

ZAGADNIENIA SPOŁECZNE

Nr 1(5) 2016

RECENZENT NAUKOWY TOMU

Dr hab. Izabela Nowicka

RADA NAUKOWA

Dr Janusz Bryk
Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański
Prof. zw. dr hab. Ewa Drozda-Senkowska
Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas
Prof. dr Henryk Małewski, Litwa
Prof. dr Bogusław Grużewski, Litwa
Dr hab. Wiesław Pływaczewski
Dr hab. Katarzyna Laskowska
Dr hab. Katarzyna Klimkowska
Dr hab. Inetta Nowosad
Dr hab. Henryka Ilgiewicz, Litwa
Dr hab. Bolesław Sprengel
Dr hab. Małgorzata Dajnowicz
Doc. PhDr. František Škvrnda, CSc., Słowacja
Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D., Czechy
Doc. dr Elita Nimande, Łotwa
Doc. dr Annika Lall, Estonia
Dr Michał Shepitko, Ukraina
Dr Zbigniew Siemak
Dr Marek Jasiński
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Wieczorek

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Redaktor Naczelny	Dr hab. Agata Popławska
Sekretarz	Dr Grażyna Kędzierska Mgr Barbara Burzyńska
Redaktor językowy	Dr Tatiana Aniskevich PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.
Redaktor statystyczny	Mgr Małgorzata Bogdanowicz
Redaktor tematyczny	Dr Marek Strzoda Dr Agata Jacewicz Dr Hanna Hamer

Czasopismo Zagadnienia Społeczne ISSN 2353-7426
znajduje się w bazach referencyjnych:
BazHum
Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny (NUKAT)



SPIS TREŚCI

STUDIA I MATERIAŁY

9

Prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska
Funkcje wychowania dzieci i młodzieży
w kontekście przemian cywilizacyjnych
Functions of bringing up of children and young people
in the context of civilizational transformations

20

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, PhD.
Collective Education of Pre-Primary Aged Children
in the Czech Republic
Kształcenie integracyjne dzieci w wieku przedszkolnym
w Republice Czeskiej

39

PaedDr. Zlatica Huľová, PhD., PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.
Prírodovedno-technický a spoločenskovedný obsah
vzdelávania v učebných pomôckach
Natural science-technical and social content of education
in learning resources
Znaczenie pomocy dydaktycznych w nauczaniu podstawowym
przedmiotów technicznych, społecznych i ścisłych

57

Dr Anna Gadomska – Radel

Wybrane zagadnienia z zakresu władzy rodzicielskiej
i kontaktów z dzieckiem w sprawach transgranicznych.

Część II

Selected issues of parental authority
and contacts with children in cross-border cases.

Part II

75

Mgr Daria Żmudzin

Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy seksualnej
Child as victim and offender sexual violence

90

Kpt. SG, mgr Robert Łachacz

Działania antyterrorystyczne we Wschodniej Ukrainie
a zagrożenie migracyjne dla Polski

Anti-terrorist activities in the Eastern Ukraine
and migration threat to Poland

110

Mgr Izabela Sękowska

Kryminalistyczne aspekty skimingu bankomatowego
Forensic aspects of skimming ATMs

130

Dr Andrzej Puliński

Konspiracja uczniowska w Polsce
jako reakcja na zmiany społeczno-polityczne
w okresie tzw. ofensywy ideologicznej w oświacie po 1948 r.

Część II. Lata 1948-1956

Students conspiracy in Poland

As a response to the socio-political changes
In the period of the so-called ideological offensive

In the education system after 1948.

Vol. II. Years 1948 – 1956

Z BADAŃ

147

PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

Uplatňovanie individualizácie v pracovnom vyučovaní
v primárnej edukácii

The use of individualization in teaching
in primary education

Zastosowanie indywidualizacji nauczania
w edukacji podstawowej

157

Dr Stanisław Kozdrowski

„Ustawka” pseudokibiców piłkarskich.

Profil uczestnika

Pre-arranged fights of football hooligans.

Profile of the participant

179

Mgr Monika Puławska

Zachowania suicydalne w Polsce w latach 2010 – 2014
na podstawie danych statystycznych

Suicidal behavior in Poland in the years 2010 – 2014
based on statistical data

Z HISTORII POLICJI

201

Dr Zbigniew Siemak

Policja Państwowa w II RP

w sytuacjach nadzwyczajnych

State Police

in the II Republic of Poland in extraordinary situations

RECENZJE

207

Prof. zw. dr hab. Piotr Majer
Piotr Bogdalski,
Bezpieczeństwo kadrowe Policji
na przykładzie przesłanek doboru do służby,
Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie,
Szczytno 2015, ss. 635,
ISBN 978-83-7462-462-6

211

Prof. zw. dr hab. Piotr Majer
Andrzej Urbanek,
Współczesny człowiek w przestrzeni bezpieczeństwa.
W poszukiwaniu teoretyczności bezpieczeństwa personalnego,
Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej,
Wydawnictwo Społeczno-Prawne w Słupsku,
Słupsk 2015, ss. 475,
ISBN 978-83-7467-242-9; 978-83-940669-1

KOMUNIKATY

215

Doc. Tatiana W. Nicziszyna, kand. ped. nauk
Dr Tatiana S. Anishevich
Konferencja naukowa:
Szkoła Podstawowa:
Problemy, Priorytety i Perspektywy Rozwoju
Brzeski Państwowy Uniwersytet im. A. S. Puszkina
Brześć 11 listopada 2015

220

Dr Joanna Nawrocka
Karoli Gaspar University of Reformed Church
w Programie Erasmus+. Refleksje

227

Mgr *Monika Pawelec*
Działalność Fundacji
Europejskie Centrum Inicjatyw
w Naukach Sądowych

O AUTORACH

233

Noty

ZASADY PUBLIKOWANIA

239

Wymogi edytorskie/Редакционные требования

246

Recenzowanie tekstów/Рецензирование материалов

W następnym numerze:

Mgr Edyta Pogorzelska
Postawy dorosłych i dzieci
wobec uchodźców pochodzenia czeczeńskiego

Adam Czaplejewicz
Handel dopalaczami w Internecie

Dr hab. Agata Popławska
Kompetencje nauczyciela
w zmieniającej się szkole

Prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**FUNKCJE WYCHOWANIA DZIECI I MŁODZIEŻY
W KONTEKŚCIE
PRZEMIAN CYWILIZACYJNYCH**

Streszczenie

Treść zawarta w artykule dotyczy trzech kwestii: 1) reinterpretacji kategorii funkcja, struktury funkcji; 2) potrzeby wygenerowania nowych funkcji edukacji w wyniku dokonujących się przemian związanych z procesami globalizacji, ponowoczesności, rozwojem technologii informacyjnych, społeczeństwa informacyjnego; 3) sformułowania niektórych zadań dla nauk pedagogicznych dotyczących problematyki funkcji.

Słowa kluczowe: funkcja, funkcja wychowawcza, przemiany cywilizacyjne, klasyfikacja funkcji.

**FUNCTIONS OF BRINGING UP OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE
IN THE CONTEXT OF CIVILIZATIONAL TRANSFORMATIONS**

Abstract

There are three issues included in the article: 1. the definition of function, the structure of the contest and the reinterpretation of this definition; 2. the need of the regeneration of the new educational function as a result of changes relating to globalization, postmodernity

and the development of informative technologies; 3. some talks formulation for pedagogic science regarding the function issue.

Keywords: function, educational function, civilizational transformations, criteria of function classification.

Wszystkie instytucje, zarówno wychowania naturalnego (np. rodzina) jak i formalnego (instytucje szkolne i pozaszkolne) są powołane do realizacji określonych funkcji. W opracowaniu skupiono się na kilku kwestiach. Po pierwsze, rozważania dotyczą kategorii „funkcja”, jej interpretacji i określenia struktury treści. Po drugie, przemyślenia są związane z potrzebą wygenerowania nowych funkcji w edukacji, jako wyniku dokonujących się przemian oraz z koniecznością modyfikacji funkcji, które od dawna były i są nadal zespolone z edukacją dzieci i młodzieży. Trzecia kwestia to wymóg sformułowania niektórych zadań dla nauk pedagogicznych dotyczących problematyki funkcji.

Wokół kategorii¹ „funkcja”

Na przełomie XIX i XX wieku jeden z głównych kierunków teoretycznych antropologii zwany fundamentalizmem skierował zainteresowania badaczy na problematykę działania². Podstawowym założeniem tego kierunku było uznanie, że każde, nawet najmniejsze zjawisko kulturowe ma jakąś funkcję ważną dla całości systemu społecznego. Twórcami i czołowymi przedstawicielami tej orientacji byli polski antropolog Bronisław Malinowski³ i brytyjski Alfred Reginald Radcliffe–Brown. Funkcjonalizm wyrażał sprzeciw wobec kierunków kulturowo–historycznych w antro-

¹ Kategoria – termin filozoficzny, z jęz. łac. oznacza osąd, orzeczenie. Kategoria to całościowe, holistyczne pojęcie, z pomocą którego można rozwiązać problem; jest pojęciem o szerokim znaczeniu dla nauki; zawiera części różnych teorii objaśniających rzeczywistość; elementy rzeczywistości realnej lub symbolicznej stanowiące pewną funkcjonalną całość.

² M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

³ B. Malinowski, *Szkice z teorii kultury*, Warszawa 1958.

pologii ze względu na przypisywanie ważnej roli formom wytworów kulturowych przy ignorowaniu ich funkcji. Natomiast funkcjonalizm ujmował kulturę, jako narzędzie zaspokajania potrzeb ludzkich, społeczeństwo jako organizm złożony z części, z których każda pełni określoną rolę z punktu widzenia zapewnienia optymalnej adaptacji, akcentują przy tym badania empiryczne (obserwacje uczestnicząca).

Ważnym założeniem funkcjonalizmu jest przyjęcie, że ludzka kultura jest złożoną, wielowymiarową całością, której istnienie i funkcjonowanie można analizować w perspektywie wzajemnych związków i współzależności zachodzących pomiędzy poszczególnymi dziedzinami działalności kulturowej. Funkcjonalizm jest orientacją, która zakłada całościowe i systemowe traktowanie kultury, a zjawiska kulturowe wyjaśnia ze względu na ich funkcje. Wszelkie zjawiska społeczne i kulturowe spełniają określone funkcje w ramach systemu, w którym istnieją. Kultura jest całością, zintegrowanym, harmonijnym systemem. Analizując wytwory kultury przedstawiciele funkcjonalizmu koncentrowali się na ich funkcjach w określonym systemie.

Etymologia słowa funkcja, z jęz. łacińskiego „functio” oznacza czynność, wykonywanie czynności. Jest to termin matematyczny i oznacza działanie, zależność jednej wielkości od drugiej, współzależność między wielkościami, zmiennymi.

Termin ten w literaturze naukowej jest określany różnie, nadając mu szerszy lub węższy zakres treściowy. W języku zaś potocznym, zdarza się i również w opracowaniach naukowych, zamienne stosowanie terminów takich jak: „rola” i „funkcja”. Są to niewątpliwie terminy bliskoznaczne, ale nie tożsame. Rola jest pojęciem szerszym niż funkcja i wskazuje na miejsce funkcji w danym układzie, systemie.

W Polsce do socjologii kategorię „funkcja” wprowadził B. Malinowski⁴, określając ją, jako wynik działania, polegający na zaspokojeniu potrzeb człowieka. Podobnie, wiele lat później J. Szczepański⁵ funkcję rozumiał, jako skutki wywołane przez działanie, przez zachowanie człowieka w środowisku (szkolnym, domowym, zawodowym). Skutki te dotyczyć mogą np. wiedzy,

⁴ B. Malinowski, *Szkice...*, op. cit., Warszawa 1958.

⁵ J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973.

umiejętności, postaw, poglądów, cech psychicznych człowieka. Z kolei dla F. Adamskiego⁶ funkcja to są cele, do których zmierza działalność np. rodziny, szkoły, instytucji pozaszkolnych oraz zadania, jakie one pełnią w stosunku do dzieci, młodzieży, osób dorosłych, zaspokajające ich potrzeby i postulaty społeczeństwa oczekującego od instytucji edukacyjnych (szkolnych i pozaszkolnych) dobrze przygotowanych, wykształconych ludzi. Cele wyznaczają kierunek działania, mogą być werbalizowane, zadania zaś to rodzaj pewnych powinności, które trzeba wykonać, aby zrealizować określone funkcje. Funkcja jest, więc działaniem jakiegoś elementu w układzie, do którego ów element należy, prowadzącym do określonych efektów.

Istotny wkład teoretyczny i metodologiczny w problematykę funkcji wniósł Z. Tyszka⁷, wyodrębniając trzy elementy składowe, nawzajem od siebie zależne, tworzące strukturę treści w pojęciu funkcji. Są to: 1) zadania ukierunkowujące działanie, 2) działanie, 3) elementy działania. Czwarty to element kulturowy, jak: wartości, wzory, normy moralne regulujące zachowania.

W podjętych rozważaniach, dotyczących rodziny i mediów elektronicznych zostaną przyjęte ustalenia Z. Tyszki.

Potrzeba reinterpretacji istniejących funkcji wychowania oraz wygenerowania nowych funkcji

W wyniku dokonujących się przemian⁸ w skali globalnej świata, Europy związanych z procesami globalizacji, ponowoczesności, rozwojem nowych technologii informacyjnych, społeczeństwa informacyjnego, również wynikających z polskiej transfor-

⁶ F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002; F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 2002.

⁷ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.

⁸ Np. szerzej w pracach: P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005; A. Wilkomirska (red.), *Między nieuchronnością a możliwością. Wychowanie w warunkach zmiany*, Warszawa 2010; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001; W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005; J. Daszkowska, M. Rewera, *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, Warszawa 2010; W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse, zagrożenia, patologie*, Toruń 2008; M. Ziolkowski (red.), *Ludzie przelomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, Poznań 2001.

macji systemowej zmian w różnych sferach: społecznej, politycznej, ekonomicznej, także w edukacji, w kulturze oraz w wyniku rozwoju nauk, nowych teorii w naukach społecznych, humanistycznych, nowych rozwiązań i ujęć metodologicznych – dostrzega się potrzebę nowego spojrzenia na:

1. funkcje wychowawcze, od zawsze zespolone z edukacją dzieci i młodzieży (instytucjonalną i nieformalną),
2. na istniejące klasyfikacje funkcji edukacji,
3. a także wygenerowania nowych funkcji w wyniku zachodzących zmian cywilizacyjnych.

Ad 1) Reinterpretacja pojęcia funkcji

Literatura pedagogiczna koncentruje swoje analizy na trzech podstawowych funkcjach szkoły: kształcąca, wychowawcza i opiekuńcza. W odniesieniu do edukacji pozaszkolnej (np. instytucje opiekuńczo-wychowawcze) powinna ona realizować przede wszystkim funkcję opiekuńczą, funkcję wychowawczą, kompensacyjną, resocjalizacyjną, instytucje kulturalno-oświatowe: funkcję wychowawczą, kulturotwórczą, rozrywkową. Są to oczywiście podstawowe i ważne, naczelne funkcje tych instytucji, a więc edukacji formalnej. Często jednak przypisuje się im treść dość „tradycyjną”, nieodzwierciedlającą potrzeb współczesnego młodego pokolenia, potrzeb społecznych środowiska lokalnego i globalnego. Przemiany cywilizacyjne wymuszają konieczność nadania tym „tradycyjnym”, niewątpliwie ważnym funkcjom, od dawna zespolonym z instytucjami szkolnymi i pozaszkolnymi również nowych treści.

Przykładem może być tu funkcja kompensująca braki środowiska, w którym żyją dzieci, od zawsze zespolona z działaniem wielu instytucji edukacyjnych. Dzisiaj jej realizacja wymaga: 1) ciągłego, systematycznego monitorowania nowych, pojawiających się zjawisk, ich przyczyn, uwarunkowań, zasięgu, charakteru; 2) uzupełniania istniejących braków w środowisku szkolnym, rodzinnym, likwidowanie barier, trudności, destrukcji, patologii (agresja, alkoholizm, problem dopalaczy, narkotyki wśród dzieci i młodzieży, niepełnosprawność, bieda, ubóstwo, skutki niepełności rodziny, patologia itd.).

Z kolei funkcja innowacyjna edukacji przejawiać się powinna: 1) w szybkim reagowaniu instytucji edukacyjnych, formalnych i naturalnych – na potrzeby społeczne, 2) w rozpoznawaniu zachodzących zmian (w wymiarze lokalnym i globalnym), 3) w transmitowaniu do praktyki edukacyjnej (szkolnej, pozaszkolnej) rozwiązań innowacyjnych, mających na celu wywołanie pozytywnych zmian.

Funkcja diagnostyczna, funkcja pragmatyczna edukacji, nadal bardzo ważna, wymaga dzisiaj uwzględnienia nowych wyzwań tak społecznych (w wymiarze lokalnym i globalnym), jak i edukacyjnych.

Ad 2) Klasyfikacje funkcji edukacji

Klasyfikacje funkcji edukacji są kwestią zawsze otwartą, ich opracowanie dla potrzeb nauki, badań empirycznych oraz praktyki wychowawczej jest jednak uzasadnione. W analizach należałoby uwzględnić zarówno funkcje założone (postulatywne – oczekiwania w opisie normatywnym), jak też funkcje realizowane (wykonane – rzeczywiste). Nie są to oddzielne funkcje, ale dwa aspekty tej samej funkcji.

Funkcje wychowania (edukacji szkolnej, pozaszkolnej, formalnej oraz naturalnej) muszą uwzględniać trzy ważne postulaty:

- 1) przeszłość – dorobek edukacji polskiej, doświadczenia, najcenniejsze wartości,
- 2) nowe wyzwania współczesności, wynikające z dokonujących się zmian,
- 3) przyszłość (przekraczanie granic, otwartość).

Ad 3) Wygenerowanie nowych funkcji wychowania

Potrzeba wygenerowania nowych funkcji wychowania wynika z dokonujących się przemian cywilizacyjnych, które są związane przede wszystkim z niezwykle dynamicznym rozwojem nowych technologii informacyjnych, z rozwojem multimediiów⁹. Dzieci i młodzież żyją dziś w świecie mediów elektronicznych, komputerów, laptopów, Internetu, telefonu komórkowego, tabletów,

⁹ Zob. szerzej: J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok 2007; J. Izdebska (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka – w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, Białystok 2008.

smartfonów, iPodów, iPadów¹⁰. Urządzenia te towarzyszą młodemu pokoleniu ciągle, codziennie, przez wiele godzin. Wykorzystywane są w nauce, w komunikacji, w czasie wolnym. Nieracjonalne najczęściej korzystanie z nich przez młode pokolenie prowadzi do bardzo poważnych zagrożeń, destrukcyjnych zmian w różnych sferach osobowości, w nauce, w życiu codziennym, w komunikacji międzyludzkiej, w uczeniu się zachowań agresywnych (cyberprzemoc), dotyczących uzależnienia od sieci, wzrostu chorób układu kostnego, nerwowego, wzroku, słuchu, chorób nowotworowych¹¹.

Świadomość zagrożeń, jakie stwarzają współczesnym dzieciom i młodzieży media elektroniczne staje się wyzwaniem dla działań związanych z edukacją medialną i realizacją niezwykle ważnej dziś funkcji, którą „roboczo” można nazwać jako **funkcję technologiczno-informacyjno-medialną**. Jej realizacja jest związana:

- z przygotowywaniem od najmłodszych lat dzieci i młodzieży do racjonalnego korzystania z nowych mediów elektronicznych,
- z tworzeniem sytuacji wychowawczych, dzięki którym dzieci systematycznie, przez cały okres dzieciństwa i młodości będą nabywały podstawowe kompetencje medialne jak: umiejętność selektywnego wyboru treści przekazów medialnych, aktywnego i krytycznego ich odbioru, rozumienia i interpretacji, oceny przekazywanych informacji, uczenia się stawiania pytań, dostrzegania niebezpieczeństw, jakie stwarzają media. Jest to ważna droga zapobiegania zagrożeniom ze strony mediów. Istotny udział w realizacji tej funkcji powinny mieć przede wszystkim rodziny (rodzinna edukacja medialna), także szkoły, instytucje pozaszkolne, poradnie, stowarzyszenia, media drukowane i elektroniczne.

W obrębie tej funkcji technologiczno-informacyjno-medialnej

¹⁰ J. Izdebska, *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Białystok 2015; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot 2011.

¹¹ J. Pyżalski, *Agresja...* op. cit.; J. Izdebska, *Dziecko w świecie...* op. cit.; A. Andrzejewska, J. Bednarek, W. Bożejewicz, W. Chaberska, *Dziecko w sieci*, Warszawa 2008; M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik-Jaworska, *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemoc prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Warszawa 2001.

można wyróżnić funkcje szczegółowe, jak np.: funkcja poznawcza, fatyczna, emotywna, interpersonalna, komunikacyjna, informacyjna, rozrywkowa itp. Realizacja funkcji ma wskazać, jak żyć w społeczeństwie zdominowanym przez technologie informacyjne, nie tracąc najcenniejszych wartości ogólnoludzkich, humanistycznych.

Inną funkcją, którą można wygenerować jest **funkcja integracyjna** wychowania, łącząca się z funkcją kulturotwórczą. Jej realizacja przejawia się nie tylko w działaniach mających na celu przygotowywanie dzieci i młodzieży do aktywnego uczestnictwa w kulturze, do recepcji treści kultury, ale również w integrowaniu zadań i działań edukacji lokalnej i regionalnej, edukacji międzykulturowej i ogólnonarodowej, na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym, międzynarodowym.

Ważną kwestią w analizach dotyczących funkcji wychowania jest przyjęcie określonych podstaw teoretycznych, ukierunkowujących wyodrębnienie funkcji edukacji szkolnej i pozaszkolnej oraz nadania im określonej treści.

Przykładem może być **teoria kompetencji**, będąca podstawą wydzielenia w ramach funkcji wychowania (edukacyjno-wychowawczej) **funkcji szczegółowych**, których realizacja prowadziłaby do przyswojenia przez uczniów poprzez działania szkoły, rodziny i instytucji pozaszkolnych określonych kompetencji osobistych, poznawczych i społecznych.

Teoria warstwowa Stefana Kunowskiego¹², osadzona w podstawach fenomenologicznych daje pełny obraz ludzkich potrzeb w dwóch układach warstwowych:

- zasadnicze potrzeby warstwowe: biologiczne, psychiczne, społeczne, kulturowe, duchowe;
- rozwojowe potrzeby związane z formami życiowymi jak: potrzeba zabawy, nauki, pracy, twórczości, dociekania.

Poszczególne warstwom przyporządkowane zostały funkcje wychowania:

- z warstwą społeczną łączy się funkcję społeczną rozwoju społecznego wychowanka, (funkcja educere),
- warstwa kulturotwórcza implikuje funkcję dotyczącą rozwoju

¹² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

kulturalnego, rozwoju sił twórczych, aktywnego uczestnictwa w kulturze, (funkcja educare),

- z warstwą duchową jest związana funkcja, której realizacja prowadzi do kształtowania duchowości, sfery duchowej, religijno-moralnej, (funkcja initiare).

Zgodnie z **teorią wartości**¹³ proces wychowania zarówno naturalnego, jak też instytucjonalnego jest realizacją funkcji wychowania ku wartościom i przez wartości. Wyodrębnić też można funkcje szczegółowe jak:

- funkcja wychowania do godności i w godności,
- funkcja wychowania w wolności i do wolności,
- funkcja wychowania w tolerancji i do tolerancji,
- funkcja wychowania w miłości i do miłości,
- funkcja wychowania w wierze i do wiary,
- funkcja wychowania w odpowiedzialności i do odpowiedzialności.

Przyjmując zaś **kryterium podmiotowości i kreatywności**, funkcje wychowania szkolnego i pozaszkolnego pokazują jak można wzmacniać wartość wychowanka jako osoby obdarzonej godnością i wolnością, zdolnej do własnego rozwoju dzięki podmiotowym interakcjom. Wskazują na to programy realizowane na świecie, np. w Szwajcarii¹⁴. Wyodrębnia się w nich funkcje:

- szkoły i instytucje pozaszkolnych w relacji do wychowanka jako podmiotu,
- funkcje wychowania wobec ucznia w relacjach społecznych a ich realizacja ma pomóc w rozumieniu innych osób, różnych problemów, zagadnień społecznych,
- funkcja wychowania wobec ucznia w relacji do środowiska, w kontekście dorobku kultury, problematyki społecznej, ekonomicznej politycznej,
- funkcja wychowania wobec wychowanka poszukującego sensu życia,

¹³ Szerzej: K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Lublin 2003; K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodo-wo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, Kielce 2006.

¹⁴ Szerzej w B. Śliwerski, *Z polsko-szwajcarskich doświadczeń umacniania wartości dziecka w szkole*, [w:], *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, B. Smolińska-Theiss (red.), Warszawa 1999.

- funkcje instytucji szkolnych, pozaszkolnych związane z wychowaniem religijnym.

Wyzwania. Zadania dla nauk pedagogicznych

Na mapie pedagogicznych obszarów badań teoretycznych i empirycznych nie powinno zabraknąć zagadnień dotyczących problematyki funkcji wychowawczych instytucji szkolnych, pozaszkolnych oraz rodziny. Ważne, by podjąć prace dotyczące re-interpretacji kategorii „funkcja”, a szczególnie „funkcja wychowawcza”, nadając jej również nową treść, wynikającą z dokonujących się przemian (procesy globalizacji, ponowoczesności, społeczeństwa informacyjnego).

Istnieje również potrzeba wygenerowania nowych funkcji wychowania dzieci i młodzieży związanych ze zmiennością struktur społecznych, stosunków międzyludzkich, procesami globalizacji, społeczeństwa informacyjnego, również odczuwanych potrzeb, doświadczanych trudności, barier, luk w edukacji i wychowaniu młodego pokolenia.

Podejmowanie prac nad klasyfikacją funkcji (podstawowych, ogólnych i szczegółowych) wychowania przez różne instytucje i środowiska naturalne powinno służyć analizom teoretycznym, badaniom empirycznym, a także działalności praktycznej. Przy opracowywaniu klasyfikacji funkcji wychowania konieczne jest uwzględnianie zasady otwartości oraz integralne podejście do rozwoju dziecka, ukierunkowanego na rozwój emocjonalny, psychiczny, duchowy, fizyczny, zgodnie z prawami natury i wymaganiami życia społecznego.

Ważną kwestią w pracach dotyczących problematyki funkcji wychowania i klasyfikacji funkcji jest przyjęcie określonych podstaw teoretycznych, ukierunkowujących zarówno analizy teoretyczne, jak również badania empiryczne i interpretację wyników badań. Istnieje potrzeba tworzenia zespołów interdyscyplinarnych, wykorzystujących modele eklektyczne pozwalające na zastosowanie wielu metod, technik badawczych wywodzących się z różnych paradygmatów metodologicznych.

Rozważaniom na temat funkcji wychowania podejmowanym przez badaczy i praktyków powinny towarzyszyć słowa A. Tofflera, że podstawową funkcją edukacji jest przygotowywanie dzieci i młodzieży do spotkania z nowymi wyzwaniami, do zmierzenia się z nowymi zadaniami i ich realizacją.

Bibliografia

1. Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
2. Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 2002.
3. Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.
4. Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Lublin 2003.
5. Daszkowska J., Rewera M., *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, Warszawa 2010.
6. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001.
7. Izdebska J., *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Białystok 2015.
8. Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok 2007.
9. Malinowski B., *Szkice z teorii kultury*, Warszawa 1958.
10. Muszyński W., Sikora E. (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse, zagrożenia, patologie*, Toruń 2008.
11. Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
12. Popławska A. (red.), *Oblicza edukacji w zmieniającym się społeczeństwie*, Białystok 2012.
13. Popławska A., *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*, Białystok 2013.
14. Szczepański J., *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973.
15. Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005.
16. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
17. Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.
18. Wilkomirska A. (red.), *Między nieuchronnością a możliwością. Wychowanie w warunkach zmiany*, Warszawa 2010.
19. Ziółkowski M. (red.), *Ludzie przelomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, Poznań 2001.

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, PhD.

Ostravská univerzita v Ostravě, Česká republika

COLLECTIVE EDUCATION OF PRE-PRIMARY AGED CHILDREN IN THE CZECH REPUBLIC

Abstract

The collective education of pre-primary aged children in the Czech Republic is carried out in segregated, proximity, integrated, and inclusive forms. Segregated education involves the placement of children with special educational needs in special pre-primary schools, and under proximity education these children are placed in special classes at traditional pre-primary schools. Special pre-primary schools and special classes focus on the education of children with certain disabilities. The curriculum for the education of pre-primary aged children emphasises integration into traditional classes with the help of supportive measures. The purpose is educational and social inclusion.

Keywords: children, special education needs, pre-primary school, class, form, teacher.

KSZTAŁCENIE INTEGRACYJNE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W REPUBLICE CZESKIEJ

Streszczenie

Kształcenie integracyjne dzieci w wieku przedszkolnym w Czechach jest realizowane w formie segregacji, kontaktu, integracji i inkluzji. Segregacja ma miejsce wówczas, kiedy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczają do przedszkoli specjalnych, forma kontaktu występuje wtedy, gdy dla tych dzieci są tworzone oddziały specjalne w przedszkolach ogólnodostępnych. Przedszkola specjalne i oddziały specjalne koncentrują się na edukacji dzieci z określonymi zaburzeniami. Program edukacji przedszkolnej akcentuje integrowanie w nor-

malnych klasach za pomocą różnych działań wspierających. Celem jest inkluzja edukacyjna i społeczna.

Słowa kluczowe: dzieci, specjalne potrzeby edukacyjne, przedszkole, klasa, forma.

Introduction

The education of pre-primary aged children with special education needs (hereinafter also SEN) is supported by Section 16 of the Education Act¹ and Decree no. 147/2001 Coll.². According to these legislative documents, a child with special education needs is an individual with a medical disability, or a physical or social handicap.

Medical disabilities include mental, physical, visual, or hearing disabilities, speech impairments, concurrent multiple disabilities, autism, and developmental learning or behavioural disorders.

Physical handicaps include physical impairments, long-term illness, or less severe health impairments leading to learning and behavioural disabilities.

A child with a social handicap is a child from a family with a low socio-cultural background; a child who is at risk of social pathologies; a child in an appointed institutional living arrangement; a child with the status of asylum-seeker, or a child that is party to proceedings on granting international protection within the Czech Republic.

According to the aforementioned documents, children with SEN have particular rights to:

- an education whose content, form, methods, and conditions correspond with their learning needs and capabilities,
- counselling assistance from an educational counselling facility and from school that they are attending

¹ The law enacted 20 December 2011 amending Act No. 561/2004 Coll., on pre-primary, primary, secondary, and higher professional and other education (Education Act), as amended.

² Decree No. 147/2011 Coll., amending Decree No. 73/2005 Coll., on the education of children, pupils, and students with special education needs and gifted children, pupils, and students, as amended.

- use, free of charge, of specialised didactic and compensatory teaching tools for learning.

Under the amendment of the Education Act of 2016 that was enacted 01/09/2016, children will not be separated for educational purposes according to former diagnostic categories, but according to the utilisation needs of supporting measures.

Supporting Measures

Supporting measures are a set of measures of an organisational, personnel, and educational nature that pre-primary schools (hereinafter also PPS) provide children who need them according to the legally defined framework. Children have the right to the provision of these measures free of charge in pre-primary schools of all founding entities. They must correspond to the state of health, cultural environment, or other living conditions of the child. They are designated for children with mental disabilities and with impaired cognitive performance, with physical disabilities and serious illnesses, with visual impairment and impaired visual perception, with hearing impairment and impaired hearing perception, with autism spectrum disorders with selected mental illnesses, with impaired communication abilities, and with social disadvantages³.

The law provides a framework for supportive measures of which the following can be helpful to pre-primary aged children:

- modifications in the methods, forms, organisation, and condition of the child's education and evaluation,
- staff support for teachers in the education of a child needing supportive measures, in the form of an assistant teacher, a special education teacher such as a speech therapist, a sign language interpreter for children with sensory disabilities,
- the use of specialised and compensatory tools—at pre-primary schools, for instance, these may include crutches

³ J. Michalík, P. Baslerová, and L. Felcmanová, *Podpurná opatření ve vzdělávání*, Prague 2015, Non-paginated.

and walking canes, children's rehabilitation pushchairs, tricycles, lifting platforms.

To special conditions listed by Milena Lipnická for children with SEN, we can also add:

- an individualised curriculum,
- collaboration with the parents and with special education counselling centres⁴.
- Other important supportive measure to be added to the listed special conditions in terms of a child's pre-primary education include:
 - a modification to the conditions of admission to PPS.
 - technical and structural modifications of the environment in which the child carries out its daily activities.

Additional or other necessary supportive measures can be defined, for instance, according to the so-called area of support of according to the identified actual needs of the child.

If supportive measures such as modifications of method, form, organisation, and conditions of the education are unsuccessful, the PPS school administration shall inform the parents and will suggest a visit to an education counselling facility, i.e. a learning and psychological counselling centre or special education centre registered in the school registry. These facilities can then recommend further supportive measures based on the child's diagnosis. They take into account the opinions of clinical psychologists, pediatricians, children's psychiatrists, and other experts. The final opinion is solely up to them. The process of diagnosis and recommendation of supportive measures cannot be carried out without parental request, with the exception of cases in which the legal guardian has been appointed by the court or child protective services. It can also be initiated by the teaching staff if the child's legal guardians are unresponsive to their recommendations. Therefore, a great deal depends on how PPS teachers and school counselling staff are able to advocate for the child so that child

⁴ M. Lipnická, *Podpora a pomoc v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, [in:] V. Pacholík, (ed.), M. Lipnická, E. Machů, A. Leix, M. Nedělová, *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, Zlín 2015, p. 25.

protective services does not need to intervene in extreme situations.

Supporting measures are provided beyond the framework of individualised educational and organisational measures related to the education of child of the same age in pre-primary schools that are not specifically established for children with SEN. In regard to the child – and the other children in the class to which the child with SEN belongs – from the perspective of a pre-primary school teacher as well, the most important supporting measures include: a teaching assistant; decreasing the number of children in the class into which the child is placed, and modifying the organisation of children in the class.

In a class with a SEN child, the pre-primary school principal has the power establish the position of a teaching assistant that will no longer be tied to class, but to the specific child.

Until now, classes with children with SEN needed to have, according to decree⁵, a minimum of 12 children and a maximum of 19 children. These classes have two teachers present only during specific times of day. Proper educational activity with this number of students is very challenging. It is important to realise that the other children are healthy, that the child is a unique, singular individual, who should develop according to the current model with respect to their uniqueness and the future that lies ahead of them. Children have a remarkable level of energy, a great need for discovery, and those who are not limited physically have trouble sitting still. They are not organised into rows of desks, but use their entire designated area throughout the course of the day, and enjoy taking advantage of the space.

Supporting measures are aimed at creating conditions for the education of certain children with SEN in „traditional” pre-primary schools, but, at the same time, according to Section 16, paragraph 9 of the Education Act and accompanying decree⁶ continue to allow for special education in special classes at

⁵ Decree No. 214/2012, which amends Decree No. 14/2005 Coll., on pre-primary education, as amended by Decree No. 43/2006 Coll.

⁶ Decree No. 147/2011 Coll., amending Decree No. 73/2005 Coll., on the education of children, pupils, and students with special education needs and gifted children, pupils, and students as amended.

traditional pre-primary schools or in the system of special pre-primary schools.

Education of Pre-Primary Aged Children with Special Education Needs in the Czech Republic

For the first time in history, the current curriculum for pre-primary aged children in the Framework Educational Programme for Pre-Primary Education (hereinafter FEP PPE) addresses children with SEN. In its basic conception, the FEP PPE is based on respecting the individual needs and capabilities of children of this age group. This makes it the foundation for the curriculum for children with SEN as well, in all forms of application. The framework goals and content focus are unified in the education of all children of pre-primary age. In relation to the type and degree of a child's impairment, it establishes conditions that a child must be afforded in all forms of education. For children with SEN, the teacher, teaching assistant, and other team members that have a professional role in the child's development, formulate a curriculum for the specific child. This curriculum lists the child's challenges, establishes goals, resources, supporting measures, manner of assessment of the child, and an evaluation of resources. An assessment should be carried out as early as three months after their implementation.

The curriculum emphasises the integration of children into traditional pre-primary classes. The goal of teachers of children with SEN is to offer the child activities and create conditions for them so that the child has the opportunity — taking into account their individuality — to discover, learn, communicate, and help the child to become independent.

The Forms of Placement of Children with Special Education Needs in Pre-Primary School Education

In Czech pre-primary schools, there are currently three forms of coexistence and education of non-disabled children with children with SEN, and these are: segregated, proximity, and

integrated and inclusive forms⁷. Each of these forms have their pros and cons, their supporters and opponents.

The segregated form of education, i.e. placing children with SEN in special pre-primary schools, has a relatively long tradition. They have a modified curriculum and include children with more severe forms of physical handicaps (with severe visual, hearing, and physical disabilities, with severe communication impairments, with concurrent multiple disabilities, with autism, with severe or profound mental disabilities).

It is true that, over the past decades, strategies to help and care for these children and their education have improved. We now have well-prepared professionals, elaborate organisation of collaboration with these children, well-equipped facilities for their daily activities, and experts working with these children have earned a wealth of experience. However, these children are most often in the company of their peers, and are less often (or, in the worst cases not at all) in contact with non-disabled children. This means that they lack preparation for real life situations in establishing social connections with non-disabled children through which children on both sides could learn socially. On the contrary, this situation in children as young as pre-primary age creates an opportunity for the creation of the belief that society has at least two groups of people – those that are healthy and those that have special needs. That each group has their own lives that do not intersect, and that it is not necessary for them to encounter one another.

In mainstream schools, special classes have been established for children with handicaps. Contact between children placed in special classes and children from traditional classes does exist in PPS, but this occurs less frequently than necessary from a learning perspective. The intensity of this contact is dependent upon the teachers' understanding of their needs and the consequences that arise from segregating the children into special classes in PPS. Forms of contact between

⁷ M. Lipnická, *Podpora a pomoc v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, [in:] V. Pacholík, (ed.), M. Lipnická, E. Machů, A. Leix, M. Nedělová, *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, Zlín 2015, p. 15.

traditional classes and classes for children with SEN may include mutual visitations, mutual learning and social activities in school classes or outside of school; the participation of certain children in educational activities, games, and events in other classes; encounters during daily activities within the school (hygiene, meals, etc.).

The model for the education of pre-primary aged children in Czech PPS is currently personality-oriented. Since 1989, children with SEN have had the option of integration into classes at mainstream schools among non-disabled children. Admission of the child is up to the principal of the PPS, based on a written opinion from an education counselling facility. This arrangement involves individual integration of children into a traditional pre-primary school. It represents a mitigation or suppression of a child's isolation and prevention of possible exclusion of the child from the company of children of the same age. Oftentimes, the integration of a child is dependent upon certain conditions that must be secured in relation to their daily activities, because it has its risks as well. As Lipnická warns, in order for these risks to be eliminated or reduced, it is necessary to establish which conditions the pre-primary school must create and the resulting demands upon anyone who comes into contact with the integrated child. And it up to these people to determine whether they are able to satisfy these demands⁸.

Pre-Primary Schools and Classes at Traditional PPS for Children with Special Education Needs

Although currently the care of pre-primary aged children is differentiated, children are still provided pre-primary education in pre-primary schools. Organisational and education conceptions for classes with children with SEN in traditional pre-primary schools and in pre-primary schools for children with SEN are based on the conception of traditional pre-primary schools. However, they do have specific differences reflecting the

⁸ Ibidem, p. 39.

issues of children with disabilities and the situations of families in which these children live.

Classes and PPS for visually, hearing, or physically impaired children, speech therapy PPS, and PPS with health care facilities have been established. Some pre-primary schools admit children with combined impairments, because, as Viktor Pacholík states, for example, physical disabilities are often also associated with mental disabilities as well⁹. Parents have the option of placing their child in part-time or full-time programmes and at some PPS, even in boarding school programmes. Children are usually divided into classes according to their disability, based on professional advice and expert opinion. Pre-primary schools often also secure professional special education care, which includes direct care as well as counselling, psychological, social, and medical. All members of the team that are working with the child should be knowledgeable in dealing with the issues of the child's specific disability. They focus on teaching the child to master the skills necessary for independence and self-care within the scope of their individual capabilities.

When teaching a child with a visual impairment, the prescribed visual hygiene should be observed during the child's time spent at the facility, during play, and during the learning process. With regard to visually impaired children, the environment should be, if possible, barrier-free, and as safe as possible for the child. Pre-primary school teachers give special attention to the child in developing the child's spatial orientation and supporting independent movement. During the pre-primary period, it is important primarily to develop visual functions such as surface perception, orienting themselves on a surface, and colour perception. For children with a visual impairment, it is important to have a well-developed sense of hearing, so that the child can recognise and differentiate between sounds and is able to determine the source of the sound. Oftentimes with these children, teachers focus on music education and concentrate on

⁹ V. Pacholík, *Specifika edukace dětí s tělesným postižením*, [in:] V. Pacholík, (ed.), M. Lipnická, E. Machů, A. Leix, M. Nedělová, *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, Zlín 2015, p. 62.

acquainting children with a foreign language. The sense of touch is also developed as compensation, and fine motor skills are practiced. The child is given the opportunity to mold with clay, to recognise various materials, identify shapes through touch, and children work on developing manual dexterity.

A teacher provides such children with pleoptic care in class¹⁰. They devote time to the children in activities whose main focus is outlining shapes, connecting dots, colouring without going over the lines, threading coloured strings through openings, cutting along a line, etc. At some PPS, children are also given rehabilitation tasks.

Table 1. Children with visual impairment according to founding entity and form of placement

Special PPS founding entity	Number of children placed	Special classes – founding entity	Number of children placed	Individual integration founding entity	Number of children placed
Municipal	241	Municipal	152	Municipal	89
Regional	0	Regional	0	Regional	0
Private	0	Private	0	Private	0
Religious	1	Religious	0	Religious	1
	242		152		90

Source: statistics of the Ministry of Education, Youth, and Sports. <http://toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp>, [9.09.2016].

When teaching a child with a hearing impairment, hearing hygiene should be observed. The child's education should be carried out with an appropriate system of communication, and the use of sign language will help build communication skills. In addition to children with hearing impairment, this type of pre-primary school is often attended by

¹⁰ Stimulation of the affected eye that leads to the improvement of the visual acuity of the eye.

children with impaired communication skills as well. Teachers help these children in building and developing communication skills and active speech production.

Table 2. Children with hearing impairment according to founding entity and form of placement

Special PPS founding entity	Number of children placed	Special classes – founding entity	Number of children placed	Individual integration founding entity	Number of children placed
Municipal	130	Municipal	30	Municipal	100
Regional	0	Regional	0	Regional	0
Private	4	Private	1	Private	4
Religious	2	Religious	0	Religious	1
	136		31		105

Source: statistics of the Ministry of Education, Youth, and Sports. <http://toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp>, [9.09.2016].

The education of a child with a physical disability may be affected by their specific physical differences from the other children. The child is limited in their spontaneous movement, and therefore cannot thoroughly investigate their environment, and cannot make the same discoveries in practical activities to the same degree as a child without a physical handicap. Contact between a child with a physical disability and other children, however, can be a wealthy source of positive and negative emotions for children on both sides of the issue¹¹.

Fully compliant conditions for the education of a child with a physical disability in accordance with the FEP PPE are such that, they ensure the child's mastery of specific skills within the

¹¹ V. Pacholík, *Specifika edukace dětí s tělesným postižením*, in: V. Pacholík, (ed.), M. Lipnická, E. Machů, A. Leix, M. Nedělová, *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, Zlín 2015, p. 62.

scope of the individual capabilities of the child, and the opportunity for the child to move about the PPS facilities is ensured through available technical resources or personnel resources, with compensational tools and a decreased number of children in the class.

Table 3. Children with a physical handicap according to founding entity form of placement

Special PPS founding entity	Number of children placed	Special classes – founding entity	Number of children placed	Individual integration founding entity	Number of children placed
Municipal	231	Municipal	185	Municipal	185
Regional	2	Regional	2	Regional	2
Private	10	Private	10	Private	10
Religious	6	Religious	6	Religious	6
	249		203		203

Source: statistics of the Ministry of Education, Youth, and Sports. <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>, [9.09.2016].

For children with speech impairments and disorders, quality continuing speech therapy must be secured, and for children with severe speech disorders, collaboration with experts is also necessary. Because the elimination or reduction of speech impairments and disorders is dependent upon a proper system of practice, close collaboration with parents and their inclusion into the practice process is necessary. Teachers focus on the development of receptive and expressive elements of speech, help children in the development of their active and passive vocabulary, and participate in perfecting the child's proper pronunciation. Speech therapy represents a development of the child's language both in sound and content. An important part of this is prevention.

Table 4. Children with a speech impairment according to founding entity and form of placement

Special PPS founding entity	Number of children placed	Special classes – founding entity	Number of children placed	Individual integration founding entity	Number of children placed
Municipal	4217	Municipal	3507	Municipal	710
Regional	1	Regional	0	Regional	1
Private	60	Private	42	Private	18
Religious	20	Religious	11	Religious	9
□	4298		3560		738

Source: statistics of the Ministry of Education, Youth, and Sports.
<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>, [9.09.2016].

Special PPS and special classes in traditional PPS include the education primarily of children with less severe mental disabilities, always with the help of a teaching assistant whose focus is on the individual child. Children with moderate to severe mental disabilities, with concurrent multiple disabilities, or with autism receive education in the pre-school phase of special primary schools.

Table 5. Children with a mental disability according to founding entity and form of placement

Special PPS founding entity	Number of children placed	Special classes – founding entity	Number of children placed	Individual integration founding entity	Number of children placed
Municipal	285	Municipal	87	Municipal	198
Regional	1	Regional	0	Regional	1
Private	6	Private	1	Private	5
Religious	3	Religious	1	Religious	2
□	295		89		206

Source: statistics of the Ministry of Education, Youth, and Sports.
<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>, [9.09.2016].

Teachers at pre-primary schools strive for a child's successful, well-rounded development that takes into account their type and degree of impairment. Children with **multiple disabilities** are ensured the right to a free education with the help of or through appropriate substitute manners of education.

Table 6. Children with multiple disabilities according to founding entity and form of placement

Special PPS founding entity	Number of children placed	Special classes – founding entity	Number of children placed	Individual integration founding entity	Number of children placed
Municipal	630	Municipal	340	Municipal	290
Regional	2	Regional	0	Regional	2
Private	21	Private	0	Private	11
Religious	6	Religious	10	Religious	6
□	659		350		309

Source: statistics of the Ministry of Education, Youth, and Sports. <http://toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp>, [9.09.2016].

Teachers at traditional pre-primary schools are generally the first to encounter children with **autism**. It is a victory for the child and for their parents when they hear out the well-meaning advice of pre-primary school teachers and visit an expert. The placement of the child into an appropriate educational environment then is dependent upon the child's level of autism. One of the fundamental conditions not just for the child's learning, but for for their entire life as well, is securing a calm yet motivating learning environment for the child. The presence of an assistant for the duration of their presence at the PPS facility is generally considered a necessity.

Table 7. Children with autism according to founding entity and form of placement

Special PPS founding entity	Number of children placed	Special classes – founding entity	Number of children placed	Individual integration founding entity	Number of children placed
Municipal	631	Municipal	237	Municipal	394
Regional	0	Regional	0	Regional	0
Private	19	Private	0	Private	19
Religious	12	Religious	3	Religious	9
□	662		240		422

Source: statistics of the Ministry of Education, Youth, and Sports. <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>, [9.09.2016].

Children who are typically diagnosed as early as the first grade with learning and behavioural disorders often present as **children with attention and perception disorders** in pre-primary schools. The disorder may be diagnosed individually in the child or in conjunction with a disability. If the child does not have any disability, they remain in their placement in traditional pre-primary school classes. In accordance with the FEP PPE, teachers make efforts to secure a calm environment for the child, and ensure increased safety supervision. One essential condition is to decrease the number of children in the class, where there might otherwise be up to 28 children enrolled. However, if the teacher is to devote one-on-one time to the child and respect the individuality of the child in connection with their attention or perception disorder, it is very difficult for them to manage an additional 27 children, even if they are entirely healthy. Each child has their own individual needs, requirements, and needs advice, praise, or direction at specific moments.

Table 8. Children with developmental disabilities according to founding entity and form of placement

Special PPS founding entity	Number of children placed	Special classes – founding entity	Number of children placed	Individual integration founding entity	Number of children placed
Municipal	518	Municipal	117	Municipal	401
Regional	3	Regional	0	Regional	3
Private	4	Private	0	Private	4
Religious	5	Religious	2	Religious	3
□	530		119		411

Source: statistics of the Ministry of Education, Youth, and Sports. <http://toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp>, [9.09.2016].

If their state of health allows, children with medical issues or long-term illnesses are placed in **pre-primary schools with health care facilities**. At these schools, children are taught according to a curriculum modified to their educational needs while taking into account their physical capabilities.

Children with **socially disadvantaged backgrounds**, children in their final year before beginning compulsory school attendance or in cases of deferment of compulsory school attendance are placed in designated classes established by the primary school. Their aim is to prepare these children for a successful commencement of their compulsory primary education — to help children master the Czech language, and establish basic skills and habits necessary to handle school attendance and related tasks. In these preparatory classes, children are taught according to the FEP PPE. The preparatory class does count as part of compulsory school attendance.

Inclusion: A Current Issue in the Czech Educational System

According to Viktor Lechta, integration includes preparation for placement in mainstream schools¹². The term *inclusion*, from the Latin "inclu-sive," means "including," and its transference into Czech most consistently denotes *incorporation*. This inclusion can be understood as an incorporation of a distinctive individual into a group into which a foreign element of sorts is introduced. At the same time, both side make efforts to accommodate one another in their requirements, and the incorporated individual is not compelled by pressure to assimilate to change their identity¹³.

According to Eva Zezulková, an inclusive school environment is characterised by a mutual adaptation of all of the participants of education, regardless of their individual differences, in order to develop the child's maximum potential¹⁴. The value, individuality, and uniqueness of each child's personality is respected, as are their strengths and limits, and the differing socio-cultural conditions necessary for their growth, development, and learning. It allows for the active coexistence, sharing, and mutual learning of all of the children without living and educational distinctions. Inclusive education has been implemented in traditional pre-primary schools.

The child finds it natural that their class includes children that look, behave, and act differently. They realise that they are different from their friends in certain ways. But they understand that, just like everyone likes different foods, their friend is different from them in other ways as well.

¹² V. Lechta, *Základy inkluzivní pedagogiky*, Prague 2010, p. 30.

¹³ B. Titzl, *Nachází se česká speciální pedagogika na rozcestí?* Paper from the conference, *Reflexe současných trendů ve speciální pedagogice*, Ostrava 23/02/2011, p. 112.

¹⁴ E. Zezulková, *Optimalizace podmínek vzdělávání studentů se speciálními potřebami na Ostravské univerzitě*, [in:] *Sborník příspěvků: Terciární vzdělávání – otázky k inkluzi*, Ostrava 2014, p. 15.

Conclusion

In terms of the impact on a child and their education, individual integration of a child with SEN is the first choice. It includes the least demanding supportive measures. Pre-primary education teachers create opportunities for the children taking into account their capabilities, the individuality of each child in their self-development, and contribute to the reciprocity and solidarity of all of the children. They utilise differentiating, individualised, and cooperative learning, and, through play, encourage mutual tolerance and behaviour that respects differences and does not violate the rights of other children. Over time, the children acquire real-world experiences that are typical for the mental, physical, and value diversity of individuals governed by freedom and responsibility, solidarity and politeness in the conditions of coexistence and collaboration with other, unquiet and free individuals¹⁵. The goal is inclusion in a class of children into which a child with SEN has been placed.

References

1. Decree No. 147/2011 Coll., amending Decree No. 73/2005 Coll., on the education of children, pupils, and students with special education needs and gifted children, pupils, and students as amended.
2. Decree No. 214/2012, which amends Decree No. 14/2005 Coll., on pre-primary education, as amended by Decree No. 43/2006 Coll.
3. Law enacted 20 December 2011 that amends Act No. 561/2004 Coll., on pre-primary, primary, secondary, and higher professional and other education (Education Act), as amended.
4. Lechta, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*, Prague 2010.

¹⁵ M. Lipnická, *Podpora a pomoc v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, [in:] V. Pacholík, (ed.), M. Lipnická, E. Machů, A. Leix, M. Nedělová, *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, Zlín 2015, p. 15-19.

5. Lipnická, M. *Podpora a pomoc v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, [in:] V. Pacholík, (ed.), M. Lipnická, E. Machů, A. Leix, M. Nedělová. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, Zlín 2015.
6. Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Prague, 2015.
7. Pacholík, V. *Specifika edukace dětí s tělesným postižením*, [in:] V. Pacholík, (ed.), M. Lipnická, E. Machů, A. Leix, M. Nedělová. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*, Zlín 2015.
8. The Ministry of Education, Youth, and Sports. *Framework Educational Programme for Pre-Primary Education*, Prague 2004.
9. Titzl, B. *Nachází se česká speciální pedagogika na rozcestí?* Paper from the conference, *Reflexe současných trendů ve speciální pedagogice*, Ostrava 23/02/2011.
10. Zezulková, E. *Optimalizace podmínek vzdělávání studentů se speciálními potřebami na Ostravské univerzitě*, [in:] *Sborník příspěvků: Terciární vzdělávání – otázky k inkluzi*, Ostrava 2014.
11. Zezulková, E. *Žák mladšího školního věku s narušenou komunikační schopností*, [in:] Kaleja, M., et al. *Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*, Ostrava 2014.

PaedDr., Miroslava Gašparová PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

PaedDr., Zlatica Huřová, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

PRÍRODOVEDNO-TECHNICKÝ A SPOLOČENSKOVEDNÝ OBSAH VZDELÁVANIA V UČEBNÝCH POMÔCKACH

Resumé

Autorky sa v článku venujú úlohe didaktických pomôcok v edukácii prírodovedno-technických a spoločenskovedných predmetov na primárnom stupni základnej školy, kde akcentuje podiel žiakov na ich tvorbe a ponímaní ako prostriedkov hry – hračiek. Popisujú niektoré funkcie, ktoré majú takto vytvorené hračky ako aj samotný proces ich vytvárania. Uvádzajú podrobný postup pri príprave súboru didaktických pomôcok využiteľných vo všetkých predmetoch vzdelávania a svojou variabilitou vhodných pre využitie v akomkoľvek formálnom aj neformálnom edukačnom procese.

Kľúčové slová: učebné pomôcky, hry a hračky, prírodovedné, spoločenskovedné, technické vzdelávanie, primárne vzdelávanie, proces prípravy didaktických pomôcok.

NATURAL SCIENCE-TECHNICAL AND SOCIAL CONTENT OF EDUCATION IN LEARNING RESOURCES

Abstract

The authors of the article discusses the role of teaching aids in education of natural science, technical and social science subjects at the primary level of primary school which emphasizes the proportion of students in their development as a means of understanding and games – toys. Describe some of the features that have thus created toys as

well as the very process of their creation. Here's a detailed process in preparing the teaching aids useful in all subjects of education and its variability suitable for use in any formal and informal educational process.

Keywords: learning resources, games and toy, education of natural science, technical and social science subjects, primary level of primary school, process in preparing suitable and the teaching aids.

ZNACZENIE POMOCY DYDAKTYCZNYCH W NAUCZANIU PODSTAWOWYM PRZEDMIOTÓW TECHNICZNYCH, SPOŁECZNYCH I ŚCISŁYCH

Streszczenie

Autorki artykułu omawiają rolę pomocy dydaktycznych w edukacji z zakresu nauk przyrodniczych, technicznych i społecznych oraz przedmiotów ścisłych na poziomie szkoły podstawowej. Podkreślają udział pomocy dydaktycznych traktowanych jako zabawka w rozwoju uczniów. Opisują niektóre cechy opracowanych pomocy – zabawek, a także sam proces ich tworzenia. Przedstawiono też szczegółowy proces przygotowania pomocy dydaktycznych przydatnych w nauczaniu różnych przedmiotów i możliwości ich zmiany, co umożliwi zastosowanie w dowolnym, formalnym i nieformalnym, procesie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: pomoce dydaktyczne, gry i zabawki, nauki przyrodnicze, nauki społeczne, kształcenie techniczne, kształcenie podstawowe, proces przygotowywania pomocy dydaktycznych.

ÚVOD

Súčasná škola opúšťa jednotné ponímanie kurikula vo všetkých jeho aspektoch. V minulosti sa uniformita najviac prejavovala v obsahu vzdelávania, ktorého súčasné rámcové vymedzenie umožňuje školám viac zohľadňovať podmienky, v ktorých edukačný proces prebieha a dáva priestor na transformáciu tradičného vzdelávania. Pre predmety prírodovedného, spoločenskovedného a technického charakteru sú možnosti variability vychádzajúcej z regionálnych osobitostí konkrétnej školy zvlášť zaujímavé. Tvorba školského kurikula sa v týchto oblastiach môže inšpirovať aj alternatívnymi

edukačnými koncepciami a ich rôzne prvky vzájomne integrovať a využívať v edukačnom procese. Inovácie sa týkajú aj metód, foriem a materiálnych didaktických prostriedkov, ktoré napomáhajú zefektívňovať spôsob výučby a zameriavajú sa predovšetkým na výber aktivizačných učebných stratégií – zážitkové vyučovanie, projektové vyučovanie, bádateľské a výskumné činnosti, outdoorová výučba a aktivity a pod.

Hra v edukácii a hračka ako didaktická pomôcka

Jednou z najjednoduchších efektívnych stratégií je hra a hrové edukačné činnosti. Hra je najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa, prostredníctvom nej dieťa nadobúda nové poznatky, získava nové skúsenosti, návyky, osvojuje si zručnosti, formuje nové postoje a buduje hodnoty. Preto musí byť integrálnou súčasťou života dieťaťa aj v období jeho školskej dochádzky ako súčasť školskej edukácie – minimálne na primárnom stupni školy. „Všetko, čo sa dieťa naučilo, kým začalo chodiť do školy, získalo prostredníctvom hier. Preto ich význam v edukácii je potrebné doceniť a rešpektovať.” (Korim, Gašparová, 2003, s. 113). Výber a zaraďovanie námetových, didaktických hier umožňuje zefektívňovať výučbu pre žiaka, pretože nesie so sebou všetky atribúty hry – radosť, motiváciu, nadšenie, spontánnosť a aktivitu. Ako hru žiak poníma každú činnosť, ktorá je sprevádzaná týmito faktormi a prostriedkami hry – hračkami sa stávajú akékoľvek didaktické hmotné prostriedky, didaktické pomôcky, ktorými žiak v edukácii manipuluje. Preto je používanie didaktických pomôcok veľmi dôležité – okrem ich obligátnej funkcie – konkrétneho názorného podania učiva – sú aktivizátormi a motivátormi učebného procesu vo vyučovaní.

Spoločenskovedné učivo je na primárnom stupni zastúpené predmetom vlastiveda, etická výchova a čiastočne aj prvouka. Kultúrne hodnoty a gramotnosť sa v edukácii odrážajú aj cez prierezové témy – regionálna výchova, mediálna výchova, dopravná výchova, ale aj environmentálna výchova, ktorá má potenciál rozvíjať aj prírodovednú gramotnosť žiakov. Vlastiveda je multiodborový predmet, ktorý v sebe „*integruje elementárne*

geograficko-historické a ultúrno-spoločenské poznatky nadväzujúce na doterajšie vedomosti a skúsenosti žiakov, naplňa a realizuje ciele výchovy, ktoré nie sú zastúpené samostatným predmetom – ekologická výchova, výchova k zdravému životnému štýlu, dopravná výchova, prispieva k budovaniu kultúrnych, sociálnych, spoločenských, environmentálnych postojov, tvorbe životných hodnôt, rozvíja charakterové vlastnosti”. (Gašparová, 1998, s. 151). Učivo vlastivedy je vhodné v každej fáze vyučovacieho procesu podporiť rôznymi druhmi didaktických hier:

- **hry s hračkami** – priemyselne alebo vlastnoručne vyrobené hračky vhodné v konkrétnych pedagogických situáciách (autička, značky v dopravnej výchove),
- **stavebnice** – vhodné na modelovanie a tvorbu stavieb, plánov obcí, strojov (LEGO DACTA, Merkur,...),
- **stolové hry** – pexeso s nespočetným množstvom námetov učiva, domino, loto, križovatky, doplňovačky, osemsmerovky, atď.),
- **slovné hry** – s výhodou jednoduchého zapojenia všetkých žiakov,
- **pohybové hry** – využívame často v tvorivej dramatike pri simulácii, imitácii rôznych situácií (život v praveku, na hrade, sprievodcovia a návštevníci v múzeu, situácie u lekára, na pošte, atď.), ale aj pri telovýchovnej činnosti,
- **počítačové hry** – vyžadujú dobrý výber, sú atraktívne a u žiakov obľúbené, poskytujú veľa variabilných možností pri rôznom učive (Korim, Gašparová, 2003).

V matematickej príprave študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie na PF UMB v Banskej Bystrici sa tiež zaoberáme tvorbou úloh, ktorých estetickou zložkou sú rôzne údaje z regiónu, v ktorom žiaci 1. stupňa ZŠ vyrastajú. Využívajú sa medzipredmetové vzťahy matematiky, prírodovedy, vlastivedy a pod. Gerová (2000, s. 30 – 31) uvádza spojitosť úloh napr. s mestom Poprad a jeho okolím. Žiaci si precvičujú orientáciu na mape, jej čítanie, hľadanie stanovišťa, prácu s číselnou a grafickou mierkou, porovnanie nadmorských výšok a iné.

Učebné pomôcky sú nevyhnutnou súčasťou vyučovania aj v prírodovede. Napomáhajú a sú predpokladom vytvárania

konkrétnych predstáv žiakov o prírodných a technických javoch, ktoré pozorujú vo svojom okolí. Prírodniny a technické zariadenia primerané veku žiakov by mali byť samozrejmom súčasťou vyučovacích hodín tohto predmetu. Učebnými pomôckami sa môžu stať aj hračky, napr. autíčka, ktoré si žiaci prinesú do školy – „*autíčka bez pohonu, aj s pohonom zotrvačnickovým, pružinovým (na kľúčik), elektrickým (batérie), magnetickým (nesúhlasné magnetické póly) a pod*”. (Melicherčíková, Melicherčík, 1998, s. 158). Akákoľvek hračka spočiatku spôsobí radosť žiakov z jej prítomnosti a možnosti použitia na vyučovacej hodine. V ďalšej fáze pozorovania už však začínajú rozmýšľať, ako to funguje. U mnohých žiakov takto prezentované hračky prebúdzajú cez hru túžbu po poznaní, túžbu zistiť, čo spôsobuje pohyb, svietenie, zvuk, či iné javy, ktoré hračka umožňuje.

Zvláštnu pozornosť si podľa Jarešovej (2015) zaslúži dôsledne prepracovaný didaktický materiál typu Marie Montessori, ktorá ním oslovila nielen mnohých pedagógov, ale aj širokú verejnosť. Ide o radu didaktických materiálov, ktoré slúžia nielen na demonštráciu, ale žiaci s ním môžu pracovať denne a tak pomocou neho nadobúdať buď nové poznatky, či upevňovať si už získané vedomosti a rozvíjať si potrebné zručnosti. Jarešová (2007) tiež konštatuje, že didaktický materiál typu Marie Montessori je vypracovaný osobitým spôsobom, s veľkou precíznosťou, so zameranosťou na detaily, väčšinou z bukového dreva vysokej kvality. Didaktický materiál, ktorý vytvorila táto významná predstaviteľka reformnej pedagogiky, je členený do skupín podľa cvičení praktického života, cvičení zameraných na rozvoj zmyslov, matematických, jazykových a kozmických cvičení. Vždy sa začína pracovať s konkrétnym materiálom, ktorý žiak pozná z každodenného života. Má možnosť ho uchopiť, vnímať všetkými zmyslami a následne pochopiť súvislosti a klasifikovať. Materiál je jasne štruktúrovaný a logicky na seba nadväzuje. Pri systematickej práci s ním pri každej novej aktivite pribúda len jedna nová úloha a jeden nový pohybový úkon. Analýza a syntéza pohybov je jeden z nosných princípov pri práci s týmto didaktickým materiálom. Navonok pôsobiace jednoduchosťou, no zároveň detailnou prepracovanosťou nabáda žiakov jednak k objavovaniu neznámeho,

k podnecovaniu fantázií, k rozvíjaniu pozorovacích schopností a k prebúdzaniu citu pre krásu a kvalitu. Oslovuje skutočné, často aj skryté potreby žiakov a nevyvoláva u nich len samotnú reakciu, ale aj aktivitu. Stačí so žiakmi zrealizovať niekoľko krátkych úvodných lekcií, aby sme im ukázali, čo treba s materiálom robiť. Chýb, ktorých sa pri práci s materiálom dopustia, dokážu väčšinou sami aj nájsť a opraviť vďaka tomu, že počas práce s ním získavajú spätnú väzbu o správnosti svojich postupov. Vďaka tomu sa predchádza vzniku neprimeraných afektívnych reakcií, ktoré môžu u žiakov vznikáť z dôvodu ustavičného opravovania a rušenia ich pri práci. Podľa Marie Montessori majú tieto materiály deťom sprístupňovať svet, pomáhať im spoznávať jeho podstatu a poriadok.

Výroba vlastných hračiek – učebných pomôcok nie je len aktivitou supľujúcou ich nedostatok v škole. Môže byť zámernou, cielenou aktivitou, ktorá napomáha vytvárať a rozvíjať žiacke zručnosti v rôznych technických činnostiach – od jednoduchých, po zložitejšie. Takto vytvorené učebné pomôcky – hračky, spĺňajú viaceré funkcie:

- podnecujú žiakov k činnosti a aktivite,
- rozvíjajú u žiakov technické myslenie a predstavivosť,
- vedú k poznávaniu materiálov, ich vlastností,
- prispievajú k poznávaniu pracovného náradia a ich správnejmu výberu (nožnice, kliešte, skrutkovač,...),
- napomáhajú k osvojovaniu si pracovných postupov,
- spôsobujú žiakom radosť z funkčného výsledku vlastnej práce,
- využitie hračky – učebnej pomôcky na plnenie cieľov v konkrétnom predmete (vlastiveda, prírodoveda, prvouka, technická výchova a ďalšie),
- využitie hračky – na hru vo voľnom čase – cez prestávky, v školskom klube detí, v záujmovom krúžku,
- motivujú žiakov k objavovaniu vlastných schopností a záujmov.

Vzhľadom na materiálovú dostupnosť, technologickú nenáročnosť a výrazovú jednoduchosť línií a tvarov je v edukácii na primárnom stupni ideálnym zdrojom námetov tradičná ľudová kultúra. Žiaci môžu pracovať s tradičnými prírodnými ma-

teriálmi, ktoré majú nielen estetickú a environmentálnu hodnotu, ale sú aj ľahko dostupné, relatívne rýchlo a jednoducho spracovateľné, funkčné a ľahko v prírode recyklovateľné. Ľudová hračka je preverená stáročiami a až do súčasnosti si ju deti vyberajú pre svoju hru. Transformovaná v školskej edukácii na didaktickú pomôcku nesie v sebe okrem seba samej aj tvorivý potenciál, ktorý vyplýva z jej jednoduchosti tvarovej aj farebnej, vyzýva dieťa k využitiu svojej predstavivosti a fantázie, je príjemná na dotyk a najmä odovzdáva prostredníctvom seba kultúrne, duchovné posolstvo, vložené cez jej citlivé ručné spracovanie do tvarov, záhybov, či hladkých povrchov. Žiaci si môžu vyrábať pomôcky z textilu, z hlíny, dreva, kukuričného šúpolia, slamy, sitiny, drôtu, ale aj z cesta – medovníkového či octového. Všetky výrobky môžu využívať ako učebné pomôcky v prírodovedných aj spoločenskovedných predmetoch.

Didaktické pomôcky na poznávanie reálií slovenska

Cieľom úsilia na predmetoch technického vzdelávania bolo v rámci tvorby tematických projektov vyrobiť sadu drevených didaktických učebných pomôcok, zameraných na poznávanie reálií Slovenska, zvlášť na kultúrno-historické pamiatky, technické stavby ako aj prírodných objektov a pamiatok. Poznanie, že didaktických pomôcok je v našich školách stále nedostatok, viedol autorky k poukázaniu na skutočnosť, ako si môžu žiaci na hodinách technického vzdelávania sami vyrábať učebné pomôcky a zefektívňovať edukačný proces tak na primárnom, ako aj na predprimárnom stupni školy.

Vyrobené učebné pomôcky odporúčame využívať okrem bežných vyučovacích hodín aj vo voľnom čase, v čase prestávok, ako doplnkové aktivity po ukončení edukačných činností na hodine, v školskom klube detí a podobne. Žiaci prostredníctvom aktívnej činnosti získajú nové poznatky, osvoja si potrebné vedomosti na kvalitatívne vyššej úrovni. Je však potrebné, aby učiteľ zabezpečil podnetné prostredie a vytvoril vhodné podmienky s dostatkom didaktických učebných pomôcok.

Didaktické pomôcky sa vyrábali v rámci tematických edukačných projektov. Driensky a Hrmo (2004) uvádzajú, že ak sa zhotovujú trojrozmerné učebné pomôcky svojpomocne, je potrebné pri ich výrobe zohľadňovať:

- zdôraznenie podstaty objektu alebo javu, ktorý nimi simulujeme,
- konštrukčnú jednoduchosť,
- ľahkú manipulovateľnosť,
- funkčnú spoľahlivosť,
- primerané rozmery, ktoré závisia od toho, či pomôcku učiteľ demonštruje, alebo s ňou žiaci sami pracujú,
- malú hmotnosť,
- ľahkú transportovateľnosť,
- bezpečnosť pri ich využívaní,
- ochranu proti mechanickému poraneniu,
- jednoduchú skladovateľnosť,
- nenáročnú údržbu,
- dostatočnú životnosť,
- nízke výrobné a prevádzkové náklady a pod. Ďalej uvádzajú, že by „*mali mať značný motivačný charakter a didaktickú hodnotu. Preto pri tvorbe je potrebné zohľadňovať všetky podmienky a možnosti ich využitia*” (Driensky, D. – Hrmo, R., 2004, s. 18).

Pri tvorbe a samotnej výrobe pomôcok boli používané rôzne technické materiály, predovšetkým drevo. Vyrobený súbor didaktických pomôcok je tvorený z rôznych druhov hier, hračiek, skladačiek, hlavolamov. Tento súbor je umiestnený do dvoch kufríkov s príznačným názvom „*Kufor plný zázrakov*”. Prostredníctvom nich deti v predprimárnej edukácii ale aj žiaci primárneho stupňa školy môžu poznávať realie Slovenska.

Súčasťou kufríka je aj bedeker, ktorý sprostredkováva základné informácie o didaktických pomôckach s podrobným popisom ponúkaných možností ich využitia v edukačnom procese.

Výroba drevených didaktických pomôcok

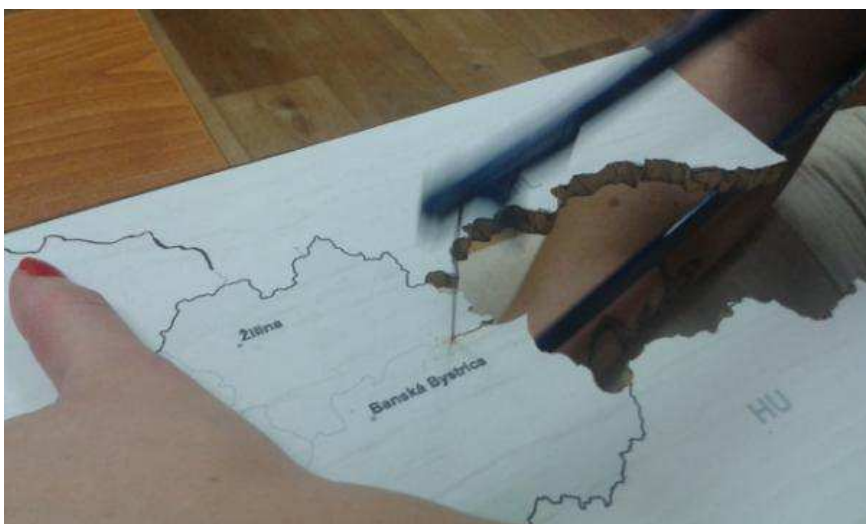
Na výrobu drevených didaktických pomôcok podľa Murínová, Medveďová, Huľová (2016) sa prevažne používalo smrekové drevo (drevené dosky, kocky, kufřík, lišty a pod.), mahagónová dyha, papier, obrázky, mapy, látka, stužky, drôt, brusný papier, disperzné lepidlo, sekundové lepidlo, lak na drevo, farba na drevo, akrylové a temperové farby. Pracovalo sa s posuvnou pílou, stolovým obrábačom dreva, lupienkovou pílou, lepiacou tavnou pištoľou, elektrickou brúskou. Používali sa aj laminátor, nožnice, ceruzy, pravítko, štetce a orezávače. Celá výroba drevených didaktických pomôcok bola rovnaká u všetkých. Využíval sa predovšetkým odpadový materiál. Výborne poslúžili zvyšky hranolov z regálov, starých hrád, starý stôl a pod., ktoré sa pomocou stolového obrábača dreva a posuvnej píly upravili na požadovaný tvar a veľkosť. Kusy dreva sa pilili podľa typu pomôcky. Drevo sa elektrickou brúskou obrusovalo na hrubšie kusy a menšie a jemnejšie sa opracovali ručne, prípadne sa upravili a napíli lupienkovou pílkou. Takýmto spôsobom sa vyrobilo aj puzzle Slovensko (Obrázok 2), puzzle vlajka SR a iné, z ktorých časť prezentujeme na obrázkoch 1 – 8.

Takto vypílené a obrúsené časti sa ďalej upravovali podľa ich ďalšieho použitia. Do pracovných činností je možné zapojiť aj deti, ktoré môžu vyhľadávať rôzne obrázky na internete, vystrihovať ich a následne lepiť na pripravené časti pomôcok. Po zaschnutí sa učia žiaci lakovať matným alebo lesklým tekutým lakom, lakom v spreji apod.

Pri práci na ďalších pomôckach sa oboznamujú s vlastnosťami rôznych druhov farieb ako sú farby temperové, akrylové, farby na drevo a rôzne iné. Môžu vystrihovať písmená z brúsneho papiera, pričom porovnávajú odlišnosť, farebnosť, zrnitosť, hrúbku a s ňou spojenú náročnosť pri strihaní. Takýchto pomocných prác môžeme pre žiakov vytvoriť široké spektrum. Od vyhľadávania obrázkov v časopisoch alebo na internete až po vlastné modifikácie pomôcok.



Obrázok 1. Pripravené súčasti kufrika a pomôcky na ďalšiu úpravu



Obrázok 2. Pílenie puzzle (lupienkovou pílkou) na jednotlivé kraje Slovenska

Možnosti využitia didaktických pomôcok

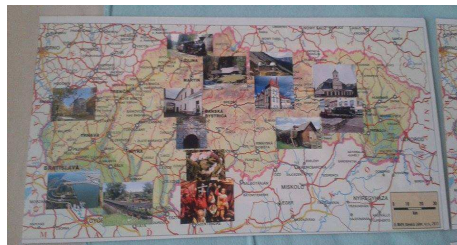
Súbor didaktických pomôcok „*Kufor plný zázrakov*“, je určený pre predprimárne a primárne vzdelávanie na poznávanie slovenských reálií a obsahuje tieto súčasti:

Bábkové divadlo sprevádza hravou formou celý kufrík a činnosti, ktoré ponúka. Okrem dvoch hlavných postavíčiek a základného „javiska“ obsahuje aj štyri kulisy (Obrázok 3), na ktorých sú zobrazené technické pamiatky, UNESCO pamiatky, múzeá a skanzeny a hrady, zámky, kostoly. Tieto kulisy môže dieťa ľubovoľne meniť podľa scenára, ktorý si sám vymyslí.

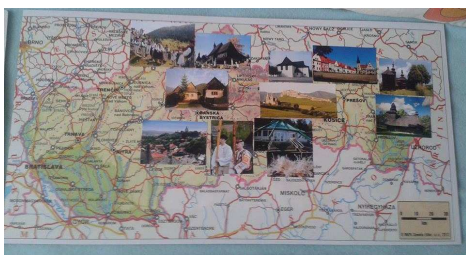
Kulisa č. 1



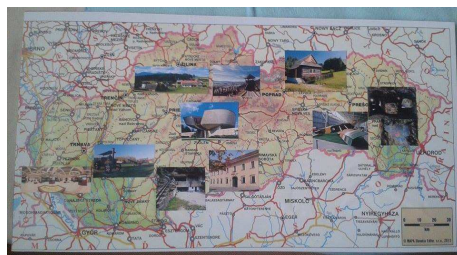
Kulisa č. 2



Kulisa č. 3



Kulisa č. 4



Obrázok 3. Kulisy do bábkového divadla

Kulisa č. 1 zobrazuje obrázok štátnych vlajok Slovenska a krajín, s ktorými Slovensko susedí.

Na kulise č. 2 sú technické pamiatky Slovenska: Múzeum bábkarských kultúr a hračiek – MODRÝ KAMEŇ, Tischlerov hámor – MEDZEV, Električka na košickom námestí – KOŠICE, Barokový sklad soli – Solivar – PREŠOV, Elektrárň – POPRAD, Observatórium – SKALNATÉ PLESO, Mlyny – Oblazy – KVAČIANSKA DOLINA, Kysucká lesná železnica KYSUCE, Mincovňa – KREMNICA, Banská štôlna – BANSKÁ ŠTIAVNICA, Veterný mlyn – HOLÍČ, Vodné dielo – GABČÍKOVO, Vodný mlyn – KOLÁROVO.

Kulisa č. 3 prezentuje pamiatky UNESCO na Slovensku. Ide predovšetkým o *Kultúrne pamiatky*: Mestská pamiatková rezervácia – BANSKÁ ŠTIAVNICA, VLKOLÍNEC, BARDEJOV, SPIŠSKÝ HRAD a ŠPIŠSKÁ KAPITULA.

Drevené kostoly v slovenskej časti Karpatského oblúka. Napríklad: TVRDOŠÍN, KEŽMAROK, LADOMÍROVÁ, RUSKÁ BYSTRÁ. *Z Prírodných pamiatok su to napríklad*: OCHTINSKÁ ARAGONITOVÁ JASKYŇA, *z Nehmotných pamiatok ide napríklad* o Oblasť stredného Slovenska – Poľana a severný Gemer – HUDOBNÝ NÁSTROJ FUJARA a Terchovská muzika – TERCHOVÁ.

Na kulise č. 4 sú Múzeá a skanzeny nachádzajúce sa na Slovensku. Ide napríklad o Novohradské múzeum a galéria – LUČENEC, Múzeum letectva KOŠICE – PEREŠ, Skanzen v STAREJ LUBOVNI, Slovenské opáľové bane – ČERVENICA, Archeoskanzen – HAVRÁNOK, Múzeum slovenskej dediny – MARTIN, Múzeum SNP – BANSKÁ BYSTRICA, Poľnohospodárske múzeum – NITRA, Archeologické múzeum – BRATISLAVA, Skalné obydlia – BRHLOVCE a mnoho iných.

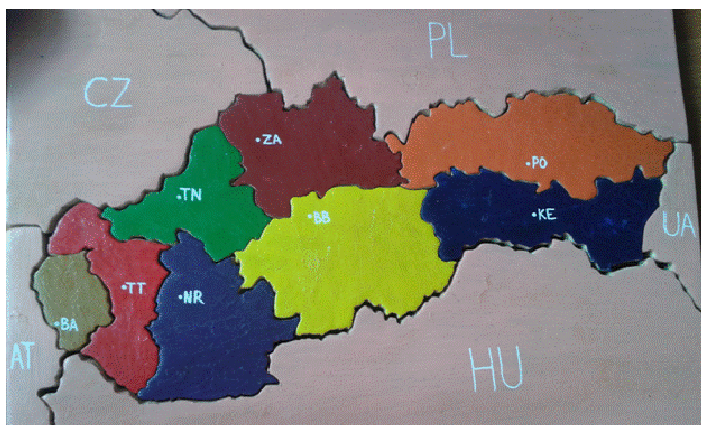
Takto je možné na kulisách prezentovať rôzny obsah vzdelávania, ktorý vyplýva z kurikulárnych dokumentov určených pre predprimárnu a primárnu edukáciu.

K divadlu sú vyrobené rôzne bábky, marionety z dreva a drôtu, dieťa si ich môže vybrať a využívať aj na činnosti mimo tejto pomôcky. U detí sa tým rozvíja kreativita, dramatizačné a estetické cítenie, komunikačné schopnosti vzájomnú kooperáciu. Učiteľka ho môže využívať na motiváciu, ale i na úvod do novej témy. Tak, ako píše Honzíkova (2013), že je potrebné pôsobiť vo vzdelávacom procese na žiaka tak, aby prejavil túžbu, prianie, ohotu a záujem sa učiť a učiť sa aj pracovať (Honzíkova, J., 2013, s. 8). Deti a žiaci tak hrovou formou získavajú nové vedomosti o Slovensku. Samozrejme, manipulovať s bábkovým divadlom nemusí len učiteľka, ale aj deti, ktorým poskytuje možnosti pre ich rozvoj.



Obrázok 4. Bábkové divadlo so scénou – Poznávame technické pamiatky

Drevené puzzle sa skladá z dvoch celkov. Prvý celok po vyskladaní tvorí slovenskú vlajku. V druhom celku sa vyskladá 8 krajov, ktoré tvoria mapu Slovenska (Obrázok 5). Okolie mapy Slovenska tvoria susedné štáty, ktoré sú zároveň rámom pre puzzle. Pre deti predškolského veku a mladších žiakov je priložená predloha, podľa ktorej si môžu pomôcť pri skladaní mapy. Prostredníctvom týchto puzzle sa deti oboznamujú nielen s členením Slovenska na kraje, s okolitými susednými krajinami, ale aj so slovenskou vlajkou, znakom a s rozpoznávaním farieb štátnych symbolov.



Obrázok 5. Drevené puzzle – kraje Slovenska a susedné štáty

Preklápačky sú určené na poznávanie typických slovenských rastlín, živočíchov, záchranných zložiek, dopravných prostriedkov a podobne (Obrázok 6). Deti postupne objavujú spôsob preklápania sa daných častí, na čo môže učiteľka neskôr nadviazať rôznymi pokusmi, či manipulačnými činnosťami. Postupne tak začínajú zábavnou formou objavovať okrem slovenskej techniky, prírody aj matematiku, či fyziku.



Obrázok 6. Preklápačky na poznávanie záchranných zložiek, dopravných prostriedkov, slovenských rastlín a živočíchov

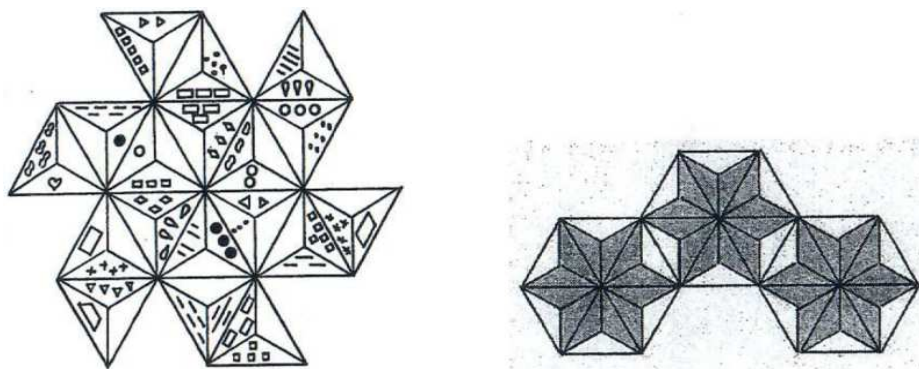
Tromino je vlastne istou transformáciou hry Domino, však s tým rozdielom, že nemá dve časti na prikladanie, ale tri. Taktiež sa na ňom nenachádzajú len bodky vyjadrujúce počet, ale rôzne obrázky, erby či farby. Táto spoločenská hra je určená na rozpoznávanie erbov (Obrázok 7), krajských miest a ďalších štyroch významných obcí Slovenska (najsevernejšia, najjužnejšia, najvýchodnejšia a najzápadnejšia obec). Pre mladšiu vekovú kategóriu je *Tromino* usporiadané tak, že deti nespájajú len erby, ale k hre využívajú druhú stranu *Tromina*, ktorá je farbami rozdelená na tri časti. Deti si tak prostredníctvom hry upevňujú poznávanie farieb.



Obrázok 7. Tromino s erbami slovenských obcí a miest

Podobnú pomôcku uvádza Gerová (1999) pod názvom *Trojuhelníkové domino* s matematickým obsahom (Obrázok 8). Je viacúčelová. Okrem upevňovania aritmetických a geometrických pojmov umožňuje využitím farebnosti podkladu niektorých z troch častí príslušného dielu skladačky vytvárať aj rôzne mozaiky. Dôraz sa kladie tiež na „vypĺňanie častí roviny rôznych tvarov na základe predlohy, časti predlohy, alebo «slepej» predlohy, a iné, čo umožňuje rozvíjať predstavivosť žiakov v rovine Gerová” (1999, s. 71).

Kocky. V kufriku sa nachádza 108 drevených kociek. Na jednej stene každej kocky je nalepená graféma vystrihnutá z rôznych druhov brúsneho papiera. Spájaním grafém, žiaci tvoria názvy slovenských technických pamiatok a miest, v ktorých sa nachádzajú. Každú usporiadanú dvojicu tvoria písmená z rovnakého druhu a s rovnako veľkou zrnitosťou brúsneho papiera. Na ostatných stenách drevených kociek sú nalepené časti obrázkov technických pamiatok, ktoré sa nachádzajú na území Slovenska. Úlohou detí a žiakov je poskladať kocky tak, aby časti obrázkov vytvorili celok.



Obrázok 8. Trojuholníkové domino Zdroj: Gerová (1999)



Obrázok 9. Drevené kocky s grafémou z brúsneho papiera, na skladanie názvov technických pamiatok nachádzajúcich sa na území Slovenska

Záver

To, že mnohé deti i žiaci v dnešnej dobe už veľmi neprichádzajú s drevenými učebnými pomôckami do kontaktu, nás viedlo pri ich výrobe práve k výberu tohto prírodného materiálu. Pomocou drevených didaktických 3D učebných pomôcok si deti môžu efektívne, tvorivo a zábavnou formou osvojovať poznatky a nadobúdať zručnosti v rôznych

oblastiach výchovy a vzdelávania. Zvlášť v oblasti poznávania technických, kultúrno-historických pamiatok Slovenska, rôznych vlastivedných a prírodovedných oblastí. Rovnako užitočné, prospešné a rozvíjajúco pôsobiace môžu byť pri tvorivej dramatizácii, skupinovej práci, komunikácií apod. Prezentované učebné pomôcky môžu slúžiť aj na rozvoj pracovno-technických zručností, kedy si deti môžu samy alebo za pomoci učiteľov a rodičov vyrábať nielen drevené pomôcky ale aj rôzne hry a hračky a to podľa vlastnej fantázie s rozvíjaním tvorivosti, zvlášť originality.

Literatúra

1. DRIENSKY, D. - HRMO, R. (2004), *Materiálne didaktické prostriedky. Experimentálny učebný text grantového projektu KEGA Doplnujúce pedagogické štúdium učiteľov technických odborných predmetov*, Bratislava.
2. GAŠPAROVÁ, M. (1998), *Didaktické hry vo vlastivede* [in:] *Hry – hračky – hlavolamy*, Banská Bystrica, s. 151-154. ISBN 80-8055-154-5.
3. GAŠPAROVÁ, M., KORIM, V. (2003), *Základy vlastivedného vzdelávania*, Banská Bystrica, ISBN 80-8055-813-2.
4. GEROVÁ, L. (1999), *Matematická hra a rozvoj osobnosti* [in:] *Hra – prostriedok formovania osobnosti*, Banská Bystrica, s. 66-72. ISBN 80-8055-266-5.
5. GEROVÁ, L. (2000), *K príprave budúcich učiteľov 1. st. ZŠ na prácu so žiakmi s väčším záujmom o matematiku* [in:] *Autentické vyučovanie a využitie medzipredmetových vzťahov vo vyučovaní matematiky*, Banská Bystrica, s. 27-31. ISBN 80-8055-444-7.
6. HONZÍKOVÁ, J. (2013), *Kdo tvorí, ten nezlobí. Průvodce pro práci s materiálem*, Rec. P. Mach, J. Krotký, 1.vyd., s. 99. Plzeň, ISBN 978-80-7211-455-9.
7. JAREŠOVÁ, A. (2015), *Alternatívna pedagogická koncepcia Marie Montessori a možnosti jej využitia v predprimárnej edukačnej praxi* [in:] *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy: pomocník pri odhaľovaní osobnostných individualít dieťaťa predškolského veku*, 1. vyd. Bratislava 2011, s. 17-20, ISBN 978-80-89182-63-3.
8. JAREŠOVÁ, A. (2007/08). *Didaktický materiál v pedagogike Márie Montessoriovej* [in:] „Naša škola”, roč. XI, č. 10, s. 12-15, ISSN 1335-2733.

9. MELICHERČÍKOVÁ, D., MELICHERČÍK, M. (1998), *Hry a hračky vo vyučovaní prírodovedy* [in:] *Hry – hračky – hlavolamy*, Banská Bystrica, s. 155-159, ISBN 80-8055-154-5.
10. MURÍNOVÁ, D., MEDVEĎOVÁ, E., HUŘOVÁ, Z. (2016), *Didaktické 3D učebné pomôcky na poznávanie reálií Slovenska v ranej edukácii = Didactic 3D teaching tools for learning about Slovakia in early education* [in:] *Olympiáda techniky*, Plzeň 2016; *Sborník příspěvků z mezinárodní studentské odborné konference*, Plzeň 17. – 18. 5. 2016 / ed. Jarmila Honzíková, Petr Simbartl. – 1. vyd. – Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015, s. 111-116, ISBN 978-80-261-0620-3.

Dr Anna Gadomska–Radel

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**WYBRANE ZAGADNIENIA
Z ZAKRESU WŁADZY RODZICIELSKIEJ
I KONTAKTÓW Z DZIECKIEM
W SPRAWACH TRANSGRANICZNYCH.
CZĘŚĆ II**

Streszczenie

W ramach zapewnionej swobody przepływu osób coraz częściej występują sytuacje, w których istnieje konieczność rozstrzygnięcia przez sąd o sprawach dotyczących dziecka z zakresu władzy rodzicielskiej i kontaktów, gdy przebywa ono na terytorium państwa członkowskiego Unii Europejskiej. Obywatele różnych państw członkowskich zawierają bowiem między sobą małżeństwa oraz posiadają wspólne dzieci. Sytuacja prawna rodziny komplikuje się, gdy małżonkowie wytaczają sprawę o rozwód i istnieje konieczność uregulowania stosunków pomiędzy rodzicami i dzieckiem, jak również gdy jedno z rodziców bez zgody drugiego wywozi dziecko z dotychczasowego miejsca pobytu.

Rozstrzygnięcie transgranicznych sporów w sprawach o odpowiedzialność rodzicielską ułatwia Rozporządzenie Rady (WE) Nr 2201/2003 z dnia 27 listopada 2003 r. na temat jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej. Kompleksowo reguluje ono podstawy pozwalające na ustalenie jurysdykcji sądu, zapobiega prowadzeniu równoległych postępowań oraz umożliwia swobodny przepływ orzeczeń, dokumentów urzędowych i porozumień w państwach członkowskich UE. Ponadto odgrywa istotną rolę w praktyce, gdyż odnosi się do kwestii uznawania i wykonywania orzeczeń wydanych przez sądy państw członkowskich w sprawach o odpowiedzialność rodzicielską.

Słowa kluczowe: dziecko, władza rodzicielska, kontakty z dzieckiem, odpowiedzialność rodzicielska, jurysdykcja, rodzice.

**SELECTED ISSUES OF PARENTAL AUTHORITY
AND CONTACTS WITH CHILDREN IN CROSS-BORDER CASES.
PART II**

Abstract

As part of ensured free movement of people it is more common to come across a situation, in which there is a necessity for court involvement in order to pass a judgment concerning parental authority and contacts with a child in cases when a particular child dwells in the territory of a member state of the European Union. Citizens of different member states enter into matrimony with each other and have children together. In case of a divorce legal situation of the family becomes complicated and a need to regulate the relations between parents and children occurs. Similar problem appears when one parent without the consent of the other takes away a child from its previous place of residence. Council Regulation (EC) No 2201/2003 of 27 November 2003 concerning jurisdiction and the recognition and enforcement of judgments in matrimonial matters and the matters of parental responsibility facilitates settling cross-border disputes concerning matters of parental responsibility. It comprehensively regulates the basis for establishing the jurisdiction of the court, it prevents conducting of paralel proceedings and enables the free movement of judgments, official documents and agreements in the European Union Member States. It also plays an important role in practice as it relates to issues concerning the recognition and enforcement of judgments issued by the courts of the Member States concerning parental responsibility.

Keywords: child, parental authority, contacts with child, parental responsibility, jurisdiction, parents.

Rozstrzyganie transgranicznych sporów w sprawach o odpowiedzialność rodzicielską ułatwia Rozporządzenie Rady (WE) Nr 2201/2003 z dnia 27 listopada 2003 r. dotyczące jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej¹. Kompleksowo reguluje ono podstawy pozwalające na us-

¹ Rozporządzenie Rady (WE) Nr 2201/2003 z dnia 27 listopada 2003 r. dotyczące jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach mał-

talenie jurysdykcji sądu, zapobiega prowadzeniu równoległych postępowań oraz umożliwia swobodny przepływ orzeczeń, dokumentów urzędowych i porozumień w państwach członkowskich UE. Ponadto odgrywa istotną rolę w praktyce, gdyż odnosi się do kwestii uznawania i wykonywania orzeczeń wydanych przez sądy państw członkowskich w sprawach o odpowiedzialność rodzicielską.

W pierwszej części artykułu z zakresu zagadnień władzy rodzicielskiej i kontaktów z dzieckiem w sprawach transgranicznych omówiono pojęcie odpowiedzialności rodzicielskiej oraz podstawy prawne pozwalające na ustalenie jurysdykcji sądu w przedmiotowych sprawach. Natomiast w części drugiej zostanie przedstawiona problematyka uznawania i wykonywania orzeczeń dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej oraz zależności istniejącej między Rozporządzeniem a umowami dwustronnymi łączącymi Polskę z innymi państwami spoza Unii Europejskiej.

Rozporządzenie a umowy dwustronne wiążące Polskę z innymi państwami

Z uwagi na fakt, że jurysdykcja została uregulowana nie tylko w Rozporządzeniu Rady Bruksela II bis, ale także w umowach dwustronnych, które wiążą Polskę z państwami członkowskimi Unii Europejskiej, jak również państwami spoza Unii Europejskiej, należy rozważyć jakie przepisy stosuje się przy określeniu prawa właściwego.

Rozporządzenie Rady Bruksela II bis w praktyce wyłącza zastosowanie w Polsce przepisów Konwencji Haskiej z dnia 19 października 1996 r. o właściwości, prawie właściwym, uznawaniu, wykonywaniu i współpracy w dziedzinie odpowiedzialności rodzi-

żeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej uchylającym rozporządzenie (WE) nr 1347/2000, pierwotnie opublikowane w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 23 grudnia 2003 r., L 338, Polskie wydanie specjalne, rozdział 19, tom 6, s. 243; Rozporządzenie to było dwukrotnie sprostowane – początkowo w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z 2009 r., Nr 70, s. 19, a następnie w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 24 grudnia 2009 r., L 347/32.

cielskiej i środków ochrony dzieci² (zwana dalej: Konwencją lub Konwencją Haską), gdyż w stosunkach między państwami członkowskimi Rozporządzenie ma pierwszeństwo przed konwencjami, w zakresie, w jakim dotyczą one spraw uregulowanych w Rozporządzeniu. Konwencja Haska będzie miała zatem zastosowanie do określenia jurysdykcji sądu dopiero w sytuacji, jeżeli sprawa dotyczy odpowiedzialności rodzicielskiej, a dziecko ma miejsce zwykłego pobytu poza terytorium państwa członkowskiego.

Jednakże Rozporządzenie Rady Bruksela II bis nie reguluje prawa właściwego do rozpoznania danej sprawy dotyczącej odpowiedzialności rodzicielskiej obejmującej swoim zakresem władzę rodzicielską i kontakty z dzieckiem. W tym zakresie mają zastosowanie wewnętrzne normy kolizyjne, umowy dwustronne lub konwencje wielostronne, w których zostały uregulowane kwestie dotyczące prawa właściwego.

Zgodnie z treścią art. 56 ust. 1 Prawa prywatnego międzynarodowego z dnia 4 lutego 2011 r.³ „prawo właściwe dla spraw z zakresu władzy rodzicielskiej i kontaktów z dzieckiem określa Konwencja o jurysdykcji, prawie właściwym, uznawaniu, wykonywaniu i współpracy w zakresie odpowiedzialności rodzicielskiej oraz środków ochrony dzieci, sporządzona w Hadze w dniu 19 października 1996 r.”. Wynika to z faktu, iż w dniu 4 marca 2010 r. Prezydent RP podpisał ustawę z dnia 22 stycznia 2010 r. wyrażającą zgodę na ratyfikację Konwencji Haskiej i znajduje ona w Polsce zastosowanie od dnia 1 listopada 2010 r.

Zgodnie z art. 1 ust. 1 lit. c) Konwencji Haskiej „celem Konwencji jest określenie prawa właściwego dla odpowiedzialności rodzicielskiej”. Zakres przedmiotowy Konwencji jest tożsamy z zakresem spraw dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej w rozumieniu omawianego Rozporządzenia. Natomiast zakres podmiotowy Konwencji wskazuje, że znajduje ona zastosowanie w sprawach osób, które nie ukończyły 18 lat.

² Konwencja Haska z dnia 19 października 1996 r. o jurysdykcji, prawie właściwym, uznawaniu, wykonywaniu i współpracy w zakresie odpowiedzialności rodzicielskiej i środków ochrony dzieci, Dz. U. 2010, Nr 172, poz. 1158, Dz. Urz. UE L 151 z 11.06.2008, s. 39.

³ Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. Prawo prywatne międzynarodowe (Dz. U. 2015, poz. 1792 test jednolity).

Z treści art. 15 ust. 1 Konwencji Haskiej wynika, że „przy wykonywaniu jurysdykcji przyznanej zgodnie z postanowieniami rozdziału II, organy Umawiającego się Państwa stosują przepisy własnego prawa”. Czy zatem znajduje to zastosowanie przy określaniu prawa właściwego w sytuacji, gdy jurysdykcja ustalana jest na podstawie Rozporządzenia Rady? W doktrynie przyjmuje się, że podstawa jurysdykcji według jednego i drugiego aktu prawnego jest podobna i decydujące znaczenie ma miejsce zwykłego pobytu dziecka, co pozwala na uznanie, że jurysdykcja oparta na przepisach Rozporządzenia Rady jest wykonywana zgodnie z postanowieniami Konwencji Haskiej oraz w myśl art. 15 ust. 1 Konwencji sąd stosuje swoje własne prawo. W związku z tym w Polsce przyjęto, że art. 15 Konwencji znajduje zastosowanie w każdej sprawie, zarówno gdy podstawa jurysdykcji wynika z Rozporządzenia, z Konwencji, lub z kodeksu postępowania cywilnego⁴.

Konwencja reguluje też kwestię odnoszącą się do powstania i ustania odpowiedzialności rodzicielskiej i wskazuje, że „jeżeli powstanie i ustanie odpowiedzialności rodzicielskiej następuje z mocy prawa, prawem właściwym jest prawo państwa zwykłego pobytu dziecka” (art. 16 ust. 1 Konwencji). W przypadku zmiany miejsca zwykłego pobytu, odpowiedzialność rodzicielska istniejąca według prawa państwa zwykłego pobytu dziecka trwa także po zmianie zwykłego pobytu dziecka na inne państwo (ust. 3). Pomimo, że odpowiedzialność rodzicielska w wyniku zmiany zwykłego pobytu dziecka trwa nadal, to zmianie ulega prawo właściwe dla jej wykonywania, gdyż w myśl art. 17 Konwencji, wykonywanie odpowiedzialności rodzicielskiej podlega prawu państwa zwykłego pobytu dziecka i w razie zmiany zwykłego pobytu dziecka podlega prawu państwa nowego zwykłego pobytu (zarówno, gdy odnosi się to do odpowiedzialności rodzicielskiej powstałej z mocy prawa, jak również zmodyfikowanej orzeczeniem sądowym). W związku z tym w przypadku, gdy w państwie aktualnego zwykłego pobytu dziecka, będzie zachodziła potrzeba zmiany sposobu wykonywania odpowiedzialności rodzicielskiej

⁴ A. Bodnar, A. Gójska, J. Ignaczewski, L. Kuziak, A. Śledzińska-Simon, R. Zegadło, *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem*, (red.) J. Ignaczewski Warszawa 2015, s. 279.

wówczas zmiana stosunków pomiędzy rodzicem i dzieckiem nastąpi zgodnie już z prawem aktualnego zwykłego pobytu dziecka, a nie poprzedniego zwykłego pobytu dziecka.

Istotne znaczenie w praktyce stosowania Konwencji Haskiej odgrywa niewątpliwie art. 20, który stanowi, że „normy prawa właściwego znajdują zastosowanie nie tylko do obywateli państw należących do konwencji bądź cudzoziemców mieszkających na terytorium tych państw, lecz także gdy prawem wskazanym przez postanowienia Konwencji jest prawo państwa nie będącego stroną Konwencji”. Jednocześnie Konwencja Haska w art. 22 przewiduje odstępstwo od stosowania przepisów prawa obcego ustalonego zgodnie z jej postanowieniami. Mianowicie występuje to w sytuacji, gdy jego zastosowanie będzie sprzeczne z porządkiem publicznym, przy uwzględnieniu dobra dziecka.

Zgodnie z treścią art. 52 ust. 1 „Konwencja nie narusza porozumień międzynarodowych, których Umawiające się Państwa są stronami, a które zawierają postanowienia w dziedzinach uregulowanych przez niniejszą Konwencję, chyba że odmienne oświadczenie zostanie złożone przez Państwa związane tymi porozumieniami”. Oznacza to, że dopóki państwa będące stronami Konwencji Haskiej nie złożą stosownych oświadczeń wówczas w sprawach z zakresu odpowiedzialności rodzicielskiej będą miały zastosowanie umowy dwustronne zawarte przez Polskę z innymi państwami członkowskimi Unii Europejskiej, jak również państwami trzecimi. Utrzymanie takiego stanu nie będzie sprzyjać polskiemu sądom rozpoznającym sprawy opiekuńcze małoletnich będących obywatelami państw, z którymi łączą nas dawne umowy posługujące się w tym zakresie łącznikiem obywatelstwa, a nie miejsca zwykłego pobytu dziecka⁵. Jest to konsekwencją poprzednio obowiązującego brzmienia art. 19 § 1 Prawa prywatnego międzynarodowego, który stanowił, że stosunki prawne między rodzicami i dzieckiem podlegają prawu ojczystemu dziecka.

Przykładowo umowa zawarta pomiędzy Polską Rzeczpospolitą Ludową a Węgierską Republiką Ludową o obrocie prawnym w sprawach cywilnych, rodzinnych i karnych w Budapeszcie

⁵ A. Bodnar, A. Gójska, J. Ignaczewski, L. Kuziak, A. Śledzińska-Simon, R. Zegadło, *Władza rodzicielska...*, op. cit., s. 283.

w dniu 6 marca 1959 r.⁶ w art. 34 stanowi, że „stosunki prawne między rodzicami i dziećmi oraz ustalenie i zaprzeczenie ojcostwa lub macierzyństwa podlegają prawu tej umawiającej się strony, której obywatelem jest dziecko. Jeżeli dziecko zamieszkuje na obszarze drugiej strony, stosuje się prawo tej strony, jeżeli jest ono korzystniejsze dla dziecka”.

Podobną regulację w zakresie stosunków prawnych między rodzicami i dziećmi zawiera umowa zawarta w Warszawie w dniu 4 grudnia 1961 r. pomiędzy Polską Rzeczpospolitą Ludową a Ludową Republiką Bułgarii o pomocy prawnej i stosunkach prawnych w sprawach cywilnych, rodzinnych i karnych⁷. Zgodnie z art. 26 umowy, „stosunki prawne między rodzicami i dziećmi oraz ustalenie i zaprzeczenie ojcostwa lub macierzyństwa podlegają prawu tej umawiającej się strony, której obywatelem jest dziecko”.

W wyżej wskazanych umowach dwustronnych istotną rolę przy określeniu prawa właściwego do rozpoznania sprawy odgrywa zatem łącznik obywatelstwa dziecka.

Odmienne kwestia ta została uregulowana w umowie zawartej w Warszawie w dniu 5 kwietnia 1967 r. między Polską Rzeczpospolitą Ludową a Republiką Francuską o prawie właściwym, jurysdykcji i wykonywaniu orzeczeń w zakresie prawa osobowego i rodzinnego⁸, która w kwestii władzy rodzicielskiej i kontaktów w inny sposób uregulowała stosunki prawne odnoszące

⁶ Umowa zawarta pomiędzy Polską Rzeczpospolitą Ludową a Węgierską Republiką Ludową o obrocie prawnym w sprawach cywilnych, rodzinnych i karnych z dnia 6 marca 1959 r. (Dz. U. 1960, Nr 8, poz. 54 ze zm.), zmieniona przez Protokół w sprawie zmiany i uzupełnienia Umowy między Polską Rzeczpospolitą Ludową a Węgierską Republiką Ludową w obrocie prawnym w sprawach cywilnych, rodzinnych i karnych z dnia 6 marca 1959 r. (Dz. U. 1982, Nr 5, poz. 32).

⁷ Umowa zawarta pomiędzy Polską Rzeczpospolitą Ludową a Ludową Republiką Bułgarii o pomocy prawnej i stosunkach prawnych w sprawach cywilnych, rodzinnych i karnych z dnia 4 grudnia 1961 r. (Dz. U. 1963, Nr 17, poz. 88 ze zm.), zmieniona przez Protokół do Umowy pomiędzy Polską Rzeczpospolitą Ludową a Ludową Republiką Bułgarii o pomocy prawnej i stosunkach prawnych w sprawach cywilnych, rodzinnych i karnych z dnia 27 czerwca 1980 r. (Dz. U. 1981, Nr 10, poz. 43).

⁸ Umowa zawarta między Polską Rzeczpospolitą Ludową a Republiką Francuską o prawie właściwym, jurysdykcji i wykonywaniu orzeczeń w zakresie prawa osobowego i rodzinnego z dnia 5 kwietnia 1967 r. (Dz. U. 1969, Nr 4, poz. 22 ze zm.).

do dziecka małżeńskiego i pozamałżeńskiego. Zgodnie z art. 10 ust. 1 „stosunki prawne między rodzicami a dziećmi podlegają prawu Wysokiej Umawiającej się Strony, na której terytorium mają oni miejsce zamieszkania. Jeżeli rodzice lub jedno z rodziców zamieszkują na terytorium jednej Wysokiej Umawiającej się Strony, a dziecko – na terytorium drugiej Strony, ich stosunki prawne podlegają prawu Wysokiej Umawiającej się Strony, której obywatelem jest dziecko (ust. 2). Stosunki prawne między dzieckiem pozamałżeńskim a jego ojcem i matką podlegają prawu Wysokiej Umawiającej się Strony, której obywatelem jest dziecko (ust. 3)”. Fakt uzależniania prawa właściwego od łącznika miejsca zamieszkania stanowi, że brane jest pod uwagę miejsce zwykłego pobytu w rozumieniu zarówno Rozporządzenia Rady Bruksela II bis, jak również Konwencji Haskiej.

Jedynie umowy z Grecją, Finlandią i Cyprzem nie zawierają regulacji w zakresie prawa właściwego dla odpowiedzialności rodzicielskiej i opieki. Natomiast umowa z Belgią dotyczy tylko rozwodów i tylko w tym zakresie prawo właściwe zostało określone⁹.

Dotychczas oświadczenia o pierwszeństwie stosowania konwencji przed postanowieniami umów dwustronnych łączących Polskę z innymi państwami członkowskimi Unii Europejskiej złożyły tylko Austria i Czechy¹⁰.

Uznawanie i wykonywanie orzeczeń

W przypadku, gdy orzeczenie dotyczące odpowiedzialności rodzicielskiej zostało wydane przez sądy państw członkowskich wówczas do uznania i wykonywania orzeczeń stosuje się przepisy Rozporządzenia Rady Bruksela II bis. Uznanie orzeczeń sądowych w innych państwach członkowskich następuje *ex lege* bez konieczności przeprowadzania postępowania. Zgodnie z treścią art. 21 ust. 1 Rozporządzenia do uznania orzeczenia wydanego w jednym z państw członkowskich nie jest wymagane przepro-

⁹ A. Bodnar, A. Gójska, J. Ignaczeński, L. Kuziak, A. Śledzińska-Simon, R. Zegadło, *Władza rodzicielska...*, op. cit., s. 286.

¹⁰ *Ibidem*, s. 283.

wadzenie specjalnego postępowania, gdyż do uznania dochodzi z mocy prawa.

Jednakże gdy kwestia uznania jest sporna, każda ze stron postępowania mając w tym interes może wystąpić do sądu z wnioskiem o uznanie bądź odmowę uznania. W przypadku odpowiedzialności rodzicielskiej Sąd odmówi uznania orzeczenia w przypadku, gdy jest ono oczywiście sprzeczne z porządkiem publicznym państwa członkowskiego, w którym wystąpiono o uznanie; orzeczenie zostało wydane bez zapewnienia dziecku możliwości wysłuchania; z naruszeniem podstawowych zasad postępowania w państwie członkowskim, w którym wystąpiono o uznanie (z wyjątkiem przypadków niecierpiących zwłoki); jeżeli osobie nieobecnej nie doręczono pisma wszczynającego postępowanie w sposób umożliwiający przygotowanie się do obrony; orzeczenie stanowi naruszenie odpowiedzialności rodzicielskiej osoby, która złożyła wniosek, gdy nie była ona wysłuchana w toku postępowania; gdy orzeczenie nie da się pogodzić z późniejszym orzeczeniem dotyczącym odpowiedzialności rodzicielskiej, wydanym w państwie członkowskim, w którym wystąpiono o uznanie; orzeczenia nie da się pogodzić z późniejszym orzeczeniem dotyczącym odpowiedzialności rodzicielskiej, wydanym w innym państwie członkowskim lub w kraju.

W przypadku wystąpienia przez stronę z wnioskiem o uznanie bądź odmowę uznania orzeczenia, jest wymagane zastosowanie procedury polegającej na określeniu przez państwa członkowskie sądu właściwego miejscowo do przeprowadzenia takiego postępowania. Lista sądów nie jest załącznikiem do Rozporządzenia, lecz jest ogłaszana i aktualizowana w odrębnym dokumencie publikowanych w Dzienniku Urzędowym UE. W przypadku Polski, sądami właściwymi są sądy okręgowe, których właściwość miejscową określa wewnętrzny porządek prawny – kodeks postępowania cywilnego. W przypadku uznania orzeczenia, sąd dokonujący uznania przede wszystkim nie bada jurysdykcji sądu, który wydał to orzeczenie, jak również nie dokonuje merytorycznego rozpoznania sprawy. Sąd państwa członkowskiego, który dokonuje uznania jest związany ustaleniami faktycznymi będącymi podstawą wyroku i badanie pod kątem dopuszczalności

uznania nie może zawierać badania merytorycznych kwestii. Sąd bada tylko i wyłącznie dopuszczalność uznania.

Strona postępowania, która występuje z wnioskiem o uznanie orzeczenia lub jego wykonanie dołącza do wniosku: odpis orzeczenia, który spełnia warunki niezbędne do ustalenia jego autentyczności oraz zaświadczenie (wystawiane na wniosek uprawnionej strony, przy użyciu, w przypadku orzeczenia w sprawach odpowiedzialności rodzicielskiej – formularza znajdującego się w załączniku II). Zaświadczenie takie jest wystawiane na wniosek strony uprawnionej. Kwestię wystawienia zaświadczenia w Polsce reguluje treść art. 1144¹ k.p.c.¹¹, który stanowi, że „jeżeli przepisy odrębne przewidują wydanie zaświadczenia na potrzeby uznania lub stwierdzenia wykonalności orzeczenia, ugody lub innego tytułu egzekucyjnego w innym państwie członkowskim UE, zaświadczenie takie wystawia, na wniosek zainteresowanego, przewodniczący w sądzie, który wydał orzeczenie lub zatwierdził ugodę lub przez którym ugoda została zawarta”.

Po uznaniu orzeczenia w sprawach odpowiedzialności rodzicielskiej, niezwłocznie jest wydawana klauzula wykonalności. Sądem właściwym do rozpoznania sprawy jest sąd wskazany przez państwa członkowskie. W przypadku Polski jako właściwy rzeczowo został wskazany sąd okręgowy. Natomiast właściwym miejscowo jest sąd, w którego okręgu ma miejsce zwykły pobyt osoba, przeciwko której orzeczenie ma być wykonane lub sąd, w którego okręgu ma miejsce zwykły pobyt dziecko, którego dotyczy wniosek. Zgodnie z treścią art. 30 Rozporządzenia do postępowania w zakresie składania wniosku stosuje się prawo państwa członkowskiego, w którym postępowanie ma się toczyć. Powoduje to, że w przypadku wykonania orzeczenia w Polsce stosuje się przepisy k.p.c. i przy ustalaniu właściwości miejscowej sądu mamy do czynienia z tzw. właściwością przemienną. Oznacza to, że zgodnie z treścią art. 43 § 1 k.p.c. wybór sądu właściwego do rozstrzygnięcia sprawy należy do wnioskodawcy.

W przypadku polskiego systemu prawnego orzeczenie jest wydane na posiedzeniu niejawnym. Wniosek o wykonanie orzeczenia może być oddalony z tych samych powodów warunkują-

¹¹ Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego (Dz. U. 2014, poz.101 j. t. ze zm.).

cych oddalenie wniosku o uznanie orzeczenia i podobnie jak przy uznaniu, zakazuje się kontroli merytorycznej wydanego orzeczenia podlegającego wykonaniu. Orzeczenie to podlega zaskarżeniu, zaś procedura zaskarżania została pozostawiona poszczególnym państwom członkowskim. W Polsce kwestię zaskarżania orzeczeń reguluje Kodeks postępowania cywilnego i w myśl art. 1151¹ § 3 k.p.c. środkiem zaskarżenia postanowienia w przedmiocie stwierdzenia wykonalności jest zażalenie. Natomiast, od postanowienia sądu apelacyjnego w przedmiocie wykonalności przysługuje skarga kasacyjna. Może ona zostać zaskarżona przez każdą ze stron do sądu znajdującego się w w/w wykazie. Termin na wniesienie środka zaskarżenia uwzględniającego wniosek wynosi miesiąc od doręczenia orzeczenia. Natomiast Rozporządzenie nie odnosi się do terminu wzniesienia środka zaskarżenia przez stronę wnoszącą o stwierdzenie wykonalności, której wniosek został przez sąd oddalony. W tym zakresie wypowiedział się Sąd Najwyższy w postanowieniu z dnia 14 lipca 2004 r.¹² i przyjął, że „do terminu dla zażalenia wnioskodawcy stosuje się prawo wewnętrzne państwa wykonania, a zatem w Polsce termin ten jest tygodniowy”.

Odmierna sytuacja występuje w przypadku ustalonych kontaktów z dzieckiem. W sprawach tych wystawia się specjalne świadectwo o prawie do kontaktów z dzieckiem. Może ono zostać wydane po wysłuchaniu obu stron, wysłuchaniu dziecka, gdy jest to właściwe ze względu na wiek lub stopień dojrzałości, jak również po wydaniu wyroku zaocznego, gdy pismo wszczynające postępowanie zostało doręczone stronie, która nie stawiała się do sądu, ale ustalono, że osoba jednoznacznie zgadza się z orzeczeniem. Formularz świadectwa wypełnia się w języku, w którym sporządzono orzeczenie. Sąd wystawia świadectwo po sprawdzeniu, że respektowano zabezpieczenia proceduralne:

- wszystkie zainteresowane strony zostały wysłuchane,
- dziecko zostało wysłuchane, chyba że uznano to za niewłaściwe ze względu na wiek i stopień dojrzałości,
- jeżeli orzeczenie zostało wydane zaocznie, a stronie, która się nie stawiała, doręczono pismo wszczynające postępowanie

¹² Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 14 lipca 2004 r., IV CK 495/03, OSNC 2005, Nr 4, poz. 73.

w czasie i w sposób umożliwiający mu przygotowanie obrony, lub stronie doręczono taki dokument niezgodnie z wymienionymi warunkami, niemniej jednak ustalono, że uznała ona orzeczenie w sposób nie budzący wątpliwości.

Świadcstwo zawiera informacje praktyczne ułatwiające wykonywanie orzeczenia, a mianowicie imiona, nazwiska i adresy osób posiadających odpowiedzialność rodzicielską i dzieci, których dotyczy sprawa, uzgodnienia praktyczne dotyczące wykonywania praw do kontaktów z dzieckiem, szczególne obowiązki osoby posiadającej prawo do kontaktów z dzieckiem lub drugiego rodzica oraz ewentualne ograniczenia, jakie mogą być związane z wykonywaniem prawa do kontaktów¹³. Sąd wydaje świadectwo z własnej inicjatywy, jeżeli w chwili wydania orzeczenia w zakresie prawa kontaktów z dzieckiem istnieje prawdopodobieństwo, że prawa do kontaktów z dzieckiem będą wykonywane w kontekście transgranicznym. Przykładowo, jeden z rodziców zamieszkuje w innym państwie członkowskim lub planuje przemieszczenie się do innego państwa członkowskiego. Jeżeli charakter transgraniczny powstanie dopiero później wówczas świadectwo zostanie wydane na wniosek jednej ze stron (art. 41 ust. 3 Rozporządzenia Rady Bruksela II bis).

Orzeczenie o kontaktach z dzieckiem przyznane w jednym państwie członkowskim, opatrzone takim świadectwem, uznaje się i wykonuje w innym państwie członkowskim bez konieczności nadania klauzuli wykonalności oraz bez możliwości sprzeciwienia się uznaniu – niedopuszczalne jest złożenie wniosku przez stronę przeciwną o nieuznaniu orzeczenia. Ponadto niemożliwe jest podważanie wykonalności orzeczenia w drodze innych środków, gdyż pozostawałoby to w oczywistej sprzeczności z postanowieniami rozporządzenia. Potwierdzeniem tego jest postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 17 września 2014 r.¹⁴, I CSK 426/14, w którym Sąd Najwyższy stwierdził, że „niedopuszczalne jest żądanie ustalenia, że nie podlega wykonaniu na terytorium Polski orzeczenie kraju pochodzenia dziecka wydane w warunkach

¹³ Praktyczny Przewodnik dotyczący stosowania nowego II Rozporządzenia brukselskiego z dnia 1 czerwca 2005 r., http://ec.europa.eu/civiljustice/parental_resp/parental_resp_ec_vdm_pl.pdf, [1.08.2016].

¹⁴ Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 17 września 2014 r., I CSK 426/14, LEX nr 1537544.

określonych w art. 11 ust. 8 rozporządzenia, w stosunku do którego wydane zostało zaświadczenie przewidziane w art. 42 ust. 2 rozporządzenia”.

W przypadku, gdy strona nie wykonuje orzeczenia dotyczącego prawa do kontaktów z dzieckiem, druga strona może zażądać jego wykonania bezpośrednio przez organy państwa członkowskiego wykonania. Procedura wykonania uregulowana jest w prawie krajowym danego państwa. W odniesieniu do Polski, zastosowanie znajdują przepisy kodeksu postępowania cywilnego, a mianowicie art. 598¹⁵ § 1, który stanowi, że „jeżeli osoba, pod której pieczę dziecko pozostaje, nie wykonuje albo niewłaściwie wykonuje obowiązki wynikające z orzeczenia w przedmiocie kontaktów z dzieckiem, sąd, uwzględniając sytuację majątkową tej osoby, zagrozi jej nakazaniem zapłaty na rzecz osoby uprawnionej do kontaktu z dzieckiem oznaczonej sumy pieniężnej za każde naruszenie obowiązku”. Natomiast, gdy osoba, której sąd zagroził nakazaniem zapłaty oznaczonej sumy pieniężnej, nie wypełnia nadal swego obowiązku, sąd nakazuje jej zapłatę należnej sumy pieniężnej, ustalając jej wysokość stosownie do liczby naruszeń (art. 598¹⁶ § 1 k.p.c.).

Powyższe stanowi potwierdzenie, że postanowienia Rozporządzenia Rady Bruksela II bis zapewniają dziecku możliwość utrzymywania kontaktów z rodzicami, którzy żyją w rozłączeniu, nawet jeżeli mieszkają oni w innych państwach członkowskich. Orzeczenie dotyczące kontaktów z dzieckiem wydane w jednym państwie członkowskim będą bezpośrednio uznawane i wykonalne również w innym państwie członkowskim i jedynym warunkiem będzie wystawienie przez właściwy sąd zaświadczenia.

Zgodnie z treścią art. 64 ust. 1 Rozporządzenia, Rozporządzenie stosuje się przede wszystkim do postępowania sądowego wszczętego po terminie rozpoczęcia jego stosowania. Jednakże w przepisach przejściowych – intertemporalnych w zakresie uznawania i wykonywania orzeczeń, uregulowano także sytuacje, w której postępowanie sądowe zostało wszczęte przed dniem 1 marca 2005 r., ale po wejściu w życie rozporządzenia i orzeczenie wydano po dniu rozpoczęcia stosowania niniejszego rozporządzenia (art. 64 ust. 2 Rozporządzenia), lub też postępowanie zostało wszczęte po dniu wejścia w życie rozporządzenia, lecz

orzeczenie zostało wydane przed dniem rozpoczęcia stosowania niniejszego rozporządzenia (art. 64 ust. 3 Rozporządzenia).

Wysłuchanie dziecka

Kwestią wymagającą omówienia jest także problematyka związana z wysłuchaniem dziecka i umożliwieniem dziecku wyrażenia stanowiska w postępowaniu, które go dotyczy. Zgodnie z treścią art. 41 ust. 2 lit. c Rozporządzenia Rady Bruksela II bis sędzia wydaje zaświadczenie dotyczące prawa do osobistej styczności z dzieckiem, tylko wtedy, gdy dziecko miało możliwość bycia wysłuchanym, o ile nie uznano tego za niewłaściwe ze względu na jego wiek lub stopień dojrzałości. Wynika z tego, że dziecko może nie być wysłuchane, jedynie wówczas, gdy byłoby to niezasadne ze względu na wiek i poziom dojrzałości, a zatem stosuje się w tym zakresie wykładnię zawężającą. Tak więc podmiot dokonujący wysłuchania dziecka podejmuje w tym zakresie decyzję w odniesieniu do konkretnej, indywidualnej sytuacji dziecka.

Jednakże generalnie dziecku powinno dać się możliwość wypowiedzenia w kwestiach, które odnoszą się do jego osoby, przeprowadzając tę czynność z uwzględnieniem wieku i poziomu dojrzałości dziecka. Wysłuchanie dziecka wpływa na uzyskanie cennych informacji mogących mieć wpływ na dalsze życie małoletniego oraz daje możliwość zapoznania się z opinią małoletniego, jego obawami i potrzebami.

Wysłuchanie dziecka przeprowadza organ właściwy zgodnie z prawem krajowym. W polskim porządku prawnym każdorazowo czynność wysłuchania dziecka przeprowadza sąd. Wynika to wprost z art. 216¹ § 1 k.p.c., który stanowi, że sąd w sprawach dotyczących osoby małoletniego dziecka wysłucha je, jeżeli jego rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości na to pozwala. Przepis ten wskazuje, że wysłuchanie dziecka występuje w sytuacji ustalenia w procesie jego praw niemajątkowych np. kształtowania władzy rodzicielskiej w sprawie o rozwód, separację, unieważnienie małżeństwa. Organem uprawnionym do wysłuchania dziecka w sprawie o kontakty jest również sąd, czego potwierdzeniem jest treść art. 576 § 2 k.p.c., który w obecnym

brzmieniu stanowi, że sąd w sprawach dotyczących osoby lub majątku dziecka wysłucha je, jeżeli jego rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości na to pozwala, uwzględniając w miarę możliwości jego rozsądne życzenia.

W ocenie Autorki w czynności wysłuchania dziecka powinien obligatoryjnie brać udział biegły psycholog, który posiada stosowną wiedzę i doświadczenie pozwalające na zbadanie stopnia dojrzałości, świadomości dokonywanych wyborów oraz rozwoju umysłowego dziecka. Opinia sporządzona przez biegłego pozwoli następnie na dokonanie przez sąd oceny uzyskanych od dziecka informacji. Spotkanie dziecka z psychologiem ma także istotne znaczenie na etapie przygotowania do czynności wysłuchania, gdyż już wówczas biegły na podstawie przeprowadzonej z dzieckiem rozmowy, oceni stopień rozwoju psychofizycznego dziecka, ustali jego zasób słownictwa oraz osobowość będące pomocne przy prawidłowym przeprowadzeniu czynności wysłuchania i formułowaniu odpowiednich pytań kierowanych do dziecka, z uwzględnieniem jego wieku i rozwoju. Tak więc sędzia przed przystąpieniem do wysłuchania powinien zapoznać się z opinią biegłego psychologa oraz z materiałem dowodowym zgromadzonym w sprawie. Odpowiednie przygotowanie do czynności wysłuchania jest konieczne, gdyż na osobach wysłuchujących dziecko spoczywa ogromny ciężar odpowiedzialności a nieprawidłowe przeprowadzenie wysłuchania nie tylko nie doprowadzi do uzyskania istotnych informacji od dziecka, ale może narazić je na negatywne konsekwencje spotkania się z przedstawicielami wymiaru sprawiedliwości i spowodować niepotrzebny stres¹⁵.

Istotną kwestię stanowi także miejsce wysłuchania dziecka, które winno gwarantować odpowiednie warunki sprzyjające przeprowadzanej czynności. Zgodnie z dyspozycją art. 216¹ k.p.c., jak również art. 576 § 2 k.p.c., sąd po zbadaniu przesłanek warunkujących wysłuchanie dziecka dokonuje tej czynności poza salą posiedzeń sądowych. Rozwiązanie to należy ocenić pozytywnie, gdyż miejsce wysłuchania odgrywa ważną rolę w prawidłowym przeprowadzeniu czynności procesowej, przy jednoczesnej ochronie dziecka. W związku z tym czynność wysłuchania

¹⁵ A. Gadomska-Radel, *Wysłuchanie dziecka w postępowaniu cywilnym*, „Zagadnienia Społeczne”, Nr 2 (2) 2014, s. 99.

dziecka powinna być każdorazowo przeprowadzona w Przyjaznym Pokoju Przesłuchań Dzieci, aby zminimalizować jego stres związany z przeżywaniem nowego doświadczenia. Przyjazny Pokój Przesłuchań Dzieci składa się z dwóch pomieszczeń przedzielonych lustrem fenickim, które umożliwia bieżące obserwowanie wysłuchiwanego dziecka. Jedno pomieszczenie przeznaczone jest dla dziecka i sędziego¹⁶. Wnętrze tego pokoju jest wyposażone w niezbędne meble biurowe takie jak: stolik, krzeselka przystosowane do wieku dziecięcego, zabawki, malowanki, flamastry, kredki i papier do rysowania. Pokój do przesłuchań powinien być położony z daleka od ruchliwej ulicy i nieprzechodni, gdyż stwarza to atmosferę niepokoju. Dzięki temu dziecku zapewniony jest spokój, cisza i możliwość skoncentrowania się na czynności. Ponadto Przyjazny Pokój Przesłuchań Dzieci ma dyskretnie zainstalowane kamery oraz mikrofon, które zapewniają rejestrację spotkania z dzieckiem. W mojej ocenie utrwalenie przebiegu wysłuchania za pomocą urządzenia rejestrującego obraz i dźwięk jest rozwiązaniem korzystnym, gdyż dzięki temu czynność wysłuchania mogłaby zostać następnie odtworzona na rozprawie oraz przeanalizowana przez biegłego psychologa.

W związku z tym, że wysłuchanie dziecka jest trudną czynnością procesową z uwagi na podmiot, którego dotyczy i rodzaj spraw rozpoznawanych przez sąd, powinna ją przeprowadzać odpowiednio przygotowana do tego osoba. Zdaniem przedstawicieli doktryny osoba wysłuchująca dzieci powinna posiadać określone cechy, które często warunkują prawidłowe wysłuchanie¹⁷. Przede wszystkim zadaniem wysłuchującego sędziego jest wzbudzenie zaufania w dziecku oraz neutralizowanie formalizmu i sztywności sytuacji, w której znajduje się wysłuchiwane dziecko. Dlatego też nie może on być osobą posepną, wyniosłą lub krzykliwą i władczą. Natomiast powinien odznaczać się odpowiednim, przyjaznym podejściem do dzieci, lubić je i umieć z ni-

¹⁶ www.suwalki.kmp.gov.pl/prewencja/kmp.php?id=kacik, [1.08.2016].

¹⁷ Zob. także V. Kwiatkowska-Darul, *Przesłuchanie małoletniego świadka w polskim procesie karnym*, Toruń 2007, s. 169; B. Hołyst, *Kryminalistyka*, Warszawa 1996, s. 737; Z. Czeczot, *Kryminalistyczna problematyka osobowych źródeł dowodowych*, Warszawa 1976, s. 45 – 49; W. Kołakowska, B. Lach, *Psychologiczne determinanty zeznań świadków i osób składających wyjaśnienia (wybrane zagadnienia)*, Szczytno 1998, s. 5 – 6.

mi rozmawiać¹⁸. Są to umiejętności bardzo szczególne, które nie mają prowadzić do spoufalania się i schlebiana, używania zwrotów z gwary dziecięcej lub szkolnej, lecz wspomagać spokojną, rzeczową rozmowę, z użyciem języka prostego i zrozumiałego dla dziecka¹⁹. Duże znaczenie w uzyskiwaniu istotnych informacji odgrywa także posiadanie przez sędziego takich cech osobowości jak umiejętność nawiązywania kontaktu, spostrzegawczość, zdolność do koncentracji uwagi, jej podzielność i konstruktywna wyobraźnia. Sędzia powinien także posiadać wiedzę nie tylko z zakresu prawa, lecz także psychologii dziecięcej, socjologii i pedagogiki. Ponadto istotną rolę odgrywają pytania zadawane w trakcie wysłuchania dziecka, gdyż mogą one wpływać sugestywnie na dziecko. Pytania powinny być zatem zadawane w taki sposób, aby to sędzia mógł sam wywieść z wypowiedzi dziecka, z kim chce ono mieszkać, jak powinny wyglądać kontakty dziecka z rodzicem, z kim dziecko czuje się dobrze, z kim spędza wolny czas. Najważniejsze jest, aby sędzia umożliwił dziecku swobodną wypowiedź. Ponieważ czynność wysłuchania wymaga posiadania przez wysłuchującego stosownej wiedzy, umiejętności i doświadczenia sędziowie powinni uczestniczyć w szkoleniach i warsztatach, których celem jest przygotowanie sędziego do prawidłowego przeprowadzania wysłuchania małoletniego dziecka.

Reasumując, postanowienia zawarte w Rozporządzeniu Rady Bruksela II bis umożliwiają rozstrzyganie transgranicznych sporów w zakresie władzy rodzicielskiej i prawa do kontaktów z dzieckiem. Reguluje ono bowiem kwestie odnoszące się do ustalenia sądu właściwego do rozpoznania danej sprawy, zapobiega prowadzeniu równoległych postępowań w państwach członkowskich Unii Europejskiej i daje możliwość uznawania i wykonywania orzeczeń w innych państwach członkowskich bez konieczności przeprowadzania ponownego postępowania. Istniejąca współpraca sądowa w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej zapewnia zatem dziecku możliwość utrzymy-

¹⁸ A. Gadomska, *Przygotowanie do przesłuchania małoletniej ofiary w charakterze świadka*, „Prokuratura i Prawo” 2008, Nr 7 – 8, s. 185.

¹⁹ M. Brojek, *Uwagi i postulaty dotyczące taktyki przesłuchania w charakterze świadka osoby nieletniej*, „Prokuratura i Prawo” 1998, Nr 1, s. 99.

wania kontaktów z rodzicami, którzy żyją w rozłączeniu, nawet jeżeli mieszkają oni w innych państwach członkowskich.

Bibliografia

1. Bodnar A., Gójska A., Ignaczewski J., Kuziak L., Śledzińska – Simon A., Zegadło R., *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem*, pod red. Ignaczewski J., Warszawa 2015.
2. Brojek M., *Uwagi i postulaty dotyczące taktyki przesłuchania w charakterze świadka osoby nieletniej*, „Prokuratura i Prawo” 1998, Nr 1.
3. Czeczot Z., *Kryminalistyczna problematyka osobowych źródeł dowodowych*, Warszawa 1976.
4. Gadomska A., *Przygotowanie do przesłuchania małoletniej ofiary w charakterze świadka*, „Prokuratura i Prawo 2008” Nr 7 – 8.
5. Gadomska-Radel A., *Wysłuchanie dziecka w postępowaniu cywilnym*, „Zagadnienia Społeczne” 2014, Nr 2, s. 99.
6. Hołyst B., *Kryminalistyka*, Warszawa 1996.
7. Kołakowska W., Lach B., *Psychologiczne determinanty zeznań świadków i osób składających wyjaśnienia (wybrane zagadnienia)*, Szczytno 1998.
8. Kwiatkowska–Darul V., *Przesłuchanie małoletniego świadka w polskim procesie karnym*, Toruń 2007.
9. Praktyczny Przewodnik dotyczący stosowania nowego II Rozporządzenia brukselskiego z dnia 1 czerwca 2005 r., http://ec.europa.eu/civiljustice/parental_resp/parental_resp_ec_vdm_pl.pdf, [1.08.2016].
10. www.suwalki.kmp.gov.pl/prewencja/kmp.php?id=kacik, [1.08.2016].

Mgr Daria Żmudzin
Uniwersytet w Białymstoku

DZIECKO JAKO OFIARA I SPRAWCA PRZEMOCY SEKSUALNEJ

Streszczenie

Problem wykorzystywania seksualnego dzieci u większości ludzi budzi silne emocje, ponieważ każdy był dzieckiem i nie ma nic bardziej odrażającego jak zmuszanie do uległości seksualnej. Statystyki podają niewielką liczbę takich czynów, albowiem większość z nich nigdy nie wychodzi na jaw. Najczęściej dzieci boją się mówić o tym co im się przytrafiło i nie wiedzą gdzie szukać pomocy. Dziecko, które było molestowane, wykazuje pewne symptomy, ale trudno ustalić ich jednolity obraz. Wykorzystanie seksualne dziecka silnie rzutuje na jego przyszłość. Zdarza się, że małoletnie ofiary wykorzystywania seksualnego w dorosłym życiu stają się ofiarami zgwałcenia bądź innych form przemocy, ale bywa również tak, iż to one stają się oprawcami. Istotną pomoc w diagnozowaniu nieletniego, jako ofiarę lub jako sprawcę przemocy seksualnej mogą stanowić ich jednoznaczne portrety psychologiczne. Analiza dostępnej literatury wykazała jednak, że symptomy wskazujące na bycie ofiarą i na bycie sprawcą są zbyt rozproszone i nie można ich złożyć w takie jednoznaczne portrety.

Słowa kluczowe: wykorzystywanie seksualne dzieci, dziecko – ofiara przemocy seksualnej, dziecko – sprawca przemocy seksualnej.

CHILD AS VICTIM AND OFFENDER SEXUAL VIOLENCE

Abstract

The problem of sexual abuse of children arouses in most people's strong emotions. This is due firstly to the fact that each of us was a child, and second, there is nothing more disgusting as forcing sexual force into submission. Statistics give a small number of such acts, because most of them never goes out. Most often children are afraid to talk about what happened to them and they do not know where to seek

help. A child who has been abused, shows some symptoms, but it is difficult to determine their uniform picture. Sexual abuse of the child strongly influences on his future. It happens that minor victims of sexual abuse in adulthood are victims of rape or other forms of violence, but sometimes also, so that they become the oppressors. An important aid in the diagnosis of a minor as a victim or as a perpetrator of sexual violence can constitute their unequivocal psychological portraits. Analysis of the available literature shows, however, that the symptoms pointing to being a victim and being the perpetrator are too dispersed and can not be submitted in a clear portraits.

Keywords: sexual exploitation of children, child abuse, sexual abuse of children.

Zagadnienia dziecka jako ofiary lub sprawcy przemocy seksualnej ściśle wiążą się ze sobą i z wykorzystywaniem seksualnym dziecka. Wykorzystanie seksualne jest formą krzywdzenia dzieci, co, do której trudno oszacować zakres przestępstwa, albowiem dzieci rzadko ujawniają, iż były molestowane seksualnie. Problem ma więc charakter ukryty. Literatura zajmująca się badaniem nieletnich, jako ofiar i sprawców przemocy seksualnej wobec dzieci jest bardzo skromna¹. Wynika to z faktu, iż większość przypadków wykorzystywania seksualnego, którego ofiarami są dzieci, nie jest zgłaszana, a to ma wpływ na zakres wiedzy profesjonalistów na temat tego zjawiska. Dodatkowo, symptomy wykorzystywania u ofiar tych czynów są bardzo różne. Stąd podjęta analiza miała odpowiedzieć na pytania: Czy można ustalić jednoznaczne portrety psychologiczne tak ofiary, jak i sprawcy przemocy seksualnej? Jeśli tak, to jakie cechy zawierają takie portrety? Jako metodę badawczą zastosowano analizę dostępnej literatury z obszaru kryminologii i prawa.

W Polsce dostrzeżenie problemu wykorzystywania seksualnego dziecka było konsekwencją ruchu wyzwolenieckiego skoncentrowanego wokół idei praw dziecka². Czynnikiem początkującym ten proces były przemiany obyczajowe związane z oswojeniem się z problematyką związaną z seksualnością.

¹ L. Gardocki, *Prawo karne. Komentarz*, Warszawa 2008, s. 247.

² M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999, s. 56-67.

W literaturze przedmiotu do określenia włączania – z użyciem przemocy – dziecka w aktywność seksualną używa się różnych terminów. Często zamiennie stosuje się takie określenia jak „molestowanie seksualne”, „wykorzystywanie seksualne”, „krzywdzenie seksualne”, „przemoc seksualna” lub „nadużycie seksualne”³. W ciągu ostatnich dekad określenie „wykorzystywanie seksualne dziecka” było definiowane przez profesjonalistów, ekspertów, media, a także opinię społeczną. Definicje wykorzystania seksualnego dziecka były tworzone dla różnych potrzeb – diagnostycznych, prawnych, badawczych lub społecznych. W Polsce najczęściej przy omawianiu tego problemu ma zastosowanie definicja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), według której wykorzystywaniem seksualnym dziecka jest takie zachowanie, które polega na włączaniu dziecka w aktywność seksualną, której nie do końca ono rozumie i nie potrafi udzielić na nią świadomej zgody i/lub też, na którą nie jest dojrzałe rozwojowo i nie potrafi wyrazić zgody w sposób zgodny z prawem i/lub która jest sprzeczna z normami prawnymi lub obyczajowymi danego państwa. Wykorzystywanie seksualne dziecka to sytuacja, w której aktywność seksualna występuje pomiędzy dzieckiem a dorosłym, a także wtedy, gdy występuje pomiędzy dzieckiem, a innym dzieckiem, w przypadku, gdy osoby te ze względu na swój wiek bądź stopień rozwoju znajdują się w relacji zależności, opieki lub władzy⁴. Używana jest też definicja zaproponowana przez Finkelhora i Fallera „wykorzystywanie seksualne, to każdy akt pomiędzy osobami o różnym stopniu rozwoju, którego celem jest gratyfikacja seksualna osoby na wyższym stopniu rozwoju”⁵. Wyjątkowa drażliwość problemu oraz brak wiedzy dorosłych na temat tego zjawiska sprawiają, że tylko ewidentne i drastyczne jego formy zostają zidentyfikowane i powodują podjęcie interwencji⁶.

Nieletni to osoba w wieku pomiędzy 12 a 18 rokiem życia. Według polskiego prawa odpowiedzialności karnej podlega ten,

³ M. Ożarowska, Wykorzystywani seksualnie dziecka: istota zjawiska, objawy, skutki, *Horyzonty Psychologii*, 2011, Tom 1, s 91.

⁴http://zlydotyk.pl/tl_files/artykuly/Sajkowska_M_Wykorzystywanie_seskualne_dzieci.pdf, [21.12.2015].

⁵ K.C. Faller, *Child Sexual Abuse. An Interdisciplinary Manual for Diagnosis, Case Management and Treatment*, Columbia University Press, 1988, s. 10-17.

⁶ M. Sajkowska, „Niebieska Linia”, 2002, Nr 3.

kto ukończył 17 lat, jednakże kodeks karny przewiduje także możliwość karania osoby, która ukończyła lat 15⁷. Karanie takiej osoby może nastąpić jedynie w przypadkach enumeratywnie określonych przez ustawodawcę. Dlatego definicje prawne często nie mają zastosowania w przypadku, gdy dzieci w wieku poniżej dolnej granicy odpowiedzialności karnej popełniają czyny zabronione przez ustawę karną⁸. Z kolei „rzeczywista zgoda” wyrażona przez dziecko w sytuacji intymnej nie jest tożsama z „prawnie, skutecznie wyrażoną zgodą”, albowiem dziecko, które ma np. lat 12 nie jest w stanie wyrazić zgody, która w świetle prawa byłaby skuteczna⁹.

Obowiązujące prawo wskazuje, jakie zachowania seksualne są typizowane jako czyny karalne. W rozdziale XXV k.k.¹⁰ polski Ustawodawca umieścił przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności, wskazując jednocześnie dwa przedmioty ochrony¹¹. Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej to:

- zgwałcenie (art. 197 k.k.),
- wykorzystanie seksualne bezradności, niepoczytalności (art. 198 k.k.),
- seksualne nadużycie stosunku zależności (art. 199 k.k.),
- obcowanie płciowe z małoletnim (art. 200 k.k.),
- nawiązywanie kontaktu z małoletnim za pomocą systemu teleinformatycznego (art. 200 a k.k.)
- publiczne propagowanie treści o charakterze pedofilski (art. 200 b k.k.),
- pornografię (art. 202 k.k.),
- zmuszanie do prostytucji (art. 203 k.k.).

Z kolei przestępstwa przeciwko obyczajności to takie typy czynów, które godzą w moralne zasady współżycia społecznego

⁷ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997r. Kodeks karny (Dz. U. 1997 Nr 88, poz. 553 ze zmianami).

⁸ M. Surkont, *Prawo karne, Podręcznik dla studentów administracji*, Sopot 1998, s. 173.

⁹ Wyrok SA w Białymstoku z 5.12.2002 r., II AKA 302/02, KZS 2003, Nr 3, poz. 64.

¹⁰ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997r. Kodeks karny (Dz. U. 1997 Nr 88, poz. 553 ze zmianami).

¹¹ J. Warylewski, *Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności [w:] Kodeks Karny, Część szczególna. Komentarz*, t. 1, A. Wąsek, R. Zawłocki (red.), Warszawa 2010, s. 911.

w obszarze przeżyć, kontaktów i związków seksualnych¹². Do przestępstw godzących w obyczajność należą:

- kazirodztwo (art. 201 k.k.),
- stręczycielstwo, sutenerstwo, kuplerstwo (art. 204 k.k.).

Przestępstwo wykorzystywania seksualnego dzieci obecnie stypizowane w art. 200 k.k.¹³ wyznacza rzeczywisty poziom zagrożenia dla wolności seksualnej człowieka. Karnoprawna ochrona małoletnich przed wykorzystywaniem seksualnym ma pierwszorzędne znaczenie w stosunku do innych typów czynów przestępnych godzących w szeroko rozumianą wolność seksualną¹⁴.

Policyjne statystyki wskazują, że każdego roku w Polsce jest popełnianych od 1000 do 1500 przestępstw związanych z wykorzystywaniem seksualnym dzieci. Od roku 2014 liczba wszczętych postępowań w sprawach wykorzystania seksualnego dzieci nieznacznie rośnie, chociaż liczba przestępstw stwierdzonych maleje¹⁵.

Tabela 1. Statystyka policyjna przestępstwa wykorzystywania seksualnego z udziałem dzieci

Rok	Liczba postępowań wszczętych	Dynamika roczna w %	Liczba przestępstw stwierdzonych	Dynamika roczna w %
2014	2156	+4,81	1104	-23,08
2013	2057	+2,69	1454	+8,18
2012	2003	+8,38	1344	-12,33
2011	1848	+3,06	1533	+0,06
2010	1793	-5,93	1532	-7,55
2009	1906	-1,96	1657	-1,55
2008	1944	-4,19	1683	-10,53

¹² Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 13 kwietnia 1977 r., VII KZP 30/76, OSNKW 1977, nr 6, poz. 58.

¹³ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997r. Kodeks karny (Dz. U. 1997 Nr 88, poz. 553 ze zmianami).

¹⁴ A. Zoll, *Kodeks karny, część szczególna. Komentarz*, t. II., Kraków 2006, s. 652.

¹⁵ <http://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestepstwa-przeciwno-6/63501,Seksualne-wykorzystanie-maloletniego-art-200.html>, [21.12.2015].

2007	2029	+1,80	1882	+11,55
2006	1993	+5,78	1687	+0,59
2005	1884	0,0	1697	-10,88
2004	1884	—	1904	—

Źródło: <http://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestępstwa-przeciwko-6/63501,Seksualne-wykorzystanie-maloletniego-art-200.html>, [1.12.2015].

Ujawnione przypadki wykorzystywania seksualnego dzieci, w których podjęto interwencję prawną, stanowią jedynie margines tego zjawiska. Świadczą o tym wyniki retrospektywnych badań obejmujących okres od roku 2003 do I połowy 2008 roku, w których 3,1% polskich nastolatków zadeklarowało kontakty seksualne przed ukończeniem 15 roku życia z osobą dorosłą¹⁶.

Istotną pomoc w zdiagnozowaniu nieletniego, jako ofiary lub też jako sprawcy przemocy seksualnej mogą stanowić ich jednoznaczne portrety psychologiczne, wskazujące powtarzające się cechy demograficzne i społeczne.

Przypuszcza się, że zazwyczaj sprawca wykorzystywania seksualnego jest znany dziecku. Może nim być dziadek, ojciec, wujek lub np. trener. Z reguły dziecko ufa sprawcy, jest z nim w jakiś sposób związane emocjonalnie¹⁷. Ale nie istnieje specyficzny syndrom wykorzystywania seksualnego dziecka. Na rodzaj objawów ma wpływ wiele czynników takich jak: kto był sprawcą wykorzystywania, z jakiej rodziny dziecko pochodzi, jak silną ma psychikę, jak często dokonywano wobec niego aktu nadużycia seksualnego i jaką formę przybierało to nadużycie. Objawy wykorzystywania seksualnego są bardzo różne, a u dzieci najczęściej dostrzega się¹⁸:

¹⁶ Informacja statystyczna dotycząca przemocy w rodzinie według danych komend wojewódzkich Policji, Komendy Stołecznej Policji z realizacji procedury „Niebieskiej Karty” w latach 2003-2007 i I półrocze 2008 oraz skala zjawiska wykorzystywania seksualnego dzieci, s. 2-3.

¹⁷ M. Mozgawa, M. Budyn-Kulik, *Prawnokarne aspekty pedofilii. Analiza dogmatyczna i wyniki badań empirycznych*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych”, Rok 2006, z. 2.

¹⁸ M. Ożarowska, *Wykorzystywanie seksualne dziecka: istota zjawiska, objawy, skutki*, Horyzonty Psychologii, 2011, Tom 1, s. 92.

- urazy zewnętrznych narządów płciowych, infekcje, ciąża,
- dolegliwości psychosomatyczne, jak zawroty głowy, ból brzucha,
- objawy psychologiczne, czyli fobie, nocne moczenie się, zaburzenia sny, koszary nocne,
- objawy na tle nerwowym,
- zaburzenia zachowania, na przykład nadpobudliwość, agresja,
- zachowania autodestrukcyjne, a więc próby samobójcze, samookaleczanie się,
- zaburzenia sfery seksualnej, jak nadmierna erotyzacja, prowokacyjne zachowanie,
- problemy szkolne, czyli brak koncentracji, brak akceptacji wśród rówieśników.

Doświadczenie przez dziecko wykorzystywania seksualnego jest traumatycznym przeżyciem, zwłaszcza dla dzieci, które były wykorzystane przez osoby dobrze im znane, którym ufały. Często dziecku towarzyszą takie uczucia jak strach, lęk, przerażanie, wstyd, złość, gniew, smutek, żal lub poczucie osamotnienia¹⁹. Dziecko musi przelamać w sobie liczne bariery, albowiem staje przed przerażającym zadaniem adaptacji w środowisku, w którym doznaje krzywdy. Znajduje się w sytuacji, w której próbuje odnaleźć sposób, jak zachować zaufanie do ludzi, którzy nie są go godni. Próbuje odzyskać poczucie kontroli w sytuacji zupełnej bezradności.

Wykorzystywanie seksualne nie pozwala dziecku na prawidłowy rozwój, powodując zaburzenia sfery emocjonalnej, seksualnej i społecznej. Często ofiary wykorzystywania seksualnego, odczuwają skutki traumy nie tylko w okresie dzieciństwa, ale także w życiu dorosłym. U ofiar, które były krzywdzone już we wczesnym dzieciństwie, odkryto istotny związek pomiędzy przeżytym urazem a samookaleczaniem się i innymi formami brutalnego ataku na własne ciało. Autorzy wskazują, iż osoby te dążą do tego, aby przerwać ich nieznośne cierpienie²⁰.

¹⁹ Z. Lew-Starowicz, *Seksuologia sądowa*, Warszawa 2000, s. 240 i n.

²⁰ B. A. Kolk, J. C. Perry., J. C. Hermann, *Childhood Origins of Self-Destructive Behavior*, „American Journal of Psychiatry”, 1991, nr 148, s. 1665-1671.

Dziecko, które było molestowane, nie potrafi wypracować spójnego swojego wizerunku. Co gorsza, w dorosłe życie wchodzi z ogromnym bagażem złych doświadczeń i deficytem w sferze własnej tożsamości, zwłaszcza w zakresie tworzenia stabilnych związków. Ma także trudności w ustaleniu granic fizycznych, seksualnych i psychologicznych i ich ochrony przed naruszeniem. Ujawnia łatwość poniżania siebie, zaspokajania w pierwszej kolejności potrzeb innych, dostrajania się do innych osób w zależności od sytuacji, w jakiej się znajduje. Przede wszystkim wykazuje skłonności do posłuszeństwa, co powoduje, że w przyszłości może stać się ofiarą wykorzystywania go przez innych. Jedną z cech sprawców pedofilii jest rozpoczęcie przez nich intensywnej aktywności seksualnej we wczesnym dzieciństwie²¹.

Z kolei w przypadku nieletnich, jako sprawców przemocy seksualnej, różne typy zachowań o podłożu seksualnym zaczynają się od eksperymentowania za obopólną zgodą, jednakże często kończą się na bardzo poważnych przestępstwach.

Angażowanie się dziecka w aktywność seksualną jest częścią normalnego rozwoju seksualnego, albowiem stanowi istotny obszar w procesie dorastania i uczenia się. Niektóre z podejmowanych zachowań są nieodpowiednie, a nawet szkodliwe. Eksperymentowanie i zdobywanie doświadczeń w obszarze seksualności bądź też poddanie się dobrowolnym kontaktom seksualnym może występować w różnych formach. Trudno wskazać, które zachowania są potrzebne do normalnego rozwoju seksualności, a które są szkodliwe. Zakwalifikowanie nawet przez profesjonalistę, zachowania dziecka jako ekspresji normalnej seksualności a nie jako zachowania o charakterze przemocy seksualnej pomiędzy młodymi osobami, zależy od wielu czynników, a przeszkodę stanowią²²:

- uboga literatura na temat seksualności dziecka,
- niewystarczająca wiedza na temat normalnego rozwoju seksualnego dzieci,

²¹ A. Salter, *Drapieżcy. Pedofile, gwałciciele i inni przestępcy seksualni*, Poznań 2005, s. 90-92.

²² E. Vizard, E. Monck, P. Misch, *Child and adolescent sex abuse perpetrators: a review of the research literature*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1995, nr 36, s. 731-756.

- brak przeprowadzonych badań na szeroką skalę nad dziećmi i młodzieżą przejawiającymi tzw. nieprawidłowe zachowania seksualne,
- bazowanie przez profesjonalistów na teoriach dotyczących osób dorosłych, a nie dzieci, gdy powszechnie wiadomo, iż istnieją znaczące różnice w tych teoriach²³.

Z reguły zachowania seksualne adolescentów są opisywane, jako niewymuszone seksualne interakcje z rówieśnikami. Te zachowania seksualne, które są typizowane w kodeksie karnym, jako szkodliwe wyróżniają trzy elementy²⁴:

- przymus,
- brak relacji rówieśniczej między partnerami,
- posiadanie nieadekwatnej do wieku wiedzy na temat seksualności, jak i przejawianie zachowania seksualnego nieodpowiedniego do wieku.

Dzieci aktywne seksualnie, oraz te, które swym zachowaniem przejawiają symptomy wykorzystywania seksualnego, charakteryzują się tym, iż używają środków przymusu i za pomocą przymusu podejmują zachowania seksualne. Najczęściej spotykaną formą ich niewłaściwych zachowań seksualnych jest agresywne zmuszanie młodszych od siebie do rozbierania się bądź aktywizowanie ich do eksperymentowania seksualnego z rówieśnikami bądź rodzeństwem²⁵.

Nieletni sprawcy pochodzą z różnych środowisk, zarówno z bogatych jak i z biednych rodzin, są różnej narodowości, religii wyznania, rasy. Jednakże grupę tę w większej mierze stanowią chłopcy. Według badaczy wśród nieletnich sprawców wyróżnić można tych, którzy na ofiary wybierali rówieśników lub starszych od siebie oraz tych, którzy seksualnie wykorzystywali młodszych, bezradniejszych. Ci drudzy stanowią grupę popełniającą powtórne napaści, zazwyczaj mają więcej niż jedną ofiarę. Zarówno

²³ Rudd, Herzberger, *Brother-Sister Incest – Father – Daughter Incest: A comparasion of characteristics and consequences*, Child Abuse and Neglect, 1999, nr 23, s. 915-928.

²⁴ Becker, *The effects of child sexual abuse on adolescent sexual offenders*, [w:] G.E. Wyatt, G.J. Powell (red.), *Lasting effects of child sexual abuse*, Newbury Park, Calif., Sage, London, 1998.

²⁵ J. Warylewski, op. cit., s. 1062-1063.

chłopcy jak i dziewczęta, jako sprawcy przemocy seksualnej na ofiary wybierali częściej chłopców²⁶.

Im nieletni sprawca jest starszy, tym występuje większe ryzyko penetracji genitalnej, a także sprawca taki używa więcej przemocy wobec swojej ofiary. Nieletni sprawcy czynów kazirodczych najczęściej dopuszczają się wykorzystywania seksualnego w środowisku dobrze im i ich ofiarom znanym, a więc w domu, gdy sprawują oni opiekę nad młodszym rodzeństwem, podczas nieobecności dorosłych. Czasami sprawcą jest nastolatek, który jest typem samotnika. Charakteryzuje się niedojrzałością w większości obszarów swojego funkcjonowania, w związku, z czym w kręgu jego upodobań są osoby młodsze.

Większość nieletnich sprawców przemocy seksualnej ma w szkole poważne trudności w nauce, problemy ze skupieniem uwagi. Wśród rówieśników nie cieszy się najlepszą opinią, nie należy do osób lubianych, wywołuje w innych strach.

Do cech charakterystycznych nieletnich sprawców należy także niska samoocena oraz zaburzenia nastroju. Często sprawcy przemocy seksualnej zachowują się jak sprawcy innych form przemocy: minimalizują znaczenie własnych zachowań, a winą za stosowaną przez siebie przemoc obarczają ofiary oraz stosują system zaprzeczeń.

W przypadku nieletnich sprawców przemocy seksualnej, ogromne znaczenie ma rodzina. Środowisko, w którym dorasta nieletni sprawca przemocy seksualnej, często przypomina rodzinę młodzieży przejawiającej poważne zaburzenia emocjonalne lub zaburzenia zachowania. Rodziny nieletnich sprawców przemocy charakteryzują się brakiem stabilności i dezorganizacją, a wychowanie i edukacja seksualna dzieci jest na nieodpowiednim poziomie.

Na podstawie badań klinicznych przeprowadzonych przez Bera i O'Breina wyróżniono siedem kategorii nieletnich sprawców przemocy seksualnej²⁷:

²⁶ R. Matthews, J.A. Hunter, J. Vuz, *Juvenile female sexual offenders: Clinical characteristics and treatments issues, Sex abuse, Journal of Research and Treatment*, nr 9, 1997, s. 187-199.

²⁷ W. H. Bera, M. J. O'Brein, *Adolescent sex offenders: a descriptive typology*, [w:] *Prevention of Sexual Abuse*, nr 1, 1986, s. 1-4.

1. naiwny eksperymentator – to chłopiec w wieku od 11 do 14 lat, jego ofiarami w przeważającej mierze bywają dzieci od 2 do 6 lat, głównym motywem sprawcy jest eksperymentowanie i poznawanie. Charakteryzuje się on naiwnością w obszarze seksualności, a wykorzystanie jest wynikiem wystąpienia określonej sytuacji np. podczas opieki i zabawy z młodszym dzieckiem. Nie stosuje także przemocy ani agresji wobec swojej ofiary, do aktów o podłożu seksualnym dochodzi poprzez zachęcanie ofiary w trakcie zabawy,
2. sprawca niesocjalizowany molestujący dzieci – są to nieletni sprawcy przemocy seksualnej, którzy cierpią z powodu izolacji społecznej i braku akceptacji w gronie rówieśniczym. Charakteryzują się tym, iż manipulują oni swoimi ofiarami, a w gronie ich upodobań są dzieci małe, które ich uwielbiają, ale przede wszystkim akceptują. Do aktów przemocy seksualnej dochodzi z tego powodu, iż sprawca odczuwa potrzebę osiągnięcia niezależności, wiary w siebie, poczucia bycia ważnym,
3. pozornie socjalizowany nieletni sprawca – są to osoby, które w dzieciństwie doświadczyły różnych form krzywdzenia zazwyczaj seksualnego, fizycznego lub emocjonalnego, z którymi próbowały się pogodzić poprzez powierzchowną akceptację i próbę dostosowania się do sytuacji. Tacy nieletni nie przejawiają poczucia winy lub skruchy z powodu tego, co zrobili i akt wykorzystywania przedstawiają jako intymny akt, do którego doszło za obopólną zgodą. Charakterystyczne dla tej grupy sprawców jest to, że są to osoby lubiane w grupie rówieśników, jednakże relacje te są bardzo powierzchowne, sprawcy nie potrafią nawiązać głębszej relacji,
4. sprawca agresywny seksualnie – pochodzi z rodziny dysfunkcyjnej o niestabilnej sytuacji, najczęściej są to rodziny, w których występuje przemoc domowa, alkoholizm bądź innego rodzaju zaburzenia. Sprawca prowadzi chaotyczny, gwałtowny tryb życia, nie cieszy się najlepszą opinią wśród społeczności. Używa przemocy wobec rodziny i rówieśników, nadużywa używek typu alkohol i narkotyki.

Do aktu wykorzystywania seksualnego dochodzi z użyciem przymusu lub groźby, motywacją sprawcy jest uzyskanie władzy nad ofiarą lub rozładowanie narastającego w nim gniewu i frustracji. Ofiarami tej grupy sprawców są zarówno dzieci jak i rówieśnicy, czasem także zdarza się, że ofiarami są osoby dorosłe,

5. kompulsywny seksualnie sprawca – charakteryzuje się tym, iż do aktów wykorzystywania dochodzi „bez dotyku”, swoje popędy seksualne rozładowuje poprzez ekshibicjonizm, voyeryzm lub obsceniczne rozmowy telefoniczne. Motywacją tego typu sprawców jest rozładowanie emocjonalne nagromadzonego w sobie niepokoju oraz chęć poprawy samopoczucia. Sprawcy ci nie stosują wobec swoich ofiar przymusu, jednakże nasilenia takich zachowań czasem doprowadzają do powstania poważnych aktów przemocy seksualnej,
6. sprawca z zaburzoną kontrolą impulsów – są to osoby młode cierpiące na zaburzenia sfery psychicznej, pochodzące z rodzin wykazujących poważne anomalie społeczne. Do aktów przemocy seksualnej dochodzi w wyniku zaburzonej umiejętności samokontroli lub w wyniku zaburzenia postrzegania rzeczywistości. Motywacja tych sprawców przestępstw jest bardzo złożona i z reguły wiadoma tylko sprawcom,
7. wpływowy sprawca – działa w grupie, w której występuje jako leader. Motywem jego napaści seksualnych jest chęć zwrócenia na siebie uwagi rówieśników oraz wzmocnienie swojej pozycji dominującej w grupie. Ofiary tego typu sprawców są im dobrze znane, charakteryzują się tym, iż są to osoby słabe, o niskiej samoocenie, podatne na sugestie innych.

Nieletni sprawcy przemocy seksualnej znacząco różnią się od dorosłych sprawców wykorzystania²⁸. Przede wszystkim różnice polegają na tym, iż nieletni sprawcy mają mniejszą liczbę ofiar oraz są bardziej podatni na leczenie. Rzadziej przejawiają dewia-

²⁸ H. Barbaree, S. Hudson, M. Seto , *Sexual assault in society: the role of the juvenile offender*, [w:] H. Barbaree, W. Marshall, S. Hudson (red.), *The juvenile sex offender*, 1993, s. 10 – 11.

cyjne zachowania seksualne. Wobec swoich ofiar stosują mniej przemocy, co również ma wpływ na wskaźnik poziomu recydywy, który jest znacznie niższy niż w przypadku dorosłych sprawców.

W skromnej literaturze zajmującej się tym zjawiskiem zachowania seksualne adolescentów są najczęściej opisywane, jako niewymuszone seksualne interakcje z rówieśnikami. Jednocześnie nie wszystkie zachowania seksualne mogą być tak typizowane, albowiem niektóre z nich przejawiają przymus, brak relacji rówieśniczej między partnerami, posiadanie nieadekwatnej do wieku wiedzy na temat seksualności, jak i przejawianie zachowania seksualnego nieodpowiedniego do wieku.

Nieletni sprawcy przemocy seksualnej znacząco różnią się od dorosłych sprawców wykorzystania²⁹ ale ustalenia, na podstawie, których dokonywane są próby wyjaśnienia przyczyn wykorzystywania seksualnego wśród nastolatków, oparte są na teoriach odnoszących się do dorosłych sprawców przemocy seksualnej.

Duże znaczenie dla diagnozowania nieletnich, jako ofiary bądź jako sprawcy wykorzystywania seksualnego miałby portretu psychologicznego z jednoznacznie określonymi cechami demograficznymi i społecznymi. Jednak według badaczy tego zagadnienia nastolatkowie, używający przemocy seksualnej stanowią zbyt różnorodną grupę, aby móc wyodrębnić z niej jednoznaczny profil osobowościowy. Niestety, tak samo jest w przypadku nieletnich ofiar tych przestępstw, ponieważ symptomy wykorzystywania seksualnego są mocno rozproszone.

Większość wykorzystywanych seksualnie dzieci nie staje się później sprawcami. Natomiast badania pokazują, że nastolatkowie, którzy doznali przemocy fizycznej, dokonują zgwałceń częściej niż nastolatkowie, którzy doświadczyli przemocy seksualnej³⁰.

²⁹ K. Pospiszyl, *Przestępstwa seksualne*, Warszawa 2005, s. 224.

³⁰ R. Meyer, *Psychopatologia*, Gdańsk 2003, s. 177-180.

Bibliografia

1. Barbaree H., Hudson S., Seto M., *Sexual assault in society: the role of the juvenile offender*, [w:] H. Barbaree, W. Marshall, S. Hudson (red.), *The juvenile sex offender*, 1993, 10 – 11.
2. Bera W. H., O'Brein M.J., *Adolescent sex offenders: a descriptive typology*, [w:] *Prevention of Sexual Abuse*, 1986.
3. Becker, *The effects of child sexual abuse on adolescent sexual offenders*, [w:] G. E. Wyatt , G. J. Powell (red.), *Lasting effects of child sexual abuse*, Newbury Park, Calif., Sage, London 1998.
4. Faller K. C., *Child Sexual Abuse. An Interdisciplinary Manual for Diagnosis, „Case Management and Treatment”*, Columbia University Press, 1988.
5. Felińska A., *Nieletni sprawcy przemocy seksualnej*, „Rocznik Lubuski”, Tom 32, cz. 2, 2006.
6. Forwad S., *Toksyczni rodzice*, Warszawa 1992.
7. Gardocki L., *Prawo karne. Komentarz*, Warszawa 2008.
8. Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999.
9. Kolk B.A., Perry J.C., Hermann J.C., *Childhood Origins of Self-Destructive Behavior*, „American Journal of Psychiatry”, 1991.
10. Lew-Starowicz Z., *Seksuologia sądowa*, Warszawa 2000.
11. Matthews R., Hunter J.A., Vuz J., *Juvenile female sexual offenders: Clinical characteristics and treatments issues. Sex abuse*, Journal of Research and Treatment, 1997.
12. Meyer R., *Psychopatologia*, Gdańsk 2003.
13. Ożarowska M., *Wykorzystywani seksualne dzieci: istota zjawiska, objawy, skutki*, Czasopismo: „Horyzonty Psychologii”, 2011, t. 1.
14. Pospiszyl K., *Przestępstwa seksualne*, Warszawa 2005.
15. Rudd, Herzberger, *Brother-Sister Incest – Father – Daughter Incest, A comparasion of characteristics and consequences*, Child Abuse and Neglect, 1999.
16. Sajkowska M., „Niebieska Linia”, 2002, nr 3.
17. Salter A., *Drapieżcy. Pedofile, gwałciciele i inni przestępcy seksualni*, Poznań 2005.
18. Surkont M., *Prawo karne. Podręcznik dla studentów administracji*, Sopot 1998.
19. Warylewski J., *Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności* [w:] *Kodeks Karny. Część szczególna. Komentarz*, t.1., Wąsek A., Zawłocki R. (red.), Warszawa 2010.

20. Zoll A., *Kodeks karny, część szczególna, Komentarz, t. II*, Kraków 2006.
21. Vizard E., Monck E., Misch P., *Child and adolescent sex abuse perpetrators: a review of the research literature*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 1995.

Akty prawne

1. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997r. Kodeks karny (Dz. U. 1997 Nr 88, poz. 553 ze zmianami).
2. Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 13 kwietnia 1977 r., VII KZP 30/76, OSNKW 1977, nr 6, poz. 58.
3. Wyrok SA w Białymstoku z 5.12.2002 r., II AKA 302/02, KZS 2003, Nr 3, poz. 64.

Netografia

1. http://zlydotyk.pl/tl_files/artykuly/Sajkowska_M_Wykorzystywanie_seskualne_dzieci.pdf [21.12.2015].
2. <http://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestepstwa-przeciwko-6/63501,Seksualne-wykorzystanie-maloletniego-art-200.html> [21.12.2015].

Kpt. SG, mgr Robert Łachacz

Warmińsko-Mazurski Oddział Straży Granicznej w Kętrzynie

DZIAŁANIA ANTYTERRORYSTYCZNE WE WSCHODNIEJ UKRAINIE A ZAGROŻENIE MIGRACYJNE DLA POLSKI

Streszczenie

Za ochronę zewnętrznej granicy Unii Europejskiej na odcinku ponad 500 kilometrów, pomiędzy Rzeczypospolitą a Ukrainą, odpowiada Straż Graniczna. Oprócz ochrony granicy zadaniem SG jest kontrola ruchu granicznego oraz zapobieganie i przeciwdziałanie nielegalnej migracji. Cudzoziemiec może złożyć wniosek o nadanie statusu uchodźcy do Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców w trakcie odprawy granicznej w każdej placówce SG. W listopadzie 2013 roku na Ukrainie rozpoczęły się protesty przeciwko zawieszeniu procesu przygotowań do podpisania umowy stowarzyszeniowej z Unią Europejską, które w dalszej kolejności doprowadziły do ostrego kryzysu wewnętrznego, rosyjskiej operacji militarnej i okupacji terenów Wschodniej Ukrainy. W takiej sytuacji tysiące obywateli Ukrainy rozpoczęło migrację do sąsiednich państw w celu poszukiwania ochrony. Pomimo silnego wzrostu liczby złożonych wniosków o nadanie statusu uchodźcy na terytorium Polski przez obywateli Wschodniej Ukrainy w roku 2014 i 2015, jak pokazują dane statystyczne, nie ma zagrożenia migracyjnego dla Rzeczypospolitej Polskiej, ponieważ wydano w tych latach zaledwie po dwie pozytywne decyzje w przedmiotowej sprawie. Dodatkowo, dotychczasowe doświadczenia Straży Granicznej oraz koordynacja działań międzynarodowych przez agencję Frontex pozwoliły na wypracowanie procedur mających na celu zapewnienie właściwej realizacji polityki migracyjnej oraz nadzoru nad bezpieczeństwem granic.

Słowa kluczowe: migracja, ochrona międzynarodowa, zagrożenie migracyjne, Straż Graniczna, działania antyterrorystyczne, Wschodnia Ukraina.

ANTI-TERRORIST ACTIVITIES IN THE EASTERN UKRAINE AND MIGRATION THREAT TO POLAND

Abstract

The Border Guard (BG) is responsible for protection of the external border of the European Union over a distance of more than 500 kilometres – between the Republic of Poland and the Ukraine. Apart from protection of the border, the BG's tasks include control of border traffic as well as preventing and counteracting illegal immigration. A foreigner may apply for the refugee status to the Head of the Office for Foreigners during a border check in every post of the BG. In November 2013 protests sparked in the Ukraine against the suspension of the process of preparations to sign an association agreement with the European Union which later led to a major internal crisis, a Russian military operation and the occupation of the area of the Eastern Ukraine. In such a situation thousands of citizens of the Ukraine migrated to the neighbouring countries to look for protection. In spite of a substantial increase of the number of applications for the refugee status in the area of Poland submitted by citizens of the Eastern Ukraine in 2014 and 2015, in line with statistical data, there is no migration threat to the Republic of Poland because only two positive decisions in case at issue were given in each of these years. Furthermore, to date experiences of the Border Guard and coordination of international activities by Frontex agency allowed to work out procedures aimed at ensuring proper fulfilment of the migration policy and supervision of safety of the borders.

Keywords: migration, international protection, migration threat, Border Guard, anti-terrorist activities, Eastern Ukraine.

Wprowadzenie

24 sierpnia 1991 roku Ukraina uzyskała niepodległość i formalnie zaczęła funkcjonować granica o długości 535,18 kilometrów pomiędzy Rzeczypospolitą Polską, a Ukrainą. Obecnie jest to zewnętrzna granica Unii Europejskiej a za jej ochronę odpowiada Straż Graniczna. Odcinek granicy znajduje się w zasięgu terytorialnym działania Nadbużańskiego Oddziału Straży Granicznej oraz Bieszczadzkiego Oddziału Straży Granicznej, które odpowiadają za trzy główne zadania nałożone przez ustawodawcę

na Straż Graniczną, opisane szczegółowo w art. 2 Ustawy o Straży Granicznej. Zadania te są realizowane głównie poprzez ochronę granicy państwowej na lądzie i morzu, organizowanie i dokonywanie kontroli ruchu granicznego oraz nowe zadanie mające na celu zapobieganie i przeciwdziałanie nielegalnej migracji¹.

W obszarze działania Nadbużańskiego oddziału Straży Granicznej znajduje się siedem placówek Straży Granicznej odpowiedzialnych za kontrolę ruchu granicznego w tym: przejście graniczne drogowe w Dorohusku–Jagodzinie oraz przejście graniczne kolejowe w Dorohusku–Jagodzinie². Placówka Straży Granicznej w Hrubieszowie odpowiada za przejście graniczne drogowe w Zosinie oraz przejście graniczne kolejowe w Hrubieszowie³, przejście graniczne drogowe w Dołhobyczowie⁴, przejście graniczne drogowe w Hrebennem oraz przejście graniczne kolejowe w Hrebennem⁵.

W zasięgu działania Bieszczadzkiego Oddziału Straży Granicznej znajduje się również siedem placówek Straży Granicznej odpowiedzialnych za kontrolę ruchu granicznego w tym: przejście graniczne drogowe Budomierz–Hruszew⁶, przejście graniczne kolejowe Werchrata–Rawa Ruska⁷, drogowe przejście graniczne w Korczowej⁸, placówka Straży Granicznej w Medyce odpowiada za przejście graniczne drogowe w Medyce oraz przejście graniczne kolejowe Przemyśl–Mościska⁹, placówka Straży Granicznej w Krościenku odpowiada za przejście graniczne drogowe w Kroś-

¹ Ustawa o Straży Granicznej z 12 października 1990 r., Dz. U. 2014, poz. 1402 z późn. zm.

² <http://www.nadbuzanski.strazgraniczna.pl/index.php/2013-01-31-07-00-31/features/psg-dorohusk>, [07.07.2015].

³ <http://www.nadbuzanski.strazgraniczna.pl/index.php/2013-01-31-07-00-31/features/psg-hrubieszow>, [07.07.2015].

⁴ <http://www.nadbuzanski.strazgraniczna.pl/index.php/2013-01-31-07-00-31/features/psg-dolhobyczow>, [07.07.2015].

⁵ <http://www.nadbuzanski.strazgraniczna.pl/index.php/2013-01-31-07-00-31/features/psg-hrebenne>, [07.07.2015].

⁶ <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/2>, [07.07.2015].

⁷ <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/3>, [07.07.2015].

⁸ <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/5>, [07.07.2015].

⁹ <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/6>, [07.07.2015].

cienku–Smolnica oraz przejście graniczne kolejowe Krościenko–Chyrów¹⁰.

W trakcie odprawy granicznej w wymienionych placówkach Straży Granicznej cudzoziemcy mogą złożyć wniosek o nadanie statusu uchodźcy do Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców za pośrednictwem komendanta placówki Straży Granicznej w dwóch przypadkach¹¹. Pierwszy przypadek dotyczy kontroli granicznej, kiedy cudzoziemiec posiada dokumenty uprawniające do wjazdu i pobytu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, a drugi przypadek dotyczy cudzoziemców, którzy nie posiadają dokumentów uprawniających do przekroczenia granicy państwowej. Natomiast cudzoziemcy przebywający na terytorium Polski mogą złożyć wniosek o status uchodźcy za pośrednictwem Komendanta Nadwiślańskiego Oddziału Straży Granicznej, który swoim zasięgiem terytorialnego działania obejmuje miasto stołeczne Warszawę. Podobna procedura dotyczy cudzoziemców przebywających w strzeżonych ośrodkach, aresztach śledczych lub zakładach karnych, którzy składają wniosek za pośrednictwem komendanta oddziału Straży Granicznej lub komendanta placówki Straży Granicznej obejmującego terytorialnym zasięgiem działania siedzibę wymienionych ośrodków lub zakładów penitencjarnych.

5 października 2015 roku Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej podpisał ustawę z dnia 10 września 2015 r. o zmianie ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw, która wprowadza znaczne udogodnienia dla cudzoziemców, ponieważ zgodnie z nowymi regulacjami prawnymi od 1 stycznia 2016 roku do przyjmowania wniosków o udzielenie ochrony międzynarodowej będzie uprawniony każdy komendant oddziału i placówki Straży Granicznej¹². Wprowadzono również wyjątek od zasady, że wnio-

¹⁰ <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/11>, [07.07.2015].

¹¹ Art. 28 ust. 1 Ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z 13 czerwca 2003 r., Dz. U. 2012, poz. 680 z późn. zm.

¹² Informacja z dnia 10 września 2015 r. o zmianie ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw wprowadzana bardzo istotną zmianę dotychczasowych regulacji dotyczących postępowania w sprawach nadania statusu uchodźcy lub udzielenia ochrony uzupełniającej, ponieważ zostanie wprowadzona nowa terminologia

ski takie są składane osobiście przez cudzoziemców, z wyjątkami dotyczących współmałżonka oraz małoletnich dzieci. Zmiany, że w wyjątkowych sytuacjach wskazanych w ustawie będzie możliwe złożenie wniosków korespondencyjnie przez cudzoziemców, a w szczególności np. osoby niepełnosprawne, kobiety w ciąży lub osoby w podeszłym wieku.

Sytuacja polityczna na Ukrainie

Pierwsze protesty na Ukrainie rozpoczęły się w dniu 21 listopada 2013 roku i były skierowane przeciwko zawieszeniu procesu przygotowań do podpisania umowy stowarzyszeniowej z Unią Europejską przez prezydenta Ukrainy. W wyniku tych działań przez Ukrainę przetoczyła się fala protestów przeciwko władzy, co przyczyniło się do powstania tzw. Euromajdanu na głównym placu w Kijowie. Apogeum ulicznych starć osób protestujących z policją miało miejsce w dniach od 18 do 20 lutego 2014 roku, kiedy to służby odpowiedzialne za porządek w trakcie tłumienia manifestacji zabiły kilkadziesiąt protestujących osób. Krwawe zamieszki oraz strach przed odpowiedzialnością za wydarzenia na Ukrainie spowodowały, że prezydent uciekł za granicę, prawdopodobnie do Rosji, a w dniu 22 lutego 2014 roku Rada Najwyższa Ukrainy usunęła go z urzędu.

Równocześnie z wydarzeniami w Kijowie na terenach południowo-wschodnich Ukrainy powstawały grupy popierające obalonego prezydenta, tzw. „Antymajdan”. Tereny te zamieszkuje rosyjskojęzyczni obywatele Ukrainy, którzy sprzeciwiali się polityce zmierzającej do podpisania umowy stowarzyszeniowej z Unią Europejską, oraz deklarowali hasła nawiązujące do połączenia Krymu z Federacją Rosyjską. Takie poglądy były prezentowane podczas demonstracji organizowanych w największym mieście w Sewastopolu. Sytuacja na wschodzie Ukrainy stawała się coraz bardziej napięta, ponieważ 1 marca 2014 roku Komisja Obrony i Komisja Spraw Zagranicznych Rady Federacji Rosji jednogłośnie przyjęły wniosek Prezydenta w sprawie wydania zgody na

dwóch ww. terminów tzn. według nowej nomenklatury postępowania te zostały zbiorczo określone jako postępowanie o udzielenie ochrony międzynarodowej.

użycie rosyjskich sił zbrojnych na terytorium Ukrainy¹³. Wojska rosyjskie zaczęły stopniowo przeprowadzać operację militarną na terytorium Ukrainy. W dniu 11 marca 2014 roku Rada Miejska Sewastopola wraz z utworzoną Radą Najwyższej Republiki Autonomicznej Krymu ogłosiła deklarację niepodległości Republiki Krymu. Następstwem ogłoszonej deklaracji odbyło się w marcu 2014 roku referendum w trakcie, którego frekwencja wyniosła 274 101 osób, a 96,57% zagłosowało za przyłączeniem Krymu z Sewastopolem do Rosji¹⁴. Prezydent Federacji Rosyjskiej w dniu 21 marca 2014 roku podpisał akty ratyfikacyjne traktatu o przyjęciu Republiki Krymu do Federacji Rosyjskiej¹⁵ oraz federalną ustawę konstytucyjną o utworzeniu w FR dwóch nowych podmiotów – Republiki Krymu i Sewastopola. W odpowiedzi Parlament ukraiński 15 kwietnia 2015 roku przyjął ustawę o terytoriach okupowanych, za które uznano Autonomiczną Republikę Krymu, Sewastopol, przestrzeń powietrzną nad nimi oraz wody wewnętrzne i wody terytorialne wokół półwyspu. Ustawa określa też reguły podróżowania na półwysep krymski zarówno obywateli Ukrainy, jak i obywateli innych państw¹⁶.

Sytuacja ekonomiczna osób wewnętrznie przesiedlonych (IDPs¹⁷) na Ukrainie

Według organizacji humanitarnej Internal Displacement Monitoring Centre¹⁸ od marca 2014 roku do września 2015 roku

¹³ <http://www.tvn24.pl/ukrainskie-wojska-postawione-w-stan-gotowosci-bojo...>, [13.10.2015].

¹⁴ <http://tsn.ua/ukrayina/u-sevastopoli-na-referendumi-progolosuvali-rekor...>, [29.07.2015].

¹⁵ Zob. więcej: <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1081114,Podpis-Puti...>, [29.07.2015],

<http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d4cb13cb6fed5b3081.pdf>, [29.07.2015].

¹⁶ Zob. więcej: <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1356,title,Parlament-Ukrainy-pr...>, [29.07.2015].

¹⁷ *Internally Displaced Person* (IDPs) jest to skrót używany przez UNHCR wobec osób, które zostały zmuszone lub zobowiązane do opuszczenia miejsca zamieszkania na skutek katastrofy lub działań wojennych lub w celu uniknięcia konfliktu zbrojnego oraz działań związanych z przemocą, łamaniem praw człowieka. Osoby takie zostają przesiedlone wewnętrznie na terytorium swojego kraju, gdzie nie występują ww. działania.

¹⁸ *Internal Displacement Monitoring Centre* (IDMC) powstało w 1998 roku i

ponad 2,2 mln osób opuściło swoje domy we wschodniej Ukrainie i na Krymie¹⁹. Z tej liczby pod koniec sierpnia 2015 roku ponad 1,4 mln było zarejestrowanych jako IDP, a pozostałe 800 000 obywateli Ukrainy wyjechało do sąsiedniej Federacji Rosyjskiej, Republiki Białorusi i Rzeczypospolitej Polskiej lub nie rejestrowało się, na przykład mężczyźni w wieku poborowym aby uniknąć poboru do wojska przez. Zdaniem fundacji IDMC bardzo trudno jest przedstawić statystykę osób przesiedlonych z podziałem na płeć oraz wiek, ponieważ na Ukrainie można przechodzić na emeryturę, po przepracowaniu 35 lat²⁰. Natomiast Ministerstwo Polityki Socjalnej Ukrainy uznało 1 369 844 osoby za uchodźców wewnętrznych, z czego około 730 000 (60%) to emeryci, 54 000 (4%) osoby niepełnosprawne²¹, a w pozostałej liczbie mieszczą się dzieci i kobiety.

Uchodźcy wewnętrzni po opuszczeniu swojego dobytku mają dwie możliwości zakwaterowania. Pierwszy z nich to korzystanie z sektora prywatnego, czyli prywatnych domów oraz mieszkań wynajmowanych przez przesiedleńców za własne środki finansowe. Do tego sektora można również zaliczyć zakwaterowania nieodpłatne organizowane przez organizacje pozarządowe odpowiedzialne za monitorowanie przestrzegania praw człowieka na Ukrainie. Drugim sektorem w którym przesiedleńcy mogą znaleźć schronienie są obiekty skarbu państwa Ukrainy (hotele, akademiki, sanatoria, szpitale). Jednakże przykład obwodu lwowskiego, który jest najbardziej popularny wśród uchodźców wewnętrznych pokazuje, że stosunek zakwaterowania w sektorze prywatnym i publicznym wynosi 90% do 10%²².

W dniu 01 października 2014 roku rząd Ukrainy przyjął uchwałę Nr 505 w sprawie *Zapewnienia miesięcznej pomocy skie-*

jest częścią norweskiej pozarządowej organizacji humanitarnej Refugee Council (NRC) zajmującej się pozyskiwaniem informacji wobec osób wewnętrznie przesiedlonych.

¹⁹ <http://www.internal-displacement.org/europe-the-caucasus-and-central-...>, [29.10.2015].

²⁰ <http://www.internal-displacement.org/europe-the-caucasus-and-central-...>, [29.10.2015].

²¹ Raport: Zabezpieczenie praw osób wewnętrznie przesiedlonych w Ukrainie, Fundacja Otwarty Dialog, Warszawa 27.07.2015 r., s. 4.

²² Raport: Zabezpieczenie praw osób wewnętrznie przesiedlonych w Ukrainie, Fundacja Otwarty Dialog, Warszawa 27.07.2015 r., s. 6.

rowanej do osób wewnątrznie przesiedlonych na pokrycie kosztów utrzymania, w tym czynszu oraz opłat komunalnych²³. Akt prawny reguluje okres otrzymywania pomocy finansowej, który wynosi sześć miesięcy od chwili zarejestrowania się przez przesiedleńca z możliwością przedłużenia o kolejne sześć miesięcy. Wysokość świadczeń pieniężnych jest zróżnicowana z podziałem na dwie grupy²⁴, ale suma całości świadczeń nie może przekraczać 2 400 hrywien (około 96 euro) dla:

- osób niezdolnych do pracy (emeryci, dzieci) – 884 hrywien na osobę/członka rodziny (około 35 euro);
- osób zdolnych do pracy – 442 hrywien na osobę/członka rodziny (około 18 euro).

Uchwała zawiera przesłanki, które wykluczają możliwość przydzielenia świadczeń pieniężnych dla przesiedleńców, jeżeli jeden z członków rodziny jest właścicielem lokalu mieszkalnego znajdującego się poza strefą ATO, posiada dwa lub więcej środki transportu oraz jeden członek rodziny ma na koncie bankowym środki finansowe w kwocie przekraczającej 10 razy kwotę minimum egzystencji dla osób zdolnych do pracy w wysokości 12 180 hrywien (490 euro).

Państwowa Służba Zatrudnienia Ukrainy założyła specjalną bazę danych²⁵ z ofertami pracy dla przesiedleńców, w której są informacje odnośnie miejsca pracy oraz wysokości wynagrodzenia. Pomimo funkcjonowania tej bazy nie wszyscy IDPs znajdują zatrudnienie w swoim zawodzie. Sytuacja jest podyktowana wykształceniem, umiejętnościami oraz kwalifikacją zawodową osoby poszukującej pracy, która wcześniej była zatrudniona w przemyśle węglowym (górnicy) oraz przemyśle metalurgicznym (huty).

Osoby wewnątrznie przesiedlone nie mogą narzekać na zabezpieczenie pomocy medycznej ponieważ jest ona bezpłatna, ale przesiedleńcy skarżą się, że niezbędne lekarstwa muszą kupować

²³ <http://www.http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/505-2014-%D0%BF>, [02.11.2015].

²⁴ Pkt. 3 Uchwały Nr 505 z dnia 01 października 2014 roku z późn. zmian. w sprawie „Zapewnienia miesięcznej pomocy skierowanej do osób wewnątrznie przesiedlonych na pokrycie kosztów utrzymania, w tym czynszu oraz opłat komunalnych”.

²⁵ <http://www.trud.gov.ua/control/uk/index#typeSearch=1&startPos=0>, [02.11.2015].

w własnym zakresie²⁶. Dotyczy to głównie osób niepełnosprawnych, ciężko chorych (HIV/AIDS, gruźlica, żółtaczka, cukrzyca, schorzenia onkologiczne i psychiczne), które nie posiadają oszczędności oraz świadczeń finansowych wymaganych na zakup lekarstw.

Sytuacja migracyjna obywateli Ukrainy w Polsce

Migracja osób szukających ochrony przed konfliktami zbrojnymi lub poprawienia swojej sytuacji ekonomicznej w ostatnich dwóch latach jest bardzo dynamiczna. Rzeczypospolita Polska, ze względu na swoje położenie oraz członkostwo w Unii Europejskiej była traktowana raczej jako kraj tranzytowy dla migrantów do innych państw Unii Europejskiej, w których opieka oraz świadczenia socjalne są znacznie wyższe niż w Polsce. W 2013 roku głównymi zagrożeniami odnotowanymi przez Straż Graniczną w trakcie odprawy granicznej obywateli Ukrainy było²⁷:

- nadużywanie możliwości wjazdu na teren Polski pod pretekstem podejmowania nauki, pracy, w celach turystycznych, biznesowych lub kulturalnych przy wykorzystywaniu w tym celu fałszywych lub poświadczających nieprawdę dokumentów, uprawniających do otrzymania wizy,
- przerabianie stempli kontroli granicznej w celu potwierdzenia „legalności” okresów pobytu na terytorium Unii Europejskiej oraz uzyskania kolejnej wizy,
- wykorzystywanie metody na podobieństwo tzw. *look a like*, wraz z posługiwaniem się dokumentami, w szczególności polskimi należącymi do innych osób,

²⁶ Na dzień 6 listopada 2015 roku Państwowa Służba Ukrainy do Spraw Nadzwyczajnych odnotował średnio w ciągu miesiąca napływa przesiedleńców w liczbie 1040 osób w tym około 442 osoby to dzieci. Opieką medyczną objętych w ciągu tygodnia jest średnio 423 osoby dorosłe oraz 318 dzieci. Prowadzone są również statystyki związane z odnotowanymi porodami kobiet pochodzących z strefy ATO (średnia na tydzień wynosi 37 porodów). Najważniejszą pomocą świadczoną dla osób przesiedlonych jest pomoc psychologiczna, która średnio na dzień obejmuje 95 osób dorosłych oraz 36 dzieci. Zob. więcej: <http://www.mns.gov.ua/news/34232.html>, [08.11.2015].

²⁷ Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce – 2013 rok, s. 113.

- przekraczanie granicy państwowej Polski na podstawie przerobionych bądź podrobionych dokumentów,
- wyłudzenia „Karty Polaka”.

Rok 2014 zaznaczył się znacznymi zmianami w polityce migracyjnej Polski, a spowodowały to głównie dwa wydarzenia²⁸. Pierwsze to kryzys polityczny na Ukrainie oraz działania antyterrorystyczne we wschodniej części Ukrainy. Spowodowały one konflikt militarny, co z kolei skutkowało migracją obywateli Ukrainy do sąsiednich państw w celu poszukiwania ochrony. Drugim wydarzeniem jest wzrost aktywności ekstremistycznego ugrupowania Państwo Islamskie (PI). W jego skład wchodzi organizacje terrorystyczne Islamic State of Iraq and Sham (ISIS) oraz Islamic State of Iraq and the Levant (ISIL) operujące na terytorium Syrii i Iraku, które przez swoje działania wojenne, powodują migrację cudzoziemców do Europy. Migracja tzw. „legalna” nie jest problemem, ponieważ odbywa się w sposób monitorowany przez wcześniejszą ewidencją osób ubiegających się o wizy w polskich placówkach konsularnych lub w placówkach innych państw członkowskich Unii Europejskiej w systemie VIS²⁹. Problem pojawia się w przypadku migracji nielegalnej, która koreluje ze zorganizowaną przestępczością, czerpiącą ogromne korzyści finansowe z organizowania migrantom transportu, przetrzutu przez zieloną granicę lub z wykorzystaniem sfalszowanych lub podrobionych dokumentów paszportowych. Uzyskane w ten sposób zyski zorganizowane grupy inwestują w inne obszary swojej przestępczej działalności jak np. podrabianie żywności, przemysł i produkcję wyrobów tytoniowych. Osoby starające się dostać do Europy z państw ogarniętych konfliktami zbrojnymi korzystając z pomocy grup przestępczych bardzo często stają się ofiarami handlu ludźmi. Aby ustrzec się takich problemów imigracja powinna odbywać się w sposób zorganizowany i kontrolowany przez służby odpowiedzialne za początkową identyfikację oraz weryfi-

²⁸ Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2014 roku, s. 101.

²⁹ Wizowy System Informacyjny (VIS – Visa Information System) ma celu usprawnienie wspólnej polityki wizowej, współpracy konsularnej i konsultacji pomiędzy centralnymi organami wizowymi państw członkowskich Unii Europejskiej.

kację cudzoziemców realizowaną przez Straż Graniczną w przejściach granicznych, a następnie dalszą weryfikację imigrantów starających się o uzyskanie ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej przez Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców³⁰.

Tabela 1. Liczba obywateli, w tym Ukrainy, którzy w latach 2003-2015 aplikowali z wnioskami o nadanie statusu uchodźcy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej

Obywatelstwo	Ukraina	Pozostałe	Razem
Rok			
2003	86	6 820	6 906
2004	72	8 007	8 079
2005	84	6 776	6 860
2006	60	7 033	7 093
2007	55	9 993	10 048
2008	40	8 477	8 517
2009	36	10 551	10 587
2010	45	6 489	6 534
2011	67	6 820	6 887
2012	72	10 681	10 753
2013	46	15 104	15 150
2014	2 318	5 877	8 195
2015	2 298	9 950	12 248
Razem	5 328	112 880	118 208

Źródło: Raport na temat obywateli Ukrainy, www.udsc.gov.pl, [24.01.2016].

W 2014 roku nastąpił znaczny wzrost złożonych wniosków o nadanie statusu uchodźcy przez obywateli Ukrainy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Według danych Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców, aktualizowanych raz w tygodniu na internetowej stronie, najwięcej wniosków o status uchodźcy zostało złożonych przez obywateli Rosji, którzy od kilku lat są najlicz-

³⁰ Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców jest centralnym organem administracji rządowej właściwym w sprawach wjazdu cudzoziemców na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, nadawania statusu uchodźcy, udzielenia cudzoziemcom azylu, <http://www.bip.udsc.gov.pl/zakres-dzialani>, [16.11.2015].

niejszą grupą ubiegającą się o udzielenie ochrony międzynarodowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Na drugim miejscu znajdują się obywatele Ukrainy, którzy w roku 2015 złożyli 2 298 wniosków o nadanie statusu uchodźcy na terytorium RP (w tej liczbie ujęte są również wznowione postępowania w przedmiotowej sprawie), co przekłada się na 726 postępowania prowadzone wobec tych obywateli przez Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców. Jest to znacząca różnica ponieważ w latach 2003–2013 liczba złożonych wniosków przez obywateli Ukrainy oscylowała średnio około 60. Szczegółowa analiza ostatnich trzech lat pod kątem wydanych decyzji pozytywnych udzielających status uchodźcy lub stosujących inną formę ochrony wobec obywateli Ukrainy składających wnioski o nadanie statusu uchodźcy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, pokazuje że liczba takich decyzji jest bardzo mała. W 2013 roku odnotowano dwie decyzje o nadaniu statusu uchodźcy w Rzeczypospolitej Polskiej, w 2014 roku nie wydano takiej decyzji, natomiast w 2015 roku Rada do Spraw Uchodźców wydała dwie decyzje pozytywne przyznając status uchodźcy³¹.

W 2013 roku na 46 wniosków o nadanie statusu uchodźcy Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców wydał następujące decyzje (rozstrzygnięcia dotyczą również wniosków złożonych w 2012 roku):

- 2 decyzje o nadaniu statusu uchodźcy,
- 5 decyzji o udzieleniu ochrony uzupełniającej,
- 8 decyzji o udzieleniu zgody na pobyt tolerowany,
- 39 decyzji negatywnych,
- 26 decyzji o umorzeniu postępowania lub pozostawieniu wnioski bez rozpatrzenia.

Rok 2014 roku to na 2318 wniosków o nadanie statusu uchodźcy wydanie następujących decyzji (rozstrzygnięcia dotyczą również wniosków złożonych w 2013 roku – 1 decyzję o umorzeniu postępowania oraz 7 decyzji negatywnych):

- 372 decyzje o umorzeniu postępowania,
- 645 decyzji negatywnych,

³¹ Raport na temat obywateli Ukrainy, wg stanu na dzień 23 listopada 2015 roku, s. 3.

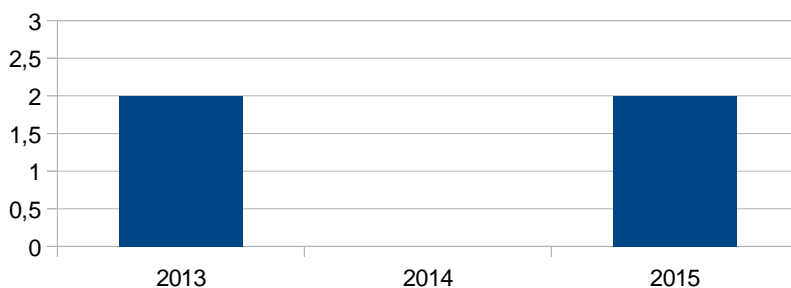
- 6 decyzji o udzieleniu ochrony uzupełniającej,
- 11 decyzji o udzieleniu zgody na pobyt tolerowany.

W 2015 roku na 2298 wniosków o nadanie statusu uchodźcy Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców wydał następujące decyzje:

- 765 decyzji o umorzeniu postępowania,
- 1 776 decyzji negatywnych,
- 6 decyzji o udzieleniu ochrony uzupełniającej,
- 6 decyzji o udzieleniu zgody na pobyt tolerowany.

Rada do Spraw Uchodźców w 2015 roku wydała dwie decyzje pozytywne wobec obywateli Ukrainy, którzy złożyli wniosek o nadanie statusu uchodźcy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz 18 decyzji o udzieleniu ochrony **uzupełniającej**.

Wykres 1. Liczba decyzji pozytywnych w sprawie udzielenia statusu uchodźcy obywatelom Ukrainy na terytorium RP w latach 2013 – 2015



■ Liczba decyzji pozytywnych w sprawie udzielenia statusu uchodźcy ob. Ukrainy na terytorium RP

Ponieważ w 2014 roku nastąpił znaczący wzrost obywateli Ukrainy, aż do liczby 2318, wnioskujących o udzielenie statusu uchodźcy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, a liczba pozytywnych decyzji w przedmiotowej sprawie wyniosła zero wzbudziło to zainteresowanie Fundacji Otwarty Dialog. Fundacja zwróciła się do Kancelarii Prawnej Świeca & Wspólnicy o wydanie opinii prawnej opartej na analizie przesłanek odmowy nadania statusu uchodźcy, udzielenia ochrony uzupełniającej i braku zgody na pobyt tolerowany obywatelom Ukrainy³². Opinia została sporzą-

³² Opinia prawna dostępna pod linkiem: <http://odfoundation.eu/a/4295>,

dzona w oparciu o dyspozycje przepisów dwóch aktów prawnych, czyli ustawy z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej³³ oraz ustawy z dnia 12 grudnia 2013 roku o cudzoziemcach³⁴. Rozważaniu poddano dwa postępowania wobec obywaterek Ukrainy, które otrzymały od Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców negatywne decyzje w sprawie nadania statusu uchodźcy, udzielenia ochrony uzupełniającej i zgody na pobyt tolerowany. Jako przyczynę odmowy w obydwu przypadkach wskazana została przesłanka przewidziana w art. 19 ust. 1 pkt. 1 ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, stanowiąca o braku zaistnienia uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia. W pierwszym przypadku dotyczącym obywatelki Ukrainy oraz jej małoletniego syna Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców stwierdził, że *„Istnieje faktycznie możliwość zamieszkania w innym – bezpiecznym regionie Ukrainy, co wskazuje na brak potrzeby udzielenia im ochrony międzynarodowej”*, a w drugim przypadku, również wobec obywatelki Ukrainy, Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców orzekł *„Uwzględniając osobiste uwarunkowania Pani Bondarenko, która otrzymywała rentę, Szef Urzędu stoi na stanowisku, iż w/wym. cudzoziemka ma możliwość bezpiecznego zamieszkania w innym regionie kraju pochodzenia aniżeli na Krymie, gdzie jej życiu i zdrowiu nie będzie zagrażało niebezpieczeństwo i gdzie nie będzie narażona na łamanie jej praw”*³⁵. Organ w obydwu przypadkach w sprawie udzielenie statusu uchodźcy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej wydając decyzję negatywną w uzasadnieniu powoływał się na art. 18 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej tj.:

ust. 1 – Jeżeli na części terytorium kraju pochodzenia nie zachodzą okoliczności uzasadniające obawę cudzoziemca przed prześladowaniem lub doznaniem poważnej krzywdy i istnieje

opinia-prawna-odmowa-nadania-w-polsce-statusu-uchodzczy, [24.11.2015].

³³ Dz. U. z 2012 r. poz. 680 z późn. zm.

³⁴ Dz. U. z 2013 r., poz. 1650.

³⁵ Opinia prawna: <http://odfoundation.eu/a/4295,opinia-prawna-odmowa-nadania-w-polsce-statusu-uchodzczy>, [24.11.2015].

*uzasadnione przypuszczenie, że cudzoziemiec będzie bez przeszkód mógł zamieszkać na tej części terytorium, **uznaje się, że nie istnieje uzasadniona obawa przed prześladowaniem lub rzeczywiste ryzyko doznania poważnej krzywdy w kraju pochodzenia;***

ust. 2 – Przy ocenie, czy sytuacja na części terytorium pochodzenia jest zgodna z ust. 1, bierze się pod uwagę okoliczności dominujące na tej części terytorium kraju oraz osobiste uwarunkowania cudzoziemca.

Natomiast w kwestii odmowy udzielenia innej formy ochrony międzynarodowej Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców odwołał się do dyspozycji zapisu art. 15 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej tj.:

Cudzoziemcowi, który nie spełnia warunków do nadania statusu uchodźcy, udziela się ochrony uzupełniającej, w przypadku, gdy powrót do kraju pochodzenia może narazić go na rzeczywiste ryzyko doznania poważnej krzywdy przez:

- 1) orzeczenie kary śmierci lub wykonanie egzekucji,*
- 2) tortury, nieludzkie lub poniżające traktowanie albo karanie,*
- 3) poważne i zindywidualizowane zagrożenie dla życia lub zdrowia wynikające z powszechnego stosowania przemocy wobec ludności cywilnej w sytuacji międzynarodowego lub wewnętrznego konfliktu zbrojnego i ze względu na to ryzyko nie może lub nie chce korzystać z ochrony kraju pochodzenia.*

Organ w wyniku analizy zgromadzonych materiałów dowodowych oraz biorąc pod uwagę osobiste właściwości obywaterek Ukrainy uznał, że istnieje realna możliwość relokacji przez Aplikujące na terenach Ukrainy, które nie są objęte działaniami zbrojnymi. Tym samym Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców stwierdził w obydwu przypadkach, że nie istnieje uzasadniona obawa przed prześladowaniem na terenie kraju pochodzenia. Sprawa Pani Galiny Murzak i Pani Valentyny Bondarenko jest przykładem uzasadnienia większości wydanych decyzji negatywnych przez Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców, gdzie w ocenie organu nie zachodzą przesłanki uzasadniające nadanie statusu uchodźcy w postaci uzasadnionej obawy przed prześladowaniem na terenie kraju pochodzenia.

Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców raz w miesiącu opracowuje profil wnioskodawcy na podstawie danych obywateli Ukrainy ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy korzystając z akt spraw będących w toku. Według stanu na dzień 6 listopada 2015 roku zebrano informacje dotyczące 69 spraw, z których wynika, że obywatele Ukrainy aplikujący o nadanie statusu uchodźcy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej są głównie narodowości ukraińskiej (około 86%). Pozostałe narodowości to rosyjska, tatarska, ormiańska, koreańska, grecka, gruzińska, polska, żydowska, kazachska (łącznie około 13%). Mając na uwadze charakterystykę demograficzną to z przedmiotowymi wnioskami występuje więcej mężczyzn (około 65%), niż kobiet (35%). Wnioski składane przez mężczyzn z reguły obejmują również pozostałych członków rodziny. Natomiast wiek osób aplikujących jest zróżnicowany, ponieważ są to osoby od 18 do 76 roku życia, z wykształceniem średnim (około 75%) lub wyższym (około 25%). Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców na podstawie informacji podawanych przez obywateli Ukrainy podczas postępowania wyróżnił pięć głównych profili cudzoziemców ze względu na zadeklarowaną przyczynę uzasadniającą przyznanie ochrony międzynarodowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

Pierwszy profil tzw. Majdanu (polityczny) dotyczy osób, które wspierały ukraińską armię na wschodzie, albo wyrażały swoje przekonania polityczne, które są niezgodne z polityką aktualnych władz na Krymie (grupa stanowi około 8% badanych). Ponadto ci wnioskodawcy oświadczają, że są prześladowani, grożono im ograniczeniem wolności i pozbawieniem życia oraz stosowaniem przemocy fizycznej. Drugi profil tzw. Krymski również stanowi grupa około 6 % badanych obywateli Ukrainy. W tym przypadku wnioskodawcy obawiają się o swoje bezpieczeństwo ze względu na narodowość oraz wyznawaną religię (np. Tatarzy). W tym profilu mieszczą się również osoby, które publicznie demonstrują swoją dezaprobatę przynależności Krymu do Ukrainy. Są także przypadki, kiedy osoby aplikujące muszą opuścić Krym po tym jak odmawiają przyjęcia obywatelstwa rosyjskiego. Trzeci najważniejszy profil tzw. Wschodniej Ukrainy jest najczęściej spotykany ponieważ dotyczy 71% wszystkich wnioskodawców z badanej grupy. Grupa składa się z osób pochodzących z obwodu do-

nieckiego oraz obwodu ługańskiego, które powołują się głównie na niebezpieczną sytuację w miejscu zamieszkania oraz obawiają się o swoje bezpieczeństwo ze względu na popieranie władz Ukrainy przez udział w manifestacjach a jednocześnie brak pomocy ze strony władz państwowych Ukrainy. Czwarty profil dotyczy osób, które obawiają się powołania do wojska. Grupę stanowią głównie mężczyźni w wieku od 20 do 45 lat, którzy pochodzą z różnych rejonów Ukrainy (w tym z bezpiecznych). Powołują się również na przekonania religijne lub swoje poglądy, które nie pozwalają im na udział w walkach na wschodzie Ukrainy. Ostatni, piąty profil tzw. Ekonomiczny stanowią obywatele Ukrainy zamieszkujący tereny będące pod kontrolą władz ukraińskich, ale zgłaszający problemy natury ekonomicznej lub osobistej (np. posiadanie rodziny w Polsce, problemy o charakterze kryminalnym) oraz deklarują chęć leczenia na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Wśród wszystkich badanych nie wyszczególniono przedstawicieli organizacji politycznych, wyższych struktur siłowych oraz poprzednich władz zajmujących stanowiska na szczeblu centralnym.

Wnioski

Obecnie nie ma zagrożenia migracyjnego dla Rzeczypospolitej Polskiej z strony napływu obywateli z terenów wschodniej Ukrainy, ponieważ pomimo silnego wzrostu liczby złożonych wniosków o nadanie statusu uchodźcy na terytorium Polski przez obywateli Ukrainy w roku 2014 i 2015 wydano w tych latach zaledwie po dwie pozytywne decyzje w przedmiotowej sprawie. Po analizie wniosków przez Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców konkludować można, iż większość osób deklaruje chęć podjęcia pracy na terytorium Polski celem polepszenia swoich warunków bytowych oraz łatwiejszego dostępu do opieki medycznej. Jednakże mając na uwadze zaostrzenie polityki migracyjnej przez Węgry w związku z nasileniem napływu cudzoziemców z Syrii oraz Afryki przez południowe granice zewnętrzne Unii Europejskiej do Niemiec, Szwecji i Norwegii istnieje prawdopodobieństwo utworzenia nowego kanału przerzutowego cudzoziemców przez

Ukrainę i Polskę do Niemiec³⁶. Może to być spowodowane obecną sytuacją na Ukrainie, czyli delegowaniem funkcjonariuszy służb porządku publicznego oraz odpowiedzialnych za nadzór nad zabezpieczeniem granicy na wschód Ukrainy, gdzie toczy się operacja antyterrorystyczna oraz szerząca się korupcją wśród funkcjonariuszy publicznych. W dniu 11 września 2015 roku Komendant Główny Straży Granicznej przedstawił raport z przygotowań formacji do przyjęcia uchodźców w ramach europejskiej polityki migracyjnej³⁷. Dotychczasowe doświadczenia ze współpracy Straży Granicznej z pogranicznikami z Niemiec, Czech i Słowacji oraz koordynacja działań międzynarodowych przez agencję Frontex pozwoliły na wypracowanie procedur mających na celu zapewnienie właściwej realizacji polityki migracyjnej oraz prawidłowego nadzoru nad zapewnieniem bezpieczeństwa granic.

Bibliografia

1. Art. 28 ust. 1 Ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z 13 czerwca 2003 r., Dz. U. z 2012 r. poz. 680 z późn. zm.
2. Dz. U. z 2012 r. poz. 680 z późn. zm.
3. Dz. U. z 2013 r., poz. 1650.
4. <http://polska.newsweek.pl/trasy-przerzutu-imigrantow-w-europie-polska-imigranci-,artykuly,371128,1.html>, [01.12.2015].
5. <http://tsn.ua/ukrayina/u-sevastopoli-na-referendumi-progolosuvali-rekordni-123-viborciv-340229.html>, [29.07.2015].
6. <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1356,title,Parlament-Ukrainy-przyjal-ustawe-o-terytoriach-okupowanych,wid,16541057,wiadomosc.html?ticaid=1128df>, [29.07.2015].
7. <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/11>, [07.07.2015].
8. <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/2>, [07.07.2015].
9. <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/3>, [07.07.2015].

³⁶ <http://polska.newsweek.pl/trasy-przerzutu-imigrantow-w-europie-polska-...,> [01.12.2015].

³⁷ <https://msw.gov.pl/pl/aktualnosci/13693,Komendant-Glowny-Strazy-Gr...>, [01.12.2015].

10. <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/5>, [07.07.2015].
11. <http://www.bieszczadzki.strazgraniczna.pl/pages/placowka/6>, [07.07.2015].
12. <http://www.bip.udsc.gov.pl/zakres-dzialania>, [16.11.2015].
13. <http://www.http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/505-2014-%D0%BF>, [02.11.2015].
14. <http://www.internal-displacement.org/europe-the-caucasus-and-central-asia/ukraine/new-archive/displacement-figures-in-ukraine-fail-to-reflect-a-complex-reality>, [29.10.2015].
15. <http://www.mns.gov.ua/news/34232.html>, [08.11.2015].
16. <http://www.nadbuzanski.strazgraniczna.pl/index.php/2013-01-31-07-00-31/features/psg-dorohusk>, [07.07.2015].
17. <http://www.nadbuzanski.strazgraniczna.pl/index.php/2013-01-31-07-00-31/features/psg-hrubieszow>, [07.07.2015].
18. <http://www.nadbuzanski.strazgraniczna.pl/index.php/2013-01-31-07-00-31/features/psg-dolhobyczow>, [07.07.2015].
19. <http://www.nadbuzanski.strazgraniczna.pl/index.php/2013-01-31-07-00-31/features/psg-hrebenne>, [07.07.2015].
20. <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1081114,Podpis-Putina-pod-dokumentami-o-aneksji-Krymu>, [07.07.2015].
21. <http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d4cb13cb6fed5b3081.pdf> [29.07.2015].
22. <http://www.trud.gov.ua/control/uk/index#typeSearch=1&startPos=0> [02.11.2015].
23. <http://www.tvn24.pl/ukrainskie-wojska-postawione-w-stan-gotowosci-bojowej,403293,s.html> [13.10.2015].
24. <https://msw.gov.pl/pl/aktualnosci/13693,Komendant-Glowny-Strazy-Granicznej-Jestesmy-przygotowani-na-przyjecie-uchodzcow.print>, [01.12.2015].
25. Informacja z dnia 10 września 2015 r. o zmianie ustawy o udzieleniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw wprowadzana bardzo istotną zmianę dotychczasowych regulacji dotyczących postępowania w sprawach nadania statusu uchodźcy lub udzielenia ochrony uzupełniającej, ponieważ zostanie wprowadzona nowa terminologia dwóch ww. terminów tzn. według nowej nomenklatury postępowania te zostały zbiorczo określone jako postępowanie o udzielenie ochrony międzynarodowej.
26. Opinia prawna dostępna pod linkiem: <http://odfoundation.eu/a/4295,opinia-prawna-odmowa-nadania-w-polsce-statusu-uchodzczy>, [24.11.2015].

27. Pkt. 3 Uchwały Nr 505 z dnia 01 października 2014 roku z późn. zmian. w sprawie „Zapewnienia miesięcznej pomocy skierowanej do osób wewnątrznie przesiedlonych na pokrycie kosztów utrzymania, w tym czynszu oraz opłat komunalnych”.
28. Raport na temat obywateli Ukrainy, wg stanu na dzień 23 listopada 2015 roku.
29. Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce – 2013.
30. Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce – 2014.
31. Raport: Zabezpieczenie praw osób wewnątrznie przesiedlonych w Ukrainie, Fundacja Otwarty Dialog, Warszawa 27.07.2015 r.
32. Ustawa o Straży Granicznej z 12 października 1990 r., Dz.U. 2014, poz. 1402 z późn. zm.

Mgr Izabela Sękowska

Komenda Wojewódzka Policji w Olsztynie

KRYMINALISTYCZNE ASPEKTY SKIMMINGU BANKOMATOWEGO

Streszczenie

Skimming bankomatowy to przestępstwo, które w Polsce występuje coraz częściej. Czyn ten polega na kopiowaniu kart bankomatowych, uzyskiwaniu kodów PIN a następnie wytwarzaniu fałszywych kart służących do pobierania wypłat z rachunków ich nieświadomych właścicieli. Popęlenie skimmingu wymaga współpracy przynajmniej kilku osób, dlatego jest on domeną przestępczych grup zorganizowanych. Zwalczenie skimmingu bankomatowego wymusza współpracę Policji z przedstawicielami banków. Analizę przestępczego sposobu działania oparto na dwóch przykładach skimmingu bankomatowego, wykrytego przez Policjantów Wydziału do Walki z Przestępczością Gospodarczą Komendy Wojewódzkiej Policji w Olsztynie. Występowanie aspektów kryminalistycznych w przedstawionym tekście zaznacza się w ustalaniu *modus operandi* oraz roli ekspertyzy kryminalistycznej w wykrywaniu.

Słowa kluczowe: skimming, bankomat, kopiowanie kart, nielegalne kopiowanie, bankowość elektroniczna, karta, nakładka.

FORENSIC ASPECTS OF SKIMMING ATMs

Abstract

Skimming is a crime, which in Poland is more and more often. This act involves copying ATM cards, obtaining the PIN and then the production of counterfeit cards designed to collect payments from the accounts of their respective owners. This act requires the cooperation of at least a few people, so they do it by organized crime groups. Fighting skimming ATMs police forces cooperate with representatives of the banks. Analysis of the criminal *modus operandi* of criminals based on two examples skimming ATMs were detected by the Police

Department for Fighting Economic Crime Police in Olsztyn. Occurrence factors forensic presented in the text indicates the determination of the modus operandi and the role of forensic detection.

Keywords: skimming, ATM, card copy, illegal copying, electroning banking, card, frontend.

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

Antoine Rivarol

Wprowadzenie

Przestępstwo skimmingu bankomatowego jest jednym zagrożeniem bankowości elektronicznej, ponieważ narusza bezpieczeństwo obywateli w miejscach publicznych. Bankowość elektroniczna (e-banking) to formą usługi, która polega na umożliwieniu uprawnionego dostępu do rachunku bankowego za pomocą urządzenia elektronicznego takiego jak komputer, bankomat, telefon, terminal lub linia telekomunikacyjna¹. Ważną rolę w tym pełni karta płatnicza. Jest ona instrumentem płatniczym, który identyfikuje wydawcę i upoważnionego posiadacza, uprawniając do wypłaty gotówki lub dokonywania zapłaty, a w przypadku karty wydanej przez bank lub instytucję ustawowo upoważnioną do udzielania kredytu – także do dokonywania wypłaty gotówki lub zapłaty z wykorzystaniem kredytu².

Pierwsze bankomaty akceptowały papierowe karty, kupowane uprzednio w banku. Po przeprowadzeniu transakcji urządzenie zatrzymywało taką kartę³. W Polsce banki wypuściły pierwsze karty z początkiem lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Były to proste karty z ograniczoną funkcjonalnością. Jednak już po kilku latach banki zaoferowały przeróżne możliwości kartowe, a liczba wydanych kart liczyła miliony⁴.

¹ G. Szwałkowska, P. Kwaśniewski, K. Leżoń, F. Woźniczka, *Usługi bankowości elektronicznej dla klientów detalicznych, charakterystyka i zagrożenia*, Urząd Komisji Nadzoru Finansowego, Warszawa 2010, s. 6.

² Ibidem, s. 16.

³ <http://www.bankomaty.org.pl/77>, [5.11.2014 r.].

⁴ *Przestępczość z Wykorzystaniem Elektronicznych Instrumentów Płatniczych*, J. Kosiński red., Szczytno 2003, s. 9.

Do 1991 roku, karty płatnicze nie były powszechnie dostępne, przynajmniej oficjalnie, dla Polaków. Nie oznacza to, że nie były znane i akceptowane. Powołany w Polskim Biurze Podróży ORBIS Dział Legitymacji Kart był pierwszym polskim centrum autoryzacyjnym posiadającym umowy na akceptację kart w hotelach, sieciach sklepów (Pewex, Baltona, Cepelia), galeriach sztuki oraz najwyższej kategorii restauracjach⁵.

Obecnie na kartach bankomatowych poprzez mechaniczny, silny nacisk na podłoże, wytlacza się podstawowe informacje, takie, jak:

- numer karty – jest to ściśle określony układ cyfr, pierwsze cyfry stałe, np. VISA – 4xxx xxxx xxxx xxxx lub 4xxx xxx xxx xxx, EUROCARD/MasterCard – 5xxx xxxx xxxx xxxx czy Diners Club 3xxx xxx xxx xxxx (30,36,38),
- nazwisko i imię posiadacza karty,
- data ważności – od kiedy i do kiedy karta jest ważna,
- mogą również być umieszczone inne dane – kod terytorialny kraju, rok, od którego posiadacz należy do danej organizacji, itp.⁶

Na czołowej stronie karty (awersie) znajdują się także następujące elementy:

- nazwa i symbol banku lub organizacji, która kartę wystawiła,
- symbol (znak firmowy) systemu, w ramach którego karta została wystawiona (np. symbol VISA),
- hologram,
- mikroprocesor (w przypadku kart mikroprocesorowych).

Na tylnej stronie karty (rewersie) jest umieszczany:

- pasek magnetyczny zawierający zakodowane dane dotyczące karty,
- pasek na podpis, gdzie posiadacz karty zobowiązany jest podpisać się w chwili odbioru karty i inne⁷.

⁵ *Przestępczość z wykorzystaniem kart płatniczych*, M. Zajder, J. Kosiński (red.), Szczytno 2001, s. 74.

⁶ *Przestępczość z wykorzystaniem kart płatniczych*, M. Zajder, J. Kosiński (red.), Szczytno, 2001, s. 136.

⁷ R. Łuczak, M. Wojtas, K. Woźniak, *Przestępstwa związane z obrotem kartami płatniczymi*, POLCARD CO. Ltd, s. 6.

Większość kart jest również zabezpieczona za pomocą reliefowych hologramów tęczy. Choć zazwyczaj nie są one wysokiej klasy, to jednak można uznać, że są w miarę dobrym zabezpieczeniem⁸.

Obecnie w Polsce banki wydają najwięcej kart płatniczych zabezpieczonych tzw. chipem i paskiem magnetycznym, wprowadzonym na początku lat 70-tych, umieszczonym na rewersie karty. Dane zapisane na pasku są kodowane na trzech ścieżkach:

- pierwsza – alfanumeryczna zawiera 76 znaków,
- druga – numeryczna, zawiera 37 znaków,
- trzecia – numeryczna, zawiera 105 znaków,

Pasek magnetyczny na każdej z opisanych ścieżek zawiera informacje, takie, jak:

- dane o posiadaczu karty (imię, nazwisko, czasami inicjał nazwiska i imienia),
- numer karty,
- datę ważności,
- szyfrowaną informację, np. cyfrę kontrolną oraz określenie rodzaju karty,
- kod usługi – trzycyfrowy kod określający zakres dopuszczalnej wymiany (krajowa, zagraniczna, lokalna) oraz czy inne urządzenia odczytu są dostępne dla danej karty.

Skimming to przestępstwo polegające na nielegalnym skopiowaniu zawartości paska magnetycznego karty płatniczej bez wiedzy jej posiadacza, w celu wytworzenia kopii a następnie wykonywania nieuprawnionych płatności za towary i usługi lub wypłat z bankomatów. Obecnie skimming jest wymierzony także w karty z paskiem magnetycznym oraz wbudowanym mikroprocesorem z układami niechronionej klasy SDA, czyli *Static Data Authentication*⁹ (statyczne uwierzytelnianie danych) oraz DDA, co oznacza *Dynamic Data Authentication*¹⁰ (dynamiczne uwierzytelnianie danych).

⁸ *Przestępczość z wykorzystaniem kart płatniczych*, M. Zajder, J. Kosiński (red.), Szczytno, 2001, s. 136.

⁹ http://zbp.pl/public/repozytorium/dla_bankow/rady_i_komitety/technologie_bankowe/publikacje/Migracja_na_standard_EMV_aspekty_organizacyjno_-_techniczne.pdf, [10.01.2016].

¹⁰ Ibidem.

SDA jest najprostszą metodą uwierzytelnienia karty, która pozwala nie tyle uwierzytelnić samą kartę, co raczej dane zapisane na karcie. Cel ten jest realizowany poprzez wpisanie przez wydawcę karty istotnych danych na karcie, przy użyciu prywatnego klucza wydawcy karty. Wyliczony w ten sposób podpis jest umieszczony na karcie. Wraz z podpisem na karcie znajduje się klucz publiczny wydawcy karty w formie certyfikatu. Certyfikat taki wystawia organizacja płatnicza, której logo będzie na karcie¹¹. Ma to na celu, przede wszystkim, sprawdzenie czy nie wystąpiła nieautoryzowana zmiana wartości ważnych dla bezpieczeństwa systemu płatniczego parametrów zapisanych na karcie w trakcie jej personalizacji¹².

DDA zapewnia i potwierdza autentyczność danych znajdujących się na karcie oraz danych wygenerowanych przez kartę i danych otrzymanych z terminala w trakcie transakcji EMV (skrót od Europay, MasterCard, Visa). Jest to specyfikacja techniczna kart mikroprocesorowych, powstała na mocy porozumienia organizacji płatniczych, ujednocniająca wymagania tych organizacji odnośnie karty z mikroprocesorem¹³, która uchodzi za bezpieczniejszą¹⁴. W tym przypadku jest kopiowana jedynie zawartość paska magnetycznego. Ponieważ skopiowana karta w elektronicznych systemach bankowych zachowuje się jak karta oryginalna, wszystkie operacje wykonane za jej pomocą odbywają się kosztem posiadacza oryginalnej karty i obciążają jego rachunek.

Skimming bankomatowy

W celu pozyskiwania danych z paska magnetycznego przestępcy instalują na bankomatach lub w ich wnętrzu (czytniku) specjalne urządzenia, tzw. skimmery. Instalują także urządzenia

¹¹ Ibidem.

¹² http://zbp.pl/public/repozytorium/dla_bankow/rady_i_komitety/technologie_bankowe/publikacje/Migracja_na_standard_EMV_aspekty_organizacyjno_-_techniczne.pdf, [11.03.2015].

¹³ <https://www.polcard.pl/content/polcard/strona-glowna/slowniczek.html> [10.01.2016].

¹⁴ http://zbp.pl/public/repozytorium/dla_bankow/rady_i_komitety/technologie_bankowe/publikacje/Migracja_na_standard_EMV_aspekty_organizacyjno_-_techniczne.pdf, [11.03.2015].

przechwytyjące sekwencje cyfr tworzące numer PIN (Personal Identification Number), czyli osobisty numer identyfikacyjny, zwykle 4-cyfrowy, służący do potwierdzania transakcji dokonywanych w bankomatach oraz w terminalach płatniczych dzięki umieszczonej tam kamerze, przerobionej klawiaturze lub układowi elektronicznemu umieszczonemu w czytniku na kartę. PIN jest elektronicznym odpowiednikiem podpisu złożonego na potwierdzeniu transakcji. Zarejestrowane w ten sposób informacje są najczęściej transmitowane drogą radiową. Umieszcza się je na fałszywych kartach, tzw. białych plastikach, za pomocą których możliwe jest pobieranie gotówki z kont klientów banków za pośrednictwem bankomatów¹⁵.

Największymi producentami bankomatów są firmy: NCR, Wincor Nixdorf oraz Diebold¹⁶. Według szacunków ATM Industry Association, w 2008 roku na świecie działało ponad 1,7 mln urządzeń tego typu. Liczba bankomatów operatorów bankowych stanowi 69,74% całkowitej liczby bankomatów w Polsce. Bankomaty operatorów niebankowych stanowią 30,26% tej liczby, z czego 23,16% to bankomaty Euronet. Wśród bankowych operatorów prym wiodzie PKO Bank Polski SA z 2978 bankomatami co stanowi 23%, za nim z 17% udziałem znajduje się Bank Polskiej Spółdzielczości SA (2223 bankomatów), następnie Bank Pekao SA z 14% udziałem (1833 bankomatów) w rynku operatorów bankowych. Trzy wyżej wymienione banki stanowią ponad połowę (54%) wszystkich bankomatów operatorów bankowych.

Rynek niebankowych operatorów bankomatów zdominowany został przez firmę Euronet Polska Sp. z o.o. z udziałem 76%. Bankomaty SKOK 24 (8%), eCards SA (6%) oraz Global Cash (2%) należą do Towarzystwa Finansowego SKOK SA zajmując łącznie 16% rynku. Trzecią siłą na tym rynku jest Planet Cash4You Sp. z o.o. z 8% udziałem w rynku¹⁷.

Bankomaty są przedmiotem działalności przestępczej. Między innymi za ich pośrednictwem, przy zamontowaniu specjalnych urządzeń, przestępcy kopiują karty bankomatowe, a następnie

¹⁵ http://www.knf.gov.pl/Images/Bezp_finansowe_tcm75-39005.pdf, [23.02.2015].

¹⁶ <http://mfiles.pl/pl/index.php/Bankomat>, [6.11.2014].

¹⁷ <https://www.nbp.pl/systemplatniczy/bankomaty/bankomaty.pdf>, [04.02.2016].

przy użyciu tych danych dokonują nieautoryzowanych, bez zgody i zezwolenia dysponenta karty, wypłat środków pieniężnych z kont klientów banku.

Tabela 1. Liczba bankomatów w latach 2010-2014, według danych NBP¹⁸

Lp.	Rok	Liczba bankomatów	Liczba transakcji	Ogólna wartość transakcji w zł
1	2014	20 531	770 838 756	307 276 925 754
2	2013	18 876	778 005 072	297 286 491 084
3	2012	18 188	746 738 629	285 087 727 626
4	2011	17 392	707 306 789	270 928 793 491
5	2010	16 413	672 270 122	252 836 278 647

Tabela 2. Liczba incydentów w Banku PEKAO SA w latach 2010-2015, według danych Banku PEKAO SA¹⁹

Lp.	Rok	Liczba incydentów	Liczba skopiowanych kart bankomatowych
1	2015	249	11 412
2	2014	183	6 143
3	2013	134	7 241
4	2012	136	5 068
5	2011	71	3 089
6	2010	38	663

Jak wynika z powyższych danych, problem skimmingu z roku na rok narasta. W samym tylko Banku PEKAO SA zarówno liczba incydentów, jak również liczba skopiowanych kart zwiększa się z każdym rokiem powodując duże straty różnych banków, ponieważ jedna nakładka umieszczona na bankomacie kopiuje

¹⁸ http://www.nbp.pl/home.aspx?f=/systemplatniczy/karty_platnicze.html, [06.01.2015].

¹⁹ Dane uzyskane od pracownika Banku PEKAO S.A., materiały własne.

karty bankomatowe różnych banków. Mimo, iż bankomat jest za-
instalowany przez jeden bank, to korzystają z niego klienci róż-
nych banków i wszystkie te karty są kopiowane w czasie, gdy
nakładka jest zamontowana. Bank PEKAO S.A. podaje, że na-
kładki najczęściej były montowane na bankomaty typu Wincor
i NCR. W latach od 2010 do 2013 w statystyce kopiowań domi-
nowały bankomaty typu Wincor bez względu na typ, w 2014 r.
mniej więcej tyle samo kopiowań było na bankomatach typu
Wincor i NCR, natomiast w roku 2015 ponownie przeważały
Wincory. Pomimo zdecydowanej przewagi kopiowań na banko-
matach typu Wincor, zdarzały się niejednokrotnie kopiowania na
bankomatach typu NCR. W innych typach bankomatów skim-
mingu nie stwierdzono.

Ponieważ proceder skimmingu jest przestępstwem, tak ban-
ki, jak i instytucje porządku publicznego starają się mu zapobie-
gać i eliminować go. Banki i organy ścigania ściśle współpracują
ze sobą, w celu zwalczania problemu. W Policji powstają specjal-
ne komórki złożone, których zadaniem jest wykrywanie i zwal-
czanie skimmingu. Policjanci, realizują proces wykrywczy
a przedstawiciele banków, wytypowani do kontaktów, udzielają
pomocy organom ścigania. Formą zwalczania procederu skim-
mingu jest także *Forum przeciwdziałania przestępczości z uży-
ciem kart płatniczych*. Jest to struktura ekspercka powołana
przez banki, działająca w ramach Rady Wydawców Kart Banko-
wych Związku Banków Polskich²⁰.

Banki prowadzą również tak zwaną *politykę ryzyka*, polega-
jącą na tworzeniu struktury organizacyjnej np. komisji, w której
skład wchodzi ogólnie odpowiedzialne za systemy bezpiecznego
obrotu kartami płatniczymi, wychwytywanie, zapobieganie i wy-
krywanie m.in. skimmingu. Komisja taka wydaje rekomendacje
ostrożnościowe dla bezpieczeństwa w zakresie zarządzania ryzy-
kiem operacyjnym oraz ryzykiem systemów informatycznych²¹.

Istotne jest również oddziaływanie prewencyjne banków po-
przez tworzenie procedur bezpieczeństwa. Banki monitorują

²⁰ R. Kaszubski, Ł. Obzejta, *Karty płatnicze w Polsce*, Warszawa 2012, s. 398.

²¹ G. Sz wajkowska, P. Kwaśniewski, K. Leżoń, F. Woźniczka, *Usługi ban-
kowości elektronicznej dla klientów detalicznych, charakterystyka i zagrożenia*,
Urząd Komisji Nadzoru Finansowego, Warszawa 2010, s. 15.

transakcje dokonywane przez swoich klientów, analizują zachowania klienta dotyczące dokonywanych płatności. Nietypowe płatności są weryfikowane za pomocą zdefiniowanych w systemie warunków logicznych, w celu zidentyfikowania transakcji nieuprawnionych (oszukańczych). Wygenerowany alert jest weryfikowany przez operatora, który może podjąć określone działania, np. kontaktuje się z posiadaczem karty²².

Banki nieustannie dostosowują i zabezpieczają systemy informatyczne obsługujące transakcje za pomocą kart płatniczych. Karty płatnicze dzieli się na:

- karty z paskiem magnetycznym – nośnikiem informacji jest pasek magnetyczny, na którym są zapisane informacje pozwalające na dokonanie transakcji (numer karty, data ważności itd.). Na karcie tego typu nie jest zapisywany numer PIN, służący do uwierzytelnienia transakcji,
- karty z układem elektronicznym (karty chipowe, mikroprocesorowe) – dane niezbędne do autoryzacji transakcji są zapisane w mikroprocesorze umieszczonym w karcie. Standard obsługi takich transakcji jest opracowany przez organizację zrzeszającą największych wydawców kart płatniczych: Europay, Mastercard i Visa (EMV), stąd karty chipowe, mają opinię zgodnych ze standardem EMV²³.

Podział ten ma duże znaczenie praktyczne z uwagi na możliwości identyfikacji użytkownika karty za pomocą paska magnetycznego i mikroprocesora i wpływ tych informacji na wypłatę środków pieniężnych z kont bankowych. EMV jest to międzynarodowy standard odpowiadający za autoryzację płatności kartowych poprzez kombinację mikroprocesor + kod pin. Pomimo stosowania norm EMV zdarzają się sytuacje, że podczas wypłacania fałszywą kartą, zawierającą dane skopiowane podczas skimminngu, system zezwala na wypłatę gotówki na podstawie identyfikacji danych tylko z paska magnetycznego, zakładając, iż mogło nastąpić np. uszkodzenie mikroprocesora bądź inna przeszkoda, która chwilowo wyeliminowała identyfikację karty poprzez dane

²² G. Szwałkowska, P. Kwaśniewski, K. Leżoń, F. Woźniczka, *Usługi bankowości elektronicznej dla klientów detalicznych, charakterystyka i zagrożenia*, Warszawa 2010, s. 18.

²³ Witryna NBP.

zawarte w mikroprocesorze. Jeżeli jednak takie wypłaty gotówki powtarzają się, system blokuje możliwość wypłaty. Zatem normy EMV, co prawda, nie zwiększają trudności w kopiowaniu paska magnetycznego, ale chronią gotówkę przed nieautoryzowanymi wypłatami. Według szacunków Komisji Nadzoru Finansowego na koniec 2009 r. ponad 25% bankomatów w Polsce nie było zgodnych z EMV (tzn. że odczytywały one dane jedynie z paska magnetycznego)²⁴.

W tej sytuacji pewna, niemała zresztą, liczba bankomatów niezgodnych z systemem EMV umożliwiała międzynarodowym gangom wykorzystywanie tych urządzeń do wybierania gotówki za pomocą białych plastików bądź innych kart zawierających dane skopiowane z pasków magnetycznych. Za taki stan odpowiada strona, która nie była dostosowana do EMV, czyli bank jako właściciel bankomatu.

Zadaniem analizy dwóch spraw prowadzonych przez funkcjonariuszy Komendy Wojewódzkiej Policji w Olsztynie, jest ustalenie sposobu działania zorganizowanych grup przestępczych specjalizujących się w skimmingu. Terenem działania obu grup była tzw. wschodnia ściana Polski – Olsztyn oraz Białystok i jego okolice.

Przykład Nr 1: grupa bułgarska

W lutym 2012 r., Prokuratura Okręgowa w Olsztynie przekazała do Wydziału Walki z Przestępczością Gospodarczą Komendy Wojewódzkiej Policji w Olsztynie do prowadzenia sprawę dotyczącą skimmingu, popełnionego w bankomacie znajdującym się przy jednej z ulic Olsztyna. Do Komendy Miejskiej Policji w Olsztynie zgłosiły się osoby pokrzywdzone, zawiadamiając, iż z ich rachunków bankowych zostały wyprowadzone pieniądze. Wypłaty były dokonywane w bankomatach w Bułgarii. Wpłynęło też zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa z banków, w których znajdowały się rachunki pokrzywdzonych osób. Banki, w ramach reklamacji, zwróciły pieniądze klientom i tym samym weszły w rolę

²⁴ G. Szwałkowska, P. Kwaśniewski, K. Leżoń, F. Woźniczka, *Usługi bankowości elektronicznej dla klientów detalicznych, charakterystyka i zagrożenia*, Warszawa 2010, s. 20.

pokrzywdzonych. Na pismo policjantów z prośbą o przekazanie zapisu monitoringu bankomatu, w którym nastąpił skimming, Departament Bezpieczeństwa PKO BP w Olsztynie poinformował, iż materiał wizyjny z monitoringu przedmiotowego bankomatu nie zachował się z uwagi na przekroczony czas archiwizacji.

W listopadzie 2011 r. mieszkaniec Olsztyna, dokonując transakcji przy użyciu karty w bankomacie objętym szczególnym nadzorem policjantów i pracowników jednego z pokrzywdzonych banków zauważył, że w bankomacie są zamontowane dwie nakładki skimmujące. O fakcie tym powiadomił Policję. Tego samego dnia przyjęto od niego protokół zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa, równocześnie dokonując przesłuchania w charakterze świadka. Szczegółowym oględzinom poddano wskazany bankomat, zabezpieczono nakładki, przekazując je dalej do badania w ramach ekspertyzy kryminalistycznej.

Powiadomiony o zaistniałym zdarzeniu pracownik właściciela bankomatu, wskazany do współpracy z organami ścigania niezwłocznie złożył zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa oraz wnioski o ściganie karne jednocześnie przekazując płytę CD z zapisem monitoringu. Dalej udało się ustalić, że dwaj mężczyźni podejrzewani o założenie nakładek skimmujących na opisywanym bankomacie byli zakwaterowani w jednym z hoteli znajdujących się w centrum Olsztyna. Mężczyźni zostali rozpoznani przez świadków, co pozwoliło uzyskać ich pełne dane osobowe. Posiadając takie informacje, policjanci podjęli intensywne poszukiwania podejrzewanych osób na skalę międzynarodową.

Biegły, wydając opinię na temat nakładek skimmujących zdjętych z bankomatu, stwierdził, iż urządzenia te służyły do pozyskiwania numerów kart płatniczych oraz kodów PIN tych kart. Poza tym po przekodowaniu nieczytelnych zapisów na nośnikach pamięci umieszczonych na nakładkach, biegły odczytał w całości zapis 162 kart płatniczych, z tego ze 152 kart udało się odczytać 16 cyfrowy numer nadrukowany na powierzchni karty płatniczej. W odczytanych zapisach nie było danych właścicieli kart bankomatowych. We wnioskach końcowych biegły napisał, iż „w efekcie odczytania zawartości skimmiera i kamery oszuści byli w stanie w prosty sposób wyprodukować karty pozwalające na wybieranie

pieniędzy z bankomatów za pomocą poprawnych kodów PIN bez wiedzy właściciela karty”²⁵.

Przesłuchany w charakterze świadka pracownik pokrzywdzonego banku potwierdził, iż właścicielem skopiowanych kart bankomatowych jest jego bank. Roszczenia klientów z tytułu skimmingu zostały w całości uznane przez bank. Bank poniósł stratę z tytułu skopiowania kart w kwocie 59.417,59 zł. Ta kwota wynikała jedynie z wypłat gotówki ze skopiowanych kart w bankomatach nie współpracujących z systemem EMV.

Pod koniec marca 2012 r. policjanci uzyskali informację, iż na terenie Starego Miasta w Olsztynie widziano poszukiwanych mężczyzn, którzy są prawdopodobnie narodowości bułgarskiej lub rumuńskiej. Podjęto obserwację i ustalono, że mężczyźni ci udali się pociągiem do Elbląga, gdzie w jednym z hoteli wynajęli pokój. W recepcji uzyskano dane tych osób, które zgadzały się z danymi poszukiwanych mężczyzn. Zdecydowano zatrzymać mężczyzn jako sprawców zamontowania nakładek skimmujących na bankomat w Olsztynie. Ponieważ były to osoby narodowości bułgarskiej, czynności przeprowadzono z udziałem tłumacza języka bułgarskiego. Dokonano przeszukania zatrzymanych osób, ujawniając: telefony komórkowe z kartami pamięci i karty płatnicze. Pieniądze, znalezione u podejrzanych, tytułem tymczasowego zajęcia mienia ruchomego zostały zabezpieczone. Natomiast w wyniku przeszukania pokoju hotelowego w Elblągu, który wynajęli podejrzani znaleziono: netbooki, plastikowy element (osłona wrzutnika kart) z baterią, płytką elektroniczną z podzespołami i głowicą magnetyczną, połączone kablami, element plastikowy koloru szarego z zielonym okienkiem, (osłona podajnika pieniędzy-banknotów) z zamontowanymi na odwrocie dwiema bateriami NOKIA BL-5C, płytką elektroniczną z podzespołami i gniazdem USB 2,0 i kamerą, połączone kablami, telefony komórkowe marki NOKIA 1208 z włutowanymi w tylną część obudowy kablami i wtyczkami, kable USB 2,0, rolki taśmy dwustronnej przyklepnej. O zatrzymaniu mężczyzn powiadomiono Konsulat Republiki Bułgarii we Wrocławiu. Prokurator nadzorujący śledztwo przedstawił mężczyznom zarzuty i wniósł do sądu

²⁵ J. Biskupski, *Ekspertyza kart magnetycznych płatniczych nr 05/14*, materiały własne KWP Olsztyn.

wniosek o zastosowanie w stosunku do nich środka zapobiegawczego w postaci tymczasowego aresztowania.

W toku dalszego postępowania okazało się, że mężczyźni popełnili przestępstwo skimmingu w okresie od września 2011 r. do marca 2012 r. na terenie Olsztyna i Elbląga. Obaj przyznali się do dokonania zarzucanych im czynów i złożyli obszernie wyjaśnienia. W trakcie przesłuchań ustalono, iż zatrzymani dwaj obywatele narodowości bułgarskiej byli jedną z kilku grup „skimmujących” na terenie Polski. Członkowie tych grup wymieniali się nakładkami, które po dokonaniu nielegalnych kopiowań zdejmowali z bankomatów i umieszczali w skrytce. Skrytką było miejsce w suficie wykonanym z kasetonów w korytarzu jednego z warszawskich hoteli. Jeden z kasetonów łatwo dawał się wyjąć, co umożliwiałało położenie skimmera na innych kasetonach. W toku postępowania zebrano obszerny materiał dowodowy, który potwierdzał popełnienie skimmingu przez podejrzanych. Sprawa zakończyła się wyrokiem skazującym dla oskarżonych mężczyzn narodowości bułgarskiej.

Ze sprawy zostały wyłączone materiały do odrębnego postępowania przeciwko osobie, która nadzorowała i koordynowała przestępcze działania skazanych osób. W wyłączonym postępowaniu wystosowano Europejski Nakaz Aresztowania i na jego mocy po kilku miesiącach dokonano zatrzymania osoby kierującej całą grupą, w momencie gdy wybrała się na wakacje do Grecji. Również w tym przypadku całe postępowanie zakończyło się prawomocnym wyrokiem pozbawienia wolności.

Przykład Nr 2: grupa lotewska

W okresie od maja 2013 r. do listopada 2013 r. na terenie Giżycka, Białegostoku, Bielska Podlaskiego, Radzyna Podlaskiego, Siedlec, Pisz, Łukowa, Puław, Lublina i innych miejscowości w Polsce ujawniono fakty kopiowania danych z kart bankomatowych. Ich efektem były nieautoryzowane wypłaty w bankomatach na terenie Tajlandii, USA i innych państw. Prokuratura Rejonowa w Giżycku wszczęła śledztwo, do którego dołączono postępowania karne dotyczące kopiowania kart w innych miejscowościach na terenie Polski.

W związku ze śledztwem, w listopadzie 2013 r. na terenie Giżycka zatrzymano czterech obywateli Republiki Łotwy, którzy na bankomatach w tym mieście zakładali urządzenia służące do kopiowania pasków magnetycznych kart bankomatowych. W grudniu 2013 r. śledztwo w całości powierzono Wydziałowi do Walki z Przestępczością Gospodarczą Komendy Wojewódzkiej Policji w Olsztynie. Ustalono, iż na początku maja 2013 r. obywatel Republiki Łotwy zorganizował grupę przestępczą, w skład której wchodziłoby obywatele Łotwy. Grupą kierował również Łotysz. Celem grupy było popełnianie na terenie Polski przestępstw polegających na nielegalnym kopiowaniu danych z pasków magnetycznych kart bankomatowych, nielegalne pozyskiwanie kodów PIN tychże kart i wytwarzanie duplikatów takich kart. Następnie na terenie Tajlandii, USA i innych państw, były realizowane wypłaty środków płatniczych z rachunków bankowych. Aby zrealizować przestępczy cel, zatrzymani mężczyźni, od kierującego grupą, otrzymali urządzenia służące do kopiowania danych z kart bankomatowych, czyli tzw. nakładki na czytnik kart bankomatowych oraz kamery, za pomocą których rejestrowano kody PIN kart bankomatowych używanych w bankomacie. Rolą zatrzymanych mężczyzn, w tej grupie, było zakładanie w bankomatach położonych na terenie Polski nakładek, które kopiowały dane pasków magnetycznych użytych w czytniku kart bankomatowych oraz kamer, które rejestrowały kody PIN takich kart. Pozyskane w ten sposób kody PIN mężczyźni dopasowywali do skopiowanych kart bankomatowych. Pozyskane dane tj. skopiowane paski magnetyczne kart bankomatowych i przypisane takim kartom kody PIN bezpośrednio po ich uzyskaniu były przesyłane elektronicznie do przywódcy grupy. Ten przekazywał je nieustalonej w śledztwie osobie, najprawdopodobniej obywatelowi Bułgarii. Przy wykorzystaniu pozyskanych danych skopiowanych kart sporządzano, w nieustalonych w śledztwie okolicznościach, fałszywe karty bankomatowe. Przy użyciu fałszywych kart płatniczych oraz pozyskanych kodów PIN, nieustalone w śledztwie osoby dokonywały wypłat środków pieniężnych na terenie innych państw, głównie Tajlandii i USA. Część tych pieniędzy była przekazywana przez dowodzącego grupą przestępczą zaufanemu człowiekowi, zatrzymanemu w Giżycku. Ten z kolei dzielił je pomiędzy siebie

i pozostałych sprawców. Już w trakcie prowadzenia przestępczego procederu na terenie Polski „przywódca” przekazał wyznaczonemu człowiekowi adres elektroniczny do wspomnianego „Bułgara”, do którego należało wysłać pozyskane w Polsce dane skopiowanych kart i kody PIN.

W połowie listopada 2013 r. dwaj z zatrzymanych mężczyzn, zaproponowali udział w tej przestępczej działalności na terenie Polski, dwóm obywatelom Republiki Łotwy, którzy zostali zatrzymani wraz z nimi. „Nowi” po wyrażeniu zgody na udział w przestępstwie, podjęli się zakładania i zdejmowania nakładek z bankomatów oraz prowadzenia obserwacji okolicy bankomatu w czasie, gdy nakładki są montowane oraz później w czasie ich pracy. Wymienieni mieli ostrzegać pozostałych sprawców, gdyby doszło do ujawnienia przez postronne osoby faktu zamontowania nakładek. Mężczyźni zostali przeszkoleni w zakładaniu i zdejmowaniu nakładek. Zgodnie z poczynionymi uzgodnieniami mieli oni otrzymywać procent z kwot uzyskanych w wyniku przestępczej działalności. W listopadzie 2013 r. za pośrednictwem portalu internetowego dokonana została rezerwacja mieszkania w Giżycku dla 4 osób. Przyjechali do Polski wynajętym samochodem. Na miejsce dotarli w godzinach wieczornych i zatrzymali się w wynajętym mieszkaniu. W czasie pobytu w Polsce czterej mężczyźni kilkakrotnie montowali i zdejmowali nakładki na bankomatach należących do różnych banków.

Przed budynkiem mieszkalnym, w którym mężczyźni wynajmowali mieszkanie, zabezpieczono samochód, którym przyjechali. W toku przeszukania wynajętego mieszkania w Giżycku oraz samochodu, ujawniono i zabezpieczono między innymi 4 urządzenia elektroniczne służące do kopiowania danych z kart płatniczych (tzw. nakładki), laptop, tablet i zewnętrzne dyski pamięci. Na zabezpieczonych u sprawców nośnikach pamięci biegły z zakresu informatyki ujawnił kilka tysięcy plików zawierających zdjęcia klawiatur bankomatów oraz osób przebywających w okolicy bankomatów.

W zabezpieczonej nawigacji samochodowej biegły ustalił wprowadzane do tego urządzenia trasy do punktów, które były celem zatrzymanych. Analiza nazw wprowadzanych do pamięci nawigacji wykazała, iż osoba(y) posługujące się tą nawigacją,

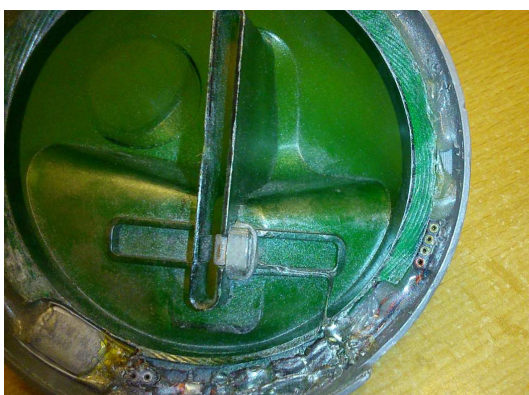
4 krotnie przyjeżdżały do Polski, po czym wracały na Łotwę. Istniała przy tym korelacja wprowadzanych nazw polskich miejscowości z miejscowościami, w których sprawcy montowali nakładki i kamery w bankomat.

Powołany w sprawie biegły poddał badaniom zabezpieczone u sprawców urządzenia elektroniczne w postaci nakładek na bankomat.



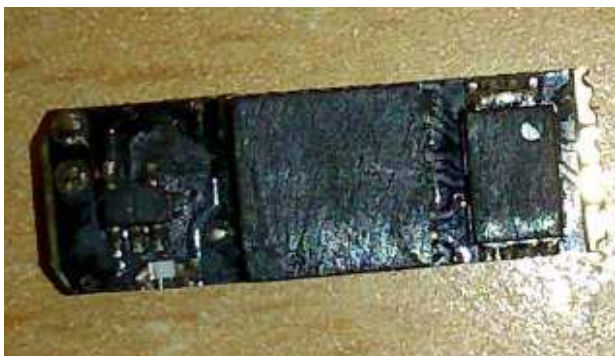
Rycina 1. Skimer SK 0

Źródło: J. Biskupski, *Ekspertyza kart magnetycznych płatniczych nr 05/14*, materiały własne KWP Olsztyn.



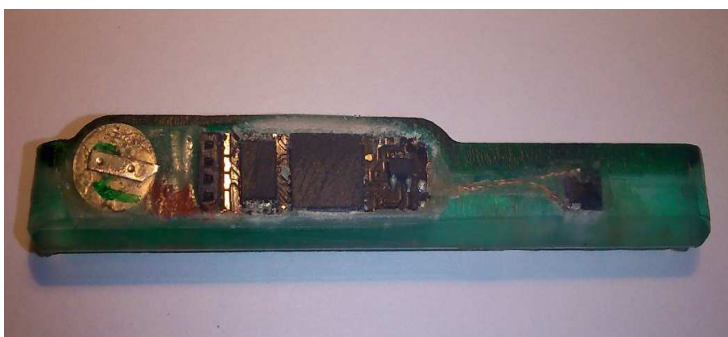
Rycina 2. Skimer 30

Źródło: J. Biskupski, *Ekspertyza kart magnetycznych płatniczych nr 05/14*, materiały własne KWP Olsztyn.



Rycina 3. Skimmer typ 2 – montowany w szczelinie

Źródło: J. Biskupski, *Ekspertyza kart magnetycznych płatniczych nr 05/14*, materiały własne KWP Olsztyn.



Rycina 4. Skimmer typ 2 - montowany w szczelinie

Źródło: J. Biskupski, *Ekspertyza kart magnetycznych płatniczych nr 05/14*, materiały własne KWP Olsztyn.

W opinii końcowej biegły stwierdził, że „przekazane do badań urządzenia służyły do pozyskiwanie numerów kart płatniczych oraz kodów PIN kart osób, które korzystały z bankomatu, na którym mogły być one założone jako dodatkowe atrapy. Atrapy dobrane kolorem i wzornictwem miały maskować ukryte w nich przedmiotowe właściwe urządzenia [...] urządzenie te nie są wyposażeniem bankomatów, posiadają własne niezależne zasilania oraz są jedynie dopasowane kształtem i kolorem do bankomatów”²⁶. W badanych urządzeniach biegły odnalazł półprzewodnikowe pamięci nieulotne, które pozwalają na zapis danych elek-

²⁶ J. Biskupski, *Ekspertyza kart magnetycznych płatniczych nr 05/14*, materiały własne KWP Olsztyn.

tronicznych. W wyniku zdekodowania ich zawartości otrzymano numery kart płatniczych, które zostały przez te urządzenia odczytane. W urządzeniach służących do nagrywania kodów PIN biegły ujawnił filmy video zawierające obrazy klawiatury bankomatu.

Wobec zatrzymanych mężczyzn został zastosowany środek zapobiegawczy w postaci tymczasowego aresztowania. W toku śledztwa ustalono elektroniczne skrzynki pocztowe, na które jeden z zatrzymanych wysyłał dane zawierające skopiowane paski magnetyczne kart, w celu umieszczenia ich na fałszywych kartach płatniczych, oraz numery PIN.

Mężczyźni, przesłuchani w charakterze podejrzanych przyznali się do popełnienia zarzucanych im przestępstw i złożyli szczegółowe wyjaśnienia. Zostali skazani prawomocnym wyrokiem Sądu za udział w grupie przestępczej i skimming bankomatowy. Pozostali, są objęci poszukiwaniem za pomocą Europejskiego Nakazu Aresztowania.

Zakończenie

Przedstawione przykłady pozwalają na nakreślenie *modus operandi* sprawców skimmingu bankomatowego. Przede wszystkim przestępstwo jest popełniane w sposób zorganizowany przez kilka osób. Grupa ma przywódcę, a pozostali tworzą zespoły 2 – 4 osobowe. Każdy z małych zespołów również jest kierowany jednoosobowo. Czasem kilka zespołów, należących do jednej grupy, pracuje równolegle w różnych mniejszych miastach lub częściach dużej aglomeracji. Rytm pracy zespołu jest następujący: zespół instaluje nakładki na bankomaty, a po pewnym czasie je deinstaluje, wymienia nakładki na inne z innym zespołem używając skrytki w ogólnie dostępnym miejscu, i znowu instaluje nakładki. Zadaniem zespołu jest także obserwacja bankomatu, w czasie gdy ma zainstalowane nakładki skimmujące. Cykl się powtarza, przy czym kierujący zespołem dane, uzyskane ze skimmingu, przekazuje elektronicznie osobie zajmującej się wytwarzaniem fałszywych kart bankomatowych. Wyprodukowane karty bankomatowe i dopasowane do nich PIN-y są przesyłane innemu ze-

społowi działającemu czasem na terenie innego państwa, i tam dochodzi do wypłat gotówkowych z bankomatów. Zespoły lub poszczególne członkowie grupy specjalizują się w określonych czynnościach jak, montowanie skimmerów, wypłata z użyciem fałszywej karty, wytwarzanie fałszywych kart płatniczych. Przystępny dochód trafia do przywódcy całej grupy zorganizowanej, który rozdziela zysk między zespoły i indywidualnych wykonawców.

W ustaleniach wykrywczych istotną rolę odegrała kryminalistyczna ekspertyza magnetycznych kart płatniczych i urządzeń montowanych w szczelinach bankomatowych. Opinia biegłego jednoznacznie wskazała cel montowania takich urządzeń na bankomatach przez osoby do takich działań nieuprawnione.

Sprawcy skimmingu doskonali swoje urządzenia i najchętniej działają w miejscowościach turystycznych lub na gęsto zaludnionych obszarach. Problem skimmingu istnieje i jak wskazują statystyki powiększa się, chociaż powstają nowe pomysły „wyciągnięcia pieniędzy z bankomatów”.

Bibliografia

1. <http://mfiles.pl/pl/index.php/Bankomat>, [6.11.2014].
2. http://www.knf.gov.pl/Images/Bezp_finansowe_tcm75-39005.pdf, [23.02.2015].
3. http://www.nbp.pl/home.aspx?f=/systemplatniczy/karty_platnicze.html, [06.01.2015].
4. http://zbp.pl/public/repozytorium/dla_bankow/rady_i_komitety/technologie_bankowe/publikacje/Migracja_na_standard_EMV_aspekty_organizacyjno_-_techniczne.pdf, [10.01.2016].
5. <https://www.nbp.pl/systemplatniczy/bankomaty/bankomaty.pdf>, [04.02.2016].
6. <https://www.polcard.pl/content/polcard/strona-glowna/slowniczek.html>, [10.01.2016].
7. <http://www.bankomaty.org.pl/77> [5.11.2014 r.].
8. Biskupski J., *Ekspertyza kart magnetycznych płatniczych nr 05/14*, materiały własne KWP Olsztyn.
9. Kaszubski R., Obzejta Ł., *Karty płatnicze w Polsce*, Warszawa 2012.
10. Kosiński J., *Przestępczość z Wykorzystaniem Elektronicznych Instrumentów Płatniczych*, Szczytno 2003.

11. Łuczak R., Wojtas M., Woźniak K., *Przestępstwa związane z obrotem kartami płatniczymi*, POLCARD CO. Ltd.
12. Sz wajkowska G., Kwaśniewski P., Leżoń K., Woźniczka F., *Usługi bankowości elektronicznej dla klientów detalicznych, charakterystyka i zagrożenia*, Urząd Komisji Nadzoru Finansowego, Warszawa 2010.
13. Witryna NBP.
14. Zajder M., Kosiński J. (red.), *Przestępczość z wykorzystaniem kart płatniczych*, Szczytno 2001.

Dr Andrzej Puliński

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**KONSPIRACJA UCZNIOWSKA W POLSCE
JAKO REAKCJA NA ZMIANY
SPOŁECZNO-POLITYCZNE W OKRESIE
TZW. OFENSYWY IDEOLOGICZNEJ
W OŚWIACIE PO 1948 R.
CZĘŚĆ II. LATA 1948 – 1956**

Streszczenie

W latach 1944-1956 na terenie Polski prowadziły działalność konspiracyjne antykomunistyczne organizacje zakładane przez młodzież. Ich liczba w latach 1944-1948 nie była duża, natomiast po 1948 r., kiedy to władze komunistyczne zdobyły w kraju pełnię władzy przybrała na sile. Łącznie w okresie 1944-1956 powstało ich w Polsce 972 i skupiały one blisko 11 tys. członków. Ten fakt wiąże się bezpośrednio z zainicjowaną i przeprowadzaną w następnych latach, tzw. ofensywą ideologiczną obejmującą wszystkie obszary i instytucje życia społecznego, w tym oświatę.

Słowa kluczowe: młodzież, konspiracja, antykomunizm, ideologia, oświata.

**STUDENTS CONSPIRACY IN POLAND
A RESPONSE TO THE SOCIO-POLITICAL CHANGES
IN THE PERIOD OF THE SO-CALLED IDEOLOGICAL OFFENSIVE
IN THE EDUCATION SYSTEM AFTER 1948.
VOL. II. YEARS 1948 – 1956**

Abstract

Between the years 1944-1956 the anti-communist underground activities were set up by youth organizations in Poland. Their number in the years 1944-1948 was not large, but when the communist

authorities in Poland after 1948 gained full power, it became intensified. In total, during the period 1944-1956, 972 organizations came into being and they gathered almost 11 thousand of members in Poland. This fact is directly connected with so-called ideological offensive covering all areas of social life and institutions, including education in the following years.

Keywords: youth, conspiracy, anti-communism, ideology, education.

Jakościowa zmiana w Polskiej oświacie nastąpiła po powtórnym przejęciu resortu przez działaczy PPR. W tym czasie utworzono nowy aparat oświatowy tej partii. Pod przewodnictwem Mariana Spychalskiego powstał Wydział Oświaty i Kultury i równoległe Komisja Oświaty i Kultury¹. Rozpoczęła ona swoją działalność w dniu 27 lutego 1947 roku i od razu zobowiązała Kolegium Partyjne przy Ministerstwie Oświaty do skonstruowania projektu rezolucji oświatowej. W partyjnych gronach uważano, że aby zapanować nad oświatą należy za pomocą specjalnie do tego powołanych komisji dokonać przeglądu kadr pedagogicznych w celu usunięcia ze stanowisk kierowniczych ludzi o „obcym obliczu politycznym” („elementy reakcyjne”) i zastąpić ich („wciągnąć na stanowiska”) młodymi nauczycielami o właściwym obliczu ideowym. Ta swoista selekcja miała odbywać się na specjalnie zorganizowanych kursach ideowo-politycznych. Szczególną rolę przypisano kursom z zakresu Nauki i Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym, na których wytypowane kadry miały zdobywać i pogłębiać wiedzę z obszaru ideologiczno politycznego. Nauczycielom tego przedmiotu wyznaczono również szczególną rolę w aparacie oświatowym wysuwając zalecenie, by umieszczać ich na stanowiskach zastępców dyrektorów szkół do spraw społeczno-wychowawczych, podnosząc w ten sposób ich rolę i znaczenie w środowisku szkolnym. Zamierzano powołać także „Wydział Doskonalenia Kadr Pedagogicznych przy Ministerstwie Oświaty, który miałby swoje odpowiedniki w strukturach tere-

¹ Cz. Lewandowski, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944-1948*, Wrocław 1993, s. 13-15.

nowych oświaty, czyniąc je odpowiedzialnymi za koordynowanie akcji szkolenia ideologicznego nauczycieli”².

Rezolucja ta otrzymała swój ostateczny kształt w kwietniu 1947 r. Biuro Polityczne PPR zalecało w niej, aby „podjąć ofensywę ideologiczną wśród nauczycielstwa przeciw wrogiej ideologii, jego izolacji i negacji, wciągnięcie do ofensywy ideologicznej wszystkich członków partii, wszystkich członków innych partii bloku i uczciwych demokratów bezpartyjnych przez stałą współpracę w komisjach porozumiewawczych”³.

W pierwszej kolejności postanowiono dokonać głębokich zmian we władzach oświatowych. Objęły one przede wszystkim członków PSL. Spośród 15 osób stanowiących ściśle grono kierownicze Ministerstwa we wrześniu 1947 roku, przynależnością do PPR legitymowało się 7 osób, 3 osoby należały do PPS, po jednej do SD i SL, 3 osoby były bezpartyjne. Odwołani zostali wszyscy (5 osób) kuratorzy, będący członkami PSL. Na stanowiskach inspektorów i podinspektorów szkolnych dokonano 375 zmian⁴. Planowano również wymianę kierowników szkół powszechnych i średnich.

PPR na miejsce usuniętych osób wprowadzała swoich ludzi, obdarzonych pełnym zaufaniem aparatu partii. Byli to w większości wypadków młodzi nauczyciele lub urzędnicy niższego szczebla. Podstawową przesłanką, którą kierowano się w ocenie przydatności nowego kandydata na stanowisko w oświacie było jego oblicze ideowopolityczne i jego dyspozycyjność

Przeprowadzana w ten sposób „demokratyzacja oświaty” napotkała początkowo sprzeciw działaczy partyjnych, wysokiego szczebla, wśród których byli m. in. Władysław Sokorski czy Jerzy Borejsza. Uważali oni, że sprawy kadrowe i personalne nie są w tym czasie najważniejsze. Skłaniali się w kierunku koncepcji, wychodzącej z założenia, że podstawowym celem przemian w oświacie jest stworzenie klarownego programu ideologicznego dającego wykładnię zadań stojących przed reformą, a także or-

² AAN, zesp. PPR, Oddział VI, sygn. 295/V, k. 3, s. 45-46. Projekt rezolucji oświatowej przygotowanej przez Komisję Oświatowo-Kulturalną w dn. 27 II 1947 roku.

³ *Historia wychowania. Wiek XX*, J. Miąso (red.), Warszawa 1984, s. 333.

⁴ S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974, s. 182.

ganizacji procesu kształcenia i wychowania. Koncepcja ta nie została zaakceptowana przez władze partii. Zwyciężył pierwotny projekt, którego sedno można zawrzeć w stwierdzeniu, że „kadry decydują o wszystkim”. W tym celu powołano trzyosobowe, tzw. komisje wyciągania kadr, potocznie nazywane „trójkami”⁵. Posiadały one duże prerogatywy w wielu obszarach działania. Członkowie komisji mogli usuwać niewygodnych urzędników administracji szkolnej, decydować o możliwości wykonywania zawodu przez nauczyciela, zawieszać dyrektorów, inspektorów oświaty w czynnościach służbowych, a także pozbawiać ich funkcji i mianować na tak stworzone wakaty przedstawicieli obozu rządzącego.

„Trójki”, według Czesława Lewandowskiego, mogły również w praktyce, bez żadnych ograniczeń korzystać z zasobów poszczególnych WUBP, a także wszystkich innych instytucji państwowych w wyszukiwaniu materiałów obciążających mogących w efekcie stanowić podstawę do zwolnienia konkretnej osoby⁶. Wojewódzkie i powiatowe Urzędy Bezpieczeństwa na terenie całego kraju pilnie obserwowały środowisko nauczycielskie, a także pozostałych pracowników administracji oświatowej. Z obserwacji i wynikających z nich działań szefowie poszczególnych WUBP składali periodyczne sprawozdania, zawierające opisy poszczególnych przypadków nauczycieli, których postawa była niezgodna z obowiązującymi już w tym czasie wytycznymi polityczno-ideologicznymi w oświacie. W momencie wykrycia takiego przypadku, polegającego np. na wypowiedzi skierowanej „przeciwko władzy komunistycznej lub sojuszowi ze Związkiem Radzieckim”, wypowiedź taka podlegała analizie, a osoba wypowiadająca się poddawana była inwigilacji w celu zebrania materiału obciążającego, który to w efekcie miał na celu „eliminowanie nieodpowiednich osób z zawodu nauczycielskiego”⁷.

⁵ „Trójki” zostały powołane w czternastu wojewódzkich kuratoriach oświaty. Miały się one według założeń składać z: delegata Ministerstwa Oświaty i dwóch członków oświatowych władz wojewódzkich. W praktyce, jednym z nich był zawsze pracownik komitetu PPR działającego na danym terenie; Cz. Lewandowski, *Kierunki...*, op. cit., s. 84-85.

⁶ Cz. Lewandowski, *Kierunki...*, op. cit., s. 85-86.

⁷ IPN Bi, sygn. 084/6, k.6. Sprawozdanie miesięczne Szefa WUBP w Olsztynie do Obywatela Ministra Bezpieczeństwa Publicznego za rok 1950.

W ten sposób jesienią 1947 r. doprowadzono do znacznego wzrostu upartyjnienia we wszystkich grupach pracowników zarządzających oświatą. Wśród dyrektorów szkół i inspektorów szkolnych członkowie PPR zajmowali 25% stanowisk, zaś odsetek członków tej partii wśród osób zajmujących się sprawami kadrowymi wzrósł do 48%. Było to oczywiście związane z tym, iż kierownicy i naczelnicy wydziałów personalnych kuratoriów wojewódzkich w procesie zmian odgrywali kluczową rolę⁸.

Na tle doboru personalnego „trójek” i zasad ich działania w wielu przypadkach dochodziło do sporów z głównym koalicjantem, jakim była PPS. Działacze terenowi tej partii alarmowali, że PPR za wszelką cenę próbowała usadzić na stanowiskach oświatowych swoich przedstawicieli wykorzystując do tego procederu działanie „trójek”. Podkreślano w doniesieniach, że nie było to zgodne z zawartymi wcześniej umowami koalicyjnymi⁹.

Nauczyciele obserwując tego typu zmiany, które doprowadzały do pozbywania się ludzi o wysokim autorytecie pedagogicznym z zawodu, czuli się bezradni i zagubieni. Wielu z nich dochodziło do wniosku, że niezmiernie ważne do tej pory kompetencje zawodowe nie będą już stanowiły decydującego kryterium określającego przydatność do zawodu nauczyciela lub pełnienia funkcji w administracji oświatowej. Niektórzy dochodzili do wniosku, że w jakiś sposób należy zabezpieczyć się przed nie do końca określonymi zmianami. Takim zabezpieczeniem wydawał się akces do jednej z koalicyjnych partii bloku rządzącego¹⁰.

W tym czasie przyrost liczby nauczycieli będących jednocześnie członkami PPR nie był zbyt duży, jednak robiła wrażenie dynamika tego przyrostu. W sprawozdaniach Wydziału Personalnego Ministerstwa Oświaty stwierdza się, że na początku 1947 roku członkami partii było około 1300 nauczycieli i pracowników

⁸ Cz. Lewandowski, *Kierunki...*, op. cit., s. 88.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Czesław Lewandowski odwołując się do zapisów zawartych w sprawozdaniach z posiedzeń Centralnej Sekcji Nauczycielskiej PPS z początków 1947 roku przytoczył interesujący *casus* dziesięciu bezpartyjnych nauczycieli, którzy kierowani obawą o swoje przyszłe losy w zawodzie, podjęli decyzje o swoim „dobrowolnym” upolitycznieniu lub – co może bardziej adekwatne – o upartyjnieniu. Postanowili oni, że pięciu z nich wstąpi do PPR, a pozostałych pięciu do PPS. W ten sposób mieli się nawzajem w przyszłości asekurować. Idem, s. 90-91.

oświaty. W połowie tego roku ich liczba wzrosła do 5500, a w roku szkolnym 1948/49 w oświacie zatrudnionych było już 8612 członków PPR¹¹.

Zdecydowanie najszybciej „upartyjnienie” nauczycieli następowało w gronie młodych nauczycieli, którzy pochodzili głównie z małych miasteczek i wsi. Traktowali oni wykonywanie zawodu nauczyciela jako awans w hierarchii społecznej. W ich przypadku przynależność do partii rządzącej miała więc także pomóc w karierze zawodowej.

Mimo, że do PPR w skali kraju należało około 2% nauczycieli, proporcje w poszczególnych województwach różniły się od siebie w sposób znaczący. Z analizy przeprowadzonej przez Czesława Lewandowskiego wynika, iż tam gdzie odsetek nauczycieli bez kwalifikacji był najwyższy (Ziemie Odzyskane), tam także był duży wskaźnik upartyjnienia w oświacie. Byli to nauczyciele młodzi, stanowiący grupę „szczerze wierzącą w hasła budowy ludowego państwa robotników i chłopów”¹². Na kolejną zależność w stopniu upartyjnienia nauczycieli zwraca uwagę Ferdynand Mielczarek. Najmniej nauczycieli PPR-owców pracowało na terenach, na których szczególną aktywność przejawiały zbrojne organizacje podziemne¹³.

Wprowadzenie nowych, oddanych partii kadr nauczycielskich stanowiło pierwszy krok na drodze do podporządkowania szkoły partii komunistycznej.

Kolejnym działaniem było wprowadzenie szkolenia ideologicznego mającego odbywać się drogą doskonalenia zawodowego¹⁴. Jego celem była ideologizacja i upolitycznienie nauczycieli. Na poziomie ideologicznym oznaczało to konieczność przyswojenia zasad filozofii marksistowskiej. Na płaszczyźnie politycznej chodziło o podporządkowanie się nadrzędnej roli partii komunistycznej i bezkrytyczne przenoszenie do polskiej szkoły „osiągnięć” radzieckiej pedagogiki, kultury i nauki.

¹¹ AAN, Oddział VI, sygn. 295/XXI, s. 57. Sprawozdanie Wydziału Personalnego z 28 IX 1948 roku.

¹² Cz. Lewandowski, op. cit., s. 92.

¹³ F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945-1956*, Opole 1997, s. 66.

¹⁴ Ż. Kormanowa, *Programy nauczania i zagadnienia podręcznika*, „Nowa Szkoła” 1947/48, nr 2/3, s. 89.

W tym celu w kwietniu 1947 roku utworzono w Ministerstwie Oświaty Wydział Doskonalenia Kadr. Rok później sieć regionalnych ośrodków doskonalenia kadr objęła cały kraj. Prowadzący ośrodek centralny znajdował się w Otwocku¹⁵. Partia zalecała, aby w kursach doskonalenia uczestniczyły „najbardziej wartościowe jednostki”. W programach kursów dominowały zagadnienia materializmu dialektycznego i historycznego, historia ruchu robotniczego, nauka o Polsce współczesnej, ekonomia polityczna i zagadnienia organizacyjne PPR¹⁶.

Oba te zabiegi, a więc wymiana kadr oświatowych i przeszkolenie polityczne, miały na celu doprowadzenie do takich zmian, aby możliwym stało się upolitycznienie szkoły. Władze bowiem dążyły do wprowadzenia w życie, także na gruncie oświaty, klasowej koncepcji państwa. Rola szkolnictwa była w tej walce określona i bardzo ważna. Wyrażały ją słowa Zygmunta Mysłakowskiego, który twierdził, że „w społeczeństwie klasowym interesy klasy panującej decydują o głównych czynnikach wychowania i organizacji szkół, przygotowaniu nauczycieli, typie podręczników, programie nauczania, częściowo nawet o teorii wychowania”¹⁷.

Jednocześnie nauczycielom i wychowawcom wyznaczono ograniczoną rolę „techniczną” w przekazywaniu wiedzy. Zanegowano autonomię szkoły i szerzej procesów oświatowych. Umieszczono je w szerokim kontekście politycznym i ekonomicznym. Uznano, że nauczyciel nie może być apolityczny, przez co proces wychowawczy i szkoła muszą brać czynny udział w życiu politycznym państwa¹⁸.

Ważnym obszarem zainteresowania władz stała się kwestia podręczników szkolnych. Uważały one, że treści podręczników nie nadążały za tempem życia, nie zauważały doniosłych przemian społecznych i ponadto zawierały błędy i anachronizmy. Przekazywały więc młodzieży fałszywy obraz rzeczywistości, po-

¹⁵ Dz. Urz. Min. Ośw., 1948, Nr 12, poz. 221. Zarządzenie Ministerstwa Oświaty w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Pedagogicznych w Otwocku z 21 X 1948 roku.

¹⁶ Cz. Lewandowski, *Kierunki...*, op. cit., s. 95.

¹⁷ Z. Mysłakowski, *Spór kompetencyjny o wychowanie*, „Nowa Szkoła” 1947/48, nr 5/6, s. 17.

¹⁸ Cz. Lewandowski, *Kierunki...*, op. cit., s. 107.

mijały ważne aspekty życia państwa, nie odpowiadały treścią i formą potrzebom demokracji ludowej¹⁹. Innym posunięciem w ramach ofensywy ideologicznej było nadanie olbrzymiego znaczenia przedmiotowi: „Nauka o Polsce i świecie współczesnym”²⁰. Przedmiot ten miał za zadanie ukazywać z nowej perspektywy proces historyczny i wydarzenia międzynarodowe²¹.

Bardzo często do zakresu działalności Okręgowych Ośrodków Dydaktycznych Historii włączano także szkolenia z zakresu Nauki o Polsce i świecie współczesnym, tworząc w ten sposób dosyć prężne organizacje oświatowe, które kształtowały postawy nauczycieli tych przedmiotów. Na przeprowadzanych w okręgach konferencjach nauczycielskich podejmowano tematy, takie jak: „Wychowanie socjalistyczne”, „Materializm w zastosowaniu do nauki historii w szkole”, „Walka klas treścią dziejów ludzkości”, „Kształtowanie się socjalizmu naukowego”, itp.²²

Poznawczymi celami nauczania tego przedmiotu były nimi m.in. przyswojenie przez uczniów minimum wiadomości ekonomicznych oraz prawno-ustrojowych. Znajomość tej problematyki miała być niezbędna do zrozumienia otaczającej rzeczywistości. Cele wychowawcze określono jako ugruntowanie patriotyzmu, kształtowanie świadomości narodowej i przywiązania do postępowych tradycji narodu polskiego²³. Podkreślano rolę uspołecznionej jednostki, wpajano odpowiedni stosunek do pracy, wyrażano patriotyzm i internacjonalizm, pogłębiano uczucia przyjaźni do Związku Radzieckiego i poznawano jego rolę dziejową²⁴.

¹⁹ Ż. Kormanowa, *Programy nauczania...*, op. cit.

²⁰ W. Bieńkowski, *Nauka o Polsce współczesnej*, Warszawa 1948.

²¹ F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945-1956*, Opole 1997, s. 75; także, K. Stachura, *Wychowanie obywatelskie jako przedmiot nauczania w szkole podstawowej*, Zielona Góra 1984, s. 23-30.

²² Archiwum Państwowe w Olsztynie (dalej: APO), zesp. KOS, sygn. 495/69. Okręgowy Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy Historii, Biologii. Sprawozdania rok 1948, 1949, 1950, k. 15. Plan konferencji aktywu terenowego Okręgowego Ośrodka Dydaktyczno Naukowego Historii i Nauki o Polsce współczesnej na okres od dnia 1 I do 31 V 1950r.

²³ D. Koźmian, *Polityka oświatowa wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce w latach 1945 - 1956*, [w:] *Oblicze ideologiczne szkoły polskiej 1944-1956*, E. Walewander (red.), Lublin 2002, s. 87.

²⁴ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Nauka o Polsce i świecie współczesnym. Nauka o społeczeństwie*, Warszawa 1949.

Przekonywano, że praca i nauka są instrumentem postępu i „źródłem wszelkich bogactw”. Także programy innych przedmiotów nasycone były treściami wychwalającymi Polskę Ludową i socjalizm²⁵.

Po 1948 r. nowe programy oparte zostały o materializm historyczny i dialektyczny, w historii wprowadzono nową periodyzację dziejów, rozszerzono dzieje Rosji i ZSRR, a także historię międzynarodowego i polskiego ruchu robotniczego²⁶. Lekcje języka polskiego miały uwzględnić wątki związane z „siłami postępu i siłami antyfeudalnymi”²⁷. Pokazywano jednocześnie „najpiękniejsze tradycje międzynarodowego ruchu komunistycznego”, potępiano kapitalizm i imperializm. Teorię literatury oparto na marksistowskiej etyce i teorii literatury. Szeroko przedstawiono literaturę rosyjską i radziecką. Zalecano uwypuklać w literaturze „wątki plebejskie, ludowe, mieszczańskie, jako wyraz toczonej poprzez wieki walki klasowej”²⁸.

Indoktrynacja nie ominęła także programów i podręczników do nauczania innych przedmiotów. Szczególną rolę odgrywała biologia, która została podporządkowana zaleceniom natury politycznej. Polegały one na bezkrytycznym wprowadzaniu teorii, obowiązujących po wojnie w nauce radzieckiej²⁹. Nauka biologii miała także kształtować naukowy pogląd na świat, wyjaśniać zasady ewolucji. Szczególnie dużo miejsca poświęcono podstawom darwinizmu, jako teorii materialistycznej przeciwstawnej chrześcijańskim koncepcjom „niezmienności świata i stworzenia go przez Boga”³⁰.

Wszystkie przytoczone powyżej działania, były wprowadzane z niezwykłą konsekwencją. Nauczycieli, którzy wykazywali postawę negującą lub wrogą wobec zmian starano się eliminować z zawodu, wytaczając im za niepoprawne wypowiedzi, sprawy są-

²⁵ J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach do szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001, s. 152.

²⁶ Ibidem, s. 200 i dalsze.

²⁷ Ibidem, s. 138-144.

²⁸ AAN, zesp. Min. Ośw. Departament Ref. Szkolnictwa, t. 108/4. Wytyczne dla pracy nad programami nauczania. Język polski.

²⁹ J. Wojdon, op. cit., s. 90.

³⁰ E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003, s. 107.

dowe na podstawie obowiązującego wówczas prawa³¹. Znane są przypadki, kiedy nieopatrznie wypowiedziany sąd o aktualnej sytuacji politycznej, traktowano jako noszący znamiona wrogiej wobec „ludowego państwa” postawy, a ich autor trafiał do więzienia. Jako jeden z wielu przykładów można tu podać *casus* Kazimierza Mazana, nauczyciela zatrudnionego w olsztyńskim Liceum Komunikacyjnym, który stanął przed Wojskowym Sądem Rejonowym ponieważ stwierdził, że w „Urzędach Bezpieczeństwa Publicznego i w Rządzie Polskim pracują wyłącznie bandyci, złodzieje, volksdoicze i sowietci, którzy bezpodstawnie aresztują niewinnych ludzi i znęcają się nad nimi(...)”. Za taką wypowiedź został skazany na 2 lata pozbawienia wolności, którą odsiedział w najcięższych więzieniach w kraju, jakimi były wówczas zakłady karne w Barczewie i Rawiczu³². W ten sposób zastraszone pozostałych pracowników oświaty, przy okazji niejako zaczęto wprowadzać do zawodu młodych ludzi, których poglądy kształtowały już nowe zakłady kształcenia nauczycieli.

Wszystkie te zmiany nie pozostały bez wpływu na pewną część młodzieży szkolnej, szczególnie tę która w swoich rodzinnych domach stykała się z całkowicie odmienną interpretacją historii, innymi poglądami politycznymi i ideologicznymi. Właśnie ta część uczniów nie godziła się z zaistniałą sytuacją. Jacek Witold Wołoszyn pisze w swojej książce, że „młodzież obserwując otaczający ją świat, dostrzegała przede wszystkim różnicę między opisem rzeczywistości podawanym przez władze państwowe, a tym, w jakim sama funkcjonowała. Często w gronie przyjaciół młodzi Polacy powadzili rozmowy, dzieląc się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi wielu zagadnień, od wielkich problemów ustrojowych i politycznych po sprawy prozaiczne, związane z bolączkami życia”³³. To co słyszeli i widzieli w domu w sposób zdecydowany odróżniało się od tego, co zaczęto im przedstawiać

³¹ Por. A. Puliński, *Szykany i represje wobec nauczycieli na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956*, [w:] *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, R. Grzybowski (red.), Toruń 2013, s. 207-218.

³² IPN Bi, sygn. 97/1197, k. 42. Akta sprawy karnej przeciwko Kazimierzowi Mazanowi.

³³ J. W. Wołoszyn, *Chronic i kontrolować. UB wobec środowisk i organizacji konspiracyjnych młodzieży na Lubelszczyźnie (1944-1956)*, Warszawa 2007, s. 323.

w szkole. Jeden z uczniów, późniejszy konspirator zaangażowany w działalność uczniowskiej grupy antykomunistycznej mówił: „Kiedy poszedłem do szkoły to nam mówiono o osiągnięciach Związku Sowieckiego i mnie to nie pasowało wszystko”³⁴. Szukając możliwości wyrażenia sprzeciwu wobec tego, co lansowano w szkole, właśnie ta część uczniów zakładała podziemne organizacje, mające na celu walkę z komunistyczną indoktrynacją i laicyzacją życia szkolnego.

Organizacje tego typu powstawały na terenie całego kraju, a apogeum ich działalności przypadało na przełom lat 40-tych i 50-tych, co niewątpliwie związane jest z obostrzeniem sytuacji na terenie szkół. Elwira Kryńska charakteryzuje ten ruch jako mający „stosunkowo niewielkie rozmiary”, ale obejmujący młodzież o poglądach patriotycznych, mających w swoich środowiskach szkolnych wyrobiony autorytet³⁵. Jedną z takich osób była Teresa Blockówna, która po latach wyjaśniając powody podjęcia działalności stwierdziła: „Ponieważ sprzeczna z moimi poglądami była rzeczywistość PRL – represje Stalina na Polakach, rusyfikacja młodzieży i sprzeczne z faktami nauczanie w gimnazjum historii, zorganizowałam w gimnazjum organizację mającą na celu zakłamanie, którym młodzież karmiono, ujawnić przy pomocy ulotek i afiszy rozklejanych w mieście i szkole”³⁶.

Sprzeczności w przedstawianiu rzeczywistości pomiędzy domem rodzinnym a zideologizowaną szkołą były również przyczyną założenia tajnego związku uczniowskiego przez Janusza Horodniczego, który w swoich wspomnieniach stwierdził, że „Demonstrowałem w szkole oraz dosłownie na każdym kroku nienawiść do wszystkiego co «czerwone». (...) Skąd brała się taka postawa? Otóż taki stan rzeczy wynikał z tego, iż «żyłem» przecież w domu,

³⁴ Wypowiedź szesnastoletniego wówczas Kazimierza Niemczyka, członka grupy „Jord” ucznia Szkoły Ogólnokształcącej TPD stopnia licealnego w Stargardzie Gdańskim, skazanego na 8 lat więzienia, przytoczona przez dr Piotra Szubarczyka w trakcie wykładu. „Dywizja nastolatków” video zapis wykładu. [online] <https://www.youtube.com/watch?v=jSYOXWAEsJ8>, [06.12.2015].

³⁵ E. J. Kryńska, *Organizacje młodzieży szkół średnich w latach 1948-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości Polski Ludowej (1945-1989)*, R. Grzybowski (red.), Toruń 2004, s.169.

³⁶ P. Szubarczyk, *Kociewska historia nieznana*, [online] http://kociewiaczy.pl/gminy/starogard_gdanski/index.php?option=com_content, [06.12.2015].

w którym regularnie słuchano polskojęzycznych audycji radiowych (oczywiście zachodnich). Ludzie przewijający się przez nasz dom mieli określone poglądy na otaczającą nas rzeczywistość. Autorytet Kościoła był zawsze autorytetem najwyższym”. Stąd też, jak stwierdza dalej, w szkole „dawałem jawny upust moim zapatrywaniom. Na moją biedę buntownicze spostrzeżenia dotyczyły na przykład portretów naszych i obcych wodzów wiszących w klasie zamiast krzyża. Delikatnie mówiąc, te uwagi i moje poglądy nie przypadły kierownictwu szkoły do gustu. Wyrzucono mnie z trzaskiem i chciał nie chciał, musiałem szukać szczęścia w innej szkole”³⁷. W efekcie autor wspomnień założył we Wrocławiu w czerwcu 1951 r. wraz z dwoma innymi uczniami antykomunistyczną organizację podziemną o nazwie „Proletariat”³⁸.

Uczniowie zakładali również na terenie szkół stowarzyszenia, które przynajmniej w początkowej fazie nie miały na celu prowadzenia działalności politycznej. Miały one charakter kół samokształceniowych, jednak w trakcie prowadzenia działalności nabierały cech organizacji antysystemowych. Wynikało to z faktu omawiania niektórych zagadnień z zakresu programu szkolnego i prowadzenia w gronie młodych ludzi dyskusji na dany temat. Tak było, np. w przypadku działającej na terenie Drohiczyzna organizacji występującej pod nazwą Towarzystwo Przyjaciół Literatury – „Młode Duchy”, którego pierwotnym celem miała być popularyzacja i przyswajanie literatury.

Podobna sytuacja wystąpiła w przypadku organizacji działającej w Suwałkach, której początkową nazwę „Jezus” zmieniono na Młodzieżowa Armia Wolności. Powstała ona na jednym ze spotkań, na którym zebrali się uczniowie, by „przerobić” zagadnienia z zakresu przedmiotu Wiedza o Polsce współczesnej. Jak się wydaje dyskusja, dotycząca tematów politycznych, była dosyć ożywiona, a zebrani doszli do jednoznacznych wniosków, iż panujący aktualnie w Polsce ustrój jest nieodpowiedni, a szczególnie sojusz ze Związkiem Radzieckim. Na wniosek jednego z uczestników postanowiono powołać do życia nielegalną organizację, która jak napisano, w dokumentach śledztwa miała na celu:

³⁷ J. Horodniczy, *Młodzi od swoich wyroków*, Łomianki 2010, s. 22.

³⁸ Ibidem, s. 25-26.

- „szkalowanie ustroju w Polsce, podważanie sojuszu ze Związkiem Radzieckim, a także dyskredytowanie przywódców obu państw”³⁹,
- „przeciwstawianie się wpływowi demokratycznym i komunistycznym, a szczególnie obrony wiary chrześcijańskiej”⁴⁰.

Założone cele miały być realizowane poprzez redagowanie, powielanie i rozpowszechnianie ulotek „treścią swoją skierowanych przeciwko ustrojowi demokratycznemu i sojuszowi ze Związkiem Radzieckim”⁴¹.

Młodzież zakładając organizacje podziemne protestowała w ten sposób również przeciwko ateizacji szkoły, która wynikała wprost z założeń „ofensywy ideologicznej”, której celem było stworzenie szkoły świeckiej i laicyzacja społeczeństwa w procesie kształcenia i wychowania realizowanego w szkołach. Jedną z założycielek tajnego, uczniowskiego związku antykomunistycznego działającego w Białymstoku w ulotce rozpowszechnianej na terenie miasta napisała, by młodzież szkolna: „nie zaniedbywała nauki Chrystusa, by żądała nauki religii w szkołach, oraz nawoływano do niepoddawania się komunizmowi i bezbożnictwu”⁴². Walka z ustrojem i wprowadzanymi zmianami przybierała również charakter walki z instytucjami reprezentującymi tenże ustrój. Na terenie szkoły dotyczyło to głównie Związku Młodzieży Polskiej (ZMP).

W Kętrzynie założyciel młodzieżowej organizacji konspiracyjnej używającej nazwy Tajny Związek Patriotów Polskich, sam pełniąc funkcję etatowego przewodniczącego zarządu miejskiego ZMP, zdecydował wykorzystać zajmowane przez siebie stanowisko do pomocy młodzieży o „niezależnych poglądach”⁴³. Pomoc ta polegała na wydawaniu uczniom mających „nieodpowiednie” pochodzenie lub wyrażających niechętną postawę wobec nowej rzeczywistości politycznej, a uczęszczających do klas maturalnych

³⁹ IPNBI, sygn. 019/141, k. 2. Charakterystyka nr 44, Młodzieżowa organizacja „Jezus” / Młodzieżowa Armia Wolności.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

⁴² IPN Bi, sygn. 019/71, t. I, k. 2, Charakterystyka nr 39, Organizacja młodzieżowa „Marway”.

⁴³ Z. Szymczyk, *Założyliśmy niepodległościową organizację*, [w:] *Liceum Ogólnokształcące imienia Wojciecha Kętrzyńskiego. Nauczyciele i absolwenci opowiadają...*, E. Tokarzewski (red.), Olsztyn 1998, s. 87-88.

legitymacji członkowskich ZMP. Przynależność do tej organizacji, wiązała się bowiem z ułatwieniami w procesie aplikowania na wyższe uczelnie⁴⁴.

Z analizy danych źródłowych uzyskanych z archiwów Instytutu Pamięci Narodowej w Białymstoku i Delegatury w Olsztynie wyłania się dosyć klarowny obraz odnośnie okresu, w którym uczniowskie organizacje zaczęły powstawać „masowo”. W województwie olsztyńskim jedynie organizacja „0-16” została utworzona w okresie do 1947 r., jej działalność wyraźnie była związana z kontynuacją konspiracji z okresu II Wojny Światowej, a członkowie tej tajnej grupy mieli w poprzednim okresie związki z Armią Krajową, lub Szarymi Szeregami. Grupa ta powstała w listopadzie 1945 r. i działała do marca 1946 r. stanowiąc część większej struktury, jakim był Ruch Oporu Armii Krajowej (RO-AK). Olsztyńska grupa składająca się z uczniów miejscowego gimnazjum i liceum im. Adama Mickiewicza stanowiła jedną z placówek tej organizacji podziemnej⁴⁵. Kolejne organizacje działające na terenie tego województwa powstały dopiero na przełomie 1947/48 r., zaś następne w latach pięćdziesiątych i niewątpliwie było to związane ze sprzeciwem młodzieży szkolnej wobec obostrzenia kursu ideologicznego władz.

W województwie białostockim pierwsze uczniowskie organizacje konspiracyjne powstały dopiero w 1947 r. (2 tajne grupy). W roku 1948 r. rozpoczęły działalność jeszcze dwie kolejne, a ich liczba zdecydowanie zaczęła wzrastać na przełomie lat 40. i 50. W 1949 r. powstało 10 takich organizacji, a w 1950 r. kolejnych 7 grup. W następnych latach działalność zainicjowało jeszcze 7 tajnych uczniowskich związków. Jak łatwo zauważyć, zdecydowane nasilenie powstawania tego typu grup konspiracyjnych przypada na okres, w którym ideologizacja życia społecznego osiągała swoje apogeum⁴⁶. Również dane pozyskane przez histo-

⁴⁴ A. J. Puliński, *Konspiracja i opór. Z dziejów oświaty na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956*, Białystok 2007, s. 82.

⁴⁵A. Puliński, *Uczniowie i nauczyciele w nielegalnych organizacjach politycznych na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956*, [w:] *Dzielność i troska. Studia zadedykowane profesor Eugenii Malewskiej*, Olsztyn 2005, s. 172-173.

⁴⁶ Por. A. Puliński, *Dzieci i młodzież w antykomunistycznych organizacjach konspiracyjnych w województwie białostockim w latach 1945-1956*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, A. Kołakowski (red.), Toruń 2015, s. 304-324.

ryków, a odnoszące się do całego kraju, jednoznacznie wskazują, że mieliśmy w tej kwestii do czynienia z nasileniem działalności podziemnych organizacji uczniowskich w okresie przypadającym na czas ostrej konfrontacji ideologicznej po 1948 r. W Atlasie polskiego podziemia niepodległościowego wyliczono, że od stycznia 1947 do grudnia 1948 istniało 179 org., czyli 18% ogółu organizacji za okres 1944-1956. Nastąpił wzrost o 60%. (...) w porównaniu z latami 1945-1946. W następnym pięcioleciu od stycznia 1949 do grudnia 1953 r. aż 641, co stanowiło 66% konspiracyjnych org. młodzieżowych w latach 1944-1956. Wzrost o 358% (...) Ostatni wyodrębniony okres od stycznia 1954 do grudnia 1956 było ich tylko 40 czyli 4% ogółu organizacji z lat 1944-1956⁴⁷.

Należy zaznaczyć, że sytuacja w szkole, forsowana ateizacja, nowe programy szkolne i treści przekazywane przez tę instytucję były tylko jednym z uwarunkowań mających wpływ na decyzje o podjęciu działalności nielegalnej przez uczniów w tym okresie. Szkoła w większości wypadków była jednak miejscem, w którym takie pomysły się rodziły, a sytuacja w nich panująca była niejako rodzajem katalizatora przyspieszającego podjęcie określonych decyzji.

Bibliografia

1. Bieńkowski W., *Nauka o Polsce współczesnej*, Warszawa 1948.
2. Horodniczy J., *Młodszy od swoich wyroków*, Łomianki 2010.
3. Kormanowa Ż., *Programy nauczania i zagadnienia podręcznika*, „Nowa Szkoła”, 1947/1948, nr 2/3.
4. Koźmian D., *Polityka oświatowa wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce w latach 1945-1956*, [w:] *Oblicze ideologiczne szkoły polskiej 1944-1956*, E. Walewander (red.), Lublin 2002.
5. Miąso J., (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, Warszawa 1984.
6. Mysłakowski Z., *Spór kompetencyjny o wychowanie*, „Nowa Szkoła” 1947/48, nr 5/6.

⁴⁷ Wnuk R., Poleszak S., Jaczyńska A., Śladecka M. (red.), *Atlas polskiego podziemia niepodległościowego (1945 – 1956)*, Warszawa – Lublin 2007, s. LIX.

7. Kryńska E. J., *Organizacje młodzieży szkół średnich w latach 1948-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości Polski Ludowej (1945 – 1989)*, R. Grzybowski (red.), Toruń 2004.
8. Kryńska E., Mauersberg S., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003.
9. Lewandowski Cz., *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944-1948*, Wrocław 1993.
10. Mauersberg S., *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Wrocław – Warszawa – Kraków - Gdańsk 1974.
11. Mielczarek F., *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945-1956*, Opole 1997.
12. Puliński A., *Dzieci i młodzież w antykomunistycznych organizacjach konspiracyjnych w województwie białostockim w latach 1945-1956*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, A. Kołakowski (red.), Toruń 2015.
13. Puliński A., *Konspiracja i opór. Z dziejów oświaty na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956*, Białystok 2007.
14. Puliński A., *Szykany i represje wobec nauczycieli na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956*, [w:] *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, R. Grzybowski (red.), Toruń 2013.
15. Puliński A., *Uczniowie i nauczyciele w nielegalnych organizacjach politycznych na Warmii i Mazurach w latach 1945-1956*, [w:] *Dzielność i troska. Studia zadedykowane profesor Eugenii Malewskiej*, Olsztyn 2005.
16. Stachura K., *Wychowanie obywatelskie jako przedmiot nauczania w szkole podstawowej*, Zielona Góra 1984.
17. Szymczyk Z., *Założyliśmy niepodległościową organizację, w Liceum Ogólnokształcące imienia Wojciecha Kętrzyńskiego. Nauczyciele i absolwenci opowiadają...*, E. Tokarzewski (red.), Olsztyn 1998.
18. Wnuk R., Poleszak S., Jaczyńska A., Śladecka M. (red.), *Atlas polskiego podziemia niepodległościowego (1945-1956)*, Warszawa – Lublin 2007.
19. Wołoszyn J. W., *Chronić i kontrolować. UB wobec środowisk i organizacji konspiracyjnych młodzieży na Lubelszczyźnie (1944-1956)*, Warszawa 2007.
20. Wojdon J., *Propaganda polityczna w podręcznikach do szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001.

Źródła elektroniczne

1. [online] Szubarczyk P., *Kociewska historia nieznana*, http://kociewiacy.pl/gminy/starogard_gdanski/index.php?option=com_content&task=view&id=505&Itemid=33, [1.08.2016].
2. [online] <https://www.youtube.com/watch?v=jSYOXWAcSj8>, [1.08.2016].

Źródła drukowane

1. *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Nauka o Polsce i świecie współczesnym. Nauka o społeczeństwie*, Warszawa 1949.

PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika

UPLATŇOVANIE INDIVIDUALIZÁCIE V PRACOVNOM VYUČOVANÍ V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Resumé

Individualizácia je považovaná v súčasnosti za jednu z moderných, inovačných foriem edukácie, ktorú predchádzali tradičné diferencované formy vyučovania. Stáva sa progresívnym dynamizujúcim edukačným trendom, ktorý smeruje od diferenciacie, cez individualizáciu až k najvyššiemu stupňu individualizácie, ktorý smeruje žiaka k osamostatňovaniu "letting go" k tzv. personalizácii. Autorka v príspevku poukazuje na nutnosť a potrebu uplatňovať individualizáciu v ranej edukácii. Poukazuje na odlišnosti pojmov diferenciacia, individualizácia a na možnosti jej aplikácie do technického vzdelávania v predmete pracovné vyučovanie v ranej edukácii.

Kľúčové slová: diferenciacia, individualizácia, personalizácia, technické vzdelávanie, raná edukácia.

THE USE OF INDIVIDUALIZATION IN TEACHING IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

Individualisation, which has been preceded by traditional differentiated forms of teaching, is currently regarded as one of the modern and innovative forms of education. It is becoming a progressive and dynamic educational trend, which presents a shift from differentiation to individualisation and ultimately to the highest stage of individualisation, which guides students to their independence (letting go), to the so called personalisation". In her contribution, the author highlighted the need to apply individualisation in early education. She points out the difference between the notion „differentiation" and „individualisation" and draws the attention to the possibility of its application into technical training in early education.

Keywords: differentiation, individualisation, personalisation, technical training, early education.

ZASTOSOWANIE INDYWIDUALIZACJI NAUCZANIA W EDUKACJI PODSTAWOWEJ

Streszczenie

Indywidualizacja, którą poprzedzały różne tradycyjne formy nauczania, jest obecnie uważana za jedną z nowoczesnych, innowacyjnych form edukacji. Stopniowo staje się dynamiczną tendencją nurtu edukacyjnego, który rozciąga się od różnicowania do indywidualizacji, w tym aż do najwyższego jej stopnia prowadzącego studentów do ich niezależności, czyli tzw. personalizacji. Autorka zwraca uwagę na konieczność i potrzebę zindywidualizowania nauczania już w edukacji podstawowej. Wskazuje też odmienności różnicowania i indywidualizacji oraz pokazuje możliwości zastosowania indywidualizacji w nauczaniu przedmiotów technicznych w edukacji podstawowej.

Słowa kluczowe: różnicowanie, indywidualizacja, personalizacja, szkolenia techniczne, wczesna edukacja.

Úvod

Tradičné vyučovanie nezabezpečuje prípravu ani žiakov v škole ani budúcich učiteľov základných a stredných škôl pre prax, ktorá sa neustále vyznačuje novými čoraz výraznejšími zmenami reflektujúcimi vývoj a zmeny súčasnej spoločnosti. Študenti pedagogických škôl by si mali osvojovať trvalejšie hodnoty, ako len získavanie množstvá informácií, ktoré nielen rýchlo zabúdajú, ale informácií, ktoré sa neustále menia a mnohokrát sú pre prax málo potrebné. Učiteľ by mal byť pripravovaný ako praktik a nie akademický teoretik. Je dôležité u nich nielen rozvíjať kognitívne schopnosti ale hlavne schopnosti racionálne sa učiť a byť flexibilný k rýchle sa meniacim podmienkam spoločenského života. Je nutné rozvíjať ich emocionálnu, psychomotorickú stránku, rozvíjať ich tvorivé schopnosti, kritické myslenie a naučiť ich predovšetkým chápať prácu v škole ako službu jednotlivcom, tvoriacich triedny tím, ktorým by mal otvárať obzor poznania a byť nápomocný pri sebarozvíjaní. Pri efektívnej, modernej a dobre premyslenej príprave budúcich učiteľov, pri uplatňovaní vysokoškolskej prípravy študenta orientovanej na jedinečnosť každého z nich, príprave orientovanej predovšetkým na prax, bude možné očakávať, že nový absolvent s učiteľskou kvalifikáciou bude naozaj kvalifikovane pristupovať v edukácii každého žiaka ako jedinečnej osobnosti. Len tak bude možné zabezpečiť, aby jeho edukačné pôsobenie smerovalo k príprave svojich žiakov na život a na ich budúcu profesiu zodpovedajúcu ich schopnostiam, možnostiam, ktorá bude vyplývať z ich osobných záujmov.

Od diferenciacie cez individualizáciu až k personalizácii

Diferenciácia je pre súčasnú edukačnú prax považovaná za selektívny edukačný prístup. V mnohých krajinách je zakázaná, pretože diskriminuje jednotlivcov. V edukačnom procese neakceptuje v plnej miere danosti, potreby, jedinečnosť a špecifickosť každého jednotlivca, pretože všetci spolu, alebo

v malých diferencovaných skupinách pracujú s rovnakým obsahom, s rovnakým zadaním úloh, s rovnakým tempom a za rovnaký čas. Skupiny sú tvorené podľa rovnakých schopností, možností, nadania, či talentu. Preto sa ako uvádza Průcha – Walterová – Mareš 2003 žiadaným a progresívnym trendom diferenciacie sa stáva individualizácia¹.

Požiadavky na individualizáciu prichádzajú v 19. storočí od pedagógov i psychológov odmietajúcich tradičné vyučovanie a svoje filozofické odôvodnenie majú aj v pragmatizme J. Deweya. Rovnako vychádzajúc z humanizácie vzdelávania sa vynára potreba edukáciu individualizovať, vzhľadom na individuálne špecifiká a potreby súčasného žiaka. Vychádza z teórie sociokognitívneho konfliktu, ktorý sa opiera o myšlienku, že zdroj pokroku jednotlivca je podmienený konfrontáciou partnera, v ktorej sa učí objavovať nové poznanie, na základe čoho mení svoje názory a postoje².

Podľa Kosovej 2007 pri humanizácii edukačného procesu je potrebné uplatňovať štyri základné princípy:

1. jedinečnosť ako cieľ a podmienka edukácie, čo znamená rešpektovať individualitu každého žiaka,
2. sebarozvoj ako cieľ a podmienka edukácie, vychádza z poňatia žiaka ako subjektu výučby, ktorý nezohráva len úlohu pasívneho objektu,
3. celostnosť rozvoja osobnosti, čo znamená rozvíjať všetky tri vývinové oblasti a to kognitívnu, socioemocionálnu a psychomotorickú,
4. personálna rovina edukácie ako priorita, v ktorej sa žiak vníma ako podstatný.

Individualizácia vyplýva predovšetkým z jedinečnosti, ktorá je prvým a základným princípom humanizácie. Z toho dôvodu sa aj v súčasnej edukácii individualizácia javí viac ako aktuálna, respektíve ako nutná. Ak chceme ponímať každého žiaka ako individualitu, ako jedinečnú bytosť, musíme tomuto ponímaniu proces učenia prispôbiť. V edukačnej praxi to jednoznačne

¹ J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Praha 2003, cyt. za: Z. Huřová, *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Banská Bystrica 2007, ISBN 978-80-8083-513-2, s. 26.

² Z. Huřová, *Individualizované edukačné programy*, Banská Bystrica 2009, ISBN 978-80-8083-868-3, s. 67.

znamená edukáciu individualizovať, v ktorej učiteľ v plnej miere rešpektuje všetky špecifickú žiakov, vie a chápe, že každý žiak je iný, že vyžaduje iný prístup a že nie je možné na všetkých uplatňovať a požadovať to isté v rovnakom čase, rovnakým tempom a v rovnakej miere náročnosti.

Pristupovať k žiakovi individualizovane znamená pristupovať a rešpektovať jednotlivostí, jedinečností, špecifiká, potreby, záujmy, temperament, tempo jednotlivca, alebo kooperujúcej skupiny. Zámerom individualizácie je maximalizovať rast a rozvoj každého žiaka a jeho individuálny úspech zabezpečiť tým, že plní každému žiakovi jeho požiadavky, potreby a pomáha mu v procese učenia sa. To poskytuje príležitosť žiakom učiť sa svojim vlastným tempom a umožňuje každému byť vlastným spôsobom úspešným. Rozdiel medzi individuálnym prístupom a individualizáciou je v tom, že pri individuálnom prístupe učiteľ pracuje s jedným žiakom a pri individualizácii pracuje s viacerými žiakmi, či so skupinami, no každý žiak plní svoju úlohu tak, aby dochádzalo k plneniu stanoveného cieľa edukačného procesu.

V súčasnosti však neustále zotrúva problém, že učiteľ podáva učivo často hromadne pre všetkých, pričom úroveň ich vnímania a osvojovania je veľmi rôzna. Bajtoš a Pavelka 1999 uvádzajú, že základným rozporom v tradičnom vyučovaní je učiteľovo hromadné zdieľanie učiva žiakom s ich individuálnym osvojovaním.

Úroveň chápania a zapamätávania si učiva u úspešnejších žiakov je kvalitnejšia, rýchlejšia a u menej úspešných je to naopak. Práve z toho dôvodu je v súčasnosti nevyhnutné pristupovať v edukačnom procese individualizovane, čo znamená pristupovať k nim podľa istých kritérií a to nielen pre zefektívnenie edukačného procesu, ale hlavne pre skvalitnenie žiakovho učenia sa a nadobúdania potrebných pre život a prax kompetencií. Pri aplikácii individualizácie do edukačného procesu je potrebné v príprave učiteľa a v riadení výučby vytvárať podmienky pre rozvoj schopností, výkonov i pracovného tempa inak u pomalých, u menej úspešných, ako u talentovaných či nadaných žiakov. Podľa Tomkuliakovej 2012 je potrebné *stavať na aktivizácii učenia sa žiakov prostredníctvom*

*zážitkov, vytváraním tvorivých učebných situácií, skúseností a vytvárať podnetné učebné prostredie*³. Výskumy, ktoré sa zaoberali touto problematikou dokazujú, že rozdiely v pracovnom tempe a žiackych výkonoch nie sú nemenné a že je možné ich zámernou vhodnou organizáciou výučby meniť.

Pri uplatňovaní individualizácie v edukácii je podstatné, aby si učiteľ uvedomil, že žiaci sa od seba odlišujú, že každý z nich je svojim spôsobom jedinečná osobnosť. Preto je najpodstatnejšie *poznávanie* každého žiaka učiteľom, aby vedel a poznal jeho preferovaný spôsob učenia sa, vnímania, myslenia a konania. Len tak môže čo najviac prispôbiť vyučovanie jednotlivým žiakom. Je nevyhnutné aby neustále poznával žiakov, všímal si ich individuálne zvláštnosti, spôsoby vnímania i poznávania ale i rodinné prostredie, ktoré ho ovplyvňuje.

Zavádzaním individualizácie do vyučovania nielen že zabezpečujeme efektívnejší rozvoj jednotlivcov, ale aj vedieme žiakov k samostatnosti. Huľová 2007 píše, že pomalou a postupnou prípravou, ako aj postupným zavádzaním individualizácie do bežného života triedy je možné postupne dosiahnuť *personalizáciu*. Znamená to, že žiaci budú schopní samostatne pracovať, budú si vedieť usporiadať prácu, vyberať si úlohy, ktoré vyhovujú ich záujmom, potrebám aj schopnostiam. Budú rozumieť, že nie je dôležité byť stredobodom, ale súčasťou dobrého kolektívu, schopného spolupráce, ktorý zachováva jedinečnosť každého jednotlivca. Hlavným smerom a cieľom individualizácie je teda *personalizácia* žiaka, v ktorej je schopný samostatne pretvárať seba a svet. *Personalizácia* podľa Obdržálka 2003 in Huľová 2009 je tiež jednou zo základných funkcií vzdelávania. Ide tu o formatívnu stránku vzdelávania, ktorú inak môžeme nazvať aj *seberealizácia*, pretože ide v nej o aktivitu a tvorivosť rozvoja seba samého.

Personalizáciou sa zaoberá nielen pedagogika, ale aj *personalisticky* orientovaná psychológia C. Rogersa, ktorá je charakteristická *nedirektívnym vzdelávaním zameraným na osobnosť*. Základným princípom je *výchova autentickej osobnosti*, ktorá je *bezvýhradne sama sebou*, dôveruje svojim

³ R. Tomkuliaková, *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*, Banská Bystrica 2012, ISBN 980-80-557-0386-2, s. 13.

schopnostiam, možnostiam či záujmom. Tu sa učiteľ dostáva do roly pomocníka, facilitátora, usmerňovateľa či radcu, ktorý napomáha žiakovi aktivizovať všetok svoj vnútorný potenciál⁴. Učiteľ by teda nemal byť len tým, kto žiaka učí, vedie a vychováva. Mal by byť predovšetkým pomocníkom pri učení, podieľať sa na riadení jeho práce a nie riadiť ju. Pre dosiahnutie personalizácie je potrebné vedieť individualizáciu vo vyučovaní správne uplatňovať. Nesprávnym začleňovaním do procesu vyučovania nedosiahneme očakávaný výsledok. Preto je potrebné poznať za akých podmienok je to vhodné a ako ju aplikovať. Správnou aplikáciou a zautomatizovaním individualizácie v edukácii sa najvyššou mierou u žiakov stáva osamostatnenie. Ak učiteľ nechá žiakov samostatne pracovať, naučia sa sami si určiť ako budú pracovať a všetko, čo môžu urobiť samostatne, urobia sami, bez pomoci učiteľa. Personalizácia je teda najvyšší stupeň dosiahnutia vlastného učenia sa, v ktorom ich nechávame ísť a pritom sú schopní samostatne pracovať a rozvíjať sa.

Možnosti aplikácie individualizácie v predmete pracovné vyučovanie

Cieľom technického vzdelávania na 1. stupni základnej školy v predmete pracovné vyučovanie je pochopiť význam práce a techniky ako dôležitej zložky spoločenského života.

V roku 2008 sa odštartovala školská obsahová reforma, ktorá novým zákonom, *Zákon č. 245/2008* zaviedla dvojúrovňový model vzdelávania. Na prvej úrovni sa zaviedol Štátny vzdelávací program ako najvyšší kurikulárny dokument, na základe ktorého si školy na druhej úrovni vytvárajú vlastné Školské vzdelávacie programy. V Štátnom vzdelávacom programe je predmet pracovné vyučovanie na 1. stupni základnej školy zaradený do oblasti „Človek a svet práce” s časovou dotáciou 1 hodiny týždenne a ponechal sa len vo 4. ročníku. Učivo, ktoré bolo obsahom pracovného vyučovania v 3. ročníku sa presunulo do predmetov prírodoveda a výtvarná výchova. Gašparová 2008,

⁴ Z. Huľová, *Individualizované edukačné ...*, op. cit., s. 67.

považuje za negatívum v Štátnom vzdelávacom programe značnú redukciu pracovného vyučovania a pracovnej výchovy, pretože práve v týchto disciplínach by sa malo u žiakov predovšetkým zameriavať na: *tvorbu pracovných návykov súvisiacich s bežným osobným a rodinným životom – údržba obytného aj vonkajšieho životného prostredia, odevov a pod*⁵.

Po štvorročných skúsenostiach v školskej praxi sa zistilo, že táto zmena nebola vhodná a chyby, ktoré reforma v roku 2008 priniesla do praxe, je potrebné napraviť. Dnes sa uvažuje o opätovnom navrátení pracovného vyučovania do 3. a 4. ročníka, kým mnohí učitelia z praxe apelujú na návrat aj do 1. a 2. ročníka primárnej školy. Hlavný a nepopierateľný argument je, že žiaci nenadobúdajú dostatočné pracovné zručnosti a nie sú pripravovaní pre budúce profesie dostatočným rozvíjaním a nadobúdaním pracovných a technických kompetencií. So súčasným návrhom na zmeny prichádzajú aj korekcie obsahu vzdelávania, menia sa tematické celky, ktoré by mali vychádzať z potrieb praktického života.

Napriek všetkým zmenám, ktoré sa uskutočnili a uskutočňujú sa dnes, nemenia sa prístupy učiteľov v edukačnej praxi. U mnohých zotrvávajú tradičné spôsoby výučby aj v tomto predmete. Učitelia často pracujú hromadne so všetkými žiakmi, s rovnakým pracovným postupom na jednom výrobku, s rovnakými pomôckami, bez rozvíjania kreativity, flexibility, bez ohľadu na záujmy žiakov, na ich možnosti, schopnosti, bez ohľadu na ich jedinečnosť. Práve v predmete pracovné vyučovanie sa dá ideálne aplikovať individualizácia. Každý žiak sa môže realizovať v rámci svojich možností, schopností, poznatkov v danej téme. Nie všetci musia pracovať na výrobku, ktorý im je ponúkaný ako vzor. To je ešte stálym zvykom v súčasnom vyučovaní. Učitelia neuvažujú o tom, že každý žiak môže k danej téme priniesť niečo iné, zaujímavé, obohacujúce svojich spolužiakov.

⁵ M.Gašparová, *Diferencovaný prístup k žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia*, [in:] *Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie rovnomeného názvu*, Banská Bystrica 2008, s. 181.

Vo väčšine prípadov sa na školách vyučuje tradične. Na túto skutočnosť poukazujú mnohí autori vo svojich výskumných prácach. Je bežnou praxou, že napríklad pri práci s papierom všetci obkresľujú, vystrihujú, vyfarbujú, prípadne lepia podľa jedného alebo viacerých vzorov, no techniky sú rovnaké. Z textilu, vlny, kartónu všetci robia jeden a ten istý výrobok, možno s malými obmenami. Nevyužívajú sa multimedialne technológie, projektové, či blokové vyučovanie kde by učitelia mali možnosť nielen aplikovať individualizáciu vo výučbe, ale mohli by uplatňovať integráciu viacerých predmetov, začleňovať prierezové témy do edukačného procesu. Len vo výnimočných prípadoch je možné sa stretnúť s niektorou z uvedených foriem vzdelávania. Učitelia sa odvolávajú na nedostatok času, na predimenzovanosť obsahov vzdelávania, ktoré poznáme ako nekonečne neriešené problémy. Z uvedeného vyplýva, že problematika zisťovania kvality a efektivity vyučovacieho procesu je veľmi zložitá a neriešená systematicky.

Záver

Na kvalitu a efektivitu vyučovacieho procesu majú vplyv mnohé determinanty, ktoré je potrebné neustále skúmať. Tu zohráva veľkú úlohu príprava študentov učiteľského zamerania ale aj učiteľov z praxe, ktorých je potrebné na nové edukačné formy a spôsoby pripravovať tak v predgraduálnom ako aj v kontinuálnom vzdelávaní.

Uplatňovanie individualizácie v edukačnom procese je veľmi náročné na prípravu učiteľa, ale je potrebné uvedomiť si ako veľmi je tento spôsob výučby potrebný. Výsledky jej vplyvu je možné pozorovať po dlhoročnej neúnavnej práci, pri sledovaní ako sa žiaci dokážu vzájomne akceptovať, pomáhať si, navzájom sa obohacovať tým, že sa učia jeden od druhého, dokážu samostatne pracovať a zvyšujú si svoje príležitosti na budúce profesie.

Literatúra

1. Bajtoš, J., Pavelka, J., *Základy didaktiky technickej výchovy*, Prešov 1999, 13 – 22, 65 – 66, 77 – 78, ISBN 80-88722-46-2.
2. Gašparová, M., *Diferencovaný prístup k žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia*, [in:] *Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie rovnomeného názvu*, Banská Bystrica 2008.
3. Huľová, Z., *Individualizovaná edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Banská Bystrica 2007, ISBN 978-80-8083-513-2.
4. Huľová, Z., *Individualizované edukačné programy*, Banská Bystrica 2009, ISBN 978-80-8083-868-3.
5. Kosová, B., *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*, Banská Bystrica 2005, ISBN 80-8083-043-6.
6. Obdržálek, Z. a KOL, *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*, Bratislava 2003, ISBN 80-223-1772-1.
7. Průcha, J., E. Walterová, J., Mareš., *Pedagogický slovník*, Praha 2003, ISBN 978-80-7178-772-3.
8. Tomkuliaková, R., *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*, Banská Bystrica 2012, ISBN 980-80-557-0386-2.

Dr Stanisław Kozdrowski

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

„USTAWKA” PSEUDOKIBICÓW PIŁKARSKICH. PROFIL UCZESTNIKA

Streszczenie

Stosunkowo nowe zjawisko tzw. „ustawek” pseudokibiców piłkarskich jest silnie związane z tak zwanym chuligaństwem stadionowym, które do niedawna miało miejsce głównie na stadionach podczas imprez takich jak mecze piłkarskie. Rozpowszechnienie się „ustawek” w Polsce jest efektem podniesienia na wyższy poziom zabezpieczenia imprez sportowych. Ten fakt zaczął utrudniać chuliganom „działalność” na stadionach, więc zaczęli szukać innych możliwości rozładowania agresji. Chuligaństwo stadionowe znajduje wyraz w mowie nienawiści i agresji, a pseudokibice piłkarscy w „ustawkach” również tymi elementami się posługują. Na profil uczestnika „ustawek” składa się szereg cech, które zostały oznaczone w badaniu ankietowym grupy 70 pseudokibiców ze Słupska.

Słowa kluczowe: „ustawka”, chuligaństwo stadionowe, mowa nienawiści, agresja, przemoc, rygory „ustawek”.

PRE-ARRANGED FIGHTS OF FOOTBALL HOOLIGANS.

PROFILE OF THE PARTICIPANT

Abstract

The relatively new phenomenon of pre-arranged fights of football hooligans is strongly related with the so-called stadium hooliganism which not until recently took place primarily on stadiums during events such as football matches. Pre-arranged fights have become more popular in Poland in the result of the improvement of security of sport events. It made hooligans' „activity” in stadiums more difficult, hence, they started looking for other opportunities for relieving aggression. Football hooligans who take part in pre-arranged fights are aggressive

and use hate speech, yet they established certain rules of the fight to which they strictly adhere. The presented studies of the phenomenon are focused on qualities of a participant of pre-arranged fights. An analysis of results of a survey conducted in the group of 70 football hooligans from Słupsk allowed to construct the profile of a participant of pre-arranged fights.

Keywords: pre-arranged fight, stadium hooliganism, hate speech, aggression, rules of pre-arranged fights.

Wprowadzenie

Obecnie, częstym oczekiwaniem obywateli wobec państwa jest bezpieczeństwo masowych imprez sportowych¹, które jest ściśle związane z bezpieczeństwem publicznym. Ludzie chcą czuć się bezpiecznie, zwłaszcza w miejscach, do których przychodzą rodziny z małymi dziećmi i osoby starsze. Uczestnik imprezy ma prawo wymagać godziwej rozrywki, dobrej atmosfery oraz zapewnienia takiego poziomu bezpieczeństwa, by nie wystąpiło realne zagrożenie dla jego życia i zdrowia. Do imprez masowych o dużym ryzyku zaistnienia zagrożenia, zalicza się mecze piłki nożnej. Zwłaszcza często dochodzi wtedy do zagrożenia zjawiskiem chuligaństwa stadionowego.

Nazwa „chuligan” wywodzi się z Wielkiej Brytanii. Została ona zapożyczona od nazwiska Edwarda Hooligana, który był drobnym złodziejem, żyjącym w Londynie na przełomie XIX/XX wieku. Chuligaństwo to agresywne zachowanie się w miejscach publicznych w stosunku do osób postronnych lub niszczenie mienia publicznego². Zjawisko chuligaństwa łączy się z powstawaniem dewiacyjnych podkultur młodzieżowych. Zachowanie członków tych podkultur jest połączone jednym wspólnym mianownikiem: zakłócanie porządku publicznego i zasad współżycia społecznego poprzez częste bójki, agresję i niszczenie mienia.

Agresywne przejawy zachowań widzów podczas różnego rodzaju imprez sportowych mają długą historię. Pierwsze tego ro-

¹ Prawna regulacja dotycząca organizacji i zabezpieczenia imprezy masowej została określona w *Ustawie z dnia 20 marca 2009 r. o bezpieczeństwie imprez masowych* (Dz. U. z 2013, Nr 0, poz. 611, tekst jednolity ze zm.).

² *A-Z Mała Encyklopedia PWN*, Warszawa 1995, s. 156.

dzaju zdarzenia odnotowano już w czasach Imperium Bizantyjskiego. Natomiast zachowania te podczas imprez piłkarskich istniały od XIII wieku na boiskach w Anglii, podczas rozgrywania meczy ludowych z okazji różnego rodzaju świąt. Początki współczesnego chuligaństwa stadionowego sięgają lat 60. XX wieku, kiedy to w biednych dzielnicach miast Wielkiej Brytanii powstawały gangi piłkarskich chuliganów. Z upływem czasu gangi te okrzepły i stawały się coraz bardziej zorganizowane.

Powszechnie przyjmuje się, że powagę problemu, jakim jest chuligaństwo stadionowe dostrzeżono na skutek zdarzeń na stadionie w Brukseli podczas Finału Pucharu Mistrzów w dniu 29 maja 1985 roku. W wyniku zamieszek, spowodowanych przez angielskich chuliganów, śmierć poniosło wtedy 39 osób, a ponad 450 zostało rannych³.

W Polsce zjawisko chuligaństwa stadionowego zaobserwowano na przełomie lat 60. i 70. XX wieku. Identyfikowano je z przestępczymi subkulturami młodzieżowymi. To w latach 70. na polskich stadionach piłkarskich pojawili się tzw. „szalikowcy”. Przynależność do określonej grupy pseudokibiców podkreślali za pomocą swojego stroju, symbolizującego barwy danego klubu piłkarskiego. Z czasem problem „szalikowców” stał się na tyle poważny, że ówczesne władze (z inicjatywy Grzegorza Aleksandrowicza) zaczęły propagować ideę Klubów Kibica). Ważnym momentem w historii polskiego chuligaństwa stadionowego był festiwal w Jarocinie w 1984 r. W tym czasie pojawili się w Polsce *skinheadzi*. Naśladowali swoich odpowiedników na Zachodzie, opierając swoje przekonania na wrogości wobec obcych i umiłowaniu ojczyzny. To właśnie podkulturze *skinheadów* – jako skrajnie nacjonalistycznej – przypisuje się największe znaczenie dla rozwoju chuligaństwa stadionowego w Polsce.

B. Stanejko i W. Bejgier⁴, dzielą aktualne środowisko „szalikowców” na trzy przeciwne sobie obozy:

- osoby, które nie interesują się rozgrywkami sportowymi i dążą jedynie do bójek, tzw. zadymy,

³ P. Chlebowicz, *Chuligaństwo stadionowe, Studium kryminologiczne*, Warszawa 2009, s. 16 – 17.

⁴ W. Bejger, B. Stanejko, *Ochrona osób i mienia*, Warszawa 2010, s. 304.

- grupa osób, które chcą kibicować i interesują ich jedynie emocje piłkarskie,
- grupę trzecią tworzy tzw. starszyzna – czyli szalikowcy z lat 70. ubiegłego wieku.

Chuligaństwo stadionowe znajduje swój wyraz w tzw. mowie nienawiści i związanej z nią agresji pseudokibiców do osób i mienia. Zagrożenie bezpieczeństwa na stadionach płynie z mowy i postawy nienawiści pseudokibiców piłkarskich. Ich zbiorowe zachowanie w tłumie jest czynnikiem powodującym agresję i zachowania nietolerancyjne, co często prowadzi do popełniania tak zwanych przestępstw z nienawiści. Tłum, jak pokazały liczne badania, rządzi się swoimi prawami. Jądro takiego tłumu tworzą liderzy, którzy budują atmosferę nienawiści, nadają ton reakcjom i definiują cele działania. W obszarze jądra tłumu występują stymulatory, jak alkohol, narkotyki, anonimowość, obecność kibiców różnych drużyn, obecność osób z mniejszości narodowej, innej rasy, religii lub orientacji seksualnej. Poza jądrem są obrzeża tłumu. Stanowią je osoby odpowiedzialne za przekazywanie informacji i zamiarów tłumu⁵.

Podstawową cechą tłumu jest tzw. prawo jedności umysłowej. W praktyce oznacza to, że uczucia i myśli tłumu mają jeden, z reguły destrukcyjny kierunek, ale ulegają częstym zmianom i wahaniom pod wpływem nacisku różnych sytuacji wewnętrznych. Liderzy, akceptowani przez tłum, generują hasła i cele działania. Często są one skrajnie przesadne, nasycone brakiem tolerancji, podżeganiem do agresji. Bywa, że „poziom inteligencji” tłumu jest zdecydowanie niższy od inteligencji poszczególnych osób, które go tworzą. Świadomość własnego „ja” w tych warunkach zanika a idee, generowane mową nienawiści, rozchodzą się błyskawicznie. Tłum jest bardzo podatny na zdarzenia nagłe, niejasne i niezrozumiałe. Jego reakcja jest pozbawiona refleksji, analizy i logicznych przemyśleń. Z tych wszystkich powodów reakcje tłumu stają się prymitywne, np. w postaci: gwizdów, wycia, tupotu i różnych wulgaryzmów. Indywidualny uczestnik, pomimo normalnych zachowań na co dzień, w tłumie ulega naciskom

⁵ W. Półtorak, *Agresywne zachowania widzów imprez masowych w świetle współczesnych teorii*, „Sport Wyczynowy” 2001, Nr 3/4, s. 50-51.

i presji ogółu przyjmując zachowania całego tłumu⁶. Wszystko to jest dziełem prowokatorów, którzy mową nienawiści wywołują agresywną reakcję tłumu.

Określenie „mowa nienawiści” zapewniło sobie stałą obecność zarówno w naukach społecznych, jak i w codziennych utarczkach natury politycznej. Istotną cechą mowy nienawiści jest m.in. to, że posługuje się ona negatywnymi stereotypami obcych grup⁷. Sformułowanie „mowa nienawiści” obejmuje wypowiedzi ustne i pisemne rysunki, utwory muzyczne, które lżą, oskarżają, wyszydają i poniżają grupy i jednostki z powodów takich, jak przynależność rasowa, etniczna i religijna, a również płeć, orientacja seksualna i kalectwo⁸. Tego rodzaju mowa nie ma innego celu, jak tylko wyrażenie nienawiści przeciwko pewnej grupie osób, która, na przykład, wyróżnia się rasą.

Badania, przeprowadzone przez J. Jurczak, wykazały, że w latach 1987-2012 odnotowano w Polsce 3265 aktów agresji motywowanych nienawiścią. W tym, 353 (11% zarejestrowanych incydentów) było związanych z manifestowaniem przez polskich pseudokibiców określonych przekonań, nawiązujących do skrajnej ideologii⁹.

Tabela 1. Akty motywowane mową nienawiści na polskich stadionach w latach 1987-2012 (wg Stowarzyszenia „Nigdy Więcej”)

Lp.	Rodzaj, podłoże motywacji incydentównienawiści	Liczba incydentów
1.	Dyskryminacja rasowa, w tym akty poniżania czarnoskórych piłkarzy (np. przez rzucanie w ich kierunku bananów, czy imitowanie małych odgłosów i ruchów)	123 (33%)
2.	Prezentowanie pojedynczych symboli i haseł nienawiści	116 (31%)

⁶ Tamże, s. 51-52.

⁷ J. Lange, B. Machul-Teulus, L. M. Nijakowski, *Poradnik antydyskryminacyjny dla funkcjonariuszy Policji*, Warszawa 2009, s. 104.

⁸ A. Lewkowicz, *Mowa nienawiści w cyberprzestrzeni [w:] Współczesne ekstremizmy. Geneza. Przejawy. Przeciwdziałanie*, W. Pływaczewski, P. Lubiewski (red.), Olsztyn 2014, s. 80.

⁹ J. Jurczak, *Akty ekstremizmu na polskich i europejskich stadionach piłkarskich [w:] Współczesne ekstremizmy. Geneza. Przejawy. Przeciwdziałanie*, W. Pływaczewski, P. Lubiewski (red.), Olsztyn 2014, s. 54.

3.	Wyrażanie poglądów antysemickich	70 (31%)
4.	Wyrażanie poglądów faszystowskich i nazistowskich (np. hitlerowski gest powitania)	44 (12%)
5.	Wyrażanie poglądów nacjonalistycznych i szowinistycznych	11 (3%)
6.	Wyrażanie poglądów ksenofobicznych	4 (1%)
7.	Wyrażanie poglądów homofobicznych	4 (1%)
8.	Wyrażanie poglądów politycznych	2 (0,5%)
9.	Nietolerancja religijna	1 (0,5%)
	Razem	375

Źródło: J. Jurczak, *Akty ...*, op. cit., s. 55.

W sumie odnotowano 353 incydenty nienawiści, ale często podczas jednego meczu można było zaobserwować więcej niż jedno działanie kwalifikujące się na samodzielny incydent. Dlatego w Tabeli 1 wykazano 375 incydentów¹⁰.

Dane zawarte w Tabeli 1 wskazują jednoznacznie, że najczęściej incydentów nienawiści na polskich stadionach przebiegało na tle dyskryminacji rasowej¹¹ (33%). Najczęściej też odbywały się one przez prezentowanie pojedynczych symboli i haseł nienawiści¹² (31%), na trzecim miejscu uplasowało się wyrażanie poglą-

¹⁰ Tamże.

¹¹ Działaniem z nienawiści był incydent, który miał miejsce na meczu piłkarskim Pogoni Szczecin z Brazylijczykami we wrześniu 2006 r. w Gdańsku. Brazylijscy piłkarze zostali „powitani” przez pseudokibiców Lechii Gdańsk w sposób charakterystyczny dla nazi-kibiców, a mianowicie obrzucono ich bananami, wznoszono okrzyki, słychać było wycie, imitujące małpie odgłosy oraz rasistowskie hasła. Głównym hasłem było sformułowanie: „Naszym wzorem jest Rudolf Hess”. Okrzyki i hasła nienawiści rasowej rozbrzmiewały jawnie, w bezpośrednim sąsiedztwie trybun przeznaczonych dla kierownictwa klubu i VIP-ów. K. Borchólski, *Zjawisko faszyzmu i rasizmu wśród kibiców polskich na tle art. 256 i 257 kk*, [w:] W. Pływaczewski, J. Kudrelek (red.) *Przestępczość stadionowa. Etiologia. Fenomenologia. Przeciwdziałanie zjawisku*, Szczytno 2010, s. 195.

¹² Przykładem prezentowania wrogiej postawy wobec innego narodu, podczas imprezy międzynarodowej było hasło na transparencie: „*Litewski chamie, klęknij przed polskim panem*”. Pseudokibice zaprezentowali transparent tej treści na stadionie Lecha Poznań w czasie rozgrywek, które były transmitowane przez telewizję. Była to ich reakcja na wydarzenia, które miały miejsce 1 sierpnia 2013 r. podczas meczu Lecha Poznań z litewską drużyną Zalegirisem Wilno w Wilnie. Kibice Lecha podczas przemarszu na stadion przeszli pod Ostrą Bra-

dów antysemickich (18%). Najniższy wskaźnik miały incydenty oparte na nietolerancji religijnej (tylko 0,5%).

Zdaniem P. Chlebowicza, chuligaństwo stadionowe ma punkty styeczne z ekstremizmem. Są to:

- powiązania osobowe. Chodzi tu o zjawisko przenikania się chuliganów piłkarskich ze środowiskami ekstremistycznym, np. z subkulturą wspomnianych wyżej „skinheadów”, a także innymi, oprócz „kruczaty łysych”, subkulturami młodzieżowymi,
- skrajna ideologia prawicowa, która rozpowszechnia się wśród pseudokibiców. Dominacje ideologiczne mają przejawy rasizmu w zachowaniu się podkultury pseudokibiców piłkarskich,
- przenikanie się chuligaństwa i ekstremizmu w obszarze struktur organizacyjnych i praktykowanym sposobie działania. Takie związki są szczególnie silne we Wrocławiu i Gdańsku¹³.

Mowa nienawiści, sama w sobie, bardzo często stanowi naruszenie obowiązujących w Polsce norm prawnych. Według K. Łaskiewicza¹⁴ jej istotą (w sensie ogólnym) jest wyrażenie różnych typów wypowiedzi szerzących, promujących i usprawiedliwiających nienawiść, która ma swoją genezę w różnych rodzajach uprzedzeń.

Agresja jest drugim istotnym elementem zachowań pseudokibiców piłkarskich. Nazwa „agresja” pochodzi z języka łacińskiego. Słowo jest stare, odziedziczone po przodkach. W starożytnym języku *aggressio*, to tyle, co napadać, zaczepiać. Natomiast słownikowo „agresja” oznacza napastliwe zachowanie, szukanie możliwości wyładowania się, okazanie swej złości lub napaść jednego

mę, gdzie odśpiewali Mazurka Dąbrowskiego i wznosili hasła „polskie Wilno” oraz „To miasto do nas należy”. Szerzej J. Winiecki, *Bóle fantomowe*, „Polityka” nr 34 z 21-27.08.2013, s. 10-11.

¹³ P. Chlebowicz, *Ekstremizm a przestępczość stadionowa – wzajemne oddziaływanie*, [w:] *Współczesne ekstremizmy...*, op. cit., s. 43-49.

¹⁴ K. Łaskiewicz, *Zachowania zbiorowe w tłumie jako czynniki wpływające na wzbudzenie agresji i zachowań nietolerancyjnych oraz popełnienie przestępstw z nienawiści*, „Przegląd prewencyjny”, Nr 1/2001 (3) z dnia 11.01.2011, Szkoła Policji w Słupsku, s. 58; a także szeroko: A. Lipkowska, E. Ryłko, *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, Kraków 2007, s. 23 i n.

państwa na inne¹⁵. W. Okoń uważa, że agresja jest to działanie skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom, wywołującym u osobnika niezadowolenie lub gniew. Celem agresji jest wyrządzenie szkody¹⁶. Z kolei W. Szewczuk, jako agresję określa wszelkie działanie (fizyczne lub słowne), które ma wyrządzić krzywdę fizyczną lub psychiczną – rzeczywistą lub symboliczną jakiejś osobie lub czemuś, co ją zastępuje¹⁷.

W rozumieniu sensu i zakresu słowa „agresja” nie ma zgodności. Nie ma też jednolitej teorii wyjaśniającej jej genezę. Wyróżnia się wiele rodzajów agresji oraz dość szeroki wachlarz jej form. Na użycie wybranego rodzaju agresji najczęściej wpływa wiek osoby, która chce agresję zastosować wobec innej osoby. Inny rodzaj agresji stosuje np. małe dziecko, inny dojrzewający nastolatek a inny dorosła osoba. Klasyczny podział wyróżnia agresję werbalną, fizyczną, a także samoagresję, która polega na skierowaniu agresji na siebie (np. w próbie samobójczej lub samookaleczeniu).

W agresji werbalnej (słownej) napastnik stara się wymusić określone zachowanie, używając wobec innych osób wyzwisk, przekleństw, obraźliwych gestów, oskarżeń, gróźb, a także „robienie min” i używanie krzyku (naśladującego np. małpy). Tego rodzaju agresja występuje jako bezpośrednia i pośrednia. W przypadku agresji słownej bezpośredniej, są to wypowiedzi szkodliwe, obraźliwe skierowane bezpośrednio do osoby poszkodowanej. Zatem jest to wypowiadanie obraźliwych słów w obecności osoby poszkodowanej. W przypadku agresji werbalnej pośredniej wyróżnia się oszczerstwa, pomówienia, plotki, które zostały wypowiedziane przez napastnika i przekazane osobie pokrzywdzonej przez osobę trzecią. Pseudokibice piłkarscy stosują agresję werbalną pośrednią.

Agresję fizyczną cechuje nieuprawniona przemoc fizyczna wobec innych osób. Można ją łatwo rozpoznać po używaniu przez agresora swojego ciała, np. nóg, pięści lub innych części ciała (np. głowy) albo użyciu niebezpiecznych narzędzi bądź przedmio-

¹⁵ *Słownik języka polskiego*. Redaktor tomu Elżbieta Sobol, PWN, Warszawa 2002, s. 5.

¹⁶ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 13.

¹⁷ W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 25.

tów jak pałka, nóż, butelka, łomu, kastet. Takie zachowania obserwują służby ochrony na ekranie monitora lub w obserwacji bezpośredniej podczas tzw. zadymy na stadionie.

Agresja różni się od przemocy, ponieważ w tej drugiej, jeżeli ktoś zaatakuje osobę słabszą – przewaga sił jest wtedy zawsze po stronie sprawcy ataku. W przypadku agresji siły osób, które trwają w konflikcie są względnie wyrównane. Tak na ogół się dzieje właśnie w tzw. „ustawkach” pseudokibiców piłkarskich.

Zjawisko tzw. „ustawki” w działaniach pseudokibiców

Zakłócenie porządku publicznego w trakcie trwania meczu stanowi trzon działania pseudokibiców na polskich stadionach. Tego rodzaju przejawy chuligaństwa stadionowego z reguły przybierają postać¹⁸:

- bójek i dewastacji mienia,
- bójek z policją i służbami porządkowymi,
- wznoszenia okrzyków rasistowskich,
- odpalania i ewentualnie rzucania na płytę stadionu środków pirotechnicznych,
- palenia materiałów, takich jak: szaliki lub flagi,
- wtargnięcia pseudokibiców i chuliganów na płytę stadionu, czyli tzw. „wjazdu z bramą”,
- bójek przeciwnych grup chuliganów lub pseudokibiców, odbywających się na trybunach, bądź płycie boiska,
- wznoszenia okrzyków i wulgaryzmów.

Często takim ekscesom towarzyszy uprzednie spożywanie napojów alkoholowych lub picie ich podczas meczu. W latach 90. ubiegłego stulecia i na początku nowego tysiąclecia bójki z Policją i starcia między grupami chuliganów były zjawiskiem dość często występującym. Obecnie są to zdarzenia, które raczej rzadko mają miejsce na stadionach ekstraklasy. „Zadymy” są wywoływane z reguły na boiskach klubów niższej klasy, gdzie jest słabsze zabezpieczenie meczu i przestarzała infrastruktura. Na-

¹⁸ P. Chlebowicz, *Chuligaństwo ...*, op. cit., s. 147-148.

tomiast na wszystkich poziomach rozgrywek występują pozostałe rodzaje zakłóceń porządku¹⁹.

Wprowadzenie nowych rozwiązań prawnych, zaostrzenie kar za wybryki chuligańskie na stadionach, usprawnienie procesu osądzania zatrzymanych pseudokibiców znacznie utrudniło możliwość bezkarnego zakłócania przebiegu rozgrywek piłkarskich. Ale przyczyny agresji pseudokibiców nie zostały zlikwidowane. Tym samym „kibole”, chcąc dalej rywalizować na pięści między sobą, zmuszeni do opuszczenia stadionów, jako miejsca konfrontacji poszukali lokalizacji pozastadionowej na swoje wybryki.

Tak powstała tzw. „ustawka”²⁰. Istota tej formy aktywności podkultury pseudokibiców piłkarskich polega na tym, że w miejscach uzgodnionych przez zwaśnione strony, poza obszarem wydarzeń sportowych, spotykają się agresywnie do siebie nastawione grupy pseudokibiców i toczą psychiczną i fizyczną walkę. W trakcie „ustawek” dochodzi do regularnych bijatyk. Można przyjąć, że „ustawka” jest skrajną formą zmagania pseudokibiców²¹.

Monitorowanie tego zjawiska pokazuje, iż w dużym stopniu oderwało się ono od stadionów i boisk sportowych, uległo dalece posuniętemu uniezależnieniu i prezentuje się jako osobne zagadnienie. Jednym z głównych atrybutów „ustawki”, jest starannie zaplanowany charakter starcia. W odróżnieniu od impulsywnie rodzących się awantur na stadionach podczas meczów, „ustawki” wykazują – pewne uporządkowanie, swoisty scenariusz przyszłych wydarzeń. Planowanie „ustawek”, obejmuje cały szereg czynności dotyczących ich miejsca, czasu, „uzbrojenia” i samego przebiegu. Dużą wagę przywiązuje się do przygotowania i organizacji każdej planowanej „ustawki”. Część osób, biorących udział w przyszłej „ustawce”, przygotowuje się do niej pod względem psychicznym i fizycznym. Chodzi tu przede wszystkim o pseudosportowy styl życia. Przygotowanie polega na ćwiczeniu przez pseudokibiców sportów walki wręcz, zwłaszcza tych, któ-

¹⁹ Tamże, s. 135.

²⁰ P. Chlebowicz, *Przemoc stadionowa w ocenie prawnokarnej* [w:] „*Prokuratura i Prawo*” 2006, Nr 1, s. 149.

²¹ Tamże, s. 149.

rych techniki sprawdzają się w trakcie walk na „ulicy”, w bezpośrednim starciu, np. „kick-boxing”, „valetudo”, lub boks²².

Zjawisko „ustawek” jest typowe dla piłkarskich pseudokibiców sportowych. Chociaż kibicowanie jest znane od bardzo dawna, to dopiero od kilkudziesięciu lat występują negatywne zachowania fanów – w szczególności piłki nożnej. Obecnie „ustawka” to podstawowa i coraz bardziej popularna forma starć chuliganów piłkarskich. Można przyjąć, że rozpowszechnienie się „ustawek” w Polsce jest efektem podniesienia na wyższy poziom zabezpieczenia imprez sportowych. Ten fakt utrudniania chuliganom „działalność”, dlatego poszukują innych form rozładowania agresji.

„Ustawka” nie jest terminem naukowym. Słowo to wywodzi się ze środowisk ściśle kibicowskich. Propagowanie tego terminu jest w znacznej mierze zasługą mediów, a w szczególności Internetu. Próby definiowania nazwy „ustawka” podjęli niektórzy socjologowie sportu²³. Np. T. Sahaj, określa „ustawkę” jako radykalną formę rywalizacji pseudokibiców, naśladującą nieco turnieje rycerskie. Podobieństwo między „ustawkami” a walkami rycerskimi ma wyrażać się tutaj w zasadach i używaniu charakterystycznej broni. W praktyce jest to spotkanie antagonistycznych grup chuliganów w omówionym miejscu i czasie, celem dokonania konfrontacji na zasadach określonych przez zważnione strony²⁴. Porównanie tego rodzaju starć do walk w średniowiecznych turniejach rycerskich jest mocno przesadzone. Pseudokibic to nie rycerz, zasady ustalone, to nie etyczny „kodeks rycerski”. Ponadto, turnieje rycerskie były oficjalnymi i jawnymi zawodami, często w obecności króla. Łąka pod lasem, to też nie „ubita ziemia” areny walk rycerskich. Ponadto, rycerze walczyli w pojedynku „sam na sam”.

W umówionej „ustawce” bierze udział zazwyczaj od kilku do kilkudziesięciu osób w jednej grupie, zdarzają się jednak walki bardziej liczne tzw. „banda na bandę”. „Ustawki” są zazwyczaj

²² Tamże, s. 150.

²³ Tamże, s. 149-150.

²⁴ T. Sahaj, *Kibice i pseudokibice – analiza zjawiska chuligaństwa stadionowego*, „Sport wyczynowy” 2002, Nr 7-8, s. 80; a także: H. Machel, K. Wszeborowski, *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Gdańsk 1999, s. 99.

ustalone (negocjowane) wcześniej pomiędzy umawiającymi się stronami. Przedmiotem takich ustaleń jest czas i miejsce walki, konkretna liczba uczestników w grupie, rodzaj „broni” ale może być „ustawka” pozbawiona niebezpiecznych narzędzi, czyli tzw. „sprzętu”, oraz zasady walki, np. „zakaz kopania leżącego przeciwnika”.

Rycina 1. Przebieg *ustawki*. Osoby stojące „w rozkroku” to prawdopodobnie szefowie walczących grup, którzy obserwują i nie biorą czynnego udziału



Źródło: <http://miagh.blogspot.com/2011/06/5-cech-prawdziwego-kibola.html>, [..], [1.08.2016].

Takie działania chuliganów zdobyły rozgłos i sławę w tym środowisku. A to, dzięki temu, że w czasie trwania „ustawek” nie ma policjantów oraz dlatego, że udział w nich biorą tylko zainteresowane grupy. W praktyce, istnieją także odstępstwa od wymienionych zasad lub norm postępowania. Zdarza się, że w walce używa się zabronionych noży albo innych niebezpiecznych narzędzi. Jednak obecnie większość grup chuligańskich i kibicowskich wyraża się krytycznie na temat walki przy użyciu tzw. „sprzętu”, nazywając ją „walkę niehonorową”²⁵.

²⁵ [http://ultra-fanatic.one.pl/index.php/scena-kibicowska\(felietony\)226-ultr...](http://ultra-fanatic.one.pl/index.php/scena-kibicowska(felietony)226-ultr...), [1.08.2016].

Rycina 2. Zamaskowani chuligani stadionowi w starciu z Policją



Źródło: <http://www.sfora.pl/swiat/Polscy-kibole-terroryzuja-Czechy-a28391>, [1.08.2016].

Badania nad profilem uczestnika „ustawki”

W celu określenia profilu uczestnika „ustawek”, jego poglądów i motywacji, a także ustalenie specyfiki tych bójek podjęto badanie ankietowe wśród 70 pseudokibiców klubów piłkarskich z powiatu słupeckiego i miasta Słupska²⁶. Trudnym zadaniem było przekonanie pseudokibiców do udziału w badaniach, szczególnie dlatego, że Autor badań był studentem i osobą spoza kręgu pseudokibiców. Środowisko pseudokibiców jest nieufne i hermetyczne. Autorowi zadawano bardzo bezpośrednie pytania (czy nie

²⁶ Absolwent Instytutu Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku Paweł Krzysztof Straszak, przeprowadził badania ankietowe grupy słupeckich pseudokibiców piłkarskich uczestniczących w „ustawkach”. Wyniki badań zostały przedstawione w pracy licencjackiej: P. K. Straszak, *Zjawisko tzw. „ustawek” jako zagrożenie bezpieczeństwa*, niepublikowana praca licencjacka, obroniona w Instytucie Bezpieczeństwa Narodowego AP w Słupsku w 2013 r., seminarium dra Stanisława Kozdrowskiego, Archiwum Wydziału Filologiczno-Historycznego AP w Słupsku.

jest „kapusiem” policyjnym), zarzucano mu bycie „psem” (czyli w ich żargonie bycie policjantem).

Ankietowanie przeprowadzono na terenie Słupska w okresie od listopada 2012 do marca 2013 roku. Narzędzie badawcze stanowił specjalnie skonstruowany kwestionariusz ankiety. Deklarowane odpowiedzi zliczono uzyskując charakterystykę sylwetki uczestnika „ustawek”.

1. Płeć respondentów

Badana grupa to 70 osób, w tym 62 mężczyzn i 8 kobiet (11,43%).

2. Wiek respondentów

W grupie dominowały osoby w przedziale wieku 18-21 lat (51,43%), na drugim miejscu uplasowały się osoby w wieku 15-17 lat (22,86%), a na trzecim – w wieku 22-25 lat (14,29%). Nie było w badanej grupie żadnej osoby poniżej 15 roku życia i żadnej – powyżej 36-40 roku życia.

3. Wykształcenie respondentów

Większość badanych to osoby z pełnym średnim wykształceniem (34,27%), a 14 z nich (20%) legitymowało się wykształceniem niepełnym średnim i 10 (14,29%) – wykształceniem zawodowym. Studia wyższe I stopnia ukończyły 2 osoby, studia II stopnia też 2 osoby (po 2,86%). Absolwenci gimnazjum stanowili 22,86%. Brak było osób w tej kategorii z wykształceniem podstawowym, ale 2 osoby nie wykazały ukończenia żadnej szkoły (2,86%).

4. Zatrudnienie respondentów

Osób nie pracujących było 16 (22,86%), a pracujących 24 (34,27%). Na „czarno” nie pracowała żadna osoba z tej grupy. Największa grupa – 30 osób (42,87%) – podała, że nie pracuje ponieważ jeszcze się uczy.

5. Zamieszkanie respondentów

56 osób (80%) mieszkało z rodzicami, a tylko 14 (20%) w oddzielnych lokalach.

6. Stan rodzinny

W tej grupie 58 osób nie miało własnej rodziny (82,86%), 8 respondentów założyło już rodzinę (11,43%), w tym 4 – były bezdzielne (5,71%).

7. Nadużywanie alkoholu

55 respondentów dało odpowiedź przeczącą (78,5%), zaś 15 przyznało się do nadużywania tego trunku (21,43%).

8. Zazywanie narkotyków

Większość respondentów odpowiedziała, że nie zazywa narkotyków (77,14%). Z tej grupy 16 potwierdziło używanie środków narkotycznych (22,86%). Jako narkotyki wymieniano przede wszystkim marihuanę (10 badanych). Pozostali, poza marihuaną, sięgają także po LSD i mefedron (który pobudza i wywołuje podniecenie). Trzech ankietowanych przyznało się do stosowania tzw. „dopalaczy”. W tym jeden dopisał od siebie, że znajduje się w trakcie leczenia.

9. Uczęszczanie na siłownię

Udział w bójkach wymaga odpowiedniej sprawności, kondycji i siły. 40 respondentów (57,14%) systematycznie uczęszczało na siłownię. Na siłowni trenowały także 4 z 8 kobiet. Przeszło połowa ankietowanych mężczyzn uczęszcza na siłownię, by zwiększyć swoją siłę i masę, co przekłada się na siłę ciosów zadawanych przeciwnikom.

10. Przyjmowanie niedozwolonych środków (zwiększających masę mięśni)

Aby zwiększyć swoją masę mięśniową tylko 16 respondentów (21%) zdecydowało się na przyjmowanie niedozwolonych środków chemicznych mających spotęgować efekt treningu. Aż 54 osoby nie pobierały takich środków (77,14%).

11. Uprawianie sportów walki

Z całej grupy 50 osób trenowało różne formy walki wręcz (71,43%), a 20 z nich nie zajmowała się tego rodzaju sportem (28,57%). Dane wskazują, że duża grupa osób nie znalazła się w „ustawce” przypadkiem, ponieważ specjalnie trenowały, by następnie sprawdzić w praktyce nabyte umiejętności. Jedna osoba napisała, że *trenuje walkę z nożem*. Większość respondentów wybiera boks, ponieważ na takich treningach szybko uczą się bić. Nie jest dla nich ważny aspekt duchowy wschodnich sztuk walki, np. akido. Spośród trenujących, 37 osób miało styczność z więcej niż jednym sportem walki.

12. Sposób dowiadywania się o „ustawkach”

35 osób (50%) dowiadywało się w bezpośredniej rozmowie, 28 z nich, otrzymywało informację o „ustawce” przez telefon (40%), tylko 5 uzyskiwało informację przez portale społecznościowe (7,14%), a 2 osoby ustaliły termin i miejsce „ustawki” za pomocą różnych stron Internetowych (2,86 %). Takie postępowanie wynika z nieufności i chęci pozbawienia Policji możliwości ustalenia miejsca, daty i godziny bójki. Połowa grupy zadeklarowała, że o „ustawce” dowiedziała się w bezpośredniej rozmowie. W takiej sytuacji, jeżeli w grupie nie ma informatora, policjantom bardzo trudno uzyskać informację o terminie i miejscu planowanej „ustawki”. Członkowie grupy wiedza, że w przypadku ujawnienia bójki mogą odpowiadać karnie na podstawie art. 158 kk²⁷. Najmniej bezpieczne dla uczestników „ustawek” są strony Internetowe, w których są prowadzone statystyki „ustawek” między pseudokibicami²⁸. Dział ten od dawna nie jest jednak aktualizowany, mimo, że bójki pozastadionowe są coraz bardziej popularne.

13. Miejsca odbywania ustawek

W deklaracjach respondentów jako miejsce walk dominują łąki, na które wskazało 37 osób (52,86%), na drugim miejscu są lasy – 28 osób (40%). Marginalnie wybierane są do tego celu pu-

²⁷ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. Nr 88, poz. 553 ze zm.).

²⁸ <http://www.szalikowcy.com/informacje/21,ustawki.html>, [1.08.2016].

stostany, tylko 2 osoby wskazały takie miejsca (2,86%) i inne miejsca bezлюдne – 3 osoby (4,28%). Celowo dobiera się miejsca, do których trudno dojechać policjantom w sposób dyskretny, gdy uzyskają informację o bójce. Liczba „harcowników” z reguły nie przekracza 40 osób, zatem mogą się łatwo rozejść po lesie (na zbieranie grzybów). Tak właśnie było, w przypadkach, gdy Policja była poinformowana o „ustawce”. Uczestnicy tłumaczyli się, że właśnie przyjechali do lasu na grzyby²⁹. Jako inne miejsca w kwestionariuszu wskazywano, sporadycznie, boiska oraz ulice.

14. Branie udziału w „ustawkach” kibiców innych drużyn

Większość respondentów nie wynajmuje się do udziału w „ustawkach” zaprzyjaźnionych innych klubów – 40 osób (57,14%). Ale 30 respondentów przyznało się, że uczestniczyli w „ustawkach” na rzecz innych klubów (42,86%). W środowisku słupskim największym klubem jest Gryf Słupsk. Dlatego fani z okolicznych klubów walczą w „ustawkach” w barwach klubowych Gryfa Słupsk. Jednak Gryf w skali Kraju nie jest liczącym się graczem. Z tych względów najzagorzalsi „kibole” traktują udział w „ustawkach” w barwach tego Klubu jako doświadczenie sportowe. Natomiast chętnie uczestniczą w walkach Klubu Lechia Gdańsk. Większość słupskich pseudokibiców tam właśnie nabiera „odpowiedniego obicia”. Najczęściej, biorą udział w „ustawkach” organizowanych na terenie Pomorza, przeciwko fanom Pogoni Lębork lub Arki Gdynia albo, gdy na Wybrzeże przyjedzie inny nie lubiany przez Lechistów i Gryfistów klub, np. Lech Poznań.

15. Przedmioty zabierane na „ustawki”

Ankietowane osoby deklarowały, że tylko w dwóch przypadkach w użyciu były przedmioty (2,86%), a w pozostałych używano wyłącznie gołych pięści i nóg. Tylko w 8 sytuacjach nie było żadnych ustaleń dotyczących przedmiotów do walki (11,43%). Natomiast w 29 „ustawkach” (41,43%) wcześniej dokonywano takich ustaleń. Z tego wynika, że „ustawki” w badanych przypadkach prawie nigdy nie miały charakteru walki totalnie

²⁹ <http://www.rust24.pl/fakty/polska/nwes-kibole-zaskoczeni-przed-ustawka-p...>, [1.08.2016].

w ciemno, bez chociażby minimalnego rozpoznania. Wyjątki tu stanowią „ustawki” fanów małych, wiejskich drużyn.

16. Reguły ustawek

Odpowiedź twierdzącą uzyskano w 62 przypadkach (88,57%), a tylko w 8 określono, że nie obowiązywały żadne reguły (11,48%). Wszystko zależy od liczby uczestników. Gdy w „ustawce” uczestniczy do 10 osób, to nie obowiązują żadne reguły. Ale gdy do walki stawia się co najmniej 20 osób z jednej drużyny (klubu), wtedy obowiązują przepisy. Ankietowani wymienili następujące reguły:

- a. „Znokautowany, po dojściu do siebie, nie może już wrócić do walki w danej ustawce”.
- b. „Gdy ma się dość ciosów, mówi się głośno: stop (dość), basta”.
- c. „Obowiązuje zasada zakazu kopania w krocze”.
- d. „Zakaz atakowania oczu”.
- e. „Zakaz gryzienia przeciwnika”.
- f. „Zakaz szczypania”.
- g. „Przeciwnika należy dobierać: wiekowo, ilościowo i płciowo”. Wyjątek od tej zasady stanowi duża „ustawka”, w wersji: „banda na bandę”. Tutaj biją się wszyscy obecni, niezależnie od płci i wieku”.
- h. „Nie wolno bić leżącego, co nie wyklucza walki w parterze”.

Poza brakiem zakazu dźwigni na szyi, ataków w potylicę i w kręgosłup (oraz innym ubiorem), współczesne „ustawki” nie różnią się od reguł walk „MMA”, organizowanych pod szyldem największych federacji krajowych i zagranicznych. Właśnie mieszane sztuki walki są bardzo popularnym sportem w Polsce, a na wielu czołowych zawodnikach wzorują się pseudokibice (tzw. „kibole”), którzy uczestniczą w „ustawkach”. Nie są to już osoby, które tylko lubią się bić, ale teraz w dodatku – umieją, dzięki fachowym treningom, co czyni ich jeszcze bardziej niebezpiecznymi.

17. Obawa przed policją

Poziom strