

Kwartalnik Edukacyjny



2 (53) LATO 2008

Ukazuje się od 1993 r.

Doskonalimy z pasją!

W KRĘGU NOWYCH IDEI

- Kazimierz Ożóg
Kilka uwag o językowej agresji i przemocy w szkole 3

Z WARSZTATU BADAWCZEGO • INNOWACJE

- Józef Rejman
Subkultury przemocy, terroru i szantażu w świetle teorii wychowania resocjalizującego 8
- Maciej Soliński
Dynamika zjawiska przemocy w środowisku szkolnym w opinii dzieci i młodzieży 16
- Eugeniusz Moczuk
Przemoc w szkole jako problem społeczny w opinii młodzieży szkolnej z terenu powiatu przeworskiego 26
- Dariusz Grzegorz Żak
Prawno-resocjalizacyjny charakter kary pozbawienia wolności 40

PCEN I OTOCZENIE

- Piotr Pilch
Wirtualna edukacja wyzwaniem współczesnej dydaktyki 52
- Nasi uczniowie piszą 66
- Program wspierania edukacji uzdolnionej młodzieży 68
- Osiągnięcia uczniów z województwa podkarpackiego w sprawdzianie i egzaminie gimnazjalnym 70

PORTRETY, DYSKUSJE, RECENZJE, SPRAWOZDANIA

- Danuta Elsner, Krzysztof Bednarek
Zadania nowo powołanego dyrektora szkoły. Różne punkty widzenia 74
- Mirosław Zalewski, Muzyczna zabawa (z płytą CD) 84
- Robert J. MacKenzie, Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? Łagodnie – konsekwentnie – z szacunkiem 87
- „Stop - czerwone światło dla agresji” 90
- Blżej Nieba 92
- ergo..., Wkładka tematyczna - Bezpieczeństwo Ruchu Drogowego 96

Droży Państwo,

tematem wiodącym letniego numeru Kwartalnika jest szeroko rozumiany problem przemocy. Począwszy od form przemocy językowej (pisze o tym prof. Kazimierz Ożóg), poprzez przemoc w szkole jako zjawisko niepokojące nabierające swoistej dynamiki (wypowiedź Eugeniusza Moczuka), przemoc szkolną widzianą oczyma dzieci i młodzieży (analiza Macieja Solińskiego), po artykuł – jego trzecią część – Józefa Rejmana o subkulturach przemocy.

Okazuje się, iż przemoc językowa, zjawisko stare jak świat, staje się w relacjach szkolnych czymś coraz częstszym, bo, jak pisze Kazimierz Ożóg, „nie widać bezpośrednio jej skutków, i trudno ją wysledzić”. Wzorem dla takich zachowań jest współczesna przestrzeń medialna i związane z tym ogólne zgrubienie obyczajów, gdzie zachowania niestosowne, grubiańskie lub po prostu chamskie uchodzą na sucho.

Analizując rozumienie pojęcia „przemoc”, Maciej Soliński zwraca uwagę, że w zachowaniach i opiniach młodych pojawia się pokusa, by na przemoc reagować również przemocą jako jedynym skutecznym narzędziem oddziaływania.

Bardziej uspokajająco brzmią z kolei uwagi Eugeniusza Moczuka, który badał zachowania uczniów powiatu przeworskiego. W jego opinii „zdecydowana większość uczniów czuje się w szkole bezpiecznie, a przeciwnego zdania jest co dziesiąty uczeń. Jednak z takich odpowiedzi wynika, że społeczne poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole jest dosyć wysokie”.

Ważne uwagi formułuje również Józef Rejman. Autor stwierdza: „Gwałtowne załamywanie się stosowania uniwersalnych norm moralnych przez coraz liczniejsze rzesze młodego pokolenia i wynaturzenia w sferze stosunków społecznych sprawiają, że wychowanie dnia dzisiejszego nabiera niebywale ważnego znaczenia. Funkcja wychowawcza szkoły stawac się obecnie powinna niebudzącym najmniejszych wątpliwości priorytetem”.

Polecam również dodatek „ergo...”. Znajdziecie w nim Państwo materiały dotyczące bezpieczeństwa ruchu drogowego, materiały o ratownictwie drogowym i inicjatywach szkolnych związanych z edukacją w tym obszarze zagadnień.

M.K.

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska, Mariusz Kalandyk (red.nacz.), Piotr Ożarski, Dorota Szumna, Alicja Zams

Korekta: **Anna Rakus**

Współpraca: **Krystyna Lech [Urząd Marszałkowski]**

Redakcja naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg [UR] - przewodniczący, prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres [UR], prof. zw. dr hab. Bolesław Fleszar [PRz], prof. dr hab. Gustaw Ostasz [UR], prof. dr hab. Kazimierz Szmyd [UR], prof. dr hab. Aleksander Szymański [PRz], dr Zofia Frączek [UR], dr Urszula Gruca-Miąsik [UR], dr Beata Szluz [UR], dr Wiesława Walc [UR], dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak [UR]

Prezentowane materiały z działów W kręgu nowych idei, Z warsztatu badawczego. Innowacje oraz Dyskusje. Recenzje objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

e-mail: **kwartalnik@pcen.rzeszow.pl**

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2007

Projekt okładki: Andrzej Iskrzycki

Skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: **Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie**

35-234 Rzeszów, ul. Partyzantów 10a

tel. 017 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: **biuro@pcen.rzeszow.pl**; **www.pcen.rzeszow.pl**

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Nakład: 1500 egz.

Kazimierz Ożóg

Kilka uwag o językowej agresji i przemocy w szkole

Przemoc i agresja to zjawiska stare jak cywilizacja ludzka, występują one zarówno na poziomie grup, wspólnot, narodów, jak i w stosunkach (w komunikacji) między pojedynczymi osobami. W Biblii przemoc, traktowana jako wielkie zło moralne, nieuporządkowanie bytu człowieka w stosunku do siebie i innych oraz pogwałcenie planów Bożych, ukazana jest już na początku w historii Kaina i Abela. Przez wieki przemoc i agresja stanowiły, niestety, bardzo często motor napędzający historię, która przepełniona jest aktami agresji i aktami przemocy. Podobnie dzieje się i współcześnie. Wiek XX aż nadto o tym świadczy. Te dwa negatywne zjawiska wynikają tyleż z naturalnych skłonności człowieka do ataku, do zdobywania różnych dóbr, zwłaszcza pożywienia, kosztem drugiego człowieka, jak i z czynników wspólnotowych, z ideologii grupy, jej wartościowania, celów, jakie sobie stawia.

Zostawmy jednak psychologom społecznym, wychowawcom, pedagogom i przedstawicielom innych dyscyplin spory o naturę tych negatywnych zjawisk oraz o środki im zapobiegające i przeciwdziałające, w niniejszym artykule zajmę się niektórymi aspektami agresji językowej, ze szczególnym uwzględnieniem tej w szkole.

Za punkt wyjścia przyjmuję definicję Elliota Aronsona, który agresją nazywa wszelkie działania mające na celu wyrządzenie drugiemu człowiekowi szkody lub przykrości.

Język jest w każdej wspólnocie najdoskonalszym odbiciem wszystkich zjawisk zachodzących w otaczającym świecie. Człowiek mówiący jest z jednej strony, pierwszym i najważniejszym elementem świata fizycznego, z drugiej zaś strony porusza się wśród wielu znaków. Życie każdego z nas wyznacza triada: świat - wspólnota - znaki. Dlatego przemoc może być fizyczna, kiedy np. uderzymy kogoś kijem, ale i psychiczna (duchowa), kiedy godzimy w drugiego człowieka agresywnym słowem, wulgaryzmem, obelgą. Przykłady językowych zachowań agresywnych są obecne stale w różnych kulturach, wystarczy przypomnieć ewangeliczny opis procesu Chrystusa, kiedy na równi z zadawanym bólem fizycznym dręczono Go bólem psychicznym, który wynikał głównie z obelg, urągania, naigrzawania się, a więc z negatywnych, agresywnych aktów mowy. Zatem kolejną obserwacją jest to, że przemoc fizyczna i przemoc słowna często idą w parze. W polskiej szkole zdarzają się fakty przemocy fizycznej, uczniów względem uczniów, nauczycieli względem uczniów, także uczniów względem nauczycieli, ale o wiele częstsza jest agresja słowna, bo nie widać bezpośrednio jej skutków, i trudno ją wysledzić.

Omówię niżej ogólnojęzykowe cechy agresywnych aktów mowy. Uwagi te odnoszą się także do słownej agresji w szkole.

Powtórzmy, język jest częstym narzędziem agresji, to swoisty paradoks, gdyż język powstał głównie po to, aby budować wspólnotę, tutaj tę wspólnotę niszczy. Agresja słowna przejawia się w brutalnych, przekraczających normy grzecznościowe, reguły dobrej komunikacji zachowaniach językowych. Celem agresywnych aktów mowy, takich jak: obraza, obelga, zniewaga, deprecjacja, ośmieszenie, przekleństwo (jak wiele mamy tych rodzajów) jest poniżenie, naruszenie czci i godności należnej rozmówcy, jego upokorzenie¹.

Jak działa wyraz agresywny? Jest on świadectwem negatywnych treści, zwłaszcza złych emocji, jakie jeden rozmówca kieruje do drugiego, chcąc go poniżyć, a więc wyrządzić mu krzywdę psychiczną. Co ciekawe, repertuar wyrazów służących poniżaniu drugiego człowieka jest w języku polskim stosunkowo liczny i niejednorodny, dość zróżnicowany semantycznie. Zazwyczaj są to ujemne określenia partnera rozmowy, mogą to być przymiotniki, np. *głupi, stuknięty*, częściej będą to rzeczowniki bądź całe grupy nominalne, np. *emo ciota, cham, idiota, dureń, ciota, wypierdek mamuta*; wydziela się także charakterystyczna grupa czasowników w trybie rozkazującym, których zadaniem jest obraźliwe zerwanie kontaktu: *odwal się, wal się, spieprzaj* itd. Agresji językowej można dokonywać, wykorzystując różne poziomy języka. Atak na godność drugiej osoby, powodujący jej cierpienie duchowe odbywa się za pomocą środków leksykalnych, morfologicznych, przez użycie składni emocjonalnej. Stylistycznie mamy tu do czynienia z drwiną, ironią, sarkazmem, szyderstwem. Wszystkie te zabiegi językowe mają za zadanie poniżyć rozmówcę².

M. Peisert, autorka interesującej książki o agresji językowej stwierdza, że agresja może być jawna, bezpośrednia, kiedy używa się słownictwa znieważającego, oraz niejawna, ukryta, wtedy przyjmuje postać oszczerstwa, pomówienia czy plotki³.

Wyrazy i zwroty obelżywe, agresywne, wulgarne występują zazwyczaj w czasie ostrych sprzeczek i kłótni. Skierowane do rozmówcy, radykalnie zmieniają całą rozmowę. Akt mowy, w którym użyto takich słów, ma cechy tzw. pośredniego aktu wykonawczego o jednoznacznej intencji obrażenia (znieważenia). Wyraz obraźliwy powoduje określoną reakcję odbiorcy. Niekiedy obrażony chce się upewnić, czy jego adwersarz naprawdę ma zamiar (intencję) go obrazić, stosuje zatem repliki wymagające jednoznacznego potwierdzenia bądź zaprzeczenia. Jest to dla nadawcy szansa wycofania się, porównajmy przykładowe wypowiedzi: *ty chyba żartujesz; czy dobrze słyszę?; czy chcesz mnie obrazić?*. Często użycie pod czyimś adresem wyrazu agresywnego kończy dialog. Odbiorca poczuł się obrażony i nie chce się wdawać w sprzeczkę, polegającą zazwyczaj na mnożeniu form obraźliwych – mówimy wtedy, że obraził się.

¹ K. Ożóg, *O współczesnych polskich wyrazach obraźliwych*, „Język Polski” 1981, z. 3-5, s. 79-187; R. Grzegorzczkowska, *Obelga jako akt mowy*, „Poradnik Językowy” 1991, nr 5-6; I. Kamińska-Szmaj, *Agresja językowa w życiu publicznym. Słownik inwektyw politycznych 1918-2000*, Wrocław 2007.

² I. Kamińska-Szmaj, *Agresja językowa...*, s. 53.

³ M. Peisert, *Formy i funkcje agresji werbalnej. Próba typologii*, Wrocław 2004, s. 31.

Często obrażamy rozmówcę środkami, które współpracują z kodem językowym, a w komunikacji odgrywają ważną rolę – gestem, np. przez stukanie się w głowę, co znaczy *jesteś głupi*, pokazywanie środkowego palca (*fuck*), mimiką twarzy (popularne przedrzeźnianie).

Ze względu na funkcję, jaką mogą pełnić w konkretnym akcie mowy wyrazy obelżywe, można je podzielić na trzy grupy.

Po pierwsze, są to wyrazy prymarnie obelżywe. Do tej dość liczebnej grupy zaliczam takie słowa, które „służą” tylko obrażaniu. Agresja jest pierwotnie wpisana w ich semantykę. Są to przede wszystkim wyrazy ekspresywne, negatywne, poniżające człowieka, np.: *przygłup, przyjeb, frajer, debil, matoł, paskuda, tłuscioch, fut, kiciuch, kapuś, przychlast*. Do tej grupy zaliczam także wyrazy wulgarne, nieprzyzwoite, obscena, np.: *sukinsyn, cipka, kurwa*, oraz kilkanaście czasowników służących do obraźliwego zerwania kontaktu, np.: *splywaj, odpieprz się, spadaj, sier...*

Po wtóre, grupa druga, największa to wyrazy o sekundarnej funkcji obraźliwej. Pierwotną ich funkcją jest neutralne nazwanie zwierząt, rzeczy, roślin, ale skierowane pod czyimś adresem są niekiedy nawet bardzo obraźliwe. W konkretnym akcie mowy (akcie obrazy) funkcjonują one jako metafory bądź neosemantyzmy, np.: *baran, cap, osioł, klawisz, szmata, wieśniak, świński ryj, dreszcz, obora, kapuśniaczek, głąb*.

Wreszcie, po trzecie, wyrazy, które w konkretnym akcie mowy zyskują walor obraźliwości (obelżywego poniżenia człowieka) poprzez wykorzystanie elementów prozodycznych, ironicznej intonacji, akcentu, iloczasu, por.: *ale filozof z ciebie!; mądry jesteś!; jesteś baaardzo miły!*

Za podstawową cechę opisywanych wyrazów należy uznać ich ekspresywny charakter, są bowiem one zawsze świadectwem negatywnych uczuć i agresywnego wartościowania, degradowania rozmówcy. Wiele jest tu pejoratywnych formacji słowotwórczych, por.: *ciota, cwaniaczek, dziwkarz, tępak, wapniak, wyjebek*. Z ujemnym nacechowaniem ekspresywnym wiąże się często ich metaforyczny charakter. Metafory te powstają na zasadzie skojarzenia negatywnej – w odczuciu społecznym – cechy, np. zwierzęcia, rzeczy z samym człowiekiem, konkretnie z tym, którego obrażamy. Obraza polega tu na językowym uzwierzczeniu i urzeczowieniu człowieka: *osa!; zmija!; szmata!; spieprzaj do budy; na drzewo*. Czasem to skojarzenie jest umotywowane przez potoczne określenia typu: *głupi jak but, głupi osioł, wściekły pies*, ale w większości metaforycznych negatywnych określeń drugiej osoby nie ma najmniejszej motywacji, wybór formy obraźliwej jest zupełnie arbitralny, motywowany jedynie społecznym wyborem, np. *cymbał, jeleń, kłępa, krowa*.

Wśród uczniów zarówno starszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum oraz liceum pojawiają się wszystkie opisywane wyżej grupy wyrazów służące obrażaniu. Niepokojące jest szczególnie używanie wyrazów wulgarnych, które są tu najbardziej obraźliwe. W polskiej szkole, słysząc, niestety, często takie wyrazy poniżające drugą osobę. Niektóre zwroty obraźliwe trwają od pokoleń, np. *dziwka, pozer, kutas*, ale mamy też wyrażenia nowe, będące swoistym znakiem czasów – medialnych,

telewizyjnych, komputerowych, np. przejęte z tłumaczeń filmów amerykańskich negatywne słowa obelżywe typu: *duppek*, *fiut* czy gest *fuck*, a także bardzo wulgarne zerwanie kontaktu *wal się*.

Uczniowie często obrażają się słownie przy pomocy zabawnych, negatywnie nacechowanych metafor, w niektórych już widać wpływ współczesnej kultury, np.: *żal.pl.* ‘o kimś, kto jest żaloszny’, *blachara* ‘negatywnie o dziewczynie dobierającej chłopaków przez pryzmat samochodów’, *echoboj*, *kseroboj* ‘o kimś nieoryginalnym, naśladowującym innych’, *cienias* ‘słabeusz’, *octowa*, *padaka* ‘brzydka dziewczyna’, *czips* ‘wyzelowany elegancik’, *ABC* ‘niezgrabna dziewczyna, absolutny brak cycków’, *łoś* ‘ktoś niczego nie rozumiejący’, *chlor* ‘działający negatywnie na otoczenie’, *wieś tańczy i śpiewa* ‘wieśniak’, *pasztecziara* ‘złe o dziewczynie’.

Wyrazy obraźliwe układają się w wyraźne kręgi tematyczne. Najlicniejsza grupa to negatywne epitety kierowane do odbiorcy. Epitety te przypisują mu jakąś cechę uznawaną powszechnie za złą. Obrażający wybiera zazwyczaj tu taką nazwę, która określa, charakteryzuje rozmówcę na podstawie jego zachowania, cechy fizycznej czy psychicznej, a także wartości etycznej. W wyrazach obelżywych, tych używanych także w polskiej szkole wśród uczniów, bez litości wykorzystuje się nazwy negatywnie wartościujące człowieka ze względu na takie cechy, jak: głupota, rozwiązłość, lenistwo, niezaradność życiową, różne cechy fizyczne, np. szczupłość, otyłość. Często są także nazwy powielające stereotyp kogoś ze wsi. W oczach wielu uczniów miejskich pochodzenie wiejskie jest nadal degradujące, a poziom kultury występujący na wsi jak najbardziej prymitywny, stad też wyrazy obraźliwe związane ze sferą wsi, np. *wieśniak*, *wsiory*, *cham ze wsi*.

Agresja językowa w szkole wyrządza olbrzymie szkody. Wyśmiewanie, obelgi, znieważanie ze strony drugich dotyczą zwłaszcza uczniów delikatnych, o słabszej konstrukcji psychicznej, pilnie uczących się, idących pod prąd. Krzywdy wtedy wyrządzone mogą oddziaływać przez całe życie. Język jest – nie waham się użyć tego słowa – potwornym narzędziem tortury psychicznej. Czasem taka agresja prowadzi do bardzo negatywnych skutków, do poważnych zaburzeń, a niekiedy nawet do choroby psychicznej.

Na zakończenie tych krótkich rozważań należy zadać pytanie, skąd się bierze dzisiaj tyle agresji słownej w szkole? Jej źródłem są, owszem, napięcia emocjonalne współczesnej młodzieży, ale często jest to naśladowanie wzorów medialnych. Już małe dziecko spotyka się z agresją słowną w filmach animowanych, a potem, dorastając, ma jej coraz więcej w filmach fabularnych, w grach komputerowych, w sensacyjnych reportażach, w Internecie.

Jak walczyć z agresją słowną? Kluczem jest system wychowawczy rodziny, szkoły, Kościoła, kluczem jest polityka medialna konsumpcyjnego społeczeństwa, w którym media stały się często celem samym dla siebie. Co zwiększa oglądalność czy „atrakcyjność” komunikatów medialnych? – głównie przemoc i seks. I tych zjawisk jest wokół młodzieży bardzo wiele. Jak wobec tego zalewu można zakładać, że nie będzie wpływu tych negatywnych zjawisk na język i zachowania uczniów?

Każdy nauczyciel powinien reagować na zaczepki słowne wśród uczniów, na wymianę ostrych słów, na wyrazy poniżające. Niestety, często nie reagujemy. Należy cierpliwie tłumaczyć młodym ludziom, że język jest naszą pierwszą legitymacją. Jeśli w naszym zachowaniu są słowa obelżywe, wulgarne kierowane do drugiego człowieka, to prócz krzywdy i szkody moralnej wyrządzonej bliźniemu, źle one świadczą o nas samych jako o ludziach prawdziwie prymitywnych i wulgarnych. Język powinien budować wspólnotę, a nie niszczyć. Należy ciągle podkreślać, że „Chamstwo językowe jak wszelkie chamstwo, nie jest środkiem społecznie skutecznym. Jeśli nie trafimy do kogoś słowem dobrym, uprzejmym i życzliwym, to z pewnością nie podbijemy go ordynarnym i wrogim”⁴.

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg jest kierownikiem Zakładu Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz członkiem Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk

⁴ Z. Klemensiewicz, *Higiena językowego obcowania*, „Język Polski” XLV, 1965, s. 12.

Józef Rejman

Subkultury przemocy, terroru i szantażu w świetle teorii wychowania resocjalizującego

Część III

Przeciwdziałanie podkulturom przemocy, terroru i szantażu

Nawet w warunkach optymalnego systemu profilaktyczno-wychowawczego niedopuszczanie do zaistnienia dewiacyjnych, bo destrukcyjnych zjawisk podkulturowych jest niemożliwe. Realne jest natomiast znaczące ograniczenie, tak ich rozmiarów ilościowych, jak i jakościowych. Wiąże się to z usuwaniem lub łagodzeniem przyczyn, które stanowią o ich powstawaniu. Możliwe do usunięcia źródła zjawiska tkwią w trzech zasadniczych dziedzinach rzeczywistości. Są nimi: rodzina, szkoła i szeroko rozumiana kultura. W skali makrospołecznej wpływ na omawiane procesy mogą mieć niewątpliwie:

- polityka, zmierzająca do wzmocnienia socjalizacyjnej i opiekuńczej funkcji rodziny,
- organizacja i zarządzanie systemem edukacji narodowej, idące w kierunku usunięcia dysproporcji pomiędzy opiekuńczo-wychowawczą, a dydaktyczną funkcją szkoły,
- zmiana roli państwa w zakresie oddziaływania na rozwój kultury (chcę tutaj zdecydowanie podkreślić, iż w przedmiocie tego oddziaływania niezbędny jest kompetentny interwencjonizm władnych w zakresie upowszechniania kultury instytucji rządowych).

Nie ulega jednak wątpliwości, że o skali i natężeniu omawianych zjawisk i procesów w największym stopniu stanowią będą mikrośrodowiska wychowawcze i socjalizacyjne, tj.:

1. rodzina, harmonijnie funkcjonująca, zorientowana na prospołeczne i zespołowe cele,
2. szkoła, nastawiona na rzeczywistość (a nie hasłową, deklaratywną) równoległość celów dydaktycznych i wychowawczych.

Ze względu na istniejące ograniczenia pojemności niniejszego tekstu, pominię charakterystykę optymalnego modelu socjalizacji w rodzinie, często i wnikliwie dokonywaną przez wielu autorów, modelu, z wielu względów nieosiągalnego w rzeczywistości społecznej.

Środowiskom pedagogów praktyków znany jest system optymalnego modelu wychowawczego szkoły (wraz ze szczegółowymi jego rozwiązaniami). Jest on wystarczająco

teoretycznie uzasadniony¹. Niestety, twórcy amatorskich systemów zarządzania oświatowego, preferujący swoistą decentralizację w kierowaniu szkołą jako jeden ze sposobów prowadzących do rozwoju, twórczości i postępu pedagogicznego², prowadzą polską szkołę do coraz to większej patologizacji i dehumanizacji. Ułomność systemowych rozwiązań jest tak rozległa, iż gorliwe doskonalenie nauczycieli (preferujące – niestety – głównie rozwój ich kompetencji dydaktycznych) i zatrudnianie pracowników ochrony skutkuje odwrotnie do zamierzeń, bo zwiększona w niej przemocą i nasilającymi się zjawiskami narkomanii.

Tymczasem w systemie edukacji brakuje wielu elementarnych, newralgicznych ogniw, mogących łagodzić dehumanizację środowisk wychowawczych, zahamować, zwłaszcza przemoc, terror, agresję i narkomanię. Należą do nich przede wszystkim:

I. W zakresie systemu kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych, a także kontroli i oceny działalności profilaktyczno-wychowawczej:

1. Kształcenie nauczycieli w zakresie teorii i metodyki przeciwdziałania zjawiskom dewiacyjnym (ze względu na nadzwyczajną sytuację w kraju, ta dziedzina kompetencji winna obligatoryjnie zostać wprowadzona do wszystkich kierunków i specjalności kształcenia nauczycieli oraz doskonalenia pedagogicznego).
2. Takie zmiany akcentów w kryteriach oceny pracy kadry pedagogicznej, które by nie premiowały dążeń separatystycznych i indywidualnych nauczycieli oraz wychowawców, zwłaszcza w zakresie oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych.
3. Preferowanie w kontroli i ocenie pracy nauczycieli zespołowego organizowania zadań wychowawczo-profilaktycznych i ich wykonywania (czego nie zna dotychczasowa praktyka doskonalenia kadr pedagogicznych i ich ewaluacji).
4. Podniesienie do naczelnego kryterium oceny nauczycieli (wychowawców) skuteczności zapobiegania zjawiskom dewiacyjnym w szkole³. Znaleźć się w niej powinny m.in. takie nauczycielskie działania, które wyrażają się zapewnieniem bezpieczeństwa słabszym wychowankom, skutecznym przeciwdziałaniem chamstwu, dyskryminacji i eksploatacji innych, a także antyspołecznym „ideologiom”.
5. Wprowadzenie w systemie wizytacji (ewaluacji) szkół pomiaru klimatu społecznego szkoły (atmosfery wychowawczej)⁴. Ocena tej właściwości środowiska placówki winna być dokonywana przez niezależnych ekspertów,

¹ Przykładem może być tutaj koncepcja M. Dudzikowej, zob.: M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987.

² Strukturalną wadliwość i szkodliwość istniejących obecnie mechanizmów kierowania szkołami charakteryzuje w artykule pt. *Oświatowe ośmiorniczki* na łamach „Gazety Szkolnej” autor podpisany inicjałami K.B., zob.: „Gazeta Szkolna” nr 10 (52), s. 4.

³ Mam tutaj na uwadze także i inne niż szkoła środowiska wychowawcze.

⁴ Problematykę klimatu społecznego instytucji wychowawczej i badania tej właściwości charakteryzuje L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2000, s. 174–185 i 425–429.

stosujących najmniej zawodne metody i techniki badawcze. Osiągnięte rezultaty, stanowiąc podstawę oceny szkół, w tym ich dyrektorów, wytyczać powinny niezbędne zmiany w ich pracy wychowawczej.

II. W dziedzinie celów oddziaływania i organizacji pracy profilaktyczno-wychowawczej:

1. Doprowadzenie do ukształtowania się partnerskich więzi osobistych młodzieży.
2. Wyrobienie u starszych i silniejszych uczniów szacunku wobec jednostek słabszych oraz młodszych, a także nastawień wspierająco-opiekuńczych wobec nich⁵.
3. Zorientowanie wychowanków na satysfakcjonujące ich sukcesy w działaniu zespołowym, dostarczenie im okazji do doświadczania konstruktywnych, grupowych osiągnięć.
4. Nauczenie wychowanków współpracy, wzajemnej pomocy i uzupełniania się w działaniu. Do osiągnięcia tych celów zmierzać najlepiej w procesie codziennych, systematycznych oddziaływań, podejmowanych w procesie grupowego i zespołowego wykonywania zadań, wynikających z programów dydaktyczno-wychowawczych⁶. Ich wzmocnienie drogą specjalnych treningów w zakresie wąskich kompetencji społecznego funkcjonowania, scharakteryzowanych przez Z.G. Gasia, może mieć ważne znaczenie dopełniające⁷.
5. Podniesienie w praktyce pedagogicznej faktów stwierdzonej dyskryminacji, fizycznego i psychicznego maltretowania słabszych, samotnych lub biernych do uznawania ich przez wychowanków za naruszenie porządku społecznego i prawnego o najwyższym ciężarze gatunkowym oraz szkodliwości.
6. Dostarczenie wychowankom dowodów iluzoryczności swobody i samodzielności myślenia, decyzji oraz działania w tych grupach, w których są one przez nie narzucane i kontrolowane.
7. Udowodnienie i wykazanie wychowankom faktów szkodliwego zniewolenia jednostki przez grupę, jej ułomnej ideologii oraz pozorów koleżeństwa i solidarności, charakteryzujących niektóre nieformalne organizacje i sekty.
8. Zapewnienie znaczącego wpływu na ocenę postawy i zachowania uczniów (wychowanków) tych elementów społecznego ich funkcjonowania, które wyrażają się np.: stosunkiem do osób słabszych, odmiennych, krytycyzmem (lub jego brakiem) wobec niektórych „ideologii”, opozycyjnych norm, skłonnością do „stadnego” myślenia, zachowań rytualnych, praktyk magicznych itp.

Silne i aktywne związki młodzieży ze społecznymi strukturami przemocy, terroru i szantażu mogą pozostawać w związku zarówno z psychopatycznymi rysami w jej osobowościach i niezdolności do ekspiacji, jak i nadmiarem w niej neurotyzmu⁸.

⁵ Służące temu celowi działania charakteryzuje Z.W. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999, s. 43–51.

⁶ Por.: M. Dudzikowa, *op. cit.*, s. 347–349.

⁷ Z.B. Gaś, *op. cit.*, s. 67–90.

⁸ Trudność w ustaleniu tej zasadniczej różnicy wynika z bardzo podobnego obrazu zewnętrznego

Wyjątkowo brutalne czyny osób związanych z podkulturami przemocy, ich pełen obojętności, bezkrytyczny stosunek do tych zachowań, połączony z niezdolnością do ekspiacji są symptomami niedostatku uczuć wyższych u jednostek tworzących te struktury⁹. Niewątpliwie omawiane podkulturowe środowiska, poprzez swą antyspołeczną ideologię siły i bezwzględności działania, kult pieniądza, stosowane zasady eksploatacji innych osób, wraz z charakterystycznym dla nich magicznym myśleniem oraz rytualnym działaniem, a także autorytarnie wymuszonym posłuszeństwem wobec subkulturowych nakazów i zakazów, są strukturami silnie socjopatyzującymi te osoby, które je tworzą. Środowiska te zaburzają ład moralny i porządek społeczny szerszych struktur społecznych. Silnie więc oddziałują na kulturę dominującą.

Istnieją przekonujące dane świadczące o tym, że antyspołeczne postawy młodych ludzi stosujących przemoc, terror i szantaż związane są z psychopatycznymi rysami ich osobowości. Stanowią o tym przede wszystkim: 1) nieumiejętność nawiązania kontaktów emocjonalnych z innymi ludźmi (niezdolność do empatii i syntonii), 2) niski poziom lęku, 3) wzmożone zapotrzebowanie na stymulację, objawiające się poszukiwaniem mocnych wrażeń¹⁰.

Terapia psychopatycznych zaburzeń osobowości należy do najbardziej złożonych zadań, stanowi nawet w pewnym stopniu naruszenie starej medycznej reguły mówiącej, że „cokolwiek od początku jest wadliwe, nie może być leczone z upływem czasu”¹¹. Cechy psychopatyczne powstają bowiem bardzo wcześnie, stanowiąc o niezwykle trwałych właściwościach ludzkiego zachowania się. Bardzo wielu autorów za cechę definicyjną psychopatii uważa wręcz jej niezmiennalność. Jednakże w praktyce nigdy nie jest w 100% wiadomym i pewnym, na ile określone postawy i zachowania są „czystym produktem” psychopatii, a ile jest w nich środowiskowego komponentu stanowiącego o socjopatii, która jako zaburzenie o znanym pochodzeniu – w większym lub mniejszym stopniu – poddaje się korygującym zabiegom. Ponadto na ogół nie ma pełnej pewności, czy rozmiary i siła antyspołecznych właściwości jednostki w następstwie resocjalizacyjnych wzmocnień okażą się zawsze silniejsze od obudzonych u niej dążeń konstruktywnych i prospołecznych? Stąd przede wszystkim podejmowanie wysiłków resocjalizujących, nawet tych jednostek, które zdradzają symptomy „nieuleczalności” jest etycznie i racjonalnie uzasadnione¹².

funkcjonowania osób o osobowości psychopatycznej i neurotycznej. Zob.: K Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998, s. 54–58.

⁹ Wyraża się to m.in. mniejszym zapotrzebowaniem przez młodzież związaną z tymi strukturami na wsparcie wartościujące i emocjonalne ze strony innych powiązanych z nimi osób, przy jednocześnie zwiększonym wsparciu instrumentalnym. Zob.: K. Kmieciak-Baran, *Przynależność do grup nieformalnych wśród młodzieży a poczucie alienacji*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, S. Kawula i H. Machel (red.), Toruń 1997, s. 74–77.

¹⁰ K. Pospiszyl, *op., cit.*, s. 150–163.

¹¹ K. Pospiszyl, *Psychopatia*, Warszawa 2000, s. 103.

¹² Por.: D. Hamer, P. Copeland, *Geny i charakter*, Warszawa 1998, s. 57–58 i 207–241.

Od wielu już lat toczy się dyskusja nad wynikami terapeutycznych oddziaływań na osobowość antyspołeczną. Podstawowym jest alternatywne pytanie, czy wyższą efektywność terapii tych osób zapewniają oddziaływania indywidualne czy zbiorowe.

Do uznanych, teoretycznie uzasadnionych na gruncie teorii wychowania resocjalizującego należą oddziaływania zbiorowe.

W teorii wychowania resocjalizującego przeważają stanowiska mówiące o wielu obiektywnych niedostatkach indywidualnej terapii jednostek antyspołecznych. Ta forma organizacyjna oddziaływań, stosowana samoistnie, pomimo iż w terapii innych zaburzeń uchodzi za uniwersalną i efektywną, do korekcji tego rodzaju deficytów osobowości nie jest adekwatna. Powinna jednak stanowić dopełnienie terapii grupowej. Te pożądane efekty oddziaływań indywidualnych mogą się pojawić wówczas, jeśli terapeucie uda się zastosować coś w rodzaju „przechytrzenia” manipulacyjności swoich psychopatycznych pacjentów. Sytuacja taka, tworząc specyficzny związek pomiędzy terapeutą a pacjentem, sprzyja temu, by mógł stać się wzorcem (osobowym) dla swego podopiecznego¹³. Dopełniające pracę grupową oddziaływania indywidualne powinny więc zmierzać do:

1. osiągnięcia przez wychowanka motywacji i umiejętności wglądu w siebie,
2. wzmocnienia rozwoju superego.

Wyznaczone przez subkulturę normy zachowania się powodują, że jednostki, które ich przestrzegają, pełnią role społeczne w sposób odmienny od ogólnie przyjętego. To stanowi o ich antagonizmie wobec kultury globalnej, wyrażanym antyspołecznością działania. Ucząc każdą zaburzoną społecznie jednostkę właściwego, odpowiadającego powszechnie przyjętym standardom porządku społecznego pełnienia ról, usuwa się lub osłabia te zaburzenia. Prawidłowego, zgodnego z powszechnie obowiązującymi standardami pełnienia odpowiedniej dla siebie roli społecznej człowiek może się nauczyć tylko w naturalnie zorganizowanej, harmonijnie funkcjonującej społeczności. To uzasadnia przewagę terapii społecznej w warunkach naturalnych lub do nich bardzo zbliżonych nad oddziaływaniami w warunkach tzw. zakładowych¹⁴.

Grupa społeczna stwarza najlepsze warunki do takich zorganizowanych zajęć i wielorakich form aktywności, które dostarczają psychopatycznym wychowankom dużą dawkę stymulacji. Zespół może też zweryfikować ich społeczną akceptację przez najbliższe otoczenie. Źródłem takiej stymulacji, a zarazem sposobem sprawdzenia grupowej akceptacji mogą być na przykład zawody sportowe, ekscytujące turnieje, konkursy, dynamicznie prowadzone zajęcia wychowania fizycznego, a nawet dobrze zorganizowane, interesująco prowadzone zajęcia lekcyjne (teoretyczne i praktyczne). Dla skuteczności oddziaływań nieodzowne jest zapewnienie wychowankom silnych doznań emocjonalnych. Następujący w ich procesie dynamiczny trening społecz-

¹³ K. Pospiszyl, *op. cit.* (*Psychopatia*), s. 110–111.

¹⁴ Nieodzowność takich warunków m.in. tłumaczy niską efektywność resocjalizacji w warunkach izolacji. Por. m.in.: A. Bałandynowicz, *Probacja. Wychowanie do wolności*, 1996, s. 26–38.

ny dostarcza takich bodźców (przede wszystkim bardzo potrzebnych „mocnych wrażeń”), które stanowią sytuację służącą „pokazaniu się”. Na tej narcystycznej skłonności do najkorzystniejszego „pokazania się” można m.in. budować skłonność do przestrzegania zasad i reguł gry, na przykład podczas zawodów sportowych. Ich uwewnętrznienie może ułatwić uczenie się respektowania norm w życiu społecznym. Można również, opierając się na tej właściwości antyspołecznej postawy, budować motywy do działania na rzecz innych ludzi. Wszak w praktyce oddziaływania na „chłodnych emocjonalnie” wychowanków do rangi najwyższej powinna zostać podniesiona stara pedagogiczna zasada mówiąca, iż wszystko to, co wychowanek mocno przeżywa, wszystkie pozytywne i negatywne doznania żłobią jego psychikę w zależności od stopnia natężenia tych przeżyć¹⁵. Stąd też ta doniosła zasada powinna zyskać odpowiednie uznanie i mieć szerokie zastosowanie w praktyce pedagogicznej.

To właśnie realizacja zadań i współzycie w grupie stwarza warunki do osiągnięcia takich zadań i celów resocjalizujących, jak:

1. Uczuciowe związanie się z innymi osobami, prowadzące do:
 - a. otwarcia serca wobec innego człowieka,
 - b. rozszerzenia znajomości „języka duszy” innego człowieka, służącej nowemu sposobowi komunikowania się z innymi ludźmi i rozwojowi wyobraźni o innym człowieku,
 - c. nauczenia rezygnacji z zaspokajania egoistycznych potrzeb kosztem dobra innych ludzi oraz na ogół w niezgodzie z porządkiem społecznym i prawnym¹⁶.

Dynamiczne, dostarczające wychowankom mocnych wrażeń oddziaływania zbiorowe, w przeciwieństwie do indywidualnych, stwarzają warunki do zastosowań psychodramy i psychoterapii grupowej. Te natomiast, obok efektów indywidualnych, poprawiają środowisko terapeutyczno-wychowawcze, łagodząc ostracyzm subkulturowych norm i ortodoksyjność wyrastających na ich podłożu zachowań.

Ta forma oddziaływań, dostarczając wychowankom w procesie prospołecznych doświadczeń i przeżyć, może – choćby w części – stanowić konkurencję dla działalności grup oraz organizacji prowadzących działania społecznie szkodliwe, a przede wszystkim socjalizująco destrukcyjne.

Zakończenie

Proces uczenia się zachowań powszechnie aprobowanych, obok ścisłych, emocjonalnych więzi z członkami takich grup pierwotnych, jak rodzina czy grupa koleżeńska, wymaga także jasno zdefiniowanego i wewnętrznie spójnego systemu norm¹⁷. Przyswojenie to zależy od czasu trwania, częstotliwości i intensywności

¹⁵ Por. K. Poszpiszyl, *op. cit.* (*Psychopatia*), s.164–166.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ A. Kossowska, *Kryminologia*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. II, Warszawa 1998, s. 94.

społecznych związków z dewiacyjnymi jednostkami i grupami. Ważnym czynnikiem w tym procesie jest siła powiązań jednostki z otoczeniem kulturowym¹⁸.

Antyspołeczne podkultury, analogicznie jak i te prospołeczne oraz indyferentne, w następstwie procesu dyfuzji kulturowej mogą mieć niebagatelne znaczenie dla przekształceń systemu kulturowego. Miernikiem skutków dyfuzji kulturowej jest m.in. wyrazistość i stanowczość reakcji społecznej na te zachowania „odszczepieńców”, „dewiantów” i „przestępców”, które są niezgodne z istniejącymi systemami, tradycyjnie i ogólnie obowiązującymi normami. Wszak nie można zapomnieć o tym, że:

- im więcej jest w danej kulturze elementów zapożyczonych, tym łatwiej są doń przyjmowane dalsze nowe elementy,
- nawet dyfuzja pojedynczych elementów może powodować głębokie przeobrażenia kultury dominującej¹⁹.

Eksplozja upowszechniania się wśród młodzieży takich podkulturowych zjawisk, jak: znęcanie się, wymuszenie, szantaż i zastraszanie oraz niszczytelstwo jest prawdopodobnie następstwem tej ułatwionej współcześnie dyfuzji kulturowej. Wyraża się ona niemal powszechnym przenoszeniem do szkół podkultury „fali”, wcześniej występującej wyłącznie w wojsku, a także „grypsery”, wyrosłej i ukształtowanej w zakładach dla nieletnich oraz penitencjarnych.

Na tę łatwość asymilacji podkultury przemocy i terroru w środowiskach dotychczas uznawanych za zdrowe i harmonijne – jak się wydaje – obok niebywale szybkich i jakościowo burzliwych przeobrażeń cywilizacji nie pozostają bez znaczenia wpływy modnej i atrakcyjnej w ostatnich latach filozofii postmodernizmu oraz fascynującej liczne środowiska antypedagogiki, a także szeroko lansowanej specyficznie rozumianej doktryny praw dziecka.

Praktyka wychowania ostatnich lat nadal nie wykracza poza ramy teoretycznego ekstremizmu. Wystarczająco i niekorzystnie już zweryfikowane koncepcje wychowania autorytarno-dyrektywnego zastępowane są modnym obecnie skrajnym liberalizmem pedagogicznym, niemającym wiele wspólnego z podmiotowością w wychowaniu i prawami rozwoju psychicznego dziecka.

Zjawiskiem doniosłym dla procesu socjalizacji i wychowania, a jednocześnie skutkiem ekspansywnej kultury przełomu tysiącleci staje się dotychczas niespotykanej wielkości „przepaść” międzypokoleniowa. Dlatego też, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, rwie się międzypokoleniowy transfer, stanowiący o kulturowej ciągłości i społecznej równowadze. Przy słabnącej coraz bardziej socjalizacyjnej funkcji rodziny tę powstającą pustkę łatwo więc „zagospodarować”, co przede wszystkim skutecznie czynią twórcy i menedżerowie komercyjnej kultury masowej, a także wielorakie podkultury i sekty. W ten oto sposób młode pokolenia odrywają się od aksjologicznego i społeczno-kulturowego podłoża. Powstaje więc nowy ład moralny, a właściwie to dezorganizacja starego.

¹⁸ *Ibidem*, s. 93.

¹⁹ E. Nowicka, *Dyfuzja kulturowa*, [w:] *op. cit. (Encyklopedia socjologii)*, s. 154.

Gwałtowne załamywanie się stosowania uniwersalnych norm moralnych przez coraz liczniejsze rzesze młodego pokolenia i wynaturzenia w sferze stosunków społecznych sprawiają, że wychowanie dnia dzisiejszego nabiera niebywale ważnego znaczenia. Funkcja wychowawcza szkoły stawać się obecnie powinna niebudzącym najmniejszych wątpliwości priorytetem.

