

Scientific journal
PHYSICAL AND MATHEMATICAL EDUCATION
Has been issued since 2013.

ISSN 2413-158X (online)
ISSN 2413-1571 (print)

Науковий журнал
ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА
Видається з 2013.



<http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/>

Черкашин С.В. Формирование ключевых компетенций как одна из основных задач высшего образования Германии на этапе его коренного реформирования // Фізико-математична освіта : науковий журнал. – 2017. – Випуск 3(13). – С. 178-182.

Tcherkashyn S.V. Key Competences Formation As One Of The Primary Goals Of German Higher Education At The Stage Of Its Radical Reforming // Physical and Mathematical Education : scientific journal. – 2017. – Issue 3(13). – P. 178-182.

УДК 378

С.В. Черкашин
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, Україна
tscherkaschin@ukr.net

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ ЗАДАЧ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ НА ЭТАПЕ ЕГО КОРЕННОГО РЕФОРМИРОВАНИЯ

Анотація. Автор торкається проблеми формування ключових компетенцій студентів вищих навчальних закладів ФРН як однієї з основних цілей вищої освіти Німеччини на сучасному етапі здійснення Болонської реформи. Ця проблема є надзвичайно актуальною в освітньому просторі Німеччини. Це відбивається не тільки в навчальних програмах німецьких вишів, але й у численних дослідженнях, що здійснюються на базі цих вишів і в спеціалізованих дослідницьких центрах. Автор указує на те, що численні дослідження з цієї тематики обумовлені розмитістю поняття «ключові компетенції», котре інтерпретується по-різному в залежності від базової теорії і сфери свого застосування. Крім того, дотепер немає повного і єдиного переліку т.зв. ключових компетенцій. Однак, незважаючи на очевидну необхідність їх формування і розвитку у студентів, академічний характер вищої освіти все ж таки вимагає формування і розвитку також їхньої наукової компетенції. Що стосується ключових компетенцій, то у даному випадку ідеться не про швидкоплинну тенденцію в моді, а про основні тенденції в довгостроковому суспільному розвитку. З цими тенденціями необхідно рахуватись на благо як окремих індивідуумів, так і суспільства в цілому. Підозріле ставлення до захоплення темою ключових компетенцій пояснюється тим, що суперечки навколо її тривають уже протягом кількох десятиліть. Вони стосуються визначення політики в сфері вищої школи і пріоритетів наукових досліджень у цій області.

Ключові слова: ключові кваліфікації, ключові компетенції, асортимент освітніх послуг, прикладні знання, багатофункціональність компетенцій

Постановка проблеми. В течение последних лет количество работ о компетенциях, ключевых компетенциях, ключевых квалификациях и развитии компетенций постоянно росло и стало тем временем, по данным Х. Шэпер и К. Бридес, почти необозримым. Вузы не только включили приобретение ключевых квалификаций в свой ассортимент образовательных услуг, но и стали создавать учреждения, которые специализируются на их изучении (например, Центр ключевых квалификаций в университете г. Фрейбург, институт Перспективного развития компетенции в специальном высшем учебном заведении г. Бохум), или же открывать профессуры по специальности «ключевые квалификации». Таким образом, тема ключевых компетенций приобретает всё большую популярность в немецких вузах.

В данном случае речь не идёт о скоротечной тенденции в моде, а об основополагающих тенденциях в долгосрочном общественном развитии, с которыми необходимо считаться на благо как отдельных индивидуумов, так и общества в целом. Подозрительное отношение к увлечению темой ключевых компетенций усугубляется тем, что споры вокруг неё длятся уже на протяжении нескольких десятилетий. Они касаются определения политики в сфере высшей школы и приоритетов научных исследований в этой области. Правда, ранее в научных дискуссиях использовались другие понятия и заголовки, что, тем не менее, не нашло своего отражения в учебных программах и организации учебного процесса.

