

Kompetencje społeczno – osobiste i zawodowe jako cel resocjalizacji nieletnich

Wprowadzenie

Od wielu lat na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnych toczy się debata naukowa nad efektywnością oddziaływań resocjalizacyjnych i jej uwarunkowaniami. Dyskusja ta toczy się w kontekście krytycznej refleksji nad efektywnością procesu resocjalizacji. Wyniki działań resocjalizacyjnych diagnozowane w wielu placówkach prowadzą do wniosków, iż efektywność oddziaływań podejmowanych w tych instytucjach często znacząco odbiega od oczekiwań społecznych. Stąd konieczne jest stawianie pytań o determinanty optymalizacji resocjalizacji i poszukiwanie odpowiedzi na te pytania.

Rozdział ten stanowi próbę udowodnienia tezy, iż **jednym z najważniejszych celów oddziaływań resocjalizacyjnych jest współcześnie kształtowanie kompetencji społecznych, osobistych i zawodowych wychowanków różnorodnych placówek**. Podstawą do tak sformułowanej tezy jest teoria interakcyjna wskazująca, że każdy człowiek, pełniąc różnorodne role społeczne, ujawnia w nich różnorodne zachowania wynikające zarówno z jego potencjału osobowościowego jak i istoty samych ról (Konopczyński, 2006, s. 52). Dlatego celem resocjalizacji jest rozpoznanie i wspieranie potencjału rozwojowego młodzieży tak, by opuszczając instytucję resocjalizacyjną, była wyposażona w kompetencje niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w różnorodnych rolach społecznych: pracownika, małżonka, rodzica, obywatela. Stąd wymagania stawiane nowoczesnej resocjalizacji nakazują postrzeganie podopiecznego placówki w perspektywie znacznie szerszej, niż tylko „wychowanek”. Za błąd uznajemy taką resocjalizację, która wspiera wyłącznie przystosowanie młodego człowieka do roli wychowanek, a niemal całkowicie pomija dalszą perspektywę czasową, czyli jego przyszłe funkcjonowanie społeczne po opuszczeniu placówki. Obserwacja praktyki pedagogicznej upoważnia do refleksji, iż wielu podopiecznych instytucji resocjalizacyjnych doskonale wchodzi w rolę „grzecznego wychowanek”, nie sprawia na terenie placówki poważniejszych trudności, ale po jej opuszczeniu ponownie wraca do stylu życia niezgodnego z normami społecznymi i prawnymi. Akceptacja takiej sytuacji przez pedagogów resocjalizacyjnych, wychowawców i nauczycieli jest równoznaczna ze zgodą na brak efektywności resocjalizacji. Pedagodzy

resocjalizacyjni winni odrzucić model „adaptacji wychowanka do życia w placówce” na rzecz modelu „adaptacji młodego człowieka do życia w społeczeństwie”. Jest to niewątpliwie proces zdecydowanie trudniejszy, wymaga bowiem wyposażenie młodzieży w kompetencje, dzięki którym możliwe będzie satysfakcjonujące i zgodne z normami społecznymi realizowanie siebie w różnorodnych rolach społecznych właściwych dla osoby dorosłej.

1. Kompetencje społeczno-psychologiczne

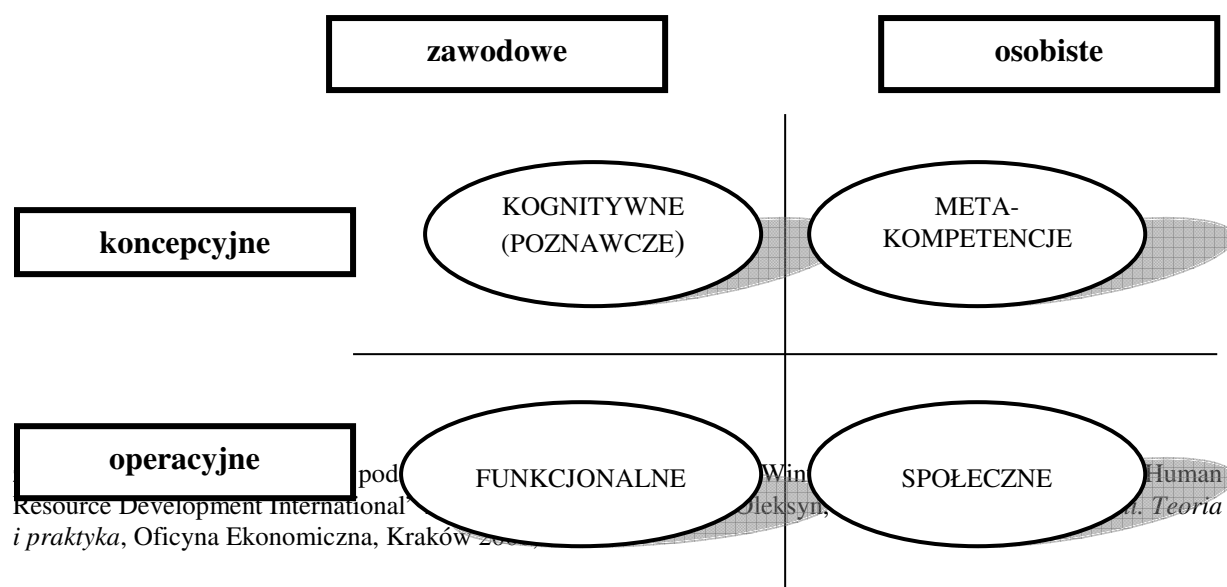
Kompetencje definiowane jako „umiejętności rozwiązywania problemów zawodowych i życiowych”, w znaczący sposób decydują o społecznym wizerunku człowieka (Konopczyński, 2006, s. 89). W ujęciu etymologicznym kompetencja rozumiana jest jako zakres uprawnień, pełnomocnictw zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności (od łac. *competentia* - odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania) (Szymczak, 1978, s. 977). Na gruncie pedagogiki kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania – w tej perspektywie rozumiana jest jako zdolność do osobistej samorealizacji, jest rezultatem procesu uczenia się (Okoń, 1996, s. 129). Szerszą definicję pedagogiczną pojęcia „kompetencja” przedstawiła M. Czerepaniak-Walczak. Według niej kompetencja to szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na poziomie wyznaczonym przez społeczne standardy, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Ta dyspozycja jest osiągnięta przez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest jednorazowym aktem) (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 135-137).

