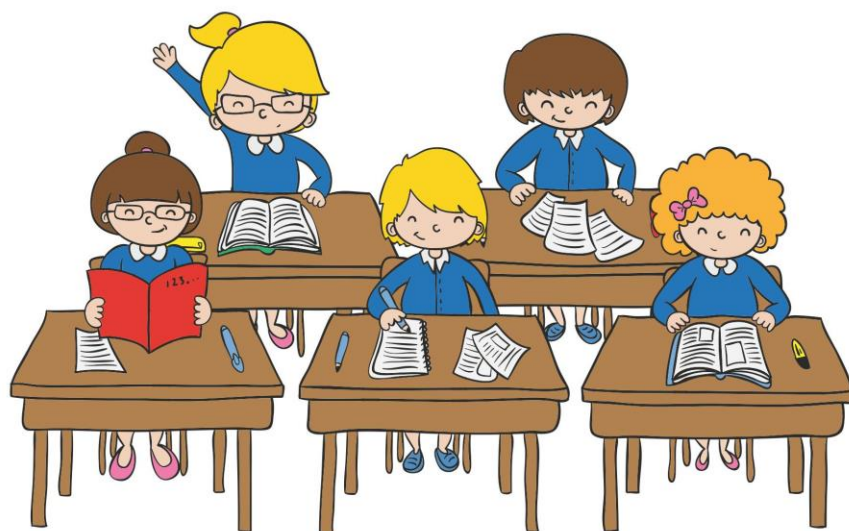


**Ханты-Мансийский автономный округ – Югра
Нижневартовский район
МБОУ Излучинская ОСШУИОП № 2**

**Работа с детьми, испытывающими затруднения
в изучении отдельных предметов**



Содержание

1. Введение
2. Психолого-педагогическая литература о сущности неуспеваемости и причинах ее появления.
3. Диагностика уровня знаний учащихся.
4. Модель образовательного процесса на уроках.
5. Методические рекомендации для учителей по преодолению неуспеваемости.
6. Заключение
7. Литература

1. Введение

В наши дни, когда во всех областях решаются сложные задачи всемирного повышения качества работы, возрастает ответственность за уровень обучения и воспитания подрастающего поколения. Преодоление неуспеваемости важнейшая задача практической и теоретической педагогики. Не только решение практических и организационных задач может обеспечить преодоление неуспеваемости. Требуются новые теоретические знания о существе самого явления, о признаках и формах его проявления в современной школе. Исключительное значение имеют комплексные исследования данной проблемы. Наряду с этим полезно изучение аспектов неуспеваемости в отдельных педагогических науках дефектологии, психологии, школоведении. В настоящее время сложились противоречия между потребностью общества в глубоко образованных людях и низким уровнем качества знаний у учащихся. Проблема: Как предотвратить низкое качество знаний и неуспеваемость у учащихся?

Тема: Неуспеваемость учащихся как педагогическая проблема.

Цель: Раскрыть систему средств и педагогических условий, способствующих повышению качества знаний учащихся.

Объект: Качество знаний учащихся.

Предмет: Неуспеваемость учащихся как педагогическая проблема.

Задачи: 1) Раскрыть сущность неуспеваемости и причины ее возникновения.

2) Осуществить диагностику уровня знаний учащихся.

3) Создать модель образовательного процесса.

4) Реализовать формирующий эксперимент.

5) Осуществить контрольную диагностику.

6) Оформить методические рекомендации для учителей.

Исследование состава неуспеваемости и обоснование средств ее предупреждения требуют использования двух терминов: «неуспеваемость» и «отставание».

Обобщая имеющиеся в литературе и опыте данные, можно дать следующее предварительное определение этих понятий. Под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения - цепочки уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года.

Отставание — это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рампой для определения успеваемости. Слово «отставание» обозначает и процесс накапливания невыполнении требований, и каждый отдельный случай такого невыполнения,

т. е. один из моментов этого процесса.

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания она итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость. Задача состоит в том, чтобы не допустить переплетения отдельных отставаний и устранить их. Это и есть предупреждение неуспеваемости.

2. Психолого-педагогическая литература о сущности неуспеваемости и причинах ее появления.

По проблеме преодоления неуспеваемости имеется обширная литература, как в нашей стране, так и за рубежом, накоплен ценный практический опыт, сделан ряд общих выводов, уже не нуждающихся в доказательстве. Установлено, в частности, что неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Важнейшим из этих условий советская педагогика признает обучение и воспитание детей в школе.

Исследование проблемы все более связывается с широким кругом социальных вопросов, предполагает использование данных всех наук о человеке, индивиде, личности. Ощущается острая необходимость систематизации разнообразных и разноплановых материалов об условиях, порождающих неуспеваемость, и путях ее преодоления. Подобная систематизация с установлением всех существенных связей — дело всей педагогики, и не только педагогики. Представление о сложности указанной задачи может дать известная работа Б. Г. Ананьева, посвященная системе наук о человеке [2].

