

Социология управления
Sociology of management

УДК 316

DOI: 10.55959/MSU2070-1381-112-2025-174-188

Социальные механизмы рассогласования моделей компетенций в системе «вуз — работодатель» в Российской Федерации

Зайцева Татьяна Вячеславовна

Доктор экономических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой управления персоналом,
SPIN-код РИНЦ: [6358-5492](https://eindex.ru/author/6358-5492), ORCID: [0000-0001-8213-4907](https://orcid.org/0000-0001-8213-4907), zaytv@spa.msu.ru

Факультет государственного управления, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, РФ.

Аннотация

Актуальность данного исследования обусловлена сохраняющимся системным разрывом между компетенциями выпускников вузов и реальными требованиями современного рынка труда. Данная рассогласованность снижает эффективность управления человеческими ресурсами, создавая проблемы как для развития национальной экономики, так и для операционной эффективности отдельных организаций. Цель статьи заключается в выявлении и проведении детального анализа фундаментальных социальных механизмов, которые порождают и воспроизводят разрыв между моделями компетенций в системах высшего образования и корпоративного управления. Методологической основой исследования выступил сравнительный институциональный анализ, исследующий практики формирования, категоризации и оценки компетенций в этих двух различных сферах. В ходе исследования установлено, что наблюдаемая рассогласованность системно воспроизводится через три ключевых механизма: различные институциональные изоморфизмы (нормативный изоморфизм в образовании в противовес конкурентному в бизнесе); фундаментальный конфликт в интерпретации целей и содержания образования различными стейкхолдерами; глубокая асимметрия в оценочных практиках, используемых для измерения компетенций. Сформулированные выводы позволяют говорить о том, что преодоление этого разрыва в Российской Федерации требует стратегического смещения акцентов: вместо простой унификации стандартов решение лежит в активном управлении выявленными социальными механизмами. Достичь этого можно путем целенаправленного развития и интеграции существующих инструментов проектирования и оценки компетенций, что будет способствовать созданию более согласованного и отзывчивого интерфейса между системой образования и экономикой.

Ключевые слова

Социология управления, модели компетенций, рассогласование, социальные механизмы, институциональный анализ, вуз, работодатель, человеческий капитал.

Для цитирования

Зайцева Т.В. Социальные механизмы рассогласования моделей компетенций в системе «вуз — работодатель» в Российской Федерации // Государственное управление. Электронный вестник. 2025. № 112. С. 174–188. DOI: 10.55959/MSU2070-1381-112-2025-174-188

Social Mechanisms of Competency Models Misalignment in the “University — Employer” System in Russian Federation

Tatiana V. Zaitseva

DSc (Economics), Professor, Deputy Head of Personnel Management Department, ORCID: [0000-0001-8213-4907](https://orcid.org/0000-0001-8213-4907), zaytv@spa.msu.ru

School of Public Administration, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.

Abstract

The relevance of this study is rooted in the persistent and systemic gap between the competencies possessed by university graduates and the actual requirements of the modern labour market. This misalignment diminishes the effectiveness of human resource management, creating challenges for both national economic development and the operational efficiency of individual organizations. The aim of this article is to identify and conduct a detailed analysis of the fundamental social mechanisms that generate and perpetuate the disconnect between competency models within the systems of higher education and corporate management. The research methodology is based on a comparative institutional analysis, examining the practices of forming, categorizing, and evaluating competencies in these two distinct spheres. The study establishes that the observed misalignment is systematically reproduced through three key mechanisms: divergent institutional isomorphisms (specifically, normative isomorphism in education versus competitive isomorphism in business); a fundamental conflict in how the goals and content of education are interpreted by different stakeholders; a profound asymmetry in the assessment practices used to measure competencies. The conclusions allow stating that bridging this gap in the Russian Federation requires a strategic shift in focus: rather than pursuing a simple unification of standards, the solution lies in the active management of the identified social mechanisms. This can be achieved through the deliberate development and integration of existing tools for competency design and evaluation, fostering a more coherent and responsive interface between the educational system and the economy.

Keywords

Sociology of management, competency models, misalignment, social mechanisms, institutional analysis, university, employer, human capital.

For citation

Zaitseva T.V. (2025) Social Mechanisms of Competency Models Misalignment in the "University — Employer" System in Russian Federation. *Gosudarstvennoye upravleniye. Elektronnyy vestnik*. No. 112. P. 174–188. DOI: 10.55959/MSU2070-1381-112-2025-174-188

Дата поступления/Received: 13.06.2025

Введение

В современном мире, где господствуют знания и инновации, компетентностный подход утвердился в качестве доминирующей парадигмы как в системе высшего образования, так и в управлении персоналом организаций. Его проникновение в эти сферы, начавшееся во второй половине XX века, привело к формированию разветвленных систем категоризации и оценки компетенций. В образовании это нашло отражение в стандартах Болонского процесса (проект TUNING) и в российских Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), структурирующих универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В корпоративном управлении сложились собственные подходы, включающие корпоративные, специальные и личностные компетенции.

Однако, как показывает практика, параллельное развитие компетентностного подхода в этих двух системах привело не к их конвергенции, а к возникновению устойчивого рассогласования. Профиль компетенций выпускника вуза, как справедливо отмечается в научной литературе, заведомо шире требований профессионального стандарта или модели компетенций по конкретной должности. Это обусловлено самой миссией высшей школы, которая в российской традиции рассматривается не только как «фабрика» по передаче знаний, но и как центр личностного развития и воспитания, формирующий «ноосферное видение» мира. В то же время бизнес-среда, функционирующая в логике конкурентной эффективности, требует от выпускников узконаправленной технологической готовности.

Сложившаяся ситуация обычно определяется как разрыв между вузом и работодателем. При этом глубинные причины, социальные механизмы, которые постоянно воспроизводят это рассогласование на уровне норм, институтов и практик, остаются белым пятном в научных исследованиях. Почему, несмотря на десятилетия дискуссий и попыток стандартизации, различия не только сохраняются, но и усугубляются? Какие имманентные особенности функционирования систем образования и управления персоналом порождают и закрепляют эту асимметрию?

Целью настоящего исследования является выявление и анализ ключевых социальных механизмов, обуславливающих устойчивое рассогласование моделей компетенций в системе «вуз — работодатель».

