

## Od redakcji...

Drodzy Czytelnicy, numer „Meritum”, który mają Państwo przed sobą, poświęcony jest szeroko rozumianemu bezpieczeństwu w szkole. Szeroko, gdyż nie chodzi tu tylko o bezpieczeństwo podczas zajęć czy przerw, ale również o sytuacje, w których uczeń staje się ofiarą przemocy, świadkiem wypadku lub towarzyszącą mu zamiary samobójcze.

Nie trzeba powtarzać, że poczucie bezpieczeństwa to jedna z najważniejszych potrzeb człowieka, że przede wszystkim nie chcemy się bać...

Po latach dwóch światowych wojen, po latach zimnej wojny nadszedł czas pokoju, którego kruchości się obawiamy i o który staramy się dbać jak o najcenniejszy skarb. Robią to nie tylko rządy poszczególnych państw, ale również organizacje pozarządowe i międzynarodowe. Polska jako kraj należący do NATO i Unii Europejskiej próbuje sprostać zadaniu dbania o bezpieczeństwo w sytuacjach zagrożenia, jakie niesie ze sobą współczesna cywilizacja, takich jak terroryzm czy poczucie samotności przekładające się na próby samodestrukcji.

Te i wiele innych kwestii rodzą potrzebę edukacji dla bezpieczeństwa, czyli takiego kształtowania człowieka, który umie sprostać sytuacjom trudnym, wypadkom, powodziom, kataklizmom, gwałtom, przemocy... To tematyka bardzo trudna, ale od trudnych tematów tak jak od problemów, nie należy uciekać, trzeba spróbować stawić im czoła. Stąd pomysł Minister Edukacji Narodowej Katarzyny Hall na aktualizację treści programowych związanych z bezpieczeństwem, gdy dzisiejsze zagrożenia są zupełnie inne niż w warunkach wojny, pomysł skutkujący wprowadzeniem w szkołach nowego przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, który dostosuje dotychczasowy przedmiot przysposobienie obronne do wymogów współczesności.

Pragnąc właściwego poziomu bezpieczeństwa w szkołach i nie tylko, zajęliśmy się tym tematem w niniejszym numerze „Meritum”. Dajemy w nim wskazówki postępowania w sytuacjach zagrożenia, udzielamy instrukcji dotyczących nauczania pierwszej pomocy, podpowiadamy, gdzie jej szukać w sytuacji tragedii i potrzebie udzielenia wsparcia poszkodowanym, sugerujemy adekwatne lektury i zachęcamy do śledzenia odnośnych do tematu aktów prawnych.

Trudno życzyć miłej lektury, gdy temat jest tak niełatwy, życzymy zatem pożytecznej i przydatnej lektury, a właściwie jak najmniej sytuacji, w których wiedza i umiejętności dotyczące bezpieczeństwa byłyby przydatne.

Zatem, bądźmy bezpieczni...

*Zapraszamy do lektury!*

## Teorie i badania

*Katarzyna Pańkowska-Koc, Ewa Kędracka,*  
Bezpieczeństwo w szkole . . . . . 2

*Dr hab. inż. Grzegorz Sobolewski,*  
Bezpieczeństwo świata z perspektywy naszego uczestnictwa w NATO i UE . . . . . 4

*Dr Tomasz Kowalczyk,*  
Bezpieczeństwo w szkole w aspekcie współczesnych zagrożeń . . . . . 12

*Katarzyna Koszewska,*  
Zarządzanie sytuacjami kryzysowymi na terenie szkoły/placówki oświatowej. . . . . 16

*Dr Andrzej Pieczywoł,*  
Edukacja dla bezpieczeństwa w świetle współczesnych wyzwań i rozwiązań organizacyjnych . . . . . 23

*Katarzyna Pańkowska-Koc,*  
Opinie rodziców uczniów szkół podwarszawskich, dotyczące bezpieczeństwa dzieci w szkole. . . . . 28

## Bezpieczeństwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym

*Prof. dr hab. Jan F. Terelał,*  
Rola wsparcia społecznego w radzeniu sobie ze stresem. . . 31

*Prof. dr hab. Barbara Pilecka,*  
Profilaktyka samobójstw w szkole. . . . . 37

*Ewa Maksymowska,*  
Gwałt i przemoc seksualna . . . . . 45

*Dr Julita Błasiak,*  
Zjawisko agresji w szkole. . . . . 50

*Dr Renata Czarniecka,*  
Edukacja dla bezpieczeństwa, bezpieczeństwo w edukacji . . . . . 55

## Dobra praktyka

*Beata Mroczkowska,*  
Z myślą o naszym bezpieczeństwie . . . . . 59

*Dr Radosław Piotrowicz,*  
Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – innowacja pedagogiczna . . . . . 63

*Jarosław Woch,*  
Motywacja do nauki pierwszej pomocy i sugestie dotyczące prowadzenia szkolenia . . . . . 68

*Elżbieta Sideris,*  
Wsparcie psychiczne poszkodowanego w wypadku dziecka – wskazówki praktyczne. . . . . 72

## Samokształcenie

*Agnieszka Zdrojewska,*  
Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 1994-2010 na temat: edukacja dla bezpieczeństwa . . . . . 76

*Katarzyna Pańkowska-Koc,*  
Pozycje polecane. . . . . 80

*Jerzy Kopański,*  
Kompetencje nauczyciela a cyberbezpieczeństwo ucznia. . . 82

## Prawo oświatowe

*Bogusław Tundzios,*  
Nowości w prawie oświatowym – JESIEŃ 2010 . . . . . 88

Katarzyna Pankowska-Koc  
Ewa Kędracka

## Bezpieczeństwo w szkole...

*Prawie 2/3 przyczyn wypadków wynika z niewystarczającej wiedzy i świadomości zarówno osób odpowiedzialnych za zapewnienie bezpieczeństwa, jak i dzieci i młodzieży<sup>1</sup>.*

Bezpieczeństwo to stan, który daje poczucie pewności i gwarancje jego zachowania oraz szanse na doskonalenie. Jest to jedna z podstawowych potrzeb człowieka. To całokształt przedsięwzięć, form oraz sposobów organizowania i kształtowania rzeczywistości otaczającej ludzi w celu zapewnienia im właściwych warunków funkcjonowania. Bezpieczeństwo jest podstawową potrzebą świata. Dotyczy państw, grup społecznych i każdego człowieka, a jego brak wywołuje niepokój i poczucie zagrożenia. Państwo nie jest samotną wyspą, zwłaszcza w czasach tak daleko posuniętej globalizacji, jaka jest naszym udziałem. Cały świat ma problem z bezpieczeństwem. Dlatego organizuje się i kształtuje warunki służące zapewnieniu bezpiecznego funkcjonowania w określonej rzeczywistości.

Taką rzeczywistością jest też środowisko szkolne. Większość ludzi i organizacji, w tym również szkoła, stara się oddziaływać na swoje otoczenie zewnętrzne i sferę wewnętrzną, by usuwać, a przynajmniej oddalać zagrożenia, eliminować lęk, obawy, niepokój i niepewność. Bezpieczeństwem na terenie szkoły zainteresowani są wszyscy. Rodzice, wszak szczęśliwe dzieciństwo i właściwa edukacja dzieci to warunek ich dobrego i bezpiecznego funkcjonowania. Nauczyciele, którzy powinni być świadomi zagrożeń czyhających na każdym kroku. Są – jako ludzie kompetentni i profesjonalni – odpowiedzialni za osoby, nad którymi sprawują pieczę z ramienia społeczeństwa i państwa. Dyrektor szkoły, ponoszący odpowiedzialność prawną, ale i tę trudniejszą – moralną.

Z punktu widzenia bezpieczeństwa w szkołach bardzo istotne jest rozporządzenie Ministra Eduka-

cji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach. Określa ono obowiązki osób odpowiedzialnych i warunki, które muszą być spełnione w celu zachowania bezpieczeństwa (m.in. na lekcjach wychowania fizycznego, które należą do zajęć najbardziej wypadkogennych).

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli dostrzega wagę problemu bezpieczeństwa w szkole, którego to tematu nie da się zawrzeć w jednym numerze. Po numerze 2(17)/2010 „Cyfrowe (nie)bezpieczeństwo” przygotowano następny, poruszający kolejną porcję zagadnień mieszczących się w jakże pojemnym hasle „Bezpieczeństwo w szkole”. I tym razem nie wyczerpiemy wszystkich zagadnień!

Stres, samobójstwo, gwałt, przemoc seksualna, agresja czy inne sytuacje kryzysowe – zapewnienie bezpieczeństwa wymaga najpierw dogłębnego poznania zagrożeń. Niezbędne są informacje i porady, jak sobie radzić w takich sytuacjach w szkole. Ważne jest poznanie zasad właściwego postępowania. Być może wydaje się nam, że tak drastyczne tematy nas nie dotyczą. Jednak ostatnie tragiczne wydarzenia w kraju i na świecie pokazują niestety, że każdy z nas powinien mieć wiedzę na ten temat. Choć na co dzień zapewne dokuczają nam bardziej troska o bezpieczne dotarcie dziecka do szkoły, pobyt w niej i powrót.

Najtańszym i najskuteczniejszym sposobem walki z samym zagrożeniem jest zapobieganie, a najprostszą metodą zapobiegania jest edukacja – im powszechniejsza, tym skuteczniejsza.

<sup>1</sup> Migacz A. *Wypadki i tragedie w szkołach i na wycieczkach* [w:] Koszewska K., Taraszkiewicz M. [red.] *Sytuacje kryzysowe w szkole*, CODN, Warszawa 2007, s. 139.

Szkola nie jest bezbronna wobec zagrożeń – wymienionych powyżej i innych (jak uzależnienia od alkoholu, narkotyków itp.). Troskę o bezpieczeństwo w szkole wyraża wiele oświatowych aktów prawnych. Liczne i różne programy profilaktyczne oraz placówki specjalistyczne (poradnie PP) pomagają szkole zapewnić bezpieczeństwo dzieci i młodzieży, a także nauczycieli.

Aktem zaangażowania władz oświatowych w prace nad poszerzeniem bezpieczeństwa w szkole jest wprowadzenie do nowej podstawy programowej przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Część ekspertów uważa, że zastąpiła ona jedynie przedmiot przysposobienie obronne, ale to nie tylko zmiana nazwy. To głęboka zmiana celów dydaktycznych i wychowawczych. Prawdziwe wyzwanie dla nauczycieli. Uczeń obok znajomości powszechnej samoobrony i obrony cywilnej poznaje zasady prawidłowego działania w przypadku wystąpienia zagrożenia życia i zdrowia, uczy się również udzielania pierwszej pomocy w nagłych wypadkach.

Edukacja dla bezpieczeństwa ma przygotować więc przyszłe pokolenie do radzenia sobie z różnego rodzaju zagrożeniami. Potrzebna jest do tego dobrze przygotowana, przeszkolona, świadoma

i kompetentna kadra. To od nauczycieli i dyrektora szkoły zależeć będzie efektywność wprowadzonych zmian. Pamiętajmy, że treści dotyczące bezpieczeństwa nie ograniczają się tylko do przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa. Powinno się je uwzględniać na wszystkich lekcjach, godzinach wychowawczych, w trakcie całonocnego pobytu w szkole, podczas wycieczek i innych wyjść zorganizowanych. Dyrektorzy szkół i rady pedagogiczne już teraz muszą opanować pewne zachowania związane z umiejętnością zarządzania kryzysem w szkole. Bo kryzys to nie tylko temat biznesu, bo kryzys może dotknąć w każdej chwili każdej ze szkół. Warto przewidująco „uzbroić się” w wiedzę pomocną do pokonania go, bowiem poznanie procedur i elementów wsparcia psychicznego pozwoli zminimalizować bądź ograniczyć konsekwencje przykrych zdarzeń na terenie szkoły.

---

Katarzyna Pankowska-Koc jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Ewa Kędracka jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie

*Doskonałe bezpieczeństwo  
i nietykalność własności oraz osoby:  
oto prawdziwa wolność społeczna.*

Antoine de Rivarol

Dr hab. inż. Grzegorz Sobolewski

## Bezpieczeństwo świata z perspektywy naszego uczestnictwa w NATO i UE

Prowadząc obserwację dotyczącą bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego, jesteśmy świadkami głębokich i intensywnych przemian. Zmiany, jakie dokonały się w sferze polityczno-militarnej i społecznej w Europie i na świecie na przełomie XX i XXI wieku, zapoczątkowały wiele ważnych procesów. W Polsce, obok gruntownych przemian na obszarze społecznym i gospodarczym rozpoczęły się zmiany związane z przebudową systemu bezpieczeństwa państwa oraz dostosowanie jego kształtu i możliwości do nowych uwarunkowań i potrzeb. Wstąpienie Polski do NATO i Unii Europejskiej spowodowało przyjęcie nowej koncepcji bezpieczeństwa, opartej na siłach i środkach własnych oraz wzajemnych zobowiązaniach wynikających z członkostwa w wymienionych organizacjach.

Obecne usytuowanie Polski na współczesnej politycznej mapie bezpieczeństwa (członkostwo w NATO, Unii Europejskiej czy współpraca zawiązana z USA) wymaga nowego spojrzenia na system bezpieczeństwa państwa, którego filarem jest aktywne uczestnictwo Polski w kształtowaniu bezpieczeństwa międzynarodowego, a tym samym bezpieczeństwa państwa.

### Współczesne zagrożenia bezpieczeństwa

Rzeczywistość, z jaką mamy do czynienia na początku XXI wieku, powoduje, że sprawy związane z bezpieczeństwem stały się jednymi z najważniejszych problemów współczesnego i przyszłego świata. Natomiast zapewnienie stanu braku zagrożenia interesów państwa i jego swobodny rozwój zawsze było, jest i będzie zaliczane do

podstawowych zadań każdego państwa. Myślenie i edukacja o strategicznym środowisku bezpieczeństwa jest nieodłącznym atrybutem funkcjonowania każdej organizacji, a w tym i każdego państwa.

Międzynarodowe środowisko bezpieczeństwa podlega ciągłej ewolucji, gdyż wciąż pojawiają się nowe zagrożenia – jakościowo i ilościowo odmienne od konwencjonalnych i tradycyjnych wyzwań XX wieku. Źródeł owych zagrożeń należy obecnie upatrywać w dynamicznie rozwijającym się radykalnym fundamentalizmie, międzynarodowym terroryzmie i ponadnarodowej przestępczości zorganizowanej.

Współczesne wyzwania w dziedzinie bezpieczeństwa wynikają głównie z przemian, jakie dokonały się na kontynencie europejskim w ciągu ostatnich lat. Ryzyko wojny konwencjonalnej na dużą skalę zmniejszyło się radykalnie, ale równocześnie nastąpiła znacząca dywersyfikacja i globalizacja zagrożeń. Obecnie w otoczeniu Polski nie występują zagrożenia dla jej suwerenności, stabilności wewnętrznej i pozycji międzynarodowej. Zagrożenie militarne nie wynika tylko z faktu posiadania przez naszych sąsiadów określonego potencjału militarnego. Należy się liczyć, że w wypadku konfliktu będą oni mogli tego potencjału użyć w celu rozstrzygnięcia sporu na swoją korzyść. Analiza stanu potencjału państw sąsiadujących pozwoli na wygenerowanie wniosków o skali możliwego zagrożenia, w jakim może się znaleźć Polska. Wartości potencjałów militarnych państw sąsiadujących w odniesieniu do stanu naszego potencjału przedstawia tabela 1.

Tabela 1. **LIMITY CFE-1<sup>1</sup>**

KRAJ	ŻOŁNIERZE	CZOŁGI	BWO	ARTYLERIA	SAMOLOTY	ŚMIGŁOWCE
POLSKA	234000	1730	2150	1610	460	130
BIAŁORUŚ	100000	1800	2600	1615	294	80

<sup>1</sup> Polska Zbrojna nr 31/2007, s. 39.

KRAJ	ŻOŁNIERZE	CZOŁGI	BWO	ARTYLERIA	SAMOLOTY	ŚMIGŁOWCE
UKRAINA	450000	4080	5050	4040	1090	330
ROSJA*	11450000	6350	11280	6315	3416	855
NIEMCY	345000	4069	3281	2445	900	280
SŁOWACJA	46667	478	683	383	100	40
CZECHY	93333	957	1367	767	230	50

\* Na terytorium objętym CFE-1

Przedstawione powyżej porównanie potencjałów rażenia nie oddaje prawdziwego obrazu sytuacji, a zwłaszcza czynnika mogącego doprowadzić do konfliktu zbrojnego. Obecnie w ocenie teoretyków wojskowych nie ma państwa lub grupy państw, które w perspektywie najbliższych lat mogłyby stanowić konwencjonalne zagrożenie dla NATO czy UE, a którym wymienione organizacje nie mogłyby się skutecznie przeciwstawić. Reasumując, w perspektywie krótko i średnioterminowej, prawdopodobieństwo wystąpienia konfliktu zbrojnego na dużą skalę jest znikome.

Zmniejszeniu zagrożenia wojną globalną lub kontynentalną towarzyszy wzrost liczby kryzysów lokalnych, przeradzających się niejednokrotnie w konflikty lokalne lub regionalne. Ich źródła są różnorodne: waśnie etniczne i religijne, spory graniczne, naruszenia praw człowieka, katastrofy naturalne i wywołane działalnością człowieka, niedobór podstawowych środków do egzystencji, zapaść gospodarczo-cywilizacyjna, osłabienie lub rozpad struktur państwowych itp. Naruszając zarówno rzeczywiste, jak i subiektywne poczucie bezpieczeństwa, stanowią one poważne źródło destabilizacji.

Coraz większego znaczenia nabiera natomiast ewolucja zagrożeń – od podmiotowych do przedmiotowych. Współcześnie coraz trudniej jest określić podmioty będące źródłem zagrożeń (państwo, organizacja lub grupa społeczna), ważniejsze stają się warunki i czynniki generujące potencjalne zagrożenia oraz obszary ich występowania, np. obszar byłych republik radzieckich, Bałkany, Bliski Wschód i Afryka Północna. Poprzez coraz to szersze otwarcie granic pojawia się olbrzymia przestrzeń, w której wewnętrzne i zewnętrzne aspekty bezpieczeństwa stały się trudne do podziału. Wśród zjawisk determinujących zmiany w środowisku bezpieczeństwa należy wymienić także zagrożenia płynące ze strony państw słabych i państw w stanie rozkładu oraz podmiotów pozapaństwowych.

Robert Scales w wydanej przez US Army War College w Pensylwanii książce „Przyszła wojna” (*Future Warfare*) wyodrębnia 5 źródeł konfliktów, mających stanowić zagrożenie pokoju światowego w pierwszych dekadach XXI wieku<sup>2</sup>. Do źródeł tych zalicza:

- podziały biedny – bogaty,
- problemy etniczne,
- walkę o dominację,
- przeciwstawne interesy ekonomiczne,
- walkę o strefy surowców naturalnych.

Współcześnie towarzyszą nam zagrożenia, które są związane przede wszystkim z napięciami i niestabilnością wywoływanymi przez terroryzm międzynarodowy, rozprzestrzenianiem broni masowego rażenia oraz nieprzewidywalną polityką reżimów autokratycznych. Polska, jak każdy inny członek wspólnoty euroatlantyckiej, jest wystawiona bezpośrednio na ww. zagrożenia. Wyzwania dla bezpieczeństwa wiążą się z opóźnieniami rozwojowymi, ubóstwem, degradacją środowiska naturalnego, chorobami, niekontrolowaną migracją, napięciami etnicznymi, kurczącymi się zasobami naturalnymi, z osłabieniem możliwości regulacyjnych państw i organizacji międzynarodowych z powodu pogłębiającej się polaryzacji poziomu rozwoju i życia pomiędzy krajami bogatymi a biednymi i rosnącej na tym tle frustracji i niezadowolaniem społecznym.

W obecnym stuleciu jednym z zasadniczych wyzwań dla szeregu państw oraz ich systemów bezpieczeństwa będzie skuteczne przeciwdziałanie oraz efektywna reakcja na nabierające coraz wyraźniejszych kształtów i groźniejszych form zagrożenia asymetryczne. Wagę tych zagrożeń, a szczególnie ich potencjalne, ale i realne destrukcyjne oddziaływania na państwo i jego obywateli, zaczęło dostrzegać coraz większe grono krajów i organizacji międzynarodowych.

Oceniając możliwości wystąpienia zagrożenia bezpieczeństwa międzynarodowego, zasadne wy-

<sup>2</sup> Scales R. *Future warfare*, US Army War College, Carlisle Barracks 1999.

daje się potwierdzenie opinii wielu specjalistów, którzy uznają, że będą to w większości zagrożenia asymetryczne. W opinii K. Piątkowskiego do charakterystycznych cech zagrożeń wojny asymetrycznej należą<sup>3</sup>:

- cele – prowadzący wojnę asymetryczną nie ogranicza ataku do potencjału militarnego przeciwnika, z założenia uznając za cel całość jego terytorium, społeczeństwa i zasobów; preferowane są cele, których rażenie przyniesie największy efekt psychologiczny,
- organizacja – wojny asymetrycznej nie muszą prowadzić siły zbrojne; bez względu na to, czy jest ona inspirowana, wspierana czy prowadzona przez jakieś państwo lub na jego zlecenie, wykonawcą uderzeń asymetrycznych są grupy zakonspirowane na terytorium przeciwnika,
- technika – bronią w wojnie asymetrycznej może być wszystko: uzbrojenie konwencjonalne (materiał wybuchowy, przenośne wyrzutnie rakiet), broń masowego rażenia (ładunki jądrowe, biologiczne, chemiczne), niekonwencjonalne (samolot pasażerski, samochód pułapka),
- metody działania – im dany sposób działania ma mniej wspólnego z prowadzeniem konwencjonalnych operacji wojskowych, tym większe jest prawdopodobieństwo, że zostanie wykorzystany przez podmiot prowadzący działania asymetryczne – przenikanie w struktury terytorialne społeczeństwa, stosowanie metod opartych na działaniach partyzanckich, kryminalnych itp.,
- zasięg – w przeciwieństwie do „zwykłych” działań terrorystycznych, wojna asymetryczna wyróżnia się skalą i zasięgiem działania; nie jest on ograniczony geograficznie – przeciwnik jest atakowany zarówno na swoim terytorium, jak też w każdym punkcie globu, gdzie znajdują się jego obywatele lub zasoby; to samo dotyczy skali działań – z założenia mają być intensywne.

Istota zmian we współczesnym środowisku bezpieczeństwa polega zatem na przesuwaniu się punktu ciężkości z zagrożeń klasycznych (inwazja zbrojna), których rola się zmniejsza, na zagrożenia asymetryczne, których źródłem stają się także trudne do zidentyfikowania podmioty pozapaństwowe.

Obecnie żadne zagrożenie nie jest czysto militarnym przedsięwzięciem i nie może być pokonane tylko przez czysto militarne środki. Każde z tych zagrożeń wymaga bowiem posiadania i współdziałania róż-

nych instrumentów w skali państwa i społeczności międzynarodowej<sup>4</sup>.

### Strategie i koncepcje bezpieczeństwa międzynarodowego

Współcześnie bezpieczeństwo międzynarodowe i narodowe nie jest zjawiskiem statycznym. Analiza konfliktów militarnych na przełomie XX i XXI wieku wskazuje, iż jest to proces wysoce dynamiczny. Do historii można zaliczyć prosty dwubiegunowy system (okres zimnej wojny), oparty nie tyle na równowadze sił (równowagi takiej nigdy nie było), co na równowadze strachu. Bezpieczeństwo międzynarodowe odznaczało się w tym okresie znaczną stabilnością, której towarzyszyło wysokie ryzyko wybuchu wojny jądrowej. Wraz z zakończeniem zimnej wojny ten stan rzeczy należy do przeszłości.

Bezpieczeństwo międzynarodowe nie jest kategorią pojęciową dającą się jednoznacznie zdefiniować. Kiedy przyjmiemy, że bezpieczeństwo sojuszu jest stanem niezagrożenia, umożliwiającym bezpieczną egzystencję i rozwój, wówczas możemy przyjąć, że zapewnienie bezpieczeństwa dotyczy ochrony (obrony) przed istniejącymi lub przewidywanymi zagrożeniami. Zadanie zapewnienia państwu, sojuszwowi bezpieczeństwa oznacza w konsekwencji zapewnienie pokoju<sup>5</sup>.

Rozpatrując kwestie bezpieczeństwa w nauce i praktyce stosunków międzynarodowych, można uznać, iż bezpieczeństwo to stan, w którym państwa mają poczucie pewności, że brak jest groźby ataku militarnego, politycznych presji, nacisku gospodarczego, zagrożenia ekologicznego czy utraty istotnych wartości kulturowych i tożsamości kulturowych i narodowych, co stanowiłoby przeszkodę dla rozwoju państw, współpracy międzynarodowej i utrzymania pokoju.

Rozpatrywane kwestie związane z pojęciem zewnętrznego bezpieczeństwa państwa stanowią kategorię zmienną w czasie, jest jednak ona ściśle związana ze stanem stosunków międzynarodowych oraz dominującymi na tym obszarze strategiami politycznymi bezpieczeństwa innych państw. Cel działania poszczególnych państw w dziedzinie bezpieczeństwa powinien być ukierunkowany w głównej mierze na ochronę przed istniejącymi potencjalnymi zagrożeniami i zdolność narodu do

<sup>3</sup> Piątkowski K., *Wojna nowego typu? Polską w Europie*, Warszawa 2002, s. 12.

<sup>4</sup> Por. Kaczmarek J. *Współczesne bezpieczeństwo*, Warszawa 2008, s. 20.

<sup>5</sup> Por. Carnovale M. *Partnerzy i sojusznicy NATO. Stosunki cywilno-wojskowe i demokratyczna kontrola nad armią*, Bliziej NATO, z. 3, Warszawa 1998, s. 18.

ochrony jego wewnętrznych wartości przed zewnętrznymi zagrożeniami.

Właściwe projektowanie polityki bezpieczeństwa międzynarodowego i narodowego powinno uwzględniać współczesny i dający się przewidzieć charakter zagrożeń. Prowadzone analizy wskazują, że dziś istnieje małe prawdopodobieństwo wybuchu światowej wojny – konfliktu militarnego na szeroką skalę – czy światowej wojny nuklearnej, ale jest też bardzo niski stopień stabilności, od wielu lat bowiem utrzymuje się stan niepewności i co gorsza – nieprzewidywalności. Wydarzenia z 11 września 2001 roku pogłębiły ten stan rzeczy. Dla nikogo nie powinno być tajemnicą, że w zglobalizowanym świecie typowe zagrożenia militarne ustępują pola zagrożeniom asymetrycznym i wzrastającym na sile zagrożeniom terrorystycznym.

Poszukując odpowiedniego antidotum na dostrzeżone zagrożenia, należy wyjść z generalnego założenia, iż obecnie bezpieczeństwo nie może być tylko kwestią narodową. Istnieje potrzeba globalnego podejścia do problemu i tylko na filarach międzynarodowego systemu bezpieczeństwa można budować skuteczne narodowe systemy bezpieczeństwa. W świecie globalnych zagrożeń współpraca międzynarodowa staje się warunkiem koniecznym zachowania pokoju, bezpieczeństwa międzynarodowego i narodowego. Klasyczny bowiem podział na wewnętrzne i zewnętrzne aspekty bezpieczeństwa dawno przeszedł do historii. Główne założenia ONZ bezpieczeństwa międzynarodowego ukazują jako sumę i rezultat bezpieczeństwa każdego oddzielnie i wszystkich państw członkowskich razem wziętych. Przedstawiana koncepcja bezpieczeństwa międzynarodowego zbudowana jest na idei współdziałania państw współtworzących system. Fundamentem tych założeń jest zasada zbiorowej samoobrony – agresja (napad) wobec któregośkolwiek z uczestników systemu uważany jest za napad na wszystkich pozostałych i zobowiązuje do przyścia z pomocą w rozwiązaniu sytuacji kryzysowej. Koncepcja wspólnego bezpieczeństwa zakłada partnerstwo i przymus współdziałania w rozwiązywaniu sporów międzynarodowych. Wspólne bezpieczeństwo tworzy strukturę umożliwiającą zmniejszenie na-

pięć i redukcję czynników konfliktogennych oraz groźbę wojny<sup>6</sup>. Koncepcja strategiczna Sojuszu NATO zakłada stałe utrzymanie zdolności użycia swoich sił w rejonie konfliktu i kryzysu, między innymi: skuteczność działań wojskowych w każdym dającym się przewidzieć okolicznościach stanowi podstawę zdolności Sojuszu do zapobiegania konfliktom, reagowania na kryzys oraz organizowania operacji reagowania kryzysowego nieujętych w artykule 5. Traktatu Waszyngtońskiego. Operacje te mogą stwarzać poważne wyzwania wymagające jednocześnie dużych umiejętności politycznych i wojskowych do wspólnych wielonarodowych działań<sup>7</sup>. W przypadku kryzysów mogących prowadzić do militarne zagrożenia bezpieczeństwa państw NATO, siły zbrojne Sojuszu mogą uzupełnić lub wzmocnić działania polityczne w ramach szerokiego podejścia do problemu bezpieczeństwa, przyczyniając się w ten sposób do opanowania kryzysów i ich pokojowego rozwiązywania<sup>8</sup>.

Europejska strategia bezpieczeństwa jest także ukierunkowana na zapobieganie i rozwiązywanie konfliktów. W swoich założeniach uwzględnia nie tylko uwarunkowania militarne i polityczne, ale również te o charakterze ekonomicznym, społecznym i międzykulturowym. Strategia ta odniesie sukces wyłącznie wtedy, gdy dokonana zostanie całościowa analiza zagrożeń oraz zostanie ustalona ich wspólna definicja. Pozwoli to na wyznaczenie strategicznych celów wspólnych dla wszystkich państw Unii (jak zaproponował były generał armii francuskiej w stanie spoczynku Philippe Morillon). Wiarygodność UE będzie zależała również w znacznym stopniu od zdolności do posiadania odpowiedniego potencjału militarnego, który będzie sfinansowany z budżetu wspólnotowego.

Zapewnienie bezpieczeństwa narodowego, nazywanego również bezpieczeństwem państwa<sup>9</sup>, jest jedną z podstawowych funkcji każdego kraju, obejmującą problematykę przeciwstawiania się wszelkim zewnętrznym oraz wewnętrznym zagrożeniom jego istnienia i rozwoju. Całość ujęcia bezpieczeństwa państwa powinna obejmować aspekty wewnętrzne i zewnętrzne<sup>10</sup>. Jest to uwarunkowane potrzebami bezpieczeństwa wewnątrz struktury

<sup>6</sup> <http://www.un.org>, <http://www.unic.un.org.pl>

<sup>7</sup> Binkowski H. et al., *NATO w systemie bezpieczeństwa euroatlantyckiego*, materiały do studiowania, Warszawa 2004, s. 145.

<sup>8</sup> Kaczmarek J. *NATO – Polska 2000*, Wrocław 1999, s. 52.

<sup>9</sup> Do czynników wpływających na bezpieczeństwo państwa zaliczamy: położenie geopolityczne, gospodarkę, politykę, siły zbrojne, zagrożenia militarne, zagrożenia pozamilitarne, świadomość obywateli i ekologię. Por. Malak K. *Bezpieczeństwo i obronność państwa*, Warszawa 1998, s. 87.

<sup>10</sup> Freedman L. *The Concept of Security* [w:] Hawkesworth M., Kogan M. *Encyclopedia of Government and Politics*, Vol. 2, London-New York 1992, s. 733.

społeczeństwa, jak również funkcjonowaniem i ewolucją środowiska międzynarodowego, w którym powstają różnorodne zagrożenia i wyzwania. Biorąc pod uwagę fakt, że powszechnie pojmowane bezpieczeństwo ma bezpośredni związek z zagrożeniami zewnętrznymi, wiodące znaczenie jest przypisywane polityce zagranicznej kraju w całości kształcie przedsięwzięć zmierzających do ochrony jego suwerenności<sup>11</sup>.

Z początkiem lat dziewięćdziesiątych, kiedy Polska znalazła się w zupełnie nowej sytuacji, wokół pojawiły się nowe państwa: zjednoczone Niemcy, podzielone Czechy i Słowacja, niepodległa Ukraina, Białoruś i Litwa oraz zmieniona ustrojowo Rosja. W tym też okresie Polska przechodziła czas transformacji politycznej, militarnej i gospodarczej. Równoległe z tymi przemianami Rzeczpospolita Polska dążyła do zapewnienia sobie bezpieczeństwa w ramach euroatlantyckich struktur bezpieczeństwa międzynarodowego (NATO i Unia Europejska).

Ostatnimi czasy poziom bezpieczeństwa europejskiego oparty na Sojuszu Północnoatlantyckim został wzmocniony poprzez jego rozszerzenie, co zwiększyło jednocześnie obszar demokracji i stabilności na kontynencie europejskim. Należy jednak podkreślić, że wejście Polski w struktury NATO nie było celem ostatecznym. Jest etapem i jednym z zadań strategicznych na drodze do zapewnienia możliwości pewniejszego i łatwiejszego osiągnięcia celu nadrzędnego, jakim dla każdego państwa jest zagwarantowanie bezpieczeństwa narodowego, jego prawa do życia w pokoju, suwerenności, nienaruszalności terytorialnej i rozwoju ekonomicznego. Ponieważ Europa nie stoi już w obliczu niebezpieczeństwa wojny na dużą skalę, zadanie Polski polega na zbudowaniu odpowiedniego potencjału obronnego czasu pokoju<sup>12</sup>.

W celu utrzymania stabilności w rejonie i zapewnienia bezpieczeństwa wobec różnorodnych zagrożeń, które niespodziewanie mogą pojawić się w przyszłości, Polska musi w ramach struktur NATO, ONZ i UE utrzymać silny, odpowiednio finansowany potencjał obronny<sup>13</sup>. Zarówno ONZ, Sojusz Północnoatlantycki, jak i Unia Europejska realizują dwutorową strategię promocji stabilności w całym świecie (Europie), przyjmując nowych członków i oferując wieloaspektowe formy współpracy

tym państwom, których członkostwo w NATO lub UE nie jest jeszcze możliwe. Przyjęta strategia odzwierciedla potrzebę kontynuacji rozszerzenia, ale bez osłabienia wewnętrznej zdolności działania instytucji<sup>14</sup>. Środowisko bezpieczeństwa w Europie i wokół Europy nadal ulega zmianom. Pozytywnie wpływają na nie przemiany związane z postępującą integracją europejską i euroatlantycką oraz pogłębiającą się współpracą regionalną w Europie, a także z transformacją w państwach, które rozpoczęły reformy demokratyczne i wolnorynkowe.

Głównym przesłaniem (założeniem) Strategii Bezpieczeństwa Narodowego RP z 2007 roku jest zapewnienie bezpieczeństwa państwa w nowych warunkach międzynarodowych. Powyższe założenia wymagają zwiększonej aktywności w sferze polityki zagranicznej<sup>15</sup>. W szczególności chodzi tu o takie działania, jak<sup>16</sup>:

- dbanie o sprawność mechanizmów sojuszniczych (zwłaszcza o funkcjonowanie Paktu Północnoatlantyckiego, który określany jest nadal jako najważniejsza gwarancja zewnętrznego bezpieczeństwa i stabilnego rozwoju naszego kraju),
- troska o zapewnienie skuteczności instytucji międzynarodowych i prawa międzynarodowego (głównie Organizacja Narodów Zjednoczonych, Unia Europejska, Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie),
- zachowanie przyjaznych stosunków z krajami sąsiedzkimi (nie można bowiem – nawet w okresie funkcjonowania w „globalnej wiosce” – gubić z oczu najbliższego otoczenia) oraz partnerskimi (tu szczególna rola przypada Stanom Zjednoczonym, które zaraz po NATO wymienia się jako najważniejszego gwaranta naszego bezpieczeństwa),
- wspieranie procesów transformacji w Europie Wschodniej i Południowej,
- udział w umacnianiu mechanizmów kontrolnych w dziedzinie nieprolifracji broni masowego rażenia,
- utrzymywanie gotowości do uczestnictwa w akcjach zapobiegania konfliktom i utrzymania pokoju,
- udział w działaniach na rzecz promocji demokracji i poszanowania praw człowieka.

<sup>11</sup> Kukulka J., Zięba R. *Polityka zagraniczna państwa*, Warszawa 1992, s. 64-69.

<sup>12</sup> S. Kępka, *Uwarunkowania i zagrożenia bezpieczeństwa państwa w świetle aktualnej sytuacji międzynarodowej*, Wrocław 2004, s. 328.

<sup>13</sup> *Polska polityka obronna oraz struktury SZ RP w warunkach rozszerzenia NATO*, Warszawa 1997, s. 15.

<sup>14</sup> P. Schmidt, *Rozłącznie ale nie odrębnie* [w:] *Przegląd NATO, Większa sprawność i lepsza równowaga*, Bruksela 2000, s. 12.

<sup>15</sup> *Strategia bezpieczeństwa narodowego RP*, Warszawa 2007 (<http://www.wp.mil.pl>).

<sup>16</sup> *Ibidem*.



W interesie Polski leży współkształtowanie systemu bezpieczeństwa międzynarodowego, który będzie coraz efektywniej eliminować różnego typu zagrożenia i sprzyjać budowie równowagi interesów oraz współpracy międzynarodowej w rozwiązywaniu globalnych problemów i wyzwań. Podstawową zasadą polityki bezpieczeństwa naszego państwa jest traktowanie Europy i Ameryki Północnej jako jednolitego obszaru bezpieczeństwa. Tworzony zmusznie system bezpieczeństwa europejskiego może stać się w przyszłości głównym gwarantem suwerenności i niepodległości Rzeczypospolitej.

Polska będzie kontynuować politykę aktywnego zaangażowania w sprawy utrzymania międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa zarówno w skali regionalnej, jak i globalnej. Wyrazem gotowości do odgrywania odpowiedzialnej roli międzynarodowej jest nasze duże zaangażowanie w proces stabilizacji w Iraku i Afganistanie. Podjęcie się stabilizacji w Iraku i bezpośredniej walki z terroryzmem i stabilizacji w Afganistanie podnosi pozycję międzynarodową Polski, a należyte wykonanie powierzonych zadań jest źródłem dodatkowego prestiżu, utrwala obraz Polski jako odpowiedzialnego i solidarnego partnera na arenie międzynarodowej. Polska ma jednocześnie świadomość, że aktywna rola w koalicji antyterrorystycznej może wystawiać kraj na ryzyko ataków i wrogich akcji ze strony ugrupowań, którym społeczność międzynarodowa wydała walkę<sup>17</sup>.

Konstatując, założenia polityki bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego nakładają na nasz kraj (w szczególności na Siły Zbrojne RP) zobowiązanie do udziału w różnego rodzaju operacjach militarnych (wojennych i nie tylko) w ramach potrzeb rozwiązania zaistniałej sytuacji kryzysowej pod egidą organizacji ONZ, NATO, UE, stojących na straży bezpieczeństwa. Obecność naszych kontyngentów w składzie wielonarodowych sił zadaniowych oraz w ramach reagowania kryzysowego to olbrzymi narodowy wkład w utrzymanie bezpieczeństwa międzynarodowego, a tym samym bezpieczeństwa narodowego.

### Nowe kierunki rozwoju międzynarodowego bezpieczeństwa

Współcześnie NATO i Unia Europejska funkcjonują w tym samym środowisku bezpieczeństwa

militarnego. Większość państw wchodzących w skład NATO i UE to członkowie obu organizacji. Naukowcy zajmujący się ich tematyką bardzo często stawiają sobie pytanie, czy obie organizacje się nie dublują i czy państwom Europy potrzebne jest członkostwo w NATO. Oceny współczesnych zagrożeń bezpieczeństwa, globalny charakter owych zagrożeń powoduje, iż tylko partnerstwo wszystkich organizacji może wzmacniać stan bezpieczeństwa międzynarodowego. W świecie globalnych zagrożeń współpraca i partnerstwo są warunkami przetrwania w pokoju i skutecznego przeciwstawiania się możliwym zagrożeniom wojennym. Partnerstwo to taki rodzaj współdziałania, które oparte jest na równych zasadach, tj. korzyści i współodpowiedzialności. Własne cele można osiągać, utrzymując wspólne wartości. Partnerstwo gwarantuje instytucjonalną współpracę. Należy przypuszczać, iż współpraca dalej się będzie rozwijała, ponieważ zarówno NATO, jak i Unia Europejska nie są w stanie samodzielnie rozwiązać wszystkich problemów związanych z zapewnieniem szeroko rozumianego bezpieczeństwa<sup>18</sup>.

Oceniając stan bezpieczeństwa europejskiego, możemy przyjąć tezę, iż Europie nie zagraża żadne państwo, a poziom jej bezpieczeństwa zależy przede wszystkim od działań na rzecz rozwiązywania konfliktów i kryzysów poza jej obrębem. Zdecydowana większość kryzysów ma swoje źródła w skomplikowanej sytuacji wewnętrznej. Podłoże dzisiejszych konfliktów to przede wszystkim zła sytuacja gospodarcza kraju połączona z problemami etnicznymi i niezadowolaniem z władzy. Powoduje to narastanie nastrojów nacjonalistycznych i w konsekwencji często prowadzi do wybuchu konfliktów wewnątrzpaństwowych. Dlatego też wyzwaniem dla społeczności międzynarodowej będzie przede wszystkim dostosowanie regulacji prawnomiędzynarodowych oraz wykształcenie instrumentu reagowania w przypadku kryzysów o charakterze wewnętrznym.

Analizując kwestię zarządzania bezpieczeństwem NATO i Unii Europejskiej, możemy wyciągnąć wnioski, iż w obu tych organizacjach przedsięwzięcia te oparte są na podobnych zasadach. Zarówno NATO, jak i Unia Europejska w swoich założeniach przyjęły, iż głównym celem ich działalności w sytuacji kryzysowej jest: redukcja

<sup>17</sup> *Strategia bezpieczeństwa narodowego RP*, Warszawa 2007 (<http://www.wp.mil.pl>).

<sup>18</sup> *NATO jest i będzie gwarantem naszego bezpieczeństwa, nie jako współzawodnik, lecz jako partner strategiczny. Jakie skutki wywiera to partnerstwo dla pokoju i stabilności widzieliśmy w praktyce na Bałkanach*. Tak mówił J. Solana, prezentując dokument pn. *Strategia bezpieczeństwa Unii Europejskiej. Implikacje dla Europy w zmieniającym się świecie*, Berlin 2003 [w:] Binkowski H. et al. *NATO w systemie bezpieczeństwa euroatlantyckiego*, Warszawa 2004, s. 446.

napięć, podejmowanie działań, które pozwolą uniknąć konfliktu oraz odparcie ewentualnej agresji. Zarządzanie bezpieczeństwem w sytuacjach kryzysowych opiera się na następujących zasadach: Rada Północnoatlantycka i Rada Europejska są najwyższą władzą; decyzje podejmowane są poprzez konsens; stali są przedstawiciele wszystkich elementów rządów; siły zbrojne pozostają cały czas pod kontrolą polityczną i żadna decyzja o planowaniu użycia sił nie może być podjęta bez politycznego przyzwolenia. Podobne założenia zarządzania militarnego przyjęte przez obie organizacje ułatwiają współpracę i partnerstwo. Natomiast odrębną sprawą jest proces planowania i praktyka ćwiczeniowa. Na tym obszarze potrzebne są ujednolicenia, co podniesie sprawność działania w przypadku wspólnego rozwiązywania sytuacji kryzysowych.

Należy przypuszczać, iż głównym zadaniem Unii Europejskiej i NATO, dotyczącym bezpieczeństwa będzie zwalczanie terroryzmu i kontrola zbrojeń. Aczkolwiek terroryzm nie jest zjawiskiem nowym, to uaktywnił się na początku XXI wieku i tragicznie dotknął Stany Zjednoczone, Wielką Brytanię i Hiszpanię. Oceniając to zjawisko, należy się spodziewać w najbliższych latach jego nasilenia, ponieważ stanowi ono dogodną, ekonomiczną i skuteczną (efektywną) formę osiągania celów politycznych.

Walka z terroryzmem staje się jednym z ważniejszych zadań polityki bezpieczeństwa. Z tego względu zdolność do interwencji militarnej jako środek obrony państw i regionów jest niezbędna przede wszystkim w celu<sup>19</sup>:

- niedopuszczenia do prawdopodobnych konfliktów lub zakończenia już istniejących wojen, gdyż stanowią one pożywkę do powstawania i rozwoju organizacji terrorystycznych,
- rozbicia fizycznego siatek terrorystycznych i ośrodków szkoleniowych,
- przeprowadzania prewencyjnych operacji, uniemożliwiających wsparcie terrorystów przez państwa i organizacje tym zainteresowane.

NATO i Unia Europejska deklarują współpracę z wszelkimi organizacjami w walce z terroryzmem, aby ograniczyć jego skalę. W swoje działania angażują wszelkie zasoby i instrumenty cywilne oraz wojskowe, sojusznicze i narodowe (państw członkowskich). NATO i Unia Europejska dążą do zwiększonego skupienia się na problemie przeciw-

działania rozprzestrzenianiu się broni masowego rażenia i kontroli zbrojeń. Powstrzymanie ambicji atomowych niektórych państw, kontrola rozwoju zbrojeń i przeciwdziałanie nielegalnemu handlowi bronią mogą stanowić podstawę bezpieczeństwa międzynarodowego.

Nową tendencją jest podejmowanie misji o charakterze cywilnym, policyjnym i doradczym, które mają decydujące znaczenie w fazie odbudowy życia społecznego i instytucji publicznych na zasadach demokratycznych<sup>20</sup>.

Kolejnym kierunkiem rozwoju bezpieczeństwa międzynarodowego jest zaangażowanie NATO, a zwłaszcza Unii Europejskiej, poza strefą euroatlantycką. Poprzez rozwiązywanie konfliktów bezpośrednio niezagrażających Europie czy bezpieczeństwu Sojuszu podnosi się stan bezpieczeństwa międzynarodowego. Takie podejście wynika z nowej filozofii zaakceptowanej przez NATO i Unię Europejską, gdzie obie organizacje wyznają zasady:

- po pierwsze – niebezpieczeństwom należy przeciwdziałać tam, gdzie one powstają, neutralizować źródła powstających zagrożeń,
- po drugie – w większym niż dotychczas stopniu należy prowadzić działania cywilno-militarne, ale też skuteczności owych działań należy upatrywać w tym, iż oprócz środków militarnych należy szeroko wykorzystywać środki polityczne, dyplomatyczne, ekonomiczne i inne.

W erze globalizacji stan międzynarodowego bezpieczeństwa militarnego w coraz większym stopniu zależy od efektywnego systemu militarnego. Wzmacnianie społeczności międzynarodowej, rozwój dobrze funkcjonujących instytucji międzynarodowych oraz ład oparty na prawie, to cele sojuszu, zarówno NATO, jak i Unii Europejskiej. Sytuacja stanu zagrożeń wymaga koordynacji międzynarodowej pomiędzy najważniejszymi aktorami środowiska bezpieczeństwa, czyli Unii Europejskiej i Sojuszu NATO. Posiadanie przez obie organizacje sprawnych i skutecznych narzędzi w postaci Grup Bojowych i Sił Odpowiedzi może być dzisiaj gwarantem bezpieczeństwa militarnego.

## Konstatacje

Analiza stanu bezpieczeństwa, a przede wszystkim rozpoznanie trendów rozwoju cywilizacyjnego wskazują, że polityka bezpieczeństwa nadal się będzie zmieniała. Przyrost naturalny ludności,

<sup>19</sup> Kaczmarek J. *Współczesne bezpieczeństwo*, ibidem, s. 12.

<sup>20</sup> R. Zięba, *Bezpieczeństwo międzynarodowe po zimnej wojnie*, Warszawa 2008, s. 291.

zmiany środowiskowe, eskalacja zagrożeń w postaci terroryzmu oraz dalszy gwałtowny rozwój nauki, techniki i technologii sprawiają, iż pojawią się nowe scenariusze polityki bezpieczeństwa. Zmiany te dotyczyć też będą kwestii zarządzania bezpieczeństwem. Dynamika zachodzących zmian i związana z nimi niepewność wymaga, by system zarządzania był sprawny i skuteczny, aby w krótkim czasie poprzez swoje instrumenty (siły zbrojne) mógł reagować na nowe formy zagrożeń i konfliktów.

Sprawność zarządzania bezpieczeństwem w aspekcie obecnych sojuszy to przede wszystkim głównie siły i środki sił zbrojnych NATO i Unii Europejskiej, które poprzez zdolność do szybkiego rozpoznania ognisk konfliktów powinny mieć możliwość użycia nie tylko głównych sił na duże odległości i interweniowania w wypadku kryzysu przy małych stratach, lecz również ochrony własnych sił zbrojnych, ludności i obiektów infrastruktury krytycznej.

Uzyskane wyniki badań w zakresie sojuszniczych aspektów zarządzania bezpieczeństwem pozwalają wnioskować, iż istnieje potrzeba dalszych regulacji. W dniu dzisiejszym, kiedy zagrożenia są nieprzewidywalne, a ich skala ma charakter globalny, żadne państwo nie jest w stanie samodzielnie

zapewnić sobie bezpieczeństwa. Współcześnie bezpieczeństwo Polski, Unii Europejskiej i Sojuszu NATO powinno opierać się na współpracy i partnerstwie. Dlatego potrzebne są dalsze zmiany, także w zakresie zarządzania bezpieczeństwem. Mając na uwadze międzynarodowy (sojuszniczy) aspekt zarządzania bezpieczeństwem, należy sądzić, iż jego filarami powinny być:

1. Współpraca poszczególnych państw w ramach NATO i Unii Europejskiej z wykorzystaniem swoich instytucji jako płaszczyzny do wspólnego tworzenia polityki bezpieczeństwa.

2. Wspólna polityka zagraniczna i bezpieczeństwa, w tym wzajemnie uzupełnianie się Europejskiej Polityki Bezpieczeństwa i Obrony (EPBiO) wraz z siłami wojskowymi (Grupy Bojowe) oraz Koncepcji Strategicznej NATO z siłami militarnymi (Siły Odpowiedzi NATO).

3. Współpraca z instytucjami ponadnarodowymi typu ONZ oraz zawiązywanie koalicji wielonarodowych dla wspólnego zapobiegania bądź rozwiązywania sytuacji kryzysowej.