Dla obniżenia podatności wychowanków na wpływy podkultur przemocy, a także zmniejszenia ich atrakcyjności, zwłaszcza dla młodzieży zagrożonej społecznym wykołajeniem, konieczne są radykalne zmiany systemów oddziaływań placówek edukacyjnych. Zmienione ich systemy powinny tworzyć taką kulturę tych środowisk, która poprzez swą prospołeczną ekspansywność i dominację sytuowałaby wszelki destrukcyjny społeczny antagonizm w pozycji mało znaczącego, pozbawionego siły, atrakcyjności i skuteczności oddziaływania. Takie socjalizacyjne i wychowawcze rezerwy tkwią zarówno w środowiskach nauczycielskich, jak i uczniowskich. Dla ich uruchomienia potrzebne jest jednak radykalne przeorientowanie działalności instytucji edukacyjnych, na taką, w trakcie której bezpieczeństwo wychowanka, przestrzeganie norm społeczno-moralnych i prawnych uzyskałoby rangę najwyższą, stając się realizowanym z pełną determinacją priorytetem.

dr Józef Rejman *jest adiunktem w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Zamościu*

Maciej Soliński

Dynamika zjawiska przemocy w środowisku szkolnym w opinii dzieci i młodzieży

Procesowi transformacji ustrojowej w Polsce już od jej początków zaczęły towarzyszyć różnorodne zjawiska, wpływające niekorzystnie nie tylko na strukturę społeczną, ale także na same jednostki. Obok wielu pozytywnych zjawisk związanych z procesem demokratyzacji, takich jak wzrost poczucia wolności czy poprawa sytuacji materialnej części obywateli, obserwujemy również narastanie zjawisk budzących zrozumiwały niepokój społeczny. Obserwujemy przede wszystkim wzrost tzw. brutalizacji życia i związanej z nią przemocy – jednej z współczesnych patologii społecznych. Nie jest od niej wolna współczesna szkoła.

Obecnie przeżywamy kolejną falę powszechnego zainteresowania społecznymi zachowaniami i wzrost tego typu zachowań wśród uczniów. Zjawisko przemocy wśród dzieci przybiera coraz groźniejsze formy i zaczyna pojawiać się również w małych miasteczkach i w małych szkołach. Liczne opinie, wygłaszane przez urzędników oświaty, a także publikowane w mediach, na temat przemocy i agresji młodych ludzi kształtują wrażenie, że szkoły, a szczególnie gimnazja, są siedliskiem agresorów. Przemoc i agresja w szkole nie jest zjawiskiem ani nowym, ani przypisanym do polskiego systemu oświaty. Problem pojawia się wówczas, kiedy przejawy postaw i zachowań uczniów związane z ich agresywnym zachowaniem wpływają na proces uczenia się uczniów i zaczynają zagrażać innym uczniom, a nawet pracownikom szkoły. W takich sytuacjach pomocna staje się wiedza o tym zjawisku.

Kiedy rozumiemy, czym jest przemoc i agresja, znamy przyczyny takich zachowań, łatwiej nam szukać sposobów zapobiegania i przeciwdziałania. System reagowania na przemoc w wielu polskich szkołach jest bardzo niedoskonały. Rozwiązanie problemu przemocy wymaga głębokiej refleksji nad istotą tego zagadnienia, a nade wszystko uświadomienia sobie, co jest ważne, potrzebne i jakie podejście psychopedagogiczne będzie wyznaczać przyjęcie metody działania. Problem agresji wśród dzieci i młodzieży nie jest tylko problemem szkoły, ma on wymiar ogólnospołeczny i to podwójny. Zakres ujawniania się agresji w zachowaniach młodych ludzi jest ściśle związany z dominującymi normami społecznymi i lansowanym stylem życia. Konsekwencje przyjęcia pewnego modelu życia przez młodzież stają się problemem społecznym, którym należy się później zajmować.

Dynamika zjawiska przemocy przybiera na sile i zmienia swą postać. Polska szkoła nie jest wolna od przemocy na różnych płaszczyznach interakcji szkolnych

(między uczniami, uczniami i nauczycielami itp.), co w bezpośredni sposób rzutuje na jakość usług edukacyjnych.

Aby zmierzyć się z problemem przemocy w szkole warto ich skalę i specyfikę poddać dokładnej diagnozie. Mając na uwadze wzrost przemocy wśród dzieci i młodzieży oraz zdając sobie sprawę z wagi tego ogólnospołecznego problemu, podjęto próbę zdiagnozowania tych zjawisk na gruncie lokalnym – warto się im przyjrzeć w momencie, gdy jest jeszcze czas na zastosowanie środków zapobiegawczych.

Zebrany materiał empiryczny zinterpretowano, odwołując się do współczesnej wiedzy na temat agresji i przemocy: istoty i przejawów tych zjawisk, uwarunkowań społeczno-kulturowych i sposobów radzenia sobie z nimi. Warto podkreślić praktyczny charakter niniejszego szkicu. Autor chce zwrócić uwagę nauczycielom i rodzicom na te sytuacje, które – z punktu widzenia poczucia bezpieczeństwa dzieci i młodzieży – są najbardziej krytyczne. Świadomość zagrożeń i ich konsekwencji może pomóc w planowaniu racjonalnej działalności profilaktycznej, wspomaganie rozwoju, organizowaniu nauczania i wychowania, tak w domu, jak i w szkole.

Źródła zachowań agresywnych badacze doszukują się w przestrzeni środowiska lokalnego i w tworzeniu sprzyjającego klimatu do zachowań związanych z przemocą. Do tego dochodzi upadek norm moralnych, prawnych czy brak socjalizacji rodzin patologicznych. Z ostatnich badań i doniesień wynika, że rodzina polska przechodzi głęboki kryzys, toteż w wielu miejscach tej pracy znajdują się odniesienia do rodziny. Agresja i przemoc mają swe początki w wychowaniu rodzinnym, w zachowaniu rodziców wobec siebie, innych i swojego dziecka. Funkcjonowanie dzieci w takich relacjach modeluje ich zachowania. Przemoc i agresja wymaga postrzegania tych zachowań w kontekście respektowanego systemu wartości moralnych, uwarunkowań kulturowych, a nade wszystko psychologicznego funkcjonowania człowieka w procesie zaspokajania potrzeb i reagowania w sytuacjach zagrożeń. Cały proces transformacji społecznej niesie ze sobą nowe wyzwania i oczekiwania. Niewątpliwie obecna epoka to czas przełomów w polityce, gospodarce i życiu duchowym. Ważnym etapem w całym procesie transformacji jest edukacja¹.

Przemoc i agresja są definiowane jako takie zachowania człowieka, których intencją jest sprawienie cierpienia, wyrządzenie szkody, ograniczenie wolności, narzucenie władzy przy wykorzystaniu własnej siły fizycznej i psychicznej. Początkowo takie zachowania przypisywano osobom ze świata przestępczego lub sytuacjom ekstremalnym. Obecnie, obok przemocy przestępczej, mamy do czynienia coraz częściej z przemocą tzw. codzienną (w domu, szkole, miejscu pracy).

Pojęcia „przemoc” i „agresja” ze względu na swoją wieloznaczność są trudne do zdefiniowania. W literaturze fachowej część badaczy uznaje te pojęcia za synonimiczne, część zaś za pokrewne, ponieważ z jednej strony dotyczą one tych samych stanów i zachowań psychicznych, z drugiej jednak różnią się przyczynami, skutkami i skalą negatywnych zachowań. Definiując zjawisko przemocy, badacze biorą pod

¹ M. Paluch, *System wartości młodzieży akademickiej w kontekście tożsamości europejskiej*, Rozemberok 2007.

uwagę następujące kryteria: rodzaj zachowań, intencje, skutki. Najpełniej przemoc określa I. Pospiszyl stwierdzając, iż „przemocą są wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, czy utraty cenionych wartości, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”². Według tej definicji do aktów przemocy nie zalicza się zachowań nieświadomych i przypadkowych.

Agresja jest zachowaniem na podłożu emocji. Może być wyrażana słownie lub fizycznie. Choć intuicyjnie wyczuwa się różnicę między agresją a przemocą, to kryteria podziału tych dwóch pojęć nie wydają się w pełni uzasadnione. Uczniowie również traktują je jako synonimy.

Wydaje się, że przemocą można nazwać wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji. H. Rylke jednoznacznie określa sytuację przemocy jako taką, gdy osoba słabsza (ofiara) wystawiana jest przez dłuższy czas na negatywne działania osoby lub grupy osób silniejszych (agresorzy)³. Natomiast według A. Frączka agresja to czynności mające na celu wyrządzenie szkody i spowodowanie utraty cenionych społecznie wartości, zadanie bólu fizycznego lub spowodowanie cierpienia moralnego innym osobom⁴.

R.J. Gelles oraz M.A. Straus twierdzą, że trudności definicyjne zjawiska przemocy wynikają stąd, iż przemoc nie jest pojęciem ani klinicznym, ani w ogóle naukowym, lecz politycznym, dlatego też jego rozumienie będzie się zmieniało wraz ze zmianą sytuacji społecznej⁵.

Jak wynika z powyższych definicji agresja i przemoc to pojęcia bliskoznaczne, jednak wyraźnie rozróżniane na gruncie prakseologii i częściowo na gruncie psychologii. Trudno jednak znaleźć rozgraniczenie znaczeniowe w praktyce społecznej. Zatem rozróżnienie takie jest dla niniejszego szkicu nieprzydatne, dlatego przyjmuje się te wyrażenia za określające to samo zjawisko.

Wśród naukowców nie ma zgodności co do tego, czym jest agresja i skąd się ona bierze. W zależności od punktu widzenia mamy do czynienia z uwarunkowaniami fizjologicznymi, psychicznymi i środowiskowymi. Nie istnieje jedna konkretna przyczyna przemocy i agresji. To zwykle zespół różnych czynników decyduje o tym, że niektórzy ludzie stosują wobec innych przemoc. Literatura podaje trzy teorie wyjaśniające pochodzenie ludzkiej agresji, są to: teoria instynktów, teoria frustracji i teoria społecznego uczenia się.

Szkoła jest miejscem szczególnym. Skupia dzieci i młodzież – osoby o niedojrzałej psychice. W labilnym emocjonalnie okresie, mają oni budować swój świat wartości, nawiązywać kontakty interpersonalne, przestrzegać narzuconych norm. Jest to bardzo trudne, zwłaszcza w dzisiejszym świecie (świecie echa, bez wyraźnych

² I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 14.

³ H. Rylke, *Wychowanie przeciw przemocy*, Warszawa 1998, s. 4.

⁴ A. Frączek, *Socjalizacja a agresja*, Warszawa 1993.

⁵ R.J. Gelles, M.A. Straus, *Intimate Violence in Families*, New York 1988.

sygnałów norm, zasad i granic). Również sposób organizowania procesu dydaktycznego i określonego sposobu spędzania czasu może powodować zachowania agresywne zarówno u uczniów wychowanków, jak i nauczycieli wychowawców. W szkole można więc znaleźć wielu uczniów, którzy przyjmują postawę agresorów, obserwatorów i takich, którzy są ofiarami agresji.

Z codziennego doświadczenia wiemy, że pozornie mało ważne sprawy mają niekiedy znaczny wpływ na zachowanie uczniów. Obszar ten dotyczy takich kwestii, jak: żywienia, temperatura pomieszczeń, dostęp do świeżego powietrza, poziom hałasu czy możliwość korzystania z toalet. Te pozornie nic nieznaczące sprawy bywają często powodem tak wysokiego poczucia dyskomfortu oraz frustracji, że jedynym sposobem rozładowania napięcia dla wielu uczniów wydaje się być tylko agresywne zachowanie, wobec innych, samego siebie czy choćby w stosunku do sprzętów i rzeczy, związanych z nauką i szkołą.

Drugim, znacznie częściej identyfikowanym z pojawieniem się agresji w szkole powodem jest nadużywanie przemocy i kar wobec dzieci i uczniów. Przejawem tego może być bójka z kolegami, popychanie czy pozbawianie dziecka osobistej własności (choćby drugiego śniadania, drobnych pieniędzy czy innych rzeczy). W ekstremalnych przypadkach może to być kara cielesna wymierzona przez nauczyciela.

Warto zwrócić uwagę na inny problem rodzenia się agresji w szkole, jakim są zaburzenia socjalizacji, wynikające z niemożności zaspokojenia przez część uczniów potrzeby pełnego kontaktu z rówieśnikami, a nawet zyskiwania ich akceptacji. U dziecka, które jest izolowane lub wręcz odrzucone, wytwarza się stan napięcia, wywołujący występowanie różnych form zachowań agresywnych. Tak traktowane dzieci mogą próbować osiągać swoje cele, zmuszając na przykład słabszych kolegów do ustępstw, przez co niekiedy zyskują podziw i uznanie innych.

Niezwykle bogata gama postaw i zachowań mieści się w obszarze od rozmaitych werbalnych form pomniejszania wartości i osobistej godności kolegi czy ucznia, poprzez formy odrzucenia, do budowania rozmaitych strategii pozafizycznego oddziaływania, bogatego arsenału plotek, pomówień i etykietowania. W każdym z wymienionych obszarów osobami będącymi przedmiotem agresji mogą być (i są) zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Model tych zachowań znacznie częściej występuje w szkole, a osobami wiodącymi są tu osoby dorosłe, najczęściej nauczyciele. Można więc stwierdzić, że na zjawisko przemocy w szkole ma wpływ wiele czynników, tkwiących zarówno w samym sposobie organizowania nauczania, jak i w relacjach nauczyciel–uczeń.

Mimo zachodzących w szkole przeobrażeń jest ona dalej postrzegana jako instytucja totalna. Życie wewnętrzne przebiega według ustalonych reguł. Czas jest tutaj zorganizowany odgórnie i wszyscy wykonują polecenia wydawane przez jedno centrum decyzyjne. Istnieje sfera nadzoru i sfera wykonawcza, stosuje się liczne środki nacisku. Istotną rolę odgrywa w niej przymus stosowany wobec ucznia, - uczęszczania, siedzenia w ławkach, podporządkowania rytmowi lekcji i przerw, przebywania w grupie klasowej, narzucania treści dydaktycznych. Także fizyczne

bariery, ograniczające kontakt ze światem zewnętrznym. Zamknięte drzwi, ogrodzenia, mury oraz ścisły podział na „podwładnych” i „personel” przydają szkole charakter instytucji totalnej, opartej na przymusie.

Mając na uwadze wzrost przemocy wśród dzieci i młodzieży oraz zdając sobie sprawę z wagi tego ogólnospołecznego problemu, podjęto próbę przedstawienia zakresu i dynamiki zjawiska przemocy w środowisku szkolnym. Dotychczas sądzono, że zjawisko przemocy występuje tylko w dużych szkołach i większych miastach. Postaram się udowodnić, że jest to zjawisko dotyczące każdej szkoły, nawet tej niewielkiej, małomiasteczkowej. Przeprowadzone badania wykazały, że przemoc fizyczna przeważa w szkole podstawowej, zaś zjawisko przemocy psychicznej jest problemem w szkole średniej. W badaniach analizowano te zjawiska przemocy, które mają swój początek w szkole podstawowej oraz te, które występują w szkole średniej.

Badania zostały przeprowadzone w szkołach podstawowych małego miasteczka, objęto nimi 120 uczniów klas VI. Na pytanie, czy przemoc jest problemem w ich szkole, 56,7% respondentów odpowiedziało twierdząco. W kolejnym pytaniu na temat rodzaju przemocy w szkole 36,7% ankietowanych wskazało, że podczas nauki szkolnej spotkało się z przemocą fizyczną, a 30% respondentów z przemocą psychiczną, natomiast 33,4% nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie.

Kolejne badanie przeprowadzono wśród 140 studentów pierwszego roku w PWSZ, którzy niedawno zakończyli naukę w szkołach średnich – ogólnokształcących i zawodowych, i nie powinni mieć większych problemów z odtworzeniem wydarzeń z tamtego okresu. Ankietowanie osób obecnie uczęszczających do szkoły średniej mogłoby napotkać liczne trudności. Niewykluczony byłby brak zgody nauczycieli na przeprowadzenie ankiety ze względu na pytania dotyczące przemocy stosowanej wobec uczniów przez nauczyciela. Z powyższych powodów zrezygnowano z przeprowadzenia badań wśród uczniów szkół średnich. Mniejszy stopień reprezentatywności doboru osób badanych powoduje, że wyciągnięte na podstawie badań wnioski będą dotyczyły jedynie określonej grupy uczniów, a nie całej ich zbiorowości.

Badania prowadzone wśród studentów miały na celu określenie wielkości zjawiska przemocy występującego w szkole średniej. Zadając pytanie: „Z jakim rodzajem przemocy spotkałeś się podczas nauki w szkole średniej?”, próbowano ustalić, jaki rodzaj przemocy pojawia się w szkole najczęściej. Ponad połowa badanych zaobserwowała na terenie swojej szkoły przemoc psychiczną. Jedna czwarta respondentów spotkała się z przemocą fizyczną, natomiast co piątemu z nich trudno było określić rodzaj przemocy, z jakim spotkali się podczas nauki w szkole średniej. Jednak niepokojąco wysoki jest wynik uzyskany na podstawie tego pytania. Zaskakujący jest również fakt tak dużej różnicy pomiędzy występowaniem w szkołach przemocy psychicznej i fizycznej. Poważnym problemem jest także psychiczna przemoc nauczycieli wobec uczniów.

Analiza materiału empirycznego pozwala stwierdzić, że 72 (60%) badanych uczniów przez przemoc rozumie bicie innych, 40 (21,7%) ankietowanych uważa, że jest to znęcanie się nad innymi, 12 (5%) respondentów za przemoc uznaje wymuszanie pieniędzy, 10 (8,3%) uważa, że przez przemoc rozwiązuje się niektóre problemy itp. Z przeprowadzonych badań wynika, iż uczniowie znają termin „przemoc”, jednak większości respondentów kojarzy się on tylko z biciem, czyli przemocą fizyczną. Na podstawie analizy ankiet można stwierdzić, że najczęściej występującymi formami przemocy fizycznej są: bójki – 88,3% (odpowiedziało tak 106 respondentów), popychanie – 51,7% (62), kopanie – 30% (36), bicie – 5,8% (7). Ze znęcaniem psychicznym spotkało się w swojej szkole 93,3% ankietowanych. Wśród form znęcania psychicznego ankietowani wskazywali najczęściej: wyzwiska – 70% (84 badanych), wyśmiewanie – 51,7% (62), obraźliwe określenia – 38,3% (46), izolowanie – 11,7% (14), lekceważenie – 5,8% (7). Tylko 8 ankietowanych, tj. 6,7% stwierdziło, że nie zetknęło się w szkole z przemocą psychiczną.

Według respondentów do wzrostu agresywnych zachowań młodzieży przyczynia się brak zainteresowania rodziców wychowaniem dzieci – sądzi tak 58 badanych (48,3%), duża pobłażliwość w stosunku do nich – zdaniem 42 (35%) ankietowanych oraz wzrost agresji w społeczeństwie i w środkach masowego przekazu – według odpowiednio 52 (43,3%) i 34 (28,3%) respondentów. 14 (11,7%) badanych wskazuje jako przyczynę agresywnych zachowań dzieci zbyt surowe wychowanie ich przez rodziców, a 12 (10%) tłumaczy to niewłaściwym podejściem nauczycieli do uczniów. Dwie odpowiedzi wskazują, że nuda jest przyczyną wzrostu agresywnych zachowań u uczniów.

W opinii ankietowanych uczniów nauczycieli najbardziej denerwują: lekceważący stosunek do nich i przedmiotu – zdaniem 94 (60%) respondentów, nieuczęszczanie na lekcje – zdaniem 70 badanych (58,3%). Również źle widziany jest odbiegający od schematu strój i wygląd uczniów – uważa tak 5 ankietowanych, tj. 4,2%. Nauczycieli złością ponadto trudności w nauce – 32 (26,7%) ankietowanych wskazało tę odpowiedź, status majątkowy ucznia – 3 (2,5%) odpowiedzi, wiedza, inteligencja, ambicje ucznia – 10 (8,3%) odpowiedzi.

Analizując odpowiedzi badanych osób na pytanie: „Jaką formę miała przemoc psychiczna w twojej szkole?” stwierdzono, iż „wyśmiewanie ucznia z powodu jakiejś cechy” to najczęściej udzielana odpowiedź – zaznaczył ją co piąty badany. Zbliżone wyniki uzyskały takie formy przemocy psychicznej, jak: „obgadywanie” – 17% wskazań, „wyzwiska” – 18%, „obraźliwe określenia w kierunku danej osoby” – 17%. Rzadziej natomiast badani wskazywali „lekceważenie ucznia” (13%) czy „izolowanie go od grupy” (6%). Niepokojący jest jednak fakt, że zaledwie 9% badanych osób nie zetknęła się w trakcie uczęszczania do szkoły średniej z jakimkolwiek przejawem przemocy psychicznej.

Również zsumowanie wszystkich odpowiedzi na to pytanie dało bardzo negatywny wynik. Aż 91% badanych spotkało się ze stosowaniem wobec ucznia przemocy psychicznej. Można więc powiedzieć, że skala występowania tego zjawiska jest

naprawdę duża. Gdy zestawimy otrzymany wynik (91%) z pytaniem pierwszym („Z jakim rodzajem przemocy spotkałeś się podczas nauki w szkole średniej?”), na które odpowiedzi „przemoc psychiczna” udzieliło 54% badanych, zauważymy dużą rozbieżność. Zatem, podobnie jak w przypadku przemocy fizycznej, respondenci wybierali często w pierwszym pytaniu odpowiedź „trudno powiedzieć”, nie byli bowiem pewni czy w ich szkole miała miejsce psychiczna przemoc wobec uczniów. Zdecydowanie jednak potwierdzają jej obecność wyniki uzyskane na podstawie pytania: „Jaką formę miała przemoc psychiczna w twojej szkole?” (wystarczyło, że badany zaznaczył chociaż jedną z form przemocy psychicznej, ponieważ automatycznie potwierdzało to występowanie tego zjawiska na terenie szkoły).

Przeciwdziałanie przemocy jest konieczne, jednak ponad 1/3 badanych nie potrafiła wskazać sposobu jej zwalczania. Pozostali respondenci w swoich odpowiedziach opisywali konkretne rozwiązania tego problemu, np. „surowe karanie i odizolowanie agresywnych uczniów”, „większa kontrola ze strony nauczycieli”, „wprowadzenie dyscypliny i większego nadzoru nad uczniami”. Bardzo niepokojący jest fakt, że istnieje wyraźna tendencja do reagowania przemocą na przemoc. Rzadziej wskazywanymi przez respondentów sposobami zapobiegającymi przemocy były:

- „większe zainteresowanie sprawami uczniów ze strony nauczycieli”,
- „zajęcia poruszające problem agresji prowadzone przez psychologów, policjantów”,
- „ochrona, monitoring, policjant w szkole, identyfikatory na terenie szkoły”.

Najczęściej występującą formą przemocy psychicznej ze strony nauczycieli jest zdaniem badanych „publiczna krytyka ucznia przed całą klasą” – 1/3 badanych osób była świadkiem takiego zdarzenia w swojej szkole. Prawie 1/4 respondentów spotkała się z sytuacją „wyśmiewania ucznia w przypadku błędnie udzielonej odpowiedzi na zadane pytanie”. Natomiast 1/5 badanych przyznała, że nauczyciel używał w stosunku do ucznia „obraźliwych i ośmieszających określeń”.

Wyniki uzyskane na podstawie tego pytania pokazują, jak często nauczyciele stosują wobec uczniów przemoc psychiczną. Wspólna analiza poszczególnych wyników pozwala stwierdzić, że dziewięć spośród dziesięciu badanych osób było świadkami użycia przez nauczyciela jednej z form przemocy psychicznej w stosunku do ucznia. Ponad 90% osób spotkało się z takim przejawem agresji – można na tej podstawie stwierdzić, że skala tego zjawiska jest duża. Przykładami nacechowanych przemocą zachowań nauczycieli są: publiczne ubliżanie, „nękanie” ucznia, przymuszanie do nauki, nieposzanowanie zdania ucznia, niesprawiedliwe ocenianie, użycie siły. Pedagodzy nie zawsze zdają sobie sprawę, jak wielką wagę – w odbiorze młodych ludzi – mają niektóre ich zachowania, często w intencji „całkiem niewinne”. Wynikają one z braku umiejętności radzenia sobie z pewnymi trudnymi sytuacjami w klasie. Krzyk, nieobiektywne ocenianie uczniów, przymuszanie do nauki, wymagania nieadekwatne do możliwości uczniów sprawiają, że młodzi ludzie nie mają chęci chodzenia do szkoły, czują przed nią strach, pogarszają się ich stopnie i tracą wiarę w to, iż mogą odnieść sukces.

Jednym z zadań nauczyciela w szkole jest ocenianie i kontrola uczniowskich postępów w nauce. Często zdarza się wtedy, iż nauczyciel straszy uczniów użyciem oceny negatywnej, jest niesprawiedliwy, faworyzuje niektórych uczniów. Ocena zależy bardzo często nie od tego, co uczeń rzeczywiście umie, lecz od nastroju nauczyciela, „nazwiska” pytanej osoby, jej stroju, wyglądu czy też od tego, jak oceniają ją inni nauczyciele. Kiedy nauczyciel czuje swą władczą moc nad wychowankami, często odnosi się do nich ironicznie, a nawet obelżywie. Ośmiesza ich ze względu na wygląd, strój czy uczesanie. Zwraca się do nich po nazwisku lub wymyśla przezwiska.

Stosowana przez nauczyciela przemoc fizyczna i agresja werbalna wzbudza w uczniach (nie tylko ofiarach) uczucie lęku, upokorzenia, krzywdy i bezradności.

Nauczyciele stosujący przemoc wobec uczniów charakteryzują się niskim poczuciem wartości, bezsilnością, brakiem odporności na stres i umiejętności radzenia sobie z nim. Obawa przed utratą szacunku i poważania rodzi postawy autorytarne (jednostronność przekazu, nakazy, zakazy oraz akty przemocy)⁶.

Powstawaniu przemocy nauczycieli wobec uczniów sprzyja hierarchiczność w stosunkach nauczyciel–uczeń. Jasno i wyraźnie, z korzyścią dla nauczyciela określone stosunki nadrzędności i podrzędności dają mu – w jego mniemaniu – prawo do całkowitego panowania nad aktywnością uczniów, narzucania im swojej woli i poglądów, co z kolei wynika z przeświadczenia o własnej nieomyślności oraz przewagi życiowych doświadczeń. Tylko nauczyciel ma prawo do inicjatywy służącej wywołaniu do odpowiedzi, przerwania jej i oceniania. Uczniowie nigdy nie mają takich praw, jakie ma wolny rozmówca w typowej konwersacji. Nauczyciel stara się także nakłonić lub zmusić uczniów do podporządkowania się określonym przez niego i szkołę regułom i normom. Szkoła oddziałuje na uczniów poprzez blokady i sytuacje bez wyboru. To prowadzi w następstwie do zaniku poczucia odpowiedzialności osobistej za działania i ich konsekwencje, wreszcie wywołuje wyuczoną bezradność⁷.

Jedną z bardziej skutecznych form ograniczenia przemocy i agresji w szkole jest właściwe wypracowywanie, a następnie konsekwentne przestrzeganie norm i zasad postępowania, które pozwalają w sposób bezpieczny koegzystować w jednym miejscu wielu rozmaitym osobom – uczniom reprezentującym niekiedy skrajne poglądy na rzeczywistość, nauczycielom i pracownikom administracji i obsługi, a nawet odwiedzającym szkoły rodzicom.

Skuteczne ograniczanie agresji i przemocy w szkole to między innymi atrakcyjna oferta edukacyjna i właściwy sposób komunikowania się nauczycieli z uczniami. Młodzi ludzie bombardowani są różnymi ofertami atrakcyjnego, przynajmniej na poziomie propozycji i zachęt, spędzania czasu. Wielu z nich żyje w okowach rozmaitych uzależnień, zwłaszcza tych, które są związane z nowoczesnymi technologiami. W zachęcaniu młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły nie

⁶ J. Papież, A. Płukis, *Przemoc dzieci i młodzieży*, Toruń 1998.

⁷ W. Czarnecka, M. Krakowska, *Przemoc w szkole*, Warszawa 1998.

pomaga powszechny dostęp młodych ludzi do używek, a nawet swoista moda na korzystanie z nich.

Młodzi ludzie potrzebują szkoły jako miejsca, gdzie spotka ich akceptacja, otrzymają pomoc w rozwiązywaniu własnych problemów oraz przekaz, że agresja nie jest najlepszym sposobem na życie. Dzieci uciekające się do tego typu zachowań sprawiają poważne trudności wychowawcze, gdyż ich zachowanie nacechowane jest brakiem zdyscyplinowania, które powoduje częste naruszanie szkolnego regulaminu i innych norm życia społecznego. Osoby takie wywierają destrukcyjny wpływ na układ stosunków społecznych w grupie, powodując powstawanie w niej częstych konfliktów. Częstym powodem przemocy wśród dzieci jest chęć zdobycia władzy i zapewnienia sobie satysfakcjonującej pozycji w grupie rówieśniczej. Wzrost agresji młodego pokolenia spowodowany jest również tym, że – tak jak większa część społeczeństwa – ma ono problemy z odróżnieniem dobra i zła. Młodzi ludzie mają zachwiane wzorce, a przykłady na to jak żyć czerpią najczęściej z telewizji.

Szkoła musi uczyć młodzież, w jaki sposób radzić sobie w sytuacjach stresowych. Jej obowiązkiem jest tworzenie dobrego klimatu i sprawiedliwe traktowanie uczniów, wspieranie samorządności, uczenie funkcjonowania w społeczeństwie oraz tolerancji dla innych kultur. Zadania te szkoła może zrealizować, gdy zacznie od dobrze opracowanego programu. Program przeciwdziałania przemocy powinien uwzględniać przede wszystkim profilaktykę. Wczesne zapobieganie wyprzedza pojawianie się lub nasilanie problemu. Profilaktyka powinna obejmować edukację rodziców, nauczycieli i uczniów w zakresie zjawiska przemocy, sposobów jej przeciwdziałania, współpracę szkoły z instytucjami wspierającymi program oraz procedury postępowania w przypadkach pojawiania się zjawiska przemocy. Na ten etap realizacji profilaktyki niezbędny jest opracowany kodeks norm szkolnych i system konsekwencji, zajęcia profilaktyczno-edukacyjne, diagnoza problemu w szkole i działania ogólnoszkolne przeciw przemocy.

Kolejny etap profilaktyki to opracowanie systemu interwencji wewnątrzszkolnej, mającej na celu rozpoznanie zjawiska przemocy w szkole i rozwiązanie pojawiających się problemów, tj. wypracowanie procedur postępowania i reagowania w sytuacji przemocy. Szkoła powinna wypracować takie procedury wychowania i działania, które pozwolą jej samej radzić sobie z tym problemem. Zadania te powinny być rozłożone na zadania dla uczniów, nauczycieli i rodziców.

Podsumowując rozważania na temat przemocy stosowanej przez dzieci i młodzież na terenie szkoły, można powiedzieć, że przemoc i agresja istnieją w codziennym funkcjonowaniu szkoły. Wyniki badań wskazują, iż zjawisko to ciągle przybiera na sile i zmienia swą postać na coraz bardziej wyszukane i brutalne akty agresji i przemocy. Jego skala wśród dzieci i młodzieży zmusza do podjęcia działań w celu zapobiegania przemocy i zmniejszania agresji w społeczności uczniowskiej. Brak reakcji to przyzwolenie na przemoc, na rozwijanie się zachowań agresywnych. Przemoc i agresja będą wtedy jeszcze częstsze, a ich formy bardziej okrutne. Staną się po prostu normalnością w środowisku szkolnym. Dlatego rola szkoły i nauczycieli

jest nieoceniona w kształtowaniu prawidłowych stosunków społecznych pomiędzy poszczególnymi uczniami w ramach konkretnej klasy czy całej szkoły. Koniecznością staje się opracowanie i wdrażanie programów wychowawczo-profilaktycznych oraz wychowanie przeciw przemocy. Sama szkoła nie jest w stanie sprostać temu zadaniu. Potrzebna jest współpraca z rodzicami i instytucjami zajmującymi się sprawami dzieci i młodzieży, a także wsparcie ze strony mediów.

Maciej Soliński - absolwent Wydziału Nauk Społecznych Stosowanych na Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie oraz Studiów Podyplomowych z Praktycznej Psychologii Kierowania i Negocjacji na tej samej uczelni. Jego zainteresowania skupiają się wokół subkultur młodzieżowych, psychologicznych zagadnień związanych z agresją, odnawialnych źródeł energii oraz public relations.

Eugeniusz Moczuk

Przemoc w szkole jako problem społeczny w opinii młodzieży szkolnej z terenu powiatu przeworskiego

Wprowadzenie

O przemocy w szkole napisano już bardzo dużo, a literatura naukowa na ten temat jest tak bogata, że trudno jest wskazać kilka wiodących publikacji¹. Większość opracowań przedstawia diagnozę zjawiska przemocy w szkole bez odpowiedzi na pytanie, jak rozwiązać ten problem. Dzięki nim możliwe jest jednak wskazanie dynamiki zjawiska, a także wypracowanie odpowiednich metod przeciwdziałania oraz prowadzenie skutecznej pracy profilaktycznej w środowisku szkolnym.

W ten nurt wpisują się także działania państwa. 18 grudnia 2006 roku Rada Ministrów przyjęła do realizacji Rządowy program ograniczania przestępczości i aspołecznych zachowań „Razem bezpiecznie”². Podstawowe cele programu to: a) wzrost realnego bezpieczeństwa w Polsce, b) wzrost poczucia bezpieczeństwa wśród mieszkańców Polski, c) zapobieganie przestępczości i aspołecznym zachowaniom poprzez zaktywizowanie i zdynamizowanie działań administracji rządowej na rzecz współpracy z administracją samorządową, organizacjami pozarządowymi i społecznością lokalną, d) poprawienie wizerunku policji i wzrost zaufania społecznego do tej i innych służb działających na rzecz poprawy bezpieczeństwa i porządku publicznego³.

Do najważniejszych obszarów wymagających podjęcia działań w ramach programu należy zaliczyć: a) bezpieczeństwo w miejscach publicznych i w miejscu zamieszkania, b) przemoc w rodzinie, c) bezpieczeństwo w szkole, d) bezpieczeństwo w środkach komunikacji publicznej, e) bezpieczeństwo w ruchu drogowym, f) bezpieczeństwo w działalności gospodarczej, g) ochrona dziedzictwa narodowego⁴.

Jak widać, jednym z istotnych obszarów działania jest bezpieczeństwo w szkole. Autorzy raportu wśród najważniejszych problemów w tym obszarze wymienili następu-

¹ Ze względu na ich duże rozproszenie przykładowe tytuły nie zostaną zaprezentowane.

² Rządowy program ograniczania przestępczości i aspołecznych zachowań „Razem bezpiecznie”, MSWiA, Warszawa 2007.

³ *Ibidem*, s. 4.

⁴ *Ibidem*, s. 7–21.

jące: a) przestępstwa i wykroczenia w szkołach oraz bezpośrednim sąsiedztwie szkół, b) łatwy dostęp do alkoholu i narkotyków w środowisku szkolnym, c) niewłaściwa reakcja społeczna na przejawy zjawisk patologicznych w otoczeniu szkół, d) niezadowolający stan współpracy osób a także instytucji odpowiedzialnych za bezpieczeństwo w środowisku szkolnym, zwłaszcza w relacji: dyrekcja – nauczyciele – uczniowie – rodzice – Policja, niski poziom wzajemnego zaufania, co może skutkować brakiem możliwości identyfikacji istniejących problemów, obawą, niechęcią przed rzetelnym zajęciem się niepokojącymi zjawiskami, e) tolerancja dla zachowań patologicznych⁵.

Przemoc w szkołach została dostrzeżona jako fakt, który zagraża bezpieczeństwu jednostki w miejscu jej zamieszkania i potraktowana priorytetowo w działaniach na rzecz poprawy bezpieczeństwa w środowisku lokalnym. Dostrzeżono zatem, że przemoc w szkołach istnieje, ma swą określoną dynamikę, jest przyczyną powstawania innych zjawisk o charakterze patologicznym; stwierdzono także brak odpowiedniego i spójnego systemu przeciwdziałania. Problematyka przemocy w szkole została więc uznana za problem społeczny.

Jeśli przemoc w szkole jest faktycznie problemem społecznym, należy zadać pytanie, czym jest problem społeczny?

Jedna z definicji mówi, że „problem społeczny to dolegliwość społeczna, która jest tak powszechnie postrzegana, że jest uznana za pole wymagające specyficznych działań społecznych i jest analizowana z założeniem pewnego celu, jakim jest jej zmniejszenie lub eliminacja”⁶. Według innej „problemem (społecznym) wydają się być wszelkie społeczne zjawiska negatywne i dolegliwe, o ile w przeświadczeniu mieszkańców tej zbiorowości, kontrola społeczna w sposób trwały nie potrafi ich zmarginalizować”⁷. A zatem, problem społeczny to dolegliwe zjawisko społeczne, wpływające negatywnie na dane społeczeństwo, które zostało dostrzeżone jako problem przez społeczeństwo, nazwane problemem społecznym, a także podjęte zostały działania mające na celu zmarginalizowanie albo wyeliminowanie tego zjawiska⁸. Należy jednak zaznaczyć, że trudno jest jednoznacznie określić, czym jest problem społeczny. Okazuje się bowiem, że w ostatnich kilkudziesięciu latach występowało kilka dominujących koncepcji dotyczących zjawiska⁹.

Przyjmując, że przemoc w szkole jest problemem społecznym, należy zaznaczyć, że spełnione są wszelkie przesłanki definicyjne tego zagadnienia. Po pierwsze, zjawisko

⁵ *Ibidem*, s.13.

⁶ A. Hrebenda, J. Wódz, *Życie codzienne bezrobotnych*, Warszawa 1992, s. 42–43.

⁷ J. Wódz, *Badanie problemów społecznych w mieście – od tradycji chicagowskiej po współczesne inspiracje*, [w:] *Szkoła chicagowska w socjologii*, K. Wódz, K. Czekaj (red.), Katowice – Warszawa 1992, s.110.

⁸ E. Moczuk, *Wprowadzenie do zjawisk patologii społecznej i problemów społecznych. Zarys wykładu*, Rzeszów 2007, s.11 (rękopis).

⁹ Podział koncepcji problemów społecznych dał: L. Miś, *Teoria socjologiczna a praktyka rozwiązywania problemów społecznych*, s. 22–23, [w:] *Problemy społeczne w okresie zmian systemowych w Polsce*, Materiały z konferencji naukowej Rzeszów 9–10 maja 1997 roku, M. Malikowski (red.), Rzeszów 1997. O problemach społecznych pisali także, dając ich różnorodne definicje: E. Rubington, M.S. Weinberg, *The Study of Social Problems. Five Perspectives*, New York 1977.

to zostało nazwane dolegliwym zjawiskiem społecznym, wpływającym negatywnie na społeczeństwo. Po wtóre, zostało dostrzeżone jako problem przez społeczeństwo i tak nazwane. Po trzecie, podjęte zostały działania mające na celu zmarginalizowanie albo wyeliminowanie tego zjawiska. A zatem przemoc w szkole można nazwać problemem społecznym i definiować ją jako problem przemocy w szkole. W związku z tym można przyjąć, że **problemy przemocy w szkole to wszelkie dolegliwe zjawiska występujące w środowisku szkolnym, przejawiające się stosowaniem przemocy, agresji, dyskryminacji, nękania, czy mobbingu** (bez względu na to, jak definiuje się te pojęcia) **wobec uczniów, nauczycieli oraz innych osób, związanych bezpośrednio i pośrednio ze środowiskiem szkolnym, przez inne osoby funkcjonujące w danym środowisku szkolnym, wpływające negatywnie na osoby będące podmiotem oddziaływania, które zostały dostrzeżone jako zagrożające dla tej zbiorowości, nazwane problemem przemocy w szkole, a także podjęte zostały działania mające na celu zmarginalizowanie albo wyeliminowanie tych zjawisk z danego środowiska szkolnego, danej zbiorowości lub całego społeczeństwa.**

Artykuł składa się z trzech części. W części pierwszej dokonano charakterystyki badanej populacji, w drugiej przedstawiono doświadczenia badanych uczniów w zakresie przemocy w szkole, w trzeciej zaś pokazano, jak kształtuje się społeczne poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole i poza nią. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jak kształtuje się zjawisko przemocy w szkole wśród uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z terenu powiatu przeworskiego, jaki jest stosunek młodzieży szkolnej do tego zjawiska, a także, czy przemoc w szkole jest problemem społecznym. Należy dodać, że z uwagi na niewielkie rozmiary opracowania, pominięto w nim zagadnienia dotyczące jej przyczyn oraz skutków, a także inne zagadnienia charakterystyczne dla tego rodzaju zachowań.

Metodologiczne podstawy badań

Badania zrealizowane zostały w kwietniu i maju 2006 roku metodą audytoryjną za pomocą kwestionariusza ankiety. Przeprowadzone zostały w terenie, przez odpowiednio przygotowanych ankierów – członków Koła Naukowego Studentów Prawa Uniwersytetu Rzeszowskiego pod kierunkiem autora artykułu. Należy wyjaśnić, że przeprowadzone badania nie były inspirowane ani sytuacją w szkołach województwa podkarpackiego, ani potrzebą określenia skali tego zjawiska. Inspiracją stały się inne badania, przeprowadzone wśród mieszkańców powiatu przeworskiego¹⁰.

Dobór populacji do badań uwzględniał specyfikę szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z terenu powiatu przeworskiego. W badaniach uczestniczyło 660 uczniów, tj. około 1,0% populacji. Ze względu na sporą populację badawczą, ustalono maksymalny błąd na poziomie 5%, przy współczynniku ufności 0,95.

¹⁰ E. Moczuk, *Raport: Społeczne poczucie bezpieczeństwa mieszkańców powiatu przeworskiego*, Wydział Prawa, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2006 (w formie rękopisu).

Wśród zmiennych, które stanowiły podstawę doboru populacji uwzględniono: miejsce zamieszkania, wiek, płeć. Z analizy zebranych danych wynika, że 29,4% badanych uczniów mieszkało w mieście, a 67,9% na wsi. Pozostałe osoby nie udzieliły odpowiedzi. Tak duża różnica w liczebności obu grup wynika ze specyfiki powiatu oraz tego, że w powiecie przeworskim większość szkół znajduje się na terenach wiejskich. Dotyczy to szkół gimnazjalnych i nielicznych ponadgimnazjalnych. Na terenie powiatu znajduje się tylko miasto Przeworsk i mniejsze miasta: Kańczuga oraz Sieniawa.

Z danych dotyczących wieku badanych uczniów wynika, że 20,3% osób ukończyło 14 lat, 14,5% – 15 lat, 15,3% – 16 lat, 22,9% – 17 lat, 19,1% – 18 lat, a 3,9% – 19 i więcej lat. Pozostałe osoby nie udzieliły odpowiedzi. Istniejące duże zróżnicowanie liczby osób w poszczególnych kategoriach wiekowych wynika ze struktury demograficznej badanej zbiorowości. Jest to ponadto spowodowane faktem, że uczniowie z wyższych kategorii wiekowych, szczególnie ze społeczności wiejskich, „uciekają” do miast i tam się uczą, niekoniecznie na terenie powiatu.

W badaniach uczestniczyło 50,9% chłopców oraz 46,4% dziewcząt. Pozostałe osoby nie udzieliły odpowiedzi. Istnieje zatem względna równowaga respondentów ze względu na płeć w badanej populacji.

Doświadczenia badanych uczniów w zakresie przemocy w szkole

W pierwszej grupie pytań badawczych zapytano respondentów o to, czy spotkali się ze zjawiskiem przemocy starszych kolegów nad młodszymi. Pytanie to, o charakterze wprowadzającym, w zasadzie nie przesądza o tym, czy jest to przemoc obserwowana osobiście, czy też respondent słyszał z różnych źródeł o przemocy w szkole. Rozkład odpowiedzi przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zetknięcie się respondentów ze zjawiskiem przemocy starszych kolegów nad młodszymi

Wyszczególnienie	Liczba	%
Tak	386	58,6
Nie	168	25,5
Trudno powiedzieć	105	15,9
Brak odpowiedzi	1	0,2
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Jak widać z zamieszczonych danych, aż 58,6% badanych uczniów zetknęło się (w różnej formie) ze zjawiskiem przemocy starszych kolegów wobec młodszymi. 25,5% uczniów nie zetknęło się z nim, a 15,9% nie ma w tym zakresie zdania. Zatem ponad połowa badanych uczniów zetknęła się z tym zjawiskiem, co wskazuje, że przemoc w szkole jest faktem, mającym charakter nie tylko hipotetycznego zachowania. Młodzież szkolna słyszy o zjawisku przemocy w szkole, a także styka się z nim osobiście, chociaż kontakty te nie muszą mieć charakteru czynnego, gdyż młodzież może

spotykać się z tym zjawiskiem biernie poprzez słuchanie informacji od innych osób, wiadomości przekazywanych w środkach masowego przekazu czy w inny sposób.

Aby przybliżyć się do tej problematyki, zapytano uczniów, czy w danej szkole można spotkać się ze zjawiskiem przemocy. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Zetknięcie się respondentów ze zjawiskiem przemocy w swojej szkole

Wyszczególnienie	Liczba	%
Zdecydowanie tak	53	8,0
Raczej tak	187	28,3
Raczej nie	297	45,0
Zdecydowanie nie	47	7,1
Trudno powiedzieć	74	11,2
Brak odpowiedzi	2	0,3
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Wyniki badań wskazują, że 52,1% badanych uczniów nie zetknęło się ze zjawiskiem przemocy w swojej szkole (odpowiedzi raczej nie i zdecydowanie nie). Zetknęło się z nim 36,3% uczniów (odpowiedzi raczej tak i zdecydowanie tak). A 11,2% badanych nie ma w tym zakresie zdania. Można więc stwierdzić, że więcej niż połowa badanych nie dostrzega przemocy w swych szkołach, pozostali jednak potwierdzają jej istnienie. Zatem zjawisko przemocy w danej szkole istnieje, co oznacza, że badana młodzież nie tylko słyszy o nim ze środków masowego przekazu lub z innych źródeł, ale sama ma z nim kontakt, obserwuje i słyszy o przemocy w swojej szkole.

Kontakt ze zjawiskiem przemocy w szkole jest związany z tym, czy dany uczeń sam stosuje przemoc wobec innych, czy też jest ofiarą tej przemocy, gdyż wiedza o przemocy w szkole niekoniecznie musi oznaczać osobisty kontakt z tym zjawiskiem. Dlatego też kolejne pytanie dotyczyło tego, czy respondenci sami stosowali przemoc w stosunku do swoich rówieśników. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Stosowanie przemocy wobec innych przez respondentów

Wyszczególnienie	Liczba	%
Zdecydowanie tak	25	3,8
Raczej tak	55	8,3
Raczej nie	213	32,3
Zdecydowanie nie	285	43,2
Trudno powiedzieć	79	12,0
Brak odpowiedzi	3	0,5
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Przedstawione dane pokazują, że 12,1% badanych uczniów stosowało wobec innych różnorodne formy przemocy (odpowiedzi raczej tak i zdecydowanie tak), a 75,5% nie uczyniło tego nigdy (odpowiedzi raczej nie i zdecydowanie nie). 12%

badanych nie ma w tym zakresie zdania. Widać zatem, że co ósmy badany uczeń stosował przemoc wobec innych. Optymistycznym może być jednak fakt, że trzy czwarte badanych uczniów nie stosowało jej nigdy.

Oprócz tego, że badani uczniowie byli sprawcami przemocy w szkole, stawali się także jej ofiarami. Dlatego też zainteresowano się również tym, czy w przeszłości wobec respondentów stosowana była jakakolwiek przemoc. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Stosowanie przemocy w przeszłości wobec respondentów

Wyszczególnienie	Liczba	%
Zdecydowanie tak	32	4,8
Raczej tak	79	12,0
Raczej nie	167	25,3
Zdecydowanie nie	244	37,0
Trudno powiedzieć	45	6,8
Brak odpowiedzi	93	14,1
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Z tabeli 4. wyłania się dosyć przerażający obraz przemocy w szkole. Otóż 16,8% badanych uczniów doświadczyło na sobie przemocy (odpowiedzi raczej tak i zdecydowanie tak). Jednak 62,3% badanych uczniów nie zetknęło się z tym zjawiskiem, (odpowiedzi raczej nie i zdecydowanie nie), a 6,8% nie zajęło stanowiska. Jak widać z tego zestawienia, co szósty uczeń był w przeszłości ofiarą przemocy w szkole, co nie jest informacją zbyt optymistyczną, gdyż pokazuje, że skala zjawiska jest dość duża, pomimo iż około trzy czwarte badanych nie doświadczyło w przemocy w szkole przeszłości.

Podobnie jak w poprzednim przypadku zainteresowano się, czy badani uczniowie są obecnie ofiarami przemocy w szkole. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Stosowanie przemocy obecnie wobec respondentów

Wyszczególnienie	Liczba	%
Zdecydowanie tak	24	3,6
Raczej tak	41	6,2
Raczej nie	101	15,3
Zdecydowanie nie	257	38,9
Trudno powiedzieć	46	7,0
Brak odpowiedzi	191	28,9
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Wyniki badań pokazują, że wobec 9,8% badanych uczniów obecnie stosowana jest przemoc (odpowiedzi raczej tak i zdecydowanie tak), jednak 54,2% badanych uczniów nie styka się obecnie z tym zjawiskiem (odpowiedzi raczej nie i zdecydowanie nie). 7% nie zajęło w tym zakresie stanowiska. Zastanawiające jest to, dlaczego aż 28,9% badanych uczniów uchyliło się od odpowiedzi. Jak widać, co dziesiąty

uczeń jest obecnie ofiarą przemocy w szkole, jednak skala tego zjawiska może być większa, jeśli przyjąć, że aż jedna trzecia badanych nie udzieliła odpowiedzi.

Oprócz tego, że przemoc stosowana jest wobec innych, należy zapytać uczniów, kogo najbardziej obawiają się w szkole i poza nią. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Osoby których najbardziej obawiają się respondentów w szkole i poza nią

Wyszczególnienie	Liczba	%
Kolegów/koleżanek z klasy	30	3,0
Kolegów/koleżanek ze szkoły	88	13,3
Rówieśników spoza szkoły	53	8,0
Starszych spoza szkoły	179	27,1
Chuliganów spoza szkoły	393	59,5
Dorosłych	67	10,2
Innych osób	81	12,3
Brak odpowiedzi	61	9,2

Źródło: obliczenia własne

Z uwagi na to, że badani mieli możliwość wyboru większej liczby odpowiedzi, nie sumują się one do 100%. Prezentowane wyniki pokazują, że najczęściej badanych uczniów, bo aż 59,5%, najbardziej obawia się chuliganów spoza szkoły. 27,1% badanych uczniów obawia się starszych (chłopców, kolegów, osób) spoza szkoły, a 13,3% obawia się kolegów i koleżanek ze swojej szkoły, z innych klas. Następne 12,3% badanych obawia się innych osób, a 10,2% dorosłych poza szkołą. 8,0% obawia się rówieśników spoza szkoły, a 3,0% swych kolegów lub koleżanek z klasy. Jak widać zatem, respondenci najbardziej obawiają się różnych osób spoza szkoły, w tym chuliganów spoza szkoły, starszych kolegów ze szkoły, a także innych osób, które „kręcą się” wokół szkoły i w jej okolicach. Najmniej uczniowie obawiają się kolegów z klasy.

Na koniec tej części zadano pytanie dotyczące przejawów przemocy stosowanej w danej szkole, z którymi respondenci zetknęli się osobiście lub pośrednio. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Sposoby mobbingu w szkole według wiedzy respondentów

Wyszczególnienie	Liczba	%
Bicie	222	33,6
Wymuszanie pieniędzy	71	10,8
Wymuszanie różnych rzeczy	70	10,6
Drobne kradzieże	94	14,2
Dręczenie i straszenie	167	25,3
Stosowanie obelżywych słów	318	48,2
Wyśmiewanie się	408	61,8
Robienie „głupich kawałów”	288	43,6
Inny sposób	14	5,0
Brak odpowiedzi	33	5,0

Źródło: obliczenia własne

Z uwagi na to, że badani mieli możliwość wyboru większej liczby odpowiedzi, nie sumują się one do 100%. Analiza danych zawartych w tabeli pokazuje, że najczęstszym sposobem stosowania przemocy w szkole jest wyśmiewanie się, na co wskazuje 61,8% badanych uczniów. Również „popularnym” sposobem mobbingu w szkole jest stosowanie obelżywych słów, o czym mówi 48,2% badanych uczniów, robienie „głupich kawałów”, na co wskazuje 43,6% badanych. Ponadto dręczenie i straszenie swych ofiar, co zaznacza 25,3% badanych uczniów. Jak widać, są to zachowania mające charakter przemocy psychicznej. Jednak kolejna grupa zjawisk związana jest z zachowaniami o charakterze fizycznym, które mogą przekształcić się w czyny przestępcze. O biciu ofiar mówi 33,6% badanych uczniów, a o drobnych kradzieżach 14,2%. Na wymuszanie pieniędzy wskazuje 10,8% badanych, a na wymuszanie różnych rzeczy wskazuje 10,6% badanych. Do innych sposobów dręczenia przyznaje się 5,0% badanych. Wynika stąd, że we współczesnych szkołach jest obserwowana i stosowana przemoc, mająca charakter zarówno werbalny, jak i fizyczny. Niezwykłe niepokojący jest fakt, że mają tam miejsce czyny, które mają charakter przestępczy, co rodzi poczucie bezkarności w innych sferach życia jednostki.

Podsumowując tę część badań, można stwierdzić, że młodzież szkolna styka się osobiście lub pośrednio ze zjawiskiem przemocy starszych kolegów nad młodszymi, co wpływa na ich wiedzę o zjawisku. Jednak styczność ta nie ma wyłącznie charakteru hipotetycznego, gdyż badana młodzież nie tylko słyszy o tym zjawisku, ale także obserwuje ją w swej szkole. Na sformułowanie podobnych wniosków wskazuje fakt, że aż co ósmy badany uczeń przyznaje się do tego, że stosuje przemoc wobec innych osób, chociaż trzy czwarte badanych wskazuje, że nie uczyniło tego nigdy. Do uznania, że przemoc w szkole jest stosowana, skłania także to, że co szósty uczeń był w przeszłości ofiarą przemocy w szkole, a co dziesiąty uczeń jest ofiarą przemocy w szkole obecnie. Na zakończenie można stwierdzić, że badani uczniowie najbardziej obawiają się chuliganów spoza szkoły, a także starszych (chłopców, kolegów, osób) spoza szkoły, kolegów czy koleżanek ze szkoły, ale z innych klas. W dalszej kolejności obawiają się innych osób, a także dorosłych poza szkołą, poza tym rówieśników spoza szkoły oraz swych kolegów i koleżanek z klasy. Najczęstszymi sposobami mobbingu w szkole jest wyśmiewanie się, stosowanie obelżywych słów, robienie „głupich kawałów”, dręczenie i straszenie swych ofiar, a także bicie, drobne kradzieże, wymuszanie pieniędzy, wymuszanie różnych rzeczy oraz inne sposoby dręczenia. Przemoc w szkole ma zatem miejsce, ma swą dynamikę i rozmiary.

Społeczne poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole i poza nią

Skala zjawiska przemocy w szkole stanowi jedną część niniejszych badań. Drugim ważnym zagadnieniem jest to, jaki jest stosunek badanych uczniów do tego zjawiska, a także pytanie, czy uczniowie czują się bezpiecznie w szkołach. W związku z tym zapytano uczniów o to, czy w swojej szkole czują się bezpiecznie. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Poczucie bezpieczeństwa w szkole

Wyszczególnienie	Liczba	%
Zdecydowanie tak	124	18,8
Raczej tak	388	58,8
Raczej nie	43	6,5
Zdecydowanie nie	19	2,9
Trudno powiedzieć	81	12,3
Brak odpowiedzi	5	0,8
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Na podstawie zaprezentowanych danych widać, że bezpiecznie i bardzo bezpiecznie czuje się w szkole 77,6% badanych uczniów, mało bezpiecznie i niebezpiecznie czuje się w szkole 9,4% badanych uczniów, a nie ma zdania 12,3% badanych uczniów. A zatem, według uczniów, szkoła jest takim miejscem, w którym uczniowie czują się bezpiecznie i bardzo bezpiecznie. Jednak nie wszyscy uczniowie to przekonanie wyrażają. Prawie co dziesiąty badany jest przekonany, że w szkole nie jest bezpiecznie, że przyście do szkoły może skończyć się jakimiś niebezpiecznymi sytuacjami. Istotnym jednak jest to, że społeczne poczucie bezpieczeństwa w szkole jest dosyć wysokie, co wyraża zdecydowana większość badanych uczniów.

Na społeczne poczucie bezpieczeństwa w środowisku szkolnym wpływa nie tylko wiedza o zagrożeniach, ale także i to, kto może być potencjalnym źródłem zagrożeń. W związku z tym uczniom zadano pytanie, czy znają osobiście osoby nadużywające w swej szkole przemocy wobec innych. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 9.

Tabela 9. Najomość przez respondentów osób, które nadużywają przemocy wobec innych w szkole

Wyszczególnienie	Liczba	%
Zdecydowanie tak	79	12,0
Raczej tak	152	23,0
Raczej nie	267	40,5
Zdecydowanie nie	58	8,8
Trudno powiedzieć	96	14,5
Brak odpowiedzi	8	1,2
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Na podstawie powyższych danych widać, że 35,0% badanych uczniów zna takie osoby (odpowiedzi raczej tak i zdecydowanie tak), ale 49,3% badanych uczniów nie wie, kto to jest (odpowiedzi raczej nie i zdecydowanie nie). 14,5% nie chciało udzielić odpowiedzi na to pytanie. A zatem aż jedna trzecia badanych uczniów zna osoby które stosują wobec innych przemoc, wie, kto to robi, ma świadomość tego, że są takie osoby. Jednak prawie połowa spośród badanych uczniów nie wie, kto to jest, albo też nie przyznaje się do tego, że takie osoby zna.

Kolejne pytanie dotyczyło tej samej problematyki, co poprzednie, ale dotyczyło tego, czy badani znają osobiście osoby nadużywające przemocy wobec innych osób, ale będące osobami spoza szkoły. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Znajomość przez respondentów osób, które nadużywają przemocy wobec innych poza szkołą

Wyszczególnienie	Liczba	%
Zdecydowanie tak	75	11,4
Raczej tak	160	24,2
Raczej nie	255	38,6
Zdecydowanie nie	68	10,3
Trudno powiedzieć	91	13,8
Brak odpowiedzi	11	1,7
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Na podstawie powyższych danych widać, że 35,6% badanych uczniów zna takie osoby (odpowiedzi raczej tak i zdecydowanie tak), ale 48,9% badanych uczniów nie zna takich osób (odpowiedzi raczej nie i zdecydowanie nie), a 13,8% nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Widać zatem, że większość badanych uczniów nie zna takich osób, ale to, że więcej niż jedna trzecia badanych zna takie osoby, nie może napawać optymizmem. Już sam fakt, że takie osoby istnieją, obniża zdecydowanie wśród uczniów społeczne poczucie bezpieczeństwa, co przekłada się na poczucie bezpieczeństwa w ogóle.

Zainteresowano się również i tym, czy respondenci znają szczególnie niebezpieczne miejsca w szkole, a więc miejsca, w których najczęściej może dochodzić do sytuacji przemocy. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 11.

Tabela 11. Szczególnie niebezpieczne miejsca w szkole

Wyszczególnienie	Liczba	%
Szkolne toalety	287	43,5
Szatnia	176	26,7
Stołówka	14	2,1
Korytarze	190	28,8
Klasy szkolne	40	6,1
Inne miejsca	72	10,9
Brak odpowiedzi	99	15,0

Źródło: obliczenia własne

Z uwagi na to, że badani mieli możliwość wyboru większej liczby odpowiedzi, nie sumują się one do 100%. Analiza danych zawartych w tabeli pokazuje, że szczególnie niebezpiecznymi miejscami w szkole są szkolne toalety, o czym mówi 43,5% badanych, także niebezpiecznymi są szkolne korytarze, na co wskazuje 28,8% uczniów, także szatnia, na co wskazuje 26,7% badanych oraz inne miejsca (sklepik szkolny, piwnice szkolne, strychy szkolne, magazynki na materiały czyszczące, itp.) o czym mówi 10,9% badanych uczniów. Również niebezpiecznymi są klasy szkolne, na co wskazuje 6,1% badanych, także stołówka, na co wskazuje 2,1% respondentów. Widać zatem, że najbardziej niebezpiecznymi miejscami w szkole są ubiczności, w których trudno jest

stosować środki zapobiegawcze w postaci kamer, dyżurów nauczycieli itp. Miejsca te, z racji swej specyfiki, pozostaną więc niebezpiecznymi.

Oprócz miejsc niebezpiecznych w budynku szkolnym, istnieją takie miejsca w obrębie szkoły. Zadano zatem pytanie, które miejsca są szczególnie niebezpieczne poza budynkiem szkoły, ale na terenie szkoły. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 12.

Tabela 12. Szczególnie niebezpieczne miejsca poza budynkiem szkoły

Wyszczególnienie	Liczba	%
Wejście do szkoły	39	5,9
Boisko szkolne	65	9,8
Miejsca i zaułki na terenie szkoły	268	40,6
Najbliższe okolice szkoły	100	15,2
Przystanek autobusowy	281	42,6
Inne miejsca	46	7,0
Brak odpowiedzi	85	12,9

Źródło: obliczenia własne

Z uwagi na to, że badani mieli możliwość wyboru większej liczby odpowiedzi, nie sumują się one do 100%. Analiza danych zawartych w tabeli pokazuje, że szczególnie niebezpiecznymi miejscami poza budynkiem szkoły są miejsca i zaułki na terenie szkoły, na co wskazuje 40,6% badanych uczniów, przystanek autobusowy, o czym mówi 42,6% badanych uczniów, najbliższe okolice szkoły, o czym mówi 15,2% badanych uczniów, boisko szkolne, o czym mówi 9,8% badanych uczniów, inne miejsce, na co wskazuje 7,0% badanych uczniów, a także wejście do szkoły, na co wskazuje 5,9% badanych uczniów. Widać z tego, że na terenie szkół znajdują się miejsca, o których uczniowie wiedzą, że są niebezpieczne, a które nie są tak postrzegane przez personel szkoły. Wpływa to na istnienie bezpieczeństwa uczniów w szkole. W takich miejscach, zakamarkach, zaułkach może dochodzić do przemocy jednych uczniów wobec innych, o czym nie będą wiedzieli ani nauczyciele, ani personel szkolny.

Na zakończenie tej części badań zainteresowano się problemem, jaki jest stosunek badanych uczniów do zjawiska przemocy w szkole. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 13.

Tabela 13. Stosunek badanych do zjawiska przemocy w szkole

Wyszczególnienie	Liczba	%
Zdecydowanie je potępiam	260	39,4
Raczej je potępiam	134	20,3
Raczej nie potępiam	16	2,4
Zdecydowanie nie potępiam	6	0,9
Jest mi ono obojętne	99	15,0
Trudno powiedzieć	95	14,4
To zjawisko nie występuje	31	4,7
Brak odpowiedzi	19	2,9
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Analiza danych zaprezentowanych w tabeli 13 pokazuje, że zdecydowanie i raczej potępia przemoc w szkole 59,7% badanych uczniów, a raczej i zdecydowanie je nie potępia 3,3% badanych uczniów. Dla 15,0% badanych uczniów jest ono obojętne, nie ma zdania 14,4% badanych, 4,7% badanych uważa, że to zjawisko nie występuje w ich szkole. Jak widać, dla znacznej liczby badanych uczniów przemoc w szkole jest czymś, co należy potępić.

Rozkład odpowiedzi implikuje także to, jaki jest stosunek badanych do karania osób, które w szkole nadużywają przemocy wobec innych. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 14.

Tabela 14. Karanie osób stosujących przemoc wobec innych w szkole

Wyszczególnienie	Liczba	%
Zdecydowanie tak	368	55,8
Raczej tak	222	33,6
Raczej nie	16	2,4
Zdecydowanie nie	12	1,8
Trudno powiedzieć	35	5,3
Brak odpowiedzi	7	1,1
Razem	660	100,0

Źródło: obliczenia własne

Na podstawie zaprezentowanych danych można stwierdzić, że dla 89,4% badanych uczniów zjawisko przemocy w szkole winno być napiętnowane, a także karane (odpowiedzi raczej tak i zdecydowanie tak). Przeciwnego zdania jest 4,2% badanych uczniów (odpowiedzi raczej nie i zdecydowanie nie). Nie ma w tym zakresie zdania 5,3% badanych. A zatem w badanej populacji istnieje przekonanie, że osoby, które stosują przemoc wobec innych w środowisku szkolnym, powinny być nie tylko napiętnowane, ale także i ukarane.

Generalnie można stwierdzić, że zdecydowana większość uczniów czuje się w szkole bezpiecznie, a przeciwnego zdania jest co dziesiąty uczeń. Jednak z takich odpowiedzi wynika, że społeczne poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole jest dosyć wysokie. Badani uczniowie w większości nie znają osób, które stosują przemoc wobec innych w szkole, jednak co trzeci uczeń zna takie osoby. Podobna liczba uczniów nie zna osób, które nadużywają przemocy wobec innych poza szkołą, a jedna trzecia zna takie osoby. Z tych odpowiedzi wyłania się obraz szkoły, w której wprawdzie występuje zjawisko przemocy szkolnej, jednak większość uczniów nie ma z nią styczności. Nie mniej jednak w opiniach uczniów szczególnie niebezpiecznymi miejscami w szkole są szkolne toalety, szkolne korytarze, szatnia, inne miejsca, klasy szkolne, stołówka. Zaś szczególnie niebezpiecznymi miejscami na terenie szkoły, ale poza jej budynkiem, są przystanek autobusowy, miejsca i zaułki na terenie szkoły, najbliższe okolice szkoły, boisko szkolne, inne miejsce, wejście do szkoły.

Należy zaznaczyć, że stosunek badanych uczniów do przemocy w szkole jest negatywny. Zdecydowanie potępia i raczej potępia przemoc w szkole około dwie trzecie badanych,

a zdecydowana większość badanych uważa, że zjawisko przemocy w szkole winno być napiętnowane a także karane.

Podsumowanie

Odpowiadając na zadane we wstępie pytania, w jaki sposób kształtuje się zjawisko przemocy w szkole wśród uczniów szkół gimnazjalnych i średnich z terenu powiatu przeworskiego, jaki jest stosunek młodzieży szkolnej do tego zjawiska, a także czy przemoc w szkole jest problemem społecznym, należy zauważyć, że zaprezentowane wyniki badań w zasadzie nie odbiegają od podobnych, prowadzonych w innych sytuacjach badawczych. Analiza zaprezentowanych danych pokazuje, że skala zjawiska przemocy w szkole, w szkołach z terenu powiatu przeworskiego ma swą skalę i dynamikę, ale w zasadzie nie szokuje. Nie jest zbyt duża, a zjawiska z tym związane nie przekraczają takiej skali, by można było mówić o tym w kategoriach „nabrzmiałego” problemu społecznego. W przypadku stosunku młodzieży szkolnej do zjawiska przemocy w szkole widać, że młodzież w zdecydowanej większości nie akceptuje jej, a wręcz jest przekonana, że należy surowo karać sprawców takich czynów. Istotnym jest też i to, że młodzież szkolna ma wiedzę o sprawcach, a także, jakie są szczególnie niebezpieczne miejsca w szkole, w których popełniane są tego typu czyny.

Kończąc niniejsze rozważania, należy zapytać, czy można mówić, że przemoc w szkole jest problemem społecznym? Niewątpliwie trzeba odpowiedzieć twierdząco. Wskazuje na to dynamika i skala zjawiska, a sam fakt, że stało się ono przedmiotem oddziaływania badawczego, powstaje na ten temat coraz więcej prac naukowych i publikacji, widać również wzrost zainteresowania tym zagadnieniem władz państwowych i samorządowych, pozwala stwierdzić, że przemoc w szkole staje się problemem społecznym. Z drugiej jednak strony pojawia się wątpliwość, czy na skalę zjawiska przemocy w szkole nie mają wpływu środki masowego przekazu, które – nagłaśniając zjawisko – same je eskalują.

Przemoc w szkole jest problemem społecznym, a Rządowy program ograniczania przestępczości i aspołecznych zachowań „Razem bezpieczniej” powstał jako reakcja adekwatna. Otóż wśród zadań do realizacji, które są związane z przemocą w szkole, wymienia się następujące:¹¹ a) rzetelną analizę i identyfikację problemów bezpieczeństwa szkolnego, nie tylko na poziomie ogólnym, ale także w odniesieniu do poszczególnych placówek oświatowych i ich okolic, b) ograniczanie liczby przestępstw i wykroczeń w szkołach oraz bezpośrednim otoczeniu szkół, c) zbudowanie skutecznych i podlegających ocenie mechanizmów współpracy dyrekcji (nauczycieli) – rodziców – uczniów i Policji, wraz ze strażami gminnymi (miejskimi), w zakresie bezpieczeństwa w szkołach, d) zwiększenie skuteczności ochrony szkół poprzez: patrole szkolne, posterunki w rejonach i placówkach najbardziej zagrożonych, powiązanie odpowiedzialności policjantów i strażników gminnych (miejskich) za poszczególne rejonu szkolne, upowszechnienie wizyjnego

¹¹ Rządowy program ograniczania przestępczości i aspołecznych zachowań „Razem bezpieczniej”, MSWiA, Warszawa 2007, s.13-14

monitorowania wejść do publicznych i niepublicznych szkół i placówek oświatowych dla dzieci i młodzieży, e) konsekwentne reagowanie na patologie, budowanie przekonania, że nie są one tolerowane, f) ograniczanie dostępu do alkoholu i narkotyków w środowisku szkolnym, g) systematyczne kontrolowanie pod względem bezpieczeństwa szkół i ich okolic, a w szczególności dróg do szkoły, h) edukacja dla bezpieczeństwa, w tym także edukacja medyczna, ze szczególnym uwzględnieniem pierwszej pomocy, i) podniesienie wiedzy na temat symptomów przemocy w szkole wśród pielęgniarek środowiska nauczania i wychowania oraz higienistek szkolnych, j) upowszechnianie w szkołach programów profilaktycznych ukierunkowanych na wyeliminowanie agresji wśród młodzieży oraz używania przez nią substancji psychoaktywnych (alkohol, narkotyki), k) usprawnienie systemu prawnego, stworzenie prawnych gwarancji ochrony dzieci i młodzieży, l) wykorzystanie środków masowego przekazu w celu promowania prospołecznych wzorców zachowań.

I to powinno być podstawą podejmowanych działań w zakresie przeciwdziałania przemocy w szkole.

dr Eugeniusz Moczuk *jest pracownikiem Zakładu Filozofii i Socjologii
Prawa Uniwersytetu Rzeszowskiego*

Dariusz Grzegorz Żak

Prawno-resocjalizacyjny charakter kary pozbawienia wolności

Resocjalizacja to przystosowanie do życia społecznego jednostki źle współ-żyjącej ze środowiskiem społecznym a pozbawionej dotychczas możliwości współżycia z nim np. przez długotrwałe uwięzienie lub chorobę¹.

Ukształtowane na gruncie nauk pedagogicznych pojęcie resocjalizacja dość szybko przejęte zostało przez prawo. Pedagogika resocjalizacyjna koncentruje się przede wszystkim wokół oddziaływań skierowanych na dzieci i młodzież wykazujących różnorodne przejawy niedostosowania społecznego. Natomiast w języku prawniczym termin resocjalizacja używany jest zarówno w odniesieniu do nieletnich, jak i dorosłych sprawców czynów zabronionych. Znaczenie tego terminu w naukach prawnych związane jest z socjologicznym modelem niedostosowania społecznego, w którym niezgodność zachowania jednostki z normami społecznymi, a zwłaszcza prawnymi, traktowana jest jako symptom wadliwej socjalizacji, a proces resocjalizacji odnosi się do oddziaływania na sprawców przestępstw².

Obecnie w polskim prawie karnym resocjalizacja przestępców traktowana jest jako istotny czynnik zapobiegania przestępczości powrotnej. Prawo nie zajmuje się wypracowywaniem teoretycznych podstaw oddziaływania resocjalizacyjnego ani metod i technik pracy resocjalizacyjnej, określa natomiast dopuszczalne środki i warunki podejmowania oddziaływań resocjalizacyjnych³.

W myśl Kodeksu karnego, kara to środek represyjny stosowany wobec osób, które popełniły przestępstwo lub w jakikolwiek inny sposób naruszyły normy prawne lub obyczajowe. Kodeks karny (art. 32 k.k.) przewiduje następujące kary: grzywnę, ograniczenie wolności, pozbawienie wolności, 25 lat pozbawienia wolności i dożywotnie pozbawienie wolności. Środkami karnymi są natomiast: pozbawienie praw publicznych, zakaz zajmowania określonego stanowiska, wykonywania określonego zawodu lub prowadzenia określonej działalności gospodarczej, zakaz prowadzenia pojazdów, przepadek przedmiotów, obowiązek naprawienia szkody, nawiązka, świadczenie pieniężne i podanie wyroku do publicznej wiadomości (art. 39 k.k.).

Katalog kar obejmuje kary ułożone od najłagodniejszej do najsurowszej. Uporządkowanie kar było celowym zabiegiem legislacyjnym, mającym wska-

¹ J. Tokarski, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1990, s. 645.

² B. Stańdo-Kawecka, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kraków 2000, s. 2.

³ B. Stańdo-Kawecka, *ibidem*, s. 3.

zać sędziemu, iż kara surowsza może być orzeczona tylko wtedy, gdy brak jest podstaw do orzeczenia kary łagodniejszej. W art. 58 § 1 k.k. sformułowano zasadę *ultima ratio* kary pozbawienia wolności. Zgodnie z tym przepisem, jeżeli ustawa przewiduje możliwość wyboru rodzaju kary, sąd orzeka bezwzględnie karę pozbawienia wolności tylko wtedy, gdy inna kara lub środek karny nie może spełnić celów kary. W kodeksie karnym z 1997 roku zrezygnowano z kary śmierci⁴.

W rezolucjach i rekomendacjach Narodów Zjednoczonych i Rady Europy kara pozbawienia wolności traktowana jest jako środek ostateczny, który powinien być stosowany wobec sprawców najpoważniejszych przestępstw, kiedy inne kary nie są w stanie zapewnić ochrony społeczeństwa. Jednocześnie podkreśla się w tych dokumentach konieczność resocjalizacyjnego ukształtowania wykonania kary pozbawienia wolności, przy czym resocjalizacja rozumiana jest jako propozycja, a nie obowiązek skazanego⁵.

Artykuł 32 k.k. wymienia wprawdzie karę pozbawienia wolności, 25 lat pozbawienia wolności i dożywotnie pozbawienie wolności jako osobne rodzaje kar, w rzeczywistości chodzi jednak o tę samą karę pozbawienia wolności, zróżnicowaną jedynie co do czasu jej trwania. Karę tzw. terminowego pozbawienia wolności wymierza się w granicach od 1 miesiąca do 15 lat. Kary dożywotniego pozbawienia wolności i 25 lat pozbawienia wolności przewidziane są w Kodeksie karnym za najcięższe zbrodnie i przede wszystkim mają charakter kar eliminacyjnych, usuwających skazanego ze społeczeństwa na długi okres. Kara dożywotniego pozbawienia wolności, zgodnie ze swoją nazwą, może trwać do końca życia skazanego, chociaż obowiązujące prawo nie wyklucza starań o ułaskawienie ani możliwości warunkowego przedterminowego zwolnienia skazanego po odbyciu co najmniej 25 lat kary i spełnieniu innych niezbędnych przesłanek. Kary dożywotniego pozbawienia wolności nie orzeka się wobec sprawcy, który w czasie przestępstwa nie ukończył 18 lat⁶.

W odniesieniu do kary pozbawienia wolności orzekanej na czas od 1 miesiąca do 15 lat Kodeks karny realizuje taki kierunek polityki kryminalnej, który zmierza do relatywnego łagodzenia kar pozbawienia wolności i ograniczania ich stosowania na korzyść kar wolnościowych.

Polityka kryminalna w szerokim znaczeniu obejmuje całokształt działalności państwa i społeczeństwa, zmierzającej do zapobiegania i zwalczania przestępczości. W węższym znaczeniu polityka kryminalna rozumiana jest jako działalność organów państwowych w zakresie wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych, obejmująca politykę ustawodawczą, dotyczącą tworzenia prawa karnego, politykę ścigania przestępstw, politykę wpływania na stosowanie przez sądy kar i środków karnych za poszczególne rodzaje przestępstw oraz politykę wykonywania orzeczono-

⁴ *Ibidem*, s. 48.

⁵ *Ibidem*, s. 42.

⁶ E. Janiszewska-Talago, *Wykonywanie kar długoterminowych pozbawienia wolności*, Warszawa 1980, s. 34 i n.; A. Krukowski, *Nowe tendencje w polityce kryminalnej*, [w:] B. Hołyst (red.), *Problemy współczesnej penitencjarystyki w świecie*, t. II, Warszawa 1987, s. 44-45.

nych kar i środków. Polityka wykonania kary pozbawienia wolności określana jest jako polityka penitencjarna, a polityka wpływania na stosowanie przez sądy kar i środków karnych – jako polityka karna⁷.

Wśród celów polityki kryminalnej wymienia się retribucję (odpłatę), resocjalizację, odstraszenie, pozytywną prewencję generalną, naprawienie szkody i zabezpieczenie społeczeństwa poprzez izolację sprawców.

Kodeks karny wykonawczy w art. 67 stanowi, iż wykonywanie kary pozbawienia wolności ma na celu wzbudzenie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądaných postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestępstwa. Dla osiągnięcia tego celu prowadzi się zindywidualizowane oddziaływanie na skazanych w ramach określonych w ustawie systemów wykonywania kary, w różnych rodzajach i typach zakładów karnych⁸.

Karę pozbawienia wolności wykonuje się w podlegających Ministrowi Sprawiedliwości następujących rodzajach zakładów karnych (art. 69 k.k.w.)⁹:

- zakładach karnych dla młodocianych,
- zakładach karnych dla odbywających karę po raz pierwszy,
- zakładach karnych dla recydywistów penitencjarnych,
- zakładach karnych dla odbywających karę aresztu wojskowego.

Wymienione zakłady karne mogą być organizowane jako (art. 70 k.k.w.):

- zakłady karne typu zamkniętego,
- zakłady karne typu półotwartego,
- zakłady karne typu otwartego.

Zakłady te różnią się w szczególności stopniem zabezpieczenia, izolacji skazanych oraz wynikającymi z tego ich obowiązkami i uprawnieniami w zakresie poruszania się w zakładzie i poza jego obrębem.

W celu stwarzania warunków sprzyjających indywidualnemu postępowaniu ze skazanymi, zapobieganiu szkodliwym wpływom skazanych zdemoralizowanych oraz zapewnieniu skazanym bezpieczeństwa osobistego, wyboru właściwego systemu kary (programowego oddziaływania, terapeutycznego, zwykłego), rodzaju i typu zakładu karnego oraz rozmieszczenia skazanych wewnątrz zakładu karnego, dokonuje się ich klasyfikacji. Klasyfikując skazanych bierze się pod uwagę w szczególności¹⁰:

- płeć,
- wiek,
- uprzednie odbywanie kary pozbawienia wolności,
- umyślność lub nieumyślność czynu,
- czas pozostałej do odbycia kary pozbawienia wolności,
- stan zdrowia fizycznego i psychicznego, w tym stopień uzależnienia od alkoholu, środków odurzających lub psychotropowych,

⁷ L. Gardocki, *Prawo karne*, Warszawa 1998, s. 5-6.

⁸ Z. Hołda, K. Postulski, *Komentarz do Kodeksu karnego wykonawczego*, Gdańsk 2005, s. 303.

⁹ *Ibidem*, s. 318-319.

¹⁰ *Ibidem*, s. 341-342.

- stopień demoralizacji i zagrożenia społecznego,
- rodzaj popełnionego przestępstwa.

Upowszechnienie się pozbawienia wolności jako samoistnej kary za popełnione przestępstwo inspirowało do refleksji na temat sposobów jej wykonywania i w efekcie doprowadziło do rozwoju systemów penitencjarnych. Zdaniem J. Śliwowskiego system penitencjarny to całokształt przepisów i instytucji prawa penitencjarnego oraz urzędów zakładów penitencjarnych, zmierzających według określonego sposobu do osiągnięcia zasadniczego celu kary pozbawienia wolności. W podobny sposób charakteryzuje system penitencjarny S. Lelental, pisząc, iż system wykonania kary pozbawienia wolności oznacza opartą na założeniach teoretycznych działalność obejmującą sposoby postępowania ze skazanymi odbywającymi karę pozbawienia wolności oraz związane z tą działalnością przedsięwzięcia o charakterze organizacyjnym, podejmowane w celu realizacji określonych zadań, których osiągnięcie jest możliwe w trakcie wykonywania kary¹¹.

W większości państw systemy wykonania kary pozbawienia wolności oparte są na zasadach progresji i indywidualizacji postępowania ze skazanymi.

Indywidualizacja postępowania ze skazanymi zakłada dostosowanie trybu i sposobu wykonania kary do indywidualnych właściwości skazanego. Realizacja tej zasady związana jest z różnicowaniem zakładów karnych i systemów wykonania kary, z klasyfikacją skazanych opartą na badaniach osobopoznawczych oraz stosowaniem różnorodnych środków i metod oddziaływania resocjalizacyjnego. Zasada progresji, oznaczająca uzależnienie warunków odbywania kary od postawy i zachowania skazanego, współcześnie ujmowana jest raczej jako zasada wolnej progresji. System ten jest znacznie bardziej elastyczny i zorientowany na zmianę warunków odbywania kary stosownie do zamierzonego celu i osiągniętych rezultatów oddziaływania¹².

Oddziaływanie na skazanych odbywających karę pozbawienia wolności opiera się na wykorzystaniu pewnych środków, stanowiących narzędzia działania. Do podstawowych środków oddziaływania penitencjarnego zaliczono pracę, naukę oraz zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe. Obecnie w nauce prawa karnego wykonawczego przyjmuje się, że środkiem oddziaływania na skazanych są również nagrody i kary dyscyplinarne¹³.

Środki oddziaływania penitencjarnego określone są zazwyczaj w przepisach regulujących wykonywanie kary pozbawienia wolności. Z reguły takie przepisy nie precyzują jednak metod oddziaływania penitencjarnego, czyli sposobów wykorzystania lub posługiwania się środkami. Środki oddziaływania penitencjarnego są w pewnym sensie pojęciami prawnymi, natomiast metody oddziaływania należą do kategorii pedagogicznych i podporządkowane są regułom wypracowanym przez tę naukę. W pracy resocja-

¹¹ S. Lelental, *Wykład prawa karnego wykonawczego z elementami polityki kryminalnej*, Łódź 1996, s. 30.

¹² B. Stańdo-Kawecka, *op.cit.*, s. 79.

¹³ S. Lelental, *op.cit.*, s. 112.

lizacyjnej na terenie zakładu karnego swoboda doboru i realizacji metod oddziaływania penitencjarnego ograniczona jest jednak szczególnymi warunkami, w jakich znajdują się osoby odbywające tę karę, a zwłaszcza koniecznością poszanowania ich praw i egzekwowania wypełnienia przez nich obowiązków¹⁴.

Przepisy k.k.w. nie posługują się terminem „środki oddziaływania”. Artykuł 67 § 3 k.k.w. stanowi jednak, że w oddziaływaniu na skazanych, przy poszanowaniu ich praw i wymaganiu wypełnienia przez nich obowiązków, uwzględnia się przede wszystkim pracę, nauczanie, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz środki terapeutyczne. W przepisie tym wymieniono więc narzędzia tradycyjne, zaliczane w nauce prawa karnego wykonawczego do podstawowych środków oddziaływania, pominięto natomiast nagrody i kary dyscyplinarne. Do środków oddziaływania na skazanych, które w ostatnich latach nabierają coraz większego znaczenia, należą środki terapeutyczne. Decyzje dotyczące rodzaju stosowanych środków terapeutycznych i zasad ich doboru podejmowane są przez specjalistyczny personel zatrudniony w zakładach karnych.

Natomiast podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym trudno uznać za samodzielny środek oddziaływania penitencjarnego, ponieważ jest ono realizowane w ramach posługiwania się szeregiem różnych środków – w ramach zatrudnienia, nauczania i zajęć poza zakładem karnym oraz udzielania skazanym nagród związanych z opuszczeniem zakładu¹⁵.

Obowiązujący Kodeks karny wykonawczy (art. 116) nakłada na skazanych odbywających karę pozbawienia wolności obowiązek pracy. Na podstawie art. 107 i art. 121 k.k.w. z obowiązku pracy zwolnieni są skazani za przestępstwo popełnione z motywacji politycznej, religijnej lub przekonań ideowych, określane w nauce prawa karnego wykonawczego jako więźniowie sumienia, oraz skazani uznani przez lekarza za niezdolnych do pracy ze względu na stan zdrowia. Ponadto w k.k.w. przewidziano możliwość zwolnienia z obowiązku pracy skazanego z tego powodu, że pobiera on naukę oraz innych ważnych przyczyn. Tym samym w k.k.w. zrealizowano postulat, który od wielu lat podnoszony był w nauce, a mianowicie postulat zrezygnowania z jednoczesnego nakładania na skazanego obowiązków pracy i nauki. Według art. 67 § 3 k.k.w. praca, a zwłaszcza praca sprzyjająca zdobywaniu odpowiednich kwalifikacji zawodowych, stanowi podstawowy środek oddziaływania na skazanych. Przepisy ustawy o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności¹⁶ (art. 1 ust. 2) wyrażają zasadę, iż ekonomiczne aspekty zatrudnienia powinny być podporządkowane celom resocjalizacyjnym. Zatrudnienie skazanego przynosi szereg korzyści istotnych z wychowawczego punktu widzenia. Umożliwia ono zdobycie odpowiednich kwalifikacji oraz uczy skazanych, że z efektów pracy mogą utrzymać siebie i rodzinę. Przynosi też wymierne korzyści ekonomiczne samym skazanym, umożliwiając im

¹⁴ B. Stańdo-Kawecka, *op.cit.*, s. 139.

¹⁵ *Ibidem*, s. 139-140.

¹⁶ Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności, Dz. U. z 1997, Nr 123, poz. 777 ze zm.

dokonywanie zakupów w zakładzie karnym, przyczynianie się do utrzymania rodziny oraz gromadzenie środków zapewniających utrzymanie w pierwszym okresie po zwolnieniu z zakładu karnego. Wykonywanie pracy zapobiega beczynności i nudzie, ograniczając tym samym rozwój podkultury więziennej oraz przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości i szacunku do siebie¹⁷.

Skazani mogą być zatrudnieni na różnych podstawach prawnych: na podstawie umowy o pracę zawartej z pracodawcą, na podstawie skierowania do pracy wydanego przez dyrektora zakładu karnego lub na innej podstawie prawnej, np. umowy zlecenia, umowy o dzieło czy umowy agencyjnej. Warunki zatrudnienia skazanego określa dyrektor zakładu karnego. Jeśli chodzi o miejsce zatrudnienia, to skazani mogą wykonywać pracę na terenie zakładu karnego, w przywieziennych zakładach pracy, w innych zakładach pracy lub u osób fizycznych. Skazany na karę dożywotniego pozbawienia wolności może wykonywać pracę wyłącznie na terenie zakładu karnego¹⁸. Skazani niebezpieczni oraz skazani za przestępstwo popełnione w zorganizowanej grupie przestępczej, osadzeni w zakładzie zamkniętym w warunkach zapewniających ochronę społeczeństwa i bezpieczeństwo zakładu, mogą wykonywać pracę tylko na terenie oddziału, w którym zostali umieszczeni. Inni skazani przebywający w zakładzie zamkniętym w zasadzie zatrudniani są na terenie zakładu karnego, a poza zakładem – tylko w pełnym systemie konwojowania¹⁹.

