


Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»

На правах рукописи



ВЯЗОВАЯ ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ
ПРОФЕССИЙ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

доцент

Симонова Татьяна Николаевна

Нижний Новгород – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	23
1.1. Социономические профессии: виды, профессионально важные качества и квалификационные характеристики специалистов.....	23
1.2. Нормативные основы и ценностно – целевые ориентиры профессиональной подготовки специалистов социономических профессий	34
1.3. Анализ научных подходов к профессиональной подготовке специалистов социономических профессий	44
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	57
ГЛАВА II. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ	60
2.1. Понятие «транспрофессиональная компетентность специалистов социономических профессий»: сущность, структура, функции.....	60
2.2. Структурно-функциональная модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социономических профессий в условиях повышения квалификации	72
2.3. Профессионально-педагогические условия и механизмы реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социономических профессий в процессе повышения квалификации	84
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II.....	96

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	99
3.1. Экспериментальная апробация структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов в условиях повышения квалификации	99
3.2. Оценка эффективности реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов в условиях повышения квалификации	144
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III.....	154
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	158
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	170
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	171
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	201
Приложение 1. Анкетирование сотрудников учреждений социальной защиты	201
Приложение 2. Программа повышения квалификации «Теория и практика формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социономической сферы»	207
Приложение 3. Практикумы.....	221
Приложение 4. Примеры кейсов и тренингов для обучающихся.....	230
Приложение 5. Примеры проектов, разработанных слушателями программы повышения квалификации.....	233

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Стратегические ориентиры государственной национальной политики в социальной сфере: сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи; реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, зафиксированные в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», определяют повышение значимости социэкономических профессий, предполагающих постоянную работу с другими людьми, их потребностями и запросами. В связи с этим актуальность исследования переопределяется несколькими позициями.

Во-первых, в условиях стремительного развития цифровых технологий и искусственного интеллекта человекоцентричный подход занимает ведущее место в социальной политике России. Это подчеркнул на Форуме будущих технологий - 2024, Президент РФ Владимир Путин, указав, что принцип человекоцентричности как проявление внимания к каждому жителю страны должен стать главным во всех сферах российской экономики и общественной жизни. Учитывая, что высококвалифицированная профессиональная деятельность специалистов социэкономического профиля является основой для позитивных изменений в различных аспектах жизнедеятельности конкретного человека и общества в целом, наблюдается существенный рост потребности в непрерывной профессиональной подготовке таких специалистов как в общероссийском масштабе, так и в региональном.

В частности, Астраханская область по южному федеральному округу имеет одну из самых больших долей пенсионного населения по возрасту, с продолжительностью жизни населения 71,8 года, а доля лиц 70 лет и старше составляет 40,9%. В тоже время регион испытывает большую нехватку социэкономических кадров, а система их подготовки работает в догоняющем режиме, сводя всю деятельность к посреднической, что не отражает запросы этой части населения.

Во-вторых, расширяется спектр деятельности помогающих профессий, появляются «гибридные» профессии, сочетающие функции разных сфер деятельности на стыке медицины, педагогики, психологии, что требует качественной трансформации компетентностного профиля соответствующих специалистов. расширения их компетенций и разработки новых. Наблюдающиеся стратификационно-демографические изменения в российском обществе проявляются в увеличении пожилой части населения, которые испытывают множество социально-психологических проблем после прекращения трудовой деятельности и ухода на пенсию. Это увеличивает востребованность на рынке труда специалистов, работающих в системе социальной защиты населения, в профессиональной активности которых все отчетливее наблюдается продвижение в сторону межведомственного взаимодействия, координации деятельности с другими организациями, предприятиями, субъектами социальной сферы (В.В. Андреев, О.В. Логунова).

Такая ситуация определенно свидетельствует о необходимости формирования и развития у этих специалистов транспрофессионализма – принципиально новой характеристики субъекта труда, означающей его способность осваивать и осуществлять деятельность из разных видов и групп профессий, действуя на стыке профессиональных областей в условиях профессиональной мобильности и трансдисциплинарного синтеза знаний, а также способность работать в полипрофессиональных командах, нацеленных на выработку комплексных решений общих проблем.

Очевидно, что это требует глобальных перемен в системе повышения квалификации специалистов социэкономических профессий, ее переориентации на расширение их компетентностного профиля, сформированного в процессе получения базового специализированного образования в сторону присвоения транспрофессиональной компетентности для смягчения социальных трудностей граждан любого возраста для устранения дестабилизирующих общество факторов, негативно сказывающихся на процессах суверенизации и социально-экономического развития страны.

Третьим аспектом актуальности темы исследования является научно-методологическая лакуна в системе повышения квалификации специалистов помогающих профессий вследствие отсутствия общетеоретического единства понятийного аппарата, несистематизированной представленности универсальных ценностно-гуманистических компетенций в профессиональных стандартах и разобщенности практики смежных профессиональных областей, что приводит к возникновению методологического и методического разрыва между теоретическими медико-биологическими, социально-психологическими, педагогическими знаниями и практикой специалистов разных профилей.

В-четвертых, в условиях изменения социально-профессиональной среды актуализируется задача разработки концепций и моделей, опирающихся на парадигму персонализации и транспрофессионализма, в которых должен быть усилен междисциплинарный характер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса для овладения навыками совместного решения социорегиональных и профессиональных проблем через универсализацию содержания программ повышения квалификации, внедрение проблемно-ориентированных методов и модульной системы обучения.

На основе разработки междисциплинарных моделей повышения квалификации возможно расширить профессиональную компетентность специалистов помогающих профессий, специфика которой заключается в овладении обучающимися нового понимания помогающего поведения, устраняющего стереотипное восприятие получателя помощи как пассивного реципиента утилитарно-бытовых и социо-медицинских услуг и превращения его в субъекта собственной созидательно-творческой активности.

Таким образом анализ состояния теории и практики современной профессиональной подготовки специалистов социэкономической сферы показал наличие устойчивого социального заказа на формирование у них транспрофессиональной компетентности. В то же время обнаружена недостаточная разработанность моделей повышения квалификации,

ориентированных на формирование транспрофессионализма работников социэкономической сферы.

Степень разработанности проблемы исследования. Широкий охват теоретических и практических аспектов подготовки специалистов социэкономической сферы позволяет систематизировать научные знания и выделить следующие направления исследований:

Первая группа исследований посвящена разработке концептуально-методологических оснований организации профессиональной подготовки специалистов социэкономической сферы: информационно-интеграционного подхода, который обеспечивает создание многоуровневой динамической системы высшего образования специалистов социэкономической сферы в условиях информатизации на основе интеграции личностного, деятельностного и креативного подходов (Е.Н. Гусарова, 2012); концепции «выращивания» личностной зрелости как главного фактора профессионализма субъекта профессиональной деятельности в социэкономических профессиях посредством организации специфических типов профессионально ориентированных деятельностей, в которые обучающийся должен включиться на ранних этапах профессионализации (Е.В. Чуйко, 2014) концепции психологического сопровождения формирования профессионально важных качеств будущих специалистов социэкономических профессий в условиях среднего профессионального образования (И.В. Власкина, С.А. Лысуенко, 2015); прогностического подхода к развитию системы непрерывного профессионального образования специалистов социэкономических профессий, предполагающий проектирование образовательных траекторий профессионального развития специалиста в рамках прогностического проектирования им своих собственных перспектив профессионального и индивидуально-личностного роста (Н.И. Никитина, Т.Э. Галкина, 2016).

Ко второй группе исследований относятся работы, посвященные структурно-содержательным аспектам профессиональной компетентности

специалистов помогающих профессий: рефлексивным умениям как свойству профессионального самосознания, обуславливающего профессиональную субъектность специалиста (Н.В. Тельтевская, А.В. Шорина, 2018 и др.); готовности к сотрудничеству как компоненту регуляторного опыта, влияющего на успешность деятельности в целом (А.Л. Журавлев, 2010; В.В. Курунов, Н.А. Айнулина, 2020; А.К. Осницкий, 2022); установки на активные действия в русле самой деятельности и в отношении субъекта, на которого она направлена (Е. С. Кузьмин, 2021); (Н.Д. Левитов, 1964); (В.Н. Мясищев, 1995); Д.Н. Узнадзе, 2008) и др.; «мягким» навыкам- Soft skills (А.В. Кириллов, 2015); (А.Г. Нагорная, 2020); (В.В Шипилов, 2016) и надпрофессиональным умениям (И.А. Егорова, А.Э. Долгирева, Н.В. Коновалова, 2022); (Э.Ф. Зеер, 2015); (В.В. Игнатова, 2011); (Н.В. Ковчина, 2017) и др.; ресурсности мышления специалистов социоэкономического профиля как специализированному личностному образованию (М.М. Кашапов, Н.В. Сурина, 2023); деонтологической составляющей (В.И. Ильгов, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, 2020); готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В. Курунов, Н.А. Айнулина, 2020); профессиональной ответственности (А.Н. Сухов, М.Г. Гераськина, 2018); (А.Л. Журавлев, Д.А. Китова, 2022).

Третье направление проанализированных исследований связано с работами, направленными на изучение способности специалистов выходить за рамки одной профессии, осваивая знания и технологии из других профессиональных областей, развивая у себя новые ключевые компетенции, которые понимаются как транспрофессионализм или транспрофессиональная компетентность. Данное метапонятие характеризуется отечественными учеными как: коллективно-распределённая способность рефлексивного управления процессами соорганизации представителей различных профессий для решения комплексных проблем (В.П. Малиновский, 2007); комплекс четырех типов личностных структур: когнитивных, межличностно-коммуникативных, интраперсональных и системных качеств (И.Н. Лазарева, 2015);

смыслообразующий фактор, обуславливающий многомерность субъекта профессиональной деятельности: ориентацию на реализацию широкого спектра деятельностей, готовность к освоению многообразных профессиональных функций, способность выполнять одновременно несколько видов информационных и коммуникационных технологий (Э.Ф. Зеер, 2018).

Четвертое направление исследований представлено группой работ, рассматривающих современные модели повышения квалификации: как междисциплинарную область знаний (О. В. Меркушева, 2020; В.В. Милакова, 2006; Г.В. Мухаметзянова, 2009); как целостное самостоятельное явление в непрерывном образовании со своим «онтологическим ядром», направленным на социально-психологическую подготовку к межпрофессиональной коммуникации (А.И. Жук, 2013); (П.Г. Щедровицкий, 1993); как комплекс образовательных ресурсов, обеспечивающих усвоение междисциплинарных знаний, развитие системного мышления (А.И. Кирсанов, В.В. Кондратьев, 2009); (В.С. Басюк, Е.И. Казакова, Е.Г. Врублевская, 2022) и др. Отдельно выделен пласт исследований, посвященный изучению современных технологий ПК: индивидуальной и личностно-ориентированной (Н.И. Никитина, 2016); (М.А. Шеманаева, 2017); (В.В. Сериков, 2021) и др.; персонализированной (Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова, 2021); (А.А. Шумейко, Л.В. Блинов, 2023); андрагогической (Г.А. Игнатьева, 2016; Е.И. Казакова, 2015) и др.; технологии транспрофессионализма (Э.Ф. Зеер, 2015; В.С. Третьякова, 2019) и др.

Анализ рассматриваемой проблемы и степень ее разработанности в педагогических и научно-методических исследованиях позволяет выделить противоречия, обнаруживаемые на нескольких уровнях:

- *на теоретико-методологическом уровне:* между актуальными запросами государства и общества, сформулированными в нормативных документах в виде задач перед системой подготовки профессионалов социономической деятельности, обладающих навыками комплексного решения проблем людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и

недостаточной концептуально-методологической базой для выявления новых резервов повышения эффективности профессиональной деятельности данных специалистов, технологий их профессиональной подготовки;

- *на дидактико-технологическом уровне:* между потребностью в междисциплинарных программах повышения квалификации специалистов социномических профессий для формирования целостного мышления транспрофессионала и видения психической и социально-психологической реальности как предмета профессиональной деятельности и неопределенностью условий и механизмов, обеспечивающих эффективность реализации этих программ;

- *на личностно-профессиональном уровне:* между необходимостью обеспечения качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социномической сферы, деятельность которых влияет на социально-психологический, социально-валеологический, социально-реабилитационный и другие аспекты жизнедеятельности отдельного человека и общества в целом и отсутствием критериально-диагностических параметров оценки уровня их транспрофессионализма.

Сложившиеся противоречия предопределили **проблему исследования**, которую мы сформулировали следующим образом: на какой теоретический базис необходимо опираться при разработке модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социномических профессий и какова система профессионально-педагогических условий и механизмов реализации данной модели в процессе повышения квалификации?

Потребность восполнить указанный пробел в научном знании, социальная, научная и практическая актуальность указанной проблемы обусловили выбор **темы исследования:** «Формирование транспрофессиональной компетентности специалистов социномических профессий в условиях повышения квалификации».

Объект исследования: процесс повышения квалификации

специалистов социэкономических профессий.

Предмет исследования: моделирование процесса формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации.

Цель диссертационного исследования: разработать, научно обосновать структурно-функциональную модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации и в ходе опытно-экспериментальной работы определить ее эффективность.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование в процессе повышения квалификации транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий будет эффективным, если:

- в качестве научно-теоретической основы выступит интегративная междисциплинарная методология, включающая комплекс подходов и принципов, создающих единство концептуально-содержательных и процессуально-технологических аспектов процесса ПК специалистов социэкономической сферы;

- будет раскрыто и обосновано содержание, сущность и структура понятия «транспрофессиональная компетентность специалистов социэкономических профессий», как интегративного надпрофессионально-личностного качества, обеспечивающего способность решать комплексные проблемы с использованием опыта и знаний из различных областей науки и практики;

- будет разработана структурно-функциональная модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий, описывающая системный динамический процесс реализации интегративно-модульной программы ПК и комплекс профессионально-педагогических условий и механизмов достижения целевого показателя: организационно-методических, содержательно-технологических и информационно-дидактических;

- будут предложены разработанные на основе качественно-уровневого подхода критериально-диагностический комплекс оценки сформированности компонентов транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий и средства мониторинга эффективности процесса ПК, ориентированного на данный образовательный результат.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования предопределили необходимость решения следующих **задач**:

1. Осуществить теоретический анализ проблемы формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации, и определить методологический базис для ее решения.

2. Определить структуру, индикаторы понятия «транспрофессиональная компетентность специалистов социэкономических профессий».

3. Разработать структурно-функциональную модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации, определить ее сущность и специфику.

4. Разработать систему профессионально-педагогических условий и механизмов реализации модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий, обеспечивающую их личностно-профессиональное развитие и провести ее экспериментальную верификацию.

5. Разработать и апробировать систему оценки эффективности структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- интегративная междисциплинарная методология, включающая комплекс подходов и принципов: системно-деятельностный (М.С. Каган, С.М. Маркова, А.Н. Новиков и др.); андрагогический (О.Н. Базарова, С.Г. Вершловский, С.А. Грязнов, С.И. Змеев, Г.А. Игнатьева, А.И. Кукуев, Д.Э. Хидаева, А.Е. Марон и

др.); персонализированный (А.В. Конобеев, Я.А. Юхимук, В.Д. Войцеховская, М. Шчекич, А. Д. Панчугина, А.В. Коротун, Г.А. Кругликова; А.В. Петровский, Н.В. Савина, А.А. Шумейко, Л.В. Блинов); деонтологический (А.Б. Белинская, М.Н. Коньгина, В.И. Ильгов, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Н.Ю. Натальская, А.В. Меринов, И.А. Федотов, В.О. Титова, Н.В. Шутова); компетентностный (И.С. Батракова, А.В. Тряпицын, И.Е. Барышникова, Е.М. Божко, А.О. Ильнер, С.В. Круглик, Е.В. Ленина, Т.А. Терехова);

- концепции: транспрофессионализма (О.М. Генисаретский, Э.В. Зеер, Э.Э. Сыманюк и др.); непрерывного профессионального образования и цифровой трансформации (М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Груздева, З.Д. Жуковская, С.М. Маркова, А.Е. Новоселова, Э.К. Самерханова и др.);

- научные положения: о структурных компонентах профессиональной деятельности в социэкономической сфере (У.Н. Бибалаева, Т.В. Дуреева, Э.Ф. Зеер, В.П. Исаев, В.В. Милакова, С.Н. Сорокоумова и др.); о рефлексии как механизме обеспечения целостности профессиональной деятельности (О.А. Леонова, Т.Л. Миронова, В.В. Николина, Г.А. Романова, Р.Т. Убайдуллаева и др.); о методах и технологиях организации учебного процесса в системе высшего и дополнительного профессионального образования (Н.П. Воронкова, Т.Э. Галкина, Г.А. Игнатьева, И.С. Овчинникова, Г.А. Папуткова, В.Э. Пахальян, А.А. Толстенева, А.Н. Шамов и др.).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

- теоретические: изучение философской, социологической, психологической, педагогической, медицинской литературы в области непрерывного профессионального образования специалистов помогающих профессий; анализ документов нормативно-правового и организационно-методического характера по непрерывному профессиональному образованию взрослых; анализ опыта работы специалистов социозащитных учреждений гериатрического профиля; анализ социальной ситуации в стране и регионе;

- эмпирические (анкетирование, тестирование, беседы, качественно-

количественный анализ экспериментальных данных; опытно-экспериментальная работа, включая этапы: констатирующий, формирующий, контрольный;

- статистические: обработка, анализ и обобщение результатов исследования; статистический метод обработки полученных данных, t -критерий Стьюдента, позволивший выявить достоверность различий полученных результатов при реализации разработанной модели.

Организация и этапы исследования. Исследование осуществлялось с в три этапа, каждый из которых характеризовался конкретными сроками выполнения, содержанием и применяемыми методами исследования.

На первом этапе исследования (октябрь 2021 — май 2022 года) - подготовительно-аналитическом, определялось общее направление исследования, уточнялась проблема, осуществлялся анализ научно-методической литературы по вопросам компетенций специалистов помогающих профессий, подходов к их профессиональной подготовке в условиях повышения квалификации, изучались законодательные и нормативно-правовые акты. Определялись цель, объект, предмет и задачи исследования; формулировалась рабочая гипотеза. Определялись теоретико-методологические основы исследования.

Второй этап (июнь 2022 — июнь 2023 года) — поисково-практический включал: разработку и научное обоснование модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий на основе интегративной междисциплинарной методологии, определение условий и механизмов ее реализации, подбирались диагностический инструментарий оценки ее результативности.

На третьем этапе (август 2023 — ноябрь 2025 года) – заключительно-обобщающем: апробировалась структурно-функциональная модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий, оценивалась ее эффективность, проводилась обработка и интерпретация результатов исследования, формулировались выводы и практические рекомендации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

1. На основе интегративной междисциплинарной методологии разработан теоретический базис формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации как субъектов междисциплинарной профессиональной деятельности для ответственного решения многопрофильных задач обеспечения оптимального уровня жизнедеятельности лиц, оказавшихся в ситуациях нестабильности и неопределенности социально-психологического состояния.

2. Конкретизировано и дополнено содержание понятия «транспрофессиональная компетентность специалистам социэкономических профессий», как способности осуществлять профессиональные действия, относящиеся к смежным профессиональным областям, выходить за рамки одной специализации для работы с конкретной проблемной ситуацией человека, не имеющей стандартных вариантов управленческого и социокультурного решения.

3. Построена структурно-функциональная модель, выступающая в качестве теоретического базиса формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации.

3. Разработана система профессионально-педагогических условий и механизмов реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в единстве организационно-методических, содержательно-технологических, информационно-дидактических условий, при поддержке межсубъектного взаимодействия участников образовательных отношений.

4. Предложен инструмент мониторинга результатов повышения квалификации с использованием метода формирующего оценивания, дающего возможность осуществления самоконтроля обучающимся процесса обучения, визуализации его динамики, определения индивидуальных образовательных

целей и принятия ответственность за собственное профессиональное развитие.

Теоретическая значимость результатов исследования обнаруживается:

- в развитии интегративной междисциплинарной методологии непрерывной профессиональной подготовки специалистов социэкономических профессий в единстве концептуально-содержательных и процессуально-технологических аспектов процесса повышения их квалификации, ориентированного на формирование транспрофессионализма;
- во введении в методологию непрерывной профессиональной подготовки специалистов социэкономических профессий структурно-функциональной модели формирования их транспрофессиональной компетентности в условиях повышения квалификации;
- в дополнении критериальной базы оценки сформированности транспрофессиональной компетентности как целевого показателя эффективности процесса ПК специалистов, основанного на интегративной междисциплинарной методологии, комплекса индикаторов, выведенных на основе структурно-содержательного анализа данной компетентности, и соответствующих диагностических инструментов

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- в образовательную практику непрерывной профессиональной подготовки специалистов социэкономических профессий внедрена интегративно-модульная программа повышения квалификации, разработка и реализация которой основана на структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности;
- создана и апробирована система профессионально-педагогических условий и механизмов реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий, включающая учебные метапрофессиональные модули, дидактические материалы: банк кейсов для анализа социальных случаев; рекомендации по построению геронтологических практик; алгоритм

деятельности междисциплинарной команды при разработке индивидуального жизненного плана клиента; функциональные обязанности координатора междисциплинарной команды; схема разработки структуры учебного модуля; типовая форма представления социального случая на междисциплинарном консилиуме; сценарии учебных тренингов; примеры реализованных проектов на основе разработанных индивидуальных жизненных планов клиентов;

- разработан критериально-диагностический инструментарий оценки сформированности транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий, который может быть использован в различных процедурах оценки качества непрерывной профессиональной подготовки и диагностики личностно-профессионального развития специалистов любой социэкономической сферы.

Достоверность и обоснованность результатов исследования и научных выводов обеспечены системным характером теоретико-методологических основ научного исследования; опорой ключевых положений и основных выводов на достижения комплекса наук об образовании взрослых обучающихся и методологию профессионального образования; применением системы методов, адекватных исследуемому объекту; практической значимостью и применимостью результатов исследования посредством их воплощения в образовательный процесс, построения геронтологических практик, использования в деятельности социозащитных учреждений, в рамках тиражирования и распространения опыта в социэкономической сфере.

Личное участие автора состоит в выборе интегративной междисциплинарной методологии в качестве теоретического базиса для разработки структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы и системы профессионально-педагогических условий и механизмов ее реализации; в определении стратегических ориентиров моделирования процесса формирования транспрофессиональной компетентности в условиях ПК; в разработке программы ПК и в личной организации опытно-экспериментальной

работы; в создании и проверке диагностического инструментария по оценке эффективности структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий на примере работы по активному долголетию.

Апробация и внедрение результатов осуществлялась в ходе обсуждения его результатов на заседании кафедры андрагогики и управления образованием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (2025), представлялись на региональных, всероссийских, международных научно-практических конференциях: VI Международной научно-практической конференции «Содержательные и процессуальные аспекты современного образования» - Астрахань, 1 марта 2024 года; III Международной научно-практической конференции «Педагогический дизайн безопасности образовательного ландшафта» /Астрахань, 24 апреля 2024 г.; X Международной научно-практической конференции «Состояние и перспективы развития современной науки и образования» Петрозаводск, 5 июня 2025 г.; V Международной научно-практической конференции «Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики» - Иркутск, 24 октября 2025 г.; III Международной научно-практической конференции «Вопросы развития науки, технологий и общества», Мельбурн, Австралия. 6 ноября 2025 г.

Внедрение модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий осуществлялось в процессе реализации курсов повышения квалификации сотрудников социозащитных учреждений г. Астрахань (ГАСУ «Астраханский дом-интернат для престарелых и инвалидов», МНФЦ «Содействие», ГКУ АО ЦСПН, МНФЦ "Здравушка"), проведенных в течение 2022 - 2025 годов в центре ДПО ФГБОУ ВО « Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева».

Соискателем опубликовано 11 научных трудов в рецензируемых научных изданиях, общим объемом 8,59 п.л., включая 5 статей в журналах из

перечня рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, 2 монографии (коллективная), 4 научных статьи, опубликованных в других научных изданиях. Материалы публикаций исчерпывающе представляют основные научные результаты диссертационного исследования.

Область исследования соответствует паспорту специальности 5.8.7

- «Методология и технология профессионального образования» по следующим пунктам: 4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции. 20. Дополнительное профессиональное образование. 23. Педагогические подходы к проектированию содержания, методов и технологий для обучения различных групп населения в целях решения специализированных социокультурных и иных социальных проблем.

Положения, выносимые на защиту.

1. Теоретическим базисом формирования ТПК специалистов социономических профессий является интегративная междисциплинарная методология, обладающая композиционной целостностью и комплексным использованием системы подходов и принципов организации процесса повышения квалификации данных специалистов. Системно-деятельностный подход обеспечивает организацию творческой активности обучающихся и обучающихся и разработку модульного содержания программы повышения квалификации. Андрагогический подход содержит комплекс регуляторов проектирования ситуаций развития обучающихся и социономических практик на основе учета личностных и возрастных особенностей. Компетентностный подход выступает методологическим ориентиром подбора методов и технологии развития и оценки сформированности ТПК. Деонтологический подход определяет этику самостоятельного учебного поведения, что выражается во внутренней самоорганизации, самооценке и рефлексии обучающихся. Персонализированный подход обеспечивает адаптацию процесса повышения

квалификации под жизненные потребности и возможности взрослого обучающегося через создание индивидуального плана развития.

2. Понятие «транспрофессиональная компетентность специалистов социномических профессий» характеризует системное, саморазвивающееся надпрофессионально-личностное новообразование, в котором деонтологический компонент воплощает кодекс устойчивого профессионального поведения в соответствии с профессиональным долгом; рефлексивно-гностический компонент определяет способность понимать потребности субъекта помощи, проявлять интерес и наблюдательность по отношению к подопечным; деятельностный компонент обеспечивает творческий уровень выполнения многозадачных профессиональных функций в ситуации неопределенности и нестабильности для решения жизненно важных проблем субъекта помощи, оптимизации его социального функционирования.

3. Структурно-функциональная модель формирования ТПК специалистов социномических профессий представляет собой структуру трех взаимосвязанных и взаимообусловленных пространственных зон, в которой формируется «нормативно-компетентностный портрет» выпускника: нормативно-целевой методологической в виде интегративной междисциплинарной методологии; содержательно-функциональной, содержательная часть которой представлена интегративно-модульной программой повышения квалификации: теоретическим, технологическим и проектным, предусматривающей индивидуальную траекторию прохождения образовательного маршрута, а функциональная составляющая включает описание транспрофессиональной компетентности, каждый компонент которой связан с определенной образовательной функцией: деонтологический с культурно-гуманистической, ценностно-мировоззренческой, воспитательной; рефлексивно-гностический с эволюционной и профессионально-экономической, деятельностный с социализирующей; рефлексивно-результатирующей зоны, определяющей комплекс профессионально - педагогических условий и механизмов реализации модели: содержательно-технологических,

информационно-дидактических, организационно-методических; показатели-индикаторы, методы и методики диагностики эффективности процесса формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий.

4. Система профессионально-педагогических условий и механизмов реализации структурно-функциональной модели формирования ТПК специалистов социэкономической сферы представляют собой принципиальные основания управления процессом повышения квалификации, включающие содержательно-технологические условия и механизмы, согласно которым интегративное междисциплинарное содержание программы повышения квалификации выступает в качестве предмета ценностно-рефлексивного вариативного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, включения в совместный поиск путей решения профессиональных проблем; информационно-дидактические условия и механизмы, регулирующие создание междисциплинарного информационно-образовательного пространства из разных социэкономических сфер на теоретическом (понятия, категории, закономерности) и практическом уровнях (решение практических задач), интегрирующихся в целостный технологический процесс для овладения обучающимися общим профессиональным языком, профессиональным инструментарием; организационно-методические условия и механизмы, представляющие способ интеграции индивидуальной целенаправленной самоуправляемой отражательно-преобразующей деятельности обучающихся с командной учебной проектно-творческой деятельностью в целях ценностно-мотивированного усвоения функций и задач деятельности, установления связи новых знаний с уже существующими опытом обучающихся.

5. Оценка эффективности реализации формирования транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий осуществляется с помощью цифровой информационной технологии на основе мониторинга и самооценки сформированности

следующих ее компонентов: деонтологического, формирующего социальную ответственность специалиста за свои действия, способность к выстраиванию гибких личностно-деловых коммуникаций, устойчивость и осознанность деонтологической позиции; рефлексивно-гностического как способности к критическому мышлению, мотиватору профессионального саморазвития, устойчивой системной рефлексии своих профессиональных качеств; деятельностного как способности к командной работе при анализе и ведении социального случая для нахождения нестандартных вариантов выхода клиента помощи из проблемной ситуации.

Структура диссертации определена логикой исследования и поставленными задачами. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка (209 источников, в том числе на иностранном языке - 24) и 5 приложений. Текст работы иллюстрирован 21 таблицей, 22 рисунками. Диссертация изложена на 200 страницах без приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

1.1. Социономические профессии: виды, профессионально важные качества и квалификационные характеристики специалистов

Понятие «социономическая сферы», «социономическая деятельность» своими корнями восходит к одной из западных научных теорий об обществе – соционимике. Появление теории соционимики относится к восьмидесятым-девяностым годам 20 века, к трудам R. Robert, впервые доказавшего, что основным двигателем социального поведения и социальных действий в экономике является социальное настроение [205].

Со временем его теория нашла свое распространение и в других сферах человеческой деятельности. Категория «социальное настроение» соотносится с понятиями «социальное благополучие», зависящее, но не определяемое материальным благополучием. Для его развития от людей, которые его формируют, требуются иные человеческие качества: альтруизм, эмпатия, эмоциональный интеллект.

Исходя из такого понимания соционимики, вполне понятно, что она достаточно быстро переключалась из сферы рыночной экономики в область гуманитарных наук и приоритет в этом в нашей стране принадлежит отечественному социологу Ф.И. Шаркову, предложившему называть специалистов, занимающихся социальной практикой для удовлетворения потребностей отдельного человека или социальных групп, а также для повышения качества их жизни, соционимами [172].

В качестве примера социономической практики автор приводит деятельность библиотекарей, объединяющей профессиональных

пользователей из числа дефектологов, геронтологов, юристов, медицинских работников, оказывающих поддержку наиболее уязвимым слоям населения, которой дает название «библиотечная социномика».

Этот краткий исторический экскурс предпринят нами для того, чтобы подойти к объяснению новой миссии специалистов социномической практики и определения целевых ориентиров деятельности в контексте активного долголетия.

Систематизацией класса социномических профессий занимались многие ученые (Е.А. Климов, А.К. Маркова, С.В. Кузнецов, А.К. Осницкий, В.Э Чудновский) и др. Главная задача этих исследований заключалась в выявлении общих характеристик, профессионально-ценностных установок ввиду огромного разнообразия сфер их деятельности, каждая из которых имела свои строгие профессиональные рамки и критерии оценки [46, 50, 66 и др.].

Наиболее известной среди них является классификация Е.А. Климова, основанная на характеристике предмета труда и включающая пять типов профессий: человек-техника, человек-живая природа, человек-художественный образ, человек- знаковая система и человек-человек. Именно последний тип представляет интерес для нашего исследования [75].

Этой формуле отвечают профессии, связанные с осуществлением медицинской, педагогической, социальной помощи, деятельности в сфере управления, услуг для людей разного возраста и групп населения, где ключевой характеристикой является помогающее поведение, поэтому синонимом специалиста социномической практики является термин «помогающие профессии» [9, 28, 70, 88 и др.].

Как было показано, со временем профессии социномического типа становятся все более востребованными, их перечень постоянно расширяется, одни профессии исчезают, а другие появляются. В атласе новых профессий на 2025 год около 30 теряют свою востребованность и появляется более 100 новых, например, консультант по здоровой старости (Д.А. Судаков, 2016). К этому списку добавляются профессии, не предполагающие непосредственного

межсубъектного взаимодействия, но участвующие в сфере демографической политики: консультант по семейно-демографической политике, специалист по социальному маркетингу и др. [131].

Расширение перечня социэкономических профессий отражает изменяющиеся запросы государства и общества. Однако, принято относить к социэкономическим профессиям те, которые, по определению Е.А. Климова, соответствуют формуле «человек-человек», предполагающий работу с людьми, оказание им помощи в случаях возникновения трудных жизненных ситуаций [75].

В ряде работ в компетенциях этих специалистов выделяются ключевые межпрофессиональные важные качества и типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменениях в производстве, в социальной практике:

- способность к планированию трудовых процессов, умения работать с компьютером, с оргтехникой, чтение технической документации, ручные навыки;
- способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решения;
- способность находить нестандартные решения (креативность), гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, самостоятельно приобретать новые знания и умения;
- мотивация к достижению успеха, повышению качества своей работы, способность к самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм [11, 142, 181].

Лучше всего в литературе представлено описание профессионально значимых качеств для успешной деятельности представителей социэкономических профессий медико-социального профиля, в которых особо выделяют набор морально-нравственных качеств (Л.М. Попов), формализованные и неформальные этические нормы, не зафиксированные в документах, но реально существующие и предъявляемые профессионалу его окружением (Е.П. Ермолаева), альтруистическую установку, характеризующуюся позитивным восприятием мира, альтруистическую направленность, желанием работать с людьми и для людей; умением слушать и слышать собеседника, а

также самому ясно и последовательно излагать свои мысли; умением знакомиться и общаться с новыми людьми; желание и склонность организовывать деятельность других людей и т. д. (Н.В. Шутова, А.Е. Баранкина; А.Д. Доника, Т.Ю. Королева).

Определенный интерес имеют работы о методических основах оценки социальной ответственности, в которых раскрыты аспекты практического применения методического инструментария, определены направления оценки социальной ответственности, а также выявлены эффекты социального воздействия (Л.Г. Тульчинский, Д.В. Бобров, А.П. Жойдик, А.В. Прошкин, С.А. Дукарт, Б.С. Батаева, О.О. Чудинов, Д.В. Колесников, М.А. Строков, Г.И. Грекова, М.В. Киварина, А.В. Бельтюков, Х. Джонсон, К.А. Руденко, А.А. Гулло, О.А. Сапрыкина, Т.О. Плаасова, О.А. Канаева и др.).

В ряде работ представлено разделение деятельности специалистов помогающих профессий на структурированную и неструктурированную. К структурированной авторы относят помогающую деятельность как профессию и волонтерскую работу. К неструктурированной – семью, дружбу, общество [149]. Говоря о специфике труда представителей помогающих профессий в социально-психологическом аспекте, ученые выделяют высокий самоконтроль, интенсивную психоэмоциональную деятельность, психическую напряженность, высокий уровень эмпатии и сенситивности, высокую когнитивную сложность (высокая концентрация внимания, усвоение большого объема информации, овладение новыми технологиями), эмоционально насыщенные межперсональные взаимодействия (О.Н. Доценко, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др.).

Личностные качества профессионала социономической сферы учеными предлагается рассматривать как его профессиональную жизнеспособность, определяющую аксиологию его профессиональной жизни и являющуюся залогом его профессионального роста (А.В. Махнач, Л.Г. Дикая).

Важность опоры на научно-теоретический базис для определения структуры профессиональной компетентности специалистов-социономов неоспорима, так как в большинстве случаев его целесообразность подтверждена

практикой и подвергнута комплексному рефлексивному анализу.

Так, учеными представлено исчерпывающее описание общепрофессионально значимых качеств для успешной деятельности в определенной профессиональной области. В педагогической практике – это умение продуктивно обмениваться инновационным опытом с коллегами и обогащать его, творчески подходить к решению актуальных профессиональных задач и рефлексировать педагогическую реальность (В.Г. Воронцова, М.И. Лукьянова и др.); овладение новыми востребованными способами деятельности для успешного выполнения профессиональных функций в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности (В.Н. Введенский, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов) и др.; рефлексия, позволяющая субъекту оценивать место собственной роли в успешности деятельности «сообщества» (Г.П. Щедровицкий, О.А. Леонова, Т.Л. Миронова, Г.А. Романова и др.).

В социальной практике некоторые авторы перечисляют набор компетенций: альтруистических установок и этических качеств, организаторских способностей (А.Е. Баранкина, А.Д. Доника, Е.П. Ермолаева, Т.Ю. Королева); самоконтроля, эмпатии и сенситивности (О. Н. Доценко, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др.); «просоциального поведения» (В.В. Болучевская, Д.С. Бэтсон, Е.П. Ильин, В.Е. Ким, Н.В. Кухтова, В.В. Милакова, Е.Е. Насиновская); социальной рефлексии как социального знания, рефлексивной коммуникации в деятельности, как качественно нового отношения субъекта к себе и окружающей действительности (Т.Г. Анистратенко, М.М. Кашапов).

Другие ученые рассматривают профессиональные качества шире – как профессиональную компетентность (И.В. Барышникова, С.В. Круглик, М.А. Казакова, А.К. Маркова и др.), понимая ее не как набор ее компонентов, а как целостную систему, в которой все компоненты являются интегративной характеристикой проявлений личности, отражающей ее социально-нравственную позицию (В.А. Сластенин).

В медицинской сфере в наборе морально-нравственных качеств перечисляются: умение критически анализировать информацию, выявлять внутренние (психологические) механизмы патологических процессов, умение сопереживать; способность находить новые, необычные решения; передавать другим положительный эмоциональный настрой; наблюдательность по отношению к внутреннему миру пациента; умение согласовывать свои действия с коллегами, способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях (В.П. Андронов, Т.Т. Батышева, А.А. Деркач, С.А. Ефименко, И.В. Зябкина, Р.А. Лурия, Л.М. Попов) и др.

Описание профессиональных качеств в наиболее востребованных социэкономических сферах во многом повторяется. Предпринимаются попытки к их внедрению в практику, но этот процесс пока мало эффективен ввиду отсутствия их систематизации и трудности их оценки, а также невозможности овладения этими качествами на основе приказов и профессиональных требований.

Нужно отметить, что имеются работы, в которых в рамках узкой профессиональной области массив личностно-профессиональных качеств систематизирован. Например, О.А. Мосина в структуре геронтологической компетентности специалистов социальной сферы предлагает выделять когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты [101]. Е.А. Ленина в социально-геронтологическую компетентность менеджеров санаторно-курортной сферы включает аксиологический, профессионально-гностический, профессионально-деятельностный компоненты [87].

Разумно было бы предположить наличие у специалистов, работающих с пожилыми людьми, универсальной компетентности, а не владение каждым специалистом целым набором компетентностей в рамках своей профессиональной принадлежности. Все перечисленные качества, список которых можно пополнять, относятся, к так называемым, надпрофессиональным навыкам [27,52,71], известным в международном тезаурусе как «soft skills» или «мягкие навыки» (Н.-J. Bulling, R. M. Mytzek, D. A., Knowles, R. Kolh и др.). Только такой взгляд, по нашему мнению, может обеспечить синергизм

взаимодействия между специалистами-социономами для совместной плодотворной работы при неопределенности деятельности в новых средовых условиях со сложными, динамически изменяющимися системами.

Что касается исследований междисциплинарного взаимодействия, то они проводились в русле психологии управления, менеджмента в производственном секторе, где выделялись вертикальные и горизонтальные связи элементов, обеспечивающих функционирование предприятия как единого целого (Д.В. Жаворонков); централизованные и децентрализованные связи (Р.С. Немов, О.Д. Волкогонова, А.Т. Зуб и др.).

Опираясь на теорию личностных конструкторов G.A. Kelly, мы акцентируем внимание на аспекте психологического взаимодействия партнеров, создания между ними эффективных межличностных отношений. Ученый говорит о том, что самое важное — достижение отношений содружества, которое может быть достигнуто, если один партнер психологически ставит себя на место другого. Это позволяет лучше понимать и прогнозировать настоящее и последующее поведение партнера [198].

Поэтому на первый план выходит вопрос о готовности к сотрудничеству у людей, занимающихся социономической деятельностью. Во-первых, у людей должно быть желание совместно работать. Во-вторых, они должны уметь общаться, используя диалог и, в-третьих, у них имеются разные знания, интеллект, опыт и т.д., и для совместной плодотворной работы это все должно выступать в симбиозе [50, 58].

При таком взгляде на готовность неизбежен вывод о специфике личности специалиста — социнома, осуществляющего социально значимую деятельность: это свойства интерактивности, динамичности и гибкости. Однако в научной литературе эта тема гораздо менее разработана, чем совместные интеллектуальные, умственные, предметные, инициативные и учебные действия. Традиционное междисциплинарное взаимодействие специалистов социономической сферы отражены в работах Д.В. Жаворонкова, В.С. Третьяковой, З.Х. Саралиевой и других, в которых существуют

горизонтальные связи, обусловленные функциональным принципом разделения специализированных видов деятельности, координирующихся руководством на основе жестко стандартизированных профессиональных требований [83, 123].

Междисциплинарное взаимодействие не должно пониматься как сумма осуществляемых деятельностей, а как объединение усилий специалистов разных профессиональных сфер, где каждый вносит свой вклад в достигаемую цель – мотивирование потребителя труда к самореализации и преодолению социально-психологических трудностей на пути к активному функционированию. Как считает С.В. Круглик, это требует от специалиста-соционома нахождения нестандартных решений, постоянного обновления и обогащения своих знаний, стремление к переходу на более высокий профессиональный уровень, что повышает собственные психические ресурсы и повышает мотивацию к саморазвитию и самообразованию [85].

В данном контексте необходимо рассмотреть, какими профессиональными качествами должен обладать специалист по работе с пожилыми клиентами и каковы предпосылки их трансформации. Проанализируем компетенции, обозначенные в отраслевых профессиональных стандартах специалистов социозащитных учреждений по работе с пожилыми людьми, на совершенствование которых направлена программа повышения квалификации.

Для примера возьмем отраслевой профессиональный стандарт врача-гериатра, утвержденный Приказом Минтруда России 17.06.2019 г №413н.

Одна из трудовых функций прямо касается темы нашего исследования: *«проведение и контроль эффективности медицинской реабилитации пациентов пожилого и старческого возраста»*. Она направлена на оценку эффективности мероприятий по первичной и вторичной профилактике старческой астении, формированию здорового образа жизни и санитарно-гигиеническому просвещению населения. Вопросы деонтологии косвенно обозначены в виде обобщенной трудовой функции, касающейся соблюдения врачебной тайны, принципов врачебной этики в работе с пациентами и коллегами.

В профессиональном стандарте врача-гериатра описан ряд умений, которые в некоторой степени можно отнести к осуществлению рассматриваемого нами вида деятельности - поддержке активного долголетия:

- оценивать влияние факторов внешней среды и социально-бытового окружения на состояние здоровья пациентов пожилого и старческого возраста;
- определять у пациентов пожилого и старческого возраста способность к трудовой деятельности, бытовой активности, самообслуживанию и независимости от окружающих;
- выявлять нарушения психо-поведенческого статуса у пациентов пожилого и старческого возраста и при наличии медицинских показаний направлять пациентов пожилого и старческого возраста к врачам-специалистам для коррекции и лечения.

При этом отсутствуют такие важные умения как осуществление командной работы и совместной разработки индивидуального жизненного плана пациента, а также оценки его потенциальных возможностей для участия в реализации этого плана. Что касается деятельности специалистов медицинского профиля по работе с пожилыми, то пока наша страна не располагает достаточными кадрами, поэтому врачи не имеют знаний по возрастной психологии, принятию старости, умений общения с пожилыми людьми, формированию у них адекватного отношения к процессам старения (А.Т. Сидорчук, М.А. Сидорчук).

В профстандарте социального работника, утвержденного Приказом Минтруда России от 18.06.2020 г №35н одной из трудовых функций отмечено предоставление услуг в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности. Для этого перечислены требования к знаниям об основах этики в социальной работе, а к умениям – поддержка здорового образа жизни, обучение клиента навыкам ухода за собой. Но требования к знаниям этических основ социальной работы не подкреплены описанием умений, требующихся для их применения.

Среди многообразных умений, описанных в профстандарте психолога социальной сферы, утвержденного Приказом Минтруда России 14.09.2023 г

№716н, мы также не находим четко обозначенных компетенций деонтологического свойства (кроме сохранения конфиденциальности информации о клиенте), вероятно, они подразумеваются априори. Правда в нем в качестве необходимых умений отмечено применение методов андрагогики для психологической помощи сотрудникам с целью повышения эффективности их профессиональной деятельности.

Более конкретно описаны трудовые функции и требования к умениям в профессиональном стандарте специалиста по социальной работе, утвержденного Приказом Минтруда России 06.09.2024 №455н. В частности, указываются умение взаимодействовать как с профильными специалистами, так и с социальными партнерами, мотивировать получателей социальных услуг для участия в разработке и реализации индивидуальных программ помощи, организовывать и проводить процесс наставничества в коллективе при наличии таких потребностей у коллег.

Упомянутые в приведенных стандартах умения носят расплывчатый характер. Не этим ли объясняются критические замечания ученых и практиков в адрес деятельности специалистов помогающих профессий? В частности, в Е.Н. Гроза выявила низкий уровень личной ответственности социальных работников, формализм к осуществлению профессиональных действий вследствие недостаточного осознания профессионального долга и слабую заинтересованность в повышении квалификации [43].

Более подходящие к перечню упомянутых ранее качеств специалиста социономической практики мы находим умения, обозначенные в Профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 21.03.2025 №136н. В частности, в нем указывается, что каждый российский педагог должен стать специалистом широкого профиля, не только хорошо знающим свой предмет, но и умеющим работать с обучающимися, имеющими разные образовательные потребности, возрастные и индивидуальные особенности на основе

индивидуализации содержания программ обучения для формирования у обучающихся соответствующих компетенций, личностных результатов. Однако среди перечня специалистов социозащитных учреждений, являющихся в нашем случае главными реализаторами социоэкономической деятельности, педагоги отсутствуют.

Обобщая указанные сведения, можно утверждать наличие несогласованности государственной политики, отраженной в приведенных законодательных документах, нормативно-правовой базе, закреплённой в отраслевых профессиональных стандартах и результатов научных исследований, указывающих четкий и ясный путь к преодолению недостатков профессиональной компетентности специалистов социоэкономической практики.

Это положение усугубляется еще трудностью реальной оценки эффективности их труда, так как прописанные в профстандартах трудовые функции, формализованные этические нормы, могут показывать хороший результат, тогда как на практике качество жизни их клиентов оставляет желать лучшего. Такая тактика напоминает профессиональное поведение врача, лечащего анализы, а не пациента (Т.Т. Батышева). Безусловно, трудно осуществлять наблюдение за невизуализируемыми действиями, касающимися неформальных, незафиксированных в документах, но реально необходимых специалисту, ценностно-деонтологических качеств (Е.П. Ермолаева).

Итак, прослеживается общая тенденция к появлению более высоких требований к профессионализму и личностным качествам представителей социоэкономической сферы, которые предъявляются к когнитивным способностям специалиста междисциплинарного типа - умениям самостоятельного определения практических и творческих задач, интегрирующих различные типы знаний (теоретических, образовательных, проектного, инструментально-технологических); к духовно-нравственным ориентирам личности; к способности оперативно адаптировать свой опыт при решении сложных профессиональных проблем (Л.М. Боброва, С.А. Грязнов, Е.Н. Гусарова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др.).

Обобщая дискурс о профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий, можно сделать следующие выводы:

1. Отсутствует четко сформулированное понятие профессиональной компетентности как универсального личностно-профессионального качества, единого для всех специалистов, работающих в этой сфере.
2. Не разработана характеристика его структуры и критерии оценки, позволяющая отслеживать уровень профессиогенеза специалистов. В основе этой структуры должны быть социально-личностные компетенции – по своей сути, междисциплинарные, надпрофессиональные.

1.2. Нормативные основы и ценностно – целевые ориентиры профессиональной подготовки специалистов социэкономических профессий

Обращение к проблеме формирования обновленного типа компетентности специалистов помогающих профессий, обогащенной ценностно-смысловыми ориентирами в свете изменения демографической, социокультурной и экономической ситуации в российском обществе предполагает не усовершенствование старых образцов профессиональной деятельности, но главное – качественную трансформацию помогающих практик взрослых в динамичном и нестабильном состоянии жизненного пространства.

Нужно признать, что система ДПО не смогла перестроиться на подготовку специалистов нового типа, оставаясь в парадигме узковедомственной монодисциплинарной модели, сосредотачивая свое внимание на совершенствовании, так называемых, жестких навыках (hard skills) для осуществления инвариантных видов деятельности в соответствии с отраслевыми требованиями и характером их труда (Т.А. Добровольская, Я.В. Евсеева, Г.К. Мусина-Мазнова).

Преобладание в отраслевых программах повышения квалификации специалистов помогающих профессий материалов о дефицитарных проявлениях человека с возрастом, излишняя теоретизация в ущерб практико-

ориентированным методам обучения и оценка овладения узкопрофессиональным компонентом компетенций с помощью тестов является, по нашему мнению, не только дидактическим недостатком, но также характеризует завуалированный механизм пассивной поддержки профессионального эйджизма (Т.А. Добровольская, Е.И. Холостова) и др.

Современная ситуация в образовании характеризуется проявлением особого внимания к системе непрерывного профессионального образования взрослых в связи изменением ценностно-целевых взглядов на личностный потенциал человека, признание его права быть подлинным субъектом познавательной, социальной, профессиональной и инновационной деятельности [15, 60, 108, 126].

Об этом свидетельствует нормотворческая активность органов государственной власти. В частности, разработан целый ряд нормативных документов по развитию системы образования: Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, Стратегия экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года, указы Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и другие документы [128].

В нашем исследовании мы намерены выделить ценностно-целевые ориентиры развития системы повышения квалификации специалистов помогающих профессий в условиях непрерывного профессионального образования, обратившись к истории вопроса.

Историко-социально-педагогические ориентиры лежат в области изменений фундаментальных представлений о человеке как субъекте образования, трансформации смысла его профессионального бытия для решения ключевых проблем человечества с выходом на новые требования государства и общества к профессии специалиста помогающей практики и профессиогенезу субъекта деятельности.

Прослеживая эти ориентиры в историческом масштабе за столетний период в системе профессионального образования, обнаруживаются глубокие

структурные и содержательные перемены, которые особенно подробно описаны в системе повышения квалификации учителей. Этот процесс представлен в работе Л.Д. Мунчиновой в виде этапов, начиная со съездов и конференций работников образования в начале 20 века, курсов по обмену опытом, развиваясь в рамках специально организованных учреждений по оказанию консультативной, информационно-методической помощи в середине прошлого века, завершаясь этапом создания государственных учреждений в виде институтов повышения квалификации, региональных центров развития образования и университетов педагогического мастерства [104].

Определяющим моментом становления системы дополнительного профессионального образования является ее законодательное закрепление в Законе об образовании в 1992 году как периодическое централизованное, плановое (не реже одного раза в пять лет) повышение квалификации в рамках отдельных отраслевых программ, что отвечало образовательной реформе государственной политики России в соответствии с мировыми тенденциями в этой сфере человеческой деятельности [А. Н. Пережовская, 2015].

Такой новый взгляд на образование как источника развития профессионально-личностного потенциала специалиста лег в основу концепции непрерывного профессионального образования (З. Д. Жуковская, Н.Ю. Никулина, А.Е. Новоселова и др.). Он был поддержан целым рядом нормативно-правовых документов, в частности:

- «Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года», в которой выделены направления по созданию широких возможностей для различных категорий взрослого населения в приобретении необходимых квалификаций на протяжении всей трудовой деятельности различным категориям населения Российской Федерации [81].

Ключевым утверждением является то, что оно направлено на рост образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных

институтов в соответствии с потребностями личности и общества.

Система непрерывного профессионального образования развивалась в соответствии с эпохальными социальным преобразованиями [62,67]. До настоящего времени основную роль в развитии системы повышения квалификации играют отраслевые министерства и ведомства, а также структуры дополнительного профессионального образования в государственных университетах. На их долю приходится 45% всего контингента слушателей. Намечился переход от отраслевого принципа организации народного хозяйства к корпоративному (Д.В. Малыгин, 2024 и др.). В последнее время появились негосударственные многопрофильные учебные заведения - Центры образования взрослых, осуществляющих общее образование в тесной связи с профессиональным обучением и общекультурным развитием личности (Л.В. Тарасенко, М.А. Васильева, 2023).

В условиях полифонии педагогических новаций особо значимым становится изменение деятельности институтов дополнительного профессионального образования, их способности оперативно реагировать на запросы практиков и, одновременно, сохранять свою образовательную, воспитательную и развивающую миссию как ветви государственной политики и ресурс повышения уровня профессионализма обучающихся на основе постоянно обновляющегося научно-методического обеспечения процессов трансформации непрерывного профессионального образования, ориентированного на реализацию суверенных национальных целей.

Поднимая вопрос о суверенных национальных целях, мы имеем ввиду мировоззренческий суверенитет специалистов, отражающий их отношение к национальным ценностям, традициям, культуре и нормам социального общежития, духовно-нравственные идеалы. Следует заметить, что мировоззренческий принцип все еще не является определяющим в научно-практической педагогической деятельности в целом, и в пространстве непрерывного профессионального образования, в частности, вследствие размытости и неопределенности базовых ценностей человеческого бытия.

