

Неуспеваемость в массовой школе: обеспечение работы учителя с неуспевающими учащимися

Зейнутдин Абасович Абасов

Неуспеваемость по-прежнему остаётся острой проблемой школы, и разные учителя по-разному решают её. В статье раскрывается сущность отставания и неуспеваемости, проводится типология неуспевающих школьников и предлагаются подходы преодоления неуспеваемости различных групп учащихся в зависимости от доминирующей причины её порождающей.

Педагогическая проблема неуспеваемости

Неуспеваемость — вечная проблема школы. Сколько лет существует школа, столько лет — неуспевающие учащиеся, и мировая школа накопила два не совсем продуктивных подхода решения этой острой психолого-педагогической проблемы — оставление неуспевающих учащихся на повторное обучение (второгодничество) и перевод их в следующий класс. Но, как показывает мировой опыт, второгодничество не оправдывает себя ни в социальном, ни экономическом, ни педагогическом, ни психологическом отношениях. А перевод неуспевающих учащихся в следующий класс также мера неэффективная, поскольку изначально обрекает их на отставание (не усвоив программу обучения на должном уровне за предыдущий класс, такие учащиеся, имея большие проблемы в знаниях, вряд ли смогут стать успевающими в следующем классе).

Общий недостаток этих двух подходов заключается в том, что в их рамках неуспеваемость фиксируется в её конечной форме, то есть когда она стала реальностью и когда попытки её преодоления носят запоздалый характер. При фиксации неуспеваемости в её конечной форме в подавляющем большинстве случаев во внимание не берутся подлинные причины неуспеваемости, а следовательно, затрудняется разработка стратегии её преодоления.

По данным психолога С.Г. Масгутовой, исследовавшей учебную деятельность подростков, лишь незначительная часть учащихся (от 2,1 до 4,7%) не испытывает затруднения в процессе обучения¹. Эти данные свидетельствуют

¹ Цит. по Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. — М., 1991. — С. 81.

о том, что условия обучения в современной школе (большой объём и сложность учебного материала, несоответствие требований программ физическим и познавательным возможностям учащихся, чудовищная перегрузка, подрывающая физическое и психическое здоровье учащихся, ошибки учителей) создают реальную опасность, что потенциально каждый школьник может оказаться либо в числе отстающих, либо неуспевающих.

Неуспеваемость осложняет отношения между ребёнком и родителями, ребёнком и учителями тех предметов, по которым он не успевает. Неуспеваемость осложняет отношения между неуспевающими школьниками и классным коллективом. Такие учащиеся, как правило, находятся вне рамок классного коллектива, у них низкий социальный статус. Неуспеваемость осложняет взаимоотношения между учителями, по чьим предметам учащиеся не успевают, и администрацией школы, поскольку эта категория учащихся портит общую картину с успеваемостью в школе. Учебные неудачи определяют отношение ученика к самому себе как неудачнику, неспособного к учёбе, что порождает внутренний конфликт и способствует формированию низкой самооценки. Низкий уровень обученности таких учащихся, постоянно подкрепляемых отрицательными оценочными суждениями учителей — «ты, кажется, неисправим», «с тобой занимайся, не занимайся, всё бесполезно», «у тебя голова дырявая» — приводят к формированию у них чувства неполноценности, снижению уровня притязаний, потере уверенности в своих силах. И такие учащиеся постепенно привыкают к позиции неудачника и не прилагают усилий изменить свой статус.

Отставание и неуспеваемость

Предупреждение и преодоление неуспеваемости предполагают разграничение двух состояний — отставание и неуспеваемость, уточнение их сущности. В.С. Цетлин под неуспеваемостью понимает «несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения — цепочки уроков, посвящённых 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 этого отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения неуспеваемости»².

По утверждению этого автора, отставание и неуспеваемость взаимосвязаны. Отставание соотносится с неуспеваемостью как часть с целым. Отставание, если его не устранить, может привести к неуспеваемости. Эпизодическая неуспеваемость по одному предмету в течение короткого времени может «перекинуться» на другие предметы, временная — стать хронической.

Стадии неуспеваемости

Неуспеваемость, по утверждению Ю.К. Бабанского, чьи работы внесли существенный вклад в исследование проблемы, имеет определённые стадии нарастания.

Первая стадия — кратковременная, эпизодическая неуспеваемость — пробелы в знаниях характерны в основном для одной из тем или раздела курса; пробелов в развитии нет; учебный труд не всегда планируется рационально; к учению относится

² Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и её преодоление. — М., 1976. — С. 12–13.

положительно; пробелы в волевой сфере обнаруживаются неярко, что позволяет ученику быстро ликвидировать отставание.

Вторая стадия — четвертная неуспеваемость — пробелы в знаниях охватывают ряд тем или разделов учебного предмета; пробелы в развитии весьма незначительны и сказываются, прежде всего, в неумении рационально применять мыслительные операции; в учебном труде проявляется неорганизованность, неритмичность; отношение к учению в основном положительное; проявляется неуверенность в своих силах, но при мобилизации волевых усилий может преодолеть неуспеваемость.

Третья стадия — устойчивая неуспеваемость примерно в течение полугодия — пробелы в знаниях обнаруживаются по большинству пройденных тем; небольшие задержки в развитии проявляются прежде всего в том, что ученик допускает ошибки при выделении существенного в изучаемом материале; в учебном труде обнаруживает неорганизованность, а также пониженный темп выполнения учебных операций; часто возникает отрицательное отношение к отдельным разделам учебных предметов; проявляется ярко выраженная неуверенность в своих учебных возможностях, учебная деятельность прекращается уже при небольших затруднениях.

Четвёртая стадия — второгодничество — существенные пробелы обнаруживаются по трём и более предметам; имеются большие задержки в развитии, не умеет выделять существенное в изучаемом, низкий уровень самостоятельности, нуждается в активной помощи; навыки учебного труда и прежде всего самоконтроль и темп работы, развиты крайне слабо; проявляется отрицательное отношение к изучению предметов одного профиля, а иногда и к учению в целом, избегает помощи в учении; в связи с утверждением отрицательного отношения к учёбе волевые усилия по преодолению неуспеваемости практически парализуются³.

Причины, порождающие неуспеваемость

Одно из важных условий и средство предупреждения и преодоления неуспеваемости — изучение причин, её порождающих. Без изучения всего комплекса причин неуспеваемости очень трудно разработать систему мер её преодоления, поскольку, образно говоря, непонятно, за какое звено браться, чтобы вытащить всю цепь.

Отставание и неуспеваемость вызываются совокупностью причин (социальными педагогическими, психофизиологическими, психологическими), одна из которых является доминирующей, а остальные сопутствующими.

Когда говорят о доминирующей причине неуспеваемости, то имеют в виду, что она является таковой в настоящее время в школьной жизни ребёнка. Та или иная причина может выступать доминирующей в течение короткого времени (например, в течение месяца, вызванного болезнью ученика и пропусками по этой причине уроков) или в течение более продолжительного времени (например, в течение полугодия или учебного года по причине отсутствия у ученика интереса к обучению).

³ *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. — М., 1989. — С. 133–134.

Поскольку неуспеваемость порождается совокупностью самых разнообразных причин, то в целях упорядочения целесообразно разбить их на определённые группы. Ю.К. Бабанский считал, что причины, порождающие неуспеваемость, можно разбить на две группы — на внешние по отношению к школьнику, то есть существующие объективно и не зависящие от него, и внутренние, заключающиеся в нём самом.

Ю.К. Бабанский к числу внутренних причин неуспеваемости относит:

- а)** проблемы в развитии мышления и других свойств и качеств интеллекта школьников;
- б)** проблемы в знаниях, умениях и навыках по отдельным предметам;
- в)** недостаточная сформированность общих учебных умений и навыков учебного труда;
- г)** недостатки физического развития, влияющие на работоспособность;
- д)** недостатки воспитанности школьников.

