

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Katedra Pedagogiki Społecznej

EWA KANTOWICZ
ewakan@uwm.edu.pl

Edukacyjne wymiary profesjonalizacji pracy socjalnej

Educational dimensions of professionalization of social work

STRESZCZENIE

Istnieje wiele kontrowersji wokół procesu edukacji zawodowej przygotowującej do działania socjalno-wychowawczego i odpowiadającego nowym wyzwaniom kształcenia kompetencji profesjonalnych pracowników socjalnych. Akademickie dyskusje dotyczą nie tylko istoty profesjonalizacji, ale i takiego przygotowania zawodowego pracowników socjalnych, które odpowiadałoby przyjętym standardom oraz oczekiwaniom indywidualnym i społecznym. Podjęty dyskurs nad edukacyjnymi wymiarami profesjonalizacji pracowników socjalnych jest próbą refleksji nad możliwymi obszarami eksploracji tego problemu oraz dylematami związanymi z kształtowaniem oczekiwanej wiedzy, umiejętności oraz postaw, które sprzyjałyby efektywnym działaniom zawodowym.

Słowa kluczowe: profesjonalizacja, edukacja, dylematy kształcenia pracowników socjalnych

WPROWADZENIE

Dylematy akademickiej edukacji pracowników społecznych (socjalnych) odzwierciedlają m.in. zróżnicowania na płaszczyźnie poziomu i typu ich specjalistycznego kształcenia nie tylko w Polsce, ale i innych krajach europejskich. Istniejące rozbieżności wynikają z genezy oraz tradycji profesji w danym kraju, jak również zadań i ról jej przypisywanych. Analizując ten proces w aspekcie porównawczym, można stwierdzić, że różnice wynikają też z odmiennych koncepcji teoretycznych stanowiących podstawę procesu edukacji oraz sytuowania specjalności zawodowych związanych z pracą socjalną w różnych typach szkół

wyższych i na różnych wydziałach uczelni akademickich (uniwersyteckich, politechnikach oraz wyższych szkołach zawodowych). Ponadto w profesjonalnym kształceniu realizuje się różne zakresy treści programowych objętych cyklem studiów, odmienna jest też proporcja teorii i praktyki w ramach studiów, jak i sama organizacja nauczania akademickiego (por. Kantowicz 2005, s. 196). Niezależnie od zasygnalizowanych różnic istnieją wspólne tendencje w kształceniu na poziomie wyższym, a proces akademickiej edukacji w wielu krajach dąży m.in. do interdyscyplinarnego i wieloaspektowego profilu przygotowania zawodowego przyszłych profesjonalistów. W obliczu pojawiających się problemów społecznych i zagrożeń wykluczeniem różnych jednostek i grup społecznych z pełnego uczestnictwa w życiu oraz konsumpcji wzrasta potrzeba formułowania się kompetentnych i wysoko wykwalifikowanych kadr w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalno-wychowawczej.

PROFESJONALNA EDUKACJA DO PRACY SPOŁECZNEJ (SOCJALNEJ) W EUROPIE

Rozpatrując rozwój profesji społecznych w aspekcie porównawczym, można zauważyć, że w okresie ponad stu lat kształtowania się profesji pracownika socjalnego i pedagoga społecznego w różnych krajach dążono do legislacyjnego oraz instytucjonalnego zdefiniowania zawodu, a także określenia jego funkcji w strukturze innych zawodów. Jednak prowadzone analizy ujawniają niejednoznaczność, złożoność oraz różnorodność dotyczącą zarówno poziomów, jak i programów kształcenia. W istocie różnice te zależne są od tradycji i uwarunkowań społeczno-politycznych, jak i ram czasowo-przestrzennych funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego i realizacji zadań profesjonalnych.

Przykładowo w tradycji polskiej i niemieckiej profesja pracownika społecznego (socjalnego) była swego rodzaju posłannictwem społecznym, zadaniem do wykonania. Liczyły się w nim przede wszystkim predyspozycje, cechy charakteru, chęć niesienia pomocy, a wiedza specjalistyczna umiejscowiona była raczej na drugim planie¹. Nieco inaczej kształtowały się początki zawodowej pracy socjalnej w Stanach Zjednoczonych. Tam m.in. dzięki pracom Mary Richmond oraz powstaniu Amerykańskiego Stowarzyszenia Pracowników Socjalnych (National Association of Social Workers, 1915) znacznie wcześniej niż w Europie dookreślono metodykę działań socjalnych i wymogi profesjonalnego kształcenia.

¹ Takie rozumienie zawodu pracownika społecznego odnajdujemy w poglądach Heleny Radlińskiej. Silny wątek myślenia o społecznym przesłaniu zawodu odnajdujemy także w pracach Alice Salomon, gdzie działalność prowadzona przez pracowników społecznych (zwykle kobiety z warstw bogatego mieszczaństwa) miała być wyrazem odpowiedzialności społecznej i integracji wszystkich warstw społecznych. A. Salomon wyraźnie doceniała wagę kształcenia zawodowego, aczkolwiek miało ono służyć uporządkowaniu i wzmocnieniu „naturalnych predyspozycji”.

