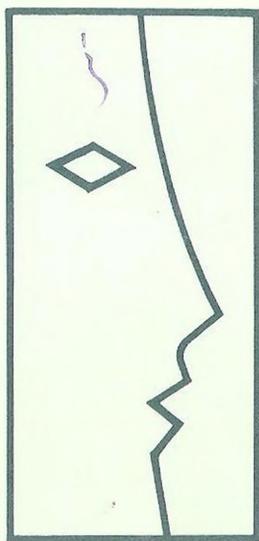


ОБУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
И ИННОВАЦИИ





ОТКРЫТАЯ КНИГА —
ОТКРЫТОЕ СОЗНАНИЕ —
ОТКРЫТОЕ ОБЩЕСТВО —



Учебная литература по гуманитарным и социальным дисциплинам для высшей школы готовится и издается при содействии Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) в рамках программы «Высшее образование».

**Редакционный совет: В.И. Бахмин, Я.М. Бергер,
Е.Ю. Гениева, Г.Г. Дилигенский,
В.Д. Шадриков**

ОБУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
И ИННОВАЦИИ

Под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри

Перевод с английского
под редакцией
канд. психол. наук Б.Ю. Шапиро



АСПЕКТ ПРЕСС

Москва
1996

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

Книга «Обучение социальной работе: преемственность и инновации» — первая в серии «Социальная работа в меняющемся мире», шесть выпусков которой будут посвящены различным аспектам теории и практики социальной работы, а также подготовке специалистов в этой области.

В предлагаемом российскому читателю сборнике статей рассматриваются такие актуальные проблемы, как организация системы подготовки; отбор студентов, преподавателей и руководителей практики; разработка учебных планов; оценка социальной работы и результатов обучения и др.

В авторском составе сборника — ведущие специалисты по обучению социальной работе, известные профессора британских и американских университетов, пришедшие в преподавательскую деятельность из практической социальной работы и знающие о предмете обсуждения «не понаслышке». Желание зарубежных специалистов поделиться своим богатым опытом и знаниями с российскими коллегами имеет ярко выраженный гуманистический характер и в конечном счете предполагает профилактику ошибок на пути к социальному благополучию. Вместе с тем очевидно невозможно «пересадки» на российскую почву зарубежные модели без их критического осмысления и культурной адаптации, т.е. без учета отечественного менталитета, сложившихся подходов как в социальной работе, так и в системе образования. Наконец, социальная работа и подготовка кадров для социальной сферы развиваются в России столь динамично, что некоторые предполагаемые в сборнике «дидактические рекомендации» общего плана сегодня уже могут показаться несколько устаревшими.

В целом можно надеяться, что практически все поставленные в сборнике вопросы, а главное — ракурсы их видения и предлагаемые пути решения, профессионально заинтересуют и послужат хорошим стимулом для практической и теоретической деятельности специалистов в области социальной работы — будь то организаторы, практики, преподаватели или исследователи.

Б.Ю. Шапиро,

Кандидат психологических наук, декан факультета социальной работы и социального администрирования Московской высшей школы социальных и экономических наук

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРА СЕРИИ

НОВАЦИИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

С конца 80-х годов в Восточной, Западной и Центральной Европе происходят значительные политические, экономические и культурные перемены. Их масштабы и глубина особенно драматичны в посткоммунистических странах, из которых Россия — страна крупнейшая и имеющая наибольшее влияние. Всех, кто заинтересован в благополучии граждан Европы, указанные перемены, и прежде всего появление наиболее уязвимых групп населения, поставили перед новыми важнейшими задачами. Последние в немалой степени обусловлены тем, что начали быстро распадаться прежние системы социального обеспечения, оказавшиеся не в состоянии обеспечить экономическую, социальную и психологическую безопасность. Все это подтолкнуло к поиску нетрадиционных путей удовлетворения потребностей населения, чем занялись политики, работники социального обеспечения, ученые. И здесь их успеху в значительной мере способствовал, наряду с другими моментами, обмен деловыми визитами со специалистами Западной Европы и Соединенных Штатов, благодаря которым они получили доступ к западному опыту и литературе по этим проблемам. Правда, иногда такие визиты были слишком короткими; не всегда рассматриваемые материалы соответствовали запросу; культурные различия казались подчас непреодолимыми; а нередко приходилось сталкиваться с проблемами власти и диктата.

Профессиональная социальная работа — один из главных способов реагирования общества на новую социальную ситуацию, ее задачи, проблемы и возможности. Справедливости ради подчеркнем, что и прежде были люди, которые неформально и формально помогали другим, в их числе прежде всего должны быть названы детские инспекторы и социальные педагоги, занимавшиеся проблемами детства, досуга и оздоровительного отдыха, хотя, например, в Советском Союзе социальной работы как специфического направления профессиональной деятельности не было, а, скажем, в Чехословакии, Румынии и Словении существовали лишь отдельные ее формы.

Уникальность социальной работы заключается в том, что занятые ею люди пытаются оказывать помощь отдельному конкретному человеку путем объединения, а может быть, точнее, формирования определенного равновесия всех психосоциальных уровней его существования, но такие задачи под силу только профессионалам, выступающим в роли посредников между клиентом и государством. Обычно социальные работники не играют определяющей роли в принятии стратегических решений политическими и государственными службами, однако они могут и, по-моему, должны пытаться влиять на смысл этих решений. Социальные работники подчиняются своему руководству, но их наипервейшая задача — защитить уязвимых людей в нашем обществе. Для того чтобы такая работа была успешной, необходимы серьезные знания о развитии человека, его взаимодействии с окружающим миром, об изменениях, обучении, мотивации, состоянии безысходности; о том, как общество влияет на судьбу отдельного человека; о специфике поведения на весьма хрупкой «границе» между влиянием, принуждением и предоставлением людям возможности самим делать выбор и реализовать его на практике.

Иногда социальная работа приносит неплохие результаты, иногда же оказывается безуспешной. Но в любом случае знание основ социальной работы, а также оценок, полученных в результате постоянных наблюдений в этой сфере социальной практики, является важнейшим условием повышения ее эффективности. Кроме того, оно формирует убежденность в том, что новые люди, приходящие в сферу социальной работы, научатся благодаря знанию извлекать уроки из ошибок, допущенных в данной сфере на Западе, и, следовательно, у них не будет необходимости повторять их.

Несомненно, они будут допускать собственные, новые ошибки, но по крайней мере от массы старых ошибок они (а вместе с ними клиенты и государство) будут избавлены. Важным условием, компонентом социальной работы является наличие у социального работника убеждения в том, что нам, как правило, не дано знать, какой именно выбор был бы наиразумнейшим для другого конкретного человека; и только сам он (она) знает лучше кого бы то ни было, что хорошо для него (нее). Смысл данного убеждения остается верным даже в тех случаях, когда клиенты хотят больше узнать об альтернативных возможностях, о соответствующих преимуществах и недостатках альтернативных действий, и тем более тогда, когда они хотят узнать о том, как принимать решения.

Это убеждение полностью противоречит точке зрения авторитарных режимов, приверженцы которых убеждены, будто они имеют право диктовать людям и выбор, и способ их поведения, как про-

тиворечит оно и традиции «советов сверху» или раздачи благ. Для того чтобы научиться именно помогать людям в кризисной ситуации выразить себя, взвесить возможности и принять решение, поддерживать их в реализации решений, важно не просто отсутствие авторитарности в характере социального работника, а твердая, истинная убежденность его в том, что каждый из нас имеет право жить полной жизнью, какими бы разными мы ни были.

Социальная работа не изолирована от специфического политико-идеологического и культурного контекста. На Западе она зародилась в условиях уже зрелого, либерального капитализма, но поскольку последнему сейчас постоянно приходится сталкиваться с Новым Правом и ориентацией на «свободный» рынок, постольку социальная работа здесь переживает серьезный кризис из-за приверженности ценностям, концептуальным и практическим структурам идеологии, доминировавшей прежде. Данное обстоятельство может озадачить специалистов Восточной Европы, находящихся под впечатлением от непривычного разнообразия служб и направлений профессиональной деятельности в социальной работе на Западе: ведь одним из признаков кризиса является западная снисходительность, терпимость.

Западные специалисты чаще всего предпочитают не делиться со своими коллегами из Восточной Европы мыслями о кризисе из опасения, что последние вообще потеряют интерес к социальной работе. Позиция же, выраженная в серии «Социальная работа в меняющемся мире», наоборот, связана с желанием поделиться нашими идеями о социальной работе предельно честно, т.е. в том числе рассказать и о кризисе, и о разочарованиях. Мы убеждены, что успешное развитие социальной работы в различных странах должно основываться на следующих принципах:

форма социальной работы в любой стране должна исходить из особенностей этой страны; заимствование моделей социальной работы других стран возможно лишь при условии их адаптации к местным условиям. Однако данные принципы не отрицают *интернациональной сущности* социальной работы, поскольку она основывается на общечеловеческом опыте, — именно такой точки зрения придерживаются авторы настоящей серии. Вот почему мы стараемся давать информацию о содержании и формах социальной работы в разных странах;

ядро всех статей составляют важнейшие, можно сказать, всеобщие ценности социальной работы, и прежде всего такие, как право каждого человека на поддержку общества, когда он уязвим или ему грозит беда; право на уважительное отношение; право на самоопределение, если это не связано с риском для данного чело-

века и/или для окружающих; право на ошибку; ответственность каждого человека за свои действия.

Помимо анализа указанных всеобщих ценностей социальной работы авторы дают обобщенную информацию относительно имеющихся знаний о развитии и изменении людей; о роли общества в этом процессе; о реакции людей на несчастье; о том, что помогает людям в кризисной ситуации, а что мешает; наконец, о том, что способно поддерживать их, когда они стремятся обрести контроль над действительностью и реализовать свой потенциал.

В сборнике обращается серьезное внимание на ключевые навыки социальной работы, основанные на этих ценностях и знаниях, в частности, на такие навыки, как умение общаться с людьми, переживающими несчастье; умение устанавливать с клиентами хорошие личные и одновременно профессиональные отношения, в которых, с одной стороны, есть сопереживание и искренность, а с другой стороны, отсутствует какое-либо давление; умение помогать людям устанавливать контакты с существующими системами и создавать новые, если это необходимо; умение защищать и осуществлять посредническую деятельность; осведомленность о наличии необходимых (формальных и неформальных) ресурсов по месту жительства и их использовании; навыки индивидуального, семейного и группового консультирования; умение сопереживать потери и боль других людей, не перенося их страдания на себя; умение осмысливать и оценивать собственную работу, а также изменять ее, если оценка требует того.

Изучение опыта других стран в сфере социальной работы полезно уже потому, что такие знания помогают обобщать появляющиеся идеи и предотвращать повторение ошибок.

Чтение материалов о различных подходах к социальной работе — наиболее ненавязчивый способ воздействия на людей, заинтересованных в изучении социальной работы в посткоммунистических странах, ибо он позволяет им осмыслить прочитанное и принять собственное решение по поводу того, какой подход признать наиболее правильным и как применить его. Мы думаем, что в социальной работе такое осмысление совершенно необходимо, особенно при оценке различных неординарных ситуаций и процессов, нашей деятельности и деятельности других; оно является также необходимым, хотя и недостаточным условием создания социальной службы, ориентированной на личность. Подобное осмысление необходимо и в случае появления «вечных дилемм», с которыми постоянно сталкиваются социальные работники.

Было бы наивным заблуждением полагать, будто цель социальной работы — только поддерживать людей в беде. Социальная

работа — это помимо всего прочего и один из наиболее сложных инструментов социального контроля, изобретенных либеральным капитализмом. Данный инструмент позволяет осуществлять социальный контроль различными способами — от принудительного отлучения детей от родителей и рекомендаций относительно помещения людей в психиатрическую клинику до психологического воздействия на людей с целью изменить их взгляды на себя и на других. Действительно, конфликт между существующими формами помощи, заботы и контролем, т.е. неизбежностью осуществления такой поддержки при наличии какой-либо формы контроля, является одной из дилемм, которые обычно встают перед социальными работниками в любом обществе. Эта дилемма связана с еще одной проблемой, а именно: каких приоритетов должны придерживаться социальные работники — приоритета государства, отдельного работодателя, клиента или того социума, в котором действует социальный работник? С точки зрения наших основных ценностей, на первом месте для социального работника должна быть защита интересов и прав клиентов, через них — интересов общества и, наконец, работодателя и государства. Иногда приверженность социальных работников приоритетам клиента и общества подвергается серьезным испытаниям, и тогда им требуется большая профессиональная поддержка для того, чтобы сохранить или укрепить их в необходимости придерживаться именно таких приоритетов. Хороший текст, любая статья по проблемам социальной работы должны обращать внимание читателя на эти дилеммы.

Таким образом, новая серия посвящена проблемам ценностей, знаний и навыков социальной работы в контексте различных потребностей, желаний групп клиентов и социальных условий.

Издание данной серии занимается программа «Трансформация гуманитарного образования» (ТГО) фонда «Культурная инициатива», финансируемого Дж. Соросом, и это не случайно. Проблема социальной работы была включена в программу ТГО и программу сотрудничества с Комитетом по высшему образованию России по инициативе профессора Теодора Шанина, директора программы до ноября 1994 г., что послужило началом диалога между британскими, американскими и российскими преподавателями социальной работы. Эту инициативу с первых дней поддерживал сменивший Т. Шанина на посту директора программы ТГО Виктор Галичин*. Во многом

* Фонд «Культурная инициатива» был закрыт в 1995 г. В настоящее время деятельность программы ТГО осуществляется при содействии Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) в рамках программы «Высшее образование», директор программы д.и.н. Я.М. Бергер.

продвижение в развитии профессиональной социальной работы в посткоммунистических странах сталкивается с теми же проблемами и препятствиями, с которыми мы сталкиваемся повсюду в Европе, особенно в посткоммунистических обществах. Социальная работа осуществляется здесь при наличии традиционных представлений о взаимоотношениях граждан и официальных структур; о роли официальных структур; о правах и обязанностях индивидов и правах и обязанностях государства; об отношениях человека и общества; об умениях, навыках и потенциале уязвимых людей; о хрупком балансе между рациональным и эмоциональным компонентами нашего существования; о заботе и контроле; о природе профессионализма.

Таким образом, программа ТГО предназначена для того, чтобы содействовать преобразованиям в гуманитарных и социальных науках, в том числе включению социальной работы как социальной дисциплины в качестве центрального звена программы.

*Доктор Шуламит Рамон, редактор серии
Лондон, ноябрь 1994*

О ВОЗМОЖНЫХ ПУТЯХ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В РОССИИ

Шанти К. Хиндука,

декан, профессор,

Школа социальной работы Джорджа Уоррена Брауна, университет
Вашингтона, Сент Луис, Миссури, США

Одним из наиболее значительных изменений в России сегодня является, я полагаю, разработка новых программ обучения социальной работе. Профессия «социальный работник» распространена почти во всем мире, а социальная работа имеет более сложную структуру и более тщательно преподается сейчас в США, поэтому было бы целесообразно дать общую характеристику социальной работы в современном мире и выделить соответствующие уроки из опыта других стран, особенно Соединенных Штатов. Думается, знания того и другого были бы нелишни для системы подготовки социальных работников в России.

В 1992 г. Национальная Ассоциация социальных работников США выпустила сборник, в котором даны описания многочисленных примеров социальной работы в Чили, Великобритании, Венгрии, Индии, Японии, Гонконге, Сингапуре, Южной Корее, Тайване, Южной Африке, Швеции, Уганде, США [8]. Книга явилась доказательством того, что важность социальной работы признана сегодня во всем мире. В качестве профессиональной деятельности она в той или иной форме практикуется повсеместно. Авторы сборника подчеркивают, что несмотря на национальные различия моделей и методов практики социальной работы, а также политических, культурных, экономических и социальных условий, в которых она осуществляется, независимо от конкретного теоретического и идеологического контекста, несмотря на различия в уровне развития профессии опальной социальной работы в разных странах, — повсюду можно обнаружить ее общие роль и функции. (Далее мы приводим несколько примеров из указанного сборника).

Общие цели социальных работников

Социальные работники имеют дело с людьми разного возраста — с детьми, молодежью, взрослыми, престарелыми. В своей практике они соприкасаются с различными сферами жизни человека и общества — сферой здоровья (как физического, так и психического); правосудием; системой образования; с планированием семьи; финансовыми программами; с проблемами трудоустройства населения. Они проводят индивидуальное и групповое консультирование, работают со случаями¹, организуют сети поддержки, а кроме того они планируют и координируют социальную работу, осуществляют административные функции в ее организации и, наконец, формируют ее оценку. Им приходится работать как с традиционным контингентом — с детьми и пожилыми людьми, так и с новым, нетрадиционным, и прежде всего с больными СПИДом и их семьями, с иммигрантами и беженцами, жертвами преступлений и бездомными. Во всех странах социальные работники рассматривают себя в качестве проводников социальных перемен и реформ. В развивающихся странах система социальной работы ориентируется на развитие общества в целом. В конфликтном обществе социальные работники способствуют примирению сторон. Как педагоги они работают в контакте с представителями других профессий, используя свои навыки в групповой работе, общении, планировании программ. Они организуют работу в общине², учитывая ее специфику. Почти во всех странах проводится работа с неимущим населением. Независимо от того, в какой организации трудятся социальные работники — в государственной, добровольческой или общественной, они разделяют одни и те же основополагающие ценности: человеческое достоинство, социальную справедливость, поддержку неимущих и наиболее социально уязвимых слоев населения, стремление к мирному сосуществованию, добрую волю.

Аспекты подготовки социальных работников

Единого международного набора требований к обучению и аттестации социальных работников не существует. В одних странах (например, в США) четко сформулированные требования к учебному плану составлены с помощью опросов, а в некоторых других — на основе законодательных актов. В ряде стран официальные требования к социальной работе вообще отсутствуют. Существуют также различия в уровне подготовки к социальной работе.

В отдельных странах социальные работники получают образование в университетах (на трех уровнях — высшей школы, магистрата и докторантуры), а в каких-то странах в университетах социальная работа вообще не преподается и редко включается в учебные планы аспирантуры. Но есть страны, в которых социальная работа преподается в средней школе.

В большинстве стран, для того чтобы заниматься социальной работой, иметь специальный диплом необязательно. Существенным исключением в этом плане является ЮАР, где подготовка социальных работников регулируется законодательно, а социальным работником можно стать только после четырехлетней подготовки в высшем учебном заведении. Практика же без предварительной регистрации считается незаконной.

Несмотря на значительные различия в подходах к социальной работе и ее преподаванию, учебные планы обычно включают в себя общие элементы — практическую подготовку, социологические и психологические (в частности бихевиористские) концепции человеческого поведения и социального окружения, информацию о социальной политике, социальном обеспечении в стране и методах социальной работы. В зависимости от уровня курса подготовки в программу иногда включается информация о методах оценки социальных программ и социальной практики.

Разногласия относительно учебных планов подготовки социальных работников и реализации этих планов характерны для многих стран. Серьезную проблему представляет собой и слабая финансовая поддержка студентов, и как следствие — недостаток квалифицированных специалистов. Некоторые практики критикуют систему подготовки социальных работников за ее чрезмерный академизм, что, по их мнению, увеличивает разрыв между практиками и специалистами, преподающими социальную работу в учебных заведениях.

Западная модель преподавания социальной работы, особенно североамериканская, оказывает существенное влияние на учебные программы многих стран. Однако не все преподаватели приветствуют такое влияние, а некоторые и вовсе характеризуют его как гегемонистское. Они сомневаются в целесообразности применения западной модели в тех странах, где культурные традиции, социальная структура и экономические условия кардинально отличаются от западных. В отдельных странах предпринимались попытки преподавать социальную работу, ориентируясь на собственную ситуацию. Кое-где попытались сориентировать программы на социальное развитие, а где-то приступили к изучению права и экономики. Тем не менее споры о степени западного влияния

и, в частности, влияния США на преподавание социальной работы в развивающихся странах, продолжают до сих пор.

Поиск подходящих моделей преподавания социальной работы

Сегодня всеобщее признание получила идея о том, что строить практику социальной работы лишь по модели, фокусирующейся на проблемах только индивидуальных клиентов (индивидуально-центрированная модель), недостаточно. Это касается и той страны, где она получила свое развитие, и тех стран, в которых существуют проблемы массовой бедности, неудовлетворительного состояния жилищных условий, плохого питания, болезней.

В качестве альтернативного подхода часто предлагается работа на макроуровне, направленная больше на изменения в рамках всего общества, в том числе в социальной политике, планировании, социальной деятельности, чем на индивидуальное консультирование или работу со случаем. Это привлекательная модель, но необходимо помнить, что практическая социальная работа осуществляется в весьма политизированном контексте. В интересах здравого смысла социальным работникам можно предложить не ставить перед собой максималистских целей.

В профессиональные обязанности социального работника не входит фундаментальное изменение социальной структуры [10]. Кроме того, у социального работника есть преимущество в осуществлении именно индивидуальной и групповой работы, и было бы неразумно не уделять этому достаточного внимания [9].

И еще один момент: есть ли противоречия между макро- и микроуровнями социальной работы? Думается, вместо сомнительных поисков такого противоречия было бы разумнее признать необходимость обоих подходов, одновременной концентрации внимания и на индивиде, и на обществе [2; 6]. Важно не дать ввести себя в заблуждение по поводу превосходства развивающего или терапевтического подхода к социальной работе, а использовать оба подхода в зависимости от ситуации.

Специфическое свойство социальной работы заключается в том, что она неотделима от конкретного социального контекста и ее стратегия должна строиться исходя именно из этого контекста. Тем, кто составляет учебные программы по социальной работе, необходимо учитывать данный факт. Его следует отметить еще и потому, что знания по социальной работе, как уже подчеркивалось, распространяются в основном из западных стран в разви-

вающиеся и другие страны. В свою очередь, многие новые подходы к работе в ситуации социальных и семейных конфликтов, недостатка жилья, которые с разной степенью успешности использовались в других странах, не нашли применения в экономически развитых странах. Вот почему преподавателям по социальной работе в России было бы полезно познакомиться с опытом не только развитых европейских стран, но и развивающихся. А коль скоро, как мы подчеркнули, наиболее совершенной признана американская модель обучения социальной работе, и именно она оказала значительное влияние на образовательные программы по социальной работе в других странах, то было бы целесообразно изучить также структуру и организацию подготовки социальных работников в США.

Подготовка социальных работников в США

В США социальная работа как профессиональная деятельность начала формироваться в конце XX в. под влиянием индустриализации и урбанизации. Как отмечали Виленски и Лебо более 30 лет назад, индустриализация оказала двоякое воздействие на социальное обеспечение и социальную работу [14]. С одной стороны, она содействовала урбанизации и формировала новые модели семейных конфликтов, безработицы, правонарушений. С другой стороны, она способствовала появлению новых ресурсов в виде увеличивающихся доходов, развития социальных наук, а также появлению новых методов (планирования и координации); благодаря ей начался процесс профессионализации, т.е. социальное обслуживание³ в различных сферах стали осуществлять специально подготовленные кадры.

Профессиональная компетентность и профессиональные установки. Ключ к пониманию процесса обучения социальной работе в США лежит в осознании того, что его основу составляет концепция «профессионального образования», ориентированного на формирование у студентов профессиональной компетентности и профессиональных установок. Старк и его коллеги определили профессиональную компетентность как сочетание шести различных типов компетентности:

- 1) концептуальной (научной) компетентности (понимания теоретических основ профессии);
- 2) инструментальной компетентности (владения базовыми профессиональными навыками);
- 3) интегративной компетентности (способности сочетать теорию и практику);

4) контекстуальной компетентности (понимания социальной, экономической и культурной среды, в которой осуществляется практика);

5) адаптивной компетентности (умения предвидеть изменения, важные для профессии, и быть готовым к ним);

6) компетентности в межличностной коммуникации (умения эффективно пользоваться письменными и устными средствами коммуникации).

Профессиональное образование формирует также определенные социальные установки. К ним относятся:

1) профессиональная идентичность (принятие профессиональных норм и обязанностей, обычно через процесс профессиональной социализации);

2) профессиональная этика (освоение этических норм профессии);

3) конкурентоспособность в плане служебной карьеры (выпускники становятся конкурентоспособными в процессе профессиональной практики);

4) стремление к научному совершенствованию (осознание выпускниками необходимости подвергать проверке имеющиеся знания и овладевать новыми знаниями через исследования);

5) мотивация к продолжению обучения (желание поддерживать знания и профессиональные навыки на уровне современных требований) [11].

Уровни подготовки социальных работников в США

Официально подготовка социальных работников в США, не считая непрерывного образования, осуществляется на уровне бакалавриата, магистратуры, докторантуры. В 1992 г. в США имелось 376 аккредитованных программ на уровне бакалавриата и 106 программ на уровне магистратуры. Почти 41 тыс. студентов обучалось по программе высшей школы; более 31 тыс. — магистратуры; около 2 тыс. студентов были зарегистрированы в 53 докторских программах [4].

Существуют значительные расхождения во взглядах на основную цель докторских программ: многие считают, что они должны готовить выпускников главным образом к исследовательской работе, преподаванию и научной карьере; и лишь в незначительной части докторских программ ставится цель развития карьеры выпускников в клинической практике, административной деятельности ил

И все-таки главная цель докторантуры — подготовка ученых, которые могли бы развивать теоретическую базу социальной работы. Докторантура играет решающую роль во всей системе подготовки социальных работников. В большинстве случаев от преподавателей требуется наличие докторской степени. Таким образом, преподавание в магистратурах и высшей школе в значительной степени зависит от качества докторских программ. Учебный план на уровне докторантуры зависит от масштабности, культуры, уровня квалификации преподавателей, ресурсов, целей университета, предлагающего докторскую программу. Независимо от конкретной модели учебного плана, докторские программы включают в себя темы, касающиеся методов исследования, проблемы общественных наук, вопросы социальной политики, методологии воздействия¹ в социальной работе и теории развития знаний в ходе полевой практики. Большое внимание уделяется количественным и качественным подходам к формированию и оценке знаний, а также междисциплинарным подходам к формулировке проблем и их исследованию. Основные характерные черты докторантуры в области социальной работы в Америке составляют акценты, с одной стороны, на междисциплинарных связях и подходах к усвоению знаний, а с другой — на специализации в соответствующей сфере социальной работы.

Учебные планы и аккредитация

Учебные планы. Докторские программы получают аккредитацию от национальной организации — «Группы усовершенствования докторантуры в области социальной работы», ответственной за качество и уровень обучения. Аккредитацию же программ высшей школы и магистратуры осуществляет официальный орган — Совет по подготовке социальных работников, который определяет стандарты их программ обучения. Соответственно примерно каждые десять лет Совет публикует «Положение о политике в области учебных планов» на этих двух уровнях обучения. Согласно последнему «Положению» (1992), задача подготовки социальных работников состоит в том, чтобы научить студентов компетентно интегрировать знания, ценности и навыки профессии в своей практике. В «Положении» сформулированы и четыре задачи профессиональной практики социальной работы:

1) поддержка социального функционирования отдельных лиц, семей, групп, организаций в выполнении задач предотвращения и снятия дистресса, в использовании ресурсов;

2) планирование, определение и внедрение социальной политики, служб и программ, необходимых для удовлетворения базовых потребностей человека;

3) ориентация на направления, службы и программы, которые поддерживают «группы риска» и обеспечивают социальную и экономическую справедливость;

4) развитие и проверка соответствующих профессиональных знаний.

Задача всех образовательных программ по социальной работе в США на уровне магистратуры, и высшей школы — готовить выпускников к практической работе с различными группами населения и типами клиентов. «Цель подготовки социальных работников — готовить компетентных и эффективных профессионалов, способных заниматься социальной практикой, в том числе работать в рамках службы для неимущих и притесняемых людей, — работать ради снижения уровня подавления, дискриминации, бедности» [4]. Вопросы, касающиеся ценностей и этики, свободных искусств, угнетения и дискриминации, различия людей, социальной и экономической справедливости, а также групп риска, должны быть включены в учебные планы и магистратур, и высшей школы.

В США в учебный план рекомендуется включать пять профессиональных базовых тем: 1) поведение человека и социальное окружение; 2) политика и службы социального обеспечения; 3) практика социальной работы; 4) исследования; 5) полевой практикум. С помощью таких учебных курсов, как «Поведение человека» и «Общество», студенты учатся осмысленно подходить к решению проблемы «человек и среда», возникающей при анализе конкретной ситуации. Они получают знания об отдельных людях, группах, семьях, организациях и общинах; приходят к пониманию взаимосвязей биологических, социальных, психологических и культурных систем общества, их влияния на поведение человека и поведения человека на них. Каждый учебный план включает также информацию о политике государства и службах социального обеспечения в масштабах страны. Студенты изучают структуры программ различных социальных служб, историю институтов социального обеспечения и социальной работы как профессиональной деятельности. В содержание курсов по практике социальной работы входит множество методов и моделей воздействия. В него включены теория, исследования и опыт, накопленный в практике социальной работы.

Курс по практике социальной работы на уровне высшей школы необходимо преподавать с общих позиций.

На уровне магистратуры каждая программа должна иметь ба-

зовый компонент и «концентрацию», составляющую отличительную черту образования на этом уровне. «Концентрация» может быть организована вокруг полевой практики, проблемной области, групп риска, методов или принципов воздействия, условий и направления практики или комбинации любых перечисленных выше аспектов.

Учебный план по исследовательской работе включает научный подход к практике социальной работы, а также количественные и качественные методы ее систематической оценки. Значение полевого практикума особо подчеркивается в «Положении о политике в области учебных планов». На каждого студента младших курсов отводится минимум 400 час. практики под руководством квалифицированных специалистов, а на каждого студента старших курсов — 900 час. Отмечается необходимость компетентного руководства полевой практикой, и не просто руководства: все учебные заведения должны устанавливать самые тесные двусторонние контакты с практикующими социальными работниками. Такие контакты должны рассматриваться в качестве важнейшего средства обновления учебного плана и преподавательского состава.

Полевая практика является одной из основных отличительных черт обучения социальной работе. Здесь студенты более полно осознают ценности социальной работы; учатся развивать профессиональные отношения с клиентами в процессе оказания помощи им; начинают реализовывать идею ответственности перед клиентом, агентством и общиной; встречаются с этическими дилеммами и учатся разрешать их; применяют на практике знания о поведении и потребностях человека, о ресурсах местной общины с целью помочь клиенту; устанавливают связь своей практической работы с подходом к оценке ее результатов. Наконец, полевая практика дает студенту возможность эффективно применять знания и ценности социальной работы с целью профессионального совершенствования.

Полевая практика может иметь разные формы: от традиционно прямого супервизорства⁵ в агентствах до новейших — «тьюторского»⁶ и лабораторного — вариантов подхода к полевой практике.

Аккредитация: стандарты и основные проблемы

В отличие от многих других стран, где министерства образования осуществляют прямой контроль за учебными заведениями, в США аккредитация — это прежде всего их оценка неправительственными структурами [1]. В США аккредитационная комиссия при

Совете по обучению социальной работе оценивает каждую программу регулярно раз в восемь лет на предмет соответствия стандартам аккредитации.

Каковы эти стандарты?

1. Программа обучения социальной работе должна быть составной частью программы общепризнанного или аккредитованного колледжа (университета).

2. Программа должна определять цели точно в соответствии с целями социальной работы как профессиональной деятельности, а также с целями учебного заведения, частью программы которого она является.

3. Цели истолковываются с точки зрения поведенческих результатов, и ожидаемые результаты поддерживаются общей программой учебного заведения.

4. Административная единица, в ведении которой находится программа, имеет полную автономию в таких вопросах, как бюджет, структура управления, принятие решений по учебным планам, прием на работу, сохранение преподавательского состава и обслуживающего персонала.

5. Академический план и план полевого практикума должны быть согласованы с «Положением о политике в области учебных планов», их необходимо эффективно применять и регулярно оценивать.

6. Постоянный преподавательский состав имеет необходимый опыт и квалификацию для достижения целей программы; четко сформулированы права и обязанности преподавателей.

7. Директор программы обладает необходимыми знаниями и ресурсами для обеспечения квалифицированного руководства программой.

8. Критерии и процесс приема в учебные заведения четко сформулированы и соответствуют критериям других учебных заведений того же профиля.

9. Механизм научного руководства студентами.

10. Права студентов защищаются, и им предоставляется свобода организации в соответствии с их интересами.

11. В учреждении, в рамках которого осуществляется программа обучения социальной работе, проводится антидискриминационная политика: делается все возможное для включения в программу тем, касающихся различных меньшинств и женщин, а также для участия представителей этих групп на всех уровнях реализации программы, включая преподавателей и студентов.

12. Бюджетное финансирование учебного заведения стабильно и достаточно для разработки программы и ее реализации. Кроме

того, материальное обеспечение, библиотечные ресурсы, секретарское обслуживание должны соответствовать программе [3].

Аккредитация необходима прежде всего для поддержания высокого уровня деятельности, но при ее осуществлении обычно возникают проблемы.

1. В случае аккредитации другим учреждением обычно имеет место вмешательство во внутренние дела учебного заведения, и в связи с этим постоянно существует потребность сохранять баланс между независимостью образовательной программы и обеспечением качественного образования.

2. Оценка, даже объективная, подразумевает высказывание суждения, и, несмотря на высокий профессиональный уровень преподавателей, случаются ошибочные суждения, вследствие чего, с точки зрения критериев оценки и политики, процесс аккредитации может быть ложным.

3. Продолжаются дебаты по поводу того, что является главной целью аккредитации — обеспечение минимальных стандартов или качества образовательной программы.

4. Процесс аккредитации в большей степени сосредоточен на тех «переменных», которые вкладываются в программы, и невозможно полностью оценить результаты реализации программы, особенно в отношении студентов.

5. Аккредитация неизбежно сопровождается конформизмом и уступками, что препятствует экспериментированию и нововведениям.

6. Всегда существует опасность того, что при наличии огромного количества правил, при стремлении к цифровым показателям процесс аккредитации будет обюрокрачен и сведен к самым тривиальным операциям, а его основная задача оценки образования не будет выполняться.

7. В зависимости от личных взглядов на проблемы образования, одни считают, что стандартов аккредитации слишком много, другие считают, что их слишком мало.

8. Для эффективной работы Комиссии по аккредитации необходимо иметь соответствующие ресурсы (финансы и людей), но это не всегда возможно.

О возможных путях развития системы подготовки социальных работников в России

Что ценного можно почерпнуть из данного обзора проблемы обучения социальной работе в США и других странах? Есть ли в

нем какие-либо идеи, которые можно было бы использовать при подготовке социальных работников в России? Думаю, что да. И как бы рискованно ни было это для иностранца, автор попросил бы моих коллег в России быть снисходительными, и, исходя из собственного опыта в США и других странах, хотел бы вынести на их суд некоторые предложения.

1. В России прежде всего требуется осознание необходимости развития социальной работы как профессиональной деятельности. Это должно означать как минимум:

а) создание Кодекса этики;

б) координацию усилий различных организаций социальных работников и социальных педагогов в их стремлении к общей цели;

в) определение основных компонентов знаний и умений, которые считаются главными для практикующего социального работника;

г) осуществление организационных усилий по передаче знаний и умений с помощью определенной модели обучения;

д) развитие стратегий для обеспечения соответствующей практики с помощью исследований и стипендий.

2. В то же время на современной стадии лучше избегать чрезмерной профессионализации. В условиях отсутствия достаточного количества специалистов в качестве социальных работников могли бы выступать представители других профессий, если их установки и мотивации соответствуют ценностям социальной работы и если они готовы овладеть минимумом инструментальных навыков, необходимых для социального работника. «Пионеры» в сфере социальной работы редко имеют специальное образование.

3. Важно разработать минимум образовательных стандартов — достаточно четких, реалистичных, аполитичных, логичных и последовательных. Необходимо создать учреждение в рамках всей страны, которое было бы легитимным и обладало финансовыми ресурсами для разработки таких стандартов и обеспечения их реализации. Однако необходимо избежать опасности чрезмерной стандартизации или централизации власти.

4. Тот факт, что в России еще нет достаточно развитой системы обучения социальной работе, не является серьезным препятствием, ибо есть возможность учиться на опыте других. Например, надо избегать чрезмерной клиент-центрированной ориентации, свойственной социальной работе в США. Постоянно концентрируя внимание и на конкретном отдельном индивиде, и на его окружении, российские социальные работники смогут избежать излишней психологизации, которую мы наблюдаем в социальной работе США. Сбалансированные взаимосвязи со смежными об-

шественными и поведенческими науками, включая антропологию, экономику, политические науки, психологию и социологию, должны дать российским студентам и практикам более широкий взгляд на мир.