Kompetencje społeczne definiuje się jako wiedzę, umiejętności, postawy oraz nastawienia motywacyjne, które wyrażają się w kontaktach interpersonalnych. Natomiast **kompetencje psychologiczne** odnosi się do sfery intrapsychnicznego (wewnętrznego) funkcjonowania człowieka, a za ich najważniejsze wskaźniki przyjmuje się np. stopień samoświadomości, samoocenę czy umiejscowienie poczucia kontroli. Silny związek kompetencji społecznych i psychologicznych uzasadnia ich łączenie oraz posługiwanie się terminem: kompetencje społeczno-psychologiczne (Konarski, 2006, s. 9). Kompetencjom tym przypisuje się bardzo istotną rolę w życiu współczesnego człowieka. Wskazuje się je jako determinanty dojrzałego funkcjonowania w różnorodnych rolach społecznych, zwłaszcza w rolach zawodowych.

Niemal wszystkie badania nad kompetencjami uwzględniają kompetencje społeczno-psychologiczne. Jako przykład może posłużyć interesująca koncepcja F. Delamare Le Deist i J. Winterton. Autorzy proponują wyróżnienie czterech grup kompetencji ujętych w postaci macierzy (por. rysunek nr 1). **Kompetencje poznawcze** obejmują takie umiejętności, predyspozycje i zdolności jak uczenie się, rozumienie, zapamiętywanie, ciekawość świata, otwartość, unikanie stereotypów. **Kompetencje funkcjonalne** są związane z kompetencjami zawodowymi i stanowiskowymi, czyli oznaczają kompetentne wykonywanie jakiegoś zawodu, samodzielną i efektywną pracę na jakimś stanowisku. **Kompetencje społeczne** określają obszar kontaktów międzyludzkich, zwłaszcza zdolność do empatii, współpracy, przekonywania, rozwiązywania konfliktów. **Metakompetencje** wiążą się ze zdolnością do refleksji, umiejętnością radzenia sobie w warunkach niepewności. Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że wszystkie wymienione grupy kompetencji powinny podlegać diagnozie oraz rozwojowi w placówkach resocjalizacyjnych.

Inna propozycji porządkowania kompetencji zawiera ich podział na **kompetencje bazowe** oraz **kompetencje wykonawcze** (Filipowicz, 2004, s.38). Podstawowym założeniem, na którym oparto podział było przyjęcie, że kompetencje są współzależne (choć nie ma wiarygodnych wyników badań empirycznych potwierdzających prawdziwość tej tezy).

Rysunek nr 1 Macierz kompetencji



Zakładając ich wzajemny wpływ wyróżniono dyspozycje podstawowe (kompetencje podstawowe będące bazą dla innych) oraz wykonawcze, czyli bardziej związane z konkretnymi działaniami podejmowanymi zwłaszcza w miejscu pracy. Kompetencje bazowe

dzieli się dodatkowo na: **poznawcze, społeczne i osobiste**. Ich przykłady przedstawiono w tabeli nr 1.

Tabela nr 1 Przykłady kompetencji należących do grupy kompetencji bazowych

Kompetencje bazowe		
SPOŁECZNE	POZNAWCZE	OSOBISTE
<ul style="list-style-type: none"> • negocjowanie, mediowanie • budowanie pozytywnych relacji z osobami starszymi, • budowanie pozytywnych relacji z rówieśnikami, • empatia, • współdziałanie w osiąganiu celów • asertywność 	<ul style="list-style-type: none"> • rozwiązywanie problemów • posiadanie i rozwijanie zainteresowań • elastyczność myślenia • kreatywność • gotowość do uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> • podejmowanie inicjatywy • radzenie sobie ze stresem • wytrwałość • zaangażowanie • sumienność • pewność siebie • podejmowanie decyzji

źródło: opracowanie własne

Wszystkie wymienione w tabeli kompetencje mają wymiar bardzo uniwersalny i mogą stanowić potencjał wykorzystywany w różnorodnych rolach społecznych. Warto w tym miejscu podkreślić, że zaproponowana lista nie ma charakteru zamkniętego. W ocenie autora lista kompetencji, które mają być traktowane jako kluczowe i rozwijane w danej placówce powinna stanowić wynik głębokiej refleksji i dyskusji wychowawców, nauczycieli i innych specjalistów pracujących z młodzieżą w konkretnej instytucji. To właśnie oni, we współpracy z wychowankiem i jego rodziną, będą podejmować określone działania resocjalizacyjne, stąd na nich spoczywa obowiązek udzielenia odpowiedzi na pytanie, jaki chcemy uzyskać efekt, w co wyposażać młodych ludzi, za wychowanie których mamy się czuć współodpowiedzialni.