Badania komparatystyczne koncepcji i modeli kształcenia do pracy społecznej (socjalnej) w krajach europejskich pokazują zarówno zróżnicowania, jak i pewne tendencje wspólne.

W Wielkiej Brytanii od połowy lat siedemdziesiątych XX wieku w programach kształcenia zaczęto odchodzić od tradycyjnych metod pracy socjalnej na rzecz ogólnych teorii systemowych wywodzących się z nauk socjologicznych oraz stosowania różnych modeli pracy z indywidualnym przypadkiem czy grupą, czy pracy środowiskowej (Wilkinson, Frost 2004, s. 53–62; por.: Kantowicz 2005, s. 203).

W Austrii także w latach siedemdziesiątych rozwinięto dwuletnie programy kształcenia zdominowane przez teorie socjologiczne, a w latach osiemdziesiątych przekształcono je na trzyletnie studia w zakresie pracy socjalnej, realizowane na wyższych uczelniach, oparte na podejściach systemowych, psychologicznych i praktycznych. Obecnie edukacja do profesji społecznych w tym kraju obok specjalności pracownik socjalny prowadzona jest też w zakresie: opiekun społeczny, terapeuta, pedagog specjalny (społeczny) (Weissenborn 2004, s. 16–20; por.: Kantowicz 2005, s. 204).

W ciągu ostatnich czterdziestu lat edukacja w zawodzie pracownika socjalnego i pedagoga społecznego w Belgii przeszła wiele przeobrażeń. W 1962 roku programy kształcenia były trzystopniowe, a od 1970 roku dwustopniowe i obejmowały: krótszy cykl – nieakademicki, i dłuższy na poziomie akademickim. Dopiero od 1995 roku rząd Flandrii włączył programy pracy socjalnej do systemu kształcenia wyższego (*into Hogescholen*) wraz z innymi specjalnościami, takimi jak: pedagogika specjalna i psychodiagnostyka. Programy kształcenia oparte są na wiedzy socjologicznej, psychologicznej, pedagogicznej i socjalnej.

Dania oferuje trzyipółletni cykl kształcenia akademickiego na poziomie bakałarza (*Bachelor in Social Work*). W ostatnich latach powstała także możliwość kontynuacji edukacji z pracy socjalnej na poziomie studiów magisterskich (*Master Degree in Social Work*), a programy kształcenia uwzględniają teorie socjologiczne i psychopedagogiczne oraz szereg praktyk specjalizacyjnych (Mason 2004, s. 46–47).

W Finlandii od 1972 roku zaproponowano, by kształcenie do pracy socjalnej realizowane było na poziomie studiów magisterskich i odbywało się na uniwersytetach, a praktyczne kształcenie było zintegrowane ze studiami teoretycznymi. Wdrożenie tych założeń zrealizowano dopiero na początku lat osiemdziesiątych, także dzięki nowej ustawie o pomocy społecznej z 1982 r., w której zdefiniowano niezbędne kwalifikacje pracowników socjalnych. Zaczęto też realizować kształcenie magistrów pracy socjalnej na uniwersytetach (Urponen 2004, s. 74), jednocześnie nadając tej dziedzinie status dyscypliny akademickiej. Od 1995 roku rozwinięto także podyplomowe formy kształcenia oraz studia na poziomie studiów

doktoranckich. Programy kształcenia odwołują się do wiedzy z zakresu polityki społecznej, socjologii, psychologii, pedagogiki oraz teorii i praktyki socjalnej.

Od 1970 roku w Hiszpanii szkoły kształcące do pracy socjalnej mogły być włączane do systemu uniwersyteckiego, aczkolwiek pełna integracja tych szkół z kształceniem akademickim obejmującym trzy lata studiów nastąpiła dopiero z początkiem lat osiemdziesiątych. W zakres kształcenia wchodzi zarówno przedmioty teoretyczne (socjologia, ekonomia, prawo, antropologia, psychologia), jak i praktyczne (m.in.: komunikacja społeczna, metodyka pracy socjalnej, usługi socjalne, praktyka pracy socjalnej (Tello 2004, s. 196).

W Holandii czteroletnia edukacja do pracy socjalnej prowadzi do uzyskania dyplomu na poziomie bakałarza (*Bachelor degree*). Realizowana jest ona na sześciu specjalnościach: w zakresie tradycyjnej pracy socjalnej; pedagogicznej pracy socjalnej; terapii kreatywnej; pracy ze społecznością. Pracownik socjalny jest w pełni uznawanym zawodem (profesją) w tym kraju: posiada własny status, kodeks etyczny, organizacje zawodowe. Główne specjalizacje zawodowe to: pracownik socjalny, pedagog społeczny, terapeuta, pracownik środowiskowy, społeczny adwokat, doradca personalny i zawodowy (Freitas 2004, s. 153).

