На правах рукописи

Родермель Татьяна Алексеевна

ФЕНОМЕН КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Специальность
24.00.01 – теория и история культуры

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Томск – 2011

Работа выполнена на кафедре социологии, психологии и права
ГОУ ВПО «Национальный исследовательский
Томский политехнический университет»

Научный руководитель: доктор философских наук, профессор
Иванкина Любовь Ивановна

Официальные оппоненты: доктор философских наук, профессор
Сысоева Любовь Семеновна

кандидат философских наук, доцент
Раитина Маргарита Юрьевна

Ведущая организация: Томский государственный педагогический университет

Защита состоится 01 июля 2011г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.267.17 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук при ГОУ ВПО «Томский государственный университет» по адресу: 634050 г. Томск, пр. Ленина, 36, Главный корпус, ауд. 318.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Томского государственного университета по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 34а.

Автореферат разослан 30 мая 2011г.

Автореферат размещен на сайте ТГУ www.tsu.ru 30 мая 2011г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат философских наук, доцент В.Е. Буденкова

I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Развитие общества диктует необходимость периодической модернизации образования и, как следствие, изменение его ценностного содержания. Растет интеллектуальная неудовлетворенность доминирующим подходом к образованию лишь как сфере воспроизводства человека. В этих условиях становится актуальным поиск новых идей и подходов к современному институту образования, каждый этап реформирования которого связан не только с внутренней логикой развертки идей, но имеет отчетливо выраженную социокультурную размерность. Сегодня одной из таких ключевых проблем является разработка и реализация модели компетентностного подхода в образовании, с которым связывается возможность придания нового импульса образованию, и, как следствие, его реализации в образовательных практиках, обеспечение развития инновационной экономики. В этой связи компетентностная модель образования транзистирует с цивилизационно-культурной системой новой формы организации и функционирования общества.

Вычленение отдельных компонентов в образовании исторически обусловлено и связано, прежде всего, с необходимостью включения знания в технологический процесс производства, а также необходимостью поиска меры соответствия рационального и иррационального в жизни человеческого сообщества, и служит способом манипулирования человеческой сущностью. Развивая вещные, объективные условия труда, образование, также как наука и духовная сфера в целом, становятся возможными благодаря тому, что истолковываются в качестве прямых производителей материальных благ.

Укоренение в культуре традиционных ценностей обоснования и доказательности, позволяющих отличать знание от мнения, послужило мировоззренческим основанием техногенной культуры, ориентированной на понимание человека как деятельного, активного существа; деятельности как творческого процесса, позволяющего установить власть человека над объектами; рассмотрение любого вида деятельности как ценности; понимание целей познания как рационального постижения законов природы.

Современный этап развития меняет сложившуюся образовательную традицию. Система современного образования оказалась перед необходимостью нового самоопределения, что обусловлено фундаментальными изменениями общественной жизни, а также трансформацией и перестройкой оснований науки, связанными с изменениями стиля мышления, с новым типом научной рациональности. Постнеклассический тип научной рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью, предполагает соотнесенность знаний об объекте не только со средствами и операциями деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами.

В условиях нарастающих потоков информации и появления все более сложных трансдисциплинарных комплексов знаний встает насущная задача ориентации личности, поддержания ее собственной идентичности,

постоянного создания себя. Поэтому универсализм личности сегодня связывают не с объемом удерживаемых в памяти сведений и оперируемых знаний из разных дисциплинарных областей, а с овладением общей системой ориентации в потоке информации, с созданием жестких личностных фильтров – четких способов отбора ценной информации, с формированием умения постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний.

Происходящая трансформация целей образования, связанная с задачей продуктивной адаптации человека в мире, формирует постановку вопроса обеспечения образованием личностного и социально интегрированного результата, когда человек становится персональным лидером в своем образовании. Возникает новая парадигма результата образования – это образование, ориентированное на компетенции, акцентирующее внимание на степень пригодности индивида к деятельности в постоянно меняющихся условиях и условиях постнеклассической неопределенности. Образование, являющееся неравновесной, неустойчивой самоорганизующейся системой, обладает лишь определенным запасом негэнтопийной устойчивости, что и порождает проблему непрерывного развития и компетентности самого образования. В связи с этим очевидно, что исследование компетентности требует глубокого философского осмысления в меняющейся картине мира, и выделение социокультурного дискурса компетентности методологически актуально.

Существенным основанием для данного исследования послужил факт того, что в понимании феномена компетентности преобладают психологический, социологический и педагогический подходы, методологические возможности которых ограничены, и с помощью которых явление компетентности в большей степени описывается, чем раскрывается.

Проблемой диссертационного исследования является противоречие между востребованной переориентацией и реализацией в образовательных практиках новой – компетентностной – парадигмы и слабой теоретической изученностью феномена компетентности.

Степень научной разработанности проблемы. Анализ проблемы компетентности показал ее многоаспектность. В исследовании компетентности соединяются интересы многих наук – антропологии, философии, педагогики, психологии, культурологии и ряда других. Вопросам осмысления категорий «компетенция» и «компетентность» посвящено множество исследований, среди которых труды В.А. Болотова, Е.А. Боярского, Ж. Делора, И.А. Зимней, И. Осмоловской, А.И. Флиера. Авторы отмечают, что нет единства во взглядах относительно данных понятий. Понятие «компетенция» больше применимо к сфере отношений между знанием и действием в практической деятельности, а «компетентность» – к общесистемному качеству.

Использование нового категориального аппарата вызывает «шлейф» новых интерпретаций и осмысления их понятийно-методологического смысла, о чем свидетельствует стремительный рост публикаций с

применением понятий «компетентность» и «компетентностный подход». Обзор употребления понятий и смыслового содержания компетентности и компетенции дан в работах Н.Л. Гончаровой и Н.С. Сахаровой, отмечающих, что в самых распространенных мировых языках (английском, французском, немецком, испанском, итальянском) понятия обозначаются одной лингвистической единицей и употребляются синонимично. Авторы отмечают также, что в широком употреблении понятия «компетенция» общим основанием является понимание ее как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, а для понятия «компетентность» общее заключено в обладании этим свойством.

Анализ содержания понятий «компетентность», «компетенция», «профессионализм» проведен Е.А. Боярским, Т.В. Гериш, Э.Ф. Зеер, Д.А. Ивановым, О.М. Карпенко, О. Ларионовой и другими. Авторы исследуют сущностные характеристики компетентности, обозначив особенности, отличающие компетентность от традиционных понятий «знание», «умение», «навык», «опыт». Авторы обосновывают, что компетентность формируется в образовательном процессе и как социальное явление совпадает с тем, что ожидается от человека, поэтому вопрос компетентности либо некомпетентности – это вопрос социального признания и социальных ожиданий. А.В. Стеганцев, Е.В. Чуб и другие используют понятие «компетентность» для обозначения интегративных характеристик качества подготовки специалиста, категории результата образования.

