

УДК 37.018.523–048.35

АКТУАЛИЗАЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛАХ

Ключевые слова: малокомплектная школа, модернизация, новые педагогические технологии, дифференциация, индивидуализация, школьная зрелость, мониторинг.

Мирзаева Г.М.

*учитель начальных классов
Махачкалинской средней
общеобразовательной школы № 9*

Тучалаев С.Т.

*доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики Дагестанского
государственного педагогического
университета*

© Мирзаева Г.М., 2008
© Тучалаев С.Т., 2008

В рамках сложной многотипной и уникальной школьной системы Республики Дагестан функционируют малокомплектные школы. В структуру начальных школ республики входят свыше четырехсот таких школ, что составляет 1/3 от общего количества всех типов школ.

Сельская малокомплектная и полная школа всегда занимала особое место в системе образования Республики Дагестан и России в целом.

По официальным данным, в настоящее время сельская школа составляет 70,4% от общего числа школ России. На селе в 1999 г. функционировало 45 919 школ (6365 тыс. учащихся), в том числе начальных – 13 962 (248 тыс. учащихся), основных – 11 475 (825 тыс. учащихся), средних (полных) – 20 009 (5196 тыс. учащихся), для детей с недостатками физического и умственного развития – 473 (86 тыс. учащихся). В целом сельские школы составляют 2/3 всех школ России. В сельской местности обучается 30% (6,3 млн человек) учащихся школ России, работает 40,2% учителей (693 тыс. человек). Все это указывает на то, что сельскую школу необходимо рассматривать как базовый элемент системы образования России [6].

Исследование проблем этого типа школ в смысле выявления состояния функционирования, опыта, прослеживания перспектив их развития представляет в настоящее время значительный интерес не только в научном, но и в практическом плане. В этой связи возникла настоятельная необходимость в более глубоком раскрытии особенностей организации учебного процесса в школах такого типа. Прежде всего, это связано с тем, что происходящие глубокие изменения в содержании начального образования, внедрение новых методов, новаций и

технологий должны иметь место и в малокомплектных школах республики.

В настоящее время в условиях модернизации российского образования и реализации национальной программы в области образования настоятельной необходимостью выступает деятельность, направленная на научно-методическое обеспечение процессов реформирования с учетом ее региональных особенностей, основывающаяся на новых методологических ориентирах, подходах. В связи с этим развитие начальной малокомплектной школы в условиях того или иного региона является неотъемлемым звеном в общей цепи реформирования образования России. Важность, острота и актуальность решения данной проблемы подтверждаются содержанием «Концепции реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности Российской Федерации» [3], где основной упор делается на проблемы сельской малокомплектной школы. Становление, развитие и дальнейшее реформирование дагестанской начальной малокомплектной школы тесными узлами связано с развитием сельской школы России. Все преобразовательные реформы развития российской сельской школы прямо или косвенно касались дагестанской национальной школы. В отличие от других республик, где в большинстве случаев преобладает мононациональный состав населения, Дагестан идентичен с федеративным устройством России своим многонациональным составом населения, многокультурностью, наличием в образовательном пространстве множества проблем, связанных с функционированием сельских малокомплектных школ.

Самой характерной особенностью школьного образования России, в том числе и Дагестана, является то, что на ее едином образовательном

пространстве функционирует много типов школ: городские школы-гиганты, сельские малокомплектные школы с моно- и полиэтническим составом учащихся с русским языком обучения на всех ступенях и национальные школы с родным языком обучения на тех или иных ступенях среднего образования и т.п.

Основная специфика организации учебно-воспитательной работы в малокомплектных школах и классах-комплектах, создаваемых в условиях сельской местности, заключается в совместной организации учебного процесса разных классов, объединенных в комплект одним учителем. Другим же признаком отнесения школы к малокомплектной является отсутствие или выпадение одного или нескольких класс-комплектов из общего числа классов, связанное с контингентом учащихся. Естественно, при таких условиях в школе будут отсутствовать параллельные классы, будет царить климат неполноценности, нехватки чего-либо, в отличие от обычной школы.

Специфические проблемы и трудности организационного, научно-методического, содержательного, учебно-воспитательного характера, встречающиеся в начальных малокомплектных школах республики, ни в коей мере не снижают их ответственности за выполнение своего социального заказа. Они должны решать те же задачи, которые решаются в начальных классах обычной школы. Учащиеся данных школ должны получать такие же знания, умения и навыки развития, какие получают учащиеся начальных классов традиционных полных школ. В идеале теоретически и практически для учащихся эти показатели и критерии не должны быть ниже, чем изложенные в Государственных образовательных стандартах начального образования.