Na Litwie uczelnie wyższe oferują kształcenie potrzebne do pracy socjalnej na dwóch poziomach: czteroletnie studia odpowiadające stopniowi bakałarza i dwuletnie studia uzupełniające na stopień magistra. Nie organizuje się jeszcze studiów doktoranckich, natomiast uzyskanie tytułu doktora jest możliwe w dyscyplinach pokrewnych (w zakresie socjologii, edukacji, psychologii) lub na uczelniach za granicą, przede wszystkim w Finlandii, z którą Litwa prowadzi wspólne projekty kształcenia pracowników socjalnych już od 1998 roku. Istnieje natomiast możliwość rozwijania swoich umiejętności zawodowych, bowiem uczelnie litewskie oferują różne specjalistyczne formy studiów podyplomowych dla praktyków z obszaru pracy socjalnej (Lazutka 2004, s. 141).

W Niemczech od 1969 roku rozpoczęto kształcenie przygotowujące do pracy społecznej (socjalnej) – zostało ono włączone do systemu uniwersyteckiego w formie czteroletnich studiów w zakresie nauk edukacyjnych (*Erziehungswissenschaft*) na kierunku pedagogika społeczna (socjalna) (*Sozialpädagogik*). Ponadto od 1971 roku zawodowe szkoły i akademie pracy socjalnej przeszły z systemu szkolnictwa średniego do systemu szkolnictwa wyższego w tzw. *Fachhochschulen* i zostały zintegrowane z formami edukacji akademickiej. W ostatnich latach szkoły te nazwano uniwersytetami nauk stosowanych (University of Applied Sciences).

Edukacja do pracy socjalnej trwa trzy lub cztery lata, a kształcenie teoretyczne łączy się z realizacją wielu praktyk zawodowych. W Niemczech wykształciło się kilka zawodów, szczególnie ukierunkowanych na pracę środowiskową, m.in. pracownik młodzieżowy (*Jugendfursorgerin – Youth Welfare Worker*); pracownik opieki nad dzieckiem (*Heimerzieherin – Residential Child Care Worker*);

lider klubów młodzieżowych (*Leader of a youth club – Jugendclubleiterin*); lider organizacji dziecięcych i młodzieżowych (*Leader of child and youth organization – Freundschaftspionierleiterin*) (Friesenhahn, Ehlert 2004, s. 88; por.: Kantowicz 2005, s. 216–207).

Edukacja do pracy socjalnej w Szwecji od 1964 roku została włączona do systemu akademickiego, a od 1977 roku do systemu uniwersyteckiego, uzyskując status dyscypliny akademickiej. W tym samym czasie powstała pierwsza Katedra Ogólnej Pracy Socjalnej na Uniwersytecie w Gothenburgu (Chair of Generic Social Work of Gothenburg University). Aktualnie kształcenie do pracy socjalnej realizowane jest w dziewięciu uczelniach, a niektóre z nich (sześć uczelni) prowadzi także studia magisterskie i doktoranckie. Podstawowy cykl edukacji trwa trzy i pół roku (7 semestrów) i prowadzi do uzyskania stopnia bakałarza nauk pracy socjalnej (*Bachelor of Science in Social Work BA-SSW*) (Gynnerstedt, Hojer 2004, s. 204). Programy kształcenia zawierają zarówno przedmioty podstawowe, jak i fakultatywne, dając podstawy ogólnej edukacji socjologicznej, psychologicznej i socjalnej oraz możliwość wyboru określonej płaszczyzny działań socjalnych. Zakładają one również kształcenie permanentne (*life-long learning*). I chociaż szkoły posiadają dużą autonomię w zakresie realizowanego profilu edukacji, specyficznego dla danego uniwersytetu, to uwzględniają także centralnie akceptowane programy studiów.

Powyższe przykłady opisujące akademicką edukację profesjonalistów społecznych w kilku krajach europejskich ukazują pewne wspólne tendencje:

1. Podwyższanie ogólnego poziomu kształcenia do studiów akademickich – licencjackich, magisterskich, a nawet doktoranckich (wykształcenie realizowane na uniwersytetach lub/i innych uczelniach zawodowych).

2. Uwzględnianie w programach kształcenia wiedzy teoretycznej z różnych dyscyplin nauk humanistyczno-społecznych.

3. Promowanie w procesie edukacji takich metodologii i technologii nauczania i uczenia się, które prowadzą do kształtowania wiedzy i umiejętności zawodowych.

4. Ustalenie odpowiednich proporcji między zajęciami teoretycznymi i praktycznymi, która da możliwość analizy problemów w kontekście konkretnych przypadków i sytuacji.

5. Organizowanie kształcenia praktycznego na podstawie instytucji – socjalnych, opiekuńczych, resocjalizacyjnych, edukacyjnych, kulturalnych.

6. Umożliwianie kształtowania u kandydatów do profesji społecznych podstaw badawczych, związanych nie tylko z umiejętnością diagnozowania rzeczywistości społecznej, ale także z umiejętnościami weryfikowania, przetwarzania i kreowania „nowej wiedzy” zdobywanej w toku profesjonalnego kształcenia, badania i działania (por.: Kantowicz 1999, s. 357, Kantowicz 2005, s. 266).

INTERDYSCYPLINARNOŚĆ I KOMPLEMENTARNOŚĆ W KSZTAŁCENIU
SPOŁECZNYCH PROFESJONALISTÓW

W kształceniu profesjonalistów społecznych ważna jest wiedza, która powinna być kształtowana w procesie edukacji i stanowić podstawę prowadzenia działań zawodowych. Podejmując ten wątek, kontrowersje budzi fakt, że wiedza ta składa się z wiadomości wynikających z doświadczenia oraz wiedzy dostarczanej przez różne nauki szczegółowe. Jest więc ona wieloaspektowa i brakuje jednoznacznego wzorca jej systematyzacji. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest duże zróżnicowanie działania zawodów społecznych: od opieki prenatalnej, do różnych form pomocy i wsparcia w pozostałych okresach życia człowieka, aż po wiek starczy, a także to, że obiektem profesjonalnego zainteresowania są różne problemy wynikające z negatywnego wymiaru przemian warunków życia społecznego. Jak nadmienia Jacek Piekarski, dyskusyjna w kształtowaniu profesjonalnej wiedzy jest wielość języków, którymi operuje się w konstruowaniu obszaru badawczego oraz praktyki działania profesji społecznych (np. język klienta w bezpośrednim kontakcie z pracownikiem społecznym, język analityczny, teoretyczny, informatyczny czy też język moralnej perswazji) (Piekarski 1999, s. 243).

Wspomniane zróżnicowania powodują, iż nie ma również jednej dyscypliny naukowej, która mogłaby być podstawą systematyzacji, planowania oraz prowadzenia badań i działań zawodowych profesjonalistów społecznych (pracowników socjalnych). Jest co najmniej kilka dyscyplin teoretycznych, do których odwołuje się praktyka pracy socjalnej, a wśród nich przede wszystkim pedagogika, pedagogika społeczna, pedagogika i teoria pracy socjalnej, pedagogika opieki, polityka społeczna, socjologia, psychologia, antropologia kultury. Ponadto od kilku lat na gruncie europejskim toczy się dyskusja wokół powstania nowej dyscypliny: nauki o pracy socjalnej (*Social Work Science*), której dążeniem jest wypracowanie systemu teoretycznych kategorii, koncepcji oraz metodologii, pozwalających na opis wielorakich pól pracy i form działania w obszarze pracy społecznej (socjalnej, opiekuńczej, wychowawczej, resocjalizacyjnej, animacyjnej, terapeutycznej).

Wychodząc z założenia, że wiedza naukowa daje się stosować w działaniu praktycznym, w obecnie organizowanym procesie kształcenia potencjalny pracownik społeczny gromadzi i strukturalizuje informacje z różnych nauk, by w swej przyszłej praktyce zawodowej aktywizować je sytuacyjnie. Dysponując określonym zasobem wiedzy interdyscyplinarnej możliwe staje się porządkowanie obszaru działania i formułowanie jego celów, określanie sposobów ich osiągnięcia i uzasadnianie ich sensowności w danej sytuacji, a odniesienie w procesie kształcenia do wiedzy jako całości pozwala na proponowanie określonych kryteriów użyteczności i wskazanie warunków stosowania nauki w społecznej praktyce (Piekarski 1999, s. 245–246). Ponadto kształceniu do pracy socjalnej

próbuje się nadać charakter komplementarny poprzez przekazywanie wiedzy, nabywanie umiejętności i postaw umożliwiających efektywne działania w praktyce. Toteż obecnie w akademickiej edukacji do profesji społecznych wdrażany jest tzw. model rozwojowo-kompetencyjny, który ukierunkowany jest na wiedzę i kompetencje oraz umiejętności działania, a także uwzględnia zgodnie z modelem rozwojowym również doskonalenie umiejętności twórczych, uczy myślenia alternatywnego, niezbędnego np. w projektowaniu pedagogicznym i socjalnym (Kantowicz 2005, s. 180–181). W perspektywie takiego modelu edukacji w wielu europejskich systemach kształcenia do profesji społecznych widoczna jest tendencja do uwzględniania w programach kształcenia wiedzy z zakresu wielu nauk humanistyczno-społecznych, co znajduje swe uzasadnienie w rozległości i nieprzewidywalności problemów, sytuacji i czynników, z jakimi można się spotkać w bezpośredniej praktyce pracy socjalnej, w pracy opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, w edukacji środowiskowej, w działalności społeczno-kulturalnej i innych płaszczyznach profesjonalnych działań związanych z szeroko pojętą pracą socjalną. Zwraca się też większą uwagę na właściwą organizację praktyk zawodowych, które umożliwiają stosowanie zinterioryzowanej wiedzy w praktyce i kształcenie umiejętności metodycznych (Kantowicz 2011, s. 152).

Analizując znaczenie wiedzy w akademickim kształceniu do wykonywania pracy socjalnej w Polsce, okazuje się, że szczególne znaczenie ma pedagogika społeczna, socjologia, polityka społeczna i teoria pracy socjalnej. Ma to swoje uzasadnienie zarówno w tradycji kształcenia, jak i fakcie umiejscowienia specjalności i kierunku kształcenia do obszaru pracy socjalnej w katedrach oraz instytutach uniwersytetów lub innych wyższych uczelni, które w ostatnich dekadach organizują profesjonalną edukację.