2. Kompetencje zawodowe – dylematy terminologiczne

Na gruncie pedagogiki problematyka kompetencji podejmowana jest przede wszystkim w odniesieniu do nauczycieli i wychowawców. Mniej miejsca poświęca się badaniom kompetencji wychowanków placówek resocjalizacyjnych, zwłaszcza kompetencjom zawodowym. Tymczasem upoważnione jest stwierdzenie, że to właśnie kształtowanie kompetencji zawodowych winno być traktowane w kategoriach jednego z najważniejszych zadań tego typu instytucji. W kontekście procesu usamodzielniania wychowanków wyposażenie ich w kompetencje zawodowe to podstawowa dodana wartość edukacyjna, której powinna dostarczyć instytucja resocjalizacyjna. Placówki te opuszczają najczęściej osoby pełnoletnie, które obejmowane są procesem usamodzielniania. Podstawowym

elementem tego procesu jest aktywizacja zawodowa. Współczesny rynek pracy można określić jako trudny i wymagający dla wszystkich młodych ludzi szukających zatrudnienia. Skala trudności w wejściu w role zawodowe wychowanków placówek resocjalizacyjnych jest z oczywistych powodów jeszcze większa. Uzasadnia to potrzebę analizy uwarunkowań kształtowania i rozwoju kompetencji zawodowych nie tylko na płaszczyźnie nauk ekonomicznych, ale także pedagogiki resocjalizacyjnej.

Kompetencje przez lata były (i w wielu sytuacjach nadal są) utożsamiane z formalnym prawem danej osoby do podejmowania decyzji, zajmowania stanowiska w jakiejś sprawie. Jakość, skuteczność, efektywność pracy zawodowej rozpatrywano raczej w kontekście *kwalifikacji*, a nie – jak to ma miejsce obecnie - kompetencji. Kwalifikacje określano głównie na podstawie formalnego wykształcenia, posiadanej wiedzy i umiejętności. Aktualnie zakres znaczeniowy kwalifikacji i kompetencji uległ rozszerzeniu, a różnice między nimi stały się coraz mniej ostre, co zwykle prowadzi do stosowania obu pojęć zamiennie. Nie brakuje też zwolenników tezy, że termin *kwalifikacje* ma zakres znacznie węższy i odnosi się przede wszystkim do wyników wykształcenia, a zastępowanie terminu *kwalifikacje* terminem *kompetencje* ma stanowić odzwierciedlenie znaczących zmian zachodzących na rynku pracy polegających na tym, że rutynowe prace fizyczne ustępują miejsca czynnościom bardziej intelektualnym. Przeobrażenia, o których mowa nie zmieniają jednak faktu, że dyplom ukończenia nauki szkolnej nadający kwalifikacje formalne wciąż stanowi podstawowe uprawnienie do podjęcia pracy w większości zawodów i na większości stanowisk pracy (Siciński, 2003, s. 7-9).

Jedną z podstawowych rozbieżności w definiowaniu kompetencji dotyczy relacji **kompetencje** → **osobowość**. W modelu brytyjskim i skandynawskim przeważa pogląd, że kompetencje zawodowe pracowników należy rozpatrywać niezależnie od trwałych struktur ich osobowości. Taki sposób myślenia o kompetencjach znajduje odzwierciedlenie w definicjach polskich autorów. Na przykład wg Z. Janowskiej *kompetencje to wiedza, doświadczenie, umiejętności i zaangażowanie pracowników* (Janowska, 2001). Nie ma wśród wymienionych elementów predyspozycji psychicznych, cech osobowości. G. Filipowicz również podkreśla, że „do kompetencji nie zaliczamy (...) cech charakteru, cech osobowości itd.” (Filipowicz, 2004, s. 19).

Zwolennicy odrębnego traktowania kompetencji i osobowości nie przekreślają roli osobowości pracownika przyznając, że ma ona istotny wpływ na efektywność zawodową. Twierdzą jednak, że jest ona ważna przede wszystkim w fazie rekrutacji i selekcji kandydatów na dane stanowisko. Na tym etapie cechy osobowości są nawet ważniejsze od

posiadanych kompetencji, jeśli przyjmie się definicję osobowości jako struktury trwałej i niezmiennej. Cechy osobowości nie podlegają w tym ujęciu rozwojowi w toku szkoleń czy wzbogacania doświadczenia zawodowego, co z kolei jest właściwością kompetencji, które wciąż się zmieniają. Jednak nawet takie rozumienie relacji między kompetencjami a osobowością pracownika uwzględnia prawidłowość, że to właśnie cechy osobowości w istotnym stopniu determinują szybkość nabywania nowych kompetencji oraz doskonalenia tych już posiadanych. Jako przykład może posłużyć ektra- i introwersja. Bez wątpienia ekstrawertyk jest w stanie szybciej opanować te praktyczne umiejętności, które wymagają kontaktów społecznych np. efektywniej będzie się uczył wystąpień i prezentacji publicznych. W przypadku bardziej nieśmiałego z natury introwertyka proces nauki będzie znacząco dłuższy, a efekty mniej zadowalające.

W opozycji do definiowania kompetencji zawodowych pracowników w kategoriach umiejętności, wiedzy i postaw pozostają teorie powstałe w nurcie amerykańskim. Tu dominuje pogląd, że kompetencja to względnie trwała struktura cech charakteru, potrzeby psychiczne i system wartości. Na przykład w definicji G.O. Klemp: *„kompetencja to zespół cech danej osoby umożliwiających jej skuteczne i (lub) wyróżniające się wypełnianie zadań związanych z wykonywaną pracą”* (za: Oleksyn, 2006, s. 18). Zdaniem R.E. Boyatzis: *„to zespół cech danej osoby, na który składają się charakterystyczne dla tej osoby elementy takie jak motywacja, cechy osobowości, umiejętności, samoocena związana z funkcjonowaniem w grupie oraz wiedza, którą ta osoba sobie przyswoiła i którą się posługuje”* (za: Rostkowski, 2002, s. 89). Jest to zatem szersze spojrzenie na kompetencje. Opiera się na przekonaniu, że ich integralną częścią składową są nie tylko wiedza i umiejętności, ale także cechy i predyspozycje osobowościowe. Tu także zwraca się uwagę na to, że „optymalna” osobowość, czyli zbiór cech warunkujących sukces w danym zawodzie, nie istnieje, ponieważ zawsze zmienne psychologiczne muszą być konfrontowane ze zmiennymi sytuacyjnymi, a zwłaszcza specyfiką organizacji, w której ma podjąć pracę dany pracownik. Nie szuka się idealnego pracownika w danym zawodzie w ogóle, ale najlepszego dla danej branży, firmy czy sytuacji.

Kolejna rozbieżność odnotowywana w definicjach kompetencji dotyczy ich **związku z sukcesem zawodowym pracownika**. G. Filipowicz przestrzega przed utożsamianiem kompetencji z czynnikami sukcesu zawodowego. W jego ocenie kompetencje zapewniają wykonanie pracy na odpowiednim, ale niekoniecznie najwyższym poziomie (Filipowicz, 2004, s.18). Podobnie w modelu holistycznym kompetencji opracowanym przez F. Delamare Le Deist oraz J. Wintertona kompetencje funkcjonalne, związane w wykonywaniem jakiegoś zawodu czy pracą na określonym stanowisku, traktowane są jako determinanty „sprawnego

funkcjonowania (...), niezbędne albo przydatne w samodzielnej i efektywnej pracy” (za: Oleksyn, 2006, s. 24). Zatem kompetencje, w intencji autorów modelu, mają gwarantować sprawność, efektywność, samodzielność, ale niekonieczne na poziomie prowadzącym do spektakularnych sukcesów wyróżniających pracownika na tle innych zatrudnionych w danej organizacji. Natomiast w przytaczanej już definicji G. Klemp, kompetencje warunkują nie tylko akceptowalne, ale „*skuteczne i (lub) wyróżniające się wypełnianie zadań związanych z wykonywaną pracą*”. Podobnie kompetencje definiowane są przez specjalistów z HAY Group, którzy postrzegają je jako „wszystkie mierzalne aspekty osobowe pracownika, które różnicują **wybitny poziom** realizacji zadań na danym stanowisku od typowego, przeciętnego” (za: Steinke, 2007).

Powracając zatem do pytania, czy kompetencje oznaczają wykonywanie pracy na poziomie wysokim, ponadprzeciętnym czy na poziomie dopuszczalnym, akceptowalnym (w domyśle „średnim”) można przyjąć, że wykraczamy już poza definiowanie kompetencji, a wkraczamy w tematykę ich skalowania, poziomowania, opisu. Do nabycia kompetencji jako takiej nie są konieczne szczególne zdolności i talenty, ale są czynnikiem bardzo ważnym w procesie opanowania kompetencji na poziomie wysokim i ich wykorzystywania w celu uzyskania sukcesu. Można zaryzykować twierdzenie, że w przypadku niektórych kompetencji zdolności i predyspozycje stanowią czynnik niezbędny do ich osiągnięcia, a w odniesieniu do innych kompetencji uwarunkowania osobowościowe w wysokim stopniu sprzyjają wybitnym osiągnięciom, ale nie są konieczne do ich opanowania na poziomie przeciętnym.

Inna wątpliwość, która pojawia się w toku analizy definicji kompetencji dotyczy tego, czy są to **dyspozycje, możliwości tkwiące w pracowniku**, czy też dyspozycje **ujawnione w działaniu, dostępne obserwacji**. W definicji proponowanej w programie Management Charter Initiative akcentuje się kompetencje jako „*zdolność do wykonywania pracy według standardów określonych przez organizację zatrudniającą tę osobę*” (*Introducing Management Standards*, 1992). Podobnie definicję kompetencji formułuje Hanpower Services Commission: „*kompetencje to zdolność wykonywania czynności w zawodzie w sposób zgodny ze standardami wymaganymi dla danego stanowiska*” (Siciński, 2003, s. 7-9). . Także cytowany wcześniej G. Filipowicz traktuje kompetencje jako „*dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw (...)*” (Filipowicz, 2004, s.17)”. Zgodnie z prezentowanymi poglądami są to zatem raczej możliwości podejmowania określonych zachowań wymagające – jak każda dyspozycja czy zdolność – aktywizacji w procesie motywowania. Jednak ten sam autor pisze, że *kompetencje to język opisu ludzkich zachowań* (Filipowicz, 2004, s. 9), czyli czegoś już zaistniałego, a nie będącego tylko dyspozycją. Także przypisywanie kompetencjom takiej

właściwości jak mierzalność wymaga, by ujawniły się one w zachowaniach pracowników. Element ten wydatnie podkreśla w swojej definicji kompetencji R.E. Boyatzis pisząc o częściach składowych kompetencji jako tych, które dana *osoba sobie przyswoiła i którą się posługuje* (za: Rostkowski, 2002, s. 89). „Posługiwanie się” oznacza, że wnioskowanie o kompetencjach odbywa się przede wszystkim na podstawie konkretnych zachowań pracowników i wyników ich pracy. Dyskusyjna oczywiście pozostaje kwestia, na ile w opisie i ocenie kompetencji należy koncentrować się na osiągnięciu pożądaných wyników, a na ile jest to zdolność do realizacji konkretnych wzorców zachowań. Zagadnienie to zostanie podjęte w dalszej części tej książki. Problem: kompetencje - *zachowania czy dyspozycje?* można też rozstrzygać wliczając zachowania do zbioru elementów składowych kompetencji (Oleksyn, 2006, s. 25). Jeszcze inna próba rozwiązania tego problemu znajduje odzwierciedlenie w pracach C. Worduffe. Autor proponuje podział kompetencji na dwie grupy: „wejścia” i „wyjścia”. Kompetencje wejścia to przede wszystkim atrybuty pracownika lub organizacji. Stanowią one określony potencjał. Natomiast grupa druga – kompetencje „wyjścia” – to już konkretne standardy wyników działalności znajdujące odzwierciedlenie w rezultatach pracy pracownika lub wynikach działalności firmy (za: Rakowska, 2007, s. 64-65).

