

**Теория и методология:**  
проблемы, тенденции**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Панарина Светлана Сергеевна

Астраханский государственный технический университет,  
Россия, г. Астрахань  
e-mail: intern.bureau@gmail.com

В статье рассмотрены нормативные требования к дополнительному профессиональному образованию и программам повышения квалификации. Проанализировано содержание компетентностной модели выпускников дополнительных профессиональных программ. Раскрыты особенности взрослых слушателей курсов повышения квалификации. В качестве единицы организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей курсов дополнительных профессиональных программ, рассмотрена учебная профессионально-ориентированная ситуация совместной деятельности. На основе инвариантной структуры компетентности выпускника разработаны комплексы данных ситуаций.

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, компетентность, инвариантная структура, взрослый слушатель, субъектность, учебная ситуация

Сегодня, когда актуальность и необходимость непрерывного образования не вызывает сомнений, приоритетной задачей педагогических исследований становится поиск эффективных и оптимальных форм, и методик организации учебного процесса, в котором учтен баланс образовательных потребностей данной категории слушателей и возможностей образовательной среды, в которой реализуется профессиональный и личностный опыт и позиция взрослого, как субъекта обучения.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», основными задачами реализации дополнительных профессиональных программ (ДПП) являются: удовлетворить образовательные и профессиональные потребности и профессиональное развитие человека; обеспечить соответствие его квалификации постоянно меняющимся требованиям как профессиональной, так и социальной среды [1]. Дополнительное профессиональное образование (ДПО) позволяет обновлять ранее приобретенные, а также получать новые знания и навыки; поддерживать уровень необходимых компетенций для выполнения трудовых функций в процессе профессиональной деятельности. На государственном уровне система ДПО помогает обеспечивать эффективное кадровое сопровожде-

ние реформ и воспроизведение интеллектуального потенциала общества.

ДПО представляет собой комплекс государственных и общественных институтов, а также систему взаимодействия между ними. Согласно российскому образовательному законодательству, ДПО реализуется полностью посредством ДПП, которые подразделяются на программы повышения квалификации (ПК) продолжительностью не менее 16 академических часов и программы профессиональной переподготовки (ПП) продолжительностью не менее 250 часов. Программы ПК пользуются постоянным спросом как у заказчиков, так и у самих обучающихся именно в силу их краткосрочности. Это свойство программ ПК вызывает у разработчиков и преподавателей ряд трудностей при подборе методов и технологий обучения, позволяющих актуализировать опыт слушателей за такой короткий период.

В Приказе Минобрнауки России № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» разъясняется, что слушателями или обучающимися по программе ПК могут выступать помимо взрослых, уже имеющих профессиональное образование, студенты высших и средних профессиональных учеб-

ных заведений. Иными словами, обучающимися по программам ПК могут быть как студенты, еще не имеющие профессионального образования, так и взрослые слушатели, уже освоившие программы профессионального образования [2].

Если мы говорим о структуре программ ПК, то закон «Об образовании в Российской Федерации» не предусматривает установление федеральных государственных требований к ДПП. Ранее минимум содержания программ ДПО определялся федеральными государственными требованиями. Сегодня разработка и реализация программ ПК регулируется «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». Согласно этому Порядку, ДПП представляет собой комплекс следующих образовательных характеристик: содержание, объем, запланированные результаты, педагогические условия, формы аттестации. Данный комплекс, должен быть представлен в виде – учебного плана, учебного графика, курсов, рабочих программ, дисциплин или модулей, оценочных средств и методических материалов. Целью программ ПК является: развитие и (или) приобретение новой компетенции согласно требованиям профессиональной среды и (или) повышение уровня профессионального мастерства в рамках имеющейся квалификации.

Также, Порядок регламентирует требования к содержанию программ ДПП, которое должно опираться на «профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим профессиям, должностям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей» [2]. В структуре программы ПК должно быть представлено описание перечня профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения. Этот перечень является основным компонентом результативно-целевой составляющей программы ПК.

