

TEORETYCZNE PODSTAWY PROBACJI

Aleksander Samek

Kompetencje zawodowe kuratorów sądowych i ich wpływ na pomiar efektywności pracy – rozważania teoretyczne

Opracowania dotyczące kurateli sądowej najczęściej odnoszą się do jej praktycznego aspektu. Wskazują one na: trudności w realizacji nałożonych na kuratorów obowiązków; niewystarczającą lub trudną współpracę z organizacjami administracji publicznej i pozarządowej; wreszcie wskazują na liczne problemy w pracy z samym podopiecznym i jego rodziną. Zdecydowanie mniej jest opracowań poruszających kwestię teoretycznych podstaw wykonywania tego zawodu.

Niniejszy tekst w całości odnosi się do jednego z istotnych aspektów podstaw pracy kuratora sądowego, a mianowicie do próby zdefiniowania niezbędnych obszarów kompetencji zawodowych omawianej grupy zawodowej.

Próba zdefiniowania kompetencji zawodowych

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji kompetencji zawodowych [m.in.: White; Deci; Ryan; Keen, (za:) K. Tucholska, 2007; Fontana; Carr; Masterpasqu; Dudzik; Jenkins, (za:) K. Stech, 2002]. Biorąc pod uwagę fakt, że każdy z autorów, formułując własną definicję, brał pod uwagę inne cechy kompetencji, K. Stech dokonała próby klasyfikacji definicji istniejących. I tak wyróżniamy trzy podstawowe ich grupy.

Pierwszą stanowią definicje, które mają charakter instrumentalny. Bazują one na takich pojęciach, jak: umiejętność, sprawność, zdolność, lecz zawsze z zastrzeżeniem, że chodzi o sprawność wyższego rzędu, złożoną, predys-

ponującą jednostkę do skutecznego wykonywania określonych zadań, rozwiązywania problemów, pokonywania trudności.

Druga grupa definicji odwołuje się do kompetencji jako dyspozycji, której istoty nie można sprowadzić do aspektu instrumentalnego, lecz należy wiązać ją z komponentem emocjonalno-normatywnym, wyrażającym pozytywny, akcentujący stosunek do określonego zadania, celu, sytuacji lub problemu, wyrażający się w gotowości i chęci do działania na rzecz jego realizacji, rozwiązania lub optymalizacji.

Trzecią grupę kompetencji stanowią natomiast kompetencje integracyjne, kompleksowe. Kompetencja jest rozumiana jako złożona dyspozycja, stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, motywacji, emocji i wartościowania (K. Stech, 2002, s. 13).

Biorąc pod uwagę specyfikę pracy omawianej grupy zawodowej, wydaje się być uzasadnione przyjęcie trzeciej grupy definicji kompetencji jako właściwej dla zobrazowania problemu. W sposób najszerszy odnosi się ona do obszarów funkcjonowania pedagoga (kuratora) i dotyczy wszystkich stref mogących wpłynąć na rozwój i kształtowanie się kompetencji zawodowych. W związku z powyższym w niniejszym artykule przyjęto za uzasadnioną definicję D. Leata. Zakłada ona, że „kompetencja jako struktura dynamiczna jest funkcją interakcji wiedzy, emocji oraz zachowań” [S. Dylak, Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, (za:) K. Stech, 2002, s. 13].

Wybrane teorie kompetencji zawodowych

Jak już wspomniano, w dostępnej literaturze znajduje się wiele teorii dotyczących powstawania, podziału oraz właściwości kompetencji zawodowych osób wykonujących zawody tzw. pomocowe oraz inne, związane z oddziaływaniem na drugiego człowieka. Najczęściej przytaczaną jest teoria Roberta Kwaśnicy (1994). Autor zauważa, że przygotowanie do zawodów pedagogicznych trzeba rozumieć całościowo i procesualnie. Takie ujęcie problemu wynika z faktu, że nauczyciel (ale także każdy pedagog, wychowawca, również kurator – uwaga Autora) wywiera wpływ na podopiecznego nie tylko za pośrednictwem świadomie stosowanych środków, ale poprzez cały swój sposób bycia, poprzez to, jakim jest człowiekiem (R. Kwaśnica, 1994, s. 9).