В этой связи следует упомянуть, с одной стороны, о существующих до сих пор в немецкой академической среде разногласиях по вопросу о прикладном характере высшего образования. До сих пор нет ясности в том, в какой мере образовательные услуги, предоставляемые вузами, должны учитывать утилитаристские требования, предъявляемые к профессиональной квалификации выпускника вуза сферой бизнеса и экономики. Нет однозначного ответа на вопрос о том, насколько свободными и гибкими должны быть взаимоотношения между учёбой и профессией.

С другой стороны, следует напомнить о дискуссии, которую инициировал Дитер Мертенс в 1974 году, опубликовав свою статью о «ключевых квалификациях». В ней он указал на пользу разнообразия форм образования и воспитания, на недостаточную прогнозируемость перспективных требований к квалификации специалистов и увеличение скорости, с которой профессиональные прикладные знания теряют свою рыночную стоимость. Дитер Мертенс обосновывал необходимость прекратить практику односторонней ориентации образовательного процесса на приобретение студентами узких и специфических для предмета и специфических для профессии умений и исполнительских навыков. Он предложил придавать большее значение формированию умений и навыков, которые выходили бы за рамки одной специальности.

Анализ актуальных исследований. За более чем 40 лет понятие компетенции опередило по своей популярности понятие «квалификации». Вместо понятия «ключевые квалификации» в профессиональном дискурсе всё чаще употребляется понятие «ключевые компетенции». Эволюция данного понятия происходила на рубеже 20-го и 21-го веков на фоне интенсивного превращения индустриального общества в информационное. Это нашло отражение в современных немецких научных концепциях в области педагогики, методики, дидактики, а также в научных трудах П. Йегера, Г. Кнауфа, М. Кнауфа, Б.С. Лорбеер, Д. Мертенса, Х. Орт, Х. Шэпер и др.

Цель статьи. Цель данной статьи состоит в том, чтобы привлечь внимание украинских исследователей к проблеме «ключевых компетенций». Данное понятие является ключевым словом всех учебных программ вузов, а формирование и развитие ключевых компетенций студентов рассматривается как приоритетная задача обучения в вузах. В последнее время немецкие исследователи всё чаще приходят к выводу о том, что наличие только ключевых компетенций не может пользоваться абсолютным приоритетом высшего образования, а должно сочетаться с «обучением через науку».

Изложение основного материала. Что касается понятий в целом, то они, по мнению Х. Шэпер и К. Бридес, представляют собой конструкции, которые облегчают процесс познания окружающего мира и служат предпосылкой для успешной ориентации в его сложностях. Правда, по словам Рольфа Арнольда, понятия имеют свойство сужать наше видение этого мира. Они выполняют функцию «очков с шорами» и направляют наше внимание на определенные участки реальности, оставляя другие участки вне нашего поля зрения [1, 255]. Поэтому дефиниция понятия не является «чистым искусством», а острой необходимостью для достижения взаимопонимания между познающими субъектами.

При этом сама дефиниция понятий «компетенции», «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации» представляет собой особо сложную задачу, так как эта дефиниция осуществляется в значительной мере в зависимости от теоретической базы и её предназначения. Однако наша задача не состоит в проведении теоретических экскурсов в области многолетней истории развития этих концепций, подробной интерпретацией данного понятия и выработкой своей собственной концепции. Речь здесь может идти только о том, чтобы назвать удобную в обращении дефиницию понятия «ключевые компетенции», которая не будет вызывать серьёзных разночтений.

Такая дефиниция присутствует, по нашему представлению, в концепции Хелен Орт: «Ключевые квалификации – это приобретённые индивидуумом общие способности, установки и элементы знания, которые являются максимально полезными в процессе решения проблем, приобретения новой компетенции в подавляющем большинстве сфер человеческой деятельности, соответствует индивидуальным и общественным требованиям, которые предъявляются к их носителю и делают его дееспособным» [4, 107].

Эта дефиниция содержит различные элементы, которые обнаруживаются в и других концепциях «ключевых компетенций». Во-первых, ключевые компетенции не являются врождёнными качествами человека, но могут и должны приобретаться им в определённой учебной среде. Во-вторых, они не сводятся только к элементам познания, а охватывают также эмоциональные, мотивационные и социальные аспекты, ценности и поведенческие диспозиции. В-третьих, ключевые компетенции характеризуются «многофункциональностью» или «трансверсальностью», т.е., они актуальны в различных социальных и профессиональных сферах [5]. В-четвёртых, содержание понятия «ключевые компетенции», определяется требованиями сферы труда и жизни человека (функциональное, ориентированное на потребности индивидуума и общества образование), которые предполагают пожизненное обучение человека.