В этом комплексном исследовании, предполагающем участие многих наук, дидактика имеет свои особые задачи. Их нельзя свести к изучению причин неуспеваемости, которые лежат в сфере процесса обучения к разработке путей его совершенствования. Важнейшая задача дидактики в том, чтобы раскрыть сущность неуспеваемости при данных целях и содержании образования, выявить структуру неуспеваемости, признаки, по которым могут опознаваться ее компоненты, разработать научно обоснованные приемы обнаружения этих признаков. Без этого невозможно научное изучение факторов неуспеваемости и разработка мер борьбы с нею, ибо, если это не сделано, нет никакой гарантии в том, что вскрываются существенные стороны неуспеваемости и что меры в ее преодолении направлены на главное в этом явлении.

Важно подчеркнуть, что именно дидактика призвана дать определение неуспеваемости, что эта задача не может быть решена другими науками, так как понятие неуспеваемости есть, прежде всего, дидактическое понятие, связанное с основными категориями дидактики — содержанием и процессом обучения. Тот факт, что данная проблема не была поставлена, объясняется тем, что работа по преодолению неуспеваемости велась преимущественно в практическом плане.

Хотя задача раскрытия сущности неуспеваемости в литературе не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к ее решению. Один из этих подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость. Так, М. А. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения — его противоречиями. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того,

что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость [67; 132]. Сходные мысли высказывает В. Оконь, который определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними условиями [155]. Подход к изучению неуспеваемости путем анализа порождающих ее условий представлен в многочисленных публикациях, посвященных причинам неуспеваемости. Однако исследования, выполненные в русле этого подхода, нельзя считать достаточными, ибо они направлены на выяснение внешних связей явления и оставляют в тени его внутреннее строение.

Задаче раскрытия внутреннего содержания понятия «неуспеваемость» больше отвечает другой метод ее изучения — определение видов неуспеваемости. Материал по этим вопросам имеется в целом ряде работ. А. А. Бударный различает, например, два вида неуспеваемости. Он справедливо указывает, что неуспеваемость есть понятие в известной мере условное, конкретное содержание которого зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соотносящихся с баллом «3», то неуспеваемость выражается оценками «2» и «1». Эта та «абсолютная» неуспеваемость, которая соотносится с минимумом требований [34]. Выдвигают и другое понятие, соотнесенное не только с минимумом требований, но и с возможностями отдельных учащихся. Это так называемая относительная неуспеваемость — недостаточная познавательная нагрузка тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования [34; 70]. При решении вопросов повышения успеваемости в целом, а это является необходимым контекстом преодоления неуспеваемости, введение понятия относительной неуспеваемости оправдано. Оно, однако, не вносит ясности в содержание понятия «абсолютная неуспеваемость».

Определение видов неуспеваемости содержится и в работе А. М. Гельмонта, который выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания:

I — общее и глубокое отставание — по многим или всем учебным предметам длительное время; II — частичная, но относительно стойкая неуспеваемость — по одному-трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика);

III — неуспеваемость эпизодическая — то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая. Во всех случаях А. М. Гельмонт имеет в виду фиксированную неуспеваемость: к неуспевающим он относит тех учащихся, которые «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок» [50, 9].

По тем же критериям выделяет виды неуспеваемости и Ю. К. Бабанский. Здесь также в основном имеется в виду фиксированная, сложившаяся неуспеваемость, виды которой связываются автором с порождающими ее причинами [6; 7].

Скрытая и ранняя неуспеваемость, как особый ее вид, в литературе не выделяется и, как правило, терминологически не обозначается. А. М. Гельмонт,

ранжируя виды неуспеваемости по степени их запущенности и исходя из трудности их ликвидации, называет глубоким и полным отставанием самый запущенный случай неуспеваемости [50]. Во многих других работах используется только термин «неуспеваемость».

Как путь проникновения в сущность неуспеваемости можно рассматривать и выявление типов неуспевающих школьников. При разработке типологии ученые ищут, естественно, те критерии, которые могут быть положены в ее основу. Однако, исследуя частные критерии для разных групп неуспевающих, они не задумываются над общими показателями неуспеваемости, как таковой, хотя неосознанно ими пользуются. Имеется целый ряд попыток научного обоснования типологии неуспевающих школьников; отдельные характеристики и группировки по характерным особенностям встречаются и в описаниях практического опыта.

Рассмотрим ряд типологий, которые можно квалифицировать как психолого-педагогические.

В основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так поступает, в частности, Л. С. Славина: типы неуспевающих выделяются ею по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения, другую — дети со слабыми способностями к учению, третью — с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться [16.1]. Тот же метод используют А. А. Бударный, Ю. К. Бабанский и некоторые другие авторы.

Изучение неуспеваемости только в ее итоговом виде нельзя признавать достаточным только потому, что это затрудняет выделение ее элементов. Изучение тех учащихся, для которых неуспеваемость стала устойчивой характеристикой их личности, не самый прямой путь для проникновения в сущность этого сложного явления.

В связи с тем, что отставание и неуспеваемость представляют разные аспекты одного и того же явления педагогической действительности, есть основание считать, что вызывающие их причины являются в основном общими. Это значит, что в исследовании причин отставания необходимо использовать имеющиеся в науке материалы о причинах неуспеваемости. На этом пути встречаются, однако, известные трудности, связанные с тем, что в литературе теоретический и практический подходы в должной мере не разграничены.

