

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ НА ЕТАПІ ДОКОРИННОГО РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

© Черкашин С. В., 2017
<http://orcid.org/0000-0061-8732-5155>
<http://doi.org/10.5281/zenodo.843485>

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.

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

Черкашин С. В. Формирование ключевых компетенций студентов как одна из основных задач системы высшего образования Германии на этапе его коренного реформирования.

Автор затрагивает проблему формирования ключевых компетенций студентов высших учебных заведений ФРГ как одну из основных целей высшего образования Германии на современном этапе осуществления Болонской реформы. Эта проблема является чрезвычайно актуальной в образовательном пространстве Германии. Это находит своё отражение не только в учебных программах немецких вузов, но и в многочисленных исследованиях, которые проводятся на базе этих вузов и в специализированных исследовательских центрах. Автор указывает на то, что многочисленные исследования по этой тематике обусловлены размытостью понятия «ключевые компетенции», которое интерпретируется по-разному в зависимости от базовой теории и сферы своего применения. Кроме того, до сих отсутствует полный и единый перечень т.н. ключевых компетенций. Однако, несмотря на очевидную необходимость их формирования и развития у студентов, академический характер высшего образования требует развития у студентов в первую

очередь научної компетенції.

Ключевые слова: ключевые квалификации, ключевые компетенции, ассортимент образовательных услуг, прикладные знания, многофункциональность компетенций.

Tcherkashyn S.V. Formation of student key competences at the stage of radical reforming German higher education system.

The author mentions the problem of formation of student key competences at German higher educational institutions as one of the basic purposes of higher education in Germany at the present stage of realization of Bologna reform. The author of the given article means, that this problem is extremely actual in the German educational space. It is reflected not only in curriculums of German higher schools, but also in numerous researches which are carried out on base of these institutions and in several newly organized specialized research centers. The author specifies that numerous researches on these subjects are caused by fuzziness of the concept «key competence» which is interpreted differently depending on the base theory and application sphere. A complete and uniform list of so-called key competences doesn't exist yet in scientific literature. Despite of the received data confirming objectivity of key competence existence and an absolute necessity of their formation and development in the process of training of experts to make them ready to perform professional complex tasks in the future. However these key competences (or qualifications) cannot replace specific professional knowledge, ability and performing skills. In spite of the fact that key competence gaining is one of the most important conditions for professional formation of future experts the statement about absolute dominating of only key qualifications (or competences), of academic and IT competences would be erroneous, because these qualifications cannot be sufficient for adequate and creative reaction of professionals to complex labor situations. Such model of education is not only utopian, but also senseless. One only training students for participation in competitive struggle in the lab our market and inculcation of social and communicative qualifications (skills of conflict management, communicative abilities etc.) in this situation are obviously insufficient measures in this situation. Universal approval of changes in scientific branch should be reflected by the reformed academic culture and should be guided by changing scientist and teacher generations. Fast changing generation cannot quickly come, therefore search of such ways of higher education system reforming which are capable to expand a circle of its supporters seems to be more realistic. It is one of the most important and difficult tasks of the given stage of transformations.

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

Постановка проблеми. Протягом останніх років кількість робіт про компетенції, ключові компетенції, ключові кваліфікації та розвиток компетенцій постійно збільшувалось і стало тим часом, за даними Х. Шепер і

К. Брідіс, майже неозорим. Виші не тільки включили набуття студентами ключових компетенцій (або кваліфікацій) до свого асортименту освітніх послуг, але і стали створювати установи, котрі спеціалізуються на їх вивченні (наприклад, Центр ключових кваліфікацій в університеті м. Фрейбург, інститут Перспективного розвитку компетенцій у спеціальному вищому навчальному закладі м. Бохум), а також відкривати професури за фахом «ключові кваліфікації». Таким чином, тема ключових компетенцій набуває все більшої популярності у німецьких вишах.

У даному випадку ідеться не про швидкоплинну тенденцію в моді, а про основні тенденції в довгостроковому суспільному розвитку, з якими необхідно рахуватись на благо як окремих індивідумів, 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. Раніше в наукових дискусіях використовувалися інші поняття, проте, це не знайшло свого відбиття в навчальних програмах й організації навчального процесу.