Исследования вопросов развития профессионально-педагогического мировоззрения в системе непрерывного профессионального образования (Е.В. Дмитриева, Т.Я. Железнова, А.Л. Жохов, В.Н. Жукова, С.Ю. Рыбин) показывают, что повышение его качества напрямую зависит от мировоззренческой позиции обучающегося: его образа мышления, характера поведения, направленности интересов, являющихся базовыми ориентирами для обновления содержания программ повышения квалификации [13, 119, 166].

Динамику востребованности среди специалистов программ повышения квалификации приводит В.В. Мантуленко, характеризующуюся увеличением числа лиц, прошедших обучение: в 2014 году - 3,47 млн человек, а в 2023 году их число достигло 7, 51 млн человек [38].

В этом процессе активную позицию заняли руководители учреждений дополнительного профессионального образования, объединившись в Союз, результатом их деятельности стала разработка Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации до 2025 года. В ней предлагается ответ на возрастающую потребность в специалистах благодаря внедрению современных образовательных технологий, включая дистанционные технологии, технологические платформы для открытого образования и электронного обучения.

Это даст возможность сформировать новые, универсальные знания и «сквозные» компетенции, позволяющие быстро адаптироваться к динамическим изменениям, критически осмысливать полученные данные и осваивать новые виды профессиональной деятельности.

Внимание к системе повышения квалификации специалистов социэкономической профессии в настоящее время связано с тем, что это не частная инициатива, это масштабный сдвиг в сфере непрерывного образования, определяемый тем обстоятельством, что в нестабильном, сложном мире главной компетенцией любого человека становится способность управлять собственным развитием [66,99,143].

Эта способность не является данностью и не формируется в условиях

классических образовательных моделей, пока еще остающихся приоритетными в рамках дополнительного профессионального образования и высшего образования. Но система повышения квалификации, имеющая сегодня гораздо больше степеней свободы, трансформируется в векторе персонализированного подхода, организуя образовательные процессы таким образом, что взрослый обучающийся определяет цели и прокладывает в соответствии с ними свою образовательную траекторию, то есть является «основным агентом в своем собственном обучении и образовательном запросе» и выстраивает его как результат «персонального опыта жизнедеятельности» [10,114, 146,177].

Малоизученным предметом методологии и технологии профессионального образования, является субъект социэкономической сферы деятельности с пожилыми людьми, интересам развития которого посвящена разрабатываемая система условий и механизмов формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической профессии - это специалист с расширенным содержанием профессиональных функций, базирующихся на широком спектре научных теорий – антропологии, экологии, геронтологии и т.д. [57,171 и др.].

Повышение внимания государства к лицам пожилого возраста подтверждается законодательными документами, в частности, Указом Президента РФ №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», который нашел свое воплощение в Национальном проекте «Демография», в котором из пяти федеральных проектов три касаются граждан старшего поколения и непосредственно связаны с активным долголетием [2,7,31, 109 и др.].

В современной ситуации отсутствия профессионального стандарта преподавателя высшего и соответствующего дополнительного профессионального образования требуется оформление нового знания – об особенностях перспективной дополнительной профессиональной подготовки преподавателей к применению трансдисциплинарности, включая единство подходов андрагогического, персонализированного, системного, проблемно-ориентированного при реализации программ повышения квалификации;

описание и научное объяснение таких новых явлений и процессов в социэкономической сфере, как просоциальное поведение, междисциплинарное информационно-образовательное пространство, надпрофессиональные навыки, профессиональный потенциал личности, транспрофессиональная компетентность [63,117,182].

Рассмотрим содержательно-технологические ориентиры преобразования структуры и содержания дополнительного профессионального образования. Практически во всех нормативно-доктринальных документах последних пяти лет (Национальные проекты «Образование», «Наука» и «Цифровая экономика») говорится о том, что переход к постиндустриальному, информационно-цифровому обществу, ставит проблему приобретения работниками системы образования новой профессиональной компетенции – умения работать в высокоразвитой информационно-цифровой среде и эффективно использовать возможности в профессиональной деятельности средств нейросетей, технологий искусственного интеллекта.

Нельзя не отметить, что в программах повышения квалификации всех социэкономических отраслей сохраняется тенденция совершенствования узко направленных профессиональных навыков, что безусловно необходимо в условиях быстро развивающихся технологий и совершенствования методов оказания специализированной помощи, но это приводит к снижению внимания к ценностно-смысловым, гуманистическим функциям, которые, по существу, являются системообразующим ядром личности любого представителя помогающих профессий. Это определяет слабость системы повышения квалификации и противоречит требованиям национальной безопасности страны, поскольку не устраняет риск нарастания социальной напряженности.

Анализ литературы показывает, что существуют следующие барьеры развития системы повышения квалификации:

- содержание программ ПК в большей степени направлено на развитие интеллектуальной сферы, нежели ценностно-мотивационной и этико-деонтологической стороны личности обучающихся;

- в них прослеживается слабая связь со смежными науками;
- они не способствуют созданию индивидуального пути совершенствования профессиональной деятельности;
- снижена значимость повышения квалификации в системе ДПО в развитии личности специалиста и сведения ее до удовлетворения узкопрофессиональных потребностей в соответствии с меняющимися требованиями производства (В.Г. Воронцова и др.).

Однако, следует отметить наличие большого числа исследований, которые позволяют найти пути преодоления этих барьеров. Так, в своей диссертационной работе Л.В. Тарасенко выделяет следующий потенциал ДПО: наличие хорошо развитой системы образования взрослых, появление нетрадиционных форм образования и др.) [155].

Г.А. Трубин показывает, что для развития системы ДПО взрослых необходимо учитывать региональную специфику, обусловленную комплексом социально-экономических и социокультурных факторов, и вводит понятие «региональная система образования взрослых» как совокупность образовательных программ, стандартов на отдельные образовательные услуги, образовательных организаций, направленных на удовлетворение потребностей взрослого населения в различных видах профессионального образования с учетом ценностей и уровня культуры каждого человека, а также органов управления образованием и подведомственных им образовательных организаций [161].

Д.Е. Иванов, Н.И. Никитина предлагают в большей степени ориентировать обучение специалистов социальной сферы в системе повышения квалификации на подготовку социально ответственного субъекта, способного в изменяющемся социокультурном пространстве решать актуальные проблемы людей, находящихся в ситуации кризисного состояния.

Важнейшее место в системе непрерывного профессионального образования взрослых занимает система дополнительного профессионального образования, разветвленная сеть которой включает институты

усовершенствования, институты повышения квалификации (учителей, врачей, социальных работников, психологов) и т.д., призванных обогащать профессиональную компетентность и мастерство всех представителей социэкономической сферы. В программах повышения квалификации зачастую перечислено большое количество задач в соответствии с трудовыми функциями, закрепленными за специалистами в профессиональных стандартах отдельных социэкономических сфер, что не позволяет оперативно решать актуальные проблемы их междисциплинарной подготовки вследствие недостаточной систематизации задач и трудности их реализации силами ведомственных структур дополнительного профессионального образования.

Федеральные национальные проекты содержат описание эффективных подходов к совершенствованию системы российского образования. В частности, ФНП «Семья», «Продолжительная и активная жизнь», «Молодежь России» и др. являются по своей сути инструментом достижения научно-технологического и кадрового суверенитета страны, показывающим векторы подготовки и повышения квалификации специалистов на принципах синергетики и трансдисциплинарности, создания инновационных сетевых форм обучения, образовательных консорциумов.

Итак, обобщая анализ ценностно-целевых ориентиров развития системы непрерывного профессионального образования через институт повышения квалификации, мы опираемся на полипарадигмальный базис при моделировании процесса формирования надпрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы, которые должны соответствовать следующим принципам:

- принцип профессионального развития, подразумевающий сознательное последовательное прохождение уровней профессиогенеза в ходе обучения: как субъекта деятельности, овладевающего общими ценностно-целевыми нормами профессиональной деятельности; как субъекта собственной деятельности, проявляющего активность при разработке индивидуальной траекторией профессионального развития

(А.А. Ангеловский, Е.А. Климов, А.Р. Фонарев и др.);

- принцип приоритетного развития духовного, интеллектуального, социокультурного, профессионального и нравственного потенциала личности взрослого, готового к использованию инновационных методов, социальному творчеству в своем виде деятельности;

- принцип гибкости и диверсификации образовательных программ в соответствии с актуальным уровнем профессиогенеза взрослого;

- принцип обеспечения сознательного отношения взрослого к получаемым знаниям как средству решения актуальных профессиональных задач (А.А. Вербицкий).

К перечисленному комплексу принципов можно добавить собственно принципы андрагогики (М.Т. Громкова, А.И. Кукуев, О.А. Суйкова и др.):

- принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в диалогическом общении субъектов образовательного процесса;

- принцип оптимистичности обучения, активизации внутренних личностных ресурсов взрослых обучающихся;

- принцип профессиональной мобильности при постоянном обновлении содержания профессионального обучения в процессе овладения ключевыми компетенциями (социальной, информационной, коммуникативной, когнитивной);

- принцип ценностно-смысловой обусловленности образовательного процесса и построения технологий персонализированного обучения;

- принцип рефлексивно-ценностного отношения к профессиональному опыту обучающегося взрослого, приоритетности саморазвития в самореализации;

- принцип создания условий для мотивированного перехода обучающегося от управления к самоуправлению, от образования к самообразованию, от обучения к самообучению.

Освещенные в данном параграфе ценностно-целевые ориентиры развития системы повышения квалификации специалистов социэкономической практики, помогают понять в каком направлении должен выстраиваться процесс их профессиональной трансформации, о чем речь пойдет в следующем параграфе.

1.3. Анализ научных подходов к профессиональной подготовке специалистов социэкономических профессий

Решая проблемы профессиональной подготовки специалистов социэкономической сферы, мы ставим перед собой вопрос: «Что является исходным моментом формирования транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий и каковы теоретические основы ее формирования?» Ответ на него лежит в плоскости философски-методологического подхода, подводящего к пониманию тенденций в области педагогических и учебно-методических процессов рассматриваемой системы повышения квалификации специалистов помогающих практик в различных сферах.

Обращение к исследованию трансформационных процессов в системе повышения квалификации как формы непрерывного профессионального образования требует опоры на анализ базисных мировоззренческих предпосылок, обусловивших потребность совершенствования технологий непрерывного профессионального образования на основе задаваемых социумом ориентиров обновления компетенций специалистов.

Принято выделять четыре основные парадигмы:

- когнитивная, согласно которой педагогическая технология направлена на овладение определенным учебным предметом для выполнения определенных учебных действий, освоение которого определяется с помощью системы оценки;
- личностно-ориентированная с широким использованием технологий проблемного, программированного, развивающего обучения, где педагогический вектор переносится с интеллектуального на социальное и эмоциональное развитие;
- компетентностная парадигма, в которой образование использует социокультурную технологию, имеющую четкую функциональную направленность для выполнения социального заказа общества (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк и др.);

- культурологическая парадигма, определяющая мировосприятие личности, понимания смысла человеческого и профессионального бытия, личностной культуры как потребности и способа самореализации в профессиональной деятельности, способности к сотрудничеству с другими людьми и культурой [64,106, 127].

Культурологическая парадигма является системообразующей, поскольку позволяет сформировать смыслы профессиональной деятельности, без владения специально информацией и специальными навыками, невозможно реализовать профессиональные задачи.

В.И. Андреев добавляет к ним аксиологические, антропологические, синергетические и герменевтические метапринципы, определяющие философски-методологические стратегии инновационного образовательного процесса [6]. Опора на них, по мнению Л.Ю. Солдуновой, необходима при разработке программ повышения квалификации, определении индивидуальных образовательных треков с учетом возрастных и профессионально-квалификационных требований [144].

В этом же ключе выполнена работа О.В. Меркушиной, отмечавшей, что философско-методологический взгляд позволяет увидеть в образовательном пространстве «системно-интегральную палитру явлений и аспектов социальной жизни в рамках природной среды и шире» [100].

Что касается личностно-ориентированной парадигмы, то свое воплощение она получила в русле персонализированного и персонифицированного подходов к разработке педагогических технологий, которые определили векторы разных научных школ, пытающихся их разграничить. Компаративный анализ терминологического дискурса, персонализированного и персонифицированного подходов, показывает, что, в одних публикациях они выступают как синонимы, а в других, противопоставляются.

При первом рассмотрении мы попадаем в своеобразный зеркальный терминологический коридор, в котором отражается одно и тоже феноменологическое ядро - личность обучающегося как субъект

образовательного процесса. Более глубокий анализ позволяет увидеть существенные различия, касающиеся содержательной интерпретации понятия субъектности. По А.В. Петровскому и В.А. Петровскому персонализация личности означает ее стремление социализироваться [119], а, согласно мнению А.Б. Орлова, сущность субъектности заключается в направленности на индивидуализацию, что автор относит к персонификации. Развитие личности понимается как персонализация, развитие сущности – персонификация [46].

Однако, следуя логически выстроенной методологической концепции Б.Г. Ананьева, современная психологическая наука рассматривает личность и субъект в неразрывном единстве. Переносясь в сферу педагогической науки, индивидуальные качества человека рассматриваются как субъектные свойства, определяющие меру его свободы и нравственно- духовные ценности личности.

Субъектная позиция взрослого обучающегося служит ядром инновационной андрагогической образовательной парадигмы, заключающейся в его готовности брать на себя ответственность за результаты обучения, а задачей обучающегося становится использование новых методов педагогического дизайна к структурированию учебного материала с акцентом на активирование когнитивно-рефлексивных процессов вместо опоры на мнемические, и мотивирование его к осознанному самообучению [68,74].

Это подталкивает преподавателя к отказу от информационной нагрузки обучающегося и принятие его как равноправного участника образовательного процесса, которому нужно только помочь осознать пробелы в знаниях и самостоятельно определить цель своего обучения при умелом руководстве педагога с ориентацией образовательного процесса на самооценку полученного результата [38, 58, 122, 127, 165].

Потребность в поиске новых стратегических ориентиров развития НПО обуславливают и подталкивают социально-экономические изменения российского общества и общемировые интеграционные тенденции (А.А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, В. С. Леднев и др.). Это

подразумевает выход на полипарадигмальный подход к определению организационно-методических, дидактико-содержательных и рефлексивно-оценочных элементов инновационной прикладной образовательной технологии формирования профессиональной компетентности в единстве когнитивно-ориентированной, личностно-деятельностной и личностно-развивающей составляющих (Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, Э.Э. Сыманюк).

Истоки полипарадигмального подхода восходят к идее множественности вариантов познания и объяснения Мира, поиску объяснения одного и того же социального явления с разных позиций для более полного и разностороннего представления о нем, особенно в случае его сложности [6,15, 40,72].

Такой взгляд отвечает рассмотрению НПО как многоаспектного феномена, в котором сосуществуют, надстраиваются и раскрываются многие его стороны, поскольку изучаемые социальные явления находятся в постоянном движении [5, 53, 97].

Ученые (О.Г. Прикот, Е.А. Ямбург и др.) высказываются о возможности сосуществования нескольких парадигм в одной образовательной технологии, каждая из которых определяет свой круг проблем образовательного процесса [126]. В частности, назрела необходимость изменения модели поведения обучающихся в системе НПО, где во главу угла должна быть поставлена личность с ее потребностями, возможностями и формами обучения для формирования новых ценностных профессиональных установок и ориентиров [30,55]. Говоря о моделях профессионального поведения, мы обратимся к системному подходу, имея ввиду его психофизиологическую составляющую и рассмотрим, как она проявляет себя с позиций разных парадигм.

Так, с точки зрения когнитивной парадигмы, традиционная образовательная технология, обеспечивающая в основном, информационную основу профессиональной деятельности, не позволяет сформировать способность к принятию решений и обучение не становится осознанным, приобретенные знания не используются на практике.

С позиций личностно-ориентированной парадигмы, как уже было

показано ранее, методики обучения расставляют акцент на формировании личностных качеств, оставляя в стороне профессиональные компоненты, что также не может устранить односторонности профессиональной подготовки.

Если функционально-деятельностный подход с помощью проблемно-ориентированных технологий, кейс-технологий, проектной деятельности создает необходимые условия для синтеза теоретической и практической деятельности и формирования аналитических, прогностических, рефлексивных и коммуникативных умений (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.), то аксиологический подход с его ориентацией на ценностные установки личности дает образцы профессионального поведения в пространстве общекультурных ценностей (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, В. Г. Воронцова, Н. С. Розов и др.).

В русле деятельностного подхода можно рассматривать методику диалогического взаимодействия социального работника и клиента в контексте совместной деятельности как условие саморазвития с актуализацией субъектности его участников, которая реализуется в процессе тренингов, ролевых игр [20,25].

О возможностях акмеологического подхода в развитии креативных способностей для решения сложных профессиональных задач высказывается большая часть ученых (Б.С. Гершунский, А.К. Маркова, Н.В. Коваленко и др.). Ресурсы атропологического подхода обеспечивают повышение мотивации взрослых обучающихся к саморазвитию, своему профессионально-личностному преобразованию (Г.А. Игнатьева, В.А. Сластенин, А.И. Тимонин и др.). Практическое решение задач профессионального саморазвития, расширения профессиональной эрудиции достигается с помощью синергетического подхода, предполагающего разнонаправленные векторы развития специалиста сферы «человек-человек», где в этой диаде происходит видоизменение каждого (В. С. Степин).

Андрагогический подход в равной мере фокусирует свое внимание и на результате обучения и на его процессе, что позволяет своевременно отслеживать перемены в установках, взглядах, ценностных ориентирах

обучающихся, корректировать методы обучения, повышать его эффективность и сохранять высокую мотивацию к получению информации (С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, М.Т. Громкова, Г.А. Игнатьева, Л.Н. Лесохина, А.Е. Марон, Р.М. Шерайзина и др.).

В рамках этого подхода выделяется конструкт, который можно расценивать как специфическую технологию – «адаптивное андрагогическое взаимодействие субъектов», складывающуюся на основе психолого-педагогических, акмеологических, гуманистических знаний (Т.Э. Галкина, Е.В. Комарова, С.Н. Толстикова).

Совокупность реализации этих и других подходов и означает полипарадигмальность непрерывного профессионального образования. При определении его принципов, считаем возможным сослаться на работу Т.Г. Макусовой, описывающей их применительно к школьному обучению. В частности: принятие возможности использования нескольких методологических подходов при разработке и научном обосновании модели образовательного процесса; использование различных парадигм, выбор которых определяется уровнем мотивации к обучению; сочетание элементов различных парадигм в рамках конкретной технологии образования [92].

Безусловно, речь не идет о любом, произвольном синтезе классических парадигм, а о соблюдении комплекса принципов (научности, системности, объективности, развития и др.), об интеграции теоретических взглядов на профессиональное образование как системную целостность подготовки специалиста, способного к самоорганизации и расширению его функций при условии формирования единого образовательного пространства.

Как можно убедиться, каждая парадигма имеет определенные преимущества и ограничения при разработке модели повышения квалификации специалиста-социнома, поэтому напрашивается вывод о необходимости придерживаться позиции полипарадигмальности с анализом вклада различных парадигм, отбора концептуальных идей из различных научных сфер - философии, социологии, психологии, педагогики, медицины

[62, 92, 96]. Именно таким образом необходимо подходить к разработке междисциплинарной модели повышения квалификации широкого круга специалистов, работающих с пожилыми людьми, а также создать условия, способствующие их саморазвитию и личности специалиста социоэкономической практики [77,87,101, 134].

Среди инновационных парадигм, на основе которых ученые ищут пути совершенствования непрерывного профессионального образования, весьма востребованной является парадигма транспрофессионализма, в которой иначе рассматривается понятие профессионализма. Это отличие касается применения конвергентных технологий, освоения и выполнения не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, что обеспечивает готовность специалиста к встрече с социально-профессиональными инновациями будущего [52, 56, 61, 76, 120, 160 и др.].

Особо следует подчеркнуть, что транспрофессионализм (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, О.В. Тулупова, Г.И. Петрова) не отрицает значимости предметного образования как сферы «твердых» профессиональных навыков, а способствует выходу за его пределы, обогащению знаниями, компетенциями и технологиями, относящимися к другим видам профессиональной деятельности, способствующих «вхождению в транспрофессиональный мир» [163, С.119]. Мы придерживаемся понимания профессиогенеза как целостного процесса, в котором закономерно и последовательно происходит смена иерархических уровней становления профессиональных позиций субъекта труда (Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.Л. Поваренков, Н.С. Пряжников, А.М. Столяренко, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.).

Существуют несколько его концепций. Так, Т.Е. Титовец предлагает пространственную плоскость его рассмотрения, выделяя вертикальный вектор в виде возрастающих индивидуальных профессиональных качествах субъекта труда, и горизонтальный, обусловленный отраслевыми требованиями и социальной структурой профессии. Автор отмечает важность обоих векторов для профессионального роста [158].

Наиболее разработанной является концепция профессиогенеза педагога, которая была создана В.И. Слободчиковым с точки зрения антропологического подхода. Ученый выделяет в ней иерархически последовательно меняющиеся профессиональные уровни: «педагог-специалист», действующий строго в рамках установленных правил и норм и ориентированный на усовершенствование только отдельных аспектов своей деятельности; педагог-профессионал, способный осуществлять педагогическую деятельность как целостный процесс, цели и задачи которого отвечают социальному запросу, использовать для этого инновационные средства и приемы обучения и воспитания; педагог-эксперт способен эффективно решать педагогические задачи, создавая на основе рефлексивного анализа собственные образовательные технологии [139].

Процесс профессиогенеза с позиций синергетического подхода выступает как переход от низшей ступени профессионализма к более высокой в виде изменения уровня осознания субъектом наличия необходимых для выполнения профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. При этом профессиогенез как система характеризуется открытостью, нелинейностью и неустойчивым состоянием уже сложившейся личности профессионала, что является пусковым механизмом перестраивания его системы ценностей, идеалов, операциональной составляющей деятельности. Такая трансформация, по мнению ученых, имеет вид спирали, витки которой обозначают смену профессиональной позиции человека (С.А. Дружилов, Л.М. Митина, Ю. К. Родыгина, П.И. Сидоров).

Вопросами профессионализации занимались многие ученые. В частности, Э.Ф. Зеер, Э.Э Сыманюк [57] выделяют последовательно сменяющие друг друга три его составляющие: первичную, соответствующую стадии специалиста, когда он уверенно выполняет свою профессиональную деятельность и адекватно определяет свой профессиональный статус; вторичную, определяющую стадию профессионала, когда он выполняет свою деятельность высококачественно, имеет устойчивую социально-

профессиональную позицию и способен к самооценке своей деятельности; стадию профессионального мастерства, характеризующуюся творческим выполнением своей деятельности, сформированной потребностью в самореализации, саморазвитии.

В основе своеобразной пирамиды профессионализма лежат, как мы видим, гуманистические ценности и личностные качества, а практическая составляющая вместе с ценностью знаний представляет лишь ее надстройку.

Подобная позиция отражает суть педагогической праксиологии, междотраслевой научной области педагогики, по своему содержанию близкой к профессиологии - по системности представлений о процессах в области профессиональной деятельности, по механизмам овладения мотивационно-потребностной сферой профессии, по обращению к ценностным установкам и системе личностных взаимодействий. По мнению И.А. Колесниковой, Е.В. Титовой, она дает специалисту целесообразную опору для профессионального роста, позволяет сделать его труд осмысленным и эффективным, благодаря сплаву когнитивного и инструментального уровней профессиональной сущности [76,159].

Педагогическая праксиология наиболее полно соответствует поставленным государством целям и задачам, отраженным в Национальной доктрине образования в Российской Федерации- (Постановление Правительства РФ от 4.10.2000 №751), в частности, подготовке высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности, непрерывность образования в течении всей жизни.

Общим результатом рассмотрения сути процесса профессиогенеза является вывод о том, что он затрагивает внутренние ресурсы личности профессионала, являющиеся основным триггером преобразований его исполнительных, когнитивных, мотивационно-ценностных, индивидуальных качеств. Можно утверждать, что изменение социального мира с его неустойчивостью, непрогнозируемостью разрушает традиционное понимание профессионализма и рождает потребность в трансформации профессиональной деятельности,

характеризующейся не только высокой квалификацией, но и «переживанием работы» [39] и выход в широкое пространство профессионального мира в сторону интегративности и междисциплинарности, становясь над профессией [60].

Вопросы вывода системы повышения квалификации из состояния стагнации и повышение ее роли и статуса затрагиваются в значительном объеме психолого-педагогических, социально-педагогических исследований, включающих разработку в области социального и педагогического проектирования, программирования, менеджмента образования, консультирования, экспертизы и других инновационных форм деятельности (Б.Г. Ананьев, М.В. Бычкова, В.Г. Воронцова, А.В. Глазырин, С.И. Змеев, Т.Ю. Королева, Л.Н. Лесохина, В.В. Милакова, Э.М. Никитин, В.Г. Онушкин, Ю.В. Якунина и др.),

На современном этапе обсуждение проблем развития системы повышения квалификации специалистов помогающих профессий все активнее ведется в русле парадигмы трансдисциплинарности [60, 61, 84, 160, 157]. Она становится стратегической основой формирования принципиально нового взгляда на образовательное пространство, в котором оказываются представители разных профессиональных сфер, как отражение сложного, многомерного, изменчивого мира, что выводит педагогическое мышление на необходимость выхода за пределы одной науки и объединения смыслов различных дисциплин для практического решения наиболее сложных жизненных проблем, важных для общества (В.Г. Буданов, Л. Я. Киященко, В. И. Моисеев; Е.Н. Князева, В.С. Мокий и др.)

Использование идей трансдисциплинарности обеспечит формирование общего метаязыка, поможет создать понимающую коммуникацию между представителями различных профессиональных областей, найти понятийно-смысловое соответствие из разных областей знания. Как справедливо отмечает И.А. Колесникова, переориентация с организационной и технологической сторон обучения в течении всей жизни на гуманитарную составляющую невозможна без обращения к естественным наукам, повседневному образовательному опыту людей разного возраста, что отвечает трансдисциплинарной стратегии проектирования инновационных форм

непрерывного образования [76].

Выход системы повышения квалификации на трансдисциплинарный уровень открывает широкие возможности взаимодействия многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества, позволяет организовать и упорядочить разрозненную информацию, выявить общие закономерности научного знания из смежных областей.

С одной стороны, надо признать, что невозможно быть специалистом во всех областях, но речь идет о формировании трансдисциплинарного мировоззрения, которое является всеобщим видением мира и способностью к системному решению сложных профессиональных задач, что лежит за границами определенных дисциплин и методов обучения (М.И. Григорьева, В.Ю. Серебрякова и др.). Для внедрения трансдисциплинарного подхода в процесс непрерывного профессионального образования целевыми ориентирами должны выступить определенные условия междисциплинарного сотрудничества в команде специалистов разного профиля [84,151, 160 и др.].

Как видим, современное научное знание тяготеет к разрушению междисциплинарных барьеров и выходу на трансдисциплинарный уровень (В.А. Нехамкин), как стратегической основе формирования системного взгляда на понятие профессиональная компетентность специалиста помогающей сферы деятельности. Вхождение новой терминологии в российское профессиональное поле подготовлено значительным объемом исследований, в число которых входят научное обоснование различных парадигм, концепций, методологических принципов. Парадигма транспрофессионализма (П.В. Малиновский, Э.Э. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Е.А. Максимова), подразумевающая способность к рефлексии и самоорганизации представителей разных профессий для решения общей задачи, умение специалиста формировать полипрофессиональную команду, члены которой обладают знаниями из смежных наук и владеют методами работа на границах разных профессиональных областей.

Внедрение данной парадигмы в процесс профессионального образования

прослеживается по отношению к отдельным категориям помогающих профессий. В частности, О.В. Крежевских, Н.В. Ипполитова и др. предлагают формулировать понятие «трансдисциплинарная компетентность будущих педагогов» как совокупность личностных качеств, позволяющих интегрироваться в командную деятельность специалистов разного профиля, благодаря знаниям специфики командной работы, гносеологических и онтологических основ трансдисциплинарности, владению этикой межпрофессионального взаимодействия и опыту работы [84].

А.А. Лощилова и Н.Ф. Винокурова конкретизируют это понятие по отношению к будущим педагогам естественно-научного профиля, добавляя к характеристике онтолого-гносеологических личностных качеств способность и готовность к обобщению и применению комплекса естественно-научных, технических, социально-гуманитарных знаний; вводя в аксиологический компонент систему ценностей (экогуманизма, устойчивости биосферы и биоэтики, саморазвития и самообразования); в праксиологический компонент способность к кооперации, коллаборации и ведению профессионального диалога с представителями других профессиональных областей, рефлексии [90].

В русле формирования нового самосознания человека проводятся научно-практические поиски новых подходов к организации социэкономической практики. Оригинальное решение предлагает Э.Г. Самерханова через создание единого образовательного пространства как сложно организованной иерархической многофункциональной системы, сочетающей структурный, процессуальный, ресурсный, субъектно-деятельностный, духовно-информационный компоненты. Автор приводит характеристику каждого из них:

- структурный компонент имеет полисистемное строение, который задается образовательной системой;
- процессуальный, представляющий собой все совокупное множество образовательных процессов (во всей сложности их компонентного состава и структурно-функциональных характеристик) разного масштаба и уровня внутри охватываемых пространством образовательных систем;

- ресурсный, представляющий как совокупность предметного, ресурсного оснащения, а также условий и факторов, задающих определенный характер образовательного процесса (образовательных процессов) внутри образовательного пространства;

- субъектно-деятельностный, включающий все множество связей и отношений всех субъектов образования, а также определенные условия их деятельности и взаимодействия в рамках образовательного пространства;

- духовно-информационный, который представляет собой совокупность ценностей, идей, установок, ориентиров, знаний, информационных потоков и др. параметров, наполняющих образовательное пространство» [136].

Эту идею мы находим в трудах Ф.В. Повшедной, которая усматривает в этой интегративной целостности образовательного пространства не только характеристики самой среды с ее событийными и темпоральными связями, но и сосуществование субъектов этого пространства, объединенных в единый «воспитательный коллектив» педагогического учреждения [122]. Весьма актуальное замечание относительно важности социокультурного измерения образовательного пространства делает Д.Н. Суховская, подчеркивая, что оно должно иметь собственный когнитивный потенциал, который станет триггером поэтапного преобразования субъектов, мотиватором пополнения знаний, умений и навыков и развития креативных способностей [154].

Важной профессиональной характеристикой современного специалиста-социнома является мотивированность к самообразованию. Включение педагогов в процессы самообразования и саморазвития Г.А. Игнатьева и В.В. Сдобняков видят в событийно-позиционной методологии, на основе которой они предлагают выстраивать перспективную модель дополнительного профессионального образования через технологию продуктивного и ответственного действия [61].

Ценную идею для реализации нашего исследования мы находим в работе В.В. Николиной, обосновывающей использование антропологического подхода для обогащения социокультурного опыта обучающегося взрослого в ходе

нахождения оптимальных решений жизненных проблем с опорой на ценностно-смысловые гуманистические ориентиры в новых социокультурных реалиях [112].

Итак, налицо исчерпанность прежних концептуальных подходов к формированию необходимой профессиональной компетентности. Назрела необходимость перехода к парадигме транспрофессионализма, отражающей способность к выполнению широкого диапазона специализированных видов деятельности, приобретению опыта поиска решения конкретных практических ситуаций, не имеющих готового алгоритма действий.

Определения векторов профессиональной трансформации специалистов социэкономической сферы недостаточно для получения реального результата - кардинальных перемен в их мировоззренческой позиции. Требуется разработка такой модели повышения квалификации специалистов помогающих профессий, которая позволит сформировать новые, универсальные знания и «сквозные» компетенции, позволяющие быстро адаптироваться к динамическим изменениям, критически осмысливать полученные данные и осваивать новые виды профессиональной деятельности. Подробнее об этом пойдет речь в следующей главе.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ I

Проведенный всесторонний анализ проблемы теоретико-методологических основ системы повышения квалификации специалистов помогающих практик и формирования у них профессиональной компетентности позволил выделить общепрофессионально значимые качества специалистов разных социэкономических профессий. Осуществлено их сопоставление с содержанием трудовых функций, указанных в профстандартах этих профессий, что выявило следующие недостатки:

- отмечается несоответствие содержания отраслевых профессиональных стандартов социальным запросам общества и задачам государственной политики, отраженной в законодательных документах;
- отсутствует четко сформулированное понятие профессиональной

компетентности как универсального личностно-профессионального качества, единого для всех специалистов, работающих в этой сфере;

- не разработана характеристика его структуры и критерии оценки, позволяющая отслеживать уровень профессиогенеза специалистов. В основе этой структуры должны быть социально-личностные компетенции – по своей сути, междисциплинарные, надпрофессиональные.

Анализ нормативной основы и ценностно-целевых ориентиров профессиональной подготовки специалистов социэкономической сферы: историко-социально-педагогических и содержательно-технологических, позволил выделить принципы моделирования процесса формирования профессиональной компетентности в условиях повышения квалификации.

Проведенный обзор научных подходов к профессиональной подготовке специалистов помогающих профессий показал, что процесс повышения квалификации демонстрирует их несогласованность, а сами специалисты переживают период смысловой дезориентации ценностно-смысловой сущности социэкономической деятельности.

Направленность повышения квалификации на узкую специализацию и совершенствование технологической составляющей профессиональной компетенции привела к утрате ее антропологического фактора. Организационно-методические пробелы компетентностной парадигмы как ключевой к совершенствованию социэкономической практики связаны с устареванием традиционного использования методов совершенствования компетентности, необходимой для совместного решения практических задач.

Недостаточная наполненность содержания программ повышения квалификации методологией аксиологического подхода обусловили ослабление приоритета гуманистических ценностей. Слабое использование всего потенциала андрагогического и деятельностного подходов не позволяют сформировать субъектную позицию обучающихся взрослых как активных участников выстраивания своего образовательного маршрута, что не способствует востребованности их творческого потенциала, осознанию своих

профессиональных дефицитов и стремлению к непрерывному самообразованию. Рассмотрены вопросы создания единого образовательного пространства как сложно организованной иерархической многофункциональной системы, обеспечивающей субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в условиях повышения квалификации.

Существующие модели повышения квалификации отражают в большей степени технократическую модель образования («мономодель»), ориентированную на узкопрофильную профессиональную подготовку по установленным стандартам, остающимся неизменными вне зависимости от учреждения, корпоративной культуры. Методологический и методический разрыв между теоретическими медико-биологическими, социально-психологическими, педагогическими знаниями и социономической практикой специалистов разных профилей приводит к разобщенности дидактического содержания программ повышения квалификации и не позволяет эффективно формировать новые компетенции.

Проведенное исследование помогло определиться с авторской позицией в отношении методологической основы формирования профессиональной компетентности специалистов социономической сферы, опирающейся на междисциплинарную парадигму, аккумулирующую комплекс подходов: компетентностный, деятельностный, андрагогический, деонтологический персонализированный и транспрофессиональный.

Все вышеперечисленное обуславливает необходимость переосмысления основных теоретико-методологических положений, пересмотра содержания, методов обучения специалистов в области социономической практики на метапарадигмальном основании непрерывного профессионального образования.

ГЛАВА II. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

2.1. Понятие «транспрофессиональная компетентность специалистов социономических профессий»: сущность, структура, функции

Как было показано в предыдущей главе, расширение компетенций до уровня универсальных надпрофессиональных навыков должно иметь метапарадигмальное основание, смыслообразующим и объединяющим фактором которого является парадигма транспрофессионализма (Е.М. Божко, Э.Ф. Зеер, В. П. Малиновский, Т.А. Паршуткина и др.).

Формируя транспрофессиональную компетентность, мы не ставим своей задачей вменять готовому специалисту дополнительные виды деятельности, не относящиеся к его компетенциям, а имеем ввиду его выход за круг жёстких профессиональных трудовых функций, обретя необходимые профессионально-личностные качества, которые позволят специалисту находить гибкие решения в условиях неопределенности, многозадачности проблем клиента, что возможно только при овладении синтезом знаний, навыками межпрофессиональной коммуникации, рефлексивного анализа ситуации субъекта помощи (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, А. М. Белостоцкий, М.А. Дремин, С. И Самыгин).

Прежде всего, проведенное теоретическое исследование позволило определиться с сущностью формируемого личностного качества профессионала социономической деятельности, которое не является строго специфичным для какой-либо профессиональной принадлежности, поскольку относится к общей характеристике социономической практики. В качестве примера возьмем целевую группу из специалистов социозащитных учреждений, оказывающих комплексную помощь лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации и, в частности гражданам пенсионного возраста.

Этот выбор связан с тем, что расширяющимся полем деятельности

специалистов помогающих профессий становится работа в направлении активного долголетия, учитывая современную демографическую ситуацию российского общества, характеризующуюся увеличением числа граждан пожилого возраста и появлением нового социального феномена – пожилых людей, у которых не исчерпан личностный потенциал, но в силу разных обстоятельств не реализованный ими. Перед специалистами встает важная воспитательная задача, которая ранее не входила в состав их трудовых функций, касающаяся мотивации к формированию у пожилого человека новых жизненных установок, активного поведения, что может быть решено с помощью транспрофессиональной компетентности, сформированной в ходе повышения квалификации.

В нашем случае речь идет о деятельности, где междисциплинарные знания социально-психологических и биологических факторов на процесс старения личности позволяют направленно изменять условия, образ жизни пожилых людей таким образом, чтобы способствовать их оптимальному функционированию. Такой нарратив и служит объединяющим фактором всех специалистов, подталкивающих их к осознанию необходимости совместного решения этой задачи, что неизбежно потребует овладения новым уровнем профессиональной коммуникации, навыками командной работы, личной ответственностью за принятые решения и устойчивой истинной, а не формальной деонтологической позицией. Именно такое понимание заложено в «Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года», где особо выделена задача профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования представителей помогающих профессий, готовых к совместному достижению поставленных целей в области активного долголетия пожилых.

В этом случае профессиональная компетентность наполняется новым смыслом, который отражает надпрофессиональный взгляд на трудовую функцию - готовность к изменению профессионального поведения специалистов-социологов и определяет системность структуры профессиональной компетентности для комплексного сопровождения не

только пожилых людей, а всего общества на пути к активному долголетию.

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что объединяющим фактором всех представленных свойств специалиста, является мотивация, которая подразделяется на такие ее составляющие, как профессиональная мотивация, поведенческая мотивация и мотивация достижения успеха. Исходя из анализа ранее описанных качеств социномического статуса специалистов помогающих профессий, можно сделать вывод о том, что важнейшей составляющей становится способность устанавливать специфические человеческие отношения между участниками, сформированность этического сознания и обеспечение на его основе помогающего поведения.

В диаде «человек-человек» выделяют субъекта труда (представитель социномической профессии) и потребителя труда (человек, на которого направлены трудовые действия субъекта труда), они вступают в особые отношения, которые могут различаться в зависимости от межсубъектной ситуации. Для объяснения этого аспекта прибегнем к методу визуализации с помощью следующей схемы (Рисунок 1).

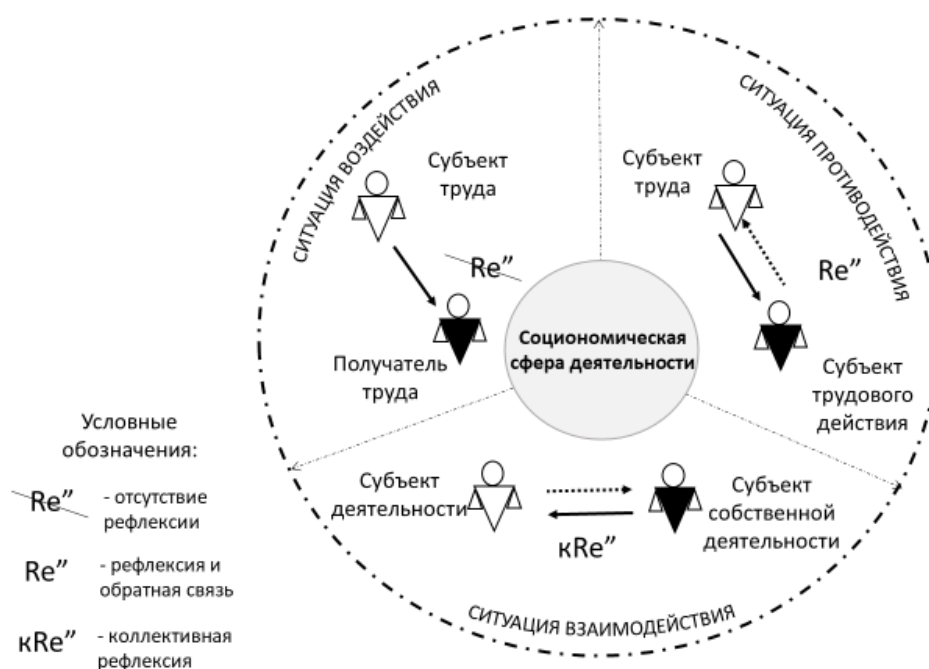


Рисунок 1 – Специфические отношения между субъектом труда и потребителем труда в рамках социномической сферы деятельности

В *ситуации воздействия* субъект труда осуществляет однонаправленное действие по отношению к получателю труда, в ней субъект труда оперирует наличным, бытийным состоянием клиента без глубокого рефлексивного анализа причин, имеющихся у него проблем, а получатель труда в этом случае выступает объектом, на который направлены действия субъекта труда (планирование, регулирование, ход процесса), поэтому он выполняет пассивную, подчиненную роль (Ю.К. Стрелкова).

Это соответствует еще не изжившей себя патерналистской концепции социэкономической практики. В этом случае специалист рассматривает своего клиента не как способного к взаимодействию, а как индивида, нуждающегося в конкретной помощи (пособие, восстановление документов, одежда, еда и т.д.) и воспринимает трудную жизненную ситуацию клиента как результат ограничений его физических, социально-психологических и других возможностей, и только профессионал может решить за него какие меры необходимы для их преодоления, поэтому он единолично решает проблемы клиента (М.В. Фирсов).

Ситуация противодействия возникает со стороны потребителя труда, если специалист без выяснения истинных потребностей клиента и диалога с ним предпринимает стереотипный план действий в соответствии с утвержденным профессиональным регламентом. Соответственно, целью деятельности специалиста становится не помощь клиенту в нахождении собственных ресурсов для самостоятельного разрешения жизненных проблем, а решение проблем за него. что не отвечает сути долженствующего «просоциального» поведения специалиста и деонтологической позиции, а демонстрирует установку на игнорирование потенциала подопечного и формализм социэкономической практики. В этом случае ее результат может быть нивелирован.

Продуктивной ситуацией является *ситуация взаимодействия*, понимаемая как действие с обратной связью, когда клиент участвует в разработке своего жизненного плана, и в этом случае взаимодействие опирается на личностно-ориентированную концепцию. При таком

взаимодействии у специалиста меняется ценностное отношение к своей профессии, поскольку для него приоритетным становятся персонально значимые ценности самого клиента помощи, этическая сторона профессиональной деятельности, имеющая общечеловеческое измерение, укрепляемое профессиональным самосознанием и рефлексией.

В этом случае действия субъекта труда должны выходить за наличный, бытийный план с выходом на рефлексивную оценку потребностей человека, который из объекта превращается в заинтересованного субъекта – партнера по разработке своего жизненного плана. Их взаимодействие строится по нелинейной схеме, где предполагается совместная деятельность обоих участников, от согласованных действий которых зависит ее итог.

Эволюция мировоззренческих позиций приводит к главенству гуманистических решений насущных задач этой области социэкономической деятельности, при этом логика такой трансформации объясняется схожестью этических основ гуманизма и ценностных критериев человеческой жизни, независящих от профессиональной принадлежности специалиста.

Поскольку в нашем случае деятельность специалистов направлена на сохранение активного долголетия, а условия для этого закладываются на протяжении всей жизни, то получателями услуги является широкий спектр потребителей. Здесь следует обратиться к теории активности личности и концепции активного долголетия, общепризнанным основоположником которой считается Р. Дж. Хавигхерст, впервые обосновавший позитивный взгляд на старение. Важным выводом, к которому пришел ученый, был вывод о том, что структура потребностей пожилых в целом мало отличается от потребностей людей среднего возраста, поэтому следует стремиться к тому, чтобы сохранять социальные связи и тот тип активности, который был у человека ранее [197].

Проблему взаимоприспособления пожилых и представителей молодого поколения Г.Р. Хузеева (2017) предлагает рассматривать как современную задачу развития межпоколенческих связей. Осознание неизбежности демографических перемен и неизбежности столкновения каждого с такими же

потребностями приспособления к собственной старости, должно сблизить ценностно-смысловые связи социума [168]. Следовательно, адаптация общества к данной реальности носит созидательный и стабилизирующий характер.

Случаи, когда прежние цели и виды деятельности окончательно потеряны для индивида, встречаются в любом возрасте, поэтому поиск других целей, которые бы заменили утраченные, является общезначимым.

В России термин «активное долголетие» понимается как наличие жизненной перспективы благодаря накопленному опыту жизни. В основе контекстного содержания этого понятия лежит не столько сохранение здоровья, пассивное проживание и невостребованность после трудовой деятельности, сколько активная жизненная позиция и полноправное участие во всех сферах жизни общества.

Одним из принципов концепции активного долголетия в РФ является принцип многофункциональности мер активного долголетия, то есть, их применимость для удовлетворения и учета интересов людей всех возрастов. Важен также принцип солидарности между поколениями и организация совместной деятельности людей разного возраста. Указанные задачи впервые встают перед специалистами помогающих практик и для их решения необходимы новые умения, осознанная необходимость овладения которыми должна реализоваться в ходе повышения квалификации. Это требует перестройки ее системы на всех уровнях: методологическом, методическом, организационном, структурно-содержательном.

Представим авторскую позицию на сущность и структуру формируемой транспрофессиональной компетентности специалистов социномической сферы. Понятие «транспрофессиональная компетентность специалистов помогающих профессий» является системным личностным надпрофессиональным новообразованием в виде комплекса гибких навыков (Soft skills) - деонтологического, рефлексивно-гностического, деятельностного компонентов, позволяющих изменять условия жизни человека, находящегося в трудной жизненной ситуации, способствуя его оптимальному социальному

функционированию, и формируемых в условиях повышения квалификации.

Каждый из перечисленных компонентов включает ряд дескрипторов, что составляет критериально-содержательный аппарат формируемой компетентности.

В состав деонтологического компонента как системообразующего ценностно-смыслового элемента входят следующие способности:

- социальная ответственность специалиста за свой выбор, профессиональное поведение и его последствия, как внутренняя готовность к определению и реализации личностного потенциала субъекта в отношении сохранения активного долголетия;

- способность к выстраиванию гибких личностно-деловых коммуникаций с членами междисциплинарной команды и клиентом при определении его индивидуального жизненного плана;

- устойчивость деонтологической позиции: осознание профессионального долга и значимости гуманистических ценностей при взаимодействии с пожилыми людьми.

Рефлексивно-гностический компонент как вид интеллектуальной деятельности состоит из трех элементов:

- мотивационный, способности к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту, способности к рефлексивному анализу своей деятельности.

Деятельностный компонент характеризуется следующими способностями: к анализу социального случая с учетом социально-психологического статуса, этнокультурных, индивидуально-личностных, конфессиональных особенностей клиента; к работе в команде по разработке индивидуального жизненного плана клиента; к творческому поиску и выбору нестандартных вариантов выхода из проблемной ситуации. Согласно системному подходу, каждый из выделенных компонентов транспрофессиональной компетентности играет свою роль и обеспечивает результативность при их взаимодействии.

Недостаточность одного из компонентов не обеспечивает оптимальных результатов, что позволяет рассматривать структуру транспрофессиональной компетентности как систему взаимосвязанных элементов, а связи между ними видеть через результат многих психологических функций личности каждого специалиста. Овладение транспрофессиональной компетентностью специалистами помогающих профессий является основным результатом обучения, что ведет к смещению акцента образовательного процесса в сторону профессионально-личностной сферы.

Анализ различных подходов к повышению квалификации специалистов помогающих профессий в исследуемой нами области позволил выявить недостатки их подготовки, профессиональные дефициты и трудности, обуславливающие необходимость освоения расширенных трудовых функций. Результаты этого анализа позволили установить причинно-следственные связи между всеми факторами, что мы отразили на рисунке 2.

Для построения схемы мы разукрупнили причины, выделив методологические, организационные, методические и структурно-содержательные. Каждая из них вызвана целым рядом факторов. Приведем расширенный анализ причинно-следственных связей в их иерархической последовательности.

Методологические факторы:

- методологический разрыв между теоретическими медико-биологическими, социально-психологическими, педагогическими знаниями и социономической практикой специалистов разных профилей и отсутствие теоретического обоснования понятия «транспрофессиональная компетентность специалистов социономической сферы», ее содержания, критериев оценки;
- слабая направленность программ повышения квалификации на развитие гибких профессионально-личностных мотивационно-ценностных и этико-деонтологических качеств специалистов, преобладание у них патерналистского подхода к пониманию проблем клиента помощи, ориентированного на осуществление посреднической деятельности;

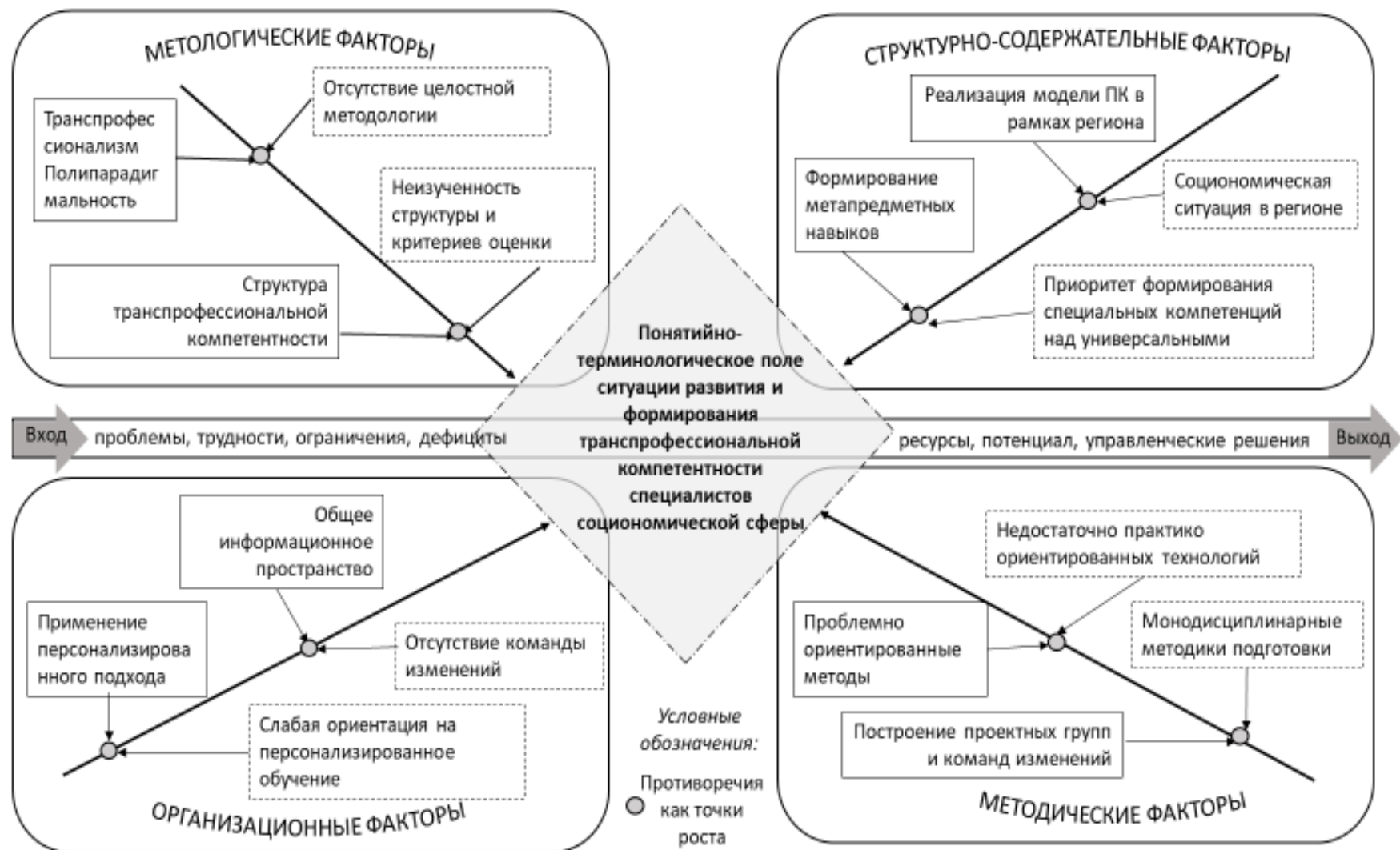


Рисунок 2 – Причинно-следственные связи в рамках анализа группы факторов, препятствующих формированию транспрофессиональной компетентности специалистов социоэкономической сферы

Организационные факторы:

- отсутствие логической преемственности между квалификационными требованиями, отраженными в профессиональных стандартах разных ведомств, с объективными запросами общества на выполнение иных видов социэкономической деятельности, отвечающей принципам человекоцентричности;

- слабая ориентация на персонализированные формы обучения.

Методические факторы:

- сохранение устаревшей монодисциплинарной методики раздельного повышения квалификации специалистов смежного профиля сферы здравоохранения, социальной защиты и образования, понятийно-смысловая разобщенность знаний различных профессиональных областей;

- недостаточность использования проблемно-ориентированных методик обучения междисциплинарного характера;

- неразработанность единого инструмента диагностики и мониторинга эффективности их подготовки в условиях повышения квалификации как транспрофессионалов.

Структурно-содержательные факторы:

- несовпадение целей обучения по программам ПК и методов его реализации государственному заказу на подготовку специалистов транспрофессионального типа, готовых применять гибкие решения для преодоления трудных жизненных ситуаций, привлекая к этому самих клиентов, их микро- и макроокружение;

- недостаточная наполненность контента программ ПК необходимыми структурно-содержательными характеристиками деонтологических качеств специалиста, осуществляющего социэкономическую деятельность;

- недостаточная направленность на мотивирование обучающихся взрослых к саморазвитию, овладению навыками системной рефлексии, межпрофессиональной коммуникации и социальной ответственности;

- преобладание ориентированности программ ПК на совершенствование

узкопрофессиональных качеств.

Эти факторы должны быть учтены при разработке программы повышения квалификации для формирования транспрофессиональной компетентности специалистов, готовых к реализации в реальных условиях индивидуально-освоенных приемов междисциплинарной социэкономической деятельности.

Данная компетентность характеризуется сопряжением трудовых функций, входящих в различные профессиональные стандарты с функциями обновленного вида деятельности. Особенность организации образовательного процесса в условиях повышения квалификации состоит в том, что проводится не монодисциплинарное, а полидисциплинарное обучение. Создаются междисциплинарные команды, членами которой являются представители разных профессий.

Критический анализ существующей теории и практики повышения квалификации специалистов социэкономической сферы с описанием методологических, организационных, методических и структурно-содержательных дефицитарных факторов, дополнен нами сравнением функций, которые обеспечивают компоненты транспрофессиональной компетентности с образовательными функциями, описанными в Национальной доктрине образования РФ до 2025 года [107] (Таблица 1).

Таблица 1 - Сопоставительный анализ формирования требуемых и достигаемых образовательных функций в транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы деятельности

Функции образования в национальной доктрине образования в РФ до 2025 года	Функции образования, обеспечиваемые компонентами ТПК
ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ	
Противодействие негативным социальным процессам	Культурно-познавательная Культурно-гуманистическая
Подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности	Ценностно-мировоззренческая

Продолжение таблицы 1

Создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности	Преобразующая Воспитательная
РЕФЛЕКСИВНО-ГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ	
Укрепление демократического правового государства и развитие гражданского общества;	Прогностическая
Организация учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий	Развивающая
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ	
Достижение обучающимися социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов	Социализирующая Коммуникативная

При построении структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалиста социэкономической сферы важно было выделить функцию ее внедрения, тиражирования и масштабирования результатов профессиональной деятельности, а также построения практики и ситуаций развития, определения методов оценки ее эффективности.

Таким образом, как показано в таблице 1, транспрофессиональная компетентность, благодаря своей структуре в виде трех компонентов, полностью обеспечивает образовательные задачи (функции), на которые ориентирует Национальная доктрина образования РФ. С учетом всего вышеизложенного, мы осуществили моделирование процесса формирования данной компетентности, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

2.2. Структурно-функциональная модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации

Выстраивая программу дизайна нашего исследования, мы определяем его общую организацию, включающую способы последовательного поиска ответов на поставленные вопросы, обоснование его логики, критериев оценки, что необходимо для того, чтобы адекватно и полно решить поставленные в исследовании задачи и достичь намеченной цели - разработать и экспериментально проверить структурно-функциональную модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий.

При этом, разрабатывая ее содержательно-методический базис, мы обращаемся к принципу регионализации, который призван обеспечить удовлетворение потребностей регионального рынка труда (Е.Н. Жаркова, 2010). Как отмечает А. Э. Котляр (1998), рынок труда – это пространство взаимодействия спроса на рабочие места и предложения в отраслевом, региональном, демографическом и профессиональном разрезах. Результат этого взаимодействия, по мнению И. В. Гелета (2006), обеспечивает формирование целостной социально-политической системы в сфере занятости, что напрямую связано с обеспечением национальной безопасности страны и эффективного формирования социальной региональной политики.

Основываясь на вышеизложенных идеях, мы намерены представить региональную ситуацию в сфере занятости специалистов помогающих профессий социозащитных учреждений Астраханской области, определяющую социальный заказ региона на удовлетворение потребностей в подготовке социэкономических кадров и обосновать цель социального запроса по мотивированию лиц пожилого возраста к активному долголетию.

География исследования - учреждения системы социальной защиты населения Астраханской области. Поэтому необходимо предварительно

представить региональную демографическую ситуацию в Астраханской области. Астраханская область входит в состав Южного федерального округа (ЮФО), охватывающего юго-восток европейской части России, включает в себя 141 муниципальное образование, в том числе 11 муниципальных районов, 2 городских округа, 11 городских поселений, 117 сельских поселений.

По данным Управления федеральной службы государственной статистики по Астраханской области и Республике Калмыкия на 1 октября 2024 года, численность населения составляла 1 005 782 человека.

Имеется гендерный дисбаланс в возрастных группах старше 45 лет с преобладанием женщин, который усиливается с возрастом в связи с преждевременной смертностью мужчин. По состоянию на 1 октября 2024 года в Астраханской области граждан 70 лет и старше насчитывается 40,9%. Лиц старше 80 лет – 23,8 тыс. человек. Пенсии по старости получают 199,2 тыс. человек. Отмечен рост доли населения пожилого и старческого возраста до 21,5% в 2023 году. За последние 12 лет доля лиц старше трудоспособного возраста выросла с 20,2% в 2018 году до 22,4% в 2024 году.

При этом доля лиц в возрасте 60 лет и старше в общем количестве населения, Астраханская область располагается в четвертом десятке, отставая от таких территорий, как Тамбовская (29,4%), Тульская (28,8%), Пензенская (28,5%) и Рязанская (28,4%) области. С другой стороны, по ЮФО наш регион имеет одну из самых больших долей пенсионного населения по возрасту, уступая лишь Адыгее (27,1%). Доля граждан пожилого возраста, соблюдающих здоровый образ жизни, составила 28% (данные за 2018 г). Прогнозное целевое значение ожидаемой продолжительности жизни астраханцев в 2024 году составило 19,4 года, к 2030 году - 20,5 года. Для сравнения – в Севастополе (20,8 года), Ингушетия (20,1 года) и Саратовская область (20 лет).

Согласно данным Минздрава РФ, заболеваемость среди пенсионеров старше трудоспособного возраста в Астраханской области в 2018 году составила 129 058 на 100 тыс. населения. Из общего числа инвалидов – 48,4% - лица старше 55 (ж) и 60 (м) лет. В 2022 году по сравнению с 2021 годом

наблюдается снижение общей смертности во всех старших возрастных группах, кроме возрастной группы 85 лет и старше. В настоящее время продолжительность жизни составляет в Астраханской области 71,8 года (мужчины - 66,83 года, женщины - 76,82 года).

Более подробные современные данные о состоянии здоровья пожилого населения Астраханской области (2024 г.) представлены в комплексном исследовании Г.А. Ямановой, А.А. Антоновой, Д.Р. Илешевой [184]. С одной стороны, выявляется сниженный уровень их физического здоровья, физической активности и профессионального функционирования, обусловленного снижением физических возможностей. Но, с другой стороны, уровень жизненной активности и эмоционального состояния пожилых людей, по данным авторов, оказался равным средним значениям, а уровень социального функционирования и психического здоровья оказались выше средних значений.

Исходя из этого, можно сделать вывод о наличии значительного контингента лиц, имеющих потенциал к активному долголетию и, по сути, нуждающихся в специфической помощи специалистов нового типа, что подтверждает необходимость их подготовки для этой работы.

В Астраханской области действует региональная программа «Увеличение периода активного долголетия и продолжительности здоровой жизни в Астраханской области», утвержденная Правительством АО 6.12.2019 года № 487-П с изм. от 24.01. 2022 г. [125]. В 11 медицинских организациях работают гериатрические кабинеты, оказывающие специализированную гериатрическую помощь в соответствии с приказом Минздрава России от 20 декабря 2019 года № 1067н.

На территории Астраханской области гражданам старшего поколения доступна медицинская реабилитация, которая осуществляется в 12 государственных и 5 частных медицинских организациях помощи. В области действует сеть разнопрофильных учреждений социального обслуживания и социальной реабилитации граждан пожилого возраста в структуре подведомственных учреждений: 5 домов-интернатов, социально-

реабилитационный центр, социально-оздоровительный центр, 2 многофункциональных центра социального обслуживания населения, 8 пансионатов - Домов престарелых, 16 территориальных казенных учреждений по социальной поддержке населения во всех районах области.

Для оказания оперативной социальной и медико-социальной помощи гражданам пожилого возраста и инвалидам, проживающим в отдаленных от административного центра населенных пунктах, по установленным графикам организуются выезды мобильных бригад, созданных при комплексных центрах социального обслуживания населения.

Подготовка специалистов медицинского профиля осуществляется на базе ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет», ГБУ «Профессиональная образовательная организация Астраханский базовый медицинский колледж». Совершенствование кадрового обеспечения учреждений социального обслуживания организуется профильным министерством.

Представленный анализ региональной ситуации показывает, с одной стороны, свидетельствует о наличии дефицитов в социэкономической сфере как и в общероссийского масштаба (незначительное число пожилых, вовлеченных в проект активного долголетия, монодисциплинарный характер подготовки специалистов, преобладающую направленность на медицинскую составляющую функционирования пожилых), отражающих специфический социальный запрос и социальный заказ на подготовку специалистов-транспрофессионалов. С другой стороны, актуализируется потребность в разработке новой методологии, на которой необходимо выстраивать инновационную модель повышения их квалификации.

С учетом вышесказанного мы разработали теоретическую схему структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы (Рисунок 3).

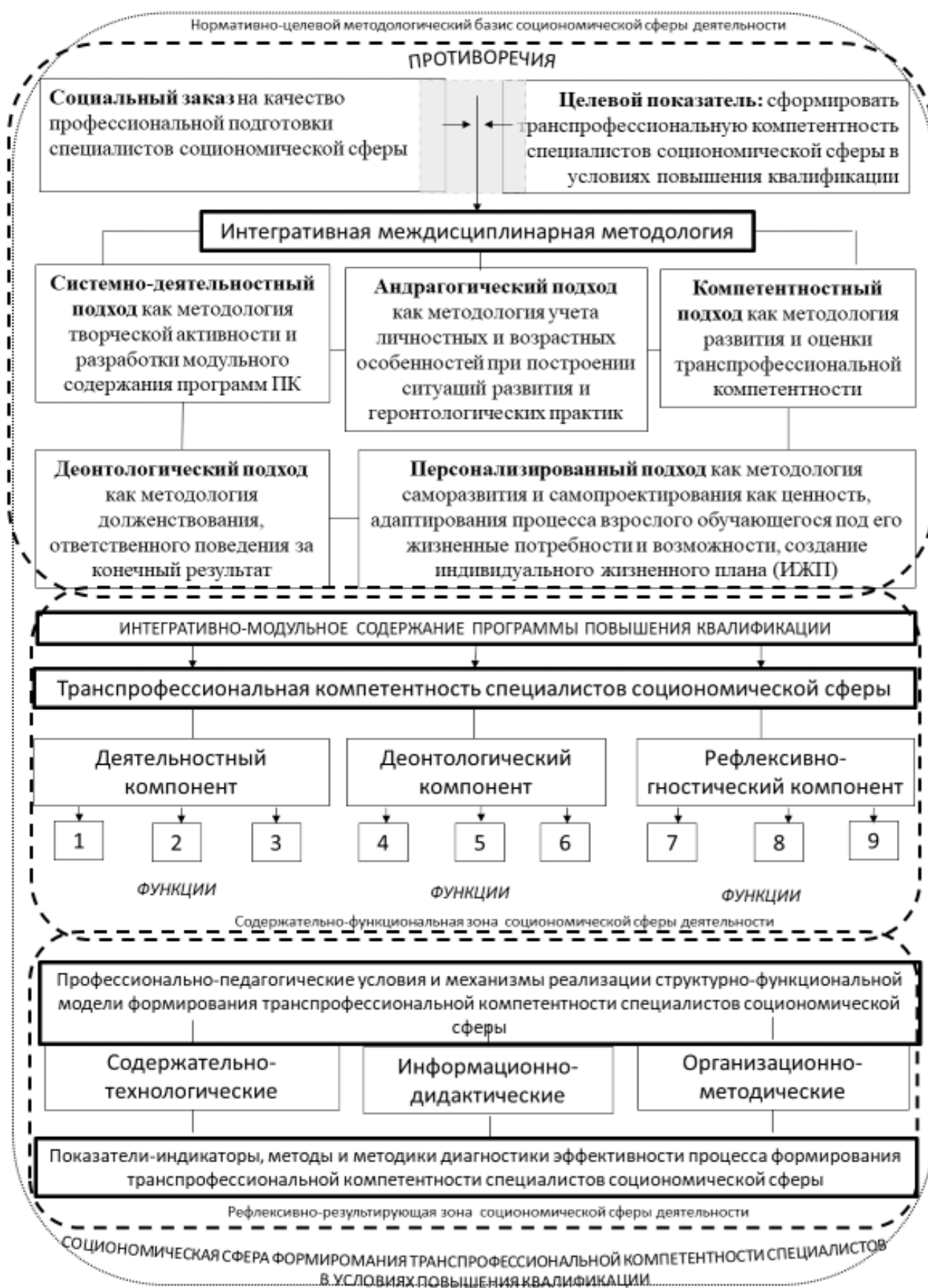


Рисунок 3 - Структурно-функциональная модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации

Актуальность исследования проблемы построения структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности обусловлена комплексом трех групп противоречий: теоретико-методологических, дидактико-технологических и личностно-профессиональных, указывающих на необходимость применения интегративной междисциплинарной методологии в качестве теоретического основания разработки нового типа содержания и построения программы повышения квалификации специалистов социэкономической сферы.

Структурно-функциональная модель включает три блока или пространственные зоны, в которых разворачивается образовательный процесс:

- 1) нормативно-целевая методологическая зона;
- 2) содержательно-функциональная зона;
- 3) рефлексивно-результатирующая зона.

Первая зона - методологический базис отражает социальный заказ на качество выполняемых работ специалистами в рамках своей профессии и нормативно-целевые установки на качество профессиональной подготовки данных специалистов социэкономической сферы.

Интегративная междисциплинарная методология представлена в исследовании:

- системно-деятельностным подходом, определяющим принципы организации творческой деятельности и ресурсы проектирования модульного содержания программ повышения квалификации;
- компетентностным подходом, позволяющим создавать компетентностно-нормативную модель программы ПК по формированию транспрофессиональной компетентности и оценку ее эффективности;
- андрагогическим подходом, принципы которого предполагают учет личностных и возрастных особенностей взрослых обучающихся для построения социэкономической практики и ситуации развития;
- персонализированным подходом, в соответствии с которым и при

взаимодействии с положениями андрагогического подхода строятся индивидуальные программы и планы профессионального и социального роста;

- деонтологическим подходом, который составляет ценностный контур теоретического базиса, направленный на формирование смыслов и ценностей.

Таким образом, междисциплинарная интегративная методология представляющей собой синтез основополагающих подходов, каждый из которых привносит свой методологический вклад в интеграцию гуманитарного знания, определяющего мировоззренческую позицию специалиста, новое видение проблем, задач и иных связей между людьми (В. В. Николина). Эта методология выполняет также функции нового целеполагания, нормативно-правового и документационно-ресурсного обеспечения, регламентирующих и сопровождающих программу ПК специалистов социэкономической сферы.

Вторая зона или содержательно-функциональный блок, представленная интегративно-модульной программой ПК, характеризуется вариативностью, гибкостью, адаптивностью, обеспечивающей практикоориентированность, персонализированность освоения поля социокультурной активности специалиста социэкономической сферы во всем его многообразии [41].

Функциональная составляющая данного блока включает описание функций специалиста социэкономической сферы как транспрофессионала, включая три компонента транспрофессиональной компетентности: деятельностный, деонтологический и рефлексивно-гностический.

Содержательная составляющая программы ПК представлена модулями: теоретическим, технологическим и проектным, где каждый модуль является завершенным тематическим фрагментом, направленным на овладение навыками для решения конкретной задачи и формирующим определенный компонент профессиональной компетентности, благодаря четко обозначенным и проверяемым критериям.

Особенность тактики ПК состоит в том, что она предусматривает индивидуальную траекторию прохождения образовательного маршрута, когда

обучающийся сможет прийти к запланированному результату своим путем, разрабатывая индивидуальный образовательный трек.

Интегрально-модульную структуру программы ПК мы определяем как систему целевых функциональных узлов (модулей), подчиненных одной стратегической цели – формированию транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы для выхода на новый уровень профессиогенеза. Преимуществом технологии интегративно-модульного обучения является возможность оперативной корректировки содержания модуля по мере изменения профессиональных требований и данных промежуточной диагностики результатов обучения.

Третий блок – рефлексивно-регулирующая зона, в которой системный динамический процесс реализации интегративно-модульной программы ПК осуществляется при соблюдении профессионально-педагогических условий (организационно-методических, содержательно-технологических и информационно-дидактических) посредством определенных механизмов, позволяющих достигать целевого показателя: сформированности транспрофессиональной компетентности специалиста социэкономической сферы, измеряемого с помощью конкретных показателей-индикаторов.

В ходе освоения интегративно-модульной программы ПК формируется «нормативно-компетентностный портрет» выпускника, прошедшего обучение и овладевшего транспрофессиональной компетентностью в системе ПК, построенной на основе трех взаимосвязанных компонентов: деятельностного, деонтологического и рефлексивно-гностического. Нормативно-компетентностный портрет специалиста отражает достижение более высокого уровня профессиогенеза (Таблица 2). Одним из основных показателей качества сформированности транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы является то, насколько удастся в модели заложить образовательный ресурс для будущего, насколько развиты метапрофессиональные способности, позволяющие грамотно адаптировать человека с одновременным процессом его саморазвития и самореализации.

Таблица 2 – Нормативно-компетентностный портрет специалиста социэкономической сферы

Код компетенции	Определение (краткое содержание) компетенции	Дескрипторные характеристики компетенции	Проявление дескрипторных характеристик компетенции				
			Уровни сформированности ТПК			«Вход» в систему	«Выход-вход» в новую
			Репродуктивный	Продуктивный	Творческий		
Транспрофессиональная компетентность специалистов социэкономической сферы (ТПК)							
ТПК (Д)	Способность генерировать идеи, создавать концепции, воспринимать явления и процессы окружающей действительности в необычных сочетаниях и нестандартных подходах к решению проблем, опережающего видения трудностей и противоречий.	ТПК (Д)-1 – Знать основные положения концепции позитивного старения и факторы, обеспечивающие реализацию потенциала пожилых людей к продолжению активной жизни; технологию междисциплинарного ведения социального случая пожилого человека для разработки его индивидуального жизненного плана по сохранению активного долголетия ТПК (Д)-2 – Уметь проводить анализ социального случая клиента пожилого возраста для разработки его индивидуального жизненного плана в аспекте активного долголетия; оперативно адаптировать профессиональные методы и приемы работы, применять творческий подход к совместному с пожилым клиентом решению его проблем; ТПК (Д)-3 – Владеть навыками социальной ответственности за принятое решение по активизации жизни клиента пожилого возраста в зависимости от его возрастных, этнокультурных, индивидуально-личностных, социально-статусных, конфессиональных особенностей; способностью к определению целей дальнейшего саморазвития по получению знаний	У специалиста низкая мотивация к профессионально-личностному саморазвитию, слабая способность к выбору оптимальных решений, ориентация на шаблонные формы деятельности	Специалист в определенной степени осознает важность деятельности по сохранению активного долголетия, способен к профессионально-личностному саморазвитию	У специалиста высокая социальная ответственность за принятые решения и способность анализировать свои действия и предвидеть их последствия	Демонстрация знаниевой составляющей социэкономической сферы, нормативных документов	Кардинальное изменение профессиональной позиции специалиста социэкономических профессий

Продолжение таблицы 2

ТПК (ДЕ)	Способность к конструктивному взаимодействию, диалогу, позволяющая формировать корпоративную культуру и установлению партнерских отношений; вырабатывать общие цели и принципы совместной и собственной деятельности, действий; способность ориентироваться в информационных потоках, пользоваться различными источниками информации, применять цифровые и нанотехнологии, технологии искусственного интеллекта для принятия управленческого решения	ТПК (ДЕ)-1 – <i>Знать</i> половозрастные, этнокультурные, индивидуально-личностные, социально-статусные, профессиональные, конфессиональные особенности лиц пожилого возраста; правила профессионального общения с лицами пожилого возраста ТПК (ДЕ)-2 – <i>Уметь</i> учитывать половозрастные, этнокультурные, индивидуально-личностные, социально-статусные, профессиональные, конфессиональные особенности клиентов пожилого возраста; согласовывать свою тактику при взаимодействии с членами междисциплинарной команды ТПК (ДЕ) -3 <i>Владеть</i> устойчивой деонтологической позицией во взаимоотношениях с пожилыми клиентами, исключая проявления эйджизма и патерналистского поведения	Специалист характеризуется слабой социальной ответственностью, отсутствием потребности в самостоятельной оценке профессиональной деятельности	У специалиста преобладают внешние мотивы при неустойчивой деонтологической позиции; способен к участию в междисциплинарном ведении социального случая	У специалиста устойчивая деонтологическая позиция в общении с коллегами, творческие отношения к профессиональной деятельности и способность находить нестандартные варианты выхода из проблемной ситуации	Наличие первичного опыта совместной коллективной деятельности по разработке проектов, решению кейсов в рамках требований программ ПУ	Продуктивная коллективная деятельность по разработке проектов, решению кейсов в рамках требований программ ПК специалистов социальной сферы
----------	--	---	---	---	---	--	---

Продолжение таблицы 2

ТПК (РГ)	Способность осознавать границы своего знания – незнания, своего умения – неумения, Я - Другой, оказывая влияние на деятельность, обретая возможность выйти за свои пределы; способность обобщать, синтезировать знания из разных областей, обеспечивая выход на новый уровень осмысления теоретических и практических проблем; способность к коррекции своих действий, позволяющая осознанно совершенствовать ход образовательного процесса	ТПК (РГ) – 1 – <i>Знать</i> принципы междисциплинарной командной работы специалистов помогающей сферы, работающих в системе социального обслуживания населения с пожилыми людьми по реализации индивидуального жизненного плана ТПК (РГ) – 2 – <i>Уметь</i> проводить рефлексивный самоанализ деятельности с точки зрения личного вклада в разработку индивидуального жизненного плана клиента по сохранению активного долголетия ТПК (РГ) – 3 – <i>Владеть</i> навыками саморегуляции поведенческих и вербальных реакций в сложных ситуациях личностно-деловых коммуникаций с клиентом и коллегами; - навыками рефлексивного анализа результатов диагностики социального случая и разработки индивидуального жизненного плана клиента по сохранению активного долголетия	У специалиста отсутствует способность к рефлексивному анализу и вкладу своей деятельности в достижение общего результата	Специалист выбирает стандартные варианты выхода из проблемной ситуации; при взаимодействии с членами междисциплинарной команды не проявляет желания рефлексировать свои действия	Специалист способен системно и при анализе социального случая, выстраивает иерархию задач с учетом социального-психологического статуса	Наличие первичного опыта анализа и самоанализа социометрической деятельности, ее методов и форм работы	Наличие опыта экспертной и рефлексивной деятельности и самооценки профессиональной деятельности в условиях повышения квалификации
----------	---	---	--	--	---	--	---

Транспрофессиональная компетентность специалиста социэкономической сферы как универсальная и, в тоже время, специфическая компетентность, может быть сформирована только при помощи такого формата обучения, который развивает способности: самоопределения, анализа ситуации, постановки цели, разработки схематического представления индивидуальной программы и плана, практической деятельности по реализации своего замысла.

В этом контексте, раскрывая междисциплинарную методологию к диагностике транспрофессиональной компетенции специалистов социэкономической сферы, можно представить через деятельностные способности, позволяющие ему стать специалистом-профессионалом и выделить функции и функциональное назначение:

- деятельностного компонента:

1). способность генерировать идеи, создавать концепции, воспринимать явления и процессы окружающей действительности в необычных сочетаниях, в новом контексте;

2) способность к поиску нестандартных подходов к решению проблем;

3) способность опережающего видения образовательных ситуаций, тех трудностей и противоречий, которые могут возникнуть в деятельности;

- деонтологического компонента:

4) способность к конструктивному взаимодействию и диалогу, позволяющая формировать корпоративную культуру и устанавливать партнерские отношения;

5) способность вырабатывать общие цели и принципы совместной и собственной деятельности, определяющая целенаправленность и устойчивость действий;

6) способность ориентироваться в информационных потоках, пользоваться различными источниками информации, применять информационные, цифровые технологии, технологии искусственного интеллекта для принятия управленческого решения;

- рефлексивно-гностического компонента:

7) способность осознавать границы своего знания – незнания, своего умения – неумения, Я - Другой, оказывая влияние на деятельность, обретая возможность выйти за свои пределы;

8) способность обобщать, синтезировать знания из разных областей, обеспечивая выход на новый уровень осмысления теоретических и практических проблем;

9) способность к коррекции своих действий, позволяющая осознанно совершенствовать ход образовательного процесса.

Формирование транспрофессиональной компетентностью может быть осуществимо только при создании комплекса или системы профессионально-педагогических условий и механизмов, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

2.3. Система профессионально-педагогических условий и механизмов реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации

Для того, чтобы подойти к определению комплекса профессионально-педагогических условий и механизмов, мы проанализировали различные подходы к профессиональному образованию специалистов помогающих профессий и выявили их недостатки, причины профессиональных дефицитов специалистов, а также рассмотрели связь понятий «педагогические условия» и «механизмы».

В психолого-педагогической литературе понятие «условие» трактуется по-разному: как совокупность мер педагогического воздействия [Н.М. Яковлева], форм, методов материально-пространственной среды [А.Я. Найн], как совокупность возможностей педагогической системы, обеспечивающей взаимодействие субъектов образовательного процесса для развития их личностной сферы [Н.В. Ипполитова, Н. Стерхова; В.А. Ширяева и др.].

Понятие «механизмы» как междисциплинарная категория имеет

широкую трактовку в зависимости от сферы ее рассмотрения: совокупность взаимосвязанных элементов, определяющих порядок реализации педагогической деятельности [Т.С. Торгунская]; движущая сила развития объекта педагогического воздействия [Е.А. Шумилова]; система многоуровневых взаимодействующих и взаимосвязанных процессов [Е.А. Шумилова]; инструментарий для реализации педагогической стратегии в виде системы операций и действий [Д.А. Коноплянский]; способы и методики контроля выполнения стратегических задач [Т.Н. Ивочкина].

В контексте нашего исследования под механизмами реализации разрабатываемой модели мы понимаем систему взаимообусловленных действий, которые в соответствии с принципом соорганизации, могут повысить потенциал системы, т.к. потенциал представляет собой ресурс определенной мощности для достижения цели. Поддержку данной позиции мы находим во мнении В.И. Слободчикова и Г.А. Игнатъевой о том, возможности проектирования условий и механизмов субъектности взрослого обучающегося заложены в антропологическом подходе [140]. При этом важным дополнением к этому является тезис В.И. Слободчикова о том, что условием реализации «со-бытийной сущности» человека является наличие разного вида ресурсов: интеллектуально-волевых, нравственно-мировоззренческих, профессионально-деятельностных и др. [139].

Учитывая мнение Э.Г. Самерхановой о ресурсах как факторах, задающих определенный характер образовательному процессу [136], мы разработали структурно-содержащий комплекс, представленный в таблице 3. Таблица 3 – Комплекс ресурсов для реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социномических профессий

№п/п	Комплекс ресурсов	Характеристика ресурсов
1.	Информационные ресурсы	Все виды информации, используемые при разработке структурно-функциональной модели формирования ТПК, включая информацию об объекте и предмете ее проектирования, состояние внешней среде, информацию теоретического и эмпирического характера

Продолжение таблицы 3

2.	Концептуальные ресурсы	Концептуальные идеи, теории, принципы, методологические подходы и методы, которые можно положить в основу проектируемой структурно-функциональной модели формирования ТПК специалиста социэкономической сферы, которые должны быть четкими согласованными, обладать реальной объяснительной и прогностической функцией
3.	Кадровые ресурсы	Вся совокупность участников ОЭР, субъектов программы ПК, социальных и профессиональных партнеров вместе с их ценностями, квалификацией, компетентностью
4.	Мотивационные ресурсы	Потребности, нужды, мотивы, целевые установки, стремления и потребности участников программы ПК
5.	Технологические ресурсы	Определяются подходами, принципами, техниками, цифровыми средствами к методам осуществления процесса формирования ТПК специалиста социэкономических профессий в условиях ПК
6.	Финансовые ресурсы	Все средства, необходимые для финансирования процесса ПК, оплаты работ по договорам (если она предусмотрена), закупки технических и цифровых средств, расходных материалов к ним и т.д.
7.	Материально-технические ресурсы	Включают компьютерную и телекоммуникационную технику, программное обеспечение, составляющие материально-техническую базу системы ПК и построения индивидуального жизненного плана
8.	Нормативно-правовые и документационные ресурсы	Нормативные акты и документы разного уровня, регламентирующие и сопровождающие систему ПК, а также учебно-методические комплексы модулей, размещенные в оболочке и представленные на CD
9.	Пространственно-временные ресурсы	Определяют место проведения и время, выделяемое на освоение программы ПК
10.	Организационно-управленческие ресурсы	Включают портфолио для организационных документов и комплекса мероприятий, планы и программы, модули, кейсы, тесты, направленные на организацию командной работы и управление индивидуальными маршрутами ПК

Обобщая представленные в литературе варианты понятий, можно сказать, что условия касаются внешних обстоятельств, влияющих на педагогический процесс, а механизмы обеспечивают его осуществление и развитие. В этом состоит их неразрывная связь и единство.

Так, условие опоры на личностный смысл как инструмент педагогического воздействия является одновременно ведущим механизмом успешности реализации разрабатываемой модели. В такой же мере рефлексия может рассматриваться как механизм и как условие осуществления

педагогического процесса, поскольку в ней скрыты и внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие ценностно-смысловых позиций субъектов образовательного процесса.

Определить профессионально-педагогические условия реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий означает ответить на вопрос от чего зависит характер, содержание и протекание процессов, обучения, ориентированных на новый уровень профессионализма? А выявление механизмов соответствует ответу на вопрос о том, с помощью каких действий это условие будет реализовано?

В нашем исследовании понятие «профессионально-педагогические условия» интегрирует следующие смыслы:

- целенаправленно выявленные возможности для отбора и построения интегративно-модульного содержания программы повышения квалификации и адекватных форм, технологий и приемов его освоения (содержательно-технологические условия);
- выявленная и специально отобранная конструктивная информация для построения различных типов и видов задач, дидактического проектирования ситуаций развития и социономических практик (информационно-дидактические условия);
- возможные оперативные средства для оценки транспрофессиональной компетентности специалистов социономических профессий, предполагаемые способы, положенные в основу организации и управления образовательным процессом по достижению целей построения и реализации структурно-функциональной модели (организационно-методические условия).

В ходе исследования были выявлены наиболее важные профессионально-педагогические условия реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социономических профессий в ходе повышения квалификации (Таблица 4).

Таблица 4 – Комплекс профессионально-педагогических условий и механизмов реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социомических профессий

№п/п	Профессионально-педагогическое условие	Механизмы реализации профессионально-педагогического условия
1.	Организационно-методические условия: организационно-управленческие; нормативно-правовые и документационные; финансовые; концептуальные	-организация самоуправляемой отражательно-преобразующей деятельности обучающихся; - организация командной учебной проектно-творческой деятельности с ценностно-мотивированным усвоением ее функций и задач обучающимися разного профиля; - этапность процесса формирования ТПК по углублению, системному обобщению профессиональных знаний; - создание мобильной команды развития (МКР) из числа преподавателей; - матричная система управления взаимодействием участников образовательного процесса
2.	Содержательно-технологические условия: материально-технические, технологические	- матричная структура построения учебной задачи; - коммуникативно-деятельностная форма обучения; - взаимодополняемость на разных этапах разработки и реализации учебного проекта; - полидисциплинарное содержание обучения как синтез знаний из разных наук: естественных, социально-гуманитарных, философских; - индивидуальные образовательные траектории с учетом образовательных потребностей и интересов слушателей, - использование метакогнитивных стратегий для вовлечения слушателей в процесс обучения, мотивирования к самообразованию, саморазвитию; - мониторинг и самооценка роста ТПК обучающихся с помощью технологии <i>формирующего оценивания</i> (formative assessment)
3.	Информационно-дидактические условия: информационные, мотивационные, пространственно-временные	- создание междисциплинарного информационно-образовательного пространства из разных областей на теоретическом и практическом уровнях; - персонализация задач обучения в соответствии с данными диагностики и самооценивания; - ценностно-рефлексивное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса; - субъект-субъектное педагогическое общение и координация действий обучающихся при решении учебных проблемно-ориентированных задач с привлечением дополнительных методических, материальных и иных ресурсов.

Формирование транспрофессиональной компетентности специалиста

социономической практики как активный осознанный процесс обретения им новой индивидуальной профессиональной субъектности осуществляется благодаря системе взаимосвязанных и взаимообусловленных условий и механизмов их реализации.

Соответственно обозначенным профессионально-педагогическим условиям нами выявлены механизмы их реализации, рассмотрим их более подробно.

Механизмы реализации организационно-методических условий:

- организация целенаправленной самоуправляемой отражательно-преобразующей деятельности обучающихся, установление связи новых знаний с уже существующими опытом;

- организация командной учебной проектно-творческой деятельности с ценностно-мотивированным усвоением функций и задач профессиональной деятельности;

- этапность процесса формирования профессиональной компетентности по углублению, системному обобщению профессиональных знаний обучающихся.

- кадровые ресурсы представлены преподавательским составом, реализующим программу повышения квалификации в виде, так называемой, мобильной команды развития (МКР), создание которой отражает инновационную стратегию бизнес-образования, основанную на механизме рефлексивного управления и достижения синергетического эффекта в ситуации многозадачности и неопределенности (Г.А. Игнатьева).

Члены МКР временно собранные для достижения цели - разработки инновационного продукта - программы повышения квалификации, благодаря наличию взаимодополняющих компетенций и способности изменения профессиональных ролей, охватывают все предметное поле деятельности и обеспечивают совместное формирование транспрофессиональной компетентности разнопрофильных специалистов помогающих профессий учреждений системы социальной защиты.

В МКР использовалась матричная система управления взаимодействием

преподавателей, которое устанавливается не только через конкретные распределенные этапы работы (в рамках одного модуля могут работать несколько преподавателей), но и через смежные задачи (когда проводятся бинарные лекции или семинары).

Такая структура управления позволяет временное делегировать на определенное время отдельные задачи, то есть, ее характеризует мобильность и гибкость с возможностью маневра в ходе реализации программы ПК. Это в результате дает синергетический эффект, отражающийся в формуле: сумма усилий кросс-функциональной команды по реализации данного продукта оказывается выше суммы усилий каждого ее участника.

При формировании такой команды мы руководствовались идеями, отраженными в научной литературе по междисциплинарному подходу и инновационному менеджменту в образовании, а именно: акцент ставился на наличие критического мышления при выполнении коллективной задачи, способности творчески их решать и готовность к обмену знаниями с другими членами команды, гибкость и способность адаптироваться к непредсказуемым ситуациям в процессе обучения, способность к внутренней потребности в самостоятельном определении цели и поиске путей решения создавшейся проблемы (О.Ю. Беляк, М.О. Дресвянникова, Ю.Н. Львин, С.В. Саяпина, В.С. Татаринова и др.).

В МКР были включены преподаватели-эксперты из числа профессорско-преподавательского состава Астраханского государственного университета и опытные практики в области работы с пожилыми людьми: социальный педагог–геронтолог, психолог-конфликтолог, методист, педагог-эксперт по дидактическим вопросам, врач-гериатр, программист, руководитель учреждения (подразделения).

Деятельность МКР опирается на следующие принципы:

- новое качество профессиональной деятельности преподавателя;
- приоритетность развития и закрепление качественно новых результатов - надпрофессиональных компетенций;

- приоритетность проектно-командных форм работы;
- трансформация во взаимодействии членов МКР с согласованием личностных и профессиональных смыслов, целей и мотивов обучения.

Матричная структура деятельности МКР отражена на рисунке 4.



Рисунок 4 – Матричная структура деятельности мобильной команды развития транспрофессиональной компетентности специалистов социономической сферы

Механизмы реализации содержательно-технологических условий:

- взаимодополняемость профессиональных позиций, их непосредственное сотрудничество на разных этапах разработки индивидуального жизненного плана клиента помощи;
- формирование междисциплинарных команд из числа обучающихся, включающих специалистов разного профиля, способных создать и реализовать индивидуальный проект для субъекта на основе выявленных у него потребностей и возможностей;
- полидисциплинарное содержание образования как синтез знаний из разных наук: естественных, социально-гуманитарных, философских;

- мониторинг и самооценка роста индивидуально-психологических компетенций обучающихся (деонтологических, рефлексивно-гностических и деятельностных);

- разработка индивидуальных образовательных траекторий с учетом индивидуальных образовательных потребностей и интересов обучающихся, формирования у них мотивации к самообразованию, саморазвитию личности.

Индивидуализация обучения по программе ПК обеспечивается матричной структурой построения учебной задачи. Модули в программе связаны между собой едиными целями, а задачи отличаются вариативностью по степени сложности в зависимости от возможностей обучающихся, от конкретно-практической, затем научно-исследовательской до творчески-преобразующей задачи, которых объединяет общая ценностно-целевая установка с выходом на универсальный способ продуктивных действий, сообразуясь с профицитом или дефицитом навыков (Рисунок 5).

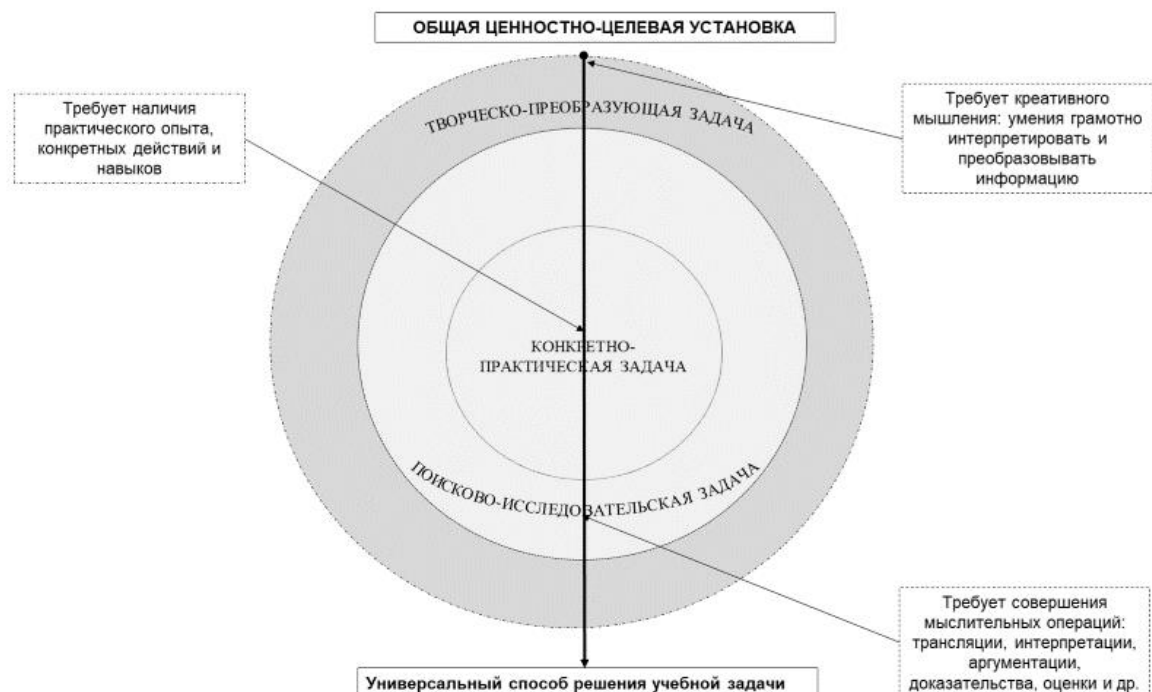


Рисунок 5 – Матрица построения учебной задачи

Степень нарастания сложности учебной задачи имеет обратно

пропорциональную связь со степенью оказываемой поддержки: она уменьшается по мере продвижения обучающегося в своем профессиональном развитии. В соответствии с этим выстраивается индивидуальный маршрут обучения, предусматривающий использование метакогнитивных стратегий для вовлечения слушателей в процесс обучения, а также разный уровень поддержки: видео инструкции с описанием алгоритма решения задания, предоставление вспомогательной информации в виде текста, схемы, диаграммы, фото, видеоматериалов, чек-листы и критерии оценки задания, аудиорефлексии, обучение через опыт, рефлексивное наблюдение.

Такая тактика позволяет обучающемуся осознать свои сильные и слабые стороны, понимать, каковы его образовательные цели и темпы продвижения, определять, что нужно для повышения своих результатов обучения.

На основании сделанных в процессе обучения выводов закрепляются навыки ответственного отношения к работе, что обеспечивает преемственность требований, устанавливаемых разными профессиональными стандартами по вопросам реализации этических и деонтологических принципов в профессиональной деятельности.

Таким образом, цель построения интегративно-модульной программы ПК специалистов социэкономической сферы включает следующие аспекты: формирование целостной системы профессиональных знаний в области социэкономической сферы и транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий; развитие универсальных способностей специалистов в системе ПК; становление позиционного самоопределения специалистов социэкономических профессий в условиях ПК.

К механизмам реализации содержательно-технологических условий относится также технология самооценивания обучающимися результатов обучения. Отличительной особенностью оценки качества обучения по предложенной нами структурно-содержательной модели является применение технологии *формирующего оценивания* (formative assessment), которое проводится слушателями программы в виде самооценки и обеспечивает

информацию, служащую обратной связью, позволяющую модифицировать процесс обучения. Формирующим данный вид оценивания называется потому, что оценка ориентирована на конкретного обучающегося, призвана выявить пробелы в освоении каждым из них элемента содержания образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью.

Эта технология помогает обучающимся понять, как можно улучшить свои результаты, развивает способность к самооценке и взаимооценке, к саморазвитию в ходе овладения, закрепления транспрофессиональной компетентности. Обучающийся должен уметь соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности, уметь оценивать правильность выполнения учебной задачи, владеть основами самоконтроля, самооценки, контролировать процесс и результаты своей деятельности, вносить коррективы и, наконец, адекватно оценивать свои достижения.

Механизмы реализации информационно-дидактических условий:

- создание междисциплинарного информационно-образовательного пространства из разных областей на теоретическом (понятия, категории, закономерности) и практическом уровнях (*решение практических задач*), интегрирующихся в целостный технологический процесс для овладения обучающимися общим профессиональным языком, общим профессиональным инструментарием;
- персонализация содержания задач обучения в соответствии с данными диагностики и самооценивания начального уровня сформированности транспрофессиональной компетентности;
- ценностно-рефлексивное вариативное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, включение в совместный поиск путей решения профессиональных проблем;
- субъект-субъектное педагогическое общение и координация действий обучающихся при решении учебных проблемно-ориентированных задач с привлечением дополнительных методических, материальных и иных ресурсов.

Обучение проводится с использованием методов, предусматривающих осмысление теоретического материала на основе погружения в ситуации, моделирующие реальную профессиональную деятельность в условиях творческого и эмоционального взаимодействия с партнёрами по обучению: деловую игру, поведенческое моделирование, обучение в рабочих группах, дискуссии с анализом конкретных проблемных ситуаций, где нарабатывается алгоритм творческого их разрешения. В процессе групповых занятий происходит отработка приемов профессионального общения.

Использование командной работы, где объединяются участники разного возраста, и коммуникативных форм обучения позволяет максимально использовать потенциал каждого обучающегося в ходе их взаимодействия, формировать культуру профессионального диалога, чувство сопричастности к общему делу. Такой стиль обучения способствует становлению субъектной позиции обучающегося, укрепляет социальные взаимодействия, поскольку каждый вносит свой посильный вклад в реализацию индивидуального жизненного плана клиента.

Благодаря персонализированному подходу программа повышения квалификации обеспечивает непрерывное развитие личности специалистов помогающих профессий, а не только удовлетворение узкопрофессиональных потребностей, т.к. работа с пожилыми – это та сфера, где уровни личностного, морального и интеллектуального развития детерминируют положительную динамику развития субъекта взаимодействия.

В результате изучения различных концепций у обучающихся формируется мировоззренческая позиция в публичном пространстве культуры, согласно которой пожилой возраст признается равноценным с другими этапами жизненного пути, обладающим достоинствами и преимуществами. В этом ракурсе усматривается непрерывное единство профессионально-педагогических условий и механизмов их реализации, согласованность и сбалансированность которых обеспечивает достижение поставленных целей и задач.

О результатах экспериментальной апробации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы в условиях повышения квалификации речь пойдет в следующей главе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

В рамках проводимого исследования в данной главе рассмотрена специфика межсубъектных отношений участников социэкономической деятельности – субъектов труда и получателей труда: ситуации воздействия, противодействия и взаимодействия; прослежено изменение позиции получателя труда – от пассивного реципиента помощи до активного равноправного участника оптимизации своей жизнедеятельности. Показана эволюция мировоззренческих позиций на решение задач социэкономической практики общих для всех представителей помогающих профессий, независимо от их профессиональной принадлежности, на примере работы по активному долголетию.

Определен комплекс профессионально-педагогических условий и механизмов, обеспечивающих реализацию структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий.

Представлен критериально-содержательный аппарат компонентов формируемой компетентности: деонтологический, рефлексивно-гностический, деятельностный и их индикаторы. Проведен анализ причинно-следственных связей между группами дефицитарных факторов, негативно влияющих на образовательный процесс: методологических, организационных, методических и структурно-содержательных. Осуществлен сопоставительный анализ образовательных функций, обозначенных в Национальной доктрине образования РФ и функций, обеспечиваемых транспрофессиональной компетентностью.

Представлено описание региональной ситуации в русле социэкономической деятельности по активному долголетию с учетом социального запроса в соответствии с демографической региональной ситуацией и характеристикой системы подготовки специалистов для этой деятельности.

Разработана структурно-функциональная модель формирования специалистов социэкономической сферы в условиях повышения квалификации, имеющая полипарадигмальное основание, смыслообразующим и объединяющим фактором которого является междисциплинарная парадигма, как междисциплинарное образовательное пространство, состоящее из трех зон: нормативно-целевой и методологической, содержательно-функциональной и рефлексивно-результативной.

Описана ее модульная структура, на примере работы междисциплинарной команды специалистов разного профиля в русле активного долголетия, включающая:

- теоретический модуль, направленный на ознакомление с теорией деятельности, вопросами конфликтологии, современной нормативно-правовой документацией, теорией позитивного старения (генерализованное мировосприятие, личностный и социальный аспекты), концепцией эйджизма, принципами командной работы, таймменеджмента;

- технологический, позволяющий слушателям овладеть навыками диагностики и анализа педагогической ситуации (учебного кейса) или примеров из опыта практической деятельности на основе обсуждения и генерации самостоятельных или групповых альтернативных структурированных оптимальных решений, их оценки и выработки программы действий по разработке индивидуального жизненного плана клиента;

- проектный, как завершающий этап обучения, позволяющий продемонстрировать слушателям уровень освоенной транспрофессиональной компетентности при разработке обучающимися проектов в сфере сохранения активного долголетия с помощью различных методов оптимизации функционирования клиентов.

Составлена матрица транспрофессиональной компетентности специалиста как его нормативно-профессиональный портрет, включающая описание ее компонентов, дескрипторов, позволяющих выявить динамику уровня ее сформированности на входе и выходе – репродуктивный, продуктивный, творческий.

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

3.1. Экспериментальная апробация структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов в условиях повышения квалификации

Мы предположили, что имеющиеся профессиональные компетенции специалистов, работающих в учреждениях системы социальной защиты населения, не позволяют им эффективно осуществлять обновленный вид деятельности, выходящей за жесткие рамки трудовых функций, утвержденных в профессиональных Стандартах.

Проверка этой гипотезы обеспечивалась с помощью методов экспериментального исследования количественных значений и качественной уровневой характеристики профессиональной компетентности, методов математико-статистической обработки данных.

На основе теоретического изучения материала и систематизации данных о профессиональных качествах специалистов социэкономической сферы, мы выделили следующие компоненты транспрофессиональной компетентности: деонтологический, рефлексивно-гностический, деятельностный.

Опытнo-экспериментальное исследование проводилось с июня 2022 года по март 2025 года с привлечением целевой группы из представителей специалистов учреждений системы социальной защиты г. Астрахани, включая: ГАСУ «Астраханский дом-интернат для престарелых и инвалидов», МСЦ «Содействие», ГКУ АО ЦСПН Трoсовского района, ГАУСО АО МСОЦ «Здравушка».

Основным методом исследования выступили беседы и анкетирование сотрудников. В программу исследования были включены методики,

представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Программа диагностики транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий к работе по сохранению активного долголетия

Исследуемые качества	Диагностический инструментарий
1.Деонтологический компонент	
1.1Социальная ответственность	L. Berkowitz, K. Lutterman (1968) в модификации К. Муздыбаева
1.2. Личностный качества специалистов социномических профессий	В.В. Болучевская (адаптированный вариант)
1.3. Оценка навыков профессионального общения	Анкета Н.П. Лукашевич, В.В. Синявского, В.А. Федорошина
1.4. Устойчивость деонтологической позиции:	Опросник КОСКОМ (В.Н. Куницына, 2001)
1.4.1 моральные установки	
1.4.2. вербальная компетентность	
2.Рефлексивно-гностический компонент	
2.1. Потребность в профессионально-личностном саморазвитии	А.Н. Федорова, В.А. Мостовая
2.2. Мотивация к профессионально-личностному саморазвитию	К. Замфир модификация А. Реана; В.И. Зверева, В. Немова
2.3. Рефлексивная способность	методика Ватсона-Глейзера; Е.Н. Осин, А.Ж. Салихов
3.Деятельностный компонент	
3.1. Способность к междисциплинарному ведении социального случая	Л.М. Боброва
3.2. Умение работать в команде	М.Ю Губиев
3.3. Готовность к сотрудничеству	В.В. Курунов, Айнулина
3.4. Креативность	Э.Ф Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова

Возрастной состав участников: 25-29 лет (16,1% от всего количества испытуемых); 30-50 лет (50,4%); 51-65 лет (33,5%). Из общего числа участников эксперимента было составлено две группы: экспериментальная группа (150 человек) и контрольная (136 человек). Кроме специалистов мы привлекли к исследованию людей пожилого возраста от 58 до 70 лет в количестве 70 человек, с которыми был проведен опрос по изучению их мотивации к сохранению активного долголетия.

Исследование включало констатирующий этап по проведению начальной диагностики, формирующий этап по апробации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов в ходе повышения квалификации и контрольный этап для верификации эффективности разработанной модели.

Представим общую характеристику участников эксперимента обеих групп. В исследовании приняли участие врачи, медицинские сестры, социальные работники, специалисты по адаптивной физкультуре, трудотерапии, психологи. Всего в исследовании приняло участие 286 человек: лиц с высшим образованием – 53%, со средним специальным – 41% средним общим образованием 4%.

1. Диагностика деонтологического компонента

1.1. Оценка уровня социальной ответственности

Диагностическим инструментарием для оценки данного компонента выступила методика L. Berkowitz, K. Lutterman (1968) в модификации К. Муздыбаева [102]. В качестве критериев социальной ответственности обозначены: ответственность за свое профессиональное поведение; способность учитывать половозрастные, этнокультурные, индивидуально-личностные, социально-статусные, профессиональные, конфессиональные, особенности клиентов.

Участникам исследования была предложена анкета из 12 утверждений с выбором ответа, ранжированного по семибалльной шкале (от 7 баллов (наивысший балл) до 1 балла (наименьший балл)). Респондентам раскрывалась цель исследования. Им необходимо было дать откровенные ответы на вопросы анкеты (Таблица 6).

