

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Zakład Badań Problemów Społecznych i Pracy Socjalnej

ANNA KOTLARSKA-MICHALSKA

anna\_michalska@poczta.onet.pl

### *Przykłady dysfunkcji w kształceniu pracowników socjalnych*

---

Examples of dysfunctions in the education of social workers

#### STRESZCZENIE

W prezentowanym artykule autorka zwraca uwagę na niektóre dysfunkcje nieodłącznie związane z kształceniem w zakresie pracy socjalnej i formą kształcenia podyplomowego oraz kursów szkoleniowych. Dysfunkcje są już faktem społecznym; wyłoniły się jako wynik tendencji ze strony Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej do nadmiernego ujednolicenia i standaryzacji procesu kształcenia oraz jako skutek nadmiernej kontroli nad całym procesem szkolenia pracowników socjalnych. Analiza prowadzona w pracy ukazuje kilka poważnych dysfunkcji wynikających z podwójnych standardów w kształceniu, ale także dysfunkcji wyrażających się w słabo rozwiniętych celach programów studiów magisterskich, niezrozumieniu i słabych wynikach procesu profesjonalizacji oraz tendencji do nadmiernego tworzenia wąskich specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego. Autorka ma świadomość, iż wiele nieprawidłowości w kształceniu i szkoleniu pracowników socjalnych zasługuje na oddzielne badanie i bardziej dogłębną analizę.

**Słowa kluczowe:** kształcenie pracowników socjalnych, dysfunkcje w kształceniu, profesjonalizacja pracowników socjalnych

#### WPROWADZENIE

Głównym celem niniejszego opracowania jest wskazanie, za pomocą wybranych przykładów, tych przejawów dysfunkcji, jakie można dostrzec w kształceniu (na różnych poziomach) pracowników socjalnych. Podstawą powstania tego artykułu są liczne głosy krytyki, które pojawiły się w ostatnich latach zarówno pod adresem podmiotów kierujących polityką kształcenia zawodowego, jak i in-

stytucji uczestniczących w praktykach zamawianej edukacji. W prowadzonych rozważaniach pragnę zwrócić uwagę na niektóre dysfunkcje przejawiające się w kształceniu na kierunku praca socjalna, a także w kształceniu podyplomowym i w formie kursów dokształcających, które są już faktem społecznym, a pojawiły się głównie na skutek nadmiernej dążności do unifikacji i standaryzacji w procesie kształcenia oraz tendencji do nadmiernego kontrolowania procesu kształcenia pracowników socjalnych. Dostrzeżone dysfunkcje mają też negatywny wpływ na proces profesjonalizacji zawodu pracownika socjalnego.

Kształceniu pracowników socjalnych w Polsce poświęcono wiele opracowań, gdyż problematyka ta dość często towarzyszyła konferencjom ogólnopolskim, seminariom regionalnym oraz kolejnym zjazdom Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej<sup>1</sup>. W większości opublikowanych prac zbiorowych czy artykułach w czasopismach akcent położony jest raczej na treści programowe, profil i jakość kształcenia, rzadziej na krytykę polskiego systemu kształcenia.

Kształcenie pracowników socjalnych ma w Polsce już długą tradycję, ale też jest obciążone wieloma dysfunkcjami, które są uwarunkowane różnymi przyczynami. Podstawową przyczyną słabości kształcenia o charakterze zawodowym jest umocowanie go w resorcie o charakterze nienaukowym. Utworzenie w 1966 roku szkół pracowników socjalnych stworzyło niemal tradycję podległości szkół policealnych pod Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (MPiPS), co wiązało się również z odpowiedzialnością za poziom kształcenia tej właśnie instytucji – skoncentrowanej na kontrolowaniu jakości kształcenia na poziomie szkoły średniej. Tradycja podległości była też kontynuowana przez cały czas kształcenia na poziomie kolegiów pracowników służb społecznych (KPSS) na skutek obligatoryjnego, bardzo szczegółowo opracowanego programu kształcenia. Kolegia nie rozwiązały problemu drożności ani też nie podniosły rangi samego kształcenia, a przedłużyły jedynie proces patronowania kształceniu przez MPiPS. Można stwierdzić, że „sytuacja przejściowa”, jaka wytworzyła się po powołaniu do życia kolegiów pracowników służb społecznych, nie była ani stabilizująca dla tych podmiotów kształcenia, ani też korzystna dla wizerunku tego typu szkoły, ani dla samej idei pracy socjalnej. Warto podkreślić, że kolegia wymagające opieki merytorycznej ze strony uczelni wyższej, z góry zostały określone jako niesamodzielne i niedające gwarancji wykształcenia na poziomie licencjackim ze względu na brak

---

<sup>1</sup> Niemal na każdym z 23 corocznych zjazdów Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej dyskutowana była kwestia kształcenia pracowników socjalnych. Kilka zjazdów dotyczyło bezpośrednio tej problematyki. Warto tutaj wspomnieć: I Zjazd w Łodzi, II Zjazd w Krakowie, III Zjazd w Gdańsku, IV Zjazd w Poznaniu, V Zjazd w Toruniu, XI Zjazd w Łodzi, XVI Zjazd w Kielcach, XIX Zjazd w Lublinie. Pośrednio, przy okazji analizy wybranych zagadnień pracy socjalnej, problematyka kształcenia była podejmowana na: X Zjeździe w Poznaniu, XII Zjeździe w Olsztynie, XIV Zjeździe w Szczecinie, XVIII Zjeździe w Rzeszowie, XX Zjeździe we Wrocławiu, XXI Zjeździe w Białymstoku, XXII Zjeździe w Poznaniu i XXIII Zjeździe w Gdańsku.

kadry spełniającej wymogi tzw. minimum kadrowego. Niejasność statusu i zakresu odpowiedzialności za kształcenie była w okresie funkcjonowania kolegiów niewątpliwie „ciemną” stroną kształcenia pod nadzorem resortu, a proces przewlekłego eksperymentowania w polskiej edukacji socjalnej – w edukacji do zawodów społecznie użytecznych, jest bardzo niekorzystny dla prestiżu zawodu (Kotlarska-Michalska 2010, s. 40). Dodać należy, że skutki dysfunkcji w kształceniu pracowników socjalnych na poziomie kolegiów są odczuwane właśnie dzisiaj, kiedy kończy się ich formalne funkcjonowanie. Absolwenci kolegiów nadal mają tylko wykształcenie średnie. Kształcenie na poziomie kolegiów praktycznie już wygasa, zatem szukają one swego miejsca na rynku edukacyjnym, oferując prowadzenie specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego lub składając inne oferty szkoleniowe. Niektóre przekształcają się w ośrodki szkoleń dla kadry pomocy społecznej. Dotyczy to kilku kolegiów, które nie czekając na likwidację, zaangażowały się w zdobywanie stosownych uprawnień, dających możliwość prowadzenia szkoleń dla kadr pomocy społecznej<sup>2</sup>.

Pisząc o dysfunkcjach w systemie kształcenia pracowników socjalnych, wyraźnie podkreślić należy, że system ten nie miał specjalnego szczęścia do sensownych i długofalowych rozwiązań prawnych, szczególnie jeśli od 1966 roku z trudem buduje sobie pozycję kierunku studiów obok innych kierunków tworzących grupę nauk społecznych. Powodów, które złożyły się na taki stan rzeczy, można szukać zarówno w nadmiernej trosce wymienionego ministerstwa o jednolity program obowiązujący w kolegiach, jak i w dość łatwym sposobie kontrolowania liczby godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty. Również można wskazać na niekorzystne czy wręcz niefortunne rozstrzygnięcia legislacyjne, które spowodowały wiele niejasności, a nawet stały się przyczyną podziałów wśród podmiotów prowadzących kształcenie pracowników socjalnych. Niektóre wadliwe rozwiązania w tej dziedzinie omawia Jerzy Szmagałski, wskazując zwłaszcza na rozbieżności w polskim kształceniu pracowników socjalnych w porównaniu z kształceniem międzynarodowym (Szmagałski 2012, s. 293–294).

#### PRZYKŁADY DYSFUNKCJI W KSZTAŁCENIU NA POZIOMIE WYŻSZYM

Praca socjalna pojawiła się dość późno jako autonomiczny kierunek studiów na uczelniach wyższych, bowiem dopiero 13 czerwca 2006 roku w rozporządzeniu MNiSzW została wprowadzona na listę kierunków, ale na poziomie studiów licencjackich. Wcześniej funkcjonowała jako specjalność w ramach kierunków: pedagogika, socjologia, polityka społeczna, psychologia i nauki o rodzinie. Uczelnie wyższe prowadzące tę specjalność miały pewną autonomię w budowa-

<sup>2</sup> W niektórych miastach akademickich prowadzi to do niefortunnych sytuacji, że szkolenie lub specjalizację o tym samym profilu prowadzą dwa lub trzy podmioty, np. kolegium, uczelnia wyższa, uczelnia niepubliczna i spółka szkoleniowa.

niu programów kształcenia oraz w zakresie doboru kadry. Ale też owa autonomia sprzyjała pojawianiu się w ramach jednej uczelni państwowej dwóch podmiotów prowadzących kształcenie o tej samej specjalności, ale umocowanych na różnych kierunkach (równolegle na kierunku pedagogika i socjologia). Ten stan rzeczy trwał kilkanaście lat na kilku uczelniach w Polsce. Formalne wprowadzenie kierunku praca socjalna spowodowało pewien rodzaj trudności na uczelniach już prowadzących specjalność o tej nazwie. Otóż zostały one zobligowane do zawieszenia tej specjalności, gdyż specjalność nie może nazywać się tak samo jak kierunek studiów. Opinie w środowisku akademickim były podzielone, nie wszyscy zaangażowani w proces kształcenia odczuwali zadowolenie z tego faktu, szczególnie że nakładało to obowiązek przygotowania nowego wniosku z wszystkimi koniecznymi zmianami programowymi wraz z obszerną dokumentacją, a także konieczność zatwierdzania koncepcji kierunku przez rady instytutowe, rady wydziału i senat uczelni. Wprowadzenie w 2006 roku pracy socjalnej jako autonomicznego kierunku studiów spowodowało jednocześnie konieczność ponownego starania się podmiotów kształcących o przyznanie prawa do prowadzenia studiów – na podstawie tzw. minimum programowego i kadrowego. O ile minimum programowe nie budzi specjalnych zastrzeżeń, o tyle dość duża dowolność w doborze kadry nauczającej może powodować wiele wątpliwości. Szczególnie zaś wątpliwości te pojawiają się w odniesieniu do szkół niepublicznych, które wprawdzie formalnie spełniają warunki ustawowe, ale nie dysponują stosownym doświadczeniem w zakresie teoretycznym i praktycznym. Co więcej, szkoły te w momencie powoływania kierunku nie posiadały kadry mającej chociaż podstawowe pojęcie o istocie pracy socjalnej. Jako przykłady można podać kilka uczelni wyższych w Polsce – z przewagą uczelni niepublicznych. Dodać należy również, że wkraczaniu pracy socjalnej jako autonomicznego kierunku na wyższe uczelnie nie zawsze towarzyszył przyjazny klimat. Organizatorzy tego kierunku (wcześniej specjalności) byli zmuszeni do pokonywania wielu barier natury organizacyjnej na rodzimych uczelniach wyższych.

O ile do 2006 roku istniała transparentność w zakresie kadry i programu, o tyle po 2006 roku ta przejrzystość stała się trudna do zachowania. Przyczyn można szukać nie tylko w łatwiejszym uzyskiwaniu pozwolenia na prowadzenie tego kierunku na uczelniach niepublicznych, ale również w fakcie, że MPiPS, opierając się na środkach unijnych, zaproponowało kształcenie w formie projektu. I tak dzięki temu „udogodnieniu” jedna z uczelni niepublicznych stała się kuriozalnie pierwszą uczelnią w Polsce pozwalającą na zdobycie stopnia magistra w zakresie pracy socjalnej. Ten fakt można potraktować jako przejaw dysfunkcji w kształceniu pracowników socjalnych, gdyż forma kształcenia „zamawianego” na poziomie magisterskim pokazuje, że edukacja stała się usługą kontraktowaną, a właściwie przetargowym typem kształcenia, eliminującym z rynku uczelnie mające wieloletnie doświadczenie w zakresie kształcenia pracowników

socjalnych, a jednocześnie stwarzającą okazję wejścia na ów rynek podmiotom nieobecny wcześniej na mapie szkół pracy socjalnej<sup>3</sup>. O ile można zrozumieć intencje szybkiego podnoszenia kwalifikacji kadry pomocy społecznej w formie kursów czy studiów podyplomowych, to trudno zrozumieć zlecenie kształcenia na poziomie magisterskim podmiotom, które nie mają doświadczenia w tym zakresie, ale potrafią tak skonstruować ofertę usług dydaktycznych, że wygrywają w przetargu<sup>4</sup>.

Pomijając fakt, że praca socjalna nie jest kierunkiem, który nadaje się do kształcenia w systemie niestacjonarnym (ze względu na praktyki zawodowe i specjalizacyjne oraz hospitacje placówek), to szczególnie niepokojące wydawać się może wygrywanie przetargów na prowadzenie studiów przez podmioty: 1) nieprowadzące badań w zakresie pracy socjalnej, 2) nieposiadające odpowiedniej kadry akademickiej, 3) nieposiadające doświadczeń w zakresie kształcenia na poziomie wyższym, 4) niedysponujące wcześniejszymi doświadczeniami w kształceniu na kierunku praca socjalna na poziomie licencjackim. Dodać należy, że studia „przetargowe” prowadzone są w trybie zaocznym i są bezpłatne. Nie ulega zatem żadnej wątpliwości, że są bardzo atrakcyjne dla pracujących i są konkurencyjne dla każdej uczelni wyższej prowadzącej kierunek „praca socjalna” w trybie niestacjonarnym.

Od kilku lat w środowisku nauczycieli pracy socjalnej jest poruszany inny problem będący również przykładem dysfunkcji w systemie podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Jest nim swoista produkcja kadr – doktorów habilitowanych w zakresie pracy socjalnej na Słowacji – cichy proceder zdobywania dokumentów uprawniających do tworzenia kadry nauczającej na kierunku praca socjalna. Jest kilka takich uczelni niepublicznych opartych właśnie na kadrach „wyprodukowanych” za granicą. Dysfunkcja polega na tym, że łatwość zdobycia stopnia doktora habilitowanego przez kogoś, kto nie ma szczególnego pojęcia o pracy socjalnej, jest w tym przypadku wieloelementowa, albo wielozakresowa w kontekście istoty funkcji kształcenia. Swoistym paradoksem jest sytuacja, gdy młody pracownik naukowy, który ma już spore doświadczenie w zakresie kształcenia kadr pomocy społecznej oraz bogaty dorobek naukowy w postaci artykułów naukowych i porusza się niemal z ekspercką wiedzą po szerokim obszarze zagadnień związanych z pracą socjalną, cierpi z powodu trudności w zdobyciu stopnia doktora habilitowanego w niektórych ośrodkach akademickich z powodu zbyt dużej liczby

---

<sup>3</sup> Uruchomienie takich studiów nastąpiło w roku akademickim 2012/2013 w wyniku realizacji projektu finansowanego przez środki unijne na zlecenie Departamentu Pomocy i Integracji Społecznej MPiPS.

<sup>4</sup> Uczelnie mające bogate tradycje w kształceniu na poziomie licencjackim, a także uczestniczące przed 2006 rokiem w procesie kształcenia do pracy socjalnej w formie specjalności praca socjalna, przyjęły ten fakt wyboru uczelni niepublicznej w przetargu jako wyraźne pominięcie ich wieloletnich doświadczeń.

publikacji z dziedziny pracy socjalnej, niebędącej w świetle obowiązujących przepisów dyscypliną naukową, gdyż nie ma jeszcze w Polsce ośrodka mającego uprawnienia do nadawania stopnia doktora z tej dziedziny. Rodzi to naturalną pokusę szukania takiej możliwości w uczelniach słowackich. Ale częściej posiłkowanie się „rozwiązaniem słowackim” dotyczy tych kandydatów, którzy nie dysponują wystarczającym dorobkiem, aby sprostać polskimi procedurom habilitacyjnym<sup>5</sup>.

Niewątpliwie kolejnym przejawem dysfunkcji jest tworzenie kadry naukowej w nowo powstałych ośrodkach pracy socjalnej, opartej na pracownikach posiadających słowackie dyplomy, i co gorsza – bezproblemowe uruchamianie kierunku. Brak doświadczenia i brak pokory wobec niewiedzy w zakresie pracy socjalnej jest widoczny w niektórych publikacjach (prawdopodobnie powstałych na kanwie owego dorobku „habilitacyjnego”), które – co może szczególnie budzić niepokój – występują w roli podręcznika pracy socjalnej<sup>6</sup>. Przykładów uruchamiania ośrodków kształcących oraz publikowania podręczników dokumentujących słabe rozeznanie w problematyce pracy socjalnej jest przynajmniej kilka.

Rażącym przykładem dysfunkcji jest również uzurpowanie sobie prawa przez niektóre uczelnie niepubliczne do recenzowania publikacji i wspierania w rozwoju innych podmiotów (też niepublicznych) nastawionych na zysk przez prowadzenie studiów w ramach grantów opartych na funduszach europejskich, a także „prze-rabianie” środków pochodzących z grantów na publikowanie podręczników do pracy socjalnej. To szczególny rodzaj dysfunkcji. Jako przykład dysfunkcji można też potraktować zorganizowanie przetargu<sup>7</sup> przez jedną z centralnych instytucji parających się organizacją szkoleń profesjonalnych pracowników socjalnych na produkcję podręczników w krótkim czasie i na wąsko sprecyzowane tematy. Trudno wyobrazić sobie napisanie podręcznika w ciągu kilku miesięcy i w dodatku bez nawiązywania do wcześniejszych opracowań w formie artykułów. Nawet najlepiej dobrana rada programowa, składająca się z najbardziej kompetentnych znawców zagadnień praktycznych i teoretycznych związanych z pracą socjalną i polityką społeczną, nie jest gwarantem, że powstałe w ekspresowym tempie

<sup>5</sup> Warto dodać, że procedura habilitacyjna znacznie obciąża budżet statutowy jednostki organizacyjnej, w której afiliowany jest kandydat na doktora habilitowanego. Aktualny koszt takiego postępowania – według nowej procedury wynosi od 19,5 tys. do 22, 5 tys. Koszty przewodu na Słowacji są przynajmniej trzykrotnie niższe.

<sup>6</sup> Jako przykład można podać podręcznik do pracy socjalnej napisany przez pracownika niepublicznej szkoły wyższej, która również nie ma doświadczeń w zakresie kształcenia pracowników socjalnych. Podręcznik w sposób jaskrawy pokazuje, iż jego autor nie dysponuje wiedzą w zakresie problematyki, o której pisze.

<sup>7</sup> Przetarg wygrała międzynarodowa firma doradcza w zakresie inżynierii, projektowania, ochrony środowiska, infrastruktury, zarządzania projektami oraz potrzeb społeczno-ekonomicznych. Firma zarządza projektami dotyczącymi wojskowości i organizuje szkolenia różnego rodzaju dla klientów państwowych i prywatnych.

podręczniki będą wartościowym materiałem dydaktycznym. Nie trzeba dodawać, że dobry podręcznik powstaje w znacznie dłuższym czasie i nie musi zawierać praktycznych wskazówek, jak przekładać uporządkowaną wiedzę na szczegółowe wytyczne i jak postępować w konkretnych przypadkach udzielania wsparcia i pomocy. Nadmierna dążność do konstruowania praktycznych wskazówek dotyczących pracy socjalnej z osobą niepełnosprawną, z osobą bezrobotną, z rodziną z określonymi trudnościami sprzyja pisaniu raczej instrukcji niż podręczników na akademickim poziomie. Jeśli mamy do czynienia ze zjawiskiem komercjalizacji w nauce, to w przypadku dyscypliny (jeszcze formalnie niemającej pozycji dyscypliny naukowej w świetle przepisów), jaką jest „praca socjalna”, zjawisko to jest jawne i coraz bardziej rozwijające się dzięki środkom dostępnym w ramach funduszy unijnych. A na marginesie warto zaznaczyć, że uczelnie wyższe znajdują się na samym końcu beneficjentów w grupie podmiotów korzystających ze środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki<sup>8</sup>.

Udział firm konsultingowych w przetargach na zamówienia publiczne na druk podręczników to następne dość kuriozalne zjawisko. Niewątpliwie ma to związek z fałszywie rozumianym zamówieniem publicznym, co skutkuje tym, że do przetargu na wykonanie usługi (w ramach projektu systemowego) w postaci „opracowanie merytoryczne, druk i dystrybucja serii publikacji wydawniczych z zakresu polityki społecznej i pracy socjalnej” staje firma, która nie ma żadnego doświadczenia w tym zakresie, ale jest legalnym (w świetle ustawy o zamówieniach publicznych) pośrednikiem między autorami podręczników, recenzentami i wydawnictwem. Czyli jest legalnym pośrednikiem w produkcji książek na zamówienie. Podobnie jak kształcenie na poziomie magisterskim na kierunku praca socjalna stało się usługą opłacaną ze środków unijnych, tak też stało się w przypadku pisania podręczników. O ile można zrozumieć konieczność wykorzystania środków unijnych na uzupełnianie kwalifikacji przez kadre zatrudnioną w pomocy społecznej, o tyle trudno zrozumieć, dlaczego instytucja mająca dostęp do tych środków nie zwróciła się bezpośrednio do uczelni prowadzących kształcenie – jedynych właściwych adresatów takiej oferty. Pomijanie szkół wyższych – jako podmiotów mających doświadczenie dydaktyczne oraz badawczo-naukowe – poprzez kierowanie oferty do „wybranych” podmiotów jest rodzajem dysfunkcji w systemie kształcenia.

Warto na koniec zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko, które można potraktować jako „doklejanie się” do kształcenia w zakresie pracy socjalnej poprzez

---

<sup>8</sup> Warto wymienić procentowy udział poszczególnych beneficjentów: gminne, samorządowe jednostki organizacyjne 26,4%, stowarzyszenia i organizacje społeczne 16,4%, osoby fizyczne prowadzące działalność gospodarczą 10,8%, spółki z o.o. 10,3%, powiatowe, samorządowe jednostki organizacyjne 9,5%, fundacje 6,7% i uczelnie wyższe 4,9% (*Sprawozdanie...*, s. 9). Natomiast udział uczelni wyższych w podziale środków w ogólnej wartości umów wygląda korzystniej, bowiem plasują się na trzecim miejscu, mając 12,1% udział o owym podziale (tamże, s. 10).

stwarzanie specyficznej oferty dydaktycznej. Przykładem takiego zjawiska jest organizowanie przez jedną ze szkół niepublicznych szkolenia nt. *Asystent rodziny – praca socjalna z rodziną w środowisku otwartym*, przy czym szkoła ta oferuje trzy kierunki studiów licencjackich (pedagogika, filologia angielska i dietyka). Ta sama uczelnia proponuje specjalność w ramach studiów licencjackich brzmiącą następująco: „filolog w pracy socjalnej – migracja i globalizacja”. Takie przykłady w podejściu do kształcenia niezbitcie świadczą o tym, że do kierunku praca socjalna – jako coraz bardziej modnego – próbuje się doklejać pseudospecjalności, niemające zakotwiczenia w podstawach pracy socjalnej, niebazujące na filarach wiedzy kierunkowej.

Można też wskazać na kolejny przykład dysfunkcji w kształceniu pracowników socjalnych – niewątpliwie pojawi się po wprowadzeniu z życie zmian w pomocy społecznej. W dokumencie „Założenia do zmian ustawy o pomocy społecznej” jest propozycja kształcenia do trzech specjalizacji, przy czym nie są sprecyzowane oczekiwania projektodawcy, czy kształcenie na trzech specjalizacjach ma odbywać się na poziomie licencjackim, czy może dopiero na poziomie magisterskim. Może to prowadzić do sytuacji, że absolwent studiów licencjackich, przygotowany do zawodu pracownika socjalnego, dzięki programowi opartemu na minimum programowym oraz założeniach KRK będzie miał mniejsze szanse na zatrudnienie niż absolwent dwuletnich studiów uzupełniających.

Uruchamianie kształcenia w ramach dwuletnich studiów magisterskich na kierunku praca socjalna musi rodzić określone dylematy. Dla absolwentów kierunku praca socjalna czy innych kierunków o tej specjalności, niektóre treści przedmiotów będą powtórzeniem wiedzy ze studiów licencjackich. Dla absolwentów innych kierunków licencjackich zdobycie w ciągu dwóch lat dyplomu magistra pracy socjalnej jest znakomitą okazją do uzyskania drugiego zawodu i łatwiejszego zakotwiczenia się w instytucjach pomocy społecznej. Z tym dylematem zmagać się będą te podmioty, które zdecydują się na tworzenie studiów magisterskich na kierunku praca socjalna, otwierając je nie tylko dla licencjatów pracy socjalnej, ale również dla absolwentów szeroko rozumianych nauk społecznych.

O dysfunkcyjnym wymiarze rozporządzeń, jakie zapadają w MPiPS i są barierami w rozwoju kształcenia, świadczą doświadczenia absolwentów, którym już w rok po wejściu w życie rozporządzenia w sprawie specjalności przygotowującej do zawodu odmawiano uprawnień do wykonywania zawodu z racji innego zapisu na dyplomie niż praca socjalna. Jak słusznie stwierdza Tadeusz Kamiński, „rozporządzenie w sprawie specjalności przygotowującej do zawodu weszło w życie 1 października 2008 roku. Co powinno oznaczać prawo egzekwowania jego przepisów w stosunku do absolwentów, którzy po tym dniu dopiero rozpoczęli swoje studia” (Kamiński 2010, s. 120). To nie jest jedyny przykład rozporządzeń tego



ministerstwa i działań podejmowanych pod naciskiem określonej grupy interesariuszy.

Innym mankamentem jest brak dobrego obyczaju zasięgania opinii wśród szkół kształcących do pracy socjalnej w procesie przygotowywania zmian, np. przy wprowadzaniu zawodu asystenta rodziny czy innych istotnych zmian w funkcjonowaniu pomocy społecznej. Brak zasięgania opinii jest przejawem oddalania się od podmiotów tworzących programy kształcenia, przyczynia się również do obniżenia prestiżu zawodu, czyli deprofesjonalizacji pracy socjalnej.

W niniejszym opracowaniu nie zostały wskazane inne nieprawidłowości, które wprawdzie nie przybrały jeszcze formy dysfunkcji, ale istotnie deformują istotę kształcenia zawodowego na poziomie wyższym, a przejawiają się w nadmiernej dążności podmiotów kształcących do sprostania wymogom wynikającym z parametryzacji jednostek i skupienia głównej aktywności na zdobywaniu ilościowych wskaźników efektów naukowych. To zagadnienie wielokrotnie podnoszone jest przez krytyków parametryzacji jednostek, słusznie protestujących i alarmujących o negatywnych skutkach tej niezdrowej dla nauki tendencji (nastawienie na punktację powoduje obniżenie jakości prowadzonych badań i publikacji naukowych). Omówienie tych nieprawidłowości, generowanych przez konieczność ulegania wymogom parametryzacji, a także wymogom KRK, zasługuje na osobne opracowanie.

#### DYSFUNKCJE NA POZIOMIE KSZTAŁCENIA PODYPLOMOWEGO

W tej części opracowania chciałabym również zwrócić uwagę na przykłady dysfunkcji w procesie kształcenia podyplomowego<sup>9</sup>. Pisząc kilka lat temu o modelach kształcenia pracowników socjalnych w Polsce, zwróciłam uwagę na bardzo niejasne kompetencje podmiotów organizujących i wytyczających zakres i poziom studiów podyplomowych oraz kursów specjalizacyjnych. Stwierdziłam wówczas i podkreślałam to raz jeszcze, że swoistym paradoksem jest organizowanie kształcenia podyplomowego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, które w porozumieniu z Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich przygotowuje przetargi na prowadzenie studiów podyplomowych oraz specjalizacyjnych. Zatem kształcenie staje się usługą zamawianą i adresowaną dla wybranych pracowników socjalnych. O ile można zrozumieć to, że w naborze na studia pośredniczy Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, o tyle trudno pojąć, że ostateczną decyzję o zakwalifikowaniu podejmuje właśnie ministerstwo (Kotlarska-Michalska 2010, s. 39–40).

<sup>9</sup> Opieram się na doświadczeniach własnych, bowiem w latach 1998–2012 byłam kierownikiem Podyplomowego Studium Organizacji Pomocy Społecznej i Pracy Socjalnej w Instytucie Socjologii UAM.

W pewnym sensie na rynku edukacji pojawił się nowy podmiot – Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej (ROPS), odgrywając rolę pośrednika pomiędzy Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej a uczelniami wyższymi prowadzącymi studia na kierunku praca socjalna oraz innymi podmiotami zajmującymi się organizacją szkoleń. Paradoks polega na tym, że uczelnie wyższe otrzymują oferty ze strony ROPS-ów na prowadzenie szkoleń w zakresie konkretnych specjalizacji. Prowadzi to do tworzenia kolejnego rynku edukacyjnego. Trudno wymienić w tym miejscu wszystkie mankamenty związane z tym typem specjalizacyjnej edukacji<sup>10</sup>, podam więc tylko kilka przykładów.

Z moich wieloletnich doświadczeń jako organizatora, wykładowcy i kierownika tych studiów (Podyplomowe Studium Organizacji Pomocy Społecznej i Pracy Socjalnej) wynika, że nie wszyscy uczestnicy byli przekonani o konieczności poszerzania swoich kompetencji i kwalifikacji, raczej chodziło im o zdobycie dyplomu. Takie wrażenia odniosłam w trakcie jednej edycji tych studiów dla 130 uczestników. Prowadzenie zajęć dla tak licznej grupy uniemożliwiało prowadzenie dyskusji, a także warsztatów treningowych. Innym mankamentem tak zorganizowanego kształcenia była nadmiernie rozwinięta strona socjalna (zakwaterowanie, zwrot kosztów dojazdu, całonocne wyżywienie oraz kupno książek i brak konieczności opłacania czesnego). Darmowe studia podyplomowe z tak rozbudowaną stroną socjalną spowodowały, że wiele uczestniczek przyjęło pasywną postawę wobec wymogów formalnych towarzyszących zajęciom dydaktycznym, a nawet przejawiało niechęć wobec poziomu wymagań w zakresie zaliczania niektórych przedmiotów. Minimalistyczna postawa była widoczna szczególnie w jakości przygotowanych projektów socjalnych<sup>11</sup>. Ale, co należy zauważyć, środki na kształcenie pracowników socjalnych z Europejskiego Funduszu Społecznego stwarzają szanse na bezpłatne doksztalcenie – jednak jak słusznie zostało to dostrzeżone – takie szkolenia powinny być procesem ciągłym zarówno z perspektywy pojedynczego uczestnika szkolenia, jak i organizacji (Czechowska-Bieluga, Sarzyńska 2010, s. 68).