Развитие компетенций пришло на смену понятиям «повышение квалификации» и «переподготовка». Изменение терминологии вызвано изменениями в самом денотате данного понятия, а также изменившимися представлениями об условиях, необходимых для повышения и обеспечения на необходимом уровне «качества жизни», более того, для выживания индивидуумов в современном обществе

и для обеспечения нормального функционирования и развития самого общества.

Главные движущие силы, которые вызвали смену акцентов в образовательной сфере, могут быть локализованы в современном обществе, то есть в сфере труда, экономики и занятости. Эти изменения получили свою номинацию в виде таких ключевых слов как «терциаризация», «глобализация», «информатизация», «изоляция рабочей силы», «изменения в сфере организации труда и производства», «эрозия профессионального принципа», «дискретность трудовых биографий» или «разрушение традиционной практики работы по найму».

В ходе этих глубинных изменений в сфере труда и жизни граждан обычные отраслевые квалификации ни в коем случае не утрачивают свою значимость в сфере выполнения профессиональных задач. Однако всё более заметную роль в жизни общества играют разные по своему характеру компетенции. Речь идёт о профессиональных компетенциях, которые выходят за рамки определённой специальности и профессии, а также о способностях, которые обеспечивают коммуникацию и кооперацию, о познавательной компетенции более высокой сложности и т.д.

В данный момент очень многие факты указывают на то, что внимание, которое уделяется теме «ключевые квалификации», не будет ослабевать в образовательных и воспитательных процессах в обозримом будущем. Это внимание находит своё отражение не только в программах научных исследований, но и в политических решениях. Такие решения были приняты в области образовательной политики как на международном уровне (Болонская декларация и последовавшие за ней международные соглашения в рамках Болонского процесса), так и на национальном уровне (например, решения Конференции министров образования и культуры, заседаний консультативных советов по вопросам образовательной политики ФРГ).

В повестке дня работы немецких национальных органов образования находятся вопросы формирования и развития ключевых квалификаций, обсуждение которых находит своё отражение в директивах, касающихся, в том числе и сферы высшего образования. Так, например, ещё в начале 2000-х годов формирование и развитие ключевых квалификаций было санкционировано в качестве базового условия аккредитации учебных программ бакалавриата. Конференция министров образования и культуры, состоявшаяся 5 декабря 2002 года, зафиксировала в своих решениях положение о том, что вузы обязаны заниматься формированием и развитием ключевых компетенций, необходимых выпускникам вузов для их успешной работы в условиях развивающегося информационного общества.

Это требование министров образования и культуры федеральных земель основано на представлении о том, что сфера деятельности людей с высшим образованием становится всё более открытой, обширной и менее стандартизированной, а значение ключевых компетенций для выполнения функциональных обязанностей возрастает. Эмпирические данные об этом были получены в результате опросов, проведенных Информационной системой вузов ФРГ среди выпускников высшей школы. Те же данные свидетельствуют о том, что вузы не придавали достаточного значения формированию и развитию ключевых квалификаций в области профессиональной деятельности высоко квалифицированных специалистов. Ещё в 1989 году Информационная система вузов ФРГ провела анкетирование среди выпускников вузов по вопросу компетенций, которые следует формировать и развивать в вузах, и тех компетенций, которые, по мнению опрошенных, стали актуальны в их профессиональной деятельности.

Полученные данные послужили поводом для более детального и широкого освещения темы ключевых компетенций в ходе анкетирования выпускников вузов в 2001 году. Анализ результатов этого анкетирования, Его цель состояла в получении ответов на вопрос об оптимальных местах учёбы (школа, вуз, производственная практика) для формирования и развития ключевых компетенций, данных о перспективных квалификациях, в обнаружении недостатков профессиональной подготовки специалистов в отдельных вузах и идентификации перспективных задач реформы высшего образования. Данный анализ позволил определить внутренние и внешние (по отношению вузам) факторы, влияющие на процесс формирования и развития ключевых компетенций, определить перечень компетенций, необходимых выпускникам вузов в их профессиональной деятельности.