Таблица 6 – Распределение респондентов по осознанию социальной ответственности

Предлагаемые утверждения	Среднее количество респондентов	
	ЭГ	КГ
1. Каждый человек должен иногда посвящать личное время работе на благо своего города или страны	35,27 ± 0,26	32,27 ± 0,22

Продолжение таблицы 6

2. Я чувствую себя очень плохо, если я не закончил работу, которую обещал закончить	$34,55 \pm 0,59$	$34,25 \pm 0,50$
3. Мне нет смысла беспокоиться в отношении общественных дел, потому что у меня достаточно своих забот.	$4,47 \pm 0,55$	$5,34 \pm 0,45$
4. В том, что люди иногда подводят своих друзей, нет ничего плохого, так как просто невозможно всегда и всем делать добро.	$10,41 \pm 0,58$	$11,20 \pm 0,36$
5. Долг каждого человека хорошо выполнять свою работу.	$9,89 \pm 0,46$	$11,34 \pm 0,26$
6. Всегда очень важно закончить то, что ты уже начал.	$10,27 \pm 0,56$	$13,35 \pm 0,46$
7. На собраниях я предпочитаю молчать и предоставляю другим решать.	$27,97 \pm 0,56$	$29,46 \pm 0,50$
8. Я часто опаздываю в разные места, где я должен быть в определенное время.	$16,65 \pm 0,54$	$10,45 \pm 0,34$
9. Я предпочитаю голосовать как большинство, потому что я мало что могу сделать одним своим голосом.	$19,35 \pm 0,53$	$23,35 \pm 0,37$
10. Я считаю, что люди всегда могут рассчитывать на меня.	$10,38 \pm 0,52$	$14,33 \pm 0,22$
11. Бывало, что меня осуждали за нарушение общественных правил.	$9,35 \pm 0,57$	$6,30 \pm 0,27$
12. Даже случайные временные работы я выполняю самым лучшим образом	$4,30 \pm 0,48$	$6,23 \pm 0,26$

Результаты интерпретировались следующим образом: от 12 до 36 баллов – низкий уровень, от 37 до 60 баллов – средний уровень и от 61 до 84 баллов – высокий уровень социальной ответственности.

Анализ ответов респондентов позволил выявить три уровня социальной ответственности. Полученные данные отражены в таблице 7.

Данные групп ЭГ и КГ сопоставлялись по критерию Стьюдента, рассчитываемого по формуле:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sigma_{x-y}},$$

где \bar{x} , \bar{y} – средние арифметические в ЭГ и КГ группах, σ_{x-y} – стандартная ошибка разности средних арифметических. При этом σ_{x-y} находилась по формуле:

$$\sigma_{x-y} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 + \sum(y_i - \bar{y})^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)},$$

где n_1, n_2 – величины первой и второй выборки. Вероятность различий p рассматривалась равной 0,05.

Таблица 7 – Распределение испытуемых по уровню сформированности социальной ответственности

Группа	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень		Достоверность различий
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
ЭГ	23	15	112	75	15	10	*
КГ	18	13	107	79	11	8	

Примечание. * – отсутствие различий, достоверно по критерию Стьюдента, $p = 0,05$.

Среди респондентов преобладали те, у кого сформированность социальной ответственности оказалась на среднем уровне. С незначительной разницей выявлены респонденты с низким и высоким уровнем социальной ответственности. Анализ результатов, представленных в таблице 7, показал их достоверность и незначительную разницу между собой.

1.2. Оценка представлений о личностных качествах специалистов социально-экономических профессий для работы с пожилыми по сохранению активного долголетия

Важным для изучения деонтологической составляющей исследуемой компетентности, по-нашему мнению, было выявление мнений о специфических личностных качествах специалиста, осуществляющего деятельность по мотивации лиц пожилого возраста к активному долголетию.

На основе методики «Личностные качества» в адаптированном варианте В.В. Болучевской [24] были получены данные, представленные на рисунке 6.

При анализе выбора респондентами личностных качеств специалистов помогающих профессий из предложенного списка по их значимости, согласно рисунку 6, были выявлены следующие различия. На первое место

большинство респондентов как в ЭГ, так и КГ поставило доброту и человечность; на второе – альтруизм, на третье – дипломатичность, гибкость, способность к компромиссам; на четвертое – терпимость, тактичность; на пятое – сдержанность, выдержка, уравновешенность; на шестое – коммуникабельность, общительность; на седьмое – профессионализм, компетентность, образованность.

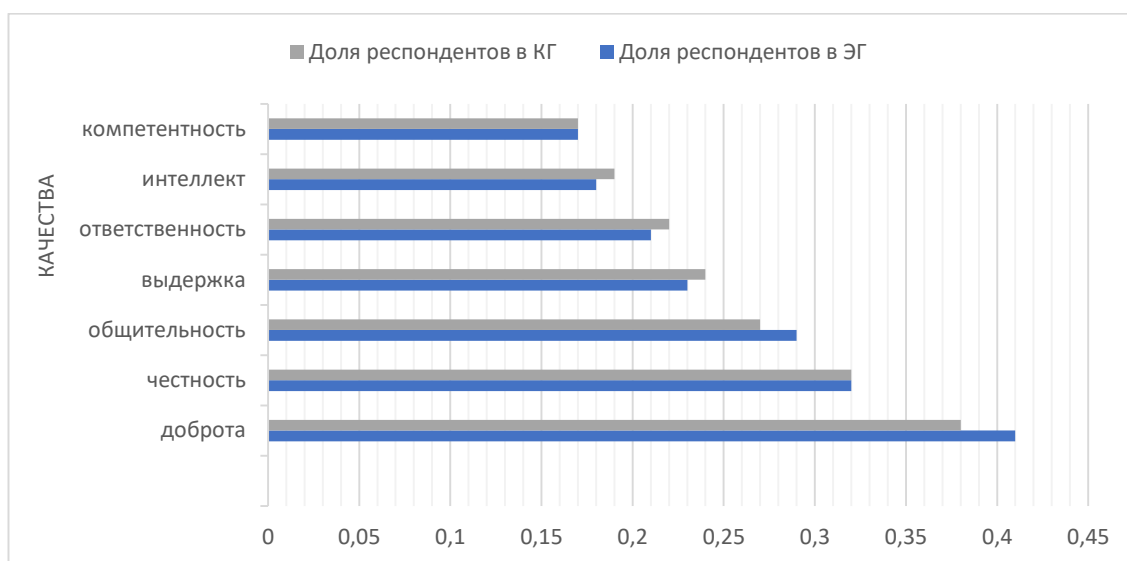


Рисунок 6 – Представления респондентов о личностных качествах специалистов социэкономических профессий по работе с пожилыми в аспекте активного долголетия (адаптированный вариант В.В. Болучевской)

Полученные данные, на наш взгляд, говорят о наличии у специалистов знаний об этико-деонтологических качествах специалиста, работающего с людьми, но это еще не гарантирует их присвоение на личностном уровне.

1.3. Оценка навыков профессионального общения

Для осуществления эффективного профессионального общения специалистов помогающих профессий необходимо уметь не только выражать свои мысли и чувства и воздействовать на собеседника, но и слушать его, уметь эффективно обмениваться информацией с коллегами, находить меры поддержки клиента, привлекать все ресурсы для решения его задач, ориентироваться в невербальных посылах собеседника, поддерживать

коммуникацию, выслушивать партнера по общению, оценивались нами с помощью вопросов анкеты В.В. Синявского, В.А. Федорошина [127], а также анкеты Н.П. Лукашевич [90], Полученные результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Распределение респондентов по ориентации в навыках профессионального общения

Содержание вопроса	Среднее число респондентов, давших аналогичный ответ	
	ЭГ	КГ
1. Стараетесь ли закончить беседу, если тема вам не интересна?	4,30 ± 0,42	5,46 ± 0,32
2. Может ли неудачное выражение спровоцировать вас на грубость?	3,91 ± 0,42	3,48 ± 0,35
1. Могут ли вас раздражать манеры собеседника?	3,98 ± 0,54	4,35 ± 0,44
4. Избегаете ли вступать в беседу с малознакомым человеком, даже если он стремится к этому?	18,06 ± 0,66	20,21 ± 0,46
5. Имеете ли привычку перебивать собеседника?	4,03 ± 0,32	3,43 ± 0,36
6. Делаете ли вид, что внимательно слушаете, а сами думаете о другом?	6,33 ± 0,50	5,23 ± 0,43
7. Меняются ли ваш тон и выражение лица в зависимости от того, кто ваш собеседник?	10,62 ± 0,44	12,32 ± 0,37
8. Меняете ли вы тему разговора, если собеседник коснулся «щекотливого» для вас вопроса?	19,89 ± 0,46	21,54 ± 0,42
9. Поправляете ли собеседника, если в его речи встречаются неправильно произнесенные термины?	7,55 ± 0,59	9,45 ± 0,48
10. Может ли у вас быть снисходительным тон, с оттенком пренебрежения в общении?	4,27 ± 0,56	3,47 ± 0,46

Оценивание ответов проводилось по следующей шкале: почти всегда – 2 балла, в большинстве случаев – 4 балла, иногда – 6 баллов, редко – 8 баллов, почти никогда – 10 баллов. Если респондент набирал 10-12 баллов, то эти данные свидетельствовали о высоком уровне умения слушать собеседника; 8-10 баллов – о среднем уровне и менее 8 баллов – низком уровне.

В результате применения данной анкеты высокий уровень показали 21,7% респондентов в ЭГ и 19,4% – в КГ. В ходе индивидуальных бесед мы

убедились, что они могли достаточно внимательно слушать собеседника, стараясь выделить в его словах главное; у них не было предубеждений по отношению к нему; они контролировали свои эмоции, внешний вид; демонстрировали доброжелательность.

Сотрудники, которые показали средний уровень оказались в большинстве (62,2% в ЭГ и 70,9% в КГ). Они внимательно слушали собеседника, но не всегда могли долго сдерживать свои эмоции и недовольство, если оно возникало, иногда прерывали собеседника, вставляя свое слово. Старались тактично прервать общение, находили прием уйти от продолжения разговора.

16,1% респондентов ЭГ и 9,7% в КГ показали низкий уровень умения слушать собеседника: они избегали общения с незнакомыми людьми, не умели регулировать свое выражение лица при общении с собеседником, проявляли нетерпение, перебивали партнера, никак не реагировали на его слова. Это говорит о наличии коммуникативных барьеров. Сопоставление количественных данных, соответствующих результатам опроса по критерию Стьюдента, отсутствие различий в данных в группах.

Полученные результаты оценки этого индикатора соотносятся с данными предыдущего исследования, показавшего, что вопросы профессиональной коммуникации респонденты поставили на 6 место.

1.4. Исследование устойчивости деонтологической позиции

Для этого мы воспользовались методикой КОСКОМ [104], адаптировав ее к целям нашего исследования. Мы выбрали 2 шкалы: моральные установки (далее – МУ), вербальная компетентность (далее – ВК). Опросники приведены в приложении.

Шкалы МУ и ВК содержат по 8 утверждений. Участник должен отметить знаком «+» утверждения, с которыми согласен. Знаком «-» утверждения, с которыми не согласен. При совпадении ответа с ключом респонденту начисляется 1 балл, при несовпадении – 0 баллов. По каждой шкале обследуемый может набрать от 0 до 8 баллов, а по двум шкалам от 0 до

16 баллов. При этом высокому уровню устойчивости деонтологической позиции соответствует диапазон от 16 – 14 баллов: среднему уровню: 13–8 баллов, низкому – 7 баллов и ниже.

После обобщения полученных данных о деонтологическом компоненте изучаемой компетентности, мы выявили три группы испытуемых по уровню его сформированности. Низкий уровень (39% в КГ и 40% в ЭГ) характеризуется формальным подходом к выполнению профессиональных обязанностей, несформированностью социальной ответственности и просоциального поведения, неумение согласовывать свое решение с мнением клиента, несформированность навыков профессиональной коммуникации, неспособность к истинному сопереживанию, предупреждению конфликтов в общении, к управлению собственными эмоциями.

Средний уровень (53% в КГ и 52% в ЭГ) проявляется в недостаточной устойчивости деонтологической позиции, управлении своим эмоциональным состоянием и предупреждением конфликтов, недостаточном опыте сотрудничества. Следует отметить, что у части испытуемых присутствуют отдельные свойства, говорящие в пользу высокого уровня устойчивости деонтологической позиции по шкале «моральные установки», но они недостаточны по шкале «вербальная компетентность».

Например, они отмечали, что испытывают трудности в поиске нужных слов для выражения своей мысли, им трудно бывает включиться в беседу присутствующих людей. В ситуации, когда им задали «неудобный» вопрос, на который они не хотят отвечать, они не всегда находят правильный выход из этого положения.

Высокий уровень (8% в обеих группах) характеризуется адекватным восприятием и пониманием мотивации поступков клиентов; осознанием значимости профессиональных гуманистических ценностей в сфере межэтнического, поликультурного взаимодействия, способностью самостоятельно и ответственно принимать решения, предупреждать конфликты, обсуждать и согласовывать с клиентом жизненные планы.

Представим распределение респондентов по уровню сформированности изучаемого компонента графически (Рисунок 7).

Как показывают данные, представленные на рисунке 7, преобладают лица со средним уровнем сформированности деонтологического компонента, на втором месте по численности – респонденты с низким уровнем, и лишь незначительное количество можно отнести к высокому уровню.

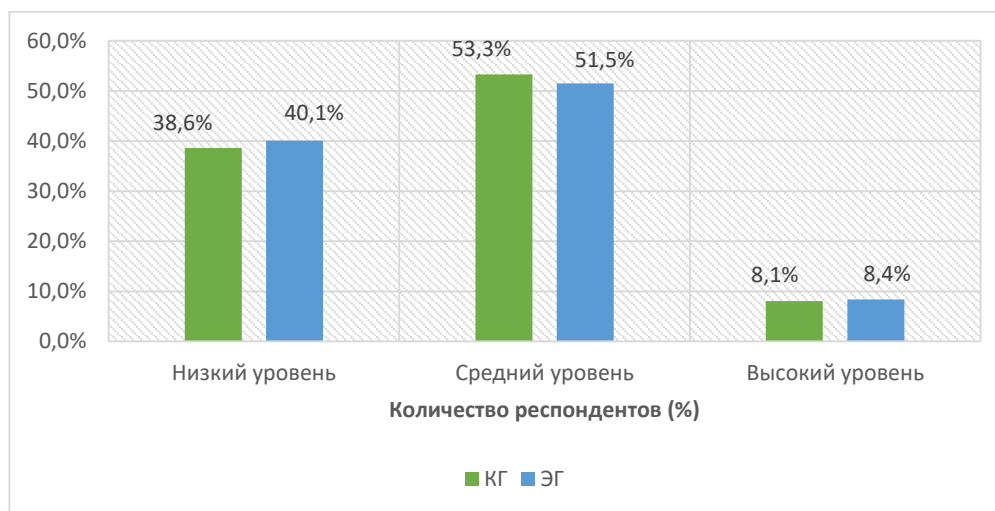


Рисунок 7 – Распределение респондентов по уровню сформированности деонтологического компонента транспрофессиональной компетентности специалистов до апробации модели

Обработка указанных данных с применением критерия Стьюдента свидетельствуют о том, что данные близки по своему количественному значению в обеих группах и вполне сопоставимы, поскольку $t_{\text{эмп}} = 0,35$ меньше $t_{\text{кр}} = 2,78$ на уровне значимости 0,05.

2. Диагностика рефлексивно-гностического компонента.

2.1. Потребность в профессионально-личностном саморазвитии

Поскольку деятельность, связанная с работой по сохранению активного долголетия, по своему содержанию отличается от привычной деятельности геронтологической сферы, специалистам необходимо повысить свою профессиональную подготовку, что невозможно без осознания потребности в профессионально-личностном саморазвитии.

Для выяснения этой потребности мы провели блиц-опрос, воспользовавшись анкетой А.Н. Федоровой, В.А. Мостовой [107], в которую были включены три открытых вопроса: «Что Вы понимаете под профессионально-личностным саморазвитием? Занимаетесь ли Вы профессионально-личностным саморазвитием, и что Вас мотивирует к этому? Каким образом Вы осуществляете профессионально-личностное саморазвитие?». При проведении контент-анализа ответов были получены следующие данные (Таблица 9).

Таблица 9 – Результаты блиц-опроса респондентов по наличию потребности в профессиональном саморазвитии

№ вопроса	Варианты ответа	ЭГ (%)	КГ (%)
1	Совершенствование профессиональных навыков	38,7	37,1
	Работа над своими личностными качествами	8,7	10,2
	Повышение квалификации	52,6	52,7
2	Непостоянно	22,1	23,2
	каждые 5 лет	51,6	53,4
	не занимаюсь	26,3	23,4
Мотивирует:	любовь к профессии	34,3	37,1
	потребность в новых знаниях	20,2	19,5
	продвижение по карьерной лестнице	28,1	24,7
	затрудняюсь ответить	17,4	18,7
3	Чтением литературы	23,5	15,2
	курсы повышения квалификации	52,6	53,2
	учусь у коллег	23,9	31,6
	Достоверность различий	*	

Примечание. * – отсутствие различий, достоверно по критерию Стьюдента, $p = 0,05$.

Ответы респондентов говорят о том, что среди них только 20% в ЭГ и 19,5% в КГ выразило потребность в пополнении знаний, что может рассматриваться как проявление внутреннего мотива к саморазвитию.

У 28,1 % сотрудников в ЭГ и 24,7% в КГ потребность в саморазвитии имеет внешний мотив, связанный с продвижением по карьерной лестнице. Обращает на себя внимание преобладание лиц, понимающих профессиональное саморазвитие как выполнение обязательного требования – проходить курсы повышения квалификации каждые пять лет. Потребность

более частого повышения квалификации они не высказывали. Этот факт не позволяет рассматривать данную позицию как «потребность в саморазвитии».

Учитывая полученные данные, мы провели более углубленное изучение вопроса о мотивах к саморазвитию профессиональной деятельности, поставив задачу уточнения их типа.

2.2. Оценка типа мотивации профессионально-личностного саморазвития

В качестве диагностического инструментария была использована методика К. Замфир в модификации А. Реана [129]. Суть этой методики заключается в выявлении характера мотивации:

- внутренней (когда для личности имеет значение деятельность сама по себе)
- внешней (когда в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.).

Методика основывается на анализе ответов на вопросы анкеты, касающихся следующих категорий:

1. Денежный заработок.
2. Стремление к продвижению по работе.
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег.
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей.
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других.
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы.
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

Респондентам было предложено дать оценку значимости мотива по пятибалльной шкале: 1 балл – в очень незначительной степени; 2 балла - в достаточно незначительной мере; 3 балла - в небольшой, но и в немалой мере; 4 балла - в достаточно большой мере; 5 баллов - в очень большой мере.

В соответствии с методикой А. Реана обработка результатов

осуществлялась определением типа соотношения между тремя видами мотивации: внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ).

При этом тип сочетания: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$ считается оптимальным, а тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$ – негативным. Результаты оценки мотивационного комплекса личности как типа соотношения трех видов мотивации отражены в таблице 10.

Таблица 10 – Оценка типа мотивации респондентов к профессиональному саморазвитию

Тип мотивации	Кол-во респондентов, в %	
	ЭГ	КГ
Внутренняя мотивация (ВМ)	24,3	19,1
внешняя положительная (ВПМ)	41,2	46,1
внешняя отрицательная (ВОМ)	34,5	34,8
Достоверность различий	*	

Примечание: * – отсутствие различий, достоверно по критерию Стьюдента, $p = 0,05$.

Данные, представленные в таблице 10, показывают, что в обеих группах преобладает негативный тип мотивации, однако нужно учесть преобладание в ЭГ и КГ лиц с внешними положительными мотивами, за счет которых в процессе обучения можно увеличить группу специалистов с внутренней мотивацией к совершенствованию профессиональной деятельности.

Для получения полной картины исследования мы использовали анкету №2 из методики В.И. Зверевой, Н.В. Немовой «Оценка уровня готовности педагога к развитию» [58]. Она содержала вопросы, оцениваемые по пяти-балльной шкале: 5 баллов ставится за ответ «да»; 4 балла – за «скорее да, чем нет»; 3 балла – за «да и нет»; 2 балла – за «скорее нет»; 1 балл – за «нет». Результаты исследования показаны в таблице 11.

При оценке факторов, мотивирующих к профессиональному саморазвитию, получены сходные данные в обеих группах: преобладают такие факторы, как нормативные требования к профессии, поощрение руководства, что является характеристикой внешней мотивации. На втором месте респонденты отметили

интерес к работе, что связано как с новизной деятельности. Важно отметить то, что малую значимость имеют для опрошенных личная заинтересованность и пример коллег. Данный факт скорее говорит о неумении работать в команде и взаимодействовать с коллегами в решении общих задач.

Таблица 11 – Распределение респондентов по влиянию различных факторов на профессиональное саморазвитие

Стимулирующие факторы	Кол-во респондентов, в %		Препятствующие факторы	Кол-во респондентов, в %	
	ЭГ	КГ		ЭГ	КГ
Интерес к работе	32,1	29,9	Недостаток времени	43,1	41,8
Личная заинтересованность	8,6	9,1	Состояние здоровья	18,4	17,9
Соперничество	16,1	14,9	Отсутствие интереса	8,3	7,7
Новизна деятельности	25,9	27,1	Стесненные жизненные обстоятельства	30,7	32,4
Поощрение руководства	40,9	42,1	Собственная инерция	36,3	31,9
Пример коллег	25,8	26,4	Загруженность на работе	35,7	37,1
Нормативные требования к профессии	41,8	43,1	Отсутствие перспективы повышения зарплаты	35,9	37,1
Достоверность различий	*		Достоверность различий	*	

Примечание. * – отсутствие различий, достоверно по критерию Стьюдента, $p = 0,05$.

Среди факторов, препятствующих профессиональному саморазвитию, преобладает недостаток времени, загруженность на работе, собственная инерция и отсутствие перспективы повышения зарплаты.

Обобщение всех полученных данных по трем индикаторам позволило определить три группы респондентов по уровню способности к профессиональному саморазвитию. Результаты представлены на рисунке 8.

Результаты оценки мотивации респондентов к профессиональному саморазвитию, демонстрируют преобладание среднего уровня в обеих группах: в ЭГ – 41,9% и в КГ – 44,6%. На втором месте по численности оказались лица с низким уровнем мотивации (36,8% и 37,3%, соответственно). Более

мотивированными оказались специалисты в ЭГ, поскольку высокий уровень в группе составляет 21,3%, по сравнению с КГ – 18,1%.

Для оценки этой способности мы применили несколько субтестов на критическое мышление методики Ватсона-Глейзера (Watson Glaser critical thinking test), выбрав из 5 отдельных областей субтесты «догадка» и «предположение». Приведем пример утверждения для субтеста «догадка».

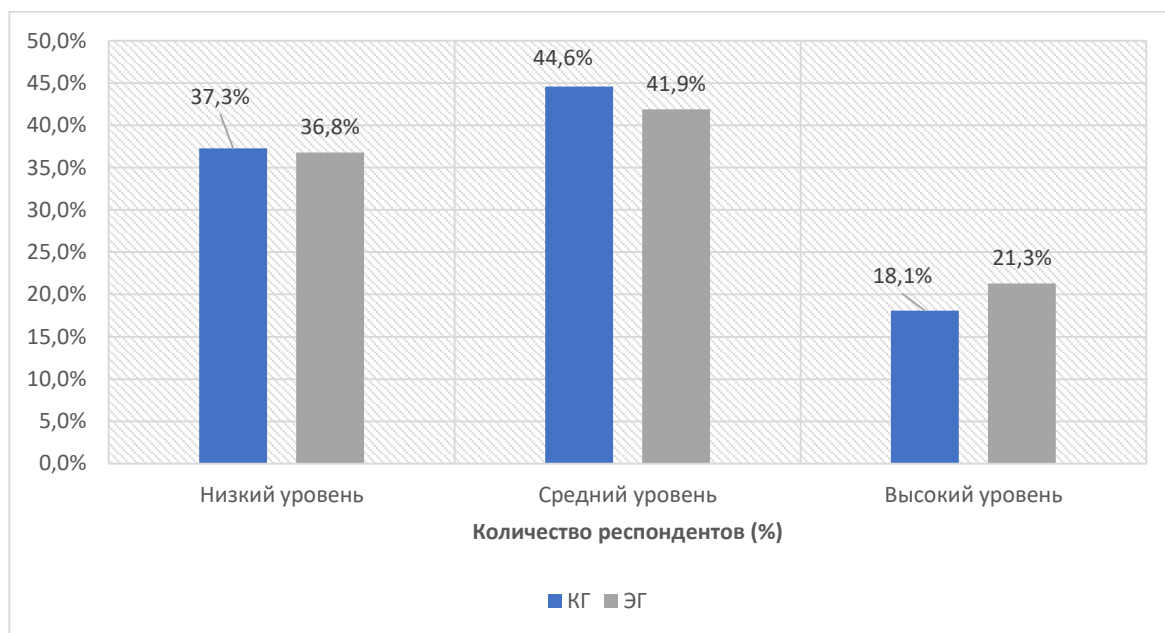


Рисунок 8 – Распределение респондентов по уровню способности к профессиональному саморазвитию

2.3. Оценка рефлексивной способности

Инструкция. Прочитайте утверждение, и выберите вариант ответа, соответствующий Вашей оценке данного утверждения: психологи считают, что увеличение продолжительности жизни людей с большей вероятностью приведет к уменьшению потребностей и росту среди них депрессии по сравнению с людьми молодого возраста. Правильный ответ – «недостаточно данных». Результаты ответа респондентов представлены в таблице 12.

Верный ответ респондентов преобладает, хотя их количество невелико – всего 15% (15,1 % в ЭГ и 15,3% в КГ). На втором месте те, кто допускает

вероятность этого утверждения, что можно расценивать как склонность к пессимистической позиции по отношению к потенциалу пожилых людей.

Таблица 12 – Распределение ответов респондентов на субтест «догадка» (методика Ватсона-Глейзера)

Вариант ответа	Кол-во респондентов, в %	Кол-во респондентов, в %
	ЭГ	КГ
Определенно, верно	15,1	15,3
Вероятно, верно	28,2	25,9
Недостаточно данных	34,9	35,3
Вероятно, ложь	21,8	20,1
Определенно ложно	—	3,4
Достоверность различий	*	

Примечание. * – отсутствие различий, достоверно по критерию Стьюдента, $p = 0,05$.

На третьем месте по численности оказалось 21,8% в ЭГ и 20,1% в КГ, которые допускают вероятность ложности этого утверждения, что косвенно можно трактовать как недостаточность склонности у этих респондентов к анализу данных. 34,9% в ЭГ и 35,3% в КГ, соответственно отметили недостаточность данных, что можно отнести к наличию критического мышления. Приведем пример утверждения для субтеста «предположение»: исследования психологов доказывают, что способность к критическому мышлению предсказывают результаты успешности деятельности специалистов всех должностей, а также, что человек может делать сейчас и в какой степени он может учиться и развиваться. Выбор ответа «недостаточно данных» соответствует верному суждению. При анализе ответов по данному суждению, можно отметить, что преобладают респонденты, давшие неверный ответ (в общем количестве 47,9% в ЭГ и 48,3% в КГ соответственно). Эти данные также можно расценивать как недостаточность сформированности критического мышления, поскольку утверждение принимается респондентами без рассуждений и им не требуется уточнения. Результаты данного опросника представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Распределение ответов респондентов на субтест «предположение» (методика Ватсона-Глейзера)

Вариант ответа	Кол-во респондентов, в %	Кол-во респондентов, в %
	ЭГ	КГ
Определенно, верно	12%	11%
Вероятно, верно	30%	24%
Недостаточно данных	39%	37%
Вероятно, ложь	13%	10%
Определенно ложно	-	4%
Достоверность различий	*	

Примечание. * – отсутствие различий, достоверно по критерию Стьюдента, $p = 0,05$.

Для того, чтобы уточнить тип рефлексии как устойчивой черты личности, мы применили опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина и А.Ж. Салихова [87]. Он предусматривает выбор ответа на 30 утверждений, распределенных на три шкалы: системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия.

Системная рефлексия отражает более устойчивую ответственность и определенность жизненного пути, позволяет видеть ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах и является единственной продуктивной разновидностью рефлексии. «Интроспекция» соответствует такому качеству как «самокопание», характеризует большую направленность на себя и свои переживания. «Квазирефлексия» направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, представляет собой уход в посторонние размышления. Результаты исследования показаны в таблице 14. Таблица 14 – Распределение респондентов по типу рефлексивности

Тип рефлексии	ЭГ		КГ	
	Среднее количество респондентов, абс.	Кол-во респондентов, в %	Среднее количество респондентов, абс.	Кол-во респондентов, в %
Системная	20,58 \pm 6,68	21,6	18,35 \pm 4,48	19,8
Интроспекция	39,56 \pm 4,42	42,7	42,56 \pm 4,42	43,1
Квазирефлексия	31,56 \pm 4,44	35,7	30,75 \pm 4,42	37,1

Анализ данных таблицы 14 показывает, что у респондентов обеих групп преобладают непродуктивные типы рефлексии (интроспекция и квазирефлексия). Системную рефлекссию продемонстрировало большее число респондентов ЭГ (21,6%), чем в КГ (19,8%).

Систематизировав результаты исследований всех индикаторов, мы получили три группы испытуемых по уровню рефлексивно-гностического компонента (Рисунок 9). На рисунке 9 показано, что с незначительной разницей в обеих группах первое место занимают лица со средним, второе – с низким уровнем. В обеих группах самым незначительным количеством лиц оказались респонденты с высоким уровнем (13,3% в ЭГ и 11,8% в КГ).

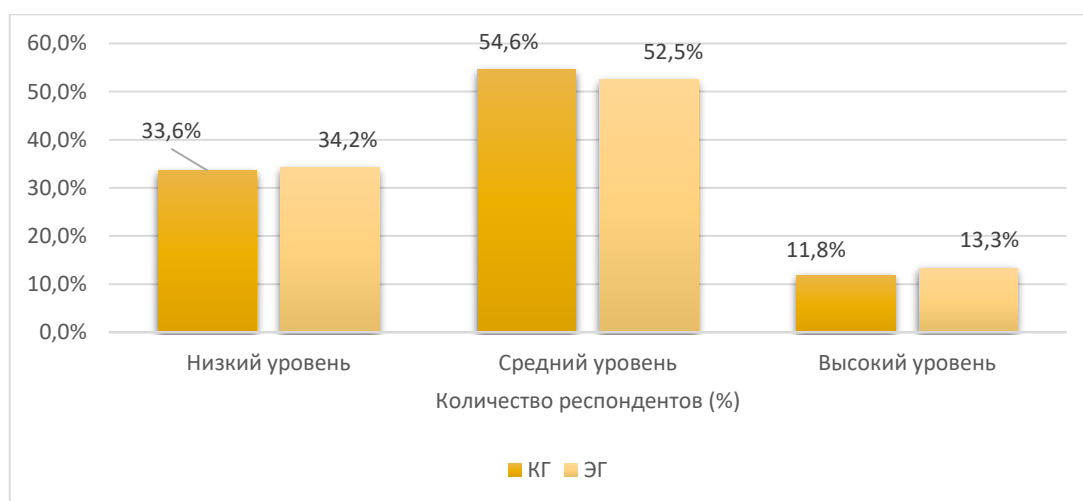


Рисунок 9 – Распределение респондентов по уровню сформированности рефлексивно-гностического компонента до апробации модели

Представим качественное описание уровней рефлексивно-гностического компонента, который рассматривается нами как вид интеллектуальной деятельности, отражающий критическое мышление.

К низкому уровню отнесены преобладание внешних мотивов саморазвития, неэффективный самоанализ профессиональной деятельности, ориентированный на индивидуальный стиль работы, отсутствие попыток к определению своего индивидуального трека профессионально-личностного развития, стремление к шаблонным решениям при разработке

индивидуального жизненного плана клиента.

Средний уровень характеризуется недостаточной способностью к анализу профессионально-личностных качеств, определению профессиональных дефицитов, целей и путей самообразования и саморазвития; сниженной мотивацией к поиску альтернативных решений проблем клиента и способностью к командной работе при составлении его индивидуального жизненного плана (ИЖП).

К высокому уровню рефлексивно-гностического компонента отнесены способность к реалистичной оценке своих профессиональных качеств и дефицитов, умение определять цели саморазвития с преобладанием внутренних мотивов, способность к системной рефлексии результатов своей деятельности, активное участие в командной работе по составлению индивидуального жизненного плана клиента.

3. Оценка деятельностного компонента.

3.1. Способность к ведению социального случая

Нам не встретилось в литературе описание методов оценки этого параметра применительно к специалистам, работающим со взрослыми клиентами. Основываясь на личном опыте работы с пожилыми людьми в качестве индикаторов этого параметра мы определили умения самостоятельно выявлять потребности клиента, разрабатывать план ведения случая в ходе совместного обсуждения.

Для оценки этих качеств мы сгруппировали участников в команды по 5-6 человек из представителей разных профессий, которым было предложено из своего опыта описать социальный случай. Результаты проведенного исследования выявили значительные трудности у 75% специалистов ЭГ и 79% в КГ в отношении междисциплинарного взаимодействия в команде по ведению социального случая:

- нередко они опирались на стереотипы в понимании проблемы;
- ставили перед собой неактуальные или невыполнимые задачи;
- проводили планирование работы формально;

- избегали взаимодействия с участниками команды;
- имел место недостаток обмена информацией между коллегами;
- применялся выбор средств диагностики, неадекватных ситуации обследования;
- преобладало привлечение внешних ресурсов в разрешении проблемной ситуации над внутренними;
- невнимание к ходу развития ситуации в процессе коррекции и негибкость в реализации намеченного плана;
- неумение найти общий профессиональный язык при обсуждении социального случая клиента;
- неумение найти согласованные решения, преодолеть разногласия в ходе дискуссии;
- отсутствие или недостаток рефлексии специалистов относительно успехов и достижений в работе над случаем;
- трудности в разграничении управленческих полномочий и ответственности между членами и координатором междисциплинарных команд, поскольку взаимосвязи между специалистами выстраиваются на горизонтальном уровне.

В результате ИЖП клиента оказывался перечислением без обсуждения всех задач, осуществляемых, как правило, каждым специалистом самостоятельно в пределах своей компетенции, а взаимодействие между специалистами заключалось в простом представлении друг другу уже принятых решений, а не выработке общего.

3.2. Способность к работе в команде

Для конкретизации данных об этой способности мы предприняли исследование *навыков командной работы*, для чего отобрали анкеты, отражающие три группы умений и дополнили их. *Умение определять свою роль в команде* оценивалось нами на основе анкеты М.Ю. Губиева [45], состоящей из утверждений, отношение к которым должен определить респондент по шкале: полностью согласен, скорее согласен, скорее не

согласен, полностью не согласен. Результаты показаны в таблице 15.

В результате после подсчета баллов, было установлено, что 35% лиц ЭГ и 40% в КГ не обладают этим умением, только 8% лиц ЭГ и 7% в КГ показали наличие лидерских качеств. 57% участников ЭГ и 53% КГ продемонстрировали предпочтение работать самостоятельно.

Обращают на себя внимание приведенные в таблице данные в том, что большинство респондентов свою роль в команде видели в качестве исполнителей, что соотносится с оценкой социальной ответственности, показавшей преобладание участников со средним уровнем этого параметра. Весьма незначительная часть продемонстрировала высокий уровень навыков командной работы.

Таблица 15 – Распределение испытуемых по самооценке навыков командной работы (в %)

Параметр оценки	Низкий уровень (%)		Средний уровень (%)		Высокий уровень (%)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Умение определять свою роль в команде	40,1	34,8	56,9	53,2	8	7
Понимает смысл проекта в совокупности	52,2	49,9	38,1	40,1	9,7	10,0
Готовность к сотрудничеству	19,7	20,3	70,2	70,3	10,1	9,4
Достоверность различий	*		*		*	

Примечание. * – отсутствие различий, достоверно по критерию Стьюдента, $p = 0,05$

Готовность к сотрудничеству оценивается через желание сотрудничать с другими людьми, эмоциональное отношение к сотрудничеству (положительное или отрицательное), умение действовать совместно для достижения общей цели, равномерно распределять усилия и ресурсы.

Для этого мы воспользовались опросником, разработанным В.В. Куруновым, Н.А. Айнулиной [86], включающим 25 вопросов и позволяющим выявить степень данной готовности. Анализ ответов респондентов показал, что у 24%, набравших $6 \pm 2,44$ балла отмечается низкая степень готовности, характеризующаяся слабой ориентацией на выполнение

общей цели и умением сотрудничать с коллегами. У 59% участников, набравших $14 \pm 3,41$ балла, выявилась средняя степень готовности, провалявшаяся осознанием необходимости сотрудничества для достижения общей цели, но не обладавших для этого достаточным владением совместной деятельности. Только 17% респондентов набрали $23 \pm 2,12$ баллов, что соответствует высокой степени готовности, к сотрудничеству, которое ими не только осознается, но и позитивно принимается как условие совместного достижения задачи при равномерном распределении усилий и ресурсов.

3.3. Оценка креативности (творческого потенциала)

Учитывая тот факт, что характер работы с лицами пожилого возраста по сохранению ими активного долголетия, связан с необходимостью умения специалистов действовать в непредсказуемых, изменчивых условиях, нам показалось важным выявить уровень креативности специалиста, как профессионально-психологической возможности личности.

Для этого мы отобрали анкету, предложенную Э.Ф. Зеером, А.М. Павловой, Н.О. Садовниковой «Каков ваш творческий потенциал?» [59, С.28] и адаптировали перечень вопросов в соответствии с задачей исследования. Результаты оценки креативности представлены на рисунке 10 и в Приложении 1.

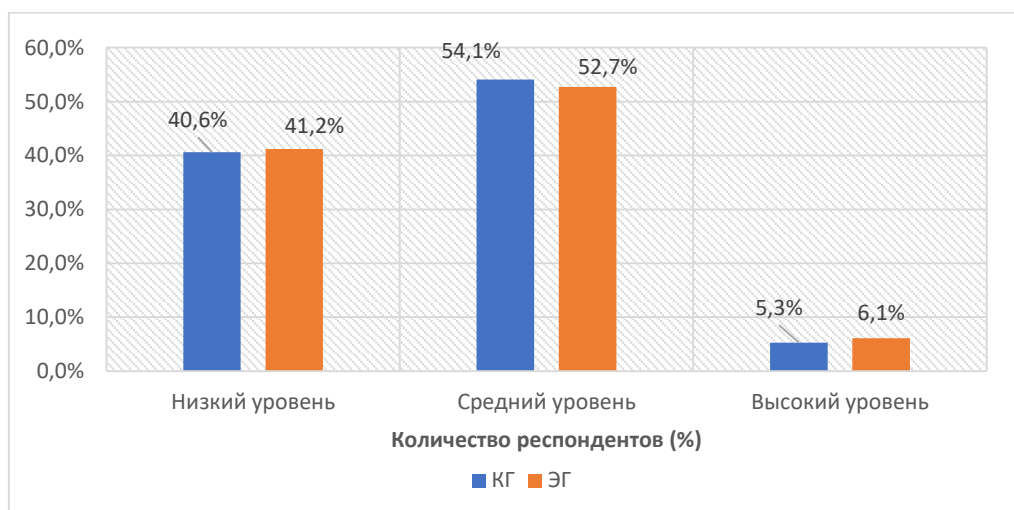


Рисунок 10 – Распределение респондентов по уровням сформированности творческого потенциала

Систематизировав результаты всех исследований, мы получили три группы испытуемых по уровню сформированности деятельностного компонента транспрофессиональной компетентности (Рисунок 11).

Несмотря на преобладание лиц со средним уровнем сформированности деятельностного компонента, обращает на себя внимание тот факт, что в 8% респондентов ЭГ и 5% в КГ показали высокий уровень, а низкий уровень занимают второе по числу лиц место.

Участники эксперимента с низким уровнем характеризуются следующим образом: неактивное включение в процесс на всех стадиях междисциплинарного ведения социального случая, избегание взаимодействия с коллегами, неспособность верно ранжировать выявленные проблемы с точки зрения срочности и важности их разрешения, негативное отношение к потенциалу клиента, неспособность находить альтернативные пути разрешения проблемы клиента, оперативно адаптировать индивидуальный жизненный план клиента, отсутствие рефлексии специалистов относительно успехов и достижений в работе над случаем.

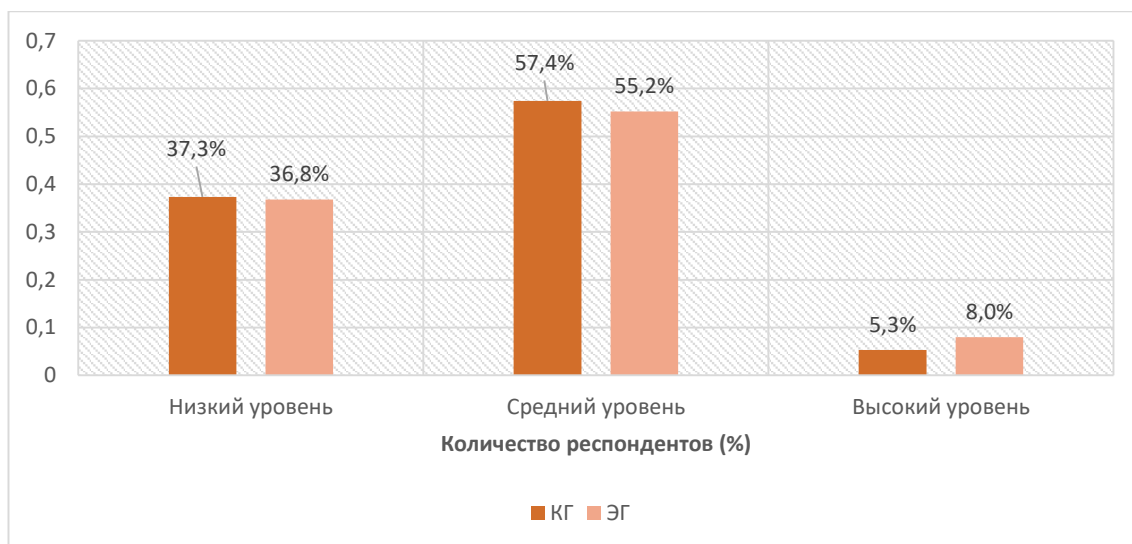


Рисунок 11 – Распределение испытуемых по уровням сформированности деятельностного компонента транспрофессиональной компетентности до апробации модели

Участники эксперимента со средним уровнем деятельностного компонента показали неустойчивую активность на всех стадиях междисциплинарного ведения социального случая, формальное выполнение задачи, недостаточную способность к ранжированию выявленных проблем с точки зрения срочности и важности их разрешения, недостаток обмена информацией между участниками команды, слабую способность к рефлексии относительно успехов и достижений в работе над случаем, неустойчивую способность находить альтернативные пути разрешения проблемы клиента, оперативно адаптировать его индивидуальный жизненный план.

Мы сопоставили результаты исследования всех компонентов транспрофессиональной компетентности в ЭГ и КГ и представили их графически (Рисунок 12).

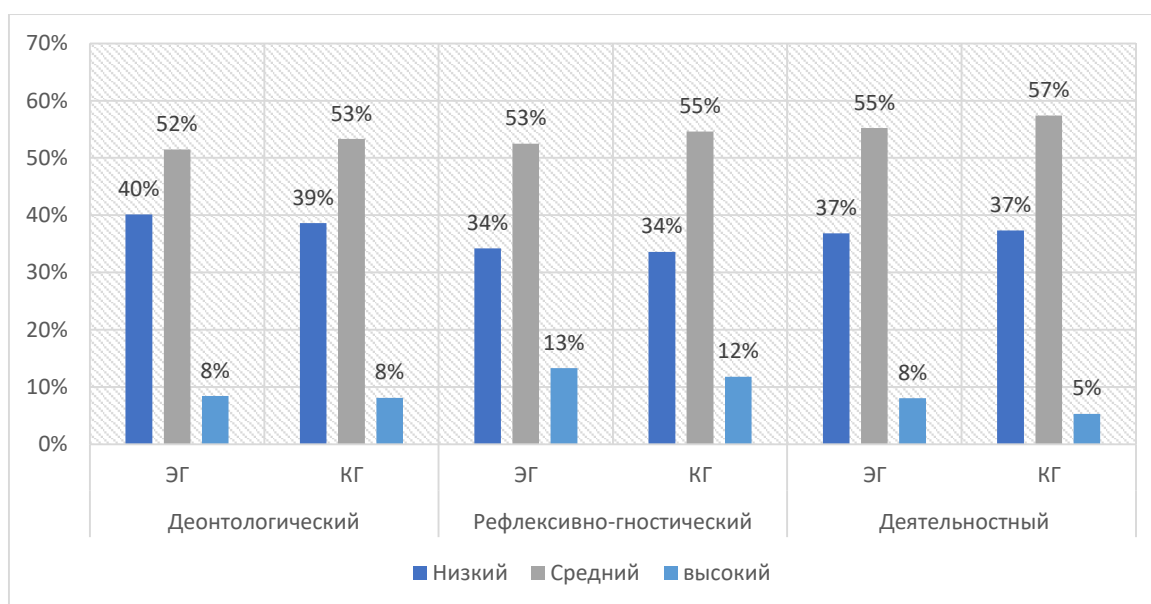


Рисунок 12 – Сравнительные данные о сформированности компонентов транспрофессиональной компетентности в ЭГ и КГ до апробации модели

Участников эксперимента с высоким уровнем можно охарактеризовать как специалистов, готовых работать в команде. У них имеется устойчивая активность на всех стадиях междисциплинарного ведения социального случая, способность рефлексировать и позитивно формулировать перспективы клиента, оптимистично представлять развитие его социальной ситуации,

искать альтернативные пути разрешения его проблем, оперативно адаптировать его индивидуальный жизненный план.

Сравнение данных о распределении испытуемых по уровням сформированности каждого компонента показывает отсутствие значимых различий в обеих группах. Данные рисунка 12 говорят о том, что у всех участников эксперимента имеются проблемы со сформированностью всех трех компонентов транспрофессиональной компетентности примерно в равной мере.

По нашему мнению, в структуре рассматриваемой нами компетентности, деонтологический компонент является системообразующим: овладение им неизбежно создаст условия для изменения личностных качеств специалиста, входящих в рефлексивно-гностический и деятельностный компоненты. Таким образом происходит консолидация и усиление всех ресурсов для достижения общего результата, что характеризует синергетический эффект, выражающийся в формуле: общий результат выше, чем сумма результатов деятельности каждого. В этом кроется необходимость осознания каждым членом междисциплинарной команды социальной ответственности за свои действия и принятые решения.

Анализ экспериментальных данных после их систематизации и обобщения выявил распределение участников эксперимента по уровню сформированности транспрофессиональной компетентности в обеих группах на констатирующем этапе эксперимента (Рисунок 13).

При сопоставлении параметров оценки всех уровней каждого компонента транспрофессиональной компетентности, полученных по двум выборкам (ЭГ и КГ), использован метод математического анализа с помощью t-критерия Стьюдента, показавшего отсутствие статистически значимых различий.

Как показано на рисунке 12, количество участников с высоким, средним и низким уровнями на этапе констатирующего эксперимента в КГ и ЭГ незначительно отличается, то есть, можно считать, что в процентном соотношении различий между сравниваемыми группами нет.

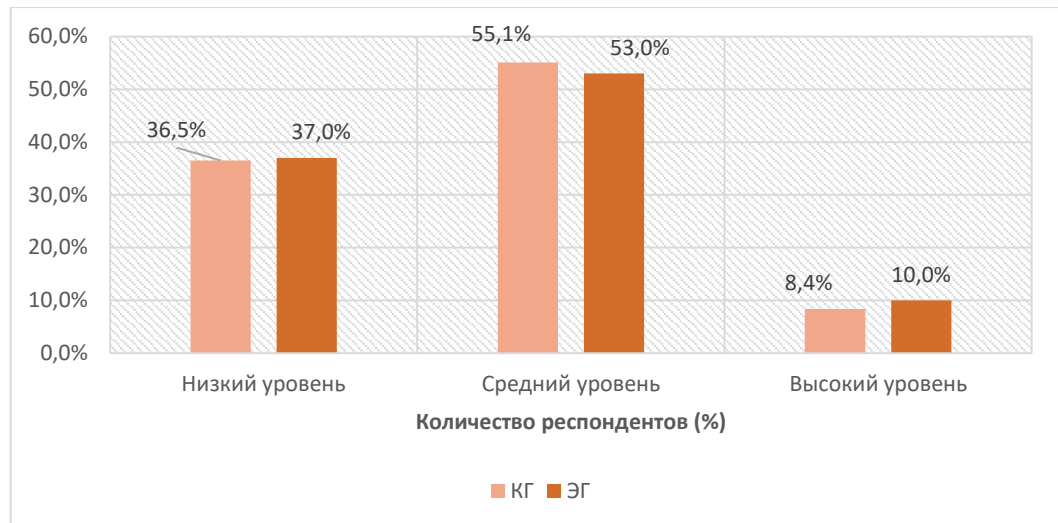


Рисунок 13 – Распределение участников эксперимента по начальному уровню сформированности транспрофессиональной компетентности у специалистов по работе в аспекте активного долголетия пожилых до апробации модели

На первом месте по числу участников оказались лица со средним уровнем, на втором – с низким. Весьма незначительная часть показала высокий уровень транспрофессиональной компетентности.

Представим качественную характеристику каждого уровня.

Репродуктивный (низкий) уровень характеризуется слабой социальной ответственностью и деонтологической позицией в общении и взаимодействии с коллегами и клиентами, отсутствием потребности в самооценке профессиональной деятельности, низкой мотивацией к профессионально-личностному саморазвитию; неспособностью к выбору оптимальных решений проблем клиента в непредсказуемых ситуациях, использованию шаблонных решений проблем клиента; неспособностью к разработке и реализации индивидуального жизненного плана клиента, к рефлексивному анализу, планированию и оценке результата своей деятельности.

Продуктивный (средний) уровень: характеризуется неустойчивой социальной ответственностью за принятые решения и деонтологической позицией в общении и взаимодействии с коллегами и клиентами; недостаточной способностью к анализу своих действий и предвидению их последствий; недостаточной способности к профессионально-личностному саморазвитию с

преобладанием внешних мотивов, к участию в междисциплинарном ведении социального случая при слабой аргументации задач индивидуального жизненного плана клиента; соскальзывании на стандартные варианты выхода из проблемной ситуации; несогласованностью действий с членами междисциплинарной команды; слабым использованием внешних и внутренних ресурсов для удовлетворения потребностей клиента.

Творческий (высокий) уровень: характеризуется высокой социальной ответственностью за принятые решения, способностью анализировать свои действия и предвидеть их последствия; устойчивой деонтологической позицией в общении и взаимодействии с коллегами и клиентами, творческим отношением к профессиональной деятельности и способностью находить нестандартные варианты выхода из проблемной ситуации; высокой мотивацией к профессионально-личностному саморазвитию; способностью к командной работе при планировании и реализации индивидуального жизненного плана клиента; к системной рефлексии при анализе социального случая, выстраивании иерархии задач с учетом социально-психологического статуса и трудового опыта клиентов; умением привлекать внешние и внутренние ресурсы для удовлетворения их потребностей.

Мы обнаружили явное несоответствие имеющихся компетенций у представителей разных профессиональных областей для выполнения обновленной трудовой функции – работе по активному долголетию. Это доказывает актуальность необходимости совершенствования системы профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий по этому направлению социэкономической деятельности.

Кроме специалистов мы привлекли к исследованию людей пожилого возраста от 58 до 70 лет в количестве 70 человек, с которыми был проведен опрос по изучению мотивации к сохранению активного долголетия.

В рамках исследования использовалась методика неоконченных предложений. Их содержание отвечало целям проводимого опроса. В качестве вопроса респондентам предлагалось завершить следующее предложение

«Сохранять активное долголетие необходимо для того, чтобы...». Анализ ответов показал, что преобладающее число опрошенных видят смысл активного долголетия не для себя, а для оказания помощи родным и близким (п.5, 7, 9), что отражает альтруистическую позицию – поддерживать физическое и психическое здоровье для активного участия в жизни семьи, детей, внуков, социума, но говорит не в пользу готовности к реализации собственных планов. Таких участников оказалось большинство – 53,7%. Результаты опроса показаны в таблице 16.

Тех, кого можно отнести к категории лиц, готовых к изменению своего мировоззрения в сторону готовности к поддержанию активного функционирования для реализации своих личных намерений, стремлению к личностному и духовному саморазвитию (п.1, 2, 4, 8) насчитывается почти вдвое меньше (около 33,2%).

Таблица 16 – Ответы пожилых респондентов на вопрос о значении активного долголетия

Ответ	Количество респондентов (%)
1. для реализации может еще не исполненных целей или для исполнения вновь появившихся новых целей	7,2
2. для продолжения саморазвития, личностного и духовного роста	5,4
3. для профилактики деменции и болезни Альцгеймера	5,1
4. для активного общения	12,5
5. чтобы быть полезным и нужным детям и внукам, чтобы сохранить семейные традиции и радостно всем вместе проводить время	24,3
6. для получения наслаждения и удовольствия от жизни	5,6
7. не быть обузой детям, жить думая не ради себя, а ради детей	22,3
8. для передачи опыта и знаний детям, внукам	8,1
9. приносить всем близким радость, быть счастливыми свидетелями тех событий, которые проходят в жизни детей и внуков	7,1

Потенциально готовых к сохранению активного долголетия с альтруистическим мотивом, но имеющих личностно значимую ценность – желание сохранить и передавать свой опыт и знания подрастающему

поколению, было выявлено 8,1 %. Эти данные подтверждают необходимость работы с пожилыми людьми по повышению их мотивации к сохранению активного долголетия.

