

В статье представлена методическая система ростовских учителей, позволившая успешно решать проблему преодоления неуспеваемости и второгодничества в 60-е гг. XX в. Автор статьи размышляет о новаторском поиске ростовских педагогов с позиций современной педагогической науки и практики.

## ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ И ВТОРОГОДНИЧЕСТВА: ИННОВАЦИОННЫЕ ЧЕРТЫ РОСТОВСКОГО ОПЫТА

Методическая система предупреждения и ликвидации неуспеваемости

**Л. А. Козинец,**  
заведующий филиалом кафедры педагогики  
БГПУ им. Максима Танка  
в гимназии № 22 г. Минска,  
кандидат педагогических наук



Прошло более пятидесяти лет с тех пор, как учительница школы № 1 г. Ростова-на-Дону Л. А. Шумеева в своем выступлении на II Всероссийском съезде учителей (9 июля 1960 г.) заявила, что в их школе нет второгодников. Смелый и оригинальный опыт ростовских учителей не потерял своей актуальности и сегодня. В условиях модернизации системы образования, повышения инновационной составляющей в работе учреждений образования значимость этого опыта возросла еще больше. А следовательно, возникла необходимость глубокого изучения его сущности.

Необходимость осмысления новаторского поиска ростовских учителей диктуется следующими причинами.

1. Несмотря на значительное число публикаций о ростовском опыте, мнения учителей и работников органов образования в 60-е годы XX века разделились. Одни оценивали его как выдающееся явление, другие не находили в нем ничего особенного.

2. Статьи передовых учителей ростовских школ свидетельствуют, что ни критики, ни сторонники новаторского поиска ростовчан не получили полного и точного представления о содержании и характере опыта.

3. Ростовский опыт зародился в общей атмосфере творческого подъема, охватившего передовое учительство после принятия закона о школе. Рассмотрение данного опыта в отрыве от опыта других школ не способствовало раскрытию существенных характеристик.

4. За последние двадцать лет в Республике Беларусь накопился огромный пласт нового позитивного педагогического опыта. Перед учеными остро встала проблема его изучения и обобщения, совершенствования на его основе

практики образования. В этой ситуации опыт ростовских учителей является поучительным во многих отношениях.

### Иновационные черты ростовского опыта

Конкретный результат, в котором выразился передовой опыт ростовских учителей, состоял в преодолении второгодничества. Четкая цель, творческое применение достижений педагогической науки и практики, опора на опыт лучших школ страны позволили педагогическому коллективу СШ № 1 г. Ростова-на-Дону разработать методическую систему предупреждения и ликвидации неуспеваемости.

Основной акцент делался на глубокое изучение личности учащихся; индивидуальную работу со слабыми и отстающими; установление межпредметных связей; активизацию познавательной деятельности школьников; укрепление связи обучения с жизнью; повышение



грамотности учеников; изменение форм проверки и оценки знаний. Охарактеризуем более подробно каждое направление работы.

**Изучение личности учащихся.** Для изучения личности учеников IV–V классов учителя-предметники поддерживали тесный контакт с учителями начальной школы. Они посещали уроки, участвовали в разработке отдельных тем по предметам, ассистировали при проведении контрольных работ, знакомились с характеристиками учащихся, их состоянием здоровья, условиями жизни. Это позволяло ростовским учителям заранее знать, кого они будут учить в новом учебном году.

Уровень знаний учащихся в начале учебного года выявлялся посредством контрольных работ, диктантов, специальных заданий по карточкам, анкетирования. С помощью анкет учителя определяли мотивацию изучения предмета учениками, виды заданий, которые детям нравилось выполнять, стремление к самообразованию, трудности в учебе, объемы помощи в учении.

Распространенным средством определения уровня знаний учащихся являлись самостоятельные работы, в частности по математике. Вначале на уроке изучалась теория, коллективно решались примеры на доске. Затем ученикам предлагалось самостоятельно решить несколько примеров. Содержание работ подбиралось таким образом, чтобы первый пример могли решить все учащиеся. Второй пример предполагал возможность решения его различными способами, что было по силам большинству. Третий пример могли решить только наиболее подготовленные учащиеся. Каждый ученик видел, что за выполнение более сложного задания ставилась более высокая отметка.