Под результатами обучения сегодня понимается формулировка ожиданий того, что обучающийся будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать после освоения программы обучения. В качестве результативно-целевого компонента программ ПК

разрабатывается компетентностная модель выпускника [3; 4]. **Компетентностная модель выпускника ДПП** – это междисциплинарные интегрированные требования к результату реализации ДПП, представленные в виде компетенций, формируемых у слушателей ДПП, необходимых для успешной деятельности в определенной профессии, группе профессий, организации или при выполнении определенной функции. Компетентностная модель является компонентом нормативно-методического обеспечения реализации компетентностного подхода в ДПО, а именно в части планирования результатов обучения. Для удобства представителей организаций и профессий отдельные компетенции образуют компетентностные модели. Это позволяет провести анализ и найти применение конкретным компетентностям в профессиональной деятельности.

В исследованиях В. Д. Шадрикова говорится о том, что в компетентностной модели результативно-целевая составляющая образования связана с выполнением конкретных функций, поэтому профессиональное образование направлено не только на приобретение квалификации, но и на то, чтобы предоставить слушателю возможность преодолевать различные бытовые и профессиональные ситуации, а также взаимодействовать с другими людьми [5]. По мнению А. К. Марковой, «модель специалиста должна быть различной для молодого, начинающего специалиста и опытного, успешного специалиста, ибо по мере профессионализации и на разных ее стадиях для специалиста будет характерно разное соотношение качеств» [6, С. 289]. Основываясь на этих положениях, мы исходим из того, что слушатель программы ПК – опытный специалист. Это обуславливает не только специфическое соотношение, но также и различное наполнение компонентов модели.

Само понятие компетенции отчетливо не закреплено образовательным или трудовым законодательством. Тем не менее, при разработке федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования использовалось следующее определение: *компетенция – это способность к применению знаний, умений и личностных качеств, чтобы осуществлять успешную деятельность в определенной сфере. Профессиональная компетентность является отражением совокупности взаимо-*

связанных компетенций, отражающей теоретическую и практическую подготовленность специалиста к профессиональной деятельности, включающей в себя как личностные, так и профессиональные способности человека, определяющие успешное выполнение индивидом собственной профессиональной миссии [7].

Несмотря на недостаточное внимание к понятийному аппарату компетентностного подхода в образовательном законодательстве, в отечественной и зарубежной педагогике и теории обучения накоплен немалый опыт по разработке образовательных программ компетентностного формата. Знаковыми являются исследования А. Л. Андреева, В. И. Байденко, А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, М. Д. Ильязовой, Ю. Г. Татура, В. Д. Шадрикова, Н. В. Яковлевой и др.

М. Д. Ильязова в определении компетентности объединяет категории «ответственность» и «результат»: автор рассматривает профессиональную компетентность как интегральную, содержательно-процессуальную характеристику личности, определяющую успешность профессиональной деятельности и принятие обязательств за надежность ее результатов [8].

В исследованиях А. И. Субетто, «компетентность есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности в соответствующих видах деятельности» [9].

По мнению Т. В. Сильченко, компетентность является последовательной реализацией мотива, диалога и деятельности: компетентность = мотив + диалог + деятельность [10]. В обучении взрослых слушателей ДПП перед нами стоит задача формирования и развития определенного набора компетенций – как профессионально-предметных, так и социально-психологических, которые объединены в компетентностную модель. В образовательных стандартах компетентность выпускника вуза определяется комплексом профессиональной компетентности (реализованной готовности, стремления успешно трудиться в определенной профессиональной сфере деятельности) и социально-психологической компетентности (реализованных стремления и готовности жить в гармонии с собой и другими, гармонии само-

сти и социумности). В исследованиях М. Д. Ильязовой на основе результативной и процессуальной составляющих профессионального обучения выделяются профессиональные и социально-психологические компетентности. Каждая из них подразделяется на общую компетентность, т. е. присущие выпускникам всех специальностей и направлений подготовки знания и умения, и специальную – необходимую для успешного выполнения специфической профессиональной деятельности.