PROFESJONALIZACJA PRACY SOCJALNEJ W POLSCE W ASPEKcie EDUKACJI I POZIOMU WYKSZTAŁCENIA

Profesjonalizm można rozpatrywać w dwóch zakresach: węższym i szerszym. Profesjonalizm w szerokim znaczeniu to umiejętność wykonywania określonych czynności zawodowych (Sikorski 2007, s. 40). Ekspertem w takim rozumieniu jest każdy, dla którego wykonywanie określonych czynności stanowi źródło utrzymania. Podstawową cechą profesjonalizmu w rozumieniu C. Sikorskiego jest konieczność posiadania takiego zasobu umiejętności, które umożliwią samodzielne rozstrzygnięcie skomplikowanych problemów. Określa je mianem zadań eksperckich (tamże, s. 40). Tak rozumiane kwalifikacje możliwe są do zdobycia jedynie podczas kształcenia na studiach, a także samokształcenia w trakcie już realizowanych zadań zawodowych oraz zdobywanej praktyki. Uzupełnieniem wymienionych elementów jest kwestia przyjmowania przez eksperta określonej postawy w odniesieniu do własnej pracy, która dotyczy wzorcowego wykony-

wania zawodu, determinowanego przez zestawianie działania profesjonalnego z działaniem amatorskim (por. Sikorski 2007, s. 44).

D. Carr (1999, s. 34) argumentuje, że zawody, które można nazwać profesją, charakteryzują się takimi cechami, jak: konieczność posiadania wysokich kompetencji teoretyczno-praktycznych²; mają określony wymiar etyczny, wyrażony w kodeksie, którego funkcją jest regulacja działań praktycznych; posiadają uregulowania dotyczące wyboru kandydatów do wykonywania tego zawodu, także dyscyplinowania tych, którzy nie działają w zgodzie z wyznaczonymi standardami; osoby wykonujące ten zawód mają autonomię działania. Zawody, które zaliczone zostały do miana profesji (*professions*), najczęściej odnoszą się do tzw. profesji społecznych – czyli zawodów, które działają na rzecz jednostek i grup społeczeństwa.

Tomasz Biernat i Arkadiusz Karwacki, dyskutując nad profesjonalizacją w obszarze pomocy społecznej, podkreślają, że do istotnych elementów konstytuujących profesjonalną pracę socjalną można zaliczyć: wartości, wiedzę i metodykę działania oraz to, że „przygotowanie do profesjonalnej pracy socjalnej ma miejsce w odpowiednich szkołach, które kształcą adeptów do wykonywania tego zawodu” (Biernat, Karwacki 2011, s. 41–42).

Jak wynika z przytaczanych analiz teoretycznych, cechą charakterystyczną profesji jest niewątpliwie odpowiednio zorganizowany system kształcenia, który nie sprowadza się jedynie do praktycznego uczenia zawodu, ale również wymaga przygotowania teoretycznego. Wobec przedstawicieli zawodów zwanych profesjami społecznymi formułuje się oczekiwania odnoszące się do konieczności stosowania ogólnych zasad wynikających z tradycji danego zawodu, przestrzegania norm etycznych zawartych w kodeksie, a przede wszystkim ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania wobec klientów (Kantowicz 2014, s. 8).

Natomiast profesjonalizacja jest procesem, który wiąże się zarówno z indywidualnym, jak i społecznym kontekstem aktywności, kształcenia i działania profesjonalistów oraz kreowania przestrzeni rozwoju zawodowego i zawodowej praktyki (tamże, s. 8).

Powyższe ujęcia profesjonalizmu i procesu profesjonalizacji podkreślają, że jednym z głównych determinantów jest kształcenie warunkujące zdobycie profesjonalnej wiedzy i umiejętności pozwalających na efektywne działania w obszarze pracy socjalnej.

Zmiany w zakresie kształcenia uprawniającego do wykonywania zawodu pracownika socjalnego zostały ukierunkowane pod wpływem dwóch czynników. Pierwszy stanowi konsekwencję administracyjnego włączenia polskiego szkolnictwa wyższego w rozpoczęty w 1999 roku tak zwany Proces Boloński, który

² Profesjonalista, podobnie jak według C. Sikorskiego, to człowiek, który jest dobrze przygotowany do wykonywania zawodu, a więc posiada szeroki zasób wiedzy teoretycznej dotyczącej realizowania zadań oraz posiada umiejętności praktyczne.

zmierzał do utworzenia do 2010 roku wspólnego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, respektującego zasady pełnej drożności systemów edukacji zwieńczonych trzystopniowym kształceniem na poziomie wyższym, zapewniającym absolwentom studiów pierwszego stopnia, w Polsce zwanych licencjackimi, przygotowanie zawodowe (Szmagalski 2012, s. 287). Czynnikiem drugim jest, jak się wydaje, postanowienie Unii Europejskiej dotyczące zawodów regulowanych, które wyznacza trzyletnie studia wyższe jako minimalny warunek wzajemnego uznawania przez kraje członkowskie dyplomów wysoko kwalifikowanych specjalistów, w tym pracowników socjalnych – Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 roku w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz.U. UE L 255/22, PL, 30 września 2005 roku, art. 2–4, 12–14, pkt 9–18).

Pierwszą z omawianych zmian stało się umożliwienie w 2005 roku, na mocy rozporządzenia działających w porozumieniu ministra edukacji narodowej i sportu oraz ministra polityki społecznej, tworzenie trzyletnich kolegiów pracowników służb społecznych dostępnych dla osób posiadających świadectwo dojrzałości (rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 24 marca 2005 roku w sprawie kolegiów pracowników służb społecznych, Dz. U. z 2005 r. nr 61, poz. 544).

Kolegia te wprawdzie zastąpiły policealne szkoły pracowników służb społecznych, niespełniające zasady drożności systemu edukacyjnego, ale same również nie spełniają tej zasady. Mogą one działać jedynie pod opieką naukową wyższych uczelni, które prowadzą specjalność: praca socjalna na jednym z kierunków wymienionych w art. 116 ust. 1 ustawy o pomocy społecznej. Ich absolwenci uzyskują dyplomy zawodowe, a stopień licencjata mogą zdobyć na uczelni sprawującej tę opiekę po zaliczeniu dodatkowych zajęć wymaganych przez uczelnię. Resort pracy i polityki społecznej przydał kolegiom standardy kształcenia oparte na zasadach interdyscyplinarności i powiązania teorii z praktyką. Następną zmianą – wprowadzona na mocy ustawy z dnia 16 lutego 2007 roku o zmianie ustawy o pomocy społecznej – ma, jak się zdaje, doprowadzić do rychłego ujednoczenia kryterium kwalifikacji zawodowych pracownika socjalnego. W ustawie bowiem czytamy:

Pracownikiem socjalnym może być osoba, która spełnia co najmniej jeden z niżej wymienionych warunków:

- 1) posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników służb społecznych;
- 2) ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna;
- 3) do dnia 31 grudnia 2013 r. ukończyła studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: a) pedagogika, b) pedagogika specjalna, c) politologia, d) polityka społeczna, e) psychologia, f) socjologia, g) nauki o rodzinie (art. 116 ust. 1).

Jedynym kryterium kwalifikacji pracownika socjalnego stanie się zatem w niedalekiej przyszłości dyplom zaświadczaający o ukończeniu studiów na kie-

runku praca socjalna. Ramy tego kierunku w latach 2006–2007 zostały wyznaczone przez resort nauki i szkolnictwa wyższego w ten sposób, że zaawansowanie kształcenia pracowników socjalnych ograniczono do studiów pierwszego stopnia (Szmagański 2012, s. 288–289).

Analiza profesjonalizacji pracy socjalnej w Polsce tylko w jednym obszarze, związanym z edukacją w aspekcie poziomu i form specjalistycznego kształcenia do obszaru pracy socjalnej w ostatnich dwóch dekadach, wskazuje na pozytywne przemiany, a tym samym na postępujący proces profesjonalizacji. I tak, ogólnopolskie badanie przeprowadzone na reprezentatywnej grupie pracowników socjalnych w roku 1995 ujawniło, że ponad 73% respondentów legitymowało się tylko wykształceniem średnim zawodowym, czyli ukończyło szkoły policealne, znaczna część badanych, tj. 20,2%, nie posiadała stosownego wykształcenia, a tylko 6,8% respondentów miało wykształcenie wyższe (Raport z badań w ramach projektu PHARE (1996), *Charakterystyka kadr pomocy społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem pracowników socjalnych, z punktu widzenia ich sytuacji społecznej zawodowej, rodzinnej i ekonomicznej*, Warszawa).

Trudno dokonać jednoznacznej oceny procesu profesjonalizacji, biorąc pod uwagę dane zgromadzone na podstawie wycinkowych badań w obszarze pracy socjalnej. Można jednak stwierdzić, że zdecydowanie podniósł się poziom wykształcenia pracowników socjalnych w porównaniu z końcem lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Potwierdzają to ogólnopolskie badania sondażowe przeprowadzone we wrześniu 2010 roku na zlecenie MPiPS przez Instytut Spraw Publicznych w Warszawie pod kierunkiem Marka Rymszy. Badania te charakteryzują polskich pracowników socjalnych, ich tożsamość profesjonalną i przybliżają niektóre aspekty procesu profesjonalizacji tego zawodu w Polsce (Rymsza, red., 2010, s. 23).

Ważną cechą charakteryzującą tożsamość profesjonalną polskich pracowników socjalnych, a tym samym postępujący proces profesjonalizacji – w porównaniu z badaniami z końca lat dziewięćdziesiątych jest ich względnie wysokie wykształcenie i specjalistyczne przygotowanie do aktywności zawodowej: 42,7% posiada wyższe kierunkowe studia magisterskie; 4,7% inne studia magisterskie; 11,3% studia kierunkowe na poziomie licencjatu. Oznacza to, że w skali ogólnopolskiej 58,7% pracowników socjalnych posiada wyższe wykształcenie, pozostaje 41,3% – wykształcenie średnie (tamże, s. 41–42).

Istotny jest fakt, że większość pracowników socjalnych podejmuje różne formy kształcenia i doksztalcenia. I tak prawie połowa badanych (45,8%) ma specjalizację z zakresu pracy socjalnej lub pomocy społecznej. Spośród nich 76% legitymuje się specjalizacją I stopnia; 14,9% – specjalizacją II stopnia, a 9,1% – specjalizacją z zakresu organizacji pomocy społecznej, która uprawnia do obejmowania funkcji kierowniczych (tamże, s. 42).

