

УДК 378

## **Феноменологическое осмысление концепта компетентности в системе высшего профессионального образования России**

**Горшкова Валентина Владимировна**

Доктор педагогических наук, профессор,  
декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии,  
Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов,  
192238, Российская Федерация, Санкт-Петербург, ул. Фучика, д. 15;  
e-mail: gorshkovavv@gup.ru

### **Аннотация**

Статья посвящена феноменологическому осмыслению концепта компетентности как фактора преобразования современной высшей школы в условиях модернизирующегося социума. Авторами даны критерии анализа и оценки, определяющие совершенствование и преобразование системы высшего профессионального образования России с учетом возросшей роли компетентности в современных Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Компетентность в данной концептуальной интерпретации выступает системообразующим принципом или единым субъектно-психологическим основанием моделирования системы высшего образования, позволяющим прогнозировать ее эффективность и релевантность гуманистическому и нормативному подходу.

### **Для цитирования в научных исследованиях**

Горшкова В.В. Феноменологическое осмысление концепта компетентности в системе высшего профессионального образования России // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 147-162.

**Ключевые слова**

Феноменологическое осмысление концепта компетентности, система высшего образования России, концепт компетентности, традиционная и инновационная парадигма в образовании.

**Введение**

Всесторонний анализ состояния высшего образования в условиях современного российского социума представляет не только профессиональные и научные результаты его изучения, но особым образом вскрывает суть проблемной ситуации и позволяет определить ориентиры его преобразования. Ценностно-антропологические направления преобразования высшей школы и практика функционирования отечественного высшего образования в течение почти уже двадцати лет определяются модернизацией образовательного процесса, актуализированного в рамках субъектно-ориентированного подхода (А.А. Вербицкий, В.В. Горшкова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова и др.).

Вместе с тем в современной высшей школе России сложилась устойчивая кризисно-перманентная ситуация, связанная с тем, что в процессе образования в вузе у значительного большинства студентов существенно снижается профессиональная направленность обучения и учебно-профессиональная мотивация. Распространение и укрепление модели товарно-денежных отношений в высшей школе, когда диплом не подкреплён профессиональной квалификацией, компетентностью, а был приобретён «в рассрочку» или в результате коррупционных схем, связано с изменением, ломкой социальных, профессиональных, духовно-нравственных норм и ценностей (не говоря уже о правовых нормах). Это приводит к приоритету формальных ценностей в получении тех или иных результатов над реальными, общекультурными, профессиональными ценностями, направленными на подлинный интерес к профессии и научной деятельности. Типичной стала ситуация смены профессии специалистами после окончания высшего учебного заведения, а также профессиональная деятельность не по профилю вузовской подготовки.

Актуальный вопрос, практически не отраженный в исследовательских работах – это вопрос об интерпретации функционирования системы образования, включающий в себя разбор критериев анализа и оценивания, которые определяют ее преобразовательную оптимизацию, то есть о системных результатах и принципах, которые лежат в основе работы системы высшего профессионального образования России.

Трансформации российской образовательной системы напрямую связаны с интеграционными процессами вхождения в систему высшего образования мирового сообщества, которому присущи такие характеристики, как изменение системы образования с моноуровневой на многоуровневую, а также осуществление оценки образовательного результата по критериям, соответствующим формату компетентностного подхода. Вместе с тем ориентация на многоуровневую систему в теории образования не имеет субъектно-психологического обоснования, отсутствует проблематизация психологической интерпретации результата ее деятельности; кроме того, при выстраивании новых образовательных ориентиров необходимо учитывать национально-ценностную специфику [Мельникова, *Онтология национальной ментальности...*, 2009]. Можно также утверждать, что кризис системы современного высшего образования, скорее всего, связан с кризисом психолого-педагогической теории как некой парадигмы, в рамках которой сложно найти объяснения причинам кризисных проявлений в деятельности и поведении субъектов образовательного процесса (В.Д. Шадриков и др.).