5. Суть профессии — практика, поэтому было бы важно среди основных целей образовательных программ выделить формирование аналитической, коррекционной и оценочной компетентности. Особое внимание необходимо уделить обучению «в поле», т.е. на практике. Помимо индивидуального консультирования очень важны навыки посредничества, руководства, менеджмента, производства, развития общества, социального планирования, а также анализа и формирования политики.

6. Самое главное, чем характеризуется способность социального работника помогать людям в сложном современном обществе, — это его/ее компетентность в разных областях, и прежде всего в таких, как здоровье, в том числе психическое, образование, жилье, занятость и т.д. На мой взгляд, во всех учебных планах по социальной работе следует с самого начала сделать упор на умение координировать взаимодействие этих областей.

7. Хотя, как я предвижу, система обучения социальной работе будет развиваться на разных уровнях, все же в ближайшей перспективе она должна сконцентрироваться на уровне бакалавриата, а немного погодя, и аспирантуры. Программы для аспирантов могут вводиться только в тех учебных заведениях, в которых есть соответствующий преподавательский состав и библиотечные ресурсы или которые намерены их иметь. Я убежден, что социальной работе желательно обучать на уровне университета и не предлагать утвержденные программы на «доуниверситетском» и более низких уровнях.

8. Главной целью должно стать качество обучения социальной работе, которое определяется четырьмя основными элементами: преподавательским составом, студентами, учебным планом и организационным окружением. Позволю себе прокомментировать каждый из этих элементов.

Важнейшими компонентами, обеспечивающими качество программы, являются: количество преподавателей; цели, преследуемые преподавательским составом в процессе обучения; базовое образование и профессиональная подготовка преподавателей; научно-исследовательская работа; умение учить и общаться; степень их профессионализма как практиков; характер взаимодействия преподавателей со студентами. Что касается студентов, то важно учитывать их подготовленность; мотивацию и способности к обучению; их потенциальные способности к профессиональной

практике и руководству; их верность профессии, в которой интересы клиента должны преобладать над их собственными.

Целостность и последовательность учебного плана также являются неотъемлемыми компонентами учебного процесса. Для того чтобы сделать его более динамичным, необходимы глубина и многосторонность учебного плана; его открытость новым знаниям; его целостность, последовательность и гибкость; наличие полезной современной информации из других дисциплин и профессиональных сфер; открытость новым течениям в социальной политике и профессиональной практике.

Организационное обеспечение включает в себя администрацию и менеджмент; сопутствующие службы; оборудование и материалы; набор инструкций, фонды для развития программы и преподавательского состава; связь программы с жизнью сообщества, профессией, другими элементами университетского образования. Эти организационные факторы обеспечивают контекст, внутри которого может успешно развиваться качественно составленная программа [13].

9. Я сознаю важность политических, экономических и социальных изменений, происходящих в России. Вообще изучение социальных изменений — их причин и значения — должно быть центральным компонентом любого учебного плана по социальной работе в России и любой другой стране.

10. В учебном плане необходимо уделить особое внимание умению отстаивать интересы. Радикальные экономические изменения в российском обществе требуют срочно ввести меры защиты уязвимых групп населения и облегчить тяжесть социальных издержек. Как показывает западный опыт, сама по себе рыночная экономика «в чистом виде», если таковая вообще существует, не может устранить бедность или решить экономические проблемы. Уязвимые группы населения — пожилые люди, безработные, люди с проблемами психического здоровья или с ограниченными физическими возможностями — всегда будут нуждаться в социальной защите. Социальные работники делают все, чтобы помочь больным, престарелым, маленьким детям и безработным с неясной перспективой получения работы в ближайшем будущем, но у многих из них остается надежда только на самопомощь, а это не выход из положения [7]. Уязвимые группы населения нуждаются в социальной защите государства, как и люди с фиксированным заработком в условиях растущей инфляции. Поэтому социальным работникам необходимо развивать у себя умение отстаивать интересы нуждающихся и уязвимых, а также оказывать помощь децентрализованным и небюрократическим способом.

11. В сфере обучения социальной работе необходимо стремление к экспериментированию, развитию новых подходов в преодолении существующих проблем и предотвращении новых. Это требует создания институциональных условий для исследований и развития, для разработки и апробирования технологий воздействия.

Преподавательский состав и практикующие социальные работники должны создавать совместные исследовательские проекты по актуальным проблемам практики социальной работы.

Ощущается острая необходимость и в международном сотрудничестве. Я сознаю, что существуют серьезные препятствия для плодотворного обмена и сотрудничества между разными странами: это и языковой барьер; и еще сохраняющиеся идеологические стереотипы об относительных достоинствах и недостатках капитализма и социализма; и культурные стереотипы, проявляющиеся, в частности, в суждениях о разных людях и национальностях; и система образования, организация социальной службы и вся социальная система в России, отличающаяся от социальной системы Северной Америки и Западной Европы, что делает сотрудничество этих стран нелегким процессом. Наконец, существует такой повсеместный феномен, как недостаток материальных (особенно финансовых) ресурсов: наши потребности и желания всегда превосходят наши возможности финансирования их. А если ко всем перечисленным трудностям добавить этноцентризм; ксенофобию; страх перед неизвестностью; высокомерие (неважно — действительное или мнимое) граждан экономически развитых стран; историю последних 75 лет, то можно прийти к выводу, что сотрудничество между Россией и другими странами легче проповедовать, чем осуществлять на практике.

Однако, будучи оптимистом, я верю, что по многим параметрам люди схожи во всем мире. При наличии доброй воли, терпения, преданности делу, при соответствующем руководстве вполне возможно настойчивое постепенное укрепление связей между социальными работниками и учебными заведениями, занимающимися подготовкой социальных работников, в России и в других странах. Конец «холодной войны» создал историческую возможность перехода к мирной экономике. В результате снижения международной напряженности появился потенциал огромного количества новых ресурсов для улучшения качества жизни человека — ресурсов, которые раньше служили оборонным целям. Их можно направить в русло развития системы обучения социальной работе и совершенствования социальных служб в наших странах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Berengarten, S.* The nature and objectives of accreditation and social work education. Austin, TX: School of Social Work, The University of Texas at Austin, 1986.
2. *Billups, J.* Toward social development as an organizing concept for social work and related social professions and movements. *Social Development Issues*, pp. 12, 14—26, 1990.
3. Commission on Accreditation, 1991. *Handbook of accreditation standards and procedures* (rev. ed.). Alexandria, VA: Council on Social Work Education. (1992). *Curriculum policy statement for baccalaureate degree programs in social work education*. Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
4. Council on Social Work Education, 1992. *Curriculum policy statement for master's degree programs in social work education*. Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
5. Council on Social Work Education, 1993. *Statistics on Social Work Education in the United States: 1992* (pp. 44—45). Alexandria, VA: Council on Social Work Education.
6. *Gordon, W.E.* Toward a social work frame of reference. *Journal of Education for Social Work*, 1965. № 1, pp. 19—26.
7. *Hay, M., Peacock, A.* Social policies in the transition to the market economy. Oxford, U.K.: The Alden Press, 1992.
8. *Hokenstad, M.D., Khinduka, S.K., Midgley, J.*(ed.) Profiles in International Social Work. Washington, DC: NASW Press, 1992.
9. *Horowitz, D.L.* The helping professions and the hurting conflicts (CASID Distinguished Speaker Series No.10). East Lansing, MI: Michigan State University, Center for Advanced Study of International Development, 1992.
10. *Khinduka, S., Coughlin, B.* A conceptualization of social action. *Social Service Review*, 1975, № 49, pp. 1—14.
11. *Stark, J.S., Lowther, M.A., Hagerty, B.M.K., Orczyk, C.* A conceptual framework for the study of preservice professional programs in colleges and universities. *Journal of Higher Education*, 1986, № 57 (3), pp. 231—258.
12. *Stark, J.S., Lowther, M.A., Hagerty, B.M.K.* Responsive education: Balancing outcomes and opportunities (ASHE.ERIC Higher Education Report, No.3). Washington, DC: Association for the Study of Higher Education, 1986.
13. Task Force on Quality in Graduate Social Work Education, 1984. Report. *In Towards Excellence in Graduate Social Work Education in the United States* (pp. 1—51). National Conference of Deans and Directors of Graduate Schools of Social Work.
14. *Wilensky, H.L., Lebeaux, C.N.* Industrial Society and Social Welfare. New York: Russell Sage Foundation, 1958.

ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕРСПЕКТИВ КЛИЕНТОВ И ОПЕКУНОВ⁷

Шуламит Рамон

доктор наук, профессор,
автор монографии по социальной работе, директор курса;
дипломированный специалист по проблемам
инноваций в области психического здоровья.
Университет «Англия», Кембридж

В этой статье будут рассмотрены следующие проблемы:

- 1) причины, по которым мы должны активно исследовать перспективы клиентов и опекунов;
- 2) методологические аспекты изучения мнений клиентов и опекунов;
- 3) перспективы клиентов и опекунов;
- 4) влияние мнения клиентов и опекунов на практику социальной работы, на теорию социальной работы и на обучение социальной работе.

Введение

С точки зрения морали, социальным работникам крайне необходимо активно изучать мнения клиентов и опекунов о своей работе. Эта необходимость тесно связана с такой ценностью, как самоопределение в социальной работе. Но самоопределение невозможно без знания мнений, потребностей и желаний клиента.

Существует также прагматический резон в изучении мнений о процессе социальной работы: работа с людьми и стремление к изменениям в любой сфере неизбежно ведут к прагматическому выводу о том, что изменение возможно, если есть мотивация его совершить, и что она должна «работать» на вас, а не против вас. Этот трюизм применим в отношении как социальной работы, так и промышленности, бизнеса, армии, преподавания. Более того,

одним из аспектов оценки эффективности является опрос людей, ради которых вы работаете, о пользе вашей работы.

Есть и другие показатели эффективности, скажем, такие, как наблюдение за поведением и сокращение числа неблагоприятных показателей (например, правонарушений, случаев госпитализации, изъятия ребенка из семьи); снижение количества бездомных.

Как профессионалы, мы также придерживаемся определенных взглядов на эффективность проделанной работы. Тем не менее автор настаивала бы на таком аргументе: очевидные показатели и мнения профессионалов не могут заменить субъективных предпочтений клиентов и связанных с ними людей в процессе оценки эффективности работы, особенно в отношении методов воздействия социальной работы. Если скоро основными объектами изменений в процессе социальной работы являются люди, то нам необходимо знать, какого рода опытом был для них процесс воздействия: что он дал им (или не дал); открыл ли им опыт новые возможности или, напротив, разочаровал их, и в нем участвовали потому, что не было иного выхода.

Несмотря на то, что подавляющее большинство методов воздействия в социальной работе включают в себя попытки изменения некоторых компонентов среды (с помощью финансовой поддержки, обеспечения жилищем, работой; попыток изменить отношение учителей и родителей к ребенку), все же основа их — клиент как «заинтересованный агент изменений».

Есть масса доказательств из области социальной психологии и психотерапии огромной важности нашего самовосприятия, т.е. того, как мы видим себя в отношении с другими людьми, как мы формируем свой взгляд на собственные возможности и недостатки. Кроме того, есть примеры людей, которые, будучи инвалидами, оказались способными к творческой и продуктивной деятельности, к нормальной полноценной жизни, потому что их самовосприятие и восприятие их другими людьми были сконцентрированы вокруг их возможностей, а не недостатков. Мы также были свидетелями того, как группы людей, подвергавшихся дискриминации в нашем обществе (женщины, чернокожие этнические меньшинства, гомосексуалисты), не только восстали против нее, но даже смогли изменить взгляды многих из тех, кто прежде участвовал в дискриминации. Это произошло в результате того, что люди, подвергавшиеся дискриминации, проявили готовность бороться за признание их самовосприятия другими.

Большинство социальных работников интуитивно улавливает взгляды клиентов и опекунов не только на стадии оценивания⁸, но и на стадии воздействия (работа «в ритме» клиента; вопросы к

клиенту о соответствии стадий работы его ожиданиям; отражение «сопротивления» или «переноса»). Однако до начала 60-х годов в США и до конца 60-х годов в Великобритании исследования мнений клиентов не проводились [22], возможно, вследствие убежденности, будто социальный работник лучше знает, что хорошо для клиента, а также из-за нежелания подвергать оценке профессиональную деятельность. Проводились (правда, совсем незначительные) исследования мнений опекунов, но, во-первых, они не воспринимаются как клиенты, а во-вторых, нет достаточной уверенности в том, что опекуны непременно должны стать партнерами по социальной работе.

Ценность самоопределения — это основная ценность в социальной работе. И если действительно руководствоваться данной ценностью, то необходимо стремиться к тесному сотрудничеству между профессионалами и клиентами, необходимым условием которого является знание мнения клиента о воздействии.

Менее ясно положение опекунов. Иногда они воспринимаются как «мини-профессионалы» или «мини-клиенты». Нередко клиенты не желают вовлекать опекунов в процесс (социальной работы), и их мнение тоже нужно уважать. Зачастую мнения клиента и опекуна по поводу того, что лучше для клиента, расходятся. Более того, бывают случаи, когда в качестве опекуна выступает человек, пренебрежительно или даже оскорбительно относящийся к клиенту. И все же, несмотря ни на что, как неоднократно доказывал нам собственный опыт, важно не просто знать мнение опекунов, но и работать в тесном контакте с ними, даже если это повлечет за собой отделение клиента от опекуна ради успеха процесса воздействия.

Однако и по сей день мы не имеем данных о мнениях клиентов или опекунов, и потому мы далеки от того, чтобы настаивать на необходимости применения их в повседневной практике социальной работы. К этой проблеме я вернусь в конце статьи.

Методологические проблемы

На первый взгляд, нет ничего проще, чем задать вопросы клиенту или попросить исследователя зайти и опросить клиентов и опекунов. Однако при более глубоком рассмотрении проблемы необходимо принять во внимание следующее.

1. *Социальные работники и клиенты находятся в неравных отношениях с точки зрения власти* — клиент во многом зависит от социального работника. Вследствие этого клиенту бывает трудно

выразить свои негативные мнения или чувства к социальному работнику и, в меньшей степени, к агентству. Проблема обострилась бы в случае прямых вопросов со стороны социального работника, но и не исчезла бы при опросе, проведенном исследователем со стороны. Клиентам необходимо четко и доходчиво объяснять, что они имеют право выражать свое мнение, и это не должно быть простой формальностью; клиенты должны быть уверены в том, что тогда, когда они будут высказывать свое мнение, социальный работник или агентство не откажут им в помощи. Убедить клиента в необходимости этого особенно трудно в тех жилых районах, где степень взаимозависимости людей в повседневной жизни очень высока, а в небольших районах почти запрещено выражать негативное мнение. Однако крупный исследовательский проект «Оценивание заботы о доме», осуществленный в Великобритании в 1990—1993 гг., проиллюстрировал возможность вовлечения обитателей домов престарелых, детских домов, домов инвалидов в процесс повышения качества жизни в районе, а также показал, что каждый может сыграть роль в улучшении ситуации [29]. Точно так же модели социальной работы, в которых клиенты должны систематически оценивать процесс и результаты работы (сконцентрированность на задаче [4], модификация поведения, когнитивная аналитическая терапия), равно как и формы работы, при которых в деле клиента находится вся информация и результаты бесед с ним систематически доводятся до его сведения [15; 16; 21], помогут клиенту свободно выражать свое мнение — и негативное, и позитивное.

2. *Опросники или полуструктурированные/неструктурированные беседы.* Опросники позволяют экономить время и помогают удостовериться в том, что все вопросы заданы всем участникам, а их ответы зафиксированы с наименьшей степенью интерпретации; в беседе любого типа подобное невозможно. Однако анкеты могут создавать впечатление консерватизма и официальности и тем самым отпугивать тех клиентов, которые не вполне уверены в себе, а также тех, которые подозрительно относятся к намерениям людей, составляющих опросники. Беседы дают людям больше свободы выражения, а также формируют у них ощущение того, что их уважают.

Беседы в меньшей степени структурируют собственный опыт людей; они позволяют лучше проанализировать различный субъективный опыт. Однако беседы гораздо более трудоемки и требуют высокой степени интерпретации; в таком случае появляется проблема личных предубеждений исследователя, как и в случае с опросниками. В целом исследование с помощью опросников ско-

рее всего даст больше положительных отзывов о социальной работе, чем беседа. Это свидетельствует о том, как трудно клиентам свободно выражать негативное мнение.

3. *Прямое наблюдение.* В некоторых учреждениях удается наблюдать реакции клиента и опекуна в процессе воздействия (например, в центрах семьи, дневных центрах, других учреждениях по месту жительства) [16]. Однако наблюдать можно только поведенческий аспект, все же остальные аспекты приходится анализировать и интерпретировать. Наблюдение также очень трудоемко.

4. *Групповые интервью.* Беседа с клиентами и опекунами в группе помогает преодолеть трудности, о которых было сказано выше, обеспечивая поддержку тем и другим и побуждая их высказываться. Однако группы могут оказывать давление на людей, и они все будут говорить одно и то же; в таком случае интервьюеру необходимо умело побуждать членов группы выражать различные мнения. Важно также не допустить доминирования одних членов группы, которые препятствовали бы высказываниям других, более пассивных участников. Для того чтобы получать суждения об опыте, в котором имеют место боль и неудача, лучше обращаться к продолжающим (постоянным) группам, в которых люди хорошо знают друг друга, чем к разовым группам.

5. *Могут ли люди видеть свой опыт и социальную работу с ними в неискаженном свете?* «Субъективное», «необъективное» искажение реальности характерно для мнения клиентов, особенно если они страдают психическими заболеваниями. Мы поспорили бы с тезисом, что интерес для нас, социальных работников, представляет то, как они видят свой мир и наше участие в нем, а не любой объективный взгляд (который, кстати сказать, не существует), а также то, как мы работаем с их субъективным пониманием ситуации. У нас тоже есть предубеждения, мы тоже не объективны, хотя наша необъективность иного рода. Только путем сложения различных высказываний, мнений можно получить целостную картину.

Основные выводы исследования переспектив клиентов и опекунов. Работа с детьми [22; 28; 5]

Обычно в работе с детьми у нас бывает более одного клиента. Кроме детей (вернее, одновременно с ними) в поддержке социального работника нуждаются и родители — реальные (биологические), приемные и временные приемные⁹. Работа с детьми включает ряд аспектов — от советов по вопросам воспитания детей и до

проблем финансовой поддержки семей, консультирования и работы с семьей, изъятия ребенка из семьи.

Дети — наиболее беззащитные члены общества, поэтому важнее знать их мнение о действиях социального работника, чем мнение взрослых.

Дети, находящиеся в детских учреждениях, ценят свободу, имеют собственное мнение об организации их жизни и готовности к независимому существованию в будущем. Из недавних скандалов, связанных с плохим обращением и сексуальным притеснением в некоторых детских домах, мы узнали и о чувстве отчаяния, которое испытывают дети в таких домах, и о почти полной зависимости детей от работников детского дома, и об ощущении, что их покинули участковые социальные работники.

Некоторые дети чувствовали облегчение, когда их забирали из родительского дома. Похоже, что этот факт воспринимается как огромная неудача скорее социального работника, чем самого ребенка или родителей. Смена временных приемных родителей или детского дома оценивается детьми как предательство. Если в 60-х годах дети рассматривали временных приемных родителей как более позитивный вариант, чем детский дом, то у нас есть основание предположить, что такая их оценка больше зависела от степени автономии, которую имели дети, чем от типа учреждения. Родители нередко испытывают чувство, будто социальные работники ставят им в вину те проблемы, которые возникают в процессе воспитания детей. Как считают родители, социальных работников не интересует роль ребенка в трудных взаимоотношениях, а всю вину и ответственность они возлагают только на родителей. Некоторые родители уверены, что социальные работники следят за ними, не доверяют им, и они боятся, что у них отберут детей.

Однако есть и такие родители, которые благодарны социальным работникам за то, что они помогли им стать лучше и научили их получать удовольствие от роли родителей. Многим родителям, особенно матерям, не нравится, если социальные работники воспринимают их как людей «одномерных», т.е., например, только как матерей, а существование их как женщины и личности (работницы, любимой, жены, подруги) игнорируют.

Родители в семьях чернокожих американцев говорят о том, что белые социальные работники подходят к ним с предубеждением и недостаточно понимают их культурные особенности. Действительно, эти родители резко критикуют усыновление (удочерение) чернокожих детей белыми семьями, поэтому большинство социальных служб запретили его.

В ином положении, чем реальные (биологические) родители, находятся временные и постоянные приемные родители. Как правило, они выполняют определенные обязанности и не являются клиентами социального работника в обычном смысле этого слова. Не случайно представители обеих этих групп жалуются на бюрократизм, а иногда и на недостаток поддержки. Постоянные приемные родители понимают необходимость тщательной проверки их перед тем, как ребенок придет к ним, но вдруг начинают чувствовать себя так, будто их жизнь рассматривают под микроскопом. Тем не менее, и временные, и постоянные приемные родители благодарны за ту поддержку, которую они получают от социальных работников.

Пожилые люди и их опекуны [22; 8; 9]

Пожилые люди также являются относительно беззащитной группой, хотя наши политики называют их мудрыми. Эта группа постоянно растет, так как все больше людей в странах первого и второго мира достигают пожилого возраста. В Великобритании около трети 65-летних не требуют от государства финансовых пособий, на которые имеют право, причем некоторые из них просто не нуждаются в таком пособии, но многим оно необходимо; тем не менее люди данной категории либо считают, что они не вправе получать его по моральным соображениям, либо боятся обесчестить себя получением «нищенских» государственных пособий. Пожилые люди склонны доброжелательно относиться ко всему, что им предлагают, почти ничего не критикуют. В частности, они ценят практическую помощь (например, приспособления, необходимые инвалидам дома, помощь по дому), социальную поддержку, уважение. Общество сегодня больше знает о физических притеснениях пожилых людей со стороны их родственников и/или платных опекунов. Группы опекунов стали более многочисленными, некоторые из них получили репутацию инициативных групп, в частности те, которые занимаются с людьми, страдающими болезнью Альцгеймера. Нести такое бремя действительно тяжело, ибо человек, которого родственники знали раньше как заботливого супруга и родителя, заболев этой болезнью, превращается в существо, лишь отдаленно напоминающее того, кто когда-то жил с ними и заботился о них. Опекуны обычно заявляют, что они оказываются один на один с этим бременем, не имея надлежащей информации и оставаясь без консультаций и поддержки. Не случайно организации опекунов проявили себя как инициативные

группы, дав толчок организации некоторых служб, в частности, дневных центров и домов по месту жительства, для пожилых родственников. Кроме того, они обеспечивают других опекунов информацией, советами и поддержкой.

Психическое здоровье

Страдания, испытываемые при психических заболеваниях, отражены в личных дневниках, романах, исследованиях. Люди с психическими заболеваниями часто описывают смятение, в котором они находились до психического срыва, как результат разрыва важных для них межличностных отношений, когда разрыв предполагает отказ от продолжения борьбы. Разрыв — это и протест, и крик о помощи. Они решают найти убежище в безопасном и спокойном месте, с людьми, которые могут оказать им поддержку. Однако время, проведенное в больнице, они чаще всего описывают как пребывание в хаосе или в месте, где невозможно побыть наедине и где отсутствует комфорт [19].

Единства мнений среди всех, пользующихся услугами социальной службы, относительно качества этих услуг нет. Большинство тех, кто активно пользовался такими услугами, т.е. был ее клиентом в течение длительного времени, отрицают чисто психиатрический подход к психическим нарушениям и отстаивают психосоциальный подход к ним. Они обращают внимание на необходимость организации в населенных пунктах не медицинской, а социальной службы, которая хотя бы частично управлялась непосредственно пользователями¹⁰ и поддержка со стороны которой выражалась бы в предоставлении убежища, финансовой помощи, общественной работы и консультаций нуждающимся [12].

Некоторые люди хвалят своих социальных работников за их гуманность и сочувствие. Однако многие видят в них бюрократов, слишком занятых, чтобы кого-то слушать и о ком-то заботиться. Они рассматривают симптомы психической болезни не как что-то такое, от чего нужно избавиться любой ценой, а как то, с чем приходится жить, и поэтому необходимо искать более или менее приемлемый способ жизни [12].

Они прежде всего ратуют за то, чтобы их мнение воспринималось так же серьезно, как мы воспринимаем мнение профессионалов, если не больше, поскольку именно они являются «основными актерами в драме психического бедствия», а также за то, чтобы с ними обращались достойно, как они того заслуживают. Есть множество примеров недостаточно уважительного обращения с

подобными людьми, а нередки случаи, когда их воспринимают просто как «букет симптомов».

Несмотря на очевидное влияние движения пользователей социальных служб в Северной Америке, в Великобритании такие группы менее заинтересованы в реализации американской «сепаратистской» модели, в которой ценными считаются только службы, управляемые непосредственно пользователями.

Наблюдаются значительные достижения в работе этих групп, и прежде всего в плане взаимной поддержки, юридической защиты, формирования политики и участия в организации служб и их управлении. Люди, страдающие психическими заболеваниями в несколько смягченных формах, имеют более положительное мнение о социальной работе, если она правильно спланирована. Они ценят возможность снять с себя груз переживаний, поделившись с социальным работником своей болью и обсудив с ним альтернативные пути решения собственных проблем.

Опекуны людей, страдающих психическими заболеваниями

Как в Соединенных Штатах, так и в Великобритании с середины 80-х годов наблюдается рост численного состава групп опекунов, которые достигли масштабов инициативных групп. Опекуны склонны рассматривать психические нарушения как болезнь, считают необходимыми медицинское вмешательство и уход, отдают предпочтение госпитализации и с ужасом наблюдают за претворением в жизнь политики закрытия больниц и переселения больных за их пределы [10].

Многие из опекунов жалуются, что профессионалы, особенно социальные работники, обвиняют их в том, что они больны и не могут оказывать членам семьи достаточной помощи. Как правило, они не чувствуют поддержки со стороны профессионалов, хотя нередко могут назвать отдельных специалистов, помогающих им.

Детальный анализ опыта опекунов показывает, насколько опустошенными чувствовали они себя из-за психического заболевания своего родственника и, соответственно, из-за его образа жизни, даже если им не приходилось ухаживать за ним каждый день [11].

ПРИМЕЧАНИЯ

А. Примечания к практике социальной работы

Индивидуальная работа и работа с семьями

Социальные работники предлагают ценную помощь — и практическую, и эмоциональную. Это важно помнить, ибо социальные работники иногда склонны критиковать себя больше, чем это делают их клиенты [25].

Однако некоторые клиенты не чувствуют должного отношения со стороны социальных работников. Для того чтобы такое ощущение устранить (а устранить его необходимо, если мы хотим работать в сотрудничестве с нашими клиентами), надо перестать смотреть на клиента, как на немощного инвалида, и увидеть в нем человека, имеющего как слабые, так и сильные стороны. Более того, следует организовать работу так, чтобы клиент четко понимал, во-первых, важность его мнения для социального работника, и во-вторых, отсутствие у последнего каких-либо скрытых от него мотивов.

Важно помнить, что некоторые клиенты хотят принимать активное участие в принятии решений, другие же приветствуют традиционный, более патерналистский профессиональный подход, который априори предполагает, что социальный работник всегда знает лучший вариант решения [26].

Работа в сотрудничестве с клиентом не имеет в виду, что социальный работник должен идти на поводу у клиента, как не подразумевает она и того, что социальный работник всегда знает лучше. Настоящее сотрудничество предполагает наличие определенного пространства и для клиента, и для социального работника, чтобы они могли учиться друг у друга и извлекать опыт из работы других.

Традиционный профессиональный подход не предусматривает такого процесса взаимообучения и не помогает социальному работнику формировать навыки, необходимые для сотрудничества с клиентом. Работа в условиях более партнерских отношений требует такого набора навыков, каким могут не обладать обычные социальные работники, ибо его невозможно освоить в бюрократических системах, в которых они часто работают. К числу этих навыков относятся прежде всего следующие: навыки обеспечения клиентов доступной и необходимой информацией, обучения их поиску и использованию информации, выбору приоритетов и достижению согласия по выбранному решению, а также навыки обеспечения клиента прямой и косвенной поддержкой, предоставления ему права самостоятельно предпринимать какие-то действия, даже если есть риск потерпеть неудачу [4]. Сойер [27] справедливо предложил считать «право на ошибку» частью ценности самоопределения.

В практике социальной работы, как нетрудно заметить, большинство из нас стремится решить главную задачу — предотвратить еще одну, очередную неудачу в жизни клиента, который немало пережил их в своей жизни. Иногда статус социального работника требует, чтобы мы защитили клиента и поставили ситуацию, в которой он находится, под свой контроль. Однако если не позволять клиенту никакого экспериментирования и не обсуждать с ним вероятности возникновения препятствий и даже неудач, то ни клиент, ни социальный работник не будут иметь возможности роста.

Работа с группами пользователей и опекунов

В основе социальной работы в общине и самоуправляющейся группе лежит своеобразное искусство: социальный работник вначале оказывает пользователям

активную поддержку, а затем — пассивную, тем самым способствуя их самоопределению [14].

Однако в Великобритании с конца 70-х годов такая форма социальной работы отвергается в основном по идеологическим причинам, хотя без нее невозможно коллективное участие пользователей в этой работе. Некоторые примечания о роли социальных работников и их самоопределении составлены Миллроем и Хеннели [13], которые явились инициаторами индивидуального и коллективного участия пользователей в работе службы психического здоровья.

Б. Примечания к теории социальной работы

Существующий разрыв между социальной работой с индивидуальными клиентами и с семьями, с одной стороны, и работой с группами и общинами — с другой, объясняется недостатком концептуальной основы, которая интегрировала бы оба направления. Нет также и ясного понимания причин провала работы в общине, хотя это — главный объект социальной работы.

В настоящее время социальные службы по большей части заняты работой с индивидуальными клиентами, пользователями, поэтому необходимо развивать теоретическое обоснование именно этого направления социальной работы. Важно хотя бы положить начало такому развитию [23].

Исследование перспектив клиентов и опекунов в социологическом ключе предполагает анализ того, как эти перспективы развиваются и изменяются, какие факторы влияют на их содержание и форму, и как они (перспективы) соотносятся с изменениями перспектив социальной работы. Интересный пример такого исследования приводят Роджерс и Пилгрим [24].

В. Примечания к обучению социальной работе

Упомянутые выше недостатки в практике социальной работы и ее теоретической базе отражаются и в сфере обучения социальной работе. Лишь частично ответственность за относительные неудачи социальных работников в изучении перспектив клиентов и их родственников и работе на основе полученных данных может быть возложена на сферу обучения социальной работе. Причина заключается в том, что политика правительства, политика и практика агентств влияют на практику социальной работы в той же степени, в какой они влияют на обучение социальной работе, если не больше.

Недостатки в сфере обучения социальной работе состоят в следующем: 1) в недостаточном внимании к перспективам клиентов и опекунов как составной части знаний о социальной работе; в недостатке навыков получения этих знаний и использования их на практике; 2) в отсутствии у социальных работников возможности противостоять политике и практике, противоречащим перспективам клиентов и опекунов в том случае, если последние никого не подвергают риску; 3) в отсутствии у социальных работников средств для введения новшеств в работу служб, для вовлечения в нее новых пользователей и опекунов. Яркой иллюстрацией такого положения дел являются данные исследования, отражающие тот факт, что клиенты ценят социальных работников, осуществляющих первичное попечение, — это оценивают также врачи и сами социальные работники [2], и тем не менее для широкого внедрения таких служб возможностей предоставлено не было.

Однако мне не приходилось иметь дело с курсом по социальной работе, который включал бы в себя анализ причин такого положения дел и возможностей социальных работников предпринять какие-то действия с целью изменить его. В Великобритании обучение социальной работе сосредоточено на подготовке со-

альных работников к выполнению установленных законом ролей и к подчинению их агентству. Ввиду ограниченности периода обучения каждый курс по социальной работе, вероятно, и должен быть именно таким.

Все курсы по социальной работе различаются между собой местом, отводимым в учебном плане концептуальным знаниям, знаниям мнения клиентов и опекунов, подготовке к работе с группами и в общине, а также тем, насколько они поощряют студентов к введению новшеств и проявлению верности ценностям профессии на месте работы.

В 90-х годах в целом перспективам клиентов и опекунов внимания уделяется больше, чем раньше. Однако это не всегда учитывается в моделях и методах социальной работы, и следовательно, не всегда отражается в навыках социальной работы. Ничего не предлагается и практикам для противостояния давлению агентства.

Есть и примеры хорошей практики в сфере образования. Один из таких примеров взят из курсов, которые сосредоточены на изучении подхода, ориентированного на задание¹¹ как способ стимулирования участия отдельного клиента [6], а также типа «действенного исследования»¹² проекта.

Другой пример — модифицированное возвращение действий общины и работы с группой в их взаимодействии, и обучение этому. Таким образом, Маллендер и Уорд [14] — создатели метода групповой работы, «направленной на себя», взяли за основу ценности активной работы с угнетенными Фрира [7], с одной стороны, и ценности движения британских пользователей — с другой [1; 3]. Эта ценностная база была затем включена в метод, позволяющий клиенту больше контролировать непосредственное воздействие и обеспечивающий возможность солидарности и роста в процессе совместной работы с имеющими аналогичные проблемы людьми, которых поддерживают выдвинутые лидеры и/или лидеры-профессионалы.

Третий пример взят из курса Школы экономики в Лондоне. В нем рассматривается инновационный проект службы, с помощью которого студенты, являющиеся профессионалами в ряде дисциплин по психическому здоровью, включая социальную работу, учатся привлекать к сотрудничеству пользователей и опекунов. Они учатся также побуждать коллег и управленцев к осуществлению позитивных изменений в службе совместно с пользователями/опекунами, и кроме того, учатся планировать и внедрять изменения в организации и в социальной практике [20].

Ценности в практике: примеры коллективного участия пользователей

Сейчас в Великобритании есть организации пользователей социальных служб, которые страдают физическими и психическими заболеваниями, испытывают трудности в учебе, являются носителями вируса СПИД, и есть Национальная Ассоциация молодых людей-опекунов. Существует также ряд организаций, которые считают себя пользователями служб и одновременно опекунами, нуждающимися в поддержке.

Причиной долгого отсутствия подобных групп пользователей в Великобритании можно объяснить существованием хорошо развитого добровольческого сектора, часть обязанностей которого

составляют функции защиты и проведения кампаний от имени пользователей служб.

Другой причиной их отсутствия может служить наличие широкой сети достаточно универсальных мер по социальному обеспечению в период с 1945 по 1985 гг., а также тот факт, что профессионалы взяли на себя роль адвокатов пользователей служб.

Действительно, ряд групп пользователей служб создавался профессионалами, главным образом, социальными работниками. Так, Консорциум Кэмден (The Camden Consortium) был основан старшим социальным работником больницы «Фрирн Барнет» (Friern Barnet Hospital) как организация, определяющая политику. Его первым секретарем был ученый, занимавшийся исследованиями в области психического здоровья. Свою задачу Консорциум видел в том, чтобы научить группу работать, а затем передать ее в руки наиболее способных членов группы, что в конце концов и случилось. Группа собирается один раз в месяц и функционирует как любая другая группа, занимающаяся лоббированием и имеющая местные корни. В группе есть секретарь и председатель (из числа ее членов), которые меняются путем чередования; собрания проводятся согласно плану, повестки дня обсуждаются, и составляется регламент. Группа опубликовала ряд документов, в том числе и такие, как размышления о будущем служб психического здоровья Кэмден и Положение об улучшении процедуры приема. Несколько бывших членов группы сейчас заседают в комитетах управления новых организаций региона. Иногда что-то происходит не вовремя, скажем, самый нужный человек вдруг исчезает на некоторое время в связи с госпитализацией; некоторые уходят из группы с целью получить образование социальных работников или находят другие виды деятельности. Их уход — это всегда потеря для группы, но к нему относятся с пониманием, не оставляя у ушедших ощущения, будто их обвиняют. Однако если бы в группе не было ни одного человека, каким-либо образом запятнавшего себя, то эти люди оставались бы в ней дольше.