Методологической основой исследования выступил сравнительный институциональный анализ, позволяющий сопоставить нормативные рамки, практики и логики действия двух социальных систем. Эмпирическую базу составили документы (ФГОС ВО, профстандарты, результаты проекта TUNING), а также сложившиеся корпоративные практики построения моделей компетенций.

Проведенный анализ позволит перейти от констатации существующих различий к пониманию движущих сил рассогласования, что является необходимым шагом для разработки эффективных управленческих решений, направленных на гармонизацию взаимодействия между ключевыми институтами формирования человеческого капитала.

Результаты и обсуждения

Широкое проникновение компетентностного подхода в ключевые сферы общественной жизни закономерно привело к его активному концептуальному и методическому развитию. Как показывает анализ, компетентностный подход нашел применение в трех основных областях, задавших различные векторы его эволюции:

- *в системе образования.* Исторически первыми внедрили компетентностный подход в образование США и страны Содружества наций. Позже был запущен Болонский процесс, направленный на выстраивание единой европейской системы образования на базе компетенций, который со временем был воспринят и большинством стран бывшего СССР;
- *системе управления персоналом организаций.* Примерно в начале 60-х годов компетентностный подход «перекочевал» в управление персоналом организаций, где его стали применять не только для подготовки специалистов, но и для отбора кандидатов, оценки эффективности и оплаты труда;
- *системе государственного управления в рамках теорий человеческого капитала и человеческого потенциала.* Начиная с 90-х годов прошлого века компетенции стали рассматриваться как важнейшие составляющие человеческого капитала, в том числе на национальном уровне, в рамках системы государственного управления. Присутствие в достаточном количестве определенных компетенций в экономике страны гарантирует ее конкурентоспособность и процветание. Частным случаем здесь является система государственной службы.

Столь богатая палитра практического применения компетентностного подхода дала сильный толчок к его развитию, приведя к осознанию неоднородности компетенций и необходимости их категоризации. При этом, как следует отметить, в образовании и деловой жизни сформировались и используются принципиально разные системы категоризации, отражающие глубинные различия в целях и функциях этих институтов.

Данное расхождение не является случайным. Оно порождается фундаментальными социальными механизмами, которые обуславливают устойчивое рассогласование даже в условиях формальной ориентации на единый подход. Первым и основополагающим из таких механизмов является институциональный, проистекающий из разной логики функционирования систем высшего образования и корпоративного управления.

Институциональные механизмы: логика изоморфизма против логики эффективности

Основополагающий механизм рассогласования коренится в самой институциональной природе систем высшего образования и корпоративного управления, которые функционируют в принципиально разных средах и руководствуются разнонаправленными логиками. Это различие находит прямое отражение в подходах к формированию моделей компетенций.

В системе образования, особенно в странах постсоветского пространства, доминирует *логика нормативного изоморфизма*, ориентированная на следование государственным предписаниям (РФ) и внутренним академическим нормативам (западные страны), преследующим задачу обеспечения должного уровня образования для нужд национальной экономики и расширения индивидуальных перспектив выпускников на рынке труда. Это породило совершенно иную эталонную систему категоризации¹.

В 2000 году в рамках Болонского процесса начался масштабный исследовательский проект, получивший название TUNING («Настройка»), направленный на унификацию подходов к образованию в странах Евросоюза. Необходимость данного проекта была вызвана отсутствием единых подходов к организации национальных систем высшего образования стран ЕС. В задачи проекта входило:

¹ Горылев А.И., Пономарева Е.А., Русаков А.В. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ: электронное методическое пособие. Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2011.

- составление списка общих компетенций;
- разработка подходов к выделению специальных компетенций;
- разработка методологии применения системы кредитов ECTS;
- выработка единых подходов к организации процесса обучения и его оценке;
- разработка методологии оценки качества образовательных программ².

В результате реализации проекта были выделены 30 общих компетенций, которые разделили на три группы. *Инструментальные компетенции* охватывают широкий спектр практических умений, среди которых можно выделить когнитивные функции, позволяющие воспринимать, анализировать и применять различные концепции и аргументы. Сюда же входят методологическая грамотность, проявляющаяся в умении выстраивать эффективные подходы к деятельности, а также способность ориентироваться в окружающем контексте, управлять временными ресурсами, разрабатывать образовательные траектории, принимать обоснованные решения и находить выход из проблемных ситуаций. Важным компонентом инструментальных компетенций являются технологические навыки, включая владение специализированной техникой, компьютерную грамотность и компетенции в области работы с информацией. Неотъемлемой частью данной группы выступают также языковые умения и коммуникативная подготовленность.

Межличностные компетенции представляют собой комплекс индивидуально-личностных характеристик, связанных со сферой взаимодействия между людьми. Они включают способность к вербальному и невербальному выражению эмоций и отношений, развитое критическое мышление, направленное как на внешние явления, так и на саморефлексию. Кроме того, к межличностным компетенциям относят социальные навыки, обеспечивающие эффективное участие в процессах коммуникации и совместной деятельности. Это проявляется в умении работать в команде, брать на себя социальную ответственность и соблюдать этические нормы в профессиональной и общественной жизни.

Общие компетенции определяются как интегративное единство понимания, ценностных установок и знаний, которое позволяет осознавать взаимосвязи между элементами сложной структуры, определять функциональную роль каждого компонента в общей системе. Носитель системных компетенций способен не только анализировать существующие системы, но и проектировать изменения для их оптимизации, а также создавать принципиально новые системные конструкции. Важно подчеркнуть, что формирование системных компетенций базируется на освоении инструментальных и фундаментальных знаний, которые служат для них основой³.

Теперь эти компетенции являются ориентиром для составления учебных планов всех европейских вузов. Но, как подчеркивают сами разработчики, данные компетенции являются лишь контрольными параметрами и ни в коей мере не ограничивают свободу разработчиков образовательных программ (в отличие, например, от РФ, где образовательный стандарт по каждой специальности, в том числе и в части состава компетенций, является обязательным для всех вузов).

В Российской Федерации и большинстве стран постсоветского пространства с течением времени сформировалась иная логика формирования профиля выпускника. Если в самом начале этого пути (образовательные стандарты 1-го и 2-го поколения) российские специалисты почти полностью копировали западный подход, то позже сложилась модель компетенций, в которой выделяют *универсальные (общекультурные), общепрофессиональные и профессиональные компетенции*.