---

Autor jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Akademii Obrony Narodowej w Warszawie

*Brak przemocy prowadzi do najwyższej etyki,  
która jest celem całej ewolucji.  
Dopóki nie przestaniemy krzywdzić innych  
żywych stworzeń, ciągle będziemy dzikusami.*

Thomas Alva Edison

Dr Tomasz Kowalczyk

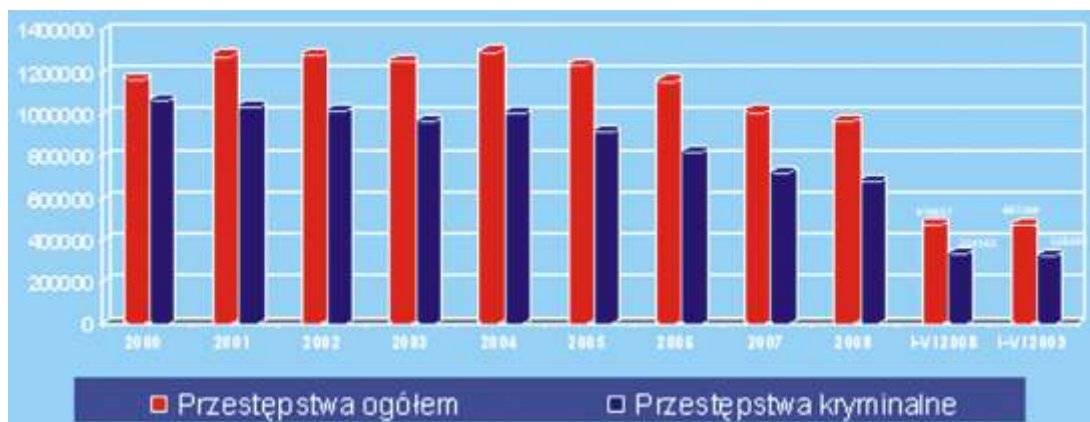
## Bezpieczeństwo w szkole w aspekcie współczesnych zagrożeń

Współczesny świat jest pełen zagrożeń, które swoją skalą i miejscami występowania były przez większość z nas jeszcze niedawno uznawane za mało realne. Doniesienia prasowe i telewizyjne codziennie dostarczają kolejnej dawki informacji związanych z zagrożeniami, które określane są mianem zagrożeń transgranicznych. Czy tego typu wydarzenia mogą zaistnieć w Polsce i czy polskie instytucje mogą się przed tymi niebezpieczeństwami uchronić?

Po zmianach ustrojowych w 1989 roku, kiedy Polacy zetknęli się zarówno z jakościowymi, jak i ilościowymi zmianami w dziedziny przestępczości<sup>1</sup> oraz z nową formułą działania mediów relacjonujących często dramatyczne wydarzenia,

upowszechnił się sąd, że Polska jest krajem niebezpiecznym. Czy jest to tylko potoczna opinia, czy też wynika ona z obiektywnych przesłanek?

Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna, gdyż pomimo odnotowanego spadku działań przestępczych od roku 2006, wciąż problemem jest ich niesatysfakcjonująca wykrywalność. Poza tym niektóre kategorie przestępczości, z tych najczęściej występujących w szkołach, nie ulegają spadkowi, lecz zauważalna jest tendencja wzrostowa. Dla zobrazowania sytuacji: w aglomeracji warszawskiej sytuacja w ostatnich dwóch latach pod względem poszczególnych kategorii przestępstw wyglądała następująco:



Kategoria	Liczba przestępstw 2008	Liczba przestępstw 2009	Wzrost/spadek	Wykrywalność
Bójki i pobicia	660	667	+1%	81%
Przestępstwa narkotykowe	4 079	4 596	+12%	92%
Rozboje i wymuszenia	2 261	2 167	-5%	48%
Włamania	9 373	11 180	+20%	13%
Kradzieże	25 048	25 745	+2%	18%

<sup>1</sup> Na podstawie danych Komendy Głównej Policji.

Powyższe dane<sup>2</sup> wskazują na tendencję wzrostową przestępstw przeciwko mieniu, natomiast według statystyk występuje niewielka tendencja spadkowa przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu. Zmniejszenie skali przestępczości oraz próby jej zapobiegania od dawna zaprzatają umysły osób i instytucji odpowiedzialnych za jej zwalczanie. Jednak podejmując dalsze rozważania na temat kwestii bezpieczeństwa w polskich szkołach, chciałbym odnieść się przede wszystkim do spraw związanych z wcześniej wymienionymi zagrożeniami ponadregionalnymi.

Wydaje się to istotne zwłaszcza w odniesieniu do aktualnej sytuacji geopolitycznej, w której Rzeczpospolita Polska stała się aktywnym członkiem NATO i Unii Europejskiej, zaangażowanym w działania militarne związane ze zwalczaniem jednego z najbardziej niebezpiecznych zagrożeń – terroryzmu. Przez długi czas terroryzm i stwarzane przez niego zagrożenie związane było z oddziaływaniem na – traktując to bardzo ogólnie – struktury państwa i osoby z nimi związane. 1 września 2004 roku i wydarzenia w Biesłanie udowodniły, iż również szkoła może stać się obiektem ataku terrorystycznego. Zatrzymanie zakładników, wśród których byli również uczniowie i nauczyciele, udowodniło, iż sytuacje związane z zagrożeniem terrorystycznym mają nowe aspekty. Tragiczne żniwo, jakie związane było z tym aktem bezprawia, uzmysłowiło wielu osobom, iż kolejna granica przemocy została przekroczona.

Chociaż terroryzm jest obecnie jednym z najczęściej opisywanych zdarzeń, a środki masowego przekazu prawie każdy akt przemocy określają mianem ataku terrorystycznego (bez względu na to, czy przemoc została użyta przez psychopatę chcącego mieć swoje pięć minut w mediach, czy też przez zorganizowaną grupę mającą sprecyzowane cele działania), niewiele osób wie, iż do dnia dzisiejszego nie ma jednej jasno ustalonej definicji terroryzmu. W dostępnej literaturze, jak podaje Krzysztof Karolak<sup>3</sup>, istnieje ponad 200 różnych definicji odnoszących się do tego zjawiska.

Encyklopedia PWN podaje opisową definicję, która określa „terroryzm” jako *różnie umotywowane ideologicznie, planowe i zorganizowane działanie pojedynczych osób lub grup, skutkujące naruszeniem istniejącego porządku prawnego, podjęte w celu*

*wymuszenia od władz, państw i społeczeństw określonych zachowań i świadczeń, często naruszające dobra osób postronnych; działania te są realizowane z całą bezwzględnością za pomocą różnych środków (naciski psychologiczne, przemoc fizyczna, użycie broni i ładunków wybuchowych) w warunkach specjalnie im nadanego rozgłosu i celowo wytworzonego w społeczeństwie lęku*<sup>4</sup>.

Inaczej definiuje terroryzm inny ekspert zajmujący się analizowaniem tego zjawiska Tadeusz Hanausek, według którego jest to *planowana, zorganizowana i zazwyczaj uzasadniona ideologicznie, a w każdym razie posiadająca polityczne podłoże motywacyjne, działalność osób lub grup mająca na celu wymuszenie od władz państwowych, społeczeństwa lub poszczególnych osób określonych świadczeń, zachowań czy postaw, a realizowana w przestępczych formach, obliczonych na wywołanie szerokiego i maksymalnie zastraszającego rozgłosu w opinii publicznej oraz z reguły polegająca na zastosowaniu środków fizycznych, które naruszają dobra osób postronnych, tj. takich, które nie dały wyrazu swemu negatywnemu nastawieniu do określonej ideologii czy zapatrywan<sup>5</sup>.*

Jednak nie tylko terroryzm może być przyczyną powstania sytuacji kryzysowej w placówce oświatowej. Wzrost zagrożeń, ich eskalacja oraz obniżanie się norm społecznych powodują, że w szkołach mogą również wystąpić sytuacje kryzysowe o różnym podłożu. Zagrożenia związane z alarmami bombowymi, kradzieżami i wzrastającą agresją w stosunkach między uczniami oraz między uczniami a nauczycielami powodują zwielokrotnienie potencjalnych przyczyn wystąpienia kryzysu. Jeszcze inną kategorią przyczyn mogących spowodować kryzys są przyczyny naturalne, niezwiązane z celowym działaniem ludzkim, a one również będą dezorganizować funkcjonowanie szkoły. Powodzie – szczególnie w tym roku – dokonały wielu zniszczeń w infrastrukturze oświatowej. Innymi możliwymi naturalnymi przyczynami sytuacji kryzysowych mogą być katastrofy, huragany, trzęsienia ziemi...

Jednak sytuacja kryzysowa to nie tylko katastrofa, zdarzenie przestępcze czy poważny wypadek. Każdy zbieg zdarzeń, okoliczności czy zachowań, które zakłócają normalny tryb funkcjonowania szkoły, może stanowić sytuację kryzysową, powodującą

<sup>2</sup> Na podstawie danych Komendy Głównej Policji.

<sup>3</sup> Karolak K. *Encyklopedia terroryzmu*, Oficyna Wydawnicza SPAR, Warszawa 1995.

<sup>4</sup> Nowa encyklopedia powszechna PWN, Warszawa 1997.

<sup>5</sup> Hanausek T. *W sprawie pojęcia współczesnego terrorku*, Problemy Kryminalistyki nr 143, s. 30-31.

ogromne napięcie i jednocześnie uświadamiającą, jak mało czasu pozostaje na właściwe zachowanie.

Sytuacje kryzysowe powinny być wkalkulowane w działalność każdej szkoły.

Od właściwego przygotowania i właściwej reakcji zależy, czy szkoła poradzi sobie z zaistniałym kryzysem. Zagwarantowanie odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa dzieci i pracowników jest jednym z najważniejszych zadań, które nie mogą być pomijane lub marginalizowane w żadnej z placówek oświatowych. Oczywiście nie wszystkich zagrożeń można uniknąć. Należy jednak przeanalizować prawdopodobieństwo wystąpienia niepożądanych sytuacji i możliwych skutków nimi wywołanych oraz przyjąć schematyczne reguły postępowania – algorytmy zachowania. Ich znajomość zwiększa prawdopodobieństwo racjonalnego działania w sytuacji zagrożenia. W polskiej szkole dotychczas na szczęście nie wystąpiły sytuacje takie jak w Columbine High School w stanie Kolorado (USA), gdy 20 kwietnia 1999 roku dwóch uczniów weszło do swojej szkoły i dokonało masowego zabójstwa, strzelając do swoich kolegów i nauczycieli, a następnie popełniło samobójstwo. Podczas tego zamachu zginęło 12 uczniów i nauczyciel, a 24 osoby zostały ranne. Przed strzelaniną sprawcy w pobliżu szkoły podłożyli niewielki ładunek wybuchowy, który miał najprawdopodobniej odwrócić uwagę służb ratunkowych. W szkole również chcieli zdetonować przyniesione ładunki wybuchowe, które umieścili w stolówce. Detonacja była zaplanowana na chwilę, gdy miało się w niej znajdować około 600 osób. Tragedia ta jest jednym z największych aktów przemocy na terenie placówek oświatowych w historii USA. Po niej również w Europie miały miejsce wydarzenia, których sprawcy używali broni palnej na terenie szkół. W Niemczech było ich kilka, z których masakra spowodowana w Gimnazjum Gutenberga w Erfurcie 26 kwietnia 2002 roku była wzorowana na wydarzeniach z 20 kwietnia 1999 roku. Sprawcą masakry był uczeń szkoły, który wcześniej schował w szkolnej toalecie około 500 sztuk amunicji i strój ninja. Po przebraniu się w strój rozpoczął strzelaninę, podczas której zginęło 12 nauczycieli, sekretarka, 2 uczennice i policjant. Masakra została dokonana w dzień matury z matematyki. Sprawca popełnił samobójstwo. Podobny wypadek zdarzył się w szkole w Emsdetten w 2006 roku. Jednak tym razem nikt nie zginął, chociaż 11 osób zostało rannych, ale tu również napastnik popełnił samobójstwo. Takie tragiczne wydarzenia nie są w Niemczech czymś rzadkim. Wśród zajęć, które miały miejsce w tym kraju, nale-

ży wspomnieć fakty z gimnazjum Carolinum w Ansbach w Bawarii, gdzie 18-letni uczeń, uzbrojony w koktajle Mołotowa, siekierę i dwa noże, wtargnął do swojej szkoły i zranił 8 swoich kolegów i nauczyciela. Ostatnie tragiczne wydarzenia miały miejsce w Winnenden koło Stuttgartu. 17-letni Tim Kretschmer zastrzelił w miejscowej szkole 9 uczniów i 3 nauczycielki. Sprawca wtargnął najprawdopodobniej do 3 sal. Uczniowie, którzy zginęli, mieli 14 i 15 lat. Podczas ucieczki sprawca zastrzelił również przypadkowego przechodnia, a następnie popełnił samobójstwo.

W 2007 roku w Tuusulu w Finlandii 18-letni uczeń liceum zabił 7 uczniów i nauczycielki – dyrektorki szkoły. Kilka godzin przed incydentem na portalu internetowym YouTube ukazało się nagranie przepowiadające tragedię, zatytułowane „Masakra w liceum Jokela – 11/7/2007”, w którym przy akompaniamencie ostrej muzyki pokazano zdjęcie budynku, podobnego do liceum w Tuusula. Fotografia zanikała i w jej miejscu pojawiała się zabarwiona na czerwono sylwetka mężczyzny celującego z broni do kamery.

Każda z tych tragedii odbiła się szerokim echem na całym świecie i wywołała duże zaniepokojenie związane z brakiem odpowiednich zasad postępowania z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie, stwarzającą problemy i wybierającą takie metody zaistnienia w grupie rówieśników. Poza tym zaczęto się zastanawiać nad wpływem środków uzależniających, brutalnych filmów i gier komputerowych przesyconych scenami przemocy na postępowanie sprawców przemocy w szkołach. Rozpoczęto również kampanie przeciwko powszechnemu dostępowi do broni palnej – co ma miejsce w kilku krajach, w których doszło do opisywanych wydarzeń.

W związku z tymi tragediami również w Polsce należy rozpocząć poważną dyskusję odnoszącą się do spraw związanych z zapewnieniem maksymalnego bezpieczeństwa osobom przebywającym na terenie szkół. Często ośrodki doskonalenia nauczycieli w swojej ofercie programowej posiadają kursy i szkolenia przeznaczone dla nauczycieli, a odnoszące się do kwestii związanych z zagrożeniami w placówce oświatowej. Programy tych szkoleń dotyczą, między innymi, zasad zachowania w przypadku informacji o podłożeniu ładunku wybuchowego, zagrożenia bioterrorystycznego, zamachu z wzięciem zakładników. Każde ze szkoleń może zostać uzupełnione o kurs pomocy przedlekarskiej oraz kurs działania w sytuacji stresowej i niwelowania wpływu stresu na ludzkie działanie, gdyż każde zdarzenie kryzysowe niesie ze sobą bardzo dużą dawkę emocji, z którymi

nie każda osoba sobie samodzielnie radzi. Każde ze szkoleń oprócz wiedzy teoretycznej powinno zawierać element działań praktycznych, które pozwolą osobom w nim uczestniczącym przez chwilę poczuć się jak ofiara przemocy, bez względu na to, jakiego rodzaju to będzie przemoc. Udział w takich szkoleniach osób pracujących w szkole, oprócz wiedzy i przyswojenia nawyków zachowania w sytuacji kryzysowej, pozwala na podniesienie świadomości w zakresie najbardziej bezpiecznego postępowania w przypadku zaistnienia takiej sytuacji w placówce oświatowej.

Jednym z największych zagrożeń bezpieczeństwa osób jest wzięcie zakładników. Sytuacja zakładnicza, związana z udziałem osób przypadkowo zaangażowanych, a także ujawniające się wówczas reakcje psychiczne wymagają znajomości zasad, których przestrzeganie i stosowanie pozwala na zminimalizowanie niekorzystnych skutków takiej sytuacji. W największym skrócie zasady zachowania, zalecane przez specjalistów zajmujących się zagrożeniem terrorystycznym<sup>6</sup>, można określić trzema słowami – nie bądź bohaterem. Stawianie oporu i dyskusje z napastnikami mogą tylko pogorszyć sytuację osób, które są zakładnikami. Osoba, która została zakładnikiem, powinna pamiętać, że jej szanse na przeżycie i wyjście z opresji cało i zdrowo są duże, ale jest bardzo istotne, żeby być fizycznie, psychicznie i mentalnie przygotowanym na trudne przeżycia. Należy wykazać chęć współpracy z napastnikami. Zalecanym przez psychologów i negocjatorów sposobem na zwiększenie prawdopodobieństwa pozytywnego zakończenia incydentu jest podjęcie próby ustanowienia więzi z porywaczami. Celem takiego postępowania jest chęć pokazania terrorystom, że przetrzymywany jest człowiekiem, a nie tylko przedmiotem przetargu. Trzeba słuchać tego, co porywacze mówią o swoich odczuciach i troskach, ale nigdy nie krytykować ich poczynań. Podczas przetrzymywania, ze względu na możliwy długotrwały czas trwania incydentu, zawsze należy pytać o pozwolenie na wykonanie planowanych czynności. Gdy napastnicy nie wyrażają zgody na jakieś działanie, nigdy go nie wolno podejmować. Należy być spokojnym i w miarę możliwości zapamiętywać szczegóły dotyczące przestępców – każda informacja może być pomocna podczas planowania i prowadzenia akcji uwolnienia zakładników oraz w trakcie identyfikacji

osób, które są zaangażowane w sytuację kryzysową. Równie ważne jest prawidłowe zachowanie podczas organizowanej operacji uwolnienia zakładników. Zawsze należy zdawać sobie sprawę, iż instytucje państwa będą przygotowywały plan rozwiązania problemu. Gdy rozpocznie się operacja służb specjalnych, należy się położyć na podłodze z rękoma na głowie w tzw. pozycji bezpiecznej. Jeżeli jest taka możliwość, trzeba spróbować znaleźć osłonę. Podczas akcji nie wolno podejmować prób ucieczki. Wszystkie czynności mogą być wykonywane tylko na polecenia funkcjonariuszy. Każde inne zachowanie może być odebrane jako próba przeciwstawienia się, bowiem do momentu identyfikacji wszystkie osoby traktowane są jako potencjalnie niebezpieczne. Opisane zasady zachowania nie obejmują wszystkich zalecanych algorytmów postępowania w przypadku sytuacji zakładniczej. Takie algorytmy i umiejętność ich wdrożenia w życie w sytuacji tego wymagającej powinny być jednym z elementów systemu bezpieczeństwa w placówce oświatowej. Podobne powinny być również przygotowane na wypadek sytuacji, w której do szkoły dotrą informacje o podłożeniu ładunku wybuchowego, o zagrożeniu bioterrorystycznym czy pożarowym. Równie ważne jest, oprócz przygotowania dokumentacji dotyczącej zachowania w sytuacji kryzysowej w placówce oświatowej, okresowe przypominanie obowiązujących zasad w ramach organizowanych ćwiczeń i treningów.

Kończąc te krótkie rozważania dotyczące współczesnych zagrożeń placówek oświatowych, należy mieć nadzieję, iż dramat, który rozegrał się w Biesłanie w dniu rozpoczęcia roku szkolnego 2004/2005, gdy właśnie szkoła została opanowana przez uzbrojony oddział terrorystów, a podczas akcji odbijania zakładników zginęły 339 osoby, w tym 156 dzieci, nigdy nie będzie miał miejsca w Polsce. Dlatego też tylko właściwe rozumienie kwestii bezpieczeństwa w szkole i stałe dostosowywanie placówek oświatowych do odpowiednich standardów bezpieczeństwa pozwala mieć nadzieję na odpowiednie przygotowanie polskich szkół do zapobiegania i minimalizowania skutków mogących w nich wystąpić sytuacji kryzysowych.

Autor jest oficerem służb specjalnych, wykładowcą akademickim, ekspertem ds. bezpieczeństwa państwa

<sup>6</sup> Opracowano na podstawie: Riedel K., Piasecka P. *Jak przetrwać w dobie zamachów terrorystycznych? Elementy edukacji antyterrorystycznej*, Wydawnictwo „Trio”, Warszawa 2008.

Katarzyna Koszewska

## Zarządzanie sytuacjami kryzysowymi na terenie szkoły/placówki oświatowej

W ostatnich latach zmniejszyło się poczucie bezpieczeństwa nie tylko na świecie, ale także u nas, w Polsce. Wybuchy w metrze, powódzie, ataki terrorystyczne, zabójstwa w szkołach, samobójstwa będące wynikiem nękania i upublicznienia wizerunku osób prywatnych w sieci komputerowej i inne. Otoczenie, w którym we współczesnym świecie działają szkoły/placówki, zmienia się dynamicznie, często nieprzewidywalnie. Dyrektorzy szkół, nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy i psycholodzy powinni być zatem przygotowani do działań w sytuacji niespodziewanego przez nich, niekorzystnego wydarzenia o szerokim zasięgu w otoczeniu szkoły/placówki lub w niej samej.

Kryzys stał się pojęciem znanym nie tylko firmom korporacyjnym. Tu już nie chodzi o odkrycie 19 lipca 1999 roku pleśni w brzoskwiowym serku „Pyszny” firmy Danone (na opakowaniu była data przydatności do spożycia 31 lipca 1999 roku) czy też przypadki bojkotu towarów lub usług.

W 2003 roku cała Polska „odrobiła lekcję toruńską”. Na oczach milionów widzów uczniowie szkoły budowlanej założyli swojemu nauczycielowi na głowę kosz na śmieci, a widzowie przed telewizorami mogli obejrzeć sceny poniżania i obrażania nauczyciela. Obserwując te wydarzenia i słuchając wypowiedzi medialnych, odnosiło się wrażenie, że przedstawiciele szkoły nie są przygotowani do tego, co ich spotkało, a zaskoczenie sytuacją powoduje, że z każdym dniem szkoła traci swój *image*... Potem ruszyła lawina – atak terrorystyczny na szkołę w Biesłanie, śmiertelny wypadek młodzieży licealnej jadącej w pielgrzymce do Częstochowy, zabójstwo na schodach szkoły w dniu 1 września...

Z każdym dniem mogliśmy też obserwować zmiany – rosła świadomość znaczenia przygotowania się do różnych sytuacji kryzysowych oraz konieczności zapewnienia wsparcia psychologicznego osobom – uczestnikom tych sytuacji.

Niewątpliwie dyrektorzy, nauczyciele, wychowawcy, pracownicy administracyjni szkół i placówek oświatowych każdego dnia muszą się liczyć z nieoczekiwanym wydarzeniem, wypadkiem, który w jednej chwili może postawić byt całej organizacji pod znakiem zapytania.

Nie powinni pytać: czy kryzys nadejdzie, ale: kiedy się to stanie.

Powinni też pamiętać, że szkoła nie jest odizolowaną od innych instytucji i społeczności samotną wyspą. W przypadku kryzysu warto zatem brać pod uwagę trzy kręgi wpływów społecznych: społeczność szkolną, czyli otoczenie wewnętrzne, interesariuszy szkoły, czyli rodziców, organ prowadzący i nadzorujący szkołę oraz kluczowych liderów opinii, czyli media, oraz naszych sprzymierzeńców i konkurentów.

Definiując pojęcie kryzysu, warto wziąć pod uwagę kilka aspektów.

Tymon Smektała pisze, że *sytuacja kryzysowa to nagle i nieoczekiwane, niepożądane wydarzenie zakłócające równowagę w organizacji i stanowiące zagrożenie dla dowolnej sfery jej działalności*<sup>1</sup>.

Anna Murdoch podkreśla, że *kryzys to niedający się powstrzymać nagły rozwój wypadków, którego nagłośnienia w mediach i potencjalnych skutków tego nagłośnienia nie da się w żaden sposób powstrzymać ani kontrolować*<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Smektała T. *Public Relations w sytuacjach kryzysowych*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2001, s. 65.

<sup>2</sup> Murdoch A. *Komunikowanie się w kryzysie. Jak ratować wizerunek firmy*, Poltext, Warszawa 2003, s. 13.



Barbara Rozwadowska wskazuje, że sytuacja kryzysowa to każda, w której zagrożony jest aktualny wizerunek organizacji<sup>3</sup>. Z takim ujęciem nie zgadza się Piotr Bielawski, który twierdzi, że *kryzys nie musi naruszać aktualnego wizerunku organizacji, jeżeli komunikacja z opinią publiczną jest prowadzona zgodnie z regułami sztuki*<sup>4</sup>. Z kolei Andrzej Stefanowicz definiuje sytuację kryzysową jako *każde niespodziewane, niekorzystne wydarzenie o szerokim oddźwięku w otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym (...) typowym objawem takiej sytuacji jest gwałtowny niespodziewany rozwój wydarzeń wywołujący niekontrolowane, a w rezultacie trudne do przewidzenia reakcje społeczne*<sup>5</sup>. Autor zwraca uwagę na utratę kontroli nad przebiegiem zdarzenia, a przez to kładzie nacisk na potrzebę zarządzania kryzysem.

Z definicji powyższych wynikają następujące elementy kryzysu, które można wprost przenieść na grunt szkoły (jako organizacji):

Elementy kryzysu:

- nagłość,
- dolegliwość (np. utrata lub groźba utraty dobrej reputacji),
- skala zjawiska (szeroki zasięg).

W kryzysie wyodrębniamy następujące etapy:

- wybuch, pociągający za sobą niemożność ukrycia (opanowania kryzysu),
- chaos,
- utrata wiarygodności,
- rozprzestrzenianie się kryzysu na wiele sfer,
- destabilizacja.

Kryzys w szkole dotyczy każdego członka społeczności szkolnej. Można go rozpatrywać w wymiarze jednostkowym (mówimy wtedy o traumie, lęku, przerażeniu, niepokoju, wstydzie itp. pojedynczych osób wymagających wsparcia ze strony profesjonalistów) i organizacyjnym (zaburzeniach/zakłóceniach w funkcjonowaniu różnych sfer działalności szkoły). Wewnątrz szkoły jako organizacji kryzys wywołuje poczucie zagrożenia i niepewności, obnaża słabości, odrywa od spraw związanych z rozwojem szkoły, utrudnia pracę nauczycieli, wychowawców, pracowników administracyjnych, uniemożliwia osiągnięcie celów, sprowadza groźbę orzeczenia winy i wymierzenia kary (kto za to „poleci”?).

Na zewnątrz organizacji dostarcza sensacji mediom, w lokalnej społeczności, środowisku z tzw. branży, jest znakomitą okazją do rozmaitych spekulacji (z reguły niekorzystnych), sygnałem słabości dla konkurencji, przeciwników.

Zdarzenia kryzysowe w szkole mogą mieć różną naturę, np.:

- zdarzenia o charakterze klęski żywiołowej, skazania środowiska lub nagle wydarzenia niebezpieczne dla zdrowia i życia (powódź, rozlanie się niebezpiecznej substancji w szkole lub w otoczeniu szkoły, pożar),
- akty terroryzmu (podłożenie bomby, napad z bronią, przetrzymywanie zakładników),
- systematyczne akty przemocy wewnątrz społeczności szkolnej (nauczycieli wobec uczniów, uczniów wobec nauczycieli, „fala”),
- ekstremalne traumatyczne wydarzenia z udziałem osób ze szkoły (samobójstwa, zabójstwa, nieszczęśliwe wypadki na imprezach szkolnych lub pozaszkolnych, w tym wypadki śmiertelne).

Najczęstszym kryterium podziału kryzysów w szkole/placówce oświatowej jest kryterium wyszczególnione według przyczyn ich powstawania:

- kryzysy wywołane wewnętrznymi problemami, np. agresja w szkole, konflikty,
- kryzysy wywołane zewnętrznymi problemami, np. wypadek ucznia poza szkołą,
- nieszczęśliwe zdarzenia, np. wypadek podczas wycieczki szkolnej,
- konflikty z prawem, np. toczące się postępowanie sądowe,
- konflikty z otoczeniem, np. konflikty z władzami samorządowymi,
- skandale, np. konflikty związane z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, nauczycieli,
- inne kryzysy wywołane przyczynami niezależnymi od szkoły, np. huragan, zamieć, powódź.

Warto wskazać jeszcze jedno kryterium, według którego można podzielić kryzysy – kryterium skutków:

- kryzysy, które mają charakter przejściowy, bez większego wpływu na funkcjonowanie organizacji,
- kryzysy, które zaburzają funkcjonowanie organizacji i mogą zagrozić jej egzystencji.

<sup>3</sup> Rozwadowska B. *Public relations – Teoria, Praktyka, Perspektywy*, Warszawa 2010, s. 167.

<sup>4</sup> Bielawski P. *Działanie w kryzysie* (www.proto.pl).

<sup>5</sup> Stefanowicz A. *Skuteczne zarządzanie podczas sytuacji kryzysowej* [w:] Przybylski H. [red.] *Public relations. Skuteczna komunikacja w teorii i w praktyce*, Katowice 2004.

## Ważne!

Należy pamiętać o tym, że sytuacja kryzysowa wymaga innego zachowania niż sytuacja trudna i przyjęcia innych niż zwykle strategii postępowania. To rozróżnienie sytuacji trudnej od sytuacji kryzysowej ma fundamentalne znaczenie z punktu widzenia zarządzania szkołą jako organizacją podczas trwania kryzysu. W powyższym kontekście niezbędne jest zatem zdefiniowanie tego, czym jest sytuacja trudna w szkole/placówce: sytuacja trudna to sytuacja związana z rozwiązaniem problemu, np. konflikt między nauczycielem a rodzicem jednego z uczniów, pogarszające się wyniki egzaminów do szkół ponadgimnazjalnych. W odniesieniu do sytuacji kryzysowej, sytuacja trudna jest sytuacją, w której występują określone stany ryzyka, czyli symptomy kryzysu. Jeżeli nie zostaną one rozwiązane na poziomie operacyjnym (aktywność nauczyciela, pracownika administracyjnego, wychowawcy) lub/i zarządzania (aktywność dyrektora szkoły) mogą doprowadzić do wybuchu kryzysu.

W pierwszych chwilach trwania kryzysu popełniamy najwięcej błędów. Towarzyszy nam ogromny stres i silna potrzeba jego redukcji. Jeżeli nie jesteśmy przygotowani, to pierwszą reakcją jest najczęściej lekceważenie sytuacji odrzucenie obowiązującego standardu zachowań, tendencja do uproszczania komunikatów, które przekazujemy na zewnątrz.

Oczywiście osobą najbardziej odpowiedzialną za zarządzanie sytuacją kryzysową w szkole/placówce jest dyrektor. Niemniej jednak wychowawca klasy, nauczyciel, pracownik administracyjny jako członek społeczności szkolnej osobiście odpowiedzialny za bezpieczeństwo powierzonych mu przez rodziców dzieci uczestniczy w procesie zarządzania sytuacją kryzysową.

Zarządzanie sytuacją kryzysową polega na przygotowaniu, treningu (zastosowaniu elementów przygotowań w praktyce), realizacji programów w akcji, ocenie *post factum*, wyciągnięciu wniosków. Na wszystkich wymienionych przeze mnie etapach rola wszystkich pracowników szkoły jest znacząca.

Istniejące w szkole/placówce procedury działania w sytuacjach kryzysowych, np. tzw. instrukcja postępowania przeciwpożarowego czy inne, wynikające z prawa, nie obejmują wszystkich koniecznych zachowań w sytuacji zdarzeń niespodziewanych i niekorzystnych, nie uwzględniają też specyfiki szkoły jako organizacji, nie zawierają podziału obo-

wiązków między pracownikami i – co najważniejsze – najczęściej nie są znane ogółowi. Dlatego też tak ważne jest uczestniczenie w procesie przewidywania tego, co nieprzewidywalne, podziału ról i odpowiedzialności.

Pracownicy szkoły, pod kierunkiem dyrektora, powinni:

- określić mocne i słabe strony organizacji, w której pracują,
- zastanowić się nad jej wizerunkiem,
- wyodrębnić potencjalne sytuacje kryzysowe,
- podzielić sytuacje pod względem:
  - prawdopodobieństwa wystąpienia, podobieństwa (np. wypadek, pożar), poziomu zagrożenia i dolegliwości, sposobów reagowania,
- określić czynniki sprzyjające występowaniu i rozwojowi sytuacji kryzysowej oraz standardy i procedury postępowania,
- wyznaczyć osoby, które mają zajmować się rozpoznawaniem zagrożenia sytuacjami kryzysowymi i przeciwdziałać ich występowaniu (zaplecze zespołu kryzysowego), a w sytuacji zagrożenia będą działać (sztab kryzysowy),
- stworzyć modelowy plan działania w warunkach kryzysowych, wyznaczyć osoby, które w pierwszej kolejności będą zawiadamiane o sytuacji kryzysowej, stanowiące trzon zespołu kryzysowego.

Podczas budowania planu należy szukać odpowiedzi na następujące pytania:

- kto będzie podejmował krytyczne decyzje?
- jak uzyskać zasoby niezbędne do natychmiastowej reakcji?
- co zrobić, gdy miejsce zdarzenia jest jednocześnie miejscem przestępstwa?
- jakie działania należy podjąć natychmiast i kto je wykona?

W skład zespołu kryzysowego mogą wejść:

- wybrani członkowie rady pedagogicznej (dyrektor, zastępca dyrektora, pedagog szkolny, wychowawca danej klasy),
- osoba do kontaktowania się z mediami,
- eksperci merytoryczni, w zależności od rodzaju sytuacji kryzysowej,
- doradcy prawni.

Warto zastanowić się nad tym, kto jeszcze może pomóc w procesie planowania:

- kto mógłby posiadać szczegółową wiedzę na temat zagrożeń szkoły?
- kto może znać zagrożenia okolicy?
- kto może znać teren?

- kto najlepiej zidentyfikuje zagrożenia w klasach, korytarzach, szatniach, magazynach, salach gimnastycznych?

Plan działań członków zespołu kryzysowego zakłada:

- w pierwszej fazie kryzysu:
  - ocenę emocjonalnych, poznawczych, behawioralnych aspektów reakcji kryzysowych,
  - szybkie ustanowienie kontaktów (z osobami czy grupami zaangażowanymi w kryzys),
  - identyfikację głównych problemów lub wyzwalaczy kryzysu,
  - wybór strategii komunikacji z otoczeniem zewnętrznym szkoły/placówki,
  - uprawomocnienie planu oddziaływań,
  - wdrażanie oddziaływań,
- w drugiej fazie, po opadnięciu emocji i wyciszeniu reakcji środowiska zewnętrznego:
  - tworzenie i rozważanie rozwiązań,
  - wyciągnięcie wniosków,
  - modyfikacja modelowego planu działania w sytuacji kryzysowej.

Podczas identyfikacji problemów leżących u źródła np. kryzysu wychowawczego, zespół kryzysowy powinien zadać sobie następujące pytania:

- z jakimi trudnymi zachowaniami (uczniów, rodziców, nauczycieli) mamy do czynienia?
- co stanowi istotę trudności tych zachowań (dla kogo są trudne do zniesienia, komu wyrządzają szkody, jakie normy łamią, jakie podważają wartości)?
- jakim zachowaniom trzeba natychmiast postawić granice?

Tworząc i rozważając rozwiązania, członkowie zespołu kryzysowego zastanawiają się nad tym:

- co ważnego chcą osiągnąć osoby zaangażowane w kryzys (jakie ich potrzeby są niezaspokojone)?
- w jaki konstruktywny sposób można zaspokoić te potrzeby?
- jakie kompetencje powinny być rozwijane?

Sytuacja kryzysowa jest skrajnym odejściem od normy, jest sensacją, którą media są bardzo zainteresowane. Nie można ich lekceważyć, bo mają duży zasięg i dużą wiarygodność. Wybór narzędzi, za pomocą których szkoła będzie komunikować się z uczestnikami sytuacji kryzysowej, a także z otoczeniem społecznym, wymaga uwzględnienia okoliczności i czynników, które dotyczą konkretnej sytuacji kryzysowej. Do najbardziej powszechnych należą: osobiste spotkania przedstawicieli szkoły,

w tym dyrektora szkoły z uczestnikami kryzysu oraz innymi zainteresowanymi, organizacja konferencji prasowej, spotkania z mediami, korzystanie z własnej strony internetowej oraz przekazywanie informacji do portali internetowych i mediów elektronicznych, organizacja infolinii itp. Zarządzając komunikacją w sytuacji kryzysowej warto wykorzystywać także tablice informacyjne, mediatorów, wewnętrzny system komunikacji elektronicznej, wewnętrzny biuletyn informacyjny i inne.

Komunikując się z mediami, warto znać i wykorzystywać określone strategie. Każda z nich posiada zalety i wady. Wybór strategii komunikacyjnej z mediami jest koniecznym zadaniem członków zespołu kryzysowego.

KOMUNIKACJA W SYTUACJI KRYZYSOWEJ STRATEGIE POSTĘPOWANIA	
<b>OBRONA PRZEZ ATAK</b> – zdecydowany sprzeciw wobec żądań i oskarżeń, twarde trzymanie się swojego stanowiska, zachowania konfrontacyjne, uderzenia z wyprzedzeniem	
<b>ZALETY:</b>	<b>WADY:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• konsolidacja zespołu</li> <li>• zablokowanie działań pogłębiających kryzys</li> <li>• poczucie mocy i siły</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eksplozja napięcia</li> <li>• utrudniony powrót do innych postaw</li> <li>• nieuniknione ofiary</li> </ul>
<b>DEPRECJACJA</b> – zignorowanie sprawy, przedstawienie jej jako błahej, niewartej jakiegokolwiek dyskusji, komunikaty ograniczone do bardzo lakonicznych	
<b>ZALETY:</b>	<b>WADY:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zmniejszenie poziomu zainteresowania sprawą</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• możliwość złej oceny sytuacji</li> </ul>
<b>MILCZENIE</b> – niekomentowanie i nieodpowiadanie na oskarżenia i żądania otoczenia, unikanie wszelkich okazji do konfrontacji	
<b>ZALETY:</b>	<b>WADY:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• brak informacji do dalszych interpretacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• możliwość prowokacji</li> </ul>
<b>SZUM INFORMACYJNY</b> – gubienie sprawy kryzysowej w mnogości przekazywanych opinii publicznej informacji, zarzucanie jej komunikatami, które tylko w niewielkim stopniu dotyczą istoty problemu. Przejawianie wysokiej aktywności, utrzymywanie w swoich rękach pełnej inicjatywy w reakcjach komunikacyjnych	
<b>ZALETY:</b>	<b>WADY:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kontrola nad wydarzeniami</li> <li>• prezentacja wizerunku osoby bardzo przejętej i zaangażowanej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• możliwość przekazania sprzecznych komunikatów</li> <li>• możliwość różnorodnych interpretacji</li> </ul>

KOMUNIKACJA W SYTUACJI KRYZYSOWEJ STRATEGIE POSTĘPOWANIA	
<b>AWANTURA ZASTĘPCZA</b> – wywoływanie lub wskazanie innego problemu, kryzysu, dzięki czemu uwaga opinii publicznej odwraca się od sytuacji kryzysowej związanej z organizacją	
<b>ZALETY:</b>	<b>WADY:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nagłośniecie innej sytuacji (możliwość rozwiązania problemów)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• możliwość zdemaskowania interesowności</li> </ul>
<b>WSPÓŁPRACA</b> – współdziałanie z wszystkimi uczestnikami sytuacji kryzysowej w taki sposób, aby zminimalizować napięcia, konflikty oraz dążyć do wyjaśnienia wszystkiego, co tego wymaga, jednak przy zachowaniu własnych wartości, standardów, priorytetów	
<b>ZALETY:</b>	<b>WADY:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• budowanie dobrego kontaktu na przyszłość</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrzeba czasu</li> <li>• potrzeba uwagi i cierpliwości</li> </ul>
<b>NEGLIŻ</b> – przyznanie się do winy, pełne i bezwarunkowe przyjęcie żądań, roszczeń, warunków, zadośćuczynienie poszkodowanym	
<b>ZALETY:</b>	<b>WADY:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• można „obudzić” wobec na pozytywne uczucia</li> <li>• kryzys dosyć szybko się kończy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potwierdzenie utraty reputacji</li> <li>• długi czas trzeba pracować nad odzyskaniem wizerunku</li> <li>• często utrata pracy, stanowisk (poniesienie konsekwencji formalnych)</li> </ul>

Prawo prasowe, ustawa o dostępie do informacji publicznej i inne rozporządzenia zobowiązują dyrektora szkoły do udzielania dziennikarzom informacji o działalności szkoły, o ile na podstawie odrębnych przepisów informacje te nie są objęte tajemnicą lub nie naruszają prawa do prywatności osób – uczestników sytuacji kryzysowej. Do udzielania informacji zobowiązani są kierownicy jednostek organizacyjnych, ich zastępcy, rzecznicy prasowi lub inne upoważnione osoby, w granicach powierzonych im obowiązków. Prawo prasowe mówi, że:

Art. 5

1. *Każdy obywatel zgodnie z zasadą wolności słowa i prawem do krytyki może udzielać informacji mediom.*

2. *Nikt nie może być narażony na uszczerbek lub zarzut z powodu udzielania informacji prasie, jeżeli działań w granicach dozwolonych prawem.*

Art. 6

4. *Nie wolno utrudniać prasie zbierania materiałów krytycznych ani w inny sposób tłumić krytyki.*

Dlatego też dyrektor szkoły/placówki oświatowej powinien zadbać o opracowanie określonej procedury i zorganizować szkolenie z jej zastosowania. W sytuacji kryzysowej to zadanie zespołu kryzysowego. Jeden z pracowników szkoły może być osobą wskazaną przez szkolny zespół kryzysowy do kontaktu z mediami. Musi wtedy pamiętać o tym, że dziennikarze najczęściej pytają:

- Dlaczego doszło do sytuacji kryzysowej?
- Jakie są lub mogą być jej skutki?
- Kto jest odpowiedzialny, kto jest sprawcą?
- Kto może na tym zyskać, a kto stracić?
- Czy może dojść do zaostrzenia sytuacji?
- Czy możliwe są reperkusje polityczne?
- Czy kryzys jest fragmentem czegoś większego?
- Jak zachować się w sytuacjach kryzysu w stosunku do mediów?

Komunikując się z przedstawicielami mediów, należy znać określone socjotechniki i w pełni kontrolować własne emocje. Warto:

- mówić pierwszemu o złych wiadomościach,
- absolutnie pewnym faktów i stwierdzeń,
- bezwzględnie zachować spójność przekazu, logikę i konsekwencję,
- nie upubliczniać informacji dotyczących bezpieczeństwa, objętych tajemnicą,
- analizować dane,
- nie snuć spekulacji, podejrzeń i nie stawiać hipotez,
- reagować błyskawicznie i zdecydowanie na plotki, dementując je i wykazując ich fałsz lub głupotę,
- trzymać nerwy na wodzy i nie liczyć na wyrozumiałość żądających wyjaśnień lub oczekujących informacji,
- pokazywać, że dyrektor szkoły kontroluje sytuację i ma wizję wybrnięcia z niej,
- nie ujawniać nazwisk ofiar zanim nie dowie się o tym rodzina,
- zawsze wyrażać troskę z powodu strat, cierpień, ofiar, zniszczeń, nawet gdyby były nieuniknione i najbardziej uzasadnione.

Warto też wiedzieć, jak wybrnąć z kłopotliwych sytuacji związanych z zadawaniem przez dziennikarza tzw. trudnych pytań<sup>6</sup>:

Lp.	Sytuacja	Opis socjotechniki	Nazwa socjotechniki
1.	Dziennikarz zadaje niewygodne pytanie	Skierować rozmowę na inny temat, np. Sądzę, że przedstawię problem jaśniej, jeżeli najpierw wyjaśnię... Zanim wyjaśnię tę sprawę, najpierw... Uniknąć rozmowy na ten temat, np. Nie uprzedzał pan, że będziemy o tym mówić, więc...	Taktyka pomostu Taktyka odkładania Taktyka pozornego braku przygotowania
2.	Dziennikarz formułuje negatywne stwierdzenie	Zneutralizować negatywny wydźwięk, np. Nie zgadzam się z tym stwierdzeniem...	Taktyka zmiany stwierdzeń
3.	Spodziewamy się zarzutów ze strony dziennikarza	Zneutralizować siłę argumentów, np. Na pewno pana interesuje to, co zrobiliśmy w tej sprawie...	Taktyka uprzedzenia zastrzeżeń
4.	Dziennikarz formułuje zarzuty	Zneutralizować siłę zarzutów przez wskazanie konkretnego, np. Przeanalizujemy fakty, krok po kroku...	Taktyka konkretyzacji
5.	Dziennikarz zadaje pytanie zawierające rozstrzygnięcie	Uniknąć jednoznacznego opowiedzenia się po którejś stronie, np. Wkrótce ogłosimy informacje na ten temat...	Taktyka tak, ale...
6.	Dziennikarz prosi o ustosunkowanie się do hipotetycznej sytuacji	Odmowa spekulacji, np. To zbyt poważna sprawa, aby snuć domysły...	Taktyka przeciwdziałania spekulacji
7.	Dziennikarz prosi o ujawnienie informacji w zamian za dobrą współpracę w przyszłości	Oddzielić problem od współpracy, zbudować dobre relacje, np. obiecując szybką informację w przyszłości.	Taktyka nagrody w przyszłości
8.	Dziennikarz ujawnia swoje negatywne stanowisko o szkole	Natychmiast to zdementować, np. To chyba żart! Brzmi ja pomówienie! To niepoważne, aby tak szanowana gazeta zajmowała się takimi plotkami!	Taktyka szoku

## Podsumowanie

Kryzys może dotknąć każdą szkołę/placówkę. Jego elementami są między innymi: nagłość, dolegliwość, skala zjawiska (szeroki zasięg), wybuch pociągający za sobą niemożliwość ukrycia, destabilizacja. Każdego dnia pracownicy szkoły mają do czynienia z sytuacjami trudnymi, które mogą być zwiastunami sytuacji kryzysowej i wymagają działań. Należy pamiętać o tym, że sytuacja kryzysowa wymaga innego niż sytuacja trudna zachowania i przyjęcia innych niż zwykle strategii postępowania. Dyrektor, nauczyciele, wychowawcy, pracownicy administracyjni jako członkowie społeczności szkolnej uczestniczą w procesie zarządzania sytuacją kryzysową, np. jako członkowie rady pedagogicznej opracowującej modelowy plan działania na wypadek sytuacji kryzysowej, członkowie szkolnego zespołu zarządzania kryzysowego, szkolni rzecznicy prasowi, towarzyszący psychologowi (psychologom) podczas wspierania uczniów po zakończeniu sytuacji kryzysowej.

## Więcej na ten temat

1. Koszewska K. Taraszkiewicz M. [red.] *Sytuacje kryzysowe w szkole*, praca zbiorowa, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2007.
2. Koszewska K. [red.] *Kryzys. Szybkie reagowanie. Poradnik dla pedagogów i psychologów szkolnych*, WCIES, Warszawa 2009.
3. Stankiewicz J. *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001.
4. Smektała T. *Public Relation w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001.
5. Murdoch A. *Komunikowanie w kryzysie, jak ratować wizerunek firmy*, POLTEXT, Warszawa 2003.
6. Budzyński W. *Wizerunek firmy. Kreowanie, zarządzanie, efekty*, POLTEXT, Warszawa 2003.

## Wykaz aktów prawnych

Ustawa z dnia 2 listopada 1967 roku o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej (Dz. U. z 2004 r. Nr 251, poz. 2416 z późn. zm.).

<sup>6</sup> Budzyński W. *Public Relations. Zarządzanie reputacją firmy*, Poltext, Warszawa 2005.

Ustawa z dnia 18 kwietnia 2002 roku o stanie klęski żywiołowej (Dz. U. z 2002 r. Nr 62, poz. 558 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 29 sierpnia 2002 roku o stanie wojennym oraz kompetencjach Naczelnego Dowódcy Sił Zbrojnych i zasadach jego podległości konstytucyjnym organom Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 2002 r. Nr 156, poz. 1301 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 21 czerwca 2002 roku o stanie wyjątkowym (Dz. U. z 2002 r. Nr 113, poz. 985 z późn. zm.).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 2004 roku w sprawie zawiadamiania wojskowych komendantów uzupełnień o osobach podległych obowiązkowi czynnej służby wojskowej oraz wydawania przez pracodawców, szkoły i inne jednostki organizacyjne zaświadczeń w sprawach powszechnego obowiązku obrony (Dz. U. z 2004 r. Nr 145, poz. 1539).

Wytoczne szefa Obrony Cywilnej Kraju z dnia 13 października 1999 roku w sprawie zasad opracowania planu obrony cywilnej województw, powiatów, gmin i zakładów pracy

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 roku o Policji (Dz. U. z 2002 r. Nr 7, poz. 58 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2002 r. Nr 11, poz. 109 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 24 kwietnia 1997 roku o przeciwdziałaniu narkomani (Dz. U. z 2003 r. Nr 24, poz. 198).

Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz. U. z 2002 r. Nr 147, poz. 1231 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 24 sierpnia 1991 roku o ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. z 2002 r. Nr 147, poz. 1229 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki społecznej z dnia 28 maja 1996 roku w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem (Dz. U. z 2003 r. Nr 26, poz. 226).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 26 września 1997 roku w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. z 2003 r. Nr 169, poz. 1650 – tekst jednolity).

Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i administracji z dnia 16 czerwca 2003 roku w sprawie ochrony przeciwpożarowej budynków, innych obiektów budowlanych i terenów (Dz. U. z 2003 r. Nr 21, poz. 94 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych publicznych przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 roku o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. Nr 89, poz. 590).

---

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Warszawie

*Przejawem głupoty raczej niż odwagi  
jest lekceważenie niebezpieczeństwa,  
kiedy wisi ci ono nad głową.*

Arthur Conan Doyle

Dr Andrzej Pieczywok

## Edukacja dla bezpieczeństwa w świetle współczesnych wyzwań i rozwiązań organizacyjnych

Edukacja – wielka nadzieja współczesności – sama jest zagrożona (liczne sprzeczności, napięcia, błędy). Dzisiaj obserwujemy, że obniża się prestiż wielu nauk humanistycznych, nauk o społeczeństwie i kulturze duchowej. Pojawiające się poglądy redukcjonistyczne, obniżające pozycję nauk humanistycznych (redukcjonizm mechaniczny, fizjologiczny czy cybernetyczny) powodują, że teorie ewolucji, struktury DNA i prawa rządzące neuronami w mózgu starają się wyjaśnić wielkie problemy humanistyczne i społeczne. A przecież nauki humanistyczne przyczyniają się do rozwiązywania problemów społecznych, zawodowych, osobowościowych. Edukacja w wymiarze humanistycznym powinna pomagać w przygotowaniu do takiego pełnienia ról społecznych i zawodowych, w których człowiek jest w zgodzie z sobą samym i innymi ludźmi. Edukacja humanistyczna to zachowanie podmiotowości człowieka, wiedza osobista, przeżycia, osobista ekspresja. Z drugiej strony widzimy, że w toku edukacji występuje nadmierne „karmienie” dzieci i młodzieży mitami narodowymi i martyrologią. Dziś stajemy przed okresem, w którym poszukiwanie tożsamości będzie się dokonywać nie tylko poprzez odkrywanie różnic, ale także i podobieństw. Najważniejsze, co mamy do załatwienia w chwili obecnej, to – używając określenia Heideggera – *chronić człowieka przed jego agresywnym potencjałem*. Szczególnie istotna jest tu rola edukacji i wychowania. Rodzina, szkoła i Kościół tracą gwałtownie na sile na rzecz grupy rówieśniczej i mass mediów (gry komputerowe, kolorowe magazyny, widowiska sportowe i muzyczne). Grupa rówieśnicza staje się niebezpiecznym wychowawcą (zachowania agresywne, hedonistyczne i konsumpcyjne). Pojawia się kryzys norm życia społecznego i jakości życia (szybkie życie, doraźne zadowolenie, lekkość bytu).

Zmiany w edukacji nie tylko europejskiej, ale i światowej wymuszone są głównie sytuacją człowieka początku XXI wieku. Obserwujemy bardzo mocne „odgrodenie” człowieka od natury wytworami swojego umysłu i rąk (przejście od środowiska naturalnego do technicznego).

W edukacji nadal kładzie się nacisk na znajomość faktów i informacji, natomiast wszelka prawda traktowana jest jako względna. Skutkiem tego szkoła opuszcza człowiek bez przekonania i własnego punktu widzenia. Zauważalny jest także brak określonych postaw wobec życia i innych ludzi. Widoczne jest też nadmierne preferowanie kształcenia instrumentalnego, specjalistycznego kosztem rozwoju sfery emocjonalnej i intelektualnej.

Budowanie poczucia bezpieczeństwa obywateli polega na takim wpływie wychowawczym, który przyczynia się do ukształtowania człowieka przekonanego o tym, że potrafi poradzić sobie z wyzwaniami, jakie niesie życie. Możliwe to jest poprzez właściwe oddziaływanie na młode pokolenie, poprzez wyrobienie w nim wysokiego poczucia własnej wartości, na które składają się: praktyka świadomego życia, praktyka odpowiedzialności za siebie, praktyka samoakceptacji, asertywności, życia celowego, integralności osobistej. Im wyższa samoocena, tym lepiej jesteśmy przygotowani, by radzić sobie z problemami. Zmiany programowe (podstawa, programy nauczania), jakie dokonały się w zakresie edukacji obronnej młodzieży szkolnej w ostatnim czasie, sprzyjają rozwijaniu pożądanych cech osobowości.

W praktyce edukacyjnej coraz częściej dostrzegamy potrzebę takiego konstruowania procesu kształcenia i wychowania, w którym naczelnym miejscem będzie zajmował dialog nacechowany wzajemnym otwarciem się na siebie uczestniczących

w nim podmiotów<sup>1</sup>. Brak dialogu, czyli dyskusji prowadzonej w atmosferze wzajemnego zaufania, może skutecznie osłabiać efekty różnorodnych oddziaływań wychowawczych nauczycieli i rodziców.

W związku ze współczesnymi zagrożeniami rola placówek edukacyjnych jest szczególna. Stąd też tak wiele treści wchodzących w zakres edukacji dla bezpieczeństwa. Ten rodzaj edukacji stanowi istotną część procesu dydaktyczno-wychowawczego i działań profilaktycznych ukierunkowanych głównie na wychowanie obywatelskie, komunikacyjne oraz na edukację prozdrowotną i ekologiczną. Edukacja dla bezpieczeństwa jest także jednym z komponentów wychowania oraz przygotowania do pracy i życia we współczesnych warunkach. To system wychowania do odpowiedzialności za życie i zdrowie jednostki i społeczeństw. Odpowiedzialność ta powinna przejawiać się w: umiejętności przewidywania następstw podejmowanych działań, umiejętności udzielania pomocy poszkodowanym i ratowania życia, trosce o świadome przestrzeganie norm, zaleceń oraz przepisów prawa, aktywnym uczestnictwie w przedsięwzięciach na rzecz bezpieczeństwa najbliższego środowiska, regionu i państwa; podejmowaniu ofiarnego wysiłku podczas akcji spowodowanych klęskami żywiołowymi, wypadkami i katastrofami. Wobec powyższego przyjęto nową formułę edukacji dla bezpieczeństwa jako obowiązkowego obszaru nauczania w systemie oświaty. Konkretnie treści nauczania i wychowania z dziedziny edukacji dla bezpieczeństwa są realizowane w ramach poszczególnych zajęć edukacyjnych na różnych poziomach nauki. Praktyka szkolna wykazuje, że najprostszą metodą zapobiegania zagrożeniom jest powszechne i systematyczne kształcenie. Dlatego też 21 października 2008 roku zostało podpisane porozumienie o współpracy między ministrem edukacji narodowej i ministrem obrony narodowej. Mając na uwadze potrzebę wspólnej realizacji programu „Tradycja zobowiązuje” oraz współpracy w zakresie edukacji obywatelskiej, patriotycznej i proobronnej młodzieży szkolnej minister edukacji narodowej i minister obrony narodowej zawarli porozumienie, w ramach którego obydwaj ministerstwa będą współpracować poprzez:

- popularyzowanie w środowisku wojskowym i szkolnym działań zmierzających do kształtowania świadomości historycznej i patriotyczno-obronnej młodzieży szkolnej,
- inspirowanie organizacji pozarządowych do podejmowania inicjatyw w zakresie edukacji obywatelskiej, patriotycznej i proobronnej młodzieży szkolnej,
- wspieranie i promowanie inicjatyw zmierzających do upowszechniania wśród młodzieży szkolnej tradycji oręża polskiego,
- wspieranie merytoryczno-organizacyjne szkół, które noszą imiona patronów związanych z tradycjami oręża polskiego oraz szkół realizujących rozszerzony program przedmiotu przysposobienie obronne,
- upowszechnianie idei organizowania dla młodzieży szkolnej wycieczek do miejsc znaczących w dziejach oręża polskiego oraz wakacyjnych obozów o charakterze sportowo-obronnym,
- wspieranie idei organizowania dni otwartych koszar oraz zwiedzania sal tradycji, izb pamięci, muzeów wojskowych i miejsc pamięci narodowej,
- wykorzystywanie doświadczeń w zakresie organizowania uroczystości o charakterze patriotycznym, olimpiad przedmiotowych, konkursów wiedzy o historii oręża polskiego i obronności oraz innych konkursów z tego zakresu oraz turniejów i zawodów sportowych o charakterze proobronnym,
- zachęcanie środowisk szkolnych do uczestniczenia w uroczystościach o charakterze patriotycznym, apelach poległych oraz apelach pamięci organizowanych z okazji rocznic historycznych wydarzeń.

Strony porozumienia powołały zespół, który przygotował szczegółowy zakres wspólnego działania oraz wyznaczył swoich przedstawicieli do koordynowania współpracy i oceny przebiegu realizacji niniejszego porozumienia. Porozumienie zostało zawarte na czas nieokreślony, z możliwością jego rozwiązania przez każdą ze stron z trzymiesięcznym okresem wypowiedzenia, ze skutkiem na koniec miesiąca kalendarzowego.

Dla lepszego przygotowania młodzieży szkolnej w zakresie edukacji obronnej, w perspektywie profesjonalizacji polskiej armii, minister edukacji narodowej wprowadził do ramowego planu nauczania w gimnazjum oraz w liceum zajęcia o nazwie „edukacja dla bezpieczeństwa” w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Zastąpiły one prowadzone dotychczas tylko w liceum zajęcia przysposobienia obronnego, które nie były wystarczająco powiązane z innymi formami oddziaływań

<sup>1</sup> Siuda T. [red.] *Kształcenie i wychowanie młodzieży na rzecz bezpieczeństwa. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2007, s. 27.



dydaktyczno-wychowawczych, a także nie znajdowały należytego miejsca w nurcie edukacji ustawicznej i równoległej. Brak też było pedagogicznej teorii wychowania obronnego (edukacji dla bezpieczeństwa), będącej subdyscypliną pedagogiki ogólnej jako nauki o wychowaniu, kształceniu i samokształceniu człowieka w ciągu całego życia. W nowoczesnie pojmowanej edukacji szczególnie istotne jest to, by uczniowie mogli rozwijać swoją osobowość i przygotować się do dorosłego, obywatelskiego życia, a nie tylko do spełniania wymagań wynikających z realizacji celów i zadań nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych. Dogłębna analiza aktualnej podstawy programowej edukacji dla bezpieczeństwa zarówno dla gimnazjum, jak i szkół średnich przedstawia współczesne problemy edukacji i wychowania w ścisłym związku z refleksją nad człowiekiem i jego funkcjonowaniem w przeszłości. Jest w nim zawarta również tendencja do respektowania ciągłości zmiany w edukacji. Z tej racji tak wiele uwagi poświęca się uniwersalnym wartościom w wychowaniu, a także metodologicznym procedurom określania celów i doboru treści kształcenia. Można więc sądzić, że edukacja i bezpieczeństwo to dwa ściśle powiązane pojęcia, między którymi zachodzą istotne związki i zależności. O ich sile, zakresach treściowych i ukierunkowaniach świadczą chociażby słowa Zygmunta Baumana, określającego dotychczasowy rozwój człowieka jako płynne życie, pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju. Najdotkliwsze i najuporczywsze obawy związane z takim życiem, to lęk przed tym, by nie dać się zaskoczyć, by nadążyć za szybkim biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu, nie przeoczyć „terminu ważności”, nie obarczyć się posiadaniem czegoś, co nie budzi już żądzy posiadania<sup>2</sup>. Gdyby przywołać tezę Marii Szyszkowskiej zawartą we wprowadzeniu do książki pt. „Pacyfizm czy zagłada”, zgodnie z którą potrzebna jest nowa edukacja kolejnych pokoleń w duchu pacyfistycznym, to z całą pewnością znajdzie ona podatny grunt w świadomości obronnej młodzieży<sup>3</sup>.

Realizacja treści podstawy programowej edukacji dla bezpieczeństwa w szkole dotyczy ogółu procesu ukierunkowanego na kształtowanie wartości, upowszechnianie wiadomości i kształtowanie umiejętności ważnych dla zapewnienia bezpieczeństwa narodowego. Edukacja dla bezpieczeństwa nie stanowi i nie może stanowić oddzielnego systemu, gdyż jest trwałym elementem systemu edukacji na-

rodowej. Koncepcja tego przedmiotu wyraża się w całościowym ujęciu zagadnień bezpieczeństwa ze szczególnym przeniesieniem środka ciężkości na problematykę zagrożeń pokojowych i sposobów zachowań w sytuacjach kryzysowych. Słusznie zadbane o to, aby dążyć w trakcie zajęć do wypracowania umiejętności zachowania się w sytuacjach różnych zagrożeń (np. pożarów, powodzi, wypadków i katastrof drogowych). Szczególnie istotną kwestią jest nauka niesienia pierwszej pomocy, jakże często przydatnej w codziennych okolicznościach. Szkoła powinna stać się miejscem bezpiecznym oraz uczyć, jak radzić sobie w sytuacjach ekstremalnych, między innymi takich, jak: pożar, wypadek drogowy, powódź czy zatrucie różnymi rodzajami środkami toksycznymi, uwzględniając przy tym różny stopień samodzielności i zakres doświadczeń życiowych uczniów. Warto pamiętać, by w trakcie realizacji treści kształcenia nauczyciel, i to zarówno w gimnazjum, jak i w liceum, starał się dążyć do nauczania i utrwalania umiejętności potrzebnych w codziennym życiu, w sytuacjach zagrożeń i nieszczęśliwych wypadków. Młody człowiek powinien wejść w życie dorosłe przygotowany nie tylko do wypełniania obowiązków zawodowych, ale i do zapewnienia bezpieczeństwa sobie i innym. Szkolne programy nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa powinny szerzej uwzględniać lokalne warunki i zagrożenia, które występują na danym terenie. Należy sądzić, że tak skonstruowana podstawa programowa i program nauczania wymaga wsparcia ze strony najważniejszych instytucji bezpieczeństwa – straży pożarnej, policji i sił zbrojnych RP. Wsparcie to powinno obejmować aktywny udział przedstawicieli tych instytucji, taki jak pomoc w organizowaniu i przygotowaniu pomocy dydaktycznych (infrastruktury). Warto również pamiętać o nawiązywaniu współpracy między szkołami a lokalnymi jednostkami ww. instytucji.

Najwięcej celów i zadań kształcenia bliskich specyfice edukacji dla bezpieczeństwa można odnaleźć w programach nauczania w liceum oraz gimnazjum. Warto pamiętać, iż cele edukacji dla bezpieczeństwa występują także wśród celów kształcenia na etapie edukacji zintegrowanej (klasy I-III), a także w kształceniu blokowym (II etap edukacji – klasy IV-VI m.in. w edukacji prozdrowotnej, ekologicznej, wychowaniu do życia w społeczeństwie, kształtowaniu więzi z krajem ojczystym i świadomości obywatelskiej).

<sup>2</sup> Bauman Z. *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 6.

<sup>3</sup> Szyszkowska M. [red.] *Pacyfizm czy zagłada*, Interlibro, Warszawa 1996.

Należy podkreślić, iż realizowane treści wymagają na poszczególnych poziomach kształcenia ścisłej korelacji z treściami innych przedmiotów. Stąd też ich aktualizacją powinien zajmować się specjalistyczny zespół programowy z udziałem dydaktyków praktyków cywilnych i wojskowych, specjalistów poszczególnych dziedzin wpływających na życie i bezpieczeństwo obywateli. Powołany zespół powinien systematycznie śledzić zmiany zachodzące w treściach kształcenia i proponować nowe rozwiązania. Należy zaproponować wprowadzenie w gimnazjum i szkole średniej olimpiad o edukacji dla bezpieczeństwa oraz obozów przysposobienia obronnego jako wyższego poziomu edukacji dla bezpieczeństwa.

Szczególne role w edukacji dla bezpieczeństwa przypada nauczycielom i instruktorom. W zreformowanym systemie tego przedmiotu nauczyciel uzyskał realny wpływ na tworzenie programu przedmiotu (ścieżki edukacyjnej) oraz programu wychowawczego szkoły, a także systemu oceniania uczniów. Przygotowanie nauczycieli do realizacji tego przedmiotu jest przedmiotem dyskusji i sporów. Znaczna grupa nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa prowadziła do tej pory przez wiele lat przedmiot przysposobienie obronne, a więc są to osoby zaangażowane w proces dydaktyczno-wychowawczy i posiadające odpowiednie kompetencje. Poza tym wielu spośród nich doskonali swoją wiedzę z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa i dydaktyki na studiach podyplomowych. Można jedynie zwrócić większą uwagę na potrzebę zdecydowanie szerszego otwarcia tych nauczycieli na najnowsze nurty myślenia o edukacji. Jednym z nich jest konstruktywizm reprezentowany przez J. Piageta i J. Brunera. Zgodnie z tą teorią *w tworzeniu programów nauczania należy dbać o to, aby były one wyzwaniem dla dotychczasowego rozumienia świata przez uczniów, a nie jedynie dostosowywać je do ich możliwości*<sup>4</sup>. Należy przy tym stwierdzić, że doradcom metodycznym z zakresu edukacji obronnej „doszła” spora grupa nauczycieli, których należy objąć opieką metodyczną, dotyczącą form i metod pracy z uczniem na obszarze kształcenia z bezpieczeństwa.

Myślę, że jednym z dość istotnych sposobów przyspieszenia postępujących przemian i udoskonalenia w edukacji dla bezpieczeństwa jest organizowanie środowiskowych (naukowych) dyskusji z udziałem praktyków i teoretyków działalności oświatowo-wychowawczej, znających gruntownie problematykę bezpieczeństwa.

Warto również wskazać tu na osobę wizytatora, który bada prawidłowość realizowanych treści nauczania. Otóż wizytator musi nie tylko znać cele i treści nauczanego przedmiotu, ale musi także chcieć i potrafić badać przyrost wiedzy i umiejętności oraz pozytywne zmiany w postawach uczniów, powstałe w wyniku oddziaływań nauczycieli. Powinien służyć dyrektorowi i nauczycielowi edukacji dla bezpieczeństwa rzetelną informacją o poziomie kształcenia zamiast wydawać zalecenia i polecenia. Istotą tak pojmowanego nadzoru pedagogicznego, zresztą nie tylko z tego przedmiotu, powinno być diagnozowanie efektów działania nauczyciela, ustalenie, czego on nauczył oraz poznanie przyczyny jego osiągnięć lub porażek dydaktyczno-wychowawczych.

Doskonalenie umiejętności dydaktycznych, zawodowych i wychowawczych licznej grupy nauczycieli realizujących przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa wymaga działań zarówno długofalowych, prowadzących do systemowych zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, jak i doraźnych (studia podyplomowe), służących jak najlepszemu przygotowaniu wykładowców do realizacji ścieżek edukacyjnych. Pewnym rozwiązaniem dotyczącym materiałów i opracowań z tego przedmiotu, w tym form i metod doskonalenia nauczycieli, jest system grantów edukacyjnych tematycznie związanych z edukacją dla bezpieczeństwa i wewnątrzszkolnym doskonaleniem nauczycieli, szczególnie w szkołach gimnazjalnych i średnich.

Z uwagi na zmiany organizacyjne i kompetencje poszczególnych instytucji w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa, wymaga się, aby podstawowe przepisy dotyczące realizacji zadań obronnych, rozproszone w różnych aktach prawnych, były publikowane z aktualnymi treściami w dostępnych dla szkół publikacjach.

Analizując zawartość treściową programów nauczania w gimnazjum i liceum z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa, należy podkreślić, iż zdążają one do realizacji założonych celów kształcenia, zawierają aktualną wiedzę i odnoszą się do aktualnych i obowiązujących regulacji prawnych, podsuwając bezpieczne i sprawne rozwiązania. Należy stwierdzić, że położono szczególny nacisk na czynnościowy charakter pracy ucznia, a ilustracją tej koncepcji są propozycje oczekiwanych osiągnięć, które preferują aktywność intelektualną oraz działanie ucznia. Dobrze się stało, że najważ-

<sup>4</sup> Dylak S. *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli* [w:] Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. [red.] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSP ZNP, Warszawa 2000, s. 64.

niejszym zadaniem pedagogicznym, jakie stawia program edukacji dla bezpieczeństwa, jest kształtowanie odpowiednich postaw – szacunku dla zdrowia i życia i ratowania i udzielania pomocy poszkodowanym. Cała zaś przekazywana wiedza i nabywane umiejętności stanowią swoistą inspirację do dalszego rozwoju, na kolejnych etapach edukacyjnych, w trakcie stawania się dojrzałym, dorosłym oraz odpowiedzialnym człowiekiem, umiejącym dbać o bezpieczeństwo. Program daje możliwość realizacji celów nauczania oraz przekazywania wiedzy interdyscyplinarnej w sposób ciekawy a niezwykle prosty. Określone w nim w sposób operacyjny cele nauczania stwarzają możliwość realnej oceny skuteczności przekazywanych treści. Wydaje się, że aspekt poznawczy procesu dydaktycznego powinien być bardziej wzmacniany przez wykorzystywanie wiedzy uczniów, zdobytej na lekcjach innych przedmiotów.

Większość ludzi nauki i praktyki zgodnie podkreśla, iż właśnie szkoła może i powinna odegrać niebagatelną rolę wobec właściwego kierunku zmian współczesnego świata. Może to uczynić, zabiegając o przygotowanie „nowego człowieka”, co nie oznacza wcale tylko wychowania człowieka

do nowych rodzajów pracy zawodowej, oznacza przede wszystkim wykształcenie w nim nowych właściwości, jakich wymaga epoka rewolucji naukowo-technicznej we wszystkich dziedzinach ludzkiej pracy<sup>5</sup>.

Zdaniem wielu osób konieczne są daleko idące zmiany w myśleniu człowieka, w jego systemie wartości, potrzebne jest myślenie kategoriami przyszłości. A to nie jest sprawa łatwa, gdyż, jak twierdzą psychologowie, zmiany w myśleniu dokonują się znacznie wolniej niż postęp techniczny. Przed szkołą stoją więc odpowiedzialne zadania i aby im sprostać, szkoła musi przybliżyć się do życia<sup>6</sup>.

Pojawiają się także nowe obszary dotyczące edukacji dla bezpieczeństwa. Chodzi m.in. o tolerancję na ryzyko i niepewność, kształtowanie i rozwijanie zdolności w panowaniu nad lękiem i strachem, budowanie umiejętności obchodzenia się z własnymi i cudzymi emocjami, poszerzenie wizji człowieka uwikłanego i narażonego na zagrożenia.

Autor jest kierownikiem Zakładu Edukacji dla Bezpieczeństwa i Filozofii Wydziału Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Obrony Narodowej w Warszawie

*Gdyby wszyscy potrafili  
radzić sobie ze stresem,  
świat stałby się o wiele miłszym miejscem.*

Janusz Konrad Jędrzejczyk

<sup>5</sup> Suchodolski B. *O wychowaniu nowego człowieka*, Rocznik Pedagogiczny 1974, t. 2, Ossolineum, s. 5.

<sup>6</sup> Zob. Botkin J., Elmandjra M., Malitza M. *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.

Katarzyna Pankowska-Koc

## Opinie rodziców uczniów szkół podwarszawskich, dotyczące bezpieczeństwa dzieci w szkole

Bezpieczeństwo to jedna z najważniejszych potrzeb człowieka i grup społecznych. Każde pokolenie chce mieć stałe poczucie pewności, spokoju i wolności. Brak tych elementów rodzi lęk, niepokój i poczucie zagrożenia. Różni się pod względem postrzegania elementów bezpieczeństwa. Ten subiektywizm związany jest z różnorodnością naszych potrzeb. To, co naszym zdaniem jest ważniejsze, a co dotyczy bezpieczeństwa, wynika z naszych doświadczeń, uczuć, jak również cech osobowości.

Wiele działań oświatowych związanych jest z udoskonalaniem zasad bezpieczeństwa dotyczących dzieci przebywających na terenie szkoły i innych placówek oświatowych. Rodzi się więc potrzeba prowadzenia badań diagnozujących stopień zadowolenia z dotychczasowych działań. Postanowiono przeanalizować istniejącą sytuację. Badania przeprowadzono we wrześniu 2010 roku wśród 147 rodziców uczniów szkół podwarszawskich.

### Cel i problem badań

Celem przeprowadzonej diagnozy była analiza stosunku rodziców do bezpieczeństwa ich dzieci w szkole, jak również poznanie ewentualnych, zauważanych przez nich zagrożeń i propozycje sposobów ich unikania.

Problem natomiast, jak pisał wybitny polski socjolog Stefan Nowak<sup>1</sup>, *to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie.*

Przeprowadzona analiza stanu wiedzy dotyczącej omawianej tematyki pozwoliła na sformułowanie problemu w postaci następujących pytań badawczych:

- Jak ważny jest dla rodziców element bezpieczeństwa ich dzieci w szkole?
- Jakie aspekty, zdaniem rodziców, wiążą się z bezpieczeństwem w szkole?
- Z jakimi zagrożeniami mają kontakt uczniowie?
- Jakie zmiany mogą zaproponować rodzice w zakresie bezpieczeństwa w szkole?

### Metoda i narzędzie badawcze

Przez metodę – według Janusza Sztumskiego<sup>2</sup> – *rozumie się na ogół system założeń i reguł pozwalających na takie uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć cel, do jakiego się świadomie zmierza.* Do badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Służy ona do zbadania określonego zjawiska społecznego. *Metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o przedmiotach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunku rozwoju określonych zjawisk, o wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie niezlokalizowanych, posiadających znaczenie wychowawcze, w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje*<sup>3</sup>. Celem prowadzonej w ten sposób analizy jest jedynie ujawnienie i naświetlenie

<sup>1</sup> Nowak S. *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970, s. 214.

<sup>2</sup> Sztumski J. *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1995, s. 60.

<sup>3</sup> Pilch T. *Zasady badań pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław 1977 [za:] Dąbrowski A. *Pozaszkolna kultura fizyczna młodzieży – rzeczywistość a potrzeby i oczekiwania*, AWF, Warszawa 1997, s. 53.

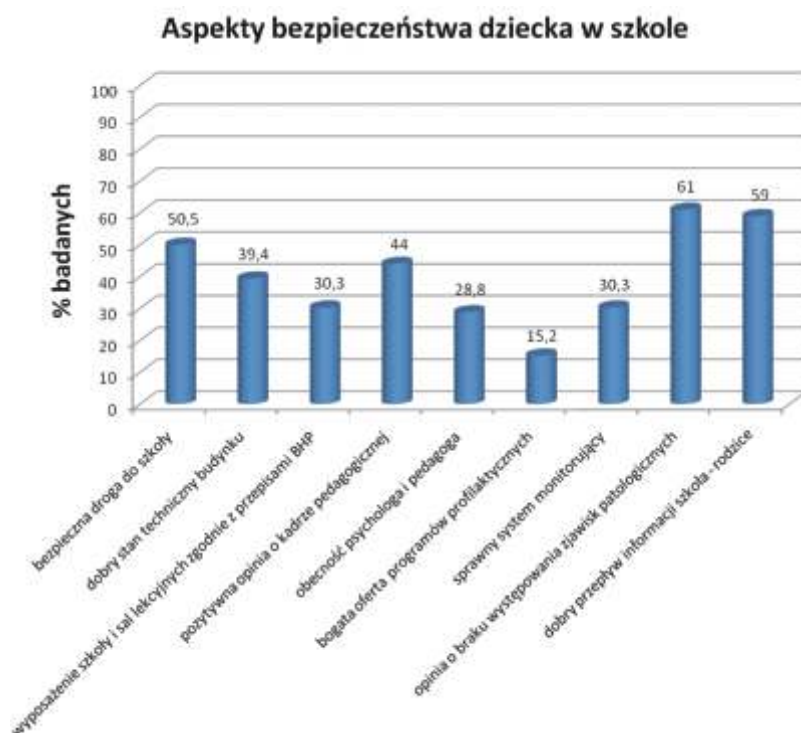
interesującej nas problematyki. Nie można mówić o ustaleniu aktualnego stanu rzeczywistości, ponieważ nie pozwala na to ani ograniczenie terytorialne, ani liczba badanych<sup>4</sup>. Narzędziem w analizowanym badaniu była ankieta, czyli zbiór *specjalnie dobranych pytań, na które osoby badane powinny dać odpowiedź*<sup>5</sup>. Ankieta została opracowana przez zespół nauczycieli konsultantów MSCDN Wydział w Warszawie. Składa się z pytań otwartych i zamkniętych. Pytania zamknięte dotyczą wagi elementu bezpieczeństwa podczas wyboru szkoły, najważniejszych aspektów tego bezpieczeństwa, kontaktu z zagrożeniami i poczucia bezpieczeństwa w szkole. Pytania otwarte związane są z przykładowymi zagrożeniami oraz pomysłami na udoskonalenie bezpieczeństwa w szkole.

## Wyniki

Pierwsze pytanie dotyczyło elementu bezpieczeństwa podczas wyboru szkoły. 24% badanych uznało, że jest to najważniejszy aspekt, a ponad 70% respondentów bierze je pod uwagę jako jeden z elementów podczas wyboru szkoły. Jedynie dla 6% bezpieczeństwo ich dzieci w szkole nie odgrywa priorytetowej roli. Następne pytanie dotyczyło najważniejszych aspektów bezpieczeństwa dziecka

w szkole. Badani mieli możliwość wyboru czterech z podanych propozycji.

Za najważniejszą rodzice uznali *opinię o braku występowania w szkole zjawisk patologicznych (przemocy, narkomanii, alkoholizmu, kradzieży itp.)*. Można wywnioskować, że jest to istotny element budzący u rodziców niepokój i lęk. Obecność patologii w szkole jest poważnym zagrożeniem i może wpłynąć na nieprawidłowy rozwój procesu socjalizacji. W tym kontekście zastanawiający jest jednak brak zainteresowania ze strony rodziców *bogata oferta programów profilaktycznych*. Nie jest to ich zdaniem istotny aspekt bezpieczeństwa ich dziecka w szkole. Nie ulega wątpliwości, że programy profilaktyczne powinny redukować przypadki niedostosowania społecznego, wykołajeń i innych elementów patologii społecznej. Chronią w ten sposób zdrowie psychiczne, fizyczne i społeczne. Jedynym warunkiem prawidłowego oddziaływania programów profilaktycznych jest ich sprawdzona skuteczność. Warto zastanowić się nad tym w kontekście tych badań. *Obecność psychologa i pedagoga* również nie jest w wystarczającym stopniu postrzegana przez rodziców jako znaczący element poczucia bezpieczeństwa (rys. 1). Znacznie ważniejsza ich zdaniem jest *pozytywna opinia o kadrze pedagogo-*



Rys. 1. Hierarchia aspektów bezpieczeństwa w świadomości rodziców uczniów szkół podwarszawskich

<sup>4</sup> Kamiński A. *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław 1974, s. 41.

<sup>5</sup> Terelak J.F. *Wprowadzenie do psychologii*, Suwałki 2005, s. 30.

gicznej. Istotny jest także *dobry przepływ informacji szkoła – rodzice*. Ponad 50% badanych uważa, że *bezpieczna droga do szkoły* jest również ważnym wyznacznikiem bezpieczeństwa. Brak tego elementu wymieniany był często jako zagrażający życiu i zdrowiu dziecka.

Następne pytanie dotyczyło kontaktu dziecka z zagrożeniami podczas drogi do szkoły i pobytu w niej. Chodziło o ryzyko utraty życia, zdrowia, szacunku, uczuć, przedmiotów, pieniędzy. 25% badanych potwierdziło kontakt ich dzieci z zagrożeniami, a 33% przyznało się do braku jakiegokolwiek wiedzy na ten temat.

Odpowiedź na ostatnie pytanie *Czy Państwa dziecko czuje się bezpiecznie w szkole?* wskazuje na pozytywne, ale w stopniu umiarkowanym, oddziaływanie szkoły w zakresie bezpieczeństwa. Ponad 60% badanych jest raczej zadowolonych z poczucia bezpieczeństwa ich dziecka w szkole. Nie stwierdzono wskazań, które świadczyłyby o braku takiego zadowolenia, jedynie 18% miało trudności z udzieleniem odpowiedzi na to pytanie.

W jednym z pytań otwartych poproszono respondentów o podanie przykładów zagrożeń, z którymi spotykają się dzieci w drodze do szkoły bądź podczas pobytu w niej. W większości przypadków głównym niebezpieczeństwem okazało się przejście przez bardzo ruchliwą ulicę i związane z tym ryzyko wypadku drogowego. Inne przykłady dotyczyły kradzieży i wyłudzenia pieniędzy. Pojawił się również, jako przykład zagrożenia, taki element, jak niewłaściwy sposób odnoszenia się starszych kolegów do młodszych, połączony z wyzwiskami i przekleństwami. Zdarzały się również, zdaniem rodziców, zaczepki i pobicia.

Kolejne pytanie otwarte dotyczyło tego, co zdaniem respondentów można udoskonalić, aby zapewnić większe bezpieczeństwo uczniów w szkole. Okazało się, że najczęściej wskazywanym elementem jest potrzeba większej kontroli uczniów na przerwach. Rodzice zaproponowali większą liczbę dyżurujących nauczycieli. Niezbędny okazał się

*sprawny system monitorujący*. Inną propozycją była obecność przed szkołą policji i stała kontrola wejścia do budynku. Rodzice zaproponowali również wprowadzenie większej oferty programów profilaktycznych i pracę nad polepszeniem relacji zarówno między pedagogiem szkolnym i uczniami, jak i między szkołą a rodzicami. Elementy te, zdaniem badanych, wpłyną na zwiększenie bezpieczeństwa ich dzieci w szkole.

## Wnioski

1. Bezpieczeństwo jest jednym z wielu, lecz nie jedynym elementem, który brany jest pod uwagę podczas wyboru szkoły.

2. Znaczącymi dla rodziców aspektami bezpieczeństwa ich dzieci w szkole okazały się: *opinia o braku występowania zjawisk patologicznych* oraz *dobry przepływ informacji szkoła – rodzice*. Obszary te powinny być poddawane stałej kontroli i udoskonalaniu.

3. *Bezpieczna droga do szkoły* jest istotnym elementem poczucia bezpieczeństwa.

4. Zagrożenia, z jakimi mają kontakt uczniowie, związane są w większości z elementami agresji.

5. Ponad 60% badanych jest raczej zadowolona z poczucia bezpieczeństwa ich dziecka w szkole.

6. Zdecydowana większość rodziców zwróciła uwagę na potrzebę zwiększenia przez nauczycieli kontroli na korytarzach szkolnych. Badani wskazali również na potrzebę tworzenia pozytywnych relacji jako warunku budowania poczucia bezpieczeństwa.

Przeprowadzona analiza dotyczyła niewielkiej grupy badanych. Trudno na podstawie tych badań konstruować wnioski, które mogłyby dotyczyć większej populacji.

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Prof. dr hab. Jan F. Terelak

## Rola wsparcia społecznego w radzeniu sobie ze stresem

### Trzy uwagi na temat specyfiki stresu psychologicznego

Na początku naszych rozważań należy poczynić pewne uwagi ogólne, dotyczące samego stresu i umiejętności radzenia sobie z nim.

Pierwsza uwaga opiera się na założeniu, że nie ma życia bez stresu, gdyż jest on wszechobecny od urodzenia do śmierci. Wszystko bowiem, co przekracza zwyczajowy (rutynowy) sposób działania, może być stresem. Problem nie leży więc w stresie, lecz w umiejętności radzenia sobie z nim.

Druga uwaga odnosi się do różnic w umiejętności radzenia sobie ze stresem między zwierzętami a ludźmi. Otóż zwierzęta są w tym względzie w lepszej sytuacji, gdyż mając wrodzony obraz gatunkowego wroga (zagrożenia), są również wyposażone w gotowe programy zaradcze, zawierające się w dwóch wzorcach działania: atak lub ucieczka. Towarzyszy temu pełna mobilizacja energetyczna organizmu (np. napięcie mięśniowe, zwiększone tętno, redystrybucja krwi do organów odpowiedzialnych za mobilizację organizmu itp.). U człowieka na poziomie fizjologicznym występują takie same atawistyczne reakcje, które z braku możliwości rozładowania nagromadzonej energii nie są wykorzystywane rzeczywiście, lecz hamowane, gdyż zagrożenia ludzkie mają w dużej mierze charakter symboliczny (wirtualny). Hamowanie zaś spontanicznych reakcji ataku lub ucieczki ma charakter kulturowy i wiąże się z tzw. normami dobrego wychowania. Jeśli się zważy, że dzięki mechanizmom reminiscencji (wspomnienia) i antycypacji (przewidywania) człowiek sam może generować dziesiątki stresów z przeszłości (straty) i z przyszłości (zagrożenia fizyczne, społeczne, moralne itp.), to stresem psychologicznym może być wszystko, co rodzi się

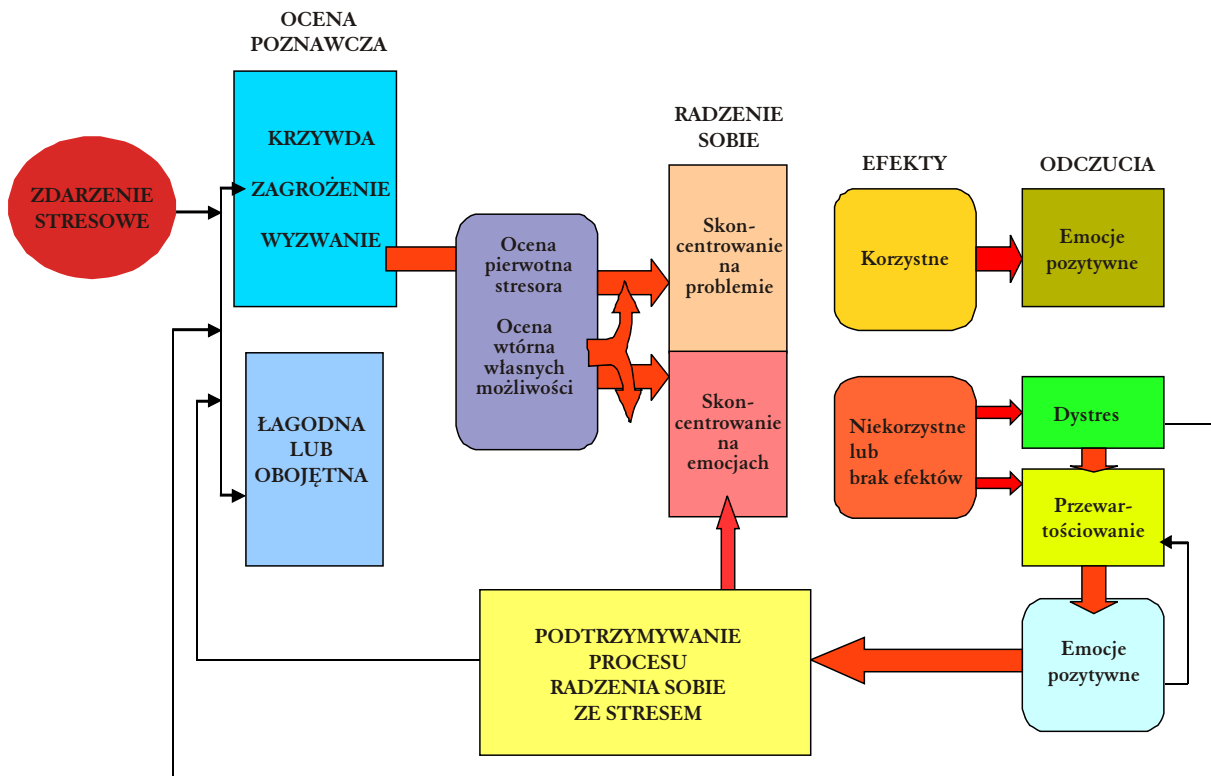
w naszej głowie, a niekoniecznie istnieje w rzeczywistości. W konsekwencji za każdym razem, gdy w naszym umyśle zdefiniujemy jakąś sytuację jako stresową, automatycznie uruchamiamy atawistyczny mechanizm fizjologicznej mobilizacji do ataku lub ucieczki, który jednocześnie jest hamowany z przyczyn kulturowych. Wygląda to mniej więcej tak, jakbyśmy równocześnie naciskali w samochodzie pedał gazu i hamulec. Można sobie wyobrazić, jak wyglądałby silnik po jakimś czasie takiej eksploatacji. Organizm nasz, eksploatowany w podobny sposób, również ponosi określone koszty zdrowotne, zwane chorobami ze stresu lub tzw. cywilizacyjnymi, które są plagą, zwłaszcza społeczeństw wysoko rozwiniętych.

Trzecia uwaga odnosi się do znamienego faktu braku u człowieka gatunkowych wzorców radzenia sobie ze stresem. Umiejętności zaradcze są nabywane od urodzenia do śmierci wraz z doświadczeniem życiowym i dostępem do wsparcia społecznego. Nabyte umiejętności zaradcze, które są sprawdzone i skuteczne w naszym życiu, stanowią nasz podręczny repertuar radzenia sobie ze stresem i są nazwane w literaturze psychologicznej strategiami lub stylami radzenia sobie ze stresem. Podstawowy mechanizm leżący u podłoża definicji stresu i wyboru sposobów radzenia sobie z nim ma charakter poznawczy, charakterystyczny dla gatunku ludzkiego.

### Poznawcza koncepcja stresu psychologicznego Richarda Lazarusa i Susan Folkman

Istotę poznawczej koncepcji stresu psychologicznego Richarda Lazarusa i Susan Folkman<sup>1</sup> przedstawia rys. 1.

<sup>1</sup> Lazarus R.S. *Ocena poznawcza* [w:] Ekman W.P., Davidson R.J. [red.] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999, s. 183-190.



Rys. 1. Model poznawczej koncepcji stresu R. Lazarusa i S. Folkman

Jak wynika z rys. 1, podstawowym mechanizmem psychologicznym odpowiedzialnym za decyzję, która sytuacja życiowa jest stresowa, a która nie, jest ocena poznawcza zagrożenia, rozumiana jako mechanizm interpretujący zdarzenia. Autorzy wyróżniają dwa rodzaje oceny poznawczej – ocenę pierwotną i wtórną. Ocena pierwotna jest procesem, w którym ocenia się, czy docierający do mózgu bodziec (sytuacja) jest stresorem, czy nie. Bodźce ocenione jako nieszkodliwe, pozytywne lub obojętne nie są zaliczane do kategorii stresorów, a ocena taka uruchamia odpowiednie zasoby zaradcze organizmu. Dzielimy je na: (1) bez znaczenia, (2) sprzyjająco-pozytywne. Jeśli bodziec (sytuacja) został oceniony jako stresor, powstaje stan napięcia, wywołujący określone procesy psychofizjologiczne i ich korelaty emocjonalne. Wyróżniamy trzy kategorie stresorów: (a) krzywda lub strata, (b) zagrożenie i (c) wyzwanie. Pierwsza kategoria (krzywda lub strata) odnosi się do powstałej już szkody lub urazu (jak np. w przypadku śmierci bliskiej osoby, utraty poczucia sensu życia itp.). Druga kategoria (zagrożenie) może odnosić się do takich samych szkód,

lecz w przypadku, gdy jeszcze nie wystąpiły, a są tylko antycypowane. Trzecia kategoria, czyli wyzwanie, wskazuje na ocenę własnych możliwości opanowania sytuacji stresowej. Rozróżnienie między szkodą (stratą), zagrożeniem i wyzwaniem ma zdaniem Lazarusa i Folkman duże znaczenie dla analizy procesu radzenia sobie ze stresem. Stres psychologiczny odnosi się przede wszystkim do wymagań (lub konfliktów między nimi), które według oceny konkretnej osoby wyczerpują bądź przekraczają jej możliwości (wewnętrzne lub zewnętrzne). Właśnie uwzględnienie poznawczej oceny podmiotu czyni z definicji stresu opis stanu umysłowego i emocjonalnego, odczucia w sytuacji niebezpieczeństwa. Tak więc pierwotna ocena poznawcza decyduje o intensywności i rodzaju reakcji emocjonalnej. I tak ocena w kategoriach sprzyjająco-pozytywnych prowadzi do reakcji emocjonalnej o znaku dodatnim (np. radość, miłość, zadowolenie, ulga) i ma wartość motywacyjną do podejmowania wysiłku (tzw. dobry stres). Natomiast ocena w kategoriach stresu (zagrożenia) wywołuje emocje o znaku ujemnym (np. lęk, złość, zazdrość, poczucie



winy), czyli tzw. dystres (zły stres)<sup>2</sup>. Na ocenę pierwotną mogą także oddziaływać (na zasadzie sprzężenia zwrotnego) zmiany w relacji człowiek – otoczenie bądź refleksja osobista pojawiająca się w trakcie trwania transakcji. Lazarus tę czynność poznawczą nazywa przewartościowaniem bądź wtórną oceną poznawczą. W odróżnieniu od pierwotnej oceny poznawczej, w przypadku wtórnej oceny poznawczej wartościowaniu podlegają same możliwości jednostki (np. inteligencja, typ układu nerwowego, niektóre cechy osobowości, doświadczenia życiowe itp.) przydatne do radzenia sobie ze stresem<sup>3</sup>. Procesy oceny poznawczej pierwotnej i wtórnej są współzależne. Jedyna różnica między nimi dotyczy treści, do jakich się odnoszą. Tak np. jeśli ktoś podejmuje działania, które dają mu duże prawdopodobieństwo sukcesu w przypadku zagrożenia, to tak naprawdę zmianie ulega jego pierwotna ocena zagrożenia. Sama świadomość opanowania zagrożenia redukuje stres psychologiczny. Jeśli jednak mimo wysiłków zaradzenia zagrożeniu istnieje ono nadal, wówczas zagrożenie

subiektywnie znacznie wzrasta i odpowiednio do tego zmienia się wtórnie ocena możliwych sposobów radzenia sobie ze stresem. Określając stres psychologiczny jako pewien stan wewnętrzny (pewien układ procesów psychologicznych), wywołany działaniem czynników zewnętrznych, Lazarus i Folkman interesowali się przede wszystkim różnicami indywidualnymi w radzeniu sobie ze stresem, które definiują jako stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby.

### Strategie i style radzenia sobie ze stresem

Umiejętność radzenia sobie ze stresem może przybierać dwie formy działań: działania służące zwalczaniu stresu i działania o charakterze obronnym. Istotę obu form radzenia sobie ze stresem, zwanych strategiami lub stylami zaradczymi w sytuacji stresu, ilustruje rys. 2.

### Strategie radzenia sobie ze stresem

- |  |   |
|--|---|
| ↓  | ↓   |
| <p><b>Skoncentrowane na problemie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– poszukiwanie informacji,</li> <li>– bezpośrednie działanie,</li> </ul> <p>– powstrzymywanie się od działania,</p> <p>– pozytywne przewartościowanie.</p> | <p><b>Skoncentrowane na emocjach:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– regulacja emocji (samospokojenie),</li> <li>– mechanizmy obronne:</li> </ul> <p>zaprzeczanie, myślenie życzeniowe, ucieczka, obwinianie się itp.</p> |



Rys. 2. Dwie zasadnicze strategie radzenia sobie ze stresem

<sup>2</sup> Selye H. *Stress and Distress*, J.B. Lippincot Co, New York 1975.

<sup>3</sup> Strelau J. *Temperament a stres: Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem* [w:] Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. [red.] *Człowiek w sytuacji stresu: Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1996, s. 88-132.

Wyróżnione na rys. 2 strategie radzenia sobie ze stresem można opisać następująco:

- strategie skoncentrowane na zadaniu, czyli na podejmowaniu różnych form aktywnego działania, mającego na celu rozwiązanie problemu lub zmianę istniejącej sytuacji stresowej przez wykorzystanie procesów poznawczych; w centrum zainteresowania i podejmowanej działalności jest problem i możliwości jego rozwiązania,
- strategie skoncentrowane na emocjach, czyli na własnych procesach emocjonalnych, preferowaniu myślenia życzeniowego i fantazjowania kosztem efektywnego i racjonalnego działania; głównym celem podejmowanych przez człowieka czynności jest potrzeba zmniejszenia napięcia emocjonalnego, towarzyszącego sytuacji stresowej; jednakże niejednokrotnie osiągnany efekt jest odmienny od zamierzonego i przynosi dalszy wzrost napięcia psychicznego i negatywne emocje.

Cechą wspólną pierwszych strategii jest ich efektywność, tzn. za ich pomocą osiąga się uprzednie cele bądź równoważne im, mimo działania stresu. Cechą wspólną reakcji obronnych przed stresem jest ich mała skuteczność, gdyż prowadzą zwykle do zaniechania osiągania celów pod wpływem stresu. Same formy reakcji obronnych są różnorodne, począwszy od ucieczki i wycofywania się z sytuacji stresowej, poprzez czynności agresywne (atak na źródło zagrożenia), aż do wielorakich czynności symbolicznych, polegających na nadawaniu rzeczywistości nowego, niezagrażającego znaczenia. Tak więc przez strategie i style radzenia sobie ze stresem rozumiemy typowy dla danej jednostki sposób zachowania zaradcze w różnych sytuacjach stresowych.

Jak dotąd brakuje jednoznacznej klasyfikacji stylów radzenia sobie ze stresem. W literaturze można znaleźć rozmaite autorskie propozycje. Jedną z klasyfikacji została zainspirowana przez klasyczną psychoanalizę. Zwracano tu uwagę na reakcję na sygnały stresora. Na tej podstawie wyróżnia się zazwyczaj dwa style. Pierwszy z nich charakteryzuje się poszukiwaniem informacji na temat stresora (styl „czujny”), zaś drugi – z tendencją do unikania informacji o stresie (styl „unikowy”). Styl unikowy wyraża się w dwóch kategoriach zachowań: (1) angażowanie się w czynności zastępcze (każda czynność jest dobra, jeśli tylko oddala człowieka od

istniejącej sytuacji stresowej, np. sen, oglądanie telewizji, zakupy), (2) angażowanie się w poszukiwanie kontaktów towarzyskich<sup>4</sup>.

Ważnym problemem badawczym pozostaje odpowiedź na pytanie dotyczące efektywności stosowanych stylów radzenia sobie ze stresem. Niezbyt wiele wiemy zarówno o wzorach radzenia sobie ze stresem, stosowanych przez większość ludzi i przez rozmaite podgrupy społeczne, jak również o różnicach indywidualnych w skuteczności radzenia sobie ze stresem.

### Rola wsparcia społecznego w radzeniu sobie ze stresem

We wszystkich fazach istnienia i funkcjonowania człowieka w ujęciu filogenetycznym i ontogenetycznym – w relacjach społecznych – nieodłącznym elementem jest zachowanie prospołeczne, ukierunkowane na niesienie pomocy drugiemu człowiekowi, nazwane w literaturze przedmiotu wsparciem społecznym. Potwierdzają to między innymi badania przeprowadzone przez jedną z firm ubezpieczających, które wykazały, że na pytanie o sposoby radzenia sobie ze stresem, wśród których wymieniano takie, jak wypicie kawy (42%), ćwiczenia fizyczne lub uprawianie sportu (36%), trzymanie kłopotów w tajemnicy (35%), uprawianie hobby (27%), palenie papierosów (23%), spożywanie napojów alkoholowych (15%), przyjmowanie narkotyków (8%), aż 57% respondentów odparło, że w sytuacji stresu rozmowa z przyjaciółmi o swoich problemach przynosi im ulgę i wsparcie psychiczne. Psychologowie mówią w takich przypadkach o wsparciu społecznym.

Termin „wsparcie społeczne” wszedł do języka naukowego psychologii (lata 70.-80.) i pedagogiki społecznej jako wyrażenie posiłkowe przy definiowaniu pojęć, przeważnie „pomocy” i „opieki”, oraz jako definiendum w połowie lat 90. Wydaje się, że u podłoża ponownego upowszechnienia tego terminu w polskiej psychologii i pedagogice społecznej stały zachodzące przemiany gospodarczo-ustrojowe, zwane transformacją społeczną, która wyraźnie dla wielu ludzi miała charakter stresogenny.

Pojęcie wsparcia społecznego nie wynika z żadnej konkretnej teorii psychologicznej, lecz ma rodowód pragmatyczny. Pełni ono funkcję wyjaśniającą w badaniach dotyczących wpływu stresowych

<sup>4</sup> Endler N.S., Parker D.A. *Assessment of multidimensional coping: Task emotion and avoidance strategies*, Psychological Assessment nr 6/1994, s. 50-60.

doświadczeń życiowych człowieka na jego zdrowie fizyczne i psychiczne. Należy go szukać w psychologii humanistycznej, która jest raczej ruchem społeczności terapeutycznej, pomocy psychologicznej niż nurtem teoretycznym. Ma ono wiele definicji, choć wszystkie podkreślają, że wsparcie społeczne to przede wszystkim pomoc dostępna dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych, która pozwala człowiekowi odczuć i dostrzec, że ma wokół siebie osoby, na których może polegać. Wy różnia się na ogół trzy formy wsparcia społecznego:

a) wsparcie emocjonalne, które polega na tym, że człowiek otrzymuje od innych ludzi komunikaty, że jest kochany, że ktoś się nim opiekuje, że przynależy do jakiejś grupy,

b) wsparcie rzeczowe, które przejawia się w dostarczaniu człowiekowi, gdy potrzebuje on opieki, pomocy bezpośredniej w postaci darów, pożyczek bądź świadczenia usług,

c) wsparcie informacyjne, oznaczające udzielanie człowiekowi informacji, rad, które mają mu pomóc w rozwiązywaniu problemów i stanowią informacje o sposobach poradzenia sobie z konkretną sytuacją.

Wyszczególnione kategorie wsparcia społecznego nie są rozłączne.

Funkcje poszczególnych kategorii wsparcia, odpowiedzialne za przeciwdziałanie skutkom stresu, mogą różnicować dalej wsparcie na: (1) podtrzymujące samoocenę – równoważne wsparciu emocjonalnemu, które jest porównywalne z obecnością bliskiej osoby i wiąże się z podtrzymaniem samooceny przez osoby przeżywające trudne chwile, (2) prestiżowe – więzy społeczne ze znaczącymi organizacjami (formalnymi bądź nieformalnymi) są wspierające z powodu samego tylko faktu ich istnienia i pełnienia w nich określonej roli społecznej, (3) informacyjne – termin odnosi się do procesów, poprzez które inne osoby dostarczają informacji, rady, służą za przewodników; odnosi się to także do wyrażenia oceny w sytuacjach problemowych czy konfliktowych; nie zawsze można oddzielić wymiar informacyjny od emocjonalnego, (4) instrumentalne – dostarczanie pomocy lub narzędzi do rozwiązywania problemów życiowych, (5) obcowanie społeczne – udział w przyjemnych aktywnościach towarzyskich, (6) motywacyjne – ten rodzaj wspierania polega na zachęcaniu do wytrwania w wysiłkach zmierzających do rozwiązania problemu, który nie może być zlikwidowany szybko.

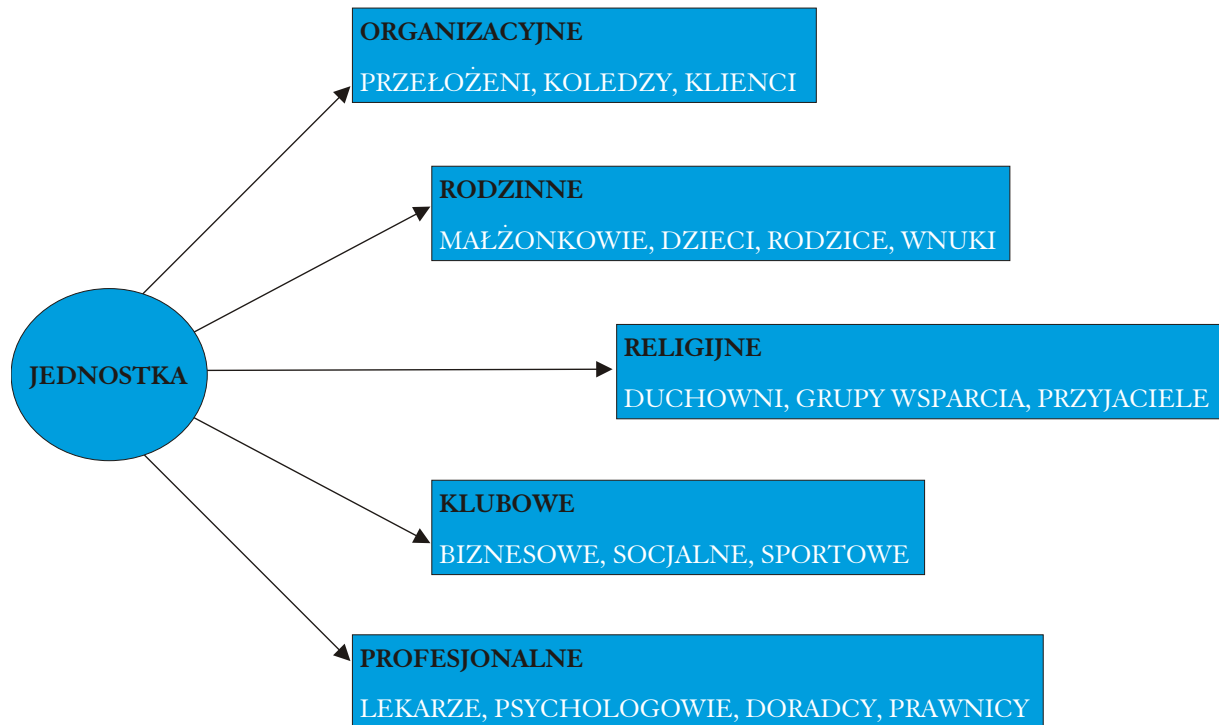
Tak więc wsparcie społeczne ma charakter nie tylko złożony, ale również dynamiczny. Zależy od aktualnej sytuacji jednostki i od historii jej życia. Ulega zmianom pod wpływem krytycznych wydarzeń i postępujących zmian w rozwoju człowieka (np. doświadczenie życiowe, niektóre cechy osobowości itp.). Czynniki te obejmują między innymi: (a) zmienne kontekstu – wsparcie rozumiane jako sieć społeczna indywidualnych i instytucjonalnych grup odniesienia, (b) – zmienne procesualne wynikające z cech treściowych wsparcia (np. klimat emocjonalny, subiektywna ocena wsparcia, efekty wsparcia itp.), (c) zmienne osobowościowe, jak np. kompetencje życiowe, potrzeba autonomii, egocentryczność itp., (d) zmienne kontaktów społecznych, w których zachodzą interakcje wsparcia, jak np. partnerskie – niepartnerskie, formalne – nieformalne, zinstytucjonalizowane – niezinstytucjonalizowane, profesjonalne – nieprofesjonalne, oraz poziom zaufania interpersonalnego.

W dużej mierze funkcja wsparcia społecznego w rozwiązywaniu problemów życiowych, rozwojowych i sytuacji trudnych zależy od dostępności do sieci wsparcia społecznego w danym regionie i czasie. Ilustruje to rys. 3.

Jak wynika z rys. 3, różnorodne formy wsparcia społecznego, takie jak najbliższe otoczenie społeczne i instytucje profesjonalnie się tym zajmujące (np. telefony zaufania, poradnie zdrowia psychicznego, psychoterapeuci, kapłani, instytucje masowego sportu, rekreacji i turystyki, instytucje rehabilitacji fizycznej itp.) odgrywają istotną rolę w radzeniu sobie ze stresem dnia codziennego. Lista instytucji i zakres programów krajowych i międzynarodowych pomocy społecznej zależy w dużej mierze od poziomu cywilizacyjnego i stanu ekonomicznego danego regionu lub kraju.

Obok pozytywnej, humanitarnej roli wsparcia społecznego zwraca się również uwagę na jego negatywne konsekwencje. Jednym z poglądów wskazujących na pejoratywną rolę wsparcia społecznego jest koncepcja wyuczzonej bezradności<sup>5</sup>. Dane na temat pozytywnej roli wsparcia społecznego w zapobieganiu negatywnym skutkom stresu są niejednoznaczne. Podkreśla się jednak, że ludzie na ogół dążą do tego, aby funkcjonować w sytuacjach przewidywalnych, tzn. takich, w których mają poczucie sprawstwa. Odwrotnie rzecz się dzieje w przypadku uzależnienia od innych. Owa sytuacja dająca w pierwszej fazie poczucie bezpieczeństwa i wspar-

<sup>5</sup> Por. Terelak J.F. *Człowiek i stres: Koncepcje – źródła – reakcje – radzenie sobie – modyfikatory*, Oficyna Wydawnicza BRANTA, Warszawa 2008.



Rys. 3. Struktura sieci wsparcia społecznego

cie w wychodzeniu z sytuacji stresowych, po pewnym czasie zaczyna zagrażać autonomii człowieka. Jeśli przyzwyczajamy się do tego, by w trudnościach życiowych liczyć bardziej na innych niż na siebie, mamy do czynienia z tzw. wyuczoną bezradnością. Owemu „ubezwłasnowolnieniu” towarzyszą często: obniżona motywacja do wysiłku, zanik nowych inicjatyw, gorszy nastrój, zaburzenia emocjonalne, poczucie niższości itp. Reakcja taka może się utrwałać. Można więc powiedzieć, że wyuczona bezradność jest zespołem objawów zaburzeń poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych wywołanych przekonaniem o swojej nieskuteczności w radzeniu sobie ze stresem. Przypomnijmy tylko, że klasyczna koncepcja wyuczonej bezradności odwołuje się do praw psychologii uczenia się (nagrody i kary) i mówi wprost o tzw. treningu bezradności, któremu podlegają zarówno zwierzęta, jak i ludzie w sytuacjach, które nie dają możliwości ucieczki bądź uniknięcia. Skutkiem tego, w kontakcie z nowymi sytuacjami, występują tzw. deficyty wyuczonej bezradności: poznawczy (trudności w wykrywaniu i uczeniu się zależności między zachowaniem a wynikiem), motywacyjny (przejawia się w obniżeniu motywacji do wytwarzania nowych reakcji, w spowolnieniu reakcji, ogólnej bierności, braku spontanicznych zachowań), emocjonalny (początkowo występuje lęk, następnie obniżenie nastroju, wrogość, poczucie beznadziejności i niekompetencji, uczucia związane ze stanem depre-

sji). Prowadzi to utraty wiary w siebie i, na zasadzie błędnego koła, pociąga za sobą lękowe stosowanie taktyki obronnej „braku wysiłku”, które chroni z kolei przed dalszym obniżeniem samooceny. Jednostka nie szuka już twórczego rozwiązania problemu, lecz próbuje dostosować się do sytuacji za pomocą zachowań stereotypowych lub ponownie poszukuje wsparcia społecznego.

### Bibliografia

1. Endler N.S., Parker D.A. *Assessment of multidimensional coping: Task emotion and avoidance strategies*, Psychological Assessment nr 6/1994.
2. Lazarus R.S. *Ocena poznawcza* [w:] Ekman W.P., Davidson R.J. [red.] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
3. Selye H. *Stress and Distress*, J.B. Lippincot Co, New York 1975.
4. Strelau J. *Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem* [w:] Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. [red.] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1996.
5. Terelak J.F. *Człowiek i stres: Koncepcje – źródła – reakcje – radzenie sobie – modyfikatory*, Oficyna Wydawnicza BRANTA, Warszawa 2008.

Autor jest kierownikiem Katedry Psychologii Pracy i Stresu na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i profesorem w Wyższej Szkole Administracji Publicznej w Białymstoku

Prof. dr hab. Barbara Pilecka

## Profilaktyka samobójstw w szkole

Profilaktyka samobójstw należy do najważniejszych zagadnień współczesnej suicydologii, szczególnie jeśli dotyczy młodych ludzi.

Istnieją dwa sposoby traktowania profilaktyki samobójstw: można wyodrębnić interwencje w kryzysie oraz terapię ciągłą. Pierwsze z tych stanowisk oparte jest na przekonaniu, że kryzys psychiczny, naznaczony myślami o samobójstwie, może minąć bez dramatycznych następstw. Myśli o samobójstwie i tendencje autodestrukcyjne są traktowane jako zjawiska, które mogą minąć przy pomocy interwencji kryzysowej<sup>1</sup>. Wydaje się słuszne przyjęcie tezy, że należy i można zapobiec samobójstwu. Model interwencji kryzysowej wydaje się być najbardziej odpowiedni dla potrzeb uczniów. Terapia ciągła oparta jest natomiast na założeniu, że myśli o samobójstwie i zachowania autodestrukcyjne wiążą się bardziej ze stylem życia niż z kryzysem psychicznym. Wyłania się ostre kryzysy suicydalne z chronicznego zachowania autodestrukcyjnego dostrzegalne z perspektywy całej osobowości. Należy nadmienić, że istnieje wiele sposobów pomocy osobom doświadczającym trudności, które przesłaniają im pragnienie życia. Liczba rodzajów pomocy waha się od 250 do 400<sup>2</sup>.

Jak już wspomniano, w sytuacji uczniów najbardziej odpowiednia jest interwencja kryzysowa. Szkoła stanowi jakby drugi etap profilaktyki samobójstw. Źródła tendencji autodestrukcyjnych tkwią bowiem w pierwszych latach życia<sup>3</sup>. Proces zapobiegania samobójstwu rozpoczyna się już w okresie wczesnego dzieciństwa. Oto kilka zasad profilaktyki samobójstw w rodzinie:

1. Dziecko powinno być obdarzone bezwarunkową akceptacją. Rodzice powinni przyjąć dziecko takie, jakim jest, z jego wadami i zaletami.
2. Ważnym ogniwem profilaktyki samobójstw jest już od zarania życia stawianie dziecku wymagań

współmiernych do jego możliwości, zainteresowań, predyspozycji. Rodzice muszą wyrzec się pragnienia, aby poprzez dziecko spełniać swoje niezrealizowane marzenia, zawiedzione aspiracje, udaremnione plany. Niemożność spełnienia wymagań rodziców wywiera ujemny wpływ na osobowość i jest ważnym predykatorem rozwoju tendencji autodestrukcyjnych.

3. Od najmłodszych lat dziecko powinno być wdrażane do samodzielnego podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, kierowania się, we właściwym zakresie, własną inicjatywą. Ułatwia to bowiem przejęcie kontroli nad własnym życiem i obronę przed uczuciami bezradności i bezsilności, odgrywającymi niepoślednią rolę w etiologii zachowań autodestrukcyjnych.
4. Należy z powagą i troską traktować wszelkie niepowodzenia dziecka. Często bowiem u dzieci w różnych okresach ich rozwoju małe problemy urastają do potężnych rozmiarów. Rodzice powinni starać się je zrozumieć i ukazać w szerszej perspektywie. Należy stać się podporą dziecka. U podstaw wszelkich działań autodestrukcyjnych tkwi bowiem osamotnienie, wyrażające się między innymi niemożnością podzielenia się swoimi problemami i troskami z zaufaną osobą.
5. Ważne, aby w dziecku ukształtowały się pozytywna koncepcja siebie i wiara we własne możliwości. Zatem wymagania nie powinny przekraczać progu możliwości dziecka, a kary nie mogą mieć charakteru brutalnego, poniżającego. Równie szkodliwe dla rozwijającego się poczucia własnej wartości jest otaczanie dziecka nadmierną opieką, przesadną troską, tłumienie wszelkiej inicjatywy.
6. Wychowanie dziecka nie może być traktowane jako trudny i niewdzięczny obowiązek, ale jako proces, który przynosi radość i poczucie sensu istnienia.

<sup>1</sup> Litman R.E. *Long-term treatment of chronically suicidal patients*, Bulletin of the Menninger Clinic nr 53/1989, s. 216-228.

<sup>2</sup> Henden J. *Preventing Suicide. The Solution Focused Approach*, Wiley J. and Sons Ltd., New York 2008.

<sup>3</sup> Ringel E. *Gdy życie traci sens*, Glob, Warszawa 1987.

7. Istotne jest zachowanie pewnego dystansu pomiędzy sobą a dzieckiem, zachowanie zasady indywidualnej wolności w jej rozsądnych granicach i przygotowanie się, że w przyszłości dziecko musi opuścić dom rodzinny i wejść na własną drogę życia.
8. Niezbędne jest ukształtowanie u dziecka pozytywnej postawy wobec życia, które obok cierpienia przynosi również radość. Zarówno radość, jak i cierpienie przemijają i ich odczuwanie w dużej mierze zależy od własnej interpretacji.

Nie jest łatwe kierowanie się tymi zasadami. Jest ono jednak konieczne w profilaktyce zachowań autodestrukcyjnych.

Ważną rolę w profilaktyce samobójstw może odegrać środowisko szkolne. W szkole powinny być wdrożone procedury prewencji i interwencji<sup>4</sup>. Należą do nich:

- a. formalne, pisemne określanie polityki wobec samobójstw,
- b. procedury postępowania z uczniami zagrożającymi sobie i innym,
- c. koncepcja szkolenia dla nauczycieli i personelu w rozpoznawaniu sygnałów ostrzegawczych i odpowiednim postępowaniu z zagrożonymi uczniami,
- d. informacje o łatwym dostępie do specjalistów z dziedziny zdrowia psychicznego,
- e. materiały profilaktyczne omawiane w klasie i rozprowadzane wśród uczniów, rodziców, lokalnej społeczności,
- f. określenie procedur psychologicznego przesiewu, identyfikacji i poradnictwa dla uczniów zagrożonym samobójstwem,
- g. opis reakcji i strategii zastępczych w razie samobójstwa,
- h. pisemne kryteria służące do określenia poziomu zagrożenia życia ucznia, który myśli o samobójstwie,
- i. opis prowadzenia prewencji i interwencji.

Program jest obszerny, ale możliwy do zastosowania również w warunkach polskich szkół, zwłaszcza tych, w których pracuje psycholog. W zapobieganiu samobójstwu szczególnie istotne są działania edukacyjne w populacji rówieśników. Dorastający, jak to wynika z prawidłowości okresu dorastania, są bardziej skłonni zwierzać się ze

swych myśli o samobójstwie i planów popełnienia go swoim rówieśnikom niż osobom dorosłym. Zatem istotne jest dotarcie do rówieśników i pewna ich edukacja. Wszyscy bowiem powinni mieć świadomość, że należy poważnie traktować wszelkie myśli i plany popełnienia samobójstwa.

Interwencja w kryzysie suicydalnym powinna nawiązywać do czynników zapobiegania samobójstwu wyłonionych przez Szwedzką Narodową Radę Zapobiegania Samobójstwu (*The Swedish National Council for Suicide Prevention*, 1997).

Zalecenia Szwedzkiej Narodowej Rady Zapobiegania Samobójstwu:

1. Rozmowy o śmierci i samobójstwie. Umiejętność rozmawiania o śmierci pozwala zrozumieć egzystencjalny wymiar życia, któremu nadaje znaczenie. Jest to wstępny warunek rozmowy o samobójstwie. Rozwój tych umiejętności pozwala na rozwiązanie własnych problemów i na niesienie pomocy innym.
2. Termin „samobójstwo” ma różne znaczenie – w zależności od kontekstu sytuacji życiowej. Dla niektórych ludzi stanowi jedną z możliwości wyjścia z trudnej sytuacji, dla samobójcy jest natomiast jedynym rozwiązaniem trudnych problemów.
3. Proces autodestrukcyjny znamionuje przekształcenie myśli o samobójstwie w czyny. Do samobójstwa może jednak prowadzić długa droga rozważań i wątpliwości.
4. Samobójstwo nie jest nieuniknionym przeznaczeniem. Tendencje autodestrukcyjne są przejściowe. Koniec kryzysu suicydalnego może oznaczać nowe możliwości. Może stanowić szanse rozwoju osobowości.

Jednym z ważniejszych zadań postępowania profilaktycznego jest wyłowienie osób obarczonych większym ryzykiem samobójstwa.

### Grupy ryzyka samobójstwa

W szkole niektórzy uczniowie należą do grupy o wyższym ryzyku samobójstwa, wymagającej specjalnej troski. Są to uczniowie doznający wielu niepowodzeń szkolnych. Statystycznie częściej niż ogólna populacja używają narkotyków, doświadczają napięć w swoim środowisku rodzinnym, angażują się w ryzykowne zachowania<sup>5</sup>. Można

<sup>4</sup> James R.K., Gilliland B.E. *Strategie Interwencji Kryzysowej*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2004.

<sup>5</sup> Thompson E.A. *Using the Suicide Risk Screen to Identify Suicidal Adolescent Among Potential High School Dropout*, Journal Academic Child Adolescent Psychiatry nr 12/1999, s. 1506-1513.

sądzić, że niepowodzenia szkolne i konflikty rodzinne mogą ich motywować do sięgnięcia po środki odurzające, osłabiające gorycz porażki. Z drugiej zaś strony używanie narkotyków prowadzi do dalszego pogarszania się ocen szkolnych. Tworzy się zależność na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Niepowodzenia szkolne i rodzinne mogą prowadzić do zażywania środków odurzających, te z kolei pogłębiają znów konflikty związane ze środowiskiem szkolnym i domowym.

Z badań wynika, że młodzi ludzie z grupy największego ryzyka samobójstwa ujawniają największe nasilenie gniewu, niepokoju, mają największe problemy rodzinne. Cechują ich również deficyty dotyczące umiejętności rozwiązywania problemów, kontroli własnego zachowania. Ponadto odczuwają niedosyt wsparcia rodzinnego i społecznego<sup>6</sup>.

Zamach na własne życie zazwyczaj poprzedzają doświadczenia stresowe, szczególnie związane z rozczarowaniem w bliższych związkach i odrzuceniem<sup>7</sup>. Należy pamiętać, że jakość związku może wpłynąć na młodych ludzi. Związki niedające wsparcia przyczyniają się u nich do rozwoju depresji. Zerwanie związku jest jednym z najsilniejszych predyktorów prób samobójstwa u dorastających<sup>8</sup>. Odrzucenie w związku miłosnym niejednokrotnie staje się bezpośrednią przyczyną zamachu na własne życie, stanowi kroplę, która przelewa kielich. Z badań Beautrais i współautorów<sup>9</sup> wynika, że w ciągu roku poprzedzającego poważny zamach na własne życie dochodzi do różnych wydarzeń o charakterze stresowym. Obok zerwania związku należą do nich trudności materialne, konflikty z rodziną, przyjaciółmi lub kolegami szkolnymi. Notowano również problemy prawne i niepowodzenia w nauce.

Najważniejszą rolę odgrywają trudności w relacjach interpersonalnych i strata bliskich osób. Na drugim miejscu uplasowały się trudności prawne oraz związane z przestrzeganiem dyscypliny szkol-

nej. Trzecie miejsce zajmują kłopoty materialne. Jak już wspomniano, największe znaczenie mają trudności w relacjach interpersonalnych i straty, np. w genezie autodestrukcji ważną przyczyną jest strata jednego z rodziców na skutek śmierci lub rozwodu<sup>10</sup>. Daje to pewne wskazówki dotyczące terapii i profilaktyki oraz zwraca uwagę na znaczenie interwencji kryzysowej i jej technik skierowanych na problemy w relacjach z innymi ludźmi<sup>11</sup>. Pewnego podsumowania wskaźników ryzyka u dorastających dokonali Berman i Jobes<sup>12</sup>. Wylonili grupy młodzieży, które powinny być objęte szczególnymi działaniami profilaktycznymi. Należą do nich:

1. Dorastający w depresji.
2. Osoby uzależnione od alkoholu i narkotyków, które mogą służyć jako swoisty sposób walki z depresją.
3. Młodociani ujawniający cechy zaburzeń osobowości (*borderline* lub schizotypicznej). Charakterystyczne dla nich są niekontrolowane wybuchy agresji, impulsywność, brak stabilizacji w relacjach interpersonalnych.
4. Dorastający o cechach osobowości antyspołecznej lub zdradzający zaburzenia zachowania.
5. Osoba izolowana, żyjąca na peryferiach grupy rówieśniczej, stroniąca od koleżanek i kolegów.
6. Szkolny perfekcjonista, „gwiazda” odczuwająca zagrożenie, gdy nie dorasta do wymarzonego poziomu osiągnięć.
7. Młodzi ludzie z rozpoznaniem psychozy, mający halucynacje lub ataki paniki.
8. Dorastający w czasie trwania kryzysu psychicznego.

Wymienione osoby w mniejszym lub większym stopniu są naznaczone szczególnym ryzykiem samobójstwa. U wszystkich można zapobiec samobójstwu poprzez interwencję kryzysową lub psychoterapię. Wstępny warunek pomocy to wyodrębnienie tych osób spośród grona uczniów i okazanie im troski i zainteresowania.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Greenhill L., Waslick B. *Management of Suicidal Behavior in Children and Adolescents*, The Psychiatric Clinics of North America nr 3/1997, s. 641-661.

<sup>8</sup> Furman V., Simon V.A. *Homophily in Adolescent Romantic Relationships* [w:] Mitchell J., Prinstein K.A., Dodge T. [eds.] *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*, The Guilford Press 2008; Beautrais A., Joyce P.R., Mulder R. *Precipitating Factors and Life Events in Serious Suicide Attempts Among Youth Aged 13 Through 24 Years*, Journal American Academic Child Adolescent Psychiatry nr 11/1997, s. 1543-1550.

<sup>9</sup> Beautrais A., Joyce P.R., Mulder R. *Precipitating Factors and Life Events in Serious Suicide Attempts Among Youth Aged 13 Through 24 Years*, Journal American Academic Child Adolescent Psychiatry nr 11/1997, s. 1543-1550.

<sup>10</sup> Philips D. *Review of the Influence of Parental Absence upon Suicidal Behavior*, Resumed 10th International Congress for Suicide Prevention and Crisis Intervention, Ottawa, Canada 1979, s. 17-20.

<sup>11</sup> Pfeffer C.L., Normandin L., Kakuma T. *Suicidal Children Grow Up: Relations Between Family Psychopathology and Adolescents Lifetime Suicidal Behavior*, Journal Nervous Mental Disease nr 188/1998, s. 269-275.

<sup>12</sup> Berman A., Jobes D.A. *Adolescent Suicide. Assessment and Intervention*, American Psychological Association, Washington DC 1991.

Profilaktyka samobójstw u dorastających zależy głównie od wyłonienia osób zagrożonych samobójstwem<sup>13</sup>. Stąd też nieoceniona jest pomoc nauczycieli mających duże możliwości obserwacji uczniów.

Niektórzy badacze usiłują wyodrębnić odmienne czynniki ryzyka dla samobójstw dokonanych i usiłowanych. Do czynników ryzyka samobójstw dokonanych w większym stopniu należą: zaburzenia psychiczne, tendencje do impulsywnych reakcji agresywnych, używanie lub nadużywanie środków odurzających. Samobójstwo poprzedzone jest doświadczeniami stresowymi, rozczarowaniem i odrzuceniem<sup>14</sup>.

Istotne jest to, że większość badaczy stwierdza u dorastających samobójców diagnostyczne zaburzenia psychiczne<sup>15</sup>. Przyjaciele i krewni samobójcy stwierdzają, że na krótko przed śmiercią doznawał on intensywnego gniewu i niepokoju. Większość samobójców nadużywała alkoholu i używała narkotyków, wielu z nich miało już na swoim koncie próby samobójstwa<sup>16</sup>.

Próby samobójstw wśród młodych ludzi zdarzają się częściej niż samobójstwa popełnione. Należy pamiętać, że każda próba samobójstwa jest groźnym ostrzeżeniem, stanowi ryzyko popełnienia samobójstwa. Ponadto granica pomiędzy samobójstwem usiłowanym i dokonanym jest wąska. Można samobójstwo usiłowane traktować jako nieudane samobójstwo<sup>17</sup>. I tak brak wiedzy o skuteczności niektórych metod pozbawiania się życia, np. dobranie nieodpowiedniej dawki leków, może spowodować, że zamach na własne życie nie powiódł się.

Zarówno samobójstwo popełnione, jak i usiłowanie go poprzedza nasilenie gniewu, niepokoju, poczucia beznadziejności, depresja.

Poczucie beznadziejności pośredniczy pomiędzy depresją i zamachem na własne życie; dotyczy to każdej grupy wiekowej<sup>18</sup>. Poczucie beznadziejności zdaje się być najważniejszym predykatorem samo-

bójstwa. Jeżeli istnieje nadzieja, że problemy zostaną rozwiązane, ból psychiczny minie, samobójstwo staje się zbędne. W samobójstwie bowiem dużą rolę odgrywa ból psychiczny, który wydaje się nie do zniesienia. Zamach na własne istnienie traktować można jako próbę zdruzgotania tego bólu, unicestwienia świadomości<sup>19</sup>. Osoba myśląca o samobójstwie postrzega śmierć z własnej ręki jako jedyny sposób rozwiązania własnych problemów życiowych lub wyjścia z sytuacji. Negatywnie ocenia siebie jako osobę niekompetentną, bezradną, niemogącą siebie zmienić. Często siebie potępia i ocenia. Poczucie beznadziejności i niechęć do znoszenia bólu i cierpienia wywołuje pragnienie ucieczki, śmierć jawi się jako bardziej wartościowa niż życie. Większość ludzi myślących o samobójstwie odczuwa depresję i poczucie beznadziejności<sup>20</sup>.

W profilaktyce samobójstw ważne jest – na wagę życia – przekształcenie poczucia beznadziejności w nadzieję na poprawę losu. Nawet mały promyk nadziei może spowodować odsunięcie perspektywy śmierci z własnej ręki.

Nadzieja jest również bardzo istotnym predykatorem osiągnięć szkolnych, zatem wiąże się z profilaktyką samobójstw również w pośredni sposób, bowiem niepowodzenia szkolne są często udziałem młodocianych samobójców. Pomiar nadziei pozwala na przewidzenie wyników ukończenia szkoły średniej z sześcioletnim wyprzedzeniem<sup>21</sup>. Jest to ważne z punktu widzenia profilaktyki samobójstw. Niepowodzenia szkolne stanowią cios dla poczucia własnej wartości, ponadto często oznaczają niespełnienie oczekiwań rodziców, stanowiące czynnik ryzyka samobójstw.

Profilaktykę samobójstw znacznie utrudnia fakt, że myśli o samobójstwie i zamachy na własne życie często wiążą się z psychopatologicznymi zaburzeniami najbliższych krewnych. Należą do nich antyspołeczna osobowość, nadużywanie alkoholu lub używanie narkotyków, stosowanie przemocy, tendencje autodestrukcyjne<sup>22</sup>. Niepośledni wpływ na

<sup>13</sup> Mauri J., Marttunen M.D., Hillevi M., Lönnqvist J.K. *Precipitant Stressors in Adolescent Suicide*, Journal American Academic Child Adolescent Psychiatry nr 6/1993, s. 1178-1183.

<sup>14</sup> Greenhill L., Waslick B. *Management of Suicidal Behavior in Children and Adolescents*, ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Henden J. *Preventing Suicide. The Solution Focused Approach*, ibidem.

<sup>18</sup> Beck A.T. *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*, International Universities Press, New York 1976.

<sup>19</sup> Shneidman E.S. *The Suicidal Mind*, New York, Oxford University Press, 1996.

<sup>20</sup> Brown S.K., Beck A.T., Streer R.A., Grisham J.R. *Risk factors for suicide in psychiatric outpatients: A 20-year prospective study*, Academic Press, San Francisco 2000.

<sup>21</sup> Curry L.A., Snyder C.R. *Hope Takes the Field: Mind Matters in Athletic Performances* [w:] Snyder C.R. [ed.] *Handbook of Hope. Theory, Measures and Applications*, Academic Press, San Francisco 2000.

<sup>22</sup> Pfeffer C.L., Normandin L., Kakuma T. *Suicidal Children Grow Up: Relations Between Family Psychopathology and Adolescents Lifetime Suicidal Behavior*, ibidem.



rozwój tendencji autodestrukcyjnych ma maltretowanie dziecka (fizyczne, seksualne, emocjonalne). Dzieci maltretowane mogą mieć trudności z nawiązywaniem poprawnych relacji z rówieśnikami i dorosłymi. Owocuje to izolacją od rówieśników lub wiązaniem się z nimi w sposób antagonistyczny. To zaś może stać się przyczyną rozpacz i poczucia beznadziejności – stąd prosta droga do zamachu na własne życie<sup>23</sup>.

Z badań wynika<sup>24</sup>, że wczesne rozpoznanie wskaźników samobójstw może odegrać zasadniczą rolę w zapobieganiu autodestrukcji, na przykład poprzez promowanie wśród rodziców, nauczycieli, pracowników służby zdrowia świadomości roli poprawnych relacji interpersonalnych. W dodatku można zapobiegać rozwojowi zachowań autodestrukcyjnych, pomagając rodzicom w zmianie ich niewłaściwych postaw i sposobów wychowawczych. Można ich również nakłonić, aby podjęli leczenie psychiatryczne, gdy sytuacja tego wymaga. Jest to niezwykle trudne zadanie, w wielu przypadkach skazane na niepowodzenie. Wówczas pozostaje tylko wsparcie dla młodych ludzi wywodzących się z takich rodzin.

### Szkola a zapobieganie samobójstwu

W proces zapobiegania samobójstwu należy włączyć szkoły. Farnsworth<sup>25</sup> sądzi, że zapobieganie samobójstwu dzięki interwencji szkolnej może się udać przy przestrzeganiu pewnych zasad:

1. Należy podejrzewać zainteresowanie samobójstwem i działaniami suicydalnymi u każdej depresyjnej osoby odczuwającej niepokój.

Tutaj pole do działania mają nauczyciele, którzy w czasie lekcji mają okazję do obserwowania swoich uczniów. W razie niepokojących zjawisk mogą skierować ucznia do psychologa lub pedagoga szkolnego.

2. Uczeń powinien wiedzieć, że może swobodnie mówić o swych uczuciach i nie spotka go kara.

Należy również dodać, że zarówno nauczyciele, jak i ich uczniowie powinni wiedzieć, że nie obo-

wiązuje ich zachowanie tajemnicy, gdy dowiedzą się o myślach samobójczych i planach popełnienia samobójstwa. Tutaj dyskrecja nie obowiązuje. Dorastający powinien uzyskać profesjonalną pomoc.

3. Ważne jest nawiązanie ciepłych, naznaczonych akceptacją relacji z uczniem podejrzanym o pragnienie samobójstwa.

W wielu przypadkach jest to trudne. Do grona zagrożonych samobójstwem należą uczniowie uzależnieni od środków odurzających, sprawiający trudności wychowawcze, borykający się z problemami prawnymi i trudnościami w nauce. Ujawniają agresję lub mają tendencję do nadmiernego jej tłumienia<sup>26</sup>. W kalejdoskopie uczuć osób usiłujących popełnić samobójstwo i u tych, którzy je popełniają, występuje gniew, który u dzieci pojawia się niezależnie od agresji<sup>27</sup>.

4. Ważne jest zachowanie otwartej linii komunikacji.

Uczeń powinien mieć świadomość, że może zwierzyć się nauczycielowi ze swych problemów bez narażania się na szyderstwa, kpinę lub odrzucenie. Przecież zagrożeni samobójstwem często wywodzą się z dysfunkcyjnych rodzin i powinni mieć możliwość zwerbalizowania swoich problemów. Jak to przyjęła Alice Miller<sup>28</sup>, ból z powodu zadanej rany nie przynosi nikomu ujmy. Jeśli jednak werbalne lub pozawerbalne wyrażanie go jest zabronione lub zdławione przemocą, to zakłóca to normalny rozwój jednostki i staje się podstawą psychopatologicznych zaburzeń. Świadome wyrażanie żalu do rodziców jest korzystne, wytrąca z apatii i w najszczęśliwszym przypadku prowadzi do pojednania. Niejednokrotnie pierwszym powiernikiem staje się zaufany nauczyciel. Istotne jest, aby nie zawiódł zaufania i w razie konieczności doradził profesjonalną pomoc.

5. Należy zawiadomić rodziców lub inne osoby znaczące<sup>29</sup> o podejrzeniu lub dowodach, że uczeń planuje popełnić samobójstwo<sup>30</sup>.

Ostatni warunek wydaje się być konieczny, ale również niełatwy do spełnienia. Często bowiem bliscy

<sup>23</sup> Johnson J.G., Cohen P., Gould M.S., Kaseh S., Brown J., Brook J.S. *Childhood Adversities, Interpersonal Difficulties and Risk for Suicide Attempts During Late Adolescence and Early Adulthood*, Archiwum General Psychiatry nr 59/2002, s. 741-748.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Farnsworth D.L. *Psychiatry. Education and the Young Adult*, Springfield III, Charles C. Thomas, 1966.

<sup>26</sup> Pilecka B. *Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

<sup>27</sup> Greenhill L., Waslick B. *Management of Suicidal Behavior in Children and Adolescents*, ibidem.

<sup>28</sup> Miller A. *Znieuolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Media Rodzina, Poznań 1999.

<sup>29</sup> Język naukowy – chodzi o osoby mające dla kogoś znaczenie [przyp. red.].

<sup>30</sup> Shoben E.J. *Student, Stress and College Experience, Report on the Conference on Student Stress*, National Student Assessment Washington DC 1966.

dorastającego zdradzają zaburzenia osobowości lub są uzależnieni od środków odurzających. Kontakt z nimi jest trudny. Świadczą o tym badania Wolk-Wassesman<sup>31</sup>, dotyczące osób po próbie samobójczej w kontekście postaw wobec osób znaczących. Rzucają one światło na rolę osób znaczących w zapobieganiu samobójstwom. Wolk-Wassesman<sup>32</sup> wyłoniła następujące rodzaje reakcji interpersonalnych osób znaczących na komunikat bliskiego o zamiarze pozbawienia się życia:

- a. milczenie przez potencjonalnego samobójcę jako negatywna reakcja lub obojętność,
- b. ambiwalencja uczuć,
- c. agresywność.

Wiele z osób bliskich pragnęło, aby potencjalny samobójca umarł. Pragnienie cudzej śmierci posłużyło tutaj jako operacyjna definicja agresji i pojawiło się w sposób werbalny lub poprzez pozostawienie osoby zupełnie samej, gdy stało się pewne, że samobójstwo jest już nieodwracalne. Zatem niejednokrotnie nie można liczyć na pomoc bliskich w zapobieganiu samobójstwom.

### Profilaktyka samobójstw u dorastających

Istnieje wiele sposobów zapobiegania samobójstwom. Szczególnie przydatne w przypadku niektórych osób wydają się sposoby profilaktyki zachowań autodestrukcyjnych wymienione przez Shneidmana i współautorów<sup>33</sup>:

1. Doskonalenie umiejętności rozpoznawania potencjalnego zagrożenia samobójstwem przez wszystkich ludzi, którzy mogą temu zapobiec.

Temu celowi mogą służyć na przykład programy profilaktyczne w szkołach.

2. Uświadomienie każdemu człowiekowi, który może znaleźć się w sytuacji grożącej samobójstwem, aby „wołał o pomoc”.

Nie należy bowiem zapominać, że każdy z nas jest potencjalnym samobójcą. W obecnej dobie samobójstwo często jest traktowane *jako normalna reakcja normalnego człowieka na nienormalne doświadczenia*<sup>34</sup>. Każdy więc może znaleźć się w sy-

tuacji przekraczającej jego umiejętności zmagania się z problemami, musi jednak wiedzieć, że pomoc jest dostępna i możliwa.

3. Zapewnienie środków reagowania na kryzysy suicydalne, czyli naznaczone myślami i pragnieniem samobójstwa. Postulat ten dotyczy dostępności ośrodków interwencji kryzysowej i telefonów zaufania.
4. Rozpowszechnienie wiedzy na temat samobójstwa.

O samobójstwie krąży wiele mitów. Dwa spośród nich najbardziej utrudniają pracę z osobami znajdującymi się w kryzysie:

1. Omawianie możliwości samobójstwa może skłonić rozmówcę do podjęcia lub zrealizowania takiego zamiaru.
2. Ludzie grożący samobójstwem nie popełniają go<sup>35</sup>.

Oba te mity zostały obalone na podstawie badań empirycznych. Należy zatem zadawać bezpośrednio pytania, czy człowiek zamierza popełnić samobójstwo, jak i poważnie traktować wszelkie ostrzeżenia, najczęściej stanowiące specyficzny sposób wołania o pomoc. Wielu ludzi popełniło samobójstwo, gdy ich ostrzeżenia nie były traktowane na serio. Nie udzielano im pomocy. Z drugiej zaś strony mogą się zdarzać przypadki manipulacji innymi przy pomocy gróźb samobójstwa. W praktyce nie jest łatwo odróżnić manipulacje od prawdziwych ostrzeżeń. Najbezpieczniej jest przyjąć stanowisko Shneidmana<sup>36</sup>, że najważniejsze jest traktowanie zamachu na własne życie i jego gróźb jako próby zniszczenia, unicestwienia bólu psychicznego. Rozwiązanie problemu oznacza, że samobójstwo nie jest już potrzebne. Zatem należy przede wszystkim zastanawiać się, jak pomóc młodemu człowiekowi, a nie analizować, czy manipuluje.

Rodzina, przyjaciele, znajomi i również nauczyciele mogą wiele zrobić, aby zapobiec samobójstwom. Ważne jest, aby osoba chcąca popełnić samobójstwo zaakceptowała siebie. Często bowiem potrzebuje bezpośredniego komunikatu, że jest kimś wartościowym i zasługuje, żeby żyć. Można też po-

<sup>31</sup> Wolk-Wasserman D. *Suicide Patients Comprehension of Significant Others Attitudes Toward Them. Current Issues of Suicidology*, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg 1988, s. 193-203.

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> Shneidman E.S. *The Suicidal Mind*, ibidem.

<sup>34</sup> Henden J. *Preventing Suicide. The Solution Focused Approach*, s. 24.

<sup>35</sup> James R.K., Gilliland B.E. *Strategie Interwencji Kryzysowej*, ibidem.

<sup>36</sup> Shneidman E.S. *The Suicidal Mind*, ibidem.

móc jej w tym, aby pozwoliła sobie na bycie zwyczajnym człowiekiem, wyzbyła się perfekcjonizmu<sup>37</sup>.

Istnieją pewne zasady postępowania z młodymi ludźmi i dziećmi o tendencjach autodestrukcyjnych. Zalecenia te obowiązują zarówno profesjonalistów, jak i laików:

1. Ufaj swojemu podejrzeniu, że dorastający może mieć tendencje autodestrukcyjne.
2. Powiedz mu, że obawiasz się o niego, a potem go wysłuchaj.
3. Zadawaj bezpośrednie pytania, np. czy myśli o samobójstwie, a jeżeli tak, to czy ma już plan sposobu popełnienia samobójstwa, czy wybrał czas i miejsce. Wybór sposobu, czasu i miejsca znacznie zwiększa ryzyko samobójstwa.
4. Nie okazuj, że jesteś zszokowany uzyskanymi informacjami. Nie dyskutuj o tym, czy samobójstwo jest dobre czy złe ani też nie prowadź poradnictwa, jeżeli nie masz do tego kwalifikacji. Ponadto nie przyrzekaj, że zachowasz wiedzę o zamiarach samobójstwa w tajemnicy.
5. Nie zostawiaj osoby samej, jeżeli sądzisz, że grozi jej samobójstwo.
6. Zwróć się o pomoc do specjalisty, np. terapeuty.
7. Upewnij się, że uczeń jest bezpieczny, a osoby dorosłe odpowiedzialne za niego zostały zawiadomione.
8. Zapewnij ucznia, że podjęto działania, że jego pragnienie śmierci z własnej ręki nie zostało zlekceważone i że z czasem zagrożenie stopniowo minie.
9. Wy tłumacz, że życie to codzienny proces, że pomoc jest w zasięgu ręki i że konieczne jest zwracanie się o nią, ilekroć nasila się pragnienie samobójczej śmierci.
10. Przyjmij aktywną i autorytatywną rolę na tyle, na ile jest to konieczne, aby chronić ucznia zagrożonego samobójstwem.
11. Po przejściu ostrej fazy kryzysu nadal obserwuj dziecko. Wielu ludzi popełniło samobójstwo, gdy kryzys w najostrejszej formie minął<sup>38</sup>.

Nieocenionym wsparciem dla młodocianych mogą być nauczyciele mający bliski kontakt z dziećmi, szkoła zatem może odegrać istotną rolę w profi-

laktycie samobójstw. Trzeba jednak pamiętać, że zapobieganie samobójstwu nie jest łatwe. Czasem bowiem samobójstwo młodocianego zdarza się w najbardziej korzystnym środowisku rodzinnym i szkolnym. Trudno je przewidzieć, bo po pierwsze jest ono zjawiskiem rzadko występującym, po drugie większość pacjentów depresyjnych nie odbiera sobie życia, a po trzecie dorastający często myślą o samobójstwie<sup>39</sup>.

Każda samobójcza śmierć, zwłaszcza młodego człowieka, jest prawdziwym dramatem, zaprzeczaniem życia. Ocalenie życia potencjalnemu samobójcy, nawet wbrew niemu, jest dużym osiągnięciem oraz obowiązkiem, od którego nie można się uchylać.

## Bibliografia

1. Beautrais A., Joyce P.R., Mulder R. *Precipitating Factors and Life Events in Serious Suicide Attempts Among Youth Aged 13 Through 24 Years*, Journal American Academic Child Adolescent Psychiatry nr 11/1997.
2. Beck A.T. *Cognitive Therapy and Emotional Disorders*, International Universities Press, New York 1976.
3. Berman A., Jobes D.A. *Adolescent Suicide. Assessment and Intervention*, American Psychological Association, Washington DC 1991.
4. Brown S.K., Beck A.T., Streer R.A., Grisham J.R. *Risk factors for suicide in psychiatric outpatients: A 20-year prospective study*, Academic Press, San Francisco 2000.
5. Curry L.A., Snyder C.R. *Hope Takes the Field: Mind Matters in Athletic Performances* [w:] Snyder C.R. [ed.] *Handbook of Hope. Theory, Measures and Applications*, Academic Press, San Francisco 2000.
6. Farnsworth D.L. *Psychiatry. Education and the Young Adult*, Springfield III, Charles C. Thomas, 1966.
7. Furman V., Simon V.A. *Homophily in Adolescent Romantic Relationships* [w:] Mitchell J., Prinstein K.A., Dodge T. [eds.] *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*, The Guilford Press 2008.
8. Greenhill L., Waslick B. *Management of Suicidal Behavior in Children and Adolescents*, The Psychiatric Clinics of North America nr 3/1997.
9. Henden J. *Preventing Suicide. The Solution Focused Approach*, Wiley J. and Sons, Ltd. New York 2008.
10. James R.K., Gilliland B.E. *Strategie Interwencji Kryzysowej*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2004.
11. Johnson J.G., Cohen P., Gould M.S., Kasch S., Brown J., Brook J.S. *Childhood Adversities, Interpersonal Difficulties and Risk for Suicide Attempts During Late Adolescence and Early Adulthood*, Archiwum General Psychiatry nr 59/2002.

<sup>37</sup> James R.K., Gilliland B.E. *Strategie Interwencji Kryzysowej*, ibidem.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Zimetkin A.J., Alter M.R., Yeminini B.S.T. *Suicide in Teenagers. Assessment, Management and Prevention*, JAMA nr 4/2001, s. 3120-3124.

12. Litman R.E. *Long-term treatment of chronically suicidal patients*, Bulletin of the Menninger Clinic nr 53/1989.
13. Mauri J., Marttunen M.D., Hillevi M., Lönngvist J.K. *Precipitant Stressors in Adolescent Suicide*, Journal American Academic Child Adolescent Psychiatry nr 6/1993.
14. Miller A. *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Media Rodzina, Poznań 1999.
15. Mitchell J., Prinstein K.A., Dodge T. *Understanding Peer Influence in children and Adolescents*, The Guilford Press 2008.
16. Pfeffer C.L., Normandin L., Kakuma T. *Suicidal Children Grow Up: Relations Between Family Psychopathology and Adolescents Lifetime Suicidal Behavior*, Journal Nervous Mental Disease nr 188/1998.
17. Philips D. *Review of the Influence of Parental Absence upon Suicidal Behavior*, Resumed 10<sup>th</sup> International Congress for Suicide Prevention and Crisis Intervention, Ottawa, Canada 1979.
18. Pilecka B. *Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
19. Ringel E. *Gdy życie traci sens*, Glob, Warszawa 1987.
20. Shneidman E.S. *The Suicidal Mind*, New York, Oxford University Press, 1996.
21. Shneidman E.S., Farberow N.L., Litman R.E. *The Psychology of Suicide*, New York Aronson 1976.
22. Shoben E.J. *Student, Stress and College Experience*. Report on the Conference on Student Stress, Washington D.C., National Student Assessment 1966.
23. Thompson E.A. *Using the Suicide Risk Screen to Identify Suicidal Adolescent Among Potential High School Dropout*, Journal Academic Child Adolescent Psychiatry nr 12/1999.
24. Wolk-Wasserman D. *Suicide Patients Comprehension of Significant Others Attitudes Toward Them. Current Issues of Suicidology*, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg 1988.
25. Zametkin A.J., Alter M.R., Yeminini B.S.T. *Suicide in Teenagers. Assessment, Management and Prevention*, JAMA nr 4/2001.

Autorka jest pracownikiem naukowym Instytutu Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego

*Życie nie jest lepsze ani gorsze  
od naszych marzeń,  
jest tylko zupełnie inne.*

William Shakespeare

Ewa Maksymowska

## Gwałt i przemoc seksualna

Informacje o przemocy seksualnej i gwałcie zawsze wywołują silne emocje. Jesteśmy przekonani, że jest to przestępstwo wyjątkowo okrutne, dramatyczne i... stosunkowo rzadkie. Czy naprawdę? W statystykach Komendy Głównej Policji w 2008 roku odnotowano aż 1611 przypadków zgwałceń. Są to zdarzenia zgłoszone. Ciemna liczba tego typu przestępstw jest nieznana. Ocenia się, że w wypadku przestępstw seksualnych oscyluje ona w granicach 80%<sup>1</sup>.

Z prawnego punktu widzenia przemoc seksualna jest przestępstwem ściganym z urzędu. Trzeba wiedzieć, że prawnie zabronione są wszystkie czynności o charakterze seksualnym wobec małoletnich poniżej lat 15, nie tylko obcowanie płciowe. Kodeks karny stanowi, że każde umyślne działanie sprawcy, mające na celu zaspokojenie jego potrzeb seksualnych i podjęte wbrew woli ofiary jest gwałtem. Tak zdefiniowany gwałt obejmuje szeroką gamę zachowań: od dotykania intymnych części ciała ofiary (np. piersi) po akty penetracyjne.

Wszelkie zachowania mające doprowadzić do obezwładnienia ofiary, np. przytrzymywanie za kończyny, zatykanie ust, przygniatanie itp. Kodeks karny określa mianem przemocy seksualnej. Natomiast bicie czy inne zachowania sprawiające ofierze cierpienie kwalifikowane są jako przemoc ze szczególnym okrucieństwem.

Warto wiedzieć o tak szerokim ujmowaniu gwałtu i przemocy seksualnej w Kodeksie karnym, ponieważ jego wąskie rozumienie może być przyczyną tego, że ofiary nie powiadamiają organów ścigania o przestępstwie. Nie jest więc istotne to, że *przecież ostatecznie do niczego takiego nie doszło...*

Z moralnego punktu widzenia gwałt jest zachowaniem napiętnowanym, nie ma przyzwolenia społecznego. Szczegółowe przyjrzenie się problemowi może jednak sugerować, że nie dla wszystkich i nie w każdej sytuacji jest to tak oczywiste.

Istnieje przynajmniej kilka dość powszechnie funkcjonujących stereotypów ograniczających społeczne napiętnowanie gwałtu. Przykłady? Oto one:

- „prowokujące” zachowanie ofiary w jakimś stopniu usprawiedliwia postępowanie sprawcy (*Trzeba było nie ubierać się w krótkie spódniczki!*),
- mąż/partner ma swoje „prawa małżeńskie” i może je wymuszać (*O co chodzi? – przecież to jego żona/dziewczyna*).

Tymczasem nic nie zwalnia sprawcy od samokontroli zachowań wiążących się z zaspokojeniem potrzeb seksualnych, nawet jeśli towarzyszyło temu swobodne czy „prowokacyjne” zachowanie ofiary. Tak traktuje przestępstwo gwałtu również Kodeks karny.

Molestowanie seksualne dzieci jest w odbiorze społecznym poważnym naruszeniem moralności – niestety zdarza się częściej, niż nam się wydaje i dotyczy nie tylko środowisk z marginesu społecznego.

Psychologiczne skutki przemocy seksualnej i gwałtu są poważne – dla ofiary jest to sytuacja skrajnie urazowa. Reakcje psychologiczne ofiary na przemoc seksualną są silne i dotyczą wielu sfer: emocji, sfery poznawczej, funkcjonowania społecznego i interpersonalnego. Typowym skutkiem doznanej przemocy seksualnej jest lęk i depresja. Doświadczenie bezbronności i „zhańbienia” obniża poczucie własnej wartości. Zniszczony zostaje obraz siebie, a także innych ludzi, wzmacnia się poczucie bezradności (*nie obroniłam się..., gdybym inaczej postąpiła..., to moja wina...* itp.). Ofiary często obwiniają siebie za to, co się zdarzyło, potępiają się za wystawienie się na niebezpieczeństwo i brak skutecznej obrony. Zazwyczaj trudno im zaakceptować, że za gwałt zawsze odpowiedzialny jest agresor, a poczucie winy ofiary jest irracjonalne.

<sup>1</sup> Dane zawarte na stronie internetowej [www.policja.pl/raport](http://www.policja.pl/raport)

Doświadczenie traumy powoduje zmniejszenie poczucia bezpieczeństwa i załamuje zaufanie do ludzi. Ofiary przemocy często wycofują się z kontaktów społecznych.

Osoby, które doznały przemocy seksualnej, potrzebują zrozumienia i bliskości, ale równocześnie boją się tego, ponieważ bliskość kojarzy im się z cierpieniem. Dążą do nawiązania serdecznych relacji, ale gdy ktoś próbuje się zbliżyć, odrzucają te starania, odczuwając je jako zagrożenie. Poszukują kontaktów i szybko się z nich wycofują. Tworzą związki intensywne, ale niestabilne i oscylujące między skrajnymi emocjami. Dopiero profesjonalna terapia umożliwi odbudowanie poczucia kontroli i autonomii.

Tuż po gwałcie ofiara przeżywa szok. Jest przerażona, nie może uwierzyć w to, co się zdarzyło, odczuwa upokorzenie i strach przed sprawcą. Obawia się też możliwości napiętnowania przez otoczenie: *Mogłaś nie zachowywać się tak, nie ubierać w ten sposób, mogłaś tam nie iść*. Zdarza się, że ofiary są nienaturalnie spokojne, co oczywiście nie świadczy o ich spokoju wewnętrznym.

Po szoku pojawia się druga faza reakcji na stres – faza dezorientacji. Jeśli ofiara nie uzyska pomocy, faza ta może trwać całymi miesiącami. Zwiększa się w tym czasie ryzyko samobójstwa i rozwija zespół stresu pourazowego – PTSD (*Post Traumatic Stress Disorder*), pojawiają się depresje i stany lękowe. Często ofiara, szukając ulgi, zaczyna nadużywać alkoholu albo leków. Pozostaje z pytaniami, na które nie można znaleźć prostej odpowiedzi: *Co dalej, czy można zaufać drugiemu człowiekowi?*

Ofiary próbują zapomnieć, wymazać wspomnienia związane z gwałtem, ale nie jest to takie proste. Z reguły w tej fazie reakcji na traumę występują tzw. wtargnięcia (*flash-backs*). Sytuacja przemocy staje przed oczami, wzbudzając silne emocje. Ofiara ma wrażenie, że wszystko dzieje się raz jeszcze tu i teraz, obrazy i uczucia są realistyczne, groźne i trudne.

W porę i właściwie udzielona pomoc pozwala przejść ofierze do etapu reorganizacji, czyli powrotu do równowagi. Czasami potrzeba na to kilku lat. Ofiary nie zapominają, ale potrafią już postrzegać doznaną przemoc seksualną jako incydent z przeszłości.

### Jak pomóc ofierze gwałtu?

Zaraz po gwałcie najważniejsze jest zadbanie o bezpieczeństwo psychologiczne i zdrowotne. A więc potrzebna jest pomoc pogotowia, policji,

ewentualnie ośrodka interwencji kryzysowej. Nie każda ofiara decyduje się jednak tam zgłosić. Zazwyczaj jest ona przerażona, boi się, że napastnik może powrócić. Pierwsza pomoc powinna obejmować przeprowadzenie badania lekarskiego i ustabilizowanie emocjonalne.

Z psychologicznego punktu widzenia krótko po zdarzeniu ważne jest umożliwienie ofierze odreagowania emocji i kontaktu dającego poczucie bliskości i zrozumienia. Zachęcajmy więc do rozmawiania (ale nie zmuszamy), wyłakania się, wyrażenia złości czy okazania innych pojawiających się w tym momencie uczuć. Zgodnie z życzeniem ofiary umożliwiamy jej kontakt z ważnymi dla niej osobami, np. przyjaciółką, rodzicami, babcią, psychologiem. Zakończyć się to powinno ułożeniem planu dalszego działania i, o ile to możliwe, decyzją podjęcia profesjonalnej terapii. Ten pierwszy ciepły i empatyczny kontakt ma ogromne znaczenie. Nie musi to być od razu pomoc w pełni profesjonalna. Sama obecność drugiej osoby, pozostanie razem z ofiarą, gdy przejawia ona silny lęk i niepokój, jest czynnikiem leczącym, łagodzącym stan napięcia. Czego nie robić w tej sytuacji? Nie pouczać, nie krytykować, nie dawać pustych pocieszeń typu *nic się nie stało, wszystko zapomnisz* itp. Wstępne wsparcie ofiary to też utwierdzenie jej w przekonaniu, że podjęła słuszną decyzję, ujawniając sprawę i zgłaszając się z prośbą o pomoc. Może to mieć formę prostego zdania: *Dobrze, że nie zostałaś z tym sama*.

Ważne jest utwierdzenie ofiary w przekonaniu, że jej przeżycia i doznania są czymś normalnym. Ofiara może nie rozumieć swoich reakcji (np. silnie powracających wspomnień, nagłego rozbicia, odrętwienia). Zdania typu: *Ludzie po doświadczeniach takich jak twoje właśnie tak się czują* pozwalają jej normalnie traktować to, co początkowo jawi się jako zaburzenie. Chodzi o utwierdzenie ofiary w przekonaniu, że mimo przeżytej traumy jako osoba pozostała normalna. Można ją równocześnie zachęcać do odpoczynku, do szukania ludzi i miejsc, w których czuje się bezpiecznie, także do specjalnie miłego potraktowania siebie samej, tzn. robienia rzeczy, które poprawiają samopoczucie. Warto też dodawać odwagi i nadziei: *Twoje dolegliwości zmniejszą się z czasem*. Od tego, czy ofiara możliwie szybko poczuje się bezpiecznie, może zależeć, co stanie się z jej psychiką w dalszym życiu, czy pojawią się odległe skutki przeżytej traumy.

Ofiara po doznanej akcie przemocy seksualnej ma często poważny kłopot z podejmowaniem traf-

nych decyzji i skutecznych działań. Ważne jest więc to, by powstrzymać ją przed nieprzemyślanymi decyzjami, dawać jasne informacje i polecenia, spokojnie wyjaśniać procedury postępowania. Należy jednak pozostawić jej możliwość podejmowania prostych decyzji dotyczących tego, co w danej chwili chce zrobić. Ofiara nie może czuć się ubezwłasnowolniona.

Ważną decyzją, przed którą prędzej czy później stanie ofiara gwałtu, będzie rozstrzygnięcie, czy wszcząć kroki prawne. Tę trudną decyzję musi podjąć sama. Jeśli rozważy taką możliwość, powinna zostać rzetelnie poinformowana o tym, jak wygląda procedura sądowa. Musi wiedzieć, że na sali sądowej będzie musiała zrelacjonować szczegółowo okoliczności, w których doszło do gwałtu czy przemocy. Niestety, zdarza się, że proces sądowy jest nowym przeżyciem traumatycznym. Z drugiej jednak strony ofiara powinna być utwierdzana w przekonaniu, że trudny proces sądowy może przyczynić się do jej szybszego powrotu do równowagi, pozwoli odzyskać poczucie mocy i sprawstwa: *Nie byłam wtedy w stanie się obronić, ale mogę to zrobić teraz*. Ważne jest też, by ofiara usłyszała od kogoś zdanie: *Możesz liczyć na moją obecność i wsparcie*.

**Ważne:** Zasadnicza pomoc w postaci pracy terapeutycznej powinna być prowadzona przez specjalistów. Osoby niemające odpowiedniego przygotowania nie powinny się tego podejmować, by w sposób nieumyślny nie pogłębiać urazu.

Często rodzina ofiary gwałtu zadaje pytanie: *Jak mam postępować wobec córki? Co mam jej mówić? Jak zorganizować jej teraz życie? Oto kilka ważnych odpowiedzi:*

- po prostu bądź z córką, towarzyszyć jej – nawet w milczeniu; nie pouczaj, nie mów, by się uspokoiła,
- nie zaprzeczaj faktowi zgwałcenia, nie umniejszaj wagi tego zdarzenia (*Nic takiego się nie stało*), ponieważ taka postawa może spowodować zwiększenie poczucia niezrozumienia i izolacji ofiary,
- nie szukaj winy w zachowaniu dziewczyny (*Prowokowałaś...*) ani w sobie czy otoczeniu (*To my cię nie ustrzeżliśmy..., Sąsiedzi nie słyszeli? Mogli..., W szkole nie mówili wam, że?...*),
- pozwól odreagować: płakać, żalić się, opowiadać – nie dawaj prostych pocieszeń, choćby to było dla ciebie, jako rodzica, bardzo trudne,

- zapewnij warunki, by córka czuła się bezpiecznie; bądź z nią, kiedy przejawia silny lęk i niepokój,
- nie próbuj wymyślać zajęć odwracających uwagę, nowych „rozrywek”, które, twoim zdaniem, byłyby pocieszeniem,
- wspólnie planujcie dalsze kroki, ale bez rodzicielskiego pouczenia, podejmowania za ofiarę arbitralnych decyzji; pozwól, by te plany i pomysły troszkę dojrzewały, nie wynikały z prostych impulsów – rozważcie wszystkie za i przeciw.

### Podjęcie o nadużycie seksualne

Postępowanie w sytuacji podejrzenia o nadużycie seksualne wobec dziecka powinno być szczególnie delikatne. Nie wolno bagatelizować symptomów, ale też nie wolno wysuwać pochopnych wniosków. Szczególnie ważna jest ocena wiarygodności źródeł informacji, na podstawie której powstało podejrzenie o nadużycie. Jeśli pedagog lub psycholog nie czuje się kompetentny do przeprowadzenia rozmowy z dzieckiem czy rodzicami, lepiej przekazać to komuś, kto takiego zadania się podejmie, np. specjalście z ośrodka diagnostycznego.

Ofiara nie może pozostać bez pomocy – specjalistyczne miejsce pomocowe da dziecku możliwość skorzystania z psychoterapii leczącej skutki urazu. Pomoc terapeutyczna to uwolnienie dziecka z poczucia winy, wstydu i odpowiedzialności za to, co się stało, oraz stworzenie warunków do ujawnienia „nieдобrych tajemnic”. Ważnym obszarem pracy terapeutycznej bywa przebudowywanie relacji wewnątrz rodziny, szczególnie w sytuacji, gdy sprawcą jest jeden z jej członków.

Efektom terapii jest przywrócenie poczucia bezpieczeństwa i kontroli nad własnym życiem.

Konsekwencją wykorzystywania seksualnego dziecka może być wiele różnych zaburzeń jego funkcjonowania emocjonalnego i społecznego. Do najczęściej występujących należą fobie, lęki i natręctwa, zaburzenia psychosomatyczne, agresja, ucieczki, wagary, zachowania autodestrukcyjne, próby samobójcze czy zaburzenia rozwoju psychoseksualnego.

Nie ma jednego charakterystycznego syndromu dziecka doświadczającego przemocy seksualnej. Często jednak w tej grupie obserwujemy nadmierną i niezgodną z wiekiem erotyzację zachowań oraz silnie rozwijające się objawy PTSD.

Stosunkowo nowym zjawiskiem są pigułki gwałtu GHB. Tabletki te oszalałają ofiarę. Przy małych dawkach ich działanie przypomina upojenie alkoholowe, przy większych dochodzi do utraty przytomności i/lub kilku, czasem kilkunastogodzinnego zaniku pamięci. Warto poszukać informacji o tej substancji na stronach internetowych poświęconych problemowi gwałtu. Według danych policji<sup>2</sup> narkotyki gwałtu są używane w Polsce od około 2001 roku. Szacuje się, że zgwałcenia po ich użyciu stanowią około 10%.

Szkoła jest ważnym, ale nie jedynym miejscem, w którym można prowadzić profilaktykę wykorzystywania seksualnego dzieci. Problemami tymi zajmują się również inne organizacje.

#### **Fundacja Centrum Praw Kobiet**

tel. (22) 652 01 17  
00-679 Warszawa, ul. Wilcza 60 m. 19  
www.cpk.org.pl

#### **Warszawska „Niebieska Linia”**

tel. (22) 668 70 00  
Poradnia telefoniczna działa w dni powszednie w godzinach 14.00-22.00  
Dyżur prawny w poniedziałki i piątki w godzinach 18.00-22.00  
www.niebieskalinia.pl

#### **Zarząd Główny Towarzystwa Rozwoju Rodziny Poradnia Młodzieżowa i Rodzinna TRR**

tel./fax (22) 828 61 91 (92)  
00-331 Warszawa, ul. Sewerynow 4  
www.przychodniatrr.pl

#### **Ogólnopolska Lekarska Przychodnia Specjalistyczna TRR**

tel. (22) 621 43 36  
00-449 Warszawa, plac Trzech Krzyży 16  
www.przychodniatrr.pl

#### **Poradnia Seksuologiczna**

tel. (22) 610 20 56, (22) 610 59 93  
04-125 Warszawa, ul. Fieldorfa 40

#### **Fundacja Mederi przy Centrum Zdrowia Dziecka – Centrum Zaufania Rodzinnego**

tel. (22) 815 76 03  
www.czd.pl/-mederi/

### **Miejsca, w których w Warszawie można uzyskać pomoc w sytuacji podejrzenia o przemoc seksualną dzieci**

#### **Fundacja Dzieci Niczyje**

tel. (22) 616 02 68, (22) 616 03 14  
03-926 Warszawa, ul. Walecznych 59  
www.fdn.pl

#### **Stowarzyszenie OPTA**

tel. (22) 826 47 57  
00-683 Warszawa, ul. Dobra 53 m. 79/81  
www.opta.org.pl

#### **CARITAS Diecezji Warszawsko-Praskiej**

tel. (22) 619 44 76  
03-775 Warszawa, ul. Kawęczyńska 49  
www.warszawa-praga.caritas.pl

#### **Komitet Ochrony Praw Dziecka**

tel. (22) 626 94 19, (22) 626 94 21, (22) 628 89 57  
00-521 Warszawa, ul. Hoża 27a/5  
www.kopd.pl

#### **Towarzystwo Pomocy Młodzieży**

tel. (22) 635 54 67  
00-159 Warszawa, ul. Andersa 29  
www.tpm.free.ngo.pl

### **Ośrodki Interwencji Kryzysowej w Warszawie**

**Ośrodek Interwencji Kryzysowej** działający w ramach Ośrodka Wsparcia Dziecka i Rodziny w Warszawie przy ul. Dalibora 1  
tel. (22) 836 44 12,  
bezpłatny telefon zaufania: 0 801 131 990  
www.os\_kolo.w.interia.pl

**Ośrodek Interwencji Kryzysowej** działający w ramach Ośrodka Wspomagania Rodziny w Warszawie przy ul. 6 sierpnia 1/5  
tel. (22) 644 84 51, (22) 644 80 50

Wykaz wszystkich Ośrodków Interwencji Kryzysowej woj. mazowieckiego znaleźć można na stronie Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego w Warszawie:

www.mazowieckie.pl/news.php?id=10874

<sup>2</sup> Za: Michalewicz I. *Pigułka gwałtu – zamawiasz drinka, wychodzisz na chwilę do toalety. Film się urywa. Potem nic nie pamiętasz. Czujesz ból. Idziesz do lekarza. Diagnoza: gwałt*, Newsweek nr 17/2006, s. 86.



## Bibliografia

1. *Dziecko krzywdzone*, Kwartalnik Fundacja Dzieci Niczyje nr 1-25/2002.
2. Kluczyńska S. *Psychologiczne konsekwencje gwałtu*, Niebieska Linia nr 1/2002.
3. Lipowska-Teutsch A. [red.] *Wobec przemocy*, Wydawnictwo ALL, Kraków 1997.
4. Maksymowska E. *Psychologiczna interwencja kryzysowa wobec ofiary gwałtu i przemocy seksualnej* [w:] *Kryzys – szybkie reagowanie*, Biuro Edukacji m.st. Warszawy, Warszawa 2009.
5. Michalewicz I. *Pigułka gwałtu – zamawiasz drinka. Wychodzisz na chwilę do toalety. Film się urywa. Potem nic nie pamiętasz. Czujesz ból. Idziesz do lekarza. Diagnoza: gwałt*, Newsweek nr 17/2006.
6. Mufson S., Kranz R. *Gwałt na randce*, Elma Books, Warszawa 1996.
7. O'Toole L., Schiffman J. *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, GWP, Gdańsk 1999.
8. Pospiszył I. *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994.
9. Sajkowska M. *Wykorzystywane seksualne dzieci* [w:] *Dziecko krzywdzone*, Fundacja Dzieci Niczyje nr 1/2002.
10. Sobolewska Z. *Interwencja, diagnoza, terapia dzieci – ofiar przemocy seksualnej – z doświadczeń terapeutów Centrum Dziecka i Rodziny Fundacji Dzieci Niczyje* [w:] *Dziecko krzywdzone*, Fundacja Dzieci Niczyje nr 1/2002.
11. Starowicz Z.L. *Przemoc seksualna*, Jacek Santorski&CO, Warszawa 1992.
12. Turecka M. *Czynniki zwiększające ryzyko i zapobiegające przemocy seksualnej*, Seksuologia Polska nr 2-3/2005.

Autorka jest psychologiem, dyrektorem Niepublicznej Placówki Edukacji PEN

*Cierpiał. Naprawdę wierzył, że go nikt  
nie kocha, a taką świadomość,  
niezależnie od tego kim jesteś, boli.*

Harlan Coben

Dr Julita Błasiak

## Zjawisko agresji w szkole

### Wprowadzenie

Problem agresji szkolnej jest tematem wielu artykułów i prac badawczych. W ostatnich czasach również środki masowego przekazu coraz częściej poświęcają uwagę temu zjawisku. Dzieje się tak zarówno w związku z licznymi przykładami zachowań agresywnych, które pojawiają się w polskich szkołach, jak i z ogólną eskalacją przemocy wśród młodzieży.

W dzisiejszych czasach zasady wzajemnej pomocy i uprzejmości zostały zastąpione prawem silniejszego oraz dominacją nad innymi. Znieczulenie oraz niechęć w stosunku do uczniów agresywnych wywodzi się głównie z niewiedzy o podłożu takiego zachowania.

Daniel Goleman<sup>1</sup> prezentuje pogląd, że dzieci nie rodzą się agresywne, tylko w procesie dorastania uczą się agresywnych zachowań od dorosłych.

### Agresja – wybrane definicje

Termin „agresja” nie jest łatwy do zdefiniowania i w literaturze występują jego różnorodne wyjaśnienia. Agresja, w języku łacińskim *agressio*, oznacza napad, a agresor to rozbójnik. Współczesna literatura naukowa podaje wiele definicji agresji. Według Philipa Zimbardo agresją nazywamy *zachowanie fizyczne lub słowne z zamiarem wyrządzenia krzywdy lub zniszczenia*<sup>2</sup>.

Inną definicję agresji podaje znany amerykański psycholog społeczny Elliot Aronson, który stwierdza, że *agresja jest to zachowanie ukierunkowane na spowodowanie psychicznej lub fizycznej szkody*<sup>3</sup>. Reasumując, agresja jest celowym działaniem mającym na celu wyrządzenie krzywdy. Jej obiektem mogą być zarówno inni ludzie, zwierzęta, rośliny,

przedmioty, instytucje, normy i idee, jak i sam podmiot agresji. W swojej formie agresja może mieć zarówno charakter fizyczny, jak i werbalny, i bez względu na to, czy przyniesie zamierzony efekt (wyrządzenie krzywdy), czy też nie, zawsze będzie agresją.

Elliot Aronson w swoim studium nad agresją zastosował podział na agresję wrogą i agresję instrumentalną. W agresji wrogiej sam akt jest poprzedzony uczuciem gniewu, a celem działania jest zadanie bólu lub zranienie. Natomiast agresja instrumentalna jest narzędziem do wywierania wpływu na innych. Akt agresji służy osiągnięciu innego celu poza zadaniem bólu czy zranieniem<sup>4</sup>.

W literaturze naukowej spotyka się również podział na agresję bezpośrednią i pośrednią. Agresję bezpośrednią utożsamia się z agresją fizyczną, natomiast pośrednią – z agresją werbalną. Agresja fizyczna ma na celu wyrządzenie krzywdy fizycznej lub bólu fizycznego ofierze, jest nią użycie siły fizycznej oraz przemocy przeciwko innym ludziom. Agresją werbalną są natomiast reakcje powodujące psychologiczne lub społeczne zagrożenie jednostki. Inne rodzaje agresji to:

- agresja słowna (wyrażanie negatywnych uczuć za pomocą mowy, np. krzyczenie, klócenie się),
- negatywizm (zachowanie opozycyjne, przejawiające się głównie jako bunt przeciwko autorytetom, np. odmowa współpracy, bierny opór),
- podejrzliwość (wrogość wobec otoczenia, np. nieufność do ludzi),
- uraza (okazywanie zazdrości i nienawiści do otoczenia),
- wrogość (jest połączeniem podejrzliwości i urazy),
- drażliwość (gotowość do przejawiania negatywnych uczuć już po niewielkim podrażnieniu,

<sup>1</sup> Goleman D. *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2007, s. 12.

<sup>2</sup> Zimbardo P. *Psychologia i życie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1999, s. 719.

<sup>3</sup> Aronson E., Wilson T., Alert R. *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 497.

<sup>4</sup> Op. cit., s. 497.

np. wybuchowość, rozdrażnienie, zły humor, obrażanie się)<sup>5</sup>.

Agresja jest przedmiotem dyskusji od niepamiętnych czasów. Nad jej naturą wiedli już spory wielcy filozofowie, uczeni oraz ludzie świata nauki. Jednak do tej pory nie udało się jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy agresja jest wrodzonym, instynktownym popędem, czy wyuczonym sposobem zachowania. Wybitny psychiatra XX wieku Zygmunt Freud uważał, że każdy z nas rodzi się wyposażony w dwie równie potężne siły instynktowne: instynkt życia, eros, i instynkt śmierci, tanatos<sup>6</sup>. Według Freuda instynkt śmierci może być skierowany do wewnątrz człowieka (gdzie będzie się przejawiał aktami autoagresji) lub na zewnątrz (skutkiem czego będzie wrogość w stosunku do innych ludzi lub rzeczy).

### Czynniki warunkujące agresję

Szukając odpowiedzi na pytanie, co uwarunkowuje agresję, możemy wyodrębnić dwa podstawowe czynniki: czynnik biologiczny, związany z teorią biologicznego uwarunkowania agresji, oraz czynnik społeczny. Teoria biologicznego uwarunkowania agresji szuka jej źródeł we wrodzonych cechach organizmu, kładąc nacisk na zmienne o charakterze biologicznym, neurologicznym bądź fizjologicznym. Współczesna nauka udowodniła, że zmiany zachodzące wewnątrz naszego organizmu przyczyniają się do powstawania reakcji agresywnych. Również niektóre związki chemiczne, takie jak alkohol lub niektóre substancje psychoaktywne, powodują zmiany w organizmie i mają wpływ na powstawanie reakcji tego typu. Alkohol nie powoduje automatycznie wzrostu reakcji agresywnych, jednakże zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia takich zachowań, ponieważ człowiek pod wpływem alkoholu traci hamulce i samokontrolę. Również czynniki hormonalne mogą mieć wpływ na powstawanie agresji, zwłaszcza nadmiar testosteronu. U mężczyzny poziom stężenia tego hormonu jest znacznie wyższy niż u kobiet. Mężczyźni znacznie częściej reagują agresją i są skłonni do tego, aby stosować przemoc. Większość gwałtownych przestępstw z użyciem przemocy (*violent crimes*) popełniają mężczyźni (ponad 96%), a zjawisko to jest niezależne od kultury, grupy etnicznej czy rasy<sup>7</sup>. Eleonor Maccoby i Carol Jacklin prze-

prowadziły szereg badań laboratoryjnych i terenowych na dzieciach z różnych kultur i klas społecznych. Badania te wykazały, że bez względu na okoliczności chłopcy prezentują bardziej agresywne postawy niż dziewczęta. Badacze zwracają również uwagę na fakt, że dzieci podczas manifestowania zachowań agresywnych w zależności od płci stosują odmienne metody. Chłopcy częściej posługują się agresją fizyczną, natomiast dziewczęta odwołują się zazwyczaj do interakcji i społecznych form krzywdzenia werbalnego<sup>8</sup>. U dziewcząt częściej niż u chłopców występuje tzw. agresja pośrednia, np. złośliwe plotkowanie, izolowanie kogoś spośród rówieśników, różnego rodzaju manipulacje oraz tworzenie klik.

Literatura przedmiotu zwraca również uwagę na to, że przedmioty, które potocznie kojarzą się nam z agresją (np. broń), mogą zwiększać prawdopodobieństwo jej wystąpienia. Istnieje wysoka korelacja pomiędzy liczbą dokonanych w danym kraju zabójstw a dostępem do broni palnej. Wzorce zachowań agresywnych przekazywane są również poprzez środki masowego przekazu (prasa, telewizja, Internet) oraz gry komputerowe. Dzisiaj już wiemy, że przemoc przedstawiana w telewizji nie tylko nasila agresję u widza, ale również obniża jego wrażliwość na przejawy agresji w życiu codziennym. Według J. Wolińskiej *oglądanie przemocy w telewizji wprowadza przykłady agresji i stanowi podstawę uczenia się agresywnych skryptów (wzorów), przy tym zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia przypominania skryptów już wyuczonych, a także daje możliwość gratyfikacji lub usprawiedliwienia konsekwencji agresywnego zachowania się*<sup>9</sup>.

Człowiek jako istota społeczna potrzebuje do życia i rozwoju określonych warunków. Jeśli te warunki nie są spełnione, wówczas normalny przebieg procesów ulega zaburzeniu. Największego niebezpieczeństwa pojawienia się agresywnego zachowania u dzieci i młodzieży upatruje się w przypadku niezaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, przynależności oraz więzi emocjonalnej – w tym miłości. Równie ważne są, ze względu na występowanie zachowań agresywnych, potrzeby psychiczne, jak: potrzeba społecznej użyteczności, gratyfikacji, akceptacji i psychoorganizacji. Niezaspokojenie tych potrzeb często prowadzi do zachowań agresywnych u młodych ludzi.

<sup>5</sup> Siudem A. *Agresja dziewcząt w okresie dorastania*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004, s. 68.

<sup>6</sup> Aronson E., Wilson T., Alert R. *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, ibidem, s. 498.

<sup>7</sup> Stępień P. *Genetyka agresji*, Wydawnictwo „Sic!” Warszawa 2002, s. 39.

<sup>8</sup> Danielewska J. *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa 2002, s. 9.

<sup>9</sup> Wolińska J.M. *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 31.

Dlatego źródeł agresji naukowcy doszukują się w środowisku rodzinnym człowieka. Powszechnie wiadomo, że ogromny wpływ na rozwój psychiczny każdego dziecka ma jego środowisko rodzinne, które jest jego pierwszym środowiskiem społecznym. To rodzice zaczynają kształtować u dziecka osobowość, tzn. dojrzałość, równowagę emocjonalną, jego stosunek do świata, innych ludzi oraz do samego siebie. W dużej mierze to właśnie od stosunku emocjonalnego rodziców do dziecka zależy, czy jego charakter będzie kształtował się prawidłowo, czy też nie. Współczesne badania naukowe pokazują, że agresywność dzieci to w dużej mierze efekt negatywnych postaw wychowawczych rodziców. Wyodrębniono dwie grupy takich niekorzystnych postaw: postawy zbliżone do dystansu uczuciowego, odrzucające, oraz postawy, które ograniczają swobodę dziecka poprzez nadmierną kontrolę i przesadną ingerencję w jego sprawę<sup>10</sup>. Z przeprowadzonych badań wynika, że postawa unikająca i odtrącająca dziecko przyczynia się do kształtowania u niego takich cech, jak: zawziętość, agresywność, kłótniowość, nieopanowanie, skłonność do negatywizmu. Z kolei postawa nadmiernie chroniąca dziecko może powodować u niego opóźnienie dojrzałości emocjonalnej i społecznej, zależność od rodziców, bierność i ustępliwość lub zachowania konfliktowe, egoistyczne, awanturnicze oraz tyranizowanie otoczenia. Z powodu nadmiernie chroniącej postawy rodziców dziecko może mieć również problemy z nawiązywaniem prawidłowych kontaktów w grupie rówieśniczej<sup>11</sup>. Współczesna wiedza o wychowaniu kładzie ogromny nacisk na budowanie prawidłowych relacji międzyludzkich oraz na to, aby rodzice, dbając o prawidłowy rozwój swojego dziecka, w odpowiedni sposób zaspokajali jego potrzeby.

Przedstawiane powyżej teorie pokazują, że powstawanie zachowań agresywnych zależne jest zarówno od czynników biologiczno-genetycznych, jak i społecznych, a nasilenie tendencji agresywnych u człowieka ma uwarunkowanie osobowościowe.

### Uczestnicy aktu agresji

Obecnie agresja szkolna jest przedmiotem licznych badań naukowych i stanowi bardzo ważny

dział współczesnej psychologii agresji. Zjawisko agresji i przemocy rozpatruje się już nie tylko z punktu widzenia zaburzeń w zachowaniu jednostki, ale również z perspektywy społecznego charakteru zjawiska.

Głównymi „aktorami” aktu agresji są sprawca i ofiara. Na podstawie bilansu przeprowadzonych badań (np. Olweus 1995, 1997; Rostampour i Melzer 1999; Bernstein i Watsoo 1997)<sup>12</sup> możemy odpowiedzieć na pytanie, które charakterystyczne cechy są odpowiedzialne za to, że jedni uczniowie odnajdują się w roli sprawcy, a drudzy w roli ofiary. Do typowych cech ofiary zalicza się: niska pozycja w grupie rówieśniczej, poczucie wyobcowania, kompleksy, ogólna bojaźliwość, obawa przed stawianymi wymaganiami, młodszy wiek, negatywna ocena klimatu klasy i szkoły, niska samoocena i niskie poczucie własnej wartości. Ofiarami przemocy szkolnej często są także uczniowie nadpobudliwi, którzy swoim zachowaniem wywołują złość i irytację kolegów i koleżanek z klasy.

Sprawcy agresji są z reguły fizycznie silniejsi od swoich ofiar, przejawiają zwiększoną impulsywność a mniejszą bojaźliwość, mają wyższe poczucie własnej wartości niż inni uczniowie, deklarują poparcie dla zachowań agresywnych i częściej afirmują przemoc. Ponadto często są otoczeni przez grupę rówieśników, która wspiera ich działania<sup>13</sup>.

Akt agresji szkolnej dokonuje się głównie pomiędzy dwoma jego uczestnikami: sprawcą i ofiarą. Jednakże większość takich sytuacji (około 85%) ma miejsce w obecności innych członków grupy, którzy pełnią szereg specyficznych ról mających wpływ na skuteczność ataku. Według Lucyny Kirwil jedną z ważniejszych ról pełnią „asystenci”. Ich zadanie polega na udzieleniu pomocy głównemu sprawcy. Pomagają mu oni w dręczeniu ofiary (np. przytrzymują ją), natomiast sami nie są prowodyrami znęcania. Autorka zwraca również uwagę na fakt, że udział asystentów powoduje wzrost stopnia przemocy. Kolejną grupę stanowią „wspierający”, którzy w sposób werbalny wspierają i nagradzają atakujących (śmiejąc się, wykrzykując słowa aprobaty). Trzecia grupa to „stojący z boku obserwatorzy”. Jest to grupa, która ani nie broni ofiary, ani nie doprowadza do eskalacji agresji. Ich bierne zachowanie nie prowadzi również do zakończenia konfliktu. Na ostatnią, czwartą grupę składają się

<sup>10</sup> Siudem A. *Agresja dziewcząt w okresie dorastania*, ibidem, s. 71.

<sup>11</sup> Gruszka M. *Spoleczne i psychologiczne uwarunkowania agresywności w okresie adolescencji*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004, s. 41.

<sup>12</sup> Za: Ostrowska K. Surzykiewicz J. *Zachowania agresywne w szkole*, Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 2005, s. 34.

<sup>13</sup> Surzykiewicz J. *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*, Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 2000, s. 61-63.

„obrońcy”, których rolą jest werbalne bądź fizyczne niesienie pomocy ofierze. Pomoc ta może mieć charakter osobisty bądź pośredni – poprzez poproszenie innej osoby (np. nauczyciela) o interwencję<sup>14</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że agresja grupowa niesie ze sobą bardzo poważne konsekwencje, a jej skrajne przykłady coraz częściej możemy zaobserwować w wielu polskich szkołach.

### Pojęcie bezpieczeństwa w szkole

Szkoła jest zobowiązana do zapewnienia każdemu uczniowi odpowiednich warunków do nauki i wychowania. Obowiązki te wynikają z zapisu o prawach ucznia.

Każdy uczeń ma prawo do tego, aby przebywając w szkole, czuć się bezpiecznie, dlatego też szkoła ma obowiązek reagowania na zachowania agresywne i przemoc w szkole – jest to jednym z elementów pracy wychowawczej szkoły. Szkoła ma również obowiązek rozpoznawać wszelkie przejawy przemocy i agresji na swoim terenie i prowadzić długofalowe działania profilaktyczne, zapobiegające tym zjawiskom. Zatem można powiedzieć, że problem zachowań agresywnych jest przede wszystkim problemem samej szkoły i to ona ma zapobiegać i ograniczać niekorzystne zjawiska. Jeśli szkoła nie może poradzić sobie z problemem przemocy, poszukuje pomocy z zewnątrz, głównie w przypadku zjawisk drastycznych lub długotrwałych, gdzie sprawcy odrzucają wszelkie normy społeczne. Wówczas najczęściej interweniuje policja, sąd.

Zapobieganie agresji w każdej szkole powinno być prowadzone długofalowo, nawet tam, gdzie z badań wynika, iż zjawisko przemocy jest niewielkie. Długookresowe programy przyczyniają się do skutecznych działań profilaktycznych.

W polskich szkołach jest wiele różnych miejsc, gdzie młodzież manifestuje zachowania agresywne, między innymi szkolne korytarze, boiska, szatnie, toalety oraz klasy. Zdarzają się przypadki, że do takich sytuacji dochodzi nawet podczas lekcji. Badanie sprawdzające poczucie bezpieczeństwa w szkole wykazało, że 61,7% badanych dzieci traktuje szkołę jako miejsce niebezpieczne. Nauczyciele, podobnie jak uczniowie, sygnalizują, że szkoła nie jest miejscem, w którym czują się pewnie; takie zdanie ma 31,5% badanych pedagogów<sup>15</sup>. Ten stan

rzeczy negatywnie wpływa zarówno na uczniów, jak i nauczycieli oraz jest czynnikiem zakłócającym atmosferę nauki i pracy. Istnieje bardzo silna korelacja pomiędzy atmosferą bezpieczeństwa, panującą w szkole, a osiągnięciami uczniów. Dlatego stworzenie młodzieży szkolnej odpowiednich warunków do współdziałania, wzajemnego szacunku, akceptacji oraz tolerancji jest niezbędne do osiągnięcia przez nią dobrych wyników w nauce.

Obecnie dyrekcje wielu polskich szkół w ramach działań prewencyjnych coraz większy nacisk kładą na środki bezpieczeństwa. Zaostrzana jest dyscyplina, wprowadzane są rygorystyczne zasady i surowe kary. Wiele szkół jest monitorowanych, pojawia się w nich ochrona, straż miejska i policja. Jednak takie działania nie są do końca skuteczne. Karanie, bezwzględne dyscyplinowanie oraz śledzenie ucznia na każdym kroku może budzić u niego agresję i postawy buntownicze. Uważam, iż należy przede wszystkim edukować młodzież poprzez przekazywanie jej właściwych wzorców oraz umiejętności dotyczących współżycia w grupie społecznej i prawidłowego funkcjonowania w relacji z drugim człowiekiem. To właśnie dzięki takim działaniom szkoła ma szansę stać się miejscem bardziej bezpiecznym zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Wszystkie niestosowne zachowania młodzieży, takie jak poniżanie innych, przemoc stosowana wobec rówieśników lub nauczycieli są dowodem na bezradność systemu oraz dorosłych. Szkoła nie powinna być miejscem, gdzie ujawnia się agresja. Szkoła powinna podejmować próby zwalczania agresji i jest to jedno z ważniejszych zadań, jakie stoi przed współczesną oświatą. Wiele szkół podjęło takie próby poprzez wprowadzanie różnych programów profilaktycznych.

Jak radzić sobie z agresją wśród młodzieży? Podstawą powinna być rozmowa z dzieckiem oraz zaspokajanie jego podstawowych potrzeb. Uczenie dziecka, jak dawać sobie radę z problemami, czyli tak zwane modelowanie poprzez dawanie przez rodziców oraz wychowawców dobrego przykładu i przestrzegania reguł. Dziecko musi być współautorem tych reguł, dzięki czemu będzie bardziej poczuwało się do ich przestrzegania. Powinny być one wywieszane w widocznym dla niego miejscu. Ustalenie kanonu postępowania pociąga za sobą wyznaczenie obowiązków, które muszą być przestrzegane, a ich niewykonanie – egzekwowane. Do-

<sup>14</sup> Kirwil L. *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004, s. 13.

<sup>15</sup> Kosyrz Z. *Przejawy manipulacji, przemocy i nietolerancji w szkole*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004, s. 27.

rośli powinni pamiętać o dodatkowych zajęciach dla młodzieży, gdyż dzięki nim dziecko ma szansę nauczyć się efektywnie rozplanować swój czas. Ważne jest też, aby dziecko mniej czasu spędzało przed telewizorem i komputerem, a więcej na świeżym powietrzu. Jednak wszystkie te zalecenia nie przyniosą efektu i nie dadzą żadnych rezultatów, jeśli dziecko nie będzie czuło się kochane, szanowane oraz rozumiane. Podstawą w pracy z młodzieżą powinny być jasno ustalone reguły i zasady, określające oczekiwania dorosłych.

### Wnioski

Przyczyny występowania zjawiska agresji w szkole tkwią w kryzysie wartości norm wychowania oraz ogólnym zagubieniu się jednostek. Jak wspominałam, ogromną rolę odgrywają tu naśladownictwo oraz modelowanie, które jest niczym innym, jak bardziej lub mniej świadomym powielaniem zachowań obserwowanych u innych.

W młodości najczęściej powtarzamy zachowania osób najbliższych, czyli rodziców, rodzeństwa, rówieśników i – w mniejszym stopniu – nauczycieli. Trafne będzie stwierdzenie, iż wychowaniem człowieka w tym okresie zajmuje się środowisko. Dzięki tej tezie możemy powiedzieć, że głównym źródłem demoralizacji, w tym również zachowań agresywnych młodzieży, są wzorce wyniesione z domu rodzinnego. Jednak nie tylko. Przyczyną agresji mogą być też zaburzenia w funkcjonowaniu szkoły oraz środowiska rówieśniczego. Najważniejszą sprawą jest jednak dać dziecku szczęście, miłość oraz bezpieczeństwo, które potem przeradza się w poprawne kontakty interpersonalne z rówieśnikami, nauczycielami i samymi rodzicami.

Reasumując, podstawą niwelowania zachowań agresywnych jest utrzymanie zdrowych, pełnych miłości i wsparcia kontaktów w domu rodzinnym. Dalej – prowadzenie przez szkołę, ze względu na duży wpływ tej instytucji na życie młodzieży, odpowiednich programów profilaktycznych, pomagających znaleźć inne sposoby rozładowania stresu i negatywnych uczuć niż agresja. Ważna jest również współpraca szkoły z rodzicami i ich wzajemna pomoc. Młody człowiek powinien mieć zajęcia dodatkowe. Istotną rolę odgrywa tu również środowisko.

Wydaje mi się, że z agresją możemy spotkać się wszędzie, problemem jest jednak brak reakcji na nią ze strony otoczenia. Młodzi ludzie w okresie adolescencji przechodzą bardzo trudny dla nich czas, zabarwiony różnymi negatywnymi emocjami, których muszą się pozbyć. Dlatego problem agresji w szkole jest powszechny i ma różne podłoża, które tak trudno wykryć i zniwelować.

### Bibliografia

1. Aronson E., Wilson T., Alert R. *Psychologia Społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
2. Danielewska J. *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa 2002.
3. Goleman D. *Inteligencja emocjonalna*. Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2007.
4. Gruszka M. *Społeczne i psychologiczne uwarunkowania agresywności młodzieży w okresie adolescencji* [w:] Rejzner A. [red.] *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.
5. Kirwil L. *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej* [w:] Rejzner A. [red.] *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.
6. Kosyrz Z. *Przejawy manipulacji, przemocy i nietolerancji w szkole* [w:] Rejzner A. [red.] *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.
7. Ostrowska K., Surzykiewicz J. *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 2005.
8. Siudem A. *Agresja dziewcząt w okresie dorastania* [w:] Rejzner A. [red.] *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.
9. Stępień P. *Genetyka agresji*, Wydawnictwo „Sic!”, Warszawa 2002.
10. Surzykiewicz J. *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*, Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 2000.
11. Wolińska J.M. *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
12. Zimbardo P. *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Autorka jest adiunktem w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie

Dr Renata Czarniecka

## Edukacja dla bezpieczeństwa, bezpieczeństwo w edukacji

W roku szkolnym 2009/2010 w szkołach podstawowych i gimnazjach został, zgodnie z nową podstawą programową, wprowadzony przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa, na którego lekcjach uczeń zdobywa umiejętności z zakresu zachowania się w sytuacjach kryzysowych. Zadaniem nauczyciela, według tego dokumentu, jest między innymi wyrabianie u uczniów nawyków oraz opanowanie przez nich zasad działania ratowniczego, szczególnie z zakresu udzielania pierwszej pomocy w razie wypadku lub innego zagrożenia. Jest to zgodne z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach.

§21. *Nauczyciele, w szczególności prowadzący zajęcia w warsztatach, laboratoriach, a także zajęcia wychowania fizycznego, podlegają przeszkoleniu w zakresie udzielania pierwszej pomocy.*

W szkole, środowisku ciągłego ruchu i żywiołowości, może dojść do wielu niebezpiecznych sytuacji. One z kolei mogą być predyktorem rozwoju sytuacji kryzysowej obejmującej swoim zasięgiem szeroki obszar. W sytuacjach zagrażających bezpieczeństwu można wyróżnić trzy elementy, które dotyczą szkoły jako organizacji. Są to: gwałtowny rozwój wypadków, niekomfortowa sytuacja (np. utrata lub groźba utraty dobrej reputacji), szeroki zasięg zjawiska<sup>1</sup>. Wydaje się bardzo prawdopodobne, że nauczyciel poprzez swoją przemyślaną i dobrze zaplanowaną pracę może ograniczyć pewne elementy niebezpieczeństwa. Może wpływać na uczniów poprzez własną właściwą postawę oraz poprzez uzmysłowienie im konsekwencji nieostrożnych posunięć. Nauczyciel powinien uczyć właściwego zachowania po wypadku, a w szczególności, jak wypadkom przeciwdziałać. Do trudnych

sytuacji w szkole dochodzi coraz częściej. O wielu z nich dowiadujemy się z gazet, telewizji, radia, Internetu. Oto niektóre z nich (pisownia oryginalna):

*Moja 8-letnia córka uległa ciężkiemu wypadkowi w szkole, pękła jej śledziona, stłuczenie żołądka, wstrząs krwotoczny. Szkoła oddała nam ją do domu tego dnia z komentarzem, że „nic się nie stało, dziecko upadło i stuknęło żebro, ale mocno histeryzowało” i po godzinie córka zaczęła umierać w domu, cudem uszła z życiem. Obawiam się, że sprawa skończy się przed sądem<sup>2</sup>.*

*W jednej ze szkół dziewczynka próbowała otworzyć okno, żeby wywietrzyć klasę. Nagle szyba wyleciała z ram, ciężko ją raniąc! Uczennica przeżyła wypadek, a jej twarz wymagała poważnych i bardzo drogich operacji plastycznych. Rodzice wniesli sprawę do sądu<sup>3</sup>.*

*Poniedziałek, w niewielkiej podstawówce w Andrzejowie właśnie kończyła się przerwa, gdy nagle na podłogę upadła pierwszoklasistka Kasia. Szkoła twierdzi, że był to nieszczęśliwy wypadek. Kasia straciła przytomność. Dzieci zawiadomiły jej starszą siostrę. Ta wzięła małą na ręce i zaniosiła pod pokój nauczycielski. Nauczyciele decydują: Kasia może wrócić na lekcję. W trakcie jej trwania dziewczynką skarzy się na ból głowy, woźna odprowadza ją do domu. Rodzice zawożą córkę do szpitala w Janowie Lubelskim, stamtąd trafia karetką do DSK. Ma wstrząśnienie i obrzęk mózgu<sup>4</sup>.*

Większość takich spraw kończy się w sądzie. Konsekwencje tych wypadków ponoszą uczniowie, rodzice, nauczyciele, a przede wszystkim dyrektor szkoły. Warto przeanalizować wspomniane wcześniej rozporządzenie MEN. W §2 czytamy, że to

<sup>1</sup> Koszewska K. *Sytuacje kryzysowe w szkole – rola i zadania szkolnego pedagoga i psychologa. Kryzys. Szybkie reagowanie. Poradnik dla pedagogów i psychologów szkolnych*, Urząd m.st. Warszawy, Biuro Edukacji, Warszawa 2009.

<sup>2</sup> <http://forum.interklasa.pl>

<sup>3</sup> <http://www.bezpiecznaszkola.edu.pl>

<sup>4</sup> <http://lublin.naszemiasto.pl>

dyrektor zapewnia bezpieczne i higieniczne warunki pobytu w szkole lub placówce, a także bezpieczne i higieniczne warunki uczestnictwa w zajęciach organizowanych przez szkołę lub placówkę poza obiektami należącymi do tych jednostek.

Ze szczególnym niebezpieczeństwem możemy spotkać się podczas zajęć wychowania fizycznego. Każdego roku dochodzi na tych zajęciach do wielu nieszczęśliwych wypadków. Często są to drobne urazy ciała, ale zdarzają się również sytuacje znacznie poważniejsze, narażające dziecko na cierpienie, a nawet śmierć. Przykładów jest wiele...

*Syn uległ wypadkowi na lekcji WF, wybicie barku, nauczyciel zadzwonił i powiadomił o naderwaniu mięśnia, zadane pytanie, czy powiadomił pogotowie, stwierdził, że nie widzi potrzeby i że bym odebrał dziecko ze szkoły pojechałem i zobaczyłem, że nauczyciel dalej prowadzi zajęcia a mój syn siedzi na ławeczce na sali gimnastycznej blady z ręką dotykającą parkietu z grymasem bólu, brak możliwości zachowania postawy zasadniczej, bark obniżony o około 5 cm, syna zawiozłem na pogotowie. Pytanie czy nauczyciel zachował się poprawnie, zaznaczam, że dyrektor szkoły stwierdził, że tak, na drugi dzień miał już gotowy protokół do podpisania, którego nie podpisałem, a zażądałem powołania komisji powypadkowej<sup>5</sup>.*

*Do podobnych zajęć dochodziło już wcześniej. Na początku listopada opisywaliśmy przypadek dotyczący ucznia jednej ze szkół w Lublinie. Jeden z jej uczniów doznał urazu na lekcji wf (przewróciło się na niego kilku kolegów). Wrócił jednak normalnie na lekcje. W ich trakcie zaczęła go boleć głowa. Pojawiły się nudności. Nauczycielka odesłała go do sekretariatu szkoły. Stamtąd zadzwoniono do matki. Po ponad półgodzinie udało jej się dotrzeć do szkoły. Pojechała z synem do lekarza. Kiedy chłopak trafił na izbę przyjęć, zdiagnozowano u niego wstrząśnienie mózgu, pęknięcie wyrostka i zapalenie otrzewnej. Na łamach naszej gazety jego matka apelowała do szkół o większą wrażliwość na to, co się dzieje z uczniami na ich terenie<sup>6</sup>.*

*Rok temu do poważnego wypadku doszło na lekcji WF-u w VI LO w Opolu. 17-letni Oskar Langner, biegnąc na czas, uderzył głową w niezabezpieczoną ścianę i doznał urazu kręgosłupa. Jest sparaliżowany, sprawę bada prokuratura<sup>7</sup>.*

*Na lekcji wf zdarzył się wypadek. Ustawione w rzędach dzieci miały biegać do pacholka, okrążać go i wracać. Ponieważ dzieci było dużo, nauczyciel postanowił rozegrać zawody w poprzek sali – i aby zaoszczędzić miejsca, pacholki postawił blisko ściany. Niestety jeden z chłopców rozpuśczonej nie wyhamował i upadł z impetem na ścianę, uderzając o nią głową. Na chwilę stracił przytomność, po czym nie mógł wstać – stracił czucie w nogach i rękach. Natychmiast wezwano Karetkę. Po badaniu lekarze orzekli złamanie kręgow szyjnych i przerwanie rdzenia kręgowego. Chłopiec został sparaliżowany. Sprawa trafiła do prokuratury. Biegły uznał, że ściany sali gimnastycznej powinny być zabezpieczone matercem<sup>8</sup>.*

Wychowanie fizyczne jest szczególnym przedmiotem, bezpieczeństwo jest tu niezmiernie ważne. Specyfika tych zajęć może powodować większe narażenie uczniów na kontuzję czy wypadek. Stanisław Strzyżewski<sup>9</sup> uważa, że istnieją trzy przyczyny wypadków.

1. Przyczyny powstałe z winy prowadzącego – dotyczą one samej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Według Strzyżewskiego do błędów należą: przypadkowy podział uczniów na zespoły lub brak takiego podziału w ogóle, rozmieszczenie ćwiczących zbyt blisko ścian, kaloryferów i innych przeszkód, niepremyślany sposób przenoszenia przyborów i przyrządów, brak lub zła ochrona przy ćwiczeniach, złe przygotowanie do zajęć oraz brak przeglądu sprzętu, przyrządów i obiektów, nieustalony sposób przychodzenia na zajęcia i wychodzenia z zajęć oraz brak dyscypliny.
2. Przyczyny wypadków wynikające z osobowości ucznia – nauczyciel oprócz przygotowania merytorycznego musi być dobrym obserwatorem. Powinien zwracać uwagę na zachowanie wychowanka, wynikające z jego kondycji psychofizycznej. Podejrzany jest smutek i apatia, jak również nadmierna radość i pobudzenie. Wpłynąć to może na obniżenie samokontroli, a w konsekwencji prowadzi do błędów, które są przyczyną wypadków.
3. Przyczyny wypadków o charakterze technicznym – Strzyżewski zalicza tu w pierwszym rzędzie nieprzygotowane do zajęć obiekty sportowe i niedostateczne wyposażenie w sprzęt.

<sup>5</sup> <http://forumprawne.org>

<sup>6</sup> <http://lublin.naszemiasto.pl>

<sup>7</sup> <http://opole.gazeta.pl>

<sup>8</sup> [www.bezpiecznaszkola.edu.pl](http://www.bezpiecznaszkola.edu.pl)

<sup>9</sup> Strzyżewski S. *Proces wychowania w kulturze fizycznej*, WSiP, Warszawa 1986.



Do obowiązków nauczyciela wychowania fizycznego należy więc organizowanie i stosowanie wszelkich środków zapobiegających wypadkom. Wystarczy czasami dobrze napisany regulamin, którego punkty dotyczyć będą analizy całej sytuacji, z jaką uczeń spotyka się na lekcji. Powinien pojawić się m.in. regulamin korzystania z boiska szkolnego, sali gimnastycznej, szatni, magazynku sportowego i innych pomieszczeń, w których odbywają się lekcje wychowania fizycznego. Dotyczy to również korytarzy szkolnych, które absolutnie nie są przystosowane do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego. Jednak, jak praktyka pokazuje, trzy czwarte zajęć odbywa się właśnie tam. Niestety, do takiej sytuacji zmusza brak odpowiedniej bazy sportowej. Z rozmowy z jedną z nauczycielek z podwarszawskich szkół dowiadujemy się, że prowadzi się zajęcia z wychowania fizycznego na zupełnie nieprzystosowanej do tego podłodze, gdzie obuwie sportowe nic nie daje, jest ślisko i bardzo niebezpiecznie. Dużo zależy więc od wyobraźni i inwencji nauczycieli tworzących regulamin korzystania z obiektów, w których odbywają się zajęcia wychowania fizycznego. Nauczyciel musi przewidzieć każdą sytuację, aby zminimalizować ryzyko nieszczęśliwego wypadku podczas lekcji.

§30.6. *W salach i na boiskach oraz w miejscach wyznaczonych do uprawiania ćwiczeń fizycznych, gier i zabaw umieszcza się tablice informacyjne określające zasady bezpiecznego użytkowania urządzeń i sprzętu sportowego*<sup>11</sup>.

Pamiętajmy, że za zaniedbania prowadzące do wypadku odpowiada w pierwszej kolejności nauczyciel, a w konsekwencji dyrektor szkoły. Dobrze napisany regulamin może z jednej strony zminimalizować niebezpieczeństwo, a z drugiej strony wskazać osoby odpowiedzialne za zaistniałą sytuację. Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach:

- Uczniowie podczas zajęć wychowania fizycznego czy zawodów sportowych przebywają pod opieką nauczyciela.

§13. *Niedopuszczalne jest prowadzenie jakichkolwiek zajęć bez nadzoru upoważnionej do tego osoby.*

§30. *W czasie zawodów sportowych organizowanych przez szkołę lub placówkę uczniowie nie mogą pozostawać bez opieki osób do tego upoważnionych.*

- Za bezpieczeństwo ćwiczących odpowiada prowadzący zajęcia. Istotne wytyczne dotyczą:
  - ▷ ubioru i obuwia sportowego; dotyczy to również niebezpiecznych przedmiotów, takich jak zegarki, łańcuszki, pierścionki czy kolczyki,
  - ▷ zakazu wnoszenia jedzenia i picia,
  - ▷ właściwej organizacji lekcji (porządek, ściśle stosowanie się do poleceń prowadzącego zajęcia, dyscyplina przed, w ciągu i po zakończeniu zajęć),
  - ▷ dotyczące sprzętu i urządzeń sportowych:
    - rozstawianie sprzętu do ćwiczeń tylko w obecności nauczyciela,
    - zgłaszanie wszelkich uszkodzeń urządzeń prowadzącemu zajęcia,
    - niewydawanie uczniom sprzętu, który może stwarzać zagrożenie (np. kula),
    - odpowiednie zabezpieczanie miejsca wykonywania ćwiczeń.
- Opuszczenie miejsca odbywania się lekcji w czasie zajęć może nastąpić tylko za zgodą nauczyciela.
- Potrzeba dostosowania ćwiczeń do wymogów uczniów.

§31.1. *Stopień trudności i intensywności ćwiczeń dostosowuje się do aktualnej sprawności fizycznej i wydolności ćwiczących.*

- Informowanie rodziców o niepokojących oznakach złego stanu zdrowia ucznia.
- Nauczyciel jako odpowiedzialny za bezpieczeństwo na zajęciach sprawdza przed lekcją stan techniczny pomieszczenia, w którym będą odbywały się zajęcia. O nieprawidłowościach nauczyciel jest zobowiązany powiadomić dyrektora celem ich niezwłocznego usunięcia. Powinien to zrobić na piśmie.

§19.1. *Jeżeli pomieszczenie lub inne miejsce, w którym mają być prowadzone zajęcia, lub stan znajdujących się w nim wyposażenia stwarza zagrożenie dla bezpieczeństwa, niedopuszczalne jest rozpoczęcie zajęć.*

§30.3. *Ćwiczenia są prowadzone z zastosowaniem metod i urządzeń zapewniających pełne bezpieczeństwo ćwiczących.*

§30.4. *Bramki i kosze do gry oraz inne urządzenia, których przemieszczanie się może stanowić zagrożenie dla zdrowia ćwiczących, są mocowane na stałe.*

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach.

§30.5. *Stan techniczny urządzeń i sprzętu sportowego jest sprawdzany przed każdymi zajęciami.*

- Każdy wypadek uczniowie zgłaszają natychmiast prowadzącemu, a nauczyciel o wypadku informuje ustnie i pisemnie dyrektora szkoły.
- W regulaminie mogą pojawić się dodatkowe elementy, dotyczące np. odpowiedzialności za szkody materialne i inne dostosowane do warunków danej szkoły czy placówki. Należy również jasno określić, że szkoła nie ponosi odpowiedzialności za sytuacje zaistniałe w wyniku niestosowania się do regulaminu danego pomieszczenia. Im więcej znajdzie się w regulaminie i im szczegółowiej będą określone warunki, tym bezpieczniej dla uczniów, nauczycieli i dyrektora szkoły. Oczywiście potrzebne jest również zaangażowanie i ciągłe monitorowanie przez nauczyciela bezpieczeństwa uczniów podczas zajęć.

Nauczyciel powinien swoim zaangażowaniem i postawą, a przede wszystkim przekazywaną wiedzą minimalizować ryzyko wypadku podczas zajęć. Jednak w momencie, gdy dojdzie do niebezpiecznego wypadku, powinien zastosować się do

wskazań rozporządzenia MEN, które w rozdziale 4 (Wypadki osób pozostających pod opieką szkoły i placówki)<sup>11</sup> określa ściśle reguły postępowania po wypadku. Między innymi zwraca się w nim uwagę na zapewnienie poszkodowanemu opieki, wskazuje osoby, które należy niezwłocznie powiadomić oraz zwraca się uwagę na obowiązek sporządzenia protokołu powypadkowego. Ponadto dyrektor szkoły ma obowiązek prowadzenia rejestru wypadków, które miały miejsce na terenie szkoły.

Istotny w tej kwestii jest §51 – *Dyrektor omawia z pracownikami szkoły lub placówki okoliczności i przyczyny wypadków oraz ustala środki niezbędne do zapobieżenia im.*

Stosowanie się do zasad dobrze opracowanego regulaminu połączone z umiejętnością przewidywania sytuacji trudnych może uchronić nauczyciela przed odpowiedzialnością fizyczną i moralną, w tym nawet przed utratą pracy i zakazem wykonywania zawodu.

Autorka jest adiunktem w Zakładzie Metodyki Wychowania Fizycznego na Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie

*Życie ludzkie to jakby olbrzymie zawody sportowe, których jesteśmy zarówno uczestnikami, jak i widzami.*

Antoni Gołubiew

<sup>11</sup> Ibidem.

Beata Mroczkowska

## Z myślą o naszym bezpieczeństwie

Świat, w którym żyjemy, ciągle serwuje nam powiększającą się listę wyzwań cywilizacyjnych i społecznych. Gwałtownie wzrasta liczba czynników powodujących bezpośrednio zagrożenie życia i zdrowia człowieka. Wydłuża się też lista zagrożeń dla środowiska naturalnego i kulturalnego człowieka. O tym wszystkim dowiadujemy się bezpośrednio ze środków masowego przekazu. Jednak w informacjach na ten temat przerażający jest fakt obojętności i bezczynności świadków zdarzenia, często wynikający z braku podstawowych umiejętności udzielania pierwszej pomocy i nieznajomości zasad zachowania w sytuacjach zagrożenia życia i zdrowia człowieka. Bezpieczeństwo, indywidualne i zbiorowe, jest jednym z najważniejszych aspektów życia. Skala zagrożeń zmusza więc państwo do jak najszybszego rozpoczęcia edukacji w tym zakresie. Takie postępowanie jest racjonalne i słuszne. Przynosi też wymierne efekty społeczne. Bezdyskusyjne jest to, że pokój nie jest wartością daną na stałe, że o jego istnieniu trzeba zabiegać. Zagrożenie wojną jest zawsze realne, ale na szczęście już nie tak bliskie i bezpośrednie jak dawniej. Obecnie żyjemy w atmosferze komfortu psychicznego, poczuciu normalności i bezpieczeństwa, dlatego w edukacji dla bezpieczeństwa omawiane są przede wszystkim zagrożenia czasu pokoju. Przygotowanie społeczeństwa do przeciwdziałania różnorodnym zagrożeniom nie może być traktowane wyłącznie jako zadanie dla straży pożarnej, policji czy wojska. Nie może być również pozbawione celowego i planowego charakteru oraz systematyczności oddziaływań. Dlatego zagadnienia ratownictwa i obrony cywilnej powinny być uważane za ważny składnik edukacji.

Wyzwania te podjęła reforma systemu oświatowego. Edukacja dla bezpieczeństwa to nowy przedmiot, który wchodzi do szkół. Już od 1 września 2009 roku zastąpił w gimnazjum ścieżkę edukacyjną obrona cywilna, a w szkołach ponadgimnazjalnych od roku szkolnego 2012/2013 zastąpi dotychczasowy przedmiot przysposobienie obronne.

Najbardziej efektywnym sposobem radzenia sobie z różnymi zagrożeniami występującymi we

współczesnym świecie jest kształcenie dzieci i młodzieży pod tym kątem podczas całego systemu edukacji, począwszy od pierwszego etapu kształcenia. Po zakończeniu szkoły młody człowiek powinien wejść w dorosłe życie przygotowany nie tylko do spełniania obowiązków zawodowych, ale także do zapewnienia bezpieczeństwa sobie i innym. Warunkiem, że będzie on odpowiednio przygotowany do wypełnienia tej funkcji, jest praca dobrze przygotowanego nauczyciela i odpowiednio dobrane i realizowane treści programowe.

Wiedza bazowa z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa jest zawarta w podstawie programowej dla wszystkich typów szkół. Nakazuje ona uwzględniać te treści w szkolnych programach nauczania i wychowania na każdym etapie. Zadaniem nauczyciela w procesie kształcenia jest branie pod uwagę lokalnych warunków i zagrożeń, które są najbardziej realne w danym środowisku, gdyż społeczność lokalna musi być przygotowana organizacyjnie, technicznie i psychicznie do sprostania każdej sytuacji zagrożenia, ograniczenia jego skutków i zapewnienia warunków przetrwania ewentualnym ofiarom.

Głównym celem edukacji dla bezpieczeństwa jest nauka pierwszej pomocy. Jego podstawą jest stopniowe szkolenie, od pierwszego do czwartego etapu. Najistotniejsze tematy są każdorazowo na kolejnym etapie przypominane, a na wyższych szczeblach kształcenia odpowiednio bogatsze i bardziej uszczegółowione. Pozwala to na utrwalanie i doskonalenie umiejętności i nawyków działania ratowniczego. W dotychczasowym systemie kształcenia zbyt późno rozpoczynano proces przygotowania młodzieży do udzielania pierwszej pomocy, zwykle odbywało się to w drugiej klasie szkoły ponadgimnazjalnej w ramach przysposobienia obronnego, w szkołach słabo wyposażonych w podstawowy sprzęt i pomoce dydaktyczne do nauki ratownictwa. Wynikało to niejednokrotnie z braku właściwej organizacji, współpracy nauczycieli i nadzoru dyrektora. Jednorazowa realizacja treści programowych, nawet jeśli była przeprowa-

dzana przez najlepiej przygotowanego nauczyciela, nie mogła przygotować uczniów do niesienia pomocy poszkodowanym. Kolejnym czynnikiem stojącym na przeszkodzie do realizacji zadania, jakim jest edukacja dla bezpieczeństwa, pojawiającym się zarówno w poprzednim systemie kształcenia, jak i obecnym, jest niski poziom świadomości społecznej w tej dziedzinie. Z tego tytułu przed dyrektorami szkół i nauczycielami stoi ogromne zadanie podniesienia poziomu świadomości, wiedzy i umiejętności dotyczących zagrożeń współczesnego świata.

Katarzyna Hall, Minister Edukacji Narodowej, i Bogdan Klich, Minister Obrony Narodowej, podpisali 21 października 2008 roku porozumienie pomiędzy MEN i MON o współpracy na rzecz edukacji obywatelskiej, patriotycznej i proobronnej młodzieży szkolnej. Porozumienie to wpisuje się w proces aktualizowania programów nauczania, a podjęte decyzje zaowocują poszerzeniem znajomości zagadnień z dziedziny bezpieczeństwa w społeczeństwie.

Na początku lat 50. do programów nauczania szkół średnich wprowadzono przysposobienie wojskowe, zamienione w 1967 roku na przysposobienie obronne. Nauczycielami PO początkowo byli oficerowie rezerwy, którzy uczyli:

- zasad orientowania się w terenie z mapą i bez mapy,
- marszu według azymutu, wykonywania szkicu terenu,
- teorii i zasad strzelania z broni sportowej, teorii lotu pocisku,
- układu broni i ciała przy oddawaniu strzału,
- wyprowadzania zwierząt z płonącej zagrody, a także przekazywali wiedzę na temat skażeń promieniotwórczych i przyrządów służących do ich rozpoznania oraz wiedzę na temat ataków powietrznych.

Reforma szkolnictwa stała się faktem. Różne są opinie na jej temat, jednak jest ona niewątpliwą szansą na kompleksowe przygotowanie społeczeństwa do zagadnień szeroko związanych z bezpieczeństwem. Ministerstwo Edukacji swoją decyzję o zmianach tłumaczy potrzebą unowocześnienia szkolnych programów i dostosowania ich do czasów pokoju i bezpiecznego życia. Odmieniony program jest nastawiony na naukę udzielania pierwszej pomocy i unikanie współczesnych zagrożeń – od wypadków samochodowych po ataki terrorystyczne. Współpracująca przy tworzeniu nowego programu Komenda Główna Policji chce, by młodzież świadomie unikała zagrożeń takich jak

narkotyki czy przemoc, także seksualna. Podobne zmiany wprowadziła już większość państw Unii Europejskiej. Tematyka obronna nie zniknie zupełnie z przedmiotu. Uczniowie będą się uczyć o polskich siłach zbrojnych i dokumentach gwarantujących bezpieczeństwo na świecie.

Edukacja dla bezpieczeństwa ma nauczyć młodych ludzi, jak radzić sobie w sytuacjach ekstremalnych, m.in. takich jak: wypadki drogowe, powodź, pożar, zatrucia środkami toksycznymi, a także w razie ataku terrorystycznego lub innych zdarzeń mających miejsce w domu lub w szkole. Uczeń powinien być dobrze przygotowany do zapewnienia bezpieczeństwa sobie i innym. 15-latek po gimnazjum powinien umieć udzielić pomocy poszkodowanym w sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 roku w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa (Dz. U. Nr 139, poz. 1131) daje wskazówki dotyczące organizacji zajęć:

- *podczas zajęć edukacyjnych obejmujących ćwiczenia w zakresie udzielania pierwszej pomocy i ratownictwa, w oddziałach liczących więcej niż 30 uczniów, obowiązuje podział na grupy,*
- *w czasie ferii letnich dla uczniów, którzy ukończyli I klasę zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego lub technikum mogą być organizowane specjalistyczne obozy szkoleniowo-wypoczynkowe z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa,*
- *w szkołach specjalnych i w oddziałach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, szkołach integracyjnych i w oddziałach integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych, podczas ćwiczeń, podział na grupy jest obowiązkowy, z tym zastrzeżeniem, że grupa nie powinna liczyć mniej niż 5 uczniów.*

Przygotowanie do nauczania przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa posiadać będą nauczyciele uczący przysposobienia obronnego w szkołach ponadgimnazjalnych, którzy ukończyli:

- magisterskie studia kierunkowe z tego zakresu,
- inne wyższe studia magisterskie oraz studia podyplomowe o specjalności przysposobienie obronne – edukacja dla bezpieczeństwa.

Nauczyciele zatrudnieni w dniu wejścia w życie nowego rozporządzenia, którym na podstawie dotychczasowych przepisów uznano ukończony kierunek (specjalność) studiów za zbliżony do nauczanego przedmiotu, zachowują nabyte kwalifikacje w danym typie szkoły (§28 rozporządzenia MEN z 12 marca 2009 roku).

Od 1 września 2010 roku zajęcia edukacyjne z udzielania pierwszej pomocy będą mogły być realizowane jedynie przez osobę posiadającą odpowiednio przygotowanie.

Według §10 rozporządzenia MEN z 12 marca 2009 roku kwalifikacje do prowadzenia tych zajęć będą mieli nauczyciele, którzy przedstawią zaświadczenie potwierdzające przygotowanie do prowadzenia zajęć, uzyskane zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 8 ust. 5 z dnia 8 września 2006 roku o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Dz. U. Nr 191, poz. 1410 z późn. zm.).

Minister zdrowia w porozumieniu z ministrem edukacji w rozporządzeniu z dnia 26 sierpnia 2009 roku w sprawie przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć edukacyjnych z udzielania pierwszej pomocy określa zakres wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia tych zajęć. Wymagane kwalifikacje nauczyciel uzyskuje po ukończeniu szkolenia zorganizowanego przez placówkę zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 78 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572). Zgodnie z §11 ust. 2 przywołanego rozporządzenia zaświadczenie ważne jest przez 5 lat. Program i plan szkolenia przygotowującego nauczycieli do prowadzenia zajęć z udzielania pomocy jest określony przez ministra zdrowia<sup>1</sup>. Szkolenie przewiduje co najmniej 30 godzin dydaktycznych, w tym 40% to zajęcia teoretyczne, a 60% – zadania praktyczne. Szkolenie kończy się egzaminem, który składa się z dwóch części: teoretycznej i praktycznej. Na egzaminie z części teoretycznej należy rozwiązać test i po udzieleniu co najmniej 90% prawidłowych odpowiedzi można przystąpić do części praktycznej. W tej części nauczyciel musi wykazać się umiejętnością przeprowadzenia resuscytacji krążeniowo-oddechowej, a także rozwiązać wylosowane zadania egzaminacyjne z postępowania w ramach pierwszej pomocy. Warunkiem zaliczenia egzaminu praktycznego jest uzyskanie oceny co najmniej dostatecznej. Po zdaniu egzaminu podmiot organizujący szkolenie wystawia zaświadczenie (zał. nr 2 do rozporządzenia), które jest ważne przez 5 lat. Po tym terminie nauczyciel będzie musiał ponownie przystąpić do egzaminu, by potwierdzić swoje kwalifikacje. Takie rozwiązanie wymuszają wytyczne Europejskiej Rady Resuscytacji.

Dyrektor szkoły, realizując założenia reformy, powinien podjąć działania mające na celu zwiększenie

świadomości społecznej dotyczącej edukacji dla bezpieczeństwa. Przy tworzeniu szkolnych programów wychowawczych należy wziąć pod uwagę współpracę rodziców oraz instytucji działających na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, takich jak policja, straż pożarna, władze samorządowe, Kościół. Przygotowane szkolne programy powinny uwzględniać lokalne warunki i zagrożenia, najbardziej realne w danym środowisku. Szczególnemu nadzorowi powinno być poddane kształtowanie u uczniów świadomości zdrowotnej, nawyków dbania o własne zdrowie, a także wdrażanie dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych osób. Stworzenie całościowego systemu edukacji dla bezpieczeństwa, zapewnienie działań, form i metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych będzie sprzyjało osiągnięciu przez uczniów pożądanej wiedzy i umiejętności.

Wielu nauczycieli dopiero zdobyło lub zdobywa kwalifikacje do nauczania edukacji dla bezpieczeństwa. Nauczanie tego przedmiotu może stanowić pewne wyzwanie, ale nawet tych najmniej zaangażowanych uczniów można zmotywować do działania poprzez wiele ćwiczeń praktycznych. Planując pracę, nauczyciel powinien świadomie postawić cele, właściwie dobrać materiał nauczania i sposób organizacji pracy na lekcjach. Te działania są niezbędne, aby prawidłowo ocenić osiągnięcia ucznia podczas procesu dydaktycznego. Przygotowując się do prowadzenia zajęć, warto postawić sobie podstawowe pytania:

1. Czego chcę nauczyć?
2. Co powinni umieć uczniowie i w jaki sposób osiągną założone cele?
3. W jaki sposób sprawdzę, czy uczniowie osiągnęli założone cele?
4. Według jakich kryteriów ocenię uczniów?

Od zastosowanych metod i środków dydaktycznych będzie zależała skuteczność realizacji celów. Charakter zajęć edukacji dla bezpieczeństwa daje nauczycielowi wiele możliwości metodycznych. Z uwagi na specyfikę przedmiotu nauczyciel często będzie posługiwał się pokazem, ćwiczeniami i instruktażem, dlatego też niezbędne jest prowadzenie zajęć przy pomocy metod aktywizujących, takich jak np. scenka improwizowana, burza mózgów, drama.

Studia z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa mają na celu przygotowanie dydaktyczno-pedagogiczne i merytoryczne nauczycieli. Absolwenci będą przede wszystkim znali podstawowe formy i metody nauczania przedmiotu, będą potrafili for-

<sup>1</sup> [www.mz.gov.pl](http://www.mz.gov.pl)

mułować cele i zadania dydaktyczne, opracować i przygotować pomoce dydaktyczne oraz zastosować odpowiednie formy i metody nauczania w toku realizacji procesu dydaktycznego. Zrozumieją istotę edukacji dla bezpieczeństwa jako elementu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży oraz bezpieczeństwa narodowego. Pozną zasady i procedury współdziałania różnych organów i instytucji w dziedzinie zarządzania kryzysowego.

Rozporządzenie MEN z 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników wprowadziło zasadę dopuszczania programów nauczania przez dyrektora szkoły na wniosek nauczyciela. W przypadku programu zajęć edukacja dla bezpieczeństwa w gimnazjum nauczyciele nie mają możliwości wzorowania się na innych programach, ponieważ jest to przedmiot nowy. W programie muszą znaleźć się informacje o sposobie organizacji procesu nauczania. Może zawierać on dodatkowe treści nauczania wykraczające poza zakres ustalony w podstawie programowej, pod warunkiem że będą one dobrze uzasadnione. Należy także zwrócić uwagę, czy i na ile takie poszerzenie jest zasadne i możliwe do zrealizowania. Przed zatwierdzeniem programu należy zasięgnąć opinii:

- nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, który posiada wykształcenie wyższe w zakresie zgodnym z treściami nauczania, które program obejmuje lub
- konsultanta lub doradcy metodycznego lub
- zespołu nauczycielskiego, zespołu przedmiotowego lub innego zespołu problemowo-zadaniowego.

Opinia ma przede wszystkim zawierać ocenę zgodności programu z podstawą programową kształcenia ogólnego oraz dostosowania programu do potrzeb i możliwości uczniów.

Bezpieczeństwo jest niezwykle ważną wartością. Wprowadzony nowy przedmiot pozwoli na przygotowanie młodych ludzi do właściwego postępo-

wania w sytuacjach zagrożenia we współczesnym świecie.

Obecnie trudno jest ocenić jakość edukacji dla bezpieczeństwa. Edukacja realizowana systematycznie i racjonalnie może wyznaczyć rozsądne granice między sferą obowiązków człowieka, jego swobodą i uprawnieniami. Chodzi bowiem o takie wychowanie młodego człowieka, które zapewni mu emocjonalną wrażliwość na społeczne i indywidualne potrzeby i oczekiwania.

## Podstawa prawna

Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.).

Ustawa z 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2009 r. Nr 56).

Ustawa z 8 września 2006 roku o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Dz. U. z 2006 r. Nr 191 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 marca 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2009 r. Nr 54).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50).

Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 26 sierpnia 2009 roku w sprawie przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy, (Dz. U. Nr 139, poz. 1132).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. (Dz. U. z 2009 r. Nr 89, poz. 730).

---

Autorka jest dyrektorem Zespołu Szkół Zawodowych im. mjr. Henryka Dobrzańskiego „Hubala” w Radomiu

Dr Radosław Piotrowicz

## Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – innowacja pedagogiczna

Zdrowie, zrozumienie i poczucie odpowiedzialności są priorytetowymi wartościami w edukacji na świecie<sup>1</sup>. Także w polskiej edukacji upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych<sup>2</sup> należy do szczególnych zadań systemu oświaty.

Wprowadzenie w szkołach od 1 września 2009 roku obowiązku nauczania udzielania pierwszej pomocy jest olbrzymim wyzwaniem edukacyjnym, zwłaszcza jeśli dotyczy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>3</sup>. Przez określenie „pierwsza pomoc” rozumiemy zespół czynności podejmowanych w celu ratowania osoby w stanie nagłego zagrożenia zdrowia, wykonywanych przez osobę znajdującą się w miejscu zdarzenia, w tym również z wykorzystaniem udostępnionych do powszechnego obrotu wyrobów medycznych oraz produktów leczniczych<sup>4</sup>. Niestety udzielanie pierwszej pomocy nie stanowi oddzielnego programu nauczania jako przedmiotu obowiązkowego w szkole. Przepisy nie regulują również wymiaru godzin dydaktycznych poświęconych pierwszej pomocy.

Pierwsza pomoc znajduje swoje odnośniki w nowej podstawie programowej wychowania przed-

szkolnego oraz kształcenia ogólnego dla poszczególnych typów szkół<sup>5</sup>, m.in.:

- na pierwszym etapie edukacji (kl. I-III szkoły podstawowej):
  - 1) w zapewnieniu dziecku *rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie*,
  - 2) na zajęciach technicznych, w dbałości o bezpieczeństwo własne i innych: *uczeń zna zagrożenia wynikające z niewłaściwego używania narzędzi i urządzeń technicznych, wie jak trzeba zachować się w sytuacji wypadku, np. umie powiadomić dorosłych, zna telefony alarmowe*,
  - 3) na zajęciach wychowania fizycznego: *uczeń wie, że choroby są zagrożeniem dla zdrowia i że można im zapobiegać poprzez szczepienia ochronne, właściwe odżywianie się, aktywność fizyczną, przestrzeganie higieny, właściwie zachowanie się w sytuacji choroby*,
  - 4) na zajęciach z etyki: *uczeń niesie pomoc potrzebującym*,
- na drugim etapie szkoły podstawowej (kl. IV-VI):
  - 1) na zajęciach z przyrody *uczeń (...) reaguje na sytuacje zagrażające zdrowiu i życiu oraz podej-*

<sup>1</sup> Delors J. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, rozdział 1, art.1, pkt 16.

<sup>3</sup> W dokumencie przygotowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej pt. „Reforma Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi” (1998) terminem „specjalne potrzeby edukacyjne” określa się *potrzeby osób (dzieci i młodzieży) doświadczających trudności w uczeniu się, wynikające z ich niepełnosprawności lub innych przyczyn*. Wymieniono także następujące grupy osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych: osoby z uszkodzeniami motorycznymi, osoby z upośledzeniem umysłowym, osoby z zaburzeniem komunikacji językowej, osoby ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, osoby z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania, osoby z autyzmem dziecięcym i pokrewnymi zaburzeniami, osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz osoby z przewlekłymi chorobami somatycznymi.

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym art. 3, ust. 7 (Dz. U. z 2006 r. Nr 191, poz. 1410 z późn. zm.).

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

*muje działania zwiększające bezpieczeństwo własne i innych,*

- a) omawiając temat „organizm człowieka oraz zdrowie i troska o nie”, wskazuje się na osiągnięcia ucznia istotne z punktu widzenia udzielania pierwszej pomocy; od ucznia wymaga się znajomości układów budujących organizm człowieka oraz ich podstawowych funkcji,
  - b) konkretne wymagania dotyczące tematu „zdrowie i troska o nie” dotyczą udzielania pomocy w niektórych urazach (stłuczenia, zwichnięcia, skaleczenia, złamania, ukąszenia, użądlenia), ponadto uczeń ma umieć postępować w określonych sytuacjach zagrażających zdrowiu i życiu człowieka (np. niewybuchy, niewypały, pożar, wypadek drogowy, jazda na łyżwach i kąpiel w niedozwolonych miejscach), rozpoznawać sytuacje zagrażające zdrowiu, odczytywać symbole umieszczone np. na opakowaniach i korzystać z produktów zgodnie z ich przeznaczeniem,
  - 2) na zajęciach z techniki uczy się znajomości podstawowych zasad bezpiecznego zachowania się w domu oraz posługiwania się sprzętem technicznym i narzędziami elektrycznymi,
- na etapie kształcenia ogólnego w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej problematyka pomocy przedmedycznej występuje w treściach odrębnego przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa oraz w treściach innych przedmiotów, takich jak biologia, etyka czy wychowanie fizyczne. Szczególnie przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa służy między innymi kształtowaniu właściwych zachowań młodzieży w sytuacji zagrożenia

Treści z zakresu udzielania pierwszej pomocy są zagadnieniami trudnymi, wymagającymi realizacji w bloku przedmiotowym powtarzanym i stopniowo poszerzanym o kolejne treści tematyczne na kolejnych etapach edukacyjnych, co daje uczniom możliwość utrwalenia wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim wdrożenia postawy bycia gotowym do udzielenia pierwszej pomocy potrzebującemu<sup>6</sup>. Kształtowanie postawy jest równie ważne w przypadku nauczycieli. Potwierdzają to wnioski z badań<sup>7</sup> przeprowadzonych w wybranych szkołach,

a dotyczących oceny poziomu wiedzy i postaw nauczycieli wobec udzielania pierwszej pomocy:

- wiedza z zakresu pierwszej pomocy wśród nauczycieli szkół średnich jest niewystarczająca,
- szkolenia z pierwszej pomocy dla nauczycieli powinny być prowadzone regularnie i powtarzane w jednakowych okresach, a znajomość materiału i umiejętności powinny być weryfikowane,
- szkolenia z pierwszej pomocy dla uczniów powinny być przeprowadzane przez lub przy udziale nauczyciela,
- podczas szkoleń należałoby uwypuklić szlachetną ideę udzielania pierwszej pomocy poszkodowanym, starając się wpłynąć na zmianę biernej postawy części nauczycieli, a przez to i uczniów.

Założenia te są zarazem szczególnie istotne, jak i trudne do realizacji w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wymagają odpowiedniego dostosowania treści i metod nauczania oraz właściwie przygotowanych nauczycieli.

Potrzeba prowadzenia zajęć tego typu z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynika z kilku powodów: 1) ze względu na ograniczone umiejętności przystosowawcze, osoby z niepełnosprawnością nie zawsze potrafią rozpoznać zagrożenia dla swojego zdrowia i życia i podejmują działania ryzykowne, których konsekwencją mogą być urazy, uszkodzenia (także połykanie substancji szkodliwych), 2) osoby z niepełnosprawnością są również dotknięte chorobami, które wymagają nie tylko stałego leczenia, ale posiadania przez osoby sprawujące opiekę umiejętności interwencji w sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia, w związku z czym nauczyciele i uczniowie powinni umieć rozpoznawać stany zagrożenia zdrowia i życia oraz szybko i skutecznie na nie reagować, 3) nauczanie osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga opracowania specjalistycznych pakietów edukacyjnych, dostosowanych do różnego rodzaju niepełnosprawności, 4) brak aktualnie obowiązujących programów nauczania z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej, w szczególności w placówkach kształcenia specjalnego, integracyjnego bądź szkołach ogólnodostępnych z uwzględnieniem specyfiki nauczania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych; dotychczas zajęcia realizowano sporadycznie w formie pogadarek i krótkich prezentacji.

<sup>6</sup> W badaniach przeprowadzonych przez OBOP w 2003 r. ponad połowa pytanym przyznała się do niewiedzy z zakresu pierwszej pomocy. W parze z niewiedzą idzie zawsze brak woli udzielania pomocy, powodowany poczuciem bezradności i lękiem przed mimowolnym pogorszeniem sytuacji poszkodowanego. TNS OBOP, *Gotowość i umiejętności Polaków w zakresie udzielania pierwszej pomocy*, Warszawa, lipiec 2003 ([www.tns-global.pl/abin/r/1446/079-03.pdf](http://www.tns-global.pl/abin/r/1446/079-03.pdf)).

<sup>7</sup> Wiśniewski J., Majewski W.D. *Ocena poziomu wiedzy nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych w zachodniopomorskiem na temat pierwszej pomocy medycznej*, Annales Academiae Medicae Stetinensis, Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie, 2007.



Powyższe powody skłoniły ekspertów do opracowania innowacji pedagogicznej – programów nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Programy te zostały opracowane w ramach projektu „Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów”, realizowanego przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, finansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego<sup>8</sup>.

Celem projektu jest zwiększenie kompetencji społecznych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym uczniów z niepełnosprawnością) oraz ich nauczycieli do rozpoznawania stanów zagrożenia zdrowia i życia oraz umiejętności szybkiego i skutecznego reagowania.

W wyniku realizacji projektu zakłada się, iż uczniowie zdobędą wiedzę z zakresu dbania o zdrowie własne i innych, nabędą umiejętności odpowiedniego zachowania się w przypadku zagrożenia zdrowia i życia osób poszkodowanych, opanują podstawowe umiejętności udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej. Program nauczania będzie zbieżny ze zdiagnozowanymi potrzebami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych z uwzględnieniem różnych rodzajów i stopni niepełnosprawności oraz priorytetami szkoły kształcącej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Główne zadanie projektu to opracowanie i wprowadzenie do szkół innowacyjnego programu nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej z uwzględnieniem nowoczesnych metod terapii i diagnozy potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnościami poprzez: a) opracowanie programu zajęć pierwszej pomocy wraz z poradnikiem metodycznym dla nauczycieli prowadzących zajęcia pierwszej pomocy przedmedycznej z uczniami z niepełnosprawnością oraz pakietów pomocy dydaktycznych dla uczniów, ocenę skuteczności programu i pakietów pomocy dydaktycznych i korektę programu zajęć i pakietów pomocy dydaktycznych, b) przeszkolenie nauczycieli w zakresie realizacji programu pierwszej pomocy przedmedycznej z uczniami z niepełnosprawnością, c) przeprowadzenie zajęć zgodnie z programem w szkołach przez przeszkolonych nauczycieli oraz ocena skuteczności programu i pakietów pomocy dydaktycznych. W projekcie udział bierze: a) 25 szkół podstawowych, 25 gimnazjów oraz

25 szkół ponadgimnazjalnych (łącznie 75 szkół z terenu województw: mazowieckiego, łódzkiego, lubelskiego, podlaskiego, kujawsko-pomorskiego, mających status szkoły integracyjnej, specjalnej), b) 100 nauczycieli (po 25 z każdego etapu kształcenia), c) 1700 uczniów, w tym 260 ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Sprostaniem temu założeniu jest przygotowana seria ww. programów nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Prezentowany program jest kompleksowym opracowaniem serii programów nauczania na poszczególnych etapach edukacji w formie zajęć pozalekcyjnych w wymiarze 15 godzin dydaktycznych każdy. Zestaw programów stanowią:

- Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej dla uczniów I etapu edukacyjnego (klasy I-III szkoły podstawowej),
- Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej dla uczniów II etapu edukacyjnego (klasy IV-VI szkoły podstawowej),
- Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej dla uczniów III etapu edukacyjnego (gimnazjum),
- Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej dla uczniów IV etapu edukacyjnego (szkoła ponadgimnazjalna).

Każda z tych części stanowi odrębną część całości. Program opracowany jest tak, by mógł być swobodnie realizowany w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oparty jest na wiadomościach i umiejętnościach z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej oraz na wartościach sprzyjających kształtowaniu osoby wrażliwej i chętnie idącej z pomocą.

Wartością tego pomysłu, w przekonaniu autorów, jest przygotowanie materiału z uwzględnieniem różnorodności uczniów w zespole klasowym w warunkach zarówno szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej, jak i specjalnej.

Treści programu zostały dobrane zgodnie ze specyfiką funkcjonowania społecznego i poznawczego uczniów ze specjalnymi potrzebami, tak aby dotyczyły sytuacji, w których uczniowie mogą się znaleźć i z którymi mogą sobie poradzić. Realizacja programu skoncentrowana jest zatem na usystematyzowaniu i utrwaleniu znanych już umiejętności oraz rozwinięciu tych, które nie zostały opanowane na poszczególnych etapach edukacyjnych. Ponadto

<sup>8</sup> Szczegółowe informacje o projekcie: [www.przedmed.aps.edu.pl](http://www.przedmed.aps.edu.pl)

w programie uwzględniono stworzenie uczniom możliwości przeżyć emocjonalnych związanych z ich aktywnym uczestnictwem w trudnych sytuacjach oraz rozwijanie postaw zaangażowania, odpowiedzialności i poczucia przynależności do grupy społecznej. W tym celu do realizacji powyższych założeń dobrano metody, formy i środki dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Program jest obecnie realizowany podczas zajęć pozalekcyjnych tak, aby nie kolidował z realizacją treści bazowych, w małych grupach, które umożliwiają maksymalne dostosowanie działań dydaktycznych. Skierowany jest do wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na poszczególnych etapach edukacji w klasach specjalnych i integracyjnych (programem objęta jest wówczas cała klasa), co pozwala przygotować maksymalnie dużą grupę uczniów do udzielania pierwszej pomocy, niezależnie od decyzji szkoły, na jakim etapie wprowadzi zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa. Aby móc zrealizować powyższe założenie, treści zawarte w całej grupie programów zostały umieszczone w układzie liniowym (przeważającym w poszczególnych programach), ale w taki sposób, aby umożliwiały spiralny układ treści w przypadku, gdy treści z I etapu edukacyjnego będą powtarzane i rozszerzane na II etapie edukacyjnym i później. Oznacza to, że treści programu realizowanego na wcześniejszym etapie edukacyjnym mogą być powtórzone i rozszerzone na wyższym etapie edukacyjnym przy jednocześnie zachowanej odrębności poszczególnych programów wchodzących w skład całej grupy. Zasada ta, w przypadku nauki pierwszej pomocy, ma głęboki sens, zwłaszcza jeśli mówimy o czynnościach, które od ratownika wymagają pewnego automatyzmu działań (jak np. wykonywanie podstawowych zabiegów resuscytacyjnych). Umożliwia to także jednorazowe ekspozycje poszczególnych tematów na określonym poziomie nauczania z jednoczesnym rozwinięciem bogatszej formy dla wybranych uczniów.

W programie wyodrębniony jest poziom podstawowy, wspólny dla wszystkich uczniów, którzy zetknęli się z tematem po raz pierwszy, oraz poziom rozszerzony, przewidziany dla uczniów szczegól-

nie zainteresowanych lub tych, którzy opanowali poziom podstawowy i kontynuują edukację w następnym roku szkolnym. Dzięki realizacji zaplanowanych zadań oraz odtwórczemu i wyjaśniającemu sposobowi uczniowie nabywają pożądane umiejętności typu „umiem, potrafię...” oraz zdobywają wiedzę typu „wiem, że...” i „wiem, dlaczego”. Realizacja programu kończy się konkursem wiedzy i umiejętności w zakresie udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej wraz z uroczystym wręczeniem odznak ratownika.

W celu realizacji programów zostały opracowane arkusze badania kompetencji ucznia, podręczniki, karty pracy ucznia (ćwiczenia) oraz poradnik dla nauczyciela, zawierający scenariusze zajęć oraz wskazówki do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uwzględniające rodzaj i stopień niepełnosprawności. Ponadto każda szkoła uczestnicząca w projekcie otrzymuje nieodpłatnie zakupiony ze środków unijnych sprzęt do nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej, m.in. fantomy, apteczki.

Głównymi realizatorami programu są nauczyciele przygotowani do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i do nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej. Dla potrzeb realizacji programów w ramach projektu została opracowana koncepcja oraz program szkolenia nauczycieli, który stanowią zajęcia wykładowe, ćwiczeniowe i warsztatowe w łącznym wymiarze 160 godzin dydaktycznych. Treści szkolenia są zgodne z wymogami określonymi w ustawie o Państwowym Ratownictwie Medycznym oraz rozporządzeniach ministra zdrowia w sprawie kursu w zakresie kwalifikowanej pierwszej pomocy<sup>9</sup> oraz metodyki nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ze względu na dostosowanie treści do potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi seria programów nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dla poszczególnych etapów edukacji stanowi innowację pedagogiczną, która została zgłoszona przez szkoły oraz zatwierdzona do realizacji przez Kuratorium Oświaty i Wychowania, zgodnie z rozporządzeniem mini-

<sup>9</sup> Z ustawą o Państwowym Ratownictwie Medycznym z 8 września 2006 r. (Dz. U. z 2006 r. Nr 191, poz. 1410 z późn. zm.), która w art. 8. ust. 1 mówi, iż: *Zajęcia edukacyjne w zakresie udzielania pierwszej pomocy są realizowane z udziałem: lekarzy systemu, pielęgniarek systemu, ratowników medycznych. Zajęcia w tym zakresie mogą być realizowane przez nauczycieli posiadających odpowiednie przygotowanie*; z rozporządzeniem Ministra Zdrowia z 26 sierpnia 2009 r. w sprawie przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy (Dz. U. Nr 139, poz. 1132), które określa zakres wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy, tryb ich nabywania oraz wzór zaświadczenia potwierdzającego posiadanie przygotowania do prowadzenia zajęć w zakresie udzielania pierwszej pomocy z dnia 19 marca 2007 r. (Dz. U. z 2007 r. Nr 60, poz. 408).

stra edukacji narodowej i sportu<sup>10</sup>. Prezentowany program jest pilotażowym przedsięwzięciem organizacyjno-metodyczno-dydaktycznym, które po przeprowadzonym cyklu zajęć zostanie poddane ocenie w zakresie stopnia realizacji. Informacje te będą uzyskiwane od nauczycieli wdrażających program oraz od uczniów. Narzędziami badawczymi będą arkusze ewaluacji umiejętności uczniów oraz arkusz ewaluacji realizacji programu dla nauczycieli. Wyniki badań będą wykorzystane w celu modyfikacji proponowanego programu i pakietu edukacyjnego. Zgodnie z założeniem projektu realizowanego przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, zmodyfikowane programy nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej w wyniku ewaluacji wraz pakietem dydaktycznym zostaną zgłoszone do zarejestrowania i wpisania na listę programów MEN<sup>11</sup>.

Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest istotny nie tylko z konieczności sprostania wymaganiom programowym, ale również z potrzeby wytyczania nowych kierunków rehabilitacji społecznej. Pozwala ona tej grupie uczniów na realizację idei samostanowienia oraz bycia równoprawnym członkiem grupy. Zgodne jest to z obecnie obowiązującą zasadą wyrównywania szans oraz respektowania przez grupę rówieśniczą i społeczeństwo tożsamości osób niepełnosprawnych. Sprzyja to także okolicznościom traktowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako grupy zasymilowanej i niewiele różniącej się od pozostałych uczniów. Dlatego też powyższy program stanowi ogromną szansę dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Daje im z jednej strony możliwość zdobycia umiejętności udzielania pomocy przedmedycznej, z drugiej zaś przygotowuje ich do aktywnego działania w obrębie określonych ról i zadań społecznych.

Autor jest pedagogiem specjalnym, prodziekanem Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

### Informacja o projekcie:

„Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów” współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Poddziałanie 3.3.4 „Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty konkursowe”, realizowany przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Termin realizacji: 01.11.2009-30.09.2011

#### I. Działania zrealizowane:

- 1) opracowane 4 programy nauczania dla: szkoły podstawowej (kl. I-III, IV-VI), gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej,
- 2) opracowany program szkolenia nauczycieli w wymiarze 160 godzin dydaktycznych,
- 3) przeszkolono 100 nauczycieli z 75 szkół,
- 4) opracowane pilotażowe pakiety edukacyjne dla uczniów (podręcznik, karty pracy).

#### II. Działania w trakcie realizacji:

- realizacja zajęć dydaktycznych z uczniami w szkołach uczestniczących w projekcie przez przeszkolonych nauczycieli – wdrażanie innowacji w szkołach; objęcie nauczaniem 1700 uczniów.

#### III. Działania do realizacji w 2011 roku:

- 1) modyfikacja programów, pakietów edukacyjnych – ewaluacja,
- 2) opracowanie i publikacja przewodników metodycznych dla nauczycieli,
- 3) konferencja podsumowująca działania w projekcie – wrzesień 2011.

Informacja: [www.przedmed.aps.edu.pl](http://www.przedmed.aps.edu.pl)

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 lutego 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506).

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz. U. z 2002 r. Nr 25, poz. 220).

Jarosław Woch

## Motywacja do nauki pierwszej pomocy i sugestie dotyczące prowadzenia szkolenia

Nowa podstawa programowa wprowadziła do szkół przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa. Od przysposobienia obronnego różni się przede wszystkim tym, że środek ciężkości został przeniesiony na problematykę zagrożeń niekoniecznie związanych z konfliktem zbrojnym pomiędzy Układem Warszawskim a siłami NATO.

Edukacja dla bezpieczeństwa ma przygotować do działania w sytuacji zagrożenia lub sytuacji o charakterze kryzysowym, które mogą zdarzyć się niezależnie od miejsca czy czasu. Dodatkowo uczniowie będą mieli możliwość zapoznać się ze sposobami udzielania pomocy w nagłych wypadkach.

Ten aspekt nowego przedmiotu jest moim zdaniem najważniejszy. Doniesienia prasowe zbyt często opisują brak reakcji świadków na wypadek, sytuacje, w których nie została udzielona pierwsza pomoc. Z drugiej strony są przypadki, gdy ktoś, działając w dobrej wierze, zamiast pomóc – zaszkodził. Przykładem takiego postępowania jest podkładanie pod głowę nieprzytomnej osobie leżącej na ziemi czegoś w charakterze poduszki.

Na szczęście nie jest tak, że nikt nikomu nie pomaga. Młodzi ludzie są często tymi, którzy nie obawiają się udzielić pomocy poszkodowanemu. To oni często wychodzą z tłumu gapiów, by coś zrobić.

Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wykazały, że osoby przeszkolone w zakresie udzielania pierwszej pomocy najczęściej (w 3 przypadkach na 4) udzielały pomocy osobom, z którymi spędzają najwięcej czasu: członkom rodziny, sąsiadom, współpracownikom czy przyjaciołom. To dodatkowych czynnik motywujący do nauki pierwszej pomocy – można pomóc komuś bliskiemu, gdy dzieje się coś złego.

Nasz mózg ma tę właściwość, że informacje, którymi jest karmiony, ocenia pod kątem przydat-



ności do przetrwania. Jeśli coś nie wydaje się być użyteczne, jest pomijane. Tak dzieje się z większością przedmiotów nauczanych w szkole. Skoro to coś, czego uczą w szkole, nie będzie do niczego przydatne, to po co się uczyć? To tłumaczy, dlaczego tak często uczniowie mają niski poziom entuzjazmu i zaangażowania w zgłębianie pewnych tematów.

Ten sam mechanizm może spowodować, że nauka pierwszej pomocy może być tym, co wywoła największe zainteresowanie młodzieży. Przecież wszyscy mają bliskich, kolegów czy znajomych, którzy mogą potrzebować pomocy. W tym wypadku znaczenie tej wiedzy i umiejętności dla przetrwania jest oczywiste!

Co zrobić, jeśli w czasie zabawy kolega spadnie z drzewa czy drabinki?

Jak pomóc komuś, kto przewrócił się na rowerze?

Co z robić z koleżanką, która skręciła nogę?

Jak pomóc komuś z podejrzeniem zawału czy na przykład cukrzycy?

Takie przypadki mogą się zdarzyć i umiejętność pierwszej pomocy jest tym, co może uratować czyjeś życie lub zdrowie.

Nauczycielom, którzy będą uczyli tego przedmiotu, może sprawić ogromną satysfakcję to, że ich lekcje będą tymi, na które czeka się z niecierpliwością.