Еще одна интересная инициатива — Совет Пациентов (Patients Council). Группы Совета функционируют в основном в Ноттингеме и Ньюкасле. Корни данной инициативы надо искать в Голландии, где считают, что каждая больница обязана иметь такой совет, и в 43 из 45 больниц они есть, но в указанных городах ситуация далека от этой. Советы управляются бывшими пользователями, которые организуют в отделениях собрания только для пациентов, информируя их в доступной форме с целью взаимной поддержки, выслушивая критические замечания в адрес больницы и обеспечивая обратную связь с администрацией, до-

вода до ее сведения мнения пользователей о службе. Ноттингемская группа имеет ныне свои отделения, подгруппы в районах и обычных больницах.

Группы в Ноттингеме и Ньюкасле были основаны бывшим социальным работником, которая вначале работала в организации «Майнд», а позднее, после посещения Голландии — в службе здравоохранения. Ей удалось получить финансовую поддержку, и она пригласила голландского организатора-пользователя для проведения шестимесячного тренинга. После введения актов NHS и СС* она сама организовала группу пользователей, которым платят за проведение опросов таких же пользователей с целью выявления их мнения о том, какими они хотели бы видеть социальные службы. Однако такая ее инициатива послужила причиной конфронтации с представителями управления системы здравоохранения, так как в большинстве случаев пользователи категорически заявляли, что они не хотят строительства новых больниц и палат, а предпочли бы появление в районе «Кризисного дома» или любого другого варианта решения проблем индивидуального уровня, и прежде всего проблем жилья и оплачиваемой работы. Местная же больница могла бы увеличиться еще на один специализированный корпус, и этого было бы вполне достаточно для района.

В том же районе был создан форум опекунов для работы с родителями, чьи дети испытывали трудности с учебой, и еще один — для тех, у кого есть престарелые родственники. Эти форумы функционировали по тому же принципу, что и группы пользователей.

Возможно, вопрос о том, в какой форме использовать подобные инициативы — сбора информации, формирования политики и реализации каких-либо предложений, — очевидно, еще будет решаться. Но одно несомненно: информация, предоставляемая ими пользователям и опекунам, наиболее правдива.

Еще одной формой является участие пользователей в проекте «Честерфилдская сеть поддержки» (Chesterfield Support network project). Здесь в так называемой контактной группе около 100 пользователей. Группа имеет собственный устав, бюджет, который расходуется по усмотрению группы для организации ее деятельности. Работа ведется членами группы по очереди. Представители группы являются также членами комитета по управлению в Центре района (базе проекта) совместно с представителями 20 других групп, которые тоже пользуются услугами Центра. Группа поднимает

* NHS (National Health Service) — Национальная служба здоровья; СС (Child Care) — Охрана детства.

вопросы о месте социальных работников и о виде необходимых для их работы знаний и умений. К этому вопросу я вернусь в моей второй статье настоящего сборника.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Brandon, D.* Innovation without Change? Macmillan, London, 1991.
2. *Corny, R.* Clients' Perspectives in a General Practice Attachment. *British Journal of Social Work*, 1981, pp. 11, 2, 159—170.
3. *Croft, S., Beresford, P.* User-involvement, citizenship and social policy. *Critical Social Policy*, 1989, pp. 26, 5—18.
4. *Doel, M., Marsh, P.* Task-centred Social Work. Ashgate, 1992.
5. *Fisher, M., Marsh, P., Sainsbury, E., Phillips, D.* In and Out of Care: Experiences of children, parents and social workers. Batsford, 1986.
6. *Fisher, M.* Client Participation in Care Management. *Social Work and Social Sciences Review*, 1991.
7. *Friere, P.* The Pedagogy of the Oppressed. Lawrence and Wishart, London, 1970.
8. *Goldberg, E.M., Connolly, N.* Working with the Eldery. Institute of Policy Studies. London, 1981.
9. *Greengross, S.* The law and vulnerable elderly people. Age Concern. London, 1986.
10. *Hatfield, A.* The National Alliance for the Mentally Ill: the meaning of a movement. *International Journal of Mental Health*, 1987, pp. 15, 4, 79—93.
11. *Jones, D.* Ethical dilemmas in researching relatives of people suffering from Schizophrenia. Mental Health Research Network Seminar, 1993. February 17-th 1993, the London School of Economics.
12. *Lawson, M.* A recipient's view. In: Ramon, S. (ed.). Beyond Community Care: Normalisation and Integration Work. Mind Macmillan, London, 1991.
13. *Milroy, A., Hennely, R.* Changing our professional ways. In: *Brack, A., Grimshaw, C.* (ed.). Mental Health Care in Crisis. Pluto Press, London, 1989.
14. *Mullender, A., Ward, D.* Self-Directed Groupwork: Users Take Action for Empowerment. Whiting and Birch, London, 1991.
15. *Payne, M.* Open Records and Shared Decisions with Clients. In: *Shardlow, S.* (ed.) The Values of Change in Social Work. Routledge, London, 1991.
16. *Payne, M.* Modern Social Work Theory — A Critical Introduction. Macmillan, London, 1991.
17. *Perring, C.* Users' views on mental health social work. In: *Cohen, J., Ramon, S.* (ed.) The 1983 Mental Act and Mental Health Social Work. BASW Publications, 1991.
18. *Perring, C.* The experience and perspectives of patients and care staff on the transition from hospital to community-based care. In: *Ramon, S.* (ed.)

- Psychiatric Hospital Closure: Myths and Realities. Chapman Hall, London, 1992.
19. Ramon, S. The Relevance of Symbolic Interactionist Perspectives to the Conceptual and Practice Construction of Leaving a Psychiatric Hospital. *Social Work and Social Sciences Review*, 1990.
 20. Ramon, S. Psychiatric Hospitals Closure: Myths and Realities. Chapman Hall, London, 1992.
 21. Raymond, R. Shared Records, Practice, 1989.
 22. Rees, S., Wallace, A. Verdicts on Social Work. Edward Arnold, London, 1982.
 23. Rees, S. Achieving Power. University College Press, 1991.
 24. Rogers, A., Pilgrim, D. Pulling Down Churches: accounting for the British mental health users movement, *Sociology of Health and Illness*, 1991, pp. 13, 2, 129—148.
 25. Sainsbury, E. Families in Focus, *Social Work Monographs*. Institute of Social Work, 1983.
 26. Sainsbury, E. Participation and Paternalism. In: Shardlow, S. (ed.) *The Value of Change in Social Work*. Routledge, London, 1991.
 27. Soyer, R. The Right to Fail. In: McDermott J. (ed.) *Self Determination in Social Work*. Routledge, London, 1975.
 28. Thoburn, J. Captive Clients. Allen Lane, 1984.
 29. Youll, P. Care in Home. HMSO (forthcoming), 1993.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Малкольм Пейн

профессор в области прикладных исследований сообществ
Университет Метрополитен, Манчестер

Аспекты формирования оценки

Основным принципом социальной работы, как и любой другой социальной деятельности, является изучение мнений людей, занимающихся ею. Дональд Шон [4] использовал при этом термин «рефлексивный элемент практики», который означает: в процессе практики необходимо иметь критический настрой, для того чтобы совершенствовать этот процесс. То есть вы должны постоянно сопоставлять то, что вы делаете, с собственной оценкой процесса и отмечать его результаты, достижения, прогресс.

В названии данной статьи заключен вопрос: какие трудности встречаются в процессе формирования оценки социальной работы и подготовки социальных работников? Вначале кажется, что вопрос (как и ответ на него) лежит в чисто практической плоскости: каковы проблемы и как их разрешить? Но выработка оценок всегда связана с проблемой ценностей: если нам надо что-то оценить, то прежде мы должны решить, что вообще мы считаем ценным.

Формирование оценки. Первая проблема, возникающая при выработке оценок сложных явлений, связана с невозможностью простых ответов на вопрос «Что ценно?». Ведь мы должны отмечать как удачи, так и неудачи. Вполне возможно, что те аспекты явления, которые обеспечивают его успех, могут быть отнесены и к разряду его трудностей. Таким образом, успех и неудача являются аспектами одного явления. Например, такой аспект социальной работы, как подход к ней социального работника, может послужить причиной как удачи, так и неудачи.

Вообще, для того чтобы усилия социального работника были успешными, ему необходимо принимать во внимание взгляды клиента на проблему, которую он излагает, относиться к этим взглядам с особой чуткостью. В противном случае у клиента не возникнет доверия к социальному работнику и не появится желание воспользоваться социальной службой. Вместе с тем, когда ради решения проблемы клиента социальному работнику будет необходимо проявить твердость и использовать свой личный и служебный авторитет, такой подход, основанный на доброжелательном, чутком отношении к мнению подопечного, может вначале затруднить использование каких-то своих необходимых личных качеств и умений.

Сложность социальной работы и обучения ей свидетельствует о том, что при формировании их оценок неуместны простые определения типа «успешный — неуспешный», «ценный — бесполезный». Поэтому мы будем рассматривать аспекты социальной работы с точки зрения неотделимости успеха от неудачи, когда полезное порой оказывается бесполезным, а то, что раньше не содействовало успеху, через какое-то время становится важным для его достижения.

Тщательное изучение комплекса личностных, организационных и социальных факторов требует детального анализа происходящего. Такой анализ должен учитывать сложные взаимодействия между этими факторами. Временные факторы тоже следует принимать во внимание, поскольку любые изменения во взаимодействиях всегда в той или иной степени обуславливают последующие взаимодействия. Именно сложность такого анализа является причиной того, почему Шон советует обратить особое внимание на важность систематических размышлений и анализа, а не формального эксперимента или оценки независимых экспертов, которые могут дать лишь часть необходимой информации. Вот почему люди, профессионально занимающиеся социальной работой и потому способные в полной мере оценить всю ее сложность, должны прежде всего оценить собственную работу с тем, чтобы, обладая знанием практики, внести серьезный вклад в выработку более точной оценки. Проще говоря, они могут обобщить собственный опыт с пользой для других [5].

Вторая важная проблема, возникающая при формировании оценки, — это проблема власти. Если мы говорим о ценности чего-либо, то неизбежно упираемся в вопросы о том, кто решает, что именно имеет ценность, и каким образом можно измерить степень ценности. Человек, который решает данные вопросы, обладает властью. Один аспект его власти заключен в самом про-

цессе оценивания, потому что мнение о ценности влияет на решение об измерении степени ценности и на выбор способа такого измерения.

Другой аспект власти нередко скрывается в утверждениях (которые чаще всего не оспариваются) по поводу того, что является ценным, полезным, хорошим или, наоборот, неподходящим. Процесс выработки оценки заставляет нас задаться вопросами: кто обладает властью определять то, чем мы занимаемся, и насколько правомерно для него иметь такую власть (и здесь встает еще один вопрос — о том, что сама правомерность имеет ценностную подоплеку).

Люди, которые принимают решения по поводу выработки оценок (т.е. определяют, кто и каким образом будет этим заниматься), таким образом одновременно определяют и контекст, фон, на котором будет происходить этот процесс. В любом случае принимается во внимание контингент людей, участвующих в нем; учитывается, что для них важно, и как эти важные моменты отражаются в методах, с помощью которых вырабатывается и формулируется оценка. Мы должны видеть, как люди, их мнения и методы взаимодействуют друг с другом.

Третья проблема при вынесении оценки социальной работе и подготовке социальных работников заключается в том, что сама эта деятельность (формирование оценки) также является оцениванием. Как уже отмечалось, социальная работа иногда предполагает сложное взаимодействие людей. Таким образом, мы всегда будем рассматривать серию взаимосвязанных видов деятельности, начало которых лежит в пункте А и которые продолжаются до пункта Б. На самом же деле может оказаться очень трудно решить, когда началась эта деятельность, т.е. какой именно пункт можно считать пунктом А, и когда деятельность закончилась, т.е. какой пункт можно назвать пунктом Б. Данная практическая проблема также будет связана с решениями людей, которые в результате принятия решений получают власть. Например, если в качестве пункта Б рассматривать стадию, на которой еще не все приемы социальной работы были до конца использованы, то можно получить искаженную картину общего результата, и вряд ли мы сможем увидеть те положительные моменты, которые стали результатом конкретного акта социальной работы. Но мы можем получить искаженную картину и начального этапа, раннего успеха, да и некоторые трудности можно увидеть только на более поздней стадии.

Кроме указанных трудностей необходимо отметить и такие, которые связаны с тем, что выработка оценок тоже является процессом. В начале деятельности мы меньше понимаем ее, чем на

стадии окончания, и по мере продвижения от начала к концу это понимание возрастает, а потому окончательная оценка выносится на заключительной стадии. Ограниченность же нашего понимания на начальном этапе могла бы повести нас в выработке оценки по тому пути, который при более полном понимании мы могли бы и не выбрать.

Следовательно, мы критически относимся как к своей социальной работе, так и к процессу формирования ее оценки.

Но существует еще одна трудность. Нередко то, что мы делаем как социальные работники, мы делаем конфиденциально. Никто, кроме нас и наших подопечных, а иногда и кроме них тоже, не может знать, что происходило на самом деле в ходе нашего общения. Любое наблюдение извне оказывается неполным, а ни та, ни другая сторона, как правило, не ведут записи и никогда не могут дать полную картину всего процесса.

При выработке оценки мы обязаны подготовить отчет, содержащий информацию о решениях, которые мы принимали, и о результатах нашего наблюдения. Поскольку мы не можем адекватно изобразить весь процесс и передать ту информацию, которую мы получили в нем, постольку существенными аспектами выработки оценки должны стать подготовка отчета и распространение информации, отраженной в нем.

Итак, сложность содержания процесса выработки оценок приводит нас к пониманию важности используемых методов и правомерности их применения к нашей деятельности. Проблема власти, которая высвечивается при этом, помогает нам понять важность того, кто является участниками социальной работы и каково их место в этом процессе. Осознание выработки оценки как процесса приводит нас к пониманию важности того, как различные аспекты оцениваемого нами взаимодействуют друг с другом. Эти три аспекта формирования оценки положены в основу следующих трех разделов настоящей статьи.

Методы и подходы

Хау [2] выделил четыре способа выработки оценок образования, что выилось хорошим началом в изучении различных методов.

Прежде всего отметим бихевиористский метод исследования, при котором модель формирования оценки является традиционным исследовательским подходом, позитивистским по своей сути.

Читхэм и другие [1] в примечательной книге, посвященной проблемам оценки социальной работы, определяют эти подходы,

согласно научной традиции, как экспериментальный и квазиэкспериментальный. Кроме того, они считают: необходим оценивающий наблюдатель со стороны, который определяет суть того, что он наблюдает, подбирает тесты для выяснения соответствия процесса поставленным перед ним целям и задачам и затем занимается независимой обработкой результатов.

Хау отмечает, что индивидуальная деятельность помогает выяснить соответствие ее целям, но не позволяет увидеть ценность самих целей. Сравнительный анализ (Читхэм и др. называют его межинституциональным) двух альтернативных видов деятельности позволяет осуществить проверку и определить преимущество одного подхода перед другим.

Я охарактеризовал бы ряд аспектов внутри данного подхода как другой, самостоятельный метод.

При административном подходе показатели деятельности и ее цели устанавливаются руководителями социальной службы, а задачей оценки является проверка того, насколько результаты соответствуют поставленным целям. Это помогает людям, вовлеченным в процесс социальной работы, сверять свои достижения с установленными стандартами. Но поскольку участники социальной работы не включаются в процесс определения результатов, то эти результаты могут оказаться «несоответствующими» и социальные работники могут высказаться против них. Кроме того, показатели выполнения поставленной задачи могут дезориентировать людей, нацелив их на достижение целей, а не на выполнение необходимой работы. Такой подход препятствует появлению новаций.

В качестве иллюстрации второго (административного) подхода может служить *исследование, основанное на интересах пользователей*.

Пользователей социальной службы обычно спрашивают, насколько эффективно действуют работники службы в процессе достижения желаемых результатов, т.е. практически их просят дать оценку этим работникам. Но проблема заключается в том, что такое оценивание часто проходит после события, и потому нет возможности составить точное представление об их опыте. Кроме того, их мнение может измениться, или может потеряться полезная информация. И еще: пользователям трудно знать наверняка, что могло бы быть для них возможным, и потому они не могут судить, все ли они получили из того, что могли бы получить. Несмотря на важность их мнения, оно никак не может быть признано единственно правильным; кроме того, их видение может быть ограниченным или концентрироваться лишь на их собственных интересах.

Например, заключенные могли бы дать нам массу полезной информации о том, способствует ли тюрьма изменению их поведения; насколько гуманно или, наоборот, антигуманно отношение к ним в тюрьме. Но они — не единственные пользователи услуг этой социальной службы. Судьи, общество в целом и тем более жертвы тоже вправе иметь собственное мнение по вопросам уголовного законодательства. И, наконец, те же заключенные могут, преследуя определенные цели, отвечать на вопросы об обращении с ними в тюрьме так, что нам просто будет трудно принять их ответы.

Иллюстрацией третьего подхода может служить представление об *исследовании как процессе*. В таком исследовании важно выяснить, как значимые для его участников факторы влияют на происходящее с ними и на то, что они делают. В связи с этим Хау отмечает важность исследования процесса обучения студентов. Читхэм и другие обращают внимание на важность лонгитюдных исследований, когда какая-либо проблема изучается в течение определенного периода времени, и на ценность работы со случаем, когда детально анализируется индивидуальный случай или служба.

Наконец, четвертый подход дает нам *исследование, основанное на прояснении, действии или сотрудничестве*.

Все участники процесса социальной работы, относительно которого вырабатывается оценка, общими усилиями дают ему определение, т.е. имеет место одновременное участие и в социальной работе, и в формировании оценки. Это способствует демократизации процесса выработки оценки и помогает убедиться в том, что во внимание принимаются различные мнения, поэтому Читхэм и другие называют такой процесс плюралистическим. Более того, он с самого начала помогает сформировать критическое отношение оценивающих к предмету оценки. Проблема в том, что в этом случае результаты становятся менее зависимыми от социальных работников, которые могут видеть, какие именно результаты они получают, и соответственно что-то менять в своей повседневной работе. Коль скоро в таком случае имеет место полное отражение действительности, то становится возможной четкая оценка конкретных, наиболее трудных аспектов социальной работы.

Важно разграничивать результаты оценки и процесс ее выработки. Бихевиористский и административный подходы направлены на выявление того, насколько успешны результаты деятельности. Менее позитивистские подходы также основаны на понимании процесса, с помощью которого достигаются эти результаты.

Многие социальные работники думают: все, что они делают, настолько сложно, что ценность возможных результатов едва ли

удастся определить точно, т.е. исследование результатов не может быть достаточно обоснованным. Однако тщательно спланированный процесс выработки оценки может помочь найти четкие показатели результатов даже для очень сложных ситуаций. Агентства и правительства, выделяющие фонды для служб и взимающие налоги с тех, кто финансирует эти фонды, несомненно, будут более уверены в эффективности работы службы, если в их руках будут явные доказательства ее успеха.

Полученные результаты можно подтвердить или объяснить с помощью описания процесса работы. Показ того, что служба последовательно, четко и правильно организовала свою работу, может рассматриваться как свидетельство ценного результата. Исследование результата и процесс выработки оценки часто дополняют друг друга, и ни одно из них не следует ни недооценивать, ни переоценивать.

Очевидно, что проблемы, связанные с многими из указанных выше методов, чаще всего возникают одновременно, так что к моменту (процессу) оценки можно подойти с различных точек зрения. Такая ситуация обозначается термином «триангуляция», используемым в топографии, т.е. имеется в виду ситуация, когда один и тот же объект рассматривается под разными углами зрения, а делается это с целью точного определения его реального положения. В процессе выработки оценки службы защиты детей (я представляю ее в настоящее время) мы наблюдаем за детьми, которым работники служб оказывали помощь; оцениваем усилия человека, который защищал их интересы; социального работника, ответственного за детей; менеджера социального работника, который представляет точку зрения агентства. Мы также изучаем развитие службы с точки зрения комитета менеджеров, а также прежних ее работников и людей со стороны, которые в оцениваемый период были менее тесно связаны со службой.

Понимание участников

Второй важный аспект процесса выработки оценки, как отмечалось, — это понимание роли и места участников в нем, которое, в свою очередь, помогает понять некоторые моменты связанных с ним отношений власти. Участниками рассматриваемого процесса являются и те, чья работа оценивается, и те, с кем они работают, и те, кто формирует оценку, и, наконец, те, кто возглавляет этот процесс оценивания.

Прежде всего, следует отметить: служба функционирует в оп-

ределенном организационном контексте, что оказывает общее влияние и на службу, и на процесс формирования оценки. По крайней мере формальные аспекты этого контекста необходимо изучить.

Например, на работу службы и на выработку оценки ее существенное влияние оказывают ее финансирование, менеджмент и местонахождение — все эти аспекты непременно должны быть изучены и приняты во внимание. Очень важное значение могут иметь и неформальные аспекты, такие, как, например, отношения между людьми в рамках службы.

Я нахожу полезным изучение и самих участников, и их вклад в работу службы, и процесса формирования оценки, причем помочь в этом может прежде всего выявление путей, которыми они приходят к тем взаимодействиям, которые мы оцениваем [3]. Это важно потому, что социальные факторы, которые могут воздействовать на них, чрезвычайно сложны и влияют друг на друга подчас необъяснимым образом.

Предположим, нам надо сформировать оценку социальной службы и подготовки социальных работников. Мы, естественно, начинаем с изучения клиента, которым, кстати, могут быть и отдельный человек, и группа, и община, принявшие решение обратиться за помощью к социальному работнику.

Допустим, что наш клиент — женщина, которая обдумала свою проблему и обратилась в нашу службу. Возможно, что поступить так ей порекомендовало другое агентство, которое помогло ей увидеть ее проблему в ином свете (оно вообще могло настроить ее на поиск другого варианта решения ее проблемы, отличного от того, который выбрала она сама). Например, если на ней висит долг за жилье, то она могла сначала обратиться в соответствующую инстанцию и договориться о выплате его. Данная инстанция (организация), конечно же, очень заинтересована в своевременной плате за жилье, поэтому она могла направить женщину в социальную службу для выяснения обстоятельств, при которых та могла бы не платить долг. Когда она после этого приходит в нашу социальную службу, то, естественно, что она надеется решить здесь свою проблему. Социальный же работник, если он знает, что ее направил к нему жилищный отдел, тоже может догадаться, что речь пойдет о проблеме жилья или о плате за жилье. Эта догадка, несомненно, повлияет на то, как он начнет работу с женщиной, какие проблемы будет затрагивать, а в итоге эта догадка окажет влияние на всю будущую работу со случаем.

Однако некоторые долговые проблемы, как, скажем, и проблемы ухода за детьми, могут оказаться гораздо серьезнее, и если к первичной проблеме подойти без достаточной осторожности, то

есть риск «просмотреть» какие-то важные аспекты ее или отнестись к ним без должного внимания.

Вот почему важно с самого начала выбрать правильное направление в работе.

Кроме того, необходимо тщательно следить за тем, чтобы в процессе работы клиент чувствовал себя достаточно комфортно, особенно при обсуждении важных для него проблем.

В нашей ситуации клиентка может не поднимать, например, вопрос о детях, думая, что ее направили решать исключительно жилищную проблему, вроде бы никак не связанную с ее детьми, — и может ошибиться. Но ее ошибка вполне может повлиять на последующую деятельность социального работника, на организацию помощи ей. К примеру, если у этой женщины к тому же обнаружилось проблемы с детьми в школе, то социальный работник, впервые встречающийся с ней, может иметь превратное представление о ее главной проблеме, и потому скорее всего станет концентрироваться на любой трудности, связанной с пребыванием детей в школе, а не на оплате долга.

Но может случиться и так, что наша служба будет определять проблемы клиентки в соответствии с информацией, полученной о ней от другого агентства. Ведь люди с серьезными проблемами часто проходят долгий путь через множество разных агентств, и каждый раз их проблемы формулируются по-разному. А от всего этого тоже зависит, как мы увидим ее основную проблему, как поведем работу с ней.

Социальные ожидания и приоритеты окружающих эту женщину людей также, несомненно, окажут влияние на выбор сю определенного агентства. Поэтому в процессе выработки оценки мы должны не только отметить ее умение ухаживать за детьми и подчеркнуть важность этого умения, но так же рассмотреть то, как занимаются проблемами детей-школьников по месту ее жительства на уровне местных властей и различных агентств.

Думается, не надо особенно убеждать читателя в том, что те вопросы, которые мы решали в процессе выработки оценки одного из участников социальной работы — клиента, мы должны теперь прояснить относительно и другого ее участника, а именно социального работника. Какой подход он использует, когда формулирует проблему клиента и намечает пути ее решения? Какой профессиональный и личный опыт он использует при этом, а также непосредственно в процессе решения? Как он выполняет свою роль? Каковы, по его мнению, ожидания агентства и других относительно него?

И наконец, те же вопросы мы должны выяснить относительно

того, кто оценивает: какой подход он использует в решении данной задачи? Какие требования и рекомендации получил от соответствующего агентства, какие исходят от объекта оценивания?

Все сказанное выше позволяет лучше понять, какие принципы можно применить при формировании процесса подготовки социальных работников.

Выработка оценки как процесс

Третим важным аспектом формирования оценки, который я хотел бы рассмотреть, является понимание самого этого процесса и степень обоснованности такого понимания относительно той части пространства, которую мы пытаемся оценить. Важно помнить, что мы не можем охватить всего, поэтому в процессе принятия решения необходимо исходить из приоритетов, вырабатывая собственную точку зрения на основной аспект проблемы.

Все три рассмотренных нами взаимосвязанных аспекта решения проблемы о том, что оценивается, сосредоточивают наше внимание, во-первых, на наиболее важных моментах процесса выработки оценки, во-вторых, на нашей роли в нем и, в-третьих, на подходах к формированию оценки работы социальной службы и на выборе отдельных ее ситуаций как иллюстрации успешной работы и особых достижений социального работника.

В качестве примера процесса оценивания я хотел бы привести разработку обоснования оценки курса социальной работы, по окончании которого присваивается профессиональная квалификация «социальный работник». Я поступаю так отчасти потому, что это составляет предмет данной статьи и, кроме того, предмет интереса людей, участвующих в семинарах по данной проблеме. Отчасти же я обращаюсь к ней из желания подчеркнуть один важный момент: не всегда оцениванием является то, что делают комиссии со стороны согласно предписанным им требованиям, таковым скорее можно признать то, что мы сами продельваем ежедневно.

Конечно, обоснование оценки, каждого этапа ее выработки представляет собой форму данного процесса, совершаемого профессионалом, правительством или университетом. Тем не менее основной процесс выработки оценки показывает те пути, с помощью которых люди, занимающиеся определенной деятельностью, могут оценить и ее, и качество своей работы, а также спланировать свою будущую деятельность.

В Великобритании обоснование курса социальной работы осуществляется университетом или соответствующим учреждени-

ем, присваивающим квалификацию. Совместно с ними этим может заниматься и соответствующее профессиональное учреждение, которое решает вопрос о соответствии профессиональным требованиям практических умений и академических знаний студентов.

В Великобритании университеты оценивают академические знания, а правительственное учреждение — Центральный Совет по образованию и подготовке социальных работников — устанавливает требования, которым надо соответствовать, чтобы получить профессиональную квалификацию, обычно присваиваемую одновременно с присвоением академической квалификации.

В США существует независимое профессиональное учреждение — Совет по подготовке социальных работников, который выполняет ту же функцию. Кроме того, в различных штатах квалификация социальным работникам присваивается в соответствии с требованиями конкретного штата к практике социальной работы.

Аккредитация такого рода деятельности в Великобритании обычно не практикуется, но сейчас этот вопрос рассматривается.

Во многих европейских странах нет центрального органа, занимающегося оценкой программ и курсов социальной работы, поэтому квалификация, присвоенная университетом или аналогичным учреждением, считается достаточной для занятия практикой. Однако требования могут устанавливаться также правительством страны или администрацией района, как, например, в Германии.

В России же существуют установленные учебным планом требования, но они ничего не говорят нам о том, чему на самом деле учат студентов и какого уровня они достигают.

В Великобритании процесс обоснования осуществляется с помощью так называемых «равноправных экспертов», т.е. выработкой оценки занимаются коллеги из другого университета, которые работают по той же проблематике (по разным или таким же предметам). Причем это может быть и группа коллег, имеющих опыт как в преподавании, так и в практике социальной работы, и сотрудники агентств, которые являются потенциальными работодателями выпускников курса и знают, какими бы они хотели их видеть.

Еще один важный участник процесса формирования оценки — преподавательский состав выпускного курса. Его квалификация, практический, педагогический и академический опыт являются важнейшими компонентами успеха. Важно также умение преподавателей работать в «команде», что, в свою очередь, зависит от того, имеют ли они четко сформулированную философию процесса обучения и собственные цели.

Помимо вузовских преподавателей «команда» включает агентства и руководителей практики из штата, обеспечивающих практический компонент курса, который в Великобритании составляет около 50% всей программы обучения студентов.

Третья важная группа участников процесса формирования оценки — студенты. Их положение сложное и, если можно так сказать, менее сильное, чем положение других участников. Конечно, они заинтересованы в уровне и содержании курса, и кроме того они достаточно четко осознают свои потребности и имеют ценную информацию о том, в какой степени программа отвечает или должна отвечать им. Но у них нет права составлять учебный план и программу курса (этим правом обладают преподаватели), так как они не знают общих требований к ним. Кроме того, они не уполномочены выносить суждения от имени университета или профессионалов по поводу соответствия планов и программ этим требованиям. И все же они имеют право вносить свой вклад в усовершенствование процесса образования. К ним прислушиваются, и, значит, определенное влияние они имеют. А вот участниками процесса принятия решений по указанным проблемам они не являются.

Таким образом, студентов можно рассматривать в качестве участников «команды», чьи роли, власть и интерес в этом процессе в некоторой степени мной исследованы.

Кому же из участников отдать предпочтение? Каковы здесь могут быть приоритеты? Вообще существует мнение, что самыми важными участниками следует признать студентов, причем непременно с их опытом, который они получают. Именно опыт, приобретенный в процессе обучения, поможет им стать компетентными социальными работниками (или не поможет — такое тоже может случиться).

Итак, основным моментом необходимо считать их опыт, а правильной, правильной точкой зрения — мнение «равноправных экспертов», которые вместе с коллегами из социальной службы и преподавателями исследуют процесс приобретения студентами опыта, соответствующего требованиям.

Здесь хотелось бы сделать еще несколько замечаний о студентах. Их жизненный опыт и образование являются тем «материалом», с которым на протяжении всего процесса обучения работают преподаватели, и, естественно, ожидается, что этот «материал» год от года совершенствуется, следовательно, уровень их оценки на разных курсах разный, вероятнее всего, он возрастает. Предполагается, что компетентность студентов по окончании курса должна соответствовать требованиям университета и профессии. Таким образом, необходимо держать в центре внимания именно студен-

тов и их опыт, который в конкретных ситуациях позволяет нам определить начальный и конечный пункты выработки оценок. Правила отбора и оценки, которые лежат в основе требований, могут стать теми «воротами», через которые должны проходить студенты: если они не могут открыть эти ворота с помощью своего опыта и знаний, то, соответственно, не смогут обучаться на очередном курсе или получить квалификацию по его окончании. В годы учебы студенты продолжают приобретать жизненный опыт, но он может не иметь ничего общего с непосредственным обучением, хотя, возможно, и повлияет на конечные результаты учебы.

Вообще мы не должны забывать о взаимодействии в курсе обучения его личностного, профессионального и образовательного аспектов. Каждый из них непременно отразится (хотя бы частично) на процессе выработки студентом оценки. Как понимать в данном случае, скажем, личностный аспект? Студент может записать в свой дневник, например, информацию о том, какие события его личной жизни повлияли на него в процессе обучения социальной работе. Его личные проблемы необходимо учитывать при принятии решения о соответствии уровня подготовки студента требованиям, которые к нему предъявляются. Соответственно, при разработке нужно иметь в виду этот аспект.

Учебный план обычно включает в себя как содержание, так и методы обучения, что, в свою очередь, предполагает и академические занятия в учебных аудиториях, библиотеке и лаборатории (все больше внимания уделяется обучению навыкам общения и интервьюирования в аудио- и видеоклассах до полевой практики и одновременно с ней), и практику в агентствах.

Рассматривая обоснование курса одновременно и как формирование его оценки, мы можем, таким образом, оценивать и опыт студентов, и философию, отражающую взгляды педагогов, в каждом аспекте курса и в курсе в целом как едином процессе, в котором совершенствование студентов в личностном и профессиональном плане (в качестве социальных работников) продолжается с момента прохождения ими отборочной комиссии до момента представления им последних оценок и присвоения квалификации.

Обычно формирование оценки осуществляется на основе ознакомления с документами и материалами (нормативами; раздаточным материалом для студентов, подготовленным преподавателями; работой студентов; требованиями к оценкам и т.д.), которые показывают, как учебный план реализуется на практике. Эта информация очень полезна для собраний с преподавателями курса, а их понимание проблемы и философия будут проверяться людьми, которые пытаются выполнять ту же работу в других местах или по

другим дисциплинам. Результаты же — уровень квалификации, достижения студентов, мнения специалистов и студентов — будут подвергаться оценке. Все это вместе взятое обеспечит разнообразие мнений и более точную оценку.

Заключение

На примере сказанного выше я пытался показать, каким образом может и должно осуществляться формирование оценки и на уровне повседневной социальной работы, и на уровне подготовки профессиональных социальных работников. Существуют разные методы, которые необходимо использовать комплексно, чтобы выявить все разнообразие мнений. Пути, которые приводят разных участников в службу, оцениваемую нами, являются отражением определенных социальных и политических моментов; эти моменты продолжают оказывать на них влияние и в процессе работы. Важно полностью отдавать себе отчет в том, что в процессе выработки оценки мы должны высказывать суждения с позиций и независимости, и включенности; с позиций профессионализма (я надеюсь, что он присутствует), который приобретен при совместном участии в одной сфере деятельности; наконец, с позиций, отрицающих всякую амбициозность, так как мы не можем в сложных ситуациях до конца понять абсолютно все.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Cheetham, J., Fuller, R., McIvor, G., Petch, A.* Evaluating Social Work Effectiveness, Buckingham, Open University Press, 1992.
2. *Howe, D.* Evaluating social work education and training. *Issues in Social Work Education*. 1989, 9(1), pp. 3—20
3. *Payne, M.* Routes to and through clienthood and their implication for practice. *Practice* (forthcoming), 1993.
4. *Schon, D.* The Reflective Practitioner. Aldershot, Hants, Avebury, 1991.
5. *Whitaker, D.S., Archer, J.L.* Research by Social Workers: capitalizing on experience. London, CCETSW, 1989. experience. London, CCETSW, 1989.

ОТБОР СТУДЕНТОВ И ОБУЧЕНИЕ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Розмари Карри

профессор, Университет штата Мичиган

Социальной работе как профессии всего около 100 лет, а профессиональное обучение социальной работе фактически началось в нашем столетии. Как относительно новая профессия, она не имеет традиций и того багажа знаний, который есть у таких смежных с ней областей, как педагогика и медицина. Более того, социальная работа развивалась по-разному: в некоторых странах ее преподавали неформально — просто стажера обучал опытный представитель социального агентства. В Соединенных Штатах, например, она развивалась совершенно иначе, чем в Западной и Восточной Европе или каких-то других регионах земного шара с устоявшимися традициями обучения социальной работе. Следовательно, с самого начала необходимо учитывать наличие множества подходов и альтернатив обучения социальной работе [1; 3].

Данная статья посвящена проблемам отбора и подготовки студентов к обучению их социальной работе и написана в основном на материалах США — именно в этой стране я приобрела большой опыт работы. Однако я участвовала в исследовательских проектах и других стран, имею опыт преподавания за рубежом. И все же читатель должен сознавать, что каждый из нас — творение своего окружения и времени, хотя мы и пытаемся контролировать свою идеологию, ценности, пристрастия. Не случайно многое из того, что я намереваюсь сказать, отражает мой личный опыт и мои пристрастия, даже несмотря на все мои старания всюду, где это было возможно, ссылаться на литературу по обучению социальной работе, вышедшую в других странах. Преподавателям в России предстоит прежде всего выявить потребности и социальную ситуацию в каждом регионе, а затем решать, что именно необходимо для организации в них социальной работы. Данная статья посвящена проблемам отбора и подготовки (теоретической и практической) студентов — будущих социальных работников, так как я считаю, что хорошими социальными работниками могут стать люди с са-

мыми разными интересами и возможностями. В ходе исследований не было установлено какого-то ограниченного спектра интересов и возможностей, якобы необходимых для успешной социальной работы.

