

УДК 371.3
ББК 74.028.9
М 52

З.К. Меретукова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; E-mail: zarmerkad@mail.ru

Н.А. Полушина

Аспирантка кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета. E-mail: natata-ya@mail.ru

НЕУСПЕВАЕМОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы неуспеваемости школьников; выявлены существующие в психолого-педагогической литературе причины и признаки неуспеваемости; проанализированы определения понятия «неуспеваемость»; предложено свое определение понятия «неуспеваемость» и общий методологический подход к решению проблемы преодоления неуспеваемости в учебном процессе на диалоговой основе.

Ключевые слова: неуспеваемость, отставание, причины неуспеваемости школьников, признаки отставания.

Z.K. Meretukova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the General Pedagogy Department of the Adyghe State University; E-mail: zarmerkad@mail.ru

N.A. Polushina

Postgraduate student of the General Pedagogy Department of the Adyghe State University; E-mail: natata-ya@mail.ru

POOR PROGRESS OF SCHOOL STUDENTS AS PROBLEM OF PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Abstract. The paper validates relevance of a problem of poor progress of school students. The reasons and signs of poor progress existing in psychologic and pedagogical literature are regarded. Definitions of the concept “poor progress” are analyzed. The authors offer their own definition of the concept “poor progress” and the general methodological approach to a solution of the problem of overcoming poor progress in educational process on a dialogue basis.

Keywords: poor progress, lag, reasons of poor progress of school students, lag signs.

Проблема неуспеваемости была и остается одной из неразрешенных в теории и практике обучения.

Казалось бы, о ней сказано в психолого-педагогической литературе уже все: выявлены причины и факторы неуспеваемости, предложены различные системы обучения,

направленные на его оптимизацию и «эффективизацию», к примеру, в свое время педагогами-новаторами предложены направления «педагогики сотрудничества», которые, кстати, были очень обоснованными и эффективными; концепция оптимизации обучения академика

РАО Ю.К. Бабанского; адаптивная система обучения А.С. Границкой и др. Но проблема неуспеваемости так и остается неразрешенной.

В социалистический период развития нашей страны помимо оптимизации обучения и наметившихся в 80-90-х годах XX века тенденций совершенствования учебного процесса под влиянием новых психолого-педагогических теорий (теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, деятельностного подхода к обучению и др.) была обязательной и систематической дополнительной индивидуальной работа каждого учителя с отстающими. Сегодня это превратилось в платное репетиторство, и это один из факторов кризиса образовательной сферы. А фактическая успеваемость стала еще ниже, хотя официальные данные о ней сегодня могут завышаться. Не секрет, что не только в школе, но и в вузе ставим «три», а «два» в уме.

Среди прочих, выделяемых в психолого-педагогической науке причин неуспеваемости, наиболее распространенной является, с нашей точки зрения, нежелание детей учиться, т.е. отсутствие познавательного интереса. Не случайно, что один из известных и успешных педагогов-новаторов Е.Н. Ильин утверждал, что «профессиональным проклятием современного учителя является нежелание детей учиться». Это было заявлено в 80-х годах XX века. А сегодня ситуация еще хуже.

В качестве другой причины неуспеваемости школьников можно обозначить поверхностное знание учителем педагогической науки, его неподготовленность к психолого-педагогическому обоснованию причин эффективности или неэффективности своей профессионально-педагогической деятельности в целом и конкретных методов и приемов обучения в частности. Последнее связано с другой нерешенной и более широкой

проблемой образования – проблемой усиления значимости педагогической науки в педагогической деятельности.

Недооценка в педагогической деятельности педагогических знаний, выраженных в педагогических теориях: теории методов и приемов обучения, принципов их отбора и использования, теории проблемного обучения, теориях развивающего обучения, теории закономерностей обучения и т.д., является вечной и навряд ли подлежащей устранению проблемой. К примеру, очень эффективные дидактические системы развивающего обучения, разработанные видными учеными Л.В. Занковым, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним и внедрявшиеся в течение многих десятилетий учителями-энтузиастами, не владевшими не только педагогической наукой, но и теорией внедряемой системы обучения, незаслуженно дискредитируются из-за дилетантского подхода к внедряемой методике. Это то же самое, что работать врачом, не имея знаний по медицинской науке.

