

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Министерство образования и молодежной политики Ставропольского края  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Ставропольский государственный педагогический институт»

## РЕФЕРАТ

Этнорегиональная компетентность педагога и особенности ее  
формирования в вузе: философско-педагогический аспект

Тема раскрыта в моем реферате. В процессе его написания со мной проявилась самостоятельная работа и навыки самостоятельного анализа. В процессе работы с философско-педагогическими источниками выявилась необходимость в более глубоком изучении структуры и содержания этнопедагогической деятельности. В процессе работы с философско-педагогическими источниками выявилась необходимость в более глубоком изучении структуры и содержания этнопедагогической деятельности.

**Выполнила:**

Асеева Яна Юрьевна  
аспирант 1 курса  
по направлению подготовки  
44.06.01 – Образование и педагогические науки  
Специальность 13.00.08 –  
Теория и методика профессионального образования

**Преподаватель:**

профессор,  
доктор философских наук  
Грузков Владимир Николаевич

Ставрополь, 2016

## Содержание

### Введение

- I. Философские, этнографические, социально-психологические аспекты проблемы подготовки будущего учителя к воспитанию духовности школьников на основе этнокультурной компетентности.
- II. Философско-педагогический аспект компетентность педагога.
- III. Этнорегиональная компетентность педагога как критерий профессиональной культуры.
- IV. Педагогическая практика студентов как условие подготовки будущих учителей к воспитанию духовности школьников на основе этнокультурной компетентности.

### Заключение

### Список литературы

## Введение

Динамическое социально-экономическое развитие России, ее вхождение в мировое сообщество в значительной мере определяют потребность в специалистах, способных продуктивно работать, адекватно оценивать себя и свои достижения, обладающих умением эффективно сотрудничать, ориентироваться в современном поликультурном пространстве с учетом всех его уровней: политического, профессионального, экономического, информационного, языкового. Проблема теории, методологии и технологии компетентностного подхода является актуальной для отечественных и зарубежных педагогов, философов, теоретиков и практиков. Несмотря на достаточную разработанность в течение последних двух десятилетий многих аспектов компетентностного подхода в общем и формирования коммуникативной компетентности в частности, проблема содержания понятия «профессионально-коммуникативная компетентность» и ее формирования требует более детального исследования, а именно: разработки методологического и категориального аппарата, формирования единого банка данных по обозначенной проблеме, выявления возможностей иностранных языков в развитии профессионального общения (коммуникации), рассмотрения феномена «профессионально-коммуникативная компетентность» как со стороны педагогики, так и со стороны смежных с ней наук. Отдельные аспекты данной проблемы рассматривались учеными в рамках: - общей теории речевой деятельности в философии (М. Бубер, М. М. Бахтин, А. А. Брудный, А. М. Коршунова, Э. С. Маркарян, Ф. Т. Михайлова и др.); - теории моно- и межкультурной коммуникации, интерсоциального и иноязычного общения в культурологии, педагогике, социолингвистике (С. Г. Тер-Минасова, Т. Г. Грушевицкая, Е. М. Верещагин, Х. Гримм, И. А. Зимняя, О. В. Лешер, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, В. С. Библер, М. С. Каган и др.); - теории и методики профессионального образования (А. Н. Сергеев, Н. Д. Никандров, Е. В. Романов, А. Я. Найн, Т. Е. Климова и др.); - исследований по формированию

отдельных видов компетенций/компетентностей (А. С. Белкин, Г. М. Коджаспирова, А. К. Маркова, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Дж. Равен, Э. Ф. Зеер и др.). Результаты данных исследований способствуют обобщению накопленных знаний и опыта по рассматриваемой проблеме. Обратимся к сущности ключевых понятий нашего изыскания - «коммуникация» и «профессионально- коммуникативная компетентность», их осмыслению и трактовке в философском и педагогическом аспекте. Если в толковых словарях современных европейских языков достаточно очевидна потенциальная однозначность трактовки обыденного смысла термина «коммуникация», то в научных публикациях дело обстоит по-иному. Так, согласно подсчетам Э. Беттинхауса, в 60-х годах только в американской научной литературе существовало более 50 различных описаний процессов коммуникации. Отечественная научная литература также дает широкий спектр различных толкований содержания понятий и существа явления «коммуникация». В современном педагогическом словаре под редакцией С. А. Днепра понятие «коммуникация» рассматривается как передача того или иного содержания от одного сознания к другому посредством знаков, зафиксированных на материальных носителях»; «общение» - процесс установления и развития контактов между людьми; обмен информацией; восприятие и понимание другого человека; процесс, порождаемый потребностями в совместной деятельности; осуществление взаимодействия знаковыми средствами; взаимодействие, направленное на значительное изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера». Наверное, главное, что объединяет точки зрения, имеющиеся в науках по вопросу общения и коммуникации, состоит в указании на социальность как важнейшую характеристику этих явлений.