Интегративный характер компетентности раскрыт в работах Дж. Равена, Р. Уайта, Ю.Г. Татур и других, компетентность соотносится ими с ценностно-смысловыми характеристиками личности.

В исследованиях О. Волковой, С.Г. Воровщикова, А. Дорофеева, Е.Я. Когана, О.Е. Лебедева и многих других проблема компетентности участников образовательного процесса представлена как органически связанная с качеством образования. Авторы отмечают, что переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность» обусловливает необходимость теоретико-методологического анализа статуса компетентностного подхода в дискурсе всех сформировавшихся подходов.

Т.А. Добрынина, И.И. Осинский, А.А. Пинский и другие авторы отмечают, что сегодня, в соответствии с Болонским процессом, качество образования рассматривается в двух аспектах: а) как степень удовлетворения запросов на получение образования конкретной личности и запросов общества на востребованных производством специалистов, а также б) как степень пригодности выпускников к работе в постоянно изменяющихся условиях, в том числе, в условиях неопределенности и в условиях необходимости решения практических задач.

Концептуальные координаты компетентностного подхода обозначены в публикациях отечественных и зарубежных авторов (А.Г. Бермус, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, К. Скала,

А.В. Хуторской, Х.У. Гумбрехт, Ж. Делор и др.), выделивших его главную интенцию – усиление практической ориентации образования посредством выхода за пределы ограничений предметно-знаниевой парадигмы образовательного пространства.

Потребность в смене образовательной парадигмы отмечается многими исследователями (В.И. Байденко, В.А. Балханов, Б.Л. Вульфсон, Г. Гершунский, И.А. Зимняя, Л.И. Иванкина, С.В. Кульневич, Г.И. Петрова. Л.Г. Сандакова, Л.С. Сысоева, Ю.Г. Татур и др.). Осмысление феномена образования включается ими в мировоззренческо-методологические, гносеологические, онтологические и аксиологические проблемы бытия Универсума и отдельно взятого общества.

Методологические проблемы образования получили разработку в трудах К. Ясперса, М. Шелера, А.Дж. Тойнби, определивших образование как категорию бытия, как функцию жизни, как саму жизнь, как становление индивида. Идея понимания человека обосновывается в работах А.С. Макаряна, Ю.В. Петрова, А. Печчеи. Авторы указывают на рост значения в современном мире человеческого потенциала, вводят в научный оборот понятия «гуманизированный рост», «человеческое развитие». Проблема образовательного потенциала человека и его практического использования рассматривается в работах Г.А. Бейсоновой, И. Кучуради, целого ряда психологов, среди которых особое место занимают труды С.Л. Рубинштейна, М.А. Холодной.

С позиций экологии бытия проблема образования представлена в работах М. Шелера, О.В. Долженко, А.С. Запесоцкого. Авторами отмечается, что телесная и духовная идентичность человека требует системы образования, в которой, наряду с наукой, воспроизводились бы все основные формы его отношения к миру.

Проблема человека и гуманизации основ бытия представлена в работах Ю.П. Волкова, указывающего на то, что за основу новой цивилизации должен быть положен принцип социальных изменений, ставящий в центр человека, его развитие, обусловливая наступление нового уровня организации общественной жизни – гуманистического общества.

Образование как сложный духовный феномен, как духовно-коммуникативная система, развивающаяся за счет самовоспроизводства своего смыслового содержания, рассматривается в работах Е.Ю. Бикметова. Человекосозидающие функции образования, его философские основания и технологическое влияние на глубинные процессы культурообразования и формирования ментальных характеристик человека и общества выделены Б.С. Гершунским.

Вопросы роли и значения компетентностного подхода, обобщающий и систематизированный анализ факторов, предопределивших переход образовательной практики на позиции компетентностного подхода, представлен в исследованиях Н.Т. Абрамовой, Е.Е. Вахромова, А.А. Вербицкого, О.Н. Огай и других авторов. В.И. Байденко рассматривает компетентностный подход как инструмент усиления социального диалога

высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия.

Методология компетентностного подхода в контексте психолого-педагогического дискурса представлена в работах В.А. Болотова, И.А. Зимней, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадрикова, П.Г. Щедровицкого и многих других авторов. Различные виды компетенций рассмотрены в трудах В.И. Байденко, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, Ж. Делора, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, К. Скала, М.Ю. Холстеда и многих других авторов. Ими анализируется структурно-содержательная модель, включающая в себя совокупность компетенций в их прикладном, соотнесенном с определенной сферой жизнедеятельности человека, аспекте. Отмечается, что разными авторами предлагается разнообразный как в количественном, так и качественном содержании набор ключевых компетенций.

Проблема усиления практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности как проблема обновления профессионального образования на компетентностной основе рассматривается В.А. Балхановым, В.А. Колесниковым, Л.М. Митиной, А. Петровым, В.В. Сериковым и другими.

Ряд авторов (А.С. Ахиезер, Е.Ю. Бикметов, Р.М. Нугаев, Г.И. Петрова и др.) в понимании современных образовательных практик исходит из теории коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса, отмечая, что современное образование выражает коммуникационную сторону культуры и полагает себя как приобщение к культуре через экзистенциально-личностный опыт. Традиционное понимание идеи человека как единой замкнутой целостности, неудовлетворительно по причине того, что все системы устанавливаются в ситуациях диалога, коммуникации, причем всякий раз заново.

В целом, на основании проведенного анализа научной литературы, можно сделать вывод, во-первых, о том, что компетентность имеет постнеклассическую основу и выступает становящейся категорией междисциплинарного диалога. Во-вторых, анализ существующих подходов к исследованию феномена компетентности выявил преобладание работ психологического, социологического и педагогического направлений и недостаток философского видения и методологической оснащенности.

Цель исследования – концептуализация компетентности как ключевой характеристики образования.

Достижение данной цели предполагает решение следующих **задач:**

1) выделить философские основания компетентности;

2) раскрыть взаимосвязь между профессионализмом и компетентностью человека в современном культурном контексте;

3) выявить тенденции и социокультурные факторы, влияющие на трансформацию образовательной парадигмы в условиях реализации компетентностного подхода;

4) обосновать статус компетентностного подхода в современном образовании на основе цивилизационно-культурной обусловленности компетентности;

5) обосновать понимание компетентности как системообразующего фактора модели специалиста.

Объект исследования: феномен компетентности в образовании.

Предмет исследования: выявление философских и социокультурных оснований компетентности, определяющих статус и роль компетентностного подхода в современном образовании.

Гипотезой исследования является утверждение, что компетентность, как системное качество человека, снимает противоречие внутреннего и внешнего плана становления человека и обусловливает необходимость организации образования в контексте субъекта.

Методологические основания исследования составляет философская рефлексия сущности и первооснов компетентности как одного из способов бытия человека.

Одной из базовых в исследовании природы феномена компетентности выступает культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев), рассматривающая человека органично вписанным в культуру, способом существования которой является эволюция цивилизационно-исторической деятельности. Процесс расширения сферы коммуникации личности в пространстве культуры представляет собой процесс образования. Благодаря этому образование становится возможным понять как способ присутствия личности в культуре. Как справедливо полагал Л.С. Выготский, образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта, как личностного, так и опыта культуры. Осмысление современности как культурной проблемы видится в генетическом подходе выявления признаков нового и их связи с исходным состоянием как формы «радикализированного модерна» (Э. Гидденс), обновляющей основные и привычные механизмы общественных изменений.

Важным основанием в понимании природы компетентности является философское обоснование современного проекта человека, исходящее из необходимости рефлексивной интерпретации деятельности самим носителем человеческих качеств, ставящее в центр человека, его развитие. Идеи М. Фуко и П. Бурдье, рассматривавших образование как культурный проект человека, позволяют оценивать практики как условия и структуры, порождающие различные человеческие (антропологические) типы**,** понимаемые как типы организации и самоорганизации жизни, требующие и воспроизводящие определенный набор человеческих качеств. Понятие практики рассматривается как системная целостность, создающая условия порождения и существования субъекта, а не просто деятельность как системная организованность разделенных, но взаимообусловленных, целей, задач, ресурсов, результата деятельности, взаимодействующих субъектов.

Опираясь на фундаментальные работы Э. Тоффлера, В.Л. Иноземцева, Б.С. Гершунского, В.С. Степина, можно эксплицировать положение о том, что приоритетной сферой культуры в современном развитии является образование, поскольку информационные технологии опираются в своем функционировании на знание, которое дается не массовым образованием

школы индустриального типа, а приобретается индивидом в процессе творческого поиска, поскольку готового знания в быстро меняющемся информационном мире не существует, и оно синтезируется из общенаучной картины мира на основе идей глобального эволюционизма.

В трудах В.А. Балханова, Н.В. Наливайко, А.П. Огурцова, Г.И. Петровой, Л.С. Сысоевой и других образование рассматривается как совокупность процессов, благодаря которым в человеке на основе его собственной деятельности, направляемой изнутри и извне, развиваются способности, умения, навыки к синтезированию нового знания. В.А. Балхановым обоснованы принципы фундаментализации, методологизации и философизации современного образования, создающие условия, как доказывает автор, для еще одного принципа – понимающего образования, реализующего духовно-ценностную парадигму, с чем полностью согласны и мы.

Обращение к методологии синергетики позволило рассмотреть образование как неравновесную, неустойчивую самоорганизующуюся систему, включающую в качестве компонента самого человека, и обладающую определенным запасом негэнтопийной устойчивости. С позиций синергетики, неравновесности в сфере образования рассматриваются вопросы М.С. Каганом, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмовым и другими.

Парадигму проведенного нами исследования, позволившего осуществить социокультурную рефлексию статуса компетентности в структуре образования и раскрыть роль реализации компетентностного подхода как ключевой инновации практики современного образования, определили идеи таких авторов, как Ж. Делор, Дж. Равен, В.С. Степин, П.Г. Щедровицкий.

Основными методологически значимыми понятиями в диссертационном исследовании являются: «культура», «образование», «компетентность», «повседневность», «жизненный мир», «человек». Другие, используемые в диссертационной работе понятия, являются производными от базовых и определяются в ходе изложения и анализа выносимой на защиту проблемы.

В исследовании проблемы использованы следующие **методы**: метод логического анализа, методы абстрагирования и восхождения от абстрактного к конкретному; структурно-функциональный метод; диахронический метод, позволивший рассмотреть понятие компетентности в становлении и развитии; метод обобщения и анализа социологических данных; дескриптивный метод.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в следующем:

1. Выделены философские основания компетентности, базирующиеся на современных научных, философских, духовно-нравственных представлениях о человеке, его сущности, бытии, его принципиальной незавершенности, открытости, о человеке как потенции; на представления

о становлении человека и выявлении человеческой сущности, в результате активности которого мир приобретает структуру и перспективу. Компетентностная модель образования включается в культурно-цивилизационную систему как модель особой формы организации жизненного пространства человека.

2. Обоснована неразделенность субъекта и объекта компетентности, что позволяет рассматривать компетентность одновременно как цивилизационно-культурный механизм развития, качество и характеристику достигнутого культурного уровня, эволюционную константу – культурную универсалию.
3. На основе анализа понятий «профессионализм» и «компетентность» выявлена концептуальная граница компетентности, определяемая персонализированными образцами компетентного действия (знаю, что и знаю, как).
4. Обоснован вывод о том, что в современной культуре компетентность является фактором, влияющим на реальность через процесс образования, формирующим новый тип человека культуры – человека компетентного.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Социокультурный аспект компетентности в современном образовании может быть рассмотрен в контексте структуры, содержания и функций, которые компетентность выполняет в жизни человека. Являясь системно-организованным потенциалом, компетентность интегрирует совокупность ресурсов для осуществления деятельности, способность использования этих ресурсов для самореализации и способность человека к расширению собственных возможностей и изменений культурной среды.
2. Образование, являющееся неравновесной, неустойчивой самоорганизующейся системой, обладает лишь определенным запасом негэнтропийной устойчивости, что порождает проблему непрерывного развития и компетентности самого образования.
3. Культурная сущность компетентности и способа ее реализации – компетентностного подхода, может быть представлена как модель детерминированного хаоса, включающая устойчивый структурный порядок на макроуровне (модель квалификационных требований) с формирующим его «разрозненным» хаосом на микроуровне (модель компетенций).
4. Акцентирование внимания образовательных практик на компетентности как особом социокультурном качестве меняет приоритеты в образовании, качество которого ставится в прямую зависимость от степени личностной зрелости, самостоятельности человека. Основной задачей компетентностного подхода к образованию является обеспечение синтеза личностно- и практико-ориентированных парадигм, комплексно реализующих культурные смыслы и цели современного образования.

Теоретическая и практическая значимость исследования. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в расширении представлений о возможностях, смыслах, природе компетентности как

культурном феномене. Выводы и положения диссертации могут быть использованы при уточнении аксиологической компоненты образовательных стандартов, в разработке спецкурсов: «Философские основания и социокультурные аспекты компетентности», «Инновационная образовательная культура», «Принципы формирования инновационной модели специалиста», «Образование как культурный проект человека», а также при разработке образовательных программ в системе подготовки и переподготовки работников сферы образования, научно-исследовательских программ, ориентированных на повышение качества высшего образования.

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты, полученные в ходе исследования, обсуждены на заседаниях и научных семинарах кафедры социологии, психологии и права Национального исследовательского Томского политехнического университета. Результаты обсуждались на международных (Елец, 2007 г.; Пенза, 2008 г.; Новосибирск, 2009 г.; Томск, 2009 г.); Всероссийских (Тобольск, 2007 г.; Шадринск, 2007г.; Томск, 2009 г.; Томск, 2010 г.; Красноярск, 2010 г.), региональных (Сургут, 2008 г.; Сургут, 2009 г.; Юрга, 2009 г.) научных конференциях, а также в научных изданиях (журналы «Вестник Бурятского государственного университета», «Вестник Челябинского государственного педагогического университета», «Известия Томского политехнического университета», «Современные гуманитарные исследования»).

Структура диссертации отражает логику исследования и соответствует решаемым диссертантом задачам, состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы, включающим 223 источника. Объем работы – 168 страниц.

II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении сформулирована проблема, обозначены цель и задачи исследования, определена методология и основные методы исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту, отмечается научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, приведена апробация результатов диссертационной работы.

Первая глава «Компетентность как объект социокультурного исследования» посвящена пониманию природы компетентности как социокультурного явления в контексте трансформаций современного мира, общества и института образования. Обращение к идее компетентности находится в логике современной образовательной идеологии, ориентированной на человека как субъекта процесса социокультурного самоопределения, что закрепляется в отношении к индивиду как ответственному субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению. Исходя из данного понимания, образование не может ограничиваться формированием исполнительных функций сознания, а должно способствовать становлению и проявлению внутренних, субъектных оснований поведения, которые воплощают действительно личностные

качества человека. Образовательная среда создает форматированную, происходящую в рамках сценариев, деятельность. В этом контексте приобретение сценария есть наиболее важный момент для приобретения культуры.

В первом параграфе **«Компетентность как предмет философского анализа»** компетентность рассматривается как естественное продолжение самого человека, для которого образование является потребностью в самоосуществлении. В основе доказательства лежит тезис о том, что в образовании человек способен достичь реального результата, стать с помощью образования самим собой. Образование выступает не просто способом трансляции знаний, а индивидуальным экзистенциалом личности.

Культурный контекст компетентности, как обосновывается нами, проявляется в том, что компетентность одновременно является культурным механизмом развития, качеством и характеристикой достигнутого культурного уровня, эволюционной константой – культурной универсалией.

Современное образовательное пространство формируется под влиянием процессов, связанных с интенсификацией информационных преобразований во всех сферах жизни, и человек, способный продуцировать знания с помощью высоких информационных технологий, становится основным капиталом общества, в котором формируется новый тип работника – работник знаний. Для его подготовки нужна система образования, в которой человек научился бы производить знания, а не просто усваивать сумму имеющегося, готового, которого в условиях современного темпорального развития просто нет, и в условиях динамично развивающейся природно-социальной синергетической системы его нужно постоянно синтезировать.

Образование, как феномен культуры, проявляется как в порождении новых культурных смыслов, ценностей, форм деятельности, так и в поддержании старого наследия через переосмысление и интерпретацию в индивидуальном культурном «микрокосме» (М. Шелер) человека. Как мы полагаем, понимаемое в таком ракурсе образование есть то, что совпадает с широким образованием компетентности. Шелеровское «образовательное знание» есть несомненный аналог одной из форм культуротворчества, каковой и является компетентность.

В этом контексте происходит совпадение границ понятий «образованность» и «компетентность». Под «компетентностью» мы понимаем совокупность ресурсов, имеющихся в распоряжении индивида, для осуществления деятельности, способность использовать эти ресурсы с целью самореализации, способность к расширению собственных возможностей и изменениям, соответственно изменениям культурной среды.

Современное информационное общество нуждается не только в новых идеях и знаниях, но и в разнообразии способов их получения и постоянного обновления, что не происходит автоматически, а предполагает необходимость развития самого человека, владеющего рациональными и иррациональными приемами познания. Для обучения в современном мире

человека развивающегося К. Роджерс предлагал решить такие задачи, как высвободить любознательность, позволить людям двигаться в новом направлении, разбудить исследовательский интерес. Исходя из данного подхода, следует, что образование должно быть направлено на выявление, развертывание, возможность проявления сущности человека в мире.

Следовательно, главный акцент в назначении образования, ориентированного на формирование компетентности, связан с личностным постижением собственной идентификации. При этих условиях можно утверждать, что образование становится реализацией человеком собственного духа, проявляя в этом главный критерий оценки качества образования – его качественный эффект.

Выделенные культурообразующие факторы компетентностного подхода к образованию могут быть обозначены как «линии напряжения» цивилизационно-культурного развития, позволяющие осознать идею многокачественности субъекта, многообразия способов самореализации и воспроизводства, способствующих тому, чтобы мир повседневности становился ближе к человеку.

Ориентация на формирование компетентности – современная культуротворческая парадигма для личностного образования, позволяющая преодолевать разрыв, на который обратил внимание М. Шелер, между потребностью в подлинном образовании и невозможностью получить его. Исследуя природу компетентности и способа ее реализации – компетентностного подхода, мы приходим к выводу, что культурная сущность данных явлений может быть представлена как модель детерминированного хаоса, включающая устойчивый структурный порядок на макроуровне (модель квалификационных требований) с формирующим его «разрозненным» хаосом на микроуровне (модель компетенций). Определяя компетентность как культурный феномен, мы признаем его качественную особенность, рассматриваемую как общую культурообразующую функцию, динамически объединяющую активность субъектов на обеих сторонах производительной деятельности: усвоении и созидании культуры.

Имманентно присущая человеку способность свободного и творческого самотворения, реализуемая в процессе выработки нового качества состояния – компетентности, заключает в себе возможность реализовывать многообразные формы деятельности, предпочтительные образцы которой воплощены в ценностных, духовных категориях социокультурного пространства личности. Система, ориентированная на такой подход, позволяет научить человека самостоятельному мышлению, способности находить решение проблем, что является, по сути, культурным процессом образования человека.

Во втором параграфе **«Соотношение понятий «профессионализм» и «компетентность» в современном культурном контексте»** определено общее и различное между профессионализмом и компетентностью,

символизирующими специфику традиционного и инновационного подходов к результирующей компоненте образования.