Изучению и развитию учебных возможностей учащихся в значительной мере способствовал проблемный подход к обучению. Педагоги Э. И. Ахназарьянц, Э. А. Мазин, М. М. Хлиян для способных, увлеченных предметом учеников всегда имели в запасе интересные задания и вопросы [1, с. 135]. Опытные учителя создавали на уроке такую обстановку, что даже самый неудачный ответ ученика никогда не вызывал насмешки одноклассников.

**Индивидуальная работа со слабыми и отстающими учениками.** Учителя ростовской школы № 1 разработали систему активного вовлечения слабоуспевающих учащихся в мыслительную деятельность. Составными элементами данной системы являлись индивидуальная работа со слабыми учениками, дополнительные занятия с отстающими, взаимопомощь учащихся [2]. При разработке системы педагоги придерживались следующего правила: «уровень фактических заданий и требований к сла-

боуспевающим ученикам не должен снижаться ниже программного» [3, с. 50].

Работа с отстающими учащимися осуществлялась по следующим направлениям: *преодоление выявленных пробелов; предупреждение образования новых пробелов; вооружение навыками учебного труда; формирование положительного отношения к учебе.*

Ликвидация выявленных пробелов осуществлялась как на уроках, так и в процессе дополнительной работы с учащимися. В упражнения учителя включали примеры на применение правил, приемов вычислений, в которых ребята больше всего испытывали трудности.

Предупреждение образования новых пробелов в знаниях достигалось посредством консультирования учеников по работе с книгой, разработки специальных карточек-инструкций, карточек-подсказок. Широко использовались также карточки с заданиями, которые освобождали слабых учеников от «непроизводительных затрат времени» [4, с. 142]. Например, учительница математики Л. С. Булычева давала слабым ученикам задания, в которых обозначались пропуски («окошки»). Ученики вписывали в «окошко» правильный ответ.

Для отстающих учеников в ростовских школах создавались бесплатные репетиторские группы. По составу они были немногочисленны (5–10 человек). Периодичность занятий – два раза в неделю.

Существовали и другие формы помощи учащимся. Например, учительница Г. В. Говорова давала в неделю один дополнительный урок по геометрии для 8 класса. Учительница Т. Ф. Маслова на уроках русской литературы регулярно выделяла пять минут на повторение правил, объяснение распространенных ошибок. Каждый четверг она проводила дополнительный урок по русскому языку, на котором учащиеся писали диктанты, выполняли самостоятельные творческие работы. Слабые ученики оставались в субботу после уроков и слушали повторно объяснение учительницы [5].

Ростовские учителя широко практиковали организацию ученической взаимопомощи. Более сильные ученики помогали слабым в решении задач, в усвоении трудных тем.

Отдельные педагоги и работники образования, изучавшие систему работы ростовских учителей со слабыми учащимися, высказывали сомнение: не перегружают ли ростовчане отстающих учеников? Передовые учителя ростовской СШ № 1 решительно возражали против такой постановки вопроса. «Неужели будет лучше, если ученик, плохо зная пройденный материал и не понимая нового, будет пытаться безуспешно разобраться в нем дома на протяжении многих часов?» – писала А. Г. Епанишникова [5, с. 45]. Все учителя школы

считали, что только вовремя оказанная помощь «возбуждает у слабых учеников интерес к учению, охоту к труду, укрепляет веру в свои силы, развивает дремлющую мысль» [5, с. 45].

**Осуществление межпредметных связей.** Их установлению предшествовало изучение учителями программ смежных предметов. Педагоги составили перечень взаимосвязанных тем, разработали таблицу межпредметных связей, позволяющую ориентироваться в сроках прохождения интересующей темы, в объеме знаний, имеющихся у школьников, а также организовывать систематическое повторение по взаимосвязанным дисциплинам.

Анализируя различные варианты межпредметных связей, ростовские учителя разделили их на три группы: *последующие, сопутствующие, предшествующие* [6].