² Tuning Methodology // Tuning [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology/> (дата обращения: 01.06.2025).

³ Competences // Tuning [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unideusto.org/tuningeu/competences/> (дата обращения: 01.06.2025).

Российские педагоги и психологи понимают задачу формирования универсальных компетенций значительно шире, чем их европейские коллеги, ставя во главу угла не функциональную грамотность, а формирование широкого круга интересов, начитанности и механизмов эффективного поведения в условиях неопределенности [Шармин, Шармин 2021]. Вузы в РФ и в большинстве постсоветских стран рассматриваются не только как «фабрики» по передаче знаний, но и как центры личностного развития и воспитания, что закреплено на законодательном уровне (Федеральный закон № 304-ФЗ⁴). Данная логика проявляется в обязательном включении в учебные планы для студентов всех направлений подготовки «кругозорных» дисциплин (естествознание, философия, культурология), которые в западных странах изучаются только студентами соответствующих специальностей, а также в наличии дополнительной, воспитательной функции, курируемой выделенными специалистами (например, проректорами по воспитательной работе) [Шайдулин и др. 2024].

Таким образом, можно выстроить некую условную шкалу по широте охвата навыков и знаний моделями компетенций зарубежных и российских вузов. Зарубежные вузы действуют на базе более прагматичной модели подготовки узконаправленных специалистов под ограниченный набор специальностей и концентрируются на технических навыках. Это в том числе находит отражение в отсутствии единого государственного регулирования стандартов профессионального обучения в западных странах, которое позволяет вузам подстраиваться под определенные ниши на рынке труда. На другом полюсе данной шкалы находятся модели компетенций выпускника российских вузов, которые в значительной степени являются продуктом логики «легитимности», направленной на соответствие внутренним академическим и государственным нормативам. Это порождает ее широту и ориентацию на долгосрочную перспективу, на создание зоны ближайшего развития выпускников. Как следствие, профиль компетенций выпускника российских вузов всегда значительно шире профессионального стандарта, поскольку обучение ориентировано на спектр специальностей, а не на одну единственную, и призвано закладывать багаж знаний с учетом возможных карьерных перемещений.

В деловой жизни, подчиненной *логике эффективности и конкурентного изоморфизма*, компетенции стали разделять по сугубо прагматичным, утилитарным признакам, нацеленным на оптимизацию управления персоналом. Так, Л. Спенсер и С. Спенсер, развивая идею общих и специальных способностей, предложили разделять компетенции на *пороговые* (базовые характеристики, без которых невозможно выполнение работы, но которые не определяют успешность) и *дифференцирующие* (характеристики, которые отличают наилучших исполнителей от средних) [Спенсер, Спенсер 2010]. Эта категоризация напрямую служит целям отбора, оценки эффективности и оплаты труда. Другой подход, предложенный Р. Бояцисом, разделяет компетенции по охвату в организации на *общие (корпоративные)*, необходимые всем сотрудникам (например, клиенториентированность), *специальные* (соотносятся с определенными видами деятельности, например управленческими) и *личностные* (формируют потенциал человека) [Бояцис 2008]. Как следствие, в организациях мы получаем своего рода тетрис, когда компетенции взаимопроникают друг в друга, образуя многослойную устойчивую фигуру профессионализма, но всегда с фокусом на операционную эффективность и достижение стратегических целей компании.

Этот утилитарный подход выражается в самой структуре корпоративных моделей, которые чаще всего включают в себя порядка 8–12 компетенций и ориентированы на дифференциацию сотрудников по эффективности [Симонова и др. 2025]. Например, введенное Л. Спенсером и С. Спенсер

⁴ Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (дата обращения: 01.06.2025).

разделение на пороговые и дифференцирующие компетенции прямо служит цели выявления наилучших исполнителей. Качественно разработанная модель компетенций в организации создает не только эталон желаемого сотрудника, но и модель нежелательного, негативного профессионального поведения, что позволяет в полной мере донести стандарты работ и повысить эффективность деятельности.

Таким образом, фундаментальное рассогласование между образовательной и корпоративной моделями компетенций изначально заложено их институциональным дизайном. Российский вуз, действуя в логике нормативного изоморфизма, производит широкий, фундаментализированный профиль выпускника, «легитимный» с точки зрения государства и академического сообщества и направленный на накопление национального человеческого капитала. Бизнес, следуя логике эффективности и конкурентного изоморфизма, формирует узконаправленные, прагматичные модели, нацеленные на решение конкретных бизнес-задач. Это базовый социальный механизм, который предопределяет содержательные и структурные различия, анализируемые далее.

Механизм конфликта социальных интерпретаций

Следующим уровнем рассогласования, проистекающим из базового институционального конфликта, является механизм конфликта социальных интерпретаций. Даже при формальном совпадении названий компетенций, ключевые стейкхолдеры — педагогические сообщества, представители бизнес-среды и государственные институты — вкладывают в них принципиально разное содержание, обусловленное различными целями и ценностными ориентациями. Это противоречие коренится в самой истории развития компетентностного подхода в разных сферах: если в управлении персоналом организаций он с 1960-х годов применялся для отбора претендентов на должности, создания моделей наилучшего исполнения функциональных задач и оценки эффективности труда, то в системе образования его внедрение было связано с задачами академической согласованности и гармонизации в рамках национальной кадровой политики.

Наиболее четко это противоречие проявляется в трактовке общекультурных и универсальных компетенций. В американско-европейской традиции, ориентированной на утилитарные задачи подготовки кадров для рынка труда, общие компетенции характеризуют прежде всего способность применять практико-ориентированные знания в бытовых и социальных видах деятельности [Кудина, Пурлик 2019; Агапов и др. 2024]. Ярким примером служит структура компетенций проекта TUNING, где даже системные (то есть наиболее общие) компетенции включают навыки, ориентированные на бизнес-деятельность: например, способность к адаптации к новым ситуациям, способность к генерации новых идей, способность к лидерству, способность работать автономно, способность к инициативе и предпринимательству, воля к успеху⁵.