Анализ различных изменений, происходящих в отечественном высшем образовании, дает возможность констатировать их контекстный характер, который приобретает в ряде случаев определенные директивные и даже волюнтаристские формы [Вербицкий, 1999]. Наряду с этим происходящая в системе высшего профессионального образования России диверсификация при одновременном сохранении целостности и системной идентичности обуславливает необходимость осознанного выбора не только тактики происходящих изменений, но (и даже в большей степени) их стратегической направленности, оптимальность которой возможно определить лишь в контексте конечной эффективности системы.

Однако надо учесть, что существующие в настоящий момент критерии эффективности неоднозначны, в связи с чем необходимо направить усилия, в том числе

и на выработку концептуальных позиций по определению и согласованию критериев и принципов эффективности российской системы высшего образования, а также субъектно-психологических оснований оценки результата. В целом кризис системы высшего образования – это кризис парадигмы, который обнаруживается в неясности прогностического потенциала, то есть неспособности теоретических обобщений объяснить причины кризисных проявлений в поведении субъектов образовательного процесса и определить качественное преобразование системы высшего образования России. Чтобы необходимая смена парадигмы образования осуществилась, чему будет способствовать выработка не только адекватной стратегии, но и оптимальной тактики перехода, необходимо сформировать систему новых методологических средств – системную модель. Это связано с процессом создания формальной модели феномена или процесса, то есть оформлению данного процесса в абстрактном виде, в результате чего будет наглядно проявлен ряд его основных, ключевых механизмов, что будет способствовать их экспериментальному изучению [Беспалько, 1989; Гершунский, 1998].

Реализация системной модели не только может выявить суть парадигмальных противоречий, но и устранил кризисные явления в деятельности высшей школы. Разрешение парадигмального противоречия модернизации образования сфокусировано в проблеме критериев оценки результата функционирования системной модели высшего профессионального образования. Главный вопрос выявления критериев функционирования российской образовательной системы касается различия (в том числе и противоречивости) в целях и интересах участников образовательного процесса.

В теоретических работах российских авторов и практике современных исследований этот критерий определен как «компетентность». Отметим, что «компетентность» – категория, несущая в себе противоречие традиционной и инновационной парадигмы в образовании, что несет как плюсы, так и минусы, ибо данная категория является в определенной степени концептуальной основой модернизации образовательной системы России.

### **Актуализация компетентностного подхода**

Концептуализация компетентностного подхода берет начало в фундаментальных трудах: философское учение Г.Гегеля об абсолютной идее

преломляется в лингвистической концепции В. фон Гумбольдта о «духе народа» и о репрезентации этого духа в языке [Мельникова, Русская ментальность..., 2009], об абсолютном духе как мистическом, вне человека существующем мышлении; позже, во второй половине XX в. – в фундаментальных лингвистических исследованиях Н.Хомского. Его последователи, развивая социально-психологические исследования в этой области, стали объяснять «компетентность» как «ориентацию на социальные нормы и личностную мотивацию» (Д.Хаймс, А.Холлидей); из этих теоретических суждений сформировалось квалитетное представление о компетентности как модели, имеющей определенные (стандартные) требования к освоению конкретных знаний. Научные представления о компетентности не сводились к стандарту. Так, Дж.Равен предложил более широкое толкование этого концепта, определяя его как «мотивированные способности», актуализируя мотивационный аспект, формирующийся в образовании [Цит. по: Беспалько, 1989, 30-35].

Формализация компетентностного подхода произошла в докладе ЮНЕСКО по образованию для XXI века (доклад Делора). Педагогическое осмысление этого документа актуализирует в нем внутренние противоречия (которые являются, на наш взгляд, следствием неоднозначности концепта компетентности), актуализируя трудности субъективного характера: «специфику и границы изучаемых предметов», «корпоративные интересы», «культурное и политическое сопротивление реформам», «пренебрежение опытом проведенных инноваций» [Беркалиев, Заир-Бек, Тряпицына, 2007] и др. Однако именно в докладе Делора был отмечен основополагающий фактор компетентности – «образование в течение всей жизни», то есть изменение целеполагания со знаний на компетенции, осваиваемые в процессе непрерывного образования.