У цьому зв'язку варто згадати, з одного боку, про існуючі сьогодні в німецькому академічному середовищі розбіжності щодо питання про прикладний характер вищої освіти. Оскільки дотепер відсутня ясність у тому, якою мірою освітні послуги, котрі надають виші, повинні враховувати утилітаристські вимоги до професійної кваліфікації випускника вишу з боку сфери бізнесу й економіки. Відсутня також однозначна відповідь на питання про те, наскільки вільними і гнучкими повинні бути взаємини між навчанням і професією.

З іншого боку, варто згадати дискусію, що ініціював Дітер Мертенс у 1974 році, опублікувавши свою статтю про «ключові кваліфікації». У ній він указав на користь різноманіття форм освіти і виховання, на недостатню прогнозованість перспективних вимог до кваліфікації фахівців та на збільшення швидкості, з якою професійні прикладні знання втрачають свою ринкову вартість. Дітер Мертенс обґрунтував необхідність припинити практику односторонньої орієнтації освітнього процесу на придбання студентами вузьких і специфічних для предмета і для професії вмінь і виконавських навичок. Він запропонував надавати більшого значення формуванню умінь і

навичок, котрі виходять за рамки однієї спеціальності. Останнім часом німецькі дослідники все частіше роблять висновки про те, що наявність тільки ключових компетенцій не може користатися абсолютним пріоритетом вищої освіти, а повинна сполучатися з «навчанням через науку».

Мета статті. Мета даної статті полягає в тому, щоб привернути увагу українських дослідників і педагогів до проблеми «ключових компетенцій». Це поняття є ключовим словом усіх навчальних програм українських вишів, а формування і розвиток ключових компетенцій студентів розглядається як пріоритетна задача навчання у вишах. Однак формування виключно цих компетенцій та ігнорування наукової компетенції студентів може призвести до зниження якості академічної освіти і рівня професійної підготовки майбутніх фахівців.

Відображення проблеми в наукових публікаціях і дослідженнях. За більш ніж 40 років поняття компетенції випередило за своєю популярністю поняття «кваліфікації», а замість поняття «ключові кваліфікації» у професійному дискурсі все частіше вживається поняття «ключові компетенції». Еволюція даного поняття відбувалася на рубежі 20-го і 21-го століть на тлі інтенсивного перетворення індустріального суспільства в інформаційне. Це знайшло відображення в сучасних німецьких наукових концепціях у галузі педагогіки, методики, дидактики, а також у наукових працях П. Йегера, Г. Кнауф, М. Кнауфа, Б. С. Лорбеер, Д. Мертенса, Х. Орт, Х. Шепер та інших. Але за твердженням цих дослідників процес реформування системи вищої освіти триває, виникають нові проблеми, котрі потребують переосмислення, а реконструкція системи вищої освіти потребує постійного спостереження і корекції.

Виклад основного матеріалу. Що стосується понять у цілому, то ключові компетенції (або кваліфікації), на думку Х. Шепер і К. Брідіс, являють собою конструкції, що полегшують процес пізнання навколишнього світу і служать передумовою для успішної орієнтації в його складностях. За твердженням Р. Арнольда, поняття мають властивість звужувати наше бачення цього світу. Вони виконують функцію «окулярів із шорами» і спрямовують нашу увагу на певні ділянки реальності, залишаючи інші ділянки поза нашим полем зору [1, 255]. Тому дефініція «поняття» не є «чистим мистецтвом», а гострою необхідністю для досягнення взаєморозуміння між суб'єктами, що

пізнають.

При цьому самі дефініції «компетенції», «ключові компетенції» і «ключові кваліфікації» являють собою особливо складне завдання, тому що ця дефініція здійснюється значною мірою в залежності від теоретичної бази і сфери призначення цієї дефініції. Однак наше завдання не полягає в проведенні теоретичних екскурсів у галузі багаторічної історії розвитку цих концепцій, докладній інтерпретації цього поняття і виробленні своєї власної концепції. Тут йдеться тільки про те, щоб вибрати зручну в застосуванні дефініцію «ключові компетенції», яка б не викликала серйозних різночитань.

Така дефініція присутня, за нашою думкою, у концепції Хелен Орт: «Ключові кваліфікації (або компетенції) є придбані індивідумом загальні здібності, установки й елементи знання, котрі є максимально корисними в процесі вирішення проблем, набуття нової компетенції в переважній більшості сфер людської діяльності, відповідає індивідуальним і суспільним вимогам, що висуваються до їх носія і роблять його дієздатним» [4, 107].

Ця дефініція містить різні елементи, що знаходять своє відображення в інших концепціях «ключових компетенцій». По-перше, ці компетенції не є уродженими якостями людини, але будь-який індивідум може і повинен їх здобувати у певному навчальному середовищі. По-друге, вони не зводяться тільки до елементів пізнання, а охоплюють також емоційні, мотиваційні і соціальні аспекти, цінності і поведінкові диспозиції. По-третє, ключові компетенції характеризуються «багатофункціональністю» чи «трансверсальністю», тобто, вони актуальні в різних соціальних і професійних сферах [5]. По-четверте, зміст поняття «ключові компетенції», визначається вимогами сучасної сфери праці і життя людини (функціональна, орієнтована на потреби індивідуума і суспільства освіта), що вимагають довічне навчання людини.

Разом з поняттям «ключові компетенції» на зміну поняттям «підвищення кваліфікації» і «перепідготовка» прийшло поняття «розвиток компетенцій». Така еволюція термінології викликана змінами в денотатах цих понять, а також в уявленнях про умови, які необхідні для підвищення і забезпечення на достатньому рівні «якості життя», а також для виживання індивідумів у сучасному суспільстві і для забезпечення нормального функціонування і розвитку самого суспільства.

Головні рушійні сили, що викликали зміну акцентів в освітній сфері, можуть бути локалізовані в сучасному суспільстві, тобто в сфері праці, економіки і зайнятості. Ці зміни одержали свою номінацію за допомогою таких ключових слів як «терціаризація», «глобалізація», «інформатизація», «ізоляція робочої сили», «зміни в сфері організації праці і виробництва», «ерозія професійного принципу», «дискретність трудових біографій» чи «руйнування традиційної практики роботи за наймом».

У ході цих глибинних змін у сфері праці і життя громадян звичайні галузеві кваліфікації не утрачають свою значимість у сфері виконання професійних завдань. Однак усе більш помітну роль у житті суспільства відіграють різні за своїм характером компетенції. До них належать професійні компетенції, котрі виходять за рамки певної спеціальності і професії, а також про здібності, що забезпечують комунікацію і кооперацію, про пізнавальну компетенцію більш високого рівня складності тощо.

У даний момент численні факти вказують на те, що увага, котра приділяється темі «ключові кваліфікації», не буде слабшати в освітніх і виховних процесах у найближчому майбутньому. Ця увага відображується не тільки в програмах наукових досліджень, але й у політичних рішеннях. Такі рішення були ухвалені в галузі освітньої політики як на міжнародному рівні (Болонська декларація і міжнародні угоди, укладені у рамках Болонського процесу), так і на національному рівні (наприклад, рішення Конференції міністрів освіти і культу федеральних земель, засідань консультативних рад з питань освітньої політики ФРН).

На порядку денному роботи німецьких національних органів освіти знаходяться питання формування і розвитку ключових кваліфікацій, обговорення яких відбивається у директивах, що стосуються сфери вищої освіти. Так ще на початку 2000-х років формування і розвиток ключових кваліфікацій був санкціонований як базова умова для акредитації навчальних програм бакалавріата. Конференція міністрів освіти і культу, що відбулася 5 грудня 2002 року, зафіксувала у своїх рішеннях положення про те, що виші зобов'язані займатися формуванням і розвитком ключових компетенцій, необхідних випускникам вишів для їхньої успішної роботи в умовах інформаційного суспільства.