Исследование состояния разработанности проблемы неуспеваемости школьников вызвало необходимость изучения и анализа существующих в психолого-педагогической литературе дефиниций понятия «неуспеваемость».

Неуспеваемость, по мнению В.С. Цетлина, это 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 [8].

Неуспеваемость понимается и как ситуация, в которой организация и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Она выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета,

плохо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения. А систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой уже понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества. Это явление крайне нежелательное с любой позиции, опасное с моральной, социальной, экономической стороны. Кроме того, неуспеваемость трактуется как несоответствие подготовки обучаемых обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности, воспитанности познавательных отношений. Отсюда предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение ее элементов.

П.И. Пидкасистый даёт следующее определение неуспеваемости: «Неуспеваемость – это систематическое отставание обучающихся в уровне усвоения содержания образования по сравнению с предусмотренной учебной программой и образовательными стандартами, в результате которых дальнейшее полноценное обучение становится невозможным» [6].

В педагогическом энциклопедическом словаре под неуспеваемостью понимается «более низкий по сравнению с предусмотренной учебной программой уровень усвоения учащимися содержания образования». Неуспеваемость нельзя отождествлять с неудовлетворительными оценками. Отмечается, что неуспеваемость представляет собой явление более широкого плана, связанное с существенными недостатками общей культуры и воспитанности личности [4].

С нашей точки зрения, в отличие от нравственно-духовных личностных характеристик, являющихся, как правило, устойчивыми, сущностными, неуспеваемость может быть краткосрочным, долгосрочным, т.е. временным и

преодолеваемым состоянием обучаемого. Кроме того, давая определение этого понятия, необходимо брать во внимание и за основу понятие «усвоение» как процесс и результат учебно-познавательной деятельности, которое протекает по следующим психическим фазам (звеньям): восприятие + понимание + осмысление + запоминание + применение.

Этот процесс не начнется, если у обучаемого не «работает» внимание. И цепь этих психических феноменов, и особенно их целенаправленную организацию, необходимо всегда иметь в виду. Не случайно один из известных педагогов-новаторов Е.Н. Ильин отмечал, что на уроке необходимо бороться не за тишину, а за внимание каждого обучаемого. Осуществляя диагностику усвоенности учебного материала, необходимо также выявить, какая или какие из указанных звеньев процесса усвоения явились первопричиной неуспеваемости материала и неуспеваемости. Отсюда понятие «неуспеваемость» можно дефинировать, с нашей точки зрения, как состояние личности обучаемого, характеризующееся кратковременной или долговременной неуспеваемостью или недостаточной усвоенностью учебной программы или ее раздела по определенной учебной дисциплине.

А.А. Бударный различает два вида неуспеваемости. Он указывал, что неуспеваемость есть понятие условное, конкретное содержание которого зависит от установленных правил перевода обучающихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соотносящихся с оценкой «3», то неуспеваемость выражается оценками «2» и «1». Эта «абсолютная» неуспеваемость, которая соотносится с минимумом требований. Выдвигается и другое понятие, соотнесенное не только с минимумом требований, но и с

возможностями отдельных обучаемых. Это так называемая относительная неуспеваемость – недостаточная познавательная нагрузка тех обучаемых, которые могли бы превысить обязательные требования.

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

Виды неуспеваемости		
общее и глубокое отставание	частичная	эпизодическая
Неуспеваемость по многим или всем учебным предметам длительное время.	Неуспеваемость по одному – трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика).	Неуспеваемость то по одному, то по другому предмету.

Во всех случаях А.М. Гельмонт имеет в виду фиксированную неуспеваемость, т.е. к неуспевающим он относит тех обучаемых, которые имеют неудовлетворительные оценки к концу четверти [7].