Ale tu drobna prośba – niech rutyna nie zabije tego entuzjazmu. Poniżej przedstawię kilka propo-



zycji, w jaki sposób zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa mogą być ciekawe, a prowadzenie ich łatwe i przyjemne. Może te propozycje nie będą dokładnie odzwierciedlały programu nauczania, ale wynikają z ośmiu lat doświadczenia ze szkoleniami pierwszej pomocy.

Kilka słów wyjaśnienia. Nie jestem nauczycielem w formalnym tego słowa znaczeniu. Nie uczę w szkole. Za to przez większą część swojego życia uczyłem się i wciąż się uczę. Przy tym spotykałem wielu nauczycieli, trenerów i instruktorów. Teraz zawodowo prowadzę zajęcia z ratownictwa i pierwszej pomocy, głównie dla osób dorosłych, ale czasami również dla młodzieży. Kursy to nie to samo co nauka w szkole. Dlatego moje poglądy i propozycje mogą nie przystawać do standardu pracy dydaktycznej w szkołach. Ale niech podsycą Państwa wyobraźnię i może pomogą w nietłwym bądź co bądź zadaniu.

Z ogromnym zainteresowaniem przeczytałem podstawę programową edukacji dla bezpieczeństwa. Ze względu na to, że na co dzień zajmuję się organizacją i prowadzeniem szkoleń z zakresu pierwszej pomocy, zwróciłem szczególną uwagę na część podstawy jej poświęconą.

Wymiar godzinowy edukacji dla bezpieczeństwa to 30 godzin w ciągu roku szkolnego – z jednej strony dużo, z drugiej – trochę mało. Chodzi o to, że jednorazowo zajęcia trwają jedną godzinę lekcyjną i w tym czasie trzeba zamknąć konkretny element programu nauczania. Ja prowadzę kurs pierwszej pomocy, który trwa od około 5 godzin (7 godzin dydaktycznych), przez 7 godzin (10 godzin dydaktycznych), aż do 12 godzin (16 godzin dydaktycznych).

Są to kursy:

- Podstawowe zabiegi resuscytacyjne  
Kurs uczy postępowania z poszkodowanym w stanie zagrożenia życia. Podstawowe zabiegi

resuscytacyjne (*Basic Life Support* – BLS) to czynności podejmowane w sytuacji, gdy poszkodowany, który nie reaguje, oddycha normalnie, w sytuacji resuscytacji krążeniowo-oddechowej, użycia automatycznego zewnętrznego defibrylatora (AED), postępowania w razie poważnych krwotoków, wstrząsu, urazu rdzenia kręgowego i zakrzuszenia.

- Podstawowa pierwsza pomoc

Oprócz tematów związanych z podstawowymi zabiegami resuscytacyjnymi omawia tematy związane z pomocą w sytuacji, gdy życie nie jest zagrożone, ale pomoc jest potrzebna ze względu na nagłe zachorowanie lub uraz (ocena obrażeń, ocena chorego, opatrywanie ran – w tym oparzenia, unieruchamianie kończyn).

- Rozszerzona pierwsza pomoc

Ze względu na dłuższy czas trwania kursu omawiane są podstawowe zabiegi resuscytacyjne oraz pomoc poszkodowanym w sytuacjach takich jak hipotermia i przegrzanie, nagłe stany chorobowe (zawał, napady drgawkowe, cukrzyca, zatrucia).

Gdybym miał porównywać podstawę programową edukacji dla bezpieczeństwa z którymś z tych kursów – wskazałbym na kurs rozszerzony. Wynika to zarówno ze zbliżonego czasu, jak i poruszanych zagadnień.

W szkoleniu z pierwszej pomocy w ramach edukacji dla bezpieczeństwa zabrakło mi jednego elementu.





Chodzi o ocenę obrażeń. Są wszelkie potrzebne informacje na temat udzielania pomocy w konkretnych przypadkach, ale nie ma nic na temat tego, jak w zorganizowany i systematyczny sposób sprawdzić, jakie obrażenia wystąpiły u poszkodowanego.

Prowadzenie takiego kursu wydaje się być łatwiejsze niż prowadzenie zajęć zgodnie z programem. Zwłaszcza że nauczanie pewnych tematów zawartych w programie nie ma charakteru praktycznego, a wiedza źle przekazana może wręcz szkodzić. Dodatkowo tematy te są nieistotne z perspektywy udzielania pierwszej pomocy.

Mam tu na myśli następujące stwierdzenia zawarte w podstawie programowej:

- badanie tętna u osoby nieprzytomnej – może się przydać, ale nie jest to wcale łatwe ani potrzebne w sytuacji udzielania pierwszej pomocy,
- uczeń zna objawy śmierci klinicznej i biologicznej – czy to jest rzeczywiście ważne?
- porażenie prądem z zerwanej linii wysokiego napięcia – zgodnie z procedurami obowiązującymi w Państwowej Straży Pożarnej strażacy nie podejdują do poszkodowanego, zanim nie zostanie odłączone zasilanie; próba udzielania pomocy w tych warunkach może skończyć się tragicznie,
- ewakuacja poszkodowanego ze strefy zatrutej – uczeń ma potrafić ocenić niebezpieczeństwo grożące zatrutemu, a co z jego własnym bezpieczeństwem? Znowu powraca temat priorytetowego traktowania bezpieczeństwa ratownika.

Mimo obiekcji dotyczących przytoczonych fragmentów uważam, że jest to wartościowy program. Z tym że największy nacisk należy położyć na kwestie bezpieczeństwa.

Trzeba też pamiętać, że udzielając pierwszej pomocy, nie korzystamy z wiedzy na jej temat, lecz z umiejętności. A skoro pierwsza pomoc jest oparta o umiejętności motoryczne, to trzeba je opanować. Nie da się tego nauczyć wykładem, potrzebne są ćwiczenia. Ćwiczenia z użyciem odpowiednich manekinów oraz w zespołach, gdzie jedna osoba udaje poszkodowanego. I jeszcze potrzebne są scenariusze, które pozwalają zastosować wiedzę i umiejętności opanowane podczas ćwiczeń.

Dlatego na szkoleniach z pierwszej pomocy część wykładowa jest dość ograniczona, więcej czasu poświęca się na rozwijanie umiejętności. Poziom teorii przekazywanej uczestnikom jest sprowadzony do minimum niezbędnego do skutecznego udzielania pomocy poszkodowanym.

W programie nauczania pierwszej pomocy w ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa jest bardzo dużo informacji, a od uczniów wymaga się sporego ładunku wiedzy. Ta wiedza niekoniecznie musi przekładać się na skuteczność w działaniu. A przecież to jest celem tego programu.

Zastanawiam się, czy jest możliwe takie poprowadzenie zajęć, by zawierały więcej praktyki niż teorii. Wtedy i zajęcia będą ciekawsze, i efekt lepszy. W końcu nie można się nauczyć jeździć na rowerze dopóki się tego nie spróbuje. Stąd presja dotycząca jak największej ilości ćwiczeń, a praktycznie wszystkie tematy z podstawy programowej dotyczące pierwszej pomocy można przedstawić w postaci ćwiczeń i scenariuszy. Oto moja propozycja.



Temat lekcji	Ćwiczenia i scenariusze
Łańcuch pierwszej pomocy	Ocena bezpieczeństwa i stanu poszkodowanego w sytuacji: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poszkodowany leży i ściska w rękę koniec przedłużacza podłączonego do gniazdka</li> <li>▪ poszkodowany leży na podłodze, obok leży przewrócona drabina lub coś podobnego, co sugeruje upadek z wysokości</li> </ul>
Ogólne zasady udzielania pierwszej pomocy	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ prawidłowe zdjęcie rękawiczek, używanie masek do oddechów ratowniczych</li> <li>▪ ewakuacja poszkodowanego z pojazdu, z pomieszczenia różnymi technikami</li> <li>▪ wezwanie pogotowia (telefon do kogoś, kto naprawę ma doświadczenie)</li> </ul>
Osoba nieprzytomna	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ symulacja omdlenia, ocena stanu poszkodowanego i prawidłowe postępowanie</li> </ul>
Udzielanie pomocy osobom nieprzytomnym	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ćwiczenie układania w pozycji bezpiecznej i obracania z brzucha na plecy</li> <li>▪ symulowane zdarzenie wymagające zastosowania całej procedury, poczynając od oceny bezpieczeństwa i stanu poszkodowanego, użycia środków ochrony osobistej itd.</li> </ul>
Resuscytacja i resuscytacja w sytuacjach szczególnych	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ćwiczenia z manekinami osoby dorosłej, dziecka i niemowlęcia, pełna procedura oceny bezpieczeństwa</li> <li>▪ scenariusze wymagające zastosowania odpowiedniej procedury</li> </ul>
Porażenie prądem. Źródła, przyczyny i charakterystyka porażenia prądem zmiennym i stałym	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ podkreślenie znaczenia oceny sytuacji i bezpieczeństwa ratownika</li> <li>▪ poszkodowany leży i ściska w rękę koniec przedłużacza podłączonego do gniazdka – działania ratownicze muszą uwzględnić bezpieczeństwo ratownika (w tym wypadku – wyciągnięcie wtyczki z gniazdka)</li> </ul>
Krwotok	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ćwiczenia z użyciem prawdziwych materiałów opatrunkowych i w miarę możliwości środków pozoracyjnych</li> </ul>
Złamania i zwichnięcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ użycie specjalnych i improwizowanych środków do unieruchamiania kończyn</li> <li>▪ ćwiczenie postępowania z poszkodowanym z podejrzeniem urazu rdzenia kręgowego, sposoby bezpiecznego obracania poszkodowanego z brzucha na plecy</li> </ul>
Nagle zachorowania	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ symulacje różnych stanów ostrych wynikających np. z zawału</li> <li>▪ ocena stanu chorego (zebranie wywiadu), postępowanie adekwatne do otrzymanych informacji</li> </ul>

Przeprowadzenie wszystkich tych ćwiczeń wymaga od nauczyciela, by zagadnienia omawiane na lekcjach miał opanowane od strony praktycznej, by umiał zademonstrować prawidłowe wykonanie poszczególnych procedur oraz by miał odpowiednie wyposażenie.

Ćwiczenia i scenariusze, jakie realizuję podczas prowadzonych przeze mnie szkoleń, są niezmiennie najwyższą ocenianą częścią kursów. Jestem przekonany, że przeprowadzenie ich w warunkach klasy (ale również korytarza, szkolnej szatni czy też parkingu przed szkołą) spotka się z podobnym przyjęciem przez uczniów.

Mam nadzieję, że dzięki tym pomysłom zajęcia prowadzone przez Państwa będą ciekawsze, skuteczniejsze i będą sprawiać Państwu przyjemność. Bo jak nic innego, czego można nauczyć się

w szkole, umiejętność udzielania pierwszej pomocy może bezpośrednio wpłynąć na Twoje życie.

I jeszcze jedna uwaga, która może znaleźć zastosowanie przy wystawianiu ocen:

**Lepsze jest udzielenie niedostatecznie dobrej pomocy niż nieudzielenie jej w ogóle z obawy, że nie będzie idealna.**

W razie pytań proszę o kontakt:  
jaroslaw.woch@emermed.pl

Autor jest instruktorem pierwszej pomocy w Emergency First Response, Divers Alert Network, kierownikiem działu szkolenia w firmie EMERMED

Elżbieta Sideris

## Wsparcie psychiczne dziecka poszkodowanego w wypadku – wskazówki praktyczne

XXI wiek i związany z nim szybki rozwój cywilizacji niesie za sobą wiele zagrożeń. Wszechobecny stres powoduje, że odczuwamy osamotnienie i pustkę. Nie nadążając za zmianą oraz szybkim tempem życia, stajemy się rozgoryczeni i niepewni dnia codziennego. Rozluźniają się więzy rodzinne, coraz trudniej szukać w rodzinie wsparcia i pomocy. Najslabsi są wykluczani ze społeczności. Czujemy się wyobcowani, gorsi, słabsi.

O zdarzeniu traumatycznym mówimy wówczas, gdy mamy do czynienia z bezpośrednim zagrożeniem utraty życia lub zdrowia albo z byciem świadkiem takiej sytuacji. Według Bohdana Dudka możemy podzielić je na trzy zasadnicze grupy:

1. Sytuacje katastrof mających charakter naturalny (wyładowania atmosferyczne, wstrząsy sejsmiczne, silne wiatry, intensywne opady atmosferyczne, długotrwałe występowanie ekstremalnych temperatur, osuwiska ziemi, pożary, susze, powodzie, choroby zakaźne).
2. Sytuacje katastrof spowodowanych przez człowieka (wypadki lotnicze, kolejowe, drogowe, pożary, awarie techniczne, wypadki i katastrofy budowlane).
3. Sytuacje związane z przemocą. W tej kategorii można wydzielić trzy rodzaje sytuacji:
  - przemoc kryminalną, która może zachodzić w rodzinie i poza nią (przemoc fizyczna, nadużycia seksualne, gwałty, napady, rozboje),
  - przemoc polityczna, związaną z próbami unieszkodliwienia lub zastraszenia przeciwnika (terroryzm, uprowadzenia, zabójstwa),
  - przemoc strukturalnie zorganizowaną, która przyjmuje formę wojny i torturowania więźniów.

Powódź stulecia, która nawiedziła nasz kraj w 1997 roku, pochłonęła 48 ofiar śmiertelnych.

W jej wyniku ucierpiało około 150 tys. mieszkańców południowej Polski, z czego około 20 tys. wymagało i nadal wymaga pomocy psychologicznej i psychiatrycznej<sup>1</sup>. Szacuje się, że w latach 1967-1991 mld ludzi na świecie doświadczyło skutków kataklizmu, w tym samym czasie doszło do prawie 8 tys. katastrof, w których zginęło 7 mln ludzi. Według najnowszych danych – jeżeli ograniczyć kataklizmy do trzęsień ziemi, powodzi, huraganów, pożarów i katastrof technologicznych – przeciętnie co roku ma miejsce 197 katastrof w Azji, 111 w Ameryce, 77 w Europie, 61 w Afryce. Szczególnym rodzajem kataklizmu stał się terroryzm, który jest aktem przemocy skierowanym ku przypadkowym ofiarom, a którego źródła należy szukać w konfliktach na tle etnicznym, religijnym czy politycznym. Drastycznym przykładem terroryzmu jest tragedia nowojorska z 11 września 2001 roku, której ofiarą padło ponad 3 tys. osób. Obok śmierci i zniszczeń terroryzm powoduje także utratę poczucia bezpieczeństwa jednostek i całych społeczności.

### Zespół stresu pourazowego (Post-Traumatic Stress Disorder) – przyczyny, objawy i skutki

Powyższe tragedie, bez względu na to, czy mają charakter indywidualny czy masowy, mogą skutkować wystąpieniem u osób ich doświadczających ostrej reakcji na stres. Można zaobserwować, że osoby dotknięte tym zaburzeniem są oszołomione, odczuwają złość, rozpacz, lęk, bezradność. Są pobudzone, mogą zachowywać się impulsywnie lub ryzykownie albo zastygają w bezruchu. Mają poczucie braku kontaktu z otoczeniem, postrzegają świat jako nierealny, jak ze snu. U dzieci obserwujemy dezorganizację zachowania. Zgodnie z klasyfikacją ICD-10 ostra reakcja na stres ma charakter

<sup>1</sup> Heitzman J. PTSD jako następstwo kłęski żywiołowej, *Psychiatria Polska* nr XXXII(1)/1998, s. 5-14.



przemijający. Jeśli po 48 godzinach od zdarzenia objawy nie ustępują, wówczas pozwala to na zmianę rozpoznania na zespół stresu pourazowego (PTSD).

U dzieci diagnoza w ostrej fazie urazu wymaga szczególnej uwagi:

- należy poważnie wsłuchiwać się w relacje dzieci, gdyż dorośli często nie przywiązują należytej wagi do dziecięcych reakcji na uraz,
- dzieci, które nie wykazują zaburzeń bezpośrednio po urazie, mogą mieć problemy w późniejszym czasie,
- młodsze dzieci mają większe zdolności do fantazji i dysocjacji i stosowanie przez nie takich strategii poznawczych w walce ze stresem może nie być równoważne psychologicznie ze stosowaniem ich przez dorosłych,
- dziecięce reakcje na zdarzenie traumatyczne pozostają w różnym stopniu pod wpływem czynników rodzinnych,
- strategie interwencji w przypadku dzieci zależą w znacznym stopniu od etapu ich rozwoju.

Zdarzenia traumatyczne nie należą do rzadkich zjawisk. Badania wykonane na reprezentatywnej próbie społeczeństwa amerykańskiego wykazały, że 61% mężczyzn i 51% kobiet było, w ciągu swojego życia, narażonych na zdarzenie traumatyczne. Są grupy zawodowe, w których wskaźnik częstości narażenia na stres może być wyższy<sup>2</sup>.

Zespół stresu pourazowego coraz częściej nabiera charakteru zjawiska masowego, dotyczącego dzieci na całym świecie. Z badań amerykańskich wynika, że 15%-43% dziewcząt oraz 14%-43% chłopców doświadczyło w przeciągu życia przynajmniej jednego wydarzenia traumatycznego. W grupie tych dzieci u 3%-15% dziewcząt oraz 6-15% chłopców postawiono diagnozę PTSD. Wczesnodziecięca trauma może uwrażliwiać jednostkę na doświadczanie nowych zdarzeń traumatycznych i czynić ją bardziej podatną na rozwinięcie się symptomów PTSD.

Objawy zespołu stresu pourazowego możemy opisać w trzech kategoriach:

- przeżywania urazu na nowo: w natrętnych wspomnieniach, koszmarach sennych, poczuciu powtarzania się zdarzenia, dystresie,
- trwałego unikania bodźców związanych z urazem: unikania myśli, uczuć, rozmów, działań związanych z traumą, trudności w przypomnie-

niu sobie ważnego aspektu zdarzenia, poczucia wyłączenia lub wyobcowania, poczucia zamkniętej przeszłości,

- trwałego nadmiernego pobudzenia: wzmożona czujność i odruch orientacyjny, trudności z zasypianiem, przesypianie, bezsenność, trudności z koncentracją uwagi, rozdrażnienie, wybuchy gniewu i zachowania agresywne.

Innymi obserwowanymi objawami mogą być: ogólny niepokój, depresja z myślami samobójczymi, poczucie winy, nadużywanie alkoholu lub leków, objawy somatyczne, jak bóle głowy, bóle kręgosłupa, zaburzenia żołądkowo-jelitowe; pojawiają się trudności w kontaktach międzyludzkich.

To, jaki rodzaj wsparcia zaoferujemy, zależy od wielu elementów: sytuacji, potrzeb poszkodowanych oraz naszych możliwości. Pierwotną sieć wsparcia tworzą członkowie rodziny poszkodowanego, bliscy i przyjaciele, a także sąsiedzi i współpracownicy. Lokalna społeczność, inne organizacje i instytucje, w tym pracodawcy, to sieć wtórna. Pamiętajmy, że już sama świadomość poszkodowanego o istnieniu takich sieci jest wsparciem, uspokaja i daje nadzieję na to, że nie zostanie sam z problemem. Wspierające środowisko pomaga w szybszym uporaniu się z konsekwencjami traumatycznego zdarzenia. Ważnym elementem takiej pomocy jest wsparcie psychiczne wyrażające troskę i zainteresowanie, stworzenie atmosfery zaufania i ciepła, wyrażanie emocji uspokajających i podtrzymujących, czego konsekwencją jest wzbudzenie nadziei. Jeśli istnieje taka konieczność, poinformujmy poszkodowanego o tym, co się wydarzyło oraz wyrażmy swoje uznanie i podziw dla podejmowanych przez niego wysiłków radzenia sobie. Ważne jest jak najszybsze włączenie poszkodowanego do lokalnej grupy wsparcia oraz obecność w takiej grupie psychologów, profesjonalnie przygotowanych do pracy z traumą<sup>3</sup>.

Ludzie reagują podobnymi emocjami i zachowaniami na pośrednie i bezpośrednie skutki zdarzenia traumatycznego. Potrzeby i reakcje dzieci wymagają jednak szczególnej uwagi.

Typowe przykłady reakcji dzieci to:

- lęk przed tym, że kryzys obejmie również ich rodzinę, sąsiadów, najbliższe otoczenie,
- utrata zainteresowania szkołą,
- zachowania regresywne,
- zakłócenia snu i koszmary nocne,

<sup>2</sup> Strelau J. *Osobowość a ekstremalny stres*, GWP, Gdańsk 2004.

<sup>3</sup> Badura-Madej W. *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.

- lęk przed tym, co może się kojarzyć z traumatycznym zdarzeniem, np. głośny hałas, widok ognia.

Dzieci z różnych grup wiekowych reagują w określony sposób na stres wywołany traumatycznym zdarzeniem oraz na jego konsekwencje.

Dzieci do 5. roku życia są szczególnie podatne na wszelkie zakłócenia w ich dotąd bezpiecznym świecie. Ponieważ nie mają jeszcze odpowiednich umiejętności werbalnych oraz konceptualnych, aby samodzielnie poradzić sobie z nagłym stresem, szukają pomocy u członków rodziny. Dzieci te znajdują się często pod silnym wpływem reakcji swych rodziców lub innych członków rodziny. W tej grupie wiekowej największy lęk budzi porzucenie. Zadanie dorosłych w tej sytuacji polega na odbudowaniu poczucia bezpieczeństwa, kontroli i więzi. W przypadku udzielania pierwszej pomocy do czasu przyjazdu karetki ratownictwa medycznego udzielamy dziecku wsparcia emocjonalnego i fizycznego. Warto posłużyć się w kontakcie z dzieckiem uszkodzonym pluszowymi maskotkami.

Dzieciom w grupie wiekowej 6-11 lat szczególnie trudno jest poradzić sobie z lękiem przed stratą. W czasie udzielania pierwszej pomocy należy pamiętać, że dziecko, będące w stanie szoku, może w istotny sposób utrudniać udzielanie mu pomocy, np. za wszelką cenę będzie chciało sprawdzić, co stało się z innymi uczestnikami wypadku, będzie protestować przed unieruchomieniem, zwłaszcza w sytuacji, gdy traci kontakt fizyczny lub wzrokowy z opiekunem albo obiektem zastępczym w postaci maskotki. W takich sytuacjach należy utrzymywać nieustający kontakt werbalny z dzieckiem, spokojnym głosem mówić mu, co i dlaczego należy zrobić, a jeśli jest taka możliwość, informować o perspektywie spotkania z rodzicami.

### Praktyczne rady dla udzielających pomocy dzieciom

1. Zachowaj spokój – nerwowość potęguje zamieszanie i wzmacnia niepokój u dziecka.
2. Poinformuj rodziców.
3. Rozmawiaj z dzieckiem. Mów spokojnie, ciepłym głosem.
4. Używaj słów, które dziecko rozumie; upewnij się, że jesteś rozumiany.
5. Wyjaśnij dziecku, że jesteś tu po to, żeby mu pomóc.
6. Mów dokładnie, co będziesz robił, starannie opisujuj wykonywane czynności – zaskoczenie wzmacnia lęk, może wywołać płacz, strach, opór, zburzyć zaufanie.
7. Zadbaj o jak najmniejszą liczbę osób obcych wokół uszkodzonego dziecka.
8. Zadbaj o to, by twój twarz i twarz dziecka były na jednym poziomie. To ułatwi nawiązanie bezpośredniego kontaktu i zdobycie zaufania.
9. Jeśli musisz opuścić dziecko, poinformuj je o tym, poproś, by ktoś przy nim pozostał (najlepiej osoba znana dziecku).
10. Gdy dziecko jest nieprzytomne, powinno się również zadbać o to, by nie zostało samo.
11. Zdobądź zaufanie dziecka.

Dla dzieci w wieku 11-14 lat, czyli w okresie przed dorastaniem, szczególnie ważne są reakcje ich rówieśników. Muszą one czuć, że ich lęk jest zrozumiały oraz że inni też go doświadczają. Specyficzna reakcja dzieci na uraz w tej grupie to lęk przed brakiem zrozumienia i akceptacji u rówieśników. W czasie udzielania pierwszej pomocy należy pamiętać, że nastolatkom potrzebna jest dokładna informacja dotycząca ich bezpieczeństwa oraz tego, co się wydarzyło i co się z nimi dalej stanie. Dorośli mają tendencję do unikania przekazywania dzieciom wiadomości, dopóki nie są pewni, że wiedzą wszystko, mają poczucie, że niepełne informacje wpłyną bardziej dezorganizująco na dziecko. Najczęściej bywa jednak inaczej. Dla dzieci, a szczególnie nastolatków, oczekiwanie w napięciu na wiadomości jest dotkliwym cierpieniem i może nasilać poczucie bezradności. Nie tłumacz wszystkich szczegółów. Wbrew pozorom nastolatek nie chce i nie powinien wiedzieć tego, co może spowodować większy stres. Warto pozwolić mu, jeśli to tylko możliwe, podejmować decyzje i raczej zapraszać niż zmuszać czy nakazywać. Pamiętajmy, że nastolatki są bardzo chwiejne emocjonalnie. Na dodatek ich reakcje mogą się szybko i niespodziewanie zmieniać. Jeśli dziecko przejawia bardzo silne reakcje emocjonalne, powiedz, że robisz wszystko, co w twojej mocy, aby mu pomóc i zapewnić bezpieczeństwo. W przypadku dzieci nastoletnich warto uprzedzić, zapytać, czy możesz dotknąć. Wiele dzieci w tym przedziale wiekowym nie chce lub obawia się bliskiego kontaktu fizycznego z obcą osobą. Należy się na to zdecydować jedynie wtedy, gdy dziecko wyraża taką potrzebę. Poza tym kontakt fizyczny może prowokować u dzieci zachowania regresywne i sprawić, że pocują się jeszcze bardziej bezradne. Wskazana jest taka forma kontaktu fizycznego, która wzmacnia poczucie siły, np. uścisk i adekwatny werbalny lub niewerbalny komunikat, lekkie poklepanie, trzymanie ręki na czole lub ramieniu itp.

Dzieci w wieku 15-18 lat. Specyficzną reakcją na uraz dzieci w tej grupie jest lęk przed izolacją od

rówieśników. Szczególnym stresem jest więc jest dla nich zakłócenie wspólnych zajęć oraz uniemożliwienie im udziału w życiu społecznym na takich samych prawach jak dorośli. Podczas udzielania pierwszej pomocy należy pamiętać, że młodemu człowiekowi potrzebna jest dokładna informacja dotycząca jego bezpieczeństwa oraz tego, co się wydarzyło i co się dalej z nim stanie. Nastolatki potrzebują czuć, że traktuje się ich z godnością, szacunkiem i poważnie. Czują się osobami dorosłymi i szczególnie łatwo je zranić brakiem uwagi. Oczekiwanie w napięciu na wiadomości jest dotkliwym cierpieniem i może nasilać poczucie bezradności. Pozwólmy im, jeśli to tylko możliwe, podejmować decyzje i raczej zapraszamy niż zmuszamy czy nakazujemy. Warto poinformować nastolatka, że zawiadomiono rodziców oraz kiedy i gdzie się z nimi spotka. W sytuacji zdarzeń traumatycznych młodzi ludzie zyskują poczucie pewności i siły, gdy są świadomi, że nad sytuacją panuje odpowiedzialna, zdecydowana i kompetentna osoba dorosła, której zachowanie jest konsekwentne i spokojne. Należy pamiętać, że młody człowiek pod wpływem szoku może nie rozumieć tego, co słyszy, lub może nielogicznie rozumować. Młodzież, podobnie jak dzieci w wieku przed dorastaniem, jest bardzo chwiejna emocjonalnie. Jej reakcje również mogą się szybko i niespodziewanie zmieniać. Utrzymujmy kontakt fizyczny, po uprzednim nawiązaniu kontaktu werbalnego i dobrego porozumienia. Młodzież jest bardzo wrażliwa na przekraczanie granic ich cielesności. Może reagować regresją bądź złością. Wskazana jest taka forma kontaktu fizycznego, która wzmacnia poczucie siły, np. uścisk i adekwatny werbalny lub niewerbalny komunikat. Różne mogą być konsekwencje pogrążania się młodzieży w stresie. Najczęściej przyjmują one dość drastyczną formę, a więc: ucieczka w nałogi (alkohol, narkotyki), depresje i wpadanie w złe towarzystwo, ucieczki z domu itp.

### Jak pomóc osobie dorosłej, która była uczestnikiem zdarzenia traumatycznego?

Jeśli sytuacja dotyczy współpracownika, bezpośrednio po zdarzeniu ważną rolę odgrywa postawa kolegów i przełożonych. Ważne stają się słowa wsparcia, np. *jesteśmy z tobą, możesz na nas liczyć, przejdziemy przez to razem* oraz gest, np. uścisk dłoni czy dotknięcie ramienia. Jeśli istnieje taka konieczność, należy zadbać o opiekę medyczną i poinformować najbliższych. Pamiętajmy, aby nie zostawiać osoby poszkodowanej bez opieki. Stwórzmy warunki do wyrażenia emocji, zwłaszcza tych tłumionych,

związanych np. z poczuciem winy. Nie dopytujmy, by nie przekraczać bariery prywatności, a raczej stwórzmy bezpieczną przestrzeń, w której osoba poszkodowana będzie chciała mówić. Okazujemy empatię, zrozumienie i akceptację. Pamiętajmy, że nasza postawa wobec poszkodowanego może zmniejszyć lub pogłębić zaburzenie.

### Co możesz zrobić, jeśli byłeś uczestnikiem zdarzenia traumatycznego?

Pamiętaj, że potrzebujesz czasu, aby się z tym uporać. Wiedz, że tragiczne wspomnienia i trudne emocje szybko nie znikną i mogą powracać falami. Nie unikaj myśli, uczuć, rozmów związanych z traumą. Wspomnienia tego, co się stało, mogą pojawiać się nagle w postaci obrazów, dźwięków, zapachów, niezależnie od tego, jak bardzo starasz się o nich zapomnieć. Poprawa samopoczucia wiąże się z ujawnianiem własnych uczuć i problemów związanych z sytuacją, jaką przeżyłeś. Mówienie o tym, co przeżyłeś, pomimo że jest trudne, może być pomocne, więc spróbuj porozmawiać z kimś zaufanym. Pamiętaj, że w tym trudnym okresie możesz być podatny na nadużywanie alkoholu i innych substancji psychoaktywnych, ale to nie rozwiąże problemu. W tym czasie ważna jest szczególnie dbałość o zdrowie.

Aby skutecznie udzielać wsparcia poszkodowanemu – dzieciom czy dorosłym – wskazana jest wiedza m.in. na temat reakcji stresowych w sytuacji narażenia na zdarzenia traumatyczne, specyfiki tych zdarzeń i podejmowanych interwencji oraz ćwiczenie umiejętności nawiązywania empatycznego kontaktu i radzenia sobie ze stresem. Powyższe ogólne wskazówki dotyczą w szczególności pierwszego kontaktu i zachowań osób dorosłych pomagających poszkodowanym dzieciom.

### Bibliografia

1. Badura-Madej W. *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.
2. Dudek B. *Zaburzenie po stresie traumatycznym*, GWP, Gdańsk 2003.
3. Heitzman J. *PTSD jako następstwo kłęski żywiołowej*, Psychiatria Polska nr XXXII(1)/1998.
4. Stein B. *Spoleczność w obliczu katastrofy*, Nowiny Psychologiczne nr 3/1996.
5. Strelau J. *Osobowość a ekstremalny stres*, GWP, Gdańsk 2004.

Autorka jest psychologiem i psychoterapeutą, dyrektorem Instytutu Ratownictwa Psychologicznego

Agnieszka Zdrojewska

## Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 1994-2010 na temat: edukacja dla bezpieczeństwa

### Wydawnictwa zwarte

1. Abramowicz A., Nowak A., Zniszczyński J. *Przysposobienie obronne. Wybrane scenariusze lekcji dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2003.
2. Bielicki P.P. *Ratownictwo i ewakuacja podczas pożaru*, Centralna Szkoła Państwowej Straży Pożarnej, Częstochowa 2001.
3. Bieniek M., Mazur S. *System zarządzania kryzysowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Katowice 2007.
4. Borowiecki M., Przybył A., Pytasz Z. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Przewodnik nauczyciela w gimnazjum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa [2009].
5. Czajkowska-Ziobrowska D., Zduniak A. [red. nauk.] *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo regionalne, wyzwania edukacyjne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008.
6. Czajkowska-Ziobrowska D., Zduniak A. [red. nauk.] *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń, edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007.
7. Czajkowska-Ziobrowska D., Zduniak A. [red. nauk.] *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2009.
8. Jakubaszko J. [red.] *Kwalifikowana pierwsza pomoc. Zalecenia metodyczne nauczania*, SR-Poligrafia, Polskie Towarzystwo Medycyny Ratunkowej, Wrocław 2005.
9. Jakubaszko J. [red.] *Ratownikowe leczenie urazów. Materiały dydaktyczne*, SR-Poligrafia, Polskie Towarzystwo Medycyny Ratunkowej, Wrocław 2004.
10. Jakubaszko J. [red.] *Nauczanie pierwszej pomocy. Zalecenia metodyczne*, SR-Poligrafia, Polskie Towarzystwo Medycyny Ratunkowej, Wrocław 2004.
11. Jałmużna T., Rosa R. [red. nauk.] *Pokój, bezpieczeństwo i prawa człowieka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006.
12. Jarmocha E., Świdorski A.W., Trzpił I.A. [red. nauk.] *Bezpieczeństwo człowieka a transdyscyplinarność*, zbiór prac, t. 2, *Aspekty edukacyjne i politologiczne*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.
13. *Jestem bezpieczny. Ogólnopolski Konkurs dla Nauczycieli i Wychowawców na Scenariusz Zajęć z Zakresu Powszechnego Bezpieczeństwa Dzieci i Młodzieży*, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”, Częstochowa 2005.
14. Kalinowski R. [red. nauk.] *Bezpieczeństwo i obronność w świetle współczesnych wyzwań i potrzeb. Ujęcie ogólne*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010.
15. Kalinowski R. *Monitorowanie zagrożeń*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2003.
16. Korzeniowska H. *Edukacja dla bezpieczeństwa w systemie oświatowym Europy na przykładzie Polski i Słowacji*, European Association for Security, Kraków 2004.
17. Koszewska K., Taraszkiewicz M. [red.] *Sytuacje kryzysowe w szkole*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2007.
18. Kunikowski J. [red. nauk.] *Bezpieczeństwo i obronność w świetle współczesnych wyzwań i potrzeb. Ujęcie naukowe, pedagogiczne i edukacyjne*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010.

19. Kunikowski J. *Słownik podstawowych terminów wiedzy i edukacji do bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.
20. Mazur S. [red.] *Edukacja dla bezpieczeństwa. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej przez Akademię Wychowania Fizycznego w Katowicach pod honorowym patronatem Pana Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji RP*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Katowice 2006.
21. Nowak A.W. *Przysposobienie obronne. Testy sprawdzające dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2005.
22. Petry D.M., *Testy. Ścieżka edukacyjna – obrona cywilna. Gimnazjum*, Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Legnica 2000.
23. *Podręcznik bezpiecznej ewakuacji. Dźwiękowe systemy ostrzegawcze*, Adt Poland, Warszawa 2005.
24. *Podręcznik do nauki pierwszej pomocy dla nauczyciela*, Fundacja WOŚP, Warszawa 2006.
25. *Poradnik metodyczny do prowadzenia 11 lekcji udzielania pierwszej pomocy wśród uczniów szkół podstawowych*, Polski Czerwony Krzyż, Warszawa 1994.
26. *Przygotowanie dzieci i młodzieży do działania w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008.
27. *Ratowniczek pomoże ci pomóc innym. 11 lekcji udzielania pierwszej pomocy dla uczniów szkół podstawowych*, Polski Czerwony Krzyż, 1994.
28. Sartori J. *Przewodnik do nauczania edukacji dla bezpieczeństwa. Ścieżka edukacyjna w gimnazjum – obrona cywilna. Vademecum*, Wydawnictwo „Bea-Bleja”, Toruń 2001.
29. Sartori J., Wylegała-Wolińska E. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Problematyka obronna i ratownictwa uwzględniona w ścieżkach edukacyjnych. Program nauczania dla gimnazjum*, Wydawnictwo „Bea-Bleja”, Toruń 2000.
30. Siuda T. [red.] *Edukacja dla bezpieczeństwa w zakresie ratownictwa i obrony cywilnej. Materiały pomocnicze dla dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1999.
31. Siuda T. [red.] *Kształcenie i wychowanie młodzieży na rzecz bezpieczeństwa. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa, 2008.
32. Siuda T., Zaczyński Zaczek K.M. *I ty możesz żyć bezpiecznie. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli przysposobienia obronnego szkół ponadgimnazjalnych*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2003.
33. Siudak M., Tyralska-Wojtyca E. [red.] *Jak sobie radzić z powodzią. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, Instytut Meteorologii i Gospodarki Wodnej, Kraków, Warszawa, 2005.
34. Stępień R. [red.] *Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*, AON, Warszawa 1999.
35. Szybka P. *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie pierwszej pomocy przedmedycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
36. *Ścieżka edukacyjna Obrona cywilna*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1999.
37. Śnieżek H. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Karty ćwiczeń dla gimnazjum*, „Zak” Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2009.
38. Śnieżek H. *Przysposobienie obronne. Zastosowanie metody sytuacyjnej w edukacji przedmedycznej. Poradnik dla nauczycieli*, „Zak” Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2003.
39. Urbanowski L. *Przysposobienie obronne. Edukacja dla bezpieczeństwa. Poradnik dla nauczyciela liceum, technikum i ZSZ*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
40. Urbańczyk D., Maciejewska E. *Program „Zrozumieć powódź”. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli wyróżnione w konkursie na opracowanie Autorskiego Programu Nauczania ogłoszonym przez Gminę Kłodzko w ramach realizacji „Lokalnego planu ograniczania skutków powodzi i profilaktyki powodziowej”*, Gmina wiejska Kłodzko, Kłodzko 2002.
41. *Ustawiczna edukacja obronna dla bezpieczeństwa wewnętrznego i narodowego*, Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, Kalisz 2009.
42. Zajączkowski K. *Edukacja prozdrowotna. Przewodnik dla nauczycieli gimnazjum*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2001.

### Podręczniki

1. Borowiecki M., Pytasz Z., Rygała E. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Łódź 2009.

2. Goniewicz M., Nowak-Kowal A.W., Smutek Z. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla gimnazjum*, cz. 1, *Pierwsza pomoc*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2009.
3. Goniewicz M., Nowak-Kowal A.W., Smutek Z. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla gimnazjum*, cz. 2, *Bezpieczeństwo na co dzień*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2009.
4. Słoma J., Zając G. *Żyję i działam bezpiecznie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas 1-3 gimnazjum*, Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa 2009.
5. Śniezek H. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla gimnazjum*, „Zak” Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2009.
6. Zaczyński-Zaczek K., Zimińska U., Siuda T. *I ty możesz żyć bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla gimnazjum do nowej podstawy programowej*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2010.
7. Siuda T., Zaczyński-Zaczek K.M., Zimińska U. *I Ty możesz żyć bezpiecznie. Program nauczania przysposobienia obronnego dla szkół ponadgimnazjalnych*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2002.
8. Siuda T., Zaczyński-Zaczek K.M., Zimińska U. *I Ty możesz żyć bezpiecznie. Program nauczania przysposobienia obronnego dla szkół ponadgimnazjalnych*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2002.
9. Śniezek H. *Program nauczania Edukacji dla bezpieczeństwa w gimnazjum*, „Zak” Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2009.
10. Śniezek H. *Program nauczania przysposobienia obronnego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum, szkoły zawodowej*, „Zak” Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2002.

### Programy nauczania

1. Adamczyk G., Breitkopf B., Worwa Z. *Obrona cywilna dla klas I-III. Ścieżka edukacyjna. Gimnazjum. Program nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
2. Borowiecki M., Pytasz Z., Rygała E. *Przysposobienie obronne. Program nauczania. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003.
3. *Elementy ratownictwa i obrony cywilnej w blokach tematycznych i ścieżkach edukacyjnych. Program nauczania dla szkół podstawowych*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1999.
4. Krynojewski F.R. *Przysposobienie obronne. Program nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych: zakres podstawowy*, „Videograf Edukacja”, Katowice 2002.
5. Patrzek L. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Program nauczania dla gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2009.
6. *Przysposobienie obronne. Poradnik dla nauczyciela i program nauczania w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym, technikum i zasadniczej szkole zawodowej. Kształcenie w zakresie podstawowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa [2003].
7. Siuda T., Stebelski M., Zaczyński-Zaczek K.M. *Przysposobienie obronne. Edukacja dla bezpieczeństwa. Program nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 2002.
8. Siuda T., Zaczyński-Zaczek K.M., Zimińska U. *I Ty możesz żyć bezpiecznie. Program nauczania przysposobienia obronnego dla szkół ponadgimnazjalnych*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2010.
9. Śniezek H. *Program nauczania Edukacji dla bezpieczeństwa w gimnazjum*, „Zak” Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2009.
10. Śniezek H. *Program nauczania przysposobienia obronnego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum, szkoły zawodowej*, „Zak” Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, Warszawa 2002.

### Wydawnictwa ciągłe

1. Cybulska D. *Pierwsza pomoc. Porady dla nauczyciela*, Bliżej Przedszkola nr 11/2009, s. 46-47.
2. Dworak A. *Edukacja zdrowotna w obszarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym*, Wychowanie na co Dzień nr 6/2009, s. 19-21.
3. Hinz I., Taudul H. *Uczymy się ratować życie*, Życie Szkoły nr 6/2008, s. 31-32.
4. Jakubczyk M. *Scenariusz zajęć dla uczniów klas III i IV sp dotyczących pomocy przedmedycznej na podstawie szkolenia WOŚP „Ratujemy i uczymy ratować”*, Lider nr 7-8/2009, s. 17-19.
5. Kalinowski M. *Wychowanie do odpowiedzialności za własne bezpieczeństwo. O konieczności współpracy policji i szkół wyższych*, Forum Oświatowe 2/2007, s. 165-184.
6. Kaszulanis M. *Pierwsza pomoc i nie tylko*, Głos Nauczycielski nr 8/(2009), s. 10.
7. kk, *Jaka edukacja dla bezpieczeństwa. Nowy przedmiot*, Głos Nauczycielski nr 31/(2009), s. 7.
8. Kowalska E. *Przedszkolak ratownikiem*, Bliżej Przedszkola nr 6/2009, s. 72-73.
9. Lorenc-Mytnik E. *Bezpieczna „ósemka” – w naszej szkole uczymy się bezpiecznie żyć*, Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 2/2006, s. 16-18.
10. Mazur J. *Udzielanie pierwszej pomocy. Szkolenie*, Nauczanie Poczatkowe nr 1/2008/2009, s. 41-46.
11. Molin I. *Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach. Lekcje wychowawcze dla II lub III etapu edukacyjnego*, Wychowawca nr 9/2008, s. 24-26.

12. Niedenthal J. *Serce na start*, Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 2/2006, s. 18-21.
13. Owsiak J. *U nas nie ma walki*, rozm. przepr. Maciej Kułak, Głos Nauczycielski nr 30/(2009), s. 5.
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 roku w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa, Dz. U. z 2009 Nr 139, poz. 1131.
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2009 roku w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa, Przegląd Oświatowy nr 18/2009, s. 11.
16. Stebelski M. *Edukacja w zakresie pierwszej pomocy w szkołach oraz doskonalenie i zaangażowanie nauczycieli w jej realizację*, Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 5/2006, s. 21-30.
17. Stebelski M. *E-learning w doradztwie i komplementarnym nauczaniu pierwszej pomocy i edukacji dla bezpieczeństwa*, Gazeta Szkolna nr 11-12/(2010), s. 18-19.
18. Stebelski M. *Pierwsza pomoc od przedszkola – edukacja dla bezpieczeństwa w przedszkolu*, Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 2/2006, s. 9-16.
19. Walkowiak G. *Program działań na rzecz bezpieczeństwa pt. „Bądźmy mądrzy przed szkodą”*, Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 4/2006, s. 22-24.
20. Wiśniewski R. *Z doświadczeń I LO w Płocku w zakresie kształtowania świadomości bezpieczeństwa*, Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 3/2006, s. 13-16.
21. Wylegała-Wolińska E. *„Plan wynikowy” z przysposobienia obronnego czy dawniejszy „rozkład materiału”*, Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 1/2006, s. 6-14.
22. Zaczyński-Zaczek K.M. *O skuteczność wdrażania i zarządzania szkolną edukacją dla bezpieczeństwa*, Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 3/2006, s. 10-13.
23. Zmysłowski W. *Stan realizacji programu edukacyjnego „Bezpieczne życie” w roku szkolnym 2005/2006*, Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 3/2006, s. 20-24.

Autorka jest pracownikiem Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Komisji Edukacji Narodowej w Warszawie

*Kiedy masz jakieś wątpliwości,  
idź do biblioteki.*

Joanne Kathleen Rowling

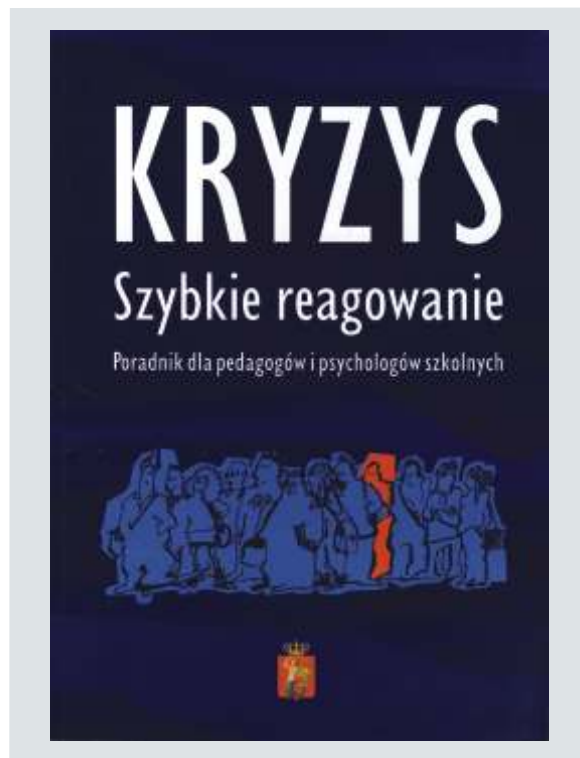
Katarzyna Pankowska-Koc

## Pozycje polecane

**„Kryzys. Szybkie reagowanie. Poradnik dla psychologów i pedagogów szkolnych”**  
red. Katarzyna Koszewska, WCIES,  
Warszawa 2009

Publikacja „Kryzys. Szybkie reagowanie. Poradnik dla psychologów i pedagogów szkolnych” jest częścią programu „Bezpieczeństwo w szkole” prowadzonego przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. Podręcznik ten z jednej strony wprowadza nas w świat czystej teorii, a z drugiej zapoznaje z faktami, które bezlitośnie sprowadzają nas do szarej rzeczywistości. Rzeczywistości wymagającej od nas – wychowawców, pedagogów i psychologów – pewnego poziomu kompetencji, czyli wiedzy i umiejętności. Poradnik ma pomóc w budowaniu bezpiecznej i przyjaznej szkoły. Skupia się na tym, co najważniejsze, czyli na sytuacjach kryzysowych i sposobach radzenia sobie z nimi. Pojawia się tu wiele elementów trudnych, smutnych, ale niestety tak często obecnych w naszych szkołach. Studiowanie tej publikacji dostarcza cennych, z zakresu interwencji antykryzysowej, informacji o roli i zadaniach pedagoga i psychologa. Mówi o potrzebie wspierania nauczycieli, rodziców i uczniów oraz działaniu ukierunkowanym na odreagowanie traumy. Uczy mądrych i sprawdzonych zasad postępowania w takich sytuacjach, jak: pożar, powódź, choroba zakaźna, podejrzany przedmiot lub przesyłka w szkole, zagrożenie terrorystyczne, zabójstwo, próba samobójcza czy samobójstwo, kryzys wychowawczy. Poradnik przekazuje również wypracowane i nieocenione wskazówki dotyczące interwencji psychologicznej w sytuacjach gwałtu oraz przemocy: seksualnej, rówieśniczej, rodzinnej, a także tej, która przyszła do nas wraz z rozwojem cywilizacji – cyberprzemocy.

Bogactwo treści i przemyśleń nie ogranicza nas jedynie do procedur postępowania, pozwala również poszerzyć swoją wiedzę. Tak więc dowiadujemy się, jaka jest różnica między kryzysem a stresem, biorąc pod uwagę kryterium czasowe i źródła uruchamianych zasobów. Poznajemy przebieg i rodza-



je kryzysów psychologicznych. Jasne dla nas stają się reakcje na zdarzenia kryzysowe oraz skutki traumy i nadmiernego stresu. Wzbogacamy wiedzę o trzy kategorie reakcji ujętych w klasyfikacji DSM – IV, a mianowicie zespół stresu pourazowego (PTSD), ostre zaburzenie po stresie (ASD) oraz trwałe zmiany osobowości po przeżyciu sytuacji ekstremalnej – kompleks Desnos. Dowiadujemy się również, jak wygląda profil osoby przeżywającej kryzys oraz jakie są indywidualne strategie radzenia sobie z nim. W końcowej części poradnika poznamy natomiast zasady pierwszej pomocy przedmedycznej oraz sposoby rozwiązywania konfliktów z wykorzystaniem negocjacji i mediacji.

Szczerze polecam tę publikację. Poradnik „Kryzys. Szybkie reagowanie” spełnia swoją założoną rolę. Nie ma tu pustych, niczym nieuzasadnionych fragmentów, wszystko zdaje się mieć swój cel, a treść układa się w bardzo dobrze zaplanowaną i zorganizowaną całość.