Принимая во внимание цели освоения программ ПК, обозначенные выше, мы будем рассматривать в качестве результата освоения ДПП профессиональную компетентность взрослых слушателей ДПП. **Профессиональная компетентность выпускника ДПП**, таким образом, – это запланированные результаты обучения по ДПП, которые представляют собой комплекс профессионально-предметных и социально-психологических компетенций, являющихся интегральной, «содержательно-процессуальной характеристикой личности, определяющей успех профессиональной деятельности и ответственность за ее результаты» [8, С. 130]. Профессионально-предметная и социально-психологическая компетентности составляют уровневое ядро профессиональной компетентности и основу компетентностной модели выпускника ДПП.

Определив структуру профессиональной компетентности выпускника ДПП, мы сталкиваемся с проблемой выбора источника информации о компетенциях, которые необходимо развить или сформировать у слушателей. На сегодняшний день формализация компетенций, в силу своей невыраженности в образовательном и трудовом законодательстве, осуществляется на основе анализа трудовых функций, представленных в: едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих; профессиональном стандарте. Однако информация в этих источниках представлена не на языке компетенций, что является проблемой для преподавателей и разработчиков при проектировании результативно-целевого компонента программ ПК, который должен быть выражен в компетентностном формате, как упоминалось выше. Недостаточная освещенность проблем разработки единых принципов построения компетентностной модели выпускника ДПП может привести к снижению качества самой модели и обучения по программам ДПО.

Если источником информации о профессионально-предметных компетенциях служат нормативные и законодательные акты, то разработка социально-психологических компетенций и методов обучения взрослых слушателей ДПП в большей мере опирается на психологические особенности последних. Им посвящено большое количество педагогических и психологических исследований. В то же время обучению взрослых слушателей ДПП, на наш взгляд, уделяется недостаточно внимания. основополагающими особенностями взрослого слушателя ДПП являются: наличие профессионального образования и квалификации и, соответственно, опыта [11]. И это необходимо принимать во внимание в процессе проектирования и реализации программ ДПО.

В психологических исследованиях под **опытом** понимается динамическая информационная система, в состав которой входит информация о внешнем и внутреннем мире, получаемая непосредственно-чувственным и опосредованным путем, наполненная личностным смыслом и определяющая стратегию и успешность деятельности [12]. Значимым для нашего исследования является профессиональный опыт – вытекающее из практической профессиональной деятельности чувственно-эмпирическое познание объективной действительности; это единое системное образование, включающее содержательный, операциональный и личностный компоненты [13].

Также в психологических исследованиях выделяют личностный опыт. По определению В. В. Серикова, личностный опыт – это опыт осмысленного и рефлексированного поведения его создателя. Нам представляется немаловажным тот факт, что помимо личностного и профессионального, взрослый человек является носителем социокультурного опыта. Поэтому обладание профессиональным, личностным и социокультурным опытом диктует использование отличных от традиционных (применяемых в обучении «не взрослых» студентов) методов обучения взрослых слушателей ДПП. Для взрослого человека, опыт становится содержательной основой образования для других и для себя. Это значит, что он не нуждается в педагоге-доминанте, так как сами преподаватели могут почерпнуть новую информацию от своих слушателей, ведь последние ведут трудовую деятельность на производстве, имеют представление о самых по-

следних достижениях науки и техники в своей профессиональной области. Для взрослых опыт их партнеров по учению так же важен, как и знания преподавателя; в некоторых группах даже сложно определить, кто узнает больше – преподаватель или обучающийся.

Изучению проблем образования взрослых посвящены работы А. А. Вербицкого, П. Джарвиса, Дж. Джонстона, Э. Ф. Зеера, С. И. Змеева, А. И. Кукуева, Ю. Н. Кулюткина, М. Ш. Ноулза, Ф. Пеггелера Д. Савичевича, Б. Самоловчева, Р. М. Смита, Г. С. Сухобской, Л. Туроса, П. Фюртера и др. Специалист, имеющий профессиональное образование и опыт, подпадает под более общую онтогенетическую категорию «взрослый». Интегрирующим толкованием этого термина нам представляется следующее: это период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся следующими признаками – хронологический возраст, психофизическая зрелость, социальная зрелость, полная самостоятельность, экономическая самостоятельность, вовлеченность в сферу профессионального труда. Б. Г. Ананьев трактует понятие «взрослость» как период, в котором уровень развития человека как субъекта практической, главным образом, профессиональной деятельности свидетельствуется его трудовой и умственной зрелостью.

Выбор отличных от традиционных методов обучения обусловлен рядом дифференциальных психологических особенностей взрослых как субъектов деятельности, в том числе учебной. Категория субъектности широко освещается в рамках субъектного подхода к развитию личности обучающегося. Субъектность понимается как «интегрирующая человеческую психику функция, обеспечивающая адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я»» [14, С. 55].

Ключевыми особенностями взрослого человека как субъекта деятельности, в том числе учебной, являются: самостоятельность; наличие профессионального и личностного опыта; профессиональная компетентность как совокупная характеристика личности, отражающая содержательно-процессуальную основу его деятельности и определяющая успешность профессиональной деятельности и принятие обязательств за надежность ее результа-

тов; потребность в социокультурном взаимодействии.

Нахождение на позиции субъекта заключается также в том, что взрослый человек полностью владеет структурой деятельности, участником которой он является, от осознания ее мотивов и цели до результата и способности его оценить и откорректировать ход своих действий шаг за шагом в ходе рефлексии, под которой понимается осознание и объективная самооценка своей деятельности и себя в этой деятельности. Взрослый выступает в качестве субъекта с присущими ему самосознанием и самостоятельностью по мере того, как он овладевает культурным содержанием, способами профессиональной деятельности, формами социально-культурного взаимодействия с людьми, осознает свою человеческую сущность. Иными словами, взрослый человек, по сравнению с «не взрослым», обладает более осознанной мотивацией к деятельности; более осознанной структурой деятельности; более развитым самосознанием; более высоким уровнем сформированности социально-психологической и профессиональной компетентности; более высокой ответственностью перед самим собой и окружающими; более развитой способностью к рефлексии.

Субъектность слушателя ДПП – характеристика, которую необходимо учитывать при проектировании технологий образования, так как ему не подходит роль объекта действия со стороны преподавателя в силу психологических особенностей:

- взрослый обучающийся занимает центральную позицию в процессе учения;
- взрослый является носителем бытового, социального и профессионального опыта, который может и должен быть использован как ключевой источник содержания образования как его самого, так и его партнеров по обучению;
- ожиданием взрослого человека от результатов обучения является незамедлительная реализация на практике приобретенных компетенций обучение для взрослого человека является средством достижения определенной цели, имеющей важное жизненное значение;
- взрослому обучающемуся присуще стремление к самореализации, самостоятельности, самоуправлению [15].

Преподаватель в системе обучения взрослых обретает новую функцию – функцию фа-

силитатора – человека, который делает что-то возможным; человека, развивающего у клиента способность самому справляться с личными сложными ситуациями и стрессом.

Проанализировав психологические особенности взрослого человека как субъекта деятельности, в том числе учебной, мы можем сделать вывод о том, что в качестве слушателя программы ПК он четко осознает свои мотивы, интеллектуальный и физический потенциал, методы и средства поиска недостающей информации, ожидания от результатов прохождения образовательной программы, возможности применения полученных знаний, умений и навыков на рабочем месте.

Принимая во внимание психологические основы обучения взрослых слушателей, критерии эффективности совместной учебной деятельности и направленность ДПП на практическую реализацию результатов обучения, мы выделили в качестве единицы организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП *учебную профессионально-ориентированную ситуацию совместной деятельности (УПоС СД)*, под которой мы понимаем единицу совместной деятельности обучающихся; систему конструируемых педагогом условий, побуждающих и опосредующих взаимодействие обучающихся между собой в социальном и предметном контекстах их учебно-профессиональной деятельности. При этом учитывается инвариантная структура компетентности выпускника (М. Д. Ильязова) при выделении видов УПоС СД, соответствующих инвариантам компетентности [16].

В работах М. Д. Ильязовой инвариант (инвариантная структура) рассматривается в аспекте системности компонентов, определен необходимый и достаточный перечень пяти таких компонентов, каждый из которых связан устойчивыми связями друг с другом – ценности, мотивация, знания, умения и навыки (инструментальный компонент), индивидуально-психологический, конативный и ценностно-смысловой компоненты. Ценностно-смысловой компонент, есть «приверженность профессиональным ценностям», которая находит свое выражение в ответственности за социальные последствия труда. Содержанием мотивационного компонента профессиональной компетентности выступает «стремление к трудовой деятельности в данной профессиональной сфере, к совершенствованию этой деятельности». Инструментальный компонент профессиональной компетентности представ-

лен профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Индивидуально-психологический компонент профессиональной компетентности выпускника вуза составляют профессионально важные качества (ПВК), под которыми понимаются «свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами» [16, С. 131]. ПВК вместе с другими составляющими профессиональной компетентности обеспечивают качество результатов работы специалиста. У ПВК множество функций, и при этом в каждой профессии «играет» свой ансамбль ПВК.

Интересно, что интегрирующим компонентом в структуре компетентности служит компонент когнитивный. Его задача – регуляция, именно этот компонент придает завершенность инварианту благодаря механизмам воли – принятие решения, построение программы действий и их достижение на основании выбора мотивов и целей, самооценка, коррекция (в случае необходимости).

На основании представленной инвариантной структуры компетентности выпускника разрабатывались соответствующие комплексы УПоС СД:

– *УПоС СД формирования мотивов совместной деятельности* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование мотивов учения, деятельности, осваиваемой в учении и способов взаимодействия;

– *УПоС СД формирования ценностных отношений* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование ценностных отношений в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия;

– *УПоС СД актуализации знаний, умений и навыков* – УПоС СД, целью реализации которой является актуализация знаний, умений и навыков в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия;

– *УПоС СД формирования профессионально важных качеств* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование профессионально важных качеств в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия;

– *УПоС СД формирования механизмов реализации опыта* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование механизмов реализации опыта в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

Анализ нормативной документации, а также педагогических и психологических исследований по проблемам образования взрослых показал, что освоение программ ДПО является как собственной потребностью взрослого человека, так и требованием извне: экономического и социального развития, отдельных законодательных актов и распоряжений. Законодательно закреплены требования к разработке и содержанию ДПП. В качестве результативно-целевого компонента ДПП в этих требованиях выступает компетентностная модель. Для разработки такой модели в нормативных актах рекомендуется использование следующих источников: единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих; профессиональный стандарт и федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Тем не менее, в этих источниках не описана стратегия разработки такой модели для ДПП, ведь эта модель, в отличие от ФГОС, должна учитывать психологические особенности взрослых, представляющих собой целевую аудиторию ДПП, а также наличие у них предшествующего опыта, который является для них и мотивирующим фактором в освоении программ ДПО, и источником информации для решения учебных и профессиональных задач. Учет этих факторов определяет специфику обучения взрослых слушателей по программам ДПО.

#### Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон РФ № 273-ФЗ, от 1 сентября 2013 г. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. № 499 г. Москва. URL: <https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html>

3. Соловьев В. П. Компетентностная модель выпускника // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 76-79.