Funkcję resocjalizacyjną pełni przede wszystkim praca zgodna z zainteresowaniami skazanych oraz pozwalająca im zdobyć lub rozwinąć umiejętności, które będą mogli wykorzystać po zwolnieniu z zakładu karnego²⁰.

Artykuł 122 k.k.w. przewiduje, że przy kierowaniu do pracy uwzględnia się w miarę możliwości zawód, wykształcenie, zainteresowania i potrzeby osobiste skazanego. Kolejnym wyrazem podmiotowego traktowania skazanych w tym zakresie jest stworzenie dla niektórych z nich możliwości współdecydowania o rodzaju zatrudnienia. Taką możliwość mają skazani, którzy wyrażą zgodę na uczestnictwo w opracowaniu i realizacji indywidualnego programu oddziaływania.

Kodeks karny wykonawczy (art. 123 § 1) wprowadza zasadę, że praca skazanych jest odpłatna, a wynagrodzenie przysługujące skazanemu nie może być niższe od najniższego wynagrodzenia pracowników, określonego na podstawie Kodeksu pracy. Wyjątek stanowią prace porządkowe oraz pomocnicze, wykonywane na rzecz zakładu karnego, oraz prace porządkowe na rzecz samorządu terytorialnego w wymiarze nie przekraczającym 90 godzin miesięcznie. Za prace tego rodzaju skazanemu nie przysługuje wynagrodzenie, mogą mu być natomiast przyznane nagrody. Dziesięć procent wynagrodzenia za pracę oraz dochodu skazanego wykonującego pracę na własny rachunek ulega potrąceniu na cele pomocy postpenitencjarnej. Zgodnie z art. 125 § 1 i 4 k.k.w. z pozostałej części wynagrodzenia skazanemu przypada 50%, a w odniesieniu do dochodu osiągniętego w wyniku pracy wykonywanej

¹⁷ B. Stańdo-Kawecka, *op. cit.*, s. 142.

¹⁸ art. 121 § 10 k.k.w.

¹⁹ B. Stańdo-Kawecka, *op. cit.*, s. 143.

²⁰ T. Szymanowski, *Powrót skazanych do społeczeństwa*, Warszawa 1989, s. 122-123.

na własny rachunek – 75%. Pozostała część dochodu przekazywana jest na rzecz budżetu państwa.

Skazany nie otrzymuje wynagrodzenia do rąk własnych, dochód przekazywany jest do zakładu karnego, w którym przebywa skazany. Zakład karny dokonuje pewnych potrąceń i przekazuje pieniądze uprawnionym osobom czy instytucjom. Artykuł 126 k.k.w. zobowiązuje zakład karny do gromadzenia funduszu, który jest przekazywany skazanemu w chwili zwolnienia. Gromadzeniu podlega²¹:

- 50% kwoty zdeponowanej przez skazanego przy przyjęciu do zakładu karnego, jednak nie więcej niż kwota odpowiadająca wysokości jednego przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia pracowników,
- 50% z przypadającego skazanemu miesięcznie wynagrodzenia za pracę po odliczeniu zaliczki na podatek dochodowy od osób fizycznych, jednak nie więcej niż kwota 4% jednego przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia pracowników,
- 50% każdego z wpływów pieniężnych skazanego niewymienionych w punkcie 1 i 2, jednak nie więcej niż kwota 4% jednego przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia pracowników.

Skazany może dysponować tylko tymi środkami pieniężnymi, które pozostaną po dokonaniu wszystkich stosownych potrąceń. Może je przekazać na wybrany rachunek bankowy, na książeczkę oszczędnościową lub pozostawić w depozycie w zakładzie.

Artykuł 124 k.k.w. zawiera uregulowania dotyczące prawa skazanych do urlopu wypoczynkowego i zwolnienia od pracy. Skazanemu zatrudnionemu odpłatnie na podstawie skierowania do pracy lub umowy o pracę przysługuje po roku nieprzerwanej pracy, w czasie odbywania kary pozbawienia wolności, zwolnienie od pracy przez okres 14 dni roboczych, z zachowaniem prawa do wynagrodzenia, a skazanemu zatrudnionemu nieodpłatnie – 14 dni zwolnienia od pracy, bez prawa do wynagrodzenia. Skazany nie może zrzec się prawa do zwolnienia od pracy. Wymiar urlopu wypoczynkowego przysługującego skazanemu zatrudnionemu na podstawie umowy o pracę wynosi 18 dni roboczych. Kodeks przewiduje, że skazany w okresie urlopu wypoczynkowego lub zwolnienia od pracy może korzystać z następujących uprawnień²²:

- dodatkowego lub dłuższego widzenia,
- dodatkowego zakupu artykułów żywnościowych i wyrobów tytoniowych oraz przedmiotów dopuszczonych do sprzedaży w zakładzie karnym,
- dłuższych spacerów,
- pierwszeństwa lub częstszego udziału w zajęciach kulturalno-oświatowych, z zakresu kultury fizycznej i sportu.

Nauka stanowi kolejny środek oddziaływania na osoby pozbawione wolności. Znaczenie nauki wśród środków oddziaływania na skazanych wynika stąd, że osoby

²¹ Z. Hołda, K. Postulski, *op. cit.*, s. 457.

²² *Ibidem*, s. 455.

przebywające w zakładach karnych charakteryzują się na ogół niskim poziomem wykształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego. W trakcie odbywania kary pozbawienia wolności nauka dyscyplinuje skazanych i integruje ich wokół pozytywnych celów i dążeń. Systematyczne uczestniczenie w procesie nauczania wyrabia w skazanym poczucie obowiązku i odpowiedzialności, przyzwyczajają do planowego wysiłku, uczy współdziałania, rozwija ambicję, wskazuje nowe perspektywy życiowe²³.

Przepisy k.k.w. regulujące nauczanie, opierają się na przekonaniu, że jest ono niekwestionowanym, ważnym środkiem wychowania w więzieniach. Odpowiednie wykształcenie, zwłaszcza młodszych wiekiem skazanych, stanowi warunek ich prawidłowej adaptacji w społeczeństwie. Zgodnie z art. 130 § 1 k.k.w. w zakładach karnych prowadzi się nauczanie w zakresie szkoły podstawowej, a także nauczanie w zakresie szkoły ponadpodstawowej i na kursach zawodowych.

Kodeks karny wykonawczy wśród praw skazanych wymienia prawo do kształcenia i samokształcenia, natomiast nie nakłada na nich obowiązku kształcenia. Wyjątkiem są skazani, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej, ponieważ nauczanie w tym zakresie jest obowiązkowe. Wyjątkiem są również młodociani, którzy nie mają wyuczonego zawodu albo po odbyciu kary nie będą go mogli wykonywać. W odniesieniu do tej grupy skazanych k.k.w. nakłada na administrację zakładu karnego obowiązek prowadzenia nauczania, stosownie do ich możliwości i uzdolnień (art. 130 k.k.w.).

W zakładzie typu półotwartego i otwartego skazanym można zezwalać na naukę poza zakładem karnym. Zgodę taką musi wydać dyrektor zakładu. Skazani z tego typu zakładów mogą również brać udział w konsultacjach i mogą zdawać egzaminy poza zakładem. Artykuł 131 § 3 k.k.w. wyklucza jednak możliwość udziału w konsultacjach i zdawaniu egzaminów poza zakładem przez skazanych odbywających karę dożywotniego pozbawienia wolności, nawet jeżeli są umieszczeni w zakładach typu półotwartego i otwartego.

Skazanym nieposiadającym wystarczających środków pieniężnych zakład karny udostępnia nieodpłatnie niezbędne podręczniki i pomoce naukowe. Pobierana przez nich nauka jest bezpłatna. Skazany ponosi jednak koszty kształcenia poza obrębem zakładu karnego. W wypadku, gdy koszty te nie są wyższe niż koszty kształcenia w zakładzie, mogą być pokryte przez zakład w całości lub części. Skazany, który w zakładzie karnym ukończył szkołę albo kurs, otrzymuje odpowiednie świadectwo lub zaświadczenie wydane według wzorów ogólnie obowiązujących i bez wskazania, że otrzymał je w czasie odbywania kary²⁴.

Skazanemu wywiązującemu się z obowiązków ucznia po roku nauki dyrektor zakładu może udzielić 14-dniowego urlopu, jeśli nie ma on prawa do takiego urlopu z tytułu wykonywanej pracy. Kodeks karny wykonawczy stanowi, że praktyczna nauka zawodu może być połączona z pracą produkcyjną, jeżeli jest to zgodne z pro-

²³ S. Walczak, *Postępowanie ze skazanymi w polskim systemie penitencjarnym*, Warszawa 1992, s. 122.

²⁴ B. Stańdo-Kawecka, *op. cit.*, s. 150.

gramem nauczania, a praca w warsztatach szkolnych i praktyczna nauka zawodu, wynikające z programu nauczania, są obowiązkowe²⁵.

Celem działalności kulturalno-oświatowej, społecznej i sportowej jest wypełnianie wolnego czasu skazanych. Jednakże zadania wymienionych rodzajów aktywności skazanych w rzeczywistości życia więziennego są znacznie szersze i głębsze. Z jednej strony stanowią one bowiem istotny czynnik ograniczenia negatywnych przejawów tzw. drugiego życia, z drugiej, są sposobem wypoczynku i zapewnienia higieny psychicznej, a także okazją dla pozytywnych oddziaływań na skazanych²⁶.

W Polsce powojennej zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe długo stanowiły obszar zaniedbany ze względu na wysoki stopień izolacji skazanych, brak odpowiedniej bazy wewnątrz zakładów oraz przeludnienie, które niejednokrotnie powodowało konieczność likwidacji świetlic oddziałowych i innych pomieszczeń przeznaczonych do prowadzenia tego typu zajęć. W efekcie praca kulturalno-oświatowa w zakładzie karnym ograniczała się do biernego odbioru filmów czy audycji radiowych²⁷. Po reformie więziennictwa zapoczątkowanej w 1990 r. w wielu zakładach rozbudowano bazę materialną niezbędną do prowadzenia tych zajęć, niejednokrotnie przy współpracy samych skazanych oraz przy pomocy instytucji, organizacji i stowarzyszeń działających na rzecz osób pozbawionych wolności. Przywrócono zlikwidowane wcześniej świetlice i wyposażono je w niezbędny sprzęt. Dzięki zbiórkom społecznym i wsparciu niektórych wydawnictw, zwiększono księgozbiory wielu więziennych bibliotek. W licznych zakładach uruchomiono boiska do gry oraz sale do ćwiczeń gimnastycznych. Skazanym zezwolono na posiadanie w celach własnych odbiorników radiowych i telewizyjnych²⁸. Zgodnie z art. 135 § 2 k.k.w. korzystanie z tych urządzeń nie może zakłócać ustalonego porządku w zakładzie.

Artykuł 135 k.k.w. zobowiązuje administrację zakładu karnego do tworzenia skazanym warunków do odpowiedniego spędzania czasu poprzez organizację zajęć kulturalno-oświatowych, wychowania fizycznego i sportowych oraz pobudzanie ich aktywności społecznej. Artykuł 131 § 1 k.k.w. przewiduje, że skazanym można zezwolić na tworzenie zespołów w celu prowadzenia działalności kulturalnej, oświatowej, społecznej i sportowej. Dyrektor może udzielić skazanemu zezwolenia na nawiązywanie kontaktów oraz współdziałanie z odpowiednimi organizacjami, instytucjami i stowarzyszeniami. Odpowiednie organizacje, instytucje i stowarzyszenia to te, których celem działania jest uczestniczenie w wykonywaniu kar oraz pomoc w społecznej readaptacji skazanych²⁹.

Artykuł 137 k.k.w. przewiduje dwie podstawy uzasadniające przyznanie skazanemu nagrody. Według tego przepisu nagrody mogą być przyznane skazanemu wyróżniającemu się dobrym zachowaniem, ale mogą być także przyznawane w celu zachęcenia go do poprawy zachowania.

²⁵ *Ibidem*, s. 151.

²⁶ Z. Hołda, K. Postulski, *op. cit.*, s. 466.

²⁷ S. Walczak, *op. cit.*, s. 123.

²⁸ B. Stańdo-Kawecka, *op. cit.*, s. 153.

²⁹ *Ibidem*, s. 151.

Zgodnie z Kodeksem karnym wykonawczym do nagród, które mogą być przyznane skazanym odbywającym karę pozbawienia wolności, w szczególności należą następujące³⁰:

- zezwolenie na dodatkowe lub dłuższe widzenie,
- zezwolenie na widzenie bez osoby dozorującej,
- zezwolenie na widzenie w oddzielnym pomieszczeniu, bez osoby dozorującej,
- zatarcie wszystkich lub niektórych kar dyscyplinarnych,
- nagroda rzeczowa lub pieniężna,
- podwyższenie części wynagrodzenia za pracę, przypadającą skazanemu, nie więcej niż o 50%, na okres 3 miesięcy,
- zezwolenie na widzenie bez dozoru, poza obrębem zakładu karnego, z osobą najbliższą lub osobą godną zaufania, na okres nie przekraczający jednorazowo 30 godzin,
- zezwolenie na opuszczenie zakładu karnego bez dozoru, na okres nie przekraczający jednorazowo 14 dni.

Lista ta nie jest listą zamkniętą. Według § 2 art. 138 k.k.w. inne nagrody określa regulamin służby więziennej. Stosownie do tego, paragraf 47 ust. 1 regulaminu przewiduje, że nagrodami są także³¹:

- pochwałą,
- zezwolenie na częstsze branie udziału w zajęciach kulturalno-oświatowych, sportowych lub wychowania fizycznego,
- zezwolenie na przekazanie osobie najbliższej upominku,
- zezwolenie na odbywanie widzeń we własnej odzieży,
- zezwolenie na dokonywanie dodatkowych zakupów artykułów żywnościowych i wyrobów tytoniowych oraz przedmiotów dopuszczonych do sprzedaży w zakładzie karnym,
- zezwolenie na telefoniczne porozumienie się z rodziną i innymi osobami bliskimi na koszt zakładu karnego.

Najwyższe nagrody stanowią tzw. przepustki nagrodowe. Zezwolenie na opuszczenie zakładu karnego na czas nie przekraczający 5 dni wprowadzone zostało jako forma najwyższej nagrody przepisami k.k.w. z 1969 r. Nagrodę tę mógł otrzymać skazany wykazujący się dobrym zachowaniem i postępami w resocjalizacji po odbyciu połowy orzeczonej kary. Z kolei nagroda polegająca na zezwoleniu skazanemu na widzenie się z rodziną lub zezwoleniu na załatwienie pilnej sprawy rodzinnej bądź osobistej poza zakładem na czas nie przekraczający 6 godzin przewidziana była w regulaminie wykonania kary pozbawienia wolności z 1966 r. Mogli ją otrzymać skazani, którzy odbyli przynajmniej połowę wymierzonej kary i przebywali w ośrodkach pracy, zakładach przejściowych, a także młodociani odbywający karę w rygorze złagodzonej.

Kodeks karny wykonawczy utrzymał obydwie formy przepustek nagrodowych oraz wydłużył czas ich trwania.

³⁰ Z. Hołda, K. Postulski, *op. cit.*, s. 472.

³¹ *Ibidem*, s. 473.

Przepustka związana z zezwoleniem na widzenie bez dozoru poza obrębem zakładu karnego z osobą najbliższą lub godną zaufania może być udzielona na czas nie przekraczający 30 godzin. Łączna liczba takich nagród nie może jednak przekroczyć 28 w ciągu roku. Druga przepustka nagrodowa związana z zezwoleniem na opuszczenie zakładu karnego bez dozoru może obejmować okres do 14 dni, przy czym łączny czas trwania tych nagród nie może przekraczać 28 dni w roku.

Oprócz nagród istotnym środkiem oddziaływania na skazanego są kary dyscyplinarne. Wychowawczy aspekt stosowania kar polega na tym, że w odniesieniu do osób ukaranych stanowią środek skłaniający do poprawy zachowania w przyszłości, a pozostałych skazanych powstrzymują od dokonania przekroczeń podobnych do tych, za które je wymierzono.

Kodeks karny wykonawczy nie zawiera katalogu przekroczeń zagrożonych karą dyscyplinarną. Zawiera natomiast zamknięty katalog kar dyscyplinarnych. Zgodnie z art. 143 k.k.w. do tych kar należą³²:

- nagana,
- pozbawienie wszystkich lub niektórych niewykorzystanych przez skazanego nagród lub ulg albo zawieszenie ich wykonania na okres do trzech miesięcy,
- pozbawienie prawa do udziału w niektórych zajęciach kulturalno-oświatowych lub sportowych, z wyjątkiem korzystania z książek i prasy na okres do 3 miesięcy,
- pozbawienie możliwości otrzymania paczek żywnościowych na okres do 3 miesięcy,
- pozbawienie lub ograniczenie możliwości dokonywania zakupów artykułów żywnościowych lub wyrobów tytoniowych na okres do 3 miesięcy,
- udzielenie widzeń w sposób uniemożliwiający bezpośredni kontakt z osobą odwiedzającą na okres do 3 miesięcy,
- obniżenie przypadającej skazanemu części wynagrodzenia za pracę, nie więcej niż o 25%, na okres do 3 miesięcy,
- umieszczenie w celi izolacyjnej na okres do 28 dni.

Obecnie najsurowszą karą dyscyplinarną stanowi umieszczenie w celi izolacyjnej na okres 28 dni. W trakcie odbywania kary skazany pozbawiony jest możliwości:

- korzystania z widzeń i samoinkasujących aparatów telefonicznych,
- korzystania ze sprzętu audiowizualnego i komputerowego,
- bezpośredniego uczestniczenia, wspólnie z innymi skazanymi, w nabożeństwach, spotkaniach religijnych i nauce religii,
- korzystania z udziału w zajęciach kulturalno-oświatowych, sportowych i wychowania fizycznego, z wyjątkiem korzystania z książek i prasy,
- dokonywania zakupów artykułów żywnościowych,
- uczestniczenia w nauczaniu i zatrudnieniu poza celą,
- korzystania z własnej odzieży i obuwia.

Kary dyscyplinarne wymierza dyrektor zakładu karnego. Przy wymierzaniu

³² *Ibidem*, s. 484-485.

kary należy uwzględnić stopień zawinienia i zasadę indywidualizacji, biorąc pod uwagę zwłaszcza rodzaj i okoliczności czynu, stosunek do popełnionego przekroczenia, dotychczasową postawę, cechy osobowości i stan zdrowia skazanego oraz cele wychowawcze³³.

Uwzględniając powyższe instrumenty prawne stosowane w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności, należy stwierdzić, że przy odpowiednim ich wykorzystaniu przez kompetentne organy służby więziennej oraz woli współpracy osób odbywających karę pozbawienia wolności stanowią one gwarant celów kary pozbawienia wolności i resocjalizacji osób skazanych.

mgr Dariusz Grzegorz Żak jest *pracownikiem dydaktyczno-naukowym z zakresu prawnych podstaw resocjalizacji Instytutu Pedagogiki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu; doktorant Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.*

³³ B. Stańdo-Kawecka, *op. cit.*, s. 162.

Piotr Pilch

Wirtualna edukacja wyzwaniem współczesnej dydaktyki

7 marca 2008 roku w Oddziale Przemyskim Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie odbyła się konferencja pn. *Wirtualna edukacja wyzwaniem współczesnej dydaktyki*. Celem konferencji było upowszechnienie e-learningu w szkole, przedstawienie możliwości wiązania technik informatycznych i Internetu z metodyką nauczania oraz prezentacja doświadczeń nauczycieli wykorzystujących metody kształcenia na odległość.

W konferencji prowadzonej przez wicedyrektora Oddziału wzięło udział ponad 100 nauczycieli i dyrektorów, przedstawicieli samorządu terytorialnego i przedstawicieli nadzoru pedagogicznego z różnych części województwa podkarpackiego. Kilka osób przyjechało także z Dolnego Śląska. Ciekawostką jest, że o naszej konferencji dowiedzieli się od znajomych z Kanady, którzy na informację o naszej konferencji natrafili w Internecie. No cóż, stanowi to kolejny przejaw postępującej globalizacji informacyjnej oraz potwierdzenie trafności i aktualności tematu spotkania.

Konferencja składała się z trzech modułów programowych:

1. Pierwszy moduł to podstawy teorii e-learningu i wirtualnej edukacji; w tym module swoje wykłady wygłosili: Roman Lorens – *Przegląd metod i technik stosowa-*

nych w e-edukacji i Piotr Peszko – *Niech każdy kogoś uczy! Co daje ucząca się społeczność i jak ją zbudować.*

2. Drugi moduł to możliwości praktycznego wykorzystania różnych platform e-learningowych; mówiły o tym prezentacje Stanisława Szablowskiego – *Budowanie europejskich zasobów edukacyjnych na przykładzie platformy LeMill*, Jerzego Milla – *Jak stworzyć warsztat pracy za darmo* oraz Małgorzaty Ło-kińskiej – *E-learningowe platformy on-line.*

3. Trzeci moduł to e-learning w praktyce, czyli prezentacja własnych doświadczeń przygotowana przez Joannę Kozubal i Martę Pieprzycką pt. *Jaki jest e-learning w LO w Kolbuszowej* oraz *E-learning w nauce języków obcych*, zaprezentowany przez Stanisława Karszyna.

Organizatorem konferencji było Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Przemysłu oraz Zespół Szkół Zawodowych Nr 1 w Przemysłu – jedyna szkoła w regionie kształcąca w zawodzie technik informatyk. Patronat nad konferencją objął pan Robert Choma – Prezydent Miasta Przemysła, a patronat medialny tygodnik „Życie Podkarpackie”.

Sponsorami konferencji byli: Wydawnictwo Edukacyjne „REA”, dostawca sprzętu biurowego Electrico-Assistance, dostawca usług internetowych Media Host

i sklep internetowy KAREN-NOTE-BOOK.

Konferencja wzbudziła żywe zainteresowanie uczestników, przebiegła w miłej i satysfakcjonującej atmosferze ze względu na przedstawione treści. Pytania do prelegentów pojawiały się po każdej prezentacji, inicjując ogólną dyskusję, czyli zupełnie inaczej niż zaplanowali to organizatorzy.

Konferencję przygotowywał zespół w składzie: Zbigniew Hamielec, Stani-

ław Szablowski, Piotr Pilch, Jan Benesz i Elżbieta Komarnicka.

Piotr Pilch

Wystąpienia prelegentów podczas konferencji

Piotr Peszko

Niech każdy kogoś uczy! Co daje ucząca się społeczność i jak ją zbudować?

Wywołana przez najnowszą technikę transformacja społeczeństwa jest bardziej brzemienna w skutki niż ta, która dokonała się pięćset lat temu, kiedy to Europa nauczyła się czytać. Nie minęło wówczas stulecie od wynalezienia druku, a umiejętność czytania, która wcześniej była przywilejem mniejszości, stała się dostępną dla znacznej populacji Europy. Życie ludzi odmieniło się radykalnie i gwałtownie, nie tyle z powodu samych maszyn drukarskich, ile z powodu tego, czego ludzie się za ich sprawą dowiedzieli.

Prawdziwa wartość książek objawiła się w postaci społeczności, która dzięki książkom właśnie powstała, społeczności intelektualnej, która nadal jest żywa na całym świecie. Zadrukowana kartka papieru stała się nośnikiem idei z dziedziny

chemii i poezji, techniki i przemysłu¹. Dzisiaj obserwujemy podobną rewolucję, wywołaną cyfrowym przepływem informacji. Natura społeczności intelektualnej w znacznym stopniu wyznaczona jest przez stosunek do nowej kategorii narzędzi bazujących na elektronicznym przekazywaniu informacji.

Nowe wkracza w nasze życie i dlatego tak ważnym jest, abyśmy zrozumieli, że umiejętności jutra niewiele będą miały wspólnego z nauką obsługiwanego komputera, lecz głównie z tym, jak posługiwać się zwiększonym potencjałem intelektualnym, udoskonalonymi środkami komunikacji i wzmocnioną wyobraźnią. Jeżeli bowiem nie nastąpi jakaś globalna katastrofa, za kilkanaście lat każdy uczeń w swojej kieszeni będzie posiadał telefon komórkowy z zapisaną całą ludzką wiedzą. Jednakże, biorąc po uwagę fakt, że możliwość przewidywania tego, co stanie się za kilkanaście lat, jest co najmniej

¹ H. Rheingold, *Narzędzia ułatwiające myślenie – historia i przyszłość metod poszerzania możliwości umysłu*, Warszawa 2003.

wątpliwa, skupmy się na przewodnim temacie czyli społeczności.

XXI wiek – czas społeczności uczącej się

Społeczność to ludzie mieszkający na jakimś terenie lub należący do jakiejś **grupy zawodowej, religijnej, wiekowej lub etnicznej**². Społeczności istnieją więc od zarania dziejów, jednakże wzrastające zainteresowanie związane jest z tym, że przełamane zostały bariery geograficzne, a tym samym z pierwotnej definicji należy usunąć to ograniczenie terytorialne. W ostatnim czasie słowo „społeczność” zmienia swoją definicję, zwłaszcza w swojej przymiotnikowej formie, pozwala nam z góry zdefiniować funkcje portalu internetowego, z którego korzystamy.

Przenosząc to jednak na kontekst edukacyjny, społeczność ma ogromne możliwości, które jeszcze nie do końca zostały odkryte (wymiana doświadczeń, niech każdy kogoś uczy, mentoring), a właściwie wykorzystane mają ogromny

² *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2007.

wpływ na nauczanie i zdobywanie wiedzy. Po przeanalizowaniu struktur społeczności uczących się można wyróżnić trzy główne powody, dla których każda organizacja zajmująca się dowolnym rodzajem szkoleń powinna się poważnie zastanowić nad włączeniem tego rozwiązania do własnej strategii edukacyjnej.

1. Około 70 % wiedzy, którą musi posiadać przyszły pracownik, zdobywanej jest **poza formalnymi szkoleniami**³. Dlatego też społeczności są miejscem poszerzającym możliwości edukacyjne poprzez budowanie struktur, w których ludzie mogą się uczyć na podstawie wzajemnych, nieformalnych interakcji.

2. Nieformalna wiedza na temat tego „jak coś zrobić” jest bardzo trudna do zdefiniowania, przeanalizowania, ustrukturyzowania i przekazania w społecznościach wprost, w najłatwiejszy z możliwych sposobów.

3. Tworzenie ludziom możliwości do komunikowania się, nauczania i uczenia, a także prowadzenia luźnych dysku-

³ P. Henschel's, *Understanding and Winning the Never-Ending Search for Talent: The Manager's Core Work in the New Economy*.

	XIX wiek	XX wiek	XXI wiek
Styl nauczania	wykład	wykład	współpraca P2P
Sposób przekazu	przekaz ustny, książki	książki	agregaty generowane przez społeczności
Miejsce	jednoizbowe szkoły	klasy	gdziekolwiek
Interakcje	pytania i odpowiedzi	laboratoria	praca zespołowa
Cel	przetrwanie	zatrudnienie	umiejętność adaptacji
Narzędzia	tablica i kreda	laboratoria, projek-tory, ekrany	urządzenia przenośne
Wynik	przyjmowanie informacji książkowych	zapamiętywanie faktów i wiedzy encyklopedycznej	adaptacja i wzrost

Tabela 1: Modele nauczania w XIX, XX i XXI wieku.

sji pozwala nadawać wiedzy formalną strukturę. Oprócz tego społeczność jest wielkim kontenerem informacji, które mogą zostać użyte do zwiększenia efektywności i konkurencyjności takiego sposobu kształcenia.

Dla profesjonalistów zajmujących się szkoleniami nie istnieje aktualnie pytanie, czy tworzenie społeczności uczącej się przyniesie wymierne korzyści dla organizacji. Należy sobie jednak odpowiedzieć na następujące pytania:

- a. Jaki rodzaj społeczności chcemy stworzyć?
- b. Jakie kroki podjąć i jakie nakłady ponieść, żeby to zrobić?

W Tabeli 1 przedstawione zostały modele edukacyjne, które stosowane były w minionych stuleciach oraz te, które stosowane będą teraz.

Aktualny model, który bazuje na idei społeczności, wymaga od wszystkich uczących się brania udziału we własnym procesie kształcenia. Żeby zilustrować to podejście, pytałem ludzi, co znaczy dla nich Paryż. Jeżeli „Paryż” może być idealnie i jednoznacznie opisany przez zestaw symboli i pojęć, dla wszystkich będzie on znaczył tyle samo i to samo. Faktem jest jednak, że każda osoba, pytana o opisanie Paryża, powiedziała coś innego, każdy do tego pojęcia dodał jakiś własny zbiór myśli, wrażeń i spostrzeżeń. W ten sposób, zbierając luźne informacje na temat Paryża, zebraliśmy informacje na temat danego pojęcia, istniejące w danej społeczności i będące odwzorowaniem wiedzy na ten temat. Jeśli dodatkowo zmotywowałibyśmy badane osoby do przeszukania zasobów Internetu, bibliotek cyfrowych i własnej, domowej biblioteczki mogliśmy napisać sporą książkę na ten temat.

Budowanie społeczności uczących się online

Aby działanie społeczności uczącej się online przyniosło oczekiwane rezultaty i cechowało się wysoką wydajnością swojego działania, musi ona być idealnie zintegrowana ze rdzeniem strategii edukacyjnej organizacji. Musi się wpisywać w zawartość szkoleń online, i mieć odzwierciedlenie w procesach edukacyjnych nie jako uzupełnienie, ale poszerzenie możliwości kontaktu uczących się z nauczycielem i pomiędzy sobą. Związane jest to z uzupełnieniem istniejących procesów szkoleniowych o odpowiednie etapy przed- i poszkoleniowe, charakterystyczne dla sposobu przekazywania informacji.

Społeczności w szkoleniach elearningowych charakteryzują się tym, że wszystkie połączenia pomiędzy użytkownikami mają miejsce tylko i wyłącznie z wykorzystaniem technologii (Internet, voip, telefon itd.) i wszystkie interakcje mają swoje odzwierciedlenie w Internecie podczas połączeń telekonferencyjnych lub synchronicznych wideokonferencji. W społecznościach takich szczególną uwagę należy zwrócić na wzajemną interakcję pomiędzy użytkownikami a także na współpracę w wirtualnym świecie, współpracę, która może być przeprowadzona za pomocą dostępnych narzędzi online. Na przykład grupa uczniów może być przypisana do uczestnictwa w godzinnej konferencji online. Po takim spotkaniu uczniom zostaje przypisane uczestnictwo w konkretnym szkoleniu online i aby przejść przez cały program szkolenia, grupa musi założyć własny temat na forum i odpowiedzieć wspólnie na zadawane przez prowadzącego pytania; jest to warunek

przejścia do następnej fazy szkolenia.

Poprzez dodawanie do szkolenia e-learningowego sesji na żywo, materiałów filmowych (podcastów) lub prezentacji multimedialnych z narracjami, a także umożliwianie dyskusji na forum tworzymy środowisko, w którym ludzie włączają się we wzajemne interakcje i wspólnie tworzą wartość dodaną w postaci własnej wiedzy.

Podsumowanie

Nauczanie z wykorzystaniem Internetu, połączone z wykorzystaniem fenomenu społeczności internetowej, otworzyło drogę zjawisku, które nazwano: e-learning 2.0. Fenomen ten stał się faktem oraz efektywnym narzędziem szkoleniowym, oferującym możliwość wzmacniania indywidualnych cech poszczególnych uczniów, a zarazem wykorzystania całości gromadzonej, analizowanej i przetwarzanej wiedzy. Nowe podejście do zdalnego nauczania jest odzwierciedleniem aktualnej tendencji odejścia od scentralizowanych i sformalizowanych modeli edukacyjnych poprzednich wieków.

Piotr Peszko – *MrTed Ltd. Talent Management Solutions, Moodle Certified Trainer, autor wielu publikacji z zakresu e-learningu, twórca Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Rzeszowskiej*

Roman Lorens Przegląd metod i technik stosowanych w e-edukacji.

Czy można dzisiaj żyć bez komputera? Czy można nie korzystać z Internetu? Jeżeli na postawione pytania udzielimy negatywnej odpowiedzi, możemy uznać, że jesteśmy gotowi do wzięcia udziału w wielkiej wirtualnej przygodzie edukacyjnej.

Czym zatem jest e-learning? „Nauczanie na odległość jest to metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie (studenci) są od siebie oddaleni (czasami znacznie) i nie znajdują się w tym samym miejscu, stosując do przekazywania informacji – oprócz tradycyjnych sposobów komunikowania się – również współczesne, bardzo nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłające: głos, obraz wideo, komputerowe dane oraz materiały drukowane. Współczesne technologie umożliwiają również bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy nauczycielem a uczniem za pomocą audio- lub wideokonferencji, niezależnie od odległości, jaka ich dzieli”.

Nauczanie e-learningowe nie jest zatem zwykłym wykorzystaniem elektronicznych środków przekazu, lecz jest to proces dydaktyczny. Proces, który musi zawierać następujące elementy:

- platformę e-learningową,
- nauczyciela,
- ucznia,
- treści.

Dopiero przy łącznym wystąpieniu tych elementów możemy mówić o e-nauczaniu. Zatem e-learning nie ogranicza się tylko do opracowania podręcznika

elektronicznego, lecz musi być celowo opracowanym dla ucznia zestawem interaktywnych materiałów i zadań.

Bardzo ważną rolę w procesie e-nauczania odgrywa komunikacja, tak bardzo specyficzna ze względu na medium. Odbiorca nie tylko ma możliwość biernego słuchania i oglądania, ale również ma wpływ na to, co, kiedy i w jakiej ilości zostanie mu przekazane. Komunikację wirtualną wspomagają również symbole graficzne a ich najbardziej popularną formą są tzw. emotikony, przedstawiające ilustracje graficzne wyrazów twarzy, które nierzadko decydują o ostatecznym znaczeniu wypowiedzi.

W e-learningu wyróżniamy dwie metody komunikacji: komunikację synchroniczną – polegającą na tym, że trener i uczestnicy szkolenia komunikują się w czasie rzeczywistym (np. za pośrednictwem czatu), i asynchroniczną – gdzie przepływ informacji przebiega zwykle z pewnym opóźnieniem, określonym przez organizatorów szkolenia (np. dyskusja na forum dyskusyjnym). Praktycznie, zdecydowana większość kursów e-learningowych wykorzystuje obie formuły komunikacji, pozwalając tym samym na osiągnięcie wysokiego poziomu interakcji.

Edukacja na odległość to również bogactwo i różnorodność form i sposobów kształcenia. Do najbardziej popularnych metod należą:

- blended learning: nauczanie komplementarne lub mieszane, hybrydowe;
- rapid e-learning: metodyka szybkiego oraz maksymalnie zoptymalizowanego przygotowania i realizacji szkoleń zdalnych;

- m-learning: (mobile learning) mobilne uczenie się z wykorzystaniem przenośnego, bezprzewodowego sprzętu jak laptopy, palmtopy, a także nowoczesne telefony komórkowe, tzw. smartfony.

Z całą pewnością e-learning nie jest przejściową modą na wirtualną naukę, lecz prężnie rozwijającą się gałęzią rynku IT. Obserwując trendy występujące we współczesnym świecie, można przyjąć, że e-learning będzie się nadal dynamicznie rozwijał. Z całą pewnością będzie temu zjawisku sprzyjać nieustanny rozwój nowych technologii i urządzeń do przekazywania informacji, które determinują nowe możliwości kształcenia.

Warto również pamiętać o zaletach takiej formy nauki, a jest ich przecież немало: uatrakcyjnienie tradycyjnych zajęć, zindywidualizowanie pracy z uczniem, wzbogacenie przekazywanych treści poprzez zastosowanie modeli interaktywnych, „wyjście” z procesem dydaktycznym poza salę lekcyjną – wszak uczeń może również uczyć się w domu, usprawnienie systemu oceniania, czy też umożliwienie uczniom realizację ich zainteresowań.

Należy podkreślić, że wdrożenie e-learningu jest doskonałą okazją do wspaniałej i bardzo atrakcyjnej przygody dydaktycznej i intelektualnej. Jest szansą rozwoju dla nauczycieli, uczniów, a także cenną wskazówką jak można zarządzać wiedzą i jak można ustawicznie się kształcić.

Roman Lorens – dyrektor II LO w Jaśle, edukator krajowy, trener e-learningu, metodyk zdalnego nauczania, autor wielu publikacji z zarządzania oświatą, nadzoru pedagogicznego i metodyki nauczania

Małgorzata Łokińska

E-learningowe platformy online

Z roku na rok zmienia się podejście do nauki i do nauczania. Rozwój nowych technologii sprawia, że dostęp do wiedzy staje się prostszy. Dlaczego więc nie ułatwić go także uczniom. E-learning rozwiązuje w pewien sposób pracę z uczniem poza szkołą. Może to być forma zajęć pozalekcyjnych wzbogacających już nabyte umiejętności w szkole, jak również uzupełnienie braków spowodowanych nieobecnością na zajęciach. Daje możliwość szerszego kontaktu nauczyciela z uczniem, co powoduje, że system ten jest zarazem zindywidualizowany i wszechstronny.

Część nauczycieli może obawiać się, że niewystarczająca wiedza z zakresu informatyki spowoduje, iż obsługa systemu e-learningowego będzie zbyt skomplikowana z punktu widzenia instalacji. Biorąc pod uwagę nieustanny rozwój tej technologii, nie należy obawiać się, że możliwość korzystania z niej nas przerośnie.

Platforma pelp.net

Ciekawym wyjściem z powyższej sytuacji jest **pelp.net** – publiczna platforma do e-learningu. Dzięki jej wykorzystaniu można w łatwy sposób opublikować własne materiały naukowe, jak również przeprowadzać systematyczną kontrolę wyników nauczania oraz zapoczątkować nowy sposób komunikacji z uczniem. Rejestracja na platformie jest całkowicie

darmowa. Wystarczy poświęcić chwilę czasu na wypełnienie i wysłanie wniosku aby stać się administratorem własnej e-learningowej domeny.

Platforma pelp.net składa się z dwóch poziomów: poziomu nauczyciela i poziomu ucznia. Nauczyciel loguje się poprzez wejście na stronę główną www.pelp.net, zaś uczeń dostęp do swojej części platformy ma poprzez wpisanie w przeglądarce adresu www.twoja_domena.free.pelp.net (np. www.informa.free.pelp.net), i wybranie dostępu dla ucznia.

Rozwiązania administracyjne zastosowane na platformie pelp.net zwykłemu użytkownikowi nie przysporzą kłopotów. Po dokonaniu rejestracji uzyskujemy dostęp do czterech podstawowych modułów oraz bazy uczniów. Pierwszym krokiem jest wprowadzenie klas i grup, przyporządkowanie do każdej z nich listy uczniów oraz nadanie każdej z klas parametrów określających jej prawa dostępu do poszczególnych części platformy (testy, materiały, zbiór zadań i forum).

Pierwszym modułem jest generator testów umożliwiający samodzielne tworzenie testów online. Jest to niezwykle wygodne rozwiązanie. Mamy do wyboru dwa rodzaje pytań: otwarte (uczeń ma możliwość wprowadzenia odpowiedzi liczbowej lub tekstowej) i zamknięte (maksymalnie cztery odpowiedzi do wyboru). Przy wprowadzaniu pytań zastosowano ciekawą funkcję rozwiązującą losowe wyświetlanie pytań. Jest to tzw. koszyk. Sama nazwa nie jest zbyt trafna, ale zastosowanie wyjątkowo interesujące. Do koszyka można przyporządkować kilka pytań. W rezultacie

uczeń otrzyma jedno pytanie zawarte w puli koszyka. Tym samym ilość koszyków determinuje ilość pytań w teście. Przy wprowadzaniu poszczególnych pytań mamy możliwość dodania nazwy działu, z którego nastąpi weryfikacja wiedzy ucznia oraz ustalenia punktacji (od 1 do 4 punktów). Dodatkowo istnieje możliwość wprowadzenia ilustracji, na której podstawie oparte jest pytanie. Każde z pytań można poddać edycji, ale tylko odnośnie treści i ilustracji, ponieważ ustalona wcześniej punktacja oraz dział pozostają niezmiennie. Po wprowadzeniu testu należy dokonać zmiany jego parametrów. Chodzi głównie o ustalenie nazwy testu, wprowadzenie hasła (jeżeli jest ono przez nas wymagane), wyznaczenie ram czasowych (mogą zostać nieograniczone lub zawierać się w przedziale od 5 minut do 4 godzin), blokady (np. test może zostać rozwiązany tylko raz), komentarza (informacje na temat sposobu udzielania odpowiedzi), skali ocen (oceny wyznaczone są w oparciu o skalę procentową np. dop – 50%). Gotowy test jest już dostępny dla uczniów. Gdy zostanie wypełniony, w zakładce statystyki zobaczymy, jakich postępów dokonała klasa oraz poszczególni uczniowie. Tutaj również możemy umożliwić uczniowi kolejne przystąpienie do testu, jeżeli napotkał na problemy w trakcie jego rozwiązywania (np. problemy z Internetem), wystarczy jedynie usunąć blokadę przy jego nazwisku.

Moduł drugi to materiał, który umożliwia nam zarządzanie i publikację dokumentów szkoleniowych. Obszar ten jest dość przyjazny. Pozwala na uporządkowanie materiałów w utworzonych przez nas katalogach.

Dodawanie materiałów może odbywać się za pomocą edytora dostępnego na platformie lub możemy bezpośrednio wgrać pliki znajdujące się na naszym komputerze. Każdy materiał kursu opatrzony jest informacją taką jak: nazwa, rozmiar, prawa dostępu oraz właściciel. Platforma obsługuje wiele typów plików (txt, html, htm, css, xml, php, php3, phtml, js, vbs, cgi, doc, log, LOG, dhtml), co umożliwia stworzenie bardzo atrakcyjnych i rozbudowanych kursów. Dodatkową zaletą jest możliwość wprowadzenia plików i katalogów ukrytych (widocznych jedynie dla nauczyciela), są to pliki, których nazwa zaczyna się od kropki (.katalog lub .kurs1.html). Umożliwia to publikowanie gotowych stron internetowych zbudowanych z wielu plików, do których uczeń odwołuje się za pomocą linków zawartych na stronie głównej stworzonego przez nas kursu.

Moduł trzeci przedstawia zbiór zadań, w którym każdy nauczyciel umieszcza szereg pytań i zadań do samodzielnego rozwiązania. Pierwszym krokiem jest założenie kategorii, w których przedziale znajdować się będzie tematyka zadań. W trakcie tworzenia pytań należy przyporządkować je do odpowiedniej kategorii oraz ustalić stopień trudności; dzięki niemu zostanie ustalona ocena.

Ostatnim elementem menu jest forum. Umożliwia ono stały kontakt nauczyciela z uczniami oraz wymianę uczniowskich doświadczeń. Nauczyciel może wprowadzać nowe tematy na forum (np. odnośnie nowego kursu lub zadań) oraz utrzymywać porządek (usu-

wać nieodpowiednie wpisy lub tematy wprowadzone przez ucznia).

W przypadku jakichkolwiek napotkanych trudności możemy skorzystać z zakładki help, znajdującej się na końcu panelu administracyjnego; przeniesie nas ona na stronę z opisem wszystkich elementów zawartych w portalu.

Przeglądając portal, nie znalazłam informacji na temat parametrów udostępnionej przestrzeni dyskowej. Zatem wprowadzanie nowych testów i materiałów nie podlega ograniczeniom. Regulamin portalu przewiduje rozbudowę i modernizację systemu, o czym każdy z użytkowników będzie poinformowany drogą mailową (wiąże się to z czasowym zawieszeniem działalności platformy). Przy rozrastającej się liczbie osób korzystających z usług pelp.net ograniczenie przestrzeni dyskowej jest tylko kwestią czasu.