Ця вимога міністрів освіти і культу федеральних земель заснована на ідеї

про те, що сфера діяльності людей з вищою освітою стає усе більш відкритою, широкою і менш стандартизованою, а значення ключових компетенцій для виконання функціональних обов'язків зростає. Емпіричні дані про це були отримані в результаті опитувань, проведених Інформаційною системою вузів ФРН серед випускників вищої школи. Ті ж дані свідчать про те, що виші не надавали достатнього значення формуванню і розвитку ключових кваліфікацій в галузі професійної діяльності високо кваліфікованих фахівців. Ще в 1989 році Інформаційна система вузів ФРН провела анкетування серед випускників вишів щодо питання компетенцій, які треба формувати і розвивати у вишах, і ті компетенції, котрі, на думку опитаних, стали актуальні в їхній професійній діяльності.

Отримані дані спричинили більш детальне і широке висвітлення теми ключових компетенцій у ході анкетування випускників вишів у 2001 році. Ціль цього анкетування полягала в одержанні відповідей на питання про оптимальні місця навчання (школа, вуз, виробнича практика) для формування і розвитку ключових компетенцій, а також в одержанні даних про перспективні кваліфікації, у виявленні недоліків професійної підготовки фахівців в окремих вишах і визначенні перспективних завдань реформи вищої освіти. Проведений аналіз дозволив визначити внутрішні і зовнішні (по відношенню до вишів) фактори, котрі впливають на процес формування і розвитку ключових компетенцій, визначити перелік компетенцій, необхідних випускникам вишів у їхній професійній діяльності.

На основі проведеного аналізу були також розроблені певні методики, котрі сприяють формуванню ключових кваліфікацій у вишах і дозволяють оцінити ефективність цих кваліфікацій на тлі отриманих емпіричних результатів і сформулювати рекомендації для освітньої реформи.

Отримані дані підтверджують об'єктивність існування ключових компетенцій і нагальну потребу їх формування і розвитку в процесі підготовки фахівців для виконання ними в майбутньому професійних комплексних завдань. Проте ці компетенції не можуть повною мірою замінити специфічні для предмета знання, здібності і виконавські навички. Незважаючи на те, що набуття ключових компетенцій є найважливішою умовою професійного становлення майбутнього фахівця, помилковим є твердження про абсолютну достатність наявності у фахівця тільки ключових компетенцій чи кваліфікацій,

академічних здібностей і компетенцій у використанні інформаційних технологій для уміння адекватно і творчо реагувати на комплексні трудові ситуації. Така модель освіти, за словами Франца Э. Вайнерта, є не тільки утопічною, але і позбавленою всякого змісту.

Більшість німецьких дослідників єдині також в думці про те, що випускники вищу повинні мати необхідні особистісні якості для здійснення своєї професійної діяльності, у незалежності від того, чи володіють вони дипломом бакалавра чи магістра. Для прийняття складних, але абсолютно правильних рішень майбутній фахівець повинен не тільки упевнено діяти, але і мати здатність до актуалізації придбаних знань, умінь і навичок, ефективно одержувати й обробляти нові дані.

Професіонал має розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, відокремлювати істотне від несуттєвого, вибирати варіанти рішень, складати порядок реалізації рішень і керувати процесом їх реалізації. При виконанні комплексних і пов'язаних з ризиком завдань на тлі комплексного трудового середовища необхідно приймати рішення, які передбачають можливі суттєві наслідки для багатьох інших учасників робочих процесів.

Для набуття здатності до прийняття таких складних рішень студенти повинні розвивати в собі компетенцію, засновану на наукових знаннях, тобто використовувати певну методику, яка дозволяє критично оцінювати ситуацію і визначати пріоритетність рішень. Ідеться також про здатність самостійно розпізнавати певне положення речей, упорядковувати своє уявлення про нього, давати оцінку ї, таким чином, впливати на нього за допомогою певних дій.

Основною метою одержання вищої освіти є, таким чином, придбання наукової компетентності і заснованої на ній дієздатності. За твердженням Пера Пастернака, одна тільки підготовка до участі в конкурентній боротьбі на ринку праці і прищеплювання соціальних і комунікативних компетенцій (тобто навичок керування конфліктами, комунікативні здібності тощо) у цій ситуації є явно недостатніми заходами.