Wyraźnym mankamentem w systemie doksztalcenia kadr pomocy społecznej jest brak łączności interesów między uniwersytetami, które prowadzą kształ-

---

<sup>10</sup> ROPS jako instytucja powołana do kształtowania polityki społecznej oraz do podnoszenia kwalifikacji kadry pomocy społecznej realizuje zadania niejako obligatoryjnie, ale i też odgrywa istotną rolę w naborze kadr do kształcenia podyplomowego, stąd wysyła oferty do uczelni wyższych mających uprawnienia do prowadzenia odpowiednich specjalizacji. Jako przykład może służyć oferta jednego z ROPS-ów, który zwrócił się do kilku uczelni, proponując przeprowadzenie szkolenia dla kadry pomocy społecznej z konkretnego województwa, a jednocześnie zastrzegł w ofercie, aby kadra dydaktyczna przyjeżdżała na zajęcia do hotelu, w którym zaplanowane było miejsce zamieszkania uczestników szkolenia.

<sup>11</sup> Innym mankamentem tego typu studiów podyplomowych jest różnorodność kierunków, jakie wcześniej ukończyli uczestnicy (studia prawnicze, ekonomiczne, humanistyczne), co powoduje, że niektóre przedmioty podstawowe były dla nich dość trudne.

cenie na kierunku praca socjalna, a instytucjami zarządzającymi zakresem i treściami kształcenia podyplomowego. Klinicznym przykładem jest rozporządzenie (z 26 września 2012 roku), w którym podany został program specjalizacji o nazwie „organizacja pomocy społecznej”. Zostało ono opublikowane we wrześniu i w sposób oczywisty wyeliminowało uniwersytety jako podmioty kształcące, przynajmniej w pierwszym roku obowiązywania tegoż rozporządzenia. Jak wynika z wykazu podmiotów uprawnionych do prowadzenia specjalizacji w zakresie organizacji pomocy społecznej, zaledwie kilka z nich sprostało wymogom ministerialnym<sup>12</sup>. Bariery w uzyskiwaniu koncesji na prowadzenie specjalizacji jest konieczność udowodnienia (w postaci certyfikatów) posiadanego doświadczenia w zakresie szkolenia kadry pomocy społecznej. Inną barierą jest fakt, że uniwersytety, zgodnie z KRK, nie mogą prowadzić specjalizacji, jedynie specjalności, co jest kolejnym przykładem dysfunkcji, a jednocześnie dowodem, że nadmierna dążność do profesjonalizacji kadr – rozumiana jako zdobywanie uprawnień dla sprawowania funkcji kierowniczych – jest sprowadzana do odbycia kursu według ściśle opracowanego programu przez MPiPS (tematyka zajęć, liczba godzin, wiedza, kompetencje, umiejętności). Z nielicznych na razie doświadczeń podmiotów składających wnioski do MPiPS wynika, że brak koncesji na prowadzenie specjalizacji spowodowany jest najczęściej niepełną dokumentacją dotyczącą kadry, a nie uchybieniami w zakresie przygotowanego programu (albowiem został on już z góry ustalony przez MPiPS). Wśród podmiotów, które przebrnęły przez procedurę kwalifikacyjną i uzyskały pozwolenie ze strony MPiPS na prowadzenie tej specjalizacji, znajdują się, co łatwo sprawdzić, podmioty o bardzo zróżnicowanym doświadczeniu w zakresie szkolenia kadr pomocy społecznej<sup>13</sup>.

Swoistym paradoksem w dziedzinie kształcenia podyplomowego w formie szkoleń i kursów doksztalających jest możliwość prowadzenia zajęć dydaktycznych w ramach specjalizacji w zakresie organizacji pomocy społecznej przez absolwentów np. pedagogiki, socjologii, którzy dzięki zdobytym uprawnieniom

---

<sup>12</sup> Warto dodać, że niektóre uczelnie wyższe, wcześniej prowadzące studia podyplomowe w tym zakresie, zniechęciły się do składania wniosków do Ministra Pracy i Polityki Społecznej, gdyż zmiana formuły kształcenia z poziomu studiów podyplomowych na specjalizację jest traktowana jako formuła poniżej ich kwalifikacji, a także aspiracji. Szukanie stosownych rozwiązań, aby ominąć przeszkodę w postaci niemożności tworzenia specjalizacji na uczelniach wyższych, to również trudne zadanie, tym trudniejsze, im bardziej uczelnie wyższe przywiązują wagę do formalnych przepisów obowiązujących aktualnie w szkolnictwie wyższym.

<sup>13</sup> Jak widać, rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 26 września 2012 roku odniosło sukces, gdyż zniechęciło niektóre uczelnie wyższe, prowadzące wcześniej studia podyplomowe z zakresu organizacji i zarządzania do konkurencji z podmiotami o innym spojrzeniu na sens i cel edukacji pracowników socjalnych. Jak do tej pory, co drugi podmiot, który uzyskał zgodę na prowadzenie specjalizacji, nie posiadał doświadczeń w dziedzinie kształcenia pracowników socjalnych, być może miał doświadczenie w doksztalaniu kadr pomocy społecznej w formie kursów.

i stosownym certyfikatom (potwierdzających okres praktykowania w dziedzinie kształcenia kadr) mogą być wykładowcami na specjalizacji (zgodnie z wymogami ministerialnymi), co prowadzi do sytuacji wręcz kuriozalnej, gdy np. magister uzbrojony w kilkanaście certyfikatów jest konkurentem dla samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego, mającego spore doświadczenie badawcze, dydaktyczne i wydawnicze, gdyż ten ostatni nie posiada stosownych zaświadczeń, potwierdzających jego kilkuletnie uczestnictwo w szkoleniu kadr pomocy społecznej.

Nadmierna troska MPiPS o podnoszenie kwalifikacji kadr pomocy społecznej, a także o przyspieszenie procesu profesjonalizacji zawodu pracownika socjalnego może przybierać formę nadmiernej kontroli w zakresie programu oraz form kształcenia, a poza tym może być formą ułatwiania dostępu podmiotom niezwiązanym z kształceniem akademickim do szeroko rozumianego procesu edukacji opartego na systemie szkoleń – według ściśle opracowanych modułów i wymogów formalnych, ustalanych w formie rozporządzeń. A spychanie uczelni wyższych do poziomu podmiotów zabiegających o przychylność MPiPS jest dla nich co najmniej deprymujące.