На основе проведенного анализа были также разработаны определённые подходы, способствующие формированию ключевых квалификаций в вузах, позволяющие оценить их эффективность на фоне полученных эмпирических результатов и сформулировать рекомендации для образовательной реформы.

Несмотря на полученные данные, подтверждающие объективность существования ключевых компетенций и насущную необходимость их формирования и развития в ходе процесса обучения специалистов для выполнения ими в будущем профессиональных комплексных задач, эти компетенции не могут в полной мере заменить специфические для предмета знания, способности и исполнительские навыки. Несмотря на то, что приобретение ключевых компетенций является важнейшим условием для профессионального становления будущего специалиста, ошибочным было бы утверждение об абсолютной достаточности наличия только ключевых квалификаций или компетенций, академических способностей и компетенций в использовании информационных технологий для умения адекватно и творчески реагировать на комплексные трудовые ситуации. Такая модель образования, по словам Франца Э. Вайнерта является не

только утопической, но и лишённой всякого смысла.

Большинство немецких исследователей едины во мнении и о том, что выпускники вуза должны обладать необходимыми качествами личности для осуществления своей профессиональной деятельности, в независимости от того, обладают ли они дипломом бакалавра или магистра. Для принятия сложных, но единственно правильных решений будущий специалист должен быть не только уверенным в своих умениях, но и обладать способностью к актуализации приобретённых знаний, умений и навыков, эффективно получать и обрабатывать новые данные.

Профессионал должен распознавать причинно-следственные связи между событиями, отделять существенное от несущественного, выбирать варианты решений, составлять порядок реализации решений и управлять процессом их реализации. При выполнении комплексных и связанных с риском заданий на фоне комплексной и содержащей риски трудовой среды, необходимо принимать решения с далеко идущими последствиями, которые касаются многих других участников рабочих процессов.

Для приобретения способности к принятию таких сложных решений студенты должны развить в себе компетенцию, основанную на научных знаниях, т.е. использовать определённую методику, критически оценивать ситуацию и определять приоритетность решений. Речь идёт о способности самостоятельно распознавать определённые положения вещей, упорядочивать представление о нём, давать оценку и, таким образом, влиять на него посредством определённых действий.

Основной целью получения высшего образования является, таким образом, приобретение научной компетентности и основанной на ней дееспособности. По утверждению П. Пастернака, одна только подготовка к участию в конкурентной борьбе на рынке труда и привитие социальных и коммуникативных компетенций (имеется в виду навыки управления конфликтами, коммуникативные способности и т.д.) в этой ситуации являются явно недостаточными мерами.

Именно единство исследования и учёбы в высшей школе служит целям воспитания и подготовки профессионалов за рамками всех ведущихся сейчас в немецком обществе споров вокруг «идеи университета» или возгласов «Гумбольдт мертв!». Причина состоит в следующем: «При более детальном рассмотрении того, что представляют собой ключевые компетенции, которые определяют наличие профессиональной пригодности (критический и аналитический интеллект, способность аргументировать, способность к самостоятельной работе и учёбе, способность к решению проблемы и принятию решений, планированию, координации, управленческие способности, способности к сотрудничеству и т.д.), становится ясно, что традиционные гумбольдтовские добродетели взаимного оплодотворения исследования и обучения удивительно актуальны даже с перспективы сегодняшнего дня. Поражает то, что список релевантных для профессиональной пригодности компетенций совпадает со списком компетенций, которые необходимы для проведения исследований на современном уровне» [2, 41].

Культурная конвергенция между сутью научной деятельности и готовностью к эффективным действиям в сфере трудовой деятельности свидетельствует о необходимости предоставления студентам возможности получать образование через занятие наукой. Некоторое преувеличение принципа «единства исследования и обучения», которое зачастую звучит сейчас несколько высокопарно и архаично, представляет собой, тем не менее, взаимосвязь исследования и обучения. Речь идёт о взаимосвязи, при помощи которой студентам прививаются «духовные потребности и интеллектуальная дисциплина, необходимые в исследовательской практике» [там же, 39].