### **Концепт компетентности как система критериев оценки**

Концепт компетентности, являясь результатом онтологизации базовой основы образовательной системы России в процессе осмысления, модели-

рования и феноменологического исследования, выступает в виде синтетической концептуальной модели, которая определяет интерпретационные процессы. В сформулированной концептуальной интерпретации компетентность – это системообразующий принцип, а также единое субъектно-психологическое основание, которое направляет процессы моделирования системы высшего образования, и позволяет прогнозировать их эффективность и соответствие антропологическому и нормативному подходу.

С позиций феноменологического осмысления компетентность можно представить в качестве, с одной стороны, мотиватора, с другой стороны – механизма рефлексии, которые обеспечивают осознание человеком своего соответствия требованиям профессиональной деятельности, давая возможность ощущать удовлетворенность ее внешними и внутренними сторонами, а также давая возможность построения прогноза динамики ситуации и будущих последствий.

Трансформация составляющих структуры профессиональной компетентности обуславливает изменение отношения у субъекта профессиональной деятельности к себе, к предметам своего профессионального интереса и деятельности практики, к специфике разворачивания конкретной профессиональной ситуации и к своему профессиональному развитию. Концептуально компетентность выступает инновационным теоретическим объектом, созданным фундаментальным способом, базисами которого выступили феноменологический и антропологический подходы. Компетентность рассматривается как система внутренних критериев оценки субъектом себя как профессионала.

Феноменологическое осмысление концепта компетентности позволяет нам «суммировать» существующие определения и взгляды, в целом не оспаривая их, подчеркнуть, что компетентность – это соотносимая с контекстом ситуации и доказанная деятельностью комбинация знаний, умений (квалификаций) и отношений. Кроме того, тематическим полем ситуаций могут также выступать критический анализ, оценка риска, творчество, инициатива, прогноз и решение проблем.



## **Феноменологическое осмысление спроса на компетенции**

С позиций феноменологического осмысления компетентность предполагает определенную степень осознания ограниченности собственных знаний и представлений и планирование мер по преодолению этой ограниченности. Одним из способов преодоления ограниченности является включение механизма спроса на компетенции.

В последние годы сформировалось отдельное научное направление – философия спроса, которая интенсивно разрабатывается и в сфере образования. Так как компетентность ориентирована на спрос, то определяется диапазон контекстов, в которых обучающийся может ее продемонстрировать. Феноменологический подход к спросу на компетентность структурируется в динамике социума, диктуется потребностями, обоснованными современными мировоззренческими, научными, технологическими, экономическими, духовно-нравственными и др. ориентирами.

В этом контексте феноменологическое осмысление концепта компетентности эксплицирует фундаментальные факторы организации социума посредством актуализации его доминант и «трансплантируя» (по терминологии Д.С. Лихачева) спрос на уровень компетентности. Именно поэтому компетентностный уровень – это не только социальная ценность, но и социально-психологический капитал, требующий инвестиционной поддержки социума. Без нее общество обречено решать перманентную проблему дефицита квалифицированных кадров.

Таким образом, взаимодействие и взаимовлияние теории и практики и эксплицируют и конкретизируют спрос на компетентность и решают важнейшие задачи системы высшего профессионального образования России. Концепт компетентности в рамках философии спроса создает валидный, надежный, логически верный контекст взаимодействия теории и практики.

Компетентность определяется как состояние и рефлексивный механизм достижения ситуативной релевантности и личностной идентичности субъекта в контексте профессионального становления, дает объективную оценку эффективности высшего профессионального образования в проекции целеполагания

субъектов, а также определяет границы стандарта системы высшего профессионального образования.

### **Проблемы оценки концепта компетентности**

Вместе с тем оценка концепта компетентности как приоритетного критерия соответствия современной системы высшего образования в целом запросам современного общества далеко не однозначная. С одной стороны, справедливо отмечено, что концепт компетентности как основание модели системы высшего образования позволяет осуществить проективный прогноз в форме определения пути преобразования сложившейся правовой и социокультурной ситуации [Беркалиев, Заир-Бек, Тряпицына, 2007; Гершунский, 1998]. С другой стороны, большинство специалистов [Андреев, 2014; Прахова, Заиченко, Краснов, 2015; Сенашенко, Медникова, 2014] неоднозначно оценивают актуализацию роли компетентности в системе высшего профессионального образования как приоритетного критерия квалификации: «Принятие компетентностного подхода как некой новой парадигмы не только не привело...к сколько-нибудь заметному повышению уровня компетенций выпускников учебных заведений, но, как это ни парадоксально, в ряде случаев даже сопровождалось их снижением...как идеология образования оказался помехой для формирования самих компетенций и реальной компетентности» [Беркалиев, Заир-Бек, Тряпицына, 2007, 32].

Изменение реальности, социальной, в первую очередь, сформировало диверсификационные модели изменения системы российского высшего образования, причем определяющие интерпретационные варианты теоретических осмыслений процессов преобразования образовательной системы имеют ярко выраженный парадигмальный характер, являясь совокупностью убеждений, ценностей и исследовательских средств.

В отличие от критериев классической зунговской триады (знания – умения – навыки), степень сформированности компетенций с позиций феноменологического исследования достаточно сложно контролировать. Современные исследователи отмечают потребность введения новой, оценочной компетенции,



наряду с общекультурной и профессиональной [Гершунский, 1998; Прахова, Заиченко, Краснов, 2015]. Эти предложения аргументированы необходимостью оценки, проблематичностью однозначного ответа: какой из выпускников высших учебных заведений «компетентный», а какой – нет.

Несмотря на всеобщность концепта компетентности, включающего, помимо общекультурной и профессиональной компетенций, и социальную адаптацию, и опыт профессиональной или учебной деятельности, компетентность не сводится к сумме отдельных компетенций, с оценкой которых существует актуальная проблема. Инновационное развитие любого вуза обязательно должно включать разработку и реализацию программы создания фонда оценочных средств нового поколения, позволяющих проводить диагностику уровня сформированности компетенций, заявленных в образовательной программе.

В настоящее время разработаны научные представления о возможностях реализации компетентности в системе образования. В частности, эксплицированы компоненты концепта компетентности, определяющие его прогностический и аргументационный потенциал:

– ориентировочный, обуславливающий дифференцированную дефиницию внутренних и внешних сторон ситуации, определяющий прогноз ее последствий и проективное предвидение динамики саморазвития субъекта, то есть достижения ситуативной релевантности и личностной идентичности;

– регулятивный компонент, являющийся следствием ориентирования человека в ситуации. Этот компонент отражает тип мотивации субъекта;

– диагностический компонент характеризует ситуативную конгруэнтность и личностную идентичность субъекта.

Компетентность, являясь рефлексивным механизмом обретения ситуативной адекватности, обуславливается личностным и интеллектуальным содержанием рефлексии и способами достижения релевантности.

Феноменологическим осмыслением реализации концепта является то, что модель системы высшего профессионального образования, основанием которой выступает концепт компетентности, позволяет осуществить проективный прогноз в форме определения антропологических, социальных, экономических, правовых ограничений создания инновационной системы высшего про-

фессионального образования в современной России и определять пути ее преобразования.

В результате исследования концепта компетентности вместе с тем решается научно-практическая проблема обнаружения и разрешения основного парадигмального противоречия, проекцию которого можно наблюдать в проявлении кризисных черт при функционировании российского высшего образования: между гуманистическими ценностными установками и тем, как происходит их нормативная реализация в практике. Это позволяет открыть новое направление исследований в педагогике и психологии, так как, концепт компетентности, уходящий корнями в концепции гуманистической психологии и соответствующий ценностно-смысловым преобразовательным посылам системы высшего образования России, обуславливает новое видение предметных областей изучения составляющих системы высшего профессионального образования и профессионального трудоустройства.

Компетентность как критерий эффективности высшего образования играет регулятивную роль в жизни субъекта, и это позволяет определить, каковы эти субъектные основания. Форма феноменологического осмысления дает возможность осуществить феноменологическое редуцирование компетентности как «концепта», то есть вычленив базовое его содержание, значимое для всякого субъекта, разделяемое им и одновременно не зависимое от него, зафиксировать естественное непосредственное проявление компетентности, которое возможно только в мире повседневности. Форма феноменологического осмысления, на наш взгляд, позволит реализовать концепт компетентности, проявить его потенциал, вывести из образа «некоего фантома, появившегося без какого-либо научного обоснования» [Сенашенко, Медникова, 2014, 39].