Szkolenia jako podstawa podnoszenia kwalifikacji jest faktem społecznym i dydaktycznym od początku wprowadzenia pierwszej reformy w pomocy społecznej. Stosunek osób podlegających szkoleniu jest warunkowany wieloma czynnikami. Ulega też zmianie, w zależności od stażu, wieku, płci i rodzaju instytucji pomocy społecznej. Jak wskazują wyniki badań dotyczące pracowników socjalnych, ewoluuje poziom oczekiwań pracowników, zmianie ulega sposób prowadzenia szkoleń oraz poziom kwalifikacji kadry prowadzącej. Pojawia się też nowe zjawisko, polegające na kolekcjonowaniu certyfikatów, na co trafnie wskazują Marta Czechowska-Bieluga i Ewa Sarzyńska:

Można zaobserwować zjawisko istnienia pewnej grupy osób notorycznie uczestniczących w szkoleniach, których można określić mianem kolekcjonerów zaświadczeń. Należy się zatem zastanowić, co im daje udział w szkoleniach, czy mają oni czas i możliwości weryfikować zdobytą wiedzę czy umiejętności (Czechowska-Bieluga, E. Sarzyńska 2010, s. 68).

Próby podnoszenia kwalifikacji pracowników socjalnych zaowocowały pewnymi rozwiązaniami o charakterze doraźnym, ale dostępnymi dla kadry zatrudnionej w pomocy społecznej, a nieposiadającej wystarczających kwalifikacji. W polskim systemie nie wzięto pod uwagę sprawdzonych i mających dłuższą historię stosowania modeli kształcenia z innych krajów europejskich. Słusznie zwrócił uwagę J. Szmagalski, wskazując, że administracyjne regulacje dla tego kierunku nie uwzględniają strukturalnych zabezpieczeń. Wymienia on trzy ważne mankamenty: 1) brakuje zinstytucjonalizowanej formy udziału zawodowych organizacji pracy socjalnej w programowaniu treści i metod kształcenia

pracowników socjalnych, 2) akademickie wymagania dotyczące kadry nauczającej na kierunku praca socjalna zawarte w minimach kadrowych w rzeczywistości skutkują ograniczeniem dostępu praktyków pracy socjalnej do nauczania, 3) ograniczone są możliwości doktoryzowania się, zwłaszcza praktyków w zakresie pracy socjalnej, co otwierałoby im drogę do zatrudnienia w szkołach wyższych (Szmagański 2012, s. 293). Są to istotne przeszkody w procesie profesjonalizacji, które jednocześnie można potraktować jako przejaw dysfunkcji w organizacji systemu kształcenia.

Zwyczaj panujący obecnie w organizowaniu szkoleń i kursów w szeroko rozumianym systemie służb społecznych można też potraktować jako rodzaj dysfunkcji w kształceniu czy, precyzyjniej ujmując, dokształcaniu pracowników socjalnych. Od kilku lat można obserwować poszerzający się rynek usług, oferujący kilkumiesięczne lub kilkudniowe kursy dla kadry pomocy społecznej. Przykładem są chociażby szkolenia w zakresie asystentury rodzinnej. Wystarczy prześledzić strony internetowe szkół w Polsce, aby zobaczyć rozmiar zjawiska ofert szkoleniowych. Dysfunkcją nie jest wzrost ilości podmiotów zajmujących się dokształcaniem, ale liczny udział szkół niepublicznych nieposiadających żadnych doświadczeń w prowadzeniu kształcenia kadr pomocy społecznej na poziomie wyższym, ale mających odpowiednie warunki lokalowe i zaplecze administracyjne, co pozwala na pośrednictwo w organizowaniu szkoleń i kursów czy specjalizacji. Dziwne jest, że takie właśnie szkoły bez żadnych trudności mogą tworzyć studia podyplomowe, kursy, szkolenia, prowadzić specjalizacje I i II stopnia, natomiast na uczelniach wyższych istnieją bardzo skomplikowane procedury formalne, które działają zniechęcająco na te jednostki organizacyjne, chociaż posiadają odpowiednie zasoby w tej dziedzinie.

Na koniec jeszcze jeden przykład świadczący o praktyce zamawiania studiów podyplomowych oraz specjalizacji w formie propozycji kierowanej do uczelni wyższych przez ROPS-y w ramach przedmiotu zamówienia studiów podyplomowych<sup>14</sup>. ROPS, zwracając się do podmiotów kształcących, precyzuje szczegółowo warunki przystąpienia do przetargu, w których wyraźnie sformułowane są oczekiwania wobec potencjalnego realizatora usługi szkoleniowej w zakresie: czasu trwania, wymiaru godzinowego, okresu realizacji, warunków lokalowych, warunków zakwaterowania, oznakowania ośrodka i pomieszczeń, refundacji kosztów przejazdu, odpowiedniej kadry, szczegółowego programu, przeprowadzenia testu

---

<sup>14</sup> Na przykład z zakresu specjalizacji II stopnia praca socjalna z osobą i rodziną z problemem przemocy, w ramach tegoż zamówienia potencjalny podmiot musiałby zorganizować 17 zjazdów, zrealizować 255 godzin szkoleniowych na podstawie szczegółowo wyspecyfikowanego programu (zgodnie z rozporządzeniem ministerialnym). Podobne wymagania dotyczą studiów podyplomowych z zakresu specjalizacji II stopnia – praca socjalna z rodziną z problemami opiekuńczymi, oraz studiów podyplomowych z zakresu asystent rodziny (ale w tym przypadku jest 360 godzin szkoleniowych).

i egzaminów, wystawienia certyfikatów, przeprowadzenia ewaluacji za pomocą ankiet ewaluacyjnych, a także konieczności uwzględnienia zakresu tematycznego dotyczącego przygotowania ogólnego i specjalistycznego. Wymagania stawiane podmiotom partycypującym w tego typu kształceniu mogą zostać uznane za uzasadnione w kwestiach merytorycznych, jednak nie powinny być przytłumione przez wymogi pozamerytoryczne (dotyczące zakwaterowania i wyżywienia).

#### DYSFUNKCJE W PROCESIE PROFESJONALIZACJI

Profesjonalizacja kadr pomocy społecznej jest faktem społecznym, o czym świadczy rozwój szkół zajmujących się kształceniem pracowników socjalnych, instytucji prowadzących specjalistyczne kursy dla zawodów socjalnych oraz rozwój centrów trudniących się kształceniem podyplomowym. Świadczy o tym wielość badań prowadzonych nad pracą socjalną, dla pracy socjalnej oraz w pracy socjalnej.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na różne atrybuty i funkcje zawodu zwanego profesją. Jak pisze Jerzy Szmagałski, podejście atrybutowe polega na definiowaniu funkcji profesji w dwóch głównych aspektach – „1) rozwoju i specyficznej charakterystyki w oparciu o funkcjonalistyczne założenia odnoszące się do ich wkładu w życie społeczeństwa, w którym działają, 2) roli ich szczególnej charakterystyki w zapewnianiu im utrzymującego się istnienia i umożliwianiu osiągnięcia ich celów” (Szmagałski 2011, s. 25). W wielu koncepcjach profesje są oddzielane od zawodów poprzez charakterystykę cech, owych atrybutów, które profesje muszą posiadać.

J. Szmagałski wskazuje, że w innym ujęciu – kontrolno-władczym, „profesje utrzymują dominację w swoich obszarach praktyki w konfrontacji z zagrożeniami ich statusu przez konkurujące interesy innych grup zawodowych, rządu, administracji, która je zatrudnia, oraz ich klientów poprzez władzę, którą sprawują nad zajęтым przez nie obszarem usług społecznych i walkę o wyłączne prawo do wypełniania określonego typu prac” (tamże). Zatem profesja ma charakter quasi-korporacyjnego zespołu kontrolującego produkcję, dystrybucję i konsumpcję danego produktu, nieprzywiązyującego większej wagi do atrybutów, lecz do działania profesji na rzecz zdobycia i utrzymania swojej dziedziny wpływów. Można też dodać, że również swego rynku panowania i posiadania.