В практической работе целью является установление причин неуспеваемости отдельного ученика в связи с обнаружением неуспеваемости. Учитель мысленно обращается к тем обстоятельствам, которые непосредственно предшествовали получению учеником неудовлетворительных оценок и могли повлиять на его успеваемость. В первую очередь обычно бросаются в глаза такие обстоятельства, как пропуски уроков, невыполнение домашних заданий, невнимательность ученика на уроке. Это, по сути дела, акты поведения ученика, его поступки. Вдумчивый учитель не останавливает анализ на этом, но старается выяснить, какие черты личности ученика и какие обстоятельства его жизни могли вызвать замеченные им поступки. Причины

тут могут быть самые различные: и болезнь ученика, и его недисциплинированность, и слабохарактерность, и плохие бытовые условия, и его конфликты с учителями и товарищами. Из числа таких самых разнообразных причин учитель выбирает те, которые могли сыграть роль в жизни данного ученика. Но и эти причины являются следствием других, более общих и более глубоких, и они тоже могут быть вскрыты учителем.

В литературе по преодолению неуспеваемости преобладают описания разноплановых явлений, несистематизированные перечисления совершенно различных причин, т. е. непосредственно отражаются результаты практической работы.

Однако имеются попытки тем или иным образом сгруппировать причины неуспеваемости. Так, например, А. М. Гельмонт поставил задачу соотнести причины неуспеваемости с ее категориями. Им выделены причины трех категорий неуспеваемости: глубокого и общего отставания (I категория); частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости (II категория), эпизодической неуспеваемости (III категория).

В качестве причин I категории отмечены:

- низкий уровень предшествующей подготовки ученика;
- неблагоприятные обстоятельства разного рода (физические дефекты, болезнь);
- плохие бытовые условия;
- отдаленность местожительства от школы;
- отсутствие заботы родителей;
- недостатки воспитанности ученика (лень, недисциплинированность), его слабое умственное развитие.

Для II категории указаны:

- недоработка в предыдущих классах (отсутствие должной преемственности);
- недостаточный интерес ученика к изучаемому предмету, слабая воля к преодолению трудностей.

Для III категории выявлены:

- недостатки преподавания, непрочность знаний, слабый текущий контроль;
- неаккуратное посещение уроков, невнимательность на уроках, нерегулярное выполнение домашних заданий.

Очевидно, что в этой группировке типичное для практического подхода объединение разно порядковых явлений: акты поведения учеников ставятся в один ряд с тем, что вызывает эти акты, непосредственное — с опосредующим, частное — с общим, явления внутреннего плана не отграничиваются от внешних.

Некоторые другие попытки сгруппировать причины неуспеваемости больше отвечают теоретическим требованиям. В частности, представляет интерес схема П. П. Борисова. В ней рассматриваются три группы причин неуспеваемости: I. Общепедагогические причины.

II. Психофизиологические причины.

III. Социально-экономические и социальные причины.

Причины I группы порождаются, как считает автор, недостатками учебно-воспитательной работы учителей. Соответственно эти причины делятся на дидактические (нарушение принципов и правил дидактики) и воспитательные (главным образом недооценка внеклассной и внешкольной работы с детьми). Вторая группа причин обусловлена нарушениями нормального физического, физиологического и интеллектуального развития детей.

К числу таких причин относятся: плохое состояние здоровья, физические недостатки, индивидуальные психологические особенности и отрицательные черты характера. Причины III группы, отмечает П. П. Борисов, непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним он относит слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, не разработанность проблем языка обучения, домашние условия жизни учащихся, культурный уровень родителей, отношения в семье, нехватку учителей [30].

В данном случае имеется дело уже с определенной классификацией, в которой разнородные явления отделены друг от друга, внутренние по отношению к учащемуся причины (состояние здоровья, особенности психики) отчленены от внешних (школьные условия, социальные условия), условия обучения отделены от более широких социальных условий. Однако здесь имеется известная непоследовательность. Психофизиологические причины также мало зависят от воли учителей и учащихся, как и причины социальные (поэтому подчеркивать эту сторону дела по отношению к III группе не имеет смысла). С другой стороны, неверно связывать недостатки учебно-воспитательной работы только с деятельностью учителя. В I группе причин надо было бы говорить не только о работе учителей, но и о недостатках работы школы в целом: ряд моментов, отнесенных к III группе, следовало включить в число причин I группы, например материально-техническую базу школы.

Главный же недостаток данной классификации состоит в том, что в ней не получили отражения взаимосвязи явлений, отнесенных к разным группам. Ближе всех к решению задачи описания системы причинно-следственных связей неуспеваемости, отвечающей теоретическим требованиям, подошел Ю. К. Бабанский. Он изучает учебные возможности школьников, объединяя в этом понятии два основных фактора успеваемости. Учебные возможности, в понимании Ю. К. Бабанского, составляют некий потенциал личности в учебной деятельности и представляют синтез особенностей самой личности и ее взаимодействий с внешними влияниями. В этом подходе важным нам представляется, прежде всего, попытка определить понятие «причина неуспеваемости» (она рассматривается как отрицательная характеристика учебных возможностей).