Для поиска практических путей преобразования могут быть полезны принципы реформирования немецких вузов, разработанные Т. Баргелем, которые основаны на анализе опыта, приобретённого в ходе реализации программных положений Болонского процесса. Его предложения состоят в необходимости выработки общей позиций вузов и их структурных подразделений относительно принципов реформирования. Следование этим принципам предполагает создание совершенно дифференцированных структур и стандартов, а не продвижение по традиционному пути, в исходном пункте которого происходит унификация структур и стандартов.

Речь идёт о следующих принципах: 1) стимулирование студентов в выборе их своего пути развития; 2) налаживание регулярного и продуктивного контакта между преподавателями и студентами; 3) интеграция студентов в вузовскую деятельность; 4) ориентация обучения и учёбы студентов на исследование; 5) обеспечение практической пригодности полученных студентами знаний, умений и навыков; 6) интернационализация процесса обучения; 7) формирование у студентов профессионализма вместо формирования конкурентоспособности на рынке труда; 8) обеспечение эффективности учёбы в вузе; 9) корректность и прозрачность процедуры проведения экзаменов и принятия решений о повышении научной квалификации. Реализация данных принципов в процессе составления учебных программ обеспечит подготовку студентов к успешной профессиональной карьере не путём «деакадемизации» высшего образования, а путём организации учёбы через занятие наукой. Для формирования специалистов, обладающих свежим взглядом на трудовые процессы, как считает Дакснер, полезно их «контактное инфицирование наукой» [3, 74].

Успешное продвижение реформ высшего образования в Германии требует, по мнению Пастернака, реалистической оценки путей их стимулирования. Повсеместное одобрение изменений в научной отрасли должно найти своё отражение в реформированной академической культуре и должно ориентироваться на смену поколений учёных и преподавателей. Быстрая смена поколений не может наступить быстро, поэтому более реалистичным представляется поиск таких путей реформирования системы высшего образования, которые способны расширить круг её сторонников, что и является одной из самых важных и сложных задач данного этапа преобразований.

References

1. Arnold R. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. S.253–307. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. – Münster u. a.: Waxmann, 1997. – 398 S.
2. Bourgeois E. Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum. – Europäische Kommission/Generaldirektion Forschung, Luxemburg, 2002. – 227 S.
3. Daxner M. Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung. S. 71-75. In: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.), Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 2001. – 196 S.
4. Orth H. Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. – Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 1999. – 136 S.
5. Rychen D. S., Salganik L. DeSeCo Symposium – Discussion Paper. Internet: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_int02.htm [24.09.2003].

KEY COMPETENCES FORMATION AS ONE OF THE PRIMARY GOALS OF GERMAN HIGHER EDUCATION AT THE STAGE OF ITS RADICAL REFORMING

S.V. Tcherkashyn

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Abstract. *The author touches upon the problem of formation of key competencies of students of higher educational institutions of Germany as one of the main goals of German higher education at the present stage of implementation of Bologna reforms. This issue is extremely relevant in educational space of Germany. This is reflected not only in the curriculum of the German universities, but also in numerous studies carried out on the basis of these universities and specialized research centers. The author indicates that numerous studies on this subject due to the ambiguous definition of "key competences", which is interpreted differently depending on the underlying theory and its scope of application. In addition, there is still no complete and unified list of so-called key competencies. However, despite the obvious necessity of their formation and development in students, the academic nature of higher education requires the formation and development of their scientific competence. With regard to key competencies, in this case we are not talking about a fleeting fashion trend, and about the main trends in long-term social development. These trends must be considered for the benefit of individuals and society as a whole. Suspicious attitude towards fascination with the topic of key competencies due to the fact that the controversy surrounding it has been going on for several decades. They relate to the determination of policy in the sphere of higher education and research priorities in this area.*

Key words: *key qualifications, key competences, assortment of educational services, applied knowledge, multifunctionality of competences*