Учеными установлено, что неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Важнейшим из этих условий педагогика признает обучение и воспитание детей в школе. К примеру, П.И. Пидкасистый считает, что неуспеваемость обучаемых возникает в силу внутренних и внешних причин, неблагоприятных социально-экономических условий жизни, недостаточной квалификации учителей, просчетах в организации учебно-воспитательного процесса, отсутствия индивидуального подхода к детям, перегрузки обучающихся и других факторов. Он считает, что наряду с социальными причинами на успеваемость школьников также оказывают влияние различного рода нарушения в деятельности анализаторов (снижение слуха, зрения, речи), наследственные, врожденные и приобретенные заболевания, отставание в физическом и умственном развитии [6].

Исследование проблемы неуспеваемости все более связывается с широким кругом социальных

вопросов, предполагает использование данных всех человековедческих наук, а, с нашей точки зрения, особенно с учетом педагогической антропологии. Но именно дидактика, по мнению ученых, призвана дать определение неуспеваемости, поскольку 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.

Близким, но не синонимичным понятию «неуспеваемость» является понятие «отставание».

Отставание – это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Термин «отставание» обозначает и процесс накопления невыполнений требований, и каждый отдельный случай такого невыполнения есть один из моментов этого процесса [6].

По мнению ученых, противоречивость такого понимания и терминологии заложена в самой сущности исследуемого явления: процесс отставания складывается из актов отставания.

В связи с соотношением понятий «неуспеваемость» и «отставание»

небезынтересно сослаться на определение неуспеваемости, предлагаемое в одном из справочных источников. «Неуспеваемость – это отставание в учении, при котором школьник не овладевает на удовлетворительном уровне за отведенное время знаниями, предусмотренными учебной программой» [2].

Данное определение, как видим, в качестве родового понятия неуспеваемости использует понятие «отставание», а последнее трактуется в этом же источнике как несоответствие уровня достижений человека или группы людей – особенно в образовательном контексте – ожиданиям или тому потенциалу, который у них имеется. Такое определение нам представляется не совсем корректным, ибо содержание родового понятия определяемого понятия, т.е. «отставание» и содержание последнего, почти идентичны [2].

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.

Для ответа на вопрос, почему возможно отставание, мы должны прежде всего рассмотреть факторы успеваемости.

Изучение соответствующих научных данных позволило ученым выделить три основных фактора успеваемости: требования к обучаемым, вытекающие из целей школы; их психофизические возможности; социальные условия их жизни, условия воспитания и обучения в школе и вне школы. Кратко рассмотрим их суть.

Требования к обучаемым составляют основу для разработки контрольных заданий и критериев оценок. Требования содержания образования только тогда могут быть выполнимыми, когда они не

превышают физических и психических возможностей школьников и находятся в соответствии с условиями обучения и воспитания детей.

В возможностях детей ученые различают две тесно связанные друг с другом стороны – физические возможности (состояние организма его развитие) и психические (развитие мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания). При разработке требований к обучаемым специалисты каждого учебного предмета ориентируются на некую норму возможностей детей того или иного школьного возраста [3].

По мнению ученых, психофизические возможности детей изменяются, совершенствуются под влиянием социальных условий, в том числе и под влиянием учебно-воспитательной работы школы. Содержание и методы обучения повышают (а иногда задерживают, понижают) возможности обучаемых.

Социальные условия как фактор успеваемости также взаимодействуют с возможностями детей. Это условия, в которых дети живут, учатся, воспитываются, бытовые условия, культурный уровень родителей и окружающей среды, наполняемость классов, оборудование школы, квалификация учителей, наличие и качество учебной литературы и т.д.

Одни и те же условия обучения и воспитания по-разному воздействуют на детей, воспитывающихся в разных условиях, имеющих различия в общем развитии. Не только обучение, но и вся жизнь ребенка влияет на формирование его личности, и развитие не совершается под влиянием одних внешних условий.

Отсюда в определении элементов и факторов неуспеваемости необходимо опираться на дидактическую, методическую и психологическую литературу, используя программы и учебники, а также результаты наблюдений педагогического процесса. Необходимо исходить из того, что предписанное

школе содержание обучения выражено не только в программах и учебниках, но и в разъясняющей их литературе. Методические материалы, программы и учебники раскрывают конкретное содержание каждого предмета и частично общие принципы и идеи, положенные в их основу.