Понятия «профессионализм» и «компетентность» рассмотрены, прежде всего, в культурном контексте, непосредственно связанном с задачей и предназначением человека. Включая в себя качество профессионализма, компетентность предполагает обладание надпрофессиональными знаниями и умениями. Быть компетентным – значит уметь мобилизовать как в конкретной, так и в неопределенной ситуации полученные знания и опыт, что позволяет рассматривать компетентность как многофункциональный инструмент измерения качества профессионального образования. Профессиональное образование в контексте компетентностного подхода имеет основания становиться деятельностью без ограничивающего фактора «конечного знания» и развертывающейся как процесс в самоопределении человека.

Исходя из данного понимания, компетентность обладает интегративной природой, вбирая в себя ряд однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (профессиональной, социальной, информационной и проч.), выступая системным качеством человека. Компетентность, развивающаяся в процессе образования, есть формирующаяся способность обращать имеющиеся теоретические и практические знания в стратегии решения проблем и методы получения нового знания, в свое собственное, личностное знание.

Сущность компетентности, как мы выявляем, заключена в том, что это – многозначное, характеризующее сложное индивидуально-личностное и социальное качество, явление, проявляющееся комплексно: во-первых, как определенное поведение, навык, закрепившийся в действии; во-вторых, как ментальные способы активности; в-третьих, как деятельность, реализующая знания, способности, отношение человека к предмету действий; в-четвертых, как переживания, согласующие целесообразность предпринимаемой человеком активности с социальными ожиданиями.

На уровне индивидуально-личностного качества компетентность есть способность и готовность к деятельности, на уровне социального качества – ожидаемая над(сверх)активность, или способность и готовность к гибкой смене способов и форм социально ответственной жизнедеятельности. Образование создает возможность индивиду развивать и проявлять различные компетенции, границы реальности которых определяются самим человеком, его активностью, интеллектуальной зрелостью, умением осуществлять выбор, ответственностью и т.п. То, чем на самом деле станут компетенции – качествами личности или технологическим инструментом для решения определенного рода задач, зависит от ценностно-смысловой ориентации самого человека.

На связь компетенции с профессионализмом указывает тот факт, что в образовательных профилях компетенции частично или полностью выводятся из профессиональных квалификаций. Компетентность – это приобретаемое в результате обучения новое качество, увязывающее знания и умения со спектром интегральных характеристик качества подготовки, в том числе со

способностью применять полученные знания и умения на практике. Это – внутренне мотивированные способности, позволяющие эффективно действовать и достигать личностно значимые цели в определенных сферах деятельности. В этом содержании компетентность есть степень выраженности уже выраженного качества.

Сравнительный анализ понятий показал, что новая парадигма результата образования, обращенная к компетентностям, определяет свою миссию в том же, чем занималась и традиционная образовательная система – в восполнении знаний, умений, навыков, с одной лишь разницей – стремлением дополнить, расширить и привнести их недостающий объем в традиционный профессионализм. Знания, умения и навыки должны восполняться качествами, свойствами личности, способностями, готовностью и т.п. Границы применимости понятий «профессионализм» и «компетентность» определяются в общем контексте образования – применимостью знаний и навыков в совершении определенных действий, согласуемых с системой жизненных смыслов человека, в которых проявляются его индивидуальные свойства.

В целом, выявление границ применимости понятий «профессионализм» и «компетентность» позволяет констатировать, что данные понятия создают интегрирующее пространство параметров – «знаю, как» и «знаю, что». При всем многообразии определений понятия «компетентность» его культурный смысл связан с направленностью энергии, активности и качества развития человека для удовлетворения потребностей дальнейшего развития общества.

В третьем параграфе **«Компетентностный подход как проект рационализации социокультурной системы «образование – практика»** компетентностный подход рассмотрен как тенденция, характеризующая способность института образования соответствовать мотивам, возможностям и ожиданиям социума, и возможность управления изменениями и инновациями в образовательном пространстве. Образовательный смысл необходимости смены парадигмы связывается нами с тем, что изменения, происходящие в современном мире, ведут к становлению такого типа культуры, для которого чисто «знаниевое» образование оказывается уже неэффективным и нецелесообразным. Формирование компетенций – это не смена содержания, а, в первую очередь, это – смена способа и технологий образования человека.

Однако, компетентность невозможна без знания, без когнитивной основы. Принцип подчинения знания умению и практической потребности, как решающему требованию компетентностного подхода, сформулирован в контексте знаниевой парадигмы. Это означает, что обращаясь к компетенциям не вообще, а применительно к определенной сфере, в конечном итоге круг замыкается целесообразностью формирования и развития отвергаемой триады – «знаний–умений–навыков».

Если традиционный подход в образовании ориентирует на сохранение экстенсивного пути развития: чем больше знаний приобрел обучающийся,

тем выше уровень его образованности, то с позиций компетентностного подхода главным является способность решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний, а не просто объем и широта знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но акцентирует внимание на способности их использовать. В рамках компетентностного подхода реализуется активный поиск возможностей синтеза знаниево-стандартизированного и личностно-вариативного компонентов образования.

Размещение компетентностного подхода в социокультурном контексте позволило сделать вывод о том, что компетентностный подход есть утверждение специфического типа рациональности (компетентностная рациональность), синтезирующий одномоментно рациональность и внерациональность как чувственную разумность и разумную чувственность, создающий условия для реализации внутренней свободы и творчества субъекта деятельности.

Компетентностный подход, как один из подходов к пониманию современного образования, рассматривает человека в качестве субъекта и объекта образования, проявляется через активность личности, развивающей себя, что позволяет объединять общефилософское видение человека с поиском средств, методов понимания и воздействия на поведенческо-повседневную жизнь индивида.

Как показывал анализ сущности компетентностного подхода, его реализация меняет объект-субъектные отношения образовательного пространства. Объектом становится развитие способности к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как ее субъектом, а личность обучающегося – закономерным и равноправным с личностью преподавателя субъектом. Чтобы реализовать возможности компетентностного подхода, необходимо переходить к новому уровню целостности образования.

Акцентирование образовательных практик на компетентности как особом социокультурном качестве меняет приоритеты в образовании, качество которого ставится в прямую зависимость от степени личностной зрелости, самостоятельности человека.

В четвертом параграфе первой главы **«Трансформация образовательной парадигмы с позиции компетентностного подхода»** обозначены причины, сдерживающие обновление образования, обосновано, что изменения в социальной, информационной, технологической сферах обусловили становление типа культуры, для которой односторонне понимаемое знаниевое образование утратило эффективность и целесообразность, когда без умения обновлять оперативную часть своего культурного опыта человек не может считаться подготовленным к жизни.

Как мы показываем, компетентность – это культуросообразный вид действия, в котором фиксируется освоение человеком разных типов опыта: познавательной деятельности (фиксированный в форме знаний); осуществления способов деятельности (в форме умений, навыков); творческой деятельности (в форме умения принимать эффективные решения

в проблемных ситуациях); осуществления эмоционально-ценностных отношений (в форме личностных ориентаций); понимания и расширения возможностей эффективного взаимодействия (в форме межличностных отношений). Обучить компетентности нельзя, таковая может формироваться, лишь находя и апробируя различные модели поведения в конкретной предметной области, выбора из них тех, которые в наибольшей степени соответствуют стилю, притязаниям, эстетическому вкусу, нравственным ориентациям и пр.

В этом проявляется специфика компетентности, являющейся, по своей сути, сложным синтезом когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Природа компетентности такова, что она, являясь продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. В данном проявлении, компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации.

Современная образовательная парадигма – парадигма компетентности – отражает потребности человеческой цивилизации, перспективы которой связаны с фундаментальным и целостным образованием, способствующим повышению уровня образованности общества и преодолению односторонности. Поскольку образование – не только процесс, но также предпосылки и результат, не должно быть разрыва между содержанием жизни и содержанием того, чему человек учится. Как подтверждено и обосновано нами, компетентностный подход, меняя парадигму результата образования, обеспечивает переход от знаний, умений, навыков к самореализующейся и саморазвивающейся индивидуальности. В своей основе компетентностный подход является проявлением становления системной целостности качеств (компетенций) человека, отражающей иное качество, чем качество простой суммы всех качеств. В отличие от системологического, системодеятельностного и знаниецентрического подходов, компетентностный подход наиболее полно выражает установку на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире.

Вторая глава «Социокультурная рефлексия статуса компетентностного подхода в современном образовании» раскрывает обоснование компетентностного подхода как ключевую инновацию модернизации образовательных систем и социокультурных практик. Развитие концепции компетентности и компетентностного подхода в образовании является проявлением естественной тенденции эволюционирования института образования, регулирующей развитие и разрешение на данном историческом этапе основное противоречие системы образования, исходящей от двух начал – индивидуального (личностного) и социального.

В первом параграфе второй главы **«Парадигма инновационной образовательной практики как условие применения компетентностного подхода»** актуализируется необходимость инновационного подхода к пониманию проблем современного образования. В условиях, когда когнитивные системы конструируют социальную реальность, требуется иной подход к организации образовательной деятельности, поскольку задачей становится формирование у специалистов, как посредников между производителями и потребителями знания, рефлексивных навыков.

Компетентностный подход может быть реализован как рефлексивно-субъектная модель, включающая профессиональное становление специалиста в процесс проектирования личности, рассматривая специалиста целостным субъектом, активным, свободным и ответственным в осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности.

Инновационный подход к образованию ориентирован на то, что главное в подготовке будущих специалистов состоит не столько в том, чтобы дать им какую-то сумму знаний, сколько в том, чтобы развить в них умение самостоятельно усваивать новые знания, непрерывно совершенствоваться, творчески подходить к решению новых проблем. Следовательно, основная задача инновационного подхода к образованию – способствовать овладению компетенциями. Реализация на практике компетентностного подхода актуализировала поиск ответа на вопрос: как учить так, чтобы на выходе получить компетентного профессионала?

Компетентностная модель, синтезирующая традиционную парадигму «знать что» с перспективным подходом «знать как», создает условия для изменений в теории и практике образования. Инновационные практики, применяемые в настоящее время, ориентированы на переоценку самой природы образования. Начинает терять актуальность словосочетание «система образования», а на его место заступает понятие «образовательное пространство». Это свидетельствует о том, что образование начинает связываться не с учреждением, но с сообществом. Катализатором формирования инновационного потенциала образовательного учреждения является фокусное развитие ключевых компетенций.

Ориентация на компетентности помогает изменить ракурс восприятия образования и обратиться к нему не только как социальному институту, а рассматривать образование преимущественно как категорию бытия.

Реализация компетентностного подхода – это именно та ситуация, когда образ, задающий направленность образования, не дан как всеобщая сущность человека, но предполагает достижение самоидентичности через раскрытие уникальности и самобытности человека – в его становлении.

Понимая функциональное предназначение данного подхода в таком смысле, понимание природы компетенций обретает более четкие границы, пределами которых являются повседневные практики (социальные, культурные, духовные, образовательные, профессиональные, интеллектуальные, эмоциональные, морально-нравственные и т.п.) жизни человека. В соответствии с ключевыми, ведущими сферами жизни

современного человека представлены и ключевые компетенции. Исходя из этого, компетентностным будет образование, связанное с формированием интегрированных характеристик качества подготовки, включающих единство знаний, умений, навыков, личных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности человека в изменяющихся условиях, социальной реальности и личностного развития.

В качестве критериев эффективно реализуемого, а не провозглашаемого компетентностного подхода нами предлагаются наличие следующих условий: задействован спектр ресурсов личности (предельно возможное их количество); учитываются индивидуальные особенности личности; созданы условия для развития способности становиться субъектом принятия самостоятельных решений; преобладают диалоговые, субъект-субъектные отношения во взаимодействии «преподаватель-обучающийся».

В логике компетенций, рассматриваемых как обобщенные интеллектуальные, креативные, методологические, мировоззренческие, коммуникативные, профессиональные и иные умения, компетентностный подход является инновационным потенциалом традиционных подходов (системологического, системодеятельностного, знаниецентрического культурологического, научно-образовательного, функционально-коммуникативного и др.).

Новый этап, характеризующийся тем, что компетентностный подход переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, нуждается в подтверждении заявленных в нем общих принципов, когда методологические установки должны подтвердить себя в различных прикладных разработках, и, прежде всего, в разработке модели современного специалиста.

Во втором параграфе **«Системообразующая роль компетентностного подхода в подготовке специалиста в современном вузе»** рассмотрена модель специалиста, позволяющая конструировать на ее основе реальную образовательную среду. Качество образования с позиций компетентностного подхода не только может, но и должно быть различным, причем это различие должно быть определенным, т.е. обладать конкретными свойствами, позволяющими судить о качестве образования, и позволяющими специалисту уметь трансформировать приобретаемые знания в инновационные технологии; знать, как получить доступ к глобальным источникам знаний, владеть современными информационными технологиями; иметь мотивацию к обучению на протяжении всей жизни, обладать навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации, одним словом, уметь учиться; владеть методологией и аналитическими навыками, в том числе и в силу того, что одним из последствий научно-технического прогресса явилось ослабление акцента на запоминание фактов; знать и уметь применять методы проведения научных исследований; обладать коммуникативными способностями, уметь работать в команде, адаптироваться к переменам, способствовать социальной сплоченности; разделять ценности, необходимые для того, чтобы жить в условиях сложного

демократического общества, быть его ответственным гражданином, обладать необходимыми гражданскими и социальными компетенциями.