Дети, обучающиеся в начальных малокомплектных школах любого региона и муниципалитета, должны получить такое же воспитание и развитие, какое получают учащиеся городских начальных школ. Возникают вопросы: возможна ли реализация этой идеи в своеобразных условиях села и малокомплектной школы? Как и какими педагогическими способами преодолеть такое большое расхождение? Как изменить существующую ситуацию в сторону выполнения данного социального заказа? Если Концепция реструктуризации сети сельских школ в результате реализации своих идей не приносит особых качественных изменений в содержательный, операционно-деятельностный (технологический) и результативный компоненты учебно-воспитательного процесса малокомплектной школы, то необходимо разработать другие пути, искать другие стратегии и ориентиры, создать иные педагогические условия и технологии, принципиально и позитивно действующие на изменение существующей ситуации.

Происходящие глубокие изменения в сфере образования должны найти отражение и в малокомплектных школах республики.

В настоящее время идет процесс уподобления системы образования Российской Федерации западным образцам, что может привести к потере национального своеобразия российского образования.

А в недавнем прошлом в национальном образовании России (СССР) были свои перекосы и деформации, игнорировались реальные обстоятельства в регионах и в национальных школах, национальное содержание культуры народов, их исторический опыт заменялся идеологически единой, лишенной национальных черт

культурой. Не учитывалось то обстоятельство, что расцвет национальных культур непременно привел бы к их сближению, взаимопониманию и диалогу. Выдвигаемые до сих пор концепции оторваны от насущных проблем нации, несут в себе много декларативного, нереального.

Кроме того, на фоне кризисных явлений и нерешенных проблем национальных отношений в системе образования России, и в частности в системе образования национальных окраин Российской Федерации, существует ряд проблем, связанных с разработкой содержания национально-регионального компонента образования.

В связи с этим в целях модернизации национально-региональной системы образования России и достижения ею нового современного качества, адекватного общероссийским и мировым образовательным стандартам, необходимо признать то, что основным содержанием учения как образовательного процесса является освоение культурных ценностей того или иного народа, отсюда концептуально актуальными и неотложными становятся:

- методологическое обоснование национального образования России на основе гуманистических ценностей и этнопедагогического наследия;
- выявление национального своеобразия российского образования, в частности на примере республик Южного федерального округа РФ, поиск путей сохранения и усовершенствования систем регионального образования, приближения их к национальным корням;
- разработка и обновление содержания национально-регионального компонента с позиций идей гуманистической парадигмы и личностно ориентированного образования, с опорой на принципы этнокультурно-

сообразности, кросскультурализма, природосообразности, средосообразности, поликультурности, объектосообразности, регионализации, духовности, открытости, традиционности, самобытности содержания ценностей, личностного подхода, самоорганизации, самореализации, индивидуализации и др.;

- совершенствование учебно-методических комплектов национальной школы с учетом современных требований;
- внедрение идей новых педагогических технологий, новаций, нетрадиционных систем обучения и воспитания в практику национальных школ региона с учетом реальных условий и специфики республик.

В этом плане и применительно к проблеме совершенствования образовательного процесса в начальных малокомплектных школах будет целесообразным более детально расшифровать содержание этих общих направлений и концептуальных путей и сделать попытку внедрения этих позитивных идей, принципов и развивающих функций новых технологий в практику начальных малокомплектных школ в условиях национально-регионального компонента образования Республики Дагестан.

Следует оговориться, что реализация идей, обновленных принципов в разработке содержания обучения начального звена национально-регионального компонента образования, т.е. содержания учебников, учебных пособий, учебных программ, от нас не зависит и это прерогатива разработчиков учебно-методических компонентов для национальных школ.

Нашей задачей является дополнение содержания процесса обучения и воспитания в начальных малокомплектных школах на основе идей,

принципов, приоритетов, преимуществ новых технологий. В частности, нужно научно обосновать и описать более приемлемые в условиях этих школ принципы, идеи, методы, приемы, пути их реализации. Наиболее реальным в целях совершенствования образовательного процесса в начальных малокомплектных школах мы считаем в первую очередь устранение трудностей, негативных явлений, противоречий, встречающихся в деятельности этих школ. Последующие усилия должны быть направлены на поиск более оптимальных (научных, методических, содержательных, организационных, развивающих и т.п.) решений для преобразования ситуации в данной сфере. Среди таковых мы выделяем принципы, реализация которых может способствовать усилению развивающих функций обучения, научить детей творчеству, воспитать в каждом ребенке самостоятельную личность. В условиях учебно-воспитательного процесса малокомплектных школ в последнее время едва ли не главными выступают принципы дифференциации и индивидуализации обучения.

Отчужденность, апатия, отсутствие интереса к учебе, появляющиеся в старших классах, – результат неправильной постановки процесса воспитания и обучения, следствие того, что в начальном звене не учитываются индивидуальные и психологические особенности детей. До недавнего времени мы были глухи к проблемам, связанным с уровнем развития, не учитывали разницу между активным уровнем и «зоной ближайшего развития», дошкольной подготовкой, степенью «школьной зрелости» поступающих в школу дагестанских детей. Разнобой в уровне развития затрудняет процесс овладения знаниями, снижает эффективность педагогической деятельности

учителей, сводит их усилия на нет, мешает обеспечению каждому ученику возможности максимального развития познавательных способностей, глубокого и прочного овладения учебным материалом. Эти недостатки, возникающие в «недрах» начального образования, несомненно, негативно отражаются на качестве обучения в старших классах. Мы должны наконец понять, что все это служит тормозом в совершенствовании функционирования школы. Какие причины, факты, ситуации усугубляют этот процесс?

Для внесения ясности в вышеизложенные вопросы проанализируем лишь две стороны этого многогранного процесса – функционирование начальной школы, уровень готовности детей, поступающих в начальную школу. По уровню готовности к школе мы судим о том, что ребенок получил в семье. Если ребенок поступает в школу из дошкольного учреждения, то данный критерий характеризует уровень и качество работы в детском саду, по нему можно судить, где лучше готовить детей к школе – в семье или в детском саду (комбинате «школа – детский сад»).

Готовность детей к школе, или «школьная зрелость», на заре школьного систематического обучения выступает как «исходная позиция», на которой базируется обучение в первом и в последующих классах. От того, каков этот уровень, зависит предполагаемый проект учебного уровня, которого согласно программам и государственному стандарту дети должны достичь за период начального обучения.

Своевременное внимание к этой проблеме, бесспорно, позволит решить более значимую проблему – совершенствования системы начального образования, в частности работы в малокомплектных школах, где особенно

важно использование принципов индивидуализации и дифференциации.

Для внесения ясности в этот вопрос нам следует сделать маленький экскурс в ту область, где определяется модель дагестанского ребенка, поступающего в школу.

Ясно, что биологические, климато-географические, социальные факторы влияют на индивидуальные психофизиологические качества детей, проживающих на территории различных регионов. Они порою резко отличаются друг от друга. К этим факторам в последнее время прибавился фактор экологический, загрязнение окружающей среды, что также оказывает влияние на вышеуказанные качества и здоровье детей. Таким образом, дагестанский ребенок существенно отличается от ребенка, проживающего в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Волгограде, Татарстане, Якутии и т.п.

Между тем до недавнего времени учебные планы, учебные программы по большинству учебных предметов для всех детей были унифицированными, одинаковыми, усредненными. Принципиальных различий в общем объеме учебного времени, режиме, содержании учебных предметов и т.п. не было. Результаты наших наблюдений и экспериментальные материалы по изучению и выявлению уровня дошкольной подготовки дагестанских детей, поступающих в школу, убеждают в том, что даже в рамках одной маленькой республики есть резкие различия в степени готовности детей к школе и формировании к этому периоду индивидуальных, психофизиологических и личностных качеств детей. Различия, как уже указывалось, зависят от национальности, климато-географических зон, уровня социального развития села, поселка, района, города, образовательного ценза родителей, семьи,

обычаев и традиций народа и даже от принадлежности к тому или иному полу.

В исследованиях, направленных на выявление уровня развития дагестанских детей, обучающихся в национальных школах, установлено, что большая часть детей, поступающих в национальные школы Дагестана, по психофизиологическим показателям не совсем готова к систематическому обучению. Причем наибольшее количество не готовых к школе детей выявлено в высокогорной зоне (почти 100%). В предгорной зоне «незрелые» составили 81%, остальные – «среднезрелые». «Зрелых» по выполнению теста Керна–Ирасека среди них не оказалось. В сельских школах низменной зоны число «незрелых» также было высоким и доходило до 79%, остальные – «среднезрелые» дети [1; 7].

Это обстоятельство существенно затрудняет организацию обучения их не только в первом, но и в последующих классах начальной школы всех типов, и в особенности в малокомплектной. При обучении учащихся с использованием традиционных методов и принципов без соответствующей дифференциации успешно занимаются и нормально развиваются только те дети, которые пришли в школу с достаточной общей подготовкой к обучению.

Необходимость определения готовности детей к переходу на очередную ступень обучения (начального звена) очевидна.

Недостаточное развитие отдельных психофизиологических функций иногда наблюдается и у выпускников 1–2-х классов. Поэтому группу не готовых к школе сельских детей лучше создавать с 1-го класса с целью их выравнивания по уровню развития. Для работы по выравниванию необходимо предварительно определить уровень

готовности детей к обучению. В малокомплектных школах при комплектации классов такие исследования, как правило, не ведутся, а эту работу нужно строить по объективным данным о детях и с использованием общепризнанных диагностических методик.

При определении готовности детей к обучению в школе важно видеть два уровня развития: «актуальный уровень развития» и «зону ближайшего развития».

Актуальный уровень развития определяется теми особенностями психических функций ребенка, которые уже сформировались к настоящему моменту. Способность ребенка выполнять некоторые действия и операции свидетельствует об актуальном уровне его развития, т.е. об уровне развития (или готовности) его функции (методики Керна–Ирасека).

Зона ближайшего развития указывает на то, что ребенок способен освоить какую-нибудь деятельность с помощью взрослого. Такая готовность к освоению различных видов учебной деятельности называется психологической. Психологическую готовность, как следует из анализа психолого-педагогической литературы, составляют три компонента:

1. Волевая готовность – умение поставить цель, принимать решение по ее достижению, намечать план действий и исполнять его, преодолевать препятствия, возникающие на пути к цели, а также оценивать свои действия, произвольно концентрировать внимание и т.д.

2. Интеллектуальная готовность. Ее признаком являются те умения, которые могут обеспечить наиболее высокий уровень обучаемости. Одним из них является умение выделить учебную задачу и сделать ее самостоятельной целью деятельности. Кроме

того, интеллектуальную готовность составляют следующие компоненты: четкое, дифференцированное восприятие; аналитическое мышление (умение устанавливать существенные признаки, связи между явлениями); рациональный подход к действительности; способность к логическому запоминанию и др.

3. Личностная и социально-психологическая готовность, предполагающая наличие определенного отношения к школе, интерес к новым заданиям, незнакомым предметам, развитую речь, богатый словарный запас, а также наличие качеств, которые необходимы для вхождения в коллектив (общительность, сопереживание, ориентировка и т.п.).

Как известно, в последнее время все больше внимания уделяется реальному внедрению идей дифференцированного обучения в практику общеобразовательных школ. От внутренней «необъявленной» дифференцированной работы учителя с учащимися в классе переходят к внешней дифференциации, т.е. к созданию групп и классов дифференцированного обучения следующих типов:

- выравнивания (повышенного индивидуального внимания);
- ускоренного (опережающего) обучения;
- для детей с задержкой психического развития (коррекционно-развивающего обучения);
- возрастной нормы.

В нашей республике подобный процесс идет в больших городах и поселках, где много параллельных классов со смешанным национальным составом учащихся. Здесь наиболее остро стоят проблемы обучения родным языкам, выбора языка обучения, соответствия средств обучения типу классов и школ и многие другие.

Из года в год в отчетных сведениях и в контрольных цифрах местных органов управления и Министерства образования республики приводятся данные о растущем числе подобных классов в отдельных районах и городах. В частности, в 1991/1992 учебном году для обеспечения индивидуализации и дифференциации обучения в школах республики в 49 начальных классах было введено углубленное изучение иностранных языков и музыки [7, с. 1]. Если в 1987/1988 учебном году в республике не было ни одного класса компенсирующего обучения, то на 1 января 1994 г. только в начальной школе насчитывалось 1334 таких класса, а к концу 2007 г. их число достигло почти 2000, хотя существуют противоречивые мнения по поводу подобных дифференцированных классов.