Dalszy rozwój portalu pod względem technicznym zagwarantuje duże uznanie w gronie nauczycielskim. Na rozwinięcie zasługuje moduł zadań, zwłaszcza pod względem uwidocznienia pracy ucznia a co się z tym wiąże, komunikacji indywidualnej. W przypadku napotkania problemów technicznych administracja serwisu zgodnie z regulaminem ma obowiązek dokonania sprawdzenia technicznego stanu naszego konta.

Podsumowanie

Korzystanie z usług publicznej platformy pelp.net może znaleźć szerokie zastosowanie w szkolnictwie. Zarówno w czasie zajęć lekcyjnych odbywających się w pracowniach multimedialnych, jak

również jako dodatkowe źródło informacji w domu ucznia. Przyjazne środowisko pracy pobudza do działania zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Jest to idealne miejsce do wzbogacenia i rozszerzenia własnego warsztatu pracy.

Bardziej zaawansowanym rozwiązaniem jest darmowa platforma anglojęzyczna wiziq. Hasło przewodnie platformy brzmi: „Anyone can teach & learn live” (Każdy może nauczać i uczyć się na żywo). Wynika z tego prosty wniosek, że każdy posiada wiedzę, którą może podzielić się z innymi.

Poza standardowymi funkcjami platformy e-learningowej, **wiziq** posiada ciekawe rozwiązanie w postaci lekcji audio i wideo odbywających się na żywo. Lekcje takie mogą mieć formę indywidualnych konsultacji lub grupowych spotkań. Ponadto osoby zalogowane do serwisu mają dostęp do wielu interesujących kursów i materiałów oraz możliwość nawiązania współpracy z innymi członkami portalu.

Dziś uczniowie mają znacznie większe potrzeby i oczekiwania co do sposobu przekazywania wiedzy niż kiedyś. W świecie globalnej informatyzacji i komunikacji medialnej tablica i kreda to zdecydowanie za mało. Dlatego należy dążyć w kierunku form bardziej otwartych i dynamicznych, takich jak e-learningowe platformy online. Zwłaszcza w Polsce wprowadzenie platformy **pelp.net** daje wiele nadziei na wykorzystanie jej przez szersze grono osób. Ewolucja technologiczna w wirtualnej edukacji wymaga przecież wprowadzenia innowacyjnych metod nauczania opartych o dotychczasowe standardy. Spowoduje to znaczny wzrost jakości

edukacji w każdej szkole poprzez większe zmotywowanie ucznia do osiągnięcia satysfakcji ze zdobytej wiedzy.

Małgorzata Łokińska – nauczycielka przedmiotów zawodowych i informatyki w Zespole Szkół Zawodowych Nr 1 w Przemysłu

Jerzy Mil

Jak stworzyć warsztat pracy za darmo?

Darmowe narzędzia autorskie

W tym artykule wspomnę o trzech narzędziach, które wykorzystuję do e-learningowego wspierania nauczania na lekcjach matematyki i informatyki. Pierwsze z nich to program do tworzenia szkoleń „miękkich” – eXe (<http://exelearning.org>). Program ten jest rozbudowanym o elementy multimedialne i e-learningowe edytorem stron w formacie XHTML. Jego niewątpliwą zaletą jest prostota obsługi – przeciętny użytkownik edytora tekstu nie będzie miał problemów z korzystaniem z eXe. Program pozwala na tworzenie materiałów o strukturze liniowej i nieliniowej, dostosowanych do różnych stylów uczenia. W tworzonych w eXe projektach możemy stosować szeroki zestaw multimediów: obrazy, animacje flash, MP3, RealAudio, QuickTime, WindowsMedia czy FLV. Materiały możemy uzupełniać o różnego rodzaju aktywności (zadania do samooceny, quizy) i zasoby internetowe (np. Wiki,

RSS). Przygotowany materiał możemy wyeksportować jako stronę WWW, pakiety SCORM czy IMS.

Jedną z funkcjonalności programu eXe jest możliwość dodawania plików stworzonych w programie Geogebra (<http://www.geogebra.org>). Geogebra może być wykorzystywana do nauczania planimetrii (własności figur, przekształcenia płaszczyzny, konstrukcje geometryczne) i geometrii analitycznej na płaszczyźnie. Pozwala również na badanie własności funkcji na podstawie wykresu. W Geogebrze możemy prezentować wiadomości z zakresu fizyki (optyka) czy plastyki (złudzenia optyczne).

Tutoriale stworzymy Wink (<http://www.debugmode.com/wink>). Wink zapisuje zawartość całości lub fragmentu ekranu. Możemy wykonywać pojedyncze rzuty, w odstępach czasowych lub po kliknięciu myszki albo naciśnięciu klawiszy klawiatury. Stworzony ciąg zrzutów ekranowych możemy modyfikować (usuwać, powielać, skalować, zmieniać interwały czasowe), a każdą z klatek uzupełnić o „dymki” z objaśnieniami, dźwięk, obraz czy klawisze nawigacyjne. Projekt możemy wyeksportować m.in. do postaci animacji flash.

Jerzy Mil – nauczyciel matematyki i informatyki w Gimnazjum Nr 1 im. bpa Ignacego Krasickiego w Radymnie. Uczestnik kursów nt. e-learningu „Nauczyciel przyszłości = Uczeń z przyszłości” – komponent podstawowy i trener-ski. Absolwent studiów podyplomowych przygotowujących kadre do kształcenia na odległość (UW i UMCS)

Joanna Kozubal, Marta Pieprzycka

E - learning w praktyce szkolnej Liceum Ogólnokształcącego w Kol- buszowej

Rozwój cywilizacyjny i technologiczny stawia oświacie coraz większe wymagania, jednocześnie otwierając nowe możliwości pozyskiwania skuteczniejszych metod nauczania i uczenia się. Wykorzystanie Internetu w pracy dydaktycznej staje się normą dzięki niezwyklej specyfice narzędzia. Jego interaktywny charakter edukacyjny związany jest z szerokim spektrum oddziaływań na różne sfery przyswajania informacji: słowną, obrazową – wizualną i działaniową. W pracy z uczniami wpływa na poszerzenie ich pola poznawczego, przygotowuje do korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych w dorosłym życiu. Nauczanie e-learningowe stanowi bardzo interesującą metodę wspomagającą tradycyjne procesy nauczania i uczenia się. Od roku szkolnego 2006/07 w naszej szkole dydaktyka jest wspomagana za pomocą platformy zdalnego nauczania.

Platforma e-learningowa jest miejscem w Internecie, gdzie gromadzone są wszystkie kursy, lekcje i szkolenia oraz gdzie odbywa się komunikacja. Dysponuje wieloma ciekawymi narzędziami dla uczniów i dla prowadzącego. Pozwala na ciągły kontakt uczniów i nauczyciela oraz obserwowanie ich aktywności; sprzyja tworzeniu tzw. wspólnoty wirtualnej. Daje możliwość wielokrotnego powrotu do tych samych zagadnień lub pomijania

tych, które są dobrze znane – pozwala więc na zwiększenie indywidualizacji pracy. Nauka z wykorzystaniem Internetu stwarza możliwości kontaktu ucznia z szerokim gronem profesjonalistów w danej dziedzinie, a techniki edukacyjne często są bardzo atrakcyjne i stymulujące do rozwoju.

Zaletą zestawienia technik e-learningu z tradycyjnym nauczaniem jest obniżenie kosztów szkoleń i dość duża łatwość organizacyjna. Opracowanie ciekawego szkolenia on-line wymaga czasu i analiz, dużej kreatywności i profesjonalizmu ze strony autorów, ale daje satysfakcję. Przekonała nas o tym realizacja projektu „ECDL – szansa na lepszą przyszłość”.

Realizowane kursy to: „*ECDL – szansa na lepszą przyszłość*”, „*Bazy danych*”, „*Optyka geometryczna*”, „*IT*”. Jako autorzy, staramy się w miarę możliwości, wolnego czasu i umiejętności, aby opracowywane kursy były coraz ciekawsze, bogatsze i by zachęcały uczniów do efektywnej i rzetelnej pracy.

W LO w Kolbuszowej platforma cieszy się coraz większą popularnością ze strony uczniów i nauczycieli. Autorzy i trenerzy pracują społecznie – to zapaleńcy poszukujący wciąż lepszego warsztatu i metod pracy, osoby aktywne i charyzmatyczne w swoich działaniach.

Marta Pieprzycka – *nauczycielka fizyki i technologii informacyjnej w LO w Kolbuszowej, administrator szkolnej platformy edukacyjnej, trener zdalnego nauczania*

Joanna Kozubal – *nauczycielka matematyki i technologii informacyjnej w LO w Kolbuszowej, egzaminator ECDL-a*

Stanisław Karszyń

E-learning – nauka języków obcych na platformie portalu JNIEMIECKI.pl

Nauka języków obcych to proces wymagający bezpośredniego kontaktu z rozmówcą, kulturą i środowiskiem. Kształtuje się wówczas podstawowe sprawności językowe: słuchanie, czytanie, pisanie i mówienie. W ostatnich latach nauczycielom i uczącym się przychodzi z pomocą nowoczesna technologia, tzw. e-learning. Aby proces nauczania języka obcego przyniósł jednak oczekiwane rezultaty, jest konieczne, aby platforma e-learningowa oraz kierowanie takim procesem nauki umożliwiły z jednej strony kształtowanie i doskonalenie wymienionych sprawności językowych, a z drugiej strony, aby w maksymalnej formie stwarzały warunki naturalnej, chociaż w tym przypadku wirtualnej komunikacji. Od wielu lat różnorodne instytucje, firmy prywatne, ośrodki naukowe, liczne serwisy internetowe podejmują próby wdrożenia w mniejszym lub większym stopniu systemów do zdalnej nauki. Portal językowy JNIEMIECKI.pl jest jednym z nich. Rozpoczął on w roku 2002 propagowanie nauki języka niemieckiego za pomocą Internetu. Kursy internetowe przygotowane zostały na autorskiej platformie, opracowanej wyłącznie do nauki języków obcych. Takie rozwiązanie pozwoliło na precyzyjne dopasowanie możliwości platformy do specyfiki nauczania języka obcego oraz, dodatkowo, na wykorzystanie narzędzi niedostępnych w nauczaniu tradycyj-

nym, jak choćby zautomatyzowany proces monitoringu postępów w nauce.

Niezbędne wydaje się również zróżnicowane podejście do uczestników. Osoba zgłaszająca się na szkolenie ma możliwość wyboru formy uczestnictwa. Różnice występują w monitoringu wyników uczenia się i odpowiedniego kierowania dalszymi etapami. Może to być proces całkowicie lub częściowo nadzorowany przez lektora lub w pełni zautomatyzowany. Na platformie JNIEMIECKI.pl zastosowano również całkowicie zautomatyzowaną rekrutację uczestników, co pozwala na nieograniczoną liczbę osób i nie wymaga udziału administratora, dzięki czemu przeszkolenie kilku tysięcy osób jednocześnie bez angażowania osób nadzorujących jest jak najbardziej możliwe. O korzyściach z takiego rozwiązania nie trzeba nikogo przekonywać.

W systemie wykorzystano podział na lekcje (choćby dowolny inny podział, na przykład na: moduły lub spotkania jest również możliwy). Poszczególne jednostki lekcyjne na każdym kursie zawierają tak dopracowane materiały, aby nauka języka niemieckiego była interesująca i przynosząca wymierne rezultaty. Zasadniczą część stanowi całkowicie zautomatyzowany system różnorodnych ćwiczeń i testów językowych. Wyniki są rejestrowane i w zależności od rezultatów danej osoby udostępniane są stopniowo coraz trudniejsze zadania. Również monitoring wszystkich składowych kursów jest integralną częścią platformy e-learningowej portalu. 24 godziny na dobę monitorowany jest każdy krok podejmowany przez uczestników kursu. Przez cały czas trwania szkolenia two-

rzona jest szczegółowa dokumentacja, obejmująca m.in.: listę obecności, oceny z testów, czas przebywania na kursie. Dzięki takiemu podejściu, podobnie jak w tradycyjnej szkole można opracować szczegółowe analizy o wynikach osiągniętych tą drogą nauczania.

Nauka języka obcego wydaje się być niemożliwa bez kontaktu z drugą osobą. Również kursy internetowe, które nie mogłyby zapewnić takiej komunikacji, nie byłyby wartościową pomocą. Wychodząc z tego założenia, opracowane zostały dodatkowe narzędzia umożliwiające swobodną wymianę informacji pomiędzy uczestnikami. Każdy uczestnik ma możliwość bezpośredniego komunikowania się z pozostałymi osobami, zarówno w trybie on-line, poprzez wewnętrzny chat, jak i off-line poprzez system wewnętrznej poczty. Ma to za zadanie stworzyć warunki zbliżone do nauki w tradycyjnej klasie, a uczestnicy mają poczucie, że są członkami większej grupy.

Stanisław Karszyń

– nauczyciel języka niemieckiego w Gimnazjum Nr 2 w Przemyślu, tłumacz przysięgły, programista PHP, właściciel portalu językowego JNIEMIECKI.pl

Stanisław Szablowski

Budowanie europejskich zasobów edukacyjnych na przykładzie platformy LeMill

Edukacyjny projekt europejski Calibrate jest jednym z projektów ukierunkowanych na rozwój społeczeństwa informacyjnego. Rozwija on ideę kształcenia w szkołach z wykorzystaniem e-learningu. Jego głównym celem jest wspieranie wspólnego tworzenia, wykorzystywania i wymiany cyfrowych zasobów edukacyjnych w szkołach europejskich. Realizacja projektu Calibrate rozpoczęła się w październiku 2005, a jego zakończenie nastąpiło w marcu 2008 roku. W ramach tego projektu współpracowały ministerstwa edukacji Austrii, Belgii, Czech, Estonii, Litwy, Polski, Słowenii i Węgier.

Na bazie projektu Calibrate powstał portal edukacyjny LeMill. Platforma LeMill obsługuje 13 języków – w tym język polski. Dostarcza ona nauczycielom różnych krajów narzędzi do tworzenia treści dydaktycznych, umożliwia pracę zespołową, wyszukiwanie i wymianę informacji. Każdy może wykorzystać zamieszczone na platformie materiały do uczenia się. LeMill składa się z czterech podstawowych modułów: zasoby, metody, narzędzia i społeczność.

Najbardziej rozbudowany jest moduł „zasoby”. Tworząc nowe zasoby edukacyjne, możemy wykorzystać hipertekst, grafikę, wideo, interaktywne ćwiczenia oraz lekcje multimedialne. W module „metody” zamieszczamy opisy rozwiązań metodycznych w odnie-

sieniu do zasobów. Mogą to być strategie dydaktyczne, cele kształcenia, analiza treści kształcenia, scenariusze i konspekty lekcji. W module „narzędzia” opisujemy środki dydaktyczne: programy komputerowe, artykuły, książki i materiały pomocnicze. Zbiór opracowanych zasobów, metod i narzędzi można połączyć w kolekcję. Kolekcja jest widoczna dla innych użytkowników jako spójna całość, którą można pobrać z portalu w postaci jednego pliku. Moduł „społeczność” tworzą zalogowani użytkownicy LeMill. Możemy zamieścić tutaj swoje zdjęcie, adres e-mail, napisać kilka słów o sobie, określić obszary własnych zainteresowań oraz języki, którymi się posługujemy. Możemy stworzyć grupę zrzeszającą ludzi o tych samych zainteresowaniach, z którymi wspólnie będziemy tworzyć zasoby edukacyjne. Można również w grupie prowadzić dyskusje na forum. Każdy może utworzyć własną grupę, jak również przyłączyć się do innej.

Przejrzyste zasady nawigacji i przyjazny interfejs użytkownika – to niewątpliwie cenne zalety platformy LeMill. Umożliwia ona nauczycielom i uczniom szybkie wyszukanie interesujących zasobów, które można przechowywać i klasyfikować w indywidualnej przestrzeni portalu w celu późniejszego wykorzystania. Bardzo dobrze trzeba ocenić stronę dydaktyczną platformy, zwłaszcza ciekawy pomysł tworzenia metod i kolekcji. Podsumowując, LeMill jest przykładem, jak można w praktyce zastosować narzędzia informatyki do procesu kształcenia w oparciu o teorię Johna Dewey’a i Lwa Wygotskiego.

Stanisław Szablowski – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, nauczyciel przedmiotów zawodowych mechatronicznych w Zespole Szkół Zawodowych Nr 1 w Przemyślu

opracowanie: **Piotr Pilch** – wicedyrektor PCEN w Rzeszowie
Oddział w Przemyślu

Nasi uczniowie piszą

Ja i Świat

**IV Konkurs Poetycki 2008 pod
Patronatem Marszałka
Województwa Podkarpackiego**

Laureaci pierwszych miejsc

**Patrycja Dyndał [I grupa
wiekowa – I i II klasy SP]**

Wszystko, co mam

Ja mała dziewczynka,
Garść włosów, prawie blondynka.
Na podwórku moja psinka,
A w domu kochana Rodzinka.
Za oknem las i krzewy,
Tam chodzę z rodzeństwem na spacer.
Niedużo chcę, niedużo mam.
Lecz nawet z tego ciut innym dam.
Garść promyków słońca
I wszystkim uśmiechu bez końca.

**Katarzyna Wiśniowska [II
grupa wiekowa – III i IV klasy
SP]**

Kotek

– Mamo... przyniosłam małego kotka...
Jeśli chcesz, to oddam go z powrotem,
... Tylko dam mu spodek mleka...
Dobrze?
Spójrz jak ładnie pije...
Chyba się uśmiecha do mnie!
Oczka ma jak dwie gwiazdeczki,
... Nosek jak mały różowutki guziczek
I te śliczne szpiczaste uszka!
On jest stworzony do głaskania i kochania!
Prawda?!
Wiesz co...?
On chyba chce u nas zostać...

**Karolina Dziki [III grupa
wiekowa – V i VI klasy SP]**

Od jaskółek nauczę się latać

Od jaskółek nauczę się
latać
śpiewać od słowików
Kamienie mnie nauczą
cierpliwości
Trawa prostoty
Powagi się nauczę
Od gawronów
elegancji od sosen
radości od dzieci
Ty mnie możesz nauczyć
miłości i szczęścia
a najpierw cierpienia
Gdybym tylko umiała
umierać
wszystko byłoby jak trzeba.

**Izabela Babiarcz [IV grupa
wiekowa – gimnazjum]**

Mała dziewczynka

mała dziewczynka
wspinam się na palce
by dostać do ikarowych skrzydeł
by lecieć i utonąć
utonąć
mała dziewczynka
w sukience mamy
szukam szminki
by stać się kobietą
kobietą
umieram i umieram
w oceanie młodości
w krwi szminek dorosłości
między dzieckiem a dorosłym
zawieszona
mała dziewczynka
kobieta
tonie
tonię

Granice znaczeń

XIII Konkurs Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży

organizowany przez Miejską Bibliotekę Publiczną w Jaśle i Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich Oddział w Jaśle

Miłosz Krajenta [V klasa SP]

stolica rosy
trwa w przedblasku słońca
świt nieruchomy
pcha tchnienie ciepła
czerwieniąc maki

wczorajszy dzień
wczorajsza noc
nie istnieją
jest tylko ranek
bliski słońca
też nierealny

Elżbieta Musiał [klasa 2 gimnazjum]

Kołysanka

zaśpiewaj mi cicho kołysankę
utkaną z dmuchawca
taką zupełnie lekką i bez rymu

zaśpiewaj żeby pachniała
jak cynamon
i nie świeciła zbyt mocno

zaśpiewaj nie głośno
raczej cicho
tak by słowa same chciały tańczyć

Piotr Flak [klasa 2 LO]

ENEDUERABE

ściana
zwłoki
odleżyna
rura
kupa
z prawej mina
bomba
nabój
dwa granaty
mama
siostra
skrawek taty
łapka do łapki
a łapka
do szklanki
na wojnie
też mamy
wyliczanki

teraz będzie nie do rymu
bo jeszcze nie umiem
zrozumieć pewnych rzeczy

Program wspierania edukacji uzdolnionej młodzieży

Celem programu, a został on powołany do życia dzięki uchwale **Samorządu Województwa Podkarpackiego**, jest wspieranie edukacji uzdolnionej młodzieży z terenu województwa podkarpackiego poprzez: udzielanie stypendiów województwa podkarpackiego za wyniki w nauce oraz przyznawanie nagród rzeczowych laureatom olimpiad, konkursów, turniejów o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym.

Stypendia będą udzielane według zasad, które zawiera poniższa tabela.

WSPIERANIE EDUKACJI UZDOLNIONEJ MŁODZIEŻY	
PODSTAWA PRAWNA	Uchwała Nr XX/325/08 Sejmiku Województwa Podkarpackiego z dnia 8 kwietnia 2008 r. w sprawie programu wspierania edukacji uzdolnionej młodzieży, art. 20 ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1590 z późn. zm.), art. 90t ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
ZADANIA	Udzielanie Stypendiów Województwa Podkarpackiego za wyniki w nauce.
	Przyznawanie nagród rzeczowych laureatom olimpiad, konkursów i turniejów.
PODMIOTY	Szkoły ponadgimnazjalne: licea, technika, szkoły policealne.
KRYTERIA	<ul style="list-style-type: none"> • Stypendium za wyniki w nauce może być przyznane uczniom, którzy spełniają łącznie następujące warunki: <ol style="list-style-type: none"> 1) uzyskali co najmniej bardzo dobrą ocenę z zachowania (licea, technika) w klasyfikacji rocznej bezpośrednio poprzedzającej okres, na który ma być przyznane stypendium, 2) uzyskali średnią ocen co najmniej 5,3, 3) nie mają nieusprawiedliwionych nieobecności z zajęć dydaktycznych. • Uczniom otrzymującym stypendia, za te same osiągnięcia finansowane z innych źródeł, stypendium nie przysługuje.
	Nagrody rzeczowe mogą być przyznane laureatom olimpiad, konkursów i turniejów o zasięgu ogólnopolskim lub międzynarodowym.
SPOSÓB PRZYGOTOWANIA OFERTY	Stypendia - z wnioskiem o przyznanie stypendium występuje dyrektor szkoły. Wniosek o przyznanie stypendium winien być sporządzony na formularzu.
	Nagrody rzeczowe – z pismem występuje dyrektor szkoły, nie później niż 7 dni od ogłoszenia wyników olimpiady, konkursu, turnieju lub przyznaje je Zarząd Województwa Podkarpackiego z własnej inicjatywy.

FORMULARZE	Stypendium – formularz wniosku o przyznanie stypendium.
	Nagrody rzeczowe – pismo dyrektora z załączoną kopią dyplomu, potwierdzoną za zgodność z oryginałem.
ŚRODKI FINANSOWE	Wielkość środków przeznaczonych na finansowanie stypendiów oraz nagród ustalana będzie corocznie w budżecie Województwa Podkarpackiego.
TERMIN SKŁADANIA OFERT	Stypendium – wniosek złożony po zakończeniu rocznych zajęć dydaktyczno-wychowawczych, jednak nie później niż do 20 lipca. Liczy się data wpływu do Urzędu Marszałkowskiego, potwierdzona pieczęcią wpływu.
	Nagrody rzeczowe – pismo złożone w ciągu 7 dni od ogłoszenia wyników olimpiady, konkursu, turnieju.
MIEJSCE ZŁOŻENIA DOKUMENTÓW	Wnioski/pisma można składać osobiście w sekretariacie Departamentu Edukacji i Kultury Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podkarpackiego w Rzeszowie, ul. Ks. Jałowego 6a lub przesłać na adres korespondencyjny; Departament Edukacji i Kultury Urzędu Marszałkowskiego w Rzeszowie, ul. Grunwaldzka 15, 35-959 Rzeszów, z dopiskiem: „Wspieranie edukacji uzdolnionej młodzieży”.
KONTAKT	Oddział Edukacji Departamentu Edukacji i Kultury Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podkarpackiego w Rzeszowie, tel. (0-17) 747-63-06, (0-17) 747-63-00
TRYB ODWOŁAWCZY	Od Uchwały Zarządu w sprawie wyboru ofert i przyznania dotacji nie przysługuje odwołanie.
INFORMACJE DODATKOWE	

Anna Tworz – główny specjalista w Oddziale Edukacji
Departamentu Edukacji i Kultury Urzędu Marszałkowskiego w
Rzeszowie

Osiągnięcia uczniów z województwa podkarpackiego w sprawdzianie i egzaminie gimnazjalnym

W roku 2008 już po raz ósmy uczniowie kończący szkołę podstawową i gimnazjum poddani zostali ocenianiu zewnętrznemu. Wyniki uzyskiwane przez dzieci i młodzież z Podkarpacia plasują nasze województwo w czołówce krajowej.

Sprawdzian na zakończenie szkoły podstawowej

Statystyczny uczeń klasy VI piszący sprawdzian w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie uzyskał w 2008 roku 26,24 (65,6%) punktu na 40 możliwych do uzyskania. Średni wynik szkoły to 25,74 pkt (64%) – dla OKE, 25,66 (64,15%) – dla Podkarpacia i 25,38 (63,45%) dla kraju. Dla porównania w roku 2007 uczeń uzyskał 27,05 pkt (68%), a średnia szkoły wynosiła 26,63 pkt (66%).

W województwie podkarpackim do sprawdzianu przystąpiło 25 618

szóstoklasistów. 15 802 (63%) to uczniowie szkół wiejskich, 3021 (12%) uczy się w małych miastach (do 20 tysięcy mieszkańców), 4876 (19%) w miastach liczących od 20 do 100 tysięcy ludzi, a tylko 1501 (6%) pobiera naukę w mieście powyżej 100 tysięcy mieszkańców. Średni wynik uzyskany przez uczniów klas VI z Podkarpacia to 26,05 punktu (65,11%), średni wynik kraju - 25,77. Plasuje on nasze województwo na **czwartym** miejscu w kraju za województwami: małopolskim, mazowieckim i podlaskim (ostatnie „wyprzedziło” Podkarpacie o 0,02 pkt).

Zgodnie z zapisami w standardach wymagań egzaminacyjnych sprawdzian bada umiejętności w pięciu obszarach: **czytanie, pisanie, rozumowanie, korzystanie z informacji i wykorzystywanie wiedzy w praktyce.**

Analizując podane wyżej wyniki można stwierdzić, że zarówno w roku

Rok	Umiejętności				
	czytanie	pisanie	rozumowanie	korzystanie z informacji	wykorzystywanie wiedzy w praktyce
2007	80 %	66 %	61 %	65 %	57 %
2008	76,05 %	57,98 %	70,20 %	59,51%	58,07 %
rok 2008					
OKE	76,13 %	59,50 %	70,19 %	60,44 %	58,04 %
POLSKA	75 %	57 %	69 %	61 %	57 %

Wyniki uczniów z Podkarpacia po sprawdzianie na zakończenie szkoły podstawowej

2007 jak i 2008 „czytanie” opanowane zostało przez uczniów z Podkarpacia na poziomie zadowalającym (powyżej 70%). W 2008 roku „rozumowanie” także osiągnęło poziom „zadowalający”. Pozostałe umiejętności szóstoklasiści opanowali na poziomie koniecznym (powyżej 50%).

Egzamin gimnazjalny

Egzamin składa się z dwóch części i jego celem jest:

1. sprawdzenie opanowania umiejętności i wiadomości:

- w części pierwszej, z zakresu przedmiotów humanistycznych, czytanie i odbiór tekstów kultury oraz tworzenie własnego tekstu,
- w części drugiej, z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, umiejętne stosowanie terminów, pojęć i procedur matematyczno-przyrodniczych, niezbędnych w praktyce życiowej i dalszym kształceniu, wyszukiwanie informacji;

2. dostarczenie zobiektywizowanej, porównywalnej w skali kraju informacji o osiągnięciach szkolnych uczniów gimnazjum;

3. wpływanie na jakość kształcenia.

W roku 2008 w województwie podkarpackim do egzaminu gimnazjalnego przystąpiło 30 263 uczniów. Statystyczny uczeń klasy III gimnazjalnej objęty działaniem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie uzyskał łącznie z obu części egzaminu 59,45 punktu na 100 możliwych. Wynik w części humanistycznej to 31,84 pkt, a w części matematyczno-przyrodniczej – 27,6 punktu. Średni wynik ucznia z Podkarpacia wynosi 58,84 pkt. Wynik ten plasuje Podkarpacie na **trzecim** miejscu w kraju po województwie małopolskim i mazowieckim.

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że w stosunku do roku ubiegłego wszystkie umiejętności badane w części matematyczno-przyrodniczej zostały

	2007	2008	OKE (2008)	Polska (2008)
Część humanistyczna	32,02	31,58	31,84	30,75
1. czytanie i odbiór tekstów kultury	17,99	19,22	19,39	19,09
2. tworzenie własnego tekstu	14,03	12,36	12,45	11,66
Część matematyczno-przyrodnicza	25,42	27,26	27,60	27,07
1. umiejętne stosowanie terminów, pojęć i procedur z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych niezbędnych w praktyce życiowej i dalszym kształceniu	6,40	7,48	7,61	7,41
2. wyszukiwanie i stosowanie informacji	8,19	8,58	8,64	8,52
3. wskazywanie i opisywanie faktów, związków i zależności, w szczególności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, przestrzennych i czasowych	8,04	8,22	8,30	8,17
4. stosowanie zintegrowanej wiedzy i umiejętności do rozwiązywania problemów	2,79	2,99	3,05	2,97

Wyniki uczniów z Podkarpacia po po gimnazjum w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej

lepiej opanowane przez podkarpackich gimnazjalistów. Średnie wyniki uczniów z Podkarpacia są także wyższe od średniej krajowej. W części humanistycznej wyższy wynik uzyskali uczniowie w „czytaniu i odbiorze tekstów kultury”.

Podsumowanie

Analiza wyników egzaminowania zewnętrznego dokonywana w każdym roku przez wizytatorów nadzorujących szkoły podstawowe i gimnazja potwierdziła, że wyniki uczniów z Podkarpacia z każdym rokiem są coraz wyższe i plasują nasze województwo w czołówce krajowej. W roku szkolnym 2007/2008 – po dogłębnej analizie wyników z lat 2002-2007 i stwierdzeniu niedostatecznych efektów kształcenia – Podkarpacki Kurator Oświaty wydał ok. 50 poleceń opracowania, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia w szkole oraz ponad 70 zaleceń podjęcia działań doskonalących jakość pracy szkoły w przypadku obniżenia efektów kształcenia w zakresie umiejętności objętych egzaminowaniem zewnętrznym. Wyniki sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego 2008 w szkołach, które podjęły działania doskonalące bądź naprawcze w zdecydowanej większości są wyższe o kilka przedziałów staninowych.

Wizytatorzy nadzorujący szkoły podstawowe i gimnazja analizują wyniki egzaminów zewnętrznych. W stosunku do szkół, w których wyniki nie są satysfakcjonujące, planowane są działania mające na celu doskonalenie jakości kształcenia.

Na wyniki egzaminów zewnętrznych istotny wpływ mają czynniki kontekstowe: indywidualne (uczniowskie), środowiskowe i dydaktyczne (szkolne), które dla województwa podkarpackiego są niekorzystne. Należą do nich:

- największy w skali kraju procent uczniów uczących się w szkołach wiejskich (bardzo małych, często z klasami łączonymi);
- najmniejszy w skali kraju procent uczniów z wykrytą dysleksją;
- bardzo duży procent rodziców z wykształceniem zawodowym i średnim;
- wysoki wskaźnik bezrobocia, szczególnie na terenach popegeerowskich i gminach bieszczadzkich.

st. wizytator
Krzyszyna Czubara



WYDAWNICTWA

Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli

książki dla nauczycieli



publikacje do nabycia

www.codn.edu.pl

- w księgarni CODN: 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, tel. (0 22) 621 30 31 w. 105, fax 621 75 97
- w sklepie internetowym NIKE: www.nike.codn.edu.pl

Danuta Elsner
Krzysztof Bednarek

Zadania nowo powołanego dyrektora szkoły.

Różne punkty widzenia

Wprowadzenie

Przekroczenie progu szkoły po raz pierwszy w roli dyrektora rozpoczyna jeden z najtrudniejszych okresów w karierze zawodowej i to przynajmniej z kilku powodów:

- po pierwsze – konfrontacji zwykle nadmiernie optymistycznych wyobrażeń na temat własnych zadań i możliwości z pełną problemową rzeczywistością szkolną;
- po drugie – konieczności zmierzenia się z niekiedy sprzecznymi oczekiwaniami nauczycieli, rodziców i uczniów;
- po trzecie wreszcie – doświadczenia izolacji, która jest konsekwencją osiągnięcia „szczytu” w karierze szkolnej.

To wszystko sprawia, że nowo powołani dyrektorzy przeżywają często, i to zwykle samotnie, swoisty „szok kierowniczy”. Mija on, co prawda po kilku lub kilkunastu miesiącach, ale w międzyczasie kładzie się cieniem na sukcesie szkoły.

W związku z tym postanowiliśmy im pomóc, uświadamiając wyzwania czekające po objęciu nowego stanowiska. Taki cel przyświecał naszym badaniom, których fragment dotyczący zadań początkującego

dyrektora prezentujemy w niniejszym artykule¹.

Badania przeprowadziliśmy w roku szkolnym 2006/07 wśród uczestników szkoleń dla kandydatów na dyrektorów, czynnych dyrektorów, nauczycieli i rodziców. Wymienione osoby poprosiliśmy m.in. o wskazanie trzech głównych zadań, którymi powinien zająć się dyrektor w pierwszym roku kierowania szkołą. Uczniów pominęliśmy nie dlatego, że uważamy ich za mniej ważnych członków społeczności szkolnej, ale z tego względu, iż na interesujący nas temat mogą nie mieć jeszcze wyrobionego zdania.

Poniżej, w syntetycznym skrócie, prezentujemy częściowe wyniki naszych badań. Następnie konfrontujemy je z wynikami podobnych badań przeprowadzonych w wybranych krajach europejskich i na tym tle zarysowujemy różne typy kierownictwa szkołą. Nie omawiamy jednak ich konsekwencji edukacyjnych i społecznych oraz nie

¹ W badaniach wzięli udział m.in. następujący pracownicy Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli: Tadeusz Polański, Elżbieta Komarnicka, Anna Szylar i Stanisław Fundakowski. Wymienionym osobom składamy serdeczne podziękowania za pomoc w zgromadzeniu materiału badawczego.

podajemy pożądaných kierunków zmian, pozostawiając to w gestii czytelników.

Czynimy tak dlatego, ponieważ pragniemy, aby treści zawarte w artykule nie były traktowane jako „recepta” na bolączki polskiej oświaty, ale stały się inspiracją do dyskusji zarówno na szkoleniach dla kandydatów na dyrektorów, jak i dla osób już zajmujących to stanowisko, nawet od wielu lat. Ponadto, aby wzbudziły refleksję u konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli organizujących szkolenia dla kadry kierowniczej oświaty i odgrywających na nich rolę wykładowców, a także u wizytatorów sprawujących nad szkołami nadzór pedagogiczny. Z tego względu artykuł zwieńczamy szeregiem pytań pomocniczych.

Zadania nowo powołanego dyrektora szkoły w Polsce w opinii różnych grup osób

Zestawienie trzech głównych zadań, którymi powinien zająć się dyrektor w pierwszym roku kierowania szkołą, przedstawia poniższa tabela. Odzwierciedla ona wyobrażenia uczestników szkoleń dla kandydatów na dyrektorów, doświadczenia czynnych dyrektorów, oczekiwania nauczycieli i rodziców.

Tabela 1. Sprawy, którymi powinien zająć się dyrektor w pierwszym roku kierowania szkołą w wypowiedziach badanych. W nawiasach liczba badanych i liczba wskazań.

Ranga	Wyobrażenia uczestników szkolenia dla kandydatów na dyrektorów (87)	Doświadczenia czynnych dyrektorów (83)	Oczekiwania nauczycieli (84)	Oczekiwania rodziców (84)
1.	Sprawy pracowników (68)	Dokumentacja szkoły (56)	Sprawy nauczycieli (75)	Sprawy uczniów (82)
2.	Organizacja pracy szkoły (36)	Sprawy pracowników (40)	Organizacja pracy szkoły (45)	Sprawy nauczycieli (45)
3.	Sprawy finansowe (23)	Baza (36)	Sprawy dydaktyczno - wychowawcze (19)	Sprawy dydaktyczno-wychowawcze (28)
4.	Dokumentacja szkoły (22)	Organizacja pracy szkoły (30)	Promocja szkoły (13)	Organizacja pracy szkoły (21)
5.	Współpraca z rodzicami (21)	Stosowanie przepisów prawnych (18)	Sprawy finansowe (12)	Współpraca ze środowiskiem (16)
6.	Baza (17)	Sprawy finansowe (16)	Sprawy uczniów (11)	Współpraca z rodzicami (16)
7.	Sprawy dydaktyczno-wychowawcze (11)	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego (8)	Dokumentacja szkoły (10)	Baza (11)

8.	Promocja szkoły (10)	Współpraca z rodzicami (4)	Baza (9)	Sprawy finansowe (6)
9.	Współpraca ze środowiskiem (10)	Inne (18)	Przestrzeganie przepisów prawnych (8)	Inne (3)
10.	Sprawy uczniów (7)		Zapewnienie bezpieczeństwa (7)	
11.	Podnoszenie jakości pracy szkoły (7)		Współpraca z rodzicami (6)	
12.	Przestrzeganie przepisów prawnych (7)		Współpraca ze środowiskiem (6)	
13.	Współpraca z organem prowadzącym i kuratorium oświaty (7)		Sprawowanie nadzoru pedagogicznego (4)	
14.	Sprawowanie nadzoru pedagogicznego (6)		Organizacja pracy własnej (4)	
15.	Zapewnienie bezpieczeństwa (5)		Inne (5)	
16.	Organizacja pracy własnej (4)			
17.	Wzbogacenie oferty edukacyjnej (3)			
18.	Wprowadzanie zmian (2)			

Wertykalny ogląd głównych spraw, którymi powinien zająć się dyrektor w pierwszym roku kierowania szkołą nasuwa istotny wniosek. Między badanymi grupami osób istnieje na ten temat spora rozbieżność poglądów. Bliższa analiza ich wypowiedzi wskazuje, że dotyczy ona typu sprawowanego kierownictwa. O ile uczestnicy szkoleń i czynni dyrektorzy postrzegają nowo powołanego dyrektora jako menedżera, o tyle nauczyciele i rodzice raczej jako osobę realizującą kierownictwo pedagogiczne. Wskazuje na to odwrócona – w dość istotnym stopniu – kolejność rang wymienionych spraw, zwłaszcza w odniesieniu do pierwszych trzech pozycji. To, co ci pierwsi stawiają na początku wyliczenia, ci drudzy w jego dalszej części. Poniższe zestawienie być może lepiej naświetli ten wątek rozważań.

Tabela nr 2. Sprawy wymienione na pierwszych trzech pozycjach w tabeli nr 1, grupy badanych oraz realizowany/oczekiwany typ kierownictwa sprawowanego przez nowo powołanego dyrektora szkoły.

Rodzaj sprawy	Badana grupa osób	Realizowany/oczekiwany typ kierownictwa
1.	2.	3.
Dokumentacja szkoły	Czynni dyrektorzy	Kierownictwo menedżerskie
Baza	Czynni dyrektorzy	
Sprawy pracowników	Uczestnicy szkoleń Czynni dyrektorzy	
Sprawy finansowe	Uczestnicy szkoleń	
Organizacja pracy szkoły	Uczestnicy szkoleń Nauczyciele	
Sprawy dydaktyczno-wychowawcze	Nauczyciele Rodzice	Kierownictwo pedagogiczne
Sprawy nauczycieli	Nauczyciele Rodzice	
Sprawy uczniów	Rodzice	

Jeśli bliżej przyjrzeć się informacjom podanym w tabeli nr 2, trudno nie przyznać, że:

- Czynni dyrektorzy i uczestnicy szkoleń są bardziej nastawieni na zadania, gdy tymczasem nauczyciele i rodzice na ludzi.
- Czynni dyrektorzy i uczestnicy szkoleń, zanim zostaną powołani na stanowisko dyrektora, są nauczycielami i pewnie postrzegają szkołę tak jak i inni członkowie rady pedagogicznej. Metamorfozę, polegającą na przeniesieniu „punktu ciężkości” z ludzi na zadania, przechodzą już podczas szkolenia przygotowującego ich do tego stanowiska.
- Rozbieżność podejść co do oczekiwanego typu kierownictwa, a w konsekwencji charakteru zadań realizowanych przez nowo powołanego dyrektora szkoły, widać jeszcze bardziej przy horyzontalnym oglądzie tabeli nr 1.
- Na czoło u uczestników szkoleń (nauczycieli w chwili przeprowadzania badań) wysuwają się „sprawy pracowników”. Jeżeli dodamy łączące się z nimi i podane przez nauczycieli na pierwszym miejscu „sprawy nauczycieli”, okazuje się, że nauczyciele wyobrażają sobie i oczekują, że to właśnie nimi i ich sprawami zajmie się nowo powołany dyrektor.
- Rodzice z kolei pragną, by skupił się on przede wszystkim na „sprawach uczniów”. I chyba nic w tym dziwnego, skoro u czynnych dyrektorów w ogóle brak jest wskazań na te sprawy, u nauczycieli są one na szóstym miejscu (11 wskazań), a u uczestników szkoleń na 10 miejscu (7 wskazań).
- Tymczasem dla czynnych dyrektorów najważniejsza jest „dokumentacja szkoły”².

² Szerzej na temat wypowiedzi dyrektorów szkoły piszemy w: D. Elsner, K. Bednarek,

Tendencji do biurokratyzacji życia tej placówki przeciwstawia się ostatnio Ministerstwo Edukacji Narodowej wydawaniem, mających ją zmniejszyć, przepisów prawnych. Czy odgórne nakazy i zakazy są szansą na zminimalizowanie pracy „papierkowej” dyrektora i zwrócenie jego uwagi ku ludziom, którzy tworzą szkołę? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Dyrektorzy nie tylko dlatego piszą obszernie sprawozdania lub gromadzą na piśmie dowody różnych działań, że do tego przywykli, ale także z tego względu, że „skaczą tak, jak im zagrają”. To sprawia, że likwidacja szkolnej biurokracji leży w równej mierze w rękach wizytatorów, czyli tych, którzy nadzorują i kontrolują pracę szkoły. W zrozumieniu przez nich fundamentalnej sprawy, że o tym, jak naprawdę funkcjonuje ta placówka, decyduje ogląd rzeczywistości, a nie „papierki”.

Dalsza analiza tabeli nr 1 pozwala wyprowadzić wniosek, że każda z badanych grup prezentuje swój „interes” i poprzez jego pryzmat postrzega dyrektora. Nie rokuje to dobrze na przyszłość. Rozwiązywanie problemów szkoły wymaga wspólnych działań i ich zorganizowanie będzie z pewnością dużym wyzwaniem dla nowo powołanego dyrektora. Rozbieżność poglądów w tak fundamentalnych sprawach stanowi bowiem potencjalne zarzewie konfliktów w ramach społeczności szkolnej, a przynajmniej braku wzajemnego zrozumienia i wynikających z tego trudności w nawiązaniu współpracy.

Zadania nowo powołanego dyrektora szkoły w wybranych krajach europejskich w opinii ich samych

Zadania i wyzwania nowo powołanych dyrektorów szkoły są przedmiotem licznych badań w krajach wysoko rozwiniętych. Jednym z przykładów takich badań są te, zrealizowane kilka lat temu przez członków European Network for Improving Research and Development in Educational Management (Europejskiej Sieci Doskonalenia Badań i Rozwoju Zarządzania Oświatą)³ w ramach projektu badawczego pt. „Pierwsze lata na stanowisku dyrektora szkoły”. I choć odnosiły się do szerszego niż nasze przedziału czasu (pierwszych trzech lat piastowania tego stanowiska), uważamy, że ich wyniki mogą zainteresować polskiego czytelnika.

Zostałem powołany na stanowisko dyrektora szkoły i..., „Kierowanie Szkołą” 2007, nr 2 (część 1), nr 3 (część 2.), <http://www.scholaris.org.pl/kierowanieszkola>. Por. też: M. Sielatycki, *Model kompetencji dyrektora szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2006, nr 10.

³ Jest to organizacja powołana w 1991 roku. Zrzesza teoretyków, praktyków, szkoleniowców i pracowników administracji, zajmujących się zarządzaniem oświatą w różnych krajach europejskich. Do jej głównych celów należy: wymiana doświadczeń, prowadzenie badań porównawczych, informowanie się o podejmowanych inicjatywach i rozwiązaniach stosowanych w krajach członków Sieci oraz wspólne uczenie się. Cele te są realizowane poprzez indywidualne kontakty, wymianę materiałów, zespołową realizację projektów, wspólne publikacje, upowszechnianie rozwiązań zagranicznych oraz doroczne konferencje. W roku 2006 nazwa Sieci została zmodyfikowana jako wyraz zmian zachodzących w zarządzaniu oświatą i obecnie brzmi: European Network for Improving Research and Development in Educational Management and Leadership (Europejska Sieć Doskonalenia Badań i Rozwoju Zarządzania oraz Kierowania Oświatą). Na jej temat zob.: www.enirdem.org.

Badania zostały przeprowadzone w Hiszpanii (w jej trzech, odrębnie potraktowanych, autonomicznych regionach, a mianowicie Andaluzji, Katalonii i Kraju Basków), Holandii, Norwegii, Wielkiej Brytanii (a konkretnie Księżtwie Walii) oraz na Węgrzech⁴. W każdym z wymienionych krajów i regionów objęto badaniami 50 dyrektorów szkoły podstawowej i tyłuż szkoły średniej. W sumie, w badaniach wzięło udział 700 osób pracujących na stanowisku dyrektora szkoły do 3 lat włącznie. Miały charakter ilościowy. Uczestnicy wypełniali jedynie rozbudowany, wielostronicowy kwestionariusz ankiety, zawierający pytania zamknięte, półotwarte i otwarte.

Jednym z celów badań była odpowiedź na pytanie, czym przede wszystkim zajmują się dyrektorzy w pierwszych trzech latach kierowania szkołą i czy istnieją różnice w tym względzie między nimi, a ich poprzednikami.

Poniżej podajemy zwięzłą charakterystykę oraz interpretację materiału badawczego, odnoszącą się do wyżej wskazanego zagadnienia. Pomijamy różnicowanie wyników badań ze względu na typ szkoły (podstawowa, średnia) oraz rodzaj środowiska, w którym funkcjonuje (wiejskie, miejskie), gdyż naszym zdaniem nie były one istotne. Szerzej zainteresowanych całością wyników badań odsyłamy do książki podanej w przypisie czwartym.

Objętych badaniami dyrektorów poproszono o wskazanie, na jakich obszarach pracy szkoły skupiali się w pierwszych trzech latach kierowania, dając im do wyboru siedem następujących możliwości: realizacja celów szkoły, dbałość o dobro nauczycieli, dbałość o dobro uczniów, sprawne zarządzanie, program i metodyka nauczania, ogólnoszkolne sprawy wewnętrzne, kontakty zewnętrzne. Badani mieli do dyspozycji trójstopniową skalę: niekiedy, znacznie, bardzo często, na której zaznaczali poziom intensywności zajmowania się sprawami w ramach podanych siedmiu obszarów. Ich wybory prezentuje poniższa tabela.

Tabela nr 3. Intensywność zajmowania się przez dyrektorów poszczególnymi obszarami pracy szkoły od 1 (najwięcej wskazań) do 7 (najmniej wskazań)⁵.

	Realizacja celów szkoły	Dbałość o dobro nauczycieli	Dbałość o dobro uczniów	Sprawne zarządzanie	Program i metodyka nauczania	Ogólne sprawy wewnętrzne	Kontakty zewnętrzne
Andaluzja	3	2	1	6	4	5	7
Katalonia	2	5	1	6	4	3	7
Kraj Basków	3	5	1	7	4	2	6
Holandia	2	1	3	4	7	5	6
Norwegia	2	4	1	5	3	7	6
Walia	2	4	1	6	3	7	5
Węgry	2	3	1	7	6	4	5
Średnia	2	3	1	6	4	5	7

⁴ R. Bolam, G. Dunning, P. Karstanje (red.), *New Heads in The New Europe*, Múnster 2000 r.

⁵ P. Karstanje, *New Heads in Five Countries*, [w:] R. Bolam i inni (red.), jak wyżej, opracowane na podstawie tabeli 2.4, s. 23; por.: D. Elsner *Uczenie się przez porównanie – zadania dyrektora szkoły*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2004, nr 3. (W artykule podane są zadania dyrektora szkoły w Anglii, Hiszpanii, Portugalii i we Włoszech).

Jak wynika z powyższej tabeli, obszar nazwany „dbałość o dobro uczniów” badani dyrektorzy uznali za priorytet w 6 krajach i regionach, za wyjątkiem Holandii. Analizujący materiał badawczy w wyjaśnieniu podali, że wskazanie w tym kraju na pierwszym miejscu „dbałości o dobro nauczycieli” jest spowodowane tym, że w ostatnich 15 latach ich pozycja społeczna uległa degradacji, a narodowym problemem stało się zjawisko wypalenia zawodowego wśród pedagogów.

Na drugim miejscu (za wyjątkiem Kraju Basków) znalazła się „realizacja celów szkoły”. W dalszej kolejności uplasowały się: „dbałość o dobro nauczycieli” (za wyjątkiem Holandii), „program i metodyka nauczania”, następnie „ogólne sprawy wewnętrzne”. Na końcu natomiast, „sprawne zarządzanie” i „kontakty zewnętrzne”.

Kolejność wyboru obszarów zainteresowań nowo powołanych dyrektorów została następnie skonfrontowana z ich opinią na temat priorytetów poprzednika. Miało to na celu ujawnienie ewentualnych zmian w tym zakresie.

Najmniejsza różnica między priorytetami obecnych dyrektorów i ich poprzedników została odnotowana w autonomicznych regionach Hiszpanii. Prowadzący badania uznali, że wynika to ze sposobu powoływania dyrektora – jest on wybierany przez nauczycieli na okres trzech lat spośród grona pedagogicznego danej szkoły.

W Norwegii, Walii i na Węgrzech priorytety obecnych dyrektorów i ich poprzedników znacząco się różniły. Na pierwszym miejscu u poprzedników znalazło się „sprawne zarządzanie”, gdy tymczasem u obecnych dyrektorów w wymienionych krajach „dbałość o dobro uczniów”. Odwrotny trend wystąpił jedynie w Holandii. Wyższa ranga „sprawnego zarządzania” u obecnych dyrektorów w porównaniu z ich poprzednikami była spowodowana wprowadzeniem w międzyczasie dużej autonomii finansowej szkoły.

Dane na temat priorytetów obecnych dyrektorów i ich poprzedników pozwoliły badaczom wyprowadzić ogólny wniosek, że w ostatnich latach zauważa się większe zainteresowanie dyrektorów szkoły kierownictwem procesu uczenia się, a mniejsze sprawami menedżerskimi.

Zadania dyrektora a typy kierownictwa szkołą

W dotychczasowych rozważaniach wskazano na trzy typy kierownictwa szkołą: menedżerskie, pedagogiczne, uczeniem się. Każdy z wymienionych typów skupia się wokół innych, priorytetowych ról i zadań dyrektora.

Ciekawe zestawienie ról i zadań dyrektora jako menedżera i pedagoga podają Sue Law i Derek Glover. Wychodzą oni z założenia dualizmu tych ról, co nawiązuje do wyników przeprowadzonych przez nas badań.

Tabela nr 1. Dualizm ról dyrektora szkoły. Strzałki w środkowej kolumnie wskazują na związki między rolami⁶.

Dyrektor szkoły – role		
Menedżer oświaty	↔	Wybitny pedagog
<p>Role wewnętrzne</p> <p>Strateg: nakreśla kierunek działania, jest „duchem sprawczym” zmian</p> <p>Kierownik: przydziela zadania i koordynuje ich wykonanie</p> <p>Arbiter: pośredniczy w sporach i je rozstrzyga</p>	↔	<p>Role wewnętrzne</p> <p>Mentor: wspomaga rozwój zawodowy pracowników</p> <p>Nauczyciel: demonstruje mistrzostwo w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych</p> <p>Doradca: służy fachową radą uczniom, rodzicom oraz pracownikom</p>
<p>Role zewnętrzne</p> <p>Kwestor: odpowiada przed radą szkoły i organem prowadzącym za prawidłowe wydatkowanie środków publicznych</p> <p>Dyplomata: promuje szkołę na zewnątrz, współpracując z podmiotami otoczenia</p>	↔	<p>Role zewnętrzne</p> <p>Ambasador: stoi na staży etosu nauczycielskiego, uczestnicząc w pracach różnych gremiów</p> <p>Adwokat: jest rzecznikiem interesów oświatowych w środowisku</p>

Z kolei kierownictwo procesem uczenia się, które dominuje w badaniach omówionych w punkcie 3. „zajmuje się uczeniem w trzech wymiarach:

- indywidualnym (uczniów, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych i dyrekcji),
- organizacyjnym (całej szkoły),
- międzyorganizacyjnym (nauczycieli z różnych szkół zrzeszonych w sieciach).

Z tym jednak, że w centrum zainteresowania stawia uczenie się w wymiarze organizacyjnym – jest ono postrzegane jako istotny element szkoły, a od dyrektora oczekuje się kreowania zdolności do kierowania uczeniem się w całej placówce⁷.

Nacisk na uczenie się w wymiarze organizacyjnym wyraźnie nawiązuje do

⁶ S. Law, D. Glover, *Educational Leadership and Learning. Practice, Policy and Research*, Buckingham 2003, s. 6.

⁷ P. Harley, *Doskonalenie kierowania uczeniem się*, „Dyrektor Szkoły”.

koncepcji uczącej się organizacji i przekształcania w nią szkoły⁸. To znaczy w taką organizację, w której wszyscy się uczą – bez względu na zajmowane stanowisko czy odgrywaną rolę. Dzięki temu stale doskonala pracę szkoły mając na względzie dobro uczniów.

Z kolei kreowanie zdolności do kierowania uczeniem się wymaga rozproszenia funkcji kierowniczych w całej placówce i uczynienia wszystkich członków społeczności szkolnej kierownikami procesu uczenia się, przynajmniej własnego. Dotyczy to również dyrektora, który w „uczącej się szkole” jest traktowany jako przodujący uczeń, gdyż tylko wtedy jest w stanie skutecznie odgrywać rolę wzoru osobowego w tym względzie⁹.

Zakończenie

Jak już wspomnieliśmy we wprowadzeniu, mamy nadzieję, że niniejszy artykuł stanie się inspiracją do refleksji i dyskusji.

Uczestnicy szkoleń dla kadry kierowniczej oświaty mogą skoncentrować je wokół następujących pytań:

- Jakie są mocne i słabe strony poszczególnych typów kierownictwa szkołą?
- Ku któremu z typów kierownictwa należałoby zmierzać, mając na względzie dobro uczniów?
- Dlaczego?
- Jak to zrobić?

Z kolei **konsultanci placówek doskonalenia nauczycieli, zaangażowani w szkolenie kadry kierowniczej oświaty**, mogą skupić się na dociekanii:

- Jaki typ kierownictwa szkołą jest propagowany w trakcie szkoleń dla kandydatów na dyrektorów i czynnych dyrektorów?
- Jakie to pociąga konsekwencje?
- W jakim kierunku powinny pójść zmiany w prowadzonym przez nich doskonaleniu i doskonaleniu?

Natomiast **pracownicy nadzoru pedagogicznego** mogliby zastanowić się:

- Jakiemu typowi kierownictwa szkołą sprzyja sposób prowadzenia przez nich wizytacji?
- Jakie to pociąga konsekwencje?
- W jakim kierunku powinny pójść zmiany w treściach i sposobach sprawowania nadzoru pedagogicznego?

Niedobrze by się jednak stało, gdyby dyskusja, do której tak gorąco zachęcamy, przerodziła się w pole „walki” o partykularne interesy tych grup zawodowych, które

⁸ Na ten temat zob. np.: D. Elsner (red.), *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, Chorzów 2003.

⁹ O tym szerzej pisze np.: J. Jones, *Nowo powołany dyrektor jako przodujący uczeń*, „Dyrektor Szkoły”, a także: D. Elsner, *Role i zadania dyrektora szkoły – od menedżera do ucznia*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2005, nr 3.

wymieniamy powyżej. W konsekwencji przyczyniłaby się do jeszcze większej polaryzacji stanowisk oraz utrudniła i tak już nie najlepiej układającą się współpracę.

Zagadnieniem, które pozwoliłoby połączyć wszystkich przy wspólnym stole obrad, mogłoby być ustawiczne uczenie się i funkcjonowanie szkoły w społeczeństwie wiedzy, które – pewnie szybciej niż to sobie wyobrażamy – stanie się naszym udziałem. I od tego właśnie można by tę dyskusję zacząć.

dr Danuta Elsner *jest niezależną konsultantką ds. zarządzania oświatą w Chorzowie*

mgr Krzysztof Bednarek *jest konsultantem w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach*

Mirosław Zalewski, *Muzyczna zabawa* (z płytą CD)

Świat muzyki jest światem wewnętrznym, wyobrażonym, odrębnym i charakterystycznym dla każdego człowieka.

Podstawowym warunkiem do stworzenia takiego wewnętrznego świata

jest skłonność istoty ludzkiej do przypisywania rzeczom i zjawiskom znaczeń symbolicznych

Carlos Kleiber

Problem wychowania i nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od lat aż nadto angażuje uwagę kochających je, zatroskanych rodziców, którzy poszukując kontaktów z profesjonalistami, oczekują z ich strony wsparcia i rzetelnej, fachowej informacji na temat, jak pomóc swojemu dziecku, jak z nim pracować na co dzień w domu. Jakich zasad przestrzegać należy w jego wychowaniu? Jak je karmić, leczyć, usprawniać? Jakie formy pracy, ze względu na zróżnicowany obraz kliniczny (jego poziom neurodynamiki) i specyficzne potrzeby indywidualne, należałoby podjąć z dziećmi o wyraźnych cechach nadpobudliwości psychoruchowej, a jakie w sytuacji dzieci apatycznych, wolno reagujących, zdradzających objawy lęku i niepokoju. Jakie strategie postępowania wychowawczego byłyby wskazane w pracy z dzieckiem apatycznym, mało aktywnym ruchowo, a jakie można zaproponować rodzicom bądź nauczycielom dzieci nadpobudliwych, pełnych temperamentu i dającego o sobie znać dynamizmu. Rodzice i profesjo-

naliści na ogół wspólnie poszukują metod usprawniania funkcji percepcyjno-motorycznych (to jest funkcji opartych na zmysłach: dotyku, wzroku, słuchu, smaku czy węchu), by pomóc dziecku w zrozumieniu siebie i otaczającego je świata (np. świata ludzi, zwierząt, roślin, odgłosów natury i techniki), sposobów poznawania tego, co bliskie i tego, co odległe, rozpoznawania z jednej strony wpływu bodźców wywołujących u dziecka radość i zdziwienie, a z drugiej – wyzwalających dystans, czy nawet lęk przed obcym, nieznanym i zagrażającym.

Przykładem poszukiwań i otwartości rodziców na dziecko ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju, na jego potrzeby rozwijania kontaktu ze światem i z samym sobą jest książka Mirosława Zalewskiego *Muzyczna zabawa*, której treści i prezentowanym walorom metodycznym chciałabym poświęcić kilka słów.

Recenzowana publikacja, zanim jeszcze ogarniemy spojrzeniem jej stronę tytułową i spis treści, już zachęca do przekartkowania dzieła i uważnej jego lektury, a to za sprawą niezwykle pięknie edytowanej, cieszącej wzrok okładki, przemawiającej barwą i stosowną do treści symboliką, urzekającą potencjalnego czytelnika.

Omawiana książka składa się z dwu zasadniczych części, to jest teoretyczno-metodycznej i praktycznej, które zostały

poprzedzone wstępem. Do ubogacenia treści książki przyczyniły się niewątpliwie tabele, schematy, ryciny, a nade wszystko teksty muzyczne z licznymi przykładami proponowanych dzieciom i ich opiekunom, aktywizujących zabaw: ruchowych, percepcyjnych, percepcyjno-motorycznych czy grafomotorycznych. W książce znajdziemy 15 tekstów piosenek, do których słowa i muzykę napisał autor tej poczytnej i pożytecznej książki pomocniczej. Do każdej z piosenek autor opracował przykłady scenariuszy zajęć, dołączając karty graficzne ilustrujące treść piosenek. Karty te dziecko może pokolorować, uzupełnić wedle własnej koncepcji i woli – jako bezpośredniego użytkownika lub według koncepcji jego opiekuna. Jeśli tylko dziecko wyraża chęć, może na kartach próbować rysować po śladzie.

Autor, mając spore osobiste doświadczenia w zakresie wychowania dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i poważnymi dysfunkcjami narządu ruchu¹, starał się podzielić nimi z innymi rodzicami, nauczycielami, wy-

chowawcami, pedagogami specjalnymi, logopedami i innymi terapeutami. Zrobił to w sposób nie tylko bardzo ciekawy, ale i oryginalny. Wykorzystał wszystko to, co uważał za przydatne w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, by pomóc mu w doświadczaniu siebie, w rozwijaniu posiadanego potencjału rozwojowego, zwłaszcza fizycznego i motorycznego (np. funkcje percepcyjno-motoryczne oparte na dotyku, wzroku czy słuchu), poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

Podczas uważnej lektury książki zachęcam czytelnika do zwrócenia uwagi na proponowane przez autora zabawy, oparte na skomponowanych przez niego piosenkach, na ich melodię i słowa. W książce można znaleźć sporo przykładów na to, jak za sprawą muzyki i intencjonalnie organizowanych zajęć o charakterze muzyczno-ruchowym można w maksymalnym stopniu oddziaływać na dziecko, na jego niezwykle wrażliwą psychikę, rozwijając u niego możliwe do opanowania funkcje percepcyjno-motoryczne. Proponowane przykłady aktywności dziecka wydają się być proste w istocie, a jednak tak budujące, motywujące i potrzebne w życiu.

Prezentowana publikacja wnosi wiele ciepła i optymizmu za sprawą proponowanych przykładów rozwiązywania rozlicznych problemów, związanych z wychowaniem dziecka ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju (to jest dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, padaczką, sporymi ograniczeniami i deficytami w sferze motoryki, samoobsługi i komunikacji, z głębokimi deficytami rozwoju intelektualnego – z brakiem rozwoju, opóźnieniem lub poważnymi

¹ W tym miejscu chciałabym wyraźnie podkreślić, iż autorem publikacji jest ojciec, którego poznałam drogą jej lektury. Szczerze podziwiam jego postawę, a jednocześnie niezwykle talent jako autora książki. autora, który stara się zgłębić naturę trudności pojawiających się u dzieci z głęboką, wieloraką niepełnosprawnością. Jest on osobą doskonale wyczuwającą ich stan, potrzeby i możliwości. Jest nie tylko ojcem tego szczególnego dziecka, ale kompozytorem niezwykle inspirującej, a przy tym subtelnej, delikatnej, fascynującej, łatwo wpadającej w ucho, muzyki, jak również autorem słów i wykonawcą nagrań muzycznych w jednej osobie, który doskonale radzi sobie z wielością pojawiających się, różnej natury problemów.

zaburzeniami rozwoju mowy i języka, a tym samym z trudnościami w zakresie efektywnego porozumiewania się z otoczeniem).

Myślę, iż książkę *Muzyczna zabawa* można uznać za wartościowy przyczynek i wkład metodyczny do literatury pedagogicznej związanej z wychowaniem dzieci z diagnozą głębokiej, wielorakiej niepełnosprawności fizycznej i intelektualnej, dzieci obarczonych dziecięcym porażeniem mózgowym i innymi deficytami rozwoju, które na swój sposób chcą być aktywne, chcą się bawić, słuchać, przeżywać, doświadczać, doznawać za sprawą swych zmysłów tego, co jest bezpośrednio, radosne, aktywizujące, kształjące i kojące zarazem. Co daje im poczucie przyjemności oraz bliskości tych, którzy je kochają, poczucie bezpieczeństwa i radości sprawstwa. Co może wyzwalać u nich nie tylko potrzebę ruchu, ale i potrzebę spokojnego słuchania, poznawania siebie i innych².

Książkę uważam za bardzo wartościową, mądrą życiowo, potrzebną i pożyteczną społecznie, oczekiwaną przez wielu rodziców, a także pedagogów specjalnych, logopedów, rehabilitantów

² Akcent zabaw położony jest na somatognozę.

Wyjaśnijmy ten mało precyzyjny termin: *soma* (z łac.) oznacza tyle, co *ciało*, *gnosja* (z łac.) zaś tyle, co *sposzrzeganie*, czyli chodzi tu o „sposzrzeganie własnego ciała”, np. wertykalne usytuowanie ciała, pionizację ciała, wyciąganie rąk, klaskanie, odwracanie głowy, skinienie jej na powitanie, podanie ręki, pomachanie nią na pożegnanie, gest przywoływania kogoś do siebie, gest odpychania kogoś od siebie. Gesty te można potraktować jako reakcje pozwalające na różnicowanie postaw wobec otoczenia, reakcje wynikające z potencjału pragnienia i woli dziecka jako osoby.

i innych terapeutów. Jej autorowi panu Mirosławowi Zalewskiemu niech mi będzie wolno pogratulować udanego przedsięwzięcia, podziękować za trud włożony w przygotowanie tej, emocjonalnie trudnej do napisania, książki. Chciałam pogratulować zarówno koncepcji metodologicznej, jak i udanej próby rozbudzenia zainteresowań poruszaną problematyką nie tylko u nauczycieli, wychowawców i terapeutów, ale także rodziców, którzy często nie wiedzą jak radzić sobie z emocjami i innymi problemami dzieci tak wyjątkowych, jakimi są dzieci ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju. W ramach rewalidacji indywidualnej często korzystają one z przydzielonych im zajęć indywidualnych, realizowanych przez nauczycieli w domu ucznia, w rodzinie przy współudziale rodziców, rodzeństwa i innych domowników.

Lektura książki pozwoliła mi zauważyć, że muzyka w życiu dziecka z głęboką, często wieloraką niepełnosprawnością jest czymś bardzo dla niego ważnym, wyjątkowym, inspirującym i motywującym je do nawiązywania kontaktów z otoczeniem społecznym i najbliższymi osobami (matką, ojcem, siostrą, bratem, babcią czy dziadkiem).

Myślę, że książka pt. *Muzyczna zabawa* powinna znaleźć się w podstawowym zbiorze bibliotecznym rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne, przedszkolnych i szkolnych bibliotek, a także innych placówek oświatowo-wychowawczo-rehabilitacyjnych. Adresatami dzieła może być szerokie grono odbiorców, a w szczególności: rodzice dzieci obarczonych głęboką, nierzadko wieloraką niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną, pedagodzy specjali,

wolontariusze, nauczycielki przedszkoli, studenci pedagogiki specjalnej, pedagogiki przedszkolnej i opiekuńczej, a także asystenci osoby niepełnosprawnej. Sięgnąć po nią powinni ci wszyscy, którym dobro dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych szczególnie leży na sercu, dla których jest ono kimś zasługującym na uwagę i pomoc, dla których jego rozwój będzie wyzwaniem chwili, a jednocześnie refleksji nad życiem i zdrowiem jako darem, którego czasami może zwyczajnie poskąpić komuś zbyt hojna Natura.



Elżbieta M. Minczakiewicz
Akademia Pedagogiczna
– Kraków

Mirosław Zalewski, *Muzyczna zabawa (z płytą CD)*, Wydanie I, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2008, ss. 125.

Robert J. MacKenzie, *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? Łagodnie – konsekwentnie – z szacunkiem*

Autor książki jest psychologiem wychowawczym i terapeutą rodzin. Napisana książka stanowi cenne źródło informacji dla rodziców, nauczycieli i wychowawców. Przewodnia myśl, która została w niej rozwinięta, dotyczy tego, jak z szacunkiem egzekwować ustalone reguły i jak wytyczać dzieciom granice, ucząc je odpowiedzialności za własne postępowanie.

W pierwszych czterech rozdziałach odnajdujemy rozważania obrazujące

istotę ustalania dzieciom granic oraz uzasadnienie, dlaczego w wychowaniu ma to aż tak duże znaczenie. Autor wyjaśnia, że przekorność i opór dziecka w realizowaniu stawianych mu zadań nie jest wynikiem jego naturalnej złośliwości, ale raczej chęci zrozumienia reguł rządzących ich światem i ustalenia panującej w rodzinie hierarchii, tego, kto nad kim sprawuje kontrolę. Dzieci chcą po prostu wiedzieć, czego się od nich oczekuje, jakie są ich relacje z innymi ludźmi,

jak daleko mogą się posunąć, a także co się stanie, gdy posuną się zbyt daleko. Zdaniem autora warto też uświadomić sobie jakiego typu granice wyznaczamy naszym dzieciom. Nie powinny to być granice zbyt szerokie, albo też zbyt restrykcyjne. Problemy wychowawcze wiążą się także z wyznaczaniem pewnych niestabilnych zasad, których respektowanie zależy od nastroju rodziców.

Kolejny fragment książki wprowadza nas w problematykę metod wychowania, jakimi posługują się rodzice. Autor zobrazował tu podejście restrykcyjne (granice bez wolności), przyzwalające (wolność bez granic), demokratyczne (wolność w ramach granic) i scharakteryzował schematy zachowań, jakie rodzice najczęściej przyjmują w wymuszaniu posłuszeństwa swoich dzieci. Opisując negatywne relacje, jakie kształtują się pomiędzy dziećmi a rodzicami, tzw. „taniec rodzinny”, Robert J. MacKenzie wskazuje na ich przyczyny i możliwości eliminowania. Proces przerywania „tańca rodzinnego” został zobrazowany w rozdziale IV i V. Znajdujemy tam wskazanie, że prowadząc z dziećmi zbyt długą dyskusję dajemy im niejako przyzwolenie na testowanie wyznaczonych granic, a jednocześnie naszej cierpliwości. Podsumowując tę część swoich rozważań autor podkreśla, że dzieci dla zdobywania nowych umiejętności potrzebują granic dość szerokich, a jednocześnie dla poczucia bezpieczeństwa i nauki odpowiedzialności, dość wąskich.

W następnych rozdziałach czytamy o tym, jak współpracować z dziećmi. Zwrócono tu uwagę na konieczność wysłania do młodych ludzi jasnych komu-

nikatów werbalnych oraz tych zawartych w działaniu. Autor podkreśla negatywne konsekwencje wyręczania dzieci w czynnościach, z którymi – mając na uwadze ich wiek – mogłyby poradzić sobie samodzielnie. Rozdział VII zmusza nas do refleksji nad tym, na ile nasza pomoc jest rzeczywiście dziecku potrzebna, a na ile szkodzi. Autor uświadamia nam też, że same werbalne wpływy to zbyt mało, jeśli idzie o skuteczne oddziaływania wychowawcze. Niezwykle ważny jest tu własny przykład, nasze postępowanie. Czytelników zainteresowanych tym, jak skutecznie wyciągać konsekwencje, gdy dziecko przejawia negatywne zachowania z pewnością zainteresuje rozdział IX, w którym czytamy o potędze wyciągania konsekwencji.

Robert J. MacKenzie nie zapomina również o rodzicach nastolatków. Dla nich również przygotował podpowiedzi i wyjaśnienia. Mając na względzie specyfikę okresu dorastania, w którym pojawia się chęć usamodzielnienia się, w wychowaniu nastolatków obowiązują odmienne reguły, choć same zasady pozostają niezmiennie. Wciąż potrzebują oni nienaruszalnych granic, zachęty do działania, konsekwencji i rozsądnej pomocy w sytuacjach problemowych. Wszystko to jednak musi być dostosowane do potrzeb bardziej samodzielnego człowieka. Stąd też potrzeba większego zaangażowania i większej cierpliwości ze strony dorosłych.

Rozdział XI zawiera niezwykle ważne informacje dotyczące tego, czym jest zespół zaburzeń uwagi, jak go diagnozować i leczyć. Wiedza ta pozwala na wczesne wykrywanie zespołu, a co się z tym wiąże szybkie i skuteczne działania terapeutyczne. Z kolei dla rodziców za-

interesowanych tym, jak wdrażać swoje dzieci do wykonywania różnorodnych obowiązków ciekawy będzie rozdział XII. Dla zorientowania się, jakich obowiązków można oczekiwać od dzieci należy sięgnąć do listy obowiązków dzieci w różnym wieku, zamieszczonej przez autora na końcu tego rozdziału. W swojej książce Robert J. MacKenzie wychodzi też naprzeciw rodzicom, których dzieci niechętnie odnoszą się do obowiązków szkolnych. Zaradzić tej sytuacji można poprzez wyznaczanie czasu na odrabianie zadań, określenie zasad i wytyczenie granic odpowiedzialności za ich wykonanie. Autor przestrzega przed odrabianiem zadań za dziecko, a także przed chronieniem go przed odpowiedzialnością za ich nieodrobienie oraz za zaległości. Warto jednak pamiętać o udzielaniu dziecku rozsądnej pomocy w eliminowaniu trudności.

W ostatnim rozdziale Robert J. MacKenzie, dokonując pewnej syntezy

uświadamia nam, z jakimi trudnościami w wychowaniu dziecka możemy się spotkać. Przede wszystkim apeluje do czytelnika o cierpliwość oraz przewyciężanie niechęci naszego dziecka, własnej i innych osób zaangażowanych w jego wychowanie.

Na korzyść tej książki przemawia jasny i zrozumiały język, którym została napisana. O łatwości przyswajania zawartych w niej treści decyduje też, umieszczane po każdym podrozdziale, podsumowanie. Na koniec należy podkreślić, iż prezentowana książka jest publikacją ciekawą i przydatną w procesie świadomego wychowywania dzieci i młodzieży. Uczy mądrej troski o dziecko i o dobro rodziny.

**Zofia Frączek, Uniwersytet
Rzeszowski**



Robert J. MacKenzie, *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? Łagodnie – konsekwentnie – z szacunkiem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, ss. 340.

„STOP - czerwone światło dla agresji”

Agresja, przemoc w szkołach to problem, który spędza sen z powiek wszystkim dorosłym, odpowiedzialnym za wychowanie dzieci i młodzieży. Media informują o przestępstwach z udziałem młodych ludzi, podejmowanych przez nich próbach samobójczych (pod wpływem negatywnych zdarzeń, znęcania się, szykanowania czy innego rodzaju agresywnych zachowań wobec młodszych i słabszych rówieśników).

III edycja akcji „STOP - CZERWONE ŚWIATŁO DLA AGRESJI” została zorganizowana przez Zespół Szkół Specjalnych w Rymanowie Zdroju, jedyną na Podkarpaciu i jedną z niewielu tego typu placówek w Polsce. Otrzymała się ona w dniach 14 –18 kwietnia 2008 roku. Akcja miała na celu zaznajomienie dzieci i młodzieży z możliwością uzyskania pomocy w sytuacji zagrożenia, uświadomienie, jakie mogą być konsekwencje niewłaściwego postępowania oraz edukowanie kadry pedagogicznej, w jaki sposób postępować w sytuacjach trudnych, niebezpiecznych.

Poprzednie edycje spełniły założone cele. Cieszyły się dużym zainteresowaniem dzieci i młodzieży. Wzięło w nich udział blisko dwustu uczestników, którzy bardzo chętnie uczestniczyli w różnych imprezach towarzyszących. Dowodem były bardzo ciekawe prace plastyczne oraz interesujące opracowania literackie.

W programie nr III akcji odbyły się wykłady dla kadry pedagogicznej prowadzone przez metodyków Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Krośnie, spotkanie grona pedagogicznego oraz dzieci i młodzieży z kuratorem sądowym, policjantami Wydziału Prewencji Komendy Miejskiej w Krośnie. Ponadto zostały zorganizowane zajęcia edukacyjno-warsztatowe dla wychowanków szkoły oraz projekcje filmów dydaktycznych związanych z przemocą, agresją. Oprócz „małych kuracjuszy” przebywających na leczeniu w uzdrowisku, do udziału w akcji zostali zaproszeni nauczyciele oraz dzieci i młodzież ze szkół podstawowych i gimnazjów z terenu Gminy Rymanów.

W związku z dużym zainteresowaniem ze strony uczestników ,w ramach akcji miały miejsce również imprezy towarzyszące: konkurs plastyczny i literacki oraz zabawy integracyjne. Gimnazjaliści zainscenizowali rozprawę sądową, która wywarła duże wrażenie na wszystkich uczestnikach i zaproszonych gościach. Do konkursu plastycznego napłynęło blisko 150 bardzo interesujących prac na temat zachowań agresywnych. Wystawa najciekawszych prac plastycznych zostanie zorganizowana wr wrześniu w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Krośnie. Prace te naprawdę warto zobaczyć.

Celem konkursu literackiego było wsparcie działań zapobiegających przemocy i agresji oraz promowanie zachowań opartych na poszanowaniu godności drugiego człowieka. Odbył się on w dwóch kategoriach: szkoła podstawowa – klasy V-VI, klasa IV oraz gimnazjum.

Finałem akcji był zorganizowany koncert muzyczny, przygotowany przez „małych kuracjuszy” oraz zaproszonych gości pt. „Zostańmy razem”.

Czy akcja osiągnęła cel, okaże się w przyszłości w zachowaniu i postępowaniu młodego pokolenia.

Niżej prezentujemy fragmenty najciekawszych prac literackich.

Natalia Raich, klasa IIIa Gimnazjum w Zespole Szkół Publicznych w Rymanowie

Drodzy uczniowie! Jak wiecie, coraz częściej mówi się o agresji w szkołach. Problem ten jest tak stary, jak stara jest szkoła, z tą różnicą, że ciągle zmieniają się jej uwarunkowania i formy. Właśnie ta zmienność jest bardzo trudna do przewidzenia, uniemożliwia wypracowanie uniwersalnych metod zapobiegania brutalności i jej zwalczania. Nie jest też tajemnicą, że od przemocy szkoła nie jest i nigdy nie była wolna. Słabsi i młodszy są przedmiotem ataku starszych i silniejszych. Skarżymy się, że jesteśmy bici przez kolegów dla zabawy, okradani, zmuszani przez nich do palenia papierosów, picia alkoholu, a niekiedy zażywania narkotyków. Zastraszeni, boimy się powiedzieć dorosłym o tym, co się dzieje. Nie zawsze możemy liczyć na pomoc nauczycieli, którzy niejednokrotnie sami stają się ofiarami przemocy. [...]

Przyjaciele! Problem brutalności to nie tylko bójkę. W szkole agresja ma wiele twarzy i nie wiem, która z nich gorsza: wymuszanie zadań domowych, słodczy, pieniędzy, ośmieszanie w oczach rówieśników, kpiny z wyglądu, krytyka niemarkowego ciucha, niszczenie cudzej własności, zastraszanie, kradzieże...? Tylko dlaczego to robimy, a co ważniejsze – tolerujemy?! Może dla świętego spokoju, może ze strachu...

Dość tego! Powtarzam – dość! Zjednoczmy się i wydajmy walkę brutalom. Oni są tylko pozornie silni. Wystarczy, że odwrócimy się do nich plecami, zlekceważymy ich zaczepki, staniami murem za słabszymi, a stracą grunt pod nogami. [...]

Wielu dorosłych z niedowierzaniem przyjmuje skargi nauczycieli na złe zachowanie ich „grzecznego” dziecka. Nie bądźmy dwulicowi. Ponadto rozmawiajmy z dorosłymi o problemach, bo one nas przerosną. Otwórzmy się na innych, a będzie nam łatwiej nawiązywać dobre relacje, co pomoże w zapobieganiu negatywnym zachowaniom. [...]

Przyjaciele! Ze szkoły się wyrasta, ale co dalej? Rodzice nie będą wiecznym naszym parawanem, dziecięca beztroska też. Czy ciągle chcemy się bać, chodzić bocznymi drogami, udawać, że wokół nic złego się nie dzieje? Nie róbmy innym krzywdy, nie pozwalajmy krzywdzić, a wtedy i nas nikt nie skrzywdzi! Nasza siła to nie muskuły, lecz oparcie w innych i wiara w ludzi. Precz z agresją w szkole, na ulicy, w parku! To nasz świat i nie damy go zniszczyć!

Monika Grabowska, klasa V

Ludzka głowa nie z porcelany

Ludzka głowa nie z porcelany
Ludzkiej głowy nie skleisz
W ludzkiej głowie uraz ci zostanie
A porcelanę skleisz
Może będzie trochę nierówno
Ale porcelanę kupić też możesz
A drugiej głowy ani nie kupisz
Ani nie skleisz...

w imieniu organizatorów Adam Kociuba

Blżej Nieba

11 kwietnia bieżącego roku zorganizowaliśmy sesję popularnonaukową pt. „Blżej Nieba”, chcąc przypomnieć naszemu środowisku z Rymanowa i okolic o Międzynarodowym Dniu Kosmonautyki. Data organizacji spotkania upamiętnia historyczny lot pierwszego człowieka w kosmos, Jurija Gagarina, który odbył się 12 kwietnia 1961r.

Zainteresowanie „problematyką kosmosu” jest dość powszechne i ma naturalną przyczynę, gdyż niewiele czynności skłania do głębszej refleksji i wyzwała w nas tyle poezji i niepokoju, jak wpatrywanie się w otchłań nieba podczas pogodnej „gwieździstej nocy”.

Chcąc zasięgnąć informacji o stanie wiedzy u dzieci i młodzieży w tym zakresie, na lekcjach fizyki w LO i klasach gimnazjalnych kilku szkół poprosiliśmy uczniów o odpowiedź (anonimową) na dość ogólne pytanie: „**Co w problematyce kosmosu interesuje i urzeka Cię najbardziej?**”

Zostaliśmy zaskoczeni znajomością haseł problemowych, fachową terminologią i ogromem obszaru zainteresowań młodzieży.

A oto problemy wymienione przez młodzież, wyjęte wprawdzie z kontekstu, ale w dosłownym brzmieniu:

...układy planetarne, kosmiczne odległości, paradoks bliźniąt, pies Łajka, Apollo 13, Armstrong, rozmieszczenie gwiazd na niebie, droga mleczna, satelity kierujące fale telewizyjne, Marsjanki, UFO, Czarodziejka z Księżycy, nieskończoność wszechświata i jego rozmiary, wielki wybuch, kiedy Słońce się wypali, **zbadanie planety, na której można by znaleźć zatrudnienie**, mitologia nieba, czy istnieje życie na innych planetach?, spadające gwiazdy, galaktyki, komety, z czego te gwiazdy są, zaćmienie Słońca, jak powstały planety i ich księżyce, tajemniczość i nieskończoność, rozszerzanie się wszechświata, powstawanie gwiazd, wyścig w kosmosie pomiędzy Rosją, a Ameryką, dlaczego tak się nazywają...

Analiza wymienionych haseł budzi podziw dojrzałością sformułowania problemów, które w zasadzie wypełniają całą astrofizykę, a wiele z nich dalej czeka na rozwiązanie, niekiedy nieweryfikowalne doświadczalnie ze względu na nasz zbyt krótki, ziemski pobyt czasowy, nieprzystający do ogromu kosmosu.

Są w nich elementy baśniowej fantazji, realiów życia i nieodzownego młodzieńczego humoru. Wystarczy je wypisać na tablicy i wyróżnionymi kolorami podkreślać te, które coś łączą ze sobą, a otrzymamy różne struktury, w tym na pewno strukturę wszechświata, której hierarchiczność i elementy dynamiki bez trudu da się ustalić drogą szerokiej dyskusji. Można je też pogrupować w spójne bloki tematyczne, łączące fizykę i astronomię z innymi przedmiotami nauczania: j. polskim, biologią, chemią, matematyką, historią, językiem obcym itd., uzyskując treści szeroko integrujące nauczanie.

Zwróćmy też uwagę, że tematyka nauczania fizyki i astronomii wybrana przez młodzież po „odpowiedniej prowokacji” staje się niezwykle rozwojowa i tylko ramy czasowe ją ograniczają. Nie powinno nas to dziwić, gdyż właśnie szczególnie młodości towarzyszy naturalna i spontaniczna „ciekawość świata”, co z pełną świadomością na bieżąco powinien wykorzystywać nauczyciel kierujący procesem nauczania i wychowania, niezależnie od przedmiotu.

Sesja zorganizowana przez nauczycieli Zespołu Szkół Publicznych w Rymanowie odbyła się w pięknej sali rymanowskiego kina Sokół.

Program sesji był następujący :

I. Część inauguracyjna.

- 1. Otwarcie, powitanie i prezentacja zaproszonych gości.**
- 2. Wystąpienia okolicznościowe.**

II. Część merytoryczna (tytuły wystąpień i autorzy).

**1. „ Tajniki pilotażu myśliwców naddźwiękowych”
- komandor por. dypl. pil. Zenon Chojnacki, Akademia Obrony
Narodowej.**

**2. „Literackie motywy nieba”- prof. dr hab. Kazimierz Ożóg,
Uniwersytet Rzeszowski.**

3. Minikonkurs wiedzy o lotnictwie, astronomii i podboju kosmosu.

**4. Zakończenie części oficjalnej, spotkanie uczestników sesji
z autorami wystąpień.**

Zainteresowanie sesją przerosło nasze oczekiwania. Wzięło w niej udział ponad

czterysta osób, między innymi z Krosna i sąsiednich gmin. Publiczność stanowiła głównie młodzież klas gimnazjalnych i licealnych oraz ich opiekunowie, a także zainteresowani mieszkańcy Rymanowa i nie tylko. Zaszczyciły nas również swą obecnością władze miasta z panem burmistrzem Janem Rajchlem i zastępcą burmistrza Wojciechem Farbańcem na czele.

Nasi prelegenci: prof. dr hab. Kazimierz Ożóg z Uniwersytetu Rzeszowskiego i komandor por. dypl. pilot Zenon Chojnacki z Akademii Obrony Narodowej okazali się profesjonalistami pod każdym względem.

Dzięki ich fascynującym prezentacjom „sala duchowo odrywała się od Ziemi”.

Świadczy o tym zgromadzony materiał filmowy i fotograficzny. W niepowtarzalny klimat sesji swój młodzieńczy wkład wniosły też uczennice naszego LO Kasia Karaś i Kasia Kędra, które pięknie i nastrojowo zaśpiewały piosenki zawierające „motywy nieba”, doskonale zaaranżowane przez Arkadiusza Habrata.

Dodatkową atrakcją dla młodzieży był minikonkurs o lotnictwie, astronomii i podboju kosmosu. Wszyscy uczestnicy otrzymali cenne nagrody i pamiątki ufundowane przez Akademię Obrony Narodowej.

Po sesji, komandor por. dypl. pilot Zenon Chojnacki i prof. dr hab. Kazimierz Ożóg na długo „oddali się” do dyspozycji młodzieży, udzielając dodatkowych wyjaśnień, wywiadów, robiąc wspólne pamiątkowe zdjęcia. Obszerny materiał fotograficzny z sesji można znaleźć na stronie internetowej: www.lorymanow.pl

Oto treść wywiadów udzielonych redaktorom szkolnej gazety.

Wywiad z Komandorem Zenonem Chojnackim

N: Czym jest dla Pana niebo?

P: Niebo jest dla mnie ogromną przygodą, która zdarzyła mi się w wieku 15 lat i to niebo towarzyszy mi przez cały czas, kiedy latałem, a w tej chwili stawia przede mną kolejne wyzwania. Niebo kojarzy mi się zawsze z lataniem i przyjemnościami.

N: Wykonuje Pan bardzo interesujący zawód, prosimy o kilka rad dla wszystkich tych, którzy marzą o podniebiennych akrobacjach.