К внешним причинам неуспеваемости относятся:

- снижение ценности знаний в обществе;
- отрицательное влияние семьи;
- недостатки в дидактической деятельности учителей;
- колоссальные учебные нагрузки, не соотнесённые с познавательными возможностями учащихся, подрывающие их физическое и психическое здоровье. (А наши учащиеся действительно чудовищно перегружены. По данным Института возрастной физиологии РАО и Научного центра охраны здоровья детей и подростков РАМН, «вместе с приготовлением домашних заданий рабочий день современного школьника составляет 9–10 ч. в начальной, 10–12 — в основной и 13–15 в средней школе»⁴.)

К числу внешних причин неуспеваемости можно отнести пониженную обучаемость, которая, по утверждению З.И. Калмыковой, проявляется в поверхности ума (проявляется в выделении внешних, единичных признаков, в установлении случайных связей между ними; их затрудняет краткий пересказ текста, составление планов, конспектов; при пересказе они останавливаются на отдельных деталях, опуская главное), инертности ума (проявляется в склонности к шаблону, к привычным ходам мысли, в трудности переключения с одной системы действий на другую, в «застревании» на том, что уже не отвечает изменившейся ситуации), неустойчивостью ума (проявляется в необоснованной смене ориентации, переходе от одной системы действий к другой под влиянием случайных признаков, ассоциаций), неосознанности мыслительной деятельности (проявляется в неспособности рассказать, как он решал задачу (даже тогда, когда получил верный ответ), не замечает своих ошибок, не в состоянии указать, на какие признаки опирался, давая тот или иной ответ), подражательности ума (проявляется в стремлении копировать уже известные способы решения, ограничиться первым использованным способом решения без попытки оценить его рациональность, усовершенствовать его, в «слепоте» к ошибкам, в поисках помощи даже тогда, когда можно обойтись без неё)⁵.

⁴ Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребёнок идёт в школу. — М., 2000. — С. 90.

⁵ Калмыкова З.Н. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. — М., 1982. — С. 51–53.

К числу причин, обуславливающих неуспеваемость по вине самого ребёнка, можно отнести и:

- нежелание учиться, как следствие недопонимания важности знаний в жизни человека;
- избирательное отношение к учебным предметам, проявляющееся в заинтересованном изучении «нужных», с точки зрения школьника, предметов, и пренебрежение «ненужными» предметами;
- недобросовестное отношение к учебным обязанностям, нерегулярное выполнение учебных заданий, отсутствие усердия, настойчивости в овладении знаниями;
- несформированность приёмов познавательной деятельности, навыков самоконтроля, самоанализа и самооценки;
- наличие сильных увлечений и непознавательных интересов «на стороне», забирающих у школьника много времени и сил.

Ошибки учителей

Одну из причин внешнего плана следует выделить особо. Речь идёт о недостатках и просчётах в дидактической деятельности педагогов. Наши учителя причины неуспеваемости могут усмотреть где угодно, только не в своей работе. Такой взгляд на рассматриваемую проблему — следствие представления учителей о безупречности своей деятельности. К сожалению, это не так. По данным Т.С. Поляковой, 68% учителей испытывают трудности при изучении учебных возможностей отстающих в учении, 66,6% — при выявлении причин, вызывающих неуспеваемость, а 75,2% — при изучении психологических особенностей этой категории учащихся⁶.

Недостатки в работе учителей заключаются в незнании ими подлинных причин неуспеваемости и той помощи, которая нужна неуспевающим школьникам, в невнимании и неверии в их познавательные возможности. Этот недостаток проявляется в том, отмечает английский педагог и психолог Р. Бернс, что учитель на уроке успевающих школьников вызывает отвечать чаще, чем неуспевающих. Даже в тех случаях, когда неуспевающий школьник вызывается отвечать сам, выбор учителя чаще останавливается на его успевавшем школьнике. «Естественно предположить, что с течением времени неуспевающий учащийся привыкает к такому обращению и всё реже поднимает руку, даже если он готов ответить на вопросы, которые учитель ставит перед классом», — делает вывод Р. Бернс⁷.