Обобщенные результаты данных констатирующего этапа исследования позволили сделать выводы, которые были использованы при разработке модели формирования транспрофессиональной компетентности для работы по активному долголетию.

В формирующем эксперименте по апробации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности приняло участие 150 специалистов ГАСУ «Астраханский дом-интернат для престарелых и инвалидов», МНФЦ «Содействие», обучавшихся по программе ПК «Теория и практика формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы».

Специалисты контрольной группы из числа Многофункционального центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов «Здравушка» проходили обучение отдельно по программам, соответствующим их профилю – в ФГБОУ ВО «Астраханский медицинский университет им. А.В. Луначарского» и по программам ПК, реализуемым Министерством социального развития и труда Астраханской области. Предваряло обучение членов ЭГ входное анкетирование, которое позволяло определить, как обучающиеся понимают цели обновленного вида деятельности, какие видят трудности для ее реализации и пути преодоления. По сути, им предлагается обозначить осознание своих дефицитов в области работы по активному долголетию и наметить индивидуальный план обучения для восполнения недостающих знаний и профессиональных качеств (Приложение 1).

Затем члены МКР (преподаватели) анализировали анкеты и разрабатывали сценарий установочного круглого стола для того, чтобы обсудить со слушателями актуальную для микро-коллектива проблему, сгенерировать идеи ее решения, принятия любой идеи, мотивирования к дальнейшему интеллектуальному поиску методов, способов и средств

преодоления трудностей. На основе анализа потребностей обучающихся разрабатывался комплекс ситуаций междисциплинарной интеграции с помощью учебно-познавательных задач.

Этот этап обучения очень важен потому, что обучающиеся постепенно становятся готовыми к принятию на себя ответственности за успешность выполнения определенных функциональных обязанностей. С одной стороны, происходит организация продуктивной деятельности, а с другой – формирование позитивного отношения к коллегам, вносящим вклад в общее дело, что позволяет при появлении проблем искать не виноватых, а пути их решения.

Таким путем обеспечивается индивидуализация обучения, нелинейность выстраивания индивидуального маршрута обучения. В этом случае система заданий выстраивается так, что к запланированным результатам обучающийся может прийти разными способами.

Практико-ориентированное обучение позволяет формировать новые способы действий, мотивирует к рефлексированию их результата, выявлению недостатков, определению границ незнания и к выбору наиболее рациональных способа решения проблем. Примеры того, как разрабатывается структура учебной задачи при индивидуальном маршруте обучения и как достигается соподчинение содержания и цели, представлены на рисунке 14.

Программа ПК является научно-методическим обеспечением инновационного содержания обучения специалистов социэкономической сферы, включающим комплекс эффективных образовательных инструментов осуществления учебного процесса и оценки достижений обучаемых. Программа ПК – это структурированный план, который определяет цели, методы и процессы обучения, а также оценку результатов, помощь в разработке которой оказали труды, связанные: с профессиональной подготовкой преподавателей для системы ДПО (З.А. Федосеева, Ф.Н. Ключев и др.); особенностями и сущностью деятельности обучающихся взрослых (С.Г. Вершловский, В.И. Подобед, Ф.Н. Литке, Б.И. Любимова);

методологическим подходом, дидактическими принципами обучения в системе ДПО (С.И. Змеев, Л.Н. Лесохина и др.).

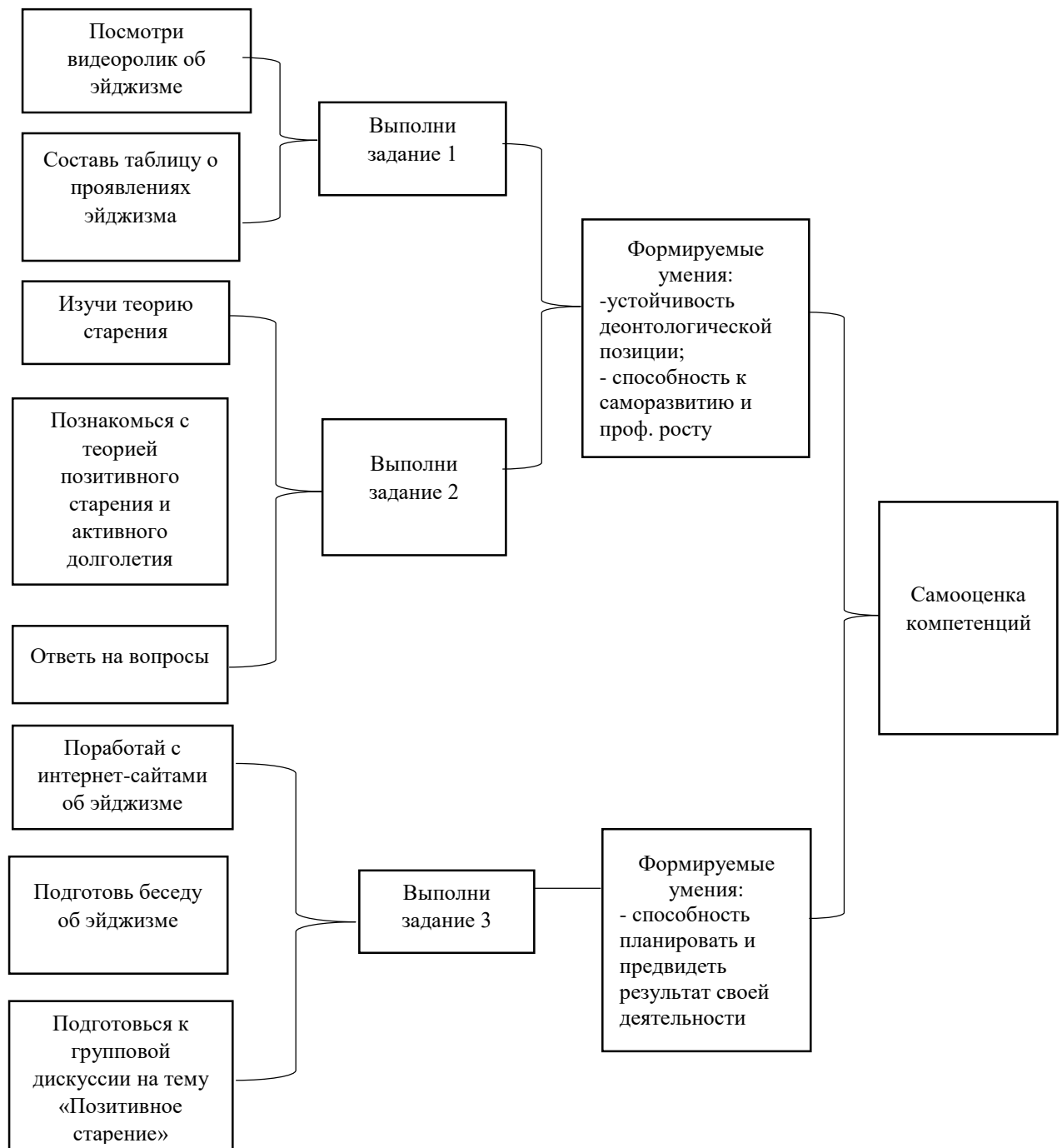


Рисунок 14 – Выстраивание структуры учебной задачи при изучении темы «Эволюция теорий старения и эйджизм» с позиций персонализации

Мы рассматриваем программу повышения квалификации как область гуманитарной сферы, в которой происходит усиление личностно ориентированного характера взаимодействий всех субъектов

образовательного процесса для решения социорегиональных и профессиональных проблем.

Согласно модульному принципу построения программы ПК в ее содержание входит три модуля, каждый из которых включает материал для решения конкретной задачи, позволяющий формировать необходимые умения и навыки, относящиеся ко всем компонентам ТПК (Приложение 2).

Первый модуль (теоретический) составляет 18 часов, из которых 10 часов отводится на самостоятельную работу. Он посвящен ознакомлению слушателей с теоретическими вопросами, которые будут необходимы для обучения в рамках последующих модулей. Так, им предоставляется информация о законодательно-нормативной базе нового содержания социэкономической деятельности, о сущности понятия «транспрофессионализм», о задачах социэкономической практики на современном этапе развития общества, о философских категориях (потенциал человека, субъектность, саморазвитие, основы деонтологии профессиональной деятельности специалиста социэкономического профиля), социально-психологических аспектах профессиональной деятельности (методах и формах профессионального общения, принципах деятельности междисциплинарных команд, методах таймменеджмента, об основных положениях теории деятельности, вопросах конфликтологии).

С учетом специфики клиентов в содержание первого модуля включены материалы по теории позитивного старения (генерализованное мировосприятие, личностный и социальный аспекты), концепции эйджизма, морально-этическим принципам.

Формирование навыков происходит на практических занятиях, где осуществляется разбор морально-этических проблем эйджизма, поиски решения конкретных вопросов оптимизации отношения к клиентам, выбора тактики действий в процессе моделируемых ситуаций в виде дискуссий, рефлексирования конкретных ситуаций.

Эта информация находит свое осмысление в ходе проведения самооценки профессиональных навыков и определения дальнейшей образовательной траектории. В процессе рефлексивного самоанализа специалисты определяли перечень проблем собственного профессионального роста и устанавливали их иерархию (Таблица 17).

Таблица 17 – Алгоритм разработки индивидуального образовательного маршрута обучающегося на курсах повышения квалификации

Проблемы овладения ТПК	Индивидуальные образовательные потребности	Перечень конкретных действий по преодолению проблемы (дорожная карта)	Ожидаемые результаты собственных достижений
1.Организационные 2.Методические 3.Психологические 4. Другие	Проведение самоанализа деятельности	Определение темы, формы, инструментов самообразования	Планирование сроков работы над проблемой. Повторная самооценка

Второй модуль направлен на практическое овладение навыками междисциплинарного ведения социального случая (кейс-стади) и занимает 72 часа, из которых 36 часов отводится на самостоятельную работу. Он включает использование квазипрофессиональной деятельности для обучения навыкам диагностики и анализа проблем гипотетического или опыта практической деятельности на основе обсуждения и генерации самостоятельных или групповых альтернативных структурированных оптимальных решений, их оценки и выработки программы действий.

Овладение навыками междисциплинарного ведения случая («кейс – менеджмент») проводится на междисциплинарных практикумах с погружением обучающихся, объединенных в команды по 5 - 6 человек в жизненную ситуацию клиента и обсуждение социального случая. Команда формируется из представителей разных социальных учреждений, чтобы ее члены в процессе работы смогли установить профессиональные коммуникативные связи. По своей сути речь идет о создании практической

модели ситуации, с которой специалист сталкивается в процессе своей профессиональной деятельности.

Члены команды осваивают алгоритм ведения социального случая:

- индивидуальная диагностика сильных сторон клиентов, их потребностей;
- разработка индивидуального жизненного плана (ИЖП) клиента, в котором определяются приоритеты, желаемые результаты, а также стратегия и ресурсы (социальные, физические, когнитивные и другие), необходимые для этих результатов;
- реализация плана работы с клиентом;
- координация и мониторинг деятельности, повторная оценка ситуации, эффективности работы, завершение работы со случаем.

Слушатели знакомятся с принципами междисциплинарного ведения случая, которые нами взяты из рекомендаций Л.М. Бобровой [22] и систематизированы в соответствии с целями деятельности в отношении активного долголетия:

1. Приоритет интересов и потребностей клиента над интересами специалиста предполагает формирование новых или изменение существующих приоритетов клиента, если, с точки зрения специалиста, они не совпадают с истинными его возможностями. Не допускается «навязывать» помощь в соответствии с собственными приоритетами.

2. Привлечение клиента к обсуждению его проблем и формированию «социального запроса». Тем самым клиент наделяется не только правами, но и ответственностью за совместный выбор решения осознаваемой им проблемы. Нужно выявить не только его потребности, но и определить его потенциал как его внутренний личностный ресурс.

3. Комплексный подход, подразумевающий участие всех членов команды, состав которой определяется сложностью социального запроса клиента, его личностного потенциала и возможностей организации. В

частности, могут привлечены сторонние специалисты, не входящие в штат учреждения на возмездной и безвозмездной (волонтерской) основе.

4. Координация, контроль и аккумуляция информации может быть возложена на ответственного специалиста по профилю оказываемой помощи. Каждый случай закрепляется за одним ведущим специалистом, берущим основную ответственность за координации деятельности команды, контроль за ведением документации, мониторингом промежуточных результатов и корректировкой плана в случае возникновения проблем

5. Соблюдение конфиденциальности информации является единым этическим принципом, предполагающим использование ее только в целях решения проблем клиента.

6. Оценка эффективности работы команды с обсуждением ее получателем помощи для анализа и корректировки структурных и функциональных изменений деятельности.

Для того, чтобы продемонстрировать особенности стратегии ведения междисциплинарного консилиума при реализации структурно-функциональной модели формирования ТПК, которую обучающиеся осваивали в рамках данного модуля, сошлемся на критерии работы группы и команды, представленные в работе О.Д. Волкогоновой и А.Т. Зуб и представим их в виде таблицы 18 [36].

Таблица 18 – Взаимодействие специалистов при работе со случаем

Сравниваемый параметр	Команда	Группа
Лидерство	Разделено между членами	Ярко выраженный лидер
Ответственность	Личная ответственность дополняется коллективной. Каждый считает себя частью целого	Личная ответственность
Результат	Результат коллективной деятельности – синергетический эффект	Результат индивидуальной деятельности. Более низкие результаты работы
Теснота связей	Высокая	Низкая
Взаимодействие	Высокая взаимная поддержка, взаимозаменяемость	Низкая взаимная поддержка, взаимозаменяемость

Продолжение таблицы 18

Управление решением	Обсуждаются, принимаются и выполняются командой	Обсуждение формально, принятие решения как суммы решений каждого члена группы, а выполнение индивидуально
Статус	Минимизация статусных различий	Сохранение статусных различий, высокая иерархичность

Как видим, традиционная мультидисциплинарная стратегия управления случаем отражает стратегию параллельных действий специалистов в рамках одной профессиональной области. Каждый член команды имеет собственную стратегию, свой план действий, которые доводятся до сведения коллег. Обсуждение проводится формально, коммуникации между членами группы стихийны, информация о проблемах клиента фрагментарна, что отражается на более низких результатах при принятии ИЖП клиента.

В рамках обучения на междисциплинарном практикуме проводится работа по приобретению интенсивного группового опыта: социальной перцепции, социальной коммуникации и социальной интеракции. Эта форма работы позволяет создавать благоприятные условия для овладения гибким стилем общения, означающим сознательное применение в конкретной ситуации навыков культуры организации совместной деятельности.

Кроме междисциплинарного практикума еще одной формой обучения в рамках данного модуля является деловая игра, тематика которой определяется практической ситуацией, разыгрывающейся в виде реальной профессиональной деятельности с обязательным завершением этапом рефлексии с анализом проблем. Это позволяет быстро пополнять знания, овладевать практическими навыками в условиях творческого и эмоционального взаимодействия с партнерами.

Использование психотехнических упражнений и тренингов создает благоприятные условия для развития культуры рефлексии как механизма

регуляции профессиональной деятельности и общения, как фактора личностного роста и профессионального становления.

Тренинги в виде упражнений направлены на повышение социальной ответственности, развитие невербальных средств общения, выработку свободного стиля общения, осознание своих профессиональных желаний. Примером может служить тренинг «Дорожная карта», который помогает освоить процесс планирования промежуточных этапов и возможных путей достижения своей профессиональной цели. Используется также групповая дискуссия, в частности на тему: «Помогающие профессии» для расширения представлений об образе и значении и сферах деятельности помогающих профессий. Просмотр и обсуждение короткометражных фильмов по изучаемой тематике (Приложение 3).

Все вышеперечисленное позволяет закреплять и углублять знания, усвоить алгоритм социального случая и уметь его применить в будущих практических ситуациях, позволяющих приблизить процесс обучения к профессиональной деятельности и получить практическую отдачу от учебной программы. Для проведения обучения по данному модулю создается специальный банк кейсов, позволяющий отработать алгоритм проведения междисциплинарного анализа. Завершается обучение представлением обучающимися самостоятельных социальных случаев и разработкой индивидуальных программ их решения.

Третий модуль – проектный, является завершающим этапом обучения и на него отводится 72 часа, где самостоятельная работа занимает 54 часа. Он направлен на обучение специалистов разработке проектов для формирования у клиентов новых жизненных установок в сфере сохранения активного долголетия и оптимизации функционирования пожилых людей (арт-терапия, гештальттерапия, терапия воспоминаниями и др.).

Цель заключается в создании вокруг получателя услуги пространства для развития альтернативных, предпочитаемых историй, которые дадут ему возможность почувствовать себя способным повлиять на ход течения собственной

жизни, стать непосредственным автором своей истории. В рамках освоения проектного модуля предусмотрена индивидуальная самостоятельная работа в сочетании с командной работой в подвижных творческих малых группах. В рамках этого модуля освоенные навыки закрепляются. Итогом обучения является разработка проекта для оптимизации функционирования клиента.

Темы для кейсов предлагались самими слушателями, что было условием обучения при освоении третьего модуля и рассматривалось как практическое задание. Примеры практических занятий с использованием метода кейсов приведены в приложении 4.

Перейдем к более подробному описанию программы ПК.

Каждый модуль содержит комплекс базовых идей (ключевых понятий), что позволяет лучше сориентировать обучающегося в содержании модуля, которое зачастую носит проблемный характер, предполагающий гибкую подачу информации, что облегчает понимание разных граней одной базовой идеи. Например, для изучения темы «Проявления эйджизма и самоэйджизма», слушателю предлагаются базовые идеи, которые обучающийся должен опровергнуть, прибегнув к самостоятельному изучению рекомендуемой литературы и в процессе целенаправленного поиска в сети интернет.

В частности, предлагаются следующие базовые идеи:

1. Быть старым – значит быть больным.
2. Пожилые люди не обучаемы.
3. Что-либо менять в жизни старых людей не имеет смысла, так как уже слишком поздно и ничего не исправить.
4. Старение полностью детерминировано генетической предрасположенностью.
5. Ухудшение всех мыслительных функций неизбежно.
6. Пожилые не приносят пользы обществу.

Построение лекций в первом теоретическом модуле велось с помощью проблемных лекций, лекций-дискуссий, лекций с применением элементов деловой игры. Тема лекции сообщалась слушателям заранее и давался список

литературы для предварительного ознакомления. Преподаватель начинал лекцию с постановки проблемного вопроса, носящего дискуссионный характер, который вызывал интеллектуальные затруднения у слушателей, поскольку ответ на него не содержится в прежних знаниях обучающегося.

Формат лекции с элементами деловой игры предполагал, в частности, создание ресурсного портрета клиента, что позволяло не просто ознакомить слушателей с современными подходами социэкономической деятельности, но и дать участникам прожить их на практике, сформировать собственный опыт и лучше усвоить материал (Таблица 19).

Таблица 19 – Карта ресурсов клиента Н.И., 78 лет

№	Вид ресурса	Характеристика ресурса клиента
1	Профессиональные компетенции	Бывший инженер-конструктор
2	Жизненные навыки	После инсульта ограничен в движении
3	Социальные связи	Внук живет в другом городе
4	Личностные качества	Жалуется на одиночество
5	Интересы и увлечения	Любил рыбалку, шахматы

В ходе обсуждения преподаватель ориентировал слушателей не на поиск проблемы, а попытку нахождения ее решения через поиск ресурсов клиента. Они задались вопросом о том, что Н.И. мог бы передать молодым инженерам. То есть, они увидели в нем не «больного с инсультом», а носителя уникального инженерного опыта. Составление карты ресурсов помогло в разработке индивидуального маршрута активного долголетия Н.И., используя схему:

- Ближайший месяц: какие конкретные шаги?
- 3 месяца: какие результаты ожидаем?
- 6 месяцев: какие новые возможности открываются.

В процессе обучения использовались различные мотивационные приемы: медиа-средства (фото, видео), апелляция к жизненному опыту, использование цитат, притчей, примеров из книг, постановка проблемных вопросов (Приложение 4).

Обсуждение проблемных вопросов проводилось в ходе дискуссии, что

мотивировало обучающихся к рефлексии, поскольку эти вопросы не имеют однозначного ответа. Это побуждало исследовать различные идеи, находясь в рамках учебной темы, помогало слушателям строить свои собственные ответы и демонстрировать собственное понимание проблемы на основе самостоятельно собранных сведений, сравнивать, синтезировать и анализировать информацию. Неверный ответ или его отсутствие ставило слушателей в неловкое положение перед коллегами, что подводило их к выводу о необходимости заранее готовиться к занятию.

В качестве возможных проблемных вопросов можно представить следующие:

1. Верно ли утверждение о том, что конфликт между реальным и идеальным состоянием пожилого человека стимулирует перестройку мотивационной сферы, подключая резервные источники организма и психики?
2. Верно ли утверждение, что активное долголетие пожилых прежде всего связано с заботой о близких и помощью в домашних делах?
3. Представьте доказательства утверждения о том, что в старости важны не только изменения, которые происходят с человеком, но и отношение человека к этим изменениям.

Приведем пример практикума на тему: «Эволюция теории старения и восприятия старости». Преподаватель приводит высказывание К.И. Чуковского: «Никогда я не знал, что так радостно быть стариком, с каждым днем мои мысли становятся добрее и светлее», слушателям предлагается обсудить эту тему, воспользовавшись материалами для самостоятельного обучения.

Одним из ключевых навыков, которыми должны овладеть специалисты, это навык разработки ИЖП клиента в ходе обсуждения на консилиуме: информирование друг друга, обсуждение проблемы, нахождение путей ее решения, распределение между членами команды тактических задач и постановка общей цели, достигаемой в процессе реализации проекта командой специалистов. К этой работе при необходимости могут привлекаться

сторонние участники, лица, из других организаций, участие которых может обеспечить эффективность работы.

Представим таблицу, фиксирующую индивидуальный жизненный план клиента (Таблица 20).

Таблица 20 – Схема алгоритма разработки индивидуального жизненного плана клиента

Проблемы	Задачи (планируемые мероприятия)	Виды работ	Координатор (срок выполнения)	Результаты-динамика

В данном случае в процессе обсуждения специалисты определяли перечень проблем клиента и устанавливали их иерархию. Например, проблемы клиента:

психологические проблемы:

- склонность к асоциальному поведению, сутяжничеству, агрессии, депрессии, алкоголизм и т.д.;
- отсутствие мотивации к самостоятельной активности;
- склонность к отказу от ответственности за собственное поведение в быту.

Проблемы членов микросреды:

- проявления эйджизма;
- отсутствие контакта между членами семьи;
- отсутствие интереса членов семьи к проблемам клиента.

Проблемы в работе специалистов с данной ситуацией:

- трудности мотивации клиента к активности;
- отсутствие мотивации клиента к работе с психологом и др. специалистами.

Как было показано ранее, важная роль отводится координатору - специалисту, ответственному за весь процесс ведения социального случая клиента междисциплинарной командой специалистов. Координатор определяется (назначается) на консилиуме или руководителем подразделения.

Координацию процесса ведения социального случая клиента по сохранению активного долголетия необходимо рассматривать как отдельную деятельность, что требует разработки его функционала. Для этого мы воспользовались рекомендациями В.А. Барабохиной, Ю.Ю. Ивашкиной, Н.В. Касициной [12] и адаптировали к цели нашего исследования.

Специалист-координатор деятельности междисциплинарной команды должен:

- владеть информацией об имеющихся ресурсах для оказания помощи, включая методы, приемы и технологии;
- обладать способностью к систематизации и анализу поступающей информации о клиенте и его окружении;
- обладать организаторскими способностями для руководства деятельностью членов команды и нести ответственность за все действия;
- быть толерантным и владеть навыками профессиональной коммуникации.

В обязанности координатора входит:

- подготовка заключения по результатам диагностики и вынесение его на обсуждение междисциплинарной команды специалистов;
- согласование индивидуального жизненного плана клиента и распределение полномочий и ответственности между членами междисциплинарной команды;
- определение периодичности рассмотрения ситуации клиента на консилиумах междисциплинарной командой специалистов;
- обеспечение взаимодействия специалистов между собой;
- представление информации членам междисциплинарной команды для оценки промежуточных результатов;
- контроль за соблюдением сроков выполнения индивидуального жизненного плана клиента.
- ведение документации по социальному обслуживанию и социальному сопровождению.

Координатор команды в беседе с клиентом доносит до него план, разработанной на междисциплинарном консилиуме, выясняет его мнение. Если оно не совпадает с решением консилиума, то проводится повторное обсуждение и корректировка ИЖП. То есть, координатор команды осуществляет сопровождение случая от первичной оценки до его закрытия, обеспечивает соблюдение последовательности этапов случая, координацию работы всех членов команды, которые должны придерживаться единой для всех цели, задач и плана мероприятий.

Примерный план выступления на консилиуме представлен в таблице 21.

Заседание консилиума протоколируется и протокол подписывается всеми членами консилиума хранится в учреждении в установленном его регламентом порядке. Выписка из протокола прикрепляется к индивидуальной карте клиента.

Таблица 21 – План представления ситуации клиента на первичном консилиуме

Ситуация клиента	Обсуждение	Описание
Проблемы, выявленные в процессе диагностики и ресурсы клиента	Значимые решения по ведению Случая	Выполнение согласованных в плане шагов, привлечение для этого необходимых ресурсов, людей и организаций

За время освоения программы ПК обучающимися было собрано 38 интервью с пожилыми клиентами, составлено 34 дневника наблюдения, проанализировано 55 личных дел клиентов учреждений социального обслуживания. В рамках освоения третьего модуля программы ПК на основе практико-ориентированного подхода обучающиеся работали с несколькими категориями клиентов: активными - с теми, кто «приходит сам» (досуговые отделения, отделения временного проживания и дневного пребывания), и пассивными - теми, кто находится в условиях социального стационара.

Слушатели курсов разработали целый комплекс проектов для участников школы третьего возраста, которые позднее реализовали, как в стационаре ГАСУ «Астраханский дом-интернат для престарелых и

инвалидов», так и в МЦСО «Содействие». В частности, были проведены следующие мероприятия:

- творческие мероприятия: «Уроки музыки», терапия воспоминаниями «По дорогам старых песен», деловая игра «Мои жизненные вершины: вспомнить, порадоваться, помечтать», литературная гостиная «От души и для души», конкурс: «Бабушкины сказки» - чтение русских народных сказок в рамках III литературного фестиваля для детей и молодежи, районный поэтический конкурс среди людей «серебряного» возраста, «Чашка чая и добрые истории»;

- мастер-классы «Кухни народов Астраханского края», «Безопасность в смартфоне: учимся быть на связи с миром и близкими».

Приведем пример одного проекта, реализованного слушателями курсов повышения квалификации на этапе практической сессии. Была составлена команда, состоящая из врача-терапевта, психолога, социального работника. Идея проекта возникла после бесед психолога с проживающими в Доме-интернате, в результате которых было выяснено, что некоторых удручает отсутствие возможности уединения ввиду постоянного присутствия персонала, ощущение больничной обстановки (Приложение 5).

При обсуждении проблемы на консилиуме терапевт отметила, что именно у этих пациентов в последнее время отмечается нестабильное физическое состояние (обострение хронических заболеваний, повышение давления). Со слов социального педагога эти проживающие часто отказываются участвовать в мероприятиях, не выходят из своих комнат, избегают общения.

Пенсионеров пригласили на беседу, в ходе которой они высказали свои предложения по улучшению обстановки в Доме-интернате. Желавшие составили команду, в которую вначале вошло 3 пенсионера (бывшая швея, учитель начальных классов, рабочий), а позднее к ним присоединился бывший библиотекарь. Это был дизайнерский проект, который пенсионеры называли «Уютный дом», разработали план мероприятий по его реализации.

Сотрудники представили проект директору, который одобрил его, предложил включить в команду специалистов бухгалтера Дома-интерната для составления сметы проекта. Члены обеих команд (специалистов и пенсионеров) активно провели поиск благотворителя, заинтересовали его и предложили выступить социальным партнером. Обеспечение освещения в СМИ хода проекта и его результатов обеспечивали бывший библиотекарь и социальный педагог Дома-интерната.

В результате было реализовано дизайнерское решение по изменению внешней среды интерната, напоминавшей обстановку 50-х годов прошлого века – время молодости многих нынешних пенсионеров: на дверях появились шторы, которые закреплялись по сторонам, если человек готов был к контакту, и распускались, если человек хотел уединиться, чтобы его не беспокоили. С этого момента было закреплено правило для всех сотрудников Дома-интерната - предупреждать о своем входе в комнату проживающего стуком в дверь. В комнатах проживающих были предметы мебели, личные вещи, дорогие им. Такое новшество позволило ощутить пожилым людям личное пространство, защищенное от внезапного вторжения в любую минуту.

Женщины получили разные яркие халаты, а мужчины пижамы, как это было принято во времена их молодости. Ведь пижама ассоциировалась пожилыми людьми с периодом восстановления, выздоровления и отдыха. Появилась комната «Назад в СССР», в которой проводятся индивидуальные и групповые занятия психолога. Обстановка комнаты воссоздана аутентичными предметами быта, собранными сотрудниками интерната. Занавеси, люстры, портреты, ковер, швейная машинка и даже сельская прялка, - все возвращает во времена молодости. Полюбившееся место общения подтолкнуло и сотрудников, и подопечных к новой традиции: вечерним посиделкам «За чашкой чая». Обучающиеся специалисты из ГАУ АО МФЦ «Содействие» в рамках проектной деятельности создали региональный центр «серебряного» добровольчества (волонтерства) «Молоды душой». Также был открыт центр общественного развития «Добро» – это центр общественного развития и

поддержки добровольческих, благотворительных и гражданских инициатив. Примеры разработанных проектов приведены в приложении 5.

3.2. Оценка эффективности реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов в условиях повышения квалификации

Аналитический этап опытно-экспериментальной работы после апробации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности осуществлялся в режиме постоянного мониторинга: в ходе прохождения обучения по каждому модулю преподаватели заполняли диагностические карты, позволяющие выявить динамику сформированности компетенций для решения профессиональных задач, заявленных в качестве основных целей обучения.

Кроме внешнего оценивания слушатели проводили самооценку в процессе обучения с помощью инструмента – формирующего оценивания, позволяющего самому обучающемуся определить свои дефициты, повышать мотивацию к обучению и развивать рефлексивную способность.

Приведем пример результата динамической самооценки способности к социальной ответственности по итогам решения кейса одним из обучающихся (Рисунок 15).

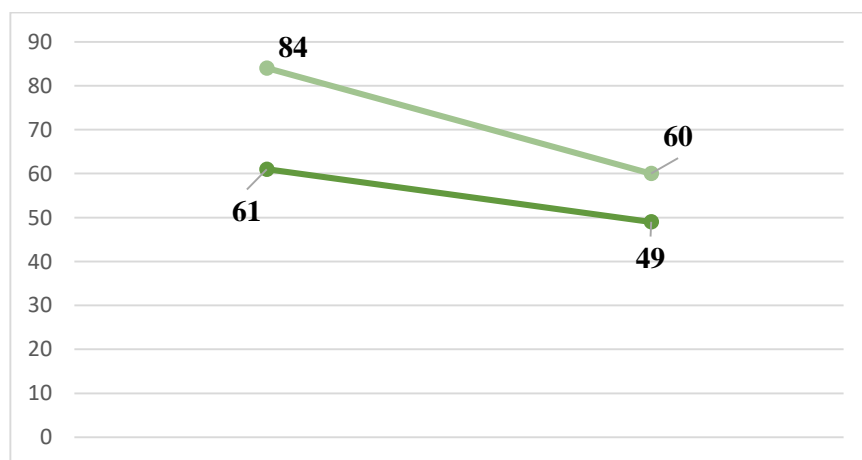


Рисунок 15 – Пример фиксации результата самооценки социальной ответственности участника Н.Е. в динамике

Проводя такую самооценку, обучающийся видит прогресс в развитии социальной ответственности. Как показано в данном примере, хотя это качество у Н.Е. остается на низком уровне, но оно имеет тенденцию к росту с 49 баллов до 60. Это способствует повышению мотивации к дальнейшему совершенствованию данной способности (Рисунок 16).

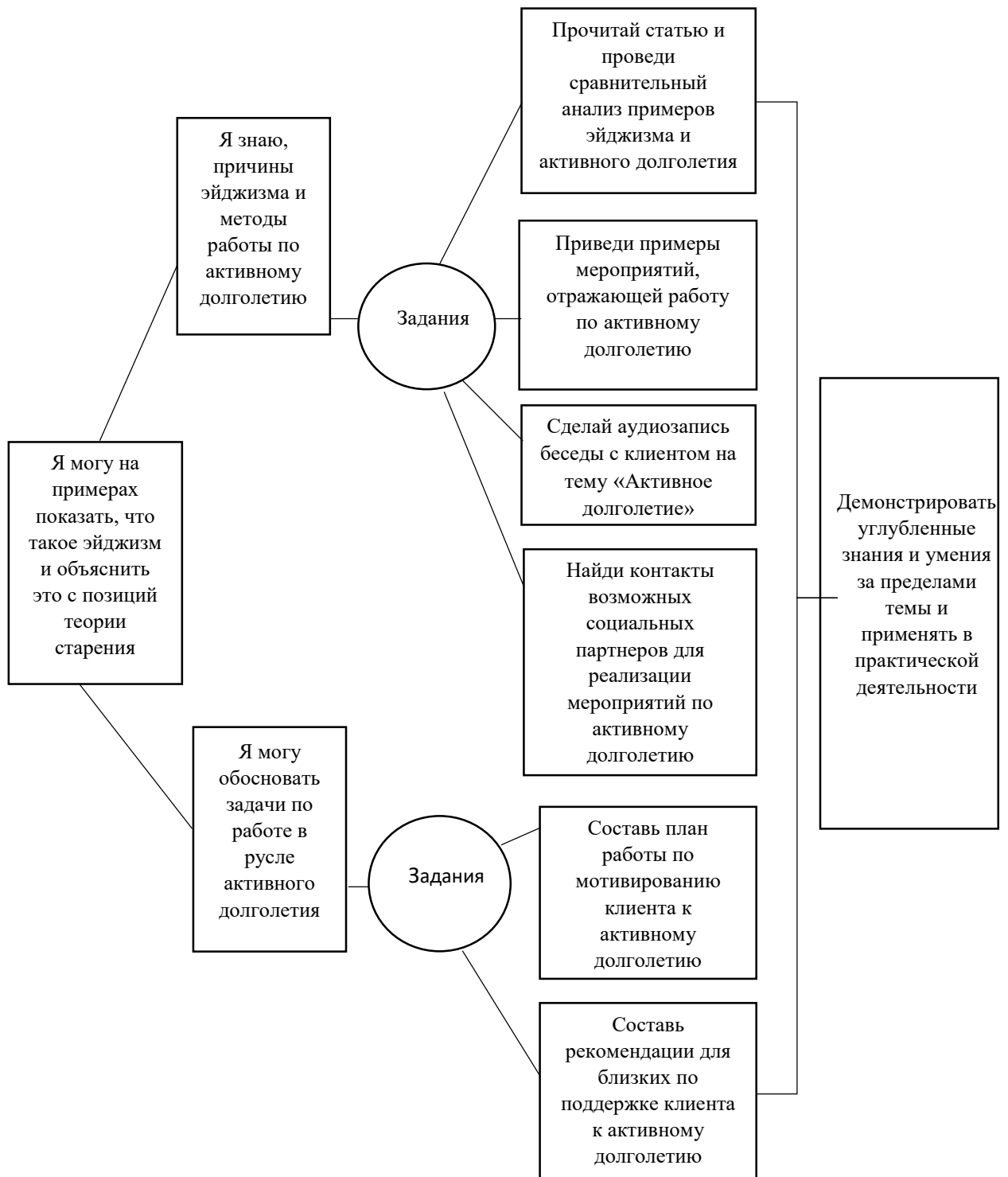


Рисунок 16 – Алгоритм промежуточного самооценивания обучающимися

Внедрению технологии *формирующего оценивания* помогает интерактивная технология LearningApps.org. Данный сервис позволяет педагогу быстро и просто создавать электронные интерактивные упражнения для учебного занятия, построить индивидуальные пути изучения учебных модулей, создать свой собственный банк учебных заданий [161].

Именно в процессе такой оценочной деятельности слушатели смогли формулировать индивидуальные цели изучения материала, определять адекватные способы самоконтроля, улучшить собственные результаты, сформировать ответственность за собственное образование. Пример процедуры промежуточного самооценивания слушателями программы при освоении темы «Концепция активного долголетия» первого учебного модуля, где четко обозначено соподчинение заданий соответствующим элементам цели обучения, приведен на рисунке 16. Следующий пример касается мониторинга способности к рефлексивному анализу, которая проверялась в ходе зачетного занятия. Формой оценки было практическое решение кейса, в котором описывалась деятельность мультидисциплинарной и трансдисциплинарной команды (Рисунок 17).



Рисунок 17 – Схема трансдисциплинарного взаимодействия специалистов при разработке индивидуального жизненного плана клиента

Требовалось проведение сравнительного анализа моделей взаимодействия в команде. Команда обучающихся самостоятельно делала выводы о недостатках и преимуществах тактики этих моделей и, помимо устного доклада, с помощью цифровых ресурсов визуализировала результаты.

Решая эту задачу члены команды продемонстрировали способности выстраивать последовательность фактов, составлять логическую цепочку, предлагать решение. В частности, слушатели отмечали, что негативными сторонами деятельности, снижающими эффективность работы мультидисциплинарной команды, являются:

- опора на стереотипы в понимании проблемы;
- постановка перед собой неактуальных или невыполнимых задач;
- формальное, шаблонное проведение планирования работы;
- слабое взаимодействие участников команды, недостаток обмена информацией между коллегами;
- применение неадекватных ситуации средств решения индивидуальных потребностей клиента;
- преобладание привлечения внешних ресурсов к разрешению проблем клиента над внутренними;
- невнимание к развитию ситуации в процессе коррекции и негибкость в реализации намеченного плана;
- неумение найти общий профессиональный язык при обсуждении социального случая клиента;
- неумение найти согласованные решения, преодолеть разногласия в ходе дискуссии;
- слабость способности к рефлексивному анализу своей деятельности по разработке индивидуального жизненного плана клиента.

Это помогло обучающимся в дальнейшем изменить стиль своей работы, а именно:

- быть готовыми к выполнению ряда сходных производственных задач на уровне клиента: по диагностике его сильных сторон, выявлении

потребностей, определении социально-психологических и других дефицитов и ресурсов;

- научиться продуктивному обмену информацией на консилиуме данными первичной оценки уровня жизненной ситуации клиента, определению цели, задач и комплекса мероприятий по ведению случая, обсуждению его динамики;

- принять позицию личной ответственности за профессиональные действия, влияющие на общий результат командной работы;

- осознать необходимость в повышении своего профессионального уровня.

Такие кейсы позволяли вовлекать обучающихся в процесс развития критического мышления, аналитических способностей, уходить от репродуктивного стиля решения проблемы. В этом мы увидели преимущества наличия в команде лиц разного возраста: более опытные специалисты показали свою состоятельность в рефлексивной способности, а молодые коллеги были лучше подготовлены к работе с информационно-коммуникативными технологиями.

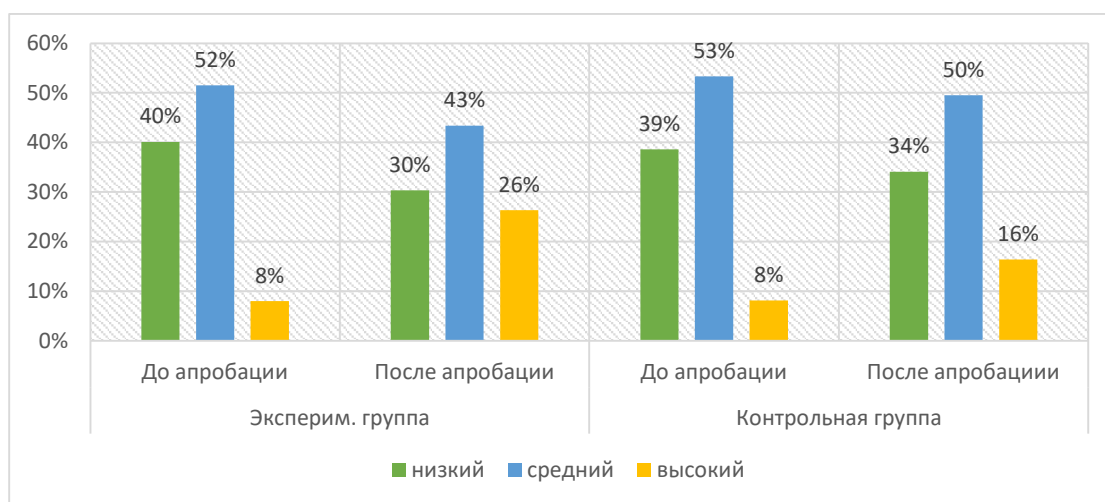


Рисунок 18 – Распределение испытуемых по уровням сформированности деонтологического компонента транспрофессиональной компетентности в динамике

Завершение обучения по программе ПК закончилось проведением контрольного исследования. Полученные данные были нами обобщены и

сравнены с теми, которые мы получили в ходе констатирующего эксперимента. На рисунке 18 показана динамика сформированности уровней деонтологического компонента.

Сравнение результатов в обеих группах показало преобладание значительной положительной динамики в ЭГ. Так, произошло уменьшение числа лиц с низким уровнем на 5% в КГ и на 10 % в ЭГ; со средним уровнем на 3 % в КГ и на 9 % в ЭГ; с высоким уровнем возросло на 8 % в КГ и на 18% в ЭГ.

Оценка рефлексивно-гностического компонента представлена в виде диаграммы (Рисунок 19).

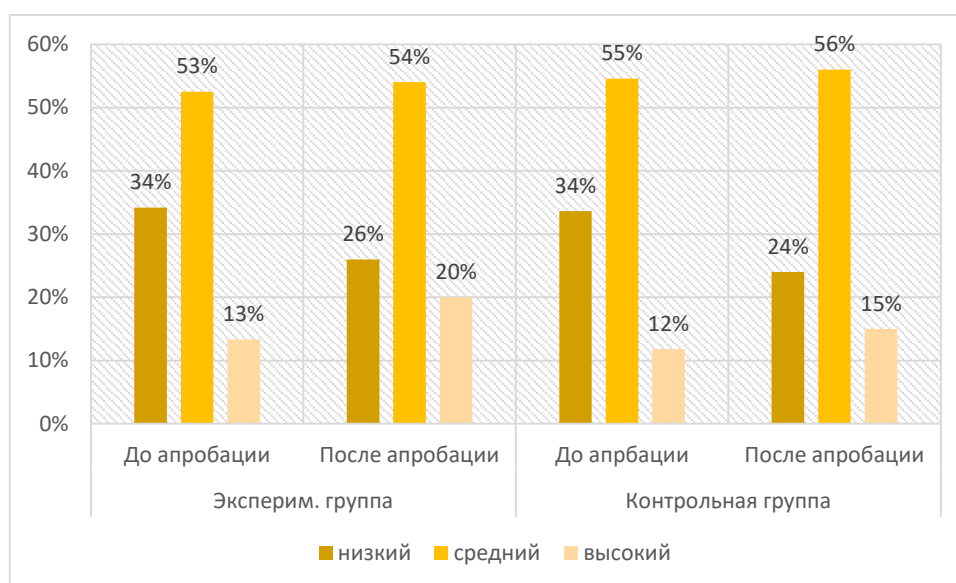


Рисунок 19 – Распределение респондентов по уровню сформированности рефлексивно-гностического компонента в динамике

Динамика качественных изменений выразилась в отношении специалистов к возрастным поведенческим проявлениям пожилых (ворчливость, отказ от гигиенических процедур, прогулок и др.), а именно: в продуктивном обсуждении этих проблем на консилиуме после разъяснения психиатром неизбежности возрастных изменений характера; в принятии советов психолога по правильной тактике поведения для избегания конфликта. Все это помогло правильно расставить специалистам акценты в работе, изменить свой взгляд на профессиональную задачу, найти у подопечных их личностные дивиденды, не фиксируясь на констатации

дефицитов, создать комфортные психологические условия домашнего уюта и тепла, доверия и доброты, уважения к личности.

Проводя сравнение данных по рефлексивно-гностическому компоненту до и после апробации модели можно заметить, что количество респондентов низкого уровня в ЭГ уменьшается на 8 % (с 34,2% до 26%), в КГ на 10%, среднего уровня возросло в ЭГ и КГ на 1%, высокого уровня достигло участников больше в ЭГ – на 7% (с 13% до 20%), в КГ динамика составила 3%.

Качественные изменения личности профессионала в ЭГ выразились в овладении способностью решать практические задачи здесь и сейчас, как непрерывный процесс целеполаганий и действий в отношении субъекта помощи, когда рефлексивные акты вплетаются в анализ наличествующей ситуации и помогают в выборе действий, адекватных поставленным задачам.

Оценка уровня сформированности деятельностного компонента проводилась после апробации модели согласно методикам, описанным в таблице 2, п.3.1 данного диссертационного исследования. Результаты можно проиллюстрировать диаграммой (Рисунок 20).

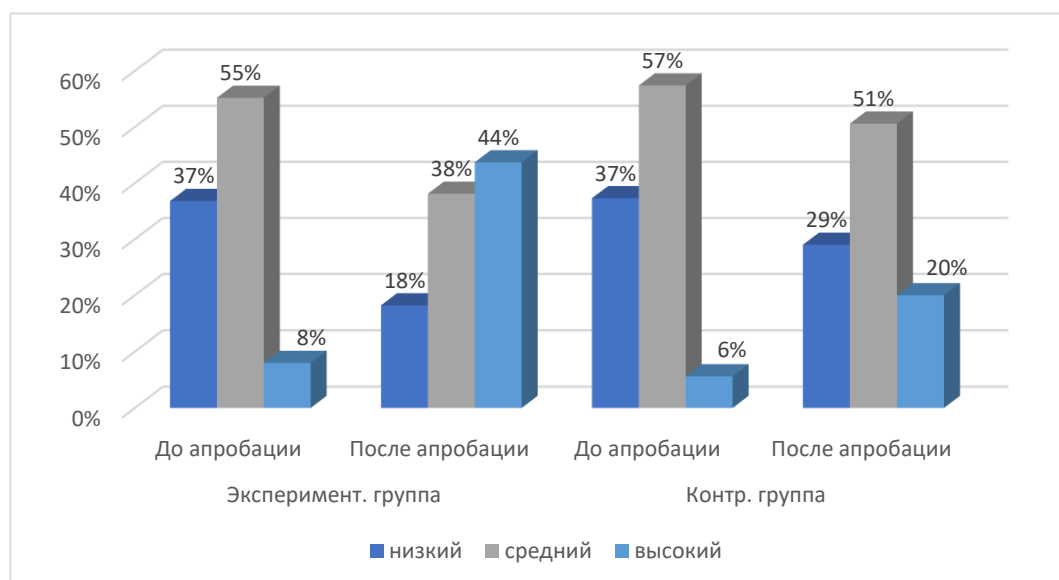


Рисунок 20 – Распределение респондентов по уровню сформированной деятельностного компонента транспрофессиональной компетентности специалистов в динамике

Как показывают данные, представленные на рисунке 19, прослеживается положительная динамика сформированности деятельностного компонента в обеих группах - ЭГ и КГ. Однако их сравнение показывает ее преобладание в ЭГ. Количество испытуемых с низким уровнем в ЭГ после апробации модели сократилось на 19% (с 37% до 18%) а в КГ на 8%. В ЭГ на 17% сократилось количество испытуемых со средним уровнем (с 55,2% до 38%). Показатель респондентов высокого уровня увеличился на 36% (с 8% до 44%), в КГ динамика составила 14% по деятельностному компоненту.

Приведем сравнительные данные по сформированности всех компонентов транспрофессиональной компетентности в обеих группах после апробации модели (Рисунок 21).

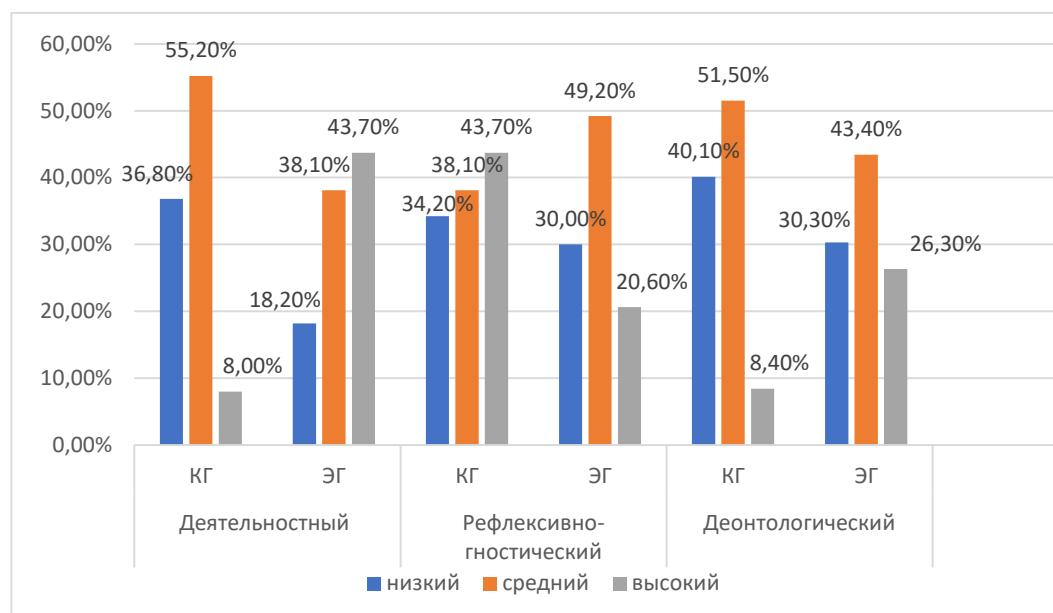


Рисунок 21 – Сравнительные данные о сформированности компонентов транспрофессиональной компетентности в ЭГ и КГ после эксперимента

Специалисты, достигшие высокого уровня деятельностного компонента, овладели общим профессиональным языком и профессиональным инструментарием, интегрировавшим знания из разных профессиональных сфер, навыками взаимообмена информацией, общим методологическим подходом, научились работать в едином коммуникативном пространстве, согласовывать свои действия, овладели способами действий в

нестандартных ситуациях и умением конструктивно выходить за узкие рамки своих профессиональных компетенций, вступать в междисциплинарное взаимодействие.

Проверка однородности результатов, представленных на рисунке 21, на конец эксперимента осуществлялась на основе подсчета критерия Стьюдента при числе степеней свободы 284 с табличным значением $t_{\text{табл}} = 1,97$, с уровнем значимости 0,05. Так, вычисление критерия между данными групп КГ и ЭГ деятельностного компонента показало, что $t_{\text{эмп}}$ равно 7,59, которое больше табличного значения. Следовательно, можно констатировать то, что респонденты ЭГ показали на конец эксперимента в среднем более высокий уровень сформированности.

Аналогичный вывод можно сделать на основе сравнения $t_{\text{эмп}}$ по рефлексивно-гностическому и деонтологическому компонентам. Действительно, рефлексивно-гностический компонент $t_{\text{эмп}} = 4,11$ между ЭГ и КГ больше $t_{\text{табл}} = 1,97$, деонтологический компонент $t_{\text{эмп}} = 6,21$ также больше значения $t_{\text{табл}}$.

Производя вычисления критерия Стьюдента на основе данных констатирующего и контрольного эксперимента в ЭГ, мы получим следующие соотношения: деятельностного компонента $t_{\text{эмп}} = 7,13 > t_{\text{табл}} = 1,97$, рефлексивно-гностического компонента $t_{\text{эмп}} = 5,42 > t_{\text{табл}} = 1,97$; деонтологического компонента $t_{\text{эмп}} = 6,33 > t_{\text{табл}} = 1,97$. Следовательно, можно сделать вывод о преимуществе структурно-функциональной модели, примененной в условиях повышения квалификации специалистов ЭГ.

Заметим, что незначительная динамика покомпонентных изменений транспрофессиональной компетентности в ЭГ объясняется рядом обстоятельств. Так, в отношении деонтологического компонента этот факт объясняется сложностью трансформации ценностных ориентаций, требующей более длительной работы для кардинального изменения профессионального поведения, мировоззренческих позиций. Что касается рефлексивно-гностического компонента, то самым трудным оказалось формирование

навыков системной рефлексии, отражающей профессиональное сознание, являющееся регулятором профессиональной деятельности. Этот процесс изменения позиции в сторону активного субъекта своего профессионального роста требует поворота вектора интереса к собственному интеллектуально-личностному потенциалу, что возможно только в условиях целенаправленного, постоянного стремления к саморазвитию.