## **I. Философские, этнографические, социально-психологические аспекты проблемы подготовки будущего учителя к воспитанию духовности школьников на основе этнокультурной компетентности**

В начале XXI века, когда глобальное коммуникативное пространство превращается в необходимое условие повседневного существования, в межкультурные межэтнические отношения вовлекается все больше людей. Их духовность, ценностно-нормативные установки, основанные на этнической культуре, весьма различны, что осложняет взаимопонимание и усугубляет злободневность проблем воспитания. Отчетливо осознается, что многие неудачи в жизни современного российского общества, неустроенность социальная и личная напрямую связаны с недостатками духовного воспитания членов общества, в котором дефицит духовности приводит к непониманию и неприятию друг друга, наносит тяжелый урон человеческому благополучию, оборачивается одиночеством, психоэмоциональной подавленностью людей, преступлениями на межэтнической почве и террором.

Изменения основных духовных ценностей в новом тысячелетии являются средством растущего ускорения и глобализации всех жизненных процессов в современном российском обществе. Несомненный научный и практический интерес представляет проблема, связанная с интериоризацией ценностей из разряда потенциальных (воспитание духовности, воспитательные традиции, ценностные идеалы) в разряд актуальных (ценностные ориентации личности, этнокультурная компетентность) в процессе подготовки специалистов, в том числе будущих учителей, отвечающих по своей профессиональной деятельности за духовное здоровье нации, являющихся обладателями этнокультурной компетентности, которую мы в данном исследовании определяем как интегрированное качество, диалектично соединяющее личностные и профессиональные качества

будущего педагога, осуществляющего процесс духовного воспитания поколений на основе этнокультурного опыта народа.

Существовавшие прежде разрозненные системы передачи воспитательного этнокультурного опыта повлекли за собой переориентацию на иные («западные», национальные и религиозные и т.п.) ценности, что привело к формированию ценностных ориентации соответствующего типа. В сущности, нарушена эволюционная цепочка в процессе созидания общества: Архетип - Традиция - Современный процесс. В этих условиях утверждается мысль о необходимости соответствия ценностей образования духовным национальным общечеловеческим ценностям. Понимание сущности общечеловеческого не должно отрицать значимости и необходимости следования откristализованным во времени и развитии традициям воспитания, наиболее полно отражающим духовность народа, его этнокультурный опыт.

Новейший период российской истории характеризуется поиском новых путей социокультурного развития. Результаты поиска будут более успешными, если мы сумеем сделать достаточно объективный анализ взглядов мыслителей прошлого, проливающих свет на проблему духовности.

Мы намереваемся рассмотреть дефиниции, связанные с сущностью проблемы подготовки будущих учителей к воспитанию духовности школьников на основе этнокультурной компетентности. Это такие дефиниции, как: духовность, традиции, ментальность, ценности, мотивация, национальное самосознание, духовное самоопределение.

В период кардинальных трансформаций ускоряется течение социального времени. Это, в свою очередь, рождает новые проблемы. Ставя перед собой одну из них - проблему исследования педагогических условий подготовки будущих учителей к воспитанию духовности школьников, мы должны определить средства для формирования этнокультурной

компетентности самих будущих учителей, опираясь на определенное этнокультурное наследие прошлого.

Современная наука выделяет четыре аспекта национально-регионального компонента. Это локальный, этнорегиональный, общенациональный и мировой. Каждый обусловлен особенностями национальной, этнической и общекультурной самоидентификации личности. Использование различных аспектов народной культуры в учебно-воспитательном процессе еще не делает этот процесс регионально-этническим. Народная педагогика целостна, и эта целостность должна сохраняться в сфере современного образования и воспитания специалистов.

## **II. Философско-педагогический аспект компетентность педагога.**

Первые труды по философии коммуникации и диалога появились на рубеже 20-х годов XX столетия одновременно на Западе и Востоке европейской цивилизации (М. Бубер, К. Ясперс, М. М. Бахтин, Ф. Розенцвейг, Ф. Эбнер, С. Л. Франк). Она обретает все больше приверженцев, оформляясь в новую парадигму. Немецкий философ К. Ясперс в коммуникации видел путь к подлинно человеческому существованию, различая в человеческом «я» несколько уровней, каждому из которых соответствует свой способ общения: 1) эмпирическое «я», на уровне которого общение является не целью, а только средством для самосохранения, безопасности, наслаждения; 2) сознание вообще, на уровне которого общение между индивидами основано на формально-правовом принципе «равенства всех перед законом» и представляет собой «обмен мыслями»; 3) «я» на уровне духа 4) экзистенция, наиболее глубокий уровень «я», которому соответствует экзистенциальная коммуникация как высший тип общения, основой которого служит общность переживаний людей. Коммуникацию культур и национальностей К. Ясперс рассматривает как важнейшее средство современности для предотвращения столкновений. Центральной идеей М. Бубера является бытие как диалог между Богом и человеком, человеком и миром («диалогический персонализм»). Он различает три вида диалога: «подлинный», «технический» и «монолог, замаскированный под диалог». Настоящий диалог, по его мнению, тот, в котором каждый из участников действительно имеет в виду личность другого и обращается к нему как к личности. В трудах российского философа и филолога М. М. Бахтина феномену диалога придается универсальное значение. «Быть - значит общаться диалогически». Диалогические отношения людей, по его мнению, не просто «одно из» проявлений их бытия, а явление, пронизывающее всю человеческую речь (и сознание), все отношения и проявления человеческой жизни, всё, что имеет смысл и



значение. Подход к общению как конкретизации и персонификации общественных отношений, как к процессу взаимосвязи, взаимодействия и взаимовлияния общественных субъектов получил разработку в трудах отечественных философов и психологов М. С. Кагана, Г. С. Батищева, В. М. Соковнина, Б. Д. Парыгина, Л. П. Бугевой, Е. Г. Злобиной, А. Н. Леонтьева и др. Так, М. С. Каган под общением понимает один из первичных видов деятельности, отличный от других тем, что выражает направленность действий субъекта не на объекты, а на других субъектов. Каган рассматривает общение как связь субъекта с субъектом. Деятельность при этом носит не однонаправленный характер, так как оба участника активны и равноправны и выступают как взаимодействующие субъекты (индивиды, группы), средства (язык, механизмы), социокультурная среда. Значительный вклад в разработку проблемы общения в нашей стране внёс Б. Д. Парыгин. Он понимает общение не только как субъект-субъектное взаимодействие людей. Общение, по его мнению, - это и отношение людей друг к другу, обмен информацией между ними, их духовное взаимопроникновение. Б. Д. Парыгин рассматривает общение как феномен по преимуществу социально-психологический, исследует общую структуру общения, общение во взаимосвязи с общественными отношениями, общностью и выделяет виды и типы общения по социально-психологическим основаниям. Большой интерес к проблеме общения имеет место и в зарубежной философии экзистенциализма (Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер, Н. Аббаньяно, Э. Пачи). Философы-экзистенциалисты отождествляют сложный и многогранный процесс общения с личностным отношением, в то время как общение не исчерпывается лишь этой стороной, а включает в себя и безличные контакты.

В современной философии коммуникация рассматривается как коммуникативный обмен, а коммуникативные действия – как интеракции, участники которых согласуют и координируют свои действия. Данная позиция вполне гармонирует с теорией интерактивного обучения в педагогике. Проблеме организации и осуществления коммуникативного

образования посвящен ряд диссертационных исследований российской педагогической науки, строящихся, в основном, на базе теории педагогического общения (В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик, В. С. Грехнев, А. А. Леонтьев, А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский и др.). Все более интенсивным становится поиск путей решения проблемы формирования коммуникативной культуры, коммуникативной компетентности и коммуникативных умений специалистов отраслей, в которых, на первый взгляд, не требуется особых умений общения. По причине отсутствия специализированных курсов обучения коммуникации будущие специалисты вынуждены приобретать опыт профессионального общения, в основном, самостоятельно, в результате чего могут складываться неадекватные познавательные схемы, деформирующие коммуникативные взаимодействия. В такой связи возникает необходимость введения коммуникативного компонента в подготовку специалистов разного профиля, содержание которого должно определяться особенностями профессиональной деятельности. В последние годы пристальное внимание исследователей привлекает проблема формирования профессионально-коммуникативной компетентности (И. И. Барахович, Л. А. Жумаева, Р. А. Белоусов, Г. К. Борозенец, А. Г. Измайлова, О. Ю. Искандрова, Л. В. Голикова, В. В. Охотникова и др.). Проведенное исследование проблемы сущности понятия «профессионально-коммуникативная компетентность» и ее формирования в философском и педагогическом аспектах позволяет полагать, что в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное профессионально-коммуникативное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. В таком понимании профессионально-коммуникативная компетентность специалиста есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций, выраженное

в комбинации лингвистических и профессиональных знаний, коммуникативных умений и способностей специалиста, применяемых в профессиональной деятельности как на родном, так и на иностранном языках (в условиях межкультурного профессионального взаимодействия).

### **III. Этнорегиональная компетентность педагога как критерий профессиональной культуры.**

В условиях регионализации российского образования национально-региональная компетентность педагога выступает критерием его профессиональной культуры. Интерпретация понятия «профессиональная культура» предполагает толкование обоих его компонентов. Под «профессиональным» ученые (Ю.П. Азаров, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Л. Львова, А.К. Маркова и др.) понимают социально ориентированный, значимый для других род занятий. Существует более 300 определений культуры. Профессиональная культура может трактоваться как совокупность профессиональных приоритетов, ценностей, стиля, коммуникативных особенностей, реализующихся в трудовой деятельности. По мнению В.А.Сластенина, говорить о точном и однозначном определении свойств педагога в контексте профессиональной культуры в настоящее время не представляется возможным. Однако в структуре профессиографического (изучение требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим способностям, психолого физическим возможностям человека, направлен на обеспечение максимально эффективного взаимодействия человека и профессии), подхода Н.Н. Андреева, М.В. Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин выделяют три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга:

- 1) общегражданские качества,
- 2) качества, определяющие специфику педагогической профессии,
- 3) специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности).

Выделенные качества определяют профессиональную культуру. В рамках реализации регионального компонента содержания образования интерес представляют два первых комплекса, так как в их рамках рассматривается национально- региональная компетентность педагога. Последняя выступает у нас в качестве слагаемого профессиональной

компетентности. Термин «профессиональная компетентность» не является устоявшимся и имеет разные толкования. И.И. Проданов определяет профессиональную компетентность как «знания и умения, необходимые для осуществления инновационной деятельности разного уровня». С точки зрения И.А. Зимней, профессиональная компетентность – это совокупность знаний, умений, обеспечивающих человеку способность адекватного решения требуемых профессиональной деятельностью задач. В интерпретации В.Г.Воронцовой, профессиональная компетентность – это «личностно-гуманная ориентация, умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать, свободная ориентация в предметной области, владение современными технологиями». Профессиональная компетентность характеризует предметно-социальный план профессиональной деятельности, что исчерпывающе полно представлено А.А.Вербицким в контексте теории профессионального образования. В рамках нашего исследования важен вывод Н.К.Сергеева о том, что «профессиональная компетентность – это способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять; владение умениями, ориентировочными основами деятельности, реализуемой в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами. Анализ научной литературы отражает тот факт, что профессиональная компетентность специалиста состоит из: профессиональной направленности личности (ориентация на профессию), профессиональной устойчивости, профессионального становления, готовности к действиям в сложной ситуации, общением как условием профессионального становления, освоения новых информационных технологий, умения анализировать (З.И.Васильева, Б.С.Гершунский, И.А. Колесникова, Н.В.Кузьмина, Н.К.Сергеев, Л.Ф.Спирин, Е.Н.Шиянов и др.). Такая трактовка профессиональной

компетентности дополняется ее общей характеристикой, приводимой авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования». Согласно этому документу, профессиональная компетентность, отнесенная к социальным ключевым факторам, характеризуется многофункциональностью, она требует значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.; она многомерна. Требования к профессиональной компетентности раскрываются следующим образом:

знает: 1) профессиональную терминологию;

2) особенности профессии;

3) перспективные направления совершенствования профессионализма.