В противоположность этому, в продолжение советской педагогической традиции, российские педагоги во главу угла ставят задачу формирования механизмов эффективного поведения, в том числе в условиях решения новых и нестандартных задач [Кайсарова, Винокурова 2021]. В частности, считается, что достижение человеком универсальности возможно через восхождение к универсальной системе знаний. Согласно трудам известного советского психолога академика Е.А. Климова, универсальность проявляется в знаниях в 4-мерном измерении: человек — природа; человек — общество; человек — техника; человек — человек. В рамках образовательного процесса это трансформируется в следующие группы дисциплин:

- «знания о природе — естествознание;
- знания об обществе — обществознание;

⁵ Generic Competences // Tuning [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic/> (дата обращения: 01.06.2025).

- знания о человеке — человекознание;
- знания о технике — технознание;
- знания, инвариантные относительно четырех “измерений” универсума, — метазнание» [Зайцева 2024].

Это приводит к четкому разделению между предпринимательской грамотностью (общие компетенции в трактовке европейской педагогической школы) и мировоззренческим кругозором (универсальные компетенции в трактовке российской педагогической школы). Данный раскол легко продемонстрировать на примере конкретных универсальных компетенций (УК): УК-6 «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни»⁶ и УК-7 «Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности»⁷ — компетенции для жизнеосуществления человека (самоорганизация и саморазвитие, в том числе здоровьесбережение); УК-8 «Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов»⁸ — безопасность жизнедеятельности.

Как показывает анализ, набор общих компетенций в западной педагогической традиции ближе к нуждам делового сообщества. Но даже здесь для корпоративного сектора подобные компетенции если и релевантны, то сужаются до рамок корпоративного лидерства и работы в команде, полностью утрачивая свой философско-мировоззренческий потенциал [Ткачева, Четкина 2023; Безроднова 2024].

Аналогичный конфликт интерпретаций в системе отношений «российский вуз — работодатель» возникает вокруг трактовки специальных и личностных компетенций в терминологии бизнеса. В бизнес-среде личностные компетенции, по Бояцису, — это характеристики, формирующие потенциал человека, при этом часть из них (созвучная миссии компании) попадает в корпоративные компетенции [Бояцис 2008; Коновалов 2023]. Например, «Способность работать в команде» (Ability to work in a team) в списке TUNING и «Командная работа» (Teamwork) — одна из наиболее распространенных корпоративных компетенций, которая предполагает способность эффективно работать в составе группы, вносить вклад в достижение общих целей, поддерживать коллег и конструктивно взаимодействовать. В образовательной системе Российской Федерации личностное развитие является не прикладным элементом, а сквозной воспитательной задачей, реализуемой через весь уклад вузовской жизни — студенческое самоуправление, спортивные кружки, художественную самодеятельность и волонтерское движение [Зайцева 2024].

Особую остроту конфликт интерпретаций приобретает в области управленческих компетенций. Например, в корпоративных моделях лидерская компетентность трактуется узкофункционально — как способность достигать корпоративных целей через организацию труда подчиненных. В академической среде (как в западной, так и в российской), особенно в академических университетах, эта компетенция наполняется более широким смыслом — как способность к генерации новых идей (творчеству), способность принимать самостоятельные решения, способность адаптироваться к новым обстоятельствам, то есть как качество, необходимое для будущего созидания.

⁶ ФГОС 38.03.04 Государственное и муниципальное управление // ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-04-gosudarstvennoe-i-municipalnoe-upravlenie-1016/?ysclid=mgvyc577o5136425055> (дата обращения: 08.06.2025).

⁷ Там же.

⁸ Там же.

Таким образом, рассогласование возникает не на уровне терминов, а на уровне глубинных смыслов. Одна и та же компетенция, например «способность к критике и самокритике», в академической среде может интерпретироваться как инструмент научного познания и развития методологических подходов, а в корпоративной модели — как навык конструктивной обратной связи в рамках управления эффективностью труда. Этот конфликт интерпретаций создает семантический барьер, когда работодатель и выпускник, говоря, казалось бы, на одном языке компетенций, не понимают друг друга, так как за одними и теми же словами стоят разные поведенческие индикаторы и ценностные ожидания, сформированные разными институциональными средами.

Механизм асимметрии оценочных практик

Третьим фундаментальным механизмом рассогласования выступает асимметрия оценочных практик, применяемых в системе образования и корпоративном управлении. Если предыдущие механизмы касались в первую очередь содержательного наполнения компетенций, то данный механизм проявляется на уровне их верификации и измерения, создавая барьеры для взаимопонимания между стейкхолдерами⁹.

С одной стороны, в образовательном, корпоративном и государственном секторах модель компетенций строится из одинаковых элементов: названия компетенции, определения компетенции, поведенческих индикаторов/шкалы оценки компетенции. Столь детальное приписывание компетенций в рамках модели компетенций позволяет минимизировать главный недостаток компетентностного подхода — отсутствие единого перечня (словаря) при классификации компетенций и при интерпретации их значимости в пределах той или иной профессии или конкретной организации [Шехмирзова, Грибина 2020].

С другой стороны, количество используемых компетенций и их оценочные шкалы в образовательном и корпоративном секторах существенно разнятся. Например, в четвертой версии требований Международной ассоциации проектного управления (IPMA) к компетентности профессионалов в управлении проектами, программами и портфелями насчитывается 60 профессиональных компетенций¹⁰! В вузах количество компетенций колеблется от 20 до 30 [Симонова и др. 2025].

Качественно разработанная модель компетенций создает не только эталон желаемого сотрудника или выпускника (через описание верхних значений поведенческих индикаторов по шкале компетенции), но также и модель нежелательного, негативного профессионального поведения (через описание нижних значений поведенческих индикаторов). Это позволяет в полной мере донести до сотрудников или выпускников стандарты работ, что повышает эффективность их деятельности.

Однако именно в этом пункте проявляется ключевая асимметрия: если в корпоративном управлении модель описывает континуум поведения от нежелательного к выдающемуся, то в образовательном процессе акцент делается преимущественно на достижении порогового, минимально допустимого уровня [Коваль 2019]. Эта фундаментальная разница в подходах к оценке делает проблематичным любое прямое сопоставление образовательных результатов с корпоративными требованиями, поскольку они относятся к разным измерительным системам и имеют различную смысловую нагрузку. Диплом с оценками не может служить для работодателя адекватным сигналом о реальном уровне развития компетенций, так как образовательная система не ставит задачи дробно дифференцировать студентов по степени образованности, в то время как бизнес-среда именно на этом строит системы мотивации и карьерного роста.