Декларируемые компетенции должны быть доказательно достигнуты реализацией учебного процесса, а, следовательно, определять необходимые содержание и форму самого учебного процесса. Иначе говоря, образовательные технологии должны быть адекватными компетентностному подходу и обеспечивать формирование тех компетенций (в первую очередь социально-личностных), которые не могут быть сформированы только содержанием дисциплин.

В условиях изменений в образовательном пространстве, ориентированных на смещение образовательных целей в сторону актуализации ценности образования в собственном смысле как образования личности, приходит компетентный человек. Размещение компетентностного подхода в социокультурном контексте позволило сделать вывод о том, что компетентностный подход есть утверждение специфического типа рациональности (компетентностная рациональность), синтезирующий одномоментно рациональность и внерациональность как чувственную разумность и разумную чувственность, создающий условия для реализации внутренней свободы и творчества субъекта деятельности.

В третьем параграфе **«Компетентностный подход как фактор развития личности в условиях рыночных отношений»** обоснован тезис о том, что развитие в процессе образования человеческого капитала возможно, если общество заинтересовано в том, чтобы сделать образование приоритетной областью развития культуры, в котором образование стало бы процессом становления человека на протяжении всей его жизни.

Усиление внимания к роли личности в образовательном процессе на современном этапе развития обусловлено усилением влияния рынка на сферу образования. Ориентированность современного бизнеса на человеческий потенциал как возможность для создания экономических благ обусловила поиск новых методов повышения его качества.

В истории известны два пути пробуждения сознания: с помощью внешнего формирующего воздействия, задачей которого является совершенствование человеческой природы (Платон, Я.А. Коменский и др.) и путем саморазвития, реализующего потребность в самоосуществлении, при котором задача педагога состоит лишь в направлении деятельности и помощи в случае необходимости (Ж.-Ж. Руссо, Ш. Бюллер и др.).

Следование первым путем доминировало на протяжении всей предшествующей истории человечества, на современном этапе развития происходит переход к личностно ориентированному и личностно развивающему образованию, признающему активный процесс становления человека, и следованию по пути саморазвития, обусловливая слом стереотипов о месте и роли педагога, средствах и технологиях его деятельности в образовательном процессе. Динамика становления открывает иное место человека в порядке сущего, оно рассматривается с точки зрения важности, значимости, доступности, транзитивной соотнесенности

формирующего воздействия и способности к саморазвитию. Это, становясь условием жизнеспособности мира и самого человека, требует нового типа организации социокультурного наследования в обществе, которое могло бы обеспечить не только культуру принятия средств взаимодействия, но и культуру выработки таких средств на уровне личности.

Входя в процесс самопознания, культура обнаруживает свою значимость в личностных модальностях бытия, определяя целью образования – выявление человеческой сущности, каждый раз вновь открываемой перед вновь входящим в мир человеком. Эту действительную связь образования с жизнью имел в виду М. Шелер, предложивший классификацию форм знаний в зависимости от их включенности в процесс жизнедеятельности человека. Поэтому неслучайно на протяжении всей истории человечества реформирование образовательных практик было всегда связано с моделированием образа человека.

В условиях информационной экономики, основанной на производстве, накоплении, распределении и потреблении знаний как составной части национального богатства, главным фактором развития становится творческая деятельность, обеспечиваемая структурой производства, включающей как обязательное требование непрерывность образования.

Институционально организация образовательной деятельности представлена рядом образовательных моделей. Функциональной предзаданности компетентностного подхода в большей степени соответствует реализация проектной модели, в которой образовательная деятельность организуется в пространстве опережающего имитационного проигрывания различных ситуаций в образовательном процессе, моделирующих реальные профессиональные либо социальные контексты, развивающих специальные навыки решения разнообразных, в том числе профессиональных задач, позволяющих создавать новые нормы и образцы, новые типы и структуры деятельностей. Участие в проектной деятельности основывается на активном использовании личностно- и практико-ориентированного потенциала образования.

В настоящее время находит активное применение в образовательном процессе сетевая модель, главной фигурой которой является трансфессионал, или ведущий поиск обучающийся-навигатор, идущий по лабиринту траектории своего образования, выделывающий себя и постоянно себя проблематизирующий, не останавливающийся на ставшем состоянии, активно использующий и создающий информационные базы, действующий в сетевом образовательном коммунитасе как пространстве, в котором конкретный человек, становящийся субъектом, собирающий сугубо свой вариант образования (начиная от освоения глубоко продвинутых культурных практик и кончая простыми формами адаптации и социализации), является сам предпринимателем своего образования, меняя свою профессиональную и культурную идентичность.

Исходя из понимания условий реализации личностно- и практико-ориентированного образования, акцент в организации образовательных

практик необходимо делать на взаимодополнительности, а не противопоставлении, технического оснащения образовательной деятельности и обеспечения ее гуманитарной составляющей. Мы обосновываем, что именно благодаря применению компетентностного подхода создается идеологическая платформа для интеграции многочисленных образовательных моделей в пространстве образовательных практик. Образование в этом качестве становится сетевым в смысле его открытости и доступности разных культурных практик для разных потребителей и субъектов образования. По сути, компетентностный поход, являясь отражением изменений в характере и содержании труда, профессиональном обучении и образовании, выступает политикой в развитии сферы труда и образования. Данная способность выводится нами из природы компетенции, являющейся одновременно культурным и психическим (субъектным) актом, заключающимся в способности осуществления деятельности, результат которой и есть приобретаемое качество – компетенция.

В современном обществе, по-новому ставящем задачи трансляции культуры, когда человек, осваивающий культурные формы, должен присвоить и воспроизвести их как способы организации собственного мышления и деятельности, как культурные формы организации собственного существования, реализация компетентностного подхода способствует восстановлению субъектного отношения к культуре, формированию в образовательном пространстве действительного культурно-исторического субъекта.

В **заключении** подводятся итоги диссертационного исследования, формулируются основные выводы и намечаются перспективы дальнейшего исследования феномена компетентности в современном образовании.

Основные положения и выводы диссертации отражены в следующих публикациях.

Статьи в журналах, рекомендованных ВАК Министерством образования и науки РФ для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук:

1. Родермель, Т.А. Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в системе послевузовского образования / Т.А. Родермель // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2008. – № 5.– С. 157–164.

2. Родермель, Т.А. Социальная доктрина образовательных инноваций в концептуальной интерпретации Эмиля Дюркгейма, Макса Вебера, Карла Мангейма / Т.А. Родермель // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ, 2009. – № 6а. – С. 114–119.

В других научных изданиях:

1. Родермель, Т.А. Теоретические основы педагогических инноваций / Т.А. Родермель // Материалы Всероссийских Менделеевских чтений. – Тобольск: Изд-во ТГПИ, 2007. – С. 24–26.

2. Родермель, Т.А. Подготовка учителя к инновационной деятельности в системе послевузовского образования / Т.А. Родермель // Актуальные проблемы высшего педагогического образования. Сборник научных статей. – Шадринск: Изд-во ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический университет», 2007. – С. 275–281.
3. Родермель, Т.А. Использование информационных технологий в общеобразовательной среде как способ развития творческих возможностей всех участников образовательного процесса / Т.А. Родермель // Международная научно-практическая конференция «Педагогика, лингвистика и информационные технологии». – Елец: Изд-во Елецкого госуниверситета, 2007. – С.323–325.
4. Родермель, Т.А. Учитель в условиях инновационной деятельности: проблема подготовки в системе послевузовского образования / Т.А. Родермель // Актуальные проблемы образования и науки: Материалы Региональной научно-практической конференции «VII Знаменские чтения». – Сургут: Изд-во Сургутского государственного педагогического университета, 2008. – С. 59–63.
5. Родермель, Т.А. Инновационная деятельность учителя как социокультурный феномен / Т.А. Родермель // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Пенза: Изд-во Пензенской государственной технологической академии, 2008. – С.123–128.
6. Родермель, Т.А. Общекультурная компетентность как синтез когнитивного, предметно-практического и личного опыта / Т.А. Родермель // Труды VIII Международной научно-практической конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Актуальные проблемы гуманитарных наук», г. Томск, 16–17 апреля 2009 г. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – С. 357–358.
7. Родермель, Т.А. Роль дисциплин гуманитарного цикла в формировании культурной компетентности в современном вузе / Т.А. Родермель // Труды VIII Международной научно-практической конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Актуальные проблемы гуманитарных наук», г.Томск, 16–17 апреля 2009 г. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – С.356–357.
8. Родермель, Т.А. Социокультурный контекст дегуманизации образования / Т.А.Родермель // Труды XIII региональная научно-практическая конференция студентов и учащейся молодежи «Прогрессивные технологии и экономика в машиностроении». – Юрга: Юргинский технологический институт , 2009.– С. 266.
9. Родермель, Т.А. Консоциативная модель демократии и проблемы образования / Т.А.Родермель // Труды XIII региональная научно-практическая конференция студентов и учащейся молодежи «Прогрессивные технологии и экономика в машиностроении». – Юрга: Юргинский технологический институт, 2009. – С. 267.
10. Родермель, Т.А. Образование как феномен цивилизации / Т.А. Родермель // Труды XIII региональная научно-практическая конференция студентов и учащейся молодежи «Прогрессивные технологии и экономика в

машиностроении». – Юрга: Юргинский технологический институт, 2009. – С. 268.
11. Родермель, Т.А. Гуманистический смысл диалогичности современного образования / Т.А. Родермель // Труды XIII региональная научно-практическая конференция студентов и учащейся молодежи «Прогрессивные технологии и экономика в машиностроении». – Юрга: Юргинский технологический институт, 2009.– С. 269.
12. Родермель, Т.А. Проблема основ бюрократической рациональности в концепции Вебера / Т.А. Родермель // Труды XIII региональная научно-практическая конференция студентов и учащейся молодежи «Прогрессивные технологии и экономика в машиностроении». – Юрга: Юргинский технологический институт, 2009.– С. 270.
13. Родермель, Т.А. Информационная компетентность и ее роль в образовательном процессе культурологический аспект / Т.А. Родермель // Труды XIII региональная научно-практическая конференция студентов и учащейся молодежи «Прогрессивные технологии и экономика в машиностроении». – Юрга: Юргинский технологический институт, 2009. – С. 264.
14. Родермель, Т.А. Рефлексия как необходимый компонент в структуре инновационной деятельности педагога / Т.А. Родермель // Материалы Межвузовской научно-практической конференции «Социальный облик молодежи XXI века». – Сургут: Дефис, 2009. – С.253–256.
15. Родермель, Т.А. Инновационная деятельность учителя в школе / Т.А. Родермель // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Инновации и качество образования». – Новосибирск: Изд-во ГБОУ ДПО ИСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», 2009. – С. 31–33.
16. Родермель, Т.А. Интерпретация университета в футурологических проектах: концептуализация идеи / Т.А. Родермель, С.Н. Степанова // Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции «Трансформация научных парадигм и коммуникативные практики в информационном социуме». – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – С. 16–20.
17. Родермель, Т.А. Значение компетентностного подхода в построении системы опережающей трансляции требований рынка труда в образовательном пространстве / Т.А. Родермель. – Сборник статей III Межвузовской научно-практической конференции «Год молодежи в России: итоги». – Сургут: Издательский центр СурГУ, 2009. – С. 178–180.
18. Родермель, Т.А. Философский анализ трансформации традиционной образовательной парадигмы в условиях перехода к новому уровню целостности образования / Т.А. Родермель //Трансформации научных парадигм и коммуникативные практики в информационном социуме. Сборник научных трудов. – Томск: Изд-во Томского политехнического ун-та, 2010. – С. 216–217.

19. Родермель, Т.А. Компетентностный подход – системообразующий фактор в построении модели специалиста / Т.А. Родермель // Казанская наука. – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом. – 2010. – №10. – С. 201–202.
20. Родермель, Т.А. Компетентностный подход как проект рационализации социокультурной системы «образование – практика» / Т.А. Родермель // Сборник материалов IV заочной Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки, практики и вероисповеданий на современном этапе». – Красноярск, 2010. – С. 154–159.
21. Родермель, Т.А. Общекультурная компетентность как приоритетная ориентация современного образования / Т.А. Родермель // Профессиональное и профильное образование: опыт, проблемы, перспективы. Межвузовский сборник научных статей. – Сургут: Издательский центр СурГУ. – 2011. – С. 125–129.
22. Родермель, Т.А. Значение компетентностного подхода в построении мультикультурного пространства специалиста образовательной сферы / Т.А. Родермель // Современные вопросы науки – XXI век: Сборник научных трудов. – Тамбов: Изд-во Тамбовского областного ин-та повышения квалификации работников образования, 2011. – Вып.7. – Ч. 4. – С.120–121.

Подписано к печати 25.05.2011 г.
Формат 60х84/16. Бумага «Классика».
Печать RISO. Усл.печ.л. Уч.-изд.л. .
Заказ № Тираж 100 экз.
Издательство