

KRZYSZTOF LEŚNIAK*

Dyrektor szkoły jako menedżer

Słowa kluczowe: zarządzanie w szkole, style kierowania, proces decyzyjny, planowanie strategiczne w szkole, zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole

Streszczenie: W artykule skupiono uwagę na roli dyrektora jako menedżera, ważnej i pożądanej z punktu widzenia instytucji prowadzących szkołę w związku ze zbyt dużymi (ich zdaniem) wydatkami z budżetu asygnowanymi na oświatę. Według władz miejskich, dyrektor potrafiący maksymalnie zredukować wydatki szkoły i umiejący dodatkowo znaleźć środki finansowe na jej działalność jest idealnym kierownikiem placówki oświatowej. Cele dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, które w szczególności powinien brać pod uwagę dyrektor, stawiane są na dalszym miejscu.

Punkt wyjścia rozważań stanowi przegląd literatury (czy też koncepcji) dotyczącej ról dyrektora placówki oświatowej. Pierwszy rozdział zawiera zdefiniowanie funkcji kierowniczych: planowania, organizowania, motywowania i kontrolowania. W drugim przedstawione są różne koncepcje stylów kierowania ludźmi, jak: autokratyczny, demokratyczny, liberalny lub opresyjno-autorytatywny, paternalistyczny, konsultatywny czy partycypacyjny. Trzeci rozdział opisuje proces podejmowania decyzji i warunki jego skuteczności w środowisku szkolnym. Rozdział czwarty dotyczy planowania strategicznego i związanych z nim procesów zarządzania strategicznego lub zarządzania przez cele. Ostatni rozdział prezentuje informacje na temat gospodarowania zasobami ludzkimi w szkole, polegający na planowaniu i zaspokajaniu potrzeb kadrowych poprzez system rekrutacji, dobór pracowników na odpowiednie stanowiska, wprowadzanie ich do pracy, proces szkolenia i doskonalenia zawodowego, ocenę efektywności, awanse, przeniesienia i zwolnienia po ocenie pracy podwładnych. Podsumowanie zawiera syntetyczne ujęcie zadań i cech dobrego „menedżera oświaty” oraz perspektywy stworzenia struktury zarządzania dostosowanej do potrzeb szkoły.

* mgr Krzysztof Leśniak – Samodzielny Zakład Wychowania Fizycznego, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

1. Wprowadzenie

W XIX wieku Ewaryst Estkowski, założyciel pierwszego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego twierdził, że nie ma szkoły lepszej lub gorszej. To, jaka jest szkoła, jaką ma pozycję wśród innych placówek i jaką cieszy się opinią, zależy od dyrektora (kierownika) oraz zespołu nauczycieli (Osterlpff, 1921).

W polskiej literaturze z zakresu zarządzania oświatą od kilkunastu lat intensywnie lansuje się pojęcie „menedżera oświaty”. Oznacza ono takiego dyrektora, który w imieniu właściciela szkoły (samorządu, organizacji społecznej, osoby fizycznej) potrafi inspirować i stwarzać warunki do twórczego poszukiwania nowych metod, form działalności pedagogicznej oraz organizacyjnej placówki, czyli samodzielnie i twórczo podejmować decyzje o działaniach ludzi, którymi kieruje, a także o wykorzystaniu szkolnych zasobów kapitałowych i rzeczowych. Za te decyzje dyrektor-menedżer ponosi pełną odpowiedzialność (Gawrecki, 2003, s. 10). Tymczasem w literaturze zachodnioeuropejskiej, w której mocno zakorzenione jest pojęcie „kierownictwo (przywództwo) pedagogiczne” (*educational leadership*), stoi się na stanowisku dualizmu ról odgrywanych przez dyrektora szkoły (Law, Glover, 2003, s. 6). Usilnie propaguje się pogląd, że powinien on być jednocześnie menedżerem oświaty i wybitnym pedagogiem. Tak więc z jednej strony dyrektor-menedżer winien pełnić role:

- stratega – nakreślać kierunek działania, być „duchem sprawczym” zmian;
- kierownika – przydzielać zadania i koordynować ich wykonanie;
- arbitra – rozstrzygać i pośredniczyć w sporach;
- kwestora – odpowiadać przed organem prowadzącym za wydatkowane środki finansowe;
- dyplomaty – promować szkołę na zewnątrz, współpracując z podmiotami otoczenia.

Z drugiej strony dyrektor-pedagog musi spełniać role:

- mentora – wspomagać rozwój zawodowy pracowników;
- nauczyciela – demonstrować mistrzostwo w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- doradcy – służyć fachową poradą uczniom, rodzicom i pracownikom;
- ambasadora – stać na straży etosu nauczycielskiego, uczestnicząc w pracach różnych zawodowych gremiów;
- adwokata – być rzecznikiem interesów oświatowych w środowisku.

2. Proces zarządzania w oświacie

Pojęcia „zarządzanie” i „kierowanie” często są stosowane zamiennie. Jednak kierowanie to szersze pojęcie, jako że zarządzanie jest jedną z dziedzin kierowania. Za-

rzządzanie to zestaw działań (obejmujący planowanie, podejmowanie decyzji, organizowanie, motywowanie, kontrolowanie) skierowany na obszary organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe, informacyjne) i wykonywany z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny (Griffin, 1997, s. 38). Od końca XIX wieku zwykło się definiować kierowanie w kategoriach czterech funkcji kierowniczych: planowania, organizowania, motywowania (przewodzenia) i kontrolowania.

Planowanie jest wytyczaniem celów organizacji i określaniem najlepszego sposobu ich osiągnięcia (Griffin, 1997, s. 41). Częścią tego procesu jest podejmowanie decyzji polegające na wyborze określonego sposobu działania spośród wielu dostępnych możliwości. Po wyznaczeniu celów ustala się programy ich systematycznej realizacji. Ponadto plany są wytycznymi, dzięki którym: organizacja uzyskuje i przydziela środki potrzebne do realizacji celów; członkowie organizacji działają zgodnie z wybranymi celami i procedurami; sprawdza się i mierzy postępy w realizacji celów, tak aby można było podjąć działania korygujące, jeżeli postępy są niezadowalające. W szkole kolejny rok pracy planuje się w sierpniu, biorąc pod uwagę misję i wizję szkoły, zalecenia dyrektora, kuratorium oświaty i organu prowadzącego.

Organizowanie to logiczne grupowanie działań i zasobów (Griffin, 1997, s. 42), dzięki którym organizacja przyczynia się do podniesienia sprawności pracy i realizacji celów. W organizacji centralną rolę pełnią czas i stosunki między ludźmi, a organizowanie prowadzi do utworzenia struktury tych stosunków. W realiach polskiej szkoły przeważnie polega to na tworzeniu zespołów samokształceniowych czy międzyprzedmiotowych, na których czele stoi lider – łącznik z dyrektorem. Składową procesu organizowania jest wyszukiwanie nowych ludzi, którzy zostaną włączeni do istniejącej struktury stosunków, czyli dobieranie obsady.

Motywowanie – przewodzenie ludźmi – stanowi główny element stosunków zwierzchnika z podległymi mu pracownikami. Jest oddziaływaniem ukierunkowanym na to, by współdziałali oni w realizacji celów organizacji i identyfikowali się z jej misją. Poprzez odpowiednią motywację, tworzenie właściwej atmosfery oraz zapewnienie czynników higieny psychicznej kierownicy ułatwiają swoim podwładnym możliwie najlepsze wykonywanie pracy. Motywowanie w polskiej szkole jest niezwykle trudne. Dodatek w wysokości 50 zł brutto miesięcznie jest zenujący i raczej nie stanowi czynnika motywującego.

Kontrolowanie to obserwowanie postępów organizacji w realizowaniu jej celów (Griffin, 1997, s. 44). Obejmuje cztery podstawowe czynności:

- określenie mierników efektywności (ujęcie ilościowe tego, co chcemy osiągnąć);
- pomiar bieżącej efektywności (próbne egzaminy, np. gimnazjalne, matury);
- porównanie efektywności z wyznaczonymi miernikami (ewaluacja);
- podejmowanie działań korygujących.

Dyrektor stale musi mieć wgląd w to, czy działania pracowników zbliżają szkołę do osiągnięcia zaplanowanych przez nią celów.

3. Dyrektor jako kierownik szkoły

W skład ról kierowniczych dyrektora-menedżera szkoły wchodzi: kierowanie procesami pedagogicznymi, opiekowanie się uczniami i wychowankami, przewodzenie radzie pedagogicznej, pełnienie nadzoru pedagogicznego nad działalnością nauczycieli i wychowawców, spełnianie funkcji gospodarza zakładu pracy, a więc dbanie o warunki materialno-techniczne miejsca nauki i pracy, wydawanie określonych decyzji administracyjnych dotyczących zwłaszcza obowiązku szkolnego, zatrudnianie i zwalnianie pracowników szkoły. Są to skomplikowane zadania, którym dyrektor musi sprostać.

Umiejętność *kierowania* jest zazwyczaj umiejętnością nabytą, wyszkoloną, wytrenowaną, bowiem pogląd o występowaniu trwałych, wrodzonych cech kierowniczych nie ma naukowego potwierdzenia. Stosowany termin „kierowanie” rozumiemy jako zespół procesów wykorzystywanych w celu sprawienia, by członkowie organizacji (nauczyciele, uczniowie, rodzice i pracownicy niepedagogiczni) współpracowali z sobą w interesie organizacji (Griffin, 1997, s. 43). Całokształt stosowanych sposobów oddziaływania przełożonego na podwładnych w celu skłonienia ich do wypełnienia pożądaných ról organizacyjnych nazywamy stylem kierowania (Bogdanienko, 2001, s. 94). Styl kierowania odnosi się zarówno do relacji kierownika z pracownikami, jak też jest on utrwalony w poglądach, postawach i doświadczeniach kierownika. Styl kierowania obejmuje osobiste, interakcyjne i w sporej mierze spontaniczne oddziaływanie kierownika na podwładnych w bezpośrednim kontakcie z nimi. Istnieje wiele koncepcji stylów kierowania – niejednokrotnie diametralnie od siebie różnych. Najstarszą i najbardziej znaną klasyfikacją stylów kierowania jest klasyfikacja Ronalda Lippitta i Ralpa K. White’a (Szczupaczyński, 2001, s. 103). Wyróżnia się tutaj style: autokratyczny, demokratyczny i liberalny.

Jest to koncepcja stylów przewodzenia uzależnionych od stopnia swobody działania, jaki kierownik pozostawia swoim podwładnym. Dla porównania autor przedstawia odmienną koncepcję stylów kierowania Rensisa Likerta, uzależnioną od nastawienia na pracowników lub zadania. Wyznaczył on cztery modelowe style kierowania: opresyjno-autorytatywny, paternalistyczny, konsultacyjny i partycypacyjny. W tablicy 2 zebrano i przedstawiono ich cechy charakterystyczne.

T a b l i c a 1

Charakterystyka stylów kierowania według R. Lippitta i R.K. White'a

Rodzaj stylu	Autokratyczny	Demokratyczny	Liberalny
Charakterystyka	Kierownik zachowuje całą władzę i odpowiedzialność – decyzje podejmowane są bez konsultacji z podwładnymi.	Kierownik deleguje znaczący zakres władzy, ale zatrzymuje ostateczną odpowiedzialność za wykonanie zadań oraz środki kontroli i interwencji, które mają zapewnić realizację celów zespołu.	Kierownik dąży do jak najdalej idącego delegowania władzy.
	Zadania i sposób ich wykonania są określane przez kierownika.	Podwładni mają duży zakres swobody w podziale zadań i określenia sposobu ich wykonania.	Kierownik pozostawia podwładnym całkowitą swobodę decydowania o podziale zadań i sposobach ich wykonania.
	Dominuje komunikacja jednokierunkowa „z góry do dołu”.	Dominuje komunikacja dwukierunkowa pomiędzy szczeblem kierowniczym i wykonawczym.	Dominuje komunikacja pozioma pomiędzy członkami grupy.
Zalety	Zapewnia porządek i przewidywalność wyników działań w organizacji.	Sprzyja zaangażowaniu pracowników poprzez stworzenie możliwości udziału w podejmowaniu decyzji.	Umożliwia rozwiązywanie niektórych problemów bez niepotrzebnej ingerencji kierownika.
Wady	Krępuje inicjatywę i samodzielne myślenie podwładnych.	Partycypacyjny sposób podejmowania decyzji jest czasochłonny.	Poszczególne osoby lub grupy narażone są na niebezpieczeństwo działania w złym kierunku lub anarchii.

Ź r ó d ł o: Szczupaczyński, 2001, s. 103.

R. Likert za najlepszy, wzorcowy uznaje styl partycypacyjny, do którego powinien dążyć każdy kierownik. Z drugiej strony nie można stwierdzić, że jedyny właściwszy styl istnieje. Styl kierowania powinien być uzależniony od konkretnej sytuacji. Dyrektor musi być osobą elastyczną, jednakże rzadko można spotkać dyrektora szkoły, którego styl kierowania byłby w pełni jednoznaczny. Najczęściej reprezentuje on elementy różnych stylów. Ze względu na specyfikę pracy szkoły, gdzie zachodzi proces kształcenia i wychowania młodzieży, należy unikać autorytarnych stylów kierowania.

Tablica 2

Style kierowania według R. Likerta

Modelowe style kierowania	Charakterystyka stylu	Relacje między kierownikiem a podwładnymi
Styl opresyjno-autorytatywny	Ograniczenie przepływu informacji pomiędzy przełożonym a podwładnymi. Centralizowanie decyzji. Szczegółowe ustalanie celów poprzez kierownika oraz drobiazgowe kontrolowanie rezultatów. Motywowanie pracowników głównie przez kary i groźby.	Ten styl kierowania jest efektem zupełnego braku zaufania do podwładnych.
Styl paternalistyczny	Ograniczenie współpracy między kierownikiem a pracownikami. Ograniczona możliwość komentowania poleceń przełożonego przez podwładnych. Nagradzanie przede wszystkim lojalności pracowników (przywileje w zamian za podporządkowanie).	Kierownik okazuje podwładnym zaufanie, lecz w ograniczonym zakresie.
Styl konsultatywny	Dwustronny przepływ informacji. Zainteresowanie kierownika problemami pracowników. Nacisk na atmosferę współpracy i zaufania w zespole jako główny czynnik motywujący podwładnych do pracy.	Kierownik okazuje pracownikom zaufanie, stwarza im możliwość wyrażania własnych poglądów i opinii, ale ostateczne decyzje podejmuje sam.
Styl partycypacyjny	Duży stopień współpracy w zespole. Wspólne podejmowanie większości decyzji wiążące się z rozwijaniem u pracowników poczucia współodpowiedzialności za nie. Udział pracowników w kierowaniu jako motywacja do pracy.	Styl partycypacyjny wynika z pełnego zaufania kierownika do podwładnych. Prowadzi on do faktycznego współkierowania.

Źródło: Mentrak, 2004, s. 8.