⁹ Требования и претензии работодателей к выпускникам вуза // ПОЛИТЕХ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spbstu.ru/students/employment/demands-claims-employers-graduates/> (дата обращения: 09.06.2025).

¹⁰ Требования IPMA к компетентности профессионалов в управлении проектами, программами и портфелями, 4-я версия // COBHET [Электронный ресурс]. URL: https://www.sovnet.ru/media/Main/Publication/2020-08-05/ICB%204_0%20%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B8%CC%86.pdf (дата обращения: 09.06.2025).

Как было упомянуто выше, в образовательной и корпоративной среде, помимо названия компетенции, а также пояснений к ее содержанию (определение компетенции), каждую из компетенций завершает поведенческий индикатор, по которому данная компетенция идентифицируется и оценивается. Именно в подходе к оценке и шкалированию компетенций наблюдается наиболее выраженный институциональный разрыв [Шехмирзова 2017].

Во-первых, разрыв проявляется в определении основных понятий: в образовательном процессе вместо термина «поведенческий индикатор» используется понятие «планируемый результат обучения». Этот концептуальный сдвиг уже указывает на различную ориентацию оценочных практик [Милютина 2024].

Во-вторых, в профессиональной деятельности организаций шкалы могут иметь разную размерность от 2 (бинарные) до 15 (в зависимости от применяемого подхода в визуализации шкалы). Наибольшее распространение в коммерческом секторе получили четырехуровневые шкалы, где степень выраженности компетенции фиксируется по следующему алгоритму: недостаточно, средне, хорошо, отлично. Например, на уровне «отлично проявлена» работник показывает результаты выше установленных в стандарте, добивается успеха, применяя компетенцию для решения особо сложных задач. На уровне «хорошо проявлена» уровень развития компетенции соответствует стандарту, сотрудник успешно применяет компетенцию для решения стандартных и новых задач, все элементы компетенции проявляются стабильно и систематически.

Бинарные шкалы фиксируют, по сути, факт присутствия или отсутствия компетенции. Но даже в случае «-», это не трактуется как полное отсутствие компетенции. Обычно это означает, что человек не проявляет данную компетенцию в должной мере и не хочет ее развивать в будущем. Например, для компетенции «Самоконтроль» позитивное проявление («+») включает контроль внешнего проявления эмоций и продолжение эффективной работы в стрессовых условиях, тогда как негативное («-») чаще всего не контролирует внешнее проявление эмоций, срывается на окружающих и почти всегда прекращает эффективно работать в стрессовых условиях (Таблица 1).

Таблица 1. Пример корпоративной бинарной шкалы компетенции «Самоконтроль»¹¹

Самоконтроль присутствует «+»	Самоконтроль отсутствует «-»
Контролирует внешнее проявление эмоций	Чаще всего не контролирует внешнее проявление эмоций, срывается на окружающих, кричит
Продолжает эффективно работать в стрессовых условиях	Почти всегда прекращает эффективно работать в стрессовых условиях
Успокаивает других в стрессовых ситуациях	Избегает стрессовых ситуаций

Бинарные шкалы для оценки компетенций применялись и в системе образования РФ, когда фиксировалось только наличие или отсутствие компетенций. Типичным примером может служить шкала эвристической компетенции в образовательном процессе, где фиксируется, что студент знает общенаучные методы исследований, умеет интерпретировать изучаемые явления и процессы с использованием различных общенаучных теорий, владеет навыками общенаучной методологии познания. При этом отсутствовала градация, позволяющая дифференцировать уровень освоения этих элементов

Но в ФГОС четвертого поколения появляется обязательное требование разработки фонда оценочных средств, где предписывается шкалировать степень проявленности каждой компетенции по 5-балльной шкале (Таблица 2). Это нововведение показывает стремление российской образовательной системы учесть требования бизнеса относительно более дифференцированного подхода к оценке компетенций выпускников.

¹¹ Источник: Красностанова М.В., Осетрова Н.В., Самара Н.В. Assessment Center для руководителей. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы. М.: Вершина, 2007. С. 112.

Таблица 2. Планируемые результаты обучения по компетенции ПК-3¹²

ПК-3 знанием основ разработки и внедрения требований к должностям, критериев подбора и расстановки персонала, основ найма, разработки и внедрения программ и процедур подбора и отбора персонала, владением методами деловой оценки персонала при найме и умение применять их на практике				
Показатель	Критерии оценивания			
	2	3	4	5
знать: основ разработки и внедрения требований к должностям, критериев подбора и расстановки персонала, основ найма, разработки и внедрения программ и процедур подбора и отбора персонала	Обучающийся демонстрирует полное отсутствие или недостаточное соответствие следующих знаний: разработки модели компетенций понятие компетенции и компетентности и модели и структуру моделей компетенций	Обучающийся демонстрирует неполное соответствие следующих знаний: основы разработки модели компетенций понятие компетенции и компетентности и модели и структуру моделей компетенций. Допускаются значительные ошибки, проявляется недостаточность знаний, по ряду показателей, обучающийся испытывает значительные затруднения при оперировании знаниями при их переносе на новые ситуации.	Обучающийся демонстрирует частичное соответствие следующих знаний: основы разработки модели компетенций понятие компетенции и компетентности и модели и структуру моделей компетенций, но допускаются незначительные ошибки, неточности, затруднения при аналитических операциях.	Обучающийся демонстрирует полное соответствие следующих знаний: разработки модели компетенций понятие компетенции и компетентности и модели и структуру моделей компетенций, свободно оперирует приобретенными знаниями. Умеет разрабатывать модели компетенций, может применять профессиональные стандарты.
уметь: выделять различные виды компетенций; разрабатывать модель компетенций; применять различные технологии при построении модели компетенций, карты компетенций, должностные инструкции, применять профессиональные стандарты	Обучающийся не умеет или в недостаточной степени умеет выделять различные виды компетенций и разрабатывать модель компетенций	Обучающийся демонстрирует неполное соответствие умений применять на практике знания различных видов компетенций; разрабатывать модель компетенций. Допускаются значительные ошибки, проявляется недостаточность умений, по ряду показателей, обучающийся испытывает значительные затруднения при оперировании умениями при их переносе на новые ситуации.	Обучающийся демонстрирует частичное соответствие следующих умений: применять на практике виды компетенций; разрабатывать модель компетенций; применять различные технологии при построении модели компетенций. Умения освоены, но допускаются незначительные ошибки, неточности, затруднения при аналитических операциях, переносе умений на новые, нестандартные ситуации.	Обучающийся демонстрирует полное соответствие следующих умений: выделять различные виды компетенций; разрабатывать модель компетенций; применять различные технологии при построении модели компетенций, карты компетенций, должностные инструкции, применять профессиональные стандарты.