Ситуацию, когда происходил перенос знаний из смежных предметов в изучаемый, а учащиеся использовали уже имеющиеся знания в качестве опоры для получения новых, ростовчане назвали **опорной** связью. Ситуацию, при которой учащиеся возвращались к ранее изученному материалу, рассматривая его на более высоком уровне, назвали **закрепляющей** связью.

Предшествующая межпредметная связь также делилась на два вида: **подготавливающая и требующая закрепления**. Основное назначение *подготавливающей* связи заключалось в подготовке учащихся на уроках к восприятию нового материала смежных предметов. *Требующая закрепления* связь использовалась в случаях, когда ученики не были готовы к восприятию вопроса по какому-то предмету из-за незнания связанных с этим вопросом фактов из смежной области. Вопрос откладывался до изучения его в рамках смежного предмета. После изучения вопроса учитель возвращался к нему на своем уроке, дорабатывал с учениками и закреплял.

Взяв за основу данную классификацию, учителя создали таблицы межпредметных связей по каждому предмету. В них указывались взаимосвязанные темы, сроки прохождения тем, страницы учебников смежных предметов, на которых излагался материал взаимосвязанных тем.

С помощью таблиц учителя находили уроки по смежным дисциплинам, на которых можно было повторять и закреплять материал. После этого готовили класс к восприятию нового материала. За неделю-полторы до изучения темы учитель-предметник и учитель смежного предмета проводили предварительную контрольную работу, демонстрирующую уровень знаний, необходимых для дальнейшего продвижения. Текст работы составляли оба педагога. Анализ контрольных работ позволял заранее принять меры по устранению недостатков в усвоении материала.

Использование межпредметных связей способствовало систематизации повторения всех учебных курсов, более частому повторению изученного материала, прочному запоминанию.

Таблица межпредметных связей помогала учителям смежных предметов в выборе уроков для взаимопосещения. Чаще всего учителя стремились посетить те уроки, где шла подготовка к восприятию материала по данному предмету или его закрепление. Они активно участвовали в планировании этих уроков, устраняли пробелы в знаниях учеников. В ходе взаимопосещений вырабатывались единые требования к ведению тетрадей, решению задач, трактовке понятий и т. д.

**Активизация познавательной деятельности учащихся.** Ростовские учителя с самого начала правильно определили то основное звено, от которого зависела результативность всего обучения. Таким звеном являлся труд ученика на уроке. Учителя-предметники ростовской СШ № 1 разработали целый ряд средств активизации познавательной деятельности учащихся.

Учитель физики В. Н. Ковалев, например, приступая к изучению темы «Реактивное движение», давал краткую характеристику успехов СССР в освоении космоса, а затем ставил перед учащимися задачу раскрыть сущность реактивного движения. Учитель М. М. Хлиян широко использовал физический эксперимент, кратковременные экскурсии (на радиоузел, в помещение школьной отопительной системы и т. д.) [7]. Математик Э. А. Мазин повышал интерес учащихся к предмету посредством ознакомления с историей науки, решения конкурсных и олимпиадных задач, поощрения чтения дополнительной литературы, организации встреч с учеными, проведения математических вечеров, выпуска математических газет [8].

Учителя русского языка активизировали познавательную деятельность учеников умелым сочетанием теории с хорошо продуманными практическими заданиями. Покажем это на примере урока учительницы Т. Ф. Масловой в V классе по теме «**Правописание е и о после шипящих в корне**» [9]. В начале урока учительница провела фронтальный опрос. Выслушав ответы учащихся, она обратила внимание на трудность в правописании **о** и **е** в корнях слов после шипящих. Объяснение нового материала Т. Ф. Маслова начала с анализа записанных на доске слов. Ребята указывали ударные слоги в словах, подчеркивали шипящие. Пользуясь готовым текстом, они объясняли, где и почему пишется **о** и **е** в корнях слов, затем выполняли упражнения по учебнику. В конце урока учительница дала предупредительный диктант (узнавание изучаемой орфограммы на слух). Учащиеся составляли предложения, включали в них определенные

слова. Достоинство урока заключалось в том, что словарно-орфографическая работа, проведенная в начале, служила отправным моментом для знакомства с новой темой. При объяснении нового правила учительница указывала существенные признаки орфограммы и давала образец применения правила на практике. На этапе закрепления учащиеся выполняли усложняющиеся упражнения: сначала упражнения на узнавание орфограммы в готовом тексте, затем слуховой диктант, в конце – конструирование примеров, составление предложений.

В старших классах восьмилетней и средней школы широко использовались виды работ, которые предполагали самостоятельное изучение ребятами нового материала, требовали применения знаний на практике. Например, на уроке русского языка (учительница О. И. Татарченко) учащиеся придумывали предложения, используя изучаемые художественные произведения, просмотренные кинофильмы, работали над конкретной темой или опорными словами [10].

Активизации познавательной деятельности учащихся в значительной степени способствовало широкое использование специальных дидактических материалов. Так, все ученики начальной школы имели карточки с цифрами и знаками арифметических действий, а также карточки с орфограммами и их признаками. С помощью карточек учителя проводили массовое одновременное объяснение.

Уроки ростовских учителей характеризовались постепенным возрастанием трудоемкости, самостоятельности, творческой направленности работы учащихся. Осуществлялось такое возрастание в соответствии с принципом посильности для учащихся. Благодаря правильному построению урока ученики не утомлялись на занятиях.

Продуктивной мыслительной деятельностью учащихся способствовали рациональный темп урока, периодическая смена видов деятельности. При этом ростовчане соблюдали объективные законы первичного восприятия учебного материала и мыслительной переработки принятого.

### ЛИТЕРАТУРА

1. **Мазин, Э. А.** Изучение школьников как средство предупреждения неуспеваемости по математике / Э. А. Мазин // Учебно-воспитательный процесс и предупреждение неуспеваемости школьников. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского област. отдела Педагогического общества РСФСР, 1971. – С. 133–137.
2. **Кашин, М. П.** Результат огромного труда и творческих дерзаний / М. П. Кашин // Народное образование. – 1963. – № 2. – С. 22–24.
3. **Токарева, Е. Г.** В условиях работы по новым программам / Е. Г. Токарева, Л. А. Шумеева // Учебно-воспитательный процесс и предупреждение неуспеваемости школьников. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского област. отдела Педагогического общества РСФСР, 1971. – С. 48–51.
4. **Булычева, Л. С.** Индивидуальный подход к учащимся как средство предупреждения их неуспеваемости при обучении по новым программам / Л. С. Булычева // Учебно-воспитательный процесс и предупреждение неуспеваемости школьников. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского област. отдела Педагогического общества РСФСР, 1971. – С. 141–144.
5. **Епанишникова, А.** Второгодничество отстает / А. Епанишникова, В. Сухорукова, Э. Мазин, М. Хлиян // Народное образование. – 1961. – № 2. – С. 41–45.
6. **Махненко, С. Г.** Межпредметные связи как одно из средств предупреждения неуспеваемости / С. Г. Махненко // Учебно-воспитательный процесс и предупреждение неуспеваемости школьников. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского област. отдела Педагогического общества РСФСР, 1971. – С. 152–157.
7. **Хлиян, М. М.** Путь к глубоким и прочным знаниям по физике / М. М. Хлиян, В. Н. Ковалев. – Ростов н/Д: Ростовское книжное издательство, 1962. – 56 с.
8. **Мазин, Э. А.** Прочные знания по математике – ученикам / Э. А. Мазин. – Ростов н/Д: Ростовское книжное издательство, 1962. – 40 с.
9. **Моносзон, Э.** Опыт преодоления второгодничества / Э. Моносзон // Народное образование. – 1963. – № 2. – С. 31–37.
10. **Сидоренко, Л.** Мастер-педагог О. И. Татарченко / Л. Сидоренко. – Таганрог, 1962. – 18 с.

(Окончание на с. 25–28)

### Редакційны каментарій

#### Паважаныя чытачы!

Прафілактыка і пераадоленне неспяховасці і сённы – адна з самых актуальных і, не збаімся гэтага слова, балючых праблем нашай школы. Таму мы і вырашылі зрабіць яе скразной тэмай першага ў гэтым навучальным годзе нумара. Артыкул Л. А. Казінец пачынае яе, а спецвыпускі «Педагагічная асамблея» і «Бацькоўскі сход» – працягваюць.