Odwołując się do najnowszych badań empirycznych na temat poczucia zadowolenia pracowników socjalnych, przeprowadzonych przez Martę Czechowską-Bielugę (2013, s. 192) w 2011 roku na reprezentatywnej próbie 442 pracowników socjalnych województwa lubelskiego, poziom wykształcenia badanych pracowników był zbliżony do statystyk ogólnopolskich, tj. 43,39% z nich legitymowało się wykształceniem magisterskim, a w zdecydowanej większości byli to absolwenci kierunków pedagogicznych (66,31 %); specjalistyczne wykształcenie wyższe – licencjat, posiadało 12,63 % badanych; 36,66 % to absolwenci policealnych szkół pracy socjalnej; pozostali legitymowali się innym średnim wykształceniem (Czechowska-Bieluga 2013, s. 323). Niemniej jednak poczucie zadowolenia z życia wśród pracowników socjalnych nie jest jednoznacznie związane z ich poziomem wykształcenia, uczestnictwem w doskonaleniu i satysfakcją z wykonywanego zawodu. Niektóre wyniki badań mogą pośrednio wskazywać na jeszcze stosunkowo niską świadomość poczucia profesjonalizmu, a tym samym świadomości procesu profesjonalizacji wśród samych pracowników socjalnych. Dlatego też ten aspekt wymaga jeszcze dalszych, pogłębionych badań.

Mimo optymistycznych wyników badań dotyczących poziomu wykształcenia, będącego pośrednio wskaźnikiem profesjonalnych kompetencji, mniej pozytywne są opinie pracowników socjalnych dotyczące ich tożsamości profesjonalnej. Większość pracowników swój prestiż zawodowy określa jako niski (Łuczyńska 2012, s. 42).

Zauważam, że zmiany związane z wymaganym wyższym wykształceniem pracowników socjalnych niewątpliwie wpływają na ogólny poziom kwalifikacji i kompetencji profesjonalnych. Zwiększa się też grupa pracowników socjalnych zatrudnionych na stanowisku specjalisty i starszego specjalisty pracy socjalnej, maleje zaś grupa kadr zatrudnionych na stanowisku starszego pracownika socjalnego. Następuje zatem proces, którego rezultatem jest wzrost liczby pracowników socjalnych o wykształceniu specjalistycznym, co świadczy o wejściu tej grupy zawodowej w system kształcenia podyplomowego i uzyskiwania stopni specjalizacji. Z punktu widzenia analizy procesu profesjonalizacji kadry pomocy społecznej jest to ważna informacja (tamże, s. 65). Jeśli proces profesjonalizacji w obrębie grupy zawodowej pracowników socjalnych rozumielibyśmy jako systematyczny wzrost odsetka osób z wykształceniem kierunkowym, to informacje dotyczące poziomu wykształcenia respondentów badań ogólnopolskich potwierdzają ewolucję w tym zakresie.

UWAGI KOŃCOWE

Rozważania dotyczące edukacyjnych wymiarów profesjonalizacji pracy socjalnej w aspekcie europejskim oraz polskim nie pozwalają na jednoznaczne podsumowanie. Niewątpliwie powyższe analizy można skonstatować twierdzeniem,

że profesjonalista w procesie kształcenia powinien mieć wielodyscyplinarną i zintegrowaną wiedzę oraz umiejętności, które stają się warunkiem interpretowania problemów, jak również definiowania specyficznych obszarów działalności zawodowej czy też aplikowania określonych form i metod pracy socjalnej.

W Polsce oraz innych krajach europejskich – dzięki bogatym tradycjom profesjonalnego kształcenia na poziomie wyższym, a także określeniu standardów kształcenia przygotowującego do pracy socjalnej możemy także mówić o dokonującym się procesie profesjonalizacji. Wymiernym świadectwem tego procesu jest podnoszenie poziomu wykształcenia pracowników socjalnych, kreowanie przestrzeni dla ciągłego doskonalenia zawodowego i samokształcenia oraz stwarzanie formalnoprawnych ram kształtowania tożsamości profesjonalnej (Kantowicz 2014, s. 13).

Mimo przyjaznego klimatu i wielu sukcesów w tym obszarze nadal odnajdujemy niedociągnięcia legislacyjne dotyczące zakresu wykształcenia oraz kwalifikacji zawodowych pracowników socjalnych. Niektóre badania (Czechowska-Bieluga 2013; Łuczyńska 2013) wskazują także na bariery społeczno-mentalnościowe wśród przedstawicieli tej grupy zawodowej oraz stosunkowo niski prestiż społeczny pracy socjalnej, utrudniające proces profesjonalizacji. I chociaż zatrudnieni w instytucjach pomocy społecznej pracownicy socjalni mają coraz wyższe poczucie profesjonalizmu, to jednak zauważam stosunkowo niską identyfikację z zawodem i niedostatek solidarnych przedsięwzięć profesjonalnych (np. wspólna troska o wyższy poziom oraz jakość wykształcenia i doskonalenia; walka o wyższy status społeczny i prestiż zawodu; walka o ochronę dóbr osobistych i zawodowych, np. w przypadku często niesprawiedliwych ataków ze strony mediów; kontestacja praw pracowniczych, w tym np. prawa do wyższych zarobków – porównywalnych z zawodem nauczyciela) (Kantowicz 2014, s. 14).