4. Юрьева М. Н., Макарова Л. Н. Компетентностная модель выпускника-хореографа // Высшее образование сегодня. 2010. № 4. С. 50-53.
5. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
7. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20-26.
8. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно контекстный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
9. Субетто А. И. Интеграционная модель выпускника вуза на базе системно-деятельностного и компетентностного подхода. Кострома, 2005.
10. Сильченко Т. В. Профессиональная компетентность современного инженера. Красноярск, 2011.
11. Макарова Л. Н., Копытова Н. Е. Компетентность и саморазвитие преподавателя вуза в системе повышения квалификации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2012. № 1. С. 172-177.
12. Истомина С. В. Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
13. Плотникова М. Ю. Обогащение профессионального опыта студентов-психологов как условие становления профессионального самосознания: автореф. дис. .... канд. психол. наук. Иркутск, 2008.
14. Педагогическая психология / под ред. Н. В. Клюевой. М., 2003.
15. Основы андрагогики / под ред. И. А. Колесниковой. М., 2007.
16. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М., 2011.
- Federatsii (Minobrnauki Rossii) ot 1 iyulya 2013 g. № 499 g. Moskva [About the statement of the Order of the organization and implementation of educational activities for additional professional programs: order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of the Russian Federation) on July 1, 2013 № 499 Moscow]. URL: <https://rg.ru/2013-/08/28/minobr-dok.html>
3. Solov'yev V. P. Kompetentnostnaya model' vypusknika [Competence-based model of the graduate] // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 2007. № 9. S. 76-79.
4. Yur'yeva M. N., Makarova L. N. Kompetentnostnaya model' vypusknika-khoreografa [Competence-based model of the graduate choreographer] // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 2010. № 4. S. 50-53.
5. Shadrikov V. D. Novaya model' spetsialista: innovatsionnaya podgotovka i kompetentnostnyj podkhod [New model of the expert: innovative preparation and competence-based approach] // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 2004. № 8. S. 26-31.
6. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma [Professionalism psychology]. M., 1996.
7. Tatur Yu. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista [Competence of structure of model of quality of training of the expert] // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 2004. № 3. S. 20-26.
8. Il'yazova M. D. Formirovaniye invariantov professional'noj kompetentnosti studenta: situatsionno kontekstnyj podkhod [Formation of invariants of professional competence of the student: situationally contextual approach]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2011.
9. Subetto A. I. Integratsionnaya model' vypusknika vuza na baze sistemno-deyatelnostnogo i kompetentnostnogo podkhoda [Integration model of the university graduate on the basis of system and activity and competence-based approach]. Kostroma, 2005.
10. Sil'chenko T. V. Professional'naya kompetentnost' sovremennogo inzhenera [Professional competence of the modern engineer]. Krasnoyarsk, 2011.
11. Makarova L. N., Kopytova N. E. Kompetentnost' i samorazvitiye prepodavatelya vuza v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Competence and self-development of the teacher of higher education institution of the system of professional development] // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2012. № 1. S. 172-177.
12. Istomina S. V. Rol' regul'yatornogo opyta v professional'nom samoopredelenii starsheklassnikov [Role of regulatory experience in professional self-determination of seniors]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2009.

#### References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii: federal'nyj zakon RF № 273-FZ, ot 1 sentyabrya 2013 g. [About education in the Russian Federation: the federal law of the Russian Federation № 273-FL, on September 1, 2013] URL: [http://www.consultant.ru/document/-cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/-cons_doc_LAW_140174/)
2. Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj

13. Plotnikova M. Yu. Obogashcheniye professional'nogo opyta studentov-psikhologov kak usloviye stanovleniya professional'nogo samosoznaniya [Enrichment of professional experience of students psychologists as condition of formation of professional consciousness]: avtoref. dis. .... kand. psikhol. nauk. Irkutsk, 2008.

14. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology] / pod. red. N. V. Klyuevoj. M., 2003.

15. Osnovy andragogiki [Andragogy bases] / pod red. I. A. Kolesnikovoj. M., 2007.

16. Verbitskij A. A., Il'yazova M. D. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya [Professionalism invariants: formation problems]. M., 2011.

\* \* \*

## PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF ADULTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Panarina Svetlana Sergeevna  
Astrakhan State Technical University,  
Russia, Astrakhan  
e-mail: intern.bureau@gmail.com

In article the author considered standard requirements to additional professional education and programs of professional development, analyzed the maintenance of competence-based model of graduates of additional professional programs, revealed features of adult listeners of professional development, considered the educational professional focused situation of joint activity as unit of the organization of joint educational activity of adult listeners of APP and developed complexes of these situations on the basis of invariant structure of competence of the graduate.

*Key words:* additional professional education, professional development, competence, invariant structure, adult listener, subjectivity, educational situation

### *Об авторе:*

**Панарина Светлана Сергеевна**, кандидат педагогических наук, начальник отдела академической мобильности Астраханского государственного технического университета, г. Астрахань

### *About the author:*

**Panarina Svetlana Sergeevna**, Candidate of Pedagogics, Head of the Academic Mobility of Department, Astrakhan State Technical University, Astrakhan