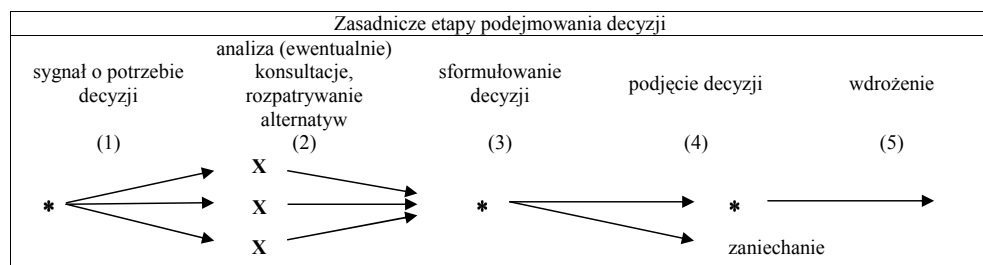
4. Proces podejmowania decyzji przez dyrektora szkoły

Decydowanie to podstawowa umiejętność, która powinna charakteryzować menedżera. Polega ona na wyborze, spośród wielu możliwości, rozwiązania najlepszego z punktu widzenia realizacji celów organizacji (Bogdanienko, 2001, s. 49). Centralną rolę odgrywa w nim podejmowanie decyzji. Dyrektor wydaje codziennie wiele decyzji, a podejmując je, powinien kierować się następującymi zasadami:

- efektywność działania zależy nie tylko od trafności decyzji, lecz również od tego, kiedy została podjęta;
- jeśli wiadomo, że decyzja szefa spotka się z dużym oporem podwładnych, należy szczególnie starannie wybrać moment jej ogłoszenia, a nawet działać z zaskoczenia;
- gdy trzeba działać, należy to zrobić zdecydowanie i konsekwentnie;
- nie wolno odwlekać decyzji zbyt długo, ponieważ sytuacja może się nagle zmienić i cały wysiłek przeddecyzyjny pójdzie na marne;

- jeśli jakaś decyzja wydaje się intuicyjnie słuszna, należy ją podejmować, intuicja jest bowiem zwykle dobrym doradcą;
- jeśli nie zagraża konkurencja, a sprawa nie jest pilna, należy wyznaczyć termin podjęcia związanej z nią decyzji;
- gdy przed podjęciem decyzji w tej sprawie jest wiele wątpliwości, warto zaufać taktyce opartej na tezie: „szybka decyzja to połowa sukcesu”.

Mówiąc o procesie podejmowania decyzji, możemy wyodrębnić pięć zasadniczych etapów, które przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Proces podejmowania decyzji

Źródło: Kaliński, 2004, s. 2.

Należy zaznaczyć, że czynności (1)–(2) nie zmieniają stanu rzeczy. Podobnie jak podjęcie decyzji (4) nie wnosi zmiany, a dopiero wdrożenie (5) przesyła o zmianie rzeczywistości i powinno następować bezpośrednio po podjęciu decyzji.

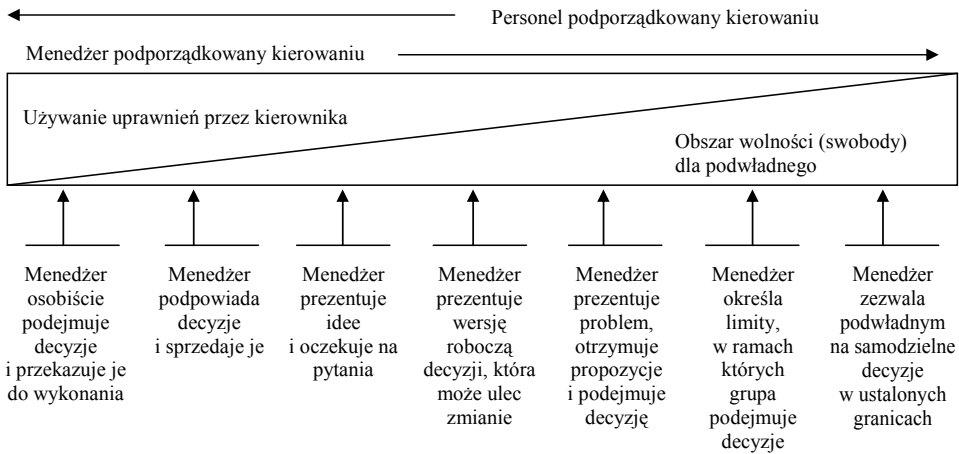
Dyrektor, napotkawszy problem, dokonuje gruntownej analizy, która obejmuje trzy aspekty: definicję problemu, ustalenie jego przyczyn i określenie celów decyzji. Dla kierownika podejmowanie decyzji jest procesem ciągłym, stanowiącym nieustające w czasie wyzwanie we wzajemnych stosunkach z innymi ludźmi. Proces umożliwiający rozpoznanie i wybór określonego kierunku działania prowadzącego do rozwiązania konkretnego problemu lub do wykorzystania pojawiającej się okazji nazywa się modelem racjonalnego podejmowania decyzji (Stoner i in., 2001, s. 238). W modelu tym wyróżnia się cztery składowe:

- analiza sytuacji,
- wyszukiwanie możliwych rozwiązań,
- ocena możliwych rozwiązań i wybór najlepszego,
- wdrażanie decyzji i śledzenie jej skutków.

Istotą podejmowania decyzji jest wykorzystanie zasobów wiedzy, inteligencji i kreatywności wielu osób. Równocześnie włączenie nauczycieli w proces decyzyjny przynosi niebagatelną korzyść w postaci poczucia pracowników, że są współautorami przyjętego programu działania. Zatem jeżeli czas na to pozwoli, a inne okoliczności nie zaskakują, dobrze jest konsultować się na etapie analizy problemu. Konsultować się należy:

- we wszystkich sprawach wchodzących w kompetencje innych organów szkoły;
- z umiarem, ale jawnie, wyraźnie wskazując konsultantów;
- dobierać do tematu konsultacji właściwe gremia i unikać osób destrukcyjnych.

Udział pracowników w procesach decyzyjnych zależy od stylu kierowania przedstawia rysunek 2.



Rysunek 2. Styl kierowania a udział pracowników w procesach decyzyjnych według R. Tannenbauma i W. Schmidta

Źródło: Machaczka, 2001, s. 56.

Mając na uwadze decyzje podejmowane w szkole, możemy wskazać na ich główne płaszczyzny:

- Decyzje w zakresie koncepcji szkoły;
- Decyzje kadrowe, np. o:
 - nawiązywaniu lub przedłużaniu umowy o pracę,
 - premiowaniu i nagradzaniu,
 - przydziale obowiązków w ramach pracy rady pedagogicznej oraz wychowawstw,
 - kierowaniu na doskonalenie zawodowe.
- Decyzje w zakresie bazy szkoły;
- Decyzje pedagogiczne dotyczące poszczególnych uczniów lub grup uczniowskich;
- Decyzje w zakresie delegowania uprawnień.

Przy wdrażaniu decyzji należy także pamiętać o obowiązujących zasadach:

- Z decyzją należy dotrzeć do każdego wykonawcy w czasie jak najkrótszym, który pozwoli wykonawcy przemyśleć, podjąć i zakończyć działanie;

- Wykonawcy poszczególnych czynności powinni zgłosić ich dopełnienie;
- Ostateczne efekty – przynajmniej ważniejszych – decyzji powinny być podane do wiadomości rady pedagogicznej, najlepiej wraz z oceną wykonania i efektów.

5. Planowanie strategiczne w szkole

Jednym z najtrudniejszych procesów w szkole jest planowanie działań. Szkoła bowiem jest tą instytucją, w której niemal stale występuje sprzeczność interesów poszczególnych grup: dyrektora, nauczycieli, uczniów, rodziców, organu prowadzącego i kuratorium. Planowanie stanowi szczególnie rodzaj podejmowania decyzji, zajmujący się tą konkretną przyszłością, jakiej menedżerowie-dyrektorzy pragną dla swojej szkoły. Planowanie nie jest zdarzeniem jednostkowym, o wyraźnym początku i końcu. Jest procesem ciągłym, stanowiącym odbicie zmian zachodzących w otoczeniu każdej organizacji i dostosowującym się do nich. Planowanie jest procesem ustalania celów i wybierania środków do ich osiągnięcia. Bez planów menedżerowie-dyrektorzy nie wiedzieliby, w jaki sposób skutecznie organizować ludzi i zasoby. Bez planu nie mogą świadomie przewodzić innym ani oczekiwać, że inni podążą za nimi. Bez planu menedżerowie i ich podwładni mieliby niewielką szansę osiągnięcia swoich celów bądź też zorientowania się, kiedy i jak schodzą z przyjętej drogi, a kontrolowanie stałoby się zajęciem bezprzedmiotowym. Planowanie ma więc podstawowe znaczenie.

5.1. Hierarchia planów organizacji

Klasyfikacja celów, oprócz roli porządkowania i uszczegółowienia, służy także jako narzędzie kształtowania struktury organizacyjnej firmy (Stabryła, 2000, s. 44). Pierwszym krokiem jest ustalenie ogólnych celów szkoły, łącznie z najważniejszym, jakościowym, który określa powód jej utworzenia – zwanym misją szkoły. Następnie określa się konkretne cele, które z niej wynikają (Bogdanienko, 2001, s. 53).

Organizacjami zarządza się zazwyczaj za pomocą dwóch rodzajów planów. Plany strategiczne (główne) są opracowane przez dyrektorów-menedżerów najwyższego szczebla i definiują ogólne cele organizacji. Plany operacyjne zawierają szczegółowe ustalenia dotyczące wdrożenia planów strategicznych w codziennych działaniach. W szkole mamy do czynienia z następującymi planami:

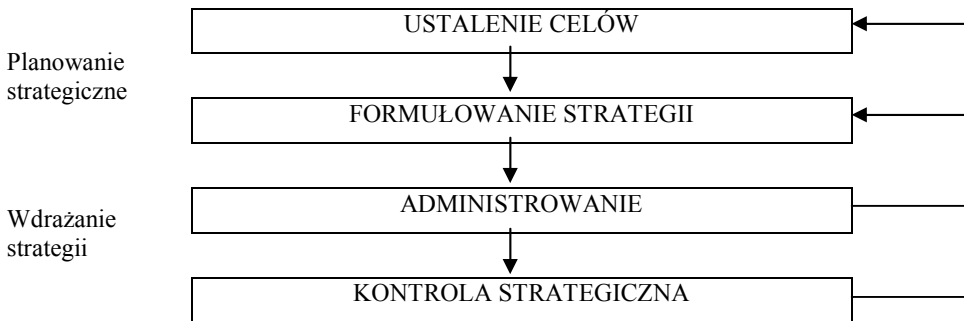
- program rozwoju szkoły,
- program poprawy efektywności kształcenia i wychowania,
- arkusz organizacyjny szkoły,
- program wychowania,
- zestaw programów nauczania,
- plan rozwoju zawodowego,
- program profilaktyki,

- plan doskonalenia nauczycieli.

5.2. Proces zarządzania strategicznego

W 1962 roku znawca historii gospodarczej Alfred D. Chandler zaproponował następującą definicję strategii: „określenie głównych, długofalowych celów firmy i przyjęcie takich kierunków działania oraz taka alokacja zasobów, które są konieczne do zrealizowania celów” (Chandler, 1962, s. 13). Zarządzanie strategiczne to proces obejmujący opracowanie planów strategicznych, a następnie działanie na podstawie tych planów. Umożliwia ono dyrektorom-menedżerom systematyczne pojmowanie otoczenia, w którym ich organizacja funkcjonuje, a następnie podejmowanie działań. W ogólnych kategoriach w grę wchodzi dwie fazy: planowania strategicznego i wdrażania strategii.

- **Planowanie strategiczne** jest terminem, którym zazwyczaj obejmujemy działania poznawcze, a więc zarówno ustalanie celów, jak i formułowanie strategii;
- **Wdrażanie strategii** jest terminem, którym zazwyczaj nazywamy działania obejmujące administrowanie i kontrolę.



Rysunek 3. Proces zarządzania strategicznego według Ch.W. Hofera i D.E. Schendla

Źródło: Schendel, Hofer, 1979.

5.3. Zarządzanie przez cele

Zarządzanie przez cele wykracza poza wyznaczanie rocznych zadań jednostek organizacyjnych. W systemie ustala się cele do osiągnięcia przez poszczególnych pracowników. Peter E. Drucker jako pierwszy zaproponował to podejście w swojej książce *Praktyka zarządzania* (Drucker, 1998, s. 139). Od tego czasu ZPC wywołało szereg dyskusji, ocen i badań oraz zachęciło do opracowania wielu podobnych metod.

Zarządzanie przez cele obejmuje sformalizowane procedury rozpoczynające się od ustalenia celów i prowadzące do ostatecznej oceny ich realizacji. Dyrektorzy i na-

uczyciele działają wspólnie przy ustalaniu celów. Zakresy odpowiedzialności każdego pracownika są wyraźnie określone w postaci wymiernych oczekiwanych wyników, czyli „celów”, którymi nauczyciele posługują się przy planowaniu swojej pracy, a następnie – wraz z dyrektorami – przy ocenie osiągniętych postępów. Oceny wyników dokonuje się wspólnie w sposób ciągły. ZPC jest sposobem integrowania i nakierowywania wysiłków wszystkich pracowników szkoły na osiągnięcie celów przyjętych przez dyrektora. Główną korzyścią zarządzania przez cele jest lepsza motywacja pracowników, wynikająca z dopuszczenia ich do współkształtowania celów i zadań. W większości skutecznych systemów ZPC występuje sześć elementów:

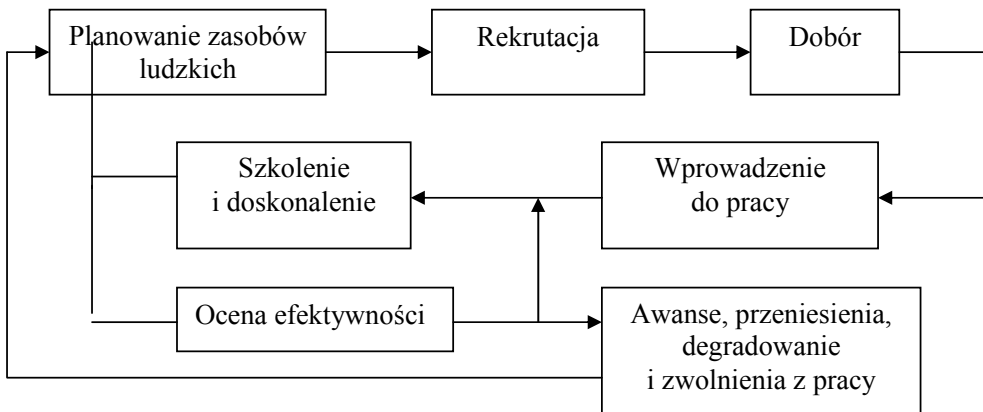
- **Z a a n g a ż o w a n i e.** Do skuteczności programu potrzeba zaangażowania się kierowników w osiąganie celów osobistych i organizacyjnych oraz w proces ZPC na każdym szczeblu organizacji. Kierownicy muszą spotykać się ze swoimi podwładnymi najpierw po to, aby ustalić cele, a następnie po to, aby oceniać postępy w osiąganiu tychże celów.
- **Ustalenie celów na najwyższym szczeblu zarządzania.** Zazwyczaj skuteczne metody ZPC zaczynają się od naczelnego kierownictwa, które określa strategię organizacji i wyznacza wstępne cele, pod względem treści i stosowanych terminów przypominające zadania roczne. Procedura ta zapewnia zarówno kierownikom, jak i pracownikom jaśniejszy obraz tego, co naczelne kierownictwo pragnie osiągnąć, i wskazuje im, w jaki sposób ich własna praca bezpośrednio wpływa na osiąganie celów organizacji.
- **Cele indywidualne.** W skutecznym systemie ZPC każdy kierownik i każdy pracownik mają wyraźnie określony zakres odpowiedzialności i cele. Cele określa się w konkretnych kategoriach na każdym szczeblu, aby pracownicy mogli zrozumieć, czego dokładnie się od nich oczekuje i aby im pomóc w skutecznym zaplanowaniu sposobu realizacji przyjętych celów.
- **Uczestnictwo.** Im większy jest udział zarówno kierowników, jak i pracowników w ustalaniu celów, tym większe jest prawdopodobieństwo osiągnięcia celów.
- **Samodzielność w wykonywaniu planów.** Po uzgodnieniu celów każdy ma dużo swobody w wyborze sposobów ich realizacji, bez wtrącania się kierowników wyższych szczebli.
- **Przeglądy efektywności.** Kierownicy i pracownicy spotykają się okresowo, aby dokonać przeglądu postępów w osiąganiu przyjętych celów. W trakcie tych przeglądów określają pojawiające się trudności i ustalają, co każdy z nich może zrobić, aby je rozwiązywać. W razie konieczności cele mogą ulec modyfikacji.