Несмотря на доминантный статус компетентности в ФГОС ВПО, этот концепт «де-юре», согласно Трудовому кодексу РФ и ФЗ «Об образовании», является только одной из составляющих квалификации наряду с хорошо известными высшему профессиональному образованию знаниями, умениями и навыками. Особую актуальность закрепления нормативно-правового статуса компетентности приобретает в связи с включением понятия компетентности в тарифно-квалификационную характеристику, основу вводимых профессиональных стандартов.

Современные критики компетентностного подхода предлагают свои модели замены компетентности – на концепт креативности, на критерий зачетной единицы (по американской модели), а то и вовсе – на увеличение адресной грантовой поддержки, однако форма феноменологического осмысления концепта компетентности способна обосновать критерии и проявить механизм его реализации.

## Заключение

Феноменологическая направленность концепта компетентности основывается на безусловном взаимодействии теории и практики, создании и использовании практических площадок, которые становятся источниками для теоретического обоснования компетенций (базы экспериментальных лабораторий, эксплуатация инновационного оборудования в профильном производственном цикле, разработка научно-исследовательских проектов, их внедрение в реальное рабочее поле, проведение научно-исследовательских работ (в том числе хозрасчетных) и др.).

В качестве эффективных действий считаем возможным предложить ряд мер:

- трансформация содержания государственного экзамена посредством включения в него проблемных моделей и решения имитационных профессиональных задач;

- активизация взаимодействия вуза и профильных предприятий в учебно-профессиональном процессе;

- модернизация научно-лабораторной базы вуза, предусматривающей создание и использование имитационно-моделирующих тренажеров, позволяющих решать сложные профессиональные задачи.

В условиях современного вуза оценочная функция концепта компетентности, на наш взгляд, предполагает принципиальные изменения в системе тестирования, поскольку определенный тип теста релевантен характеру той компетенции, которая формируется при изучении определенной дисциплины в логике: «знать – понимать – оценивать – действовать» [Горшкова, 2009]. На-

пример, герменевтический тест, который играет важную роль в развитии сущностного и профессионального понимания ситуации. Инновационным оценочным средством является кейс-измеритель, который проблематизирует задачи, где отсутствуют однозначные решения, что побуждает субъекта убедительно аргументировать свой выбор, активизируя компетентностный потенциал.

Таким образом, реализация концепта компетентности обеспечивает корпус практических способов деятельности, отличающих компетентного субъекта, который способен не только регулировать и поддерживать «теоретический фасад», но и развивать внутренний потенциал профессионала, для которого, по выражению Дж.Бруннера, «предмет становится собственностью ученика».

### Библиография

1. Андреев А.Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 30-41.
2. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Инновации и качество школьного образования: научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ. СПб: КАРО, 2007. 144 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
6. Горшкова В.В. Диалог в образовании человека. СПб: СПбГУП, 2009. 192 с.
7. Мельникова А.А. Онтология национальной ментальности и синтаксис языка // Человек. 2009. № 2. С. 137-142.
8. Мельникова А.А. Русская ментальность в структуре языка: отражение базовых смыслов // Вопросы культурологии. 2009. № 9. С. 13-15.

9. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2012: одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2012 // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/) (дата обращения: 01.04.2015).
10. Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснов А.Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 58-65.
11. Сенашенко В.С., Медникова Т.Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 34-46.
12. Трудовой кодекс Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 06.04.2015): принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21.12.2001: одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26.12.2001 // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/) (дата обращения: 07.04.2015).

