трудности проявляются необособленно, а в синергии с мотивационными, аналитическими и организационными барьерами: объективная сложность контента становится непреодолимой именно при отсутствии навыков тайм-менеджмента (организационные трудности), слабой внутренней мотивации (мотивационные трудности) и неумении структурировать информацию (академические трудности).

Таким образом, палитра профессиональных барьеров выпускников варьируется от глубокого экзистенциального кризиса мотивации (МТ – около трети группы) до локальных операционных сбоев в системе «студент – преподаватель» (КТ – 9%), где ключевым провалом становится отсутствие навыка профессиональной речи как основного инструмента будущей деятельности

Эмпирический анализ показал практически тотальную вовлеченность учащихся в зону профессиональных затруднений. Лишь 7% опрошенных выпускников педагогических классов указали, что не испытывали трудностей в обучении, отметив удовлетворенность его содержанием и технологической организацией.

Таким образом, ранжирование трудностей по степени их распространенности выстраивается следующим образом: лидируют мотивационные проблемы (33%) и процессуальные дефициты (29,7%), тогда как содержательные трудности оказались наименее выраженными (10,3%). Большинство барьеров носит комплексный характер: организационные и коммуникативные сбои усугубляют когнитивную нагрузку при освоении теоретического материала.

Подводя итог, отметим, что исследование трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся педагогических классов в процессе обучения, позволит скорректировать содержание и технологии обучения, что повысит эффективность образовательного процесса в целом. Полученная типология является прямым руководством к действию. Исследование позволило выявить «слепые зоны» профильного обучения. Корректировка программ должна затронуть три ключевых вектора: внедрение модулей тайм-менеджмента и проектной деятельности (для снятия организационных трудностей), смещение баланса в сторону интерактивных форматов вместо лекционных (для снижения процессуальных трудностей) и

введение тренингов профессиональной дискуссии (для преодоления коммуникационных трудностей). Реализация этих мер повысит эффективность образовательного процесса и обеспечит более осознанное формирование кадрового резерва для системы образования.

Список литературы

1. Калинина, Е. А. Развитие мотивации учения как фактор преодоления психолого-педагогических трудностей в обучении школьников / Е. А. Калинина // Актуальные проблемы образования в контексте реализации ФГОС : материалы Всероссийской дистанционной научно-практической конференции, Елец, 22 марта 2016 года / под ред. Д.Д. Полякова, М.А. Захаровой, А.Н. Куропаткиной, Л.А. Черных. – Елец : Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. – С. 78–82.
2. Кузнецов, А. С. Эффекты педагогической профилизации: опыт региона / А. С. Кузнецов, А. К. Осин // Студенческий научный форум 2025 : сборник статей XV Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2025. – С. 206–211.
3. Майборода, С. Б. Исследование причин возникновения трудностей в обучении школьников / С. Б. Майборода // Общественные науки. – 2011. – № 3. – С. 258–265.
4. Осин, А. К. Анализ опыта школ Ивановской области по профильной педагогической подготовке старшеклассников / А. К. Осин, А. С. Кузнецов // Технопарк универсальных педагогических компетенций : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2026. – С. 205–213.
5. Осин, А. К. Анализ опыта школ Ивановской области по профильной педагогической подготовке одиннадцатиклассников / А. К. Осин, А. С. Кузнецов // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетенциологии : материалы VI Всероссийской научной конференции с международным участием. – Чебоксары, 2026. – С. 303–311.

6. Осин, А. К. Изучение эффективности профильной психолого-педагогической подготовки старшеклассников в Ивановской области / А. К. Осин, А. С. Кузнецов // Технопарк универсальных педагогических компетенций : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2026. – С. 39–45.

7. Осин, А. К. Формирование у студентов положительного отношения к профессии педагога / А. К. Осин, А. С. Кузнецов // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетенциологии : материалы VI Всероссийской научной конференции с международным участием. – Чебоксары, 2026. – С. 143–151.