Динамика сформированности транспрофессиональной компетентности специалистов ЭГ и КГ представлена на рисунке 22. Мониторинг результатов по окончании обучения проводился с помощью фонда оценочных средств (тестирование, решение кейсов, представление проекта, разработанного микро-группой участников) и в ходе самооценки обучающимися. Как видим, положительная динамика преобладала в ЭГ: число лиц с низким уровнем в ЭГ уменьшилось на 21%, а в КГ – на 14%. Более существенная разница получена по числу лиц, достигших высокого уровня данной компетентности – в ЭГ произошло увеличение на 16%, а в КГ на 4%.

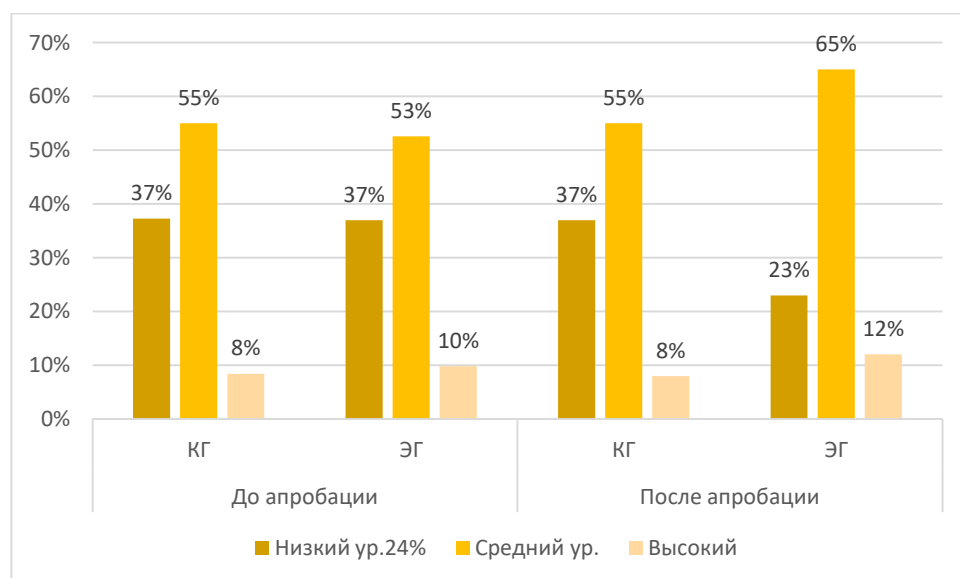


Рисунок 22 – Распределение участников ЭГ и КГ по уровню сформированности транспрофессиональной компетентности в динамике

Представленные количественные данные позволяют лишь визуализировать результаты позитивных сдвигов в формировании транспрофессиональной компетентности. Более существенное значение имеет

картина качественных профессионально-личностных изменений участников эксперимента:

- изменение мировоззренческой позиции на понимание сути помогающего поведения;
- удовлетворенность сознательностью включения в процесс собственного профессионального роста;
- смена целевых установок и осознание значимости своей профессиональной роли;
- актуализация потребности в саморазвитии;
- ощущение сопричастности к деятельности команды;
- выработка особого отношения, социальной ответственности перед клиентом помощи и коллегами за принятые решения;
- уверенность в своих действиях по решению трудных жизненных ситуаций клиента;
- ощущение стойкой деонтологической позиции не только по отношению к пожилым людям, но и в целом к лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило эффективность предложенной нами структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов для работы по активному долголетию с пожилыми людьми и ее преимущество перед традиционной монодисциплинарной моделью повышения квалификации.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

В третьей главе осуществлена экспериментальная верификация структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в условиях повышения квалификации.

С помощью разработанной программы диагностики был изучен начальный уровень транспрофессиональной компетентности у представителей учреждений социальной защиты г. Астрахани: ГАСУ

«Астраханский дом-интернат для престарелых и инвалидов», МСЦ «Содействие», ГКУ АО ЦСПН Трусовского района, ГАУСО АО МСОЦ «Здравушка») в количестве 286 человек, из которых была составлена экспериментальная группа (150 человек) и контрольная (136 человек). Кроме специалистов мы привлекли к исследованию людей пожилого возраста от 58 до 70 лет в количестве 70 человек, с которыми был проведен опрос по изучению их мотивации к сохранению активного долголетия.

Определен уровень сформированности каждого компонента: деонтологического, рефлексивно-гностического, деятельностного по определенным критериям и на основе систематизации экспериментальных данных описаны уровни транспрофессиональной компетентности: низкий, средний и высокий.

Апробирование модели в ЭГ осуществлялось с помощью современной методологии менеджмента – создания мобильной команды развития преподавателей-экспертов, которые участвовали в разработке программы повышения квалификации «Теория и практика формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы». Использовалась интегративно-модульная форма организации образовательного процесса, подразумевавшая взаимодействие педагогов и обучающихся в процессе интерактивного педагогического общения и практико-ориентированных методов

Модульная структура Программы ПК отличалась тем, что содержание модуля было подчинено определенной цели с нелинейным прохождением индивидуального маршрута обучения, означающим, что каждый обучающийся может прийти к запланированному результату своим путем в зависимости от имеющегося опыта и актуального уровня сформированности компонентов транспрофессиональной компетентности.

Теоретический материал *первого модуля* представлялся в виде комплекса базовых идей, ориентирующих обучающегося в содержании темы с включением проблемных вопросов, которые мотивировали слушателей к

рефлексии, самообразованию и развитию творческого мышления, побуждали к исследованию различных концепций, находясь в рамках учебной темы, строить свои собственные ответы и демонстрировать собственное понимание проблемы на основе самостоятельно собранных сведений, сравнивать, синтезировать и анализировать информацию.

Второй технологический модуль реализовывался с помощью инновационных образовательных инструментов: квазипрофессиональной деятельности в форме поведенческого моделирования, междисциплинарных практикумов, обучения в рабочих группах, сторителлинга, дискуссий с анализом конкретных проблемных ситуаций, где нарабатывается алгоритм творческого их разрешения. Он был направлен на овладение технологией междисциплинарного ведения социального случая (кейс-стади) с погружением обучающихся, объединенных в команды по 5 - 6 человек в жизненную ситуацию клиента и обсуждением ИЖП клиента по разработанному алгоритму. Модуль был обеспечен комплексом ресурсов: информационных, технологических, материально-технических и организационно-управленческих.

Третий – проектный модуль предполагал разработку участниками проектов по практической реализации созданных в рамках второго модуля вариантов индивидуального жизненного плана пожилых, из которых по результатам диагностики была составлена группа лиц, привлеченных к этой деятельности. С ними проводили творческие мероприятия, деловые игры, беседы, конкурсы, мастер-классы.

Завершалось обучение рефлексивно-оценочной деятельностью с помощью технологии *формирующего оценивания*, проводимого слушателями программы в виде самооценки своей деятельности и взаимооценки.

После апробирования структурно-функциональной модели мы провели повторное исследование, которое выявило значительную положительную динамику: число лиц с низким уровнем в ЭГ уменьшилось на 21%, а в КГ – на 14%. Более существенная разница получена по числу лиц, достигших

высокого уровня данной компетентности – в ЭГ произошло увеличение на 16%, а в КГ на 4%.

Таким образом, разработанная нами структурно-функциональная модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы на примере работы по активному долголетию показала свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного научного исследования на тему «Формирование транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономических профессий в условиях повышения квалификации» позволили сформулировать следующие выводы:

1. Современная система повышения квалификации специалистов социэкономической практики разных профессиональных областей в условиях непрерывного профессионального образования находится в состоянии стагнации и жесткого дидактизма. Анализ причинно-следственных связей между группами факторов, оказывающих влияние на процесс повышения квалификации, выявляет следующие дефициты:

Методологические дефициты:

- отсутствие теоретического единства понятия «транспрофессиональная компетентность специалистов социэкономической практики социозащитных учреждений», ее содержания, критериев оценки;

- сохранение устаревшей монодисциплинарной методологии раздельного повышения квалификации специалистов помогающих профессий социозащитных учреждений;

- слабое наполнение программ повышения квалификации аксиологическими концепциями для преодоления у обучающихся патерналистского подхода к решению проблем лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, определяющего поведение и ценностную ориентацию личности специалиста.

Организационные дефициты:

- отсутствие логической преемственности между теоретическими и практическими модулями программ повышения квалификации для расширения профессионального профиля специалиста в направлении овладения междисциплинарными навыками при осуществлении социэкономической деятельности (следование общей цели, соподчинение индивидуальных мотивов деятельности, распределение действий, функций,

ролей между участниками в ходе планирования деятельности);

Методические дефициты:

- отсутствие методик формирования междисциплинарного взаимодействия при решении проблем лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации в аспекте сохранения их позитивного функционирования;
- неразработанность единого инструмента для диагностики уровня профессиональной компетентности специалистов и мониторинга эффективности их подготовки к работе по оказанию помощи лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Структурно-содержательные дефициты:

- расхождение целей и методов обучения с целевыми ориентирами государственной политики, направляющими запрос к непрерывному профессиональному образованию на подготовку специалистов транспрофессионального типа, готовых применять гибкие решения для преодоления трудных жизненных ситуаций, привлекая к этому самих клиентов, их микро- и макроокружение;
- недостаточная наполненность содержания программ повышения квалификации дидактическим материалом для формирования деонтологических качеств специалиста, осуществляющего социальную деятельность с лицами в трудной жизненной ситуации;
- слабая ориентированность на формирование мотивации специалиста к профессиональному саморазвитию, системной рефлексии и анализу вклада собственной деятельности в получение общего результата в процессе обучения.

В тоже время можно выявить многовекторный потенциал развития системы непрерывного профессионального образования взрослых в условиях повышения квалификации:

- историко-социально-педагогический вектор как ресурс повышению уровня профессионализма обучающихся взрослых на основе постоянно обновляющегося научно-методического обеспечения трансформационных процессов, обеспечивающих реализацию суверенных национальных целей и

запросы общероссийского и регионального рынка труда;

- научно-теоретический вектор как комплекс методологических принципов, закономерностей и подходов, позволяющих оптимизировать процесс разработки новой дидактической модели профессионального развития специалистов социономической практики;

- научно-практический вектор в виде парадигмы трансдисциплинарности как стратегической основы формирования принципиально нового взгляда на образовательное пространство, объединяющее представителей разных профессиональных сфер, которое расширяет научные пределы и объединяет смыслы различных научных дисциплин, что позволяет стать подлинным субъектом познавательной, социальной, профессиональной и инновационной деятельности и прокладывать свою образовательную траекторию;

- содержательно-технологический вектор как механизм обновления компетентности за счет изменения ценностно-смысловых установок, как ресурс качественной трансформации помогающих практик, направленных на поиски нестандартных решений многозадачных проблем, благодаря владению навыками межпрофессиональной коммуникации, что позволяет решать наиболее сложные жизненные проблемы отдельной личности и общества в целом.

2. Модель формирования транспрофессиональной компетентности специалистов помогающих профессий социозащитной сферы в условиях повышения квалификации представляет собой целенаправленный, социально востребованный и личностно обусловленный процесс, опирающийся на полипарадигмальную основу в виде синтеза подходов, каждый из которых вносит свой методологический вклад: компетентностный подход позволяет создавать компетентностно-нормативные модели программ повышения квалификации и оценку ее эффективности; андрагогический подход, принципы которого учитывают личностные и возрастные особенности взрослых обучающихся; персонализированный подход, в соответствии с положениями которого выстраиваются индивидуальные программы и планы

профессионального и социального роста; деонтологический подход, который составляет ценностный контур теоретического базиса, направленный на формирование смыслов и мотивов социономической практики.

3. Сущность понятия «транспрофессиональная компетентность специалистов социономических профессий» расширяется за счет включения гибких надпрофессиональных навыков как ее компонентов, находящихся в единстве и взаимовлиянии, что позволяет кардинально менять мировоззренческие установки на помогающее поведение, собственное профессиональное развитие, характер межсубъектных связей с клиентами в виде паритетного взаимодействия, тем самым способствуя их вовлечению в составление и реализацию индивидуального жизненного плана. В него входят:

- *деятельностный компонент*: способность к междисциплинарному ведению социального случая, умение работать в команде, готовность к сотрудничеству, креативность. Овладение этими способностями позволит генерировать идеи, творчески выполнять многозадачные профессиональные функции в ситуации неопределенности и нестабильности социально-психологического состояния субъекта помощи для решения его жизненно важных проблем;

- *деонтологический компонент*: социальная ответственность, устойчивость деонтологической позиции, навыки межпрофессионального общения. Он обеспечивает конструктивное взаимодействие и партнерские отношения с коллегами и подопечными для выработки общей стратегии профессиональной деятельности;

- *рефлексивно-гностический компонент*: потребность и мотивация к профессионально-личностному саморазвитию, рефлексивная способность. Благодаря этим качествам специалист способен осознавать границы своего знания – незнания, своего умения – неумения; обобщать, синтезировать знания из разных областей, обеспечивая выход на новый уровень осмысления теоретических и практических проблем; корректировать свои действия; принимать управленческие решения.

4. Структурно-функциональная модель выстраивается в содержательно-

деятельностном пространстве трех зон:

- нормативно-целевая и методологическая зона привносит вклад в интеграцию гуманитарного знания, определяющего мировоззренческую позицию специалиста, новое видение проблем, задач и иных связей между людьми, а также выполняет функции нового целеполагания, нормативно-правового и документационно-ресурсного обеспечения, регламентирующего и сопровождающего систему повышения квалификации специалистов социэкономической сферы;

- содержательно-функциональная зона включает описание функций специалиста социэкономической сферы как транспрофессионала, объединяющая три компонента транспрофессиональной компетентности - деятельностный, деонтологический и рефлексивно-гностический. В этой зоне выстраивается интегративно-модульная структура программы повышения квалификации, в которой каждый модуль представляет собой завершённый тематический фрагмент, направленный на овладение навыками для решения конкретной задачи и формирующего отдельные составляющие каждого компонента транспрофессиональной компетентности, благодаря четко обозначенным и проверяемым критериям;

- рефлексивно-результатирующая зона характеризует системный динамический процесс реализации интегративно-модульной программы повышения квалификации при использовании профессионально-педагогических условий и механизмов достижения целевого показателя - формирования транспрофессиональной компетентности и возможности тиражирования опыта: организационно-методических, содержательно-технологических и информационно-дидактических,

5. Для проверки эффективности реализации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы в условиях повышения квалификации была сформирована опытно-экспериментальная база, включающая специалистов социозащитной учреждений г. Астрахань, осуществляющих

оказание стационарной и амбулаторной комплексной помощи пожилым людям, которые составили две группы: экспериментальную группу (150 человек) и контрольную (136 человек): лиц с высшим образованием – 53%, со средним специальным – 41% средним общим образованием 4%.

Кроме специалистов в исследовании участвовали лица пожилого возраста от 58 до 70 лет в количестве 70 человек, с которыми был проведен опрос по изучению их мотивации к сохранению активного долголетия. Исследование включало констатирующий этап по проведению начальной диагностики, формирующий этап по апробации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов экспериментальной группы в ходе повышения квалификации и контрольный этап для верификации эффективности разработанной модели.

В соответствии с принятыми критериями участники эксперимента продемонстрировали следующие уровни транспрофессиональной компетентности.

Репродуктивный (низкий) уровень характеризуется слабой социальной ответственностью и деонтологической позицией в общении и взаимодействии с коллегами и клиентами, отсутствием потребности в самооценке профессиональной деятельности, низкой мотивацией к профессионально-личностному саморазвитию; неспособностью к выбору оптимальных решений проблем клиента в непредсказуемых ситуациях, использованию шаблонных решений проблем клиента; отсутствием взаимодействия с коллегами при разработке и реализации индивидуального жизненного плана клиента по активному долголетию; неспособностью к рефлексивному анализу, планированию и оценке результата своей деятельности.

Продуктивный (средний) уровень: характеризуется неустойчивой социальной ответственностью за принятые решения и деонтологической позицией в общении и взаимодействии с коллегами и клиентами; недостаточной способностью к анализу своих действий и предвидению их последствий; недостаточной способностью к профессионально-личностному

саморазвитию, в которой преобладают внешние мотивы; наличием способности к участию в междисциплинарном ведении социального случая при неумении достаточно аргументированно составлять индивидуальный жизненный план клиента; способностью к конструктивному общению с клиентом для выявления его социально-психологических ресурсов, но соскальзывание на стандартные варианты выхода из проблемной ситуации; недостаточную согласованность действий с членами междисциплинарной команды; недостаточно эффективное привлечение внешних и внутренних ресурсов для удовлетворения потребностей клиента.

Творческий (высокий) уровень: характеризуется высокой социальной ответственностью за принятые решения, способностью анализировать свои действия и предвидеть их последствия; устойчивой деонтологической позицией в общении и взаимодействии с коллегами и клиентами, творческим отношением к профессиональной деятельности и способностью находить нестандартные варианты выхода из проблемной ситуации; высокой мотивацией к профессионально-личностному саморазвитию; способностью к командной работе при планировании и реализации индивидуального жизненного плана клиента; к системной рефлексии при анализе социального случая, выстраивании иерархии задач с учетом социально-психологического статуса и трудового опыта клиентов; умением привлекать внешние и внутренние ресурсы для удовлетворения их потребностей.

6. Проведенное экспериментальное исследование выявило явное несоответствие между объемом тех знаний, которыми обладают специалисты в соответствии с трудовыми функциями, описанными в соответствующих профессиональных стандартах, и тем содержанием компетенций, которые необходимы для решения на практике задач социэкономической деятельности.

Были исследованы потребности региона в подготовке социэкономических кадров по работе с пожилыми в аспекте активного долголетия в соответствии с особенностями региональной демографической ситуации в Астраханской области и разработана программа повышения квалификации, основанная на

персонализированном подходе с нелинейным типом прохождения образовательных модулей в виде индивидуального маршрута обучения, строящегося в зависимости от имеющегося опыта и актуального уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности.

Первый модуль – теоретический, реализовывался в формате проблемных лекций, лекций-дискуссий, лекций с применением элементов деловой игры. Лекционный материал содержал комплекс базовых идей, что позволяло лучше сориентировать обучающемуся в содержании и осваивать его в своем темпе. Помимо базовых понятий, в лекции включались проблемные вопросы, которые мотивировали слушателя к рефлексии, самообразованию и развитию творческого мышления, поскольку они побуждали исследовать различные идеи, находясь в рамках учебной темы, помогали слушателям строить свои собственные ответы и демонстрировать собственное понимание проблемы на основе самостоятельно собранных сведений, сравнивать, синтезировать и анализировать информацию.

Второй модуль – технологический, реализовывался с помощью инновационных образовательных инструментов: поведенческого моделирования, обучения в рабочих группах, психотехнических упражнений, тренингов, сторителлинга, дискуссий с анализом конкретных проблемных ситуаций, где нарабатывается алгоритм творческого их разрешения. Он был направлен на овладение технологией междисциплинарного ведения социального случая и включал обучение межпрофессиональной команды навыкам диагностики и анализа проблем гипотетического или опыта практической деятельности на основе обсуждения и генерации самостоятельных или групповых альтернативных структурированных оптимальных решений, их оценки и выработки программы действий в ситуациях, с которыми специалист сталкивается в процессе своей профессиональной деятельности.

Третий модуль – проектный, был направлен на совершенствование навыков проектной деятельности по мотивированию клиента к активному

долголетию на основе кейсов, описанных слушателями из собственного профессионального опыта работы с несколькими категориями клиентов: активными - с теми, кто «приходит сам» (досуговые отделения, отделения временного проживания и дневного пребывания), и пассивными - теми, кто находится в условиях социального стационара.

Слушатели курсов разработали и реализовали комплекс проектов для участников школы третьего возраста в ряде учреждений социальной защиты населения Астраханской области: творческие мероприятия: «Уроки музыки», терапия воспоминаниями «По дорогам старых песен...», деловая игра «Мои жизненные вершины: вспомнить, порадоваться, помечтать», литературная гостиная «От души и для души», конкурс: «Бабушкины сказки» - чтение русских народных сказок в рамках III литературного фестиваля для детей и молодежи, районный поэтический конкурс среди людей «серебряного» возраста, «Чашка чая и добрые истории»; мастер-классы «Кухни народов Астраханского края», «Безопасность в смартфоне: учимся быть на связи с миром и близкими» и др.

7. Систематизированы принципы деятельности междисциплинарного консилиума: приоритет интересов и потребностей клиента над интересами специалиста; активное мотивирование клиента на изменение поведения и «формирование запроса» на получение помощи; комплексный подход к случаю, когда все проблемы и потребности клиента рассматриваются, исходя из его текущего состояния и особенностей социального окружения; координация работы различных специалистов и эффективный обмен информацией; конфиденциальность информации; последовательность и преемственность в соблюдении этапов оказания помощи; руководство ведения случаем координатором; постоянная оценка качества и эффективности междисциплинарной помощи.

8. После апробации структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов в условиях повышения квалификации мы провели повторное исследование, с подсчетом результатов

с применением статистического анализа по критерию Стьюдента при числе степеней свободы 284 с табличным значением $t_{\text{табл}} = 1,97$, с уровнем значимости 0,05. Анализ показал, что респонденты ЭГ на конец эксперимента достигли в среднем более высокого уровня сформированности деятельностного ($t_{\text{эмп}} = 7,13 > t_{\text{табл}} = 1,97$), рефлексивно-гностического ($t_{\text{эмп}} = 5,42 > t_{\text{табл}} = 1,97$) и деонтологического компонентов ($t_{\text{эмп}} = 6,33 > t_{\text{табл}} = 1,97$) по сравнению с КГ.

Динамика сформированности компонентов следующая: по деонтологическому компоненту произошло уменьшение числа лиц с низким уровнем на 5% в КГ и на 10 % в ЭГ; со средним уровнем на 3 % в КГ и на 9 % в ЭГ; с высоким уровнем возросло на 8 % в КГ и на 18% в ЭГ. По рефлексивно-гностическому компоненту количество респондентов низкого уровня в ЭГ уменьшается на 8 %, в КГ на 10%, среднего уровня возросло в ЭГ и КГ на 1%, высокого уровня достигло участников больше в ЭГ – на 7%, в КГ динамика составила 3%. По деятельностному компоненту количество испытуемых с низким уровнем в ЭГ после апробации модели сократилось на 19%, а в КГ на 8%. В ЭГ на 17% сократилось количество испытуемых со средним уровнем. Показатель респондентов высокого уровня увеличился на 36%, в КГ динамика составила 14%.

Сравнительные данные сформированности транспрофессиональной компетентности демонстрируют положительную динамику: число лиц с низким уровнем в ЭГ уменьшилось на 21%, а в КГ – на 14%. Более существенная разница получена по числу лиц, достигших высокого уровня в ЭГ на 16%, а в КГ на 4%.

Качественными позитивными результатами можно считать овладение способами междисциплинарного взаимодействия, умением определять свою роль в команде; оптимизация работы команды: значительно сократилось время, затрачиваемое на ведение случая, по сравнению с работой одного специалиста. Команда достигает положительного результата эффективнее, чем это делал один специалист в рамках своей профессиональной области.

То есть, можно говорить о синергетическом эффекте социоэкономической деятельности, благодаря сформированности транспрофессиональной компетентности, в команде происходит конструктивный обмен знаниями, опытом, полезной информацией для каждого ее члена команды. При работе команды уменьшается риск принятия ошибочного решения и опасность того, что в поле зрения не попадут некоторые важные факты. Работа в команде усиливает готовность и способность руководящих работников всех уровней к сотрудничеству. Совместная работа предоставляет отдельному специалисту, так и команде в целом возможность максимального раскрытия творческого потенциала и его практической реализации. В слаженной работе команды каждый ее член становится транспрофессионалом, способным решать разнообразные задачи, а также привлекает членов команды к взаимной ответственности. Повышение ответственности за свою работу, проявление гибкости в решении задач улучшает производительность труда, повышает уровень удовлетворенности специалиста. Эмоциональная близость участников команды при совместном принятии решений, взаимная компенсация недостатков, взаимодополняющие навыки и умения членов команды, умелое разрешение конфликтов, ответственное обсуждение всех спорных проблем дает команде профессионалов способность генерировать нестандартные решения, отрабатывать стиль сотрудничества и взаимной поддержки. Наличие эффективной команды профессионалов создает выгодный имидж учреждению, вызывая доверие в обществе.

Таким образом, результаты проведенного исследования доказывают эффективность структурно-функциональной модели формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социоэкономической сферы, отраженную в ряде локальных нормативных документах: «Положение о междисциплинарном консилиуме», «Программа повышения квалификации «Теория и практика формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социоэкономической сферы», «Методические рекомендации по решению кейсов», «План представления ситуации клиента на первичном

междисциплинарном консилиуме», «Алгоритм разработки индивидуального образовательного маршрута обучающегося на курсах повышения квалификации», «Нормативно-профессиональный портрет выпускника».

Проведенное исследование решает только часть актуальных для проблемы повышения квалификации специалистов социэкономической сферы, материалы которого могут быть использованы в деятельности учреждений системы непрерывного профессионального образования других регионов России. Проблема выбранного нами исследования перспективна, но требует более глубокой проработки с учетом быстро меняющихся социально-экономических реалий в нашей стране.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ВК – вербальная компетентность

ВМ – внутренний мотив

ВПМ – внутренний положительный мотив

ВОМ – внутренний отрицательный мотив

ГАСУ – государственное автономное стационарное учреждение

ГАУСО – государственное автономное учреждение социального обслуживания

ГКУ АО – государственное казенное учреждение Астраханской области

ДПО – дополнительное профессиональное образование

ИЖП – индивидуальный жизненный план

МКР – мобильная команда развития

М – модуль

МСОЦ – многопрофильный социально-оздоровительный центр

МУ – моральные установки

НПО – непрерывное профессиональное образование

ПК – повышение квалификации

ППК – программа повышения квалификации

ТПК – транспрофессиональная компетентность

ТПК (Д) – транспрофессиональная компетентность (деонтологический компонент)

ТПК (РГ) – транспрофессиональная компетентность (рефлексивно-гностический компонент)

ТПК (ДЕ) – транспрофессиональная компетентность (деятельностный компонент)

ЦСПН – центр социальной поддержки населения

ФГОС ВО – федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимбаева, Ж. А. Содержание профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического вуза в инновационных условиях / Ж. А. Азимбаева. – Текст: электронный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 2 (230). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-tehnicheskogo-vuza-v-innovatsionnyh-usloviyah> (дата обращения: 19.08.2024).
2. Алешникова, В. И. Социальный эффект реализации стратегий активного долголетия / В. И. Алешникова, Т. А. Бурцев, З. А. Нуриддинов. – Текст: непосредственный // Управление. – 2020. – № 4. – С. 86-93.
3. Альмуканов, К. Г. Благополучное старение: ретроспективный анализ и современное состояние / К. Г. Альмуканов. – Текст: непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-1. – С. 212-216.
4. Альперович, В. А. Социальная геронтология / В. А. Альперович. – Москва: Дашков и К, 2015. – 557 с. – Текст: непосредственный.
5. Ангеловский, А. А. Непрерывность дополнительного профессионального образования как развитие практики социальной уверенности / А. А. Ангеловский. – Текст: электронный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 1 (3). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neprryvnost-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-kak-razvitie-praktiki-sotsialnoy-uverennosti> (дата обращения: 19.04.2025).
6. Андреев, В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с. – Текст: непосредственный.
7. Аникеева, О. А. Старость и активное долголетие в современной России: реальности и тренды перемен / О. А. Аникеева. – Текст: непосредственный // Отечественный журнал социальной работы. – 2018. – № 4 (75).

8. Аносов, С. С. Социально-психологическое состояние российского общества / С. С. Аносов. – Текст: электронный // Социология. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskoe-sostoyanie-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 23.11.2024).

9. Аралбаева, Р. К. Профессиональная подготовка специалистов помогающих профессий / Р. К. Аралбаева, А. Ж. Сапаргалиева, К. К. Рысбеков. – Текст: непосредственный // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2017. – Т. 27, № 1. – С. 123-127.

10. Асмолов, А. Г. Персонализация образования и антропология будущего / А. Г. Асмолов. – Текст: непосредственный // Народное образование. – 2021. – № 3 (1486). – С. 75-82.

11. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов. – Текст: электронный // Психологические исследования. – 2015. – № 8 (40). – С. 1. – URL: <https://psystudy.ru/num/article/view/550> (дата обращения: 10.03.2025).

12. Барабохина, В. А. Технология междисциплинарного взаимодействия в социальном обслуживании и социальном сопровождении детей и семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении: методические рекомендации / В. А. Барабохина, Ю. Ю. Ивашкина, Н. В. Касицина. – Текст: электронный // Практика социальной работы. Открытый методический ресурс. – 2018. – № 3. – URL: <http://xn--e1aavcpgf3a5d4a.xn--p1ai/node/112> (дата обращения: 26.03.2025).

13. Барабашкина, Е. В. Аксиологический подход в системе профессиональной подготовки педагогов / Е. В. Барабашкина, А. А. Трифанова, А. А. Перяшкина, А. А. Чегулова, К. Э. Бердникова. – Текст: электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 10 – URL: <https://human.snauka.ru/2022/10/54941> (дата обращения: 03.06.2025).

14. Барышникова, И. Е. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы / И. Е. Барышникова. – Текст: электронный

// Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2012. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-vidy-struktura-i-sovremennye-podhody> (дата обращения: 19.03.2025).

15. Басюк, В. С. Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст / В. С. Басюк, Е. И. Казакова, Е. Г. Врублевская. – Текст: электронный // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnost-pedagogicheskogo-obrazovaniya-kulturologicheskiy-kontekst> (дата обращения: 05.06.2025).

16. Бакштановский, В. И. Этическое моделирование (этико-прикладные игры) / В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомонов. – Текст: электронный // Ведомости прикладной этики. – 2023. – №1 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskoe-modelirovanie-etiko-prikladnye-igry> (дата обращения: 21.08.2025).

17. Беляева, Е. О. Компетентностное оценивание уровня сформированности компетенций и модель специалиста / Е. О. Беляева, С. Г. Катаев. – Текст: электронный // Научно-образовательный журнал «Образовательный альманах». – 2017. – № 2 (2) декабрь. – С. 150-157. – URL: <https://f.almanah.su/02.pdf> (дата обращения: 23.11.2024).

18. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 2019. – 192 с. – Текст: непосредственный.

19. Бибалаева, У. Н. Развитие технологической компетенции у сотрудников учреждений социального обслуживания в процессе внутрифирменного обучения: специальность 5.8.7: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Бибалаева Умайра Насруллаевна. – Казань, 2023. – 23 с.

20. Бичева, И. Б. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход / И. Б. Бичева, О. М. Филатова. – Текст: электронный

// Вестник Мининского университета. – 2018. – № 2 (23). – С. 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-professionalnoy-podgotovki-pedagogov-aksiologicheskiiy-podhod> (дата обращения: 05.06.2025).

21. Благоприятные условия для жизни людей старшего возраста в Европе. Индикаторы, мониторинг и оценка / Всемирная организация здравоохранения. – 2021. – URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/350561/9789289056151-rus.pdf> (дата обращения: 06.04.2025). – Текст: электронный.

22. Боброва, Л. М. Междисциплинарное ведение случая в условиях Центра постинтернатной адаптации / Л. М. Боброва. – Текст: электронный // Социальная педагогика. – 2011. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnoe-vedenie-sluchaya-v-usloviyah-tsentra-postinternatnoy-adaptatsii> (дата обращения: 16.03.2024).

23. Божко, Е. М. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты / Е. М. Божко, А. О. Ильнер. – Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN119.pdf> (дата обращения: 05.06.2025).

24. Болучевская В.В. Введение в профессию психолога: рефлексивный дневник будущего специалиста / В.В. Болучевская. – Волгоград: ВолгГМУ, 2017. – 60 с. – Текст: непосредственный.

25. Бочарова, Т. И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста: специальность 13.00.08: диссертация ... кандидата педагогических наук / Бочарова Татьяна Ивановна. – Ставрополь, 2006. – 187 с.

26. Бурцева, Т. А. Оценка качества жизни населения старших возрастов при обосновании стратегий активного долголетия в условиях структурных демографических изменений / Т. А. Бурцева, С. Н. Гагарина, Н. Ю. Чаусов. – DOI 10.26425/1816-4277-2019-2-5-12. – Текст: электронный // Вестник университета. – 2019. – № 2. – С. 5-12. – URL: <https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/1290> (дата обращения: 26.03.2025).

27. Быкова, А. С. Структура инфокоммуникативных умений в контексте

развития надпрофессиональных компетенций / А. С. Быкова, Н. С. Сахарова. – DOI 10.25198/1814-6457-238-6. – Текст: электронный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 2 (238). – С. 6-11. – URL: http://vestnik.osu.ru/2023_2/1.pdf (дата обращения: 26.03.2025).

28. Бычкова, М. В. Становление понятия «помогающие профессии» в историческом и социокультурном контексте / М. В. Бычкова. – Текст: непосредственный // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 156-159.

29. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности: специальность 13.00.08: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна. – Москва, 2009. – 50 с.

30. Варющенко, В. И. Повышение квалификации в непрерывном образовании и развитии личности учителя / В. И. Варющенко, О. В. Гайкова. – Текст: электронный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-v-nepreryvnom-obrazovanii-i-razvitii-lichnosti-uchitelya> (дата обращения: 14.04.2025).

31. Васильева, Е. В. Концепция активного долголетия: возможности и ограничения реализации в России / Е. В. Васильева; под редакцией Ю. Г. Лавриковой. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2022. – 190 с. – Текст: непосредственный.

32. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

33. Везетиу, Е.В. Гуманистическая образовательная парадигма как концептуальная основа формирования профессиональной компетентности педагога / Е.В. Везетиу. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskaya-obrazovatel'naya-paradigma->

kak-kontseptualnaya-osnova-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga (дата обращения: 23.11.2025).

34. Вершловский, С. Г. К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающихся взрослых / С. Г. Вершловский. – Текст: электронный // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-andragogicheskoy-kompetentnosti-spetsialistov-obuchayuschih-vzroslyh> (дата обращения: 24.02.2025).

35. Ветчинова, М. Н. Ретроспективные аспекты и перспективные направления развития ключевых идей компетентностного подхода / М. Н. Ветчинова. – Текст: электронный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 4 (56). – URL: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/172> (дата обращения: 26.03.2025).

36. Волкогонова, О. Д. Управленческая психология: учебник / О. Д. Волкогонова. – Москва: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2009. – 352 с. – (Профессиональное образование). – Текст: непосредственный.

37. Воронкова, Н. П. Основные направления организационно-методической работы, способствующие повышению качества и результативности социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов / Н. П. Воронкова. – Текст: непосредственный // Работник социальной службы. – 2014. – № 1 (95). – С. 49-54.

38. Галкина, Т. Э. Андрагогический подход к организации учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы / Т. Э. Галкина, Е. В. Комарова, С. Н. Толстикова. – Текст: непосредственный // Ученые записки. – 2012. – № 7. – С. 122-126.

39. Генисаретский, О.И. Культурно-антропологическая перспектива / О.И. Генисаретский. – Текст: непосредственный // Хрестоматия нового российского самосознания. Россия как субъект. – М.: Аргус. – 1995. – С. 3-40.

40. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва, 1998. – 608 с. – Текст: непосредственный.

41. Голунова, М. И. Модульный принцип как основа построения содержания информационно-технологической подготовки педагогов в системе повышения квалификации /М.И. Голунова // – Текст: электронный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modulnyy-printsip-kak-osnova-postroeniya-soderzhaniya-informatsionno-tehnologicheskoy-podgotovki-pedagogov-v-sisteme-povysheniya> (дата обращения: 12.08.2025).

42. Горбунова, Н.В., Совершенствование организации квазипрофессиональной деятельности магистров АФК как залог повышения профессиональной компетентности /Н.В. Горбунова, Р.Р. Глобенко – Текст: непосредственный // Вестник педагогических инноваций. – 2024.– № 2 (74). - С. 60-69.

43. Гроза, Е. Н. Развитие социальной ответственности у работников учреждений социального обслуживания / Е. Н. Гроза. – Текст: электронный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2013. – № 1 (21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sotsialnoy-otvetstvennosti-u-rabotnikov-uchrezhdeniy-sotsialnogo-obsluzhivaniya> (дата обращения: 08.04.2025).

44. Грязнов, С. А. Современное обучение: проблемно ориентированный подход / С. А. Грязнов. – Текст: электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 3-1 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-obuchenie-problemno-orientirovannyy-podhod> (дата обращения: 17.03.2025).

45. Губиев, М.Ю. Формирование команды единомышленников как фактор повышения эффективности организации: специальность 19.00.05: диссертация ... кандидата психологических наук /Губиев Максим Юрьевич. – Санкт-Петербург, – 2004. – 215 с. – С. 63.

46. Давиденко, С. А. Состояние, проблемы и перспективы подготовки специалистов по социальной работе / С. А. Давиденко, И. В. Медко, Г. А. Петрова. – Текст: электронный // Вестник Нижневартского государственного университета. – 2012. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-i-perspektivy-podgotovki>

spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote (дата обращения: 16.04.2025).

47. Декларация по проблемам старения. Принята резолюцией 47/5 Генеральной Ассамблеи от 16 октября 1992 г. – Текст: электронный // Организация Объединенных Наций: официальный сайт. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declold.shtml (дата обращения: 13.05.2023).

48. Доброхлеб, В. Г. Демографическое старение в России и новая социальная реальность / В. Г. Доброхлеб. – Текст: электронный // Народонаселение. – 2022. – Т. 25, № 2. – С. 66-76. – URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/population/article/view/9001> (дата обращения: 26.03.2025).

49. Доника, А. Д. Профессиональный онтогенез: медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности / А. Д. Доника. – Москва: Академия естествознания, 2009. – 300 с. – Текст: непосредственный.

50. Дуреева, Т. В. Критерии формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста / Т. В. Дуреева. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 43 (229). – С. 62-66. – URL: <https://moluch.ru/archive/229/53406/> (дата обращения: 20.10.2023).

51. Евсеева, Я. В. Теория успешного старения: современные исследования: введение к тематическому разделу / Я. В. Евсеева. – Текст: электронный // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11: Социология: Реферативный журнал. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-uspeshnogo-stareniya-sovremennye-issledovaniya-vvedenie-k-tematicheskomu-razdelu> (дата обращения: 14.10.2023).

52. Егорова, И. А. Оценка важности развития надпрофессиональных компетенций у различных категорий персонала / И. А. Егорова, А. Э. Долгирева, Н. В. Коновалова. – Текст: электронный // Век качества. – 2022. – № 2. – С. 235-251. – URL: <http://www.agequal.ru/pdf/2022/222016.pdf>

(дата обращения: 26.03.2025).

53. Жуковская, З. Д. О концепции непрерывного образования / З. Д. Жуковская, Л. В. Квасова, В. Н. Фролов. – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 8. – С. 12-17.

54. Забродина, Е. В. Применение сервиса LearningApps.org при обучении бакалавров педагогического образования / Е. В. Забродина. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 18 (204). – С. 182-186. – URL: <https://moluch.ru/archive/204/49974/> (дата обращения: 10.05.2024).

55. Зайцева, О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О. В. Зайцева. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Выпуск 7 (85). – С. 106-109.

56. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: РГППУ, 2015. – 193 с. – Текст: непосредственный.

57. Зеер, Э.Ф., Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему / Э.Ф Зеер, Э.Э. Сыманюк, Е. В. Лебедева. – Текст: электронный // СПЖ. – 2021. – №79. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transprofessionalizm-kak-prediktor-preadaptatsii-subekta-deyatelnosti-k-professionalnomu-buduschemu> (дата обращения: 13.06.2025).

58. Зверева В.И. Оценка уровня готовности педагогов к развитию / В.И. Зверева, Н.В. Немова – Текст: электронный // Virtualexs: сервер виртуальных исследований. – URL: [URL://bio.spbu.ru/science/scienceinfo/elresource.php](http://bio.spbu.ru/science/scienceinfo/elresource.php) (дата обращения: 14.10.2023).

59. Ибрагимова, Л.А., Михайлова С.В. Диагностический инструментарий оценки развития надпрофессиональных компетенций студентов вуза: методические рекомендации / сост. Л.А. Ибрагимова, С.В. Михайлова. Нижневартовск: изд-во НВГУ, 2021. – 45 с. – Текст: непосредственный.

60. Игнатьева, Г. А. Научно-проектный консалтинг как инновационный формат постдипломного образования / Г. А. Игнатьева, О.В. Тулупова. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2017. – Т.19 №1. – С.177-197.

61. Игнатьева, Г. А. Методология проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе результатов диагностики сформированности профессиональных компетенций: монография / Г. А. Игнатьева, В. В. Сдобняков, О. В. Тулупова. – Текст: непосредственный // Москва: Знание-М. – 2022. – 326 с.

62. Игнатьева, Г. А. Формирование полипозиционной команды в условиях непрерывного опережающего образования / Г. А. Игнатьева, А. В. Моисеенко. – Текст: непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 1. С. 5.

63. Илакавичус, М. Р. Персонификация и персонализация как принципы освоения воспитательного потенциала идеалов культуры / М. Р. Илакавичус. – Текст: непосредственный // Человек и образование. – 2010. – № 3 (24). – С. 19-22.

64. Ильгов, В. И. Деонтологическая составляющая в социально-педагогической подготовке специалистов «помогающих» (социономических) профессий в системе повышения их квалификации / В. И. Ильгов, В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина. – Текст: электронный // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10, № 3А. – С. 305-313. – URL: <http://publishing-vak.ru/archive-2020/pedagogy-3.htm> (дата обращения: 14.10.2024).

65. Ильинская, Я. А. Региональная система дополнительного непрерывного образования как ресурс профессионального развития личности: специальность 13.00.08: диссертация ... доктора педагогических наук / Ильинская Яна Анатольевна. – Петропавловск-Камчатский, 2016. – 374 с.

66. Исаев, В. П. Психологические особенности будущей профессиональной деятельности специалистов социономического профиля / В. П. Исаев. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). – С. 203-206.

67. История профессионального образования в России / под научной редакцией С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Е. Г. Осовского. – Москва: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – С. 145. – Текст: непосредственный.

68. Казакова, М. А. Диагностика готовности субъектов образовательного

процесса профессиональной переподготовки к профессиональному саморазвитию / М. А. Казакова. – Текст: непосредственный // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2016. – № 3 (19). – С. 123-128.

69. Калачикова, О. Н. Теоретико-методологические основы исследования активного долголетия / О. Н. Калачикова, А. В. Короленко, Л. Н. Нацун. – Текст: электронный // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2023. – № 1. – С. 20-45. – URL: <https://www.monitoringjournal.ru/index.php/monitoring/article/view/2209> (дата обращения: 14.10.2024).

70. Калугина, В. О. Этика помогающих профессий в России с позиции коммунитарных идей А. Макинтайра / В. О. Калугина. – Текст: электронный // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2022. – № 1 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etika-pomogayuschih-professiy-v-rossii-s-pozitsii-kommunitarnyh-idey-a-makintayra> (дата обращения: 19.03.2025).

71. Кандаурова, А. В. Роль надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся / А. В. Кандаурова, С. В. Михайлова. – Текст: непосредственный // Вестник НВГУ. – 2021. – № 4 (56). – С. 78-86.

72. Каржина, Г. А. Гуманитарные и гносеологические аспекты развития новых научных направлений / Г. А. Каржина. – Текст: непосредственный // Социология социальных трансформаций. – Нижний Новгород, 2003. – С. 104-107.

73. Кашапов, М. М. Особенности ресурсности мышления профессионалов социономического типа / М. М. Кашапов, Н. В. Сурина. – Текст: электронный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2023. – № 1 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-resursnosti-myshleniya-professionalov-sotsionomicheskogo-tipa> (дата обращения: 19.03.2025).

74. Кизесова, И. В. Организация персонализированного обучения слушателей в процессе дополнительного профессионального образования:

специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени / Кизесова Ирина Васильевна. – Красноярск, 2006. – 19 с. – Текст: непосредственный.

75. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е. А. Климов. // Избранные психологические труды // Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК». 1996. – 400 с. – Текст: непосредственный.

76. Колесникова, И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 4 (8). – Текст: непосредственный.

77. Колпина, Л. В. Эйджизм в обслуживании пожилых граждан учреждениями здравоохранения и социальной защиты и пути его преодоления / Л. В. Колпина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2015. – 112 с. – Текст: непосредственный.

78. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под редакцией А. В. Хуторского. – Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с. – Текст: непосредственный.

79. Концепция ИПК как центра развития образовательных практик / А. И. Жук, М. А. Гусаковский, Н. Н. Кошель [и др.]. – Минск: БГУ, 2013. – 125 с. – Текст: непосредственный.

80. Концепция политики активного долголетия: научно-методологический доклад к XXI Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2020 г. / под редакцией Л. Н. Овчаровой, М. А. Морозовой, О. В. Синявской. – Москва: Издательский дом Высшей школы экономики. – 2020. – 40 с. – Текст: непосредственный.

81. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года: проект. – Текст: электронный // Союз ДЛО: [сайт]. – URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 14.10.2024).

82. Коренева, Е. Н. Понятие «профессиональная готовность» в научной литературе / Е. Н. Коренева, М. Н. Киреев. – Текст: непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 8 (63). – С. 74-76.

83. Королева, Т. Ю. Социально-психологические аспекты деятельности помогающих специалистов (на примере врачей и психологов) / Т. Ю. Королева. – Текст: непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 39. – С. 293-296.

84. Крежевских, О. В. Формирование трансдисциплинарной компетентности будущих педагогов: системно-педагогический подход / О. В. Крежевских, Н. В. Ипполитова, Н. А. Каратаева, А. И. Михайлова. – Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 2. – С. 126–139.

85. Куницына, В.Н. Межличностное общение: Учеб. для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. — СПб. [и др.] : Питер, 2001. — 544 с. – Текст: непосредственный.

86. Курунов, В. В. Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности / В. В. Курунов, Н. А. Айнулина. – Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN520.pdf> (дата обращения: 14.10.2024).

87. Леонтьев, Д.А., Лаптева Е.М., Осин Е.Н., Салихова А.Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности / Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов VII Международного симпозиума 15–16 октября 2009 г. / под ред. В.Е. Лепского. – М.: Когито-Центр, 2009. – С. 145-150. – Текст: непосредственный.

88. Леонова, О. А. Специалисты помогающих профессий в современной повседневности регионального образовательного пространства / О. А. Леонова. – Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN323.pdf> (дата обращения: 09.06.2024).

89. Лощилова, А. А. Теоретико-методологические основы и педагогические условия формирования транспрофессиональной

компетентности будущих педагогов естественно-научного профиля / А.А. Лоцилова, Н.Ф. Винокурова. – Текст: электронный // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-i-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-transprofessionalnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 16.03.2025).

90. Лукашевич, Н.П. Теория и практика самоменеджмента: учебное пособие / Н. П. Лукашевич. – Межрегиональная академия управления персоналом. – 2-е изд., испр. – Киев: МАУП, 2002. – 359 с. – Текст: непосредственный.

91. Макарова, Н. С. Концепция оценки качества повышения квалификации педагогов в инновационном образовании / Н. С. Макарова, Н. В. Чекалева. – Текст: непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 3. – С. 155-158.

92. Макусева, Т. Г. Организационные подходы к обучению: полипарадигмальный подход / Т.Г. Макусева. – Текст: электронный // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2013. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-podhody-k-obucheniyu-poliparadigmalnyu-podhod> (дата обращения: 06.06.2025).

93. Малыгин, Д. В. Проектная деятельность в развитии инициативы трудового коллектива / Д. В. Малыгин. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-razvitii-initsiativy-trudovogo-kollektiva> (дата обращения: 13.06.2025).

94. Мантуленко, В. В. Перспективы развития дополнительного профессионального образования в России / В.В. Мантуленко. – Текст: электронный // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – Вып. 2 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii-1> (дата обращения: 12.06.2025).

95. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с. – Текст: непосредственный.

96. Маркова, С. М. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования / С. М. Маркова, А. К. Наркозиев. – Текст: электронный // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/229/230> (дата обращения: 14.02.2025).

97. Маркова, Т. Н. Моделирование стратегии повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров в системе непрерывного образования / Т. Н. Маркова. – Текст: непосредственный // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2006. – № S19. – С. 54-58.

98. Марон, Е. А. Моделирование самостоятельной деятельности школьников в информационно-дидактической среде: специальность 13.00.01: диссертация ... кандидата педагогических наук / Марон Евгений Абрамович. – Великий Новгород, 2002. – 174 с. – Текст: непосредственный.

99. Меркушева, О. В. Аксиология как базовый компонент современной философии образования / О. В. Меркушева, М. В. Попова. – Текст: непосредственный // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией Г. А. Плюхиной, П. В. Куксы. – Рязань, 2020. – С. 208-210.

100. Милакова, В. В. Конкурентоспособность и альтруизм в личности специалиста социномической профессии помогающей практики / В. В. Милакова. – Текст: непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Психологические науки. Акмеология образования. – 2007. – № 1. – С. 22-25

101. Мосина, О. А. Возможности решения проблем стареющего общества в контексте развития геронтологической компетентности работников социальной сферы / О. А. Мосина. – Текст: непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и

психология. – 2016. – Вып. 3 (183). – С. 61-66.

102. Муздыбаев К. Психология ответственности. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 248 с. – Текст: непосредственный.

103. Муллер, О. Ю. Модель развития профессиональной компетентности педагога профессионального образования в системе повышения квалификации / О. Ю. Муллер, Н. А. Ротова. – Текст: электронный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 1 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-professionalnogo-obrazovaniya-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 19.04.2025).

104. Мунчинова, Л. Д. Периодизация развития системы повышения квалификации учителей в России / Л.Д. Мунчинова. – Текст: электронный // Дискуссия. – 2013. – №8 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/periodizatsiya-razvitiya-sistemy-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-v-rossii> (дата обращения: 04.09.2024).

105. Нартова-Бочавер, С. К. Психология личности и индивидуальных различий / С. К. Нартова-Бочавер. – Санкт-Петербург: Питер, 2023. – 432 с. – Текст: непосредственный.

106. Насиновская, Е. Е. Альтруистический императив / Е. Е. Насиновская. – Текст: непосредственный // Современная психология мотивации / под редакцией Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002. – С. 152-172.

107. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 г.), утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 04.10.00 г. № 751. – Текст: непосредственный // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14-28.

108. Невдах, С. И. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых / С. И. Невдах. – Текст: электронный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 1 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya->

podgotovki-pedagogov-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-vzroslyh (дата обращения: 01.01.2024).

109. Непочатых, Е. П. Особенности активного долголетия граждан старшего поколения с разным уровнем социальной активности / Е. П. Непочатых, Е. С. Стрекачева. – Текст: электронный // Коллекция гуманитарных исследований. – 2021. – № 2. – С. 24-33. – URL: <https://www.j-chr.com/jour/article/view/170> (дата обращения: 14.10.2024).

110. Низамова, А. Н. Нормативность и личность в старшем возрасте: медиадискурс об «Активном долголетии» в современной России / А. Низамова. – Текст: непосредственный // Laboratorium. – 2020. – № 2. – С. 45-62.

111. Никитина, Н. И. Профессионально-личностное развитие специалистов социономического профиля в системе «колледж – вуз – постдипломное образование» / Н. И. Никитина, Л. М. Захарчук, В. М. Гребенникова. – Текст: непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – Вып. 4 (16).

112. Николина, В. В. Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях трансформации педагогического образования / В.В. Николина. – Текст: электронный // Нижегородское образование. – 2023. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskaya-napravlennost-podgotovki-pedagogov-v-usloviyah-transformatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.07.2025).

113. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – Текст: непосредственный // М.: Издательский центр «Академия», – 2002. – 272 с.

114. Панчугина, А. Д. Персонализация профессионального развития педагогов в формальном и неформальном повышении квалификации / А. Д. Панчугина, А. В. Коротун, Г. А. Кругликова. – Текст: непосредственный // Вестник педагогических инноваций. – 2024. – № 2 (74).

115. Парфенова, О. А. Социальная активность и участие пожилых россиян в контексте активного долголетия / О. А. Парфенова, К. А. Галкин. –

Текст: электронный // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2023. № 26 (1). – С. 200-223. – URL: <https://www.jourssa.ru/index.php/jourssa/article/view/2432> (дата обращения: 27.01.2024).

116. Паспорт федерального проекта «Старшее поколение». – Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: <http://sudact.ru/law/pasport-federalnogo-proekta-starshee-pokolenie-utv-mintrudom/> (дата обращения: 20.04.2025).

117. Пахальян, В. Проблемы профессионального образования в сфере «помогающих профессий» в контексте идей Л. С. Выготского и К. Роджерса / В. Пахальян. – Текст: электронный // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 2. – С. 106-112. – URL: <http://www.academia.edu/6482646/> (дата обращения: 03.09.2023).

118. Персонализация как подход к обучению / А. В. Конобеев, Я. А. Юхимук, В. Д. Войцеховская, М. Шчекич. – Текст: непосредственный // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2020. – № 2-3. – С. 118-138.