Przywołane dwa podejścia do profesji można też, jak czyni to J. Szmagałski, ukazać podając kilka ważnych cech charakteryzujących różnice. W podejściu atrybutowym istotne są następujące kryteria: 1) własna baza teoretyczna, 2) profesjonalny autorytet uznawany przez klientów, 3) społeczna legitymizacja, 4) obowiązujący kodeks etyczny, 5) własna kultura podtrzymywana przez profesjonalne stowarzyszenia (Szmagałski 2011, s. 26).

Natomiast w podejściu kontrolno-władczym istotne są takie kryteria, jak: 1) kontrolowanie kluczowych elementów swojej pracy, 2) władza określania metod własnej pracy, 3) prawo selekcji i szkolenia kandydatów do profesji, 4) wydawanie i cofanie licencji, 5) określanie natury swoich usług oraz kategorii użytkowników tych usług (Szmagański 2011, s. 26). Na podstawie tych pięciu cech można stwierdzić, że w polskim wariantcie profesjonalizacji dominuje podejście kontrolno-władcze, w szczególności w zakresie tworzenia własnej bazy teoretycznej oraz nadzorowania specjalizacji, precyzyjnego określania, kto może wykonywać zawód pracownika socjalnego, a także przyznawania prawa do szkoleń kandydatów do profesji.

J. Szmagański pokazuje, że tendencje wpływające na profesjonalizację pracy socjalnej na świecie również w Polsce mają trzy wyraźne oblicza. Pierwsza tendencja to westernizacja, czyli przejmowanie teorii i metod pracy socjalnej z krajów prekursorskich. Druga tendencja to menedżeryzm, polegający na stosowaniu technik biznesowych w administrowaniu pomocą społeczną. I trzecia tendencja, zwana przez J. Szmagańskiego indygenizacją, polega na adaptowaniu importowanych idei do lokalnych potrzeb (Szmagański 2011, s. 31). Obok tych czynników na proces profesjonalizacji wywierają wpływ tradycje wykonywania zawodu oraz zakres swobody, jaki mają inne zawody wchodzące w obszar do tej pory zarezerwowany dla pracowników socjalnych.

Krzysztof Frysztacki dostrzega inne elementy i cechy tego procesu (dość słabo dostrzegane w dyskursie nad przebiegiem polskiej profesjonalizacji), stwierdzając, że profesjonalizacja jest procesem społeczno-symbolicznej konstrukcji danego zawodu oraz jego statusu; w procesie tym „uczestniczą” struktury, ich funkcje, motywy, mechanizmy środowiskowej reprezentacji, zmiany w obszarze wiedzy i wartości. Te elementy z jednej strony integrują „swoich” i wysyłają sygnały „innym”, którzy obserwują i przyjmują istnienie danej profesji z zewnątrz (Frysztacki 2008, s. 20).

W polskim procesie profesjonalizacji ogromną rolę odgrywają formalne podstawy wykonywania zawodu oparte na dwóch filarach. Jeden filar tworzą treści wyrażone w ministerialnych zarządzeniach dotyczących specjalizacji I i II stopnia oraz programów studiów podyplomowych (ze strony Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej). Drugi filar oparty jest na minimum programowym, obowiązującym na kierunku praca socjalna, oraz na Krajowych Ramach Kwalifikacji (ze strony Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego).

Zadania, jakie stoją przed pracownikami socjalnymi, już trudno zliczyć, a tendencja poszerzania zakresu tych zadań ulega natężeniu. Poszerzanie ustawowego zakresu obowiązków jest wyrazem zaufania, jakim darzy ustawodawca etatowych pracowników, ale też – co warto podkreślić – prowadzi do pojawienia się negatywnych zjawisk osłabiających proces profesjonalizacji. Polska droga profesjonalizacji zawodu pracownika socjalnego, opisywana przez badaczy jako dość typowa

dla europejskich tendencji, jednak skażona jest działaniami, które doprowadziły do zjawiska deprofesjonalizacji. Przykładów na potwierdzenie tego zjawiska jest wiele. Analizując drogi polskiej profesjonalizacji zawodu pracownika socjalnego, a przy okazji dokonując oceny modelu kształcenia pracowników socjalnych w Polsce, można przyjąć kilka perspektyw w charakterystyce tak istotnych filarów kształcenia, jak: a) podmiotów nauczających (kształcących), b) programów nauczania, c) powiązań między teorią a praktyką, d) badań prowadzonych przez kadrę naukowo-dydaktyczną nad zagadnieniami związanymi z pracą socjalną i polityką społeczną oraz problemami społecznymi, które są jednocześnie obszarami pracy socjalnej, e) uczestnictwa podmiotów kształcących w praktycznym rozwiązywaniu problemów społecznych (Kotlarska-Michalska 2010, s. 36). Na podstawie tylko tych kilku wybranych wskaźników można stwierdzić, że systematycznie wzrasta liczba podmiotów zajmujących się kształceniem na kierunku praca socjalna, następuje większa otwartość i jawność programów kształcenia, dająca możliwość porównania oferty dydaktycznej. Niewątpliwie coraz więcej uwagi poświęcają szkoły pracy socjalnej na publikowanie wyników badań nad pracą socjalną i dla pracy socjalnej. Coraz częściej uczelnie prowadzące kształcenie na kierunku praca socjalna są realizatorami badań diagnozujących problemy społeczne w środowisku lokalnym i w regionie. Zatem pracownicy naukowo-dydaktyczni występują w roli diagnostyków i ekspertów oraz autorów strategii, które mają charakter praktyczny. Pojawia się pytanie, czy ten badawczo-eksperycki charakter aktywności sprzyja profesjonalizacji pracy socjalnej. Z pewnością tak, jeśli badania oparte są na dobrych podstawach metodologicznych i rzetelnie przeprowadzonych ekspertyzach empirycznych. Mamy w polskim dorobku sporo dobrych, solidnie przygotowanych, przeprowadzonych i opracowanych badań i niestety też wiele przykładów nieprawidłowych praktyk w tym zakresie. Praktyk, których efekty niekorzystnie wpływają na prestiż pracy socjalnej jako dyscypliny i osłabiają prestiż zawodu. Analiza niektórych raportów z badań finansowanych ze źródeł pozauczelnianych pokazuje słabości metodologiczne oraz uchybienia w interpretacji danych empirycznych. Co gorsza, niektóre z tych raportów ukazują się drukiem<sup>15</sup>.

Deprofesjonalizacja pracy socjalnej ma swoje źródła w rozproszeniu instytucjonalnym. Wielość instytucji zajmujących się pomocą społeczną i dość częste nakładanie się zadań, uwikłanie w zadania zlecone i własne, rozproszenie czynności zawodowych na programy, projekty i krótkotrwałe strategie sprzyjają rozmy-

---

<sup>15</sup> Miałam niejednokrotnie okazję recenzować raporty z badań, które przeznaczone były do publikacji. Raporty nie spełniały podstawowych warunków publikacji naukowej, miały sporo błędów formalnych, nie zawierały podstawowych informacji dotyczących celów badawczych i hipotez, zawierały również nieprawidłowo opracowane tabele. Pomimo krytycznej recenzji i braku rekomendacji do druku raporty te bez korekty autorskiej, bez uwzględnienia zaleceń co do koniecznych poprawek zostały opublikowane i rozpowszechnione.



ciu istoty profesji. Nie trzeba dodawać, że nadmierne przywiązywanie uwagi do sprawozdawczości, raportowania, do procedur udzielania pomocy, konieczność współdziałania z wieloma instytucjami i organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami samorządowymi prowadzi do rozmycia istoty pracy socjalnej, zatarcia granicy między rolą urzędnika a rolą profesjonalnego pomagacza. Pracownicy socjalni świadomi są oczekiwań ze strony kontrolerów ich pracy, zatem wymagają od organizatorów szkoleń tylko takiego zakresu informacji, który będzie niezbędny w praktyce zawodowej. W wielu artykułach opublikowanych w ostatnich kilku latach wprost krytykuje się pomoc społeczną jako dysfunkcyjną, niewydolną i mocno zurzędnioną machinę. Wiele dostrzeżonych wad systemu pomocy to niewątpliwie wskaźniki zaawansowanego procesu deprofesjonalizacji pracy socjalnej. Największe bariery w procesie profesjonalizacji buduje paradoksalnie resort odpowiedzialny za pomoc społeczną, uzurpując sobie prawo do decydowania o zakresie wiedzy, umiejętnościach i kwalifikacjach pracownika socjalnego. Jednocześnie dzięki licznym rozporządzeniom limituje prawo do samodzielnego podejmowania decyzji w praktyce zawodowej, co prowadziło wcześniej i nadal będzie prowadzić do umacniania roli pracownika socjalnego jako wykonawcy rozporządzeń ministerialnych.