В упрёк учителям можно поставить и то, что одобрительные и критические замечания в адрес успевающих и неуспевающих школьников они высказывают в различных пропорциях. Р. Бернс отмечает, что отстающих школьников учителя критикуют значительно чаще и в более резкой форме, чем успевающих школьников. Говоря о пагубных последствиях для неуспевающих школьников такого отношения со стороны учителей,

⁶ Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. — М., 1983. — С. 41.

⁷ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986. — С. 289.

Р. Бернс отмечает: «Неоправданная интенсивность критических реакций учителя по отношению к отстающим ученикам является надёжным способом внушить им, что они по натуре своей являются неудачниками».

Одна из ошибок в дидактической деятельности учителей — избирательное отношение к различным группам учащихся. Симпатии и антисимпатии учителей, как показывает исследование Т.С. Семёновой, зависят от учебных успехов учащихся. «Симпатии и антипатии учителей связаны с отметкой успеваемости учащихся: хорошо и отлично успевающие дети вызывают, как правило, симпатию учителей, учащиеся с недостаточно высокой успеваемостью вызывают антипатию учителей либо оставляют их равнодушными к себе»⁸.

Работая с отстающими и неуспевающими школьниками, анализируя причины, вызывающие их учебные неудачи, учитель должен задаваться вопросом о том, какие недостатки в его работе порождают пробелы в знаниях учащихся, приводят к снижению интереса к обучению, нежеланию учиться. Способность учителя постоянно подвергать свою деятельность анализу, осмыслению, стремление к перестройке своего сознания и своей работы являются составной частью педагогической культуры. Речь идёт о таком феномене, как рефлексия. В рефлексии учитель выходит за рамки осуществлённой деятельности (проведённого урока, например) и с этой позиции критически анализирует её и самого себя в этой деятельности. В рефлексии учитель сам для себя становится объектом познания.

Проектируя и планируя будущий урок, учитель должен чётко себе представлять, на каком из его этапов какая работа будет проведена с неуспевающими школьниками, какая помощь им будет оказана, а после его окончания (во время самоанализа урока) анализировать свои действия с точки зрения того, в какой мере они способствовали продвижению неуспевающих школьников.

Типы неуспевающих школьников

История возникновения неуспеваемости у разных учащихся разная. Но в представлении учителей неуспеваемость главным образом следствие нежелания учащихся учиться. Такое объяснение проблемы верно только по отношению к некоторым неуспевающим школьникам. К каким? При всех различиях причин, порождающих неуспеваемость, есть возможность провести типологию таких учащихся. В отечественной психолого-педагогической литературе предприняты попытки провести типологию неуспевающих школьников, положив в её основание различные признаки (критерии). Так, Н.И. Мурачковский проводит типологию таких учащихся в зависимости от сочетания двух основных комплексов свойств личности: первый характеризуется особенностями мыслительной деятельности (связанная с обучаемостью), второй — направленностью личности, включающей отношение к учению, внутреннюю позицию школьника. Возможны различные соотношения между названными критериями. Таких соотношений три: 1) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с положительным отношением к учению и «сохранением позиции» школьника; 2) высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиции» школьника; 3) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или полной «утрате позиции» школьника⁹.

⁸ Семёнова Т.С. Учительница строгая или злая // Народное образование. — 2014. — № 5. — С. 212.

⁹ Психологические проблемы неуспеваемости школьников. — М., 1971. — С. 137–157.

Для учащихся, отнесённых к первому типу, характерны следующие общие особенности:

- слабое развитие мыслительных процессов (анализ, синтез, обобщение);
- затруднения при усвоении учебного материала;
- доминирование репродуктивного подхода при решении мыслительных задач, проявляющееся в стремлении пользоваться привычными способами работы, даже тогда, когда с их помощью новые задачи решены быть не могут.

В рамках первого типа выделяются два подтипа. Для первого подтипа характерно стремление компенсировать неуспехи в учебной деятельности с помощью какой-либо практической деятельности.

Выраженный у школьника интерес вне рамок учебной деятельности даёт надежду на то, через эту деятельность вернуть интерес к обучению. Преодоление неуспеваемости, равно как отклоняющегося поведения подростка, предполагает опору и культивирование тех положительных качеств, которые у него есть. Поэтому вдумчивый учитель должен знать и внеучебные интересы увлечения, своих учеников.

Второй подтип характеризуется стремлением избегать всяких трудностей в учебной работе. Они избегают не только учебной, но и любой другой деятельности, что затрудняет работу учителей по преодолению неуспеваемости.

Второй тип неуспевающих школьников (высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению), по утверждению Н.И. Мурачковского, характеризуется сочетанием довольно высокого качества мыслительной деятельности с отрицательным отношением к учению. Учащиеся этого типа приходят в школу с хорошей подготовкой и желанием учиться. Однако на качество их учебной работы отрицательно влияет прежде всего то, что они привыкли заниматься только тем, что им нравится. Отсутствие широкой и устойчивой мотивации приводит к тому, что школьники этого типа избегают активной умственной работы на уроках и при подготовке домашних заданий.

Для учащихся этого типа характерны следующие общие особенности:

- отсутствие интереса к содержанию и процессу обучения;
- низкий уровень притязаний;
- низкий уровень сформированности самоконтроля, самоанализа и самооценки;
- неудовлетворённость своей учебной деятельностью и дидактической деятельностью учителей;
- неверие в свои познавательные возможности;
- низкий уровень познавательной активности и самостоятельности на уроке;
- игнорирование требований учителя и частая отвлекаемость на уроке;
- частые пропуски уроков;
- формальное выполнение требований учителя;
- конфликтный характер отношений с учителями, а иногда и с классом;

- нежелание работать систематически;
- низкое качество самоорганизации;
- недобросовестное выполнение домашних заданий.

Как преодолеть неуспеваемость разных типов учащихся

Следует заметить, что цели обучения, содержание образования, технологии, методы и средства, используемые в работе с неуспевающими школьниками, не могут быть принципиально иными, чем с обычными учащимися. Другое дело, что работа с детьми, испытывающими трудности в обучении, требует от учителей умения оказывать коррекционную помощь, осуществлять педагогическую поддержку более высокого уровня профессионализма.

При преодолении неуспеваемости учителя в подавляющем большинстве случаев реализуют безличностный, усреднённый подход, при котором во внимание не берутся истинные причины, вызвавшие неуспеваемость и индивидуальные особенности учащихся. Такая работа особого эффекта не даёт. Стратегия преодоления неуспеваемости должна выстраиваться с учётом типов неуспевающих школьников, то есть доминирующей причины неуспеваемости и знания той помощи, которая нужна каждому ученику. Как было отмечено, для учащихся первого типа характерно низкое качество мыслительной деятельности с положительным отношением к учению. Следовательно, основная работа учителя по преодолению неуспеваемости этой группы учащихся должна быть направлена на формирование у них приёмов познавательной деятельности, то есть тех механизмов, которые обеспечивают усвоение учебного материала. Учителя на уроках постоянно обращаются к учащимся с требованием доказать какое-то положение, провести сравнение объектов, явлений, процессов, сделать выводы и обобщения, выделить главную мысль в прочитанном тексте, составить краткий или развёрнутый план параграфа, но в то же время смутно представляют себе, владеют ли учащиеся этими приёмами познавательной деятельности. Ведь для того, чтобы доказать, сравнить, сделать выводы и обобщения и т.п., учащиеся должны знать, как это делается. Многочисленные наблюдения автора этой статьи за работой учителей, преподающих различные предметы в различных классах, показывают, что они не придают особого значения формированию приёмов познавательной деятельности. А между тем условием и показателем качества обучения является не только наличие у учащихся определённой, пусть и приведённой в систему знаний, но и сформированность приёмов познавательной деятельности, без которых эти знания не могут быть усвоены.

Приёмы познавательной деятельности — это система действий, которые служат для решения учебных задач. К их числу относятся приёмы сравнения, обобщения, раскрытия причинно-следственных связей, составления характеристик изучаемых явлений, разностороннего рассмотрения предметов, доказательства, классификации и т.д. Некоторые из этих приёмов используются при изучении отдельных предметов, а другие — всех предметов. Неуспеваемость многих школьников — следствие несформированности приёмов познавательной деятельности. «Чем больше школьники овладевали навыками умственного труда (приёмами познавательной деятельности. — З.А.), тем меньше выражали нежелание учиться. За 11 лет мы столкнулись только с одним учеником, который злостно, преднамеренно не хотел выполнять заданий. У всех остальных нежелание трудиться было следствием неумения работать», — писал В.А. Сухомлинский¹⁰.

¹⁰ Сухомлинский В.А. О воспитании. — М., 1975. — С. 78.

Учащимся I типа учителя должны давать алгоритмы решения учебных заданий. Например, если на уроке учащимся поручают задание сравнить два предмета, события, явления, то учитель должен подойти к слабоуспевающим и дать им развёрнутую инструкцию по выполнению приёма сравнения. А данный приём состоит из следующих операций (шагов):

- а) выделение у сравниваемых объектов существенных признаков;
- б) расположение этих признаков в определённой последовательности;
- в) сравнение обоих объектов по каждому из выделенных признаков;
- г) выводы из сравнения.

Стратегия преодоления неуспеваемости учащихся второй группы, у которых высокая обучаемость сочетается с отсутствием интереса к обучению, строится по-другому. Эти учащиеся приходят в школу с большим желанием учиться и в начальных классах входят в число успевающих. Но по мере перехода из класса в класс в силу разных причин они теряют интерес к обучению и постепенно оказываются в числе отстающих. Работа с такими учащимися должна быть направлена на преодоление отрицательного отношения к учению и формирование положительного к нему отношения. Речь, как видим, идёт о формировании положительной мотивации учения. Достижение этой цели требует разработки и реализации на уроке целой системы мер:

1. Занимательность изложения, в ходе которого сообщаются яркие факты, приводятся примеры из истории науки, техники, жизни выдающихся людей науки, демонстрируются наглядные пособия, схемы, чертежи, прослушиваются записи музыкальных и литературных произведений, фрагменты документальных и научно-популярных фильмов, вызывающих и поддерживающих у учащихся интерес к уроку. Занимательность изложения подразумевает эмоционально окрашенную речь учителя, управление познавательной деятельностью учащихся, ясность, доступность, логичность и чёткость объяснения учителя.
2. Раскрытие ценности усваиваемых на уроке знаний в жизни человека, профессиональной деятельности.
3. Создание ситуации успеха, когда учитель поощряет любой более или менее удачный ответ ученика.
4. Формирование уверенности в своих силах.
5. Организация групповых форм работы, в которых слабоуспевающие учащиеся чувствуют себя более раскованно.
6. Создание на уроке и при выполнении домашнего задания ситуации выбора сложности, форм и видов заданий.

Теперь остановимся на некоторых приёмах работы учителей по преодолению неуспеваемости на различных этапах урока:

1. Этап проверки выполнения домашнего задания:
 - чаще спрашивать и терпеливо выслушивать ответ неуспевающего школьника. В случае неудачного ответа воздержаться от отрицательных оценочных суждений в его адрес;
 - чаще поощрять (и отметкой, и оценочными суждениями) ответы слабоуспевающих. В целях стимуляции интереса к обучению и укрепления

веры в свои силы в некоторых случаях оправданно преднамеренное завышение отметки;

- попросить неуспевающего ученика задать вопросы отвечающему ученику.

2. Этап изучения нового материала:

- попросить слабоуспевающего ученика определить цель урока, теоретическое и практическое значение изучаемой темы, пониманию каких проблем в рамках данного предмета она помогает;
- по ходу рассказа (объяснения, лекции) задавать вопросы учащимся, приглашая их быть активными соучастниками процесса обучения, побуждать учащихся к вопросам учителю по изучаемой на уроке теме;
- попросить учащихся составить план рассказа учителя.

3. Этап закрепления вновь изученного материала:

- предложить неуспевающим учащимся задания, соответствующие их познавательным возможностям (выполнение таких заданий укрепляет у них веру в свои силы);
- подробно объяснить порядок выполнения задания, предупреждая тем самым возможные затруднения в работе;
- предложить выполнить задание (решить задачу) разными способами.

4. Этап информирования о домашнем задании.

Этот этап урока требует некоторого пояснения. Наблюдения показывают, что даже у творчески работающих учителей этот этап урока проходит в свёрнутом виде, когда информация о домашнем задании, как правило, сводится к указанию параграфа, который надо прочитать, и номеров упражнений и задач, которые учащимся необходимо решить. В подавляющем большинстве уроков домашние задания задаются либо со звонком, либо после звонка, и, оправдываясь за такую непродуктивную практику все учителя, словно сговорившись, говорят одно и то же — «не хватило времени», ну не может быть, чтобы всем учителям всегда не хватало времени. Дело здесь в другом — в недооценке ими этого этапа урока. Далее, если на разных этапах урока учителя в какой-то степени реализуют индивидуальный подход к неуспевающим учащимся, то при информировании о домашнем задании они (учителя) забывают, что объём и сложность домашнего задания также необходимо дифференцировать в зависимости от познавательных возможностей учащихся. Несоразмерность объёма и сложности домашнего задания, ведущей к перегрузке, является одной из причин неуспеваемости. Следует напомнить, что для учащихся 5-х классов норма приготовления домашних заданий не должна превышать двух часов, а для учащихся 8-х классов — 2,5–3-х часов. Фактически же для выполнения домашней самостоятельной работы учащимся этих и других классов требуется гораздо больше времени.

Какую систему мер необходимо использовать учителю в работе с неуспевающими школьниками на этапе информирования о домашнем задании:

- соотносить объём и сложность домашних заданий с возможностями этой группы учащихся;
- поручить слабоуспевающему ученику выступить на следующем уроке с небольшим сообщением;
- дать более развёрнутую инструкцию о порядке и способах выполнения домашнего задания.

Завершая фрагмент, посвящённый работе учителя с неуспевающими школьниками на этапе информирования о домашнем задании, следует высказать некоторые общие соображения относительно домашней самостоятельной работы. В педагогической публицистике иногда приходится читать статьи учителей, которые не без гордости пишут о своих школах, отказавших от домашних заданий. Свою позицию авторы обосновывают двумя соображениями. Во-первых, учителя их школ стремятся к тому, чтобы учащиеся главное усвоили на уроке. Против этого аргумента возразить невозможно. Во-вторых, домашние задания приводят к перегрузке. И против этого аргумента возразить очень трудно, поскольку перегрузка, как мы отмечали выше, является одним из пороков современной (и советской) российской школы. Однако эти аргументы при всей убедительности не являются достаточными для отказа от домашней самостоятельной работы. Видный советский педагог, стоявший у истоков создания новой школы и новой педагогики, Н.К. Крупская, на которую сегодня не принято ссылаться, в связи с этим писала: «Уроки на дом имеют большое значение. Правильно организованные, они приучают к самостоятельной работе, воспитывают чувство ответственности, помогают овладевать знанием, навыками»¹¹.

Многолетний опыт работы в школе даёт мне основание для следующего заключения: учебная деятельность школьника не может быть эффективной, если в ней нет домашней самостоятельной работы. В чём ценность домашней работы? Во-первых, она способствует переводу знаний из кратковременной в долговременную память, тем самым обеспечивает более прочное их усвоение. Во-вторых, домашняя самостоятельная работа призвана подготовить учащихся к послешкольному самообразованию. В-третьих, домашние задания способствуют превращению ученика в активного субъекта учебной деятельности. Если на уроке учитель планирует, контролирует, корректирует, анализирует и оценивает учебную деятельность учащихся, то при выполнении самостоятельной работы учащийся эти функции учителя обращает на самого себя, становясь, таким образом, «я-учеником» и «я-учителем». Способность самостоятельно планировать, контролировать, анализировать и оценивать свою учебную деятельность является показателем того, что ученик является подлинным субъектом этой деятельности.

Зейнутдин Абасович Абасов,
профессор кафедры педагогики и социальной работы
Ульяновского государственного педагогического университета,
кандидат педагогических наук

¹¹ Крупская Н.К. Пед. соч.: В 10 т. Т. 3. — М., 1959. — С. 511.