Причины неуспеваемости Ю. К. Бабанский правомерно разделяет на причины внутреннего и внешнего плана. К причинам внутреннего плана он

относит дефекты здоровья детей, их развития, недостатки умений и навыков.

[Возврат к содержанию](#)

К причинам внешнего порядка отнесены в первую очередь педагогические:

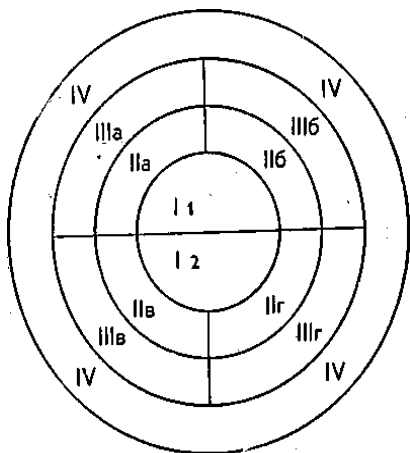
- недостатки дидактических и воспитательных воздействий;
- организационно-педагогического характера (организация, педпроцесса в школе, материальная база);
- недостатки учебных планов, программ, методических пособий и пр. К причинам внешнего порядка отнесены также недостатки внешкольных влияний, включая и семью [5; 6; 7].

Очень важно в схеме Ю. К. Бабанского то, что показаны связи между группами причин, различаются явления первого и второго порядка, соотносящиеся между собой как причины и следствия. Так, например, отрицательное влияние семьи связано с недисциплинированностью ученика. Связи причин рассматриваются в динамике; на каждый данный момент изучения отдельного ученика выделяется доминирующая в комплексе причина его неуспеваемости, прослеживается движение от одной причины к другой. Например, пропуски по болезни привели к пробелам в знаниях, эти пробелы вызвали потерю познавательных интересов и т. п.

Схема изучения учащихся, разработанная Ю. К. Бабанским и его сотрудниками, предназначена для целей оптимизации процесса обучения на уровне школы (ее силами). Естественно, что исследованные в данном случае взаимосвязи не охватывают всей системы. Классификация Ю. К. Бабанского не подходит для наших целей также и потому, что в качестве причин в ней рассматривается целый ряд таких характеристик личности и учебного труда учащихся, которые составляют элементы сложившейся неуспеваемости и ее признаки, в частности навыки самоконтроля, познавательные интересы.

Очевидно, что в литературе теоретический и практический подходы не разграничены в должной мере. Не выполняется и другое требование, предъявляемое к теоретическим работам, — четкое определение основных понятий. В данном случае такими понятиями являются «успеваемость», «неуспеваемость», «причина неуспеваемости». Под неуспеваемостью обычно понимаются итоговые отрицательные отметки, а к причинам неуспеваемости относят все обстоятельства, которые предшествуют получению учеником неудовлетворительных отметок. В результате совершенно разные явления не дифференцируются, трактуются как однородные — акты поведения учеников (не выполняет домашние задания, не слушает на уроках), черты их личности (ленив, неорганизован), элементы формирующейся неуспеваемости (пробелы в знаниях и навыках, недостатки познавательной деятельности)— все попадает в причины [50; 58; 141].

СХЕМА



- I — условия внутреннего плана;
- II, III, IV — условия внешнего плана;
- II — особенности организма школьника;
- II 2 — особенности личности школьника;
- II а) — бытовые условия;
- II б) — гигиенические условия в школе;
- II в) — особенности воспитания в семье;
- II г) — особенности обучения и воспитания в школе;
- III а) — причины недостатков бытовых условий;
- III б) — причины недостатков гигиенических условий в семье;
- III в) — условия, порождающие недостатки воспитания в семье;
- III г) — условия, порождающие недостатки учебно-

воспитательного процесса

Систематизации подлежат причины в более частном значении этого термина, т. е. отклонения и переплетения отклонений от нормы в факторах успеваемости. В основу классификации этих явлений мы положили два фактора успеваемости: возможности учащихся и социальные условия их обучения, развития, воспитания. Первые соотносятся со вторыми как внутренние условия с внешними. Условия внутреннего плана явно или скрыто, в настоящем или в прошлом, связаны с условиями внешнего плана. Наглядно эти связи можно представить как радиусы окружности, в которую вписано несколько concentрических кругов: центральный круг обозначает условия внутреннего плана, а последующие concentрические круги — все более опосредованно воздействующие на них условия внешнего плана. Эта схема должна, в сущности, отражать систему условий, определяющих развитие личности и организма ребенка школьного возраста.

Условия внутреннего и внешнего плана не однородны — они представлены определенными группами явлений: особенности организма и особенности личности школьника составляют две взаимосвязанные группы явлений внутреннего плана; в первом кругу условий внешнего плана, т.е. наиболее непосредственно воздействующих на особенности самого ученика, выделяются следующие группы явлений: бытовые и гигиенические условия жизни и деятельности ученика (в семье и в школе); особенности учебно-воспитательного процесса в школе; особенности воспитания в семье.