Согласно культурологической теории о четырех элементах содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский), обучаемые должны усвоить следующие элементы: знания о мире и о способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности (умения); опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Не обеспечив их усвоение хотя бы в элементарных их проявлениях, говорить о формировании компетенций и реализации компетентного подхода к образованию не приходится.

Кратко поясним суть этих четырех элементов содержания образования. Известно, что первым компонентом содержания учебного процесса, необходимого для усвоения, являются знания о мире и о способах деятельности. Единицами теоретических знаний выступают понятия разной степени обобщенности, системы понятий, абстракции, а также теории, гипотезы, законы и методы науки. Фактические знания представлены единичными понятиями. Отличительной чертой понятий как теоретического, так и фактического материала в анализируемых учебных предметах является их высокая абстрактность. Как правило, к этим понятиям невозможно прийти через индуктивное обобщение чувственно воспринимаемых признаков. Системы понятий в составе знаний могут быть общими и частными. Связи между понятиями представлены такими свойствами, которые позволяют их сближать или отличать друг от друга, т. е. в конечном счете, тоже признаками.

Знания о способах деятельности рассматриваются обычно в связи с понятиями, так как предполагается, что это те указания, которые сообщаются обучаемым для усвоения понятий. Однако эти знания служат и для овладения практическими навыками.

Остается кратко охарактеризовать еще один вид знаний, условно названный материалом. В учебных предметах, представляющих основы наук, данный элемент содержания составляют фактические знания. Не весь материал, используемый в учебном процессе, подлежит усвоению, значительная его часть служит для иллюстрации, конкретизации, обобщения.

На основании исследований ученые формулируют требования к усвоению этих элементов знаний. Эти требования сводятся к следующему:

- понимать систему признаков понятия и систему понятий, хранить их в памяти в готовности для оперирования ими в знакомой и в новой ситуации;

- понимать и хранить в памяти знания о способах действия в готовности для оперирования ими в знакомой и в новой ситуации;

- использовать знания о способах действия в развернутом и свернутом виде, в составе сложной деятельности и в отдельных навыках.

Перейдем к рассмотрению второго компонента содержания учебных предметов – умений и навыков.

Различают разные виды умений – первичные умения, близкие к навыкам, т.е. к поддающимся автоматизации действиям, и вторичные умения, отличные от навыков.

Выделяют два вида первичных умений и навыков:

- умения и навыки теоретического характера;

- умения и навыки практического характера.

Конечным требованием к умениям является сознательное выполнение действий. Требования к

навыкам иные, здесь главное – под- сознательное выполнение действий. В обоих случаях требуется, конечно, их правильное выполнение.

Поскольку умения и навыки, равно как и знания, реализуются в составе сложной деятельности, полное представление о требованиях к первым двум компонентам содержания обучения можно получить, как правомерно отмечают ученые, лишь после анализа третьего – опыта творческой деятельности.

Речь идет не о развитии способностей к творчеству вообще, а об овладении школьниками некоторыми операциями, способами мышления, которые служат предпосылкой для творческого решения новых вопросов. При этом отмечается, что творческая деятельность практического плана основана на навыках. Благодаря тому, что действия практического характера выполняются вне контроля сознания, высвобождаются умственные силы для решения содержательных задач.

Перейдем теперь к четвертому компоненту содержания обучения – сформированности эмоционально-ценностного отношения к миру, в том числе к учению.

Отношения личности выражают связи субъекта с объективной действительностью и могут поэтому классифицироваться по объектам, на которые они направлены. Если с этих позиций подойти к познавательным отношениям школьников, то можно будет выделить следующие их группы:

- положительное отношение к знаниям и к процессу овладения ими;
- отношение к себе как субъекту познавательной деятельности, оценка своих достижений и возможностей;
- осознание ценности образования вообще, убежденность в его общественной и личной значимости [5].

Следует подчеркнуть, что отно- шенческий компонент связан с по- знавательным интересом.