В коммерческом секторе стараются не использовать пятибалльные шкалы, чтобы не было ассоциаций со школьным обучением. Например, при применении такого метода оценки компетенций, как 360° (круговая оценка), применяется четырехбалльная шкала (Таблица 3).

¹² Источник: Рабочая программа дисциплины «Компетентностный подход и профстандарты в управлении персоналом». С. 5 // Московский Политех [Электронный ресурс]. URL: https://mospolytech.ru/sveden/files/B.1.2.20_Kompetentnostnyy_podxod_i_profstandarty_v_upravlenii_personalom_2019.pdf (дата обращения: 12.06.2025).

Таблица 3. Универсальная четырехуровневая шкала оценки компетенций в коммерческом секторе¹³

Уровень/степень проявленности компетенции в баллах	Название уровня	Содержательное описание уровня
4/3	Отлично проявлена (работник показывает результаты выше установленных в стандарте)	Добивается успеха, применяя компетенцию для решения особо сложных задач
3/2	Хорошо проявлена (уровень развития компетенции соответствует стандарту)	Успешно применяет компетенцию для решения стандартных и новых задач. Все элементы компетенции проявляются стабильно и систематически
2/1	Средне проявлена (требуется и возможно развитие компетенции)	Успешно использует компетенцию для решения только стандартных, простых задач. Используя компетенцию для решения новых задач, добивается лишь частичного успеха. Элементы компетенции проявляются нестабильно, от случая к случаю
1/0	Недостаточно проявлена (компетенция не развита, сотрудник не стремится ее развивать)	Не использует компетенцию в своей работе. Проявляет поведение обратное тому, которое описано в компетенции

Если же организация использует шкалы большей размерности, чем 4 уровня, то каждый уровень обычно отдельно не прописывается, а просто нумеруется. В этом случае степень проявленности компетенций отражается в виде лепестковой диаграммы. На Рисунке 1 показана модель компетенций, которая была создана Ассоциацией предприятий компьютерных и информационных технологий (АПКИТ) для оценки выпускников технических вузов при найме на работу.

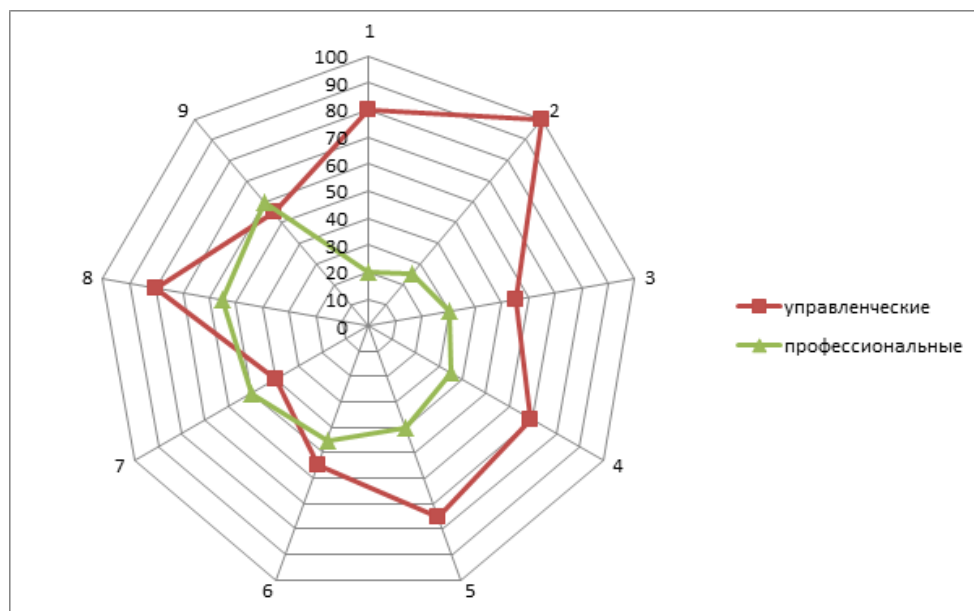


Рисунок 1. Пример бланка лепестковой диаграммы для оценки компетенций¹⁴

Данный продукт (модель компетенций работника по специальности «компьютерная безопасность») показывает, что, несмотря на системное рассогласование в моделях компетенций и оценочных практиках, современный бизнес, особенно в высокотехнологичных отраслях, заинтересован в поиске инструментов, позволяющих с большей долей уверенности оценивать

¹³ Составлено автором.

¹⁴ Источник: Компетентностная модель специалиста по специальности компьютерная безопасность // PVSM [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pvsm.ru/informatsionnaya-bezopasnost/35885> (дата обращения 10.06.2025).

потенциал выпускников. Вместо того чтобы полагаться на формальные оценки по дисциплинам, компании создают собственные системы фильтрации. Это дополняется интерпретацией образовательного опыта через призму проектной деятельности.

Таким образом, асимметрия оценочных практик представляет собой не просто техническое расхождение в методах измерения, а фундаментальный институциональный барьер. Различные подходы к шкалированию — бинарные и пятиуровневые в образовании против многоуровневых в бизнесе — отражают глубинные различия в целях оценки. Если вузы фиксируют достижение минимального порога сформированности компетенции, то компании стремятся к дифференциации сотрудников по уровню эффективности для решения задач мотивации, оплаты труда и карьерного планирования. Эта принципиальная разница в философии оценки создает ситуацию, когда даже успешное освоение образовательной программы не может быть адекватно интерпретировано корпоративными системами оценки.

Следствием этой асимметрии становится институализированное недоверие к образовательным дипломам и сертификатам со стороны работодателей [Хайдина 2023]. Поскольку системы оценивания в образовании и бизнесе по-разному операционализируются, диплом и приложение к нему не могут служить надежным сигналом о реальном уровне развития профессионально важных качеств выпускника. Это вынуждает компании выстраивать параллельные системы оценки при найме (тестирования, кейс-интервью, ассесменты) и дублировать тем самым функции образовательных институтов. Создается порочный круг: вузы формируют компетенции, но не могут их верифицировать способом, понятным бизнесу, а компании, не доверяя образовательной оценке, вынуждены создавать собственные дорогостоящие системы диагностики. Преодоление этого разрыва требует не просто гармонизации шкал, но сближения самих принципов и философии оценивания компетенций в двух системах.