Podjmując próbę rozwiązania przedstawionych tu rozbieżności w definiowaniu kompetencji zawodowych proponujemy przyjąć:

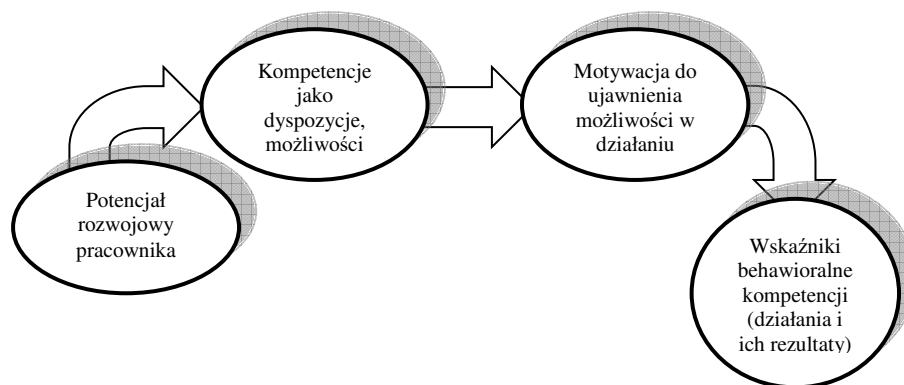
1. Nieuzasadnione wydaje się stawianie w opozycji cech i umiejętności. Rozwiązaniem dualizmu w definicjach kompetencji wydaje się przyjęcie, że kompetencje to kombinacja kwalifikacji i predyspozycji osobowościowych. Kwalifikacje mają węższe znaczenie niż kompetencje i oznaczają faktycznie posiadane przez pracownika umiejętności i wiedzę (o charakterze formalnym i nieformalnym, czyli niekoniecznie potwierdzone dyplomami, świadectwami czy certyfikatami). Predyspozycje to z kolei zbiór cech charakteru, temperamentu, intelektu, obrazu samego siebie właściwy dla danej jednostki, indywidualizujący ją, czyli wyróżniający spośród innych ludzi.

Oddzielanie wiedzy i umiejętności od cech osobowości opiera się na założeniu, że cecha jest względnie trwałą właściwością indywidualną dla danej jednostki, natomiast wiedza czy umiejętność są dostępne niemal wszystkim, którzy podejmą wysiłek ich zdobycia. Innymi słowy każdy może się czegoś nauczyć (zdobyć umiejętność). Jako uzasadnione wydaje się przyjęcie, że to właśnie cechy (predyspozycje) osobowościowe, talenty, warunkują przebieg procesu uczenia się, łatwość uczenia się, jakość i poziom uzyskanych efektów uczenia się, i to nie tylko na etapie zdobywania umiejętności, ale także jej praktycznego wdrażania w toku realizacji różnorodnych zadań zawodowych. Gotowość do wykorzystywania danej

umiejętności w praktyce zawodowej jest ściśle powiązana z predyspozycjami osobowościowymi. Jeśli nawet pracownik, na przykład w trakcie szkolenia, opanuje daną umiejętność, ale jej wykorzystywanie będzie „wbrew” jego naturze, to mimo nabycia umiejętności sprawność, skuteczność i efektywność zawodowa pracownika nie zmieni się w takim stopniu, w jakim oczekiwałby jego pracodawca finansujący szkolenie. Innymi słowy proces doskonalenia zawodowego nie będzie pociągał za sobą oczekiwanych rezultatów.

Proponuje się traktowanie kompetencji jako możliwości, którymi pracownik dysponuje oraz ujawnia w działaniu pod wpływem motywacji zewnętrznej i/lub wewnętrznej adekwatnie do potrzeb i celów organizacji oraz własnych. Pytanie: *kompetencje - zachowania czy dyspozycje?* nie musi oznaczać sprzeczności. Kompetencje to dyspozycje ujawniane w określonych okolicznościach lub nie ujawniane np. z powodu braku motywacji pracownika lub braku potrzeby wykorzystywania danej kompetencji (grupy kompetencji) w toku aktualnie wykonywanych zadań. Akceptacja takiego rozwiązania oznacza jednak konieczność wyłączenia motywacji ze zbioru części składowych kompetencji i potraktowania jej jako warunku przekształcenia dyspozycji pracownika w dostępne obserwacji działanie (por. rysunek nr 2).

Rysunek nr 2. Kompetencje a motywacja



źródło: opracowanie własne

3. Efekty pracy pracownika, które są wynikiem wykorzystywania kompetencji także należy wyłączyć z samej definicji pojęcia kompetencje. To dobrze zarządzana organizacja, określając poziom kompetencji wymagany w danej firmie oraz na danym stanowisku pracy, wskazuje jakiego poziomu wiedzy, umiejętności, doświadczenia, a także jakich zdolności i predyspozycji psychicznych oczekuje od pracownika. Precyzuje również pożądane zmiany w obszarze kompetencji związane ze zmianami zachodzącymi w organizacji oraz w specyfice pracy na danym stanowisku. Dyskusja, czy kompetencje mają gwarantować wyróżniający się

czy akceptowalny poziom pracy wydaje się w tej perspektywie jałowa. Kompetencje powinny gwarantować taki poziom wykonania zadania, który w największym stopniu sprzyja osiągnięciu celów organizacji, zwłaszcza celów strategicznych. Nie zawsze oznacza to konieczność wybitnych, spektakularnych sukcesów poszczególnych pracowników czy zespołów (Moczyłowska, 2008).

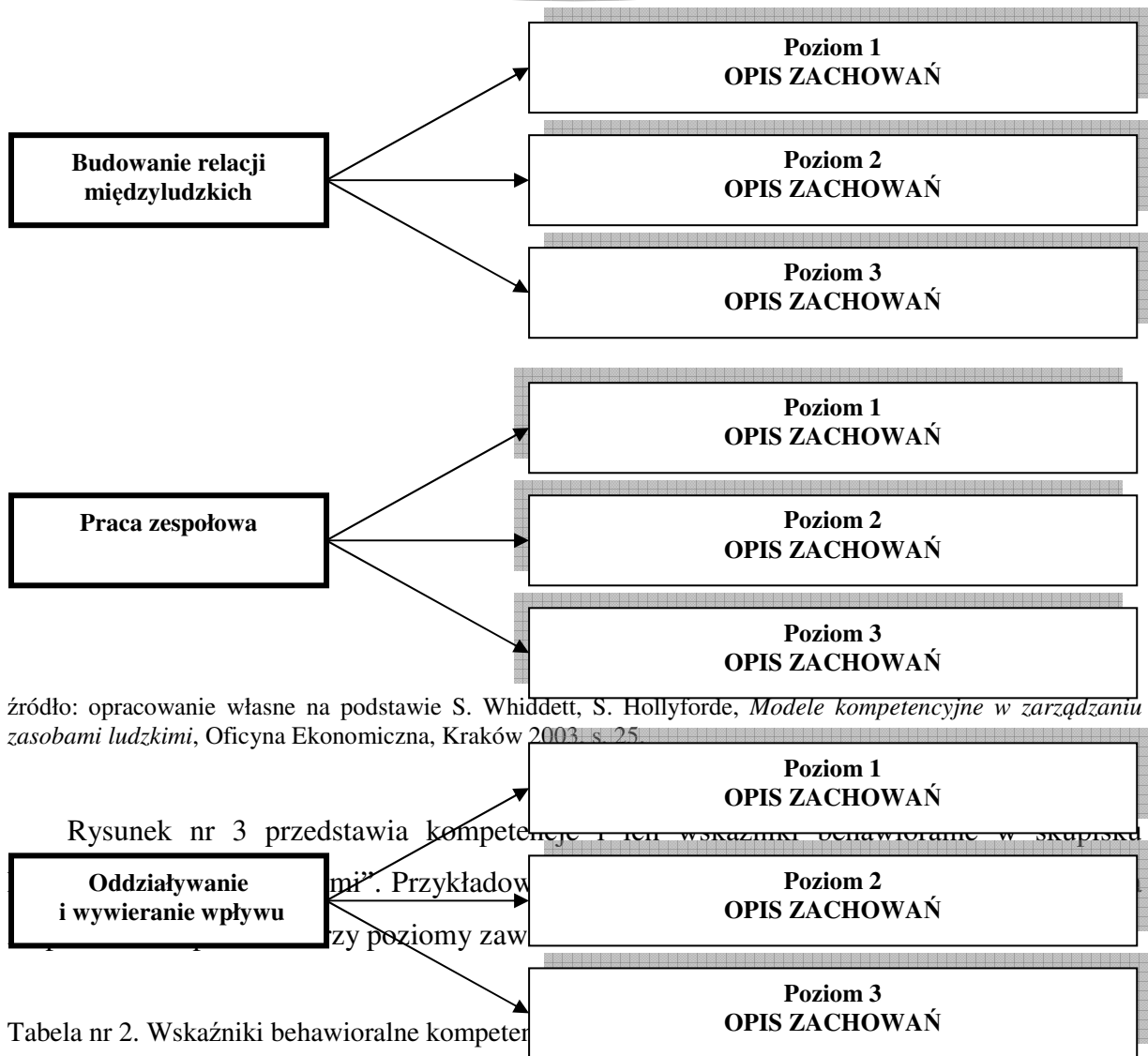
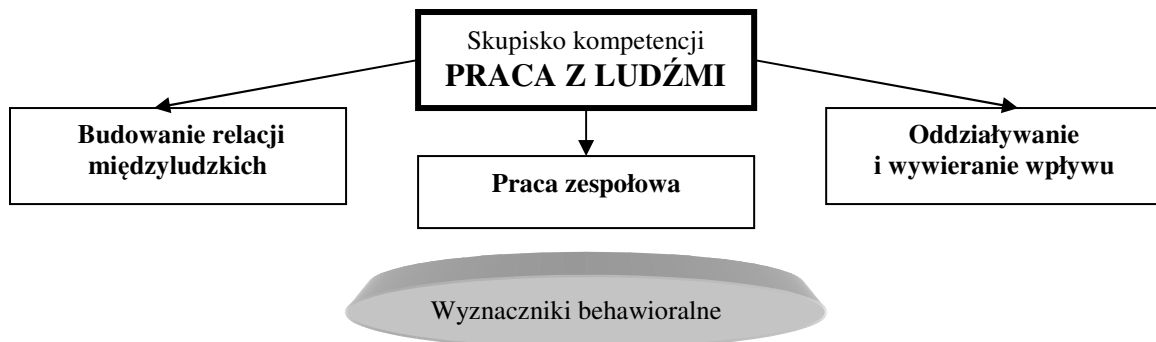
3. Diagnoza i kształtowanie kompetencji kluczowych w procesie resocjalizacji

Kompetencje **kluczowe** to te, które z różnych powodów uznane zostały za najważniejsze. W procesie resocjalizacji konieczne jest zatem udzielenie odpowiedzi, które kompetencje są najważniejsze w perspektywie aktualnych i przyszłych ról społecznych młodych ludzi przebywających w placówce. W tym celu wskazane jest stworzenie skupiska (listy) kompetencji kształtowanych i/lub doskonalonych w toku oddziaływań rozwojowych. Każde skupisko kompetencji odwołuje się najczęściej do trzech obszarów: procesy poznawcze (myślenie, przetwarzanie informacji, podejmowanie decyzji), kontakty międzyludzkie oraz działanie, w tym osiągnięcie pożądanego rezultatu. Zawiera kompetencje oraz wskaźniki behawioralne (opisy zachowań świadczące o przejawianiu przez wychowanka danego poziomu kompetencji).

