



Ewa Kantowicz

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

 <https://orcid.org/0000-0002-6000-7277>

Uniwersytet i jego rola w kształtowaniu kompetencji profesjonalnych w polu pracy socjalno-wychowawczej

Wprowadzenie

Uniwersytet to jedna z wielu instytucji społecznych. Głównym zadaniem uniwersytetu jest przygotowanie dobrze wykształconych i wysoko wykwalifikowanych specjalistów, którzy wzbogacą różne rozwijające się współcześnie gałęzie gospodarki, kultury, opieki i edukacji. Kształcenie kompetencji profesjonalnych stanowi ogromne wyzwanie dla instytucji akademickich – osoby zatrudniane na różnych stanowiskach winny dysponować określonymi kompetencjami profesjonalnymi, tj. zasobem specjalistycznej wiedzy oraz umiejętności związanych z wykonywaniem określonego zawodu. Kompetencje z jednej strony są nabywane w toku formalnej edukacji, z drugiej – łączą się z pewnymi predyspozycjami osobowościowymi jednostek oraz ich doświadczeniami zdobytymi w praktyce.

Szczególnym obszarem działań profesjonalnych jest praca socjalno-wychowawcza, która wiąże się z kształtowaniem jakości życia oraz zmian w środowisku życia jednostki lub grupy, jak również z tworzeniem więzi interpersonalnych¹. W kształtowaniu kompetencji w tym polu ważna jest nie tylko systematyzacja wiedzy pochodzącej z różnych dyscyplin naukowych, lecz także recepcja i strukturalizacja tej wiedzy przez osoby prowadzące działania praktyczne. Ponadto chodzi o możliwość interioryzowania i dostosowywania generalizującej wie-

¹ Por. W. Mikołajewicz: *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*. Warszawa: Interart, 1995, s. 28, 34.

dzy z zakresu nauk społecznych do rozwiązywania konkretnych sytuacji i problemów w miejscu praktyki zawodowej².

Rola uniwersytetu w kształceniu przyszłych specjalistów

Od wielu lat podejmowane są krytyczne dyskursy nad rolą uniwersytetu i jego miejscem w strukturze społecznej oraz misją przygotowania dobrze wykształconych i wysoko wykwalifikowanych specjalistów, którzy wzbogacą rozwijające się gałęzie gospodarki, kultury i edukacji. „Współcześnie uniwersytet (wyższa uczelnia) staje się jedną z wielu instytucji społecznych, a jego (jej) działania postrzegane są w kategoriach dostarczania usług i »produktów«. Co prawda profesorowie żyją jeszcze złudzeniami co do swojej społecznej »wyjątkowości«, lecz rozwiązane są one w sposób brutalny poprzez oczywiste, coraz głębsze uzależnienie uniwersytetów od środków pochodzących nie tylko z budżetu państwa, budżetu wielkich firm, ale i środków unijnych”³.

Wymagania stawiane współcześnie placówkom edukacji wyższej opierają się przede wszystkim na paradygmacie „przydatności”: idea „wiedzy dla wiedzy” ustąpiła idei „wiedzy użytecznej”. Z kolei idea mądrego, światłego absolwenta – intelektualisty – zastąpiona została przez model „wyspecjalizowanego pragmatyka”, który z łatwością znajdzie pracę i będzie przyczyniał się do ekonomicznego rozwoju państwa⁴.

Zmiany zagroziły więc podstawowej misji uniwersytetu związanej z jego transmisyjną i wychowawczą rolą w stosunku do populacji studentów. Ponieważ rynek pracy żąda od wyższych uczelni szybkich efektów i niezawodnych wyników, to w kształceniu studentów zaniebduje się lub niekiedy całkowicie pomija wymiar etyczny. W konsekwencji edukacja profesjonalna nie zawsze łączy się z autentyczną formacją uniwersytecką i kształtowaniem kompetencji jednostki w ramach autentycznej kultury uniwersyteckiej. Nowa pozycja uniwersytetu w rzeczywistości społecznej pozostaje w pewnej sprzeczności z jego pierwotną rolą, która koncentruje się na wzbogacaniu wiedzy, a u jej podstaw leżą takie wartości, jak: dążenie do prawdy, szacunek do wiedzy i umiejętności, rzetelność w ich upowszechnianiu, otwartość na nowe idee, poszanowanie podmiotowości człowieka.

² E. Kantowicz: *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001, s. 62.

³ Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wolumin, 2002, s. 81.

⁴ Ibidem, s. 82.

W świadomości wielu nauczycieli akademickich misja uniwersytetów nie może się diametralnie zmieniać, uniwersytety bowiem były, są i powinny pozostać głównymi ośrodkami myśli naukowej i kształcenia ludzi wszechstronnych, mających jednocześnie dobre przygotowanie zawodowe. Należy podkreślić, że uniwersytet może wypełniać swą misję i realizować cele tylko z udziałem całej wspólnoty uniwersyteckiej: nauczycieli akademickich, studentów i innych pracowników uczelni.

W Polsce wciąż pojawiają się problemy związane z realizacją założonej misji uczelni wyższych, ponieważ wraz ze wzrostem liczby uczelni, a w pierwszych dwóch dekadach okresu transformacji – także liczby studentów, nie nastąpił proporcjonalny wzrost liczby kadry akademickiej, zwłaszcza profesorskiej. Na skutek tego powstał problem tzw. wieloetatowości nauczycieli akademickich, czyli podejmowania przez nich pracy w kilku uczelniach jednocześnie⁵. Siłą rzeczy nadmiernie rozbudowane obowiązki dydaktyczne mogły być wypełniane nierzetelnie, a praca badawcza i naukowa niekiedy była wręcz niemożliwa. W konsekwencji zostały naruszone charakterystyczne i cenne dla środowiska uczelnianego relacje mistrz – uczeń. Zatraciły one charakter personalny, a stały się relacjami bardziej formalnymi. Sytuacja ta sprawiła, że nauczyciel akademicki przestał być „mistrzem” czy „mędrce”, a jego rola została zredukowana do roli tzw. tutora czy wręcz prostego przekaznika wiedzy i kompetencji. Nauczyciel akademicki stracił więc częściowo kontrolę nad celami, sposobami i ewaluacją kształcenia – wszystko to z czasem stało się domeną pracodawcy i ogólnouczelnianych (czasem też zewnętrznych) procedur jakości kształcenia⁶.

Zbigniew Kwieciński w swojej ocenie stanu edukacji wyższej po pierwszej dekadzie okresu transformacji podkreślił, że mamy do czynienia z komercjalizacją studiów wyższych, która objęła szczególnie te dyscypliny akademickie, które są bliskie praktyki, a to grozi też inflacją jakości wyższego wykształcenia... Proces inflacji wykształcenia wiąże się między innymi z upowszechnianiem się wykształcenia na poziomie wyższym i traktowaniem samego dyplomu jako wartości samoistnej na rynku pracy, określającym też status społeczny absolwenta⁷. W tej sytuacji samo posiadanie dyplomu ukończenia uniwersytetu nie jest jednoznaczne z uzyskaniem przez absolwenta wysokich kompetencji w danej specjalności kształcenia.

⁵ M. Jędraszewski: *Kryzys dotykający życia uczelni akademickich*. W: *Komentarze 1992–1996*. Posłowie J. Stępczak. Poznań: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, 1999, s. 85.

⁶ Ibidem, s. 86.

⁷ Z. Kwieciński: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Edytor, 2000, s. 130–131.

By zapobiec spadkowi jakości kształcenia wyższego, Rada Europy przyjęła w czerwcu 2000 roku strategię *Europa 2020*. Na posiedzeniu w Lizbonie wyznaczyła cele, których realizacją powinno się zająć wiele podmiotów, ale szczególnie uniwersytety, czyli instytucje powołane zarówno do prowadzenia badań, jak i do kształcenia na poziomie wyższym. Zapisane w strategii cele to między innymi: wzrost inwestycji w działalność badawczo-rozwojową, podnoszenie poziomu kształcenia i zwiększenie liczby dyplomów uniwersyteckich⁸.

W zdefiniowanym programie rozwoju szkolnictwa wyższego znaczącą rolę przypisano uczelniom, jako instytucjom współodpowiedzialnym za złożony proces tworzenia innowacji, rozwijania konkurencyjności w ekonomii i życiu społecznym, na przykład w życiu wspólnot i rozwoju regionalnym, między innymi poprzez kształcenie wysoko wykwalifikowanych specjalistów. Szczególnego znaczenia nabiera tu kreowanie „społeczeństwa wiedzy”, które w zetknięciu z rynkowym wyzwaniem wyższego wykształcenia jest dla uniwersytetów niewątpliwym wyzwaniem, ale też potwierdzeniem ich pierwotnej misji. Już zapisami zawartymi w Deklaracji Bolońskiej, podpisanej 19 czerwca 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach europejskich, zapoczątkowano proces istotnych zmian w systemach edukacji akademickiej poszczególnych państw Europy. Pozytywne konsekwencje wdrożenia zapisów Deklaracji Bolońskiej są zauważalne zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich, a obejmują one:

1. Podwyższanie ogólnego poziomu kształcenia – prowadzone są studia licencjackie, magisterskie, podyplomowe, a nawet doktorskie (drożność kształcenia z możliwością podnoszenia kwalifikacji profesjonalnych).
2. Uwzględnianie w programach kształcenia wiedzy teoretycznej o charakterze aplikacyjnym.
3. Promowanie w procesie edukacji takich metodologii i technologii nauczania i uczenia się, które prowadzą do kształtowania umiejętności zawodowych i właściwych postaw.
4. Ustalanie odpowiednich proporcji między zajęciami teoretycznymi i praktycznymi, która da możliwość analizy problemów w kontekście konkretnych przypadków i sytuacji zawodowych.
5. Organizowanie kształcenia praktycznego przy wsparciu instytucji, które są potencjalnymi miejscami zatrudnienia absolwentów.

⁸ Rada Europejska – 2010. Styczeń 2011. [Broszurę opracował Sekretariat Generalny Rady]. <https://www.consilium.europa.eu/media/21360/qc3010507plc.pdf> [20.09.2019]. DOI: 10.2860/71952.

6. Wdrażanie procedur ewaluacji jakości kształcenia oraz wyposażania studentów w odpowiednie kompetencje zawodowe⁹.

W dziedzinie klasycznego kształcenia i wychowania uniwersyteckiego nadal ważnym zadaniem uniwersytetów jest „uczenie studentów myślenia logicznie poprawnego i możliwie pogłębionego, samodzielnego i krytycznego, twórczego i inwencyjnego, racjonalnego i dobrze uzasadnionego, a także kształtowanie odpowiednich cech oraz zalet umysłowych i osobowych, takich jak kreatywność, inwencyjność, umiejętność współdziałania w zespole, odpowiedzialność, subordynacja, wytrwałość”¹⁰.

Ważnym zadaniem uczelni wyższych wychodzących naprzeciw nowym oczekiwaniom społecznym jest kształtowanie sprawności i umiejętności zawodowych oraz kompetencji profesjonalnych absolwentów, które są pożądane na rynku pracy.

Kompetencje profesjonalne¹¹ jako struktura elementów osobowościowo-działaniowych

Kompetencje można traktować jako gotowość i umiejętność wykonywania określonych zadań, uprawnienie do działania, decydowania, wypowiadania sądów i ocen niezbędne pracownikowi do wypełniania jego profesjonalnej misji¹². Natomiast umiejętności to sprawności wykonywania specjalistycznych czynności objętych danym zawodem nabyte przez systematyczne kształcenie; umiejętności gwarantują skuteczne wykonywanie zawodu, stanowią przy tym o istocie kwalifikacji zawodowych.

Kompetencje profesjonalne odnoszą się więc do określonego obszaru zawodowego, specjalności lub specjalizacji związanej ze stanowiskiem pracy; stanowią o jakości realizacji zadań profesjonalnych zgodnie z nabytą wiedzą i umiejętnościami; umożliwiają wykonywanie funk-

⁹ E. Kantowicz: *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005, s. 266.

¹⁰ Por. J. Szmyd: *Uniwersytet w świecie ponowoczesnym. Zagrożenia, nowe role i wyzwania*. „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2015, T. 3, s. 244.

¹¹ W tekście stosowane są zamiennie pojęcia „kompetencje profesjonalne” i „kompetencje zawodowe” na oznaczenie kompetencji w odniesieniu do profesji społecznych – czyli zawodów w polu pracy socjalnej, które są wynikiem systematycznego kształcenia i działania.

¹² B. Wojcieszak: *Wyznaczniki kompetencji zawodowych pracowników socjalnych*. W: *Praca socjalna w Polsce – badania, kształcenie, potrzeby praktyki*. Red. A. Niesporek, K. Wódz. Katowice: „Śląsk”, 1999, s. 158.

cji w określonych warunkach, wyznaczonym czasie i na odpowiednim poziomie, czyli zgodnie z przyjętymi standardami¹³. Kompetencje można też traktować jako gotowość i umiejętność wykonywania określonych zadań, usprawnienie do działania, decydowania, wypowiadania sądów i ocen niezbędne pracownikowi do wypełniania jego profesjonalnej misji. Złożone w swej istocie kompetencje profesjonalne to wiedza, umiejętności i postawy, które z jednej strony są nabywane w toku formalnej edukacji akademickiej, z drugiej odwołują się do pewnych predyspozycji osobowościowych oraz doświadczeń, warunkujących taką, a nie inną interioryzację różnych komponentów profesjonalnego działania.

Istnieje wiele różnych klasyfikacji kompetencji zawodowych; klasy są obiektem zainteresowań przede wszystkim pedagogów, podejmujących refleksje nad kompetencjami nauczycieli¹⁴. Jednym z podziałów odnoszących się do charakteru kompetencji jest podział na: kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne¹⁵.

Szczególnym obszarem kontekstualności kształcenia i działania, a tym samym kształtowania profesjonalnych kompetencji, jest praca profesjonalistów społecznych¹⁶ (pracowników socjalnych, asystentów rodziny, opiekunów-wychowawców, koordynatorów pieczy zastępczej, pedagogów szkolnych, animatorów i innych). „Nabywanie wieloprześłankowych kompetencji do i w pracy socjalnej dokonuje się zarówno w procesie systematycznego kształcenia, jak i praktycznego działania i jest wielorako uwarunkowane”¹⁷.

¹³ Por. K. Symela: *Teoretyczne podstawy modularyzacji treści kształcenia zawodowego*. „Pedagogika Pracy” [Radom] 1995, nr 26–27, s. 26.

¹⁴ M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor, 1997; M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1994; D. Pankowska: *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. 35, z. 3.

¹⁵ E. Kantowicz: *Praca socjalna w Europie...*, s. 191–192.

¹⁶ Pojęcie i klasyfikacje profesji społecznych wprowadziła do polskiej literatury pedagogicznej E. Marynowicz-Hetka: *Społeczno-pedagogiczny wymiar kształcenia do profesji społecznych w Polsce – próba analizy podejść teoretycznych i inicjatyw edukacyjnych*. W: *Kształcenie pracowników socjalnych w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Krzyszkowski. Łódź-Pabianice: Katedra Socjologii Ogólnej Uniwersytetu Łódzkiego–Omega-Praksis, 1999, s. 80.

¹⁷ E. Kantowicz: *Praca socjalna w Europie...*, s. 191.

W kształceniu do profesji społecznych akcentuje się efekt finalny, jakim jest posiadanie przez absolwentów uczelni wysokiego poziomu kompetencji zawodowych. Chodzi tu o kompetencje, których istotę stanowią wiedza, umiejętności, postawy i predyspozycje osobowe do zawodu o charakterze pomocowym, w zawodzie tym bowiem podejmowane są również działania prorozwojowe (wychowawcze).

Katarzyna Kadela i Jacek Kowalski wśród kompetencji pracowników socjalnych wyłaniają: **kompetencje podstawowe i kompetencje kluczowe**. Do kompetencji podstawowych zaliczają wiedzę i umiejętności oraz planowanie i organizowanie pracy. W grupie kompetencji kluczowych wymieniają natomiast: wiedzę o zasobach jednostkowych i grupowych oraz środowisku; umiejętność współpracy i rozwiązywania problemów; umiejętności komunikowania się i budowania relacji¹⁸.

Według tej klasyfikacji, kompetencje podstawowe są też kompetencjami obligatoryjnymi; ich zdobycie wymaga kształtowania oraz interioryzowania wiedzy z obszaru nauk społecznych: wiedzy na temat wartości i zasad pracy socjalnej oraz etyki zawodowej; wiedzy o podejściach metodycznych i koncepcjach teoretycznych z pedagogiki, psychologii, socjologii, polityki społecznej, prawa i innych nauk społecznych; wiedzy z teorii pracy socjalnej, komunikacji społecznej, mediacji, negocjacji, teorii pracy z grupą i społecznością; zasad pracy z jednostką i grupą, źródeł i sposobów rozwiązywania konfliktów; wiedzy obejmującej regulacje prawne polityki społecznej i pomocy społecznej¹⁹.

W swojej analizie kompetencji w polu pracy opiekuńczo-wychowawczej i socjalnej Czesław Banach uznaje za niezbędne następujące kompetencje:

- kompetencje psychologiczne i pedagogiczne, obejmujące zakres wiedzy o procesach opiekuńczo-edukacyjnych;
- kompetencje komunikacyjne, dotyczące wiedzy na temat porozumiewania się i umiejętności skutecznej komunikacji;
- kompetencje diagnostyczne, odnoszące się do wiedzy i umiejętności, które umożliwiają prowadzenie rzetelnej diagnozy w środowisku rodziny;

¹⁸ K. Kadela: *Instytucja pomocy społecznej. Szanse i kierunki rozwoju*. Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych (WRZOS). <http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Instytucja%20pomocy%20spolecznej.pdf> [29.09.2019], s. 27.

¹⁹ K. Kadela, J. Kowalczyk: *Standardy pracy socjalnej. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*. Warszawa: Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych, 2014, s. 116–117.

- kompetencje projektowania i planowania pracy własnej i zbiorowej, między innymi przez przejawianie innowacyjności i twórczego podejścia do zadań;
- kompetencje informatyczne i techniczne, pozwalające w pełni korzystać z nowych technologii gromadzenia danych i ich przetwarzania;
- kompetencje moralne, związane z refleksją na temat własnych powinności etycznych;
- kompetencje autoedukacyjne, polegające na gotowości do samodoskonalenia i rozwoju zawodowego²⁰.

Koresponduje z wymienionymi kompetencjami katalog umiejętności pracownika socjalnego, który obejmuje szereg umiejętności związanych z zastosowaniem interdyscyplinarnej wiedzy nabywanej w toku akademickiego kształcenia. Natomiast czołowe miejsce w grupie umiejętności społecznych zajmują umiejętności komunikacyjne i umiejętności motywowania do zmian, umiejętności budowania relacji pomocowej, umiejętności aktywnego słuchania, parafrazowania oraz podtrzymywania kontaktu.

Kształtowanie kompetencji przyszłych profesjonalistów

Kategoria pracy socjalno-wychowawczej funkcjonuje jedynie w polskiej pedagogice społecznej, w której ujmuje się działanie w obszarze pracy socjalnej jako relację między podmiotami działającymi, podkreśla się przy tym promocyjność i rozwojowość takiego działania²¹, a tym samym jego wychowawczy charakter.

Według Heleny Radlińskiej, praca socjalno-wychowawcza jest związana z „przebudową społeczną dokonywaną dzięki wytwarzaniu się nowych więzi międzyludzkich”²². W warstwie psychologicznej oznacza „wydobywanie i pomnażanie sił ludzkich, ich usprawnianie i organizację dla wspólnego działania, dla dobra jednostki i ludzi”²³.

²⁰ C. Banach: *Szkoła w reformie systemu edukacji – teoria i praktyka*. W: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. Red. J. Kuźma, J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005, s. 14–15.

²¹ Por. E. Marynowicz-Hetka: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. [T.] 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 394.

²² H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowska-Delawska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, 1961, s. 323.

²³ Ibidem, s. 355.

Zgodnie z podejściem prezentowanym przez Wojciecha Mikołajewicza, praca socjalno-wychowawcza jest to czynność twórczego przekształcania rzeczywistości, która prowadzi do zmiany poglądów ludzi (ich świadomości społecznej), natomiast podmiotem oddziaływania jest zawsze człowiek (pomagający i wspomagany)²⁴. „Praca socjalno-wychowawcza może być ujęta jako proces, czyli zespół aktów działania mających swój porządek. Oznacza to konieczność podjęcia analizy sekwencyjności poczynań pracownika socjalnego. Potrzebne jest przemyślenie tematu etapowości wiążącego nurt myślenia subiektywnego (samowychowanie) i obiektywnego (wychowanie), co oznacza w praktyce wymóg zestawienia potrzeb pracownika socjalnego z potrzebami jego podopiecznych”²⁵.

Można przyjąć – jeśli weźmiemy pod uwagę przytoczone inspiracje – że relacyjność i edukacyjny charakter działania w pracy socjalnej określane mianem pracy socjalno-wychowawczej ma polegać na wzmacnianiu potencjału indywidualnego jednostki, jej usamodzielnianiu, ułatwianiu jej nawiązania zerwanych stosunków czy więzi środowiskowych (w rodzinie, środowisku lokalnym). Profesjonalista realizujący pracę socjalno-wychowawczą staje się współorganizatorem środowiska życia podopiecznych, wpływa na rodzaj i częstotliwość społecznych interakcji, ponieważ uczestniczy w procesach zmian (procesach prorozwojowych) wszystkich podmiotów działania²⁶.

Warto podkreślić, że praca socjalno-wychowawcza często przekształca się w długotrwały proces wsparcia społecznego realizowany przez jednego lub kilku profesjonalistów i zależnie od sytuacji jednostki, wobec której podejmowane jest działanie, może przybierać różny charakter.

Ważnym obszarem działań, a tym samym kształcenia kompetencji profesjonalnych w polu pracy socjalno-wychowawczej jest praca z rodziną. Ukierunkowanie w ostatnich latach w Polsce polityki społecznej na wspieranie rodziny, w tym wejście w życie przepisów ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej oraz programu *Rodzina 500 plus*²⁷, sprawiło, że pracownicy służb społecznych (pracownik socjalny, asystent rodziny) stanęli przed nowymi wyzwaniami. Dziś zadaniem profesjonalistów pracujących z rodziną jest nie tylko niesienie jej pomocy materialnej, ale przede wszystkim poradnictwo i wspiera-

²⁴ W. Mikołajewicz: *Praca socjalna jako działanie wychowawcze...*, s. 118.

²⁵ Ibidem, s. 139.

²⁶ E. Kantowicz: *Pedagogika (w) pracy socjalnej*. Wyd. 2. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2013, s. 141.

²⁷ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887.

nie rodzin w ich lepszym funkcjonowaniu społecznym, a w przypadku rodzin z dziećmi – monitorowanie sytuacji rodzin oraz wspieranie rodziców w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych.

Profesjonaliści społeczni²⁸ zobowiązani są do stosowania nowych modeli pracy socjalno-wychowawczej z rodziną²⁹, między innymi wdrażania rodziny do racjonalnego gospodarowania budżetem, podniesienia poziomu świadomości rodziców w zakresie potrzeb rozwojowych oraz nowych uzależnień wśród dzieci, wdrażania elementów terapii (szczególnie w przypadku przemocy w rodzinie). W tym obszarze obok kompetencji podstawowych oczekiwane są od pracowników socjalnych i asystentów rodziny **kompetencje profesjonalne – kluczowe**, które są niezbędne dla efektywnej realizacji działań, a wiążą się z nabyciem: wiedzy z zakresu pedagogiki rodziny, metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz umiejętności stosowania dialogu motywującego, elementów socjoterapii i mediacji rodzinnych.

Nowe wyzwania w pracy socjalno-wychowawczej dotyczą również współpracy i wymiany informacji między różnymi profesjonalistami zaangażowanymi w pracę z rodziną oraz umiejętne dzielenie się zadaniami w zakresie wsparcia rodziny z wieloma problemami. Mam tu na myśli współpracę pracownika socjalnego z asystentem rodziny, pedagogiem szkolnym, kuratorem, doradcą, terapeutą, koordynatorem pieczy zastępczej. W tym obszarze pracy oczekiwane kompetencje profesjonalne pracownika mogą wiązać się z wiedzą z zakresu prawa socjalnego i opiekuńczego oraz szeroko pojętymi umiejętnościami komunikacyjnymi i współdziałania, przejawiających się w zachowaniach prospołecznych i integracyjnych. W wyniku działania programu *Rodzina 500 plus* pojawiła się nowa funkcja społeczna pracownika służb społecznych jako organizatora sieci informacji o rodzinach z dziećmi oraz konieczność tworzenia powiązań pomiędzy różnymi instytucjami publicznymi i niepublicznymi zajmującymi się dziećmi i młodzieżą w systemach ochrony zdrowia i edukacji.

²⁸ Pojęciem „profesjonaliści społeczni” obejmuje się wiele zawodów społecznych uprawianych przez osoby przygotowane do podejmowania działania społecznego w tkance społecznej wobec trzech kategorii osób: zagrożonych wyłączeniem, wyłączanych i już wyłączonych (wykluczonych) z życia społecznego (E. Marynowicz-Hetka: *Akademickie studia pedagogiczne (nienauczycielskie) w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3–4, s. 44). Przedstawiciele profesji społecznych orientują swoje działania na opiekę i pomoc, na wychowanie (edukację) i animację.

²⁹ M. Ciczowska-Giedziun: *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną. Od teorii do praktyki*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2016.

Kolejnym obszarem pracy socjalno-wychowawczej, który wymaga specjalistycznych kompetencji profesjonalnych, jest praca z osobami w wieku senioralnym. Wspomaganie rozwoju ludzi starszych to przede wszystkim kształtowanie nowej świadomości społecznej, aktywizacja seniorów oraz tworzenie dla nich korzystnych warunków społeczno-kulturowych. W tym kontekście ważna staje się znajomość wiedzy gerontologicznej; wiedza na temat procesów starzenia się może przyczynić się do społecznej akceptacji tego faktu, do osłabienia lęku przed starością własną i innych ludzi, a także do uczynienia starości mniej uciążliwą³⁰. Aktywność edukacyjna ludzi starszych wpisuje się dziś w życie seniora. Starsze osoby częściej spędzają czas wolny w sposób bardziej racjonalny. Technologizacja i szybsze tempo życia codziennego mobilizują seniorów do korzystania z nowoczesnych środków komunikacji (telefonu komórkowego, Internetu), bo tylko one umożliwiają na przykład regularny kontakt starszych osób z dziećmi czy wnukami.

Promocja polityki senioralnej sprawia, że coraz większą popularnością cieszą się placówki wspierające rozwój starszego człowieka, aktywizujące do bardziej racjonalnego i wartościowego życia w okresie starości oraz umożliwiające kształcenie specjalistycznych umiejętności. Takimi instytucjami niewątpliwie są uniwersytety trzeciego wieku i kluby seniora, powstające najczęściej przy placówkach pomocy społecznej (domach pomocy społecznej, dziennych ośrodkach wsparcia, środowiskowych domach samopomocy).