## **Phenomenological understanding of the competence concept in the system of higher professional education in Russia**

**Valentina V. Gorshkova**

Doctor of Pedagogy, Professor,  
Dean of the Faculty of culturology,  
Head of the Department of social psychology,  
St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences,  
192238, 15 Fuchika str., Saint Petersburg, Russian Federation;  
e-mail: gorshkovavv@gup.ru

### **Abstract**

The paper is dedicated to the phenomenological understanding of the concept "competence" as a factor of the transformation of the higher school in the con-

ditions of a modernizing society. The author of the article has formulated and described the criteria used for analysing and evaluating that determine the improvement and transformation of the professional higher educational system in Russia taking into account the increasing role of competence in modern Federal State Education Standards of higher professional education. The competence in a given conceptual interpretation acts as a system forming principle and can be viewed as the united subjective psychological foundation for the modelling of higher education system allowing specialists in the sphere of education to predict its efficiency and relevance to the humanistic and normative paradigm in education. Having analyzed the concept of competence in the system of higher professional education in Russia, the author of the article points out that the realization of the concept of competence ensures the framework of practical ways of working that are characteristic of a competent person that is able not only to regulate and maintain the "theoretical facade", but also to develop the inner potential of a professional.

#### **For citation**

Gorshkova V.V. (2015) Fenomenologicheskoe osmyslenie kontsepta kompetentnosti v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya Rossii [Phenomenological understanding of the competence concept in the system of higher professional education in Russia]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 6, pp. 147-162.

#### **Keywords**

Phenomenological understanding of the competence concept, system of higher education in Russia, the competence concept, traditional and innovative paradigm in the education.

### **References**

1. Andreev A.L. (2014) Perspektivy obrazovaniya: kompetentsii, intellektual'nye sredy, transdistsiplinarnost' [Perspectives of education: competencies, intellectual environment, transdisciplinarity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 3, pp. 30-41.



2. Berkaliev T.N., Zair-Bek E.S., Trapezina A.P. (2007) *Innovatsii i kachestvo shkol'nogo obrazovaniya: nauchno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov innovatsionnykh shkol* [Innovation and quality of school education: science textbook for teachers in innovative schools]. St. Petersburg: CARO Publ.
3. Bepalko V.P. (1989) *Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii* [Components of educational technology]. Moscow: Pedagogika Publ.
4. Verbitskii A.A. (1999) *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie* [New educational paradigm and contextual learning]. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachesva podgotovki spetsialistov Publ.
5. Gershunskii B.S. (1998) *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [Philosophy of education for the 21<sup>st</sup> century]. Moscow: Sovershenstvo Publ.
6. Gorshkova V.V. (2008) *Dialog v obrazovanii cheloveka* [Dialogue in educating people]. St. Petersburg: SPbGUP Publ.
7. Melnikova A.A. (2009) Ontologiya natsional'noi mental'nosti i sintaksis yazyka [The ontology of the national mentality and the language syntax]. *Chelovek [Man]*, 2, pp. 137-142.
8. Melnikova A.A. (2009) Russkaya mental'nost' v strukture yazyka: otrazhenie bazovykh smyslov [The Russian mentality in the structure of language: reflection of the underlying meanings]. *Voprosy kul'turologii* [Issues of cultural studies], 9, pp. 13-15.
9. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 29.12.2012 № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoi Feder. Sobr. Ros. Federatsii 21.12.2012: odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 26.12.2012 [On education in the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ of December 29, 2012]. *Konsul'tantPlyus* [ConsultantPlus]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/) [Accessed 01/04/2015].
10. Prakhova Yu.M., Zaichenko N.V., Krasnov A.N. (2015) Otsenka sformirovannosti professional'nykh kompetentsii [Assessment of professional competence development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2, pp. 58-65.
11. Senashenko V.S., Mednikova T.B. (2014) Kompetentnostnyi podkhod v vysshem obrazovanii: mif i real'nost' [Competence approach in higher education: Phenomenological understanding of the competence concept...]

myth and reality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 5, pp. 34-46.

12. Trudovoi kodeks Rossiiskoi Federatsii: feder. zakon Ros. Federatsii ot 30.12.2001 № 197-FZ (red. ot 06.04.2015): prinyat Gos. Dumoi Feder. Sobr. Ros. Federatsii 21.12.2001: odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 26.12.2001 [Labour Code of the Russian Federation: Federal Law of the Russian Federation No. 197-FZ of December 30, 2001 (as amended on April 6, 2015)]. *Konsul'tantPlyus* [ConsultantPlus]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/) [Accessed 07/04/15].