W prezentowanym przykładzie (por. rysunek nr 3) dokonano wyodrębnienia trzech poziomów opanowania danej kompetencji i odpowiadającej im listy zachowań. W praktyce, w zależności od potrzeb, spotyka się inne skale mierzące poziom danej kompetencji np. 5-poziomowe, gdzie:

- wartość 1 oznacza brak przyswojenia danej kompetencji,
- 2 to kompetencja przyswojona w stopniu podstawowym, wykorzystywana w sposób nieregularny, wymagająca wsparcia i nadzoru osób bardziej doświadczonych,
- 3 punkty przypisuje się kompetencji opanowanej w stopniu dobrym (pozwalającej na jej samodzielne praktyczne wykorzystanie w trakcie realizacji zadań),
- 4 oznacza kompetencję przyswojoną bardzo dobrze, pozwalającą na bardzo dobrą realizację zadań oraz dzielenie się z innymi własnym doświadczeniem,
- wartość 5 oznacza kompetencję w stopniu doskonałym, twórcze wykorzystanie i rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw właściwych dla danego zakresu działań (Filipowicz, 2004, s. 28).

Rysunek nr 3. Przykładowe skupisko kompetencji



źródło: opracowanie własne na podstawie S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 25

Rysunek nr 3 przedstawia kompetencje i ich wskaźniki behawioralne w skupisku „Praca z ludźmi”. Przykładowo przedstawiono wskaźniki behawioralne dla kompetencji „Budowanie relacji międzyludzkich” i „Praca zespołowa”. Każdy z poziomów zawiera

Tabela nr 2. Wskaźniki behawioralne kompetencji

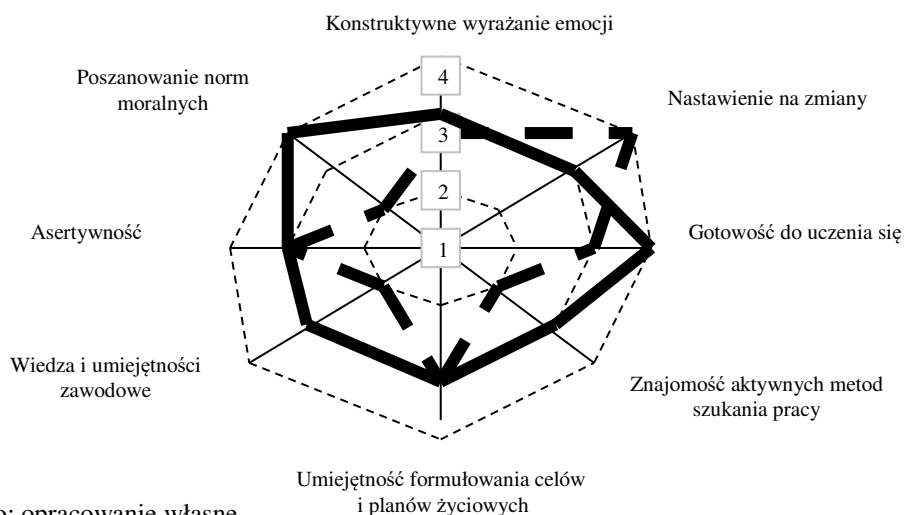
Skupisko kompetencji – PRACA Z LUDŹMI		
Kompetencja: PRACA ZESPOŁOWA		
POZIOM 1	POZIOM 2	POZIOM 3

<ul style="list-style-type: none"> • Swoim zachowaniem zachęca innych do udziału w pracy zespołu. • Bierze pod uwagę opinie innych i traktuje z szacunkiem ich wkład w pracę zespołu. • Dzieli się doświadczeniami i wiedzą z innymi i przekazuje im informacje przydatne w pracy zespołu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zachęca innych, aby uczestniczyli w pracy zespołowej. • Potrafi określić, kiedy inni członkowie zespołu potrzebują pomocy lub wsparcia i udziela ich w dostępnym zakresie. • Reaguje pozytywnie na osiągnięcia innych i uznaje ich wkład w pracę zespołu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wykorzystuje znajomość silnych stron pozostałych członków zespołu oraz wiedzę o ich zainteresowaniach i potrzebach rozwoju do umiejętnego delegowania zadań. • Dostarcza konieczne informacje, analizuje i komentuje na bieżąco działania zespołu. • Dbą, by członkowie zespołu dobrze rozumieli swoje indywidualne obowiązki i swój zakres odpowiedzialności, jak i zadania zespołowe.
---	---	---

źródło: opracowanie własne na podstawie S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 221.

Przyjęta w placówce lista kompetencji kluczowych stanowi punkt wyjścia do diagnozy, w jakim stopniu konkretny wychowanek danej placówki posiada daną kompetencję. Diagnoza powinna być przeprowadzona zarówno „na wejściu”, czyli po przyjęciu wychowanka, jak i „na wyjściu”, czyli bezpośrednio przed opuszczeniem instytucji resocjalizacyjnej. Praktycznym sposobem prezentacji wyników diagnozy może być wykres radarowy (por. rysunek nr 4).