W kontekście pracy z seniorami obok kompetencji, które wiążą się z wyposażaniem w wiedzę o procesach starzenia się i wiedzę medyczną, ważne byłyby kompetencje związane z aktywizacją, animacją i terapią osób starszych. Terapeutą w środowisku senioralnym może być osoba, która posiada średnie wykształcenie specjalistyczne (w zakresie terapii), ale także osoba, która ukończyła studia wyższe na kierunku: praca socjalna, pedagogika, resocjalizacja, psychologia. Podstawowym zadaniem terapii zajęciowej jest bowiem prowadzenie zajęć wszechstronnie uaktywniających, a profesjonalista powinien wykorzystywać swoją wiedzę, umiejętności i dostępne środki do udziału w zajęciach. Toteż od osoby pracującej z seniorami oczekuje się obok kompetencji podstawowych również kompetencji profesjonalnych – kluczowych dla efektywnej realizacji działań, a związanych z nabyciem: wiedzy gerontologicznej, wiedzy z podstaw rehabilitacji oraz umiejętności prowadzenia elementów terapii zajęciowej, a także umiejętności współpracy ze środowiskiem.

³⁰ A. Leszczyńska-Rejchert: *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005, s. 210–211.

Podsumowanie

Przypuszczam, że funkcje społeczne uniwersytetu i jego rola w kształceniu oczekiwanych kompetencji profesjonalnych są możliwe dzięki wypełnianiu przez te placówki wcześniej omówionych, tradycyjnych funkcji. Wydaje się, że nadal uniwersytet jest w stanie pełnić swą najważniejszą „służbę społeczną”, tzn. skutecznie i na wysokim poziomie prowadzić kształcenie kadr dobrze przygotowanych specjalistów w różnych dziedzinach działalności społecznej, naukowej, kulturowej, prawnej, administracyjnej i samorządowej, łącząc klasyczne funkcje uczelni z tworzeniem przestrzeni współpracy z otoczeniem i miejscami praktyk zawodowych studentów.

Tradycyjną swoją rolę uniwersytet może wypełniać dzięki temu, że w większym lub mniejszym stopniu korzysta ze swej autonomii, polegającej na szerokich uprawnieniach statutowych o charakterze samorządowym, oraz wolności akademickiej, czyli swobody w zakresie przeprowadzania badań naukowych i realizacji działalności dydaktycznej. Ważną rolę odgrywa tu też stopień niezależności uniwersytetu od państwa oraz osób i instytucji wspierających go finansowo – niezależnie od tego, czy jest to uniwersytet uformowany według modelu Kanta (państwo interweniuje jedynie w niektóre aspekty działalności uczelni), modelu Humboldta (państwo odgrywa rolę drugoplanową i nie ingeruje w wewnętrzne sprawy uniwersytetu) czy modelu brytyjskiego (państwo nie jest właścicielem uniwersytetu, wspiera go jedynie w pewnych zakresach jego działalności)³¹.

Wyzwaniem dla uniwersytetu prowadzącego kształcenie w obszarze pracy socjalno-wychowawczej jest zaproponowanie oferty edukacyjnej wzbogaconej o nowe zakresy nauczania oraz poszerzenie płaszczyzn praktyki profesjonalistów (na przykład w trakcie praktyk włączenie studentów do kompleksowej pracy z dziećmi, młodzieżą oraz rodzinami w ich środowisku życia czy też do aktywizacyjno-wspierających działań z osobami dorosłymi oraz seniorami). By sprostać nowym oczekiwaniom społecznym, uczelnie muszą coraz bardziej włączać się w życie społeczne regionów i miast, w których funkcjonują. Mogą też stać się przestrzenią wymiany wiedzy o problemach danego regionu oraz dyskusji między naukowcami, innymi profesjonalistami i środowiskiem beneficjentów działań społecznych. Aktualnie w przestrzeni społecznej pojawiają się nowe zadania związane z realizacją szeroko pojętej polityki społecznej i zmianami stylów oraz jakości życia obywateli, wyznaczane są nowe obszary działań w polu pracy socjalno-wychowawczej, które znajdują swoje szersze uzasadnienie i zastoso-

³¹ J. S z m y d: *Uniwersytet w świecie ponowoczesnym...*, s. 244.

wanie w codziennej pracy profesjonalistów zatrudnionych zarówno w instytucjach socjalnych, kulturalnych i edukacyjnych, jak i w organizacjach pozarządowych.