Świadome podejmowanie adekwatnych do sytuacji resocjalizacyjnej działań wymaga od kuratora odpowiedniej wiedzy i doświadczenia zawodowego. M. Nowak-Dziemianowicz zauważa, że każdy nauczyciel (ale również kurator – uwaga autora) winien posiadać wiedzę ukształtowaną na trzech płaszczyznach. Wiedzę o otaczającym świecie, o relacjach ja–świat, o sobie samym (M. Nowak-Dziemianowicz, 2005, s. 61). Znacznie szerzej na ten temat pisze R. Kwaśnica. Wyznacza on obszary wiedzy, na podwalinie której mogą

tworzyć się poszczególne kompetencje zawodowe pożądane w pracy wychowawczej. Autor, nawiązując do koncepcji dwóch racjonalności (zob. R. Kwaśnica, 2007), wyznacza dwa podstawowe obszary wiedzy: wiedza praktyczno-moralna i wiedza techniczna.

Wiedza praktyczno-moralna została ujęta jako: „rodzaj doświadczenia, które nabywamy w praktyce komunikacyjnej, w szeroko pojętym dialogu, i które daje znać o sobie w trojaki sposób. Po pierwsze, z niego czerpiemy całościowe wizje świata, dzięki którym rozumiemy świat i siebie samych (...). Po drugie, wiedza praktyczno-moralna określa reguły stanowienia sensu i dostarcza zasad moralnych ustalających nasz stosunek do siebie i innych oraz normuje nasze postępowanie. Po trzecie, umożliwia ona dialogowe porozumiewanie się z innymi ludźmi, dzięki któremu jest wciąż poddawana rewizji i krytyce, a przez to pozostaje w bezustannym ruchu” (R. Kwaśnica, 1994, s. 16). Natomiast wiedza techniczna została zdefiniowana jako: ”doświadczenie ukazujące świat/rzeczy, innych ludzi i nas samych jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań. Intencją tej wiedzy, czy mówiąc inaczej – jej problemowym motywem, jest pytanie o możliwość realizacji ustanowionych przez człowieka celów: co i jak można sprawić, by przeobrazić świat wedle celów, które ustanowimy?” (tamże, s. 17). Użyteczność tej wiedzy możemy rozpatrywać na trzech płaszczyznach:

- wskazuje cele, które należy osiągnąć,
- dostarcza wiadomości o metodach, jako sprawdzone i powtarzalne sposoby osiągnięcia celów,
- określa środki i warunki, od których zależy możliwość realizacji celów.

Stosownie do rodzajów wiedzy można wyodrębnić dwie grupy kompetencji zawodowych: kompetencje praktyczno-moralne i techniczne.

W grupie kompetencji praktyczno-moralnych mieszczą się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Kompetencje interpretacyjne są rozumiane jako „zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata”. Autor zakłada, że „dzięki tym kompetencjom widzimy świat nie jako przedmiot sprawczych oddziaływań, który trzeba technicznie opanować, poddać kontroli i zmienić wedle ustanowionych przez nas celów, lecz jako rzeczywistość wymagająca stałej interpretacji, bezustannego wydobywania na jaw jej sensu”. Kompetencje moralne natomiast, to zdolność prowadzenia refleksji moralnej. Dzięki ich obecności w naszym życiu jesteśmy zdolni do stawiania pytań o moralność własnego postępowania. Z kolei kompetencje komunikacyjne to „zdolność bycia w dialogu z innymi i z sobą samym”. Wspomniana dialogowość związana jest z wykraczaniem poza ramy zwykłej rozmowy; jest umiejętnością prowadzenia dyskusji; rozmową z Innym przełamującą anonimowość wypowiedzi i będącą próbą rozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie ogarnia. Jest również godzeniem się na stawianie pytań nieroz-

strzygalnych inspirowanych odkrywaniem duchowości (R. Kwaśnica, 1994, s. 16–18).