Прежде чем приступить к обсуждению вопросов, касающихся желательных личностных качеств социального работника, необходимых ему в работе знаний и умений, важности профессиональных ценностей и идеологии, я думаю, было бы желательно дать определение социальной работы. Определение, которое приводится ниже, представляет собой соединение определений, предложенных Национальной Ассоциацией социальных работников и Советом по обучению социальной работе.

Социальная работа — это профессия, целью которой является обеспечение или восстановление полноценного взаимодействия отдельных людей и общества ради улучшения качества жизни каждого. Социальные работники могут иметь дело с отдельными людьми, семьями или малыми группами, а также организациями и обществом в целом. В связи с этим можно выделить четыре взаимосвязанных задачи социальной работы:

1. Обеспечение, восстановление, поддержка функционирования отдельных людей и групп.
2. Планирование, развитие и реализация социальной политики, социальных служб, ресурсов и программ.
3. Реализация политики, служб, ресурсов или программ в ходе правовых, социальных или политических акций.
4. Развитие и проверка знаний и умений, имеющих отношение к социальной практике. К ценностям социальной работы относятся достоинство, социальная справедливость, самоопределение, удовлетворение основных человеческих потребностей. Эти ценности касаются всех людей.

Личностные качества, необходимые для профессиональной социальной работы

Хотя хорошими социальными работниками могут стать люди с разными интересами, умениями, и возможностями, тем не менее существует несколько основных качеств, требующихся для этой профессии*.

* Эти качества являются обязательными для американских программ по подготовке социальных работников, аккредитацию которых (программ) осуществляет специфическое национальное учреждение США — Совет по обучению социальной работе (Council on Social Work Education).

1. Знания, необходимые для оказания профессиональной помощи и услуг отдельным лицам, группам, организациям или обществу. Это знания о поведении человека, социальной политике и программах, ценностях и этике, о способах выработки оценки собственной практики.

2. Навыки анализа конкретной ситуации, облегчения проблем клиента, защиты его интересов и других соответствующих способов взаимодействия с людьми, которые ищут помощи и которым необходимо оказать ее.

3. Поддержка таких ценностей, как гуманность, справедливость, самоопределение, конфиденциальность, антидискриминация и честность в профессиональной деятельности.

4. Сознательное и разумное использование собственных личностных качеств и дифференцированное применение навыков общения в профессиональных целях.

5. Признание и принятие того факта, что часто один человек должен брать на себя ответственность за создание новых организаций и общественных институтов, если они необходимы для всех.

6. Глубокая и искренняя заинтересованность в клиентах и работе с ними.

7. Настрой на работу в трудных условиях и решение сложных социальных проблем.

Очевидно, что перечисленные качества будут по-разному проявляться в различных ситуациях. Сегодня практикующему социальному работнику, чтобы решить проблемы клиентов, необходима масса различных умений. Много было сделано для того, чтобы дать людям общие знания и умения на уровне высшей школы, которые затем совершенствовались бы в процессе непрерывного образования. Социальный работник в своей профессиональной деятельности может выполнять разные социальные роли: защитника интересов клиента, педагога, посредника, организатора в общине, медика, консультанта, администратора, эксперта по вопросам политики. Предполагается, что во время учебы студенты будут иметь возможность развивать умения, необходимые в исполнении нескольких ролей, но прежде они должны иметь возможность узнать о них и ознакомиться с ними на практике. Для этой цели предусматривается практическая работа с хорошими супервизорами в действующих социальных агентствах.

Должностные статусы и уровни компетентности социального работника

Прежде чем приступить к процедуре отбора студентов, необходимо определить типы и уровни должностных статусов социального работника, к которым предстоит готовить студентов. До сих пор рынок труда в сфере социальной работы почти не контролировался из-за отсутствия единого мнения о том, что считать социальной работой и кто может быть признан социальным работником. Такова ситуация с предложением. Однако очень слабый контроль наблюдается и в сфере спроса, так как политика в этой области определяется законодательными органами или филантропическими организациями, но и те, и другие могут быть непредсказуемы в решении вопросов социального обеспечения.

По сей день не существует точного определения социальной службы, по поводу которого было бы достигнуто общее согласие. Более того, согласия нет даже относительно какого-либо его момента или пункта. Причины такого явления самые разные. Например, в Соединенных Штатах с 1970 г. в федеральное законодательство было внесено шесть серьезных предложений по изменению минимального дохода бедных семей с детьми, а кроме того, 50 штатов также вносили значительные изменения в законодательные документы, касающиеся тех же программ. Подобные изменения имеют огромное значение для людей, работающих в социальных службах.

Дело в том, что люди, получившие подготовку прежде, теперь могут оказаться недостаточно квалифицированными для работы по новым программам, и либо им понадобится интенсивный курс переподготовки, либо службам придется нанимать новых сотрудников. Проблема заключается и в том, что с 1980 г. федеральные и местные власти сократили бюджет социального обеспечения и соответственно фонд оплаты работников службы, поэтому число социальных работников, в которых остро нуждаются многие службы, резко сократилось.

Сложность выработки единого точного определения социальной работы заключается и в том, что социальная работа, например, в области здравоохранения отличается от социальной работы в начальной и средней школах; есть также различия в работе по проблемам коррекции алкогольной/наркотической зависимости, скажем, на промышленных предприятиях и в бизнесе или в работе с престарелыми. Студентам необходимы знания методов воздействия, понимании особенностей каждой ситуации, в которой они могут применяться.

Еще одна проблема возникает в процессе принятия решений по поводу характера служб и людей, которые будут в них работать. Например, кто будет работать в области здравоохранения? Естественно, не только терапевты, если речь идет о профилактике, постоянном уходе за людьми, страдающими хроническими заболеваниями и т.д. Кто будет отвечать за основные детские и молодежные программы? Вероятно, это будут представители нескольких профессий. Каким образом и кем определяются объем и сфера их обязанностей? По всем этим проблемам при составлении учебного плана по социальной работе необходима новейшая информация. Важно знать и то, сколько социальных работников должно быть занято в каждой из этих сфер. Можно ли дать студентам основные знания, сформировать у них умения с тем, чтобы они могли применять их в разных ситуациях даже в случае изменений в законодательстве? Какие социальные работники нужны для осуществления каждой конкретной услуги?

Трудности возникают именно из-за недостаточной точности определения различных видов и уровней социальной работы, и не случайно в некоторых странах в последнее время предпринимались попытки разработать иерархию должностных статусов и уровней, которые могли бы отразить степень профессиональной подготовки в определенной сфере социальной работы.

В такой большой и неоднородной стране, как Россия, целесообразно прежде всего развести статусы социальной педагогики и социальной работы [5].

В социальных службах можно выделить следующие должностные статусы на предпрофессиональном уровне:

1. Помощник — статус, основывающийся на жизненном опыте, зрелой мотивации и умении выполнять особые задачи и функции.

2. Исполнитель — статус, для которого необходимы законченное образование либо степень бакалавра в другой области (не в социальной работе).

На профессиональном уровне:

1. Социальный работник — статус, для которого необходима степень бакалавра на базе аккредитованной программы по социальной работе.

2. Социальный работник-специалист — статус, требующий степень магистра на базе аккредитованной программы по социальной работе на университетском уровне или на уровне аспирантуры.

3. Сертифицированный социальный работник — статус, для получения которого необходим сертификат либо а) Академии аттестации социальных работников, либо б) лицензионной комиссии штата, где практикует специалист.

4. Социальный работник-исследователь — статус, предполагающий наличие докторской степени по социальной работе или достаточного опыта работы на уровне профессионала в одной из профессиональных областей.

Привлечение и отбор студентов

При наличии тщательно разработанного учебного плана и квалифицированного преподавательского состава учебное заведение может выпускать хороших специалистов только в том случае, если в результате отбора студентами станут способные и заинтересованные в профессии люди, одновременно представляющие разные группы населения (расы, этнические и поло-возрастные группы, религии, классы). В настоящее же время, например, отмечается наличие диспропорции между специалистами мужского и женского пола, а именно преобладание специалистов-женщин, что ограничивает возможности работы социальных служб, скажем, со взрослыми заключенными в мужских тюрьмах. Учебное заведение может уделить специальное внимание этой проблеме и осуществить набор студентов, которые могли бы эффективно работать в подобных ситуациях. Не обязательно все они должны быть мужчинами, но соответствующая пропорция должна быть соблюдена.

Или другой пример. В начале века Эдит Эббот, декан Школы администрации социальной службы в университете Чикаго, убеждала преподавателей социальной работы в необходимости обратить особое внимание на подготовку выпускников для работы в области социального обеспечения [2].

Для того чтобы на учебу поступали студенты из разных групп населения и с разнообразными интересами, школам социальной работы следует со всей серьезностью отнестись к агитации за учебу в них среди самых разных групп молодежи, иначе они рискуют получить довольно однородную студенческую массу*. Например, в США и некоторых других странах большинство социальных работников — женщины, кроме того, среди них почти нет

* После нескольких лет работы на посту директора приемной комиссии в одной из школ социальной работы я понял всю важность активной работы по набору абитуриентов, а затем и студентов, если мы хотим иметь разных студентов. В США эта проблема стоит достаточно серьезно, и поэтому были составлены специальные требования к аккредитации на уровне страны («National Accreditation Requirements»).

представителей этнических меньшинств; как правило, они представляют средний класс, и им не хватает опыта работы с «группами риска».

Подбор абитуриентов, как и набор студентов, должен осуществляться не официальными образовательными учреждениями, а агентствами социальных служб и общественностью. Потенциальные студенты должны располагать информацией о разных, если не обо всех, типах агентств, в которых они могут практиковать по завершении учебы. Одна из проблем в США — высокая стоимость высшего образования и обучения в аспирантуре. Это ограничивает возможности набора студентов, и мы вынуждены заниматься поисками возможностей обеспечения стипендией наиболее способных из них и не имеющих достаточных средств на образование. Иногда, в зависимости от потребности в специалистах, федеральное правительство и власти штатов начинают активно финансировать подготовку социальных работников и исследования в области социальной работы. Может быть, желательно сотрудничество с несколькими министерствами, если к социальной работе готовятся люди, которые будут работать и проводить исследования в различных агентствах. Среди таких министерств можно назвать Министерство здравоохранения, Министерство социальной защиты, Министерство внутренних дел, Министерство образования, ибо все они отвечают за различные социальные службы.

Я знаю, что в России долгое время образование было бесплатным, в том числе и для способных студентов. Однако если такие студенты отбираются только на основании экзаменационных оценок, то вне поля зрения остаются многие группы населения. Исследования показали, что зачастую люди избирают своей профессией социальную работу после нескольких лет работы в другой области. Имея такой опыт, они обычно вносят большой вклад в профессию социального работника, поэтому предубеждения в отношении них при приеме в учебные заведения недопустимы.

При отборе студентов на факультеты социальной работы важны следующие критерии:

1. Достаточная предшествующая подготовка в области поведенческих и социальных наук, которые имеют непосредственное отношение к развитию навыков социального воздействия, а также сформированный интерес к избранной профессии.

2. Предварительный опыт работы в качестве добровольца-общественника или оплачиваемого сотрудника с людьми, нуждающимися в социальной помощи. Такой опыт может быть приобретен в самых различных ситуациях, но важно, что студент уже проявил искренний интерес к этой деятельности и имеет представле-

ние о том, что значит стать профессиональным социальным работником.

3. Личное обоснование потенциальным студентом а) причин выбора им именно этой профессии, б) целей профессиональной карьеры, в) желания работать с притесняемыми и нуждающимися группами населения, людьми разного вероисповедания, представителями меньшинств, людьми, обладающими ограниченными возможностями из-за трудностей психического развития, с инвалидами, с разными возрастными группами и т.д.

4. Рекомендации преподавателей, профессиональных социальных работников, администрации социальных агентств или других людей, способных дать оценку данному претенденту как потенциальному социальному работнику.

Перечисленные критерии могут быть стандартизированы с целью придания большей упорядоченности процедуре отбора студентов с тем, чтобы с их помощью можно было соответствующим образом оценить результаты и отобрать лучших студентов.

Социализация студентов

Социализация в профессии включает овладение необходимыми умениями, а также формирование нравственных принципов профессиональной помощи клиентам, в результате чего развивается чувство «принадлежности» к профессии. Образование — процесс не только овладения специальными знаниями, но и изменения самого человека. Ховард Джонс отмечает, что в процессе социализации социальный работник узнает новый язык понимания и восприятия действительности [6]. Социальная работа — это деятельность, в основе которой лежит социальный и политический выбор, так как зачастую ее цели весьма проблематичны (например, устранение бедности или преступности). Для достижения общезначимых целей социальные работники, как правило, слишком ограничены в средствах, не всегда имеют поддержку общественности и законодательства. Таким образом, эта профессия представляет собой нечто гораздо большее, чем работу, так как социальные работники должны проявлять инициативу и готовность работать в таких неблагоприятных условиях [9].

Во-первых, моральный долг профессиональных социальных работников — оказывать помощь клиенту независимо от обстоятельств, личности или конкретной ситуации. Во-вторых, необходимы определенные знания и умения, которые должны иметь все представители этой профессии и применять их на практике в со-

ответствии со специальными стандартами. В-третьих, профессия обязывает следовать определенным правилам поведения в целях обеспечения высокого качества службы.

Может возникнуть вопрос: какие рубрики следует включить в академическую программу профессионального обучения для воспитания верности профессии, формирования моральных ценностей, принципов профессиональной практики и т.п.? Предполагает ли обучение по аккредитованной программе соответствующую подготовку выпускника к профессиональной деятельности? Должны ли преподаватели отбирать и воспитывать студентов в соответствии с профессиональными требованиями?

Из-за того, что множество людей занимается обучением и социализацией студентов, эти задачи всегда сложны и зачастую решаются в отрыве одна от другой. Кроме того, разные люди имеют различные представления о социальной работе. Для одних это бюрократическая система со всеми ее рутинными и стандартными процедурами. Для других социальная работа — профессия, в которой основным является автономная индивидуальная деятельность. Третьи представляют социальную работу как социальное движение, цель которого — изменение общества путем решения социальных проблем. Конечно, студенты будут озадачены такими противоречиями в интерпретации смысла социальной работы. Поэтому преподавателям необходимо как можно чаще обращаться к этим проблемам в процессе социализации, чтобы помочь студентам разобраться в них.

Это можно сделать с помощью тщательного изучения и анализа профессионального кодекса, в котором представлены принципы принятого профессионального поведения. Такие кодексы ассоциаций социальных работников существуют в различных странах и отражают специфические профессиональные проблемы, в том числе проблему нравственной ответственности перед клиентом, коллегами, профессией и обществом.

Кроме того, для изучения профессионального кодекса многие учебные программы по социальной работе включают требования к результатам обучения студентов. Вот, например, как сформулированы требования, которым должны отвечать будущие магистры, на одном из факультетов социальной работы в США*:

1. Выпускники должны показать понимание благородной миссии профессии социального работника и свое соответствие ей;

* Эти требования были разработаны Школой социальной работы Джорджа Уоррена Брауна, университет Вашингтона, Сент-Луис, ноябрь 1993.

продемонстрировать чувство ответственности за вклад в профессию как инструмент социальных изменений и развития.

2. Выпускники должны исповедовать гуманистические ценности в профессиональной работе и применять их на практике при оказании помощи уязвимым группам населения.

3. Выпускники должны осознавать, сколь различны люди в обществе, и делать все возможное для преодоления предубеждений, дискриминации и угнетения в соответствии с ценностями и принципами профессии.

4. Выпускники должны разбираться в важнейших аспектах политики социального обеспечения, уметь определять имеющиеся недостатки и необходимые изменения в политике, системе служб и ресурсах для сфер своей специализации.

5. Выпускники должны понимать взаимодействие людей с их социальной средой, различными социальными группами, а также знать, какие социальные причины порождают группы риска и вызывают потребность в социальной помощи.

6. Выпускники должны располагать необходимыми знаниями проблем, оказывающих влияние на людей из групп риска; уметь анализировать нужды этих групп населения и доказывать с помощью такого анализа свое понимание сути дискриминации, эксплуатации и угнетения в обществе.

7. Выпускники должны продемонстрировать понимание различных способов воздействия, а также специальные практические знания и умения в сфере выбранной ими специализации.

8. Выпускники должны уметь оценивать практику социальной работы, включая эффективность собственной профессиональной деятельности.

Желательно, чтобы преподаватели, ведущие занятия по конкретным программам социальной работы, определили ожидаемые результаты обучения и затем составили такие требования для студентов, которые могли бы стать интегрирующим стержнем учебного плана и основой последующей оценки программы.

Неформальная социализация студентов в процессе обучения несомненно так же важна, как и знания, излагающиеся в лекциях. Кроме того, решающим моментом социализации является полевой практикум под руководством опытного супервизора. Именно в процессе практики социальные работники проверяют и закрепляют полученные знания, умения и ценности, развивают навыки самостоятельной работы, умения осмысливать свое профессиональное поведение.

Заключение

Мы подчеркнули важнейшие, с нашей точки зрения, элементы отбора и социализации студентов для обучения их социальной работе. В статье подчеркивается, что традиционные академические процедуры отбора людей, обладающих качествами, необходимыми для будущей эффективной профессиональной деятельности, недостаточны. В ней также отмечается, что прежде всего ответственны за развитие профессии социального работника в России факультеты социальной работы и преподаватели. Можно предположить, что при активной позиции в этих вопросах преподаватели смогут эффективно осуществлять отбор, обучение и социализацию студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Baer, B., Federico, R.L.*(eds.). Education for the Baccalaureate Social Worker. Vol.1. Cambridge, MA: Ballinger, 1971.
2. *Costin, L.* Two Sisters for Social Justice: A Biography of Grace and Edith Abbot. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1983.
3. Council on Social Work Education. *Curriculum Policy Statement*. Washington, D.C., 1991.
4. *Gilbert, N., Specht, H.* The Emergence of Social Welfare and Social Work. Itasca, IL: F.E. Peacock, 1976.
5. *Hardcastle, D.* The Social Work Labor Force. Austin, TX: University of Texas, School of Social Work, 1987.
6. *Jones, H.* (ed.) Towards a New Social Work. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
7. *Professional Code of Conduct*. Washington, D.C.: NASW, December, 1993.
8. *Professional Code of Conduct*. «Working Statement on the Purpose of Social Work». Social Work, 26:1 (January, 1981), p. 6.
9. *Richan, W., Mendelsohn, A.* Social Work: the Unloved Profession. New York: View Point Press, 1973.
10. *Sheafor, B., Shank, B.* Undergraduate Social Work Education: A Survivor in a Changing Profession. Austin, TX: University of Texas, School of Social Work, 1986.
11. *Standards for Social Service Manpower*. NASW Policy Statement 4. Washington D.C.: NASW, 1973.

ОБУЧЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРАКТИКИ

Марк Доэл, Стивен Шадлоу

Университет Шеффилда, Великобритания

Предпосылки

В Великобритании и США студенты изучают социальную работу на двух уровнях — колледжа и агентства (аудиторный и практический курсы), существенно отличающихся друг от друга. Колледж — учебное заведение, основная функция которого — обучение и проверка его результатов.

Агентство — это организация, занимающаяся социальной работой; в его структуру входят следующие подразделения: Отдел социальной службы, Служба стажировки, Отдел общественного благосостояния и т.д. Основная функция агентства заключается в обеспечении функционирования социальных служб и контроля за качеством этих служб.

Долгое время считалось, что в колледжах студенты изучают «теорию», а затем подвергают ее испытанию практикой в агентствах. Например, из курса социологии студенты узнают о социальной политике в сфере работы с пожилыми людьми, после чего работают с пожилыми людьми в агентстве. В таком случае получается, что роль агентства вторична, т.е. пассивна и состоит в том, чтобы помочь студенту освоить на практике знания, которые он получил в колледже. Однако в последние годы обучение в агентствах стало играть более значительную роль.

Огромное внимание теперь уделяется обучению и поддержке тех сотрудников агентств, которые занимаются со студентами. В Великобритании их называют руководителями практики, а в США — полевыми инструкторами.

Кто такой руководитель практики?

Руководитель практики — это человек, который одновременно работает с клиентами, обращающимися в агентство, и обучает студентов. Обычно основной задачей руководителя практики считалось знакомство студента с работой агентства и супервизорством во время практики, но теперь основной задачей руководителя практики можно назвать *совершенствование профессиональных навыков студентов*, независимо от места их обучения.

В некоторых агентствах работают руководители практики, которые занимаются только практикой студентов и не работают с клиентами. Эти специалисты чаще всего руководят одновременно тремя или более студентами.

Вообще студенты, которые должны получить диплом по социальной работе, около половины времени обучения тратят на практику под руководством супервизора; на завершающий этап практики уходит обычно 80 дней.

Иногда практика ведется блоками, т.е. 5 дней в неделю из 7 студент проводит в агентстве с руководителем практики. Иногда практика и аудиторные занятия проводятся одновременно, например, 2 дня студент обучается в колледже, 3 дня — в агентстве.

Приведем в качестве примера двухгодичный курс в университете Шеффилда. Этот курс рассчитан на стажеров и аспирантов, т.е. людей, уже имеющих, например, степень бакалавра гуманитарных наук.

Двухгодичный курс для получения диплома по социальной работе в университете Шеффилда

Октябрь — февраль первого года	<i>Первый этап практики:</i> непрерывная практика с целью изучения основ социальной работы (базовые знания, ценности и умения).	(I семестр)
Февраль — июль первого года	<i>Первый курс:</i> обучение в колледже (лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа, курсовые задания).	(II семестр)
Октябрь — февраль второго года	<i>Второй курс:</i> обучение в колледже (лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа, курсовые задания).	(III семестр)

Февраль —	<i>Второй этап практики:</i>	(IV семестр)
июль	непрерывная практика с целью освоения	
второго года	специальных знаний, ценностей и умений в конкретной области социальной работы (дети и семьи, правонарушители, пожилые люди, люди с психическими отклонениями).	

Почему так важна практика?

Зачем студента направляют в агентство получать знания о социальной работе? Ведь все о теоретических и практических аспектах социальной работы они могли бы узнать в колледже с помощью учебников, кабинетной практики, групповых дискуссий и ролевых игр. Практика работы в агентстве важна в силу следующих причин:

1. Она помогает студенту понять, что возможно и что невозможно в социальной работе, в результате чего у него развивается реалистический подход к будущей деятельности.

2. Студент проверяет, может ли он на практике сделать то, чему его учили; образно говоря, нетрудно «пилотировать» самолет, сидя на тренажере, но важно знать, что будет, если действительно подняться в воздух.

3. В процессе практики устанавливается диалог между агентствами и колледжами.

4. Практика помогает обеспечить базу для введения новых элементов в работу агентства.

5. Практикующие социальные работники регулируют соответствие учебного плана и практики.

У нас почти нет информации о мнении студентов по поводу практики, но результаты даже небольшого исследования позволяют предположить, что студенты ценят опыт, полученный в агентствах [3; 10]. Практика на местах помогает студентам лучше понять, что сегодня представляет собой практическая деятельность в социальных агентствах [11].

Различные модели практического обучения

До недавнего времени преподаватели практики в Великобритании были известны как *супервизоры студентов*. Переход от простого супервизорства к обучению практике очень важен, потому

что означает изменение самой модели практического обучения. По существу *психологические подходы* к супервизорству сменились *образовательным подходом* к обучению.

Возьмем пример, который покажет различие этих двух моделей. В *модели супервизорства* акцент делается на потенциал личностного роста, на использование опыта работы студента для исследования его личной истории. Супервизорство похоже на терапию, поэтому данный подход имеет тенденцию сосредотачиваться на недостатках. В *модели практического обучения* больше внимания уделяется работе студента и возможностям обучения в процессе этой работы. Такой подход сосредоточен на сильных сторонах.

Для описания моделей или подходов к практическому обучению используются разные категории [1; 4]. Те, что приведены ниже, — из книги «*Практическое обучение социальной работе*».

1. Модель личностного роста и развития

Эта модель практического обучения основана на использовании терапевтических моделей практики в моделях обучения. Другими словами, студент становится «клиентом» супервизора. Акцент делается на чувства студента, на развитие его самосознания, на осмысление и усвоение стиля супервизорства. Личностный рост рассматривается как предпосылка профессионального роста.

Обучение в основном индивидуальное. Большое значение придается конфиденциальности непосредственной работы студента с клиентом, которая ведется без наблюдения руководителя практики [8].

Вот краткое изложение основных моментов философии, на которой строится модель личностного роста и развития:

1) Использование терапевтических моделей, заимствованных из психосоциальной практики.

2) Убежденность в том, что профессиональная деятельность зависит от личностного роста.

3) Психологические теории помогают супервизору понять процесс обучения студентов.

4) Супервизор уделяет больше внимания процессу обучения, чем его результатам.

2. «Ученическая» модель

Эту модель иногда называют «Рядом с Нелли» по аналогии с моделями обучения в промышленности, где ученики наблюдают

за работой на ткацких станках опытных специалистов (Нелли). Огромное значение имеют отношения с супервизором, работающим со случаями. В этой модели обучения особенно важна оценка профессионального роста студентов на основе стандартов супервизорства.

Кратко философия данной модели включает следующие положения:

- 1) Обучение в процессе реальной деятельности, а не в ходе дискуссии.
- 2) Хорошая практика подразумевает копирование существующих моделей работы, поэтому необходимо непосредственное наблюдение студента за практической работой супервизора.
- 3) Опора на теории поведения.
- 4) Одинаковое внимание процессу и результатам практики.

3. Управленческая модель

Данная модель исходит из того, что, во-первых, подход к студенту должен быть таким же, как и к любому сотруднику агентства, и, во-вторых, основная функция руководителя практики — управление процессом практики. Такой подход, как и предыдущий, больше сосредоточен на приобретении навыков. Однако в отношении супервизорства используется подход, ориентированный на решение проблем студента: практика считается успешной в том случае, если в результате студент овладевает навыками специальных процедур, при этом критерии оценки успешности соотносятся с политикой агентства. Главный критерий оценки результатов практики — результаты работы студента с клиентами.

Философия управленческого подхода содержит следующие моменты:

- 1) Обучение должно осуществляться в процессе деятельности.
- 2) Самое важное — защита клиентов и качество работы агентства.
- 3) Желательно, даже необходимо, строгое соблюдение правил.
- 4) Результатам уделяется больше внимания, чем процессу работы.

4. Модель структурированного обучения

В Великобритании такой подход сейчас становится все более распространенным. Он основан на использовании учебного плана, часто — в модульном виде с блоками модульных единиц. Дан-

ный подход характеризуется применением различных методов преподавания, особенно имитационных и деятельностных. Это менее индивидуализированный подход, чем модель личностного роста и развития, так как ему больше свойственно обучение в «команде». При данном подходе важным моментом является приобретение навыков, но не меньшее внимание уделяется также ценностным основам работы студентов, кроме того, он предъявляет определенные требования к оценке (критерии компетентности). Контролируемая практика — наиболее предпочтительная техника обучения, когда студент работает под непосредственным наблюдением и контролем руководителя практики.

Модель структурированного обучения предполагает:

- 1) Использование образовательных моделей вместо психосоциальных.
- 2) Непосредственное наблюдение за практикой студента считается очень важным для обучения и оценки.
- 3) Знание руководителем практики теорий обучения взрослых.
- 4) Ни процесс практики, ни его результаты не признаются приоритетными.

Обучение социальных работников руководству практикой

Опытный социальный работник не обязательно является столь же опытным преподавателем социальной работы, так как у непосредственной социальной работы и у преподавания ее разные задачи. Кстати, это относится и ко многим другим профессиям. Например, человек может быть очень опытным механиком, уметь быстро и аккуратно починить автомобиль, но не уметь научить другого делать ту же самую работу. Как мы учим социального работника умению преподавать?

В Великобритании руководители практики *должны быть аккредитованы своими агентствами* [2]. Возможно, все они должны будут получить звание «Преподаватель практики». Это звание получают кандидаты, изложившие *информацию* о своих достижениях в документах, которые предоставляются экзаменационному совету. Вообще в Великобритании существует много программ по подготовке преподавателей практики. Вот пример программы Консорциума колледжей и агентств Южного Йоркшира (Шеффилд, Англия).

Программа подготовки соискателей на звание «Преподаватель практики», Шеффилд и Южный Йоркшир (июль—март).

Групповые обучающие практические занятия с отрывом от работы:
13 дней занятий для 16 кандидатов.

Время для индивидуального обучения:
16 часов индивидуальной работы с опытным руководителем практики. Сюда входит непосредственное наблюдение за работой кандидата со студентом.

Самостоятельная работа:
50 часов для каждого кандидата.

Практика студента:
каждый кандидат является супервизором студента и собирает информацию о собственной компетентности как преподавателя практики.

Подача документов:
каждый кандидат предоставляет документы в экзаменационный совет, в который входят преподаватели колледжа и агентства, менеджеры.

Обучающие программы для руководителей практики важны потому, что они позволяют вводить новые модели обучения практике. Большинство социальных работников не имели возможности познакомиться с подходом структурированного обучения в процессе собственной практики (четвертая модель) и, естественно, не могут обучать такому подходу.

Содержание программы обучения включает в себя все упомянутые выше аспекты. Они взяты из программы Шеффилда, Южный Йоркшир [9], но аналогичные программы для руководителей практики есть в Великобритании повсюду.

1. Организация практики на местах

Она включает в себя информацию по следующим вопросам:

- 1) Возможности, которые организация предоставляет практиканту.
- 2) Подготовка к приходу студента.
- 3) Составление письменных соглашений и совместная оценка учебных потребностей студента.
- 4) Возможности обучения для студента.
- 5) Начальные и ориентационные* программы на месте практики.

* Пример ориентационной программы — список из 10 или более вопросов студенту о первой неделе практики. Вопросы помогают студенту наладить необходимые контакты и сосредоточиться на наиболее важных для обучения проблемах [6].

б) Окончание практики (договоренность о преемственности работы с клиентами и обучение студентов формированию оценки эффективности их работы).

2. Контекст и ценности обучения практической работе

Сюда входит информация по следующим проблемам:

- 1) Социальный и политический контекст обучения практике.
- 2) Готовность агентства обучать навыкам практической работы.
- 3) Кодекс практики для преподавателей практики.
- 4) Включенность коллег в практику студентов.
- 5) Включенность студентов в процесс формирования обратной связи по работе в цепочке «студент — преподаватель».
- 6) Включенность клиентов в процесс формирования обратной связи в ходе студенческой практики*.
- 7) Власть и влияние.
- 8) Обучение практике в различных типах служб.

3. Обучение практической работе с клиентами, испытывающими угнетение и притеснение

Здесь важна информация по следующим проблемам:

- 1) Преподавание и формирование оценки проблем власти, влияния, угнетения.
- 2) Специальное практическое изучение таких социальных феноменов, как раса, пол, класс, инвалидность, сексуальные предпочтения и т.д.**
- 3) Расовые проблемы в районах, населенных преимущественно белыми.
- 4) Проблемы «чернокожих» студентов по месту прохождения практики.

* Существуют трудности в получении от клиентов отзывов о службе, так как их мнение во многом зависит от возможности получения необходимых им средств, поэтому за их отзывы студенты не могут полностью нести ответственность. Тем не менее важно убедиться в том, что обратная связь от пользователей службы является постоянным элементом обучения студентов. Для выяснения их мнений руководитель практики может использовать опросники. Это не только помогает в процессе обучения студентов и в выработке оценки их профессионализма; пользователям службы также важно знать, что их мнение имеет значение для ее работы.

** В центре обучения работе с проблемами угнетения лежит вопрос о власти. Как студент использует власть по отношению к клиентам, особенно в связи с полом, расой и классом? На эти вопросы желательно ответить и студенту, и преподавателю, т.е. выяснить их и на уровне преподавания, и на уровне обучения.

5) Обсуждение проблем власти в системе отношений «преподаватель — студент».

6) Учебный план, основанный на применении подхода «антипритеснения» в процессе преподавания.

4. Модели обучения

Сюда входит следующая информация:

- 1) Теории обучения взрослых*.
- 2) Применение моделей в преподавании практики.
- 3) Различные стили учебной деятельности.
- 4) Работа с проблемами, препятствующими обучению.
- 5) Создание атмосферы, благоприятной для обучения
- 6) Помощь студентам в поисках собственного стиля обучения и с этой целью — в экспериментировании с разными стилями.

5. Учебный план преподавания практической деятельности

Он включает информацию по таким вопросам:

- 1) Концепция учебного плана и его ценности.
- 2) Формирование оценки различных моделей учебного плана.
- 3) Применение учебного плана в различных контекстах**.
- 4) Интеграция различных учебных тем и дальнейшая разработка учебного плана преподавателем практики.

6. Методы преподавания практики

Сюда входит следующая информация.

- 1) Обзор различных методов, техник, таких, как, например, «имитация», упражнения, моделирование, обучение в естествен-

* Разница между обучением определенной деятельности и профессиональной практикой состоит в том, что первое требует от людей знания путей, способов, как это делать, для профессионального же образования требуются люди, знающие, как надо учиться. Студентам необходимо знать, как формировать в себе постоянную готовность к профессиональному развитию; они должны быть готовы учиться всю жизнь, а не только в студенческие годы.

** Учебный план — общая основа, объединяющая каждого студента и преподавателя практики в рамках одной программы. Преподаватель, работающий с наркоманами, должен взять за основу тот же план, которым пользуется преподаватель, работающий в сфере социального обеспечения детей или в доме для престарелых. Каждый преподаватель практики должен понимать, что означает каждая модель обучения в конкретном контексте. Например, основной концепцией практики социальной работы является концепция профессиональных границ [6]. Критерии проведения границы между профессиональной деятельностью и дружескими отношениями могут меняться в зависимости от контекста, хотя принципы этих критериев являются общими для всей практики социальной работы.

ных условиях, «инструктаж», чтение «под руководством», преподавание в «команде», использование аудио- и видеотехники, письменные отчеты о непосредственном наблюдении за практической деятельностью студентов, преподавание в группе, кураторство на практике (встречи с супервизором).

2) Сочетание метода «имитации» и непосредственной («живой») практики в целях обучения*.

7. Оценка практической деятельности студентов

Сюда входит информация по следующим проблемам:

- 1) Требования для получения диплома по социальной работе.
- 2) Примеры разных методов оценки практики студентов, таких, как непосредственное наблюдение, обратная связь, разработка критериев оценивания компетентности**.
- 3) Подготовка отчета об оценивании.
- 4) Использование данных о процессе формирования оценки, включая роль преподавателя учебного заведения и экзаменационного совета.

Преподаватели практики также учатся совершенствовать свою деятельность, работая над проектом в специальной области преподавания практики.

Как мы узнаём, компетентен ли преподаватель практики?

Один из факторов, определяющих качество деятельности социального работника, — это качество преподавания в колледже и практики в агентстве. Важно знать, достаточно ли компетентны преподаватели практики для обучения студентов в агентствах.

* Если взять для примера проблему профессиональных границ, то преподаватель практики может использовать упражнение на видеокассете с целью проведения дискуссии о профессиональных границах [7]. Использование «имитированной» деятельности на данной стадии более приемлемо, чем «живая» практика, и она поможет узнать подробнее о проблеме, прежде чем приступить к практическому применению знаний. Это будет профилактикой неудачной практической деятельности и получения практического опыта, способного затормозить процесс обучения.

** Студенты тоже могут участвовать в процессе разработки критериев оценки своей компетентности. Например, если необходимо оценить способность студента к эмоциональному восприятию ситуации клиента, то студент и руководитель практики должны знать критерии, по которым оценивается такое восприятие. Знание этих критериев поможет студентам выяснить, какая практика считается успешной, и стремиться к ней, а не становиться объектами для оценок кем-то другим. Различные методы оценки являются критериями для различных уровней практической компетентности (сформулировать оценку могут студенты и коллеги-преподаватели).

Метод, разработанный недавно в Великобритании, требует формирования специальной *папки с материалами*, иллюстрирующей деятельность преподавателей практики. В первый раз эта идея появилась в связи с проблемой оценки практической компетентности студентов [6], но теперь все шире используется при оценке преподавателей практики.

Папка с материалами, необходимыми для получения звания «Преподаватель практики» (Шеффилд, Южный Йоркшир), включает в себя:

- 1) краткую справку о наличии у кандидата опыта преподавания практики;
- 2) отчет руководителя практики, непосредственно наблюдавшего за работой кандидата в преподаватели со студентом;
- 3) копию отчета кандидата с оценкой компетентности студента;
- 4) 10—15-минутный *видеосюжет*, показывающий фрагмент работы кандидата со студентом с приложением критического анализа работы (что, по мнению кандидата, было сделано хорошо и что следовало бы изменить);
- 5) данные, подтверждающие способность кандидата работать в семи указанных выше областях.

Эти материалы подписываются одним или двумя экспертами, и образец оценивается по критериям национальных стандартов так называемым внешним экзаменатором, не зависящим от программы.

Группа специалистов, состоящая из опытных преподавателей колледжей и агентств, дает рекомендации экзаменационной комиссии. Комиссия принимает заключительное решение о присвоении звания каждому из кандидатов. Желательно, чтобы в будущем все преподаватели практики были удостоены такого звания, что будет являться показателем хорошего уровня преподавания в агентствах.

Заключение

В последние годы требования к преподавателям практики значительно возросли. Преподавание практики стало рассматриваться как профессиональная деятельность. К сожалению, большинство преподавателей практики вынуждены заниматься и работой с клиентами в своих агентствах. В различных агентствах находят разные пути решения этой проблемы, но чаще всего работа передается другим специалистам в агентстве — членам «команды» преподавателей практики, что облегчает задачу отдельным людям, но не коллективу в целом.

Какие факторы необходимо учитывать при разработке системы образования и поддержки преподавателей практики?

Укажем четыре элемента, необходимые для любой такой системы.

1. *Осознание различий между непосредственно социальной работой и обучением социальной работе.*

Это разные задачи, что выяснилось после того, как при обучении практике стали применять не терапевтический подход (когда со студентом работал супервизор), а подход структурированного обучения (при котором преподаватель берет на вооружение обучающие, а не психосоциальные теории и методы). Понимание их различия важно при обучении практике в условиях агентства, где преподавание является вторичной деятельностью.

2. *Обучение и тренинг преподавателей практики.*

Если мы согласимся с тем, что умение обучать социальной работе и осуществление самой социальной работы — вещи разные, то мы должны признать и необходимость создания условий для группового и индивидуального обучения социальных работников с целью развития навыков преподавания практики. Им также необходимо работать со студентами в агентстве и иметь супервизоров.

Необходимым элементом рассматриваемой стратегии является и разработка четкого учебного плана.

3. *Контроль и оценка.*

Любая система образования и поддержки преподавателей практики должна включать, помимо прочего, и механизмы контроля и оценки компетентности преподавателей (например, использование папки со специальными материалами). Без таких механизмов невозможно определить, насколько удовлетворителен (и удовлетворителен ли вообще) уровень преподавания. Представители колледжей и агентств должны работать как партнеры, которые осознают и ценят различные сильные стороны колледжа и агентства. Было бы ошибкой думать, что обучение студентов может проходить только в одном из этих учреждений, — они должны работать вместе.

4. *Положительные стимулы*

Необходимо сделать задачу преподавания практики благодарной и приносящей плоды. Преподаванию присущи позитивные моменты (такие, как, например, удовольствие и удовлетворение от помощи другому человеку в развитии навыков социальной работы), но важно также учитывать возможность других видов стимуляции, которые сделали бы преподавание привлекательным для социальных работников-практиков.

К числу стимулов можно отнести, например, такие, как:

а) *Дополнительная плата.*

В Великобритании некоторые агентства дополнительно платят тем сотрудникам, которые преподают практику.

б) *Звание.*

Наличие возможности получить звание, скажем, «Преподаватель практики» (в качестве своеобразного кредита — получения степени в будущем), поощряет обучение некоторых социальных работников мастерству преподавания практики и стремление сделать его частью своей образовательной программы.

в) *Дополнительный статус.*

Преподаватели практики являются частью «команды» преподавателей, в которую входят и преподаватели колледжа. Возможно, преподавателей практики следует включать в преподавательский состав колледжа и присваивать им статус звания «Почетный лектор».

г) *Доступ к ресурсам.*

Социальные агентства часто имеют ограниченные библиотечные и другие ресурсы. Как почетный лектор или член преподавательского состава колледжа, преподаватель практики мог бы иметь доступ к университетским библиотекам и скидки при оплате регистрационных взносов за следующую степень. Обещание предоставить возможность пользоваться оздоровительным спортивным комплексом колледжа и т.п. также было бы стимулом для подготовки преподавателей практики.

д) *Доступ к дальнейшему обучению.*

Лучший способ учебы — преподавание. Преподавание практики — это возможность практического применения современных теорий социальной работы и получения доступа к дальнейшему освоению новых разработок в практике социальной работы. Это особенно привлекает людей, которые давно не повышали свою квалификацию.

Разрабатывая систему образования и поддержки преподавателей практики, важно учитывать все указанные выше факторы. Роль преподавателей практики является решающей, поскольку в обучении социальной работе необходимо знать об усовершенствованиях, происходящих в практике социальной работы. А обучение практике — полезный для практиков способ знакомства с эволюцией теорий социальной работы и хорошая возможность для оценивания собственной практики. И агентства, и колледжи взаимно выигрывают при подготовке и поддержке преподавателей практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bogo, E., Vayda, M.* The Practice of Field Instruction in Social Work. Toronto: University of Toronto Press, 1987.
2. CCETSW paper 26.3. Improving Standards in Practice Learning. London: CCETSW, 1991.
3. *Davies, M.* Training: what we think of it now. *Social Work Today*, 24/1/84, pp. 12—17, 1984.
4. *Doel M.* Putting heart into the curriculum. *Community Care*, 797, pp. 20—22, 1990.
5. Doel, M. Teaching Social Work Practice (forthcoming).
6. *Доэл М., Шадлоу С.* Практика социальной работы. М., 1995.
7. Doel, M., Shardlow, S. The Practice Portofolio, research paper. Sheffield: University of Sheffield, S10 2TN, UK, 1989.
8. Gardiner, D. The Anatomy of Supervision. Milton Keynes: Open University Press, 1989.
9. Guidelines to the South Yorkshire Joint Centre Practice Teaching programme. (Joint Centre: Sheffield, S10, 2BP, UK).
10. *Shardlow, S.M.S., Doel, M.* Practice teaching and knowledge, *Social Work Education*, 11.3, pp. 45—53, 1992.
11. Smale, G. et al. Community Social Work: a paradigm for change. *Practice And Development Exchange*. London: NISW, 1988.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Шуламит Рамон

доктор наук, профессор университета
«Англия», Кембридж

Преподаватели имеют опыт работы в качестве социальных работников, педагогов, а также свою специфическую личную историю. Они обычно приходят после успешной профессиональной деятельности на предыдущем месте работы, хотя их успех мог закончиться тем, что называется «сгорел на работе», или разочарованием в каких-то ее аспектах. Третья причина перехода может быть связана со структурными изменениями в обществе, которые непосредственно влияют на сферы образования и труда и вызывают необходимость изменений в их собственном трудоустройстве и профессиональной карьере. Различные виды мотивации преподавания социальной работы оказывают влияние на некоторые установки, которые позднее влияют на характер работы в качестве преподавателей.

Я побывала в четырех странах Восточной Европы, в которых интенсивно растет число программ по социальной работе, однако лишь немногие преподаватели полностью осознают себя социальными работниками или используют хотя бы основную литературу по социальной работе при подготовке к занятиям или исследованиям.

В качестве яркого примера приведу одного энергичного руководителя нового факультета социальной работы и социального администрирования. Он рассказывал мне о своем посещении известного университета в США, где, как он знал, есть хорошо известный факультет социальной работы и социального администрирования. Однако во время двухмесячного визита он не нашел времени связаться с кем-либо с этого факультета, так как был занят своими собственными делами. У меня нет сомнений относительно важности его дел, но есть сомнения по поводу его полезности в качестве руководителя факультета социальной работы.

Вот почему я утверждаю, что очень трудно быть хорошим преподавателем.

давателем социальной работы, если профессиональная идентичность не включает в себя такие компоненты, как изучение социальной работы и сама социальная работа, являющиеся основными для этой идентичности.

Почему идентичность так важна? Вы можете возразить, что нужно давать необходимые знания по различным предметам. Естественно, студентам, изучающим социальную работу, преподают (и должны преподавать) врачи, психиатры, экономисты, юристы и психологи. Однако если знания по любой из этих дисциплин даются не в контексте социальной работы, то они либо вообще не могут использоваться на практике, либо используются неправильно.

Процесс посредничества может успешно использоваться только теми педагогами, которые идентифицируются с профессией и обучением ей.

Необходимо, чтобы посредничество основывалось на трех обучающих компонентах: *ценностях, концептуальных знаниях и навыках* [8].

В этой триаде заключаются трудности, с которыми сложно справиться и на теоретическом, и на практическом уровне. Если в социальной работе концентрироваться на ценностях, то в профессии появляется такой элемент, при котором без определенной доли самоотверженности трудно переносить страдания других, личные и социальные неудачи, необходимость попыток конструктивного решения проблем таким образом, чтобы *не оказаться еще одним бюрократом*.

Для того чтобы стать хорошим преподавателем социальной работы, необходимо пройти через эти трудности и выработать многофакторное понимание действительности, а также стать приверженцем указанных ценностей, что и будет *предпосылкой* становления педагога.

Данная особенность отличает преподавание социальной работы от преподавания, например, экономики, истории или литературы, но совпадает с принципами преподавания других, скажем, «помогающих» профессий.

Сложность подготовки социальных работников состоит не только в том, что необходимо обеспечить высокую степень соответствия между ценностями, знаниями и навыками. Она связана и с высокой степенью *неопределенности*, свойственной большей части социальной работы, в которой нередко принимаются решения и осуществляются действия при отсутствии необходимой информации или предварительных знаний. А коль скоро многие из этих решений имеют последствия для жизни людей, то высокий уро-

вень неопределенности приводит к тому, что практикующие социальные работники начинают испытывать чувство дискомфорта. Для того чтобы подобное не случилось, необходимо уже в процессе подготовки вооружать студентов средствами не только для уменьшения степени неопределенности, но и для того, чтобы человеку это не вредило.

Другая сторона неопределенности заключается в том, что нередко социальному работнику приходится рисковать, решать проблемы, мобилизуя весь свой творческий потенциал. Без доли риска чрезвычайно трудно побудить уязвимых людей, имеющих за плечами достаточно горький опыт неудач, к использованию собственного потенциала — того потенциала, в котором мы не можем быть уверены, но о существовании которого можем догадываться [10]. Без творчества мы просто попадем в ловушку бюрократических форм работы с людьми и не сможем по-новому использовать имеющиеся ресурсы или задействовать новые.

Четкое представление о конечном результате преподавания социальной работы позволило в Великобритании, некоторых других европейских странах и в США сделать переход от обычного академического курса и обычных форм преподавания к разработке новой образовательной программы, основанной на самостоятельном (при условии поддержки) обучении в колледже и на практике [11]. При этом одинаковое внимание уделяется практическому и академическому содержанию курса.

Акцент на самостоятельное обучение является результатом осознания важности того факта, что студенты, получающие профессию социального работника, — взрослые люди, имеющие практический опыт. Этот факт подразумевает использование несколько иных методов, чем те, которые мы используем при обучении детей. Мы можем учитывать, что студенты смогут понять все, о чем мы будем говорить, смогут выразить свои мысли письменно.

Вполне можно предположить и то, что они придут к нам с уже сформировавшимся *стилем учебной деятельности* [5]. Такой стиль может оказаться и помощью, и помехой в учебе; он может быть полезным при разработке соответствующих методов определения стиля учебной деятельности студентов. Стиль учебной деятельности взрослого изменить гораздо труднее, чем стиль учебной деятельности ребенка, но это возможно и при необходимости полезно делать.

Взрослые обычно более уверены в себе и нуждаются в поддержке их достоинства и самоуважения. Это значит, что при снисходительном стиле преподавания они многого не воспринимают. Однако они хорошо воспринимают *«стиль участия»*, когда с ними

обращаются как с умными взрослыми людьми, обладающими полезными для группы знаниями и опытом [1]. Следовательно, наши преподавательские усилия должны быть направлены на создание возможностей для эмоционального и интеллектуального способов вовлечения студентов в процесс обучения.

Взрослые успешнее обучаются в условиях автономии и возможности самостоятельных открытий, чем в условиях навязывания, отсутствия гибкости, имитативности [5].

Интерес и внимание к стилям обучения вполне правомерны, особенно если учесть, что основной «инструмент» социальной работы — сам социальный работник. Очень трудной задачей преподавания социальной работы является подготовка, предполагающая независимость и возможность самостоятельных открытий, но не предполагающая акцент на содержание и глубину знаний, которыми студенты должны владеть для того, чтобы стать хорошими социальными работниками. Работа с уязвимыми людьми требует способности *общаться* с клиентами и воспринимать их не как ходячий «список проблем», а как нормальных людей [2]. Учитывая это, преподаватель часто ведет себя по отношению к студенту по типу ролевой модели. Демонстрацию умения работать с людьми лучше начинать с общения преподавателя и студента.

Работа с людьми включает в себя не только соблюдение этикета при назначении встреч и четкое следование плану работы, но и интеллектуальное и эмоциональное участие и внимание к потребностям студента как учащегося. Процесс узнавания студента как человека не обязательно предполагает тесные контакты с ним или подробное знание его биографии; просто студент должен сознавать возможность рассказывать преподавателю и о своих внеучебных интересах, и о своем досуге, и о причинах обращения к социальной работе, и о собственной оценке своих достоинств и недостатков, включая стиль учебной деятельности.

Трудности подготовки рефлексивного практика

Важным компонентом эффективности практического социального работника является не только его умение внимательно слушать клиента и узнавать его как личность, но также способность выражать свои чувства и мысли по поводу практики [9], для чего практику необходимо уметь сочетать накопленный практический опыт с теоретическими знаниями.

Однако студенты часто говорят нам, что им больше импонирует непосредственно практический компонент курса, и просят нас

расширить практику за счет академической части программы. Такие признания свидетельствуют об их желании приобрести больше навыков непосредственного общения с клиентами, о беспокойстве по этому поводу и об удовлетворении, полученном от тех эмоциональных и интеллектуальных усилий, которые прилагаются ими на этом уровне.

Вместе с тем, возможно, в своих признаниях они основываются на предположении, что, чем больше человек практикует, тем больше он совершенствуется как практик. Я назвала бы такое предположение наивным, не учитывающим риск, возможный при использовании *метода проб и ошибок в обучении*. Ни один, даже самый блестящий, практик, не может заново создать все или большую часть того, что уже есть в практическом багаже, не говоря о необходимых концептуальных знаниях и их применении на практике.

Обучение путем наблюдения за работой других практиков полезно, но в то же время это ограниченный определенными рамками путь, который может препятствовать обучению. Повторение ошибок в процессе интенсивной практики еще более затрудняет процесс их выявления и искоренения, так как ставит под угрозу «Я-образ» практика, а знания и навыки сами исчезают в процессе работы. Концептуальные знания и навыки, полученные вне практики, столь же необходимы, как и непосредственный практический опыт.

Однако упоминавшиеся признания студентов свидетельствуют о распространенной ошибке преподавателей, заключающейся в том, что они стремятся дать студентам как можно больше концептуальных знаний за короткий период времени, отведенный на подготовку в учебном заведении. В этом случае качество приносится в жертву количеству, хотя преподаватель чувствует удовлетворение от сознания того, какое огромное количество знаний он дал студентам.

Соблюдение баланса между качеством и количеством — это лишь одна проблема; другая проблема состоит в том, что студенты должны иметь возможность в отведенный период времени не только понять, но и усвоить и применить определенный объем знаний, абсолютно необходимый для начинающего социального работника.

Судя по моему личному опыту, бесполезно давать студентам большое количество знаний, если нет возможности их осмыслить или каким-либо образом реализовать на практике. Это просто бесполезная трата времени и сил. И потому я научилась прибегать к так называемому минималистскому варианту, согласно которому я каждый год намечаю, какие новые знания необходимы студен-

там, от каких «старых» знаний я могу их избавить, какие новые методы преподавания могу использовать для того, чтобы помочь студентам изучить какие-то дополнительные темы. Выбор часто оказывается нелегким, но его нельзя избегать, если мы хотим, чтобы социальные работники обладали глубокими знаниями и могли применять их на практике. Более того, мне представляется исключительно важным учить социальных работников умению *критически оценивать* их собственную работу и работу агентства, а также знания по социальной работе и нашу преподавательскую деятельность. Необходимость развивать такую способность основана на том, что практики должны уметь действовать автономно, без чего они не смогут принимать решения, которые имеют огромное значение для жизни людей и для которых нет готовых рецептов. Следовательно, они должны каждый раз заново формировать свои взгляды и убеждаться, что принятые решения и способы их реализации не идут вразрез с *ценностями социальной работы*.

Трудности в подготовке преподавателей

Предыдущий раздел об обучении студентов имеет непосредственное отношение и к преподавателям. Как и взрослые студенты, преподаватели — самостоятельные люди с большим опытом. Возможно, даже больше, чем обычные студенты, они ощущают потребность соперничества, желание отличиться и демонстрировать свои возможности.

Тот факт, что в России социальная работа является новой дисциплиной, извиняет *незнание преподавателями чего-либо, их критическое отношение к тому, что другие говорят о социальной работе*. Однако критичность по отношению к другим является хотя и необходимым, но недостаточным условием преподавания социальной работы. Помимо этого необходимыми условиями являются и готовность учиться заново, и желание быть самокритичным, пересматривать ценность собственных знаний и установок. В сфере социальной работы нужны преподаватели, готовые *отказаться от социальных предрассудков, стереотипов, от распространенного деления людей на тех, кто заслуживает поддержки, и тех, кто ее не заслуживает*. А если преподаватели не будут готовы отказаться от стереотипов, то и студенты не сделают этого. Наиболее распространенными в нашей повседневной жизни являются стереотипы в отношении пожилых людей, людей с физическими и психическими нарушениями, неимущих и особенно представителей «небелого» населения.

Преподаватели социальной работы в России должны найти возможности для самообразования, доступные одновременно и для других взрослых студентов. Один из таких подходов, который помогает преподавателям и студентам работать и учиться вместе, — так называемое *действенное исследование* [3; 7; 12], или *исследовательская акция*.

В процессе действенного исследования необходимо прежде всего определить цели проекта, а сделать это должна та группа людей, ради которой создается проект. Может потребоваться много сил и времени для вовлечения людей, которые были лишены возможности выражать свое мнение и добиваться осуществления намеренных ими целей.

Это относится не только к клиентам, но и к студентам, особенно если система образования основана на иерархических принципах и студенты должны всего лишь принимать мнение преподавателей. Следовательно, при определении целей нам необходимо также способствовать разработке критического подхода к любой ситуации, к любым знаниям. Как отмечал Паоло Фриере [3], даже *наше желание выбирать слова* в общении с угнетенными людьми возвращает им силы.

В действенном исследовании важно также четко наметить краткосрочные, долгосрочные и неотложные цели, проанализировать *возможности*, имеющиеся в соответствующем окружении (подсистеме), которые нужно использовать, и *препятствия*, которые придется преодолеть или нейтрализовать для достижения этих целей.

В ходе действенного исследования важно прийти к соглашению по поводу того, *кто, как и когда* будет работать для достижения целей. В работу на обеих стадиях должны быть вовлечены и социальные работники, и группа, на которую ориентируется проект. Задачи должны быть распределены между теми и другими.

Действенное исследование предполагает обсуждение важности *оценки* того, что вы пытаетесь делать. Данная оценка станет тем способом фиксации вашей работы, который будет стимулировать дальнейшее обучение. Оценка есть также документ для тех, кого вы защищаете.

Методы оценки не должны быть очень сложными, не должны требовать сложной компьютерной технологии для фиксирования ваших планов и их ценности. Существует множество простых методов, также способных обеспечить вас полезной и важной информацией, как и технологически сложные методы. Простые методы легче использовать и практикам, и непрактикам. Более того, лучше разрабатывать и применять те простейшие методы, которые

предлагают участники группы перед реализацией проекта, а не люди со стороны.

Одна из задач действенного исследования — прийти к соглашению по поводу методов оценки до реализации проекта и убедиться в том, что они уже полностью проработаны.

Кроме того, важно заранее решить, каким образом информация о результатах проекта и уроках, полученных в процессе работы, будет доведена до сведения всей группы и других подобных групп или заинтересованных людей. Информация об обстоятельствах, препятствовавших работе, не менее важна, чем информация об успехах.

В процессе действенного исследования можно ожидать напряженности между членами группы, между социальными работниками и членами группы, а также между членами группы действия и группой исследователей, если таких подгрупп две.

Примерами важных элементов действенного исследования (исследовательских акций) могут служить: поддержка клиентов микрорайона, осуществляющих функции инициативной группы и одновременно организующих коллективную деятельность всех ассоциаций; функционирование групп взаимоподдержки; поддержка безработных рекомендациями о получении пособий, переобучении и сплоченности; создание механизмов гарантии качества работы для пользователей службы и опекунов; изменение общественного мнения о какой-либо социальной проблеме.

Исследовательская акция особенно важна для подготовки социальных работников, так как она сочетает в себе деятельность и реакцию на нее, деятельность и оценку ее в ограниченный период времени. Кроме того, она позволяет студентам и преподавателям, практикам и клиентам работать вместе и демонстрировать реальное применение ценностей социальной работы в повседневной жизни.

В короткие сроки легче вызвать энтузиазм и добиться значительных успехов, что должно положительно повлиять на внутреннее состояние клиентов, социальных работников, студентов, преподавателей.

У действенного исследования (исследовательской акции) есть и недостатки. К их числу относится то, что она требует проницательности, значительных первоначальных вложений, способности жить в условиях конфликтов и их разрешения, понимания вероятности неудач и неодинаковой преданности делу членов основной группы, осознания и принятия ограничений из-за недостатка ресурсов, — все эти факторы принять нелегко.

Заключение

Социальная работа сложна и предъявляет значительные требования, здесь необходимы высококвалифицированные и преданные делу преподаватели. Учитывая трудности обучения подготовки взрослых слушателей и необходимость быть для студентов ролевой моделью, в странах с давними традициями преподавания социальной работы были созданы и широко используются формы самостоятельного обучения. В странах, где таких традиций нет, преподавателям социальной работы еще предстоит сложный труд по самообразованию вместе со студентами и обществом.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Пожалуйста, разделитесь на группы по 10 человек.

Группа А

Представьте, что вы организовали родительское собрание в школе. Родители обеспокоены тем, что старшие школьники часто бьют младших. Среди вас есть и родители, и студенты — будущие социальные работники, проходящие практику в этой школе. Один из вас — преподаватель социальной работы в колледже, другой — учитель местной школы. Вам нужно наметить краткосрочные цели для всей группы и прийти к соглашению об их особой безотлагательности. Затем вы должны сформулировать предварительный план первого шага, который вы как группа собираетесь предпринять после этого собрания.

В вашем распоряжении 15 минут. Вам необходимо записать цели и первый шаг на доске и договориться о том, кто из вас будет обеспечивать обратную связь с группой.

Группа В

Представьте, что вас пригласили обеспечить поддержку местной группы молодых безработных, которые организовали деревообделочную мастерскую. У них уже есть помещение и оборудование. Теперь им необходимо наладить сбыт своей продукции.

Задача вашей группы — решить, как лучше обеспечить рекламу данного общественного предприятия. Возможно, вам придется обсудить и такой вопрос: какие известные люди могли бы поддержать этот проект и как связаться с ними и вовлечь в проект; а также написать короткий текст рекламного объявления для мастерской и даже заинтересовать местное телевидение.

Запишите основные результаты вашей дискуссии, текст рекламы и договоритесь о том, кто из вас будет обеспечивать обратную связь с группой.

У вас есть 15 минут для выполнения этого задания.

Упражнение: работа в группах по 5 человек над составлением вводной программы для ваших студентов-первокурсников.

Учтите, что половина группы студентов пришла к вам сразу же после окончания средней школы, а половина студентов имеет опыт работы в различных сферах (средний стаж работы 7 лет).

Вводная программа должна быть рассчитана на месяц. План необходимо разработать таким образом, чтобы он соответствовал цели ознакомления студентов с ценностями, концептуальными знаниями и основными навыками социальной работы.

У вас есть 15 минут для выполнения задания: напишите предложения группы и заранее назначьте человека, который сообщит большей группе о дискуссии в малой группе (о тех элементах, по поводу которых было легко прийти к согласию, и о тех, по поводу которых были разногласия, о чувствах различных членов группы, вызванных этим заданием).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Boud, D.* Developing Student Autonomy in Learning. Kogan Page, London, 1988.
2. *Brandon, D.* Implications of Normalisation Work for Professional Skills. In: *Ramon S.* (ed.) Beyond Community Care: Normalisation and Integration Work, Mind Macmillan, 1991.
3. *Freire, P.* Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder, New York, 1970.
4. *Firth, M.T.* Double Jeopardy: Race and Mental Illness: Some Issues for Practice Teaching, *Issues in Social Work Education*, 1993, pp. 13, 1, 45—59.
5. *Gardiner, D.* The Anatomy of Supervision. Open University Press, 1989.
6. *Knowles, M.* The Modern Practice of Adult Learning: From Pedagogy to Androgogy. Follett, Chicago, 1980.
7. *Lees, R., Smith, G.* Action Research in Community Development. Routledge, London, 1975.
8. *Payne, M.* Modern Social Work Theory: A Critical Introduction. Macmillan, 1990.
9. *Schon, D.* The Reflective Practitioner. Basic Books, New York, 1983.
10. *Soyer, P.* The Right to Fail. In: *McDermott, (ed.)* Self-Determination. Routledge, London, 1975.
11. *Taylor, J.* Self-Directed Learning and Social Work Education. A Critical Analysis. *Issues in Social Work Education*, 1993, pp. 13, 1, 3—24.
12. *Wagner, D.* Reviving the Action Research Model: Combining Case with Cause with Dislocated Workers. *Social Work*, 1991, pp. 36, 6, 477—482.

ПОДГОТОВКА К ИССЛЕДОВАНИЯМ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Марта Бомбик

доктор философии, доцент,
преподаватель работы,
университет Фордхэм

Введение

Насколько эффективны методы воздействия в социальной работе? Является ли, например, работа с отдельным случаем более эффективным методом, чем работа с группой? Насколько разнятся по эффективности различные подходы к практике? Могут ли государственные агентства объяснить, почему у них работают именно дипломированные социальные работники? Значит ли это, что социальные работники, имеющие специальные дипломы, работают эффективнее, чем социальные работники, имеющие другие дипломы, или те, которые их совсем не имеют? Каким образом агентство может объяснить распределение своего бюджета и программ служб?

Каждый из этих вопросов свидетельствует о значительном интересе к сфере социальной работы — здесь и эмоции, и приглашение к спорам. Ни на один из них невозможно ответить удовлетворительно, не проведя исследований [2].

Профессия «социальная работа» зависит от научных методов исследования тех проблем, с которыми сталкиваются в своей практике социальные работники. Они стремятся с помощью этих методов объяснить суть и эффективность своей практики. Исследовательская деятельность помогает выявить проблемы практики в процессе принятия решений и таким образом увеличивает возможности социальных работников в плане совершенствования практики [11].

Способы решения проблем в практике социальной работы и их эффективность в процессе помощи людям можно оценить посредством определенных научных исследовательских методов [14].

Цель данной статьи — обеспечить преподавателей социальной работы информацией по проблемам, с которыми они будут сталкиваться в процессе разработки и практической реализации исследовательского курса в учебных планах по социальной работе.

После описания целей и тем курса будут обсуждены некоторые проблемы подготовки студентов и взаимосвязи исследовательской работы с учебным планом в целом. Затем будет уделено внимание важности исследований на уровне послевузовского образования и их интеграции с практикой внутри профессионального сообщества. Читателям будут предложены рекомендации по некоторым ключевым проблемам, с тем чтобы они могли использовать их в собственном уникальном преподавательском опыте.

Цели подготовки к исследованиям в области социальной работы

Существует несколько целей подготовки практикующих социальных работников к использованию методов исследования. Во-первых, мы хотим, чтобы практики могли избирательно подходить к существующему разнообразию стратегий сбора информации об определенном аспекте своей работы, а также уметь определять, какие данные и теоретические подходы наиболее соответствуют конкретной проблеме. Такая «исследовательская грамотность», т.е. способность понимать, критически оценивать и избирательно использовать научные знания, не дается от рождения. Социальных работников нужно научить быть разумными пользователями научно-исследовательских подходов [10].

Во-вторых, обучение использованию методов исследования поможет студентам оценивать практику с позиций научного подхода, для чего они должны уметь эмпирически формулировать, документировать и оценивать свои решения, принятые в процессе практики, и свою деятельность. С помощью включения в практику необходимой исследовательской функции социальные работники могут извлечь «ключевые знания» из собственного непосредственного практического опыта.

В-третьих, профессиональный социальный работник должен быть обучен разнообразным оценочным подходам [12]. Как «оценивание потребностей» общества, так и «психосоциальное оценивание» индивида требуют использования навыков сбора таких данных, которые помогали бы практике лучше понимать проблемы людей и развивать эффективные способы помощи в улучшении их жизненных ситуаций.

В-четвертых, умение пользоваться методами исследования позволит социальным работникам составлять отчеты о своих открытиях в соответствующей профессиональной форме. Эти методы помогут им научиться предоставлять необходимую информацию в заявлениях на получение средств, в предложениях о политике в социальной сфере при отстаивании интересов клиентов, в методических рекомендациях, в сообщениях по программам оценивания. Профессиональные социальные работники должны уметь компетентно излагать свои статьи и другие материалы, представляемые в профессиональные журналы, а также выступать на профессиональных собраниях и конференциях.

Обучение социальных работников умелому сочетанию исследовательских навыков и практики является важнейшим компонентом преподавания социальной работы [6]. Это один из ключевых образовательных моментов, который помогает становлению профессионала. Профессиональный социальный работник подходит к решению любой проблемы с точки зрения того, что он получит новые знания, с позиций открытости новой информации, и в то же время он должен быть уверен в возможности осознания всей сложности человеческих проблем и готовым отвергать установившиеся представления, которые не соответствуют результатам научных исследований и неопровержимым данным.

Методы исследования в области социальной работы

Студентов учат использовать методы исследования в практике социальной работы на специальных занятиях, посвященных только решению данной задачи. Обычно основное внимание уделяется инструкциям по применению этих методов [17]. Методы, используемые в общественных науках, преподаются в контексте практики социальной работы с целью идентификации студентов с ролью исследователя [7].

Студенты приобретают знания в области исследовательской методологии, необходимые для определения проблемы; учатся формулировать вопросы исследования с помощью обзора научной литературы и предварительного изучения проблемы; кроме того, они учатся организации исследовательских проектов; изменениям и вычислениям, ведению записей, кодификации; процедурам составления выборок; анализу данных; интерпретации результатов исследования с целью их практического применения; написанию отчетов о проведенных исследованиях [8].

На таких занятиях студенты знакомятся с позитивистским и феноменологическим [18] подходами к исследованиям, учатся оперировать методами количественного [6] и качественного анализа [15] данных, взятыми из обоих подходов. Преподаватели также учат студентов разумно сочетать в процессе исследования количественный и качественный подходы [1].

Студенты знакомятся с различными вариантами организации исследований в прикладных социальных науках, в частности с таким, как экспериментальный тест — процедура, с помощью которой сравниваются изменения в поведении до и после тестирования в классической экспериментальной группе и в контрольной группе, которая тестирования не проходила.

Квазиэкспериментальные подходы используют многие, хотя и не все, условия классического экспериментального метода.

Методы анкетирования и опроса описывают поведение и установки отобранной на научной основе группы людей.

Методы работы со случаем и исследования одного объекта фокусируются на одной проблеме [9].

Исследовательская акция [9] (действенное исследование) непосредственно соединяет практику и исследование, осуществляя исследование их параллельно или одновременно. В зависимости от отпущенного учебного времени, перечисленные исследовательские методы могут изучаться полностью или выборочно, исходя из их пользы для практики.

Этические аспекты исследования

Этические нормы должны строго соблюдаться на всех уровнях исследования [4]. Профессиональный долг и честность предполагают, что социальные работники в процессе исследования придерживаются тех же этических норм, что и в практике социальной работы, например, принципа конфиденциальности. Но существуют и такие нравственные принципы, которые присущи именно исследованиям, и с ними также необходимо знакомить студентов.

К ним относятся прежде всего уважение прав человека—участника исследования, т.е., во-первых, проведение исследований таким образом, чтобы не нанести вред его участникам, и, во-вторых, добровольное (без принуждения) участие в исследованиях и возможность в любое время прекратить это участие. Всем участникам должна быть предоставлена полная информация об исследовании.

После устного согласия участвовать в исследовании должен быть подписан протокол или договор, подтверждающий его.

Кроме основных этических принципов, существуют моральные действия, которые желательно совершить по окончании исследования, и в первую очередь — предоставить участникам краткую информацию о результатах проведенного исследования. Делается это с той целью, чтобы избежать эксплуатации участников.

Проблемы обучения

Можно назвать несколько проблем, с которыми сталкиваются преподаватели, составляющие учебный план исследований для студентов. Таковы, в частности, проблемы планирования исследовательского курса, определения его целей, тематики, методов преподавания, составления списка необходимой литературы, критериев оценки студентов и градации курса. Существует также проблема взаимосвязи исследовательского курса с учебной программой. Основное беспокойство вызывает у преподавателей непреодолимое сопротивление студентов изучению исследовательского курса. Для того чтобы преодолеть это сопротивление, обычно в программы по социальной работе приходится включать требования заниматься изучением исследовательских методов, т.е. приобретать навыки, которые далеко не все студенты хотели бы развивать добровольно. Скажем, многие из них просто могут испытывать сомнения в своих возможностях и способностях заниматься математикой и статистикой [20]. Они могут не чувствовать необходимости предмета, не понимая его связи с профессиональной подготовкой. Только некоторые студенты предвидят важность использования знаний исследовательского курса в своей будущей практике. Но если преподаватели с энтузиазмом рассказывают студентам о ценности исследовательской работы, то они могут преодолеть сопротивление и помочь студентам открыть для себя необходимость заниматься ею.

Конечно, сделать это нелегко. Нужен тщательно спланированный курс, в рамках которого методы исследования воспринимались бы как неотъемлемая часть практики, для чего в процессе преподавания постоянно приводились бы примеры из практики социальной работы. Такое построение курса и процесса его преподавания имело бы огромное значение для студентов: в нем подчеркивалась бы потребность студентов в знаниях для принятия

взвешенных решений в процессе практики, а также в приобретении навыков для оценки своей практики на основе профессиональных стандартов.

Процесс преподавания во многом зависит как от уровня общей подготовки и настроения студентов, так и от количества времени. При ограниченном количестве времени преподаватели могут использовать ролевые игры с целью приобретения студентами определенных навыков на основе проведенного исследования. Причем они могут приводить примеры из практики, не связанные друг с другом, что позволит использовать самые разные примеры — ведь у студентов тоже могут быть очень разные интересы в сфере социальной работы.

При наличии большего количества времени и при достаточном опыте работы со студентами преподаватель может научить их разрабатывать небольшие исследовательские проекты. В таком случае работа может проводиться либо индивидуально, либо в группе, чтобы она проходила при тщательном супервизорстве — это позволит обеспечить проведение всей работы (от начала до завершения проекта) в рамках курса.

В зависимости от возможностей студентов, правильно подобранного списка необходимой литературы и компетентности преподавателя студентам чаще всего требуется специальная помощь в выборе темы, формулировке проблемы, определении выборок, разработке и использовании методов сбора и анализа данных, в написании отчета.

При недостаточной помощи в экспериментальной деятельности и недостатке супервизорства у студентов могут появиться чувства тревоги, сомнения и переутомления. Если студент работает в группе, то эти проблемы могут отразиться на межличностных отношениях, которые, в свою очередь, повлияют на выполнение заданий в установленные сроки.

Здесь требуется осторожность, так как негативный опыт может разрушить образовательный процесс, вызвав обратный эффект — пренебрежительное отношение к исследованиям. Тем не менее преподаватели ценят экспериментальные задания, способствующие вовлечению студентов в реальный процесс познания, поскольку они представляют собой творческую основу взаимосвязи и процесса их научного постижения, а проще говоря — связи науки и практики.

Студенты могут извлекать ценные уроки даже из собственных ошибок, и такие уроки являются ступеньками в процессе поиска новых знаний. Независимо от требований или предпочтений, выбор преподавателем подобных обучающих заданий должен под-

крепляться его компетентностью и активной поддержкой деятельности студентов.

Один из полезных навыков, помогающих студентам понять связь исследования с их будущей практической работой, — умение наладить связь экспериментальной деятельности и практической работы в условиях стажировки. Определенные практические навыки студенты получают в агентствах, с помощью которых, в свою очередь, приобретают исследовательские навыки и начинают осознавать взаимосвязь исследовательской и практической деятельности.

Вот почему инструкторы агентств также должны уметь оказывать помощь студентам в осознании связи исследований и практики, а также уметь знакомить их с исследовательскими подходами, используемыми непосредственно в практике социальной работы при оказании различных услуг клиентам и административной деятельности агентства.

Помимо понимания данной проблемы социальные работники должны осознавать социальные и политические аспекты исследовательской работы. Для работы с участниками исследования необходимы навыки поддержания доброжелательных человеческих отношений. Работа в исследовательской «команде» требует уверенности в себе, навыков межличностных отношений и знания групповой динамики. Разная национальная, расовая, половая принадлежность и другие важные характеристики исследователей и исследуемых также могут оказывать влияние на все стадии исследовательского процесса. Проблема власти может серьезно повлиять на практический и этический аспекты исследования. Студентам необходимо учиться учитывать социальный и политический моменты исследования, так как они могут решающим образом повлиять на его суть и результаты.

Студенты учатся на примерах. Преподаватели своим поведением должны демонстрировать профессиональную приверженность к исследовательской работе. Процесс знакомства с различными методами, демонстрация тесной связи исследований и практики помогут студентам глубже осознать важность включения научных методов в практику социальной работы. Собственно, это начинается уже с оценки преподавателем своей эффективности в преподавании курса; предметом оценки являются студенты и как субъекты обучения, и как клиенты практики преподавателя, в ходе которой он должен обучить их использованию исследовательских приемов в социальной работе. Цель измерения эффективности преподавания, или более общей оценки курса — доказать студентам отсутствие лицемерия со стороны преподавателя, который также стремится к совершенствованию своего преподавательско-

го мастерства на основе обратной связи, которую обеспечивает оценка.

Несомненно, оценка курса должна присутствовать в работе всех преподавателей социальной работы, а не только тех, кто преподает методы исследования. Обычно школы социальной работы обсуждают вроде бы стандартную процедуру завершения курса студентами. Но даже это обсуждение можно провести в форме серьезной дискуссии на факультете, участвовать в которой могут как преподаватели, так и студенты.

Программа подготовки социальных работников может предполагать исследование преподавателями и администрацией учебного заведения таких, например, аспектов, как особенности студентов, их потребности в образовании и заинтересованность в учебе, а также восприятие ими различных элементов этой программы. Несомненно важна важность проведения таких исследований на самом высоком уровне компетентности.

Проблемы разработки учебных планов

Каким образом курсы по методам исследования вписываются в общий учебный план школы? Как они соотносятся с другими дисциплинами? Понимают ли студенты эти взаимосвязи?

Вообще курсы по методам исследования необходимо включать в вводный раздел учебного плана. Традиционно в США в учебный план первого года обучения двухгодичной программы обучения на получение степени магистра в области социальной работы включаются два следующих один за другим курса по методам исследования. В соответствии с рекомендациями Совета по подготовке социальных работников (CSWE), во время первого года обучения эти курсы должны быть «горизонтально интегрированы», т.е. каждый курс по методам исследования должен быть связан с другими дисциплинами, которые преподаются одновременно с ним. Ответственность за понимание взаимосвязи между содержанием различных курсов несут преподаватели. Они могут донести до студентов смысл этих взаимосвязей в прямой и косвенной форме.

В учебном заведении, где я работаю, принято считать, что курсы вводного раздела учебного плана первого года обучения должны соотноситься с такими дисциплинами, как наука о поведении, политика социального обеспечения, притеснение различных групп населения, практические методы социальной работы и стажировка на полевой практике. К столь серьезному требованию лучше всего подходить с точки зрения изучения содержания каждого курса

и междисциплинарных связей. Важно, чтобы факультет разрабатывал курсы, соответствующие целям учебного плана в целом, а также целям других курсов и дисциплин.

Согласно рекомендации CSWE, необходима также «вертикальная интеграция», т.е. тесная связь между содержанием первого и второго годов обучения. Вводная часть программы должна «работать» на развитие ее специализированной части.

В соответствии с некоторыми магистерскими «программами» США, студенты, желающие выбрать исследовательскую деятельность в области социальной работы в качестве своей профессии, могут получить специализацию в исследовательской деятельности на более позднем этапе подготовки в учебном заведении. Они могут приобрести эти навыки и в процессе подготовки по докторской программе (DSW или PhD). Нередко студенты, получившие степень магистра в области исследовательской работы, оказываются многообещающими докторантами, от исследовательской работы которых ждут серьезных результатов. Их исследовательские навыки способствуют более плодотворной научной деятельности и в том случае, если они начинают преподавать социальную работу.

Однако предоставление слушателям магистратуры возможности специализироваться в исследовательской работе может оказаться слишком сложно для факультета в материальном отношении. Ведь такую область специализации выбирает только небольшая часть студентов (хотя, конечно, они вправе, как и остальные студенты, выбирать любой специализированный курс). С точки зрения администрации учебного заведения, это достаточно накладно, ибо на обучение малых групп студентов она расходует те же ресурсы, что и на обучение больших групп. Если у преподавателей учебного заведения нет особой приверженности к специальной подготовке исследователей, то они могут воспротивиться такому «неэффективному» использованию преподавателей и ресурсов факультета.

Студенты магистратуры, специализирующиеся в исследовательской работе, обычно выполняют серьезные исследовательские проекты, которые называются «выпускная работа». В колледже социальной работы Смита в Нортамптоне (штат Массачусетс) все студенты магистратуры, чтобы получить степень магистра, должны выполнить такой проект. Но подобная практика не типична для США, так как она во многом упирается в ограниченные возможности преподавателей долго и интенсивно заниматься со студентами на индивидуальной основе.

Профессиональные аспекты подготовки аспирантов

Некоторые социальные работники в качестве своей приоритетной профессиональной деятельности также избирают исследовательскую работу, хотя большинство из них обычно предпочитают непосредственную практическую работу с клиентами. Приоритетное направление каждый выбирает для себя в зависимости от того, как соединяются исследовательская работа и практическая деятельность не столько в теории, сколько в их собственной практике. Но как бы кто ни акцентировал внимание либо на практической, либо на исследовательской деятельности, жизнь требует поддержания определенного баланса между ними. А это значит, что исследователь в области социальной работы должен практически поддерживать свой статус социального работника и приверженность основным ценностям профессии, т.е. он должен быть постоянно и тесно связан с практикой социальной работы и сосредоточиваться на таких проблемах в исследовательской работе, которые имели бы прямое отношение к практике, например, на проблемах, способствующих повышению эффективности работы с определенными группами населения.

В идеале практики, чтобы достигать намеченных целей, должны сочетать в своей деятельности и исследовательскую работу, и практику [16]. Хороший практик, как правило, постоянно следит за достижениями науки, читая специальные журналы, участвуя в научно-практических конференциях и т.д. Практики могут вносить свой вклад и в теоретическую базу социальной работы, в частности, распространением результатов своих наблюдений и исследований через профессиональные средства информации — конференции и публикации в журналах.

В США в обязанности социальных работников входит распространение знаний и информации среди своих коллег. Если социальный работник не делится результатами своих исследований, то этот факт считается противоречащим принципам профессиональной этики [13].

Неправильный подход к специфике ролей исследователя и практика может привести к их противопоставлению. Не существует единственного успешного пути, который привел бы социальных работников к осознанию ценности исследовательских методов и использованию их. В результате неверного подхода к обучению может образоваться разрыв между профессиональными исследователями и профессиональными практиками, а также разрушить-

ся взаимопонимание и появиться конфликты. Такую ситуацию можно назвать «расколом между исследователями и практиками» [3]. В подобных случаях исследователи могут считать, что работа практиков строится на ненаучной, чрезмерно субъективной основе, что, более того, недостаток знаний и упорный отказ практиков проводить необходимые исследования и улучшать практическую деятельность опасны. В свою очередь, практики могут относиться к исследователям как интеллектуальной элите, снисходительной, окруженной таинственностью, оторванной от реальных практических проблем, не понимающей необходимости их срочного решения.

Каким образом можно избежать напряжения в отношениях между исследователями и практиками? Естественно, лучшим средством является профилактика любых трений. При наличии профессиональной подготовки важно серьезно отнестись к необходимости донести до социальных работников идею ценности использования научных методов. Приверженность же этой идее должна быть отражена в учебном плане и программе профессионализации.

По завершении образовательных программ вспомогательные инфраструктуры могут помочь наладить и поддерживать контакты между практиками и исследователями, например, в форме их междисциплинарного сотрудничества. Независимо от того, где работают исследователи — в институтах, университетах или агентствах, они могут сотрудничать с практиками в вопросах разработки программ и поиска средств для их реализации. Иногда легче найти средства для программы, если ее целью является исследование, но бывает, наоборот, легче сделать это, если необходимо реализовать программу для служб социальной работы. Научно-исследовательская документация, освещающая организацию, цели, развитие, реализацию и оценки программы, может помочь в решении вопроса о ее будущем финансировании и применении в других условиях.

Обычно профессиональная организация социальных работников в микрорайоне или муниципальном округе создается через профессиональные ассоциации. Эти ассоциации, как и институты, и социальные агентства, и университетские программы, могут оказывать помощь в организации конференций и собраний, на которые материалы по практике социальной работы представляли бы и практики, и исследователи.

Исследователи могут делать промежуточные отчеты об исследованиях, с тем чтобы получить отзывы от практиков. Да и заключительные отчеты могут быть значительно лучше, если еще до их

опубликования с ними будут знакомиться практики. Особенно важно, чтобы исследователи в этих отчетах четко излагали свои мысли, избегали жаргона или излишне сухого, академического языка, и тогда не произойдет того, что называют отчуждением практиков, которых пугают заумные отчеты.

Хорошо, если к тому же исследователи выберут проблемы, представляющие особую важность для практиков, и смогут, по возможности, привлечь их к исследованиям. В отчетах необходимо четко отражать проблемы внедрения и практического использования полученных результатов исследования.

Заключение

Компетентность практика социальной работы зависит от применения им научных подходов к анализу проблем клиентов, планированию работы с клиентами на основе обдуманых решений, к оценке степени полезности и эффективности практических методов, к сбору информации о потребностях служб, к распространению информации о желательных программах и методах и к предложению новых подходов к практике. Хотя многие студенты изначально не выражают желания получить навыки исследовательской работы в рамках учебной программы, тем не менее учебные заведения включают такие курсы в силу важности их для повышения качества профессиональной практики будущих социальных работников. Научный подход к организации практики и формированию базовых знаний способствует улучшению профессиональной деятельности по разрешению индивидуальных и социальных проблем. Несмотря на то, что практика и исследовательская работа часто воспринимаются как разные виды деятельности, все же их можно слить воедино. В рамках программ подготовки социальных работников можно готовить практиков, умеющих применять научные методы в большинстве случаев своей практической деятельности. А помимо этого, сообщество профессиональных социальных работников должно постоянно прилагать усилия к тому, чтобы укреплять связи между исследователями и практиками.

Развитие профессии зависит от наличия базовых знаний, совершенствования навыков и умений практиков, а также от эффективности социальных услуг, оказываемых населению.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Allen-Meares, P., Lane, B.* Social Work Practice: Integrating Qualitative and Quantative Data Collection Techniques. *Social Work*, 1990, Vol. 35, № 5, pp.452—458.
2. *Arkava, M., Lane, T.* Beginning Social Work Research. Boston: Allyn and Bacon, 1983, p. 3.
3. *Aronson, S., Sherwood, C.* Researcher vs. Practitiner Problems. In: *Social Action Research. Social Work*, 1967, Vol. 12, pp. 89—96; *Ivanoff, A., Blythe, B., Briar, S.* The Empirical Clinical Practice Debate. *Social Casework*, 1987, Vol. 68, pp. 290—298.
4. *Cook, S.* Ethical Implicatons. In: *Kidder, L., Judd, C.* Research Methods in Social Relations. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1986, pp. 452—510.
5. *Craft, J.* Statistics and Data Analysis for Social Workers Itasca, IL: Peacock, 1990.
6. *Gantt, A., Pinsky, S., Rock, B., Rosenberg, E.* Practice and Research: An Integrative Approach. *Journal of Teaching in Social Work*, Vol. 4, № 1, pp. 129—143; *Holland, T.* Integrating Research and Practice in Social Work Education. *Journal of Applied Social Sciences*, 1985. Vol. 9, pp. 165—176; *Briar, S., Weissman, H., Rubin, A.*(eds.) Research Utilization in Social Work Education. New York: Council on Social Work Education, 1981; *Olsen, J.* Integrating a Practice Orientation into the Research Curriculum: The Effect on Knowledge and Attitudes. *Journal of Social Work Education*, 1990, Vol. 26, pp. 155—161; *Rabin, C.* A Method for Integrating Research and Practice: Matching the Research Seminar to Meet Practice Needs. *Journal of Social Work Education*, Vol. 21, pp. 5—12.
7. *Gibbs, L.* Scientific Reasoning for Social Workers: Bridging the Gap between Research and Practice. New York: Macmillan, 1991.
8. *Grinnell, R.* Social Work Research and Evaluation. Itasca, IL: Peacock, 1993.
9. *Hersen, M., Barlow, D.* Single Case Experimental Designs. New York: Pergamon Press, 1976.
10. *Kraybillm, D., Iacono-Harris, D., Bascom, R.* Teaching Social Work Research: A Consumer's Approach. *Journal of Education for Social Work*, 1982, Vol. 18, pp. 55—61.
11. *Marsh, J., Berlin, S.* Informing Practice Decisions. New York: Macmillan, 1993.
12. *Mattaini, M., Kirk, S.* Assessing Assessment in Social Work. *Social Work*, 1991, Vol.36, № 3, pp. 260—266.
13. NASW Code of Ethics. Washington, DC: National Associaton of Social Workers.
14. *O'Hare, T.* Integrating Research and Practice: A Framework for Implementation. *Social Work*, 1991, Vol.36, №. 3, pp. 220—222.
15. *Patton, M.* Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

16. *Penka, C., Kirk, S.* Practitioner Knowledge in Clinical Evaluation. *Social Work*, 1991, Vol. 36, № 6, pp. 513—519.
17. *Rubin, A., Babbie, E.* Research Methods for Social Work Pacific Grove, CA; Brooks and Cole, 1993.
18. *Tyson, K.* A New Approach to Relevant Scientific Research for Practitioners: The Heuristic Paradigm. *Social Work*, 1992, Vol. 37, № 6, pp. 541—556; *Hartman, A.* The Search for Subjugated Knowledge. *Social Work*, 1992, Vol. 37, № 6, pp. 483—484.
19. *Wagner D.* Reviving the Action Research Model: Combining Case and Cause with Dislocated Workers. *Social Work*, 1991, Vol. 36, № 6, pp. 477—482.
20. *Wilson, W., Rosental, B.* Anxiety and Performance in an MSW Research Course. *Journal of Teaching and Social Work*, 1992, Vol. 6, № 2, pp. 75—85.

ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОГО ПЛАНА

Малкольм Пейн

профессор в области прикладных исследований сообществ
Университет Метрополитен, Манчестер

В предыдущих статьях настоящего сборника рассматривались разные аспекты содержания теоретического и практического учебных планов обучения социальной работе. Эта статья посвящена главным образом организации учебного плана. В свою очередь, данная тема связана с тем, что существует всего несколько разделов учебного плана, которые всегда можно рассматривать только как общие или только как частные, специализированные, посвященные какому-то одному конкретному виду социальной работы. Есть много способов организации материала внутри учебного плана обучения социальной работе в соответствии с функциями процесса обучения.

Я считаю, что какие-то разделы учебного плана должны считаться общими, а какие-то частными в зависимости от того, будут применяться знания по этим разделам в процессе обучения или ими будут пользоваться в ходе практической социальной работы. Поэтому, подчеркнем еще раз, сначала следует определить функции социальной работы.

Функции социальной работы

Вопрос о функциях социальной работы в обществе связан с вопросом об идеях, которые заложены в три «центра» идей социальной работы, заключенных в ее функциях.

Первый «центр» можно выделить исходя из того, что во многих западных странах большинство социальных работников важнейшей считают *терапевтическую функцию*. Терапевтическая социальная работа основана на медицинской модели, согласно ко-

торой предполагается наличие «проблемы» в жизни клиента, а роль социального работника как компетентного человека, обладающего специальными навыками и знаниями, заключается в оказании помощи клиенту в решении его проблем, т.е. в определенном смысле «социальном излечивании» подобно тому, как врачи помогают справиться с проблемами здоровья с помощью медицинских средств. Уайк [5] возражает, считая, что необходимо развивать именно медицинскую модель, предлагающую «здоровье», а не, так сказать, медицинскую модель социальной работы. Он утверждает, что в основе такой модели должно быть формирование у клиентов навыков и умений ведения более социально здорового образа жизни, а не «лечение» проблем после их возникновения. Хотя этот взгляд на социальную работу обсуждался с позиции индивидуального подхода, но его можно придерживаться и в работе с семьями или с группами, имеющими такие же или сходные проблемы.

Вторым важным «центром» социальной работы является *социальное развитие*. Такое понимание характерно для всех стран, но особенно — для развивающихся. Социальное развитие имеет множество направлений, что помогает людям, например, сплотиться в социальную группу на основе солидарности или создать группу по месту жительства для выявления и разрешения совместных житейских проблем. Формирование подобных групп мы можем рассматривать скорее как процесс «совместного развития», чем процесс «лечения». Социальная деятельность должна осуществляться не только профессионалами, но и участниками общественных движений — лишь тогда произойдут изменения в социальной политике или в приоритетах местной администрации.

Третий «центр» составляет идея и, соответственно, *функция отстаивания интересов*. Филп [4] считает ее основной функцией социальной работы, поскольку вся социальная работа является разъяснением нужд притесняемых или уязвимых людей обществу, в котором они живут. Например, в терапевтической работе написание социальной истории больного для психиатра или социального отчета о каком-то человеке для суда является разъяснением социальных нужд клиента тем, у кого есть власть над их жизнью. Таким образом, социальные работники разъясняют нужды своих клиентов в других службах и в обществе.

Между тремя указанными «центрами» располагается как бы «промежуточная» функция социальной работы — *защита уязвимых людей*. Это и люди, которые могут совершить попытку самоубийства и, следовательно, нуждаются в защите от собственных действий; и люди, которые нуждаются в защите от эксплуатации их другими людьми (например, дети могут нуждаться в защите от

родителей, подвергающих их физическому, эмоциональному или сексуальному насилию). Все это — клиенты социальных работников. Но есть люди, которым может потребоваться защита от самих наших клиентов (например, ребенок в семье, где жестокий отец является клиентом социальной службы).

Еще одна «промежуточная» функция социальной работы — *оказание услуг*; социальная работа по существу является обслуживанием. Но многие другие агентства тоже оказывают такие услуги, которые готовы предоставить социальные работники или которые имеют отношение к социальной работе, например, помощь по дому или выплата социальной страховки. Для социальных агентств важно убедиться в эффективном оказании услуг в тех случаях, когда их оказывают социальные работники. Кроме того, в большинстве сообществ социальная работа имеет дело с необычными случаями. Множество общественных и частных услуг предоставляют разные бюрократические организации в соответствии с системой правил, установленных недостаточно компетентными работниками. Например, часто жилье предоставляется в соответствии с системой баллов: вы получаете очки соответственно количеству членов вашей семьи, нынешнему состоянию вашего жилья, здоровья и т.д. Чем больше у вас баллов, тем выше стоит ваша фамилия в списке претендентов на жилье. Для большинства людей этот принцип «срабатывал», но у некоторых проблемы настолько сложны, что ими необходимо заниматься, исходя из совершенно иных принципов. Социальная работа — область, в которой специалисты не случайно стремятся к постоянному профессиональному росту; причиной является прежде всего то, что их работа связана, как правило, с самыми необычными и особенно трудными случаями. Не удивительно, что к социальным работникам для разрешения наиболее сложных проблем обращаются самые разные учреждения и организации. Тот факт, что социальные работники руководствуются заботливым и небюрократическим отношением к клиентам, позволяет им функционировать внутри более широкого спектра специалистов по части оказания других услуг.

Я перечислил все «центры», вокруг которых формируется социальная работа, в определенном порядке, потому что социальная работа часто берет свое начало в сфере социального действия и продвигается через отстаивание интересов к более личностным аспектам. Но возможен и альтернативный вариант, при котором социальная работа сначала сосредоточивается на терапевтическом аспекте, который затем позволяет перейти к более социально ориентированному воздействию. Однако может быть и так, что в про-

цессе отстаивания интересов у социального работника могут потребовать написания отчета или разъяснений запроса другому учреждению, что потребует от него либо индивидуальной терапевтической работы, либо социальной деятельности в группе людей с аналогичными проблемами. Возможны и другие варианты: например, агентство может получить запрос на услугу, социальный работник может предоставить ее, затем, если возникнет необходимость, использовать терапевтический или более социально ориентированный подход.

Вот почему я полагаю, что указанные функции социальной работы вовсе не обязательно считать отдельными, не зависящими от других; целесообразнее признать их теми «центрами», с которых мы начинаем и переходим в другие сферы деятельности.

Эти центральные пункты могут рассматриваться и как основание для специализации. В США «клинические» социальные работники имеют тенденцию работать на основе терапевтического подхода в клиниках и центрах психического здоровья, где придерживаются ориентации скорее на индивидуальное лечение, чем на более широкую социальную деятельность. В Великобритании социальные работники, занимающиеся индивидуальной работой или работой с семьями в отделах социальных служб, а также помогающие людям обрести свое право на социальное пособие в сложной для понимания системе социального обеспечения, обычно не рассматривают свою деятельность как часть ежедневных обязанностей перед своими клиентами в рамках социальной службы. Существует тенденция выполнения этой функции специальными агентствами по организации всяческих кампаний или социальными работниками по месту жительства. Однако неизбежен факт постепенного стирания этих различий.

Специализация

Существует широкий спектр возможностей выбора специализации для социальных работников. Они могут работать с детьми или с больными в больнице, с группой и т.д. Вопрос заключается в том, как одну специализацию соотнести с другими. Например, взаимосвязанные виды социальной работы (скажем, акцию по месту жительства, ее анализ или оценку) можно увидеть в разных списках, но они же могут послужить и основой для связывания разных видов социальной работы.

Задача преподавателя социальной работы — отразить подобные проблемы в учебном плане. Очевидно, что весь спектр про-

блем невозможно, да и не нужно включать во вводный курс, но тогда надо решить, что преподавать всем социальным работникам, а что — только некоторым, и кроме того — на каких квалификационных уровнях. При этом преподаватель должен продумать и то, каким образом обеспечить взаимосвязь всех уровней.

Вообще выделение «центров» идей и функций социальной работы уже может рассматриваться как путь к пониманию ее (социальной работы) содержания, если особым образом классифицировать ее различные виды. В принципе, существует множество способов классификации видов социальной работы, и это множество обусловлено, в свою очередь, наличием множества оснований, по которым проводится классификация. Например, основанием может быть такой элемент социальной работы, как личностные навыки, которые требуются для всех ее видов. (Кстати, уже потому, что они необходимы и ценны для успешной социальной работы любого вида, а также вообще для всех видов человеческой деятельности, они должны быть включены в учебные программы для социальных работников). Кроме того, таким основанием могут служить и определенные знания из разных областей науки — социологии, истории, медицины, психологии, юриспруденции, экономики, политологии и т.д. (их также следует включить в программу обучения [1] социальной работе). В качестве основания классификации видов социальной работы может быть взят и такой элемент ее, как клиент, — ведь клиентами, как уже отмечалось и в других статьях данного сборника, могут выступать и индивиды, и группы, и общины (сообщества), и даже общество в целом. За основание классификации могут быть взяты и функции социальной работы, о которых мы только что вели речь.

Как видим, в основу классификации может быть положен и самый общий элемент социальной работы, и частный, — все зависит от подходов к целям классификации, к ее принципам, задачам и т.д.

Общие и частные аспекты классификации

В США и Великобритании начало дискуссии об общих и частных проблемах социальной работы совпадает с началом развития служб социального обеспечения и благотворительной деятельности в конце XIX в. В тот период большая часть социальных работников была сосредоточена на помощи неимущим в соответствии с нормами морали, которые были распространены в их среде в то

время. Тогда же было положено начало развитию терапевтической функции социальной работы, связанной с личностными проблемами, которые служили причиной сильнейших стрессов, острых семейных конфликтов у представителей неимущего населения. Большая часть работы была сосредоточена на эффективной заботе о детях; частично она была направлена на предотвращение появления проблем, подобных тем, которые были свойственны семьям этих детей, у будущего поколения, а частично — на нравственное воспитание детей из бедных семей. Такая деятельность довольно рано переместилась в больницы, поскольку следствием бедности часто оказывались проблемы со здоровьем. Нередко в обязанности социальных работников в больницах входила оценка ситуации пациентов, которым нужно было платить за лечение. Профилактическая работа проводилась также и в правоохранительных органах.

С развитием терапевтического подхода социальные работники начали сотрудничать с психиатрами в службах психического здоровья — сначала в больницах, а затем в специальных учреждениях по месту жительства. Потребность в социальных работниках стала ощущаться и во многих других сферах, например, в сфере образования; также развивалась работа в группах по месту жительства. В других странах начали развиваться новые виды специализации, например, социальная педагогика.

В США и Великобритании были созданы группы социальных работников, занимавшиеся разными формами социальной работы. При этом сами социальные работники уже тогда выдвинули идею, будто деятельность того социального работника, который работает с детьми, отличается от деятельности тех, кто трудится, скажем, в сфере психического здоровья. Кстати сказать, некоторые социальные работники и сейчас придерживаются этих взглядов. Например, в Великобритании многие общинные социальные работники не считают себя социальными работниками, хотя некоторые из них рассматривают такую деятельность как неотъемлемую часть социальной работы. Существуют отдельные курсы для специалистов по работе с молодежью и для общинных социальных работников, а также особая профессиональная группа, задачи которой в какой-то степени аналогичны задачам социальной педагогики. (Такая практика есть в некоторых скандинавских странах, где подобную деятельность называют «неофициальным социальным образованием», хотя программы по социальной работе также включают обучение работе с населением. Большое внимание при этом уделяется вопросам отстаивания интересов и социальным акциям, меньше — социальному обучению.)

Дебаты об общем характере социальной работы имели место в США в 50-х, а в Великобритании — в 60-х г. Тогда в основном обсуждался вопрос об отсутствии каких-то фундаментальных одах различий во множестве видов социальной работы, которая ведется в различных социальных условиях и с разными клиентами. Таким образом, признавалось, что социальные работники, занимавшиеся проблемами детства, психического здоровья, а также те, которые обслуживали клиентов в больницах и отвечали за работу с населением в специальных центрах, делали одно и то же, хотя, повторяю, и с разными клиентами и в разных условиях. Многие социальные работники, приняв такой теоретический аргумент, объединились в неспециализированные профессиональные организации, и обучение социальной работе стало вестись на общих основаниях. При этом главное внимание уделялось общему пониманию социальной работы и отдельных теорий, а не потребностям клиентов или социальных служб.

И по сей день такая ситуация почти не изменилась, хотя и наблюдается частичный возврат к требованию признать важность специализации. Скорее всего это происходит не из-за разного понимания сути различных видов деятельности, а из-за трудности включения в один курс широкого спектра научно-теоретических и практических вопросов, а также из-за проблем, которые появились у социальных работников при переносе умений и навыков из одной специализации в другую. Например, теоретически можно научиться навыкам интервьюирования в работе с детьми и основные приемы его с легкостью переносить в работу со взрослыми. Однако многие специальные приемы, используемые в общении с первыми, резко отличаются от общих приемов. А для перенесения этих приемов в работу с дезориентированными или растерянными взрослыми потребовался бы высочайший уровень умения анализировать самые различные факторы. Социальным работникам периодически требуется серьезная переподготовка, содержанием которой должно стать использование основных приемов, хотя, несомненно, обучение пошло бы быстрее, если бы аналогичный опыт уже имелся в какой-либо сфере.

В связи с этим важно понимать, что проблема в сфере подготовки социальных работников состоит в составлении учебного плана таким образом, чтобы основы профессии преподавались в качестве общих аспектов социальной работы и в то же время были связаны с проблемами специализации. Что же может и должно считаться специализацией при наличии такого широкого спектра возможностей?

Концепция анализа общего и специального обучения

При решении проблемы общего и специального обучения целесообразно использовать подход, предполагающий гибкость и осознание того, что невозможно принять единое решение для всех ситуаций. Мы должны признать, что такое решение зависит от того, чему мы хотим научить и в каких ситуациях мы должны будем действовать. Я считаю, что в работе необходимо использовать следующие шесть принципов.

1. Начало: определение «общего» зависит от точки отсчета; то, с чего мы начинаем работу, приведет к пониманию предмета нашего исследования. Если мы имеем дело с начинающими 18-летними студентами, то должны иметь в виду, что важно начать с преподавания дисциплин, необходимых социальному работнику, и с обучения личностным базовым навыкам. Таким образом, мы можем рассматривать навыки социальной работы, материал о группах клиентов, теоретические основы практики и виды социальных служб учреждений как общие аспекты. Если мы имеем дело со студентами, которые пришли в сферу социальной работы в середине своей карьеры, т.е. уже поработали, например, с детьми или с психически больными, не имея специальной подготовки, то можно попытаться, разграничив практику работы с детьми и в службах психического здоровья, преподавать психологию, социологию и социальную политику с точки зрения интересов студентов.

2. Фокус: может возникнуть множество тем, на которых легче или целесообразнее сконцентрироваться и на основе которых можно выходить на другие аспекты обучения. Например, вместо обучения каждому навыку социальной работы отдельно и выделения различий между ними (возможно, искусственного), мы можем сконцентрироваться на запросах конкретных учреждений, в которых осуществляется социальная работа, и в этом контексте обучать соответствующим навыкам.

3. Перенос: некоторые области обучения могут быть более легкими для переноса, чем другие.

К примеру, если мы преподаем теоретические основы практики на примере той группы клиентов, к работе с которой эти теоретические концепции наиболее подходят и студенты могут их легко усвоить, то их будет намного легче использовать затем в других контекстах, чем если бы их учили на практических примерах из различных областей.

4. Приоритетность: наиболее важные темы должны быть в центре нашего внимания в первую очередь. Скажем, если наибольшую важность представляют темы работы с детьми или с престарелы-

ми, то целесообразно построить курс на основе этих приоритетов, а не разрабатывать искусственно расширенную программу.

5. Связи: есть аспекты обучения, которые легче связать с другими. Так, установить связи, идя от основ в процессе социальной работы (так как на практике приобретаются знания о различных группах клиентов и различных теориях), легче, чем, скажем, от анализа навыков социальной работы.

6. Практика и опыт: по мере приобретения опыта мы можем выделить несколько подходов к обучению, важных для работы с людьми. Наиболее целесообразно начинать с общего знакомства с процессом социальной работы или отдельным видом работы (например, работа со случаем); с определенной группы клиентов или учреждения, или исходить из анализа теоретических основ практики. Например, в нашем институте работа со студентами начинается с программы, в ходе выполнения которой они должны ответить на вопросы о своем опыте работы и обучения, а это и есть начало формирования их собственных личностных базовых навыков. Собственно обучение начинается с преподавания социальных наук — социологии (курс охватывает проблемы социального неравенства и анализ власти в обществе), социальной политики и психологии. Преподавание дисциплин ведется в рамках общего плана, чтобы это было интересно и полезно студентам с ориентацией на самые разные виды специализаций. В то же время есть программа по развитию общих навыков, таких, как навыки интервью и оценивания, а также программа по основам теории социальной работы. Некоторые группы студентов, уже определившиеся в плане специализации, могут применить полученные ими общие знания на специальных семинарах в соответствии со своими интересами. Последующие разделы курса предполагают выбор студентами области специализации для дальнейшего интенсивного обучения и стажировки; обычно предпочитается работа с группами клиентов, хотя возможна и такая специализация, как работа по месту жительства или с группами. У большинства студентов нет стимула обучаться этому, так как в Великобритании службы основаны на принципах работы с группами клиентов, и поэтому, выбрав специализацией методологию, люди не смогли бы найти себе применение.

Заключение

Говоря об общих и частных аспектах социальной работы, мы не можем четко разграничить их, поскольку это можно сделать только при учете перспектив развития сферы социальной работы

или выбора подхода к учебному процессу. В сущности, вопрос об общем и частном решается в зависимости от понимания целей практики и обучения. Выяснение центральной функции социальной работы среди ее многочисленных функций в огромной степени обусловит наше решение о «точке отсчета», или о «фокусе», в процессе нашего обучения.

В России, как и везде, можно разработать соответствующую современной ситуации модель специализации с учетом существующих социальных проблем. В процессе развития социальной работы как профессии и организации учебного процесса важно осознавать, что проблемы и, соответственно, специализация, будут все время меняться. Поэтому чрезвычайно важна гибкость в подходах к образованию и подготовке профессионалов, отвечающих запросам общества.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Barker, M., Hardiker, P* (ed.). *Theories of Practice in Social Work*. London, Academic Press, 1981.
2. *Payne, M.* *Working in Teams*. London, Macmillan, 1982.
3. *Payne, M.* *Modern Social Work Theory: a critical introduction*. London, Macmillan, 1991.
4. *Philp, M.* Notes on the form of knowledge in social work. *Sociological Review*. 1979, Vol. 27, № 1, pp. 83—111.
5. *Weick, A.* The philosophical context of a health model of social work. *Social Casework*. 1986, Vol. 67, № 9, pp. 551—559.

РАБОТА НАД УЧЕБНЫМ ПЛАНОМ ПО РАЗВИТИЮ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Марк Доэл, Стивен Шадлоу
Университет Шеффилда, Великобритания

Краткое содержание

В Великобритании и США студенты, изучающие социальную работу, обычно половину своего учебного времени затрачивают на ознакомление с практикой социальной работы, стажирясь в агентствах. Идея разработки содержания обучения во время стажировки с целью включения его в учебный план по развитию практических навыков родилась относительно недавно. В данной статье обсуждаются эти разработки, и в качестве примера предлагается конкретный план; в заключении даны рекомендации и предложения для развития такой работы.

Что такое учебный план практики?

Это системный подход к преподаванию социальной работы в агентстве. Он обеспечивает единые требования для всех преподавателей и студентов в рамках одной программы по социальной работе.

Термин «*учебный план*» обычно используется в учебных заведениях, но когда речь идет об агентствах, где практикуют социальные работники, этот термин приобретает несколько иное значение. Для того чтобы разработать учебный план практики социальной работы, важно прийти к общему пониманию термина «*учебный план*» преподавателями и учебного заведения, и агентства.

Давайте посмотрим на основу учебного плана — карту, объясняющую, как им пользоваться. Мы можем назвать ее «*программой*», в которой четыре элемента.

1. Содержание

Для преподавателя и студента важно понимать, *что* необходимо изучить. Содержание учебного плана включает специфические цели обучения. Например, студент будет учиться использовать *свою власть профессионального работника* (или свои профессиональные полномочия). Эти цели должны быть сформулированы четко, чтобы и у студента, и у преподавателя практики с самого начала было ясное представление о желательных достижениях студента. Им также важно знать, какие учебные цели являются «обязательными» (необходимыми для приобретения профессии), а какие — «договорными» (которые можно изменить).

2. Методы

Преподавателю и студенту важно знать, *как* будет осуществляться процесс обучения согласно учебному плану. Сама по себе формулировка целей обучения нам ничего не скажет о том, как преподаватель будет способствовать достижению студентами этих целей. Преподаватель должен четко знать, какие возможности для обучения будут у студента в агентстве, где он будет проходить практику, и как эти возможности будут использоваться.

Какие методы преподавания ожидают студента на месте прохождения практики, и как эти методы будут варьироваться в зависимости от индивидуальных стилей учебной деятельности студентов? Если обратиться к недавнему примеру с целями обучения и, в частности, с использованием *профессиональных полномочий*, то что конкретно это значит для студента и каким образом он будет учиться использовать свои полномочия правильно?