Саме єдність дослідження і навчання у вищій школі служить цілям виховання і підготовки професіоналів поза межами усіх спорів, котрі відбуваються зараз у німецькому суспільстві навколо «ідеї університету» чи вигуків «Гумбольдт мертвий!». Причина полягає в наступному: «При більш детальному розгляді того, що являють собою ключові компетенції, котрі

визначають наявність професійної придатності (критичний і аналітичний інтелект, здатність аргументувати, здатність до самостійної роботи і навчання, здатність до рішення проблем і прийняття рішень, планування, координації, управлінські здібності, до співробітництва тощо), стає зрозуміло, що традиційні гумбольдтівські чесноти взаємного збагачення дослідження і навчання надзвичайно актуальні навіть з перспективи сьогодення. Уражає те, що список релевантних для професійної придатності компетенцій збігається зі списком компетенцій, котрі необхідні для проведення досліджень на сучасному рівні» [2, 41].

Культурна конвергенція між суттю наукової діяльності і готовністю до ефективних дій у сфері трудової діяльності свідчить про необхідність надання студентам можливості набувати освіту через заняття наукою. Дуже часто проголошуваний у минулому принцип «єдності дослідження і навчання», котрий звучить зараз трохи пишномовно й архаїчно, являє собою, проте, взаємозв'язок, без якого зараз не можна обійтись. За його допомогою студентам прищеплюються «духовні потреби та інтелектуальну дисципліну, котрі необхідні в дослідницькій практиці» [там же, 39].

Для пошуку практичних шляхів здійснення перетворень у галузі вищої освіти можуть бути корисні принципи реформування німецьких вузів, розроблені Т. Баргелем, котрі засновані на аналізі досвіду, набутого в ході реалізації програмних положень Болонського процесу. Т. Баргель пропонує вироблення загальної позицій вишів і їх структурних підрозділів щодо принципів реформування, створення диференційованих структур і стандартів, а не просування по традиційному шляху, у вихідному пункті якого відбувається уніфікація структур і стандартів.

Ідеться про наступні принципи: 1) стимулювання студентів у виборі їхнього індивідуального шляху розвитку; 2) налагодження регулярного і продуктивного контакту між викладачами і студентами; 3) інтеграція студентів у діяльність вишів; 4) орієнтація викладання і навчання студентів на здійснення досліджень; 5) забезпечення практичної придатності отриманих студентами знань, умінь і навичок; 6) інтернаціоналізація процесу навчання; 7) формування у майбутніх фахівців професіоналізму замість формування конкурентно-здатності на ринку праці; 8) забезпечення ефективності навчання у виші; 9) коректність і прозорість процедури проведення іспитів і прийняття рішень

щодо присвоєння наукової кваліфікації. Реалізація даних принципів у процесі складання навчальних програм забезпечить підготовку студентів до успішної професійної кар'єри не шляхом «деакадемізації» вищої освіти, а шляхом організації навчання через заняття наукою. Для підготовки фахівців, що мають свіжий погляд на трудові процеси, як вважає Дакснер, корисно їхнє «контактне інфікування наукою» [3, 74].

Висновки. Отже аналіз наукових робіт німецьких дослідників, котрі висвітлюють актуальну ситуацію в системі вищої освіти Німеччини, дозволяє стверджувати про те, що взаємозв'язок між формуванням ключових компетенцій і наукової компетенції майбутніх фахівців є абсолютно доцільним і повинен враховуватись у процесі реформування системи вищої освіти України. Як зауважив П. Пастернак, успішне просування реформ у системі вищої освіти Німеччині вимагає реалістичної оцінки шляхів їх стимулювання, у тому числі матеріальне. Ми погоджуємось з його думкою і вважаємо, що повсюдне схвалення змін у науковій галузі повинне знайти своє відображення в реформованій академічній культурі і повинне орієнтуватися на зміну поколінь учених і викладачів. Швидка зміна поколінь не може відбутись швидко, а тому більш реалістичним є пошук таких шляхів реформування системи вищої освіти, які здатні розширити коло прихильників реформ, що і є однією з найважливіших і складних завдань сучасного етапу перетворень.

Література

1. Arnold R. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen.* Münster u. a.: Waxmann, 1997. S. 253–307.

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. 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].