Психолого-педагогическая ли- тература, посвященная познава- тельным интересам, богата такими материалами, которые позволя- ют определить минимальные тре- бования к уровню их сформир- ованности.

Под познавательным интересом учеными понимается относительно устойчивое стремление личности проникать в сущность явлений и овладевать способами добывания новых знаний. В отличие от других интересов, познавательные интере- сы ориентированы не только на по- требление информации, но и на ее переработку и добывание. Познава- тельные интересы школьников раз- личаются по своим объектам: они могут быть направлены на факти- ческие и теоретические знания, на выполнение действий по правилам и на деятельность творческого ха- рактера. Различают также широ- кие познавательные интересы – на- правленность на познавательную деятельность вообще и стержневые познавательные интересы – на- правленность на одну какую-либо область знаний [5].

Познавательные интересы раз- личаются и по их устойчивости; по этому критерию их делят на нестой- кие (ситуативные) и на стойкие.

Отношение обучающихся к про- цессу учения, к его трудностям и их преодолению непосредственно связано с оценкой своих достиже- ний. Значение этого аспекта в про- цессе обучения подчеркивается спе- циалистами. Так, А.И. Липкина пишет о необходимости «учитывать при анализе продвижения ребенка в учении не только его интеллек- туальные качества и особенности усвоения системы знаний, но и те сложные опосредования умствен- ной работы ребенка, личностные характеристики, которые в кон- центрированной форме выражены в его самооценке». Поэтому для

успешности обучения и воспитания важно формировать у него адекватную оценку своих достижений, укреплять их веру в свои силы. Только такая самооценка может поддерживать стремление работать самостоятельно, творчески.

Следует отметить, что вопрос эмоционально-ценностного отношения обучаемого к миру в целом и к учению в частности, и особенно его формирования, является, как отмечал И.Я. Лернер, сложным, неоднозначно решаемым и безмерно важным для организации современного обучения, ибо этот элемент призван формировать систему ценностей и прежде всего воспитанность, добросовестное отношение к учению. Для этого можно использовать не только методы проблемного обучения, которые воздействуют на эмоционально-ценностную сферу обучаемых, не только убеждение как метод, но и такие косвенные мотивы учения, как честолюбие, совесть (стыдливость), чувство ответственности и любви к родителям и т.д. Поэтому, как мы полагаем, система обучения должна быть обращена при решении проблемы преодоления неуспеваемости школьников не только к интеллектуальной, но и к эмоционально-нравственной сфере.

Некоторые ученые предлагают систему показателей успеваемости:

– делать хотя бы один опосредованный вывод, комбинировать имеющиеся знания, умения и навыки при добывании новых знаний;

– применять имеющиеся знания, умения и навыки в новой ситуации, отбирая их и комбинируя, выполняя отдельные опосредованные выводы;

– стремиться к знаниям теоретического характера, к самостоятельному их добыванию;

– активно преодолевать трудности в процессе творческой деятельности;

– стремиться к оценке своих достижений в познавательной деятельности [3].

Отсутствие совокупности указанных требований, по мнению автора, характеризует неуспеваемость школьников.

А в качестве показателей неуспеваемости выступают, по мнению ученых, следующие недостатки учебной деятельности школьника:

1) не владеет минимально необходимыми операциями творческой деятельности, комбинирование и использование в новой ситуации имеющихся знаний, умений и навыков);

2) не стремится получать новые знания теоретического характера;

3) избегает трудности творческой деятельности, пассивен при столкновении с ними;

4) не стремится к оценке своих достижений;

5) не стремится расширять свои знания, совершенствовать умения и навыки;

6) не усвоил понятий в системе [1].

Указанные черты составляют признаки понятия «неуспеваемость» для тех учебных предметов, в которых ведущая роль принадлежит деятельности творческого характера, основанной на знаниях, умениях и навыках.

Выделение признаков отставания требует, как отмечают некоторые авторы, анализа процесса обучения, выявления способов их обнаружения.

