

ДЫФЕРЭНЦЫЯЦЫЯ ШКОЛЬНОЙ АДУКАЦЫІ — З'ЯВА, ЯКАЯ РАЗВІВАЕЦЦА

А. У. ПЕРАВОЗНЫ,
*старшы навуковы супрацоўнік Акадэміі
наследыпломнай адукацыі,
кандыдат педагогічных навук*

Дыферэнцыяцыя школьнай адукацыі — і прыкмета, і патрабаванне нашага часу. Усведамленне гэтага ўзмацняе цікавасць да яе як з боку настаўнікаў-практыкаў, так і з боку вучоных — педагогаў, псіхолагаў, метадыстаў, псіхафізіёлагаў, урачоў-дзіцячых, сацыёлагаў. У прапануемым артыкуле разглядаюцца некаторыя педагогічныя аспекты дыферэнцыяцыі школьнай адукацыі.

Дыферэнцыяцыя адукацыі спрыяе павышэнню разнастайнасці навучання, што разглядаецца як «неабходная умова яго устойлівасці і стабільнасці», якая забяспечвае «магчымасць выбару і наступнага адбору найбольш эфектыўных стратэсій і тэхналогій» [7. С. 10].

Патрэбнасць у дыферэнцыяцыі ўзнікае тады, калі адукацыя ператвараецца ў сацыяльны інстытут. Так, у XVIII — пачатку XX ст. галоўнымі падставамі дыферэнцыяцыі расійскай сістэмы школьнай адукацыі былі: а) саслоўны характар грамадскіх адносін, які вызначаў узровень навучання юных прадстаўнікоў розных сацыяльных груп; б) суіснаванне свецкай і царкоўнай улад, якое абумовіла наяўнасць у адукацыйнай сістэме свецкіх і духоўных школ, што адрозніваліся зместам адукацыі; в) галіновая арганізацыя навукі і тэхнікі, у адпаведнасці з якой ажыццяўлялася падрыхтоўка спецыялістаў у ствараемых навучальных установах. Характар прадастаўляемай падрыхтоўкі вызначаўся таксама полам вучняў.

Галоўнай падставай дыферэнцыяцыі **навучальнага працэсу** з'яўляліся індывідуальныя здольнасці дзяцей. На неабходнасць уліку гэтых здольнасцей указвалі многія дзеячы адукацыі, вядомыя сваім гуманістычным падыходам да справы выхавання падрастаючага пакалення (М. В. Ламаносаў, М. І. Навікоў, К. Дз. Ушынскі, М. І. Пірагоў, В. І. Вадавозаў, У. Я. Стаюнін, П. Ф. Лесгафт, Л. М. Талстой, А. М. Астрагорскі, П. Ф. Капцераў, В. П. Вахцераў, П. П. Блонскі).

Як аказалася, частка з вышэйназваных падстаў дыферэнцыяцыі школьнай адукацыі мела мінуцы характар. Так, пасля 1917 г. школа стала свецкай, бессаслоўнай, з сумесным навучаннем дзяцей абодвух полаў. Дзве падставы, як паказвае аналіз адукацыйнай практыкі, з'яўляюцца інварыянтнымі. Гэта — галіновая пабудова навуковых ведаў і культуры ў цэлым, а таксама індывідуальныя асаблівасці вучняў, якія працягваюцца ў навучальным працэсе, уплываюць на яго цяжэнне і ўлічваюцца ў ім.

У розныя перыяды паслякастрычніцкай гісторыі краіны працэсы дыферэнцыяцыі ў школьнай адукацыі дзейнічалі з неаднолькавай сілай, што абумоўлівалася ідэалагічнымі ўстаноўкамі ў грамадстве ў той або іншы гістарычны перыяд. З улікам гэтага ў паслякастрычніцкай гісторыі дыферэнцыяцыі школы можна вылучыць некалькі этапаў.

Першы этап (1918—1934 гг.) — час эксперыментавання ў адукацыі, у тым ліку пошук аптымальных шляхоў ажыццяўлення дыферэнцыяцыі школы. У адукацыйнай практыцы гэтага перыяду з'явіліся прафесіянальныя ўхілы, ствараліся праграмы-максімумы (для школ з добрымі ўмовамі працы) і праграмы-мінімумы (для школ з дрэннымі ўмовамі працы); атрымала распаўсюджванне клубная работа, былі адкрыты доследна-паказальныя школы, доследныя станцыі, прызначаныя для адбору і распаўсюджвання перадавога педагагічнага вопыту.

Спынімся крыху больш падрабязна на практыцы стварэння школ з прафесіянальнымі ўхіламі. Гэтанне аб гэтым прынята ў 1924 г. Прафесіянальнымі абвешчаныя восьмая і дзевятая групы другой ступені. Работа па прафесіяналізацыі была выклікана патрэбнасцю народнай гаспадаркі ў кадрах. Асноўнымі прафухіламі з'яўляліся: педагагічны, кааператыўны, сельскагаспадарчы, індустрыяльны, эканамічны, мастацкі, медыцынскі. Пры гэтым школы з кааператыўным ухілам падзяляліся на кааператыўна-саматужныя, кааператыўна-рахункаводныя, кааператыўна-бухгалтарскія. К 1927 г. у восьмай і дзевятай групах другой ступені рыхтаваліся дашкольныя работнікі, настаўнікі пачатковай школы, бібліятэкары, работнікі спажывецкай і сельскагаспадарчай кааперацыі, служачыя адміністрацыйна-гаспадарчых устаноў [13. С. 130].

Другі этап (1934 г. — першая палавіна 50-х гг.) характарызуецца ўзмацненнем цэнтралізацыі ў адукацыі, паўсюдным укараненнем класна-ўрочнай сістэмы. Для ўсёй краіны былі ўстаноўлены адзіныя тыпы агульнаадукацыйнай школы: пачатковая, няпоўная сярэдняя, сярэдняя. Пачатковая школа мела ў сваім складзе чатыры класы (I—IV), няпоўная сярэдняя — сем класаў (I—VII), сярэдняя — дзесяць класаў (I—X). Уся гэта работа праводзілася ў адпаведнасці з партыйна-ўрадавай пастановай «Аб структуры пачатковай і сярэдняй школы ў СССР» (1934).

Намаганні педагогаў — тэарэтыкаў і практыкаў — накіроўваліся на пошук шляхоў удасканалення навучальна-выхаваўчай работы. Адным з іх была рэалізацыя індывідуальнага падыходу да вучняў. Адзначалася, што «большасць настаўнікаў пры планаванні ўрока не ўлічвае індывідуальных асаблівасцей дзяцей, арыентуючыся на так званага «сярэдняга вучня» [12. С. 16]. Пры стварэнні дыдактычнага матэрыялу для вучняў з розным узроўнем падрыхтоўкі выкладчыкам рэкамендавалася прымяняць яасны (а не колькасны) падыход. Яасны падыход мае на ўвазе пасільны мінімум работы для слабых вучняў і больш складаныя заданні для моцных, бо апошніх элементарныя веды не задаволяць [9. С. 106].

У 1938/39 навучальным годзе ўзнікла пытанне аб неабходнасці пэўнага раздзялення на старэйшай ступені сярэдняй школы. У адпаведнасці з планам рэарганізацыі меркавалася адкрыць сельскагаспадарчыя, прамыслова-тэхнічныя, транспартныя, педагагічныя класы. Такім чынам, рэформа павінна была закрануць толькі прафесіянальную падрыхтоўку вучняў і не закранала пры гэтым асноў навук. Аднак з прычыны вайны праект рэалізаваны не быў.

У ваенны і пасляваенны перыяды галоўнай праблемай школьнай адукацыі стала павышэнне якасці ведаў вучняў, пераадоленне непаспяховасці і drugaгодніцтва. У той жа час на парадак дня было пастаўлена пытанне аб furкацыі старэйшага звяна сярэдняй школы [6]. Яго актуальнасць вызначалася шэрагам фактараў, сярод якіх галоўны — неабходнасць лепшай падрыхтоўкі юнакоў і дзяўчат да паступлення ў ВНУ. Было заўважана, што многія школьнікі з цяжкасцю адаптуюцца да умоў навучання ў ВНУ: адным, адпаведна выбранаму факультэту, патрабавалася больш ведаў па гуманітарных прадметах, другім — па прыродазнаўчых, матэматыцы. Гэта дыктавала неабходнасць у «некаторым узмацненні выкладання або прадметаў гуманітарнага цыкла, або прадметаў фізіка-матэматычнага цыкла ў старэйшых класах сярэдняй школы» [6. С. 29]. Прыхільнікі падобнай дыферэнцыяцыі сцвярджалі, што «сістэматычны характар школьнага курса зусім не азначае, што навучальны план не павінен лічыцца з асаблівымі інтарэсамі вучняў да таго або іншага навучальнага прадмета або групы прадметаў, прадастаўляючы ім магчымасць больш паглыбленых ведаў у дадзенай галіне» [6. С. 30].

Трэці этап (канец 50-х га. — 1966 г.) характарызуецца актыўным укараненнем дыферэнцыяцыі ў практыку работы школ. У гэты перыяд была зроблена спроба ажыццявіць дыферэнцыяцыю зместу адукацыі ў школах з вытворчым навучаннем. Вучняў прапанавалася выбіраць пэўны напрамак вытворчага навучання, у адпаведнасці з якім вызначаўся пералік спецпрадметаў, а таксама карэктывавалася змест агульнай адукацыі. Пры правядзенні дадзенай рэформы былі дапушчаны некаторыя недаробкі, сярод якіх — зніжэнне ўзроўню агульнаадукацыйнай падрыхтоўкі школьнікаў, перагрузка праграм вытворчага навучання, недаўлік магчымасцей школы для яго эфектыўнага ажыццяўлення. Усё гэта стала падставай для прыняцця ў 1966 г. рашэння аб прыдачы прафесіянальнай падрыхтоўцы не ўсеагульнага, а выбіральнага характару, у залежнасці ад узроўню навучальна-вытворчай базы школы.

На пачатак 60-х гг. прыпадае перыяд актыўных пошукаў шляхоў пераадолення непаспяховасці і drugaгодніцтва, аб чым сведчаць шматлікія працы, прысвечаныя гэтай праблеме [2, 3, 4, 8, 11, 14, 15, 18].

Чацвёрты этап (1966—1985 гг.) характарызуецца стабільнасцю ў ажыццяўленні дыферэнцыяцыі школьнай адукацыі. З 1967/68 навучальнага года ў школах сталі наладжваць факультатывы па выбару вучняў. Адкрыліся класы з паглыбленым тэарэтычным і практычным

вивученням шэрага прадметаў — для авалодання рабятамі ведамі і на-
выкамі на павышаным узроўні, развіцця творчых здольнасцей у адпа-
веднасці з інтарэсамі і схільнасцямі, фарміравання ўмоў для свядома-
га выбару будучай прафесіі. Існаванне такіх класаў сябе апраўдала.
Эфектыўнасць навучання ў іх дасягалася высокая. Аднак яны былі
нешматлікія, а пералік вивучаемых паглыблена прадметаў — невя-
лікім.

Пераважная большасць школьнікаў наведвала агульнаадукацый-
ныя класы, займалася па адзіных падручніках, што сведчыла аб абме-
жаванасці працэсаў дыферэнцыяцыі ў школе таго часу. Гэта цалкам
адпавядала тагачасным ідэалагічным прыярытэтам, якія зводзіліся да
таго, што савецкая школа адзіная і таму павінна даваць усім вучням
аднолькавую падрыхтоўку. Настаўнікам дазвалялася дыферэн-
цыраваць толькі прыёмы навучання — для таго, каб прывесці ўсіх
школьнікаў да авалодання праграмным матэрыялам. Тым не менш
значны аб'ём прапанованай інфармацыі вучнямі не засвойваўся.

У другой палавіне 60-х—70-х гг. былі апублікаваны вынікі некаль-
кіх даследаванняў па праблемах павышэння паспяховасці школьнікаў
[1, 5, 10, 16, 17, 19]. У іх багульняўся вопыт, назапашаны раней. Разам
з тым колькасць публікацый практычных работнікаў па гэтай тэме іс-
тотна знізілася, што магло сведчыць аб затуханні цікавасці да яе.
Дырэктыўныя ж органы патрабавалі ад школ высокіх паказчыкаў ака-
дэмічнай паспяховасці вучняў. Вымушанае завышэнне адзнак прывя-
ло да іх дэвальвацыі, перамогі працэнтаманіі ў школе.

З прычыны неабходнасці ў абавязковым парадку на аднолькавым
узроўні вивучаць усе прадметы многія вучні, асабліва схільныя да гу-
манітарных навук, былі пазбаўлены магчымасці ўдзяляць неабходную
увагу тым дысцыплінам, да якіх яны адчувалі цікавасць. Такім чынам,
добры намер даць школьнікам шырокую адукацыйную падрыхтоўку
выліваўся ў сваю процілегласць: рабяты не паспывалі своечасова
раскрыць уласныя здольнасці і развіць іх. Усё гэта зніжала цікавасць
дзяцей да вучобы, адмоўна адбівалася на эфектыўнасці ўсёй школьнай
адукацыі. Прынятыя ў 1984 г. дакументы аб рэформе агульнаадука-
цыйнай і прафесіянальнай школы фактычна сведчылі аб прызнанні
кіраўніцтвам краіны праблем, якія узніклі.

Другая палавіна 80-х гг. азнаменавалася распрацоўкай новага па-
дыходу да ажыццяўлення дыферэнцыяцыі, нацэленага на павышэнне
яе эфектыўнасці. Ён прынцыпова адрозніваўся ад традыцыйнага,
згодна з якім дыферэнцыяцыя закранала толькі прыёмы навучання,
закліканыя забяспечыць засваенне ўсімі школьнікамі на аднолькавым
узроўні уніфікаванага зместу адукацыі. У адпаведнасці з новым пады-
ходам кожны вучань меў права вивучаць любы школьны прадмет на
узроўні, які дыктаваўся яго магчымасцямі і жаданнямі. Гутарка, такім
чынам, ішла аб рознаузроўневай дыферэнцыяцыі зместу адукацыі. Гэ-
та быў рэвалюцыйны крок у айчынай педагогічнай навуцы, які свед-
чыў аб распаўсюджанасці дыферэнцыяцыі на ўсе бакі адукацыйнага
працэсу. Ён стаў магчымы дзякуючы палітыцы дэмакратызацыі

грамадскага жыцця, якую пачало ажыццяўляць тагачаснае кіраўніцтва краіны.

Матчымасць абмяркоўваць і рэалізоўваць на практыцы ідэю рознаўзроўневай адукацыі сведчыць аб надыходзе новага, пятага этапу ў гісторыі школьнай дыферэнцыяцыі. Пачаўся ён у 1985 г. і працягваецца па цяперашні дзень. За гэты час адбыліся істотныя змены ва ўсёй школьнай адукацыі. Дыферэнцыяцыя прызнана адным з фактараў, якія забяспечваюць уласнае навучанне. Сёння яна ахоплівае ўсе ярусы школьнай адукацыі, што дае падставы разглядаць дыферэнцыяцыю як складана арганізаваную з'яву, падзяляемую на тры кампаненты: дыферэнцыяцыю агульнай сярэдняй адукацыі (прафілізацыю), унутрышкольную дыферэнцыяцыю, дыферэнцыраванае навучанне. Кожны з гэтых кампанентаў мае сваю пабудову. Так, першы з іх складаецца з профілі прадастаўляемай вучням адукацыі, вылучаныя на падставе структуры сучасных ведаў; другі — формы навучальнай работы, нацэленыя на а) папярэдняе незасвоенага праграмавага матэрыялу, б) задавальненне павышаных пазнавальных патрэбнасцей вучняў (факультатывы, спецсемінары, спецкурсы, класы перапрофільнай падрыхтоўкі); трэці — рознаўзроўневы змест навучання, дыферэнцыраваныя прыёмы, формы навучання ў іх аптымальных суадносінах, сродкі дыферэнцыраванага навучання.

Кожны з кампанентаў дыферэнцыяцыі школьнай адукацыі займае сваё месца і выконвае ўласцівыя яму функцыі. Першаступенную ролю пры гэтым адыгрывае дыферэнцыраванае навучанне, паколькі яно павінна ажыццяўляцца на ўсіх ступенях школы, у класах як разнароднага, так і аднароднага па ўзроўню падрыхтоўкі вучняў саставу.

Ажыццяўленне дыферэнцыраванага навучання — задача надзвычай цяжкая. За многія гады страчаны вопыт работы з ўлікам узроўню падрыхтоўкі вучняў асаблівасцей іх мыслення, здольнасцей, адсутнічаюць адпаведныя навучальна-метадычныя комплексы па школьных дысцыплінах. Асабліва цяжка ажыццяўляць дыферэнцыраванае навучанне ў гарадскіх школах, дзе класы маюць высокую напружанасць.

Крыніцамі дыферэнцыяцыі школьнай адукацыі на сучасным этапе з'яўляюцца: дзяржава, бацькі, вучні, навучальныя ўстановы, этнічныя групы, рэлігійныя канфесіі, прафесіянальныя аб'яднанні, прадпрыемствы, фірмы. Такая значная колькасць суб'ектаў, што ініцыююць працэсы дыферэнцыяцыі, дазваляе выказаць меркаванне аб тым, што працэсы гэтыя акажуцца ўстойлівымі, доўгачасовымі і, значыць, будуць садзейнічаць узмацненню разнастайнасці прадастаўляемых адукацыйных паслуг.

У мінулыя дзесяцігоддзі прыярытэтнай мэтай рэформ, якія праводзіліся ў адукацыі, было павышэнне якасці падрыхтоўкі спецыялістаў для народнай гаспадаркі. У цяперашні час галоўным з'яўляецца стварэнне ўмоў для асобнага развіцця вучняў, і дыферэнцыяцыя павінна садзейнічаць гэтаму ў поўнай меры.

Для таго каб азначаная задача аказалася выкананай, павінна быць узмоцнена развіццёвая функцыя дыферэнцыяцыі, а таксама рэалізоў-

вацца дзве другія, якія мы назвалі пазнавальнай і праектыўнай. Дзякуючы пазнавальнай функцыі, назапашваюцца і паглыбляюцца веды аб вучню, аб прыёмах і сродках навучання, што забяспечваюць умовы для яго развіцця. Рэалізацыя праектыўнай функцыі стварае магчымасць прадбачыць траекторыю развіцця школьніка, забяспечыць для гэтага належныя умовы. Вялікае значэнне мае выяўленне прафесійнай накіраванасці асобы вучня — каб своєчасова прыняць меры для яе паўнацэннага развіцця.

Эфектыўнасць дыферэнцыяцыі сучаснай школьнай адукацыі вызначаецца наяўнасцю шэрага умоў. Мы адрозніваем знешнія і ўнутраныя.

Да знешніх умоў, якія забяспечваюць эфектыўнасць дыферэнцыяцыі, адносяць тыя, што ствараюцца за межамі адукацыйных інстытутаў, але прама ўплываюць на іх работу. Гэта такія ўмовы, як: узровень фінансавання адукацыі і прыярытэты ў размеркаванні атрыманых матэрыяльных сродкаў; наяўнасць станоўчых адносін да дыферэнцыяцыі з боку дзяржаўных органаў і грамадскасці; ступень распрацаванасці праблемы ў дыдактыцы і прыватных метадыках.

Да ўнутраных умоў, якія забяспечваюць эфектыўнасць дыферэнцыяцыі школьнай адукацыі, адносяць тыя, што ўтвараюцца ў самой адукацыйнай сістэме. У агульным выглядзе можна сцвярджаць, што эфектыўнасць дыферэнцыяцыі залежыць ад наяўнасці добра адладжаных механізмаў яе рэалізацыі на практыцы і ад удзельнікаў педагогічнага працэсу.

Адсутнасць многіх механізмаў ажыццяўлення дыферэнцыяцыі параджае вялікую колькасць праблем пры стварэнні шматпрофільнай навуковай установы, арганізацыі навучальнага працэсу ў класах разнааднага па узроўню падрыхтоўкі вучняў саставу, камплектаванні гетэрагенных (аднародных па саставу) класаў і груп. Метад спроб і памылак, якому аддаюць перавагу дырэктары школ і настаўнікі, часта не апраўдвае сябе, у выніку ўсе намаганні аказваюцца дарэчнымі. Гэта можа садзейнічаць фарміраванню ў педагогаў пункту гледжання аб немагчымасці эфектыўнага ажыццяўлення дыферэнцыяцыі адукацыі ў сучасных умовах. Такім чынам, задача распрацоўкі механізмаў дыферэнцыяцыі выходзіць з сэнна на першы план.

Эфектыўнасць дыферэнцыяцыі абумоўліваецца тым, наколькі настаўнік падрыхтаваны да ажыццяўлення дыферэнцыраванага навучання, умее ствараць камфортную псіхалагічную сітуацыю на ўроку, перакананы ў мэтазгоднасці правядзення дыферэнцыяцыі. Вялікае значэнне мае наяўнасць у школьнікаў працавітасці; дзейных матываў, якія стымулююць настойлівасць у дасягненні навучальных мэт, валоданне агульнымі навучальнымі ўменнямі.

Варта адзначыць, што рух школьнай адукацыі па шляху дыферэнцыяцыі павінен мець пэўныя абмежаванні. Так, узмацненне спецыялізацыі на трэцяй ступені школы можа прывесці да страты універсальнасці сярэдняй адукацыі. У выніку вучні акажуча пазбаўленымі магчымасці змяняць напрамак сваёй адукацыі, паступаць у ВНУ, якая не

адпавядае профілю атрыманай у школе падрыхтоўкі. Вось чаму так важна вызначэнне ў змесце адукацыі базавага ўзроўню, абавязковага для засваення ўсімі вучнямі.

Празмерная дыферэнцыяцыя ў класах з высокай напаўняльнасцю, што праяўляецца ў імкненні ўлічыць усе індывідуальныя асаблівасці вучняў, ад якіх залежыць якасць засваення прапануемага матэрыялу, пагражае стратай кіруемасці навучальнага працэсу. Такая небяспека павялічваецца, калі роскід у ведах, уменнях і навыках школьнікаў надта вялікі. У сувязі з гэтым многія настаўнікі імкнуцца працаваць у класах з адносна аднародным саставам дзяцей, навучанне якіх дыферэнцыруецца ў межах аднаго адукацыйнага ўзроўню.

Вырашэнне тэарэтычных і практычных праблем дыферэнцыяцыі — задача перспектыўная і ў той жа час досыць складаная. Многія з іх патрабуюць працяглых даследаванняў міждысцыплінарнага характару. Мы мяркуем, што праблемамі, якія маюць найбольшую актуальнасць, варта лічыць: стварэнне канцэптуальных падыходаў да будовы зместу адукацыі для класаў розных профіляў; распрацоўку метадычных асноў рознаўзроўневага навучання ў дачыненні да кожнага школьнага прадмета і шляхоў іх рэалізацыі пры напісанні падручнікаў, а таксама ў навучальным працэсе; знаходжанне аптымальных спосабаў арганізацыі дыферэнцыраванага навучання ў класах з разнародным саставам вучняў. Акрамя таго, шмат сумненняў выказваецца педагогамі адносна мэтазгоднасці камплектавання першых класаў па ўзроўнях гатоўнасці вучняў да школы, а таксама тэрмінаў пачатку профільнай падрыхтоўкі дзяцей.

Вырашэнне гэтых праблем павысіла б эфектыўнасць дыферэнцыяцыі школьнай адукацыі, стварыла б спрыяльныя ўмовы для развіцця здольнасцей, мыслення вучняў, павысіла б узровень іх акадэмічнай падрыхтоўкі.

Літаратура

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Аспект предупреждения неуспеваемости школьников. Ростов-на-Дону, 1972.
2. Без второгодников: Опыт школ Ростовской области: Сб. ст. / Под ред. Н. С. Рождественского и В. А. Кустаревой. М., 1964.
3. Бударный А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1965.
4. Бударный А. А., Розенталь У. Д. Об одной из возможностей преодоления второгодничества // Сов. педагогика. 1966. № 7. С. 56—63.
5. Бутузов И. Д. Дифференцированное обучение — важное дидактическое средство эффективного обучения школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1968.
6. Гончаров Н. К. О содержании образования // Сов. педагогика. 1946. № 3. С. 7—31.
7. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 3—16.
8. Иваненко М. В. Передовые школы и учителя Дона в борьбе за преодоление второгодничества // Сов. педагогика. 1963. № 2. С. 10—20.

9. Кудряшев Н. К методике урока грамматики и литературы в средней школе // Методика урока: Сб. ст. / Под ред. Р. К. Шнейдера. М., 1935. С. 98—117.

10. Минайлов Н. О. Индивидуализация упражнений как средство предупреждения и преодоления неуспеваемости учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Мн., 1970.

11. Моносзон Э. И. Успешный опыт преодоления неуспеваемости и второгодничества // Нар. образование. 1963. № 2. С. 31—36.

12. Нусенбаум А., Скаткин М. Подготовка учителя к уроку // Методика урока: Сб. ст. / Под ред. Р. К. Шнейдера. М., 1935. С. 12—25.

13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917—1941 гг. / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. М., 1980.

14. Петриченко С. В. Научно-педагогические основы преодоления второгодничества // Сов. педагогика. 1963. № 2. С. 29—38.

15. Пути преодоления второгодничества: Из опыта работы школ Ростовской области. М., 1966.

16. Рекомендации по предупреждению и преодолению неуспеваемости учащихся общеобразовательных школ / Сост. Ю. К. Бабанский, Н. А. Менчинская, Г. А. Победоносцев. М., 1976.

17. Стульпинас Т. Ю. Опыт диагностики слабой успеваемости и методика дифференцированной работы по ее преодолению: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1971.

18. Токарева Е. Г. Три года работы без второгодников // Сов. педагогика. 1963. № 2. С. 21—28.

19. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1977.