Powyżej opisane trendy, obserwowane na podstawie badań porównawczych dotyczących profesjonalnego kształcenia przygotowującego do pracy społecznej w różnych krajach europejskich oraz Polsce, skłaniają do postawienia tezy, że dyskusja nad teoretycznymi i praktycznymi wymiarami akademickiej edukacji do zawodu pracownika socjalnego nie jest zamknięta. Problematyka ta stanowi nadal wyzwanie nie tylko dla teoretyków i praktyków zaangażowanych w proces kształcenia, ale także polityków i administratorów, którzy odpowiadają za formalne ramy edukacji i definiowanie wymogów kwalifikacyjnych osób przygotowywanych do zawodu oraz kształtowanie tożsamości profesjonalnej tej grupy zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Biernat T., Karwacki A. (2011), *Aktywna polityka społeczna i profesjonalna praca socjalna w województwie kujawsko-pomorskim*, Toruń: Wyd. Akapit.
- Carr D. (1999), *Professional education and professional ethics right to die or duty to live*, „Journal of Applied Philosophy”, 16 (1).
- Czechowska-Bieluga M. (2013), *Poczucie zadowolenia z życia pracowników socjalnych w socjo-pedagogicznej perspektywie uwarunkowań pełnionej roli zawodowej*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 roku w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz.U. UE L 255/22, PL, 30 września 2005 roku, art. 2–4, 12–14, pkt 9–18).
- Gynnerstedt K., Hojer S. (2004), *Sweeden*, [w:] A. M. Campanini, E. Frost (ed.), *European Social Work. Commonalities and differences*, Rome: Carocci.
- Kantowicz E. (2005), *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Olsztyn: Wyd. UWM.
- Kantowicz E. (2011), *Kierunki profesjonalnego kształcenia do pracy socjalnej w Europie*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Kantowicz E. (2014), *Profesjonalizacja pracy socjalnej w perspektywie zmian*, „Praca Socjalna”, nr 1.
- Łuczynska M. (2012), *Pracownicy socjalni w procesie zmian – na podstawie badań z 1988, 1995 i 2010 roku*, [w:] M. Rymśza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Warszawa: ISP.
- Marynowicz-Hetka E. (1996), *Praca socjalna i jej aktualny wymiar*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Warszawa: Wyd. „Interart”.
- Mason T. (2004), *Denmark*, [w:] A. M. Campanini, E. Frost (ed.), *European Social Work. Commonalities and differences*, Rome: Carocci.
- Piekarski J. (1999), *Problem wiedzy profesjonalnej w pracy socjalnej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *European Dimensions in Training and Practice of the Social Professions*, Katowice: Wyd. „Śląsk”.
- Raport z badań w ramach projektu PHARE (1996), Charakterystyka kadr pomocy społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem pracowników socjalnych, z punktu widzenia ich sytuacji społecznej, zawodowej, rodzinnej i ekonomicznej*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 24 marca 2005 roku w sprawie kolegiów pracowników służb społecznych (Dz.U. z 2005 r., nr 61, poz. 544).
- Rymśza M. (red.), (2010), *Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej*, Warszawa: ISP.
- Sikorski C. (2007), *Drogi do sukcesu. Profesjonalista kontra populistyczna kultura organizacyjna*, Warszawa: Wyd. Difin.
- Szmagalski J. (2012), *Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku*, [w:] M. Rymśza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą a urzędem*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Tello T. B. (2004), *Spain*, [w:] A. M. Campanini, E. Frost (ed.), *European Social Work. Commonalities and differences*, Rome: Carocci.
- Urbaniak-Zajac D. (2001), *O niektórych aspektach profesjonalizacji pracy socjalnej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Katowice: Wyd. Śląsk.
- Urponen K. (2004), *Finland*, [w:] A. M. Campanini, E. Frost (ed.), *European Social Work. Commonalities and differences*, Rome: Carocci.

Weissenborn A. (2004), *Austria*, [w:] A. M. Campanini, E. Frost (ed.), *European Social Work. Commonalities and differences*, Rome: Carocci.

Wilkinson G., Frost E. (2004), *England*, [w:] A. M. Campanini, E. Frost (ed.), *European Social Work. Commonalities and differences*, Rome: Carocci.

SUMMARY

There is a lot of discussions around the process of professional education for socio-educational activity answering new challenges of training competencies of social work professionals. Academic discourses are related not only with the concept of professionalization, but also are focused on such kind of training, which is adequate to accepted standards and individual as well as social expectations. Undertaken discourse on educational dimensions of professionalization of social workers is a kind of reflection on possible aspects of exploration of the problem and dilemmas connected with creating expected knowledge, skills and attitudes, which are friendly for effective social work practice.

Key words: professionalization, education, dilemmas of social workers training