Способы обнаружения отставаний представляют собой своеобразное сочетание средств наблюдения и контроля. Важно также отметить, что способы обнаружения признаков отставаний не привносятся в учебный процесс извне, они изыскиваются в нем самом, выбираются из числа необходимых в обучении действий учителя и обучаемых.

В качестве основных способов обнаружения отставаний выделяются: наблюдение за реакциями обучаемых 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 обучающихся, выслушивает и отвечает на их вопросы, иногда помогает.

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 на уроке способ его обнаружения [7].

В педагогической литературе выделяются и признаки возможных отставаний обучающихся. Они относятся к тем учебным предметам, которые характеризуются большим удельным весом творческой деятельности, опирающейся на знания, первичные умения и навыки. Итак, эти признаки следующие – обучаемый:

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

5) 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) не может воспроизвести определений понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий, отойти от готового текста; не понимает текста, построенного на изученной системе понятий [1].

Как отмечают некоторые авторы, игнорирование психофизиологических причин возникновения школьных проблем, трудностей обязательно приводит к формированию такого психолого-педагогического явления, как школьная неуспешность. Проблема школьной неуспешности гораздо шире проблемы школьной (учебной, академической) неуспеваемости. Если школьная неуспеваемость отражает неэффективность учебной деятельности школьника и понимается как низкий уровень (степень, показатель) усвоения знаний, то школьная неуспешность отражает определенное свойство личности, содержащее немало компонентов, имеющих свои характеристики.

Анализ литературы свидетельствует о том, что при решении проблемы неуспеваемости «сбрасывается со счетов» и вообще не берется во внимание антропологический аспект человеческой сущности, в частности, закономерности в человеческих взаимоотношениях, общении и особенно в педагогическом взаимодействии. С нашей точки

зрения, это одно из упущений педагогической науки и образования.

Антропологических вопросов в педагогической науке и образовании не мало. Не случайно и в зарубежной, и отечественной науке появилось самостоятельное направление «педагогическая антропология». К примеру, зарубежные ученые в качестве антропологической основы воспитания выдвигают общечеловеческую любовь как наивысшую форму личностной встречи и такие ее производные, как чувство приподнятого настроения, чувство радости, надежды, уверенности. Видимо, отсутствие

у обучаемого таких чувств, их обделенность такими чувствами со стороны взрослых, в том числе и педагогов, является одной из причин нежелания детей учиться. Эти чувства могут быть в определенной степени компенсированы в учебном процессе на диалоговой основе, что и является предметом нашего дальнейшего исследования.

Не случайно, что великий советский педагог А.С. Макаренко в основу одного из своих методов воспитания – в основу системы перспективных линий положил идею радости – перспективы.

Примечания:

1. Бабанский Ю.К. Об изучении причин неуспеваемости школьников // Советская педагогика. 1972. № 1.
2. Блонский П.П. Школьная успеваемость. М.: Просвещение, 2001.
3. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М.: Просвещение, 2004.
4. Маттес Г. О роли психодиагностики в преодолении неуспеваемости школьников // Вопросы психологии. 1984. № 4.
5. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2006.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
7. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Академия, 2002.
8. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М.: Педагогика, 1977.

References:

1. Babansky Yu.K. On the study of the causes of schoolchildren' failure // Soviet Pedagogy. 1972. No. 1.
2. Blonsky P.P. School performance. M.: Prosveshchenie, 2001.
3. Helmont A.M. The reasons for poor progress and ways to overcome it. M.: Prosveshchenie, 2004.
4. Mattes G. On the role of psychodiagnostics in overcoming schoolchildren's poor progress // Problems of Psychology. 1984. No. 4.
5. Pedagogy: a manual for students of pedagogical universities and teacher training colleges / ed. by P.I. Pidkasisty. M., 2006.
6. Pedagogical Encyclopaedic Dictionary / The chief editor is B.M. Bim-Bad. M.: Great Russian Encyclopedia, 2003.
7. Dictionary of Social Pedagogy: a manual for students of higher schools / comp. by L.V. Mardakhaev. M.: Academia, 2002.
8. Tsetlin V.S. Schoolchildren' failure and its prevention. M.: Pedagogika, 1977.