P: Czym powinien się cechować pilot? Dbać o swoją kondycję, zdrowie. Uczyć się dobrze, nauka... nauka i jeszcze raz nauka – i samodoskonalenie. To jest bardzo ważne dla każdego pilota.

N: A jakie warunki powinien spełniać kandydat, by się dostać na Akademię Obrony Narodowej?

P: Po doskonale zdanej maturze można podjąć studia licencjackie na AON na kierunkach: zarządzanie lotnictwem, bezpieczeństwo narodowe.

N: A ma Pan jakieś rady dla przyszłych kandydatów?

P: Od pierwszej klasy liceum trzeba dołożyć wszelkich starań, by osiągnąć jak najlepsze wyniki na maturze, która jest przepustką na wymarzone kierunki studiów.

Wywiad z prof. Kazimierzem Ożogiem

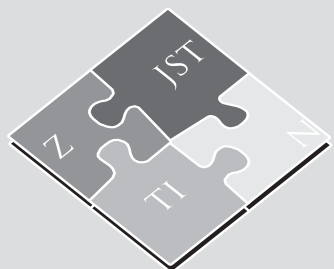
N: Słyszeliśmy dzisiaj wiele ciekawych znaczeń pojęcia „niebo”. Czym ono jest dla Pana?

P: Po pierwsze podziwiam jego niezwykle piękno, wszechświat jest tak genialnie zorganizowany, estetyczny, harmonijny, cudownie piękny, że wzbudza to u mnie niezwykle uczucia i myśl o jego celowości, o jego wielkim, głębokim sensie. Ale kiedy przeżywam złe chwile, to mam wrażenie, że jest ono wtedy tylko dla mnie, nade mną. Ale to niebo jest także świadkiem mojego życia, tak jak i natura, niebo jest świadkiem egzystencji człowieka i wspólnoty.

N: A jak Pan myśli, dlaczego temat nieba, nie jest popularny w literaturze?

P: Tak jak powiedziałem na wykładzie, temat nieba jest rzadkim motywem w literaturze, ponieważ konwencja literacka nieba zakłada, że zawsze sprzyja ono zakochanym, a także wyznacza ludzkie myśli. Trudno więc twórcom odnaleźć nowy sens nieba. Bardziej interesuje ich sam człowiek, jego dylematy, rozterki i czyny, zaś niebo zawsze towarzyszy człowiekowi, ale jest gdzieś tam w tle, daleko.

■ Hieronim Lalek Zespół Szkół Publicznych LO Rymanów



ergo...

Bezpieczeństwo Ruchu Drogowego

W NUMERZE:

Waldemar Pieńkowski, Stan bezpieczeństwa w ruchu drogowym w 2007 roku	97
Józef Biernacki, Ratownik drogowy to samarytanin XXI wieku – pierwsza pomoc w nagłych wypadkach	104
Mirosław Bar, Działania podejmowane przez SP 15 w Przemyślu na rzecz Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego	119
Jerzy Ostrega, Działania wspierające edukację komunikacyjną w Zespole Szkół w Czarnej	125
Jerzy Ostrega, Idea wprowadzenia szczebla okręgowego w Turnieju BRD w województwie podkarpackim	127
Mariusz Kalandyk, Opowiadanka Szczepanka – Mamucie (p)odchody	129

Waldemar Pieńkowski

Stan bezpieczeństwa

w ruchu drogowym w 2007 roku

Według wstępnych danych, w 2007 roku na terenie województwa podkarpackiego wydarzyło się 2.248 wypadków oraz 16.872 kolizje. 257 osób poniosło śmierć, a 2.938 osób doznało obrażeń ciała.

W porównaniu do 2006 roku nastąpił:

- wzrost wypadków o 23, tj. o 1,0%, w kraju wzrost o 2.767, tj. o 5,9%,
- spadek liczby osób zabitych o 3, tj. o 1,2%, w kraju wzrost o 320, tj. o 6,1%,
- wzrost liczby osób rannych o 63, tj. o 2,2%, w kraju wzrost o 4.099, tj. o 6,9%,
- spadek liczby kolizji o 702, tj. o 4,0%, w kraju spadek o 24.793 tj. o 6,0%.

	styczeń/gru- dzień 2006	styczeń/gru- dzień 2007	wskaźnik dyna- miki (I/XII 2006 = 100%)	wzrost/spadek
wypadki	2.225	2.248	101,0	+ 23
zabici	260	257	98,8	- 3
ranni	2.875	2.938	102,2	+ 63
kolizje	17.574	16.872	96,0	- 702

Wskaźniki zagrożenia uczestników ruchu drogowego w przeliczeniu na 100 tys. mieszkańców w 2007 r. wyniosły:

Lp	Wskaźnik	Polska	Województwo podkarpackie		
			Maksymalny	Średni	Minimalny
1.	wskaźnik wypadków	130,1	KMP Rzeszów	107,2	KPP Ustrzyki Dln. Dln.
			164,5		58,4
2.	wskaźnik zabitych	14,6	KPP Strzyżów	12,3	KPP Lesko
			27,4		3,8
3.	wskaźnik rannych	165,7	KPP Ropczyce	140,1	KPP Ustrzyki Dln.
			226,4		58,4
4.	wskaźnik kolizji	1.013,9	KMP Rzeszów	804,3	KPP Jasło
			1.340,0		368,5



Wypadek w sanoku 1.04.07r., 4 osoby zginęły

Wzrost liczby wypadków, w porównaniu z 2006 r., wystąpił w 11 powiatach:

Lp.	Powiat	Wskaźnik dynamiki [%] (styczeń - grudzień 2006 = 100%)	Liczba wypadków w okresie styczeń – grudzień 2007r.	Wzrost liczby wypadków w stosunku do okresu styczeń – grudzień 2006r.
1	Lubaczów	142,1	54	+ 16
2	Ropczyce	134,6	109	+ 28
3	Lesko	134,6	35	+ 9
4	Przeworsk	119,1	112	+ 18
5	Strzyżów	113,1	69	+ 8
6	Krosno	112,7	124	+ 14
7	Tarnobrzeg	110,2	108	+ 10
8	Rzeszów	107,9	546	+ 40
9	Dębica	104,6	183	+ 8
10	Mielec	102,3	88	+ 2
11	Jarosław	100,7	145	+ 1



Na drogach Podkarpacia w 2007 r. śmierć poniosło 257 osób

Spadek lub utrzymanie liczby wypadków, w porównaniu z ubiegłym rokiem, wystąpił w 10 powiatach:

Lp.	Powiat	Wskaźnik dynamiki [%] (styczeń/grudzień 2006 = 100%)	Liczba wypadków w okresie styczeń – grudzień 2007r.	Spadek lub utrzymanie liczby wypadków w stosunku do okresu styczeń – grudzień 2006 r.
1	Ustrzyki Dolne	52,0	13	- 12
2	Kolbuszowa	63,8	37	- 21
3	Leżajsk	73,0	46	- 17
4	Sanok	76,1	67	- 21
5	Nisko	76,7	66	- 20
6	Przemyśl	82,6	100	- 21
7	Jasło	91,9	68	- 6
8	Brzozów	93,4	85	- 6
9	Stalowa Wola	96,1	124	- 5
10	Łańcut	97,2	69	- 2



Przyczyną wypadków jest wciąż brawura kierowców i nadmierna prędkość

Wzrost liczby osób zabitych, w porównaniu z 2006 rokiem, wystąpił w 9 powiatach:

Lp	Powiat	Wskaźnik dynamiki [%] (styczeń/grudzień 2006 = 100%)	Liczba zabitych w okresie styczeń – grudzień 2007r.	Wzrost liczby osób zabitych w stosunku do okresu styczeń – grudzień 2006r.
1	Sanok	250,0	20	+ 12
2	Tarnobrzeg	183,3	11	+ 5
3	Stalowa Wola	166,7	15	+ 6
4	Ropczyce	154,5	17	+ 6
5	Dębica	152,9	26	+ 9
6	Jarosław	142,9	20	+ 6
7	Jasło	137,5	11	+ 3
8	Strzyżów	130,8	17	+ 4
9	Mielec	105,9	18	+ 1



Kierowcy samochodów osobowych w 2007 r. spowodowali w woj. podkarpackim 1357 wypadków drogowych

Spadek lub utrzymanie liczby osób zabitych, w porównaniu z 2006 rokiem, wystąpił w 12 powiatach:

Lp.	Powiat	Wskaźnik dynamiki [%] (styczeń/grudzień 2006 = 100%)	Liczba zabitych w okresie styczeń – grudzień 2007r.	Spadek lub utrzymanie liczby osób zabitych w stosunku do okresu styczeń – grudzień 2006r.
1	Lubaczów	50,0	6	- 6
2	Krosno	55,0	11	- 9
3	Przemyśl	55,0	11	- 9
4	Łańcut	57,1	8	- 6
5	Kolbuszowa	58,3	7	- 5
6	Przeworsk	60,0	6	- 4
7	Nisko	61,5	8	- 5
8	Ustrzyki Dln.	66,7	2	- 1
9	Leżajsk	71,4	5	- 2
10	Rzeszów	80,0	32	- 8
11	Lesko	100,0	1	Bez zmian
12	Brzozów	100,0	5	Bez zmian

W 2007r. wskaźnik ilości ofiar śmiertelnych w przeliczeniu na 100 wypadków, w skali województwa wyniósł 11,4 (w 2006 r. – 11,7), w kraju 11,2 (w 2006 r. – 11,2).

Najwyższy wskaźnik zabitych na 100 wypadków odnotowano w powiatach:

- sanockim 29,85
- strzyżowskim 24,64
- mieleckim 20,45
- kolbuszowskim 18,92

Wskaźnik ilości osób rannych na 100 wypadków dla województwa podkarpackiego wyniósł 130,7 (w 2006r. – 129,2), w kraju 127,4 (w 2006r. – 126,2).

Przyczyny wypadków drogowych w 2007 roku

Z danych wprowadzonych do Systemu Ewidencji Wypadków i Kolizji wynika, że w 2007r. sprawcami 1.799 wypadków (80,0% ogólnej liczby), w których zginęło 183

osoby (71,2% ogółu ofiar śmiertelnych), a rannych zostało 2.497 osób (85,0% ogólnej liczby osób rannych), byli kierujący pojazdami, w tym:

- kierowcy samochodów osobowych, którzy spowodowali 1.357 wypadków drogowych, w których zginęło 148 osób, a 1.961 doznało obrażeń ciała,
- rowerzyści i motorowerzyści – 108 wypadków, 16 zabitych, 208 rannych,
- kierowcy samochodów ciężarowych – 120 wypadków, 12 zabitych, 178 rannych,
- motocykliści – 55 wypadków, 3 zabitych, 74 rannych.

Do najczęstszych przyczyn wypadków powodowanych przez kierujących pojazdami należały:

- niedostosowanie prędkości do warunków ruchu – 31,0%,
- nieudzielenie pierwszeństwa przejazdu – 23,0%,
- niezachowanie bezpiecznej odległości między pojazdami – 8,0%,
- nieprawidłowe wyprzedzanie – 7,0%,
- nieprawidłowe przejeżdżanie przejścia dla pieszych – 7,0%.

Piesi byli sprawcami 331 wypadków (14,7% ogólnej liczby), w których zginęło 58 osób (22,6% ogółu ofiar śmiertelnych), a 281 doznało obrażeń ciała (9,6% ogółu rannych).

Do podstawowych przyczyn wypadków powodowanych przez osoby piesze należały:

- nieostrożne wejście na jezdnię przed jadącym pojazdem – 66,0%,
- nieostrożne wejście na jezdnię zza pojazdu, przeszkody – 8,0%,
- stanie lub leżenie na jezdni – 8,0%,
- przekraczanie jezdni w miejscu niedozwolonym – 7,0%.



Kierownicy samochodów ciężarowych spowodowali w naszym województwie 120 wypadków, w których zginęło 12 osób, a 178 zostało rannych

kom. Waldemar Pieniowski – Wydział Ruchu Drogowego, Komenda Wojewódzka Policji w Rzeszowie

Józef Biernacki

Ratownik drogowy to samarytanin XXI wieku

– pierwsza pomoc w nagłych wypadkach

Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach to wykonanie najprostszych podstawowych czynności, które niejednokrotnie mogą uratować zagrożone życie ludzkie. A przecież ilekroć zdarzy się, choćby niegroźna w skutkach, stłuczka w ruchu drogowym, jedyne co możemy zaobserwować, to tłum gapiów patrzących na to wydarzenie, jak widz w kinie na dobry film. Żeby nie pozostawać obojętnym, nie tylko w takich sytuacjach, należy wiedzieć, jak ratować zdrowie, a nieraz i życie ludzkie. Dlatego warto podjąć trud nauki zasad udzielania pierwszej pomocy w nagłych wypadkach¹.

Wypadki drogowe

Największą próbą dla naszych umiejętności udzielania pierwszej pomocy są wypadki na drodze. obrażenia w nich odniesione mogą być poważne, a fachowa pomoc bardzo daleko. Warto więc poznać 8 zasadniczych przykazań, co możesz zrobić i kolejnych 7 przykazań, czego nie powinieneś robić, przystępując do udzielania pierwszej pomocy.

Pamiętaj, że przenoszenie ofiary, czy też próby pospiesznego wydostania jej z samochodu mogą spowodować nieodwracalne szkody, zwłaszcza jeśli ranny ma połamane nogi lub uszkodzony kręgosłup. Wyłącz silnik, jeśli pracuje oraz wszelkie urządzenia elektryczne, np. radio. Podchodząc do rozbitego pojazdu, zawsze weź ze sobą gaśnicę oraz apteczkę, nie zapomnij o rękawiczkach jednorazowych. Wystaw trójkąt ostrzegawczy za swoim pojazdem. Ratując innych, przede wszystkim zapewnij bezpieczeństwo sobie oraz pozostałym uczestnikom ruchu drogowego.

Wypadek na drodze – zapamiętaj po kolei, co robić

W najlepszej sytuacji znajdują się posiadacze telefonów komórkowych, którzy

¹ Materiały opracowano na podstawie: *Encyklopedia Zdrowia*, Warszawa 2004; materiały GK BRDiOŚ PZM, Warszawa 2007; materiały własne.

powinni zapamiętać numer 112 – CPR. W całej Europie po jego wybraniu można się połączyć z najbliższym centrum alarmowym. Zupełnie inaczej mają się rzeczy, gdy nadjeżdżamy na miejsce zdarzenia późno, a pomocy ofiarom już udzielają inni ratownicy. Na pewno trzeba zadać sobie pytanie, czy możemy coś jeszcze zrobić dla poszkodowanych (być może nikt nie ma telefonu i nie zdołał jeszcze powiadomić pogotowia lub policji – zapytajmy). Ale na pewno nie powinniśmy zatrzymywać się tylko po to, aby zasilić tłum gapiów. Z własnego doświadczenia wiem, iż krew, ból i śmierć innych przyciągają jak magnes. Widziałem kilka razy matki z kilkuletnimi dziećmi, stojące nad wyjądami z bólu poszkodowanymi i rannymi w wypadku drogowym, utrudniając dostęp ekipom ratunkowym do rannych. Tłum gapiów nie tylko utrudnia prowadzenie akcji ratowniczej, ale w niektórych sytuacjach, zacierając ślady, skutecznie utrudnia ustalenie przebiegu, skutku i przyczyn powstania wypadku drogowego. Nie można też zapomnieć, że zaparkowane byle jak i byle gdzie samochody stwarzają dodatkowe zagrożenie. Jeśli więc nie możemy w żaden sposób pomóc, odjedźmy, nie blokując dostępu innym służbom, które udzielają pierwszej pomocy.

Jeżeli prowadzący pojazd, który był uczestnikiem wypadku, nie udzieli pomocy jego ofiarom, stosownie do art. 93 kodeksu wykroczeń musi liczyć się z aresztem lub grzywną oraz dodatkowo z zatrzymaniem prawa jazdy. Ponadto na jego konto trafi 10 punktów karnych. Nieudzielenie pomocy osobie znajdującej się w bezpośrednim zagrożeniu zdrowia lub życia spowoduje karę do trzech lat więzienia, co wynika z art. 162 § 1 i 2 kk. Przepisy te mają – moim zdaniem – znaczenie drugorzędne. Przede wszystkim, nadjeżdżając na miejsce wypadku drogowego nie zapominajmy, że może on w każdym momencie przytrafić się nam, bądź naszym bliskim i to my będziemy wówczas liczyć na pomoc innych.

Zabezpieczenie miejsca wypadku – co robić, w jaki sposób, w jakiej kolejności:

1. Ustawiamy kierowany pojazd w sposób bezpieczny, aby nie powodował zagrożenia dla innych kierujących.
2. Zabezpieczamy pozostawione ślady na jezdni, pomogą one niejednokrotnie ustalić przebieg wypadku.
3. Zakładamy kamizelkę z elementami odblaskowymi, włączamy światła awaryjne.
4. Zabieramy ze sobą apteczkę, gaśnicę i trójkąt ostrzegawczy.
5. Ustawiamy trójkąt ostrzegawczy zgodnie z przepisami.
6. Zakładamy jednorazowe rękawiczki ochronne.
7. Podejmujemy szybką analizę sytuacji zastanej na miejscu zdarzenia.
8. Dokonujemy oględzin pojazdów biorących udział w zdarzeniu, szczególnie pod kątem wycieków paliwa, wyłączamy pracujący silnik.
9. Wyłączamy odbiorniki prądu, gasimy, o ile są zapalone, papierosy, ewentualnie gasimy zaistniały pożar.
10. Sprawdzamy liczbę poszkodowanych oraz ich stan.
11. Zabezpieczamy pojazdy przed przemieszczaniem się po jezdni.
12. Zabezpieczamy pojazd podkładając kliny pod koła, włączamy bieg, zaciągamy hamulec awaryjny.

13. Zabezpieczamy świadków zdarzenia i ewentualnie korzystamy z pomocy osób trzecich.
14. Zawiadamiamy telefonicznie odpowiednie służby o zaistniałym zdarzeniu.

Etapy postępowania z ofiarą wypadku

Podchodząc do ofiary należy ocenić miejsce wypadku pod kątem bezpieczeństwa chorego oraz własnego.

Etap pierwszy: szybkie badanie wstępne, zabezpieczenie własnej osoby, ocena poszkodowanego lub poszkodowanych – ocena ich oddechu, drożności dróg oddechowych, świadomości, wydolności oddechu, stanu krążenia, zabezpieczenie kręgosłupa szyjnego, opanowanie znacznego krwotoku zewnętrznego.

Etap drugi: zabezpieczenie podstawowych funkcji życiowych.

Pamiętaj krok po kroku

Zawsze przy udzielaniu pierwszej pomocy przedmedycznej korzystaj z rękawiczek ochronnych. Zachowaj zimną krew i pamiętaj, że potrafisz to wykonać, bo posiadasz niezbędną wiedzę.

1. Najważniejsze – zachowaj rozwagę, szybko i rzeczowo odpowiedz sobie na podstawowe pytanie, co i w jakiej kolejności możesz i powinieneś zrobić sam, a co zostawić lekarzom, strażakom, policjantom.
2. Gdy podejmujesz się udzielenia pierwszej pomocy przedmedycznej, najpierw zabezpiecz miejsce zdarzenia, np. wyjmij ze swojego samochodu trójkąt odblaskowy i ustaw go przed miejscem wypadku, zabezpiecz swój samochód przed niepowołanymi osobami, włącz światła awaryjne, zabezpiecz pojazd poszkodowanego przed zaistnieniem pożaru, przemieszczeniem się, kradzieżą itp.
3. Szybko i rzeczowo oceń, co się wydarzyło, czy są ofiary, ilu jest rannych, któremu poszkodowanemu najpierw należy udzielić niezbędnej pierwszej pomocy przedmedycznej, czy wyciekło paliwo, czy nie ma zagrożenia dla innych uczestników ruchu drogowego.
4. Gdy uczestnicy wypadku, ranni są uwięzieni w pojeździe, jak najszybciej wezwij pomoc – straż pożarną, pogotowie ratunkowe, policję.
5. Telefony alarmowe: 999 - pogotowie ratunkowe, 998 - straż pożarna, 997 - policja, 112 - CPR.
6. Wzywając pomoc przez telefon alarmowy, bądź zawsze precyzyjny i dokładny, podaj jak najwięcej szczegółów zdarzenia, a zwłaszcza miejsce wypadku i liczbę poszkodowanych oraz rozmiar odniesionych urazów.
7. Nie bądź nigdy obojętny, ale też nie przesadzaj z bohaterstwem.
8. Pamiętaj o bezpiecznej pomocy dla poszkodowanych oraz dla siebie.

Czego nie możesz robić podczas udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej

1. Nigdy nie potrząsaj osobą poszkodowaną. Jeżeli poszkodowany jest nieprzytomny, możesz klepnąć go lekko w ramię lub klasnąć nad jego głową, obserwując jego zachowanie i reakcję.
2. Jeżeli podejrzewasz, że poszkodowany doznał urazu kręgosłupa, nie poruszaj jego głową.
3. Nie przenoś rannego bez uzasadnionej potrzeby.
4. Nie badaj pulsu, tętna kciukiem, bo możesz wtedy wyczuć własne tętno.
5. Nie podawaj rannemu jedzenia lub picia, jeżeli nawet o to prosi.
6. Jeżeli jesteś świadkiem pożaru samochodu nie polewaj go wodą, używaj w tym celu dostępnej gaśnicy lub koca.
7. Nie zapomnij o świadkach, jeżeli tacy byli obecni na miejscu zdarzenia.
Pamiętaj, że możesz wykonać tylko jedną czynność naraz.

Rękoczyny stosowane w pomocy przedmedycznej:

- rękoczyn Esmarcha – manewr wykonywany w celu udrożnienia górnych dróg oddechowych – odchylenie głowy do tyłu, podciągnięcie żuchwy,
- rękoczyn Heimlicha – stosowany przy zadławieniach – ucisk okolicy nadbrzusza w kierunku przepony (nie należy wykonywać tego rękoczynu u kobiet w zaawansowanej ciąży).

Udrożnienie dróg oddechowych

Jeśli u poszkodowanego z wypadku drogowego podejrzewamy uraz kręgosłupa, udrażniamy drogi oddechowe przez samo podciągnięcie żuchwy.

Etapy:

- sprawdzenie obecności oddechu,
- próba oczyszczenia jamy ustnej (u poszkodowanego z wypadku nie odginamy głowy na bok),
- udrożnienie dróg oddechowych (jw.),
- po udrożnieniu dróg oddechowych sprawdzić obecność oddechu.

Metody prowadzenia oddechu zastępczego:

- metoda bezprzyrządowa – u małych dzieci (do 2 roku życia) metoda usta – nos jednocześnie, powyżej 2 roku życia metoda usta – usta lub usta – nos; podanie dwóch wolnych wdechów, po każdym wdechu musi być wydech,
- metoda przyrządowa – rurka Saffara, worek Ambu, intubacja, możliwość podłączenia tlenu (wykonują lekarze lub specjaliści medyczni).

Krażenie

Przyczyny nagłego zatrzymania krążenia (NZK):

- uraz głowy – jednoczesne ustanie krążenia i oddechu, niedrożność dróg oddechowych – do zatrzymania krążenia dochodzi po 4–5 minutach,
- uraz serca, zawał – zatrzymanie oddechu w ciągu 5–10 sekund.

O zatrzymaniu krążenia świadczy:

- u małego dziecka (do około 2 roku życia) – brak tętna na tętnicy ramieniowej, brak tętna na tętnicy udowej, brak uderzenia koniuszkowego serca (w okolicy lewej brodawki sutka),
- powyżej 2 roku życia – brak tętna na tętnicy szyjnej, brak tętna na tętnicy udowej.

Postępowanie:

- sprawdzenie obecności tętna (w zależności od wieku poszkodowanego),
- rozpoczęcie pośredniego masażu serca (w zależności od wieku poszkodowanego).

Sprawdzanie tętna

W tętnicy szyjnej znajdź jabłko Adama (zgrubienie na krtani) i przesunij czubki palców w znajdujące się obok niego zagłębienie. Leciutko naciśnij. Pulsowanie krwi powinno być wyczuwalne pod palcem. Uwaga! Jeśli podejrzewasz, że ranny ma uszkodzony kręgosłup (nie może swobodnie poruszać palcami rąk ani nóg lub czuje drętwienie dłoni albo stóp) lepiej byłoby, by nie poruszał szyją. W takiej sytuacji spróbuj zastosować oddychanie metodą usta – nos. Połóż policzek na ustach rannego i wdmuchuj powietrze do jego nosa.

Akcja reanimacyjna

W każdej sytuacji urazowej (wypadek komunikacyjny, upadek z wysokości, niezależnie od wysokości upadku) zachodzi podejrzenie urazu kręgosłupa, dlatego zakładamy osobie poszkodowanej kołnierz ortopedyczny.

Poszkodowanego, wymagającego wykonania resuscytacji krążeniowo-oddechowej układamy w pozycji na plecach.

Resuscytacja to połączenie sztucznego oddychania i sztucznego krążenia, polegające na odpowiednim uciskaniu klatki piersiowej od zewnątrz. Stosowanie tej techniki, ratującej życie, wymaga wprawy i doświadczenia. Osoba nie przeszkolona może spowodować ciężkie obrażenia. Może się jednak zdarzyć, że nie będzie wyjścia. Na wszelki wypadek przećwicz więc poszczególne etapy akcji reanimacyjnej.

Sprawdź, czy drogi oddechowe są wolne, wykonaj dwa pełne wdmuchnięcia i zbadaj puls w tętnicy szyjnej. Brak tętna oznacza, że przestało pracować serce. Podczas gdy ktoś wzywa pogotowie, rozpocznij reanimację. Uklęknij obok leżącej płasko na plecach ofiary

wypadku i ułóż jej głowę tak, by podbródek znajdował się w górze, a drogi oddechowe były otwarte. Na klatce piersiowej znajdź dolny koniec mostka. Na jego zakończeniu połóż dwa palce lewej dłoni, a na nich umieść nasadę prawej dłoni. Osoby leworęczne, układają ręce odwrotnie. Uciśnij skrzydełka nosa ofiary i wdmuchuj powietrze w jej otwarte usta. Ustaw się tak, by Twoje ramiona znalazły się bezpośrednio nad dłońmi. Ramiona muszą być wyprostowane, a łokcie usztywnione. Spokojnym, mocnym ruchem naciśnij na dolną część mostka, stanowiącą jedną trzecią jego długości, z taką siłą, by obniżył się przynajmniej o 4–5 cm. Naciskaj tak, by pracowały Twoje ramiona i tułów. Zwolnij ucisk. Nie zdejmuj dłoni z mostka reanimowanej osoby w przerwach między uciśnięciami. Nigdy nie naciskaj na zakończenie mostka. Nie naciskaj palcami na klatkę piersiową – łatwiej Ci to przyjdzie, jeśli je spleciesz. W ten sposób powinno się wykonywać uciski klatki piersiowej. Wykonaj następującą sekwencję: naciśnij... puść... naciśnij... puść – 30 razy z częstotliwością 80–100 uciśnięć na minutę (czyli więcej niż jedno uciśnięcie na sekundę). Następnie wykonaj dwa głębokie wdmuchnięcia. Tę sekwencję „30 naciśnięć – 2 wydechy” powtórz 4 razy, 5 sekund poświęć na sprawdzenie tętna. Jeśli go nie ma, ponów reanimację, badając tętno co 5 minut. Jeśli puls powróci, a nadal nie będzie oddechu, przejdź do sztucznego oddychania. Aby utrzymać właściwy rytm możesz sobie liczyć „raz-i, dwa-i, trzy-i...”, dopóki nie wykonasz 30 uciśnięć. Trzeba masować w takim rytmie, żeby wypadło minimum 6 oddechów i około 100 uciśnięć na minutę.

Przenoszenie poszkodowanego

Ciężko poszkodowanego należy przenieść w taki sposób, aby nie sprawiać mu bólu i nie spowodować pogorszenia jego stanu. Przenieść powinny co najmniej trzy osoby, ustawione z jednej strony. Przykłąkają na lewe kolano i wsuwają obie dłonie pod ciało poszkodowanego: jedna osoba pod głowę i plecy, druga pod krzyż i miednicę, a trzecia pod uda i podudzia. Pamiętajmy, że podnosimy poszkodowanego jednocześnie na podany sygnał, opieramy go o prawe kolana, a następnie podnosimy do góry i kładziemy na nosze wysłane kocem.

Omdlenia

Oddech omdlełej osoby jest zwykle słaby, tętno ledwo wyczuwalne, twarz blada, a czoło pokryte kropelkami potu. Krótkie omdlenia nie zagrażają bezpośrednio życiu człowieka, a stanowią nagłą i krótkotrwałą utratę przytomności, spowodowaną przejściowym niedokrwieniem mózgu. Podstawowymi objawami są: zblednięcie, pocenie się, osłabienie, powstające z wielu przyczyn osobistych i znacznego wysiłku przy pracy. Należy taką osobę ułożyć na plecach, nogi unosimy wyżej, następnie rozluźnić ubranie, skropić twarz zimną wodą i położyć zimny kompres na czole. Osobie nieprzytomnej nie wolno podawać żadnych płynów (może się zachłysnąć). Jeśli omdlenie trwa dłużej niż minutę lub dwie, przykryj poszkodowanego i wezwij karetkę pogotowia. W przypadku wystąpienia innych dolegliwości należy chorego skierować do szpitala.

Wstrząs

Pozycja czterokończynowa – uniesienie nóg i rąk do góry lub tylko nogi uniesione wyżej. Jeżeli poszkodowany jest nieprzytomny – pozycja boczna ustalona. Nieprzytomny we wstrząsie – pozycja na brzuchu, ręka pod brodą i policzkiem. Powyższych czynności nie wykonuje się przy podejrzeniu u poszkodowanego urazu kręgosłupa.

Uraz brzucha

U poszkodowanego z urazem brzucha podkurczyć nogi (zgięte w stawach biodrowym i kolanowym).

Krwotok

Z krwotokiem mamy do czynienia wtedy, gdy krew wypływa albo tryska z rany. Potrzebna jest natychmiastowa interwencja.

Położ rannego, by nie zasłabł. Przykryj ranę sterylnym opatrunkiem z gazy (lub możliwie czystego materiału) i dociśnij mocno wnętrzem dłoni. Jeśli jednak nie masz przy sobie czystej szmatki, nie zastanawiaj się – lepszy niesterylny opatrunek niż wykrwawienie się. Gdy opatrunek nasiąknie krwią, bezpośrednio na nim połącz następny, uciskaj ranę. Jeśli krwawi rana na głowie, szyi, ręce lub nodze i nie istnieje podejrzenie złamania, podnieś tę część ciała tak, by znalazła się wyżej niż serce. Jeśli krwawienia z ręki lub nogi nie można zatrzymać stosując ucisk lub unosząc kończynę, spróbuj odciąć dopływ krwi w głównej tętnicy, dociskając ją mocno palcami do kości znajdującej się pod spodem. Palce trzymaj prosto, nie zginaj ich. Kiedy krwawienie ustanie, mocno zabandażuj opatrunek, jednak nie na tyle mocno, by nie było czuć tętna poniżej rany. Wezwij lekarza.

Różne rodzaje krwotoków – postępowanie:

- krwotok zewnętrzny – opatrunek osłonowo-uciskowy, unieruchomienie kończyny,
- krwotok tętniczy – na czas zakładania opatrunku osłonowo-uciskowego możliwość ucisku tętnicy od strony serca,
- krwotok z kończyny górnej – możliwość uciśnięcia tętnicy ramieniowej,
- krwotok z kończyny dolnej – możliwość uciśnięcia tętnicy udowej,
- krwotok z tętnicy szyjnej – możliwość uciśnięcia tętnicy poniżej rany,
- krwotok z nosa – każ pacjentowi usiąść na krześle z głową pochyloną do przodu i siedzieć spokojnie przez 15 minut. Nigdy nie odchylaj mu głowy do tyłu! Ułóż go z głową wyżej niż tułów i połącz na nasadzie nosa i karku zimny mokry ręcznik. Jeśli krwawienie nie ustaje, włóż w obie dziurki od nosa tampony ze sterylnej gazy. Pamiętaj, by kawałek tamponu wystawał z nosa tak, by potem można go było łatwo wyjąć. Jeśli krwawienia powracają, zgłoś się do lekarza,
- krwawienie z rany skóry głowy – nałóż wyjąłowany opatrunek osłonowo-uciskowy.

Jeśli jest to krwawienie z rany głowy z odpryskami kostnymi, nałóż wyjąłowany opatrunek osłonowy. Do podtrzymania opatrunku można wykorzystać siatkę opatrunkową codofix.

Złamania

Złamania dzielimy na zamknięte i otwarte.

Złamanie czaszki na skutek uderzenia w głowę. Objawy: utrata przytomności oraz krwawienie z uszu i ust. Zastosować zimny okład na głowę, przenieść na noszach, kocu, płaszczu itp., zapewnić spokój i skierować do szpitala.

Złamania kręgosłupa – silny ból w kręgosłupie oraz kończynach, niemożność poruszania palcami. Podsunąć deskę o długości większej niż poszkodowany, aby przy przenoszeniu nie nastąpiło przeginięcie tułowia i uszkodzenie rdzenia kręgowego.

Złamanie i zwichnięcie obojczyka objawia się bólem i znacznym obrzękiem w okolicach obojczyka. Włożyć do dołu pochwowego zwitek waty, zgiąć rękę pod kątem prostym, zawiesić na temblaku zrobionym z chusty trójkątnej, a na uszkodzone miejsce nałożyć zimny okład.

Złamanie żeber objawia się silnym bólem przy oddychaniu, kaszlu, kichaniu i przy ruchach. Mocno obandażować klatkę piersiową lub dobrze ściągnąć ręcznikiem podczas wydechu. Na wiotką klatkę piersiową nie stosować bandaża elastycznego. W przypadku stłuczenia stosować zimne okłady z wody i mocno zabandażować. Miejsca stłuczone nie jodynować, rozcierać lub smarować maściami.

Złamania kończyn górnych i dolnych. Pierwsza pomoc polega na unieruchomieniu dwóch sąsiednich stawów, w których skład wchodzi złamana kość. Jako szyny mogą służyć deseczki, laska, parasol, kij, a nawet twarda tektura. Można też unieruchomić złamaną nogę przywiązując ją do zdrowej. Jeśli nie da się założyć szyny bez wyprostowania kończyny, przytrzymaj ją dłońmi po obu stronach złamania, podczas gdy ktoś inny delikatnie ustawi ją w pozycji jak najbliższej naturalnej. Wyściel zaimprowizowaną szynę watą lub czystym materiałem i przywiąż do niej kończynę ściśle (ale nie za ciasno) bandażem, paskiem lub pasami podartego ubrania. Szyny muszą być na tyle długie, by wystawały poza stawy powyżej i poniżej złamania. Jeśli kość przebiła skórę i rana obficie krwawi, zatamuj krwawienie, ale nie próbuj nastawiać kości ani oczyszczać rany – możesz uczynić zbyt dużą krzywdę. Załóż jałowy opatrunek i natychmiast wezwij pogotowie. Nie przesuwaj ofiary, jeśli ma uszkodzony kręgosłup, szyję lub miednicę.

W przypadku *złamania ręki* należy ją unieruchomić za pomocą deski lub szyny tak, aby dwa sąsiadujące stawy uległy unieruchomieniu, zawiesić na temblaku i przymocować do tułowia. Przy złamaniu i zwichnięciu palców u rąk należy przymocować deseczkę na szerokość dłoni, zabandażować. Długość deseczki powinna sięgać od końca palców do przedramienia.

W przypadku *złamania kości miednicy* nie należy dopuścić do rotacji odłamków.

Zwichnięcia

Nie próbuj poruszać zwichniętym stawem lub samemu nastawiać zwichnięcia. Unieruchom dwie sąsiednie kości wchodzące w skład uszkodzonego stawu i zgłoś się do lekarza. Jeśli zwichnięte jest biodro, wezwij pogotowie lub przetransportuj rannego na noszach do szpitala na ostry dyżur. Jeśli możesz zdobyć woreczek z lodem, przyłóż go w miejscu zwichnięcia, aby zmniejszyć opuchliznę i złagodzić ból.

Skaleczenia

Umyj dokładnie ręce przed opatrzeniem rany. Wodą z mydłem oczyść skórę wokół zranionego miejsca. Wykonuj ruchy od środka na zewnątrz, dzięki czemu woda nie dostanie się do rany. Umyj mydłem samą ranę, dokładnie opłucz ją wodą, następnie wodą utlenioną, delikatnie osusz jałowym gazikiem i przykryj sterylnym opatrunkiem lub czystą szmatką. Zabandażuj ranę opatrunkiem. Pamiętaj, że każda rana grozi zakażeniem tężcem. Gdy jest głęboka, rozległa lub zabrudzona, niebezpieczeństwo jest poważne. Jeśli poszkodowany miał dawno robiony zastrzyk przeciwko tężcowi, trzeba zgłosić się do lekarza. Zwróć uwagę na objawy zakażenia (mogą się pojawić dopiero po kilku dniach): zaczerwienione, zaognione i bolesne miejsce wokół rany, czerwone smugi wychodzące z rany i podążające w górę ręki lub nogi, opuchliznę wokół rany oraz towarzyszące jej dreszcze lub gorączkę. W przypadku wystąpienia infekcji natychmiast zgłoś się do lekarza. Możesz zabandażować dłoń w taki sposób, by opatrunek nie zsunął się, ani nie utrudniał poruszania ręką.

Opatrywanie ran

Udzielający pierwszej pomocy powinni przede wszystkim dokładnie umyć ręce wodą z mydłem lub spirytusem czystym lub przynajmniej zajodynować swoje palce. Dotykanie ran, nawet wymyтыми rękami, jest niedozwolone. Rany nie wolno przemywać wodą, środkami leczniczymi, zasypywać proszkami i smarować maściami, gdyż utrudniają one gojenie, przenoszą brud z powierzchni skóry do rany i mogą wywołać zakażenie. Na ranę nakładamy jałowiony materiał z pakietu opatrunkowego. Nie należy dotykać go rękami na powierzchni, a tylko chwytać za obrzeża. Przykładamy go na ranę i owijamy bandażem. Oczyszczanie ran z brudu, ziemi itp. należy do lekarza.

Ciała obce w ranie – postępowanie:

- opatrunek osłonowy, nie usuwamy ciała obcego,
- ciało obce w krwawiącej ranie – opatrunek osłonowo-uciskowy z ominięciem ciała obcego, nie usuwamy ciała obcego tkwiącego w ranie.

Urazy głowy

Najcięższymi urazami są obrażenia wewnątrzczaszkowe typu wstrząśnienie mózgu, stłuczenie oraz krwiaki wewnątrzczaszkowe. Ofiara wypadku może zachowywać się normalnie, po czym na chwilę traci przytomność lub nie pamięta, co było przyczyną wypadku. Dopiero później następuje całkowita utrata przytomności albo inne objawy. Może nastąpić zatrzymanie oddechu i czynności serca – brak tętna. Osoba ze złamaną czaszką może mieć wycieki płynu z ucha lub nosa. Wezwij pogotowie. Nim dojedzie, podejmij akcję reanimacyjną po sprawdzeniu, czy nie doszło do uszkodzenia kręgosłupa. Po uderzeniu w głowę istnieje niebezpieczeństwo krwotoku mózgowego i późniejszych poważnych komplikacji. Jeśli głowa krwawi, załóż opatrunek, zabandażuj i każ rannemu leżeć, dopóki nie dojedzie lekarz.

Napad padaczkowy (epilepsja)

Objawia się silnymi drgawkami ciała, utratą przytomności, pianą na ustach, samowolnym oddaniem moczu. Chorego położyć na wznak, podłożyć koc pod głowę, między zęby wsunąć wałeczek z chusteczki lub ręcznika, rozluźnić ubranie i po napadzie pozostawić w spokoju.

Atak serca

Najczęstsze objawy ataku serca to ból pośrodku klatki piersiowej, czasem promieniujący do szyi i ramion, sporadycznie również ból w górnej części brzucha, przyspieszenie lub skrócenie oddechu, nierówne tętno, czasami nudności, niepokój. Ofiara może się pocić i tracić przytomność. Wezwij pogotowie. Jeśli chory ma kłopoty z oddychaniem, nie zmuszaj go, by się położył, ale pomóż mu przybrać wygodną pozycję. Rozepnij obcisłe ubranie. Nie próbuj podnosić bądź przenosić chorego, nie podawaj mu nic do picia. Zachowaj spokój i spróbuj go uspokoić. W myślach przećwicz kolejne etapy reanimacji na wypadek, gdyby przestał oddychać i stracił tętno.

Zatrucia

Jeśli kogoś bardzo boli brzuch, ma biegunkę, wymioty lub zawroty głowy, albo gorączkę wezwij natychmiast lekarza. Poinformuj go, czym najprawdopodobniej ofiara się zatrzymała – powie Ci, co robić zanim przyjedzie. Nie wywołuj wymiotów, jeśli ofiara połknęła substancję żrącą (np. środki czyszczące, ług, amoniak, benzynę itp.), a także jeśli śpi lub ma drgawki. Jeśli lekarz kazał wywołać wymioty, podawaj do picia słoną wodę. Jeśli jest to zatrucie pokarmowe, postaraj się dostarczyć lekarzowi próbkę „podejrzanej” potrawy – jej analiza może przyspieszyć leczenie. Gdy przygotowujesz świeże grzyby (samodzielnie zebrane lub kupione na targu, przy szosie) zawsze zostaw trochę w lodówce – na wszelki wypadek.

Porażenie prądem elektrycznym

Uwolnij porażonego spod działania prądu przez wyłączenie napięcia, przecięcie przewodów lub odciągnięcie porażonego. Czynności te należy wykonywać w sposób zabezpieczający ratującego przed porażeniem – nie wolno porażonego znajdującego się pod napięciem dotykać gołą ręką, względnie chwycić za mokrą odzież. Gdy poszkodowany jest nieprzytomny, należy sprawdzić czy oddycha i czy wyczuwalne jest jego tętno na jednej z tętnic szyjnych. Gdy porażony nie oddycha, ale wyczuwalne jest tętno należy sprawdzić drożność dróg oddechowych i zastosować sztuczne oddychanie. Jeżeli porażony nie oddycha i nie jest wyczuwalne tętno, należy sprawdzić drożność dróg oddechowych i zastosować sztuczne oddychanie oraz masaż zewnętrzny serca. Zabiegi te wykonuje się aż do przybycia lekarza, względnie do momentu odzyskania świadomości przez porażonego. Jeśli ofiarę trzeba zawieźć do szpitala, upewnij się, czy nie ma złamań lub obrażeń wewnętrznych.

Odmrożenia

Występują w trzech stopniach, tj. od lekkich do ciężkich. Lekkie odmrożenia charakteryzują się uczuciem palenia i kłucia w miejscu odmrożonym, blednięciem i utratą czucia. W tym celu należy zastosować ciepłe (lecz nie gorące) kąpiele i ostrożnie rozcierać miejsca suchą, czystą ręką. Nie wolno rozcierać brudnymi szmatami lub śniegiem. Przy odmrożeniach II-go stopnia, miejsca odmrożenia są ciemnoczerwone lub sine, tworzą się pęcherze wypełnione przezroczystym lub lekko krwistym płynem. Nie należy moczyć ani rozcierać odmrożonych miejsc, ani przekłuwać pęcherzy. Chorego szybko przewieźć do szpitala. Odmrożenia III-go stopnia – miejsca są czerwono-sine lub fioletowe, następuje obumarcie skóry, pozbawienie czucia i silny ból. Należy ogrzać chorego i podać środki przeciwbólowe oraz przykryć miejsca odmrożenia jałowym opatrunkiem i szybko przewieźć do szpitala.

Oparzenia

Oparzenia chemiczne

W przypadku oparzenia kwasami stężonymi (siarkowym, azotowym, solnym) i ługami żrącymi (sodą kaustyczną, bielidłami, niegaszonym wapnem itp.) miejsca oparzone należy niezwłocznie przemywać strumieniem bieżącej wody z kranu czerpalnego w ciągu 10–15 min. Po dokładnym obmyciu wodą na miejsca oparzone nałożyć wyjąłowany opatrunek.