В сельских национальных школах нашей республики, в особенности в малокомплектных школах, вероятность создания отдельных дифференцированных классов сведена к нулю. Тем не менее в условиях малокомплектных школ не только возможно, но и необходимо использовать внутреннюю «не объявленную» детям и родителям дифференциацию, систему дифференцированного подхода по отношению к каждому ученику. Часто в дидактике этот подход заменяется или дополняется понятием «индивидуализация обучения». Учет индивидуальных особенностей детей – один из ведущих принципов в дидактике. Сколько бы ни было в классе учеников, учительвольно или невольно мысленно для себя стремится выделить детей с более или менее одинаковыми способностями. Чем меньше в классе учеников, тем легче работать, применять различные методы и приемы обучения.

В настоящее время индивидуализированное дифференцированное

обучение является альтернативным традиционной системе, т.е. рядом с традиционной классно-урочной системой и другими новыми технологиями (проблемное обучение, программированное обучение, развивающее обучение, бригадно-лабораторное обучение и коллективный способ обучения) ставят технологию дифференцированного обучения [2]. Отдельные же виды дифференцированного обучения, в частности разделение классов по уровню интеллектуального развития детей, классы выравнивания и компенсирующего обучения в начальном звене, рассматривают как педагогические новации [4].

В начальной малокомплектной школе процесс дифференциации можно осуществить по следующим направлениям:

1. Выделение относительно постоянных групп учащихся на основе их психофизиологических особенностей. Это поможет уже в 1-м классе сформировать у детей умение выполнять хотя бы минимум заданий самостоятельно. Без этого условия (умения самостоятельной работы) невозможна вообще дифференциация в начальных классах.

2. Создание временных групп учащихся, обладающих одинаковой способностью к усвоению знаний. Это позволит учителю наиболее эффективно применять разнообразные приемы обучения.

3. Постепенное формирование групп учащихся, проявляющих интерес к тому или иному учебному предмету, к определенной сфере знаний (деятельности). Таким путем возможно осуществить подготовку к дифференциации по интересам.

Что же важно знать и предпринять учителю начальной малокомплектной школы в условиях осуществления дифференцированного обучения внутри

отдельно взятого класса-комплекта или среди групп детей с разным уровнем развития способностей? В первую очередь он должен иметь достаточные сведения, полученные из разных источников (от медиков, родителей, коллег, путем собственных наблюдений), об индивидуальных и психофизиологических особенностях отдельных учащихся и групп учащихся. Ему следует анализировать учебный материал и учебный процесс с целью выявления трудностей, с которыми встречаются разные группы учащихся. Моделируя замысел и содержание каждого урока, он должен уметь «программировать» обучение разных групп учащихся и заранее готовить перечень вопросов с учетом возможной степени продвижения отдельного ученика и группы в целом. Кроме того, учитель должен осуществлять деятельный контроль полученных знаний, оперативную обратную связь. Он в максимальной тактичной форме обязан сочетать индивидуальную работу с групповой, выработав у учащихся заранее определенные умения самостоятельной работы, использовать учебное время и иметь креативный подход к выполнению того или иного объема работы.

По данным различных исследователей, в последние годы от 20 до 30% учеников начальных классов испытывают затруднения в обучении. У половины таких учащихся диагностирована задержка психического развития (15%). Для них характерны нарушения познавательной деятельности в связи с незрелостью эмоционально-волевой сферы, пониженной работоспособностью, недостаточностью отдельных ключевых психических функций. Подобная задержка и отставание в развитии могут быть вызваны и неблагоприятными микросоциальными и педагогическими условиями.

Таким образом, широкие возможности дифференцированного и индивидуального обучения в малокомплектных школах предоставляются при организации самостоятельной работы, а она – неотъемлемая часть и немаловажный фактор для правильной и эффективной организации учебного процесса в этих типах школ, поскольку от самостоятельной работы каждого отдельно взятого ученика зависит реализация целей личностно ориентированного обучения.

Учитывая разную степень самостоятельности в зависимости от способностей и подготовленности детей, т.е. от их интеллектуального развития, а также то, что не во всех учебниках и учебных пособиях в содержании заданий и упражнений обеспечен развивающий эмоциональный и мотивационный эффект, мы предлагаем еще один концептуальный путь, который, на наш взгляд, будет позитивно влиять на дальнейшее совершенствование образовательного процесса в малокомплектных школах. Это путь внедрения элементов новых развивающих педагогических технологий в содержание национально-регионального компонента, т.е. в систему начального образования, в содержание начальной малокомплектной школы.