Выводы и рекомендации

Проведенное исследование позволяет констатировать, что рассогласование моделей компетенций в системе «вуз — работодатель» представляет собой не поверхностное явление, а глубинный системный конфликт, воспроизводимый институциональными механизмами функционирования обеих систем. Выявленная триада взаимосвязанных механизмов — институционального противоречия, семантического разрыва и асимметрии оценочных практик — образует устойчивую структуру, которая не может быть преодолена путем частичных корректировок существующих подходов.

Анализ институционального измерения проблемы показывает, что разнонаправленность логик нормативного изоморфизма в образовании и конкурентного изоморфизма в бизнес-среде приводит к формированию принципиально различных систем категоризации компетенций. Если образовательные организации ориентируются на выполнение предписаний ФГОС ВО и сохранение традиций фундаментальной подготовки, то корпоративный сектор выстраивает модели компетенций исходя из задач операционной эффективности и адаптации к быстро меняющимся рыночным условиям. Это базовое противоречие находит свое отражение в самой архитектуре компетентностных моделей — от расширенного понимания универсальных компетенций в российской педагогической традиции до узкопрагматичных корпоративных конструкторов.

Семантический аспект рассогласования проявляется в том, что даже формально совпадающие формулировки компетенций наполняются принципиально различным содержанием в разных институциональных контекстах. Особенно показательно в этом отношении расхождение в трактовке универсальных компетенций: их понимание как основы эффективного поведения

в условиях неопределенности в образовательной системе противостоит узкоутилитарной интерпретации аналогичных характеристик в корпоративных моделях. Это порождает ситуацию, когда диалог между вузами и работодателями ведется как бы на одном языке, но с различным понятийным наполнением.

Наиболее практическим проявлением рассогласования выступает асимметрия оценочных практик, когда системы высшего образования и бизнеса используют различные методологии проверки выраженности компетенций. Бинарные шкалы оценки в образовании, ориентированные на констатацию достижения порогового уровня, противостоят сложным многоуровневым системам оценивания в бизнесе, нацеленным на дифференциацию сотрудников по эффективности. Это создает барьер для взаимного признания результатов оценки и приводит к институционализации недоверия к образовательным сертификатам.

Преодоление выявленных системных противоречий требует реализации комплекса взаимосвязанных мер институционального характера. Перспективным направлением представляется создание межведомственных рабочих групп при Министерстве науки и высшего образования РФ с участием представителей Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям для разработки сквозных рамок квалификаций, интегрирующих требования ФГОС ВО и профессиональных стандартов (как это показано на примере деятельности АПКИТ). Особое внимание должно быть уделено разработке единого терминологического словаря компетенций с участием Экспертного совета при Комитете Государственной Думы по науке и высшему образованию, устанавливающего соответствие между формулировками универсальных, общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО и корпоративными моделями компетенций.

В области совершенствования оценочных практик целесообразно дальнейшее развитие практики применения многоуровневых шкал оценки образовательных результатов, апробированных в корпоративном секторе, что отражено в ФГОС ВО четвертого поколения с введением фонда оценочных средств. Одновременно следует активизировать работу по созданию системы независимой сертификации ключевых профессиональных компетенций выпускников на базе центров оценки квалификаций, аккредитованных в соответствии с Федеральным законом от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации».

Существенный потенциал содержит развитие цифровой инфраструктуры взаимодействия — создание платформы мониторинга трудоустройства и карьерных траекторий выпускников, интегрированной с Единой цифровой платформой «Работа в России». Это позволит осуществлять оперативную корректировку образовательных программ на основе объективных данных о востребованности компетенций на региональных рынках труда.

Реализация предложенного комплекса мер позволит перейти от паллиативных решений к созданию целостной системы координации между образовательными организациями и бизнес-средой, обеспечивающей эффективное воспроизводство человеческого капитала в условиях современной экономики. Ключевым условием успеха является признание взаимодополняющего характера институциональных логик образования и бизнеса и поиск путей их конструктивного синтеза в рамках национальной системы квалификаций.

Список литературы:

Агапов М.В., Осипов А.Л., Киселев Т.В., Перминова О.М. О качестве формирования профессиональных компетенций в вузе на примере направления «Бизнес-аналитика» // Вестник Академии управления и производства. 2024. № 4–1. С. 578–583.

Безроднова А.С. К вопросу оценивания и формирования универсальных компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84–2. С. 43–47.

Бояцис Р. Компетентный менеджер: модель эффективной работы. М.: ГИППО, 2008.

Зайцева Т.В. Квалификационный и компетентностный подходы на государственной гражданской службе: квалификация как базис, компетенция как цель // Государственное управление. Электронный вестник. 2024. № 107. С. 206–222. DOI: [10.55959/MSU2070-1381-107-2024-206-222](https://doi.org/10.55959/MSU2070-1381-107-2024-206-222)

Кайсарова В.П., Винокурова М.Ю. Профессиональное развитие цифровых компетенций современных государственных служащих: российский и зарубежный опыт // Государственное управление. Электронный вестник. 2021. № 88. С. 216–232. DOI: [10.24412/2070-1381-2021-88-216-232](https://doi.org/10.24412/2070-1381-2021-88-216-232)

Коваль Е.О. Оценка развития инструментальных компетенций в вузах Европы // Современное педагогическое образование. 2019. № 6. С. 20–24.

Коновалов М.А. Цифровые компетенции специалиста по подбору персонала // Государственное управление. Электронный вестник. 2023. № 99. С. 188–204. DOI: [10.24412/2070-1381-2023-99-188-204](https://doi.org/10.24412/2070-1381-2023-99-188-204)

Кудина М.В., Пурлик В.М. Бизнес-аналитик как интегратор бизнеса (о подготовке профессиональных аналитиков нового поколения) // Государственное управление. Электронный вестник. 2019. № 73. С. 325–336.