119. Петровский, А. В. Потребность «быть личностью» / А. В. Петровский. – Текст: электронный // Вестник практической психологии образования. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 87-91. – URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Petrovsky.shtml (дата обращения: 05.11.2024).

120. Пеша, А. В. Евплова Е. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века / А. В. Пеша, Е. В. Евилова. – Текст: электронный // Педагогика и просвещение. – 2020. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nadprofessionalnye-kompetentsii-pedagoga-xxi-veka> (дата обращения: 13.05. 2025).

121. Повышение квалификации и профессиональная подготовка работников организаций в 2016 году. Том I / Федеральная служба государственной статистики (Росстат). – Москва, 2017. – Текст: непосредственный.

122. Повshedная, Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя / Ф. В. Повshedная. – Текст: непосредственный // Министерство образования Российской Федерации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

Нижегородский государственный педагогический университет. – Н. Новгород. – 2002. – 167 с.

123. Помогающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии / под общей редакцией профессора З. Х. Саралиевой. – Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2016. – 865 с. – Текст: непосредственный.

124. Постановление Правительства Российской Федерации от 10.04.2023 г. № 580 «О разработке и утверждении профессиональных стандартов». – Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304110042> (дата обращения: 23.12.2023).

125. Постановление Правительства Астраханской области от 06.12.2019 №487-П «О региональной программе «Увеличение периода активного долголетия и продолжительности здоровой жизни в Астраханской области». – Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. – [http://publication.pravo.astrobl.ru/Document/ Document 0002201912130004](http://publication.pravo.astrobl.ru/Document/Document%20002201912130004) (дата обращения: 23.06.2025).

126. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 N 751 "О национальной доктрине образования в Российской Федерации" Текст: электронный // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. – <https://base.garant.ru/182563> (дата обращения: 23.12.2023).

127. Психологические тесты: в 2 ч. / ред. А.А. Карелин. –М.: ВЛАДОС, 1999. –Ч. 2. – С. 50 – Текст: непосредственный.

128. Распоряжение Правительства РФ от 06.20.2021 № 2816-р (ред. от 05.08.2025) «Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года» – Текст: электронный // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_397326/ (дата обращения: 14.08.2025).

129. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум / А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. – С. 84-86. – Текст: непосредственный.

130. Ройтблат, О. В. Современные задачи системы повышения квалификации / О. В. Ройтблат. – Текст: непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 2 (26). – С. 156-159.

131. Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения: доклад Центра трудовых исследований и Лаборатории исследований рынка труда НИУ ВШЭ / под редакцией В. Гимпельсона, Р. Капелюшникова, С. Рощина. – Москва, 2017. – Текст: непосредственный.

132. Руководство по оценке и междисциплинарному ведению случая для оказания помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении или в трудной жизненной ситуации. – Санкт-Петербург: Врачи детям, Эвричайлд, 2008. – 120 с. – Текст: непосредственный.

133. Рунец, О. В. Апробация личностного опросника Н. Б. Астаниной «Методика изучения доверия к себе» / О. В. Рунец. – Текст: непосредственный // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6, № 4. – С. 170-182.

134. Савенко, М. А. Детерминанты активного долголетия людей пожилого возраста: специальность 14.00.53: автореферат диссертации ... доктора медицинских наук / Савенко Марина Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2009. – 22 с. – Текст: непосредственный.

135. Савинова, Л. В. Современные модели повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы / Л. В. Савинова. – Текст: электронный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 3-4 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-modeli-povysheniya-kvalifikatsii-opyt-problemy-perspektivy> (дата обращения: 20.03.2025).

136. Самарханова, Э.К. Организация единого образовательного пространства в высшем учебном заведении: специальность 13.00.08: диссертация ... доктора педагогических наук / Самарханова Эльвира Камильевна. – Нижний Новгород, 2006. – 398 с.

137. Симонова, Т.Н. Синергетическая модель психолого-педагогической помощи дошкольникам с тяжелыми двигательными нарушениями: специальность 13.00.03: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: Симонова Татьяна Николаевна. – Москва, 2011. – 42 с.

138. Сластенин, В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально педагогического образования / В. А. Сластенин. – Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49-74.

139. Слободчиков, В. И. Русская классическая школа - школа антропологической практики /В.И. Слободчиков. – Текст: электронный // Наука и школа. – 2014. – №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-klassicheskaya-shkola-shkola-antropologicheskoy-praktiki> (дата обращения: 12.10.2025).

140. Слободчиков, В. И. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева. – Текст: электронный // Нижегородское образование. – 2020. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskij-status-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov-v-kontekste-natsionalnoy-povestki-razvitiya> (дата обращения: 15.08.2025).

141. Смирнов, И. В. Классификация современных подходов к повышению квалификации специалистов / И. В. Смирнов. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2009. – № 9 (9). – С. 172-175. – URL: <https://moluch.ru/archive/9/553/> (дата обращения: 08.02.2025).

142. Совершенствование качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социономического профиля / С. Н. Вольхин, Т. В. Васильева, В. М. Гребенникова [и др.]; под научной редакцией Н. И. Никитиной. – Москва: Перспектива, 2022. – 286 с. – Текст: непосредственный.

143. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слижкова. – Текст: электронный //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4. – URL: <https://e-koncept.ru/2018/181018.htm> (дата обращения: 05.06.2025).

144. Солдунова, Л. Ю. Философски-методологический подход к анализу системы повышения квалификации учителей в России / Л. Ю. Солдунова. – Текст: электронный // Промышленность: экономика, управление, технологии. – 2007. – № 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofsko-metodologicheskiiy-podhod-k-analizu-sistemy-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-v-rossii> (дата обращения: 11.03.2025).

145. Соловова, Н. В. Индивидуальные образовательные траектории: конструирование и образовательные результаты / Н. В. Соловова, Д. А. Калмыкова, Н. В. Суханкина. – Текст: электронный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2 (119). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-konstruirovanie-i-obrazovatelnye-rezultaty> (дата обращения: 05.06.2025).

146. Соловьева, Ю. А. Персонализация профессионального развития педагогов в формальном и неформальном повышении квалификации / Ю. А. Соловьева, Е. А. Нагрелли. – Текст: электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 2 (49). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-professionalnogo-razvitiya-pedagogov-v-formalnom-i-neformalnom-povyshenii-kvalifikatsii/viewer> (дата обращения: 08.09.2020).

147. Солонина, А. Г. Концепция персонализированного обучения: монография / А. Г. Солонина. – Москва: Прометей, 1997. – 187 с. – Текст: непосредственный.

148. Сорокоумов, С. П. Определения «Профессиональная компетенция» и «Профессиональная компетентность» в системе вузовской подготовки / С. П. Сорокоумов. – Текст: электронный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredeleniya>

professionalnaya-kompetentsiya-i-professionalnaya-kompetentnost-v-sisteme-vuzovskoy-podgotovki (дата обращения: 20.02.2025).

149. Сорокоумова, С. Н. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий / С. Н. Сорокоумова, В. П. Исаев. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 186-190.

150. Старовойтова, Л. И. Пожилые в современном обществе: преодоление стереотипов / Л. И. Старовойтова. – Текст: непосредственный // Человеческий капитал. – 2015. – № 8. – С. 108-110.

151. Степанова, Л. Н. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Л. Н. Степанова, Э. Ф. Зеер. – DOI 10.17853/1994-5639-2019-8-65-89. – Текст: электронный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 8. – С. 65-89. – URL: https://www.edscience.ru/jour/article/view/1361/857?locale=ru_RU (дата обращения: 03.09.2024).

152. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 февраля 2016 г. № 164-р. – Текст: электронный // Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420334631> (дата обращения: 03.09.2023).

153. Стрижицкая, О. Ю. Психология позитивного старения: условия, факторы и социальные эффекты геронтотрансконденции: специальность 19.00.13: диссертация ... доктора психологических наук / Стрижицкая Ольга Юрьевна. – Санкт-Петербург, 2018. – 263 с.

154. Суховская, Д. Н. Образовательное пространство в эпоху постмодерна: вызовы и перспективы / Д.Н. Суховская. – Текст: электронный // Kant. – 2022. – №4 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-v-epohu-postmoderna-vyzovy-i-perspektivy> (дата обращения: 02.08.2025).

155. Тарасенко, Л. В. Становление института дополнительного профессионального образования и его роль в социальном управлении: российский и зарубежный опыт (бакалавриат): монография / Л. В. Тарасенко, М. А. Васьков. – Москва: Кнорус, 2023. – 254 с. – Текст: непосредственный.

156. Тельтевская, Н. В. Сущность и структура рефлексивных умений / Н. В. Тельтевская, А. В. Шорина. – Текст: электронный // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-refleksivnyh-umeniy> (дата обращения: 05.06.2025).

157. Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий: монография / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.]; под общей редакцией А. В. Пеша. – Казань: Бук, 2022. – 240 с. – Текст: непосредственный.

158. Титовец, Т. Е. Междисциплинарная интеграция в специализирующей и генерализирующей моделях содержания педагогического образования // Т. Е. Титовец – Текст: электронный // ИТС. – 2008. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-v-spetsializiruyuschey-i-generaliziruyushey-modelyah-soderzhaniya-pedagogicheskogo> (дата обращения: 02.08.2025).

159. Титова, В. О. Роль этических ценностей в мотивации труда специалистов помогающих профессий / В. О. Титова. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета Философия. Социология. Политология. – 2018. – № 45. – С. 154-164.

160. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: монография / В. С. Третьякова [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. – Текст: непосредственный // 2-е изд., стер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, – 2019. – 143 с.

161. Трегубова, Ю. А., Мосина М.А. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе /Ю.А.

Трегубова, М.А. Мосина. – Текст: электронный // Пермский педагогический журнал. – 2021. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-sovremennoy-shkole-1> (дата обращения: 12.01.2026).

162. Тряпицын, А. В. О зарубежном опыте повышения квалификации учителей / А. В. Тряпицын. – Текст: электронный // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-zarubezhnom-opyte-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley> (дата обращения: 17.04.2025).

163. Тулупова, О.Н. Теоретико-методологические установки определения понятий "профессия" и "трансфессия": сравнительный анализ / О.Н. Тулупова, Г.И. Петрова. – Текст: электронный // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2020. №56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-ustanovki-opredele-niya-ponyatiy-professiya-i-transfessiya-sravnitelnyy-analiz> (дата обращения: 11.01.2026).

164. Ульянина, О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования / О. А. Ульянина. – Текст: электронный // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10, № 2. – С. 135-147. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n2/Ulyanina (дата обращения: 05.06.2025).

165. Фетисов, А.С. Формирование профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования / А.С. Фетисов. – Текст: непосредственный //Образование и общество. / А.С. Фетисов. – 2022. №2 (133). – С.3- 10.

166. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах. Т. 1 / Д. И. Фельдштейн. – Москва, 2005. – 568 с. – Текст: непосредственный.

167. Федорова, А. В. Факторы саморазвития педагогов дополнительного образования детей / А. В. Федорова, В. А. Мостовая – Текст: электронный //

Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN623.pdf>. (дата обращения: 05.05.2023).

168. Хрусталева, Ю. В. Структурные элементы системы ДПО и их роль в повышении эффективности их работы / Ю. В. Хрусталева. – Текст: непосредственный // Молодежь в XXI веке: философия, психология, право, педагогика, экономика и менеджмент: сборник научных статей / под научной редакцией И. А. Симоновой, М. С. Кривошековой; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – С. 248-252.

169. Чернецкая, А. А. Технология социальной работы / А. А. Чернецкая. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – С. 207-209. – Текст: непосредственный.

170. Чикина, Т. Е. Компетентностный подход к управлению общепрофессиональными компетенциями в профессиональном образовании / Т. Е. Чикина. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87- 4. – С.387-391.

171. Чуланова, О. Л. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация / О. Л. Чуланова, А. И. Ивонина. – Текст: непосредственный // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – № 1 (28). – С. 53-58.

172. Шарков, Ф. И. Социономика как научная основа разработки концепции развития социального государства / Шарков, Ф. И. – Текст: электронный // Уровень жизни населения регионов России. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsionomika-kak-nauchnaya-osnova-razrabotki-kontseptsii-razvitiya-sotsialnogo-gosudarstva> (дата обращения: 14.08.2025).

173. Шеманаева, М. А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» / М. А. Шеманаева. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S12. – С. 43-47. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm> (дата обращения: 17.06.2023).

174. Шипилов, В. В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития /

В. Шипилов. – Текст: электронный // Интернет-проект «Корпоративный менеджмент»: [сайт]. – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 21.03.2023).

175. Ширяева, В. А. Педагогические условия формирования универсальной ключевой компетенции / В. А. Ширяева. – Текст: электронный. – URL: https://old.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_shiryaeva.pdf (дата обращения: 10.03.2025).

176. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. – Москва, 2001. – 272 с. – Текст: непосредственный.

177. Шумейко, А. А. Персонализация профессионального развития педагогов в повышении квалификации / А. А. Шумейко, Л. В. Блинов. – Текст: электронный // KANT. – 2023. – № 2 (47). – EDN ZGENKS. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-professionalnogo-razvitiya-pedagogov-v-povyshenii-kvalifikatsii> (дата обращения: 16.11.2024).

178. Шутова, Н. В. К проблеме значения альтруистических установок для профессиональной деятельности специалистов «помогающих» профессий / Н. В. Шутова, А. Е. Баранкина. – Текст: электронный // Нижегородский психологический альманах. – 2018. – № 1. – URL: <https://psykaf417.esrae.ru/ru/19-165> (дата обращения: 16.11.2023).

179. Щанина, Е. В. Факторы социальной активности старшего поколения / Е. В. Щанина. – Текст: непосредственный // Общественные науки. Социология. – 2009. – № 2 (10). – С. 57-67.

180. Щедровицкий, П. Г. Очерки концепции системы повышения квалификации / П. Г. Щедровицкий. – Текст: непосредственный // Очерки по философии образования. – Москва, 1993. – С. 77-96.

181. Якунина, Ю. Е. Совместная деятельность субъекта и потребителя труда в социономических профессиях / Ю. Е. Якунина. – Текст: непосредственный // Ученые записки кафедры психологии СМУ / под редакцией В. П. Серкина. Вып. 4. – Магадан: Кордис, 2003. – С. 151-161.

182. Якунина, Ю. Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «Человек–Человек»: специальность 19.00.03: диссертация ... кандидата психологических наук / Якунина Юлия Евгеньевна. – Москва, 2004. – 175 с.

183. Ялалов, Ф. Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции / Ф. Г. Ялалов. – Текст: непосредственный // Филология и наука. – 2015. – № 2 (40). – С. 326-330.

184. Яманова, Г. А. Качество жизни пожилого населения Астрахани / Г. А. Яманова, А. А. Антонова, Д. Р. Илешева. – Текст: электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 7 (121). – URL: <https://research-journal.org/archive/7-121-2022-july/life-quality-of-the-elderly-population-of-astrahan> (дата обращения: 26.02.2024).

185. Aaronson, B. S. A Dimension of personality change with aging / B. S. Aaronson. – Text: unmediated // Journal of Clinical Psychology. – 1960. – Vol. 1, no. 16. – Pp. 63-65.

186. Ageing, health and care / editor C. R. Victor. – Bristol: The Policy Press, 2010. – Pp. 248-249. – Text: unmediated.

187. Atchley, R. C. The social forces in later life: An introduction to social gerontology / R. C. Atchley. – Belmont, CA: Wadsworth, 1972. – 341 p. – Text: unmediated.

188. Baltes, P. B. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation / P. B. Baltes, M. M. Baltes. – Text: unmediated // Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences / editors P. B. Baltes, M. M. Baltes. – Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1990. – Pp. 1-34.

189. Barr, H. Interprofessional education / H. Barr. – New York; London: John Wiley & Sons, 2002. – 47 p. – Text: unmediated.

190. Black, P. Seven Strategies of Assessment for Learning / P. Black, D. William. – Oxford, 2008. – 135 p. – Text: unmediated.

191. Burcl, Pavol. (2023). Reformatting and redesigning the role of a teacher in the shadow of the millennial challenges. World Journal of Advanced Research

and Reviews. Available at: <https://doi.org/10.30574/WJARR.2023.19.2.1563>

192. Elderly people's perspectives on quality of life / K. Wilhelmson, C. Andersson, M. Waern, P. Allebeck. – DOI 10.1017/s0144686x05003454. – Text: electronic // Ageing and Society. – 2005. – Vol. 25, no. 4. – Pp. 585-600. – Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/ageing-and-society/article/abs/elderly-peoples-perspectives-on-quality-of-life/82A9CAF2FD1B5368D96DFCAC1EEB5227> (accessed: 23.03.2025).

193. Fernández-Ballesteros, R. GeroPsychology: An Applied Field for the 21st Century / R. Fernández-Ballesteros. – Text: electronic // European Psychologist. – 2006. – Vol. 11, no. 4. – Pp. 312-323. – Available at: <https://awspntest.apa.org/doiLanding?doi=10.1027%2F1016-9040.11.4.312> (accessed: 23.03.2025).

194. Gergen, M. M. Positive aging: New images for a new age / M. M. Gergen, K. J. Gergen. – Text: unmediated // Ageing International. – 2001. – No. 27. – Pp. 3-23.

195. Handbook of Adult and Continuing Education / editors L. A. Wilson, E. R. Hayes. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – 505 p. – Text: unmediated.

196. Harker, L.-A. (2024). Achieving socio-cultural student engagement through curriculum responsiveness. Journal of Education. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/I93A09>.

197. Havighurst, R. J. Successful aging / R. J. Havighurst. – Text: unmediated // The Gerontologist. – 1961. – No. 1. – Pp. 8-13.

198. Kelly G. A. A theory of personality : The psychology of personal constructs / By George A. Kelly, P. D.; [With a new introd. by the auth.]. - New York : Norton & co, 1963. - XII, 190 c. – Text: unmediated

199. Lemaire, P. Psychologie du vieillissement. Une perspective cognitive / P. Lemaire, L. Bherer. – Bruxelles: De boeck, 2005. – 469 p. – Text: unmediated.

200. Lyubomirsky, S. How do simple positive activities increase well-being? / S. Lyubomirsky, K. Layous. – Text: unmediated // Current Directions in Psychological Science. – 2013. – Vol. 22, no. 1. – Pp. 57-62.

201. McKeon, J. (2025). Perceptions of Vocational Learners on Value of

Online Training. International Journal of Education Humanities and Social Science. Available at: <https://doi.org/10.54922/IJEHSS.2025.1062>

202. New perspectives on time perspective and temporal focus / L. Levasseur, A. J. Shipp, Y. Fried [et al.]. – Text: electronic // Journal of Organizational Behavior. – 2020. – Vol. 41, no. 3. – Pp. 235-243. – Available at: <https://wellesu.com/10.1002/job.2435> (accessed: 23.03.2025).

203. Newman, M. J. Problem Based Learning: an Introduction and Overview of the Key Features of the Approach / M. J. Newman. – Text: unmediated // Journal of Veterinary Medical Education. – 2005. – Vol. 32, no. 1. – Pp. 12-20.

204. Quality of life in old age International and Multi-Disciplinary Perspectives / editors H. Mollenkopf, A. Walker. – Dordrecht: Springer, 2007. – 259 p. – Text: unmediated.

205. Prechter, Jr., Robert R. (1999b). A socionomic view of demographic trends, or stocks & sex. Elliott Wave Theorist, (Sept. 1999). Reprinted in Robert R. Prechter, Jr., Ed., Pioneering Studies in Socionomics. Gainesville, GA: New Classics Library, 2003, pp. 66-75. – Text: unmediated.

206. Rogers, C. R. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy / C. R. Rogers. – Boston, 1970. – Text: unmediated.

207. Rowe, J. W. Successful aging / J. W. Rowe, R. L. Kahn. – Text: unmediated // The Gerontologist. – 1997. – Vol. 37, no. 4. – Pp. 433-440.

208. Russo-Netzer, P. «Something to live for»: Experiences, resources, and personal strengths in late adulthood / P. Russo-Netzer, H. Littman-Ovadia. – Text: electronic // Frontiers in psychology. – 2019. – Vol. 10. – P. 2452. – Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02452/full> (accessed: 23.03.2025).

209. Smith, J. (2025). The Hidden Curriculum of Online Learning: Power, Surveillance, and Resistance. by Jared Smith. The Hidden Curriculum of Online Learning. – 128 p. – Text: unmediated.

Приложение 1

(обязательное)

Анкетирование сотрудников учреждений социальной защиты**АНКЕТА №1 ДЛЯ ВВОДНОГО САМОКОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ****Знания по направлению (теме) повышения квалификации**

Оцените уровень своих знаний и навыков по пятибалльной шкале:

1 – ничего не знаю;

2 – имею смутное представление;

3 – представляю в общих чертах;

4 – имею некоторую систему знаний, позволяющую планировать деятельность в этом направлении;

5 – имею некоторую систему знаний и навыков, позволяющую планировать и реализовывать деятельность в этом направлении

Таблица 4

№№	Название темы	Оценка				
		1	2	3	4	5
1	Нормативная и правовая база деятельности специалистов помогающих профессий в области активного долголетия					
2	История развития теории старения в зарубежных странах и России					
3	Понятия эйджизм и самоэйджизм					
4	Особенности деятельности междисциплинарного консилиума в современных условиях					
5	Разработка и реализация индивидуального жизненного плана клиента					
6	Способы разрешения конфликтных ситуаций при общении с пожилым клиентом и коллегами					

АНКЕТА №2. САМООЦЕНКА КРЕАТИВНОСТИ СОТРУДНИКАМИ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

**(адаптированный опросник «Каков ваш творческий потенциал?» - Зеер Э.Ф.,
Павлова А.М., Садовникова Н.О.)**

Инструкция

Мы предлагаем Вам ответить на следующие вопросы. Выберите наиболее приемлемый для Вас вариант ответа.

1. Считаете ли Вы что окружающий Вас мир может быть улучшен?

- а) да;
- б) нет, он и так достаточно хорош;
- в) да, но только кое в чем.

2. Думаете ли Вы, что сами можете участвовать в значительных изменениях окружающего мира?

- а) да, в большинстве случаев;
- б) нет;
- в) да, в некоторых случаях.

3. Считаете ли Вы, что некоторые из Ваших идей принесли бы значительную пользу в той сфере деятельности, в которой Вы работаете?

- а) да;
- б) да, при благоприятных обстоятельствах;
- в) лишь в некоторой степени.

4. Считаете ли Вы, что в будущем станете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить?

- а) да, наверняка;
- б) это маловероятно;
- в) возможно.

5. Когда Вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли Вы, что осуществите свое начинание?

- а) да;
- б) часто думаю, что не сумею;
- в) да, часто.

6. Испытываете ли Вы желание заняться делом, которое абсолютно не знаете?

- а) да, неизвестное меня привлекает;
- б) неизвестное меня не интересует;
- в) все зависит от характера этого дела.

7. Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли Вы желание добиться в нем совершенства?

- а) да;
- б) нет, я хочу научиться только самому основному;
- в) нет, я хочу только удовлетворить свое любопытство.

8. Когда Вы терпите неудачу, то:

- а) какое-то время упорствуете вопреки здравому смыслу;
- б) решаете махнуть рукой на эту затею, так как понимаете, что она нереальна;
- в) продолжаете делать свое дело, даже когда становится очевидно, что препятствия непреодолимы.

9. По-вашему, профессию надо выбирать, исходя из:

- а) своих возможностей, дальнейших перспектив для себя;
- б) стабильности, значимости, нужности профессии, потребности в ней;
- в) преимуществ, которые она обеспечивает.

10. Когда Вы отстаиваете какую-то идею, то:

- а) можете отказаться от нее, если выслушиваете убедительные аргументы оппонентов;
- б) останетесь при своем мнении, какие бы аргументы не выслушали;
- в) измените свое мнение, если сопротивление окажется слишком сильным.

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитайте общее количество баллов следующим образом:

за ответ «а» – 3 балла,

за ответ «б» – 1 балл,

за ответ «в» – 2 балла.

Уровни выраженности

Получение результата от 10 до 15 баллов говорит о низком творческом потенциале личности, от 16 до 22 – среднем и от 25 до 30 баллов – высоком уровне.

Таблица

Ранжирование респондентов по среднему баллу, полученным в ходе опроса о креативности (творческом потенциале) (в %)

Ответ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	81,3	59,3	40,8	41,2	60,7	67,3	64,5	50,2	50,2	45,0
б	14,5	30,4	37,0	35,5	19,9	25,6	22,3	32,2	32,2	44,5
в	4,2	10,3	22,2	23,3	19,4	7,1	13,2	17,6	17,6	10,5

АНКЕТА №3 ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ

(Курунова В.В., Айнулиной Н.А. (2020))

Инструкция: «Ниже Вам предлагается ряд утверждений, касающихся Вашего поведения в ситуации сотрудничества. Внимательно прочитайте каждое из утверждений и выберите либо ответ «да», либо ответ «нет»».

1. Я убежден(а), что выполнение совместной деятельности обязательно предполагает сотрудничество ее участников.
2. Я считаю, что в процессе сотрудничества необходимо ориентироваться на общую цель.
3. Я полагаю, что сотрудничать в ходе осуществления профессиональной деятельности невозможно.
4. Я стараюсь сотрудничать с другими людьми в процессе решения задач.
5. Я легко включаюсь в совместную деятельность с малознакомыми людьми
6. Я расстраиваюсь, когда вынужден(а) осуществлять совместную деятельность с другими людьми.
7. Мне всегда интереснее выполнять деятельность вместе с другими, нежели одному(ой).
8. По моему мнению, сложная задача может быть решена только в том случае, если решающие ее люди, сотрудничают.

9. При взаимодействии с другими людьми я стараюсь больше отдать, нежели получить взамен.
10. Я испытываю разочарование, если цель совместной деятельности не достигнута.
11. У меня редко появляется желание сотрудничать с другими людьми.
12. Я придаю большое значение сотрудничеству с другими людьми.
13. Я умею сотрудничать.
14. Я согласен(на) с мнением о том, что люди легко могут обойтись без сотрудничества с другими людьми.
15. По моему мнению, если люди действительно заинтересованы в достижении общей цели, то сотрудничеству ничего не может помешать.
16. Я испытываю положительные эмоции в случае достижения значимого результата в совместной деятельности.
17. По моему мнению, в современных условиях нет особого смысла в сотрудничестве с другими людьми.
18. Я считаю, что сотрудничество предполагает равномерное распределение усилий.
19. Я убежден(а), что сотрудничество является оптимальным способом разрешения возникающих противоречий.
20. Взаимодействуя с другими, я стараюсь больше получить, нежели отдать.
21. У меня есть опыт успешного сотрудничества.
22. Я не стремлюсь проявлять инициативу, когда участвую в совместной деятельности с другими людьми.
23. Я уверен(а), что эффективность деятельности значительно повышается, когда ее участники сотрудничают друг с другом.
24. По моему мнению, только люди с высокой степенью самоорганизации готовы сотрудничать в совместной деятельности.
25. Я согласен(на), что достижение целей совместной деятельности возможно только благодаря четкому разделению функций между ее участниками.

Обработка результатов. Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где каждое совпадение с ключом оценивается в 1 балл.

Ключ. Ответы «да»: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25.

Ответы «нет»: 3, 6, 9, 11, 14, 17, 20, 22

Анализ результатов.

0–8 баллов – низкая степень готовности к сотрудничеству. Испытуемый не ориентирован на выполнение общей цели совместной деятельности, полагает, что сотрудничать в процессе осуществления совместной деятельности невозможно, либо не видит в этом смысла. Испытуемый отмечает, что у него отсутствует желание, стремление и опыт сотрудничества с другими людьми. Осуществление совместной деятельности с другими людьми часто вызывает негативные эмоции. У испытуемого полностью отсутствует потребность в сотрудничестве с другими людьми.

9–17 баллов – средняя степень готовности к сотрудничеству. Испытуемый понимает, что результатом выполнения совместной деятельности должно стать достижение общей цели. Испытуемый готов к сотрудничеству, у него есть желание сотрудничать, однако полностью или частично отсутствует опыт сотрудничества с другими людьми. Выполнение совместной деятельности с другими не вызывает отрицательных эмоций.

18–25 баллов – высокая степень готовности к сотрудничеству. Испытуемый не только понимает значимость сотрудничества с другими людьми, но и готов к нему. У испытуемого совместная деятельность с другими людьми вызывает, как правило, положительные эмоции. Негативные эмоциональные переживания возникают в случае отсутствия результата совместной деятельности, когда цель не бывает достигнута. Испытуемый понимает, что сотрудничество при решении задачи предполагает равномерное распределение усилий и ресурсов.

АНКЕТА № 4 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

(В.В. Болучевская)

Какими качествами, по Вашему мнению, прежде всего, должен обладать «идеальный» специалист Вашей профессии? Отметьте качества из предложенного списка, которые, на ваш взгляд, являются главными.

Таблица

Распределение профессионально значимых качеств специалистами социозащитной учреждений

Формулировка качества	Среднее кол-во респондентов
1. Ответственность, выполнение обещаний	8,27 ± 0,56
2. Активность, энергичность, инициативность	6,55 ± 0,59
3. Работоспособность, трудолюбие	4,47 ± 0,55
4. Профессионализм, компетентность, образованность	10,41 ± 0,58
5. Организаторские способности	9,89 ± 0,46
6. Честность, порядочность	10,27 ± 0,56
7. Доброта, человечность, забота о людях	27,97 ± 0,56
8. Терпимость, тактичность	16,65 ± 0,54
9. Альтруизм	19,35 ± 0,53
10. Искренность	10,38 ± 0,52
11. Справедливость	9,35 ± 0,57
12. Принципиальность	4,30 ± 0,48
13. Решительность, целеустремленность, воля, настойчивость	4,91 ± 0,52
14. Твердость, жесткость, сильный характер	3,98 ± 0,58
15. Дипломатичность, гибкость, способность к компромиссам	18,06 ± 0,66
16. Сдержанность, выдержка, уравновешенность	13,03 ± 0,52
17. Доступность, открытость	7,33 ± 0,50
18. Ум, интеллект	6,62 ± 0,48
19. Коммуникабельность, общительность	12,91 ± 0,52
20. Мудрость, опыт, знание жизни	9,89 ± 0,46
21. Авторитет, способность быть лидером	6,55 ± 0,59
22. Внешняя привлекательность, манера поведения	8,27 ± 0,56
23. Независимость, самостоятельность	4,47 ± 0,55

АНКЕТА №5 САМООЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО АКТИВНОМУ ДОЛГОЛЕТИЮ

Как Вы считаете, насколько Вы по своим личностным характеристикам и качествам соответствуете требованиям к выполнению профессиональной деятельности в сфере сохранения активного долголетия пожилых? (в %)		
	ЭГ	КГ
1. Полностью соответствую	34%	32%
2. Скорее соответствую, чем нет	59%	63%
3. Скорее не соответствую	6%	5%

АНКЕТА №6 ДЛЯ ФИНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ ПО ОКОНЧАНИЮ ОБУЧЕНИЯ

Оцените, какие проблемы Вашей профессиональной деятельности будут легче решаться с использованием знаний, полученных Вами на курсах?

1. Ваш профессиональный рост, самореализация в работе
1 2 3 4 5
2. Удовлетворение от работы благодаря уважению сотрудников учреждения, клиентов и их родственников 1 2 3 4 5
3. Ваш карьерный рост 1 2 3 4 5
4. Повышение Вашего квалификационного разряда, повышение уровня заработной платы 1 2 3 4 5
5. Слабая материально-техническая база учреждения 1 2 3 4 5
6. Недостаточный уровень Ваших знаний 1 2 3 4 5
7. Недостаточный уровень Ваших коммуникативных умений 1 2 3 4 5
8. Другое
(напишите) _____ 1 2 3 4 5

2.2. Что нового Вы узнали, изучая данный курс?

2.3. Что Вы считаете необходимым добавить или исключить из программы курса?

2.4. Сформулируйте в одном-двух предложениях основное содержание данного курса

2.5. Сформулируйте 2-3 вопроса по тому содержанию курса, которое осталось Вам непонятным

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

(обязательное)

ПРОГРАММА
повышения квалификации
«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ»

1. Общая характеристика программы

1.1. Целью реализации программы повышения квалификации «Теория и практика формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социэкономической сферы» является: повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации и овладение транспрофессиональной компетентностью специалистов социэкономических профессий системы социальной защиты для осуществления деятельности по активному долголетию граждан пожилого возраста.

Задачи:

- сформировать деонтологические, рефлексивно-гностические и деятельностные компетенции для осуществления широкого диапазона межпрофессиональных видов деятельности в аспекте активного долголетия;
- способствовать профессионально-личностной трансформации мировоззренческих установок, определяющих просоциальное поведение специалиста для решения региональных проблем социально уязвимых категорий граждан (на примере лиц пожилого возраста в сфере активного долголетия).

1.2. Планируемые результаты обучения:

В результате обучения по программе:

1.2.1. слушатель должен:**Знать:**

- аксиологические концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности, включая граждан пожилого возраста;
- половозрастные, этнокультурные, индивидуально-личностные, социально-статусные, профессиональные, конфессиональные особенности лиц пожилого возраста;
- правила профессионального общения с лицами пожилого возраста;
- технологию междисциплинарного ведения социального случая клиента для разработки его индивидуального жизненного плана в аспекте активного долголетия;
- принципы междисциплинарной командной работы специалистов помогающей сферы системы социального обслуживания населения с пожилыми людьми по реализации индивидуального жизненного плана в направлении активного долголетия;
- способы разрешения конфликтов при работе с пожилыми клиентами.

Уметь:

- учитывать половозрастные, этнокультурные, индивидуально-личностные, социально-статусные, профессиональные, конфессиональные особенности клиентов пожилого возраста;
- проводить анализ социального случая клиента пожилого возраста для разработки его индивидуального жизненного плана в аспекте активного долголетия;

- проводить рефлексивный самоанализ деятельности с точки зрения личного вклада в работу команды по созданию индивидуального жизненного плана клиента в русле активного долголетия;
- оперативно адаптировать профессиональные методы и приемы работы, применять творческий подход к совместному с клиентом решению его социально-психологических проблем;
- согласовывать свою тактику при взаимодействии с членами междисциплинарной команды в процессе разработки и реализации индивидуального жизненного плана клиента пожилого возраста в русле активного долголетия;
- организовывать профессиональное общение с коллегами и предупреждать конфликты при работе с клиентами.

Владеть:

- навыками социально ответственного поведения при решении профессиональных задач по улучшению качества жизни клиента в русле активного долголетия с учетом его половозрастных, этнокультурных, индивидуально-личностных, социально-статусных, профессиональных, конфессиональных особенностей;
- устойчивой деонтологической позицией во взаимоотношениях с клиентами и их микро-социальным окружением;
- способностью к профессионально-личностному саморазвитию по получению знаний о новейших научных достижениях в области социэкономической деятельности для решения проблем социально уязвимых категорий граждан;
- навыками рефлексивного анализа результатов диагностики социального случая и разработки индивидуального жизненного плана клиента.

1.2.2. У слушателя будут усовершенствованы следующие обобщенные трудовые функции, входящие в профессиональный стандарт и правила организации профессиональной деятельности:

1.2.2.1. Прогнозирование и проектирование реализации социального обслуживания граждан и деятельности по профилактике обстоятельств, обуславливающих нуждаемость в социальном обслуживании.

1.2.2.2. Организация психологического сопровождения и психологической помощи представителям социально уязвимых слоев населения (клиентам).

1.2.2.3. Оказание комплексной гериатрической оценки пациента с формированием долгосрочного индивидуального плана проведения профилактических, лечебных и реабилитационных мероприятий, а также плана социальной и психологической адаптации.

1.3. Требования к уровню подготовки поступающих на обучение: высшее или среднее профессиональное образование в сфере оказания комплексной помощи лицам пожилого возраста (психолого-педагогического, медицинского, социального).

1.4. Программа разработана на основе:

- Профстандарта «Специалист по социальной работе» (Приказ Минтруда России от 18.06.2020 N 351н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по социальной работе" (Зарегистрировано в Минюсте России 15.07.2020 N 58959).
- Профстандарта «Психолог в социальной сфере», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. №682н;
- Приказа Министерства здравоохранения РФ от 29 января 2016 г. N 38н "Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи по профилю "гериатрия" (с изменениями и дополнениями - Приказа Минздрава РФ от 20.12.2019 N 1067н).

1.5. Объем программы: 162 часа, из них аудиторных – 62 часа.

1.6. Форма обучения: гибридная с сочетанием очного и дистанционного обучения. Основной формой реализации программы является практико-ориентированные занятия: деловая игра, поведенческое моделирование, групповые дискуссии, решение кейс-задач, обучение в междисциплинарных командах, тренинги.

1.7. Методы обучения:

Проблемно-ориентированное обучение, персонализированное обучение.

2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

2.1. Учебный план

Таблица 1

№ п/п	Наименование Раздела/модуля	Общая трудоемкость, час	Всего аудиторных часов	в том числе, час.		СРС
				ЛК	ПЗ	
1	Человекоцентричный подход к социономической деятельности	18	8	4	4	10
2	Современные технология социономической деятельности	72	36	8	28	36
3	Практика разработки индивидуального жизненного плана лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности	72	18	-	18	54
	Итоговая аттестация			ЗАЧЕТ		
ИТОГО		162	62	12	50	100

ЛК – лекции ПЗ – практические занятия (семинары, тренинги, лабораторные работы и т.п.) СРС - самостоятельная работа слушателей.

2.2. Рабочие программы дисциплин (модулей)

Таблица 2

Наименование темы	Лекции		Практические занятия, семинар		Самостоятельная работа слушателя	
	Содержание	Кол-во час.	Содержание	Кол-во час.	Виды СРС	Кол-во час.
1	2	3	4	5	6	7
1. Человеко-центричный подход к социономи-ческой деятельности: предпосылки и факторы развития	Базовые человеко-центричные умения как основа помогающего поведения специалистов социономической сферы.	1	Дискуссия Анализ ценностно-смысловых качеств личности профессионала-соционома	1	Изучение методических материалов Вводное тестирование	4
	Междисциплинарная методология социономической деятельности специалистов в системе социальной защиты населения	1	Деловая игра Социально-психологические барьеры на пути эффективному междисциплинарному сотрудничеству	2	Подготовка сообщения из практики	3
	Кодекс этики и служебного поведения	2	Ситуационные задачи:	1	групповое творческое задание	3

	специалистов помогающих профессий. Методы профессионального общения и разрешения конфликтов в ходе социэкономической практики		Управление конфликтами как элемент организационного развития			
2.Современные технологии социэкономической деятельности в системе социальной защиты населения	Междисциплинарная модель комплексной диагностики социально-психологического статуса пожилого человека	4	Принципы деятельности междисциплинарного консилиума в геронтологической практике	8	Ведение документации	18
	Анализ структуры особых социально-психологических потребностей клиента социэкономической помощи	4	Разбор социального случая (кейс-стади). Знакомство с методом М. Басадуp «8 шагов»	20	План представления ситуации клиента на первичном консилиуме	18
3. Практика разработки индивидуального жизненного плана лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности	Взаимодействие специалистов и клиентов при разработке социально ориентированных проектов по активному долголетию		Организация и руководство проектами	12	Оформление документации	36
			Самоанализ профессиональной деятельности в ходе реализации проектов	6	Контрольная самодиагностика	18
ИТОГО: 162 часа		12 час		50 час		100 час

2.3. Оценка качества освоения программы

2.3.1. Форма промежуточной аттестации – зачет.

2.3.2. Оценочные материалы: тесты к зачету, отчет по проекту.

Таблица 3 – Показатели оценивания результатов обучения

Уровень сформированности ТПК	Критерии оценивания
Высокий (творческий)	демонстрирует высокую социальную ответственность за принятые решения, способность анализировать свои действия и предвидеть их последствия; обладает устойчивой деонтологической позицией в общении и взаимодействии с коллегами и клиентами, творческим отношением к профессиональной деятельности и способностью находить нестандартные варианты выхода из проблемной ситуации; высокой мотивацией к профессионально-личностному саморазвитию; способен к командной работе при планировании и реализации индивидуального жизненного плана клиента; к системной рефлексии при анализе социального случая, выстраивания иерархии задач с учетом социально-психологического статуса и трудового опыта клиентов; умеет привлекать различные ресурсы для удовлетворения их потребностей.
Средний (продуктивный)	Демонстрирует неустойчивую степень социальной ответственности за принятые решения и деонтологической позиции в общении и взаимодействии с коллегами и клиентами; способен анализировать свои действия и предвидеть их последствия; способен к профессионально-личностному саморазвитию, но преобладают внешние мотивы; способен к участию в междисциплинарном ведении социального случая, но недостаточно аргументированно составляет план индивидуального жизненного плана клиента; способен к конструктивному общению с клиентом для выявления его потенциала к активному долголетию, но чаще выбирает стандартные варианты выхода из проблемной ситуации; при взаимодействии с членами междисциплинарной команды проявляет недостаточную согласованность действий; предпринимает попытки к привлечению различных ресурсов для удовлетворения потребностей клиента.
Низкий (репродуктивный)	Демонстрирует слабую социальную ответственность и деонтологическую позицию в общении и взаимодействии с коллегами и клиентами, отсутствие потребности в самооценке профессиональной деятельности, низкую мотивацию к профессионально-личностному саморазвитию; не способен к выбору оптимальных решений проблем клиента в непредсказуемых ситуациях, прибегает к шаблонным формам решения проблем клиента; не взаимодействует с коллегами при разработке и реализации индивидуального жизненного плана клиента по активному долголетию; не способен к рефлексивному анализу, планированию и оценке результата своей деятельности

ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ

МОДУЛЬ 1.

Средство оценки – дискуссия

Тема для дискуссии в группах «Этические нормы оказания помощи клиентам пожилого возраста»

Дидактический посыл: Этика поддержки предполагает систему особых этических норм, обеспечивающих безопасность и чистоту приёмов, применяемых специалистом во взаимоотношениях с клиентом.

Вопросы для обсуждения:

1. Как соотносить связь утверждения о необходимости поддержки пожилого человека в его жизненной ситуации и тезисом «Не навреди». Приведите примеры.
2. Как вы относитесь к утверждению о том, что даже мягкие психолого-педагогические приёмы не могут, не должны выходить за нравственные барьеры и запреты.
3. Опишите приемы и методы социально-психологической поддержки пожилого человека.

Средство оценки - тесты

Тесты по теме «Методы разрешения конфликтов при работе с пожилыми клиентами»

1. Какие факторы относятся к социально-психологическим причинам конфликтов?

- а) Условия труда и оплата
- б) Личностные установки и эмоциональное состояние
- в) Распределение материальных ресурсов
- г) Отсутствие технического обеспечения

Правильный ответ: б

2. Что является причиной деструктивных конфликтов?

- а) Объективные структурные проблемы
- б) Только плохая мотивация
- в) Чаще всего субъективные ошибки участников
- г) Конкурентная борьба

Правильный ответ: в

3. Почему проявления эгоизма считаются конфликтогенами?

- а) Потому что они улучшают климат в коллективе
- б) Они направлены на достижение цели за счёт других
- в) Потому что они повышают мотивацию

Правильный ответ: б

4. Какая причина относится к коммуникативной категории?

- а) Дефицит оборудования
- б) Нечёткое распределение ролей
- в) Непонимание или искажение информации

Правильный ответ: в

5. Что способствует снижению конфликтности в коллективе?

- а) Игнорирование жалоб
- б) Усиление контроля
- в) Эмпатия и благожелательные послылы
- г) Жёсткие санкции

Правильный ответ: в

МОДУЛЬ 2

Средство оценки – дискуссия

Проблемное утверждение: Хорошая идея – это взаимосвязанная сеть. Инновации появляются в результате сотрудничества (Стивен Джонсон).

Вопросы для обсуждения: как Вы можете применить это высказывание к своей профессиональной деятельности?

Приведите примеры того, как она действует в условиях вашей практики.

Средство оценки – рефлексия

Послушайте притчу.

Шел по лесу мудрец и увидел он лесоруба. Лесоруб рубил огромное старое дерево старым тупым топором.

«Что ты делаешь?», - спросил мудрец.

«Не видишь разве, я работаю!», раздраженно ответил лесоруб.

«Твой топор затупился, и работа стала слишком тяжела для тебя!» - сказал мудрец. –

«Заточи топор, и работа пойдет веселее».

Но не стал слушать его лесоруб.

«Мне некогда заниматься этой ерундой! Я работаю!», - с нетерпением ответил он.

Вопросы для рефлексии:

1. Почему лесоруб не получал удовольствия от своей работы?
2. Почему его работа была тяжелой и неэффективной?
3. Какое отношение эта притча имеет к Вашей профессиональной деятельности?
4. Какой, по Вашему мнению, есть эффективный инструмент эффективной работы?

Средство оценки – анкетирование

Саморефлексия

Что, с Вашей точки зрения, могло бы повысить эффективность Вашей профессиональной деятельности?

Таблица 2

	Согласен	Не знаю	Не согласен
Проведение обучающих занятий			
Методическая помощь более опытных специалистов			
Индивидуальное психологическое консультирование по личностным проблемам специалистов			
Изменение организационных форм работы			
Оснащение методическими средствами			
Переподготовка и повышение квалификации			
Самостоятельный анализ работы			
Мнение специалистов смежных специальностей			

Средство оценки – Поведенческое интервью

Задание:

1. Опишите, пожалуйста, 2-3 сложные проблемы, с которыми Вы столкнулись, выполняя профессиональную деятельность
2. С какими проблемами Вы столкнулись в процессе социально-психологической адаптации в коллективе? _
3. Вспомните, пожалуйста, ситуацию из Вашей деятельности, которая привела Вас к (значительному) успеху.

Описать ситуацию Вам помогут ответы на вопросы:

- «В чем заключалась ситуация?
- Какие события к ней привели?

- Кто принимал участие в данной ситуации?
 - Что Вы думали, чувствовали и что хотели сделать в этой ситуации?
 - Что Вы сделали на самом деле?
 - Что в итоге произошло? (каковы были последствия ситуации?)
 - Каким был результат происшествия для Вас?
4. Если Вы переживали (переживаете) профессиональную ситуацию, которая имела следствием *неудачу*, то, что явилось ее причиной?
- Описать ситуацию, имевшую негативный исход, Вам помогут ответы на вопросы, приведенные в п. 3.

МОДУЛЬ 3.

Средство оценки – мини проект

«Разработка индивидуального жизненного плана клиента» по методу М. Басадур

Оборудование: доска, лист ватмана, яркие маркеры.

Ход занятия: Участники разбиваются на группы по 5 - 7 человек и располагаются полукругом. Команда выбирает лидера, который должен четко организовать обсуждение социального случая клиента в рамках каждого шага и записать на доске основные идеи, предложенные членами команды.

Шаг первый. «Туманная ситуация»

Основная задача — сформулировать проблему так, как ее представляет команда. Вы можете предложить случай из своей практики и попросить всех членов команды высказаться по этому поводу. Записываются только предложения, которые после обсуждения принимает команда, а не отдельные ее члены. Допустимое время обсуждения — 10-15 мин.

Шаг второй. «Поиск фактов»

Задача этого шага дать несколько четких ответов на вопрос: «В чем конкретно проявляется "туманная ситуация"?»

Лидер побуждает членов команды к поиску фактов, абстрагируясь от эмоций. Каждый предложенный факт он записывает на доске. Когда все факты записаны, лидер обращается к команде: «Уважаемые коллеги, мы собрали с вами все факты, в которых проявляется эта ситуация; перечитайте их еще раз, а потом скажите, что будет, если у нас не будет этой проблемы, то есть, если она будет решена. Каждое высказывание я буду записывать на доске». Время обсуждения — 10 мин.

Шаг третий. «Определение проблемы»

Задача лидера команды — дать проблеме позитивную формулировку.

Вопрос членам команды: нет ли рисков в том, что проблема будет решена, они также выписываются на доске.

Следующий обсуждаемый вопрос: «Почему мы имеем эти риски?» После этого соотносятся причины появления рисков и образ решенной проблемы и ищется для нее позитивная формулировка (без частицы «не», выражений «избавиться», «разорвать отношения» и т. д.). Далее лидер команды зачитывает «туманную формулировку» проблемы и сравнивает ее с нынешней. Это можно сделать, например, так: «Вы видите, какую проблему мы с вами пытались решать в начале и потеряли столько энергии? Вопрос в том, чтобы правильно сформулировать проблему и только после этого приступить к ее решению. Итак, сейчас мы будем работать над решением проблемы, которая определяется следующим образом... (новое позитивное определение проблемы)». Время обсуждения — не более 25 мин.

Например:

- у нас нет точной информации о психологическом состоянии клиента;

□ мы изначально неправильно строили отношения с клиентом, сразу согласились на его условия, не информируя его о своих пожеланиях, слишком часто «подстраивались» под него;

□ некому было собирать информацию о его семейном окружении;

□ много сил уходило на решение второстепенных проблем;

Соотнеся причины появления рисков с образом решенной проблемы, команда пришла к следующему:

1. Надо более тщательно собирать информацию о клиенте, прежде чем предложить ему сценарий его индивидуального жизненного плана.

2. Нельзя полностью отвергать его предложения, даже если они не соответствуют его реальным возможностям, следует его переубедить.

В целом программа на будущее была определена так: «Разработать эффективную систему взаимоотношений с клиентом».

Оперативные определения: «собрать информацию (личную) и о ближайшем окружении;

Оценивая риски решенной проблемы, команда пришла к следующему:

□ недостаток информации о клиенте приведет нас к неверному, неэффективному решению проблемы;

□ если не достигнуть взаимопонимания с клиентом, то он будет сопротивляться нашему предложению, хотя оно будет вполне адекватным для решения его проблемы..

Шаг четвертый. «Создание поля идей»

Задача — найти как можно больше идей, способов решения определенной проблемы. При этом недопустимо оценивать идеи, даже если они будут «сумасшедшими». Время обсуждения — не более 20 мин.

Шаг пятый. «Оценка и отбор»

Задача — определить критерии отбора идей и оценить реалистичность каждой из них.

Время обсуждения — не более 10-15 мин.

■ Шаг шестой. «Образ решения»

Задача — продумать сценарий практической реализации наиболее реалистичной идеи.

Время обсуждения — не более 10 мин.

Шаг седьмой. «Составление плана действий»

Задача — составить конкретный и четкий план действий, направленный на практическое воплощение выбранного сценария. Для удобства на доске (листе ватмана) заполняется таблица:

Таблица

Что нужно сделать?	Кто будет этим заниматься?	Когда это нужно сделать?	Каким образом это делать?	Где?
Список действий, необходимых для реализации задуманного	Возле каждого действия появляется ответственное лицо	Возле каждого действия про-ставляются конкретные сроки исполнения	Возле каждого действия выписываются необходимые средства, ресурсы, схемы действий	Обозначается место проведения действия

Шаг восьмой. «Действия и их оценка»

Это шаг практической реализации и последующей оценки действий. Когда результат будет достигнут, команда вновь собирается в круг, и лидер задает вопросы:

- ☐ Достигнут ли ожидаемый результат?
- Какие трудности встретились в процессе реализации сценария?
- Все ли трудности и риски были учтены в начале? Если нет, то почему?
- ☐ Какие интересные открытия были сделаны в процессе реализации сценария?
- Чему может научить команду этот опыт?

КОНТРОЛЬНЫЕ ТЕСТЫ К ЗАЧЕТУ

1. Верно ли утверждение о том, что дивидендная парадигма сводит процесс старения к компенсаторным процессам

Да. Нет

Из предложенных вариантов выберите правильный ответ

2. Как понимается старение с позиций компенсаторной парадигмы:
- А) Старение – необратимый результат определенных негативных воздействий
 - Б) Старение - негативные возрастные проявления, которые можно затормозить
3. Верно ли утверждение о том, что при старении вместе с утратой определенного ряда функций отмечается появление новых, ранее не отмечаемых возможностей.
- Да. Нет

4. Найдите соответствие определениям

1 Дефицитарная парадигма

2 Дивидендная парадигма

3 Компенсаторная парадигма

НЕ сводит процесс старения к компенсаторным процессам. Период старения обладает новообразованиями, дивидендами, потенциалом развития. Старение — это период развития. (2)

Старение — это негативные изменения- деменция, депрессия, деградация. (1)

Негативные проявления старости можно компенсировать, вылечить, затормозить (3)

Из предложенных вариантов выберите правильный ответ

5. На размер социальных сетей пожилых ВЛИЯЕТ

- А) экстраверсия, открытость новому опыту;
- Б) возраст (чем старше, тем меньше соцсети);
- В) близкие отношения с членами семьи

6. Дополните-фразу:

Бабушка, воспринимающая роль бабушки как центральную для себя, взваливающую на свои плечи груз хозяйственно бытовых и воспитательных забот, называется:
«бабушка-жертва»

7. Из предложенных вариантов выберите правильный ответ

На благополучие пожилого человека ВЛИЯЕТ

- А) наличие чувства контроля над ситуацией
- Б) физическая нагрузка
- В) выполнение когнитивно-стимулирующих действий
- Г) Все ответы верны

8. Верно ли утверждение, что сильной стороной эмоциональной регуляции пожилых людей является способность лучше игнорировать и подавлять негативные стимулы?