Natomiast do kompetencji technicznych należy zaliczyć: kompetencje postulacyjne i realizacyjne. Kompetencje postulacyjne są definiowane jako umiejętność opowiadania się za celami oraz umiejętność identyfikowania się z nimi. Kompetencje te w zależności od zaawansowania w rozwoju okazują się pomocne bądź w odtwarzaniu celów realizowanych przez innych, bądź w wyborze celów zgodnych z zaakceptowaną konwencją, bądź w ustanowieniu celów własnych, indywidualnych. Z kolei, kompetencje metodyczne należy rozumieć jako umiejętność działania według reguł określających porządek czynności; jasne określenie reguł, według których realizowane będzie założone wcześniej działanie. Kompetencje realizacyjne, to nic innego jak umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji wcześniej wyznaczonego celu (por. R. Kwaśnica, 1994, s. 20).

Nieco odmiennie na problem kompetencji zawodowych patrzy A. Przeclawska. Rozpoczynając dyskusję na temat kompetencji zawodowych związanych z zawodem pedagoga, w pierwszej kolejności Autorka zmusza do odpowiedzi na pytanie, jakie czynności i zadania są wpisane w jego rolę. I tak ze względu na „organizację procesu wychowania” czynności podejmowane w trakcie pracy wychowawczej przez pedagoga winny składać się z:

- konkretyzacji celów wychowania i przekładania ich na język określonych zamierzeń,
- inspiracji i stymulacji rozwoju osobistego wychowanka, kształtowania jego postaw, horyzontów myślowych, ułatwiania dorabiania się własnego systemu wartości,
- stworzeniu sprzyjających warunków dla uzyskiwania uznawanych celów wychowania i pełnych możliwości rozwojowych (A. Przeclawska, 1984, s. 38).

Aby zamierzone cele mogły zostać osiągnięte, osoba podejmująca wyzwanie pedagogiczne powinna:

- posiadać wyobraźnię pedagogiczną,
- odznaczać się życzliwym stosunkiem do ludzi, powinna ich lubić,
- posiadać żywe zainteresowania i pracować nad ich rozwojem; ważne jest, aby miała jakąś pasję, hobby, którym umiałaby zarazić innych,
- być aktywna, starać się reagować na sytuacje, które są niezgodne z uznawanym przez nią systemem wartości,
- być autentyczna w swoich działaniach, a jednocześnie panować nad swoimi odruchami,
- nigdy nie być całkowicie zadowolona z siebie, a równocześnie umieć realnie ocenić swoje sukcesy i porażki oraz ich przyczyny,
- stale pracować nad swoim rozwojem i doskonaleniem swojego warsztatu wychowawczego,

- szukać w pracy wychowawczej rzeczy interesujących i ważnych dla siebie tak, aby dawały one osobistą satysfakcję,
- traktować pracę wychowawczą jako służbę innym, mimo iż jest to zawód (tamże, 1984, s. 43).

Przedstawione powyżej cechy dobrego pedagoga wychowawcy mogą stać się podwaliną do kształtowania się kompetencji zawodowych. A. Prześcławska (tamże, s. 41) za niezbędne kompetencje do pracy pedagogicznej uznaje:

- umiejętność myślenia kategoriami pedagogicznymi i dostrzegania problemów pedagogicznych,
- umiejętność rozpoznawania sytuacji wychowawczych z przewidywaniem potencjalnych możliwości ich rozwoju i skutków,
- umiejętność nawiązywania kontaktów z drugim człowiekiem, i to zarówno z jednostką, jak i grupą,
- umiejętność organizowania zespołów ludzkich,
- umiejętność przekazywania posiadanej wiedzy,
- umiejętności praktyczne ułatwiające organizowanie działalności wychowawczej.

Zdaniem cytowanej Autorki skutecznie działający (kompetentny) pedagog „nie tylko musi dużo wiedzieć, nie tylko musi dużo umieć, powinien także być kimś, powinien odznaczać się pewnym zespołem cech osobowościowych” (tamże, s. 43). Jeśli założymy, że praca pedagogiczna stawia sobie za cel czynienie dobra, to adekwatne do podkreślenia wagi przedmiotu zdaje się być twierdzenie D. Baumrinda, według którego „czynienie dobra jest możliwe, jeśli człowiek ma «dobry charakter», natomiast kompetencja umożliwia czynienie tego dobra dobrze” (K. Tucholska, 2007, s. 68). Z kolei, zdaniem K. Tucholskiej (tamże, s. 69), posiadane kompetencje umożliwiają zdobywanie osiągnięć i same też mogą być postrzegane jako osiągnięcie.

Należy mieć jednak świadomość, że bez względu na przyjmowaną koncepcję teoretyczną kompetencje zawodowe posiadają określony zbiór właściwości wyróżniający je spośród innych cech definiujących profesjonalizm zawodowy. Do wspomnianego zbioru należy zaliczyć następujące właściwości:

- kompetencje to kategoria podmiotowa; zawsze ważne jest określenie, czyje kompetencje nas interesują,
- kompetencje mają ograniczony zasięg przedmiotowy i społeczny; wskazują na to, czego dotyczą i wobec kogo są przejawiane,
- kompetencje należą do dyspozycji wyuczanych, które jednostka może nabyć w toku edukacji, a także przez wykorzystywanie swojego życiowego doświadczenia,

- proces nabywania kompetencji zachodzi zawsze w określonym kontekście, odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla danej instytucji bądź środowiska,
- kompetencje mają charakter dynamiczny, w toku życia jednostki podlegają przeobrażeniom, dokonuje się ich rozwój, strukturalizacja, ograniczenie bądź integracja,
- przypuszczalną cechą kompetencji jest ponadto ich generatywność i transformowalność, czyli możliwość przenoszenia się na inne dziedziny aktywności jednostki i tworzenia się nowych kompetencji (por. K. Stech, 1997, s. 12; A. Przećławska, 1984, s. 41).

Parafrazując myśl R. Kwaśnicy, można powiedzieć, że gdyby przyjrzeć się pracy kuratora sądowego, okazuje się, że kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany (R. Kwaśnica, 1994, s. 9–10). Niemniej jednak kompetencje zawodowe kuratorów sądowych są niewątpliwie jednym z ważnych determinantów efektywności ich pracy. Nie bez znaczenia jest zatem stwierdzenie, że bez względu na przyjęte kryteria mierzalności efektywności pracy resocjalizacyjnej w środowisku otwartym, stałe i rzeczywiste, a nie instrumentalne (dla potwierdzenia możliwości ubiegania się o wyższy stopień zawodowy) podnoszenie poziomu merytorycznego i metodycznego pozwoli kuratorowi na osiągnięcie również osobistej satysfakcji z wykonywanego zawodu.

Autoocena kompetencji zawodowych – wyniki badań

Jak twierdzi A. Gurycka: „każdy pedagog działający w sytuacji wychowawczej ma własną reprezentację siebie – autopercepcję, która stanowi rezultat uogólnienia informacji i ocen dotyczących między innymi własnych umiejętności i zdolności” (A. Gurycka, 1990, s. 104). Przytoczone przez nią zdanie odnieść można również do sytuacji zawodowej kuratorów sądowych, którzy wykonując powierzone im przez ustawodawcę obowiązki, realizują również zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym.

Zdolność oceniania własnych kompetencji jest tym bardziej istotna, im trudniejsze zadania są wykonywane. Natomiast zdaniem K. Polaka sposób postępowania człowieka i jego relacji z innymi ludźmi jest ściśle związany z tym, jak ocenia samego siebie, w przypadku realizacji zadań osobistych i zawodowych. Wspomniany Autor stwierdza zatem, że samoocena kompetencji zawodowych stanowi regulator powyższych działań (K. Polak, 1997, s. 62–63).

Kuratorzy poprzez charakter wykonywanych zadań niewątpliwie wpisują się w nurt pracy pedagogów specjalnych. Konieczne zatem wydaje się przy-

wołanie badań A. Karłyk-Ćwik dotyczących samooceny kompetencji zawodowych pedagogów specjalnych. Autorka stwierdza, że badani posiadają raczej wysoką samoocenę poziomu własnych kompetencji zawodowych. Do najbardziej opanowanych przez nich umiejętności należą: tworzenie atmosfery akceptacji i życzliwości, kontrolowanie zachowań podopiecznych oraz empatyczne ich rozumienie (zob. A. Karłyk-Ćwik, 2009).

Natomiast z badań przeprowadzonych przez M. Heine na grupie kuratorów sądowych wynika, że badani w sposób zróżnicowany oceniają posiadane przez siebie umiejętności. I tak, kuratorzy swoje kompetencje oceniali najwyżej w zakresie przyjmowania i dawania informacji zwrotnych. Równie wysokie oceny przypisywali sobie w zakresie rozumienia siebie, podopiecznego i wzajemnych relacji. Natomiast w zakresie rozumienia i nadawania sensu własnych działań badani oceniali swoje kompetencje na poziomie średnim. Oceny na poziomie niskim dotyczyły z kolei refleksji nad moralno-prawną zasadnością własnych działań oraz umiejętności tworzenia atmosfery akceptacji i życzliwości (M. Heine, 2008, s. 125–126).

Z przedstawionej analizy jednoznacznie wynika, że kuratorzy, jako grupa zawodowa, raczej dobrze oceniają posiadane przez siebie kompetencje niezbędne do pracy w warunkach resocjalizacji w środowisku otwartym. Wyniki te skłaniają zatem do postawienia pytania, czy posiadane przez kuratorów umiejętności można przełożyć na efektywność w ich pracy?

Determinanty efektywności pracy resocjalizacyjnej

Kuratela sądowa, mimo swojej wieloletniej historii, pod względem teoretycznym jest wciąż rozwijającą się dyscypliną pracy resocjalizacyjnej. Analizując dostępną literaturę dotyczącą kompetencji zawodowych, autor opracowania podjął próbę własnej jej interpretacji. Spośród zaprezentowanych wyżej teorii kompetencji zawodowych pedagogów teoria A. Przećławskiej wydaje się być najbliższa ujęcia istoty praktyki zawodowej kuratorów.

W kontekście tym wydaje się być interesujące zbadanie, jak kuratorzy zawodowi oceniają poziom własnych kompetencji w obszarze posiadanej wiedzy, umiejętności diagnostycznych, komunikacyjnych oraz organizacyjnych. Wymienione kategorie kompetencji zawodowych bezpośrednio odnoszą się do koncepcji wyżej wspomnianej Autorki (zob. A. Przećławska, 1984, s. 41). Dla pełniejszego zrozumienia problemu za kompetencje teoretyczne przyjęto wiedzę zdobytą podczas studiów magisterskich, studiów podyplomowych oraz podczas udziału w różnego rodzaju kursach, szkoleniach itp. Kompetencje diagnostyczne to przekonanie o posiadaniu umiejętności stawiania trafnej diagnozy i konstruowaniu założeń prognostycznych w pracy ze skazanymi. Kompetencje organizacyjne to umiejętności optymalnego organizowania własnego czasu pracy, zarówno podczas pracy w sądzie, jak

i w terenie, a także zdolność pokierowania pracą kuratorów społecznych. Natomiast kompetencje komunikacyjne zdefiniowano jako zdolność nawiązywania i podtrzymywania relacji z dozorowanymi oraz umiejętność budowania właściwego klimatu w miejscu pracy, a co z tym się wiąże umiejętność budowania atmosfery zaangażowania i życzliwości zarówno w relacjach z podopiecznymi, jak i ze współpracownikami.

Efektywność pracy resocjalizacyjnej w kontekście posiadanych kompetencji zawodowych

Analizując kompetencje określonej grupy zawodowej nie sposób nie wspomnieć o pomiarze efektów podejmowanej przez nią pracy, czyli o tak zwanej efektywności.

Efektywność resocjalizacji to osiągnięcie pozytywnych i trwałych rezultatów z punktu widzenia dobra uczestnika tego procesu oraz całego społeczeństwa. Według kryteriów przyjętych w kryminologii za trwały efekt resocjalizacji uznaje się: brak powrotności do przestępstwa po zakończeniu tego procesu, poziom funkcjonowania jednostki w społeczeństwie oraz korzystna ewolucja psychiczna jednostki (A. Witkowska-Paleń 2008, s. 177, za: K. Marzec-Holka, 1994, s. 204). Podobne wskaźniki wyróżnia E. Wysocka. Jej zdaniem za najważniejsze wyznaczniki efektów działań resocjalizacyjnych należy przyjąć: „wskaźnik recydywy, czyli powrotności do popełnionych wcześniej czynów przestępczych i wykroczeń (...), wskaźnik zmian dokonujących się w jednostce i środowisku jej życia, odzwierciedlający różnice pomiędzy stanem wyjściowym i końcowym osobowości wychowanka i jego sytuacji wychowawczej, gdzie dokonuje się oceny różnych cech osobowości, postaw społecznych, nastawień wobec ludzi i własnej osoby, postaw wobec norm i wartości uznawanych powszechnie, zachowań, poziomu przystosowania itp. Wskaźnik zaburzeń dotyczy negatywnych konsekwencji przebywania w instytucjach totalnych, związanych z formami reagowania na izolację (samouszkodzenia, tatuaże, zaburzenia psychiczne, wadliwe formy adaptacji, patologia grupy itp.)” (por. E. Wysocka, 2008, s. 299–300). Choć, jak zauważa B. Urban, „kryterium efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych powinien być nie tylko brak powrotności do przestępstwa, ale również pozytywne przemiany w sferze motywacyjnej, kontrolnej oraz efektywne uczestnictwo w życiu społecznym w społeczeństwie wolnościowym” (zob. B. Urban, 2007, s. 313).

W nieco inny sposób badanie efektywności ujmuje M. Heine. Jego zdaniem czynniki wpływające na efektywność resocjalizacji można umownie podzielić na czynniki w skali mikro, takie jak: adekwatność stosowanych metod i technik, umiejętności osób kierujących procesem, środki materialne

zabezpieczające możliwość osiągnięcia celu. Natomiast w skali makro za takie czynniki przyjmiemy: politykę kryminalną państwa, stosunek społeczeństwa do przestępstwa, przestępcy i kary, funkcjonowanie organów ochrony prawnej (M. Heine, 2004, s. 47). Natomiast za sam efekt oddziaływań resocjalizacyjnych, zdaniem Autora, uznać możemy zarówno stopień wykorzystania możliwości określonego układu, jak i stopień wykonania założonego zadania (tamże). Podczas badania efektywności oddziaływań korygujących zachowanie skazanego należy uwzględnić również możliwości (ograniczenia) pomyślnego przebiegu procesu resocjalizacji, zwłaszcza, że oddziaływania korygujące wobec skazanego są zazwyczaj realizowane w wyznaczonym czasie, który jest niewspółmiernie krótki do okresu, w którym skazany ulegał demoralizacji i wchodził w konflikty z prawem (tamże).

Zdaniem M. Heine mierzenie efektywności resocjalizacji jedynie poprzez przyzmat powrotności do przestępstwa nie daje jej pełnego obrazu. Autor proponuje badanie efektów oddziaływań wobec skazanego poprzez kryterium socjopedagogiczne, które uwzględnia funkcjonowanie skazanego w warunkach jego środowiska naturalnego po odpowiednio długim okresie czasu i w sytuacji konieczności podejmowania przez niego ważnych ról życiowych (zwłaszcza rodzicielskich). W takiej sytuacji skazani zazwyczaj odwołują się do norm i wartości wpajanych im przez wychowawców i terapeutów, które wcześniej sami odrzucali. Możemy zatem mówić o odłożonym w czasie efekcie resocjalizacji (tamże).

Nie trudno zauważyć, że w badaniach nad efektywnością pracy kuratorów sądowych autorzy prac koncentrują się przede wszystkim na warunkach i środkach, które gwarantują osiągnięcie pozytywnych rezultatów pracy omawianej grupy. Wśród czynników istotnie wpływających na efektywność resocjalizacji wylicza się przede wszystkim: predyspozycje osobowościowe, przygotowanie teoretyczne, częstotliwość kontaktów z podopiecznym, stosowane metody i formy pracy, zakres udzielonej pomocy, współpracę ze środowiskiem, a także, określone cechy osobowości skazanego: stopień demoralizacji, środowisko, w jakim funkcjonuje [A. Witkowska-Paleń, 2008, s. 177, (za:) K. Marzec-Holka, 1994, s. 207; A. Węgliński, 1993, s. 33–36]. M. Gruzińska i P. Zakrzewski twierdzą jednak, że powodzenie dozoru w pewnej części rozstrzyga się także już na sali rozpraw. Zwłaszcza, jeśli sąd nakłada dozór kuratora na osobę, wobec której należałoby zastosować bardziej restrykcyjne środki represji. W takich przypadkach trudno oczekiwać od kuratora wysokich efektów resocjalizacji [M. Gruzińska, 1957, s. 228 i P. Zakrzewski, 1977, s. 127, (za:) A. Witkowska-Paleń, 2008].

Jak już wspomniano, dotychczas prowadzone badania nad efektywnością pracy kuratorów koncentrowały się przede wszystkim na określeniu czynników warunkujących skuteczność oddziaływań oraz wskazaniu tych, które mają największy na jej osiągnięcie wpływ. I tak, A. Paszkiewicz (1977, s. 23)

twierdzi, że największy wpływ na efektywność ma przestrzeganie przez skazanego nakładanych na niego przez sąd obowiązków. M. Heine natomiast zwraca uwagę, że efektywność pracy wychowawczej z podopiecznym zależy przede wszystkim od przyjętego modelu pracy ze skazanym (M. Heine, 1982, s. 84–85). A. Witkowska-Paleń (2008, s. 178) efektywność pracy kuratora stara się uzależnić od oceny własnej roli jako kuratora. Z przeprowadzonych przez nią badań na kuratorach społecznych wynika, że stosunkowa duża grupa kuratorów ocenia swoją pracę jako przynoszącą zamierzone efekty. „Raczej wysoka” efektywność swojej pracy oceniło ok. 55% badanych przez nią kuratorów społecznych (tamże, s. 179).

Nie są znane natomiast badania zawodowych kuratorów sądowych oceniających efektywność własnych oddziaływań na skazanego. Problem ten wydaje się bardzo interesujący również ze względu na fakt, że jak twierdzi B. Urban, właściwa ocena efektów resocjalizacji jest integralnym elementem każdego rozwiniętego systemu ograniczania przestępczości, ma duże znaczenie poznawcze, a przede wszystkim praktyczne (B. Urban, 2007, s. 312).

Zakończenie

W niniejszym opracowaniu starano się ukazać złożoność problematyki nie tylko efektywności pracy kuratorów sądowych, ale przede wszystkim ich kompetencji zawodowych. Istotne jest, aby tak prężnie rozwijający się zawód *stricte* resocjalizacyjny doczekał się licznych i kompleksowych opracowań dotyczących każdego aspektu jego funkcjonowania. Stąd też celem tego artykułu jest zachęcenie do dalszych badań i naukowych opracowań dotyczących pracy kuratorów sądowych.

Należy pamiętać przecież, że każdy kurator sądowy jest nie tylko osobą zaufania społecznego, ale przede wszystkim, z mocy ustawy, organem wykonawczym sądu i funkcjonariuszem publicznym. Jest to duże zobowiązanie i odpowiedzialność, jaką kuratorzy biorą na swoje barki. Aby podejmowane przez nich zadania wykonywane były profesjonalnie, zgodnie ze sztuką pracy resocjalizacyjnej, i przynosiły oczekiwane efekty, winno się pamiętać o podnoszeniu kompetencji zawodowych kuratorów zarówno w obszarze teoretycznym, diagnostycznym, jak też komunikacyjnym i organizacyjnym. Pamiętać przy tym należy, że kompetencje są strukturą dynamiczną, stale się zmieniającą i wymagającą nie tylko aktualizacji, ale przede wszystkim ich podnoszenia.