Наиболее важным направлением и неотложной мерой в изменении ситуации в начальной малокомплектной школе республики в сторону развития мы считаем реализацию вышеуказанных стратегий, реформенных предначертаний, идей новых педагогических технологий, способствующих модернизации ее содержательных сторон.

С целью совершенствования образовательной деятельности данного типа школ нами была разработана и внедрена в их практику система игровых, дидактических, развивающих

упражнений, предложены педагогические рекомендации, альтернативные и иные формы организации учебных занятий.

В процессе реализации подобная система способствовала развитию у сельских детей, обучающихся в малокомплектных школах, интеллектуальных способностей и других психических процессов, познавательных способностей, сенсорных эталонов, личностных качеств, новообразований, которые, в свою очередь, повышают качество образования.

Особенно эффективно их использование протекает на уроках математики малокомплектных школ. Но от того, как учитель преподносит эти задания учащимся, зависит многое. Например, один учитель может преподнести их без эмоций, сухо, академически, а другой может вложить все – и душу и сердце, т.е. придаст заданиям эмоциональную окраску, игровую форму, создаст проблемность, свяжет с реальной жизнью ребенка. Такой подход максимально обеспечивает формирование у детей прочных и сознательных вычислительных навыков, развивает наблюдательность, поможет выполнить анализ, синтез, обобщение.

Прослеживание таких показателей, как качество и уровень обученности младших школьников, уровень воспитанности учащихся, степень продвижения развития учащихся, характер межличностных отношений, посещаемость учащихся, уровень сознательной дисциплины, психологический климат в коллективе, уровень результативности образовательного процесса и т.п., в их динамике мы рассматривали в периоды до внедрения в содержание начальных малокомплектных школ элементов, идей, принципов, развивающих заданий, дидактических систем и других педагогических рекомендаций

и после их внедрения. Для этого были выбраны экспериментальные и контрольные класс-комплекты таких начальных малокомплектных школ республики, которые имели относительно средний уровень основных достижений в деятельности, т.е. были не слишком передовыми и не слишком отстающими.

Если до эксперимента уровень сформированности основных показателей, в частности касающихся уровня и качества знаний и развития учащихся в экспериментальных и контрольных класс-комплектах, был примерно одинаковым, мониторингом следовало выявить степень изменения показателей у детей, находящихся в экспериментальных класс-комплектах.

Анализ результатов, полученных мониторингом, т.е. проследивание итогов успеваемости учащихся, обучающихся в контрольных и экспериментальных класс-комплектах малокомплектных школ, показал эффективность и педагогическую целесообразность внедрения концептуальных идей данного исследования в образовательный процесс малокомплектных школ. В частности, анализ сводных данных позволяет сделать общие выводы о том, что средний уровень качества знаний по русскому и родному языкам и математике у учащихся из экспериментальных класс-комплектов стал намного выше, чем у учащихся обычных (контрольных) класс-комплектов. Проследивание динамики всех остальных основных показателей в течение учебных четвертей и

по годам обучения подтверждает эти результаты, т.е. наблюдается положительная динамика всех показателей процесса обучения. Проследивание показателей, выявляющих уровень общего развития, воспитанности, сознательной дисциплины у детей, обучающихся в экспериментальных класс-комплектах, показало резкую динамику в сторону улучшения. Относительно малый контингент учащихся, усовершенствованное содержание обучения, современные методы и принципы, используемые в технологии обучения, субъективные факторы, зависящие от уровня мастерства учителей, объясняют вышеуказанные положительные сдвиги в сторону развития.

Литература

1. Бабаева, Л.М. Уровень общего развития детей как личностная основа их обучения в сельской национальной школе Дагестана: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Бабаева. Ростов н/Д, 2006.
2. Классификация педагогических технологий // Учительская газета. 1994. № 1.
3. Концепция реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности Российской Федерации // Учительская газета. 2002. № 51.
4. Миронов, А.А. Определение уровня готовности детей к обучению в школе (методические рекомендации) / А.А. Миронов. Ставрополь, 1994.
5. Педагогические инициативы в образовательных учреждениях Республики Дагестан (Аннотированный указатель). Махачкала, 1994. Ч. 1.
6. Пивненко, П.П. Теоретико-методологические основы развития российской сельской школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / П.П. Пивненко. Ростов н/Д, 2002.
7. Тучалаев, С.Т. Особенности организации обучения шестилетних детей Дагестана / С.Т. Тучалаев. Махачкала: Дагучпедгиз, 1987.