Да. Нет

9. Верно ли утверждение о том, что при планировании коррекционной работы с пожилыми людьми следует учитывать быструю утомляемость пожилых людей?

Да. Нет

10. Из предложенных вариантов выберите неверный ответ

Активная старость – это:

- А) путешествия, изучение языков, овладение разными видами творчества;
- Б) участие в интересных для пожилых мероприятиях;
- В) фиксация на проблемах собственного здоровья**

11. Из предложенного списка поведенческих признаков, выделите те, которые НЕ характеризуют антипатию.

- А) нежелание смотреть в глаза собеседнику;
- Б) зевота;**
- В) усмешка;
- Г) кивание головой

12. Верно ли утверждение о том, что жесты клиента: переплетенные пальцы рук; пощипывание ладони; постукивание по столу пальцами, характеризуют нервозность ?

Да. Нет

13. Верно ли утверждение о том, что жесты клиента: прикрывание рукой рта, прикосновение к носу, поворот корпуса в сторону от собеседника, блуждающий взгляд, характеризуют неискренность, неприятие?

Да. Нет

14. Верно ли утверждение о том, что конфликт между реальным и идеальным состоянием пожилого человека стимулирует перестройку мотивационной сферы, подключая резервные источники организма и психики.

Да. Нет

15. Верно ли утверждение, что активное долголетие пожилых прежде всего связано с заботой о близких и помощи в домашних делах ?

Ложь. Истина.

16. Из предложенных вариантов выберите те, которые относятся к проявлениям геронтологического эйджизма:

- А) большинство пожилых сварливые, косные, ни к чему не пригодные;
- Б) оценочные высказывания: этот цвет волос вас старит, такой себе могут позволить только молодые;**
- В) В твоём пожилом возрасте ты дашь фору молодым

17. Вид старости, который характеризуется самоощущением пожилого человека своего места в социальной структуре

- А) психологическая
- Б) хронологическая
- В) социальная**

18. Достижение человеком возраста, значительно превышающего среднюю продолжительность жизни

- А) Старение
- Б) Долголетие**
- В) Дискриминация

19. Социальная теория старения, предложенная психологами Коллинзом и Генри в 1961 г.

- А) теория разъединения и освобождения
- Б) теория возрастной стратификации
- В) теория активности**

20. Неприятие старости вообще и негативное отношение к старикам

- А) Геронтофобия
- Б) Геронтофилия
- В) Геронтотимия**

21. Геронтология изучает болезни людей пожилого возраста

Да. **Нет**

22. При общении с пожилыми

- 1) не следует делать пауз – это их раздражает
- 2) необходимо проявлять терпение**
- 3) следует выдерживать паузы, чтобы дать пациенту время на ответ**
- 4) не следует торопиться**
- 5) следует вести себя также как с молодыми пациентами

23. Одна из теорий происхождения эйджизма объясняет его

- 1) конкуренцией между поколениями
- 2) гормональными механизмами
- 3) страхом многих людей перед старостью с ее немощью и смертью+**
- 4) экономическими соображениями
- 5) желанием отгородиться от того, что напоминает о неизбежности старости и смерти+**

24. Влияние самоэйджизма на состояние здоровья пожилого человека

- 1) влияние самоэйджизма на состояние здоровья пожилого человека не изучалось
- 2) существует прямая взаимосвязь между негативными возрастными стереотипами о себе и последствиями для здоровья**
- 3) «позитивное субъективное старение» способствует улучшению здоровья и увеличению продолжительности жизни в более позднем возрасте**
- 4) идеи самоэйджизма снижают вероятность того, что пожилые люди будут придерживаться положительного поведения в отношении здоровья**
- 5) самоэйджизм не влияет на состояние здоровья пожилого человека

25. Проявления эйджизма в обращении с пожилым пациентом

- 1) обращения «бабуля», «дед», «отец» и т.п**
- 2) проявление снисходительности, покровительственный тон**
- 3) редкое обращение по имени и отчеству**
- 4) безразличие**
- 5) частое использование юмора, с улыбкой на лице при разговоре с пожилым

26. Согласны ли Вы с утверждением о том, что эмоциональная сфера пожилых людей динамична и не ограничена дегенеративными и дефицитарными проявлениями, а может выступать как ресурс для практической работы по сохранению активного долголетия?

Да. Нет

Критерии оценивания: Тесты зачтены, если слушатель верно ответил не менее, чем на 15 тестов.

2.4.3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Для более качественного овладения учебным материалом приводится понятийно-терминологический словарь, включающий как общенаучные, так и специально-научные понятия. В ходе работы предусмотрена реализация двух уровней самопроверки и самоконтроля:

- "тематический" - по завершению той или иной темы учащемуся, помимо прочего, предлагается выбор заданий для самопроверки и контроля обучения, итогом которых является вынесение оценки усвоения частных тематических вопросов;
- "итоговый" - тем учебного курса, по окончании которых обучающемуся предлагается оценить уровень полученных знаний, касающихся вопросов и проблем более высокого уровня, чем это было до изучения отдельных тем.

Активная работа на лекциях - одно из решающих условий качественного обучения слушателей является их активное слушание лекций, которое должно приобрести характер поиска ответов на поставленные преподавателем вопросы. Правильно их понять можно лишь при условии предельной мобилизации внимания к излагаемому материалу, последовательного усвоения материала, умения записывать основные положения, категории, обобщения, выводы, собственные мысли, замечания, вопросы.

В конспект следует заносить все то, что преподаватель диктует, пишет на доске (демонстрирует с применением средств наглядности), а также рекомендуемые схемы, таблицы, диаграммы и т.д. В конце каждой темы выделены основные термины и понятия, предлагаются вопросы и задания для самопроверки с целью организации самоконтроля, а также список основной литературы.

Самостоятельная работа слушателей - планируемая учебная, учебно-исследовательская работа, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Основные задачи самостоятельной работы по изучению дисциплины «Теория и практика формирования транспрофессиональной компетентности специалистов социозащитной учреждений по работе с лицами пожилого возраста по сохранению активного долголетия» являются:

- формировать критическое мышление, навыки рефлексии;
- развитие навыка работы с разноплановыми источниками информации;
- научиться анализировать информацию и делать выводы.

Для решения указанных задач слушателям предлагаются к прочтению и содержательному анализу тексты, включая научные работы, научно-популярные статьи, документы официального и личного происхождения, фото, видеоматериалы. Результаты работы с текстами обсуждаются на практических занятиях. Слушатели выполняют задания, самостоятельно обращаясь к учебной, справочной литературе. Проверка выполнения заданий осуществляется на практических занятиях при их коллективном обсуждении.

Самопроверка. После изучения определенной темы по записям в конспекте и учебнику, а также решения соответствующих задач на практических занятиях и самостоятельно слушателю рекомендуется, используя лист опорных сигналов, воспроизвести по памяти

определения, формулировки основных положений и доказательств. В случае необходимости нужно еще раз внимательно разобраться в материале. Важный критерий усвоения теоретического материала - умение решать задачи или пройти тестирование по пройденному материалу.

Методические рекомендации по решению кейсов.

Решение кейсов рекомендуется проводить в пять этапов:

Первый — знакомство с ситуацией, ее особенностями.

Второй — выделение основной проблемы (основных проблем). выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.

Третий предложение концепций или тем для мозгового штурма.

Четвертый — анализ последствий принятия того или иного решения.

Пятый этап — решение кейса — предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

Анализ кейсов может быть как специализированным, так и всесторонним.

Специализированный анализ должен быть сосредоточен на конкретном вопросе или проблеме. Всесторонний (подробный) анализ подразумевает глубокое погружение в ключевые вопросы кейса.

3. Учебно-методическое обеспечение: перечень литературы

А) основная:

1. Васильева Е.В. Концепция активного долголетия: возможности и ограничения реализации в России / под ред. Ю.Г. Лавриковой. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2022. 190 с.
2. Иванова, А. Е., Вангородская С. А. Активное долголетие: дефиниция понятия, основные детерминанты и противоречия // Вопросы управления. 2024. Т. 18, № 3. С. 38-51. EDN IDDCXW. DOI 10.22394/2304-3369-2024-3-38-51.
3. Концепция политики активного долголетия [Текст] : научно-методологический докл. к XXI Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2020 г. / под ред. Л. Н. Овчаровой, М. А. Морозовой, О. В. Синявской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 40 с.
4. Колпина Л.В. Эйджизм в обслуживании пожилых граждан учреждениями здравоохранения и социальной защиты и пути его преодоления / Л.В. Колпина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2015. – 112 с.
5. Непочатых Е.П., Стрекачев Е.С. Особенности активного долголетия граждан старшего поколения с разным уровнем социальной активности. Электронный научный журнал "Коллекция гуманитарных исследований". 2021;(2):24-33. [https://doi.org/10.21626/j-chr/2021-2\(27\)/3](https://doi.org/10.21626/j-chr/2021-2(27)/3)

Б) дополнительная:

1. Бурцева Т.А., Гагарина С.Н., Чаусов Н.Ю. Оценка качества жизни населения старших возрастов при обосновании стратегий активного долголетия в условиях структурных демографических изменений. *Вестник университета*. 2019;(2):5-11. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2019-2-5-12>
2. Декларация по проблемам старения [Электронный ресурс]. Принята резолюцией 47/5 Генеральной Ассамблеи от 16 окт. 1992 г. // Организация Объединенных Наций: офиц. сайт. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declold.shtml
3. Евсеева Я.В. Теория успешного старения: современные исследования: введение к тематическому разделу. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11, Социология: Реферативный журнал. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-uspeshnogo-stareniya-sovremennye-issledovaniya-vvedenie-k-tematicheskomu-razdelu>

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 (обязательное)

ПРАКТИКУМЫ

КОНСПЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРАКТИКУМА С ЭЛЕМЕНТАМИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Тема: «Современные подходы к изучению потенциала пожилых людей в парадигме активного долголетия. Общая модель социэкономической деятельности специалистов»

Целевая аудитория: Специалисты учреждений социальной защиты населения

ЧАСТЬ 1: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ (30 минут)

Слайд 1: Титульный

Преподаватель: "Добрый день, коллеги! Сегодня мы не просто поговорим о современных подходах к работе с пожилыми людьми — мы попробуем их на практике. Наша встреча будет состоять из двух частей: сначала мы разберем теоретическую модель, а затем применим ее в деловой игре".

Слайд 2: Проблема традиционного подхода

Преподаватель: «К сожалению, многие из нас до сих пор работают в парадигме 'проблемы и дефицита'. Мы видим то, что человек НЕ может, и строим работу вокруг ограничений. Но сегодня мы учимся видеть РЕСУРСЫ".

Слайд 3: Эволюция парадигм

Преподаватель: "Давайте проследим эволюцию:

- Дефицитарная парадигма: "Что человек потерял?"
- Парадигма активности: "Что мы можем адаптировать?"
- Дивидендная парадигма: "Какие ресурсы мы можем раскрыть?"

Сегодня мы работаем именно в дивидендной парадигме!"

Слайд 4: Модель работы с потенциалом

Преподаватель: "Представляю вам общую модель социэкономической деятельности. Она состоит из 5 шагов:

1. Комплексная диагностика ресурсов
2. Совместное целеполагание
3. Разработка индивидуального маршрута
4. Реализация через конкретные технологии
5. Оценка и коррекция"

ЧАСТЬ 2: ДЕЛОВАЯ ИГРА "РЕСУРСНЫЙ ПОРТРЕТ"

ЭТАП 1: Знакомство с кейсом (10 минут)

Преподаватель: "А теперь — практика! Разбейтесь на 3 группы. Каждая группа получает кейс. Ваша задача — составить 'ресурсный портрет' клиента". **Помните: мы ищем не проблемы, а ресурсы!"**

Кейс 1: Николай Петрович, 78 лет

- Бывший инженер-конструктор
- После инсульта ограничен в движении
- Любил рыбалку, шахматы
- Внук живет в другом городе
- Жалуется на одиночество

Кейс 2: Анна Семеновна, 82 года

- Бывший библиотекарь

- Знает 2 языка, любит поэзию
- Зрение ухудшается
- Живет одна, дети далеко
- "Мне уже ничего не нужно"

Кейс 3: Василий Иванович, 75 лет

- Бывший строитель
- Рукодельник: чинил всю технику дома
- Недавно овдовел
- "Я теперь никому не нужен".

ЭТАП 2: Работа с "Картой ресурсов"

Преподаватель: Используйте «Карту ресурсов клиента, которая у вас на столах. Заполните все разделы:

"Карта ресурсов клиента":

№	Вид ресурса	Характеристика ресурса клиента
	Профессиональные компетенции	
	Жизненные навыки	
	Социальные связи	
	Личностные качества	
	Интересы и увлечения	

[Группы работают, преподаватель проходит, консультирует]

Задавайте себе вопросы: 'Что этот человек МОЖЕТ?' 'Каким опытом обладает?' 'Кому может быть полезен?' Работайте активно, если потребуется помощь, позовите!"

Слайд 6: Кейс 1: Николай Петрович

Изображение: схематичный портрет мужчины с инструментами

"Группа 1, ваш клиент — Николай Петрович. Обратите внимание: да, он ограничен в движении после инсульта. Но какой огромный ресурс в его инженерном опыте! Как можно использовать его любовь к шахматам? Как восстановить социальные связи?"

Слайд 7: Кейс 2: Анна Семеновна

Изображение: схематичный портрет женщины с книгами

"Группа 2, знакомьтесь с Анной Семеновной. Да, зрение ухудшается, но как использовать ее знание языков? Как любовь к поэзии может стать ресурсом? 'Мне уже ничего не нужно' — это вызов для нас, специалистов!"

Слайд 8: Кейс 3: Василий Иванович

Изображение: схематичный портрет мужчины с инструментами

"Группа 3, ваш клиент — Василий Иванович. Обратите внимание на его золотые руки! Как этот навык может стать ресурсом? Как помочь ему пережить потерю супруги через деятельность? 'Я никому не нужен' — это наша точка приложения сил!"

Слайд 9: Карта ресурсов

Преподаватель (подсказки группам):

- "А что Николай Петрович мог бы передать молодым инженерам?"
- "Как Анна Семеновна может использовать знание языков?"
- "Кому мог бы помогать Василий Иванович своими руками?"
- Ищем ресурсы в каждом кейсе
- Заполняем карту ресурсов

•Готовим презентацию

"Начинаем работу! Не стесняйтесь предлагать самые смелые идеи. Помните: иногда самый неочевидный навык может стать ключевым ресурсом! Готовы? Начали!"

ЭТАП 3: Презентация решений

Преподаватель: "А теперь каждая группа представит свой «ресурсный портрет клиента». У вас есть 3 минуты на выступление".

[Группы представляют результаты]. Преподаватель (комментирует):

Слайд 10: Презентация решений *Изображение: иконка "презентация"*

Текст слайда:

- Время: 3 минуты на группу
- Формат: ресурсный портрет
- Акцент: выявленные ресурсы
- Интересные находки

"Время истекло! Прошу группы по очереди представить свои «ресурсные портреты». У вас по 3 минуты. Расскажите о самых интересных находках, о тех ресурсах, которые не были очевидны на первый взгляд!"

- "Обратите внимание, как группа №1 увидела в Николае Петровиче не «больного с инсультом», а «носителя уникального инженерного опыта!"
- "Группа №2 нашла способ использовать любовь Анны Семеновны к поэзии даже при ослабленном зрении!"
- "Группа №3 разглядела в Василии Ивановиче не «одинокого вдовца», а потенциального наставника для молодых!"

ЧАСТЬ 3: РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО МАРШРУТА

ЭТАП 4: Проектирование деятельности

Слайд 11. Изображение: дорожная карта с этапами

Преподаватель: "Теперь, зная ресурсы, спроектируйте индивидуальный маршрут активного долголетия для вашего героя. Используйте схему:

- Ближайший месяц: какие конкретные шаги?
- 3 месяца: какие результаты ожидаем?
- 6 месяцев: какие новые возможности открываются?"

[Группы работают над маршрутами]

Преподаватель (помогает группам):

- "Помните про принцип 'малых шагов'"
- "Не забывайте про социальные связи"
- "Как можно использовать современные технологии?"

"Отлично! Теперь, зная ресурсы, спроектируйте индивидуальный маршрут активного долголетия для вашего героя. Что можно сделать в первый месяц? Каких результатов ждать через 3 месяца? Какие новые возможности откроются через полгода?"

ЭТАП 5: Презентация маршрутов

Преподаватель: "Представьте, что вы защищаете этот проект перед комиссией. Что вы предлагаете для вашего клиента?"

[Группы представляют разработанные маршруты]

ЧАСТЬ 4: РЕФЛЕКСИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ

Ключевые принципы работы

Слайд 12. Изображение: 3 ключа

Преподаватель: "Давайте подведем итоги нашей работы. Какие принципы мы сегодня отработали на практике?"

[Участники называют принципы, ведущий дополняет]

Преподаватель: "Запомните 3 ключевых принципа:

1. Видеть ресурсы, а не дефициты
2. Строить маршрут ОТ возможностей человека
3. Быть фасилитатором, а не «спасателем».

"Давайте подведем итоги нашей работы. Эти три принципа — основа современного подхода. Запомните их! Видеть ресурсы, строить от возможностей, быть фасилитатором. Это наша новая профессиональная позиция

Слайд 13: Рефлексия *Изображение: знак вопроса*

Преподаватель: "Давайте по кругу ответим на два вопроса. Будем краткими:

1. Какое самое важное открытие вы сделали сегодня?
2. Что конкретно вы возьмете в свою работу завтра?"

Начну с себя: я открыла для себя, как много ресурсов мы обычно не замечаем!"

[Участники делятся впечатлениями]

Слайд 13: Благодарность *Изображение: разноцветные ладони*

Преподаватель: "Спасибо за активную работу! Помните: меняя свой взгляд с проблем на ресурсы, мы меняем качество жизни наших клиентов. Удачи в этой важной работе!"

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИГРЫ:

1. Бланки "Карта ресурсов" (для каждой группы)
2. Кейсы (распечатанные описания клиентов)
3. Флипчарты для визуализации групповой работы
4. Маркеры, стикеры
5. Памятки с ключевыми принципами

ПЛАН-КОНСПЕКТ ИНТЕРАКТИВНОГО СЕМИНАРА ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ ТЕМЫ «ЭЙДЖИЗМ»

Тема: «Эйджизм: узнаем врага в лицо. Как наши стереотипы о возрасте влияют на работу с пожилыми людьми?»

Формат: Интерактивный семинар с элементами self-рефлексии и групповой дискуссии.
Целевая аудитория: Социальные работники, психологи, координаторы по уходу, медицинские сестры, волонтеры.

Продолжительность: 1 час 30 минут.

Цель: Повысить чувствительность специалистов к проявлениям эйджизма в профессиональной и повседневной коммуникации и выработать стратегии для его преодоления.

Задачи:

Обучающая: закрепить понятие, виды (патерналистский, беневолементный/"добрый", институциональный).

Рефлексивная: спровоцировать участников на анализ собственных стереотипов и установок в отношении старости и пожилых людей.

Практическая: отработать навык распознавания эйджистских высказываний и замены их на уважительную, партнерскую коммуникацию.

Мотивационная: сформировать у команды установку на борьбу с эйджизмом как на часть профессиональной этики.

Материалы и оборудование: Флипчарт или доска, маркеры, стикеры трех цветов (желтые, розовые, голубые). Раздаточный материал: бланки с таблицей для self-рефлексии.

Проектор для показа ключевых определений (опционально).

Ход занятия (детальный конспект)

Этап 1: Разминка «Ассоциации» (10 минут)

Действия ведущего:

Приветствие и введение в тему. «Здравствуйте, коллеги. Сегодня мы поговорим на очень деликатную тему. Мы обсудим не те стереотипы, которые есть в обществе, а те, которые можем неосознанно воспроизводить мы сами — специалисты, призванные помогать. Речь пойдет об эйджизме».

Анонимный опрос. Раздайте каждому участнику по три стикера разного цвета.

Задание 1 (желтый стикер): напишите первую ассоциацию со словом «СТАРОСТЬ».

Задание 2 (розовый стикер): напишите ассоциацию со словом «ПОЖИЛОЙ КЛИЕНТ».

Задание 3 (голубой стикер): напишите ассоциацию со словом «МОЛОДОЙ КОЛЛЕГА».

Сбор ассоциаций. Участники по очереди выходят к флипчарту и клеят стикеры в три соответствующие колонки, не комментируя их.

Анализ. Ведущий зачитывает несколько ассоциаций из каждой колонки. «Посмотрите, какие интересные, а порой и противоречивые образы у нас возникают. Часть из них — это и есть почва для эйджизма».

Этап 2: Теоретический блок. «Что такое эйджизм и как он маскируется?» (15 минут)

Действия ведущего:

Даем определение. На флипчарте или слайде пишется: **ЭЙДЖИЗМ** — это дискриминация человека на основании его возраста, стереотипное восприятие и предвзятое отношение.

Объясняем формы эйджизма:

Прямой (патерналистский): «Вы уже старый, вам рано спать, давайте я за вас решу».

«Добрый» (беневоолентный): «Ой, вы такой милый старичок!» (сюсюканье, уменьшительно-ласкательные формы без необходимости).

Институциональный: Правила или практики в организации, которые ограничивают возможности пожилых людей (например, отказ в доступе к обучению или цифровым сервисам по возрасту).

Акцент на коммуникации: «Чаще всего мы сталкиваемся с вербальным эйджизмом — это те слова и фразы, которые мы говорим, даже желая помочь».

Этап 3: Практикум. «Ловушки языка: узнаем и исправляем» (35 минут)

Часть 3.1: Работа в малых группах (20 минут)

Задание: Каждая группа получает карточку с распространенными эйджистскими фразами, которые могут сказать специалисты.

Примеры фраз:

«Ну что вы как маленький?»

«В вашем возрасте это нормально/нельзя».

«Не умничайте, я лучше знаю, что вам нужно».

«Вы уже свое отжили, пусть молодежь поработает».

«Какая вы сегодня боевая!» (про обычное состояние клиента).

Обращение на «ты» или по имени-отчеству без договоренности.

Задача для групп:

Обсудить: Чем именно вредна эта фраза? Какое послание она несет клиенту? (ущемление достоинства, инфантилизация).

Придумать 2-3 альтернативы: Как перефразировать это в уважительную, партнерскую коммуникацию?

Часть 3.2: Презентация и обсуждение (15 минут)

Каждая группа представляет разбор одной фразы и свои варианты замены.

Пример: Фраза «Ну что вы как маленький?»

Вред: Инфантилизация, обесценивание переживаний.

Альтернатива: «Я вижу, вы расстроены. Давайте вместе разберемся, что случилось?»

Ведущий фиксирует варианты на флипчарте в колонку «Речь без эйджизма».

Этап 4: Рефлексия и личные обязательства (20 минут)

Действия ведущего:

Раздача бланков для self-рефлексии. «А теперь давайте посмотрим внутрь себя. Это анонимно и только для вас».

Бланк содержит вопросы:

Приходилось ли вам ловить себя на мысли, что вы относитесь к пожилому клиенту снисходительно или патерналистски?

Какую фразу из сегодняшнего разбора вы возможно использовали в своей практике?

Что вы можете сделать уже завтра, чтобы ваше общение стало более уважительным и партнерским?

Небольшое время на заполнение (5-7 минут).

Общий круг (без давления!). «Кто готов поделиться — каким открытием для вас стало сегодняшнее занятие?» или «Какой один принцип вы возьмете с собой в работу?».

Этап 5: Подведение итогов (10 минут)

Действия ведущего:

Резюме. «Сегодня мы узнали, что эйджизм — это не всегда злой умысел. Чаще это глубоко укорененные стереотипы, которые проявляются в языке. Но именно мы, как специалисты, обязаны быть чувствительнее к этому».

Призыв к действию. «Давайте договоримся стать друг для друга «зеркалом»: мягко и доброжелательно обращать внимание коллег на возможные эйджистские выражения. Наша цель — не осудить, а помочь друг другу говорить так, чтобы наши клиенты чувствовали не жалость, а уважение и партнерство».

Информация. Раздача памяток с основными принципами неэйджистской коммуникации.

Благодарность. «Спасибо за смелость и честность в этом непростом разговоре».

ПРАКТИКУМ—РЕФЛЕКСИЯ В ГРУППОВОМ СУПЕРВИЗОРСКОМ ФОРМАТЕ.

Обсуждение фильма

«Меню» (The Menu) - короткометражный фильм режиссера Грея Скотта (2021 г.)

Продолжительность: 10 минут.

Где найти: Доступен для бесплатного просмотра на Vimeo и YouTube (например, по запросу "The Menu short film Gray Scott").

Почему он идеален:

Короткий и емкий. Легко встроить в формат занятия.

Без диалогов. Это позволяет каждому зрителю интерпретировать эмоции и сюжет по-своему, что провоцирует более глубокое обсуждение.

Прямая метафора. Фильм наглядно показывает разницу между пассивным, рутинным существованием и жизнью, наполненной смыслом, радостью и активностью.

Визуально понятный. История рассказывается через действия и выражения лиц, что делает ее универсальной.

Синописис для ведущего: Пожилой мужчина многие годы проводит дни в одной и той же рутине: просыпается, завтракает одним и тем же, смотрит в окно. Его жизнь сера и монотонна. Однажды утром он замечает, что его соседка по столу (милая пожилая дама) каждый день получает от официанта "особое меню" и с удовольствием ест невероятно красивые и аппетитные блюда. Герой решает изменить свою жизнь и тоже попросить "особое меню". Это решение меняет всё.

Подробный план-конспект занятия после просмотра фильма

Тема: «Выбрать свое «меню»: как помочь клиенту выйти из рутины в активную жизнь»

Целевая аудитория: Специалисты по социальной работе, психологи, социальные работники, работающие с пожилыми людьми.

Продолжительность: 1 час – 1 час.

Цель: Сформировать у специалистов понимание важности выявления и поддержки внутренней мотивации пожилого человека для преодоления пассивности и рутины.

Задачи:

Эмоциональная: На примере фильма вызвать эмпатию к чувствам пожилого человека, погруженного в монотонную жизнь.

Аналитическая: Проанализировать факторы, ведущие к пассивности, и факторы, способствующие пробуждению интереса к жизни.

Практическая: На основе анализа фильма разработать практические шаги, которые специалист может предложить клиенту для "смены меню".

Командная: Сформулировать общий подход команды к работе с клиентами, находящимися в состоянии апатии.

Материалы и оборудование: Экран, проектор, колонки для просмотра фильма. Флипчарт или доска, маркеры. Блокноты и ручки для участников (опционально). Мягкий мячик для микрокросса ("передачи слова").

Ход занятия

Этап 1: Введение (10 минут)

Действия ведущего:

Приветствие и настрой. "Здравствуйте, коллеги. Сегодня наше занятие пройдет в необычном формате — мы посмотрим и обсудим один очень меткий короткометражный фильм. Он без слов, но говорит о очень важных для нас вещах".

Введение в тему. "Прежде чем начать просмотр, давайте задумаемся: как часто мы видим наших клиентов, которые живут «по инерции»? Их день расписан по минутам, но в нем нет радости, нет ожидания нового. Они едят одну и ту же кашу, смотрят один и тот же сериал... Это состояние можно назвать «пассивное долголетие». Наша задача — помочь им найти свое «особое меню».

Инструкция к просмотру. "Пожалуйста, посмотрите фильм очень внимательно. Отметьте для себя:

Что вы чувствовали по ходу просмотра?

Что именно изменило жизнь героя?"

Просмотр фильма (10 минут)

Эмоциональное отреагирование и первичный анализ (20 минут)

Цель: Дать участникам возможность выразить эмоции и выделить ключевые моменты фильма.

Действия ведущего:

Микрокросс с мячиком. "Давайте просто поделимся первыми впечатлениями. Передавайте мячик и завершите фразу: «Во время просмотра я почувствовал(а)...» (например, ...грусть, надежду, радость, узнавание)".

Обсуждение в открытом формате. Ведущий записывает на флипчарте два столбца: «Было» и «Стало».

"Давайте вспомним, с чего начинается фильм? Как жил главный герой вначале?" (Ответы: одиноко, скучно, рутинно, автоматически, серая жизнь, никаких эмоций). Фиксируем в столбце «Было».

"Что изменилось в конце?" (Ответы: появилась улыбка, интерес к жизни, связь с другим человеком, ожидание завтрашнего дня, яркие краски). Фиксируем в столбце «Стало».

Фокусирующий вопрос: "Как вы думаете, что стало тем самым спусковым крючком, который заставил героя что-то изменить?" (Ключевой ожидаемый ответ: Он увидел альтернативу (соседку) и осознал, что может тоже так жить. Он проявил инициативу — попросил другое меню).

Этап 3: Перенос на профессиональную деятельность. Работа в группах (25 минут)

Цель: Перевести метафору фильма в практические инструменты работы.

Действия ведущего:

Постановка задачи: "Отлично! Мы увидели метафору нашей работы. Герою понадобилось увидеть пример и сделать первый шаг. Давайте теперь подумаем, как мы, как

специалисты, можем быть для наших клиентов тем самым «официантом», который показывает, что «особое меню» существует, и помогает его заказать».

Деление на группы (по 3-4 человека).

Задание для групп: "Обсудите в группах и подготовьте ответы на два вопроса. Запишите ваши идеи на листах".

Вопрос 1 (Группы 1 и 2): Как мы можем «показать альтернативу» нашим «серым» клиентам? Что может стать для них таким же «примером соседки»? (Например: клубы по интересам, истории успеха других клиентов, вовлечение в групповые активности, "социальные пробы").

Вопрос 2 (Группы 3 и 4): Как мы можем помочь клиенту «сделать первый шаг» и «попросить свое меню»? Что в нашей практике может помочь преодолеть страх, апатию, инерцию? (Например: технология "малых шагов", сопровождение на первую активность, выявление прежних интересов через биографическое интервью, поощрение любой инициативы).

Работа в группах (15 минут). Ведущий координирует процесс, помогает сформулировать.

Презентация решений (10 минут). По 2-3 минуты на группу. Ведущий фиксирует ключевые идеи на флипчарте рядом со столбцами «Было» и «Стало».

Этап 4: Рефлексия и подведение итогов (10 минут)

Действия ведущего:

Обобщение. "Спасибо за прекрасные идеи! Давайте посмотрим на наш флипчарт. Сегодня мы с вами через историю одного человека:

Увидели портрет проблемы (пассивное долголетие).

Выделили ключевой механизм изменения (пример + личная инициатива).

Сформулировали конкретные профессиональные инструменты, которые есть в нашем арсенале".

Заключительный круг. "Давайте по кругу каждый скажет одну мысль или один вывод, который он забирает с собой с сегодняшнего занятия для своей работы".

Завершение. "Помните, что наша роль — быть внимательными «официантами», которые всегда готовы предложить «меню» возможностей и поддержать клиента в его выборе.

Спасибо за вашу работу и неравнодушие!"

Домашнее задание (опционально):

Предложить участникам в течение недели выбрать одного клиента, который живет в «режиме рутины», и предложить ему хотя бы одну «пробу» из того «меню», которое было разработано на занятии (например, сходить вместе на первое занятие в клуб, показать фотоотчет с мероприятия других клиентов, помочь записать видео-воспоминание о хобби). Обсудить результаты на планерке.

Семинар-практикум с использованием мотивирующих факторов:

Цель: оценить модальность восприятия старости.

Чтение притчи по ролям



1 часть – участники в форме театрального этюда по ролям читают притчу Жанны Бабахановой «Молодость и старость» <https://www.bukhariantimes.org/2024/07/03/>
Ведущий: Молодость и старость встретились однажды. Долго ждали встречи, может неспроста. Молодость сказала:

М: «Ты совсем седая, И уже не в форме, я же молода».

В: Старость улыбнулась и сказала тихо:

С: «Не спеши хвалиться, девочка моя, годы пролетают быстрой вереницей,
Глазом не моргнёшь, как молодость прошла

В: Молодость сказала:

«Всё же я красива, блеск в глазах сияет, а в душе весна; Ты же словно, осень, мрачна и уныла, Словно листик, сохнешь на закате дня»

В: Старость посмотрела ей в глаза игриво, И была спокойной, впрочем, как всегда,

С.: «Внешность, дорогая ,может быть строптива, Будь Душой красива, сердцем молода,
Тело же недолго может быть красивым, Эта оболочка, где живёт Душа, Если в нем собралось много негатива, То душа болеет, гаснет не спеша,

В: Молодость с усмешкой:

М: "Как же это скучно, слушать чушь, которую несешь ты без конца.....Мне бы страсти, плясок shopping, денег, мужа, Вот в чём счастье, слышишь, старая карга!!!»

В: Старость отвернулась и ушла достойно:

С: «Не могу я спорить, мудрость мне дана,
Будь немного скромной или благородной,
Молодость уходит, старость ждёт Тебя!»

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

(обязательное)

Примеры кейсов и тренингов для обучающихся

Кейс 1.

Пенсионер N, ведет активный образ жизни, увлекается спортом и культурно-массовыми мероприятиями. Живет один, но есть внуки и дети. Б. уже несколько лет, ведет музыкальный кружок для пенсионеров. Недавно N перенес инфаркт и изменился, стал очень скрытным, малообщительным. Стало известно, что в больнице он познакомился с представителями религиозной секты и разделил их взгляды. Теперь он часто проводит время с новыми знакомыми, но музыкальный кружок не бросает. Социальный работник с подозрением отнесся к новому увлечению пенсионера, связался с его родственниками, а поставил перед пенсионером ультиматум - либо тот «бросает свою религию», либо его место в музыкальном кружке займет кто-нибудь другой. Правильно ли поступил социальный работник? Какие последствия могут иметь его действия? Какими нормами нужно руководствоваться в подобных ситуациях?

Кейс 2

Пожилая женщина, проживающая в доме-интернате вела пассивный образ жизни, не проявляла интереса к общим мероприятиям, общению. Сотрудники предложили ей поучаствовать в творческом стихотворном конкурсе ко Дню города и помогли ей написать стихотворение, посодействовали тому, чтобы она заняла призовое место. Получив приз, пенсионерка стала весьма амбициозной, сочла, что она имеет поэтический дар, стала капризной, требовала к себе особого отношения. В чем ошибка сотрудников учреждения?

Кейс 3

В команде проекта работают сотрудники разных поколений. Молодой специалист активно предлагает идеи, использует современные форматы общения и стремится к автономии. Старший по возрасту сотрудник критикует его подход как «несерьезный и непрофессиональный». Напряжение между ними нарастает, страдает выполнение задач. Руководитель пытается «развести» их по разным задачам, но это не помогает.

Задания:

Определите тип конфликта (по причинам) и дайте краткую характеристику.

Какие методы (эмпатийные, коучинговые, фасилитационные) будут эффективны в данном случае?

Возможно ли использование принципиальных переговоров в данной ситуации? Как бы вы их организовали

Тренинг «Автобусная остановка» (30 мин.)

Цель: сбор ожиданий участников тренинга

Необходимый материал: три листа ватмана, фломастеры.

Инструкция участникам:

1. Представьте, что вы стоите на автобусной остановке в ожидании автобуса. Обычно люди думают, читают объявления или разговаривают. Мы сейчас поиграем в игру «автобусная остановка».

2. В разных концах нашей аудитории висят плакаты с надписью «Знать», «Уметь», «Попробовать». Поделитесь на три группы и соберитесь около одной из них. Теперь участники каждой группы должны как можно больше сделать записей без обсуждения: какие знания вы хотите получить, какие умения освоить и какой новый практический опыт получить.

3. На это вам дается 10 минут, я подам сигнал — это означает, что пришел автобус и пора отправляться в путь, то есть, вы меняетесь местами и начните дополнять написанное, не повторяясь. Итак, начали.

Тренинг Древо жизни

Участники делятся на две команды и за 15 минут им предлагается записать на стикерах (зеленого цвета) и разместить в зоне кроны дерева слов, отражающие негативное отношение к старости и позитивное к молодости. В корневой зоне на стикерах зеленого цвета - позитивные слова о старости.

Проводится перекрестный анализ результатов: какие суждения преобладают.

Анкетирование «Образ благополучного старения»

Инструкция: ниже приведён ряд утверждений, касающихся возможных изменений, которые происходят с людьми в старости. Оцените степень своего согласия с каждым из этих утверждений, поставив знак «+» в соответствующей колонке:

Когда я состарюсь, то...	Совершенно не верно	Скорее, нет.	Скорее, да	Совершенно верно.
Меня ждет одиночество				
Буду чувствовать себя беспомощным и немощным				
Буду находиться на заслуженном отдыхе				
Буду испытывать уважение и почет окружающих				
Буду испытывать радость от общения со своими внуками и взрослыми детьми				
Обрету опыт и мудрость				
Буду в основном заниматься своим здоровьем				
Смогу больше времени уделить себе и своим увлечениям				
Смогу больше времени уделить своему духовному развитию				
Ограничу свое общение только приятными людьми				
Не смогу себя обеспечивать так, как мог раньше				
Смогу заниматься общественно полезным делом				
Буду много думать о смерти				
Добьюсь финансового благополучия				
Буду помогать детям и внукам				

Буду часто вспоминать события прошлого и жалеть о том, что время нельзя повернуть вспять				
Буду приобретать новые знания (например, читая книги, получая новое образование и т.д.)				
Буду продолжать заниматься профессиональной деятельностью				
Круг моих интересов сильно ограничится				
Жизнь меня больше не будет радовать, стану раздражительным				
Буду продолжать ставить перед собой новые цели и стремиться к их достижению				
Буду проводить время в компании друзей и получать от этого удовольствие				

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

(обязательное)

ПРИМЕРЫ ПРОЕКТОВ, РАЗРАБОТАННЫХ СЛУШАТЕЛЯМИ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ПЛАН-КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ АКТИВНЫХ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Тема: «Безопасность в смартфоне: учимся быть на связи с миром и близкими»

Навык: Освоение базовых функций смартфона (Android/iOS) для безопасного и эффективного использования.

Целевая аудитория: Активные пожилые люди с начальным уровнем владения смартфоном (умеют принимать звонки, но хотят большего).

Продолжительность: 60-70 минут.

Цель: Практически освоить ключевые настройки и функции смартфона для повышения уверенности в его использовании и безопасности.

Задачи:

Обучающая: Сформировать умение работать с основными настройками (звонок, яркость, звук), использовать мессенджеры для звонков, скачивать и пользоваться полезными приложениями.

Практическая: Отработать навык сканирования QR-кода, как ключа к получению новой информации.

Социальная: Создать условия для общения и взаимопомощи внутри группы.

Психологическая: Снизить тревожность и страх перед технологиями, повысить цифровую уверенность.

Материалы и оборудование:

Стол и стулья, расставленные так, чтобы участники сидели парами или маленькими группами (для взаимопомощи).

Главный реквизит: Смартфоны участников, зарядные устройства.

Раздаточный материал:

Памятка «Шпаргалка» с крупными иконками и пошаговыми инструкциями (1-2 страницы).

Лист с QR-кодами на полезные ресурсы (например, ссылка на YouTube-канал «Азбука интернета» или на сайт госуслуг).

Флипчарт или доска для записи общих шагов.

Проектор (опционально, для демонстрации действий на большом экране).

Ход занятия (детальный конспект)

Этап 1: Приветствие и постановка цели (10 минут)

Действия ведущего:

Приветствие. «Добрый день, уважаемые участники! Я рад(а) видеть таких активных и современных людей. Сегодня мы с вами проведем время с пользой и превратим наши смартфоны из загадочной коробочки в настоящего помощника».

Актуализация. «Поднимите руку, кто иногда чувствует себя немного растерянно, когда в телефоне что-то происходит не так? (Это создает ощущение общности). Отлично! Значит, мы с вами сегодня точно научимся новому и станем увереннее».

Анонс плана. Кратко напишите на флипчарте план:

Разминка: «Соседский чат»

Блок 1: Управляем громкостью и звонком

Блок 2: Звоним через интернет даром!

Блок 3: Скачиваем нужное приложение

Блок 4: Сканируем QR-код — ключ к знаниям

Создание пар. Предложите участникам объединиться с соседом для взаимной помощи.

Этап 2: Практические блоки («Перезагрузка смартфона») (45 минут)

Блок 1: «Пан или пропал»: Учимся быстро управлять звуком (10 мин)

Задача: Найти и использовать панель быстрого доступа.

Инструкция: «Достаем телефоны. Проведите пальцем от самого верха экрана вниз. Появилось меню с иконками? Это и есть «пульт управления»! Давайте найдем иконку «звонок» и переведем ее в беззвучный режим. А теперь вернем обратно».

Помощь: Ведущий и волонтеры помогают тем, у кого не получается. Фиксируем шаги на флипчарте.

Блок 2: «Звонок за границу по цене чая»: Учимся звонить через WhatsApp/Viber (15 мин)

Задача: Позвонить соседу через мессенджер.

Инструкция:

«Найдите на экране иконку WhatsApp (зеленая с телефоном) или Viber (фиолетовая).»

«Нажмите на значок «звонки» или «контакты».

«Найдите в списке имя вашего соседа (заранее помогите им обменяться номерами или найти друг друга).»

«Нажмите на значок трубки рядом с его именем».

Практика: Участники звонят друг другу, машут в камеру, смеются. Это самый веселый и социализирующий этап.

Блок 3: «Скачиваем сокровище»: Устанавливаем полезное приложение (10 мин)

Задача: Найти и установить одно приложение по выбору (например, «Погода» от Гисметео, «Моя книга рецептов»).

Инструкция:

«Найдите на экране иконку «Play Маркет» (Android) или «App Store» (iPhone).»

«В строке поиска напишите название приложения».

«Нажмите кнопку «Установить» (Загрузить).»

Важно: Объяснить, что значит принимать разрешения («Приложение хочет доступ к памяти — это нормально, чтобы сохранять данные»).

Блок 4: «Волшебные квадратики»: Учимся сканировать QR-коды (10 мин)

Задача: Отсканировать QR-код с раздаточного листа и перейти по ссылке.

Инструкция:

«Достаем наши «Шпаргалки». Видите черно-белый квадратик?»

«Откройте камеру вашего смартфона и наведите ее на этот код, как будто хотите сфотографировать».

«Вверху экрана появится всплывающее уведомление. Нажмите на него — и вы перейдете на сайт!»

Практика: Участники сканируют код и переходят, например, на сайт с видеоуроками для seniors.

Этап 3: Рефлексия и вручение «дипломов» (10 минут)

Действия ведущего:

Подведение итогов. «Давайте вспомним, что мы сегодня успели? Вы теперь настоящие повелители смартфонов! Кто теперь знает, как сделать тише? А как позвонить через ватсап?»

Вопрос на рефлексию. «Что из сегодняшнего занятия было самым полезным лично для вас?»

Символическое награждение. Вручение заранее заготовленных «Дипломов Продвинутого Пользователя Смартфона» (шутливых, с именами) или тематических магнитиков.

Мотивация на будущее. «Помните, главное — не бояться нажимать на кнопки! Лучше сделать ошибку и перезагрузить телефон, чем не попробовать. А у нас будет еще много таких встреч!»

Информация: Анонс следующей темы (например, «Как записаться к врачу через Госуслуги»).

Ключевые принципы успеха занятия:

Девиз: «Ничего сложного!» — снимаем страх перед технологиями.

Практика > Теории: 80% времени участники делают что-то руками.

Парная работа: Создает атмосферу поддержки и reduces нагрузку на ведущего.

Юмор и поощрение: Создание ситуации успеха для каждого участника.

Осязаемый результат: Уходя, человек держит в руках памятку и знает, что он сегодня СМОГ.

ПРОЕКТ

«Мои жизненные вершины: вспомнить, порадоваться, помечтать»

Тема: Активное долголетие через осознание жизненного опыта и планирование маленьких радостей.

Целевая аудитория: Пожилые люди (включая маломобильных и с легкими когнитивными нарушениями).

Продолжительность: 45-60

минут.

Цель: Активизация личностных ресурсов, поддержание когнитивных функций и создание позитивного эмоционального состояния через технику простого сторителлинга.

Задачи:

Когнитивная: Стимулировать память, внимание и речь через припоминание и описание позитивных жизненных событий.

Эмоциональная: Создать атмосферу взаимной поддержки и повысить настроение участников.

Социальная: Способствовать общению и уменьшению чувства одиночества.

Мотивационная: Подтолкнуть к планированию ближайшей приятной активности.

Материалы и оборудование:

Большая удобная комната с стульями, расставленными по кругу.

Музыкальный центр или колонка со спокойной, фоновой музыкой (ретро, классика, звуки природы).

Мягкий мячик или удобный для передачи предмет.

Раздаточный материал: Заготовленные крупные «Сертификаты о достижении» или «Медали» (шутливые), где можно вписать имя и достижение. Бланки «Календаря радости» на неделю (простая таблица с днями недели и графой «Моя маленькая победа или радость»). Маркеры, ручки с толстым стержнем.

Ход занятия (детальный конспект)

Этап 1: Ритуал приветствия. «Круг доброго дня» (10 минут)

Действия ведущего:

Встреча. Ведущий лично приветствует каждого участника у входа, помогает удобно устроиться в кругу. Включается легкая фоновая музыка.

Приветствие. «Здравствуйте, уважаемые друзья! Я очень рада видеть ваши лица. Давайте начнем нашу встречу с самого приятного — с добрых слов».

Упражнение «Комплимент по кругу». Ведущий берет мячик. «Сейчас мы будем передавать этот мячик по кругу. Тот, у кого он окажется, говорит своему соседу справа одно доброе слово или фразу. Например: "Мария Ивановна, вы сегодня такая нарядная!" или "Иван Петрович, я всегда рад вас видеть"».

Личный пример. Ведущий начинает первым, показывая пример. Важно помочь тем, кто затрудняется, предложив готовые варианты.

Цель этапа: Создать безопасную, доброжелательную атмосферу, настроить на общение.

Этап 2: Основная часть. «Музей моих побед» (25 минут)

Действия ведущего:

Введение в тему. «У каждого из нас в жизни много моментов, которыми мы можем гордиться. Это не обязательно великие подвиги. Это наши личные победы: мы вырастили детей, освоили профессию, научились печь потрясающий пирог, помогли другу, пережили трудные времена. Сегодня мы откроем собственный "Музей побед"».

Инструкция. «Я буду передавать наш "волшебный" мячик. Каждый, у кого он окажется, может поделиться одной своей маленькой или большой победой. Это может быть что-то из прошлого или даже из сегодняшнего дня! Например: "Я сегодня сам(а) заправил(а) кровать" или "Я когда-то получил(а) медаль за труд"».

Поддержка и помощь. Ведущий активно помогает:

Задаёт наводящие вопросы: «А помните, как вы научились шить/водить машину? Это же была победа!»

Предлагает варианты: «А вы гордитесь своими детьми/внуками? Это ваша заслуга!»

Хвалит и поддерживает абсолютно любой рассказ: «Это прекрасно!», «Какая вы молодец!», «Спасибо, что поделились такой историей!»

Визуальное подкрепление. После того как участник рассказал о своей победе, ведущий или помощник вручает ему заранее заготовленный «Сертификат о достижении» и помогает вписать туда его имя и его победу (например, «Иванова Мария Ивановна. Награждается за великое терпение и мастерство в воспитании троих детей»). Это вызывает улыбки и чувство признания.

Этап 3: Проективная часть. «Календарь радостей» (10 минут)

Действия ведущего:

Связь прошлого и настоящего. «Спасибо вам за ваши удивительные истории! Вы столько всего сделали. Но наша жизнь продолжается, и в ней каждый день могут быть маленькие радости и победы».

Инструкция. Раздаются бланки «Календаря радости на неделю». «Давайте вместе подумаем, какую маленькую приятную задачку мы можем себе поставить на ближайшие дни. Не что-то сложное, а приятное!

Например:

- * Позвонить старому другу.
- * Купить себе любимые конфеты.
- * Сделать зарядку под любимую музыку.
- * Пересмотреть старый добрый фильм.
- * Сварить компот по бабушкиному рецепту».

Заполнение. «Давайте не стесняться и прямо сейчас впишем в наш календарь хотя бы по одному делу на завтра. Я вам помогу». Ведущий помогает участникам заполнить графы, пишет за тех, кто не может.

Этап 4: Ритуал завершения. «Круг благодарности» (5 минут)

Действия ведущего:

Подведение итогов. «Наша встреча подходит к концу. Спасибо вам за искренность, улыбки и мудрость, которой вы поделились».

Завершающее упражнение. «Давайте встанем (или просто поднимем руки, если тяжело вставать), возьмемся за руки и скажем хором: "Мы молодцы!"».

Информация о следующей встрече. «В следующий раз мы с вами [например, будем слушать старые пластинки и петь]. Жду всех вас!»

Индивидуальное прощание. Ведущий так же лично прощается с каждым участником.

Важные принципы для ведущего:

Безоценочность: Принимаются любые истории без критики и исправлений.

Право молчать: Участник может просто передать мячик дальше без объяснений.

Помощь и поддержка: Ведущий активно помогает формулировать мысли, пишет, подает руку. Атмосфера праздника: Занятие должно быть легким, радостным, с юмором и чаепитием.

ПРОЕКТ «ЧАШКА ЧАЯ И ДОБРЫЕ ИСТОРИИ»

Тема: Активное долголетие через простое общение и приятные воспоминания.
 Форма: Неформальная беседа за чаем с использованием метода «вопрос-ответ».
 Целевая аудитория: Любая группа пожилых людей, включая тех, кто не любит активные занятия или имеет когнитивные трудности.

Продолжительность: 40-50

минут.

Цель: Создание условий для непринужденного общения, активизация памяти и положительных эмоций через обмен простыми воспоминаниями.

Задачи:

Социальная: Снизить чувство одиночества, создать атмосферу дружеского чаепития.

Эмоциональная: Вызвать положительные эмоции через приятные воспоминания.

Когнитивная: Легко стимулировать память и речь с помощью простых вопросов.

Материалы и оборудование:

Уютное помещение с столами, сдвинутыми вместе, или стульями, расставленными в круг.

Чай, кофе, печенье, конфеты (самое простое и привычное).

Главный реквизит: Большая красивая коробка или шляпа. Внутри — карточки с простыми и добрыми вопросами, написанными крупным шрифтом.

Негромкая фоновая музыка (ретро, песни из кинофильмов, инструментальные мелодии).

Ход занятия (детальный конспект)

Этап 1: Приветствие и создание атмосферы (5 минут)

Действия ведущего:

Встречает каждого участника улыбкой, помогает найти место. Предлагает чай и угощения.

Начало: «Здравствуйте, дорогие друзья! Очень рада видеть вас на нашей доброй встрече.

Давайте сегодня просто посидим вместе, попьем чай и поговорим о чем-нибудь приятном».

Включается тихая, знакомая музыка.

Этап 2: Основная часть. «Волшебная коробка воспоминаний» (30 минут)

Действия ведущего:

Ведущий ставит на стол красивую коробку/шляпу. «У меня тут есть волшебная коробка. В ней спрятаны разные вопросы, которые помогут нам вспомнить что-то хорошее».

Объяснение правил: «Сейчас я передам коробку своему соседу. Он достанет один вопрос и прочтает его вслух. Если хочет — ответит на него. Если не хочет — просто передаст коробку дальше. Можно отвечать коротко, можно рассказывать историю. А мы все будем просто пить чай и слушать».

Примеры простых вопросов в коробке:

Какой ваш любимый праздник в году? Почему?

Вспомните свою самую любимую игру в детстве.

Какое время года вам нравится больше всего?

Что вкуснее всего готовила ваша мама?

Куда вы любили ходить гулять, когда были молоды?

Какая песня заставляет вас улыбаться?

Что вам нравилось делать в выходной день?

Вспомните свой самый первый друг или подругу.

Ведущий начинает сам, показывая пример: достает вопрос, зачитывает его и дает короткий, искренний ответ.

Ведущий мягко направляет беседу, поддерживает рассказчика кивками, улыбкой. Если история понравилась, можно сказать: «Спасибо, что поделились!». Если человек затрудняется, помочь ему: «Может, это было летом?» или «Например, яблочный пирог?».

Этап 3: Завершение. «Спасибо за company!» (5-10 минут)

Действия ведущего:

За 5 минут до конца предупреждает: «Друзья, у нас осталась всего одна кружка чая на доньшке, давайте завершим нашу коробочку».

Когда последний участник ответит, ведущий благодарит всех: «Спасибо вам большое за эти теплые истории и за приятную беседу. Было очень уютно».

Простое упражнение на прощание: «Давайте закончим нашу встречу как старые добрые друзья. Повернитесь к своему соседу и скажите ему: "Будьте здоровы!" или "До свидания!"».

Ведущий лично прощается с каждым.

Почему этот вариант простой и эффективный:

Минимум подготовки: Нужен только чай и распечатанные вопросы.

Нет неправильных ответов: Любой ответ — хороший.

Полная безопасность: Нет давления, можно просто послушать и попить чай.

Работает с памятью: Вопросы обращаются к глубокой, хорошо сохраненной автобиографической памяти.

Создает community: Формирует чувство общности и простой человеческой заботы.

Это занятие — прекрасный пример, что для поддержания активного долголетия иногда всего лишь возможность быть услышанным в приятной обстановке.