умеет: 1) анализировать технологический процесс с учетом его цели и специфики,

2) использовать и обобщать передовой опыт, создавать условия для его распространения.

готов: 1) планировать работу,

2) совершенствовать профессиональное мастерство и вносить позитивные изменения в деятельность,

3) проектировать результат в зависимости от используемых технологий, оценивать свою деятельность по достижению этих результатов.

Терминологический анализ понятия «национально-региональная компетентность» предполагает рассмотрение его генезиса. Ориентация российской образовательной политики 1990-х годов на социальные и этнокультурные региональные особенности определила приоритеты развития образовательного процесса в субъектах Российской Федерации. Основной идеей структурно-содержательного обновления педагогического процесса выступила регионализация – учёт региональных особенностей в содержании и организации учебного процесса. В нормативных документах,

подготовленных Министерством образования Российской Федерации, регионализация образования рассматривается как «отказ от унитарного образовательного пространства, скреплённого цепью единых учебных программ, инструкций и циркуляров. Это наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими, национальными и другими условиями». В соответствии с указом президента от 24.12.2014 №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики». В качестве одной из задач государственной культурной политики в области просвещения провозгласил «возрождение и развитие массового краеведческого движения в стране, а также деятельности по историческому просвещению граждан».

Преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира. Для каждого из регионов России должен быть сформирован перечень «сквозных» исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной.

В связи с этим процесс регионализации связывается с социально обусловленным переходом от одних критериев функционирования образовательного пространства в масштабе всей страны (унификация, инвариантность) к качественно новым системным параметрам (анизотропия, вариативность). Этнокультурная образовательная система выступает многомерным социокультурным и педагогическим явлением, в условиях которого происходит формирование свободной самоорганизующейся культуросозидающей личности педагога. Его важной характеристикой выступает национально-региональная компетентность. Мы достаточно полно

проанализировали выделенные в данной статье категории. Вместе с тем, следует принять во внимание тот факт, что в процессе профессионально-педагогической подготовки и деятельности прежние представления меняются, обновляются, корректируются, вырабатывается более или менее устойчивая модель педагогической деятельности, идеального педагога. Преломляясь через время, традиционную этнопедагогическую культуру, индивидуальную структуру личности, она образует новое, отличное от исходного представление об облике учителя, его аксиологических приоритетах. Развитие регионального высшего профессионального образования опосредуется постмодернистскими мировыми реалиями, российскими интегральными тенденциями («тело» Запада, а «душа» Востока), поликультурным характером российского социума. В силу этого правомерно предположить, что в условиях региона педагог выступает гражданином мира, Российской Федерации и представляет собой интегрированную личность, являющую дискурсивное единство, развивающуюся под воздействием новых мировых, российских, региональных социокультурных условий. Очевидна целесообразность определения этнорегиональных аспектов и категорий, составляющих национально-региональную компетентность педагога. К первым относятся: теоретические аспекты этнологии, ареальной лингвистики, этнопедагогике, этнопсихологии, этносоциологии, национально-образовательной политики, национальной культуры, религиоведения, национальной литературы, национального искусства, национальных видов спорта и др. В рамках этнорегиональных категорий профессиональной компетентности педагога выделяются: нация – народ – этнос – национальность, этнизация, этническая адаптация, этнический менталитет, этническое самосознание, этническая идентичность, национальные различия, этногенетическая культура, каузальная атрибуция (поведение и результаты деятельности индивидов на основании их группового членства), этнокультурная личность, национальный характер, этнические стереотипы поведения, межкультурное взаимодействие,



межкультурная коммуникация, этнопедагогика и народная педагогика, язык как основа идентификации и этнический символ, государственный язык как фактор межэтнического согласия и конфликтности, этнолингвистическое поведение, методология этноориентированных исследований, религиозное воспитание и др. Компетентность педагога в выделенных областях знания обеспечивает высокий уровень его профессиональной культуры и способствует успешной реализации регионализации российского образования.

#### **IV. Педагогическая практика студентов как условие подготовки будущих учителей к воспитанию духовности школьников на основе этнокультурной компетентности**

Акцентируя внимание на педагогическом смысле воспитательной традиции, который заключается в том, чтобы, развивая духовность, совершенствовать и самого человека при непосредственном участии в данном процессе его самого, мы решили, что наиболее доказательно и убедительно процессуальность как критерий этнокультурной компетентности можно активно изучать, формировать и развивать в периоды участия студентов в практической работе по воспитанию и обучению школьников в учебной практике.

Педагогические практики обладают большими резервами для развития и стимулирования этнокультурной компетентности и предоставляют широкие возможности для проверки уровня сформированности процессуальное как умения использовать этнокультурный опыт в стереотипных и нестереотипных ситуациях, духовный потенциал этнокультурного опыта народа и его воспитательных традиций через модернизацию используемых педагогических технологий.

Педагогическая практика может выступать как педагогическое условие формирования этнокультурной компетентности, если интегрировать в ее содержание совокупность заданий, способствующих стимулированию процессуальное, развивающих профессиональную грамотность в анализе и опоре на воспитательные технологии, содействовать умению адекватно использовать их с учетом классических требований народной педагогики, регулировать собственный знания и умения в русле процессуальное, устанавливать правильный контакт с детьми, оптимально насыщать этнокультурным опытом педагогический процесс и влиять на духовное совершенствование, как воспитанников, так и самого себя.

В течение педагогической практики будущие учителя проводят с учащимися воспитательную работу в качестве вожатых, помощников

воспитателя, помощников классного руководителя, учителя-предметника, выполняют комплекс специально разработанных заданий по педагогике и психологии, ведут исследовательскую работу в соответствии с темами своих курсовых работ, а также выполняют исследования по заказу школы.

Данные практики адаптируют студентов к реальным условиям профессиональной деятельности, учат их ориентироваться в обновленной профессиональной реальности, позволяют будущим учителям в период практики применить теоретические знания, диалектично соединяя теорию и реальную практику, опираясь на изученный блок педагогических дисциплин: «Введение в педагогическую профессию», «Основы общей педагогики», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», «Педагогика межнационального общения», «История образования и педагогической мысли»; дают возможность диагностировать профессиональную пригодность студентов к педагогической деятельности и, наконец, развивают этнокультурную компетентность как профессионально значимое качество учителя.”

## **Заключение.**

Модернизация образования предполагает изменения не только в системе и структуре образования, но и изменяет содержание и методы обучения. В основу образовательной деятельности положены индивидуальные познавательные потребности обучающихся, реализация которых должна осуществляться на современном научно-методическом уровне инновационной педагогической деятельности. Образование вошло в эпоху, когда педагогические системы должны быть не только развивающими, но и развивающимися. Динамично изменяющееся общество требует изменений в целях, содержании, технологиях образования. То, в какой мере оно сможет эффективно отвечать вызовам времени, во многом зависит от педагогов, от их готовности и способности включиться в процессы обновления практики образования. Социально-экономические преобразования, происходящие в стране, диктуют необходимость внесения корректив в систему общего и профессионального образования. Современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовом компетентно решать исследовательские задачи.

В последние два десятилетия в отечественной науке наблюдается новый всплеск интереса к изучению регионального компонента. Свидетельством тому может служить, например, появление целого ряда энциклопедических изданий, разносторонне освещающих прошлое и настоящее того или иного региона. Этот интерес, как нам представляется, обусловлен многими факторами. Среди них - формирование нового регионального самосознания и высокая общественная потребность в поиске так называемых «мест памяти», способных консолидировать современный социум.

## Список литературы

1. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства [Текст]: избранные труды / С.К. Бондырева. – 2 изд.: – Воронеж: НПО «Модэк», 2005.
2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11.
3. Бахтин М. М. Два способа изучать культуру // Вопросы философии. 1986. № 12.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
5. Днепров С. А. Педагогика в терминах и понятиях: пособие–справочник для самообразования / С. А. Днепров, В. М. Кадневский. Омск: ОмГУ, 2006. 191 с. 6. American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy: final report [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.htm> (дата обращения: 15.11.2015).
6. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксиологические особенности постдипломного образования педагога / В.Г.Воронцова [Текст] – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с. 6.
7. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] /А.А.Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) [Текст] / И.А.Зимняя // Проблемы качества образования. Кн. 2. – Москва – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 34 – 51. 5.
9. Проданов, И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона [Текст]: монография / И.И. Проданов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена,

1998. – 238 с. 3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 45 – 49.

10. Сергеев, Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.К. Сергеев. – Волгоград, 1998.