Следующий за данным круг определяет те обстоятельства, следствием которых являются причины предыдущего круга. Здесь можно указать такие группы: причины недостатков бытового и гигиенического плана; условия, вызывающие недостатки учебно-воспитательного процесса в школе; условия, вызывающие недостатки воспитания в семье. Последующий круг должен

раскрывать причины этих причин и т. д., идя ко все более общим социальным условиям жизни и развития детей. Пользуясь данной схемой, мы можем, таким образом, проследить и связи между различными условиями, соотносящимися друг с другом как причины и следствия, и видеть группы явлений, лежащих в одной плоскости (различать связи явлений по горизонтали и по вертикали). Конечно, как и всякая другая, данная схема упрощает сложные связи явлений. В частности, относя недостатки процесса обучения к внешним по отношению к ученику обстоятельствам, мы как бы игнорируем тот факт, что ученик не пассивный объект обучения, а активный его субъект. Другой недостаток предлагаемой схемы заключается в том, что она отражает не только два фактора успеваемости, но частично и третий — сами требования содержания образования, ибо особенности процесса обучения зависят в значительной мере от реализуемого в нем содержания.

Данная схема полезна как основа для систематизации имеющихся в литературе данных о причинах неуспеваемости. Она позволила расположить по разным ярусам (концентрическим кругам) те явления, которые соотносятся друг с другом как причины и следствия, помогла увидеть иерархию и связи различных, групп причин неуспеваемости.

3. Диагностика уровня знаний учащихся.

Диагностика уровня знаний является необходимым этапом в работе для преодоления неуспеваемости. Учителю необходимо подготовить материалы, учебные пособия, которые позволят выявить уровень знаний учащихся. Этому может способствовать проведение обобщающего теста или проверочная работа по всему материалу.

Основными способами обнаружения отставаний служат: наблюдение за реакциями учащихся на трудности в работе, на успехи и неудачи; вопросы учителя или его требования сформулировать то или иное положение; обучающие самостоятельные работы в классе. При проведении самостоятельных работ учитель получает материал для суждения, как о результатах деятельности, так и о ходе ее протекания. Он наблюдает за работой учащихся, выслушивает и отвечает на их вопросы, иногда помогает.

Проверка работы должна проводиться после того, как все учащиеся в классе закончат работу, с тем, чтобы каждый ученик получил возможность самостоятельно преодолеть трудности, возникшие в процессе выполнения задания. Наряду с обычной организацией самостоятельных работ, при которой ученик выполняет назначенный ему вариант, необходима и особая их организация, создающая ситуации выбора заданий учащимися. Такие ситуации особенно благоприятны для проявления внутренних отношений и мотивов личности. Эти ситуации моделируются во многих научных исследованиях [55; 117; 190], они могут и должны быть использованы, разумеется, в упрощенном виде, и в диагностирующей деятельности учителя.

В заключение необходимо подчеркнуть, что отбор признаков отставаний

тесно связан со способами их обнаружения: то или другое проявление отставания только в том-случае может расцениваться как признак, если имеется доступный' для применения V на уроке способ его обнаружения.

Следует дать описание признаков возможных отставаний учащихся. Они относятся к тем учебным предметам, которые характеризуются большим удельным весом творческой деятельности, опирающейся на знания, первичные умения и навыки.

1. Ученик не может сказать, в чем трудность задачи, наметить план ее решения, решить задачу самостоятельно, указать, что новое получено в результате ее решения. Ученик не может ответить на вопросы по тексту, сказать, что нового он из него узнал. Эти признаки могут быть обнаружены при решении задач, чтении текстов и слушании объяснения учителя.

2. Ученик не задает вопросов по существу изучаемого, не делает попыток найти и не читает дополнительных к учебнику источников. Эти признаки проявляются при решении задач, восприятии текстов, в те моменты, когда учитель рекомендует литературу для чтения.

3. Ученик не активен и отвлекается в те моменты урока, когда идет поиск, требуется напряжение мысли, преодоление трудностей. Эти признаки могут быть замечены при решении задач, при восприятии объяснения учителя, в ситуации выбора по желанию задания для самостоятельной работы.

4. Ученик не реагирует эмоционально (мимикой и жестами) на успехи и неудачи, не может дать оценки своей работе, не контролирует себя.

5. Ученик не может объяснить цель выполняемого им упражнения, сказать, на какое правило оно дано, не выполняет предписаний правила, пропускает действия, путает их порядок, не может проверить полученный результат и ход работы. Эти признаки проявляются при выполнении упражнений, а также при выполнении действий в составе более сложной деятельности.

6. Ученик не может воспроизвести определений понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий, отойти от готового текста; не понимает текста, построенного на изученной системе понятий. Эти признаки проявляются при постановке учащимся соответствующих вопросов.

Предлагаемая совокупность признаков не разнесена по классам, по учебным четвертям, не конкретизирована в связи с темами программ. Здесь определены признаки, которые сигнализируют о том, на какого ученика и на какие его действия надо обратить внимание в ходе обучения, с тем, чтобы предупредить развивающуюся неуспеваемость.

4. Модель образовательного процесса на уроках.