Милютина А.А. Независимая оценка профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов по дисциплинам методического блока // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 5(183). С. 139–150. DOI: [10.25588/CSPU.2024.183.5.008](https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.183.5.008)

Симонова Л.М., Ракитина Н.В., Муслимова Е.О. Международное развитие бизнеса и компетенций в региональной экономике // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2025. Т. 11. № 1(41). С. 211–230. DOI: [10.21684/2411-7897-2025-11-1-211-230](https://doi.org/10.21684/2411-7897-2025-11-1-211-230)

Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы. М.: ГИППО, 2010.

Ткачева Т.М., Чечеткина Н.В. Формирование универсальных компетенций в процессе обучения физике в техническом университете // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 3(65). С. 219–231. DOI: [10.46845/2071-5331-2023-3-65-219-231](https://doi.org/10.46845/2071-5331-2023-3-65-219-231)

Хайдина О.В. Исследование рынка труда для выявления слабых сторон университета // Молодой ученый. 2023. № 23(470). С. 590–593.

Шайдулин З.Ф., Демичев И.В. Методологические основы реорганизации образовательного процесса военного университета радиоэлектроники в условиях перехода на подготовку по федеральным государственным образовательным стандартам четвертого поколения // Научная мысль. 2024. Т. 24. № 4–1(52). С. 11–18.

Шармин Д.В., Шармин В.Г. Компетентностный подход в высшем образовании России: двадцать лет спустя // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3(146). С. 64–72. DOI: [10.51379/kpj.2021.147.3.009](https://doi.org/10.51379/kpj.2021.147.3.009)

Шехмирзова А.М. Оценивание образовательных результатов в вузе с учетом методологии Tuning // Applied and Fundamental Studies: Proceedings of the 13th International Academic Conference. St. Louis: Publishing House Science and Innovation Center, Ltd., 2017. Т. 1. С. 191–194.

Шехмирзова А.М., Грибина Л.В. Методологический анализ дефиниций понятий «компетенция» и «результаты обучения» // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. Т. 11. № 1. С. 64–75. DOI: [10.12731/2658-4034-2020-1-64-75](https://doi.org/10.12731/2658-4034-2020-1-64-75)

References:

Agapov M.V., Osipov A.L., Kiselev T.V., Perminova O.M. (2024) The Main Directions of Using Artificial Intelligence and Gamification in the Educational Process. *Vestnik Akademii upravleniya i proizvodstva*. No. 4–1. P. 578–583.

- Bezrodnova A.S. (2024) K voprosu otsenivaniya i formirovaniya universal'nykh kompetentsiy [On the issue of assessment and formation of universal competencies]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 84–2. P. 43–47.
- Boyatzis R. (2008) *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Moscow: HIPPO.
- Kaisarova V.P., Vinokurova M.Y. (2021) Professional Development of Civil Servants Digital Competencies: Russian and Foreign Experience. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik*. No. 88. P. 216–232. DOI: [10.24412/2070-1381-2021-88-216-232](https://doi.org/10.24412/2070-1381-2021-88-216-232)
- Khaidina O.V. (2023) Issledovaniye rynka truda dlya vyyavleniya slabykh storon universiteta [Research of the labour market to identify the weaknesses of the university]. *Molodoy uchenyy*. No. 23(470). P. 590–593.
- Konovalov M.A. (2023) Digital Competencies of a Recruiter. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik*. No. 99. P. 188–204. DOI: [10.24412/2070-1381-2023-99-188-204](https://doi.org/10.24412/2070-1381-2023-99-188-204)
- Koval E.O. (2019) The Estimation of Instrumental Competencies Development in the European Higher Education. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 6. P. 20–24.
- Kudina M.V., Purlik V.M. (2019) Business Analyst as Business Integrator (Training Professional Analysts of New Generation). *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik*. No. 73. P. 325–336.
- Milyutina A.A. (2024) Independent Assessment of Professional Competencies of Future Primary School Teachers in the Disciplines of the Methodological Block. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. No. 5(183). P. 139–150. DOI: [10.25588/CSPU.2024.183.5.008](https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.183.5.008)
- Shaidulin Z.F., Demichev I.V. (2024) On The Results of a Pedagogical Experiment on the Organization of Research Activities of Students Based on Stem Technology. *Nauchnaya mys'*. Vol. 24. No. 4–1(52). P. 11–18.
- Sharmin D.V., Sharmin V.G. (2021) Competence Approach in Higher Education in Russia: Twenty Years Later. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*. No. 3(146). P. 64–72. DOI: [10.51379/kpj.2021.147.3.009](https://doi.org/10.51379/kpj.2021.147.3.009)
- Shekhmirzova A.M. (2017) Otsenivaniye obrazovatel'nykh rezul'tatov v vuze s uchetom metodologii Tuning [Assessment of educational outcomes at a university taking into account the Tuning methodology]. *Applied and Fundamental Studies: Proceedings of the 13th International Academic Conference*. St. Louis: Publishing House Science and Innovation Center, Ltd. Vol. 1. P. 191–194.
- Shekhmirzova A.M., Gribina L.V. (2020) Methodological Analysis of Definitions of Concepts “Competency” and “Learning Outcomes”. *Russian Journal of Education and Psychology*. Vol. 11. No. 1. P. 64–75. DOI: [10.12731/2658-4034-2020-1-64-75](https://doi.org/10.12731/2658-4034-2020-1-64-75)
- Simonova L.M., Rakitina N.V., Muslimova E.O. (2025) International Business and Competence Development in the Regional Economy. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya*. Vol. 11. No. 1(41). P. 211–230. DOI: [10.21684/2411-7897-2025-11-1-211-230](https://doi.org/10.21684/2411-7897-2025-11-1-211-230)
- Spencer L., Spencer S. (2010) *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Moscow: HIPPO.
- Tkacheva T.M., Chechetkina N.V. (2023) Universal Competences Formation in the Process of Physics Training in a Technical University. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskiye nauki*. No. 3(65). P. 219–231. DOI: [10.46845/2071-5331-2023-3-65-219-231](https://doi.org/10.46845/2071-5331-2023-3-65-219-231)
- Zaitseva T.V. (2024) Qualification-Based Versus Competency-Based Approaches in the Public Service: Qualification as a Foundation, Competency as a Goal. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik*. No. 107. P. 206–222. DOI: [10.55959/MSU2070-1381-107-2024-206-222](https://doi.org/10.55959/MSU2070-1381-107-2024-206-222)