Oparzenie słoneczne

Ze słońca trzeba korzystać z umiarem, stosując środki zapobiegające promieniowaniu UV – kremy, emulsje, olejki lub tabletki działające od wewnątrz. Ciężkie lub rozległe oparzenia słoneczne wymagają wizyty u lekarza. Jeśli skóra jest

zaczerwieniona, ale nie ma na niej pęcherzy, przykładaj na oparzone miejsce zimne, mokre kompresy, które złagodzą ból. Zastosuj jeden ze specyfików dostępnych w aptece bez recepty.

Oparzenia cieplne

Jeśli jest to oparzenie I-go stopnia, należy obmyć skórę zimną wodą lub spirytusem czystym rektyfikowanym i nałożyć wyjałowiony opatrunek. W przypadkach ciężkich oparzeń II-go i III-go stopnia nie wolno dotykać miejsc rękami ani smarować olejem, maściami, wazeliną itp. Miejsca oparzeń pokryć wyjałowionym opatrunkiem. Pęcherzy nie wolno rozcinać, ani też usuwać z rany ciał obcych. Nie wolno zdierać części ubrań przylegających do rany, lecz odciąć odzież ostrymi nożyczkami wokoło miejsca przylegania, aby nie uszkodzić skóry i nie stworzyć możliwości zakażenia. Poszkodowanych z ciężkimi oparzeniami ciała szybko skierować do szpitala.

Ciężkie poparzenie

Jeśli ubranie pali się lub tli, ugaś ogień, przetaczając płonąca ofiarę po ziemi. Polej ją wodą albo stłum płomienie płaszczem, kocem lub pledem. Każ poszkodowanemu leżeć, by złagodzić szok. Odetnij spalone fragmenty ubrania. Jeśli materiał przylega do rany, nie próbuj go oddzielać, pozostaw go na miejscu i obetnij delikatnie dokoła. Przykryj ranę sterylnym opatrunkiem lub czystym płótnem i nie zmieniaj go, dopóki nie zajmie się tym lekarz. Taki zabieg odcina dopływ powietrza oraz zmniejsza ból i ryzyko zakażenia. Natychmiast wezwij lekarza lub zawieź ofiarę do najbliższego szpitala. Uwaga! Nawet powierzchowne oparzenia ogniem lub wodą mogą być niebezpieczne, jeśli pokrywają duże powierzchnie ciała. Poparzenia prądem, poparzenia twarzy, dłoni, stóp i genitaliów należy traktować jako poważne. Zwróć się do lekarza. Drobniejsze oparzenia jak najszybciej ozieb zimną wodą lub przyłóż kostki lodu (może to być też mrożonka z lodówki) i trzymaj dopóki ból nie ustąpi. Nie stosuj żadnych maści ani tłuszczów! Pęcherze na skórze przykryj sterylnym opatrunkiem. Nie przebijaj ich ani nie wyciskaj.

Udar cieplny

Udar jest groźny dla życia. Ofiara jest osłabiona, rozdrażniona, oszołomiona, ma mdłości. Przestaje się pocić, skóra jest gorąca, czerwona i sucha. Temperatura ciała rośnie do 40°C lub więcej. Zdarza się, że poszkodowany traci przytomność. Umieść ofiarę udaru w zacienionym miejscu, owiń jej głowę zimnymi, mokrymi ręcznikami, a ciało zimnym, mokrym prześcieradłem. Przytomnej osobie podawaj chłodne napoje, ale nie alkohol! Ochłodzenie to pierwszy krok, potem natychmiast wezwij lekarza. Osoba tylko wyczerpana upałem powinna odpocząć w chłodnym, zacienionym miejscu, położyć się z nogami uniesionymi 20–30 cm powyżej poziomu głowy. Na głowie połóż jej zimne ręczniki i daj do popijania (małymi łykami) słoną wodę (łyżeczka soli na szklankę wody) – pół szklanki co 15 minut przez godzinę. Dobry jest również sok z cytrusów. Jeśli ofiara ma mdłości, nie podawaj więcej płynów. Trzeba zgłosić się do lekarza.

Zadławienia

Gdy dławi się większe dziecko, połóż je na podłodze twarzą do góry i dalej postępuj tak, jak w przypadku dorosłego, który leży, ale uklęknij u stóp dziecka. Zastosuj manewr Heimlicha (pchnięcie brzuszne), używając obu dłoni, kładąc nasadę dłoni znajdującej się pod spodem na brzuchu dziecka, między pępkiem a dolnymi żebrami. Wykonuj manewr delikatnie. Nie trać głowy – ważna jest szybkość i opanowanie.

Spotkania z przyrodą, czyli ukąszenia i użądlenia

Komary, mrówki, meszki

Umyj ukąszone miejsca wodą z mydłem. Posmaruj je jednym ze środków antyhistaminowych. Jeśli nie masz takiego leku, możesz posmarować piekące miejsce sodą oczyszczoną, zmieszaną z niewielką ilością wody. Opuchliznę przykryj szmatką zmoczoną w bardzo zimnej wodzie. Pogryzienie przez chmarę atakujących meszek może nawet doprowadzić do wstrząsu anafilaktycznego (alergicznego), w takim przypadku trzeba natychmiast iść do lekarza.

Kleszcze

Nie próbuj wyciągać wczepionego kleszcza. Zwykle można się go pozbyć za pomocą kilku kropli terpentyny, oleju lub wazeliny. Kleszcz powinien wyjść po 30 minutach. Jeśli ta metoda nie zda egzaminu, usuń kleszcza pincetą. Trzeba to robić bardzo ostrożnie, tak by nie został zgnieciony i wyszedł w całości (nie wolno dotykać kleszczy dłońmi). Następnie co najmniej przez 5 minut dokładnie szoruj to miejsce wodą z mydłem, a potem przetrzyj spirytusem. Kleszcze mogą przenosić niebezpieczne choroby (np. kleszczowe zapalenie mózgu), zwykle jednak nie dochodzi do zakażenia, jeśli zostanie usunięty zaraz po wczepieniu się. Gdyby ugryzione miejsce spuchło lub pojawiła się gorączka albo wysypka, należy zgłosić się do lekarza. Taka reakcja może wystąpić nawet po kilku tygodniach!

Ukąszenia przez osy, pszczoły, szerszenie

Polej zimną wodą lub przyłóż woreczek z lodem na użądłone miejsce, by złagodzić ból i spowolnić wchłanianie się trucizny. Można podać tabletkę wapna. Jeśli ktoś zostanie użądłony przez większą liczbę owadów, zastosuj chłodne kompresy i sprowadź lekarza. Alergik reaguje na użądlenia bardzo silnie, zaczyna się dusić, brakuje mu powietrza, ma przyspieszony i sploty oddech, tętno słabo napięte, występują obrzęki. Musi jak najszybciej trafić do najbliższego pogotowia albo szpitala. Uwaga! Alergicy powinni mieć przy sobie środki antyhistaminowe!

Ukąszenie przez żmiję

W Polsce można być ukąszonym jedynie przez żmiję zygzakowatą. Wszystkie pełzające jaszczurki, zaskrońce i padalce, często nazywane błędnie żmijami lub węzami, nie są groźne. Żmija zygzakowata (*Vipera berus*) ma do 75 cm długości-

ci, kolor brunatny lub czarny z wyraźnym zygzakowatym wzorem na grzbiecie. Występuje na terenie całego kraju, zwłaszcza na podmokłych łąkach leśnych. Jeśli spędzasz wakacje w okolicy, gdzie występuje, idąc na spacer zawsze załóż buty z cholewą i długie spodnie. Aby pomóc ukąszonemu, upewnij się, że to była naprawdę żmija zygzakowata – w miejscu ukąszenia powinny być 4 jednakowej wielkości małe ślady ukłucia (jak po igle), rozmieszczone symetrycznie w kwadracie. Jeśli jest taki ślad, natychmiast zabierz ofiarę do najbliższego szpitala. W drodze ukąszony powinien być nieruchomy, najlepiej w pozycji półleżącej. Rana powinna znajdować się poniżej poziomu serca lub na jego wysokości. Nie stosuj lodu ani zimnych okładów. Nie podawaj lekarstw ani alkoholu. Gdy szpital jest oddalony o więcej niż godzinę jazdy, zastosuj opaskę uciskową. Nigdy nie zakładaj opaski na stawy (palce u rąk lub nóg), głowę, szyję lub tułów. Opaska uciskowa powinna mieć przynajmniej od 2 do 4 cm szerokości. Załóż ją 5 do 10 cm powyżej miejsca ukąszenia, na tyle mocno, by można było pod nią wsunąć 2 palce. Z opaską we właściwym miejscu z rozsądną szybkością jedź do najbliższego punktu opieki medycznej.

Podstawowe środki medyczne stanowiące zawartość apteczki²:

1. Gaza opatrunkowa wyjałowiona – 10 szt. (konfekcjonowana fabrycznie).
2. Codofix – specjalna, silnie rozciągliwa siateczka, zastępująca klasyczny bandaż.
3. Bandaż do wykonania wszelkiego rodzaju opatrunków – kilka odcinków różnych rozmiarów. Nie stosuje się go jedynie na tułowie!
4. Chusty trójkątne z folii – 2 szt.
5. Chusty trójkątne płócienne – 2 szt. Służą głównie do unieruchamiania złamań i zwichnięć.
6. Bandaże płócienne do opatrunków uciskowych i opatrywania ran z ciałem obcym – 2 szt.
7. Folia izotermiczna – 1 szt. Ma wszechstronne zastosowanie. Używa się jej głównie do okrywania ciała uszkodzonego.
8. Bandaże płócienne do opatrunków uciskowych i opatrywania ran – 2 szt.
9. Bandaże z gazy – 2 szt.
10. Bandaże elastyczne różnych rozmiarów – 6 szt.
11. Bandaże wyjałowione różnych rozmiarów – 10 szt.
12. Plastry i przylepce z gazą – po kilka sztuk (fabrycznie konfekcjonowanych).
13. Plastry wodoodporne różnych rozmiarów – 10 szt.
14. Opatrunki osobiste – 2 szt.
15. Maseczka foliowa do sztucznego oddychania.
16. Nożyczki z tępą stopką.
17. Agrałki – 5 szt.
18. Pinceta.
19. Latarka.

² Wyposażenie apteczki podane za dr. Adamem Pietrzakiem (UW).

20. Prosty kołnierz usztywniający kręgi szyjne.
21. Szpatułki drewniane do usztywniania złamań palców – min. 2 szt.
22. Rękawiczki ochronne gumowe – 4 pary.
23. Gotowe opatrunki (zestawy) na oparzenia.

Wymienione środki medyczne wchodzi w skład minimalnego niezbędnego zestawu podstawowego. Można go także skompletować samodzielnie, w uzgodnieniu z lekarzem, dostosowując do własnych potrzeb, uzupełnić o inne specyfiki, jak: woda utleniona, soda oczyszczona, środki łagodzące skutki ukąszeń przez owady, środki łagodzące skutki oparzeń słonecznych.

Co spakować dodatkowo do apteczki?

Zawartość apteczki dobierz, uwzględniając specyficzne potrzeby rodziny i miejsca, w które się wybierasz. Każdą z rzeczy oznacz i opisz, do czego służy. Do środka włóż egzemplarz naszego poradnika. Trzymaj apteczkę z lekami tak, aby zawsze była dostępna tylko dla dorosłych, a niedostępna dla dzieci. Nie podawaj żadnych leków przeciwbólowych i nasercowych osobom, których nie znasz, tym samym nieprzytomnym.

Józef Biernacki jest instruktorem ratownictwa drogowego Polskiego Związku Motorowego

Miroslaw Bar

Działania podejmowane przez SP 15 w Przemyślu na rzecz Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego

W związku z szybkim rozwojem motoryzacji, koniecznością staje się właściwa edukacja motoryzacyjna najmłodszych uczestników ruchu drogowego. Rola szkoły pozostaje niezastąpiona w rozwijaniu wiedzy, umiejętności i zachowań uczniów związanych z bezpieczeństwem w ruchu drogowym. W tym szalonym wyścigu za wynikami dydaktycznymi czy sportowymi naszych podopiecznych, często zapomina się o konieczności przygotowania dzieci i młodzieży do pełnienia ról społecznych, w tym roli uczestnika ruchu drogowego.

Dlatego też zespół nauczycieli Szkoły Podstawowej Nr 15 w Przemyślu podejmuje szereg działań związanych z szeroko pojmowanym wychowaniem komunikacyjnym, które nie jest traktowane jako jedynie proces dydaktyczny, polegający na przygotowaniu młodego człowieka do uzyskania uprawnień do kierowania rowerem. To coś więcej, to przede wszystkim uświadomienie młodego człowieka na bezpieczeństwo ruchu, kulturę na drodze, kształtowanie właściwych postaw i nawyków obecnych i przyszłych uczestników ruchu drogowego. Uczniowie klas I, III czy VI są już uczestnikami tego ruchu jako piesi i rowerzyści, a za kilka lat mogą być kierowcami pojazdów samochodowych. Ze statystyk policyjnych jednoznacznie wynika, że najczęściej zdarzeń drogowych powodują młodzi kierowcy pomiędzy 18 i 24 rokiem życia.

Jak głosi stare polskie przysłowie „Czym skorupka za młodu nasiąknie...” musimy tę skorupkę jak najwcześniej właściwie ukształtować by osiągnąć zakładany cel – zmieszenie liczby wypadków drogowych.

Podejmowane od kilku lat działania w zakresie poprawy bezpieczeństwa ruchu drogowego skłoniły nas do opracowania wewnątrzszkolnego zintegrowanego programu wychowania komunikacyjnego. Program ten jest realizowany w klasach nauczania zintegrowanego w toku procesu lekcyjnego a w klasach starszych na przedmiotach: język polski, technika, informatyka, plastyka, wychowanie fizyczne, muzyka. Główne cele tego programu to:

- upowszechnienie kultury motoryzacyjnej i postępu technicznego oraz szerzenie wiedzy w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego,
- kształcenie w zakresie bezpieczeństwa ruchu drogowego oraz przygotowanie

uczestników ruchu do świadomego, odpowiedzialnego, profesjonalnego i bezpiecznego korzystania z dróg,

- kształtowanie prawidłowych postaw i zachowań wobec sytuacji występujących w ruchu drogowym,
- uświadomienie zagrożeń występujących w ruchu, jak również wykonywanie ćwiczeń praktycznych,
- przekazywanie właściwej wiedzy a co ważniejsze umiejętności związanych z bezpieczeństwem ruchu drogowego.

Jak widać program jest ukierunkowany na coś więcej niż tylko wyposażenie uczniów w wiedzę i podstawowe umiejętności związane z poruszaniem się po drogach.

W ramach realizacji tego programu podejmowane są działania proponowane przez instytucje zewnętrzne, firmy, stowarzyszenia czy fundacje oraz działania inicjowane przez nauczycieli szkoły. Wśród działań zewnętrznych realizowane są:

Bezpieczne dzieci na polskich drogach

Początkiem każdego roku szkolnego przeprowadzamy ogólnopolską, społeczną kampanię „Bezpieczne dzieci na polskich drogach”. Odbywa się ona pod patronatem Ministra Edukacji Narodowej, Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz Krajowej Rady Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego. Jest to akcja prewencyjna i medialna na rzecz zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa na drogach. Podstawowymi celami tej kampanii są:

- uwrażliwienie kierowców na związaną z rozpoczęciem roku szkolnego zwiększoną liczbę dzieci na drogach,
- uświadomienie dzieciom zagrożenia i skutków kolizji,
- zwiększenie poczucia odpowiedzialności za bezpieczeństwo własne i innych użytkowników dróg.

Bezpieczna szkoła z PZU

Program ten składa się z trzech części, z których każda jest adresowana do innej grupy odbiorców:

- „Pierwsze kroki na drodze” – ma na celu zachęcenie najmłodszych uczniów szkół do poznania zasad ruchu drogowego i bezpiecznego poruszania się po drodze;
- „Moja karta rowerowa” – ta część przeznaczona jest dla uczniów klas IV – VI. W jej ramach podopieczni pogłębiają wiedzę na temat bezpiecznego uczestnictwa w ruchu drogowym zarówno w roli pieszego jak i rowerzysty;
- „Nasza szkoła” – program polegający na opracowaniu projektu zabezpieczenia okolicy szkoły pod kątem bezpieczeństwa dzieci i młodzieży na drodze.

Droga i ja

To zestaw edukacyjny firmy „RENAULT”, w skład którego wchodzi: kasetka z filmem edukacyjnym „Przygody Wooscha”, przewodnik dla nauczyciela oraz książka i zeszyty ćwiczeń dla każdego ucznia. Program jest adresowany do uczniów klas nauczania zintegrowanego. Jego realizacja pozwala m. in. na poznanie właściwych zachowań na drodze, jak również konsekwencji braku rozwagi.

Bezpieczna jazda, karta rowerowa – moje pierwsze prawo jazdy

Program adresowany jest do uczniów ubiegających się o uzyskanie karty rowerowej. Materiały dydaktyczne (książka z zeszytem ćwiczeń) przekazywane każdemu uczniowi stanowią cenną pomoc w przygotowaniu ich do uzyskania uprawnień do kierowania rowerem. W ramach programu, każde dziecko, które otrzymuje kartę rowerową, zostaje wyposażone w tzw. pakiet bezpieczeństwa, w skład którego wchodzi: żółta kamizelka odblaskowa oraz dwie opaski odblaskowe. Program ten został wdrożony po raz pierwszy w roku 2007 jako program pilotażowy w 250 szkołach na terenie całego kraju. W latach następnych ma być realizowany w szerszym zakresie.

Paszport rowerowy

Program ten promuje dbałość o właściwy stan techniczny roweru. Polega na sprawdzeniu stanu technicznego roweru i wydaniu certyfikatu w formie „paszportu rowerowego”.

Bezpieczna droga do szkoły

Program Firmy STATOIL Polska adresowany do uczniów klas pierwszych. Polega na prowadzeniu, według określonego scenariusza, zajęć dydaktycznych przez policjantów i przedstawicieli firmy oraz przeprowadzeniu konkursu plastycznego o tematyce związanej z bezpieczeństwem ruchu drogowego. Firma jest jednocześnie sponsorem materiałów informacyjnych zachęcających do bezpiecznego i rozsądnego korzystania z dróg i ulic oraz nagród rzeczowych, w tym roweru górskiego z pełnym osprzętem.

Eliminacje miejskie i powiatowe Ogólnopolskiego Turnieju Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego

Od 1998 roku szkoła jest organizatorem miejskich i powiatowych eliminacji ogólnopolskiego turnieju bezpieczeństwa ruchu drogowego. Organizuje je na zlecenie gestora konkursu – Polskiego Związku Motorowego.

W ramach wewnętrznych starań, inicjowanych i realizowanych przez nauczycieli szkoły, podejmuje się wiele działań:

Kampania na rzecz bezpieczeństwa ruchu drogowego

„Dzieci proszą kierowców”

Uczniowie szkoły projektują i wykonują ulotki zachęcające kierowców do bezpiecznej jazdy. Ulotki te są przekazywane przez dzieci kierowcom pojazdów samochodowych zatrzymanym do kontroli przez policjantów Wydziału Ruchu Drogowego Komendy Miejskiej Policji w Przemyślu.

„Oświecenie ważna rzecz”

Kampania adresowana do rowerzystów, która polega na przekazywaniu ulotek, również wykonanych przez dzieci, zachęcająca rowerzystów do jazdy z włączonym światłami po zapadnięciu zmroku.

„Dzieci jeżdżą w fotelikach”

Kampania wakacyjna dla kierowców, polegająca na wkładaniu za wycieraczkę samochodową ulotek zachęcających do przewożenia małych dzieci w fotelikach.

Organizacja konkursów

W ciągu roku szkolnego, na poziomach poszczególnych klas, organizowane są konkursy tematycznie związane z bezpieczeństwem i znajomością zasad ruchu drogowego:

- zgaduj zgadula dla klas I-III,
- znajomość zasad ruchu drogowego dla klas IV-VI,
- sprawnościowa jazda na rowerze klasy I-VI.

Klub rowerowy

Klub rowerowy został założony w 2002 roku. Jego członkami mogą być uczniowie, którzy posiadają kartę rowerową. W ramach klubu organizowane są piątkowe i sobotnie wycieczki turystyczno - krajoznawcze. Ich celem (poza poznaniem najbliższej okolicy, zachęceniem do rekreacji) jest promowanie bezpiecznego stylu jazdy na rowerze. Klub działa nie tylko w okresie letnim, bowiem w okresie poprzedzającym wiosenne wyjazdy uczniowie spotykają się z nauczycielem prowadzącym i przygotowują trasy przejazdów.

Współpraca z instytucjami działającymi na rzecz bezpieczeństwa ruchu drogowego

W tym zakresie szkoła ściśle współpracuje z:

- Wojewódzkim Ośrodkiem Ruchu Drogowego,
- Komendą Miejską Policji,
- Strażą Miejską,
- Służbą Ochrony Kolei.

Przedstawiciele oraz funkcjonariusze tych instytucji są częstymi gośćmi naszej szkoły. Prowadzą pogadanki, uczestniczą w zajęciach dydaktycznych, współorganizują imprezy szkolne.

Międzynarodowy tydzień bezpieczeństwa ruchu drogowego

W czasie trwania tej kampanii (jest ona ogłaszana co trzy lata przez Organizację Narodów Zjednoczonych) następuje kumulacja działań związanych z bezpieczeństwem ruchu drogowego. Organizowane są liczne konkursy, imprezy, spotkania i szkolenia związane z promowaniem bezpieczeństwa ruchu drogowego, zarówno wśród uczniów, nauczycieli, rodziców, jak i pozostałych uczestników ruchu drogowego.

Imprezy szkolne

W ramach rekreacyjnych imprez organizowanych na terenie szkoły (festyny, pikniki), przeprowadzane są liczne przedsięwzięcia mające na celu promocję właściwych zachowań na drodze, m. in. zawody rowerowe, mini konkursy, prezentacje sprzętu będącego w dyspozycji policji, straży miejskiej i straży granicznej.

Szkolenia

Szkolenia z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego adresowane są do członków rady pedagogicznej oraz do rodziców uczniów szkoły. Przeprowadzane są w formie prezentacji multimedialnych przedstawiających dane statystyczne, zalecenia, wnioski, sugestie a także prezentacje filmów dydaktycznych.

Ratujemy i uczymy ratować

W szkole pracuje dwóch nauczycieli przeszkolonych w ramach programu WOŚP „Ratujemy i uczymy ratować”. Nauczyciele ci, w ramach zaplanowanego procesu dydaktycznego, prowadzą szkolenia, podczas których uczniowie zostają wyposażeni w podstawowe umiejętności związane z udzielaniem pierwszej pomocy w nagłych wypadkach. W związku z tym, że szkoła dysponuje dwoma fantomami, w programie szkolenia uwzględnia się również naukę sztucznego oddychania.

Został przygotowany również program dla uczniów klas VI, pt.

„**Cztery koła i ja**”. Jego nadrzędnym przesłaniem jest upowszechnienie kultury motoryzacyjnej oraz postępu technicznego. Program ten przewiduje praktyczne zajęcia z wykorzystaniem kartingów. Zgodnie z jego założeniami uczniowie wykonują, na właściwie przygotowanym pod względem bezpieczeństwa placu, kilka podstawowych manewrów jak hamowanie czy omijanie przeszkody.

W wyniku jego realizacji uczeń powinien:

- posiadać praktyczną wiedzę z zakresu zachowania się pojazdu w ruchu,
- posiadać umiejętności przewidywania zagrożeń występujących w ruchu drogowym,
- prawidłowo reagować na sytuacje drogowe.

Program ten nie został w chwili obecnej wdrożony, bowiem nie są spełnione wszystkie warunki bezpieczeństwa potrzebne do jego realizacji.

Budowa miasteczka ruchu drogowego

W ubiegłym roku na terenie szkoły zostało wybudowane miasteczko ruchu drogowego. Zostało ono sfinansowane ze środków pozabudżetowych. Alejki o łącznej powierzchni użytkowej 700 m² ze skrzyżowaniami, przejściami dla pieszych, zakrętami i rondem, zostały wyłożone kostką brukową. Ustawiono 70 znaków drogowych. Głównymi sponsorami były firmy: PZU, WORD w Przemyślu PBUM-Unibet w Przemyślu. Miasteczko będzie wykorzystywane do prowadzenia praktycznych zajęć, nie tylko przez uczniów naszej szkoły ale również wszystkich zainteresowanych zdobywaniem praktycznych umiejętności z zakresu bezpiecznego poruszania się po drogach.

Nadrzędnym celem prowadzonych działań jest poprawa bezpieczeństwa ruchu drogowego. Mnogość tych działań pozwala na dotarcie do uczniów w taki sposób, by każdy z nich posiadał, zrozumiał i utrwalił zasady właściwego użytkowania dróg, był świadomym uczestnikiem ruchu drogowego.

■ **Mirosław Bar** *dyrektor Szkoły Podstawowej nr 15 w Przemyślu*

Jerzy Ostręga

Działania wspomagające edukację komunikacyjną w Zespole Szkół w Czarnej

W Szkole Podstawowej w Czarnej kontakt dzieci z szeroko rozumianą edukacją komunikacyjną ma miejsce już podczas nauczania zintegrowanego. Organizowane są spotkania z policjantami z miejscowego komisariatu policji, w czasie których omawia się zasady bezpiecznego poruszania się po drogach.

Kolejnym krokiem, mającym pomóc najmłodszym zrozumienie przepisów ruchu drogowego są wycieczki ulicami Czarnej, które organizują nauczyciele nauczania początkowego. Uczniowie obserwują ruch uliczny, uczą się prawidłowego przechodzenia przez jezdnię, rozpoznają oznakowanie przejść dla pieszych, poznają podstawowe znaki drogowe. W czasie zajęć lekcyjnych zapoznają się także z sygnalizacją świetlną, dowiadują się, co oznaczają przyjmowane postawy policjanta kierującego ruchem drogowym. W szkole podstawowej we wszystkich klasach realizowany jest program „Droga i ja”, w którego ramach uczniowie otrzymują materiały do ćwiczeń, pomagające opanować reguły poruszania się po drodze.

Kilka lat temu za zgodą dyrektora szkoły i rodziców rozpoczęłem nauczanie przedmiotu – wychowanie komunikacyjne. Dzieci z czwartych klas cały rok, w ciągu jednej godziny tygodniowo zdobywają wiedzę z przepisów ruchu drogowego, nabywają umiejętność jazdy rowerem w ruchu drogowym. Korzystam z licznych pomocy dydaktycznych, w tym, programów komputerowych. Ukoronowaniem całorocznej nauki jest uzyskanie przez uczniów karty rowerowej. W bieżącym roku szkolnym 2007/2008 nasza szkoła uczestniczy w ogólnopolskim programie edukacyjnym pn. „Bezpieczna jazda. Karta rowerowa – moje pierwsze prawo jazdy”. Otrzymaliśmy zeszyty ćwiczeń dla każdego czwartoklasisty oraz pytania testowe. Dodatkowo, po uzyskaniu karty rowerowej uczniowie otrzymają opaskę i kamizelkę odblaskową.

Od kilkunastu lat jestem organizatorem Turnieju Bezpieczeństwa w Ruchu Drogowym na szczeblu gminnym, powiatowym, a także wojewódzkim. Turniej ten ma trzydziestoletnią tradycję, a jego organizatorami są MEN, PZMot i Policja. Podczas turnieju uczniowie muszą wykazać się wiedzą ze znajomości przepisów ruchu drogowego oraz zasad udzielania pierwszej pomocy, pisząc test jednokrotnego (sp) lub wielokrot-

nego (gimnazja) wyboru. Kolejną konkurencją jest jazda rowerem po sprawnościowym torze przeszkód. Następnie rowerzysta musi wykazać się praktyczną znajomością przepisów, poruszając się rowerem w miasteczku komunikacyjnym. Na szczeblu wojewódzkim uczniowie muszą także wiedzieć, jak należy udzielać pierwszej pomocy, muszą umieć wykonywać opatrunki.

Aby sprawnie przeprowadzić zawody, należy posiadać rowery (składaki i „górale”), tor przeszkód, miasteczko komunikacyjne. Początkowo borykaliśmy się z wieloma problemami, z czasem, z pomocą rodziców, szkolnego konserwatora i sponsorów, udało się zgromadzić niezbędny sprzęt. Niejednokrotnie elementy toru przeszkód, wykonane przez rodziców, malowaliśmy wspólnie z uczniami. Znaki drogowe - wyposażenie miasteczka komunikacyjnego, zostały zakupione za pieniądze pozyskane od sponsorów. Podobnie jak rowery, choć część z nich to nagrody wygrane w Turniejach BRD. Układanie testów spoczywa na barkach policjantów z Komendy Powiatowej Policji w Dębicy, z którymi współpraca układa się wzorowo. Turnieje BRD to także nagrody dla uczestników. Z pomocą przychodzą sponsorzy oraz władze lokalne, na które zawsze można liczyć. Dzięki temu rowerzyści mogą otrzymywać cenne nagrody. Najlepsze drużyny honorowane są pucharami i dyplomami.

Turniej BRD popularyzuje zasady bezpiecznego poruszania się po drogach, kształtuje partnerskie zachowania wobec innych uczestników ruchu, popularyzuje rower jako środek transportu.

Opisane powyżej działania sprawdzają się od wielu lat, uczniowie chętnie poznają przepisy bezpieczeństwa ruchu drogowego, zdobywają karty rowerowe i motorowerowe, biorą udział w konkursach, rozślawiając naszą szkołę nie tylko w województwie, ale i w Polsce. A ja mam satysfakcję i poczucie dobrze wykonanej pracy.

■ **Jerzy Ostrega** – *nauczyciel Zespołu Szkół w Czarnej*

Jerzy Ostręga

Idea wprowadzenia szczebla okręgowego w Turnieju BRD w województwie podkarpackim

1. Z powiatu do okręgu awansują po 2 najlepsze drużyny.
2. Województwo dzielimy na 6 okręgów (patrz: mapka).
3. Z 5 okręgów awansują do województwa po 2 najlepsze drużyny, z 1 okręgu – 3.
4. Na szczeblu wojewódzkim jest 13 szkół podstawowych i 13 gimnazjów.



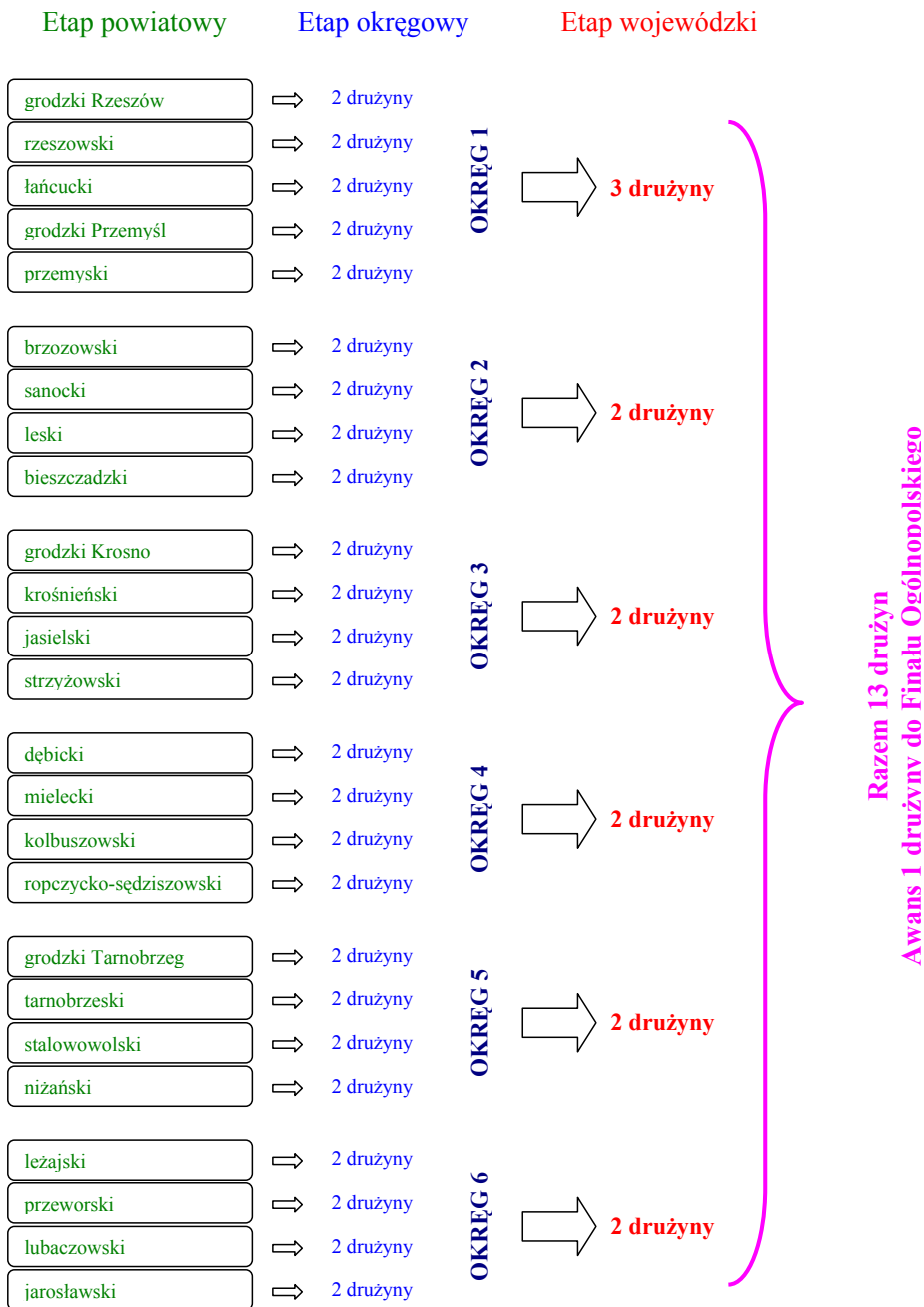
Plusy takiego systemu:

- zawody wojewódzkie trwają krócej, możemy je rozegrać w jednym dniu dla obu typów szkół,
- unikamy sytuacji, że kilka powiatów nie przysłało swoich drużyn, blokując miejsce dobrym drużynom z innych powiatów,
- poziom rywalizacji na szczeblu okręgów i wojewódzkim znacznie się podnosi.

Uwagi:

- etap okręgowy sprawdzał się w wielu innych województwach, w których istnieje od wielu lat,
- na szczeblu okręgowym nie ma żadnych nagród dla uczestników, organizator zapewnia jedynie wyżywienie.

Powyższy projekt powstał w wyniku wielu przemyśleń autora tekstu, który posiada duże doświadczenie w zakresie organizacji Turniejów BRD. Uczestniczył on także, wraz ze swoimi drużynami w wielu zawodach i turniejach organizowanych dla rowerzystów.



Jerzy Ostrenga – nauczyciel Zespołu Szkół w Czarnej

Mariusz Kalandyk
z cyklu **To lubię!**

Opowiadanka Szczepanka

Mamucie (p)odchody

Mamuty – jak wieść niesie – wymarły. I nie stało się to, choć sam fakt brany jest pod uwagę, na skutek działalności pewnych dwunogich, podstępnych i z punktu widzenia mamuta – karaluchowatych stworzeń – paskudnych i uciążliwych jak... Wiecie co i wiecie gdzie.

Otóż mamuty wyginęły z przeżarcia! Kukurydza nie obrodziła jeszcze wówczas, pasz treściwych nie było, a innych zaczęło z przyczyn oblodzeniowych brakować.

Mamuty jakby nigdy nic konsumowały, co im pod wydłużoną zaborczo górną warę wpadło, tuczyły się zawzięcie, nie zwracając uwagi ani na postępujące otłuszczenie wątroby (na oko 80 kg wątrobiej wagi), ani tym bardziej serca (waga chłopca po przejściach na siłowni).

Trąbowce (za przeproszeniem), o których mowa, konsumowały dziennie 180 kg gałązek, trawek, pędów igliwia, kłaczy itp. Wypijały do tego, a jakże – 150 litrów wody. Jaki system to wytrzyma? Jaka łąka zniesie? Huczało więc coraz częściej po kniejach i lesie, że mamuty to ekologiczne bomby z nieco tylko opóźnionym zapłonem. Tylko kto miał to mamutowi powiedzieć? Że jest opóźniony. I w dodatku z zapłonem? Każda uwaga – nawet grzeczna – skończyłaby się jak pewne wesele w Podkarpackiem. Pan Młody w areszcie, policja obrażona. Panna Młoda – żal mówić.

Tak więc mamuty żarły, temperatura

spadała, drzewka karłowaciały – dziś obowiązuje eufemizm: przechodziły w formy endemiczne...

Postawmy wreszcie kropkę nad „i”: mamuty żarły i uwalniały do środowiska produkty tak zwanej przemiany materii. Obficie uwalniały. Znacząco uwalniały – i z pewną taką nonszalancją. Wszystko, co organiczne, ulega szczęśliwie rozkładowi, gdy dać mu odrobinę czasu. Czasu jednak mamutom zaczęło brakować, przybywało natomiast lodu. Mamuty chodziły, jadły, czasem się zatrzymywały i wtedy to, co było ciepłe i duże zamieniało się w jeszcze większe, ale za to zimne. Nie nastrajało to nikogo optymistycznie, choć świat był jakby odrobinę większy, a miasta... Miasta? Jakże miasta?

Miał silić się na paralele powiedzmy od razu, że miast nie było[!] a to, co rośnie, następnie rosnać przestaje, to zaś, co szczęśliwie skonsumowane, często przemienia się w kamień. Zamrożony kamień u szyi.

Mamuty – nie wyginęły z niestrawności. Były na tyle wydolne, że i bez niestrawności doskonale sobie poradziły. Wyginęły z przeżarcia. Niektórzy utrzymują, że z przeżarcia. Bo zobaczyły komety, a potem poczuły ognisty podmuch.

Jak było – lub mogło być – stanowi dla nas przestronnie interesującą hipotezę. Z morałem jak najbardziej. Morałem o przedłużonym działaniu.

Mamuty to zwierzęta robiące wrażenie. Dobre wrażenie. Dostojne wrażenie. Mamut, zobaczony w pewnej sytuacji, już tak dostojnie nie wygląda. Nie w tej, o której myślisz Szanowny Czytelniku. W sytuacji *par excellence* przerażenia jak najbardziej.

Jednakowoż pamiętamy również o tym, co Ty, PT Czytelniku, przed chwilą pomyślałeś. Bo nie oszukujmy się, żadną ujmą to nie jest, tylko obiektywną próbą wglądu w rzecz samą przez się interesującą. Obciążenie środowiska ma swoje granice – tylko do pewnego stopnia rozciągliwe. Mamuty przekroczyły granice i zostały ukarane – jak wcześniej dinozaury. A tak! Nie bójmy się tego słowa: Kometą.

Bo, wracając do morału, duży może więcej. Ale mały też nie wypadł nikomu spod ogona. Duży może więcej generalnie, ale mały bije wielkiego liczebnością. Na głowę. I nie tylko na głowę.

Mamuty wymarły, bo były wielkie i mało zwrotne. Poza tym dysponowały dużą ilością szynek, boczków, flaczków

i innych kulinarnych atrakcji. W sam raz na potrzeby dwunożnych watach coraz mniej owłosionych, a za to coraz bardziej wyprostowanych osobników. Wymarły, bo okolicach okołozlodzeniowych nie dbały należycie o stan obszarów zielonych i zbyt późno zaczęły się odchudzać.

Piszę to ze smutkiem, bo ostatnia odsłona mojego morału o przedłużonym działaniu brzmi następująco: podchody mamutów, by wyjść na swoje – jak wszystkie inne – były tylko wypryskiem na zielonym obliczu planety. Podchody tych bardziej łysych, którzy nastali po mamutach, są – niestety – o wiele skuteczniejsze. Widać to jak na dłoni. Głowa planety dzięki tym, o których wyżej, zamienia się w gębę steranego egzystencją amatora napojów ze sfermentowanych jabłek ciągnionych treści. Podchody czyniących sobie ziemię poddaną coraz bardziej przypominają guano, Szanowny Czytelniku.

Guano i niewiele więcej.

■ **Mariusz Kalandyk**



Doskonaliśmy z pasją!

OFERTA HOTELOWA

Hotel OENiPAS w Czudcu



- ◆ 143 miejsca noclegowe
- ◆ pokoje 1, 3 i 4-osobowe
- ◆ jadalnia dla 100 osób
- ◆ 2 sale konferencyjne dla 60 i 120 osób
- ◆ 9 sal wykładowych dla 20 - 30 osób
- ◆ pracownia komputerowa (16 stanowisk z łączem 2 Mbit/s)

38-120 Czudce, ul. Rzeszowska 82
tel. 017 2760672, fax 017 2760671
e-mail: osczudec@pcen.rzeszow.pl

Hotel Belferek w Przemyślu



- ◆ 42 miejsca noclegowe
- ◆ pokoje 1, 2 i 4-osobowe
- ◆ kawiarenka dla 30 osób
- ◆ sala konferencyjna dla 60 osób
- ◆ 5 sal wykładowych na 15, 20 i 30 miejsc
- ◆ sala dydaktyczno-komputerowa dla 30 osób

37-700 Przemyśl, ul. Kraszewskiego 7A
tel. 016 6790930, fax 016 6702742
e-mail: biuro@pcen.przemyysl.pl

Dworek pod Lipami w Tarnobrzegu

- ◆ 40 miejsc noclegowych
- ◆ pokoje 1, 3 i 4-osobowe
- ◆ jadalnia dla 40 osób
- ◆ kawiarenka

- ◆ sauna
- ◆ plac ogniskowy

- ◆ 5 sal wykładowych dla 20, 30, 35, 60 osób
- ◆ 2 sale komputerowe (12 i 15 stanowisk)



39-400 Tarnobrzeg, ul. Sienkiewicza 206
tel. 015 8224318, fax 015 8221229
e-mail: biuro@pcen.tarnobrzeg.pl



zniżki dla nauczycieli, kadry oświatowej,
studentów, grup zorganizowanych



wynajem sal dydaktycznych na godziny

Dogodne położenie oraz infrastruktura naszych hoteli stwarzają doskonałe warunki do wypoczynku, organizacji szkoleń, kursów, konferencji, zjazdów integracyjnych, spotkań biesiadnych oraz przyjęć okolicznościowych.



Hurtownia Sportowo-Turystyczna

oferuje

Sprzęt i wyposażenie sportowo-turystyczne

Pełny zakres, konkurencyjne ceny

Wyposażamy kompleksowo:

- sale gimnastyczne
- siłownie dla początkujących i zaawansowanych
- gabinety rehabilitacyjne
- kluby bilardowe
- kluby sportowe
- baseny
- obiekty sportowe

Działamy w Rzeszowie od 1993r. Jesteśmy przedstawicielami uznanych producentów krajowych (Olymp, Master-Sport, Polsport, WIK, Pesmenpol i in.), zagranicznych (Kettler, GALA i in.), importerem na cały kraj piłek GALA oraz piłek do gier zespołowych. Oferujemy ponadto bogaty wybór pucharów, trofeów sportowych oraz sprzętu łuczniczego. Działamy bez pośredników. Służymy fachowym doradztwem przy wyborze sprzętu, zapewniamy usługi ekip fabrycznych wyspecjalizowanych w montażu i naprawie urządzeń sportowych i siłowych. Większe zamówienia dostarczamy nieodpłatnie własnym transportem. Dotrzymujemy ustalonych terminów dostaw, montażu oraz serwisu. Zapraszamy do współpracy!

Olimp sp. z o.o. O/Rzeszów
35-082 Rzeszów
ul. Podkarpacka 14A (droga wylotowa na Krosno)
tel./fax. 0-17 85-40-653 kom. 502-387-163
e-mail olimp.rzeszow@interia.pl
pon-pt 8-17
sobota 9-13