Rekapitułując, można stwierdzić, że na ogół ci, którzy osiągają ustanowione przez siebie cele, są skłonni dążyć do zwiększenia własnej efektywności. Pracownicy, którzy na czas otrzymują konkretne informacje zwrotne, są na ogół efektywniejsi, podobnie jak ci, którzy uczestniczą w ustalaniu celów. Sam proces uczestnictwa prowa-

dzi do lepszego komunikowania się i wzajemnego zrozumienia między kierownikami a ich podwładnymi.

6. Gospodarowanie zasobami ludzkimi w szkole

Gospodarowanie zasobami ludzkimi jest funkcją polegającą na rekrutacji i selekcji uczestników organizacji, ich nagradzaniu, karaniu i rozwoju (Koźmiński, 1999, s. 487). Jak przedstawiono na rysunku 4, jest to ciągły proces dotyczący zaspokajania potrzeb kadrowych poprzez system rekrutacji, dobór pracowników na odpowiednie stanowiska, proces szkolenia i doskonalenia zawodowego, awanse, przeniesienia i zwolnienia po ocenie pracy podwładnych. Funkcja GZL jest bardzo ważna w dzisiejszych czasach kryzysu, kiedy dąży się do zmniejszania zatrudnienia.



Rysunek 4. Proces gospodarowania zasobami ludzkimi w organizacji

Źródło: Stoner i in., 2001, s. 368.

- **P l a n o w a n i e z a s o b ó w l u d z k i c h** służy ciągłemu i odpowiedniemu zaspokajaniu potrzeb kadrowych. Następuje to poprzez analizę czynników wewnętrznych, takich jak istniejące i przewidywane potrzebne umiejętności pracowników i wakaty, wzrost bądź zmniejszanie oddziałów w szkole, niż demograficzny.
- **R e k r u t a c j a** służy do stworzenia puli kandydatów do pracy zgodnie z planem zasobów ludzkich. W szkołach kandydaci zazwyczaj zgłaszają się sami lub szuka się ich przez dane wydziałów edukacji w gminach.
- **D o b ó r** wiąże się z zapoznaniem się z wypełnionymi formularzami podań i życiorysami, przeprowadzaniem rozmów kwalifikacyjnych, testów oraz sprawdzeniem referencji, a następnie podjęciem decyzji o zatrudnieniu. W pol-

skich realiach brakuje kandydatów na nauczycieli języków obcych, pozostałych „przedmiotowców” jest nadmiar.

- Wprowadzanie do pracy ma na celu pomoc nowo przyjętym pracownikom w bezkonfliktowym dostosowaniu się do organizacji. W szkole wiąże się to ze statusem nauczyciela stażysty, a następnie kontraktowego, posiadających opiekunów stażu.
- Szkolenie i doskonalenie zmierza do tego, aby pracownicy w większym stopniu przyczyniali się do zapewnienia efektywności organizacji. Szkolenie służy zwiększeniu umiejętności potrzebnych do obecnie wykonywanej pracy. Programy doskonalenia mają natomiast przygotowywać pracowników do awansu.
- Ocena efektywności to czynność polegająca na porównaniu wyników pracy danego pracownika z normami lub celami ustalonymi dla zajmowanego przez niego stanowiska. Efektywność nauczyciela można ocenić edukacyjną wartością dodaną, czyli przyrostem wiedzy i umiejętności kształconych przez niego uczniów po danym etapie nauki, zakończonym sprawdzianem, egzaminem gimnazjalnym lub maturą.
- Awanse, przeniesienia, degradowanie i zwolnienia z pracy wynikają z przydatności danego pracownika do organizacji. W polskiej oświacie zdobycie kolejnego szczebla awansu wiąże się z wyższą pensją, ale bolączką jest również to, że wydajność nauczycieli dyplomowanych wyraźnie spada, a zwolnienie ich zgodnie z Kartą Nauczyciela jest prawie niemożliwe. Awans, przeniesienie, zwolnienie znajdują odbicie w planowaniu zasobów ludzkich.

7. Podsumowanie

Praca dyrektora-menedżera polega na racjonalnym wykonywaniu czterech grup czynności. Do pierwszej grupy należą regularnie wykonywane zadania, wynikające z funkcji zarządzania, odpowiedzialności za tworzenie i realizowanie polityki oraz strategii działania organizacji. Druga grupa czynności jest spowodowana koniecznością podejmowania decyzji w nieprzewidywalnych sytuacjach, przy pojawiających się szansach i powstających zagrożeniach. Trzecia grupa to czynności o dużym znaczeniu, wynikające z rozwiązywania problemów dostosowywania się do rynku na skutek zmian zachodzących w zewnętrznym otoczeniu organizacji. Czwarta grupa czynności menedżera-dyrektora obejmuje strategiczne plany i operacyjne przedsięwzięcia. Ich projektowanie i realizowanie jest podstawowym sposobem wprowadzania przez menedżera nowych systemów, procesów i operacji wykraczających poza codzienne czynności wykonywane w organizacji.

Cechą dobrego menedżera-dyrektora jest wycucie biznesu, pewność siebie, konsekwencja w działaniu, dobre kontakty z pracownikami, obdarzanie ich zaufaniem

i udzielanie pomocy, a także świadomość własnych mocnych i słabych stron oraz umiejętność wykorzystywania tej świadomości we własnych działaniach.

Przedsiębiorczość ekonomiczna dyrektora-menedżera w znacznej mierze uwalnia władze samorządowe od troski o doposażenie materiałowe i finansowe szkół. Przedsiębiorczy kierownik szkoły w środowisku dyrektorów sytuuje się w czołówce, a wymierne i wymowne efekty jego kierowniczej pracy imponują i mobilizują innych. Jego wizytówką jest estetycznie utrzymana szkoła, doposażona w sprzęt i pomoce dydaktyczne. Te właśnie rezultaty stają się punktem odniesienia dla innych dyrektorów przy poszukiwaniu szans na sukces kierowniczy.

Zespół opiniodawczo-doradczy do spraw statusu nauczycieli przy Ministerstwie Edukacji Narodowej w listopadzie 2010 roku doszedł do wniosku, że brak jest instrumentów do tworzenia zhierarchizowanej, elastycznej struktury zarządzania, dostosowanej do potrzeb szkoły. Zespół zaproponował stworzenie klarownej struktury zarządzania poprzez rozbudowanie awansu wewnątrzszkolnego, który mógłby stanowić jednocześnie ścieżkę dojścia do stanowiska dyrektora szkoły oraz zapewnienie dyrektorowi instrumentów pozwalających na dodatkowe wynagradzanie na przykład lidera grupy, lidera projektu, nauczyciela za realizację zadań szczególnie ważnych dla jakości pracy szkoły.

Zdaniem zespołu opiniodawczo-doradczego dyrektor szkoły nie powinien być wyłącznie menedżerem albo wyłącznie nauczycielem. Powinien posiadać kwalifikacje z dziedziny zarządzania, jak i potwierdzoną wiedzę w sferze oświaty oraz umiejętności w zakresie oceny pracy nauczycieli (za: www.men.gov.pl).

Bibliografia

- Bogdanienko J. 2001. *Wprowadzenie do zarządzania*. Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania. ISBN 83-87256-20-X.
- Chandler A.D. Jr. 1962. *Strategy and Structure. Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*. Cambridge: MIT Press. ISBN 978-0-262-53009-5.
- Drucker P.F. 1998. *Praktyka zarządzania*. Warszawa–Kraków: Czytelnik; Nowoczesność. ISBN 83-901815-0-9.
- Gawrecki L. 2003. *Kompetencje menedżera oświaty*. Poznań: Wyd. eMPI². ISBN 83-88933-62-0.
- Griffin R.W. 1997. *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 978-83-01-14944-4.
- Kaliński W. 2004. *Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*. T. 1, B/2.1. Warszawa: Wyd. Raabe. ISBN 978-83-908428-7-5.
- Koźmiński A.K. (red.). 1999. *Zarządzanie: teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 83-01-12705-8.
- Law S., Glover D. 2003. *Educational Leadership and Learning. Practice, Policy and Research*. Buckingham: Open University Press. ISBN 978-0335197521.
- Machaczka J. 2001. *Podstawy zarządzania*. Kraków: Wyd. Akademii Ekonomicznej. ISBN 83-7252-094-1.
- Mentrak A. 2004. *Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*. T. 1, B/1.1. Warszawa: Wyd. Raabe. ISBN 978-83-908428-7-5.

- Osterliff W. 1921. *Ewaryst Estkowski (1820–1856)*. Łódź: Księgarnia Ludwika Fiszera.
- Schendel D.E., Hofer Ch.W. (red.). 1979. *Strategic Management. A New View of Business Policy and Planning*. Boston: Little, Brown. ISBN 0316773123.
- Stabryła A. 2000. *Zarządzanie strategiczne w teorii i praktyce firmy*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 83-01-13231-0.
- Stoner J., Freeman E., Gilbert D. 2001. *Kierowanie*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. ISBN 83-208-1295-X.
- Szczupaczyński J. 2001. *Anatomia zarządzania organizacją*. Warszawa: Międzynarodowa Szkoła Menedżerów. ISBN 83-86891-25-4.

School principal as a manager

Abstract: The article focuses on the role of a school principal as a manager, which is important and desirable from the perspective of the institutions running the school, in relation to high (in their point of view) expenditures from the budget intended for education. According to municipal authorities, the ideal principal of the educational establishment is the principal who is able to reduce the school's expenditures and acquire additional funds. Other goals, such as didactic, educational and protective shall be placed at a later point.

The starting point of discussion is a review of literature (or the concept) on the role of the school principal of educational institution. The first chapter contains a definition of management functions: planning, organising, motivating and controlling. The second chapter presents different approaches to people management styles, such as: autocratic, democratic, liberal, authoritative, paternalistic, consultative and participatory. The third chapter describes the process of decision-making and the conditions for its effectiveness in the school environment. The fourth chapter concerns the strategic planning and related processes of strategic management or management by objectives. The final chapter presents information on the management of human resources at school, consisting of planning and meeting the needs of staff through the recruitment, selection of employees to suitable positions, introducing them to work, the process of training and professional development, evaluation, promotion, transfer, dismissal after the assessment of their work. However, the summary contains the synthetic approach to the tasks and the characteristics of a good, "manager of education" and the prospects of the creation of management structures adapted to the needs of the school.

Key words: management at school, styles of management, decision process of the school principal, strategic planning at school, human resources management at school

ANNA WŁOCH*

Spółeczny wymiar edukacji europejskiej

Słowa kluczowe: edukacja europejska, społeczny wymiar edukacji europejskiej, europejski wymiar edukacji, priorytety edukacji europejskiej

Streszczenie: Celem artykułu jest zaprezentowanie społecznego wymiaru edukacji europejskiej. Omówione zostały takie kwestie jak narastanie zainteresowania problemem edukacji europejskiej we Wspólnocie Europejskiej oraz później w Unii Europejskiej. Szczegółowej analizie poddano definicje edukacji europejskiej oraz „europejskiego wymiaru edukacji”. Z definicją edukacji europejskiej w szerokim kontekście powiązано priorytety tej edukacji. W ostatniej części artykułu przedstawiono problematykę wprowadzenia „europejskiego wymiaru edukacji” w polskim systemie oświaty oraz omówiono główne założenia edukacji europejskiej i sposoby ich realizacji w Polsce.

Podstawową metodą badawczą, którą zastosowano w niniejszym opracowaniu, jest analiza dokumentów. Poruszone zagadnienia wskazują na szeroki kontekst, w jakim należy rozpatrywać edukację europejską. Zaprezentowano pozytywne rezultaty edukacji europejskiej o społecznym wymiarze, jak również zwrócono uwagę na różne problemy, z którymi musi się zmierzyć edukacja europejska.

1. Wprowadzenie

Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych XX wieku edukacja europejska była w krajach kandydujących do Unii Europejskiej zagadnieniem zupełnie nowym, najczęściej rozumianym bardzo wąsko, jako nauczanie o Unii Europejskiej. O ile dla „starych” członków Wspólnoty Europejskiej edukacja europejska była oczywistym elementem procesu nauczania, o tyle w krajach kandydujących oznaczała wprowadzenie wielu nowych działań, mających na celu przede wszystkim poprawienie jakości kształcenia na każdym poziomie oraz promowanie wiedzy o jednoczącej się Europie. Po sześciu latach od wstąpienia Polski do struktur Unii Europejskiej założenia edukacji

* mgr Anna Włoch – Katedra Historii Oświaty i Wychowania, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Europejskiej są realizowane w wielu zakresach, poprzez udział w programach edukacyjnych, będących częścią wielkiego programu *Lifelong Learning* („Uczenie przez całe życie”), przez studia i stypendia zagraniczne, działalność Szkolnych Klubów Europejskich, aż po wprowadzanie nowych przedmiotów w programach nauczania w szkołach i na studiach wyższych. Szkolnictwo wyższe jest też tym obszarem, gdzie dokonuje się najwięcej zmian, wpisujących się w wytyczne szeroko pojętej edukacji europejskiej. Proces Boloński, mający na celu ujednoczenie studiów wyższych oraz wzmocnienie i promocję europejskiego szkolnictwa wyższego, skupia obecnie 47 krajów.

Edukacja europejska nie stanowi już żadnego *novum* w krajach członkowskich Unii Europejskiej oraz krajach stowarzyszonych. Jej najważniejsze cele są wpisane w proces nauczania i wychowania młodego pokolenia Europejczyków. Ponadto wspieranie edukacji przez Unię Europejską jest widoczne na każdym poziomie kształcenia, od przedszkola aż po studia w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

2. Edukacja europejska w polityce Wspólnot Europejskich oraz Unii Europejskiej

Wspólnoty Europejskie zainteresowały się kwestią edukacji dość późno, bo dopiero w latach siedemdziesiątych XX wieku. Choć pierwsze wzmianki dotyczące *stricte* edukacji znalazły się już w Traktatach Rzymskich z 1957 roku (powołujących do życia EWG oraz Euroatom), to jednak były to jedynie zapisy na temat potrzeby ustalenia wspólnej polityki w dziedzinie szkolenia i doskonalenia zawodowego (*Traktat ustanawiający*, 1957). Znikome zainteresowanie edukacją wynikało z faktu, że priorytetem dla integrujących się wówczas państw była gospodarka. Jednocześnie od początku wyznaczano granicę między edukacją a chociażby polityką celną, sprawami finansowymi czy rolnictwem (Dziewulak, 1997, s. 20). Cztery swobody integracji europejskiej, które zapewniały Traktaty Rzymskie, czyli swobodny przepływ osób, dóbr, usług i kapitału, jak pisze Maria Magoska, promowały przede wszystkim mobilność pracowników, zapewniając im tym samym możliwość podjęcia pracy w innym państwie członkowskim Wspólnoty. Ponadto pracownicy-emigranci mieli przyznane uprawnienia w dziedzinie prawa pracy, jak również opieki socjalnej (Magoska, 2001, s. 173).

Problem edukacji został poruszony przez Wspólnoty Europejskie *de facto* z końcem 1971 roku, kiedy to doszło do spotkania ministrów edukacji państw członkowskich Wspólnot Europejskich. Rezultatem tego spotkania było wydanie w 1973 roku raportu H. Janne zatytułowanego *W kierunku europejskiej polityki oświatowej* (*Vers une politique européenne de l'éducation*) (Dziewulak, 1995, s. 16–17). Autor zwrócił w nim uwagę na specyfikę polityki oświatowej prowadzonej przez Wspólnoty Europejskie, zaznaczając, że edukacja jest tą dziedziną polityki społecznej, która wymaga

odrębnych decyzji i ustaleń. W 1974 roku powołano Komitet Edukacyjny, w którego skład weszli przedstawiciele wszystkich państw członkowskich. W tym samym roku Rada Ministrów Oświaty przy Radzie Wspólnoty Europejskiej wydała specjalne oświadczenie, w którym zwracała uwagę na potrzebę zachowania w każdym państwie członkowskim własnego, odrębnego systemu oświaty. Podkreślono wówczas, że niezwykle ważne jest respektowanie odmienności tradycji edukacyjnych oraz że nie wolno dążyć do uniformizacji metod i programów nauczania. Pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku, gdy Wspólnota Europejska liczyła dwunastu członków, podjęto działania zmierzające do pogłębienia integracji. W 1986 roku podpisano nowy dokument – Jednolity Akt Europejski, reformujący Traktaty Rzymskie (Dyńia, 2004, s. 46–49). Nie znalazła się jednak w tym dokumencie żadna adnotacja w sprawie polityki oświatowej. Podkreślono jedynie znaczenie rozwoju badań naukowych i rozwoju technologicznego, ale jako dziedzin związanych z rozwojem gospodarczym. Ośrodki badawcze miały otrzymać wsparcie finansowe w postaci programów badawczych: *Erasmus*, *Eureka*, *Espirit* i innych (Dziewulak, 1997, s. 22–23).

Najistotniejsze regulacje w kwestii edukacji w Unii Europejskiej znalazły miejsce w Traktacie ustanawiającym Unię Europejską, czyli Traktacie z Maastricht, podpisanym w 1992 roku (Dyńia, 2004, s. 49). Traktat z Maastricht, który wszedł w życie w 1993 roku, był pierwszym dokumentem podejmującym dyskusję nad polityką edukacyjną prowadzoną przez Unię Europejską. Podpisanie Traktatu z Maastricht to niezwykle ważny etap w procesie integracji europejskiej, wprowadził on bowiem tak zwane trzy filary prawne, na których opiera się Unia Europejska (I filar wspólnotowy, obejmujący wszystkie obszary polityk wspólnotowych; II filar – Wspólna Polityka Zagraniczna i Bezpieczeństwa; III filar – Sprawy Wewnętrzne i Wymiar Sprawiedliwości). Dla edukacji najważniejszy był I filar, ponieważ to w nim ulokowano sprawy związane z kulturą i edukacją, kwestie polityki kulturalnej oraz polityki edukacyjnej (Dyńia, 2004, s. 49–50).

Społeczny wymiar edukacji europejskiej, promowany przez Unię Europejską od momentu wejścia w życie Traktatu z Maastricht, był bardzo wspierany przez ustanowienie obywatelstwa europejskiego. Od momentu powołania Unii Europejskiej rozpoczął się nowy rozdział w procesie tworzenia ściślejszego związku pomiędzy narodami Europy, w którym decyzje miały być podejmowane jak najbliżej obywatela. Obywatel Unii Europejskiej zgodnie z założeniami jest obywatel każdego kraju członkowskiego. Co bardzo ważne, obywatelstwo europejskie nie zastępuje obywatelstwa narodowego, ale je jedynie uzupełnia. Sam fakt posiadania obywatelstwa europejskiego daje Europejczykom wiele przywilejów, takich jak: możliwość swobodnego przemieszczania się w obrębie państw członkowskich, możliwość podejmowania nauki, studiów, pracy w innym kraju członkowskim, możliwość osiedlenia się w wybranym państwie, prawo do udziału w wyborach do Parlamentu Europejskiego oraz możliwość wnoszenia skarg indywidualnych do Trybunału Sprawiedliwości. Ponadto obywatel Unii Europejskiej dysponuje prawem do ochrony przez władze dyplomatyczne lub konsularne każdego innego kraju członkowskiego

na takich samych warunkach jak inni obywatele tego państwa. Może bezpośrednio zwracać się do Parlamentu Europejskiego, Rzecznika Praw Obywatelskich, Rady Europy, Komisji Europejskiej, Trybunału Sprawiedliwości oraz Trybunału Obrachunkowego (Magoska, 2001, s. 176–177). Wszelkie prawa obywateli europejskich ma promować europejski wymiar edukacji. Ustanowienie obywatelstwa europejskiego było kluczową sprawą dla wspierania edukacji europejskiej, pozwoliło bowiem na zbliżenie wszystkich obywateli poprzez wskazanie na wspólne korzenie, wspólną kulturę, takie same prawa. Promowanie zaś idei europejskiego obywatelstwa zostało uznane za jeden z najważniejszych celów edukacji europejskiej. Niezwykle ważne dla edukacji było precyzyjne sformułowanie zasady subsydiarności, czyli pomocniczości, zawarte w Traktacie z Maastricht (Dziewulak, 1997, s. 23). Zgodnie z zasadą subsydiarności decyzje powinny być podejmowane jak najbliżej obywatela. Instytucje europejskie winny dążyć do eliminowania istotnych różnic pomiędzy państwami członkowskimi, a to z kolei sugerowałoby konieczność interwencji w kierunku wyrównywania poziomu rozwoju oraz tworzenia wspólnych standardów (Magoska, 2001, s. 174). Najważniejsze rozporządzenie dotyczące edukacji, które znalazło się w Traktacie z Maastricht, wynikało z zasady subsydiarności. Sprawy edukacji i kształcenia zawodowego poruszono w trzech artykułach: 126, 127 i 308. Artykuł 126 z rozdziału 3 Traktatu o Unii Europejskiej mówi: „1. Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową” (*Traktat o Unii Europejskiej*, 1992, art. 126, 127). Priorytetem Unii Europejskiej w sprawie wspólnej polityki oświatowej było więc położenie nacisku na wysoką jakość kształcenia w państwach członkowskich. Cel ten miał być realizowany poprzez zachęcanie do współpracy, udzielanie wsparcia merytorycznego i finansowego, ale co bardzo ważne, przy zachowaniu całkowitej niezależności państw członkowskich w sprawach organizacji systemów oświatowych oraz przy doborze treści nauczania. Unia Europejska, szanując odmienną tradycję i kultury państw członkowskich, zdecydowała o nieingerowaniu w wewnętrzne systemy edukacyjne, pozostawiając sferę polityki edukacyjnej w gestii pojedynczych państw członkowskich. Jedyne działania, jakie miały podejmować Wspólnoty Europejskie, to zachęcanie do współpracy poprzez między innymi programy wspólnotowe oraz wsparcie finansowe.

Wspólna polityka edukacyjna Unii Europejskiej koncentruje się przede wszystkim wokół rozwoju tak zwanego „europejskiego wymiaru w edukacji”, który ma być osiąganym poprzez nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich, w tym również języków o mniejszym zasięgu terytorialnym. Kolejny cel to wspieranie mobilności studentów i nauczycieli. Ułatwienie możliwości uznawania okresu studiów oraz uzyskanych dyplomów poza granicami kraju miało znacznie wpłynąć na rozwój mobilności, szczególnie wśród młodych Europejczyków. Wspólna poli-

tyka edukacyjna państw należących do Unii Europejskiej miała obejmować również współpracę między instytucjami badawczymi, krajowymi i zagranicznymi. Ponadto zachęcano państwa członkowskie do wykorzystywania nowoczesnych technologii w celu przekazywania informacji o wszelkich rozwiązaniach stosowanych w krajowych systemach oświatowych, po to aby ułatwić wymianę doświadczeń oraz usprawnić funkcjonowanie europejskiej edukacji, szczególnie w kwestiach wspólnotowych. Wspólna unijna polityka edukacyjna to także wspieranie kształcenia na odległość, którego podstawowym celem jest eliminowanie selekcyjnych funkcji szkolnictwa i podnoszenie poziomu wykształcenia ogólnego obywateli europejskich. Do najważniejszych zadań wspólnotowych w sferze edukacji należy koordynowanie i finansowanie niezwykle popularnych programów edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem programów wymiany uczniów i studentów.

3. Wielowymiarowość edukacji europejskiej

Niewątpliwie edukacja europejska ma charakter wielowymiarowy. Aby lepiej zrozumieć wieloaspektowość edukacji europejskiej, należy przede wszystkim precyzyjnie zdefiniować pojęcie „edukacji europejskiej”. Edukacja europejska jest zazwyczaj rozumiana bardzo wąsko, najczęściej jako przedmiot kształcenia, którego treści dotyczą podstaw wiedzy o Unii Europejskiej, dziejów Europy, historii integracji europejskiej, działalności instytucji Unii Europejskiej. Edukacja europejska jako nauczanie o Unii Europejskiej i o Europie to jednak tylko jeden z aspektów edukacji europejskiej. Szerokie rozumienie edukacji europejskiej zaproponował Zdzisław Mach, pisząc, że to „zarówno uczenie o Europie, jak też dla Europy, w celu wykształcenia pokoleń przyszłych Europejczyków (...)” (Mach, 2002, s. 7). Takie rozumienie edukacji europejskiej wskazuje na jej trzy aspekty ideowe: nauczanie o Europie, nauczanie w Europie i dla Europy, podkreślając tym samym wieloaspektowość europejskiego wymiaru edukacji (*european dimension*). „Nauczanie o Europie” oznacza w tym przypadku przede wszystkim realizację celów pragmatycznych edukacji europejskiej, czyli dostarczenie podstaw wiedzy o Unii Europejskiej i o Europie. „Nauczanie w Europie” to położenie nacisku na społeczne funkcje, jakie realizuje edukacja europejska, czyli przygotowanie młodych Europejczyków do życia w zjednoczonej Europie, wyposażenie ich w taką wiedzę i kompetencje, które dadzą im szansę na podjęcie nauki i studiów w innym państwie europejskim, które umożliwią im łatwiejsze odnalezienie się na globalnym rynku pracy oraz przygotowują ich do bycia aktywnymi członkami społeczeństwa obywatelskiego. Trzeci aspekt edukacji europejskiej – „nauczanie dla Europy” – ma wymiar aksjologiczny, jego celem jest budowanie wśród Europejczyków poczucia tożsamości europejskiej, wychowanie w duchu poszanowania praw człowieka i zasad demokracji oraz rządów prawa. Ponadto „nauczanie dla Europy” ma zwrócić uwagę na kształtowanie się zainteresowania zmianami społecznymi, jakie dokonują się na Starym Kontynencie i na świecie.

„Nauczanie dla Europy” ma wyposażyć Europejczyków w wiedzę i kompetencje, które są niezbędne do kierowania procesem integracji europejskiej w przyszłości.

Nieco szersze rozumienie „edukacji europejskiej” proponuje Ilona Kość. Wyróżnia ona cztery równorzędne elementy edukacji europejskiej: „uczenie o Europie”, „uczenie o integracji europejskiej”, „europejskie myślenie” oraz „europejskie kompetencje” (Kość, 2006, s. 322). Pierwsza składowa definicji edukacji europejskiej – „uczenie o Europie” – rozumiana jest jako nauczanie o historii Europy, rozwoju idei europejskich, akcentowanie znaczenia kultury ogólnoeuropejskiej, wywodzącej się z filozofii greckiej, prawa rzymskiego oraz chrześcijaństwa. „Uczenie o Europie” oznacza to samo co „nauczanie o Europie” w definicji edukacji europejskiej zaproponowanej przez Z. Macha. Porównując dwie popularne definicje edukacji europejskiej, drugi element w ujęciu I. Kość, czyli „uczenie o integracji europejskiej”, również zawierałby się w tak zwanym „pierwszym aspekcie ideowym edukacji europejskiej”. Poprzez „uczenie o integracji europejskiej” rozumie się przedstawianie procesów integracyjnych w perspektywie historycznej, prezentację zasad funkcjonowania instytucji europejskich, jak również samej Unii Europejskiej oraz innych współpracujących z nią organizacji. W zaproponowanym przez I. Kość rozumieniu edukacji europejskiej, w odróżnieniu od innych definicji, pojawiają się dwa nowe elementy: „europejskie myślenie” oraz „europejskie kompetencje”. O ile „nauczanie w Europie” i „nauczanie dla Europy” bez dokładnego wyjaśnienia ich elementów składowych mogą niekiedy brzmieć nieco trywialnie, o tyle podział, jaki wprowadziła Kość, wydaje się najlepszym z możliwych, doskonale wyczerpującym wieloaspektowy charakter edukacji europejskiej. „Europejskie myślenie” autorka odnosi do nauki o fundamentalnych wartościach i zasadach, na których opiera się cały kontynent europejski, mianowicie demokracji, tolerancji, prawach człowieka oraz gospodarce rynkowej. Z kolei „europejskie kompetencje” można by nazwać efektem procesu kształcenia Europejczyka, który jest jednym z podstawowych celów, jakie ma realizować edukacja europejska. Wyposażenie Europejczyka w „europejskie kompetencje” oznacza odpowiednie przygotowanie młodego człowieka do życia we współczesnym, zglobalizowanym społeczeństwie. Nabywanie „europejskich kompetencji” to przede wszystkim zdobycie umiejętności korzystania z nowości technologicznych i informacyjnych, poszerzanie znajomości języków obcych, czyli podstawowe umiejętności niezbędne do znalezienia dobrej pracy, stawiania czoła rosnącej konkurencji oraz przekwalifikowania się w sytuacji pogłębiającego się kryzysu ekonomicznego.

Podsumowując, najlepszą definicją edukacji europejskiej jest definicja zaproponowana przez I. Kość (2006, s. 322). Edukacja europejska nie może bowiem ograniczać się do samych haseł ideowych i stawiania celów, mniej lub bardziej możliwych do realizacji w zmieniającym się społeczeństwie europejskim. Wprowadzenie komponentów „europejskie myślenie” oraz „europejskie kompetencje” wskazuje na praktyczne efekty procesu kształcenia i wychowania w zjednoczonej Europie. Postawienie jasnych i sprecyzowanych celów, do jakich ma zmierzać edukacja europejska, daje możliwość podjęcia konkretnych działań w tym zakresie. „Europejskie myśle-

nie” i „europejskie kompetencje” to jedne z najważniejszych społecznych funkcji, jakie pełni edukacja europejska. Wagę tych dwóch ostatnich komponentów, które wyróżnia Kość, na długo przed wejściem Polski do Unii Europejskiej podkreślił Czesław Banach, pisząc, że „w edukacji europejskiej nie chodzi tylko o to, aby więcej wiedzieć o Europie, ale także o to, aby stawać się Europejczykiem, ukierunkowanym na współtworzenie nowej Europy” (Banach, 1998/1999, s. 12).

Oprócz edukacji europejskiej nadal bardzo popularnym pojęciem jest „europejski wymiar edukacji”. Analizując główne cele edukacji europejskiej oraz założenia „europejskiego wymiaru edukacji”, można stwierdzić, że są to pojęcia zawierające bardzo podobne treści. Co więcej można nawet zaryzykować stwierdzenie, że są to pojęcia tożsame. Należy jednak przy tym zaznaczyć, że edukację europejską rozumiemy dość szeroko, nie tylko jako przedmiot nauczania czy ścieżkę międzyprzedmiotową, ale również zwracamy uwagę na jej aksjologiczny wymiar, i tylko tak pojmowaną edukację europejską możemy definiować jako wprowadzanie europejskiego wymiaru do edukacji. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku innych pojęć, jak: „europeizacja oświaty” i „euroedukacja”, choć nie wszyscy badacze tej problematyki w ten sam sposób je definiują. Inne określenia terminu „europejski wymiar w edukacji” to również *European dimension*, *dimension européenne*, „europeizm w edukacji”.

„Europejski wymiar edukacji” jest zdecydowanie starszym pojęciem aniżeli „edukacja europejska”. Kategoria pojęciowa „europejski wymiar edukacji” po raz pierwszy pojawiła się w rezolucji Rady Ministrów Oświaty Wspólnoty Europejskiej 9 lutego 1976 roku, w myśl której „europejski wymiar edukacji” miał się opierać na postrzeganiu Europy jako obszaru połączonego wspólną kulturą, bazującą na wspólnych wartościach (Grzybowski, 2007, s. 289–290). Prace nad kreowaniem „europejskiego wymiaru w edukacji” trwają już w Europie Zachodniej ponad czterdzieści lat, natomiast w Polsce termin ten pojawił się w czasie transformacji ustrojowej w 1989 roku, czyli w okresie, kiedy priorytetem dla nowego, demokratycznego rządu była integracja z NATO oraz Radą Europy (Kość, 2006, s. 320).

Na gruncie polskiej pedagogiki pojęcie „europejski wymiar edukacji” upowszechnił Wiktor Rabczuk już na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku (Rabczuk, 1993, s. 41). Zwracał on uwagę, że wieloznaczność tego pojęcia wynika z faktu, iż Wspólnoty Europejskie nie ustaliły jak dotąd jednej, oficjalnej definicji. Mimo to ministrowie edukacji państw członkowskich Unii Europejskiej bardzo często wymieniają „europejski wymiar edukacji” jako priorytetowy cel zarówno polityki wspólnotowej, jak i polityki narodowej (Rabczuk, 2007, s. 21). Rabczuk, wprowadzając pojęcie „europejski wymiar edukacji” w polskiej literaturze naukowej, podjął próbę jego zdefiniowania, zwracając uwagę na wąskie znaczenie tego terminu, a mianowicie konieczność wzbogacenia treści programów szkolnych o zagadnienia, które przyczynią się do rozwijania świadomości europejskiej wśród młodego pokolenia (Rabczuk, 1993, s. 112–113). Tymi nowymi zagadnieniami miały być między innymi: historia Europy, dzieje europejskiej kultury, instytucje europejskie oraz po-

lityka europejskich organizacji. Rabczuk, jako znawca zagadnienia, podkreślał, że realizacja „europejskiego wymiaru edukacji” przebiega różnie w poszczególnych państwach europejskich, a czynnikiem różnicującym jest odmiennosc tradycji i ideologii systemów oświatowych. „Europejski wymiar edukacji” w szerszym znaczeniu to według Rabczuka wszelkie formy i aspekty działań, instytucjonalnych inicjatyw, podejmowanych przez organizacje europejskie i poszczególne kraje na płaszczyźnie edukacyjnej. „Europejski wymiar edukacji” daje przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w rozwoju społecznym i gospodarczym Unii Europejskiej oraz państw stowarzyszonych, wspiera tym samym proces integracji. Ogromne znaczenie ma uświadamianie obywatelom europejskim korzyści wynikających z postępującej integracji, ale również zwrócenie uwagi na negatywne efekty tego procesu. Edukacja europejska ma wyposażyć obywatela Starego Kontynentu w wiedzę, która pozwoli mu na formułowanie własnych ocen postępu rozwoju gospodarczego i społecznego. Konieczne jest, aby edukacja europejska wzbogacona została o zagadnienia historyczne, kulturowe, gospodarcze państw Wspólnot Europejskich, z uwzględnieniem polityki regionalnej, lokalnej oraz międzynarodowej. Innym niezwykle ważnym zadaniem „europejskiego wymiaru edukacji” jest przede wszystkim przygotowanie obywateli europejskich do kontynuowania procesu integracji, a w dalszej kolejności wyznaczenie szkołom nowej roli w stosunku do imigrantów i mniejszości narodowych, jak również podejmowanie prób tworzenia pluralistycznego i międzykulturowego modelu edukacji. Przemysław Grzybowski podkreśla, że istotą europejskiego wymiaru edukacji jest „nie tyle przekazywanie wiedzy, co kształtowanie postaw i kompetencji niezbędnych do świadomego i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie europejskim” (Grzybowski, 2007, s. 291). Rabczuk dodaje, że dla tworzenia „europejskiego wymiaru edukacji” niezbędne jest podjęcie przez szkołę – jako instytucję wychowawczą – takich działań, które uświadomią młodym pokoleniom, iż wszelkie zmiany, jakie dokonują się w jednoczącej się Europie, są wynikiem procesu, za który w przyszłości oni sami będą odpowiedzialni (Rabczuk, 1993, s. 42).

„Europejski wymiar edukacji” według I. Kość jest realizowany przede wszystkim przez edukację europejską w proponowanym przez nią czteroaspektowym rozumieniu tego pojęcia (Kość, 2006, s. 320–321). Szerokie spojrzenie na wieloaspektowość edukacji europejskiej poświadcza autorka poprzez wyznaczenie dwóch poziomów w tym zakresie. Pierwszy z nich, nazwany instrumentalnym, polega na wprowadzeniu zmian do programów nauczania i podręczników, doborze nowych środków dydaktycznych oraz propagowaniu nauki języków obcych. Drugi poziom – egzystencjalny – odpowiada za wdrażanie nowych idei, stawia na pierwszym miejscu ontologiczny wymiar edukacji, a w konsekwencji wskazuje na efekty postępującej integracji w kategoriach zupełnie nowej jakościowo sytuacji poznawczej i egzystencjalnej współczesnego Europejczyka. I. Kość zwraca uwagę, że edukacja europejska powinna obejmować zagadnienia interdyscyplinarne, a takie przedmioty nauczania, jak wiedza o społeczeństwie, historia i geografia, są szczególnie predestynowane do analizowania tej problematyki. Autorka podkreśla rów-

niez, że edukacja europejska nie powinna być traktowana jako osobny przedmiot nauczania na poziomie szkół podstawowych i średnich, ale raczej same programy kształcenia winny uwzględniać tę problematykę w programach różnych przedmiotów. Takie podejście wskazuje już na pewne zaawansowanie w myśleniu o edukacji europejskiej w polskim systemie oświaty. I. Kość pokazuje bowiem, że od czasu rozpoczęcia negocjacji akcesyjnych wiele zmieniło się na korzyść w realizacji założeń edukacji europejskiej w polskich szkołach. Zaczynamy już dorównywać w tym zakresie „starym” krajom członkowskim Unii Europejskiej. Dla porównania we wszystkich krajach Unii Europejskiej problematyka edukacji europejskiej poruszana jest na zajęciach z historii, z kolei w Belgii, Luksemburgu, Francji i Holandii na lekcjach wychowania obywatelskiego. We francuskojęzycznej części Belgii, we Francji, Holandii, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii i Irlandii problematyka edukacji europejskiej omawiana jest na lekcjach geografii, dodatkowo w Irlandii i Holandii na zajęciach z nauk ekonomicznych, a w Hiszpanii nawet na lekcjach przyrody. W „starych” państwach Unii Europejskiej nie praktykuje się wprowadzania odrębnego przedmiotu pod nazwą „edukacja europejska”, inaczej sytuacja wygląda w krajach nowo przyjętych i kandydujących.

Rozważając zasięg edukacji europejskiej, należy zwrócić uwagę, że edukacja europejska nie dotyczy tylko i wyłącznie krajów członkowskich Unii Europejskiej. Pierwszym argumentem za rozszerzeniem zakresu edukacji europejskiej na inne kraje jest chociażby Proces Boloński, który obejmuje już 47 krajów. Rozwój szkolnictwa wyższego w Europie jest jednym z najbardziej wyrazistych przemian, wpisujących się w realizację założeń edukacji europejskiej. Podobnie do realizacji najważniejszych programów edukacyjnych, finansowanych i koordynowanych przez Komisję Europejską włączono nie tylko państwa należące do struktur unijnych, ale również kraje EFTA/EOG oraz kraje stowarzyszone i inne kraje „trzecie” (niekandydujące do Unii Europejskiej). Rabczuk zwraca uwagę, że edukacja europejska odnosi się zarówno do działalności Wspólnot Europejskich, jak i Rady Europy (Rabczuk, 2007, s. 21–22). Można więc dowieść, że edukacja europejska wykracza poza 27 państw członkowskich Unii Europejskiej oraz państwa stowarzyszone i obejmuje swoim zasięgiem aż 47 krajów należących do najstarszej organizacji politycznej, jaką jest Rada Europy (*Rada Europy*, 2011).

Najnowsze opracowania dotyczące edukacji europejskiej podkreślają znaczenie szerszego jej kontekstu, czyli „nauczania dla Europy” bądź też „europejskich kompetencji” i „europejskiego myślenia”. „Europejski wymiar edukacji” odnosi się tym samym nie tylko do wspierania międzynarodowej współpracy edukacyjnej na szczeblu Unii Europejskiej i państw stowarzyszonych, ale coraz częściej zawiera też konkretne treści aksjologiczne. Działalność Unii Europejskiej oraz Rady Europy skupia się wokół działań zmierzających do wzmocnienia u młodego pokolenia poczucia tożsamości europejskiej, uwypuklenia fundamentalnych wartości życia politycznego i społecznego, czyli poszanowania praw człowieka, zasad demokracji, wolności słowa i wyrażania opinii oraz tolerancji i solidarności (Rabczuk, 2007, s. 21).

Jeszcze innym wartym uwagi procesem połączonym z tworzeniem „europejskiego wymiaru edukacji” jest europeizacja oświaty. Europeizacja oświaty może oczywiście być rozumiana jako nadawanie edukacji europejskiego wymiaru, wprowadzanie edukacji europejskiej do programów kształcenia, ale może również tłumaczyć wszelkie działania, które mają na celu przybliżanie do siebie odmiennych systemów edukacyjnych, przykładowo na poziomie szkolnictwa wyższego w Procesie Bolońskim. Jak pisze I. Kość, europeizacja oświaty dokonuje się tylko przy założeniu, że problemy odnoszące się do edukacji w krajach członkowskich Unii Europejskiej nie podlegają regulacjom wspólnotowym (Kość, 2006, s. 318). Odwołując się do zasady subsydiarności, każdy kraj członkowski realizuje swoją własną politykę edukacyjną, natomiast działania Unii Europejskiej odnoszą się wyłącznie do ustalonych wspólnych wytycznych w tej dziedzinie. W zapisach traktatowych nie istnieją adnotacje dotyczące formalnych „europejskich standardów w edukacji”, nie zdefiniowano też „unijnego systemu edukacji”. Zbliżanie systemów edukacyjnych państw europejskich oznacza przyjmowanie wspólnych priorytetów edukacyjnych, zwracanie uwagi na równość szans edukacyjnych i poprawę jakości kształcenia, tworzenie nowego modelu europejskiego nauczyciela oraz europejskiego ideału wychowania.

Popularność edukacji europejskiej jest też rezultatem analizy aktualnej sytuacji społeczno-politycznej Europy, a szczególnie rosnącej liczby imigrantów. Mamy bowiem obecnie do czynienia z koniecznością realizowania idei międzykulturowości i wielokulturowości w edukacji i w pedagogice. Ryszarda Kaniuk-Jabłońska pisze, że: „Edukacja europejska rozumiana jako międzykulturowa związana jest z nową sytuacją świata i człowieka, wzmożonym zapotrzebowaniem na umiejętności pokojowej koegzystencji, realizowaniem zasad demokracji, pluralizmu etycznego, kulturalnego i religijnego” (Kaniuk-Jabłońska, 1997, s. 64). P. Grzybowski natomiast koncentruje się na wybranym aspekcie edukacji europejskiej, a mianowicie zagadnieniach związanych z edukacją wielokulturową i międzykulturową, których głównym celem jest wspieranie społecznej i kulturowej integracji społeczeństw europejskich. Autor wskazuje istniejące zależności między edukacją europejską a pedagogiką międzykulturową, pojmowaną jako pedagogia oraz poddyscyplina pedagogiczna. Podkreśla również najważniejszą rolę, jaką ma spełniać szkoła w programach nauczania i wychowania, czyli uznawać i szanować różnicowanie etniczne i kulturowe, upowszechniać więzi społeczne, sprzyjać równości i tworzeniu europejskiego społeczeństwa respektującego ideał demokratyczny (Grzybowski, 2007, s. 68–77).

4. Priorytety edukacji europejskiej

„Europejski wymiar edukacji”, który jest realizowany przez szeroko pojętą edukację europejską, w praktyce oznacza nie tylko wprowadzenie nowego przedmiotu nauczania na konkretnym poziomie kształcenia, ale przede wszystkim całościowe ujęcie problematyki europejskiej. W systemie edukacyjnym „europejski wymiar

edukacji” obejmuje również edukację przedszkolną, szkolną, kształcenie nauczycieli, pedagogów oraz wielu innych specjalistów, aż po edukację dorosłych, a jego podstawowe założenia realizowane są na takich zajęciach, jak: historia, geografia, nauki społeczne, ekonomiczne, języki obce etc. Co niezwykle ważne, „europejski wymiar edukacji” nie wyklucza podejść regionalnych, narodowych czy globalnych w edukacji. Jednym z jego głównych celów jest umożliwienie obywatelom europejskim równego dostępu do edukacji na demokratycznych zasadach. Dla konkretnego systemu oświatowego europejski wymiar daje szansę na wyrównanie zaległości, kompensowanie strat w poszczególnych sferach, przy wykorzystaniu doświadczeń innych krajów (Grzybowski, 2007, s. 291). Wszystkie zatem działania podejmowane dla ułatwienia życia obywateli europejskich stanowią o społecznym wymiarze edukacji europejskiej. Z kolei czysto pragmatyczne podejście do „europejskiego wymiaru edukacji” polega na tym, że tworzenie nowego modelu edukacji realizowane jest głównie przez współdziałanie i wymianę międzyszkolną, poprzez zacieśnianie współpracy na poziomie szkół wyższych, rozwój badań naukowych, zwłaszcza w międzynarodowych grupach oraz poprzez uznawanie dyplomów (Kość, 2006, s. 320). Uznawanie studiów oraz uzyskanych dyplomów jest jednym z najważniejszych udogodnień integracji europejskiej. Możliwość podjęcia studiów, a zwłaszcza pracy w innym państwie europejskim w wyuczonym zawodzie to początek tworzenia „Europy bez granic”.

Na temat priorytetów edukacyjnych Wspólnot Europejskich szeroko wypowiedział się Dobromir Dziewulak w jednym z pierwszych swoich opracowań dotyczących tego zagadnienia (1995, s. 92–95). Zwrócił uwagę na najważniejsze zadania polityki oświatowej państw członkowskich Wspólnot Europejskich. Zadania te, jak zauważa Rabczuk, są nadal w większości aktualne. Do najważniejszych wspólnotowych haseł w dziedzinie edukacji zaliczano głoszenie równości szans edukacyjnych, rozumianej jako integracja dzieci z grup defaworyzowanych, czyli przede wszystkim dzieci emigrantów oraz uczniów niepełnosprawnych w strukturach szkolnictwa powszechnego. Równość szans edukacyjnych we Wspólnotach Europejskich oznaczała również przewyższanie wszelkich form dyskryminacji ze względu na płeć, zapobieganie wtórnemu analfabetyzmowi oraz propagowanie edukacji zdrowotnej wśród uczniów. Ważnym zadaniem szkoły obowiązkowej we Wspólnotach Europejskich była też edukacja dzieci emigrantów w formie integracji, przy zachowaniu odrębności religijnej, kulturowej i językowej. Ze względu na rosnące zjawisko emigracji do Europy, Wspólnoty Europejskie zdecydowały, że uczniowie innych narodowości będą automatycznie podlegali prawu szkolnemu obowiązującemu w danym kraju przyjmującym oraz będą włączani w proces kształcenia razem z innymi uczniami. W przypadku uczniów niepełnosprawnych idea integracji również jest szeroko propagowana. Bardzo popularną formą integracji są obecnie szkoły integracyjne, w których w naturalny sposób następuje proces asymilacji uczniów pełnosprawnych z niepełnosprawnymi. Ponadto we Wspólnotach Europejskich funkcjonuje specjalny program przeznaczony dla

osób niepełnosprawnych – program *Helios*, który służy jako informatyczna baza danych w sprawach kształcenia, zawodów, readaptacji, pomocy prawnej, społecznej oraz terapeutycznej. Państwa członkowskie Unii Europejskiej kładą też nacisk na konieczność zmian w samym nazewnictwie. Pojęcie „uczeń niepełnosprawny” zaczyna być zastępowane określeniem „uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych”. „Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych” to nieco szersze pojęcie, które obejmuje nie tylko uczniów niepełnosprawnych fizycznie, intelektualnie, społecznie, ale również dotyczy uczniów o wybitych zdolnościach, często niezauważanych przez szkołę (Przybysz, 2005, s. 11–13). Hasło równości szans edukacyjnych odnosi się także do kwestii równości płci, a konkretnie dotyczy prawa do jednako-owego traktowania kobiet i mężczyzn w zakresie kształcenia, doskonalenia zawodo-wego, możliwości podjęcia pracy oraz warunków równego wynagrodzenia.

Drugim priorytetem polityki oświatowej Wspólnot Europejskich, a obecnie Unii Europejskiej, jest poprawa jakości kształcenia, rozumiana jako udoskonalanie całego procesu edukacyjnego po to, aby lepiej osiągnąć wytyczone cele, które są zgodne z wymogami i oczekiwaniami współczesnego społeczeństwa. Dlatego też państwa europejskie dążą do modernizacji systemów edukacyjnych, sprawniejszego funkcyjnowania szkolnictwa, przy wykorzystaniu najnowszych osiągnięć nauki i technologii. Wiele uwagi poświęca się eliminowaniu encyklopedyzmu w treściach nauczania, wprowadzaniu do programów szkół podstawowych nauki języka obcego oraz wiedzy z zakresu kultury innych państw europejskich. Inne ważne priorytety wspólnej polityki edukacyjnej, o których pisał Dziewulak, to kreowanie nowego modelu nauczyciela oraz propagowanie „europejskiego ideału wychowania” (Dziewulak, 1995, s. 98–100). Nowy model nauczyciela zwraca uwagę na to, jaki powinien być nauczyciel XXI wieku, jakie powinien posiadać kompetencje i wykształcenie. Państwa członkowskie Unii Europejskiej zgodnie postulują, aby od kandydatów na nauczycieli wymagać wykształcenia wyższego, akademickiego lub uniwersyteckiego. Kwestie te nadal nie są uregulowane mimo postępującego Procesu Bolońskiego; w niektórych państwach europejskich nauczyciele nie muszą mieć ukończonych studiów magisterskich, aby pracować w przedszkolu czy szkole podstawowej. W Niemczech edukacją przedszkolną zajmuje się kadra posiadająca wykształcenie średnie (*Systemy edukacji... Niemcy*, 2009, s. 5), z kolei we Francji w konkursach na nauczycieli szkół podstawowych i średnich mogą brać udział zarówno absolwenci studiów pierwszego stopnia (trzyletnich licencjackich – *licence*), jak i absolwenci czteroletnich studiów (*agrégation*), posiadający tytuł *maîtrise* (*Systemy edukacji... Francja*, 2009, s. 6). Dla porównania w Polsce rynek pracy wymaga od kandydatów na nauczycieli na każdym poziomie – od edukacji przedszkolnej do średniej – ukończenia studiów magisterskich. Nowy model nauczyciela w Europie zakłada również konieczność stałego podnoszenia swoich kwalifikacji i umiejętności zawodowych. Ten postulat wpisuje się doskonale w szeroko propagowaną obecnie koncepcję *lifelong learning*, czyli „uczenia przez całe życie”. Z kolei priorytet europejskiego ideału wychowania obejmuje edukację zgodną z koncepcją praw człowieka i zasadami demokracji, której

rezultatem będzie osiągnięcie określonego wzorca osobowego – wychowanie Europejczyka.

5. Realizacja założeń edukacji europejskiej w polskim systemie oświaty

Początki procesu realizacji „europejskiego wymiaru” w polskiej edukacji sięgają lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy to Polska wraz z Węgrami i ówczesną Czechosłowacją podpisała Układ o Stowarzyszeniu RP ze Wspólnotami Europejskimi i ich Państwami Członkowskimi. Na mocy tego układu staliśmy się państwem stowarzyszonym, określone zostały zasady wzajemnych stosunków gospodarczych stron, jak również regulacje w innych kluczowych kwestiach (Dyńia, 2004, s. 199–200). Zgodnie z ustaleniami Układu Europejskiego Polska nie została objęta obowiązkiem dostosowania oświaty do rozwiązań funkcjonujących w krajach Wspólnot Europejskich, określono jedynie zasady wzajemnej współpracy i ujednoczono priorytety edukacyjne. Polska zobowiązała się do wdrożenia pewnych zmian w oświacie, przyjętych przez Radę Europejską, a dotyczących: edukacji społeczeństwa z zakresu różnych dziedzin związanych z historią, teraźniejszością i przyszłością zjednoczonej Europy; zapewnienia odpowiedniego przygotowania społeczeństwa do pracy zawodowej w sytuacji wolnego rynku europejskiego i gospodarki rynkowej; zmiany nastawienia społeczeństwa, zmiany mentalności, stylów życia dzięki propagowaniu wychowania dla demokracji i przez demokrację oraz dzięki przybliżeniu specyfiki procesów integracji europejskiej, jak również poprzez modernizację nauki historii, geografii oraz nacisk na naukę języków obcych (Kość, 2006, s. 323–324).

Na mocy decyzji Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu od 1 września 1999 roku wprowadzono w Polsce do programu nauczania w gimnazjum i w szkołach ponadgimnazjalnych edukację europejską jako ścieżkę międzyprzedmiotową. W kolejnych latach edukacja europejska została włączona do programów nauczania szkół na wszystkich poziomach oraz do przedszkoli. Załącznik nr 1 rozporządzenia ministra edukacji z dnia 15 lutego 1999 roku pt. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów* definiuje pojęcie ścieżki edukacyjnej „edukacja europejska” jako zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć. Treści programowe edukacji europejskiej omawiane są na takich przedmiotach, jak historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, język polski, języki obce, a nawet na lekcjach religii. Pełną odpowiedzialność za wprowadzenie problematyki ścieżek edukacyjnych do programu nauczania ponosi dyrektor szkoły, natomiast za realizację odpowiadają nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy takie treści włączają do swoich

programów nauczania. Oprócz zajęć tematycznie związanych z edukacją europejską uczniowie mają możliwość rozwijać swoje zainteresowania problematyką unijną poprzez działalność w Szkolnych Klubach Europejskich (Kość, 2006, s. 321).

W 2002 roku Rada Ministrów RP wydała specjalny dokument pt. *Raport na temat rezultatów negocjacji o członkostwo Rzeczypospolitej Polskiej w Unii Europejskiej*, w którym scharakteryzowano wszystkie obszary negocjacyjne (*Raport*, 2002, s. 28–29). „Nauka i badania” okazały się stosunkowo łatwym obszarem do negocjacji: Polska zadeklarowała przyjęcie całości dorobku prawnego Unii Europejskiej, tak zwanego *acquis communautaire* (czyli całokształtu dorobku prawnego Wspólnot Europejskich) (Dyńia, 2004, s. 50), bez występowania o rozwiązania przejściowe. W dziale „Edukacja, kształcenie i młodzież” zawarto najważniejsze akty prawne dotyczące polityki edukacyjnej Unii Europejskiej w sferze kształcenia ogólnego, zawodowego, początkowego, ustawicznego, szkolnictwa wyższego oraz działania na rzecz młodzieży. W tym obszarze Polska zobowiązała się do przyjęcia całości legislacji wspólnotowej. Rezultatem negocjacji było również uregulowanie kwestii zapewnienia dzieciom pracowników migrujących możliwości nauki języka polskiego zaraz po wejściu Polski w struktury Unii Europejskiej. Poza tym zagwarantowano obcokrajowcom możliwość studiowania w naszym kraju, możliwość uczestnictwa w badaniach naukowych i szkoleniach. Co niezwykle istotne, na mocy Układu Europejskiego Polska jeszcze jako kraj stowarzyszony została dopuszczona do realizacji – jako pełnoprawny uczestnik – wszystkich działających wówczas programów edukacyjnych Unii Europejskiej, czyli programów *Sokrates*, *Leonardo da Vinci* i *Młodzież*.

W 2003 roku opublikowano kolejny dokument rządowy pt. *Polska w Unii Europejskiej. Nasze warunki członkostwa* (2003, s. 42–44). Przewidywano, że po wejściu Polski do struktur Unii Europejskiej sektor nauki i badań wiele zyska, głównie poprzez możliwość korzystania z funduszy strukturalnych. Niestety oceniono, że słabą stroną naszego kraju jest brak szerszego współdziałania nauki z gospodarką. Dlatego też upatrywano w programach badawczych Unii Europejskiej możliwości pozytywnych zmian w tym zakresie. W dalszym ciągu podkreślano potrzebę wzmocnienia aktywności środowisk naukowych oraz większe ukierunkowanie badań na potrzeby społeczne. Wejście Polski w struktury Unii Europejskiej wyznaczyło również kierunki rozwoju zawodowego nauczycieli. Do roku 2006 polscy nauczyciele zobowiązani zostali do uzupełnienia wykształcenia do poziomu uniwersyteckiego. Tę grupę społeczną obowiązuje ponadto kształcenie ustawiczne oraz podnoszenie kompetencji w zakresie nauki języków obcych. Wszystkie te działania podjęto głównie po to, aby zapewnić odpowiedni poziom wykształcenia kadry pedagogicznej. Zdobyte wykształcenie i uzyskane przez nauczyciela kompetencje pozwolą mu z kolei na swobodne podejmowanie pracy w szkolnictwie w każdym kraju członkowskim Unii Europejskiej. Akcesja Polski do Unii Europejskiej oznaczała także poprawę sytuacji polskich uczniów i studentów, gwarantowała bowiem wiele przywilejów, takich jak chociażby możliwość podjęcia nauki i studiów za granicą. Oczywiście wejście w struktury unijne zobowiązało nasz kraj do wprowadzania pewnych innowacji w edukacji, a mianowi-

cie uruchomienia różnego rodzaju programów, szkoleń, studiów podyplomowych, jak również otwarcie zupełnie nowych kierunków studiów. Szczególną uwagą objęto problem nauki języków obcych oraz informatyki we wszystkich typach szkół. Obecnie wszystkie te działania są dość dobrze realizowane.

6. Zakończenie

Edukacja europejska odgrywa ogromną rolę w procesie integracji europejskiej, jest nie tylko wyznacznikiem nowoczesnej edukacji w Europie, ale określa także wiele zadań, dzięki którym Stary Kontynent ma szansę poradzić sobie z takimi problemami, jak selekcje szkolne, wykluczenie społeczne, brak wykształcenia bądź niskie wykształcenie wśród imigrantów, czy też defaworyzacja osób niepełnosprawnych lub innych mniejszości. Analizując jednak zadania edukacji europejskiej, należy przede wszystkim skoncentrować się na pozytywnych rezultatach tych działań. Dzięki edukacji europejskiej możliwe jest podniesienie poziomu wiedzy ogólnej obywateli, wiedzy o Unii Europejskiej, Europie, otaczającym ich świecie. Współczesny Europejczyk zdobywa przede wszystkim wiedzę praktyczną, która pozwala mu na odnalezienie się na globalnym rynku pracy, daje szansę na mobilność, rozwój, samodoskonalenie. Główne formy realizacji edukacji europejskiej, a szczególnie programy edukacyjne, są szansą dla młodych ludzi na poznanie innych kultur, zdobycie doświadczenia, które jest niezbędne w przyszłej pracy zawodowej. Wszystkie działania realizujące cele edukacji europejskiej mają bez wątpienia wymiar społeczny, służą obywatelom europejskim, poprawiając znacząco jakość ich życia w zjednoczonej Europie. Ważność edukacji jako czynnika kulturotwórczego podkreślił Jean Monet, nazywany jednym z ojców założycieli współczesnej zjednoczonej Europy. W słowach: „Gdybym miał zacząć od nowa, zacząłbym od edukacji” (Husén, Postlethwaite, 1994, s. 2053, tłum. A.W.) zawarł najważniejszą myśl o roli edukacji europejskiej w jednoczeniu społeczeństw europejskich.

Bibliografia

- Banach Cz. 1998/1999. *Strategia i zadania edukacji w integracji Polski z Europą*. „Nowe w Szkole”, nr 1.
- Dynia E. 2004. *Integracja europejska*. Warszawa: Wyd. LexisNexis. ISBN 83-7334-332-6.
- Dziewulak D. 1995. *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Warszawa: Wyd. „Zak”. ISBN 83-86570-02-3.
- Dziewulak D. 1997. *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa: Wyd. „Żak”. ISBN 83-86770-38-4.
- Grzybowski P. 2007. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-7308-755-2.
- Husén T., Postlethwaite T.N. (red.). 1994. *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 4. Oxford–New York: Pergamon; Elsevier Science. ISBN 0080410464.

- Kaniuk-Jabłońska R. 1997. *Nowe możliwości i zadania nauczycieli w okresie dążenia do integracji Europy*. W: Ochmański M. (red.). *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*. Lublin: Wyd. UMCS. ISBN 83-227-1071-2.
- Kość I. 2006. *Europeizacja polskiej oświaty realizowana poprzez urzeczywistnianie europejskiego wymiaru edukacji*. W: Kusztełak A., Zduniak A. (red.). *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. T. 2. Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa. ISBN 978-83-922909-2-6.
- Mach Z. 2002. *Przedmowa – dlaczego trzeba uczyć o Europie?* „Forum Europejskie”, nr 3.
- Magoska M. 2001. *Obywatel w procesie zmian*. Kraków: Księgarnia Akademicka. ISBN 83-7188-511-3.
- Polska w Unii Europejskiej. Nasze warunki członkostwa*. 2003. [online, dostęp: 16.12.2010]. Dokument Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Warszawa. Dostępny w Internecie: www.opoka.org.pl/biblioteka/X/XU/polska_w_unii.pdf.
- Przybysz A. 2005. *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*. „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- Rabczuk W. 1993. *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej*. W: Gerlach R., Podoska-Filipowicz E. (red.). *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy – w dniach 5–7.10.1992 r.* Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna. ISBN 83-7096-007-3
- Rabczuk W. 2007. *Europejskie spektrum edukacji – program Erasmus*. W: Szczurowska S., Łopaciński M. (red.). *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER – ERASMUS*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. ISBN 978-83-88278-89-4.
- Rada Europy* [2011] – *Council of Europe*. [online, dostęp: 2.01.2011]. Dostępny w Internecie: http://www.coe.int/t/pl/Com/about_coe/.
- Raport [2002] na temat rezultatów negocjacji o członkostwo Rzeczypospolitej Polskiej w Unii Europejskiej*, 2002. Warszawa: Rada Ministrów.
- Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, Francja*. 2009. [online, dostęp: 16.12.2010]. Eurydice. Dostępny w Internecie: <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=9&node=9&doc=1000603>.
- Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy, Niemcy*. 2009. [online, dostęp: 16.12.2010]. Eurydice. Dostępny w Internecie: <http://www.socrates.org.pl/socrates2/index1.php?dzial=9&node=9&doc=1000603>.
- Traktat o Unii Europejskiej*. 1992. [dokument MS Word, dostęp: 14.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/index.htm#founding>.
- Traktat ustanawiający [1957] Europejską Wspólnotę Gospodarczą*. [dokument MS Word, dostęp: 14.12.2010]. Dostępny w Internecie: <http://www1.ukie.gov.pl/WWW/dok.nsf/0/16076599767A-8A61C1256E83004B4BED?Open&RestrictToCategory>.

The social dimension of European education

A b s t r a c t: The main purpose of this article was to show the social dimension of European education. This article presents the growth of the interest of education in the European Community and then in the European Union. The definitions like: European education and “European dimension of education” were the subject of detailed analysis. With the definition of European education in the broad context the main priorities of this education were associated. The last part of the paragraph presents the problem of introducing the “European dimension of education” in the Polish educational system and discusses the main assumptions of European education and possible methods of their implementation in Poland.

The main research method, which was used in this study is document analysis. All the issues, which were presented, indicate the broad context, in which the European education should be

considered. The article also highlighted the positive results of the European education with the social dimension and pointed out various problems, which the European education must face.

Key words: European education, social dimension of European education, European dimension of education, priorities of European education

PSYCHOLOGIA

WACŁAW SREBRO*

Zmiany w zachowaniach emocjonalnych nastolatków uczestniczących w programie profilaktycznym

Słowa kluczowe: ewaluacja, terapia, socjoterapia

Streszczenie: W artykule zaprezentowano wyniki badania skuteczności programu profilaktyczno-terapeutycznego realizowanego w ośrodku socjoterapeutycznym. Celem opracowania było ukazanie dynamiki zmian zachowań emocjonalnych dzieci i młodzieży uczestniczącej w programie wsparcia i pomocy psychologicznej. W hipotezie badawczej przyjęto, że propozycje programowe w postaci zajęć wsparcia i pomocy psychologicznej są trafne i skuteczne. W części teoretycznej artykułu przedstawiono problematykę profilaktyki, realizowanej w formie programów specjalistycznych. W części metodologicznej opisano grupę badawczą, metody i procedurę badań. W celu opisanego dynamiki zmian emocjonalnych u nastolatków zastosowano metody testowe, mierzące zachowania agresywne, lękowe, depresyjne oraz cechy osobowości. Wykorzystano do tego: skalę R.B. Cattella *High School Personality Questionnaire* (HSPQ) w przekładzie J. Kostrzewskiego, skalę A.H. Bussa i A. Durkee *Nastroje i Humory* w adaptacji M. Choynowskiego, Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (STAI) w polskiej adaptacji K. Wrześniewskiego i T. Sosnowskiego, skalę M. Kovacs *Children's Depression Inventory* (CDI) w przekładzie M. Oleś. Uzyskane wyniki opracowano statystycznie według złożonego planu eksperymentalnego z powtarzalnym pomiarem, z uwzględnieniem analizy efektu głównego i interakcyjnego. Obliczeń dokonano za pomocą modelu analizy wariancji z wykorzystaniem pakietu statystycznego STATYSTICA. Uzyskane wyniki potwierdzają przyjętą hipotezę. Należy zatem uznać pozytywny wpływ programu wsparcia i pomocy psychologicznej na dynamikę zmian emocjonalnych u dzieci i młodzieży uczestniczących w analizowanym programie. Ponadto wyniki wskazują na złożoność czynników warunkujących proces zmian psychologicznych u nastolatków. Zachowania adolescentów *uczestniczących* i *nieuczestniczących* w programie wsparcia i pomocy psychologicznej wykazały duże zróżnicowanie warunkowane wewnętrznym wpływem zmiennych względem siebie. W wyniku poczynionych analiz pojawiły się nowe pytania, na które odpowiedź należy wiązać z koniecznością podjęcia kolejnych, bardziej szczegółowych badań.

* dr Wacław Srebro – adiunkt, Katedra Nauk o Wychowaniu, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.

1. Problematyka profilaktycznych programów wsparcia i pomocy psychologicznej adresowanych do nastolatków w literaturze przedmiotu badań

Problematyka oddziaływań profilaktycznych, w tym programów wsparcia i pomocy psychologicznej, jest przedmiotem wielu badań i analiz na terenie różnych dziedzin naukowych: medycyny, prawa, socjologii, psychologii, pedagogiki itp. Samo pojęcie profilaktyki przechodzi ciągle przeobrażenia, przy zachowaniu zasadniczego znaczenia, jakim jest przeciwdziałanie. *Profilaktyka* (*prophylaxis*) to w znaczeniu ogólnym użycie jakiegoś środka zapobiegawczego (Reber, 2002). W odniesieniu do szeroko rozumianych czynności pedagogicznych profilaktykę należy rozumieć jako całość oddziaływań wychowawczych, które mają na celu ochronę wychowanka przed wszelkimi rodzajami zagrożeń zewnętrznych i wewnętrznych. Dokonuje się ona poprzez wsparcie wychowanka w przeciwstawianiu się negatywnym naciskom czy tendencjom, jak i poprzez ułatwianie mu nabywania pozytywnych umiejętności życiowych w tym zakresie (Dziewiecki, 2003).

Spośród licznych „narzędzi” oddziaływania profilaktycznego na szczególną uwagę zasługują programy wychowawczo-edukacyjne. W wielu przypadkach miejscem ich realizacji są placówki oświatowe. Zainteresowanie tą formą oddziaływań sukcesywnie rośnie, co pociąga za sobą konieczność prowadzenia profesjonalnej ewaluacji i w razie potrzeby weryfikacji już istniejących programów, jak również konstruowania nowych, stanowiących profesjonalną i skuteczną przeciwwagę do bieżących zagrożeń (Urban, 2001; Ostaszewski, 2003).

W odpowiedzi na zainteresowanie działalnością profilaktyczną różnych grup społecznych pojawiają się nowe trendy w konstruowaniu programów profilaktycznych uwzględniających diagnozowane na bieżąco problemy. Można do nich zaliczyć między innymi: programy specjalistyczne nakierowane na ochronę dzieci i młodzieży przed inicjacją nieprawidłowych reakcji i zachowań; działania w zakresie profilaktyki problemowej, w której punktem wyjścia jest uwzględnienie wszelkich zachowań problematycznych ze strony wychowanków (na przykład sięganie po substancje psychoaktywne, przedwczesna inicjacja seksualna, przemoc i agresja, niepowodzenia szkolne, łamanie prawa i udział w grupach przestępczych, kłamstwa, wagary, ucieczki z domu) i promowanie czynników chroniących dzieci i młodzież przed zagrożeniami (jak podaje J. David Hawkins i jego współpracownicy [1992, za: Szymańska, 2000; Namysłowska, 2004], są nimi: silna więź emocjonalna z rodzicami, zainteresowanie nauką szkolną, regularne praktyki religijne, poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych, przynależność do pozytywnej grupy); programy środowiskowe, w których cechą wyróżniającą jest aktywizowanie lokalnego środowiska społecznego w realizację działań zapobiegawczych (w ramach aktywności placówek oświatowych, urzędów gminy, policji, organizacji społecznych i pozarządowych itd.); programy promujące pozytywne umiejętności życiowe dzieci

i młodzieży. Skuteczna obrona przed zagrożeniami wymaga bowiem nabycia pozytywnych umiejętności i kompetencji, na przykład zdolności zrozumienia i dojrzałego pokochania samego siebie czy też zdolności stawiania sobie wymagań i konsekwentnego postępowania zgodnie z przyjętą hierarchią wartości.

Znaczna grupa proponowanych programów koncentruje się także na aktywizowaniu osób z tak zwanych grup ryzyka. Zasadniczo można wyodrębnić trzy takie grupy. Pierwsza to grupa niskiego ryzyka obejmująca osoby, które nie podjęły jeszcze zachowań ryzykownych, nie przekroczyły umownej granicy pomiędzy zachowaniem problemowym a nieproblemowym. W drugiej grupie – podwyższonego ryzyka – będą się znajdować osoby mające za sobą inicjację zachowań ryzykownych mogących stanowić podstawę do dalszego ich nasilania. U osób z tej grupy można również zaobserwować występowanie licznych czynników ryzyka, co dodatkowo może uzasadniać specyfikę adresowanych działań profilaktycznych. Zasadniczym celem programów profilaktycznych stosowanych w przypadku tej grupy odbiorców będzie ograniczenie głębokości, czasu trwania dysfunkcji i umożliwienie wycofania się z zachowań ryzykownych. W trzeciej grupie – wysokiego ryzyka – osoby będą ujawniać zachowania głęboko ryzykowne, doprowadzające do poważnych zaburzeń zachowania. Celem oddziaływań profilaktycznych w tym obszarze będzie zatem przeciwdziałanie pogłębieniu się procesu chorobowego i degradacji społecznej oraz umożliwienie powrotu do normalnego życia poprzez leczenie, rehabilitację i resocjalizację (Gaś, 2006; Grzelak, 2009).

Publikowane w ostatniej dekadzie badania z zakresu profilaktyki wskazują na dziewczęta jako ważną grupę oddziaływań profilaktycznych. Z prezentowanych wniosków wynika, że stanowią one grupę wyraźnie podwyższonego ryzyka, co skłania do opracowywania programów adresowanych bezpośrednio do dziewcząt (Gierowski, 2009; Rode, 2009).

Jedną z ciekawszych propozycji programowych jest także grupa programów „alternatywnych”, sprowadzających się do wskazywania nastolatkom możliwości dokonywania wyborów co do zdrowszych i dojrzszych sposobów osiągania pożądaných przez nich celów i zaspokajania potrzeb rozwojowych na przykład poprzez sport, zabawę, sukcesy szkolne, hobby, muzykę, turystykę itp. Z kolei programy zmian środowiskowych zakładają doprowadzanie do wyraźnej poprawy jakości środowiska lokalnego. Obejmują one takie działania, jak: tworzenie instytucji pomocowych, zmiany i doskonalenie przepisów prawnych, doskonalenie regulaminów szkolnych, tworzenie świetlic środowiskowych, organizowanie atrakcyjnych zajęć pozalekcyjnych umożliwiających konstruktywne zagospodarowanie przez młodzież czasu wolnego.

Ważnym nurtem w profilaktyce zachowań ryzykownych są działania na rzecz wzmocnienia czynników chroniących przed pojawieniem się i utrwalaniem zachowań problemowych, do których należą: wzmocnienie więzi rodzinnych, zaangażowanie w aktywność szkolną, promocja wartości moralno-społecznych i religijnych (por. Grzelak, 2009, s. 301). Podobny kierunek działań proponuje Cekiera (2001,

s. 233–240), podkreślając czynnik konieczności systematycznego oddziaływania w kierunku ukazywania ideałów, kształtowania sensotwórczych celów na drodze realizowania wartości i rozwój ku wartościom wyższym.

Konstruowane obecnie programy mają różny zakres i dynamikę oddziaływania. Jedną z form psychoprofilaktycznych oddziaływań są programy pomocowe realizowane w świetlicach, klubach środowiskowych, ośrodkach profilaktycznych itp. Instytucje te stanowią alternatywę dla młodzieży w zagospodarowaniu czasu pozaszkolnego, między innymi w czasie ferii, świąt i wakacji. W tym okresie młodzież jest bardzo narażona na uczenie się nowych ryzykownych zachowań lub ich wzmacnianie. Zważywszy na znaczenie, jakie ma dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży realizowany w danym ośrodku program profilaktyczny, autor podjął próbę zbadania wpływu programu realizowanego w Centrum Młodzieży „U Siemachy” w Tarnowie.

1.1. Program wsparcia i pomocy psychologicznej

Niepubliczny Dzienny Ośrodek Socjoterapii w Tarnowie w swojej działalności wychowawczej koncentrował się na zagospodarowywaniu czasu dzieci i młodzieży w godzinach pozalekcyjnych w sposób przypominający życie w tak zwanej mocnej rodzinie (Szewczyk, 1998; Płopa, 2008; Rostowska, Jarmołowska, 2010). Cechy takiej rodziny są swoistymi drogowskazami, określającymi kierunek pracy i formy całościowej realizacji zadań.

Zasadniczo ośrodek realizował cele z zakresu:

- tworzenia szerokich systemów wsparcia dla osób i środowisk zagrożonych wystąpieniem zachowań dysfunkcyjnych (patologicznych);
- wspierania procesu osobowościowego rozwoju dzieci i młodzieży (pomoc w nauce, warsztaty psychologiczne nastawione na usprawnianie relacji interpersonalnych, rozwiązywanie sytuacji trudnych, spotkania dla dzieci w wieku przedszkolnym);
- prowadzenia terapii psychologicznej i pedagogicznej w przypadku znacznie nasilonych nieprawidłowości osobowościowych i problemów dydaktyczno-wychowawczych.

Program był realizowany w ramach trzech zasadniczych „segmentów”, ujętych w odrębnych blokach terapeutycznych:

- W programie **w a r s z t a t o w y m** realizowane były zajęcia stacjonarne w godzinach od 9.00 do 20.00 według ustalonego harmonogramu. W zakresie wspierania rozwoju fizycznego były prowadzone zajęcia sportowo-rekreacyjne, zajęcia promujące zdrowy styl życia, pomoc medyczna i psychologiczna, zajęcia turystyczne. W zakresie rozwoju intelektualnego prowadzone były zajęcia językowe, pomoc w nauce, zajęcia reedukacyjne.
- W programie **r o d z i n n y m** podejmowane były działania na rzecz rodzin zagrożonych uzależnieniem, dysfunkcjonalnością. Działania koncentrowały się

na wspieraniu rodzin, przeciwdziałaniu pogłębianiu się zachowań destruktywnych, stwarzaniu warunków motywujących poszczególnych członków rodziny do osobistego zaangażowania w jej rozwój.

- W programie sportowym i turystycznym organizowane były zajęcia sportowe, rekreacyjne, rajdy turystyczne itp., dzięki którym wychowankowie mogli odpocząć, przeżyć głębszą refleksję nad sytuacją, w jakiej się znaleźli, i co ważniejsze nad tym, w jakim kierunku zmierzają w swoim osobowym rozwoju.

2. Cel, przedmiot i problem badawczy, zmienne i hipotezy badawcze

Przedmiotem badań były zachowania emocjonalne dzieci i młodzieży uczestniczących w programie wsparcia i pomocy psychologicznej. Celem badań było ukazanie dynamiki zmian zachowań emocjonalnych dzieci i młodzieży biorących udział w programie wsparcia i pomocy psychologicznej proponowanym przez Centrum Młodzieży „U Siemachy” Dziennym Ośrodkiem Socjoterapii w Tarnowie. Główny problem badawczy ujęto w pytaniu: Czy dynamika zmian emocjonalnych dzieci i młodzieży przebiega w sposób uprawniający do przyjęcia hipotezy, że propozycje programowe w postaci zajęć wsparcia i pomocy psychologicznej są trafne, to jest wychodzące naprzeciw faktycznym problemom emocjonalnym nastolatków, i są skuteczne, to jest uczestnictwo w zajęciach prowadzi do pozytywnych zmian w ich dynamice rozwoju emocjonalnego?

Pośród wielu zmiennych występujących w badaniu do analizy wybrano:

- zmienne niezależne: płeć i uczestnictwo w programie;
- zmienne zależne: stany emocjonalne takie jak agresja, lęk, depresja;
- zmienną towarzyszącą (kontrolowaną): wiek.

Kontrola tej zmiennej była spowodowana kilkuletnią różnicą wieku pomiędzy najmłodszymi i najstarszymi uczestnikami badania. W okresie adolescencji może być ona różnicą istotną z racji dynamiki naturalnych zmian rozwojowych, uzasadniającą zmienność zachowań w obszarze emocjonalnego funkcjonowania, niezależnie od uczestniczenia w jakimkolwiek programie (por. Shaughnessy i in., 2002).

3. Charakterystyka badanych grup, opis procedury badawczej

Badania przeprowadzono dwukrotnie wśród nastolatków w wieku 12–17 lat, w odstępie rocznym, to jest w roku 2001 i 2002, wśród tych samych osób. Uczestnicy pochodzili z rodzin dysfunkcyjnych, rozbitych, niepełnych, z problemem alkoholowym, w których występowały takie zjawiska, jak: bezrobocie, niski status materialny, formy przemocy fizycznej i psychicznej. Ponadto badani ujawniali trudności

dydaktyczne i wychowawcze, byli uwikłani w różne problemy psychologiczne i społeczne, typu poczucie zagrożenia i alienacji społecznej, a także w problemy prawne i zdrowotne.

W pierwszej turze przebadano 53, a w drugiej 40 osób. Do obliczeń statystycznych przyjęto z pierwszej tury badań wyniki 40 osób, które brały udział w drugim badaniu. Grupa 20 osób to uczestnicy programu, a pozostałe 20 osób to grupa, która zrezygnowała z dalszego uczestnictwa w programie w krótkim czasie po pierwszym badaniu, a więc nie była poddawana oddziaływaniom wychowawczym i terapeutycznym – stanowiła jedynie grupę porównawczą. Badania przeprowadzono w czasie zajęć pozalekcyjnych prowadzonych w ośrodku. Liczebność i płeć badanych prezentuje tablica 1.

Tablica 1

Liczebność, wiek, płeć uczestników badań

Dane liczbowe uczestników badań						
Etap badania	Liczebność badanych		Płeć			
			K		M	
I badanie	Bez prog.	Z prog.	Bez prog.	Z prog.	Bez prog.	Z prog.
	20	20	12	13	8	7
II badanie	Bez prog.	Z prog.	Bez prog.	Z prog.	Bez prog.	Z prog.
	20	20	12	13	8	7
Razem	40		25		15	

Źródło: opracowanie własne.

Młodzież uczestnicząca w programie brała udział we wszystkich segmentach programowych opisanych wcześniej. Zaangażowanie uczestników w program było zróżnicowane, co jest charakterystyczne dla tego typu grup. Pozostawali oni w ciągłym kontakcie psychologiczno-pedagogicznym z osobą prowadzącą (wychowawcą). Podczas spotkań grupowych i indywidualnych na bieżąco omawiano zagadnienia realizacji postanowień i ustaleń terapeutycznych – „kontraktów” dotyczących stosunku do samego siebie i otaczającego świata. Szczegółowa tematyka spotkań warunkowana była indywidualną dynamiką rozwojową i aktywnością uczestników, jak również rodzajem realizowanego programu.

4. Metody

Dla dokonania oceny dynamiki zmian emocjonalnych u nastolatków zastosowano metody testowe mierzące zachowania agresywne, lękowe, depresyjne oraz cechy osobowości:

1. Osobowość nastolatków badano w odniesieniu do założeń czynnikowej teorii osobowości R.B. Cattella. W tym celu zastosowano jego skalę *High School Personality Questionnaire* (HSPQ) w przekładzie J. Kostrzewskiego (1970) *Młodzieżowy Kwestionariusz Osobowości* przeznaczony do badania osób w wieku 12–17 lat.
2. Badanie zachowań i reakcji agresywnych przeprowadzono skalą A.H. Bussa i A. Durkee *Nastroje i Humory* w adaptacji M. Choynowskiego. W Polsce kwestionariusz występuje w dwóch wersjach: *Nastroje i Humory* oraz SABB (Stanik, Erenbrod, 1977). Rzetelność kwestionariusza kształtuje się w granicach 0,65–0,82 (Choynowski, 1972, 1998). Badania nad testem dowodzą wysokiej trafności kryterialnej kwestionariusza (Drwal, 1989). Kwestionariusz składa się ze 100 twierdzeń, do których osoba ma się ustosunkować poprzez wybranie jednej z trzech możliwych odpowiedzi: *Tak*, *Nie* lub *Nie wiem*. Na podstawie uzyskanych wyników można określić ogólny poziom występowania agresji i nasilenie w jej poszczególnych formach, to jest napastliwość słowną, agresję pośrednią, negatywizm, napastliwość fizyczną, podejrzliwość, urazę, drażliwość, poczucie winy.
3. Do badania zachowań i reakcji lękowych zastosowano Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (*State-Trait Anxiety Inventory*, STAI) C.D. Spielbergera, R.L. Gorsucha i R. Lushene'a w polskiej adaptacji K. Wrześniewskiego i T. Sosnowskiego (1996). Rzetelność polskiej wersji skali przedstawia się następująco: dla chłopców współczynnik w przypadku lęku jako cechy wynosi 0,88 i 0,91, w przypadku lęku jako stanu – 0,84 i 0,90; dla dziewcząt współczynnik dla lęku jako cechy wynosi 0,87 i 0,88, a jako stanu – 0,84 i 0,94. Współczynniki są zatem wysokie. Uzyskane podczas badania trafności skali wyniki pozwalają przyjąć pozytywną jej ocenę w polskiej wersji (Wrześniewski, Sosnowski, 1996). Każda podskala składa się z 20 twierdzeń, które opisują stan lub cechę badanego w zależności od dokonanych wyborów przy użyciu jednej z czterech kategorii: *prawie nigdy*, *rzadko*, *często*, *prawie zawsze* dla lęku-stanu i *zdecydowanie nie*, *raczej nie*, *raczej tak*, *zdecydowanie tak*. Każdej z kategorii przyporządkowane są symbole liczbowe od 1 do 4, przy czym wartość 4 odpowiada kategorii *zdecydowanie tak* i *prawie zawsze*.
4. Zachowania depresyjne nastolatków były badane za pomocą skali M. Kovacs *Children's Depression Inventory* (CDI) w przekładzie M. Oleś (1995). Inwentarz składa się z 27 itemów mierzących poznawcze, afektywne i behawioralne symptomy depresji w postaci smutku, obniżonego nastroju, myśli samobójczych, zaburzenia snu i apetytu. Osoby badane dokonują wyboru jednej z trzech odpowiedzi. Rzetelność skali badana metodą wewnętrznej zgodności wynosiła 0,76, a korelacje itemów z wynikiem ogólnym mieściły się w granicach 0,31–0,54. Trafność testu sprawdzono, korelując wyniki uzyskane tą skalą z niską samooceną – korelacja wyniosła 0,66. Trafność była badana na

podstawie porównań oceny depresji w różnych skalach. Wyniki były zadowalające – korelacje wynosiły 0,68 i więcej (Oleś, 1995).

Uzyskane wyniki opracowano statystycznie według złożonego planu eksperymentalnego z powtarzaniem pomiarem, z uwzględnieniem analizy efektu głównego i interakcji. Obliczeń dokonano z wykorzystaniem modelu analizy wariancji (Shaughnessy i in., 2002) według pakietu statystycznego STATYSTICA. Za pomocą testu Du Masa obliczono wskaźniki zgodności profilów pomiędzy grupami wyjściowymi. Ze względu na stosunkowo małą liczebność grupy badanej przyjęto do przeprowadzenia analiz statystycznych mniej rygorystyczny poziom istotności różnic, to jest 0,10 i 0,05 (Brzeziński, 1984; 1999; Shaughnessy i in., 2002). Zatem takie zmiany w zakresie zmiennych mogą mieć znaczenie kliniczne.

5. Analiza wyników badań

Ograniczenia publikacyjne uniemożliwiają dokonania szerszej analizy uzyskanych danych. W związku z tym prezentacja wyników dotycząca dynamiki zmian emocjonalnych w zakresie lęku, depresji i agresji obejmuje najistotniejsze pod względem profilaktycznym dane. Takie podejście pozwala na bardziej wnikliwą analizę wpływu zmiennych na uzyskiwane efekty oddziaływań wsparcia i pomocy psychologicznej. Prezentacja dynamiki zmian emocjonalnych będzie odnosić się do dwóch poziomów analizy wariancji. W pierwszej kolejności obejmie analizę efektów głównych: Grupa (grupa z *programem* i grupa *bez programu*), Płeć (chłopcy, dziewczęta), Badanie (I badanie i II badanie) i ich interakcji. Następnie skupi się na zgodności wyników w preteście w obu grupach i dynamice ich zmian w zakresie pretest–posttest. W prezentacji wyników uwzględniono zmienne, których wartości *p* były istotne statystycznie i które miały znaczenie w formułowaniu odpowiedzi na pytanie badawcze.

5.1. Analiza i omówienie wyników badań wykonanych za pomocą kwestionariusza osobowości HSPQ Cattella

Całościowej oceny stanu dynamiki zmian emocjonalnych u nastolatków dokonywano w kontekście badań cech osobowości. Konfiguracja niektórych czynników skali pozwala na dodatkowe uchwycenie zmian w dynamice emocjonalnych doświadczeń grupy badanych osób (Oleś, 2003).

Zestawienie efektów głównych w zakresie kwestionariusza wskazuje, że istotność statystyczna została osiągnięta w przypadku efektu Badanie (między I a II badaniem).

Tablica 2

Zestawienie efektów układu Grupa (1), Płeć (2), Badanie (3) w ramach 3-czynnikowej *MANCOVA* z pomiarem powtarzanym Badanie (I i II) w zakresie skal Cattella ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

	λ Wilksa	<i>R Rao</i>	df_1	df_2	<i>p</i>
Grupa (1)	0,61	0,99	14	22	0,493
Płeć (2)	0,62	0,98	14	22	0,500
Badanie (3)	0,36	2,97	14	23	0,010***
1×2	0,55	1,27	14	22	0,297
1×3	0,59	1,13	14	23	0,384
2×3	0,54	1,39	14	23	0,232
1×2×3	0,69	0,73	14	23	0,727

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

W tym układzie wpływ zmiennych niezależnych i innych zmiennych niekontrolowanych na uzyskane wyniki był znaczący. Szczegółową prezentację wyników zawiera tablica 3.

Tablica 3

Testowanie efektu interakcyjnego Grupa*Badanie w ramach 3-czynnikowej *ANCOVA* z pomiarem powtarzanym Badanie (I i II) w zakresie skal Cattella ze zmienną towarzyszącą (kontrolowaną) Wiek

Zmienne czynniki	Bez programem			Z programem			<i>p</i>
	Bad. I	kierunek	Bad. II	Bad. I	kierunek	Bad. II	
A	4,46		5,48	4,80		5,54	0,662
B	4,48		5,31	4,89		6,07	0,671
C	5,79		5,77	6,48		6,32	0,806
D	6,17		6,13	5,05		5,59	0,378
E	6,54		6,40	5,57		5,92	0,427
F	6,46		6,46	6,23		6,70	0,386
G	4,44	↗	4,50	5,20	↘	4,15	0,083*
H	5,38	↗	5,81	4,85	↗	6,28	0,027**
I	5,17	↗	6,02	6,42	↘	6,02	0,070*
J	6,52		6,04	6,15		6,16	0,403

Zmienne czynniki	Bez programu			Z programem			p
	Bad. I	kierunek	Bad. II	Bad. I	kierunek	Bad. II	
O	5,31		5,06	4,91		4,75	0,875
Q ₂	7,35	↘	5,90	7,04	↘	6,34	0,242
Q ₃	4,08		4,40	5,13		5,46	0,983
Q ₄	4,83		5,42	4,48		4,59	0,468

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$

↗-) Większy wynik w badaniu II

↘-) Mniejszy wynik w badaniu II

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie badań.

Analiza wyników wskazuje, że w grupach z *programem* i *bez programu* zasadniczo różnice pomiędzy I i II badaniem dotyczyły cechy G, H, I i tendencji w zakresie cechy Q₂ (tablica 3). Osoby z grupy *uczestniczącej w programie* ujawniły obniżenie cechy G, a osoby które *nie uczestniczyły w programie*, pozostały na zbliżonym poziomie. Zatem uczestnicy programu ujawnili nasilenie zachowań takich jak łatwa rezygnacja z wysiłku, niecierpliwość w dążeniu do osiągnięcia celu, zaniedbania zobowiązań wobec ludzi. Cecha G uznawana jest za bardzo czułą na zmiany. Według Zenomeny Płużek (1994) niskie wyniki uzyskują niekiedy osoby, które znajdują się w sytuacjach stresowych, kryzysowych, w okresie wahań co do wyboru jakiejś wartości moralnej, w okresie „pokusy” bycia niewiernym jakimś wartościami moralnym, w sytuacjach wymagających jakiegoś poświęcenia, na które jednak trudno się zdobyć (Oleś, 2003; Plopa, 2008). W przypadku uczestników programu w końcowej fazie oddziaływań wzrasta świadomość rozbieżności pomiędzy normami (wymaganiami Ośrodka) a możliwościami wykonawczymi wychowanka. To z kolei może wzmacniać stan dyskomfortu, który może znaleźć wyraz w zachowaniach opisanych wyżej.

Osoby *uczestniczące w programie* ujawniły silniejszą dynamikę wzrostu w zakresie większej swobody towarzyskiej, odwagi, życzliwości, empatii, ale też bez troski i powierzchowności w kontaktach (H). W grupie z *programem* dynamika wzrostu była silniejsza, dlatego można przyjąć, że udział uczestników w zajęciach wpłynął na przyspieszenie pozytywnych zmian. Osoby *uczestniczące w programie* ujawniły nieznaczny spadek wartości cechy I, a osoby, które *nie uczestniczyły w programie* – jego wzrost. Obniżenie tej cechy może świadczyć o tendencji do realizmu, praktyczności, mniejszej sentymentalności i odpowiedzialności w działaniu. Wskaźnik w dalszym ciągu pozostaje powyżej średniej, co wskazuje na to, że u uczestników programu nastąpiło zmniejszenie zachowań typu wrażliwość, zniecierpliwienie, lękliwość, chęć zwrócenia na siebie uwagi.