Rysunek nr 4. Skala kompetencji



Na wykresie uwzględniono skalę czterostopniową oraz przykładowy zbiór kompetencji przyjętych w danej placówce za kluczowe. Linia przerywana oznacza poziom kompetencji wychowanka w ocenie zespołu diagnozującego (w jego skład wchodzi najczęściej: dyrektor, wychowawcy, pedagog, psycholog, inni specjaliści zatrudnieni w placówce). Pogrubiona linia ciągła obrazuje oczekiwania w zakresie poziomu kompetencji, czyli najniższy dopuszczalny poziom kompetencji, które powinien posiadać wychowanek opuszczający daną instytucję. Mogą zdarzyć się sytuacje, gdy poziom kompetencji wychowanka przewyższa stawiane mu wymagania (przykład - kompetencja „nastawienie na zmiany”). Punkty wskazujące niższy niż oczekiwany poziom kompetencji są ważną wskazówką rozwojową dla wychowanków, ich rodziców i pracowników placówki. Taka forma prezentacji kompetencji może być z powodzeniem wykorzystywana do diagnozowania potrzeb rozwojowych podopiecznego i wskazywać priorytety w obszarze oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych, terapeutycznych.

Podsumowanie

W rozdziale tym przyjęto interakcyjne podejście do procesu resocjalizacji. Skupiono się zatem na jakości relacji interpersonalnych, a co za tym idzie, za główny cel procesu resocjalizacji przyjęto odkrywanie i modyfikowanie zróżnicowanych struktur poznawczych oraz integrowanie funkcji psychicznych, pozwalające na osiągnięcie określonego poziomu dojrzałości interpersonalnej (Pytka, 2005). Dojrzałość interpersonalną traktujemy tu jako motywację do wykorzystania własnego potencjału kompetencyjnego w różnorodnych rolach społecznych. Dlatego za najważniejsze zadanie współczesnej placówki resocjalizacyjnej uważamy wyposażenie podopiecznych w potencjał kompetencyjny.

Podsumowując rozważania nad stosowaniem systemów kompetencyjnych w resocjalizacji należy wskazać pewien logiczny ciąg działań koniecznych do podjęcia w placówce resocjalizacyjnej:

1. Odpowiedź na pytanie: jakie kompetencje uważamy za kluczowe w perspektywie przyszłości naszych podopiecznych, zwłaszcza w kontekście ról społecznych w ich dorosłym, samodzielnym życiu? Stworzenie listy kompetencji przy zachowaniu zasady, że będzie ona użyteczna tylko wówczas, gdy nie będzie zbyt długa (najlepiej kilkanaście kompetencji).
2. Precyzyjne zdefiniowanie każdej z kompetencji, by każdy, kto posługuje się jej nazwą tak samo ją rozumiał. Uporządkowanie kompetencji w postaci skupisk, analogicznie jak na rysunku nr 3.
3. Opracowanie wskaźników behawioralnych do każdej z nich oraz skali pozwalającej na pomiar kompetencji.
4. Przygotowanie zestawu metod i narzędzi diagnozujących kompetencje (zarówno bezpośrednio po przyjęciu wychowanka do placówki, jak i przed jej opuszczeniem); ten sam zestaw może być wykorzystywany w procesie okresowej oceny przebiegu resocjalizacji, by na bieżąco śledzić zmiany i dostosowywać metody i formy pracy resocjalizacyjnej do indywidualnych potrzeb podopiecznych. Narzędzia do badania kompetencji i zasady ich opracowywania są szeroko opisane w licznych źródłach, stąd autor pomija tę problematykę.
5. Na bazie diagnozy ustalenie tzw. „luki kompetencyjnej”, czyli obszarów, w których wychowanek wymaga wsparcia i motywacji do rozwoju w celu osiągnięcia zakładanego minimum kompetencyjnego.
6. Wybór metod i form kształtowania i/lub rozwoju kompetencji (mogą to być szkolenia, warsztaty interpersonalne, różne formy socjoterapii i psychoterapii, kształcenie zawodowe, udział w indywidualnym i grupowym poradnictwie zawodowym, kształcenie umiejętności aktywnego szukania pracy i wiele innych).

System kompetencyjny powinien być opracowany przez wszystkich pracowników placówki zaangażowanych w pracę resocjalizacyjną przy współdziałaniu wychowanków oraz, w miarę możliwości, ich rodziców/ opiekunów.

Bibliografia:

1. Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.

2. Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004
3. *Introducing Management Standards*, The Management Charter Initiative, Londyn 1992.
4. Janowska Z., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wyzwanie XXI wieku*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.
5. Konarski S., *Kluczowe znaczenie kompetencji społeczno-psychologicznych we współczesnych koncepcjach i praktyce systemów edukacji ekonomistów i menedżerów*, (w:) *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menedżerów*, praca zbiorowa pod redakcją S. Konarskiego, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006.
6. Konopczyński, *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006
7. Moczydłowska J., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi a motywowanie pracowników*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
8. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
9. Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2005.
10. Rakowska, *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
11. Rostkowski T., *Kompetencje a jakość zarządzania zasobami ludzkimi* (w:) *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, praca zbiorowa pod redakcją A. Sajkiewicz, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2002.
12. Siciński M., *Kwalifikacje czy kompetencje?*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 9 (152).
13. *Słownik języka polskiego*, praca zbiorowa pod redakcją M. Szymczaka, Warszawa 1978.
14. Steinke G., Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Sopocie, www.wsps.edu.pl 2007-07-30
15. Walkowiak R., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje. Nowe trendy. Efektywność*, Dom Organizatora, Toruń 2007.
16. Whiddett S., Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.