Следует рассмотреть сначала пути индивидуализации обучения на уроке. Индивидуализация, как показал анализ, касается содержания работы учащихся, дозировки материала и характера их учебного труда для слабых учащихся рекомендуются карточки с индивидуальными заданиями, особая методика анализа ошибок в письменных работах. В исследовании Т. Стульпинаса применялись три типа вопросов и заданий при работе с отстающими: подготовительные, уравнивающие (при выполнении которых слабоуспевающие ученики находились на одном уровне с другими) и перспективные (при выполнении которых слабоуспевающие ученики ставятся на передний фронт обще классной деятельности). Кроме того, на уроках оказывалась специальная помощь слабым ученикам, которая выражалась в указаниях на невнимательность, в показе ошибок, совете использовать определенное правило, в напоминании о порядке действий (математика), временное облегчение условий задачи (задания), требования провести сравнение, проверить сделанное, подумать о другом способе действия [166]. Индивидуализация осуществляется также с помощью программированных пособий. Обращено внимание и на особые условия опроса для неуспевающих учеников. Рекомендуется давать им больше времени для обдумывания ответа у доски, помогать излагать содержание "урока, используя план, схемы, плакаты. Опрос слабоуспевающих учеников рекомендуют сочетать с самостоятельной работой других учащихся с тем, чтобы с отвечающим учеником можно было провести индивидуальную беседу, выяснить его затруднения, помочь наводящими вопросами. Отмечается, что в ходе самостоятельной работы на уроке задания для слабоуспевающих учеников полезно разбивать на этапы, дозы, более подробно, чем других учеников, инструктировать их [6].

Большое внимание в литературе обращено на дифференцированную работу учителя на уроке с временными группами учащихся. Предлагается выделять три группы учащихся: "слабых, средних" и сильных. Задача учителя не только в том, чтобы подтягивать слабых до необходимого уровня, но и в том, чтобы дать посильную нагрузку для средних и сильных учащихся. На тех или иных этапах урока организуется самостоятельная работа по группам, и учащиеся выполняют задания разной степени трудности. Учитель помогает в первую очередь слабым учащимся. На последнем этапе учащиеся выступают с отчетом о выполненной самостоятельной работе. Указанный принцип построения урока используется в практике многих школ. Важно отметить, что группы носят временный характер, переход из одной в другую разрешается учащимся по их желанию и производится учителем с учетом успешности учения каждого ученика [33; 42; 149].

Необходима дифференциация и домашней работы учащихся. Этот вопрос относительно мало разработан, но имеются интересные соображения, которые нам хотелось бы отметить: о полезности программированных пособий для

домашних заданий отстающим, об эффективности создания проблемной ситуации и индивидуализации домашних заданий [135; 149].

В практике школы широко используют разного рода дополнительные занятия с отстающими. Распространенность этой меры, хотя ее и справедливо критикуют за нерациональность, объясняется, по нашему мнению, тем, что она увеличивает количество времени для изучения материала. Этот способ оказывается единственным у тех учителей, которые не умеют дифференцировать работу учащихся на уроке, индивидуализировать домашние задания.

Рекомендации о необходимости дополнительных занятий с отстающими имеются в литературе. Упоминаются эпизодические и систематические занятия, групповые и индивидуальные. Специально отмечается целесообразность дополнительных занятий, предваряющих изучение нового материала [71].

Определенное значение придается также организации индивидуальных занятий старшеклассников с младшими учениками. Рекомендуются для слабых учащихся организовать подготовку уроков в школе [100].

Еще один важный вопрос относится к организации обучения второгодников.

В литературе справедливо отмечается, что повторный курс наносит большой ущерб школе, травмирует учащихся и малоэффективен [84]. В связи с этим возникла идея и имеется довольно широкая практика создания специальных классов (и школ) как для неуспевающих учащихся с замедленным темпом развития, так и для переростков, второгодников и оставшихся на третий год в том же классе [32; 38].

Особенностью обучения в специальных классах является их меньшая наполняемость специальные методы обучения и программы, предусматривающие ликвидацию пробелов за предыдущие классы. Используется режим школы продленного дня, когда учителя уделяют особенное внимание ученикам. Положительные результаты работы таких классов описаны в литературе [32; 146].

Проблема особых классов актуальна в зарубежной педагогике. Она обсуждается, в частности, в английской педагогической печати. Как известно, в Великобритании действует система, по которой все ученики переводятся в следующий класс, но из неуспевающих формируются особые потоки, которые работают по программе со сниженными требованиями.

Прогрессивные педагоги выступают против потоков — это часть их борьбы против классовой политики государства в образовании, против тестов и элитарной школы. Главные возражения против деления на потоки сводятся к следующим: 1) предопределяется более низкий уровень развития на будущее; 2) происходит дискриминация, снижение ценности личности.

В нашей педагогической литературе рассматривается вопрос об условиях перевода неуспевающих школьников в следующий класс. Весьма своевременными являются попытки модифицировать условия перевода, сделать их более гибкими [34; 97; 150]. Суть дела состоит в том, чтобы дать возможность учащимся, которые могут и хотят догнать свой класс, будучи

условно переведенными, в следующий класс, в течение 1 четверти ликвидировать свои пробелы, пройти испытательный срок.

Обзор мер преодоления неуспеваемости, относящихся к учебно-воспитательному процессу и его организации, свидетельствует о том, что в дидактике проводится довольно последовательная работа, которая могла бы оказать помощь школе. Ее слабое использование в массовой практике объясняется многими причинами. Мы хотели бы отметить, прежде всего, то, что эти меры не приведены в систему и соотносятся в педагогической литературе только со сложной и разветвленной сетью причин неуспеваемости, выявление которых выходит за рамки возможностей рядового учителя. Система мер по преодолению неуспеваемости приобрела бы большую действенность, если бы она была соотнесена и с элементами неуспеваемости¹.

Целый ряд перечисленных мероприятий имеет значение и для предупреждения неуспеваемости, например индивидуализация работы, дифференциация материала и методов работы на уроке. Существенны для предупреждения неуспеваемости и всякого рода оздоровительные мероприятия — улучшение питания детей в школе, рациональный режим дня и т. п.

Важная роль в преодолении неуспеваемости принадлежит совершенствованию деятельности педагогического коллектива в целом, научной организации его труда [7; 13]. Особое значение, с нашей точки зрения, имеет воспитание в коллективе неформального отношения к выполнению всеобща, осознание ответственности за формирование познавательных интересов школьников, за уровень их познавательной самостоятельности. Многими авторами рассматриваются вопросы совершенствования программ и учебников. Высказываются соображения о необходимости выделить в содержании учебных предметов материал для разных уровней усвоения, помимо обязательного предусмотреть дополнительный материал, предназначенный только для ознакомления [65; 93].

Другие авторы выделяют: 1) минимум программного материала; 2) основной материал в полном объеме; 3) основной материал плюс углубляющий его [34]. О различной глубине усвоения материала говорит и Л. В. Занков, имея в виду преодоление неуспеваемости в начальной школе [75].

Частично эти идеи реализованы в действующих учебниках, в которых даются наряду с обязательными дополнительные задания. Очевидно, что совершенствование программ этим не может ограничиться. Необходимо значительное уточнение и дополнение их содержания. Должны быть указаны разные виды знаний, в том числе знания о способах действия, сформулированы требования к опыту творческой деятельности. В программах должны быть четко сформулированы основные мировоззренческие идеи, определяющие воспитательное значение учебного предмета, и показаны пути систематизации знаний учащихся под углом зрения этих идей. Программы, по нашему глубокому убеждению, должны содержать минимум требований, отвечающих задачам школы. Кроме уровня обязательных требований должно быть указано и то желательное превышение минимума, к выполнению которого надо стремиться, сообразуясь с интересами и способностями учащихся.

Необходим и новый критерий оценок, адекватный современному содержанию образования, в первую очередь общий (типовой) критерий, который должен лечь в основу тех, которые разрабатываются для каждого учебного предмета в отдельности. В соответствии со структурой содержания образования этот критерий должен характеризовать не только изложение знаний, но и оперирование ими в различных видах деятельности. Оценке должны подлежать три компонента: знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности. Шкала критерия оценок должна строиться иначе, чем это принято. Построение этой шкалы должно соответствовать разделению требований программы по двум уровням: обязательному и превышающему обязательный. Выполнение первого должно оцениваться отметкой «удовлетворительно» (балл «3»), невыполнение — отметкой «плохо» (балл «2»), то или иное превышение требований — отметками «хорошо» и «отлично».

Следовательно, необходимо выработать дополнительные показатели качества овладения содержанием. Например, такие показатели, как выразительность письменной речи в родном языке, решение задач несколькими способами в математике, широкая информированность в вопросах истории и т. п. Типовой критерий необходим как для итоговых, так и для текущих проверок. Критерии оценок по каждому предмету должны, с одной стороны, быть адекватными общему критерию оценок, а с другой — отражать специфику, ведущий компонент содержания предмета.

Следует отметить и такие предлагаемые в литературе меры предупреждения неуспеваемости, как повышение квалификации учителей, их периодическая аттестация [69]. Мы считаем важным повышение не только методической, но и общепедагогической и психологической информированности учителей, создание условий для их творческой самообразовательной работы.

Для предупреждения неуспеваемости, как показал анализ условий, вызывающих отставание, основное значение имеет совершенствование процесса обучения, усиление его воспитывающего и развивающего воздействия. Наши рекомендации направлены на разрешение этих вопросов как в индивидуальной работе с учащимися, так и в работе со всем классом.

5. Методические рекомендации для учителей по преодолению неуспеваемости.

1. Эффективность обучения определяется в конечном итоге характером отношения учащихся к учению, характером их учебной работы. Это отношение во многом зависит от того, осознают ли учащиеся личностную и общественную значимость учебной работы, понимают ли они крайнюю необходимость и важность для самого ученика и для общества активной, творческой, систематической и упорной работы. Поэтому организация учебного процесса должна быть такой, чтобы каждому ученику была ясна личностная и общественная значимость его активной, творческой и упорной учебной работы и основным показателем была бы оценка именно такой учебной работы ученика.

2. Для того чтобы интенсифицировать учебную работу каждого ученика, недостаточно прямого воздействия учителя на ученика. Более эффективным средством является воздействие на него через ученический коллектив. А для этого нужно, чтобы ученическая группа была подлинным коллективом, референтным по отношению к каждому его члену. Поэтому учебный процесс должен проводиться в органическом единстве коллективных, фронтальных и индивидуальных форм учебных занятий при определяющем характере общей коллективной деятельности учащихся.

3. Для того чтобы своевременно выявлять любое отставание в учении каждого ученика и тут же его восполнять, текущий контроль должен иметь всеохватывающий характер. Это значит, что контроль должен проводиться по каждому элементу содержания учебной программы и охватывать одновременно всех без исключения учащихся. Для этого, очевидно, необходимо привлечение самих учащихся к проведению текущего контроля и оценки в форме взаимо- и самоконтроля, взаимо- и самооценки под руководством учителя.

4. Важнейшим фактором повышения эффективности обучения является субъективный и осознанный характер деятельности ученика в учебном процессе. Ученик должен быть не только объектом педагогических воздействий учителей, но и активным субъектом учебно-воспитательного процесса. Важным средством для этого является ролевое участие школьников в организации и проведении всего учебного процесса. Это означает, что в каждом классе организуется ученическое самоуправление, которое организует не только общественную жизнь класса, но и значительную часть учебной работы (текущий контроль, оценку и учет учебной работы учащихся, взаимопомощь в восполнение пробелов у отдельных учащихся, подготовку к урокам и т.д.)

5. Эффективность учебной работы учащихся зависит от развития у них способности к обучению, способности разумно и правильно учиться. Для этого они должны овладеть обще учебными умениями и навыками. Поэтому овладение обще учебными умениями и навыками должно быть включено в учебные программы учителей по каждому учебному предмету.

6. Эффективность учебной работы учащихся в конечном итоге определяется характером их личностной воспитанности, их нравственными и социальными качествами. Поэтому обучение должно проводиться так, чтобы оно в максимальной степени способствовало воспитанию каждого ученика как высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личности.

7. Эффективность обучения, характер отношения ученика к учебной работе зависят и от того, какова жизнь ученика в школе и классе, удовлетворяет ли эта жизнь его потребности и особенно потребность в эмоциональном насыщении, с какими чувствами он идет в школу, какие эмоции и чувства вызывает у него учебно-воспитательный процесс.

Жизнь учащихся в школе, учебный процесс, уроки и внеклассные и внешкольные занятия и мероприятия должны быть так организованы, чтобы в них могли и хотели принимать активное участие все школьники, чтобы они вызывали, формировали и развивали у каждого школьника его личностные интересы и склонности.

Взаимоотношения между учителями и учащимися должны быть основаны на оптимистическом отношении учителя к каждому ученику: учитель должен верить в возможности и силы ученика. Он должен выявлять лучшие и сильные стороны каждого ученика и, опираясь на них, вместе с учеником бороться с его слабыми качествами. Для того чтобы исправлять недостатки того или иного ученика, учитель должен искать его достоинства и создавать условия, чтобы каждый ученик добился успеха в какой-либо области. Ученик, который в школе не достигает успеха, становится неудачником, чувствует себя таковым, и тем самым он обречен на неуспех в учебной работе.

Надо исходить из постулата, что, хотя воспитание, школа и учитель не всемогущи, но их возможности велики и надо в максимальной степени использовать эти возможности, опираясь на глубокое и всестороннее знание ученика, его особенностей и качеств.

6. Заключение

Сегодня есть проблема неуспеваемости школьников. Поскольку стопроцентный показатель уже не требуется, то каждая школа пытается решить эту проблему по - своему. Нет единого понимания, а главное единой стратегии. А ведь причины неуспеваемости, как и средства ее преодоления, остаются общими.

Неуспеваемость – извечная головная боль педагогов. Мировая школа накопила лишь два подхода к решению этой проблемы. Первый – перевод неудачливых школьников в следующий класс, где обучение осуществляется по программам с заниженными требованиями. Второй – повторное изучение курса за прошлый год, то есть второгодничество. Первый подход в силу ряда причин у нас не практикуется. Остается второедничество, которое как давно показано, не оправдывает себя ни в экономическом, ни в психологическом, ни в педагогическом смысле.

Неуспеваемость — сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении.

Неуспеваемость трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. Мы стремились показать, что предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех ее элементов. Выдвигается понятие «отставание», которым характеризуется как неуспеваемость в виде процесса, так и отдельные частичные и разновременные невыполнения требований. Отставание предстает как невыполнение требований учебного процесса.

Требования группируются в связи с компонентами содержания учебного предмета, повторяющими состав содержания общего образования. Эти компоненты в единстве с особенностями усвоения различных видов содержания определяют состав элементов неуспеваемости. Нами выявлены элементы неуспеваемости для одной группы учебных предметов. При условии выделения их для других групп учебных предметов появится возможность дать более обобщенное дидактическое определение неуспеваемости в современной школе.

7. Библиографический список использованной литературы.

- 1) Абасов З. Эта вечная проблема – неуспеваемость//Директор школы № Стр.22-28.
- 2) Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
- 3) Борисов П.П. О дидактических причинах второгодничества в школах Якутии. Якутск, 1967.
- 4) Бударный А.А. Розенталь У.Д. Об одной из возможностей преодоления второгодничества//Советская педагогика, 1966, №7.
- 5) Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников / ред. Бабанский Ю.К. Ростов-на-Дону, 1972.
- 6) Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1977.