#### PODSUMOWANIE

Podsumowując, można stwierdzić, że dysfunkcje, które przejawiają się w kształceniu pracowników socjalnych, tkwią:

- 1) w podwójnych standardach w kształceniu (podleganiu dwóm resortom),
- 2) w niedopracowanych celach kształcenia na poziomie magisterskim,
- 3) w ograniczaniu możliwości zatrudniania na uczelniach wyższych praktyków pracy socjalnej,
- 4) w braku wymogów wiązania badań naukowych z prowadzeniem kształcenia do pracy socjalnej w uczelniach niepublicznych,
- 5) w niewłaściwym rozumieniu i realizacji procesu profesjonalizacji,
- 6) w niedoskonałościach systemu kształcenia podyplomowego,
- 7) w nieprawidłowościach w systemie doboru kadry prowadzącej szkolenia,
- 8) w nieprawidłowościach w systemie kontroli jakości kształcenia,
- 9) w obecności podmiotów konsultingowych w przetargach na usługi szkoleniowe,
- 10) w obecności firm niezwiązanych z edukacją w procesie wydawniczym podręczników do pracy socjalnej,
- 11) w łatwości tworzenia pseudospecjalizacji powiązanych z pracą socjalną,
- 12) w nadmiernej tendencji do tworzenia wąskich specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego.

Listę przykładów świadczących o dysfunkcjach w kształceniu pracowników socjalnych można byłoby znacznie wydłużyć, jednak – co zostało podkreślone na wstępie – opracowanie to jest głosem w dyskusji, a nie specyfikacją wszystkich błędów popełnionych przez oba podmioty zarządzające jakością kształcenia. W tym krótkim opracowaniu trudno się szerzej odnieść do wszystkich dostrzeżonych nieprawidłowości, które nie służą podnoszeniu prestiżu zawodu pracownika socjalnego i obniżają rangę działań pomocowych realizowanych w szeroko rozumianym systemie służb społecznych. Wielu dysfunkcji w kształceniu pracowników socjalnych można byłoby uniknąć, gdyby kształcenie to podlegało jednemu resortowi i było z góry założone jako kształcenie na poziomie wyższym, dające – właśnie na uczelniach wyższych – szansę na uzupełnienie poziomu wykształcenia tym zaangażowanym zawodowo pracownikom, którzy zakończyli edukację na poziomie średnim.

Kilka lat temu, wypowiadając się na temat modelu kształcenia pracowników socjalnych w Polsce, stwierdziłam z dużą dozą optymizmu, że „w dyskusji nad modelem kształcenia pracowników socjalnych uczestniczą obecnie w znacznie większym stopniu niż dawniej politycy społeczni, prawnicy, psychologowie, sędziowie, lekarze, nauczyciele, publicyści, podpowiadając przy okazji, co winno znaleźć się w zakresie działań pracownika socjalnego. Co pokazuje, że praca socjalna jako profesja jest przedmiotem troski coraz szerszej grupy zawodów współtworzących i wspólnie wyznaczających jej zakres i podstawy” (Kotlarska-Michalska 2010, s. 36). Ten optymizm wymaga ostudzenia, chociażby w świetle pokazanych w tym opracowaniu przykładów nefunkcjonalnego podejścia do kształcenia podyplomowego oraz podlegania pracy socjalnej podwójnemu podporządkowaniu.

Wypada jeszcze zwrócić uwagę na jeden ze skutków nefunkcjonalnego zakotwiczenia nadmiernej kontroli nad kształceniem przyszłych pracowników socjalnych w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej, a mianowicie na zaburzenie poczucia tożsamości zawodowej tych pracowników nauki, którzy przez wiele lat byli związani z kształceniem i rozwojem założeń teoretycznych oraz dość długo wierzyli, że uczestniczą w tworzeniu mocnych podstaw pracy socjalnej jako dyscypliny naukowej, jednak obserwując dotychczasowe praktyki ministerialne oraz rozwój nieprofesjonalnych ośrodków tworzących inne standardy nauczania i kształcenia, wyraźnie zniechęcili się i wycofali z aktywnej roli przewodników, a jest to największa strata dla kształcenia, procesu profesjonalizacji i prestiżu pracy socjalnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Czechowska-Bieluga M., Sarzyńska E. (2010), *Szkolenia szansą na rozwój pracowników socjalnych – rzeczywistość czy utopia?* [w:] A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga (red.), *Praca socjalna. Kształcenie – działanie – konteksty*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Frysztański K. (2008), *Siła i słabość procesów profesjonalizacji pracy socjalnej (z europejsko-amerykańskim pierwiastkiem porównawczym)*, [w:] B. Matyjas, M. Porąbaniec, (red.), *W drodze ku profesjonalizacji zawodu pracownika socjalnego*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Kamiński T. (2010), *Polityczne konteksty pracy socjalnej w Polsce*, [w:] A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga (red.), *Praca socjalna. Kształcenie – działanie – konteksty*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kotlarska-Michalska A. (2010), *Refleksje na temat modelu kształcenia pracowników socjalnych w Polsce*, [w:] K. Wódz, K. Faliszek (red.), *Przeobrażenia w pomocy społecznej a edukacja i doskonalenie zawodowe pracowników socjalnych w Polsce i Republice Słowackiej*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Sprawozdanie z realizacji Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki za pierwsze półrocze 2013 r. (wersja elektroniczna), [www.efs.gov.pl](http://www.efs.gov.pl).
- Szmagański J. (2011), *Profesje we współczesnej perspektywie teoretycznej a wyzwania profesjonalizacji pracy socjalnej w Polsce*, [w:] K. Piątek, K. Szymańska-Zybertowicz (red.), *Profesjonalna praca socjalna. Nowy paradygmat czy niedokończone zadanie?*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Szmagański J. (2012), *Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku*, [w:] M. Rymśa (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą a urzędem*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Założenia do zmian ustawy o pomocy społecznej, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej*, Warszawa, kwiecień 2013, [www.mpips.gov.pl](http://www.mpips.gov.pl).

## SUMMARY

In this study, the author draws attention to some of the dysfunctions inherent both in education regarding social work, and in the form of postgraduate education and training courses. Dysfunctions are already a social fact; they have emerged as a result of excessive tendencies of the Ministry of Labour and Social Policy to unify and standardize the process of education and as a result of the excessive control over the whole process of training of social workers. The analysis in this paper shows several major dysfunctions resulting from double standards in education, but also dysfunctions manifested in underdeveloped aims of M.A. programmes, in the misunderstanding of and underperformance in the process of professionalization, and in the excessive tendency to form narrow specializations in the profession of a social worker.

The author is aware that many other anomalies that lie in the education and training of social workers deserve a separate study and a more thorough analysis.

**Key words:** education of social workers, dysfunctions in the education, professionalization of social workers