3. Последовательность

Студент и преподаватель должны знать, *когда* они могут ожидать достижения поставленных учебным планом целей. В учебном плане должно быть четко оговорено все, что касается *места* прохождения практики. Будет ли студент работать непосредственно с клиентами с самого первого дня, или у него будет подготовительный период, тогда какова будет его продолжительность?

На примере профессиональных полномочий: когда студент будет изучать этот аспект практики, когда ему необходимо будет осуществлять свои полномочия практически?

Когда студенты получают оценки и таким образом узнают, насколько успешными были их усилия по достижению целей обуче-

ния? Будет ли это промежуточная оценка, выставляемая на месте прохождения практики? Будет ли у студентов возможность работать в дальнейшем в другом месте, если их работа на первом рабочем месте не была успешной?

4. Оценивание

Преподавателю и студенту важно знать, *что, как и когда* в его практике будет оцениваться. Будет ли оцениваться каждое задание, выполняемое студентом, и когда это будет происходить? Какие методы будут использоваться для оценки работы студента в процессе обучения, а какие — для результатов обучения (например, непосредственное наблюдение преподавателя за работой студента; сообщения коллег; сообщения клиентов и т.д.) [6].

Если вновь обратиться к примеру с использованием профессиональных полномочий, то важно знать, когда будет оцениваться компетентность студента, какие методы будут использоваться для этого и каким образом будет приниматься решение об «удовлетворительной успеваемости» студента.

Цели и оценки

Рассмотренные четыре «программы» являются дополнением к программе обучения студентов практической деятельности, но превращает эту программу в учебный план набор ведущих принципов, или целей, которые отражают общее предназначение учебного плана*. Необходимо также разработать систему выставления *индивидуальных оценок* профессионализма студентов, так как по сути эти оценки одновременно являются оценками возможностей всего учебного плана обеспечивать выполнение поставленных задач.

Содержание и оценка учебного плана являются общими для всех студентов, обучающихся по данной программе, но методы обучения и оценки, а также место прохождения практики индивидуальны для каждого студента, преподавателя и места стажировки. Таким образом, необходим баланс между определением общих стан-

* В Великобритании общие цели устанавливаются документом № 30 CCETSW, Requirements and Regulations for the Diploma in Social Work. London; CCETSW, 1989.

Программы подготовки социальных работников в каждом колледже составляются на основании этого документа.

дартов программы и индивидуальными учебными потребностями различных студентов в рамках программы.

Преимущества и недостатки практического учебного плана практики

Значительное преимущество учебного плана практики состоит в том, что при обсуждении процесса преподавания преподаватели практики имеют возможность пользоваться «общеупотребительными терминами». Если содержание, методы, последовательность курса и принципы выставления оценок нечетки, индивидуальны и неструктурированы, то преподавателям практически трудно обсуждать друг с другом процесс преподавания, что, в свою очередь, может обострить чувство отстраненности, которое обычно испытывают преподаватели практики.

Обеспечить четкость учебного плана можно посредством установления общих стандартов в каждом месте прохождения практики в рамках единой программы. Этого по-прежнему трудно добиться, но подготовка практических преподавателей и использование общего четкого учебного плана обучения практической деятельности помогают придерживаться общих стандартов. Например, если предполагается, что все студенты должны научиться использованию профессиональных полномочий, то это обеспечит чувство справедливости.

Учебный план должен быть открытым и конкретным. Очень трудно бывает избежать разногласий по поводу того, что должно включаться в учебный план, и поэтому данный вопрос должен обсуждаться открыто. Такое обсуждение предполагает огромные потенциальные возможности для антидискриминационных структур, поскольку группы, которые традиционно исключались из процесса принятия решений, касающихся содержания учебного плана, теперь могут принимать участие в этой работе, и их отстраненность пройдет сама собой.

Существуют также потенциальные недостатки. Жесткий учебный план, не подлежащий обсуждению, может не отвечать потребностям разных студентов и оказаться прокрустовым ложем для преподавателя. Учебный план по обучению практической деятельности должен быть достаточно гибким для принятия различных стилей учебной деятельности и оставлять место для методического творчества преподавателей.

Учебный план должен также учитывать специфику различных агентств (одни из них проводят работу с населением, другие — по

месту жительства, третьи — в интернатных учреждениях, дневных центрах; существуют и добровольческие, независимые, и государственные агентства), специфику различных групп клиентов (ими могут быть пожилые люди, дети и их семьи, люди с проблемами психического здоровья и т.д.). Учебный план должен быть достаточно специализированным (но при этом хорошо понимаемым) и в то же время достаточно общим, учитывающим перечисленные моменты.

Различные способы разработки учебного плана по обучению практике социальной работы

Существуют как минимум три подхода к разработке такого учебного плана [3]:

1. Подход «моделирования»

Этот подход начинается с создания модели учебного плана. Взяв за основу идеальную модель обучения практике социальной работы, составляют матрицу возможных целей обучения. Парадигма основывается на конкретной теоретической модели, и авторы учебного плана начинают работать «сверху вниз». Другими словами, исходят из *«идеального учебного плана»*.

Так, Батлер и Эллиот [1] начали разработку трехмерной матрицы из 240 возможных элементов с парадигмы Юнга. Одна матрица называется *«Основные жизненные ситуации»* и содержит 12 различных категорий: *начало; зависимость; амбивалентность; конфликт; групповой контакт; неблагоприятие в отношениях; недостатки; кризис; достижение; болезнь; ухудшение; завершение и потеря.*

Вторая матрица называется *«Сфера умений»* и включает 5 категорий: *умение мыслить; умение чувствовать; умение общаться; умение работать; умение учиться.*

Третья матрица называется *«Контексты практики»* и содержит 4 категории: *«Я»; один или двое других; группы и сообщества; агентства и организации.*

Точка, через которую «проходит» каждая из этих категорий, — одна «единица» всеобщей матрицы. Например, студент учится общению («Сфера умений») с родителем, который один воспитывает ребенка («Контексты практики») в кризисной ситуации («Основные жизненные ситуации»). Однако нетрудно увидеть, насколько сложен этот учебный план, включающий 240 элементов обучения.

2. «Широкий» подход

При этом подходе используются более широкие рамки, чем при предыдущем подходе, что предполагает возможность рассмотрения широких областей социальной работы. Маргарет Ричардс [7] предлагает хороший пример своей разработки модели в упоминавшемся документе ССЕТSW 20.6*. Она описывает три уровня работы — первичный, вторичный и третичный, подчеркивая тот факт, что они не иерархичны, а рядоположены. «Каждая сфера включает определенные знания, умения и сложности. Социальные работники должны понять и оценить каждую из них, хотя и необязательно все их использовать впоследствии на практике» [1].

Первичный уровень работы основывается на философии формирования и развития компетентности людей, чей неудачный опыт в использовании ресурсов или влиянии на политические дискуссии связан с тем, что их основные потребности не были удовлетворены. Важнейшими характеристиками работы на этом уровне являются участие потребителей, открытость общения и концепция взаимности; основа успеха — возможность работать бок о бок с людьми, которым помогает студент.

Например, работа с группой жильцов большого муниципального дома относится к первичному уровню. Характерной чертой этой сферы социальной работы является умение работать бок о бок с другими людьми, привлекая к широкому участию в этой работе других граждан, а не «клиентов».

Центральным элементом работы вторичного уровня часто является контроль, и студент работает, «балансируя» между потребностями клиента и требованиями к нему других людей. Работа на этом уровне ведется с людьми, которые не справляются с важнейшими социальными ролями, например, они — «недостаточно хорошие родители». Основным элементом работы на данном уровне является власть социального работника, неважно, выполняет ли он должностные обязанности или распоряжается скудными ресурсами. Здесь необходимы ролевая дистанция и определенные специальные знания.

Примером работы на таком уровне может служить ситуация с молодой супружеской парой, которой трудно выполнять свои родительские обязанности. Эти молодые люди не заботятся о маленьком ребенке. Студент, работая с родителями, подходит к данному случаю с точки зрения потребностей ребенка; при усугубле-

* См. прим. на с. 120. (Пед.)

нии ситуации он может обратиться к официальным властям. И вся эта семья, а не только ребенок, будет тогда клиентом агентства.

На третичном уровне социальный работник должен учитывать потребности людей, с которыми, независимо от типа агентства, необходимо работать круглосуточно. Но в таком случае высока угроза утраты семьей независимого образа жизни, поэтому перед студентами встает задача сохранения личностной идентичности членов семьи и их самооценки. Это возможно при непосредственной помощи (например, в интернате) или при опосредованной помощи через опекунов. Для успешной работы необходимы ролевая дистанция и умение справляться со стрессом. Например, в работе по поддержке усилий дочери, ухаживающей за престарелой слабоумной матерью, должны сочетаться непосредственная помощь по дому и эмоциональная поддержка семьи.

Как видим, содержание такой учебной цели, как использование профессиональных полномочий, весьма различно на всех трех уровнях социальной работы. Ричардс [7] считает, что студенты должны иметь основные знания обо всех трех уровнях, но больший упор надо сделать только на двух из них. Она также рекомендует ознакомить студентов со всеми аспектами социальной работы и основными профессиональными навыками, прежде чем начинать непосредственную подготовку к практической деятельности.

3. Эмпирический подход

По сути это прагматический подход: фрагменты существующего учебного плана составляются в единое целое таким образом, чтобы он работал как можно эффективнее. В основу такого плана закладывается наиболее успешный опыт. Согласно эмпирическому подходу, задача составителя учебного плана заключается в том, чтобы изучить существующий закрытый и лишенный системы план и разработать на его основе открытый и систематизированный учебный план. Другими словами, необходимо взять те части, которые «работают», и усовершенствовать, заставить их «работать» лучше. Примером такого подхода является учебный план по обучению практической деятельности, разработанный Доэлом [5]. Шесть модулей образуют учебные «макеты», выбранные с учетом методов обучения, его последовательности и содержания. В первом учебном плане такого рода модули были разработаны для трех периодов практического обучения.

Стажировка 1

Работа в агентстве
(Навыки личностной организации)
Первичные навыки
(Умение вовлекать в работу других)

Стажировка 2

Методы социальной работы
(Умение оказывать помощь людям в течение определенного периода времени)
Работа с различными пользователями
(Общие практические навыки)

Стажировка 3

Работа в агентстве
(Умение оказать влияние на других)
Работа с группами и в группах
(Умение работать с многими другими людьми)

Эмпирический подход позволяет составителю учебного плана переработать существующие материалы таким образом, чтобы конечный результат — учебный план — был удобен для использования преподавателями практики. Проще говоря, он должен дать ответы на вопросы о знаниях, умениях, навыках и ценностях, которыми должен уметь оперировать социальный работник, а также на вопрос о методах преподавания этих знаний, умений и ценностей.

Трудности в разработке учебного плана

Идея учебного плана достаточно хорошо разработана в колледжах, но является относительно новой для агентств. Существует, как минимум, две трудности в составлении учебного плана для обучения практической деятельности в агентстве.

1. Планирование обучения

В колледже есть возможность контролировать процесс планирования и создавать условия для обучения. На местах такие возможности создавать труднее.

Например, преподаватель колледжа может проконтролировать темп обучения и процесс преподавания с его логическими переходами от одной темы к другой. А вот преподаватель практики, наоборот, не может гарантировать такой порядок: например, может ли преподаватель практики быть уверен, что возможность пройти

первую стадию работы с трудной семьей предоставится студенту именно во время его пребывания на практике? Как он может гарантировать согласие семьи на участие студента в этой работе или на использование того метода социальной работы, в котором студент хочет попрактиковаться?

2. Объем заданий в обучении практике

В колледжах существует специализация преподавателей; один преподаватель не обучает всему, что предусмотрено учебным планом (законодательство, возрастная психология, принципы социальной работы и практики, теория и методы социальной работы, социальная политика и т.д.). Однако студент, приходя на место прохождения практики, ожидает, что преподаватель будет учить его всему. Более того, содержание, объем и границы этого «всего» довольно расплывчаты.

Одним выходом из ситуации неопределенности в сфере «живой практики» была разработка упражнений и имитационных методов. Преподаватели практики могут использовать упражнения для стимулирования дискуссий о проблемах практики в нужный для студента момент. Это позволит ему «*порепетировать*» перед практикой, в которой будут задействованы реальные люди. Доэл и Шадлоу [4] являются авторами рабочей книги методов и упражнений для преподавателей практики, которую они могут использовать в работе со студентами на начальном этапе преподавания.

В связи с проблемой объема учебных заданий возникла необходимость определения рамок для преподавателей; соответственно этим рамкам, преподаватели не несут ответственности за весь процесс обучения студентов, а играют роль координаторов: они и преподают сами, и координируют работу преподавателей других предметов. Разработка четкого учебного плана облегчила данную задачу и сделала ее более конкретной, позволив конкретно определять вклад каждого преподавателя.

Целью всего этого было сблизить по сути обучение в колледже и обучение в местах прохождения практики, в результате чего стало значительно легче добиваться интеграции учебных планов тех и других.

Разработка учебного плана практики

Следует начать с ответа на вопрос: чего мы ждем от преподавания в агентстве в течение первого, общего периода обучения практи-

ке? Задача составителя учебного плана — взять все эти элементы под названием «ингредиенты, закуски, основные блюда и пуддинги» и составить из них хорошее меню! Это и есть эмпирический подход, в центре которого — знания, умения и ценности социальной работы. Мы выбираем из них приоритеты и систематизируем их. В терминах образования они будут называться «разделами», или «модулями», обучения.

Ниже мы приводим учебный план университета Шеффилда по обучению на первой ступени практической деятельности [8]. Это план для начальной ступени аспирантуры. В нем выделены три основных области обучения практике, разделы, каждый из которых делится на подразделы, или модули.

Каждый модуль включает конкретные учебные цели, а учебное пособие для преподавателей практики и студентов содержит конкретные рекомендации.

Первый раздел посвящен студентам, и работа рассматривается с их точки зрения, что помогает студентам и преподавателям практики прояснить свои убеждения и ценности. Это обоюдный процесс: студенты могут убедиться в том, что их преподаватели могут обосновать те ценности, на которых основана их работа, преподаватели же не ждут от студентов выполнения той работы, которую они не могут выполнить сами.

Второй раздел посвящен навыкам студентов в непосредственной работе с людьми, которые обращаются в агентство за помощью. Студенты развивают навыки межличностного общения и умение планировать свою работу, чтобы их непосредственные контакты стали более целенаправленными, а работа с людьми — более системной. Работа с клиентами планируется таким образом, что ее процесс подразделяется на начальную, среднюю и конечную стадии.

Третий раздел предполагает осмысление работы студента с точки зрения агентства. Студенты учатся навыкам профессиональной практики в условиях агентства. Внимание уделяется не только индивидуальному профессионализму, но и умению работать в «команде» и в контакте с другими агентствами, используя междисциплинарный подход.

На начальной ступени практики студент знакомится с основами практики социальной работы и готовится к дальнейшему обучению в колледже. Вторая ступень практики, более специализированная, посвящена работе с определенными группами клиентов или в определенной области социальной работы (например, работа с детьми и семьями).

Раздел 1. Ценностные аспекты работы

Модули:

- 1.1. Ориентация
- 1.2. Философия практики
- 1.3. Власть и подавление
- 1.4. Антирасистская практика
- 1.5. Профессиональные границы
- 1.6. Умение представить себя

Раздел 2. Непосредственная работа с людьми

Модули:

- 2.1. Навыки общения
- 2.2. Подготовка к непосредственной работе
- 2.3. Начальная стадия (изучение проблемы)
- 2.4. Средняя стадия (работа с проблемой)
- 2.5. Заключительная стадия (обзор проделанной работы)
- 2.6. Выбор метода работы

Раздел 3. Управление рабочим процессом

Модули:

- 3.1. Планирование работы
- 3.2. Распределение нагрузки
- 3.3. Работа с ресурсами
- 3.4. Навыки составления документов
- 3.5. Работа в «команде»
- 3.6. Работа с другими агентствами.

Разработка учебного плана по обучению практическим навыкам не входит в обязанности отдельного преподавателя практики, это должно быть сделано в процессе разработки всей программы обучения. Преподаватели практики должны быть знакомы с общей философией, на которой основан конкретный учебный план, чтобы уметь пользоваться им и оценить его эффективность. Их понимание учебного плана является первым шагом к созданию соответствующих условий обучения для студента.

Давайте ознакомимся с конкретным модулем из учебного плана практики Южного Йоркшира:

Модуль 1.5. Профессиональные границы

Описание

Основное внимание уделяется умению студентов понимать разницу между дружескими и *профессиональными (рабочими) отношениями*. Студентам необходимо осознать свою власть и полномочия по отношению к различным группам.

Цели обучения

Студент должен уметь:

- 1) определить свой стиль создания рабочих отношений;
- 2) понимать разницу между формальными и неформальными отношениями и функцию профессионального дистанцирования и определения границ;
- 3) использовать различные стили формирования отношений, приемлемых на работе;
- 4) использовать власть, которую дает должность, по необходимости, когда возникает дисбаланс власти по признакам пола, культуры, возраста, расы, физического здоровья и т.д.;
- 5) удерживать себя от попыток автоматически использовать служебное положение;
- 6) изучать вместе с клиентами проблемы угнетения и подавления, исходя из опыта социального работника и клиента (темнокожих социальных работников и темнокожих клиентов, женщин-клиенток и женщин-социальных работников, социальных работников-инвалидов и инвалидов-клиентов и т.д.).

Существует много методов преподавания данного модуля. Например, если используется «ученическая» модель, то студент работает рядом с преподавателем практики и наблюдает процесс формирования профессиональных границ или ожидает возникновение дилеммы, связанной с трудностями данного процесса.

Напротив, такой подход, как структурированное обучение, предполагает «имитацию» дилеммы. Эта работа помогает подготовить студента к непосредственному взаимодействию с клиентами, а ответы студентов на вопросы преподавателя помогут понять степень их подготовленности. Правильных или неправильных ответов на дилеммы по проблеме «Границы» студенты, как правило, не знают. В большинстве случаев они отвечают: «Все зависит от ситуации». Умение студента принимать эту неопределенность и обдумывать ситуации позволяет оценить его как мыслящего и критически настроенного практика. Профессиональная практика (в отличие от бюрократической) представляет собой умение справляться с неопределенностью и внедрять в практику именно принципы, а не просто процедуры.

Работа с проблемой «Границы» является стимулирующим видом совместной деятельности для студентов и преподавателей. Важнее всего то, что при этом можно создать оживленную атмосферу обучения.

Работа с проблемой:

Границы (1.5)

Где мы устанавливаем границу между личными и профессиональными взаимоотношениями?

Можете ли Вы ответить однозначно «Всегда» или «Никогда» на какой-либо из приведенных ниже вопросов?

Если ваш ответ начинается словами «Это зависит от...», то укажите от чего же это зависит на самом деле?

Взаимный обмен

1. Ваши клиенты называют Вас по имени?
Вы называете их по имени?
2. Если бы Вы приняли услугу клиента, позволили бы Вы:
 - связать Вам джемпер?
 - найти неисправность в Вашем автомобиле?
 - устранить повреждение электропроводки в Вашем доме?

Культура общения

3. Посещая клиента на дому, согласились бы Вы на:
 - чашку чая?
 - алкогольные напитки?
 - предложение поесть?
4. В своем подразделении, больничной палате или рабочей комнате стали ли бы Вы:
 - говорить о личных делах с другими присутствующими людьми?
 - готовить чашку чая для клиента?

Самораскрытие

5. Сравниваете ли Вы собственный жизненный опыт с жизненным опытом клиентов:
 - даете ли им понять, что Вы чувствуете по поводу их ситуации?
 - даете ли им информацию о том, как сложился Ваш день?
 - говорите ли о Вашей работе с другими клиентами?
6. Делитесь ли Вы личной информацией с Вашими клиентами:
 - хорошими новостями, например, что Ваш супруг получил повышение по службе?
 - плохими новостями, например, что Ваш отец страдает болезнью Альцгеймера?
7. Дали бы Вы Ваш домашний адрес или номер телефона?

Социальный контакт

8. Приняли бы Вы от клиента:
 - приглашение на свадьбу?
 - приглашение на вечеринку?

9. Будете ли Вы избегать частого посещения места работы Вашего клиента?
10. Дадите ли Вы деньги взаймы Вашим клиентам?

Прикосновение

11. Пожимаете ли Вы руку клиенту при первой встрече?
12. Прикасаетесь ли Вы к клиенту, если он расстроен:
 - дотрагиваетесь до плеча?
 - обнимаете за плечи?
 - прикасаетесь к колену?
13. Ласкаете или играете ли Вы с детьми клиентов?

Идти другим путем

14. Игнорируете ли Вы незаконные действия Вашего клиента:
 - требование пособия, хотя в настоящее время он работает?
 - наличие в доме таких используемых наркоманами растений, как конопля?
 - жульническую переделку электрической проводки, произведенную самим клиентом?
 - неявку в полицию или в суд находящегося в розыске?

Заключение

Ниже перечислены ключевые моменты, которые необходимы при разработке учебного плана по обучению практическим навыкам.

1. В составе «команды», работающей над учебным планом, должны быть люди с опытом работы как в колледже, так и в агентстве; это должен быть процесс их сотрудничества.

2. Необходимо совместно выбрать тот подход, на основе которого будет составляться учебный план. Возможно, при работе в «команде» лучше использовать эмпирический подход.

3. Важно учесть все элементы учебного плана, скажем, может наблюдаться тенденция концентрирования только на содержании. (Например, разработайте несколько примеров методов преподавания типа «Границы», чтобы преподаватели практики имели возможность в процессе преподавания воспользоваться готовыми «блюдами»). Местный учебно-методический центр должен помогать преподавателям расширять диапазон методов преподавания.

4. Обдумать способы совмещения аудиторного и практического обучения. Представляют ли они, вместе взятые, целостный интегрированный учебный план?

5. Пересматривая составленный учебный план и его функциональность, важно постараться привлечь к участию в этой работе

всех, кто имеет к нему отношение: преподавателей колледжа и преподавателей практики, студентов, независимых экзаменаторов и, если возможно, клиентов социальных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Butler, B., Elliot, D. Teaching and Learning for Practice. *Community Care Practice Handbooks*, Aldershot, Gower, 1985.
2. CCETSW Paper 20.6. *Three Years and Different Routes*. London, CCETSW, 1986.
3. Doel, M. A Practice curriculum to promote accelerated learning. *Towards a Practice-led Curriculum* (ed. Phillipson, J., Richards, M., Sawdon, D.). London, National Institute for Social Work, 1988.
4. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы. М., 1995.
5. Doel, M. The Practice Curriculum. *Social Work Education*. 1987, 6.3., pp 6—9.
6. Evans, D. Assessing Students' Competence to Practice. London, CCETSW, 1990.
7. Richards, M. Developing the content of practice teaching (Parts 1, 2). *Towards a Practice-led Curriculum*. (Ed. Phillipson J., Richards M., Sawdon, D.). London, National Institute for Social Work, 1988.
8. South Yorkshire Diploma in Social Work. *Handbook for Placement One of the Diploma in Social Work*. Sheffield, S10 2TN, UK0, 1993.

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Филида Парслоу

профессор в области социальной работы,
университет Бристоля, Великобритания

В данной статье вы найдете информацию о том, как в Великобритании был изменен подход к преподаванию с целью разработки программы, которая создала бы условия наиболее успешного обучения взрослых студентов, т.е. тех, кто до поступления на факультет имел стаж работы по окончании среднего учебного заведения.

История создания программы

Факультет социальной работы университета в Бристоле проводил двухгодичную программу, после успешного окончания которой студенты имели возможность получить квалификационный сертификат по социальной работе (CQSW). Центральный совет по обучению и подготовке социальных работников (CCETSW) признал программу удачной. Изменения, о которых пойдет речь, были внесены на основе положительных сторон программы, а не ее недостатков. Программа включала лекции по социологии, психологии, социальной политике и праву, семинары по методам социальной работы. Существовала система наставников («тьюторов»), которые работали со студентами как индивидуально, так и в группах, помогая им выполнять все пункты программы. Кроме того, проводились практические занятия, например, по антирасистской практике и межгрупповому поведению. За время учебы студенты проходили практику в двух различных местах, они сдавали экзамены, работая там на полной ставке. Данная модель образования была типичной для подготовки социальных работников в то время, и сегодня еще многие работают по ней.

В 80-х годах составители программы начали выражать беспокойство по поводу некоторых моментов образования. Вот основные поводы для такого беспокойства.

1. Объем знаний, необходимых социальному работнику, постоянно возрастал; было совершенно невозможно за два года научить студентов всему, что им нужно знать, тем не менее, трудно было определить, что не надо включать в программу. CCETSW забрасывал университет рекомендациями по поводу того, что необходимо включать в учебный план, но в своих рекомендациях ничего не говорил о том, что следует исключить из него.

2. Многие студенты уже имели определенный жизненный опыт и опыт работы, но в университете они должны были вести себя так, словно их прошлый опыт уже не нужен. Преподаватели изображали ситуацию «чистой доски», взяв на себя роль экспертов, знающих, что им нужно.

3. Тем студентам, которые пришли в университет, оставив практическую работу, трудно было привыкнуть к ежедневным лекциям, семинарам и курсовым работам. В результате посещаемость студентов значительно ухудшалась, особенно к концу обучения.

4. Соответствие студентов их будущей практической деятельности социальных работников проверялось с помощью курсовых работ академического характера. Почему студентов не просили продемонстрировать имеющиеся у них знания и навыки, необходимые для успешной практики?

5. Хотя и было принято решение осуществлять интеграцию теории и практики в процессе подготовки социальных работников, но этот процесс большей частью был отдан на откуп самим студентам. Теоретическая работа в университете была оторвана от практики, по крайней мере, с точки зрения студентов и преподавателей практики, что проявлялось в процессе стажировки.

По несколько дней в году преподаватели анализировали положение дел, и в результате этого анализа был составлен список перечисленных выше проблем. Преподаватели посчитали необходимым провести специальное исследование по обучению студентов со стажем работы, которое могло бы им помочь. На обсуждение этой проблемы были приглашены педагоги из других учебных заведений и профессиональных групп.

Наверное, важно отметить, что преподаватели Бристоля — компетентные и опытные люди, многие из них не один год проработали вместе и доверяли друг другу. Среди них было немало и квалифицированных социальных работников, специализация которых — работа с группами. Бристольская программа основное внимание уделяла обучению работе с группами, и навыки препода-

вательского состава в этой области были чрезвычайно необходимы в процессе поиска путей к изменениям.

Исследовательская работа в области обучения взрослых студентов со стажем

Результаты исследования показали, что обучение таких студентов наиболее успешно осуществляется при наличии следующих условий:

- решение студентами их собственных проблем; использование их прежнего опыта;
- студенческое самоуправление в их учебной деятельности; работа студентов-«стажников» со студентами, не имевшими стажа работы до вуза;
- интеграция обучения теории и практики.

1. Решение проблем

Исследования и, конечно, личный опыт, предполагают, что люди наиболее активны в процессе обучения в том случае, если перед ними ставится проблема, которую они должны решить. Возможно, ученые допустили ошибку, разрабатывая учебные планы на основе собственных моделей обучения, а не моделей, которые могли бы предложить их студенты.

Например, проблема (или задача) преподавателя психологии — владеть уникальным подходом к данной дисциплине и ее основными теориями и фактами настолько, чтобы научить всему этому студентов. Чтение лекций, написание теоретических работ и участие в дискуссиях с другими психологами позволяют преподавателю соответствующим образом решить проблему преподавания предмета студентам.

Однако перед студентом, изучающим социальную работу, не стоит задача преподавать психологию, его задача — сочетать понимание психологии с пониманием других областей знания, имеющих отношение к предмету его профессионального интереса — социальных проблем индивида, группы или общины. Преподаватели психологии ставят перед студентами, изучающими социальную работу, разные проблемы, следовательно, и формы обучения должны быть разными. Из примера, приведенного выше, видно, что проблемное обучение включает несколько компонентов:

- а) задача обучения — поставить проблему;
- б) проблема должна соответствовать общей цели образования,

в данном случае — научить студентов быть компетентными практиками;

в) суть проблемы предопределяет формы обучения;

г) необходимо изучать не только сам предмет, но и процесс, посредством которого эта проблема может быть кому-то адресована или выполняется задание.

Как отмечает Бергес [5], проблемное обучение не ново. Известна аналогия проблемного обучения с методом диалога Платона, когда учитель задает студентам различные вопросы по поставленной им проблеме, подводя их тем самым к ее решению. Метод диалога используется в американских школах права; возможно, он помогает формированию модели поведения, которая будет необходима в практике некоторых юристов. Кроме того, разработка этого метода продолжается и в области медицинского образования по образцу факультета медицинских наук университета Макмастера в Канаде [9; 1].

Важнейшее преимущество проблемного подхода в подготовке социальных работников заключается в том, что он не только предполагает модель решения проблем, но и учит, как пользоваться ею. Именно эту модель можно использовать и в социальной работе, и при подготовке социальных работников. Бергес [5] предложил следующую схему процесса решения проблем (см. [3; 2]):

1. Объяснение и определение проблемы.
2. Анализ первоначальной формулировки проблемы, включая возможные объяснения или гипотезы.
3. Определение необходимых знаний.
4. Определение существующих знаний.
5. Определение расхождения между существующими и необходимыми знаниями.
6. Определение необходимых ресурсов обучения.
7. Сбор новой информации (новых знаний).
8. Синтез старой и новой информации и его применение в процессе решения проблемы.
9. Переформулировка проблемы.
10. Повторение некоторых или всех предыдущих операций.
11. Определение соотношения неизученных тем, невыполненных задач и целей обучения.
12. Проверка знаний в процессе решения другой проблемы [3; 2].

Коллектив социальных работников Бристоля стремился выяснить, действительно ли проблемный подход дал студентам возможность стать компетентными практиками. Исследования про-

водились главным образом в области медицинского образования, в частности, в Макмастере. Результаты показали, что в Макмастере студенты успешно сдавали государственные экзамены, как и студенты, обучавшиеся по более традиционным программам. Кроме того, они больше ориентировались на работу с людьми в области общей терапии, педиатрии и психиатрии, были настроены как можно больше времени проводить со своими пациентами, а также заниматься научными исследованиями и преподаванием. Такие результаты были оценены как многообещающие для социальной работы.

2. Использование предыдущего опыта

Один из важнейших вопросов для преподавателей социальной работы — вопрос о том, как помочь студентам принять новые методы обучения, не испытав одновременно чувства собственной некомпетентности [6]. Чувство некомпетентности мешает быть уверенным, что, в свою очередь, порождает желание использовать старые методы, а не принимать новые. Это сложный вопрос равноправия: опыт — необходимая часть изучения нового, но какая-то часть этого нового в процессе его освоения вытесняется существующими знаниями, навыками и убеждениями. Вот здесь и важно равновесие: необходима уверенность в ценности новых знаний и прежнего опыта [7].

Все студенты, обучающиеся по программе Бристоля, имеют опыт социальной работы или другой подобной деятельности. Они могут поделиться друг с другом очень многим, а исследования предполагают, что такой обмен опытом необходимо включить в официальную программу, иначе он будет происходить только в кафе [4].

Для студентов, изучающих социальную работу в Бристоле и, возможно, в других странах мира, характерен тот факт, что многие из них имеют тот же опыт, что и их будущие клиенты. Среди студентов наверняка есть подвергавшиеся физическому, сексуальному или эмоциональному насилию в своих семьях; есть люди, у которых неимущие, неполные семьи; люди, потерявшие близких при трагических обстоятельствах; правонарушители; люди, подвергавшиеся преследованиям из-за своей расовой или половой принадлежности, болезни или сексуальной ориентации. Некоторые из них в прошлом сами были клиентами социальных работников. Они являются богатым источником информации о чувствах и фактах, и это нельзя игнорировать в рамках программы, если соблюдается соответствие ценностям социальной работы.

3. Обучение, ориентированное на личность студента

Программа подготовки практических социальных работников призвана помочь им осознать ценности той профессии, к которой они себя готовят. Когда речь заходит о ценностях социальной работы, особое внимание уделяется праву самоопределения при условии признания такого же права для других. Это не означает, что социальные работники попустительствуют анархии и беззаконию во имя самоопределения, но их работа должна оставлять выбор для пользователя службы.

Задача социального работника — убедиться в том, что пользователь получил полную информацию о возможных альтернативах и их последствиях (ведь нередко люди, в силу незнания, принимают неверные или глупые, с нашей точки зрения, решения). Лучший способ узнать это — испытать подобное отношение со стороны преподавателей профессиональной программы. Преподаватели должны быть уверены (насколько это возможно) в том, что студенты знают требования программы, и объяснить им, что результаты обучения будут означать степень соответствия их подготовки этим требованиям. Но цель, с учетом ограниченности ресурсов и требований, должна состоять в предоставлении студентам права самим выбирать, что, когда и как изучать. Преподаватели должны предусмотреть возможные последствия работы со студентами-«стажниками», предоставив им как можно больше самостоятельности. Это — основанные на ценностях аргументы в пользу обучения, ориентирующегося на личность студента. Существуют также и практические аргументы, поясняет Бергес [5]. Студенты, обучающиеся в соответствии с данным принципом, получают те же, и даже большие, знания по сравнению со студентами, обучающимися согласно традиционным дидактическим методам.

4. Обучение вместе с другими студентами, не имевшими предварительного опыта практической работы

Индивидуальное обучение могло бы навести на мысль об очень «Я-центрированном» подходе в обучении, но для многих это было бы сопряжено с чувством одиночества и стрессом. Данный вид обучения мог бы показаться странным — ведь студентов готовят к работе с людьми. Он тем более не соответствует идее о необходимости работы в партнерстве с пользователями служб и с признанием того, что и после получения квалификации социальные работники должны рассчитывать на поддержку своих коллег. Таким

образом, студенты должны уметь сотрудничать как с клиентами, так и с коллегами. Обучение в группе позволяет получить навыки такого сотрудничества с коллегами и работы с клиентами — группами. Процесс обучения для каждого студента отчасти будет процессом осознания собственного поведения в группе, а также тех ролей, к которым наиболее склонен тот или иной человек. Сегодня гораздо меньше, чем нужно, уделяется внимания познанию собственной личности, так необходимому квалифицированному социальному работнику. Странно, что с возрастанием в Соединенном Королевстве власти социальных работников над жизнью людей важность понимания ими своих качеств как личностей не воспринимается достаточно четко. Частично это происходит из-за того, что возрастание власти связано с ростом крупных организаций, в которых наблюдаются тенденции бюрократического подхода к управлению верхним звеном социальных работников, замены контроля правилами профессиональной ответственности. Такая ситуация не отвечает положениям нового британского законодательства, провозглашающего партнерство с пользователями службы. Необходима автономия верхнего звена социальных работников, так как большинство сотрудников служб не смогут установить партнерские отношения с клиентами, если к самим социальным работникам относятся как к бюрократам. «Больше автономии» в данном случае означает и «больше знания собственной личности», но самопознание будущего социального работника возможно прежде всего в группе коллег.

5. Интеграция теории и практики

Идея такой интеграции очень сложна и малопонятна, несмотря на большое количество литературы, посвященное ей. Предполагается, что она должна включать в себя, по крайней мере, способность обдумывать собственные действия, а также уметь использовать различные идеи, навыки и опыт других ситуаций при решении текущих задач. Бергес [5] считает, что здесь может помочь «цикл Кольба» [8]: активный эксперимент → конкретный опыт → непосредственное «включенное» наблюдение → осмысление и построение концепции. Я подозреваю, что сам процесс менее упорядочен, чем предложенный «цикл»; как правило, он различен у разных людей, например, один отталкивается от конкретного примера или проблемы, а другие начинают с более общего, теоретического, подхода. В жизни оба эти подхода — конкретный и общий, конечно же, не исчерпывают всех способов интеграции теории и практики.

Что требуется для разработки нового подхода

Группа из Бристоля, как отмечалось, установила сущность процесса обучения студентов со стажем, поэтому мы имели возможность определить некоторые аспекты, необходимые для любой новой программы. Одни из них — следствие нашей неудовлетворенности существующей программой; другие — результат нашей лучшей осведомленности о возможных ожиданиях клиентов 90-х годов от социальных работников Великобритании.

В процессе исследования для всех нас было очевидно, что мы не обеспечивали условий, которые в полной мере способствовали бы обучению студентов со стажем. Наши программы были ориентированы на учебные дисциплины, а не на проблемы. Несмотря на то, что мы не исключали использования прежнего опыта студентов, тем не менее использовался он недостаточно активно и зачастую формально. Кроме того, хотя самостоятельной работы проводилось много, преподаватели не ориентировались на личные качества студентов. Наконец, решение проблемы интеграции теории и практики большей частью ложилось на плечи студентов.

В результате мы осознали наличие проблемы и необходимость действий. Поскольку мы работали коллективно, мы выбрали ясный и логичный путь, у нас было единое мнение о приоритетах. Каждый из нас по-своему проходил процесс решения проблем и их обсуждения друг с другом. Возможно, все понимали, что существуют более разумные решения, но мы — занятые люди, и помимо разработки новой программы, нам приходилось работать по уже существующей программе. Мы не могли позволить себе роскоши (а возможно, боялись риска) слишком долго подвергать проверке общее мнение. Таким образом, я пишу о своих взглядах, которые в какой-то степени разделяют мои коллеги. Некоторые из нас однозначно хотели разработать программу, включающую следующие положения:

1. Признание ценности разнообразия студентов как личностей; построение программы, основанной на их прежнем опыте, знаниях и убеждениях.

2. Программа должна быть основана на предположении, что студенты уже научились учиться и, соответственно, знают, каким образом работать с новыми проблемами в своей профессиональной деятельности. Поэтому нет необходимости вбивать в их головы все возможные темы.

3. Следует понимать, что студенты-«стажники» — взрослые люди, и что от них можно ждать ответственного отношения к учебе.

4. В обязанности преподавателей входит помощь процессу обучения за счет обеспечения соответствующей структуры учебного процесса и поддержки студентов.

5. Система подготовки социальных работников должна создать такую модель, которую студенты могли бы использовать на практике. Необходимо признание ценности каждого студента как личности, а также справедливого отношения к каждому студенту; студенты должны знать все возможные альтернативы выбора и их следствия.

6. Цель преподавателей — помогать студентам как учащимся.

7. Программа обучения должна быть основана на политике равных возможностей, и это должно быть изложено очень четко.

8. Академические требования к студентам должны оставаться высокими.

9. Обучение и зачетная практическая работа должны соответствовать тематике социальной работы.

Когда мы разработали эти достаточно ясные положения, у нас появились идеи о путях изменения программы. Кстати, нам очень повезло: некоторые из наших преподавателей имели возможность посетить школу медицинских наук в Макмастере, кроме того, мы получили деньги и благодаря этому смогли освободить члена коллектива для работы над новой программой. Мы освободили даже двух преподавателей, оставив им по полставки, и они вместе работали над программой [5].

Нам повезло и в том, что мы получили существенную поддержку нашего университета и коллег-практиков. Поначалу мы не понимали, почему университет, который иногда мешал нововведениям, оказал нам такую поддержку. Но потом поняли: несомненно, причина состояла в относительно низком статусе социальной работы как дисциплины (и здесь мы все шли на небольшой риск), а также в том, что некоторые преподаватели из нашего коллектива занимали ведущие должности в университете в период изменений.

Очень много помогали нам и наши коллеги из агентства. Мы работали над проектом в тот момент, когда ССЕТSW потребовал организационных изменений в системе подготовки социальных работников. Причем, Совет предупреждал, что одобрение получают только те программы, которые разработаны совместно агентствами и учебными заведениями. Естественно, наши партнеры из агентства решили помочь нам, когда мы сообщили им о своем решении изменить методы преподавания, и с готовностью согласились участвовать в нашем эксперименте. Конечно, у некоторых работников агентства были сомнения: некоторых из них беспокоило то,

что студентам не будут преподавать наиболее важные, с их точки зрения, темы (чаще всего упоминалось законодательство в области защиты детей). Нам не всегда удавалось убедить их, когда мы приводили им в качестве аргумента такой, например, факт: при прежней системе обучения социальной работе они знали, что студентов учат, но не знали, научились ли студенты чему-нибудь.

Исследование и практическое обучение — работа со случаем

Такое название мы выбрали для разработанной программы; мы не хотели употреблять слово «проблема», чтобы не создавать впечатления, будто проблема для нас — это наши клиенты — пользователи услуг социальных служб.

Двухгодичная программа состоит из пяти частей, три из которых преподаются в университете, а две — на рабочих местах в агентствах, при этом преподаватели практики в агентствах несут полную ответственность за руководство практикой студентов. Университетские части программы строятся по одной модели и состоят из таких еженедельных занятий: три теоретических семинара (2 часа); две лекции (1 час); один практический семинар (3 часа); встречи с руководителями («тьюторами») — по договоренности. Кроме того, проводятся практические занятия (целый день); ежегодные собрания группы; обзорные занятия по программе; создание группы поддержки студентов.

Теоретические занятия — основная часть программы, они составляют 80% времени. На занятиях работает группа из 8–10 студентов и преподаватель; работа ведется на основе конкретного случая, соответствующего определенной теме. Например, в начале семестра изучается социальная ситуация, связанная с жизнью престарелых. Материал включает 3–4 случая и рекомендации о ресурсах, целях обучения и задачах оценке ситуации. Каждая учебная группа сама решает, сколько случаев нужно разобрать (а на последующих стадиях обучения — планировать воздействие). На это отводится две недели, и работа обычно начинается с обмена уже известной информацией. Затем группа планирует дальнейшие действия по приобретению новых знаний, развитию навыков или работе над ценностями данной темы и личным отношением к ней. Каждый студент отвечает за определенный аспект, который наиболее соответствует его потребностям и интересам в процессе обучения; предполагается также, что он будет участвовать и в общей работе группы.

Большая часть работы выполняется за рамками таких занятий. Например, преподаватели университета и практические социальные работники консультируют студентов в заранее назначенное время; во время таких консультаций студенты могут получить ответы на интересующий их вопрос. Помимо этого студенты находят и другие возможности обучения, а не только те, что были рекомендованы преподавателями.

Задача преподавателей — ставить перед студентами вопросы, комментировать учебный процесс и давать рекомендации, касающиеся исследований. Они не должны обеспечивать студентов фактической информацией или теоретическими материалами. Ежедневно преподаватели встречаются с группой на двух занятиях из трех, в остальное время занятия в группе по очереди проводят сами студенты.

Лекции читаются два раза в неделю; их цель — дать студентам план или познакомить их со структурой дальнейшего обучения. Темы лекций по возможности соответствуют темам текущих занятий, кроме того, в них рассматриваются методы социальной работы, необходимые для проработки той или иной темы.

Формирование навыков — часть работы, которая позволяет студентам развивать и применять на практике определенные навыки социальной работы посредством взаимодействия с другими студентами; практически это подготовка к стажировке в агентстве.

Консультации. К каждому студенту прикрепляется преподаватель-наставник («тьютор»). Обычно он проводит консультации с группой своих студентов, но в случае возникновения трудностей студенты могут получать у него и индивидуальные консультации. Цель таких консультаций — помочь студентам оценить собственные успехи в обучении и определить потребности в учебе, чтобы соответственно корректировать программу.

Практические занятия. Для того чтобы студенты могли специально сосредоточиться на проблемах антидискриминационной практики, в университете в течение одного-двух дней проводятся практические занятия. В настоящее время темами таких занятий являются расовые проблемы, проблемы пола, а также проблемы инвалидности и сексуальной ориентации.

Собрания групп планируются дважды в семестр. На таких собраниях студенты имеют возможность обсуждать программу, высказывать и передавать свои замечания факультетской администрации через своих представителей, которые присутствуют на ее заседаниях.

Собрания, посвященные обзору программы, проводятся по завершении изучения каждого ее блока. На этих собраниях присутствуют преподаватели и представители студентов.

Создание групп поддержки студентов. Преподаватели поощряют инициативу студентов по созданию любой необходимой для них группы поддержки. В настоящее время проводятся занятия групп и консультативных объединений с привлечением помощников со стороны для темнокожих студентов, женщин, мужчин, гомосексуалистов, людей с ограниченными возможностями, т.е. инвалидов.

Для университета и Центрального Совета важно, чтобы программа включала темы, связанные с социальной работой, и чтобы эти темы преподавались на соответствующем уровне. Предполагаемая программой зачетная сессия проводится для проверки знаний и навыков, необходимых социальному работнику. Студентам дается задание написать краткий отчет, например, о заседании комитета помощи пожилым людям, страдающим слабоумием, или письмо, подтверждающее статус опекуна, или докладную записку руководителю службы о просьбе клиента и т.д. Необходимо также сделать видеозапись беседы и собрания группы, в которых студент принимал участие, и написать критический отчет на основе этих материалов.

Программа первых двух недель первого семестра (блок 1) приведена ниже. В этом блоке внимание сосредоточено на понимании, а не на воздействии, а также на специальном разделе по профилактической (превентивной) работе с детьми и семьями. Когда студенты приступают к изучению этого раздела, им раздается приведенный ниже материал (здесь не приведена только библиография).

Блок 1 — раздел Б

Профилактическая работа с детьми и семьями

1. Обеспечивающий персонал:

помощники:

АБ, ХБ, СЦ, МФ, СД,
РЛ, ПМ, КС, ЛС

Отвественный

МБ

2. Время занятий

см. расписание

3. Задания

Учебные группы выбирают для работы один из следующих случаев:

Случай Б1. **Отель Тамворт:** в приюте для бездомных живут женщины и дети, страдающие от насилия партнеров.

Случай Б2. **Семья Гупта:** семья с очень низким доходом, ребенок-инвалид.

Случай Б3. **Семья Томас:** бабушка обеспокоена ситуацией в семье

4. Учебные цели — прилагаются

5. **Рекомендации** — прилагаются

6. **Контрольные задания**

7. **Ресурсы**

1. *Библиография;*

2. *Библиотека (набор с методическими материалами, в том числе аудио и видео)*

Расписание консультаций

1. **Развитие ребенка:** Мэри Фосэт (консультант по раннему детству).

12.00–13.00, понедельник, 19 октября, комната 4Ф1

12.00–13.00, понедельник, 2 ноября, комната 4Ф1

12.00–13.00, понедельник, 16 ноября, комната 4Ф1

2. **Насилие над женщинами и проблемы бездомных:** Эллен Малос и Джилл Хэйг.

12.00–13.00, понедельник, 19 октября, комната 5Ф7

12.00–13.00, понедельник, 2 ноября, комната 5Ф1

12.00–13.00, понедельник, 16 ноября, комната 5Ф7

3. **Установление контакта с семьями:** Ян Уайт.

14.00–15.00, среда, 21 октября, комната 2Е17

13.45–14.45, среда, 4 ноября, комната 2Е17

14.00–15.00, среда, 18 ноября, комната 2Е17

4. **Дети-инвалиды с ограниченными возможностями:** Триона Янг, детский физиотерапевт школы Кортлендс.

13.00–14.00, понедельник, 19 октября, комната 4Ф1

13.00–14.00, понедельник, 2 ноября, комната 4Ф1

13.00–14.00, понедельник, 16 ноября, комната 4Ф1

Блок 1: Учебный раздел Б

УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ Б1

Отель Тамворт

Отель Тамворт расположен в запущенной части города с оживленными автодорогами. Этот район застроен в основном викторианскими многоэтажными домами с муниципальными квартирами 60-х годов, частными квартирами и дешевыми гостиницами. Многие маленькие магазины и фабрики пустыют или разрушены. В районе есть несколько достопримечательностей.

В этой части города расположен отдел социальной службы, который работает в помещении отремонтированного дома. Коллектив социальной службы целью своей работы считает поддержку пользователей.

В 1991 г. жилищный отдел начал размещать семьи бездо-

мных в местных отелях. С тех пор в отеле Тамворт проживают 10 семей. В основном это женщины, которые ушли с детьми из дома от жестоких мужей или других партнеров. Такие семьи живут и в других отелях района. Некоторые семьи обращаются (или их направляют) в социальные службы за разного рода поддержкой или из страха возможного насилия над детьми. Ответственная за здравоохранение в районе сообщила социальным работникам о серьезном положении женщин и детей и выразила глубокое беспокойство по этому поводу. В частности она обеспокоена жилищными условиями, так как часто семья из пяти-шести человек по многу месяцев живет в одной комнате, не имея ни условий для приготовления пищи, ни места, где могли бы играть дети. Многие дети оторваны от дома и от школы, у них наблюдаются явные признаки нарушения поведения. Некоторые женщины, жаловавшиеся на домогательства со стороны их бывших партнеров и персонала отеля, просили рассказать об их законных правах. Существует множество проблем с получением материальной помощи.

Коллектив принимает решение поручить одному или двоим из своих коллег подготовить доклад для обсуждения на общем собрании.

Темы доклада:

- правовые и социальные проблемы, с которыми могут столкнуться эти женщины и дети;
- поиск способов поддержки этих женщин и детей, опираясь на Акт о детях 1989 г.

Блок 1: Раздел Б1

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ

1. В малых группах определите потребности родителей и детей. Каковы могут быть их общие потребности? Каким образом на эти потребности влияют классовая и расовая принадлежность, пол и культурное окружение? Каковы возможные конфликтные ситуации? Подкрепите свои соображения по перечисленным выше вопросам материалом из литературы по данной теме и выскажите их в других группах. Можно ссылаться и на описание проблем, но в данном задании это не главное.

2. Назовите несколько причин и симптомов стресса у детей до 10 лет. Подумайте, что могут сделать родители для снятия стресса у ребенка. Взяв за основу раздел 17, часть 2 Акта о детях 1989 г. подумайте, какую поддержку может оказать ему отдел социальной службы. Как вы думаете, какими принципами будут руководствоваться социальные работники при

оказании такой поддержки? В какой степени эти принципы отражены в законодательстве?

3. Учитывая повседневные и другие потребности семьи с одним родителем и четырьмя детьми, составьте ее недельный бюджет для получения материальной помощи. Проверьте влияние правил совместного проживания на доход семьи.

4. Начертите диаграмму или таблицу, которая отражала бы правовой и жилищный выбор женщины и ее детей в случае насилия в семье. Определите финансовые и социальные последствия каждого варианта выбора, ссылаясь на исследования в этой области. Какую поддержку может предложить социальный работник а) отдельному клиенту; б) группе клиентов; в) району?

5. Разработайте план первоначальных воздействий, используя знания, полученные при выполнении предыдущих заданий.

Блок 1: Раздел Б

ЗАДАНИЕ Б2

Семья Гупта

В отдел социальной службы поступила просьба от руководителя практики стажеров помочь семье. Она посетила семью Гупта, чтобы составить протокол, касающийся их 14-летнего сына Сирама. Он участвовал в драке недалеко от своего дома; причиной драки послужили расистские оскорбления в его адрес. В результате его обвинили в нападении. Трое из шестерых детей в этой семье — младше пяти лет, диагноз четырехлетнего Анила — мышечная дистрофия. Семья пытается как-то существовать на детские пособия и на деньги, которые господин Гупта получает, если удастся подработать в магазине родственника. Обычно его заработок не превышает 40 фунтов стерлингов в неделю. Последние 9 месяцев он работает неполный рабочий день из-за серьезного повреждения ноги в результате дорожно-транспортного происшествия. Вряд ли он сможет вернуться к полноценной работе в ближайшее время. Господин Гупта сказал, что у госпожи Гупта есть возможность получить работу швеи, но тогда возникнут проблемы с уходом за детьми. Семья также не представляет, какую помощь может предоставить служба Анилу и каким образом можно обеспечить ему образование в будущем. Госпожа Гупта почти не говорит по-английски; господин Гупта говорит по-английски, но его трудно понять. Господин и госпожа Гупта родились и выросли в Северной Индии, но с начала 70-х годов живут в Англии. Все их дети родились в Англии. Вы работаете в отделе социальной службы, который получил упоминавшийся запрос о помощи семье Гупта.

Блок 1: Раздел Б

РЕКОМЕНДАЦИИ Б2

1. В малых группах определите потребности родителей и детей. Каковы их общие потребности? Каким образом на эти потребности влияют классовая, расовая и половая принадлежность, культурная среда? Каковы возможные сферы конфликтов? Подкрепите свои ответы примерами из литературы и расскажите о них другим группам. Можно сослаться на рассматриваемую проблему, но это не является главным в задании.

2. Назовите несколько причин и симптомов стресса у детей, не достигших 10-летнего возраста. Подумайте, что могут сделать родители для облегчения их состояния. Учитывая раздел 17, часть 2 Акта о детях 1989 г., подумайте, какую поддержку может оказать детям отдел социальной службы. Как вы думаете, какими принципами будут руководствоваться социальные работники? В какой степени эти принципы отражены в законодательстве?

3. Учитывая первичные и другие потребности родителей и четверых детей, составьте недельный бюджет семьи для получения материальной помощи. Рассмотрите влияние низкооплачиваемой или временной работы на такую семью.

4. Назовите наиболее частые заболевания детей; определите влияние этих заболеваний на жизнь ребенка и семьи. Обсудите, чем могут помочь социальные работники детям и семьям в таких ситуациях. На каких принципах основан ваш подход?

5. Разработайте план первоначальных действий с учетом знаний, полученных при выполнении предыдущих заданий.

Блок 1: раздел Б

ЗАДАНИЕ Б3

Семья Томас

Господин и госпожа Томас живут в муниципальном доме послевоенной постройки в бедном районе города. О господине Томасе известно немного, в частности, лишь то, что он пережил несколько долгих периодов безработицы, в промежутках между которыми работал водителем грузовика, перевозил грузы на большие расстояния. Госпожа Томас — ирландка, поддерживающая тесную связь со своей семьей в Ирландии и с местной католической церковью. У них четверо детей: 19-летняя Ким, 17-летний Дэвид, 14-летний Пол и 11-летняя Мишель. В течение многих лет госпоже Томас удавалось сводить концы с концами лишь при постоянной поддержке местной социальной службы и церкви. В особен-

но тяжелые периоды все дети проводили время «дома» в Ирландии. Ким и Дэвид, когда госпожа Томас была не в состоянии справиться с их поведением дома и в школе, также долго находились под присмотром добровольцев. Ким Томас ушла из дома в пятнадцать с половиной лет, когда забеременела. Отдел социальной службы направил ее в дом матери и ребенка. Ее первому ребенку сейчас три с половиной года; кроме того, у нее дочь полутора лет. Питер — отец детей — афро-карибского происхождения. Последние два года они жили на 11-м этаже многоэтажного дома в соседнем районе. Встречаются Ким и семья Томас очень редко. На этой неделе госпожа Томас пришла в местный отдел социальной службы к своему бывшему социальному работнику за советом. Она рассказала, что младший ребенок Ким и Питера не ест и не спит, но Ким и Питер только тем и заняты, что ссорятся целыми днями. Госпожа Томас не разговаривала непосредственно с Ким или Питером — о положении дел в семье дочери ей рассказали соседи, к тому же в последние дни она несколько раз встчала Ким с ребенком на улице, и ребенок выглядел бледным и раздражительным. Когда госпоже Томас сказали, что социальный работник, который раньше работал с ее семьей, больше там не работает, она забеспокоилась, что ее посещение социальной службы будет «неправильно истолковано». Она очень расстраивается из-за своих отношений с Ким и из-за внуков, а также из-за того, что Ким несчастна. Вы — работник социальной службы, которую посетила госпожа Томас.

Блок 1: Раздел Б

РЕКОМЕНДАЦИИ БЗ

1. В малых группах определите потребности родителей и детей. Какие у них могут быть общие потребности? Как на эти потребности могут влиять классовая, расовая и половая принадлежность, культурная среда? Каковы возможные ситуации конфликтов? Подкрепите свои ответы примерами из литературы и расскажите о них другим группам. Можно ссылаться на обсуждаемую проблему, но это не должно быть главным.
2. Назовите причины и симптомы стресса у детей, не достигших 10-летнего возраста. Подумайте, как родитель может помочь в этой ситуации. На основе раздела 17, часть 2 Акта о детях 1989 г. подумайте, какую поддержку может оказать отдел социальной службы. Какими принципами будут руководствоваться социальные работники? В какой степени эти принципы отражены в законодательстве?

3. Учитывая первичные и другие потребности родителей и четверых детей, составьте недельный бюджет семьи для получения материальной помощи. Рассмотрите влияние временной или низкооплачиваемой работы на такую семью.

4. Исследуйте уровень безработицы или низкооплачиваемой работы и их влияние на молодых мужчин и женщин афро-карибского происхождения, имеющих маленьких детей. Подумайте об этом в связи с Питером и Ким. Если бы вы находились в их ситуации, какие действия вы могли бы предпринять, чтобы улучшить вашу жизнь? Какая поддержка была бы вам необходима со стороны социального работника? Обсудите эту проблему в группе.

5. Разработайте план первоначальных действий, используя знания, полученные при выполнении предыдущих заданий.

Блок 1: раздел Б

УЧЕБНЫЕ ЦЕЛИ

Темы:

- концепции семьи в современной Великобритании;
- возрастные потребности детей;
- симптомы стресса и отстраненности у детей;
- влияние классовой, расовой и половой принадлежности на детей и родителей;
- функции родителей;
- правовая ответственность местных органов власти за положение нуждающихся семей;
- влияние экономической и социальной бедности на семейную жизнь и доступные государственные пособия;
- (Б1) причины и последствия домашнего насилия над женщинами;
- (Б1+Б3) законодательство для бездомных; (Б2) дети с ограниченными возможностями;
- (Б2) здоровье, образование и социальная поддержка для детей с ограниченными возможностями и их семей;

Ценности:

- проблемы пола и ответственность в семье;
- что такое «хороший родитель»;
- поддержка семьи государством и общественностью;
- поддержка групп и индивидуальная поддержка;
- самоопределение;
- дети многодетной семьи и влияние расы, культуры и миграции;
- (Б1) отношение к насилию над женщинами;
- (Б2) отношение к детям с ограниченными возможностями.

Навыки:

- выяснение прав на пособия, жилье и другие услуги;
- установление контактов с родителями и детьми; выслушивание и выяснение их опыта и взглядов;
- умение поделиться знаниями энергией (властью) и умениями;
- выбор стратегий для вмешательства и оценки ситуации отдельных клиентов, семей и общин (сообществ);
- пополнение знаний о людях, принадлежащих к разным классам, расам и культурам;
- применение антидискриминационного подхода к теории и практике.

Личностный аспект:

- собственный детский и родительский опыт и их влияние на практику;
- собственные чувства по поводу работы с людьми разной расовой и половой принадлежности, разного состояния здоровья;
- осознание систем ценностей, отличающихся от своей собственной, и работа с ними;
- личное отношение к работе с проблемами бедности и дискриминации.

Блок 1: Раздел Б

КОНТРОЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ Б

1.* Подготовьтесь письменно к беседе с женщинами в сообществе Mother and Toddlers Group, кратко описав распространенность насилия над женщинами и сделав особый акцент на тех возможностях, которые есть у женщин, подвергающихся насилию, а также на тех проблемах, которые им необходимо учитывать при принятии решений. В работе должно быть около 2 тыс. слов, включая ссылки на исследовательские теоретические материалы, которые использовались при подготовке беседы.

2. «Потребности ребенка имеют первостепенную важность». Обсудите это высказывание, ссылаясь на возможности и ограничения, отраженные в Акте о детях 1989 г., и на ваше понимание потребностей и прав родителей и детей. 3 тыс. слов и ссылки к тексту.

* Пожалуйста, обратите внимание на то, что объем работы по вопросам Б1, Б3, Б5 и Б6 при наличии беседы, брошюры, рекомендаций и примечаний из научно-теоретических материалов составляет максимум 3 тыс. слов (плюс 10% — пробелы, плюс библиография).

3.* Подготовьте беседу с группой клиентов Центра семьи под названием «Родительские обязанности и низкие доходы — трудности и возможности». В работе должно быть 2 тыс. слов, ссылки на исследования и теоретические материалы.

4. Обсудите степень злободневности проблемы распада и перестройки семьи в современной Великобритании. Рассмотрите проблему с точки зрения членов семьи и социальной политики. Используйте результаты исследования и литературу, учитывая классовые, расовые проблемы и проблемы пола. 3 тыс. слов и сноски к тексту.

5.* Разработайте брошюру для маленьких детей, больных мышечной дистрофией, и дайте информацию об этой болезни. Напишите рекомендации для родителей о том, как они могут познакомиться с брошюрой ребенка и ответить на его вопросы. Брошюра и рекомендации должны составить 2 тыс. слов, включая сноски.

6.* Напишите раздел для включения в руководство по местной политике и практике в области защиты детей о роли «многолетней» семьи в работе с детьми, приводя примеры из практики, из научной литературы и Акта о детях 1989 г. Объем раздела должен быть около 2 тыс. слов, включая сноски.

В течение двух недель, пока студенты работают над одной или несколькими ситуациями, они должны посетить две лекции. Темы могут меняться из года в год, но должны соответствовать учебным целям. Например, один студент может изучать «Изменение семейных структур», а другой — «Последние исследования по детской психологии в разных культурных средах». Работа по приобретению навыков и в том, и в другом случае будет сконцентрирована на семейных проблемах; студенты имеют возможность участвовать в ролевых играх с детьми, беседовать с ними, беседовать с обоими родителями или встречаться с заведомо враждебно настроенными людьми.

Заключительная часть двух недель — однодневное практическое занятие по проблемам пола. Студенты работают в различных группах; их цель — исследование собственных представлений и представлений друг друга о проблеме пола и о влиянии этих представлений на социальную политику и практику социальной работы.

* Пожалуйста, обратите внимание на то, что объем работы по вопросам Б1, Б3, Б5 и Б6 при наличии беседы, брошюры, рекомендаций и примечаний из научно-теоретических материалов составляет максимум 3 тыс. слов (плюс 10% — пробелы, плюс библиография).

Некоторые студенты считают, что данная тема затрагивает их чувства по поводу родительской или собственной семьи. Иногда студенты рассказывают о своих проблемах в группах, но порой жалеют о том, что это сделали. В такой момент необходимо, чтобы преподаватели могли предоставить студентам время для индивидуальных консультаций, хотя подавляющее большинство студентов решает свои проблемы в группах и при поддержке других студентов.

Однако наш опыт свидетельствует о том, что при применении данного метода обучения наблюдается стремление разобраться в личных и семейных проблемах. Это может вызвать неприятные ощущения, но мы считаем, что обращение к собственной личности служит необходимой частью обучения социальной работе и что лучше испытать эти чувства в процессе подготовки, чем в реальной работе с первым клиентом.

Виды работы и учебные цели являются просто рекомендациями. Каждая группа решает данную проблему самостоятельно. Во внимание принимаются учебные потребности каждого члена группы, и потому обсуждения могут вестись дозволительно долго. Поскольку этот раздел приходится на начало обучения, помощник должен активно помогать группе в процессе принятия решения. Впоследствии эту роль студенты почти полностью могут взять на себя.

Каждый раздел включает контрольные задания. Студенты выбирают один из разделов блока 1, из которого выбирают контрольное задание. Таким образом, студентам предлагается большая возможность выбора. Тем не менее ситуация с контрольными заданиями неясна студентам, и порой мы опасаемся, что это тормозит процесс обучения.

Результаты программы

Мы проработали пять лет по этой программе, выпустили 2 потока студентов. Наши собственные исследования и реакция на них студентов показали, что подавляющее большинство студентов считают такой метод эффективным и легко применимым в практике. На основе нашего метода были разработаны и другие программы по социальной работе, и теперь к нам идет поток запросов и зарубежных гостей со всего мира. Иногда они спрашивают, каковы необходимые условия для разработки курса по социальной работе с акцентом на решение практических проблем. Я думаю, можно предположить, что для разработки любой хорошей образовательной программы необходимы:

— обучающая философия, которой придерживаются все члены коллектива. В Бристоле, прежде чем приступить к изменениям, мы ждали, когда в коллективе установится полное взаимопонимание. Если бы среди нас были коллеги, не желавшие изменений и настаивавшие на продолжении дидактического обучения, наша программа имела бы гораздо меньше шансов на успех;

— группа преподавателей-энтузиастов, ориентированная на студентов. Любой коллектив энтузиастов создает для студентов атмосферу доверия; в процессе обучения по нашей программе это особенно важно — доверие, вызванное энтузиазмом, помогает исследованиям. Преподавателям также необходимо стремиться к общению со студентами и пытаться смотреть на обучение и преподавание их глазами;

— возможность убедить учебное заведение, в котором обучение проходит по данной программе, что по крайней мере стоит попытаться поработать на ее основе и что это не приведет к снижению академических стандартов, т.е. преподаватели социальной работы будут использовать все навыки работы в том сообществе, в котором они работают;

— признание того, что студенты — взрослые люди и что они не только должны делать выбор в процессе обучения (что они всегда и делают), но и имеют право это делать;

— способность не знать, что происходит, и иногда уметь выносить то, что кажется хаосом. Как глава факультета, я часто ловлю себя на попытке провести линию между хаосом и консерватизмом, и больше всего я начинаю бояться именно консерватизма;

— некоторые ресурсы. У нас в Бристоле, к счастью, очень компетентный преподавательский состав, хорошая библиотека, компьютеры, местные агентства, которые очень много помогают нам в качестве наших партнеров в процессе образования. Мне часто говорят, что наша программа не заработала бы без таких ресурсов, но я уверен, что это не так. Я знаю, что студенты способны найти ресурсы и в самых безнадежных ситуациях. Философия программы подчеркивает, что самый богатый ресурс — люди, если есть возможность пользоваться их знаниями и опытом. Однако я могу согласиться с тем, что при определенном недостатке ресурсов студенты будут чувствовать дискомфорт и много энергии будет уходить на поиски этих ресурсов. Наш коллектив по-прежнему с энтузиазмом работает по программе обеспечения в исследованиях на практике и надеется, что те, кто попытается реализовать ее, получат такое же удовольствие от работы, как и мы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Barrows, H.S., Tamblyn, R.* Problem based learning: an approach to medical education. New York. Springer, 1980.
2. *Birch, W.* Towards a Model for Problem Based Learning. *Studies in Higher Education*. 1986, 11(1).
3. *Branda, L.* A Case-Study. — McMaster University School of Medicine Proc.Conf. on Changing Community Needs and Future Medical Education. Kyoto-Kwaski, Japan, 1986.
4. *Brookfield, S.D.* Understanding and Facilitating Adult Learning. Milton Keynes. OUP, 1986.
5. *Burgess, H.* Problem-led Learning for Social Work. London. Whiting and Birch, 1992.
6. *Downs, C., McClusky, U.* Sharing Expertise and Responsibility for Learning. *Journal of Social Work Practice*. 1985, Nov., pp. 24—39
7. *Knowles, M.* et al. Androgogy in Action. San Francisco. Jossey Bass, 1984.
8. *Kolb, D.* et al. Organisational Psychology: An Experiential Approach. New Jersey. Prentice Hall.
9. *Nenfield, V.R., Barros, H.* The McMaster Philosophy. An approach to Medical Education. *Journal of Medical Education*, pp. 1040—1050.

ПРИМЕЧАНИЯ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

1. *(Социальная) работа со случаем*: профессиональная помощь, оказываемая социальными работниками в рамках непосредственных взаимоотношений с отдельными людьми и семьями в целях разрешения их личностных, межличностных и социально-экономических проблем.

2. *Община*: группа людей, имеющих общие интересы и/или живущих в одном районе. В дальнейшем в тексте иногда будут синонимично использоваться термины «сообщество», «район» или «микрорайон», более часто употребляющиеся при описании отечественной практики социальной работы.

3. *Социальное обслуживание, социальные услуги*: разнообразные формы и виды поддержки, защиты и помощи населению, входящие в сферу профессиональной социальной работы и осуществляемые государственными и общественными организациями.

4. *Воздействие, вмешательство*: профессиональные действия, направленные на решение задач по улучшению ситуации клиента или социальной ситуации. В зарубежной практике социальной работы иногда используются термины «лечение» и «социальная терапия», в отечественной — «коррекция», по своей семантике не соответствующие ряду принципов и этических норм социальной работы и консультирования.

5. *Супервизорство (здесь)*: управление, контроль и совершенствование профессиональной деятельности стажера/практиканта при помощи опытного специалиста.

6. *Тьюторство*: наставничество, индивидуальная и групповая учебно-консультативная работа со студентами, принятая в системе высшего образования многих стран.

7. *Опекун, попечитель (здесь)*: тот, кто присматривает, ухаживает за кем-либо (например, за ребенком, престарелым или больным человеком); обычно это родственник, сосед или общественник (волонтер).

8. *Оценивание (оценка, формирование, выработка оценки)*: процесс определения природы, причин, динамики проблемы и вовлеченных в нее лиц с целью понимания существа проблемы и изме-

нений, необходимых для ее облегчения или разрешения. В отечественной практике обычно используется термин с «клиническим» оттенком — «диагностика».

9. *Приемные и временные приемные родители*: первые — навсегда усыновившие/удочерившие ребенка, вторые — давшие приют ребенку и воспитывающие его в течение времени, необходимого для окончательного решения судьбы ребенка (возвращения в семью биологических родителей, помещения в социальное учреждение и пр.).

10. *Пользователи, потребители*: люди/организации, являющиеся клиентами социальных служб.

11. *Подход, ориентированный на задание*: модель социальной работы, в которой социальный работник и клиент определяют специфику проблем и задач, необходимых для их решения, приходят к соглашению о шагах, которые следует предпринять в определенные сроки, анализируют и устраняют возникающие препятствия; при этом социальный работник может помогать клиенту выполнять задания, отработывая их во время встреч.

12. *Действенное исследование*: подход, используемый в социальном планировании и организации сообществ и представляющий собой сочетание процесса сбора данных с разработкой программ, направленных на снижение остроты конкретной проблемы.

13. *«Расширенная» семья*: группа родственников «нуклеарной» семьи (супругов и их детей) — бабушки и дедушки, дяди и тети, двоюродные братья и сестры и пр.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие научного редактора	6
Предисловие редактора серии	
НОВАЦИИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ	
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	7
О ВОЗМОЖНЫХ ПУТЯХ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ	
ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В РОССИИ	13
ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ	
ПЕРСПЕКТИВ КЛИЕНТОВ И ОПЕКУНОВ	29
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И	
ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	45
ОТБОР СТУДЕНТОВ И ОБУЧЕНИЕ ИХ	
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	59
ОБУЧЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРАКТИКИ	70
ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	84
ПОДГОТОВКА К ИССЛЕДОВАНИЮ В ОБЛАСТИ	
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ	94
ОБЩИЕ И ЧАСТНЫЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОГО ПЛАНА	108
РАБОТА НАД УЧЕБНЫМ ПЛАНОМ ПО РАЗВИТИЮ	
ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ	118
АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРАКТИКЕ	
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ	133
Примечания научного редактора	156

ББК 65.9(2)27
О-26

Перевод с английского Л.В. Поляриной

Обучение социальной работе: Приемственность и ин-
О-26 новации/Под. ред. Ш. Рамон и Р. Сарри; Пер. с англ. под
ред. Ю.Б. Шапиро.— М.: Аспект Пресс, 1996. — 157 с. —
(Серия «Социальная работа в меняющемся мире»). —
ISBN 5—7567—0108—7

Данная книга — первая в серии «Социальная работа в меняющемся мире». Она содержит десять статей, посвященных важной научной, теоретической и практической проблеме — обучению социальной работе. В сборник включены рекомендации по проведению практических занятий, а также освещен ряд теоретических аспектов социальной работы.

Предназначается для студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», и для работников социальных служб.

О 0302010000—022
06И(03) — 96 Без объявл.

ББК 65(2)27

ISBN 5—7567—0108—7

© Издание на русском языке
«Аспект Пресс», 1996

Учебное издание

**ОБУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ИННОВАЦИИ**

Под ред. Ш. Рамон и Р. Сарри

Ведущий редактор **Л.Н. Беляя**

Редактор **А.Г. Гридчина**

Технический редактор **Н.К. Петрова**

ЛР № 090102 от 14.10.94

Подписано к печати 11.06.96. Формат 60х90¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 10. Уч.-изд. л. 11. Тираж 5000 экз.

Заказ № **444**.

Издательство «Аспект Пресс»

111398 Москва, ул. Плеханова, д. 23, корп. 3.

Тел. 309-11-66, 309-36-00

Отпечатано с оригинал-макета на Можайском полиграфкомбинате
Комитета Российской Федерации по печати.
143200 г. Можайск, ул. Мира, 93.