Bibliografia

- Banach C.: *Szkoła w reformie systemu edukacji – teoria i praktyka*. W: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. Red. J. Kuźma, J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.
- Ciczowska-Giedziun M.: *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną. Od teorii do praktyki*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2016.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor, 1997.
- Dudzikowa M.: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1994.
- Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. Red. J. Kuźma, J. Morbitzer. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.
- Jędraszewski M.: *Kryzys dotyczący życia uczelni akademickich*. W: *Komentarze 1992–1996*. Posłowie J. Stępczak. Poznań: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, 1999.
- Kadela K.: *Instytucja pomocy społecznej. Szanse i kierunki rozwoju*. Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych (WRZOS). <http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Instytucja%20pomocy%20spolecznej.pdf> [29.09.2019].
- Kadela K., Kowalczyk J.: *Standardy pracy socjalnej. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*. Warszawa: Wspólnota Robocza Związków Organizacji Socjalnych, 2014.
- Kantowicz E.: *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001.
- Kantowicz E.: *Pedagogika (w) pracy socjalnej*. Wyd. 2. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2013.
- Kantowicz E.: *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005.
- Kwieciński Z.: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Edytor, 2000.

- Leszczyńska-Rejchert A.: *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2005.
- Marynowicz-Hetka E.: *Akademickie studia pedagogiczne (nienauczycielskie) w reformującej się szkole wyższej – problemy do dyskusji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3–4.
- Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. [T.] 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Marynowicz-Hetka E.: *Spółeczno-pedagogiczny wymiar kształcenia do profesji społecznych w Polsce – próba analizy podejść teoretycznych i inicjatyw edukacyjnych*. W: *Kształcenie pracowników socjalnych w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Krzyszkowski. Łódź-Pabianice: Katedra Socjologii Ogólnej Uniwersytetu Łódzkiego-Omega-Praksis, 1999.
- Melosik Z.: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wolumin, 2002.
- Mikołajewicz W.: *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*. Warszawa: Interart, 1995.
- Pankowska D.: *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. 35, z. 3.
- Rada Europejska – 2010. Styczeń 2011. [Broszurę opracował Sekretariat Generalny Rady]. <https://www.consilium.europa.eu/media/21360/qc3010507plc.pdf> [20.09.2019]. DOI: 10.2860/71952.
- Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowska-Delawska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, 1961.
- Symela K.: *Teoretyczne podstawy modularyzacji treści kształcenia zawodowego*. „Pedagogika Pracy” [Radom] 1995, nr 26–27.
- Szymyd J.: *Uniwersytet w świecie ponowoczesnym. Zagrożenia, nowe role i wyzwania*. „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2015, T. 3.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887.
- Wojcieszak B.: *Wyznaczniki kompetencji zawodowych pracowników socjalnych*. W: *Praca socjalna w Polsce – badania, kształcenie, potrzeby praktyki*. Red. A. Niesporek, K. Wódl. Katowice: „Śląsk”, 1999.

Ewa Kantowicz

University and Its Role in Developing Professional Competencies in Social and Educational Work

Summary: The university of today has become one of the many social institutions focused on training well-educated and highly qualified specialists who contribute to developing branches of economy, culture, welfare, and education. Particular field of activity, where various professional competencies are required, is social and educational work. To develop the said competencies, it seems very important not only to systemically order the knowledge coming from different scientific disciplines, but also that professionals conducting practical activities should internalize and structure the knowledge they convey. In general, the article discusses the role of university as a space for training professional competencies and also analyzes the competencies in the field of social and educational work with families and senior citizens.

Keywords: professional competencies, social and educational work

Ewa Kantowicz

Universität und ihre Rolle bei der Gestaltung professioneller Kompetenzen im Bereich der Sozial- und Erziehungsarbeit

Zusammenfassung: Heutzutage wird die Universität zu einer von vielen sozialen Einrichtungen, ihre Hauptaufgabe besteht darin, gut ausgebildete und hochqualifizierte Fachkräfte vorzubereiten, die die sich entwickelnden Zweige der Wirtschaft, Kultur, Pflege und Bildung bereichern. Ein besonderes Tätigkeitsfeld, in dem zahlreiche Fachkompetenzen erforderlich sind, ist die Sozial- und Erziehungsarbeit. Bei der Gestaltung der Kompetenzen in diesem Bereich ist nicht nur die Systematisierung des Wissens aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wichtig, sondern auch die Interiorisierung und Strukturierung des Wissens durch solche Personen, die praktische Tätigkeiten ausüben. Den Gegenstand des in dem Artikel geführten Diskurses bilden die Reflexion über die Rolle der Universität bei der Gestaltung professioneller Kompetenzen und die Analyse der Kompetenzen im Kontext der Sozial- und Erziehungsarbeit mit Familien und älteren Personen.

Schlüsselwörter: professionelle Kompetenzen, Sozial- und Erziehungsarbeit