**„Sytuacje kryzysowe w szkole”**  
praca zbiorowa pod redakcją Katarzyny  
Koszewskiej i Małgorzaty Taraszkiewicz,  
Wydawnictwo CODN, Warszawa 2007

Przerzucając kolejne strony publikacji „Sytuacje kryzysowe w szkole” ma się wrażenie, że jest to wynik wieloletnich doświadczeń jej autorów, badających sytuacje kryzysowe w szkole. Książka jest odpowiedzią na zmniejszające się w ostatnich latach poczucie bezpieczeństwa nie tylko na świecie, ale również w Polsce. Skierowana jest ona głównie do dyrektorów szkół, chociaż można ją polecić wszystkim innym grupom związanym z oświatą. Solidny warsztat i gruntowna znajomość tematu pozwoliły na stworzenie wiarygodnej i wyczerpującej pozycji, która zadziwia niebagatelną kompozycją. Dobitnie wyraża się tu potrzebę edukacji dla bezpieczeństwa, czyli konieczność kształcenia zdolności radzenia sobie z wieloma różnymi sytuacjami, mającymi wpływ na poziom bezpieczeństwa. Książka wprowadza czytelnika w świat możliwych na terenie szkoły kryzysów i daje gotowe rady oraz procedury postępowania. Bardzo ciekawe i rozwiewające wszelkie wątpliwości jest stwierdzenie, że: *dobra szkoła jest wspólnym sukcesem dyrekcji, nauczycieli, pracowników administracji i obsługi oraz uczniów i rodziców. Szkoła w sytuacji kryzysowej musi opierać się na wiedzy i umiejętnościach wszystkich*. Ścisłej współpracy wymaga więc przygotowanie szkoły do sytuacji kryzysowej. Z książki dowiadujemy się, jak przygotować kompleksowy plan awaryjny i jak wyglądają przykładowe procedury awaryjne. Warto zapoznać się z częścią dotyczącą zagrożeń wynikających z doświadczeń szkolnych. Szkoła jest bowiem jednym z najbardziej wypadkogennych środowisk w Polsce, a przeciwdziałanie temu stanowi rzeczy jest powinnością nauczycieli, uczniów i rodziców. Nie można zapomnieć tu również o innym problemie pojawiającym się dość często na terenie szkoły, a mianowicie o kryzysie wychowawczym. Dzięki książce poznajemy mechanizm jego powstawania. Wiemy, jakie ewentualne działania profilaktyczne i zaradcze mo-



żemy podjąć, jakie są objawy wybuchu kryzysu i jakie są jego fazy.

Czy warto zatem czytać pracę o tak smutnej tematyce? Myślę, że tak, ponieważ od naszego lepszego samopoczucia i przeświadczenia, że coś nie dotyczy nas i naszej szkoły, lepszy jest dobrze przygotowany i opracowany program działań antykryzysowych. Pozwoli on na zmniejszenie ryzyka oraz złagodzenie lub całkowitą eliminację konsekwencji złych i tragicznych w skutkach decyzji. Trafnie ujmują to we wstępie do publikacji Katarzyna Koszewska i Małgorzata Taraszkiewicz: *trzeba mieć świadomość zagrożenia, trzeba znać strategie i procedury postępowania, trzeba się do nich przygotować, aby stworzyć klimat bezpieczeństwa i utrwalac nawyki racjonalnych, bezpiecznych zachowań*.

Autorka jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Jerzy Kopański

## Kompetencje nauczyciela a cyberbezpieczeństwo ucznia

Najnowsza technologia komputerowa stała się obecna we współczesnej szkole i jest przyczyną znacznych zmian w teorii i praktyce. Rozwój cywilizacyjny stawia coraz to nowe wyzwania edukacyjne, a sprawność właściwego wykorzystania komputerów stała się umiejętnością kluczową, potrzebną każdemu uczniowi i pracownikowi. Uczniowie efektywnie, ale bezpiecznie, muszą korzystać z dobrodziejstw komputera. Dlatego od nauczyciela oczekuje się pełnego przygotowania zawodowego, z szerokim zakresem wiedzy, umiejętności i cech osobistych, aby mógł on właściwie zajmować się swoimi uczniami. Kształcenie, wychowanie i opieka jest wpisana w podstawowe zadania szkoły, a nauczyciel jako profesjonalista musi być twórczy, kreatywny, pełny inicjatywy i otwartości. Ponadto musi być odpowiedzialny, gdyż jego praca ma wielkie znaczenie dla kształtowania młodego człowieka. Od stopnia przygotowania nauczyciela do zawodu, od jego kompetencji, autorytetu i postawy zależą efekty, jakie będzie osiągał uczeń.

Nauczyciele muszą skutecznie komunikować się z uczniami oraz uczyć ich komunikacji w uczeniu się. Dlatego powinni umieć biegle odbierać, przetwarzać i wartościować informacje, a następnie umiejętności te kształtować u swoich uczniów. Są to cechy społeczeństwa informacyjnego, do którego nowoczesna szkoła powinna przygotowywać swoich absolwentów. Ministerstwo Edukacji Narodowej, zauważając te potrzeby, określa kierunki zmian reformy oświaty i stwarza warunki formalno-prawne do realizacji nowych zadań szkoły. W takiej sytuacji nauczyciele muszą doskonalić swoje umiejętności w taki sposób, aby podążać za postępem i nowymi zjawiskami szkolnymi.

Rozwój multimediów i technik komputerowych staje się dla edukacji olbrzymią szansą. Komputery

są nie tylko jednym z nieodzownych składników środowiska wychowawczego, szeroko rozumianej edukacji i kultury, ale również pracy i współczesnych form spędzania czasu wolnego.

Przemiany dotyczące multimediów są niezwykle intensywne i tworzą coraz większe możliwości ich wykorzystania. We wszystkich dziedzinach życia wyznaczają one skalę, zasięg i tempo nowych potrzeb, szans, wyzwań, ale zarazem negatywnych skutków zastosowania, wkraczających w każdą sferę ludzkiego życia. Najnowsze media cyfrowe, takie jak komputer, Internet czy telefon komórkowy oferują wiele nowych funkcji i zadań, co sprawia, iż są wyjątkowo atrakcyjne dla wszystkich, zwłaszcza dla dzieci i młodzieży<sup>1</sup>. Komputer daje coraz większe możliwości i udogodnienia komunikowania się poprzez Internet, a jakość przesyłanego dźwięku i obrazu jest coraz lepsza. Porozumiewanie się przez Internet staje się tańsze lub w ogóle bezpłatne, bez względu na odległości. Można szybko połączyć się i rozmawiać z każdą osobą w dowolnym miejscu na ziemi, wymieniać poglądy, łatwo docierać do wiedzy i uczyć się. Niestety komunikacja internetowa oprócz wielu niezastąpionych korzyści niesie ze sobą bardzo poważne i różnorodne zagrożenia. Prowadzi do zmian w psychice człowieka i staje się źródłem jego zniewolenia oraz porażek.

Możemy zaobserwować intensywny rozwój różnorodnych zagrożeń, których charakter przyjmuje znamiona przestępczości zwanej cyberprzestępczością (*cybercrime*). Sprzyja temu specyfika Internetu i innych urządzeń. W dobie rozwoju nowych mediów ewolucji ulegają również tradycyjne formy różnorodnych zachowań, także patologicznych, sprzecznych z przyjmowanymi normami moralnymi<sup>2</sup>. Zagrożenia komputerowe dzieci stają się powszechne, gdyż dla nich komputer z dostępem do Internetu stał się bardzo popularny. Korzystają

<sup>1</sup> Bednarek J., Andrzejewska A. [red.] *Cyberświat możliwości i zagrożenia*, Warszawa 2009, s. 1.

<sup>2</sup> Op. cit. s. 12-13.

z tych technologii bez zahamowań i ograniczeń, a obecność w cyberprzestrzeni odbierana jest przez nie w sposób naturalny. W opinii Janusza Gajdy zagrożenia wynikające z obcowania dzieci z mediami można ująć trojako:

- a) prezentowanie przez media rzeczywistości w krzywym zwierciadle poprzez kreowanie fałszywej rzeczywistości, wyolbrzymianie obrazu patologii społecznych, nadmierne ekspozowanie scen przemocy przy jednoczesnym braku analizy sytuacji i przekonywających przykładów zapobiegania zjawiskom negatywnym,
- b) upowszechnienie i utrwalanie konsumpcyjnego stylu życia w wyniku prymatu w treściach wartości materialnych, zawężenie pojęcia sukcesu do sfery zamożności i rozrywki,
- c) pogłębienie procesu dezakulturyzacji jako wynik globalizacji odbioru treści i obniżenia poziomu artystycznego poprzez dominację standardów kultury popularnej<sup>3</sup>.

Oddziaływanie mediów, w tym komputerów i Internetu na psychikę dzieci jest bardzo silne. Na podstawie wyników badań naukowych, dostępnej literatury oraz własnych obserwacji i doświadczeń można stwierdzić, że najczęściej występujące zagrożenia komputerowe uczniów to: infoholizm, przemoc i agresja gier komputerowych, cyberprzemoc, wykorzystywanie seksualne dzieci (prezentowanie dzieciom materiałów pornograficznych, pornografia dziecięca, uwodzenie dzieci za pośrednictwem, Internetu, prostytutka dziecięca, wirtualny seks).

- Infoholizm (uzależnienie) – wg Philipa Zimbardo<sup>4</sup> nałóg (*addiction*) – formalnie oznacza uzależnienie fizyczne, ale też i psychiczne, które jest na tyle poważne, że dane zachowanie staje się przymusowe i jednostka nie ma nad nim wystarczającej dowolnej kontroli. Marek Dziewiecki<sup>5</sup> uważa uzależnienia za najbardziej radykalne i bolesne formy degradacji człowieka, które powodują utratę wolności i prawdy, kryzys wiary, nadziei i miłości, kryzys więzi i wartości. Przez uzależnienie od komputera rozumiemy wewnętrzny przymus korzystania z komputera i jego różnorodnych możliwości, m.in. komunikowania się za pomocą komunikatorów, bycia na forum lub czacie, grania w gry *online* lub na CD. Skutki uzależnienia od komputera mogą przybierać różną formę, głównie: zatracenie poczucia czasu,

niemożliwość kontrolowania potrzeby korzystania z komputera, drażliwość, pobudzenie psychoruchowe, lęki, depresja i ucieczka od życia rzeczywistego. Ponadto z uzależnienia wynika samotność, zaburzenia osobowości, zaniedbywanie nauki i pracy, rezygnacja ze spotkań i odkładanie w czasie rzeczy ważnych oraz pojawienie się konfliktów rodzinnych. Następuje znaczne osłabienie koncentracji i formy fizycznej z uwagi na zawroty i bóle głowy, przemęczenie oczu, wymuszoną nieruchomą pozycję ciała, oddziaływanie pola elektromagnetycznego i małe stężenie jonów ujemnych w powietrzu.

- Przemoc i agresja gier komputerowych – dzieci najchętniej wykorzystują komputer do zabawy, a gry komputerowe dają szansę w niezwykle atrakcyjny sposób przenosić się w trójwymiarowy świat wirtualny. Jest to forma rozrywki i relaksu charakteryzująca się wysokim stopniem skomplikowania z elementami napięcia emocjonalnego. Najnowsze możliwości technologiczne grafiki komputerowej oraz efektów dźwiękowych sprawiają, że gracz pobudzany jest bodźcami, które zachęcają do ciągłego grania. Dlatego może on spędzić, grając, dużo czasu i tracić nawet poczucie rzeczywistości. W wielu grach akcja przesycona jest brutalnością i okrucieństwem a treścią są sceny przemocy, agresji, bójek, walk, strzelania, morderstw i gwałtów, w których grający wciela się w rolę jednego (nierzadko negatywnego bohatera) lub grupę bohaterów i porusza się w świecie fantazji. Takie gry nie pozostają bez wpływu na psychikę, zwłaszcza dzieci, gdyż są one niedojrzałe, delikatne, wrażliwe oraz mało odporne i podatne na wpływy zewnętrzne. Według J. Izdebskiej<sup>6</sup> ujemne skutki nieprawidłowych relacji dziecko – gry komputerowe to: ograniczenie kontaktów społecznych, uzależnienie (nałóg), zachowania agresywne, znieczulenie, trudności w postrzeganiu rzeczywistości realnej, wulgaryzmy, bierność intelektualna (rozleniwienie), obniżenie wrażliwości emocjonalnej, obniżenie aktywności fizycznej (wady postawy), stany lękowe i nadpobudliwość. Ponadto występują tu wady wzroku, schorzenia układu nerwowego oraz zmęczenie i znużenie. Stosowana przemoc w grach jest nagradzana i w taki sposób kształtowany jest niebezpieczny nawyk eliminowania przeciwnika. Wielogodzinne przebywanie przed komputerem naraża na promieniowanie z ekrana

<sup>3</sup> Gajda J. *Rosnąca rola mass mediów – zagrożenia i szanse w edukacji* [w:] Strykowski w. [red.] *Media a edukacja*, Poznań, s. 98-99.

<sup>4</sup> Zimbardo P.G. *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

<sup>5</sup> Dziewiecki M. *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2001.

<sup>6</sup> Bednarek J. *Media w nauczaniu*, MIKOM, Warszawa 2002, s. 172-174.

nu i prowadzi do rezygnacji z przebywania oraz ruchu na świeżym powietrzu. Długie wyizolowanie znaczenie osłabia więzi rodzinne i prowadzi do zaniedbywania obowiązków szkolnych i domowych.

- Cyberprzemoc – (*cyberbullying*) jest to prześladowanie, zastraszanie, nękanie i wyśmiewanie innych osób za pomocą technologii informacyjnych i komunikacyjnych, takich jak: SMS i MMS, e-mail, witryny internetowe, fora dyskusyjne, blogi, komunikatory, czaty. Z cyberprzemocą mamy do czynienia wówczas, gdy spełnione są następujące warunki: agresja nie jest skierowana jednorazowo tylko trwa dłuższy czas, sprawcy są silniejsi od ofiar i muszą mieć intencję zrobienia komuś krzywdy. W zależności od tego, w jaki sposób przejawia się agresja wobec drugiej osoby, możemy wyróżnić następujące rodzaje cyberprzemocy:

mobing elektroniczny rówieśników, np. umieszczanie w Internecie fotografii w celu ośmieszenia, wyśmiewanie i obrażanie nauczycieli, oszukiwanie, podszywanie się pod inną osobę, wyzywanie celebrytów (np. aktorów, polityków, sportowców), znęcanie się nad osobą, z którą było się kiedyś w bliskich relacjach (np. chłopak – dziewczyna) i wysyłanie niemiłych e-maili, SMS-ów, szantaż oraz groźba pobicia lub śmierci (przestępstwo), żart skierowany do osób znajomych, aby sprawdzić ich reakcję, głosowanie na „najbrzydszą” lub „najgłupszą osobę w szkole” na stronie internetowej.

W zależności od tego, do kogo skierowana jest agresja, możemy wyróżnić jej typy:

agresja skierowana do osoby z tej samej grupy społecznej (rówieśnicy),  
 agresja skierowana do pokrzywdzonego z dysfunkcjami lub zaburzeniami funkcjonowania (np. alkoholik, bezdomny, upośledzony umysłowo),  
 agresja wobec celebrytów (np. artyści, prezenterzy TV, politycy, sportowcy),  
 agresja wobec idei/grupy (np. grupy religijne, fani drużyny sportowej, ekolodzy),  
 agresja „losowa”.

Według badań prowadzonych przez J. Pyżalskiego najczęściej występujące zachowania agresywne z wykorzystaniem komputera to: obrażanie innych podczas gier *online* (15,7%),

komentowanie na forum w celu ośmieszenia, obrażania, zastraszania (10,8%), wyzywanie na czacie (10,6%), komentowanie profili (8,4%), wysyłanie wiadomości przez komunikator (8%), wysyłanie wiadomości przez SMS (5,6%), celowe wykluczenie lub niedopuszczenie do grona znajomych innych osób, aby im dokuczyć (5,3%).

- Wykorzystywanie seksualne dzieci – pedofilia (gr. *pais* – chłopiec, *philia* – miłość, przyjaźń) jest anomalią psychoseksualną osoby dorosłej, która czuje pociąg seksualny do dzieci. Zgodnie z polskim prawem pedofilia to seksualne wykorzystywanie dzieci poniżej 15 roku życia. W Internecie krąży 12 mln zdjęć dzieci wykorzystywanych seksualnie oraz 500 tys. krótkich filmów, w których zaangażowanych jest 2 mln nieletnich (zazwyczaj za pomocą programu TOR). Kraje, w których krzywdzi się najczęściej dzieci, to Brazylia, Tajlandia, Filipiny, Wietnam, Indonezja. Natomiast państwa „eksportujące” pedofilów to przede wszystkim Niemcy i Włochy. Zważywszy skalę problemu, należy postawić tezę, że pedofilia jest cichym holokaustem XXI w. Wykorzystywanie seksualne dzieci w Internecie przybiera różne formy:

prezentowanie dzieciom materiałów pornograficznych – z raportu badań prowadzonych przez Ł. Wojtasik<sup>7</sup> „Dziecko krzywdzone” z 2003 roku wynika, że 80% dzieci korzystających w Polsce z Internetu mimowolnie spotyka się z materiałami pornograficznymi; nachalna promocja serwisów pornograficznych niejednokrotnie świadomie obejmuje nieletnich, prezentowanie treści pornograficznych, publicznie, w sposób narzucający ich odbiór osobie, która sobie tego nie życzy, jest przestępstwem, pornografia dziecięca (produkcja, posiadanie, dystrybucja) – pornografia dziecięca dystrybuowana za pośrednictwem Internetu przybiera formę tekstu, grafiki lub filmów; bulwersujące są obrazy przedstawiające dzieci w seksualnych sytuacjach. Produkcja i obrót pornografią dziecięcą to olbrzymi, globalny proceder przestępczy; źródłem materiałów pornograficznych w Internecie jest zorganizowany przemysł pornograficzny, ale też wiele zdjęć amatorskich wykonywanych jest przez sprawców wykorzystywania seksualnego dzieci. Czasem (niestety coraz częściej) dzieci same są dostawcami zdjęć o charakterze pornograficznym,

<sup>7</sup> Wojtasik Ł. *Pedofilia i pornografia w Internecie – zagrożenia dla dzieci. Raport z badań „Dziecko krzywdzone”*, 2003, s. 5.

- uwodzenie dzieci za pośrednictwem Internetu
  - osoby zainteresowane wykorzystaniem seksualnym dzieci nawiązują kontakt za pośrednictwem wszelkiego rodzaju czatów i komunikatorów (np. Gadu-Gadu czy Skype). Anonimowi dorośli rozmówcy podający się często za rówieśnika swojej ofiary, wykorzystując naiwność dziecka, zdobywają cenne informacje o nim, zaprzyjaźniają się z nim i dążą do spotkania. Zanim dojdzie do spotkania w rzeczywistym świecie dorosły wiele razy przesyła dziecku materiały pornograficzne i doprowadza do tego, że dziecko przesyła mu swoje zdjęcia. Jeśli dojdzie do spotkania, dziecko zazwyczaj zostaje wykorzystane seksualnie,
- prostytutka dziecięca – Internet i telefony komórkowe stwarzają szerokie możliwości dla rozwoju zjawiska prostytutki dziecięcej, która występuje w dwóch formach: 1) dzieci manipulowane są przez dorosłych i na ich polecenie świadczą usługi seksualne osobom poszukującym nieletnich partnerów; 2) dzieci same kontaktują się z osobami poszukującymi usług seksualnych. Należy jednak z naciskiem podkreślić, że inicjatywa ze strony dziecka nie zwalnia dorosłego sprawcy od odpowiedzialności,
- wirtualny seks – dziecko angażowane jest w rozmowy o charakterze seksualnym, które nie prowadzą do spotkania, lecz do zaspokojenia seksualnego sprawcy. Rozmowy *online* dotyczące tematyki seksualnej, szczególnie te wulgarne i agresywne, mają bardzo szkodliwy wpływ na rozwój dzieci. Mogą powodować lęk oraz wywoływać stres. Ł. Wojtasik<sup>8</sup> podaje, że 58% dzieci wciąganych jest mimowolnie w rozmowy o charakterze seksualnym.

W rodzinach obserwuje się wyraźne osłabienie kontaktów między rodzicami i dziećmi, brak wzajemnego zaufania, malejącą spójność emocjonalną, rozluźnienie więzi wspólnotowych. Zauważa się postępującą izolację rodziny od innych grup społecznych, pesymizm życia społecznego. Dzieci odczuwają bardzo silne zagrożenia poczucia bezpieczeństwa i oparcia w rodzinie, zamykają się w sobie i unikają kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi lub buntują się wobec zaistniałej sytuacji, zachowując się agresywnie wobec innych i nieracjonalnie wobec siebie. Przeżywają niepokój o przyszłość, lęk, przekonanie o własnej bezsilności lub uciekają do świata wirtualnego<sup>9</sup>.

Zagrożenia komputerowe wywierają olbrzymi wpływ na dzieci, które będąc w okresie największego rozwoju fizycznego i psychicznego, w szczególny sposób chłoną wszelkie informacje do nich docierające. Nie potrafią sobie radzić z tymi problemami, które ich przerastają, i nie wiedzą, jak je rozwiązywać. Często zaślepieni zwykłą ciekawością dają się manipulować, popadają w kłopoty i nie potrafią z nich wybrnąć. Nie wiedzą, jak reagować na zachowania, jakich wcześniej nie doświadczyli, nie wiedzą, że ktoś może im pomóc, ale i nie wiedzą, gdzie szukać tej pomocy. Często nieświadomi są tych zagrożeń i nie znają skutków zachowań ryzykownych. Nie chcą rezygnować z tego, co daje im cyberświat, dlatego przenoszą się w świat lepszy, ciekawszy, łatwiejszy, doświadczają odczuć, których nie mają w świecie rzeczywistym. Cyberprzestrzeń staje się ucieczką przed życiem w trudnej, szarej rzeczywistości, a komputer staje się narzędziem do wymiany nie tylko informacji, ale również uczuć i znaczeń.

Cyberprzestrzeń, podobnie jak świat rzeczywisty, pełna jest pułapek. Każda dziedzina życia społecznego wykorzystująca komunikację przez media jest narażona na niebezpieczeństwo, a szczególnie edukacja. Nauczyciele w swojej pracy muszą skutecznie komunikować się z uczniami, dlatego używają wielu środków dydaktycznych, które pośredniczą i wspomagają proces dydaktyczny. Środki te odpowiednio dobrane znacznie poprawiają skuteczność pracy i zwiększają siłę oddziaływania, wykorzystując wielozmysłowy przepływ treści nauczania. Urządzenia te konstruowane z wykorzystaniem najnowszych osiągnięć techniczno-technologicznych (m.in. komputer) nazwane są środkami medialnymi, a stan gotowości nauczyciela do ich wykorzystania w procesie dydaktycznym możemy nazwać kompetencjami medialnymi. Od tych kompetencji w znacznym stopniu zależy właściwa komunikacja nauczyciela z uczniami i całym środowiskiem szkolnym.

Słowo „kompetencja” posiada wiele różnych definicji i jest używane w różnym znaczeniu. Pochodzi z łac. *competentia* – odpowiedniość, zgodność<sup>10</sup>, a „Słownik języka polskiego” PWN pod red. M. Szymczaka podaje, że jest to zakres *uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonemu organowi itp.; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzial-*

<sup>8</sup> Op. cit. s. 4.

<sup>9</sup> Andrzejewska A. *Świat wirtualny kreatorem rzeczywistości* [w:] Bednarek J., Andrzejewska A. [red.] *Cyberświat możliwości i zagrożenia*, Warszawa 2009, s. 164-165.

<sup>10</sup> Kopaliński W. *Słownik wyrazów obcych*, 1983.

ności<sup>11</sup>. Zgodnie z tym kompetentny nauczyciel to osoba posiadająca uprawnienia do nauczania innych w szkołach i placówkach publicznych.

Natomiast w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie *kompetencje oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych ukaazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w europejskich ramach kwalifikacji, kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii*<sup>12</sup>.

Parlament Europejski, określając kompetencje, posługuje się słowem „wiedza”, czyli *efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Wiedza jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedzina pracy lub nauki. W kontekście europejskich ram kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną*<sup>13</sup>. Natomiast umiejętności oznaczają *zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście europejskich ram kwalifikacji umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów)*<sup>14</sup>.

Często termin „kompetencje” używany jest zamiennie z terminem „kwalifikacje” lub pojęcia te są mylone ze sobą, dlatego Stefan M. Kwiatkowski wyjaśnia relację między kwalifikacjami a kompetencjami. *Kwalifikacje to przygotowanie do pracy w swoim zawodzie. Odwołując się do pojęcia standardu kwalifikacji zawodowych, możemy zdefiniować kwalifikacje jako zbiór umiejętności, wiedzy i cech psychofizycznych. Kompetencje natomiast to kwalifikacje i jeszcze dodatkowo odpowiednie uprawnienia, pełnomocnictwa i wiążący się z nimi zakres odpowiedzialności. Zgodnie z tymi ustaleniami uczniowie zdobywają kwalifikacje w szkolnym lub pozaszkolnym systemie kształcenia zawodowego. Droga do kompetencji wiedzie przez praktykę zawodową i doświadczenie potwierdzone właściwymi dokumentami*<sup>15</sup>.

Kompetencje nauczycieli w zakresie przeciwdziałania zagrożeniom komputerowym uczniów stanowią wybrany obszar kompetencji medialnych nauczycieli i dotyczą profilaktyki, wychowania i opieki. Mając na uwadze przedstawione wcześniej definicje kompetencji, można stwierdzić, że kompetencje nauczyciela w przeciwdziałaniu zagrożeniom komputerowym uczniów obejmują:

- wiedzę nauczyciela o zagrożeniach komputerowych uczniów,
- umiejętności nauczyciela w zakresie przeciwdziałania zagrożeniom komputerowym uczniów,
- zdolności i cechy osobowe nauczyciela pomagające w przeciwdziałaniu zagrożeniom komputerowym uczniów,
- doświadczenie nauczyciela w przeciwdziałaniu zagrożeniom komputerowym uczniów (rys.1).

W kontekście tych definicji rola nauczyciela (pomimo wielu już poczynionych zmian reformy oświaty) musi ulec dalszym modyfikacjom. Nauczyciel kompetentny, wyposażony w odpowiednie metody, środki i narzędzia pracy oraz posiadający dużą niezależność i swobodę działań, ale jednocześnie obciążony pełną odpowiedzialnością, powinien być mistrzem w swojej dziedzinie. To mistrzostwo zależne jest od stopnia aktualizowania i uzupełniania swoich kompetencji. Nauczyciel powinien posiadać zasoby wiedzy i zdolność do dzielenia się nią oraz poszukiwania jej i selekcjonowania, a ponadto umieć działać profilaktycznie, wychowawczo i opiekuńczo. Niestety system kształcenia i warunki pracy nauczyciela są mało sprzyjające do realizacji tak trudnych zadań edukacyjnych. Reforma oświaty wprowadziła przed laty do treści nauczania nową dziedzinę – edukacja czytelnicza i medialna. Realizacja tych treści w formie ścieżki edukacyjnej była pomysłem mało udanym. Po ostatnich zmianach w podstawie programowej odchodzi się od realizacji ścieżek edukacyjnych, a treści edukacji medialnej mają być realizowane przez wszystkich nauczycieli na wszystkich przedmiotach nauczania. Brak jest kształcenia systemowego, programów nauczania, podręczników oraz nowoczesnego sprzętu wraz oprogramowaniem. W szkołach brakuje specjalistów, a specjalistyczna

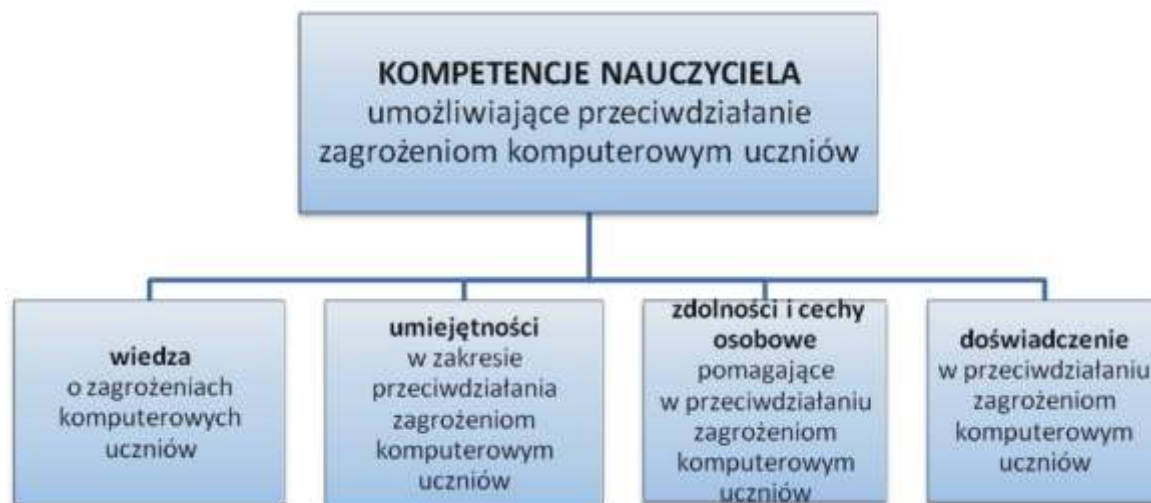
<sup>11</sup> Szymczak M. [red.] Słownik języka polskiego, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 916.

<sup>12</sup> Treść broszury Komisji Europejskiej – *Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008, s. 11.

<sup>13</sup> Op. cit. s. 11.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Kwiatkowski S.M., Woźniak I. [red.] *Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych – Kontekst Europejski*, Warszawa 2004, s. 16.



Rys. 1. Model kompetencji nauczyciela w zakresie przeciwdziałania zagrożeniom komputerowym uczniów

oferta ośrodków doskonalenia nauczycieli jest niewystarczająca. Nauczyciele pracujący w takich warunkach i próbujący rozwiązywać problemy uczniów narażonych na zagrożenia komputerowe nierzadko nie wiedzą, jak radzić sobie z tymi problemami. Dlatego ich przygotowanie do wykonywania zawodu oraz doskonalenie zawodowe musi ulec zmianom i musi uwzględniać zachodzące zmiany w sposobach wykorzystania mediów.

Kształtowanie kompetencji nauczycieli odnośnie do zjawisk dotyczących zagrożeń komputerowych staje się jednym z najważniejszych celów współczesnej edukacji. Kompetencje te pozwolą na świadome i skuteczne prowadzenie działań edukacyjnych oraz zapewnią projakościowy rozwój współczesnej szkoły. Nie można wymagać od nauczycieli skutecznego działania, nie określając zakresu ich pracy i nie przygotowując ich do takiej pracy. Nie można w takiej sytuacji obarczać ich odpowiedzialnością. Dlatego istnieje uzasadniona

potrzeba skonstruowania modelu kompetencji nauczyciela w zakresie przeciwdziałania zagrożeniom komputerowym uczniów. Stanie się to podstawą do budowania nowego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Ponadto konieczne jest podjęcie starań o opracowania i wdrożenia w szkołach programów nauczania i podręczników dotyczących edukacji medialnej tak, aby można było ją prowadzić na każdym etapie edukacji. Nauczyciele będą mogli wspierać również działania wychowawcze rodziców, którzy w wielu przypadkach są bezradni wobec negatywnych wpływów mediów elektronicznych. Wszystkim nam zależy, aby młode pokolenia wychowywane były w warunkach bezpiecznych, a media mogły służyć im we wzrastaniu, dojrzewaniu i rozwoju.

Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Siedlcach

Bogusław Tundzios

## Nowości w prawie oświatowym – JESIEŃ 2010

Ukazało się ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 5 października 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. Nr 186, poz. 1245). Jego zapisy obowiązują od 6 października 2010 roku, dzięki czemu wiele, jeśli nie wszystkie ze szkół mogły już skorzystać z nowych zapisów. Jest to kolejny przykład przenoszenia pewnych kompetencji, dotychczas zastrzeżonych dla MEN, „na dół”. Nowelizacja umożliwia m.in. dyrektorom szkół ustalenie dodatkowych dni wolnych od zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Dni tych jest odpowiednio – do 6 (szkoły podstawowe, zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły policealne, ckp i cku), do 8 (gimnazja), do 10 (licea, technika). Decyzja dyrektora wymaga zasięgnięcia opinii rady szkoły lub placówki (w przypadku jej niepowołania – rady pedagogicznej, rady rodziców i samorządu uczniowskiego). Dodatkowe dni wolne mogą być przeznaczone m.in. na sprawdziany i egzaminy zewnętrzne, na święta religijne niebędące dniami ustawowo wolnymi od pracy oraz na dzień 2 maja i piątek po Bożym Ciele (a także *w inne dni, jeżeli jest to uzasadnione organizacją pracy szkoły lub placówki lub potrzebami społeczności lokalnej*). Dyrektor powiadamia uczniów i ich rodziców o ustalonych dodatkowych dniach wolnych od zajęć dydaktyczno-wychowawczych w terminie do dnia 30 września danego roku szkolnego. Jednocześnie zobowiązano szkołę do organizowania zajęć wychowawczo-opiekuńczych dla wszystkich uczniów, którzy zgłoszą się w tych dniach do szkoły (informacje w sprawie opieki szkoła ma obowiązek przekazać rodzicom).

Na zmianę kalendarza roku szkolnego wpłynie także nowelizacja kodeksu pracy, która ustanawia 6 stycznia, czyli święto Trzech Króli, dniem wolnym od pracy. Nowelizacja wejdzie w życie od 1 stycznia 2011 roku. Jeśli chodzi o prawa pracownicze, nie będzie można odbierać – jak obecnie – wolnego za święta przypadające w sobotę. W 2011 roku pracownicy nic na tym nie tracą, gdyż w sobotę przypada w tym roku tylko jedno święto – Nowy Rok.

Przypomnijmy jeszcze na wszelki wypadek, że warunki zamknięcia placówki oświatowej ze względu na warunki pogodowe określa ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ I SPORTU z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (§17 i 18). Zajęcia odwołane nie muszą zostać odpracowane.

Warto odnotować w tym miejscu nowelizację powyższego aktu prawnego – ukazanie się ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 18 października 2010 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 215, poz. 1408). Nowelizacja zmierza w kierunku ucywilizowania szkolnych toalet, które jeszcze nie wszędzie reprezentują europejski poziom. Nowe brzmienie §8, obowiązujące od 1 września 2011 roku, zawiera następujący zapis: *§8.1 W pomieszczeniach sanitarnohigienicznych zapewnia się ciepłą i zimną bieżącą wodę oraz środki higieny osobistej. 2. Urządzenia sanitarno-higieniczne są utrzymywane w czystości i w stanie pełnej sprawności technicznej.*

Opublikowano również kolejne podstawy programowe zawodów (ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 30 września 2010 roku, Dz. U. Nr 210, poz. 1383) w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: betoniarz-zbrojarz, fryzjer, kamieniarz, malarz-tapeciarz, ślusarz, technik geolog, technik usług fryzjerskich, technik usług kosmetycznych, technik włókienniczych wyrobów dekoracyjnych i zdun – data wejścia w życie: 20 listopada 2010 roku.

Niewątpliwie warto zaopatrzyć się w elektroniczną lub papierową wersję Dziennika Ustaw Nr 228 i... czytać. Zawiera on bowiem sześć rozporządzeń opisujących kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz organizację i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej po „nowemu”. Pierwsze dwa oraz szóste wchodzi w życie 1 lutego, pozostałe – 1 września



2011 roku. Przy lekturze warto zwrócić uwagę na wzajemne powiązanie rozporządzeń – czytane łącznie pozwalają zorientować się, jaki jest przewidziany model prawny tego systemu.

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1487) – pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, zaś udzielana rodzicom i nauczycielom – związana jest ze wspieraniem w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów. Organizatorem pomocy jest dyrektor, a udzielają jej nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści (*w szczególności psycholog, pedagog, logopeda i doradcy zawodowi*). W celu planowania i koordynowania udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej tworzą oni zespół, który opracowuje dla ucznia plan działań wspierających. Określone są również formy organizacyjne pomocy, np. w szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana uczniom w formie: klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej – dla uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych – oraz w formie porad i konsultacji. Dyrektor na podstawie zaleceń zespołu ustala dla ucznia formy, sposoby i okres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane, oraz niezwłocznie informuje o tym na piśmie rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia. Wymiar godzin zajęć ustala się z uwzględnieniem godzin do dyspozycji dyrektora szkoły („karcianych”). Zespół ma wiele innych zadań, m.in. ocenia efektywność pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi, w tym efektywność zajęć, a także podejmuje działania mediacyjne i interwencyjne w sytuacjach kryzysowych. Prowadzi również kartę indywidualnych potrzeb ucznia. Wskazane są też zadania psychologa, pedagoga, logopedy, doradcy zawodowego (§29-31). Wsparcie merytoryczne dla nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów udzielających pomocy zapewniają

poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne, oraz placówki doskonalenia nauczycieli. Końcowe zapisy (§33-38) określają terminy wdrożenia poszczególnych elementów systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które są rozłożone w czasie (od 31 marca 2011 do 30 września 2012 roku). W związku z tym w roku szkolnym 2010/2011 i 2011/2012 w szkołach podstawowych i szkołach ponadgimnazjalnych (z wyjątkiem szkół specjalnych oraz oddziałów specjalnych zorganizowanych w szkołach ogólnodostępnych) pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana na zasadach określonych w rozporządzeniu dotychczas obowiązującym w tej sprawie, tj. **ROZPORZĄDZENIU MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ I SPORTU** z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114).

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. Nr 228, poz. 1488) – m.in. szczegółowo określa zadania poradni (jest ich 14 – §1.2), formy pracy (§1.4), zawartość opinii (§4.6), organizację pracy i zasady jej dokumentowania. Z dniem 1 lutego 2011 roku straci moc dotychczasowe rozporządzenie w tej sprawie z 11 grudnia 2002 roku (Dz. U. z 2003 r. Nr 5, poz. 46).

**ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490). Nauka dzieci niepełnosprawnych powinna być organizowana na każdym etapie edukacyjnym w integracji z uczniami pełnosprawnymi w placówkach najbliższych miejscu zamieszkania tych dzieci. Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (rozporządzenie określa szczegółowo jego zawartość).

Dodatkowo zatrudniani nauczyciele posiadający kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej współorganizują kształcenie integracyjne (ich rola jest ściśle określona w §6). Szczegółowo określone są również zasady dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe do rodzaju niepełnosprawności lub indywidualnych potrzeb

rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia lub absolwenta. Obejmują one:

- a) zminimalizowanie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, wykorzystanie odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych,
- b) odpowiednie przedłużenie czasu przewidzianego na przeprowadzenie sprawdzianu lub egzaminu,
- c) zapewnienie obecności w czasie sprawdzianu lub egzaminu specjalisty z zakresu danej niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, jeżeli jest to niezbędne dla uzyskania właściwego kontaktu z uczniem lub absolwentem lub pomocy w obsłudze sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych.

Powyższe rozporządzenie zastąpi dotychczasowe w tej sprawie (ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ I SPORTU z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz. U. Nr 19, poz. 167).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489) – z dniem 1 września 2011 straci moc rozporządzenie w tej sprawie z 18 stycznia 2005 roku (Dz. U. Nr 19, poz. 166). Jedynie §2 ust. 4 będzie obowiązywać rok dłużej: *W szkołach ogólnodostępnych nie organizuje się oddziałów specjalnych dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W §3 określa się górną granicę wieku kształcenia – może być ono prowadzone do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy:*

1. 18. rok życia – w przypadku szkoły podstawowej,
2. 21. rok życia – w przypadku gimnazjum,
3. 23. rok życia – w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej.

Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (odnoś-

nie do programu i dostosowania warunków analogicznie do rozporządzenia powyżej).

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 228, poz. 1491) – to już ósma nowelizacja w ciągu niespełna czterech lat (przydałoby się nowe, jednolite). Zmiany są na tyle obszerne i istotne, że ww. rozporządzenie wymaga wnikliwej analizy. Odnoszą się one m.in. do wpływu orzeczeń i opinii poradni oraz planu działań wspierających ucznia na klasyfikację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dostosowywania przez nauczycieli wymagań edukacyjnych. §1a (wyjątkowo wchodzi w życie już 17 grudnia 2010 roku) definiuje specyficzne trudności w uczeniu się – *naależy przez to rozumieć trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi*. Część zapisów (odnoszących się m.in. do matury i egzaminu zawodowego) wchodzi w życie rok później, 1 września 2012 roku.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 17 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz. U. Nr 228, poz. 1492) – statut uwzględnia potrzeby osób korzystających z pomocy poradni oraz organizację i zakres współdziałania z innymi poradniami, placówkami oświatowymi, organizacjami pozarządowymi, a także innymi podmiotami. Statut poradni określa również zakres zadań pracowników poradni, z uwzględnieniem zadań realizowanych poza poradnią, w szczególności w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz środowisku rodzinnym dzieci. Nie jest to jeszcze cały „pakiet poradniany”, czekamy jeszcze m.in. na projekt rozporządzenia o ramowych statutach. Generalnie wprowadzać on będzie zmiany w dokumentacji szkolnej, wynikające z ostatnich nowelizacji prawa oświatowego. Ten i inne projekty dostępne są m.in. na witrynie internetowej MEN.

Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu

# Podstawa programowa przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa

## III etap edukacyjny: gimnazjum

### Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. Znajomość powszechnej samoobrony i ochrony cywilnej.

Uczeń rozumie znaczenie powszechnej samoobrony i ochrony cywilnej.

II. Przygotowanie do działania ratowniczego.

Uczeń zna zasady prawidłowego działania w przypadku wystąpienia zagrożenia życia i zdrowia.

III. Nabycie umiejętności udzielania pierwszej pomocy.

Uczeń umie udzielać pierwszej pomocy w nagłych wypadkach.

### Treści nauczania – wymagania szczegółowe

1. Główne zadania ochrony ludności i obrony cywilnej. Uczeń:

- 1) omawia podstawy prawne funkcjonowania ochrony ludności i obrony cywilnej w Rzeczypospolitej Polskiej;
- 2) wymienia podstawowe dokumenty ONZ regulujące funkcjonowanie obrony cywilnej w świecie.

2. Ochrona przed skutkami różnorodnych zagrożeń. Uczeń:

- 1) przedstawia typowe zagrożenia zdrowia i życia podczas powodzi, pożaru itp.;
- 2) omawia zasady ewakuacji ludności, zwierząt z terenów zagrożonych;
- 3) wyjaśnia zasady zaopatrzenia ludności ewakuowanej w wodę i żywność;
- 4) charakteryzuje zagrożenia pożarowe w domu, szkole i najbliższej okolicy;
- 5) wyjaśnia, jak należy gasić zarzewie ognia;
- 6) wyjaśnia, jak należy gasić odzież palącą się na człowieku;
- 7) omawia zasady zachowania się podczas wypadków i katastrof komunikacyjnych, technicznych i innych;
- 8) uzasadnia potrzebę przeciwdziałania panice.

3. Źródła promieniowania jądrowego i jego skutki. Uczeń:

- 1) omawia wpływ środków promieniotwórczych na ludzi, zwierzęta, żywność i wodę;
- 2) wymienia sposoby zabezpieczenia żywności i wody przed skażeniami;
- 3) wyjaśnia znaczenie pojęć: odkażanie, dezaktywacja, dezynfekcja, deratyzacja;
- 4) wyjaśnia, na czym polegają zabiegi sanitarne i specjalne.

4. Oznakowanie substancji toksycznych na środkach transportowych i magazynach. Uczeń:

- 1) wymienia rodzaje znaków substancji toksycznych i miejsca ich eksponowania;
- 2) rozpoznaje znaki substancji toksycznych na pojazdach i budowlach;

3) wyjaśnia zasady postępowania w przypadku awarii instalacji chemicznej, środka transportu lub rozszczelnienia zbiorników z substancjami toksycznymi;

4) wykorzystuje różne materiały na zastępcze środki ochrony dróg oddechowych i skóry.

5. Ostrzeganie ludności o zagrożeniach, alarmowanie. Uczeń:

- 1) definiuje i rozpoznaje rodzaje alarmów i sygnałów alarmowych;
- 2) charakteryzuje zasady zachowania się ludności po ogłoszeniu alarmu;
- 3) umie zachować się w szkole po ogłoszeniu alarmu.

6. Bezpieczeństwo i pierwsza pomoc. Uczeń:

- 1) uzasadnia znaczenie udzielania pierwszej pomocy;
- 2) omawia zasady postępowania aseptycznego i bezpiecznego dla ratownika;
- 3) wzywa odpowiednią pomoc;
- 4) rozpoznaje stopień zagrożenia osoby poszkodowanej i wyjaśnia zasady bezpiecznego postępowania w rejonie wypadku;
- 5) omawia zasady zabezpieczenia miejsca wypadku;
- 6) wyjaśnia, jak należy udzielać pomocy w wypadku drogowym, podczas kąpieli, załamania lodu, porażenia prądem;
- 7) omawia sposób wynoszenia poszkodowanego ze strefy zagrożenia;
- 8) rozpoznaje stan przytomności, bada oddech i tętno;
- 9) wymienia zagrożenia dla osoby nieprzytomnej;
- 10) układa osobę nieprzytomną w pozycji bezpiecznej;
- 11) wykonuje samodzielnie resuscytację krążeniowo-oddechową;
- 12) udziela pomocy osobie porażonej prądem;
- 13) wyjaśnia, dlaczego duży krwotok i wstrząs porazowy zagrażają życiu;
- 14) tamuje krwotok za pomocą opatrunku;
- 15) udziela pomocy przy złamaniach i zwichnięciach;
- 16) udziela pomocy przy zatruciach: pokarmowych, lekami, gazami, środkami chemicznymi;
- 17) omawia skutki działania niskiej i wysokiej temperatury na organizm ludzki;
- 18) udziela pomocy osobie poszkodowanej przy oparzeniu termicznym i chemicznym.

## IV etap edukacyjny: liceum – tylko zakres podstawowy

### Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. Znajomość struktury obronności państwa.

Uczeń rozróżnia struktury obronności państwa, rozumie ich rolę oraz zna formy spełniania powinności obronnych przez organy administracji i obywateli.

## II. Przygotowanie do sytuacji zagrożeń.

Uczeń zna zasady postępowania w przypadku wystąpienia zagrożenia życia, zdrowia lub mienia; zna zasady planowania i organizowania działań.

## III. Opanowanie zasad pierwszej pomocy.

Uczeń umie udzielać pierwszej pomocy poszkodowanym w różnych stanach zagrażających życiu i zdrowiu.

### Treści nauczania – wymagania szczegółowe

1. System obronności Rzeczypospolitej Polskiej. Powinności obronne władz samorządowych, instytucji i obywateli. Uczeń:

- 1) wymienia i uzasadnia polityczne oraz militarne warunki gwarancji bezpieczeństwa państwa;
- 2) wymienia obowiązki obywateli w zakresie powinności obronnych.

2. Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej. Uczeń:

- 1) przedstawia i charakteryzuje organizację Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej;
- 2) wymienia rodzaje wojsk oraz służb w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.

3. Ochrona ludności i obrona cywilna. Uczeń:

- 1) wyjaśnia podstawowe zasady międzynarodowego prawa humanitarnego;
- 2) identyfikuje obiekty opatrzone międzynarodowymi znakami ochrony zabytków;
- 3) wymienia podstawowe środki ochrony ludności;
- 4) wymienia sposoby i środki ochrony zwierząt;
- 5) rozpoznaje rodzaje sygnałów alarmowych i zna obowiązki ludności po usłyszeniu alarmu;
- 6) wskazuje drogi ewakuacji w szkole, omawia zasady ewakuacji ludności i środków materiałowych;
- 7) potrafi ewakuować się z budynku w trybie alarmowym.

4. Zagrożenia czasu pokoju, ich źródła, przeciwdziałanie ich powstawaniu, zasady postępowania w przypadku ich wystąpienia i po ich ustąpieniu. Uczeń:

- 1) wymienia zagrożenia czasu pokoju i wyjaśnia, na czym polegają;
- 2) wyjaśnia, na czym polega właściwe postępowanie w momentach wystąpienia poszczególnych zagrożeń;
- 3) wymienia i charakteryzuje źródła zagrożeń w najbliższym otoczeniu szkoły oraz domu;
- 4) przedstawia zasady działania w przypadku zagrożeń czasu pokoju (np. awarii, katastrofy komunikacyjnej, budowlanej), podczas przebywania w domu, szkole, miejscu rekreacji i na trasie komunikacyjnej;
- 5) wyjaśnia zasady postępowania związane z wyszukiwaniem i wynoszeniem ofiar oraz osób zagrożonych z rejonów porażenia;
- 6) wskazuje sposoby zapobiegania panice podczas zagrożeń;
- 7) uzasadnia konieczność przestrzegania zasad bezpieczeństwa własnego i innych ludzi podczas różnorodnych zagrożeń;
- 8) omawia zasady postępowania w czasie zagrożenia terrorystycznego.

5. Zagrożenia występujące podczas wojny. Uczeń:

- 1) charakteryzuje środki rażenia;
- 2) wymienia konwencjonalne rodzaje broni współczesnego pola walki;
- 3) wyjaśnia, na czym polega właściwe postępowanie ludności w rejonach rażenia bronią konwencjonalną;
- 4) wymienia i wyjaśnia zasadę działania indywidualnych środków ochrony przed bronią masowego rażenia;
- 5) wymienia zbiorowe środki ochrony przed bronią konwencjonalną;
- 6) wyjaśnia znaczenie zastępczych budowli ochronnych;
- 7) omawia zasady ewakuacji z terenów zagrożonych.

6. Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach (zachowanie ratownika). Uczeń:

- 1) omawia podstawowe zasady postępowania ratownika w miejscu wypadku;
- 2) ocenia sytuację w miejscu wypadku;
- 3) zabezpiecza miejsce wypadku i wzywa profesjonalną pomoc;
- 4) omawia zasady zapewnienia bezpieczeństwa ratownikowi, poszkodowanemu i świadkom zdarzenia;
- 5) wymienia środki przydatne przy udzielaniu pierwszej pomocy;
- 6) ocenia stan poszkodowanego i demonstruje sposób skontrolowania jego funkcji życiowych;
- 7) udziela pierwszej pomocy w przypadkach oparzeń, złamań i zwichnięć, krwotoków, dławienia się ciałem obcym, utraty przytomności;
- 8) utraty oddechu, zatrzymania krążenia, wstrząsu pourazowego.

### ZALECANE WARUNKI I SPOSÓB REALIZACJI

W ramach przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa uczniowie odbywają przysposobienie obronne i zdobywają umiejętności z zakresu zachowania się w sytuacjach kryzysowych. Zadaniem nauczyciela jest wyrabianie u uczniów nawyków oraz opanowanie zasad działania ratowniczego, szczególnie z zakresu udzielania pierwszej pomocy podczas wypadku lub innych zagrożeń. Podczas zajęć edukacyjnych obejmujących ćwiczenia w zakresie udzielania pierwszej pomocy i ratownictwa w oddziałach liczących więcej niż 30 uczniów wskazany jest podział na grupy. W czasie ferii letnich mogą być organizowane specjalistyczne obozy szkoleniowo-wypoczynkowe z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa. Na IV etapie edukacyjnym, po zrealizowaniu treści nauczania z zakresu „Ochrona ludności i obrona cywilna”, celowe jest sprawdzenie umiejętności uczniów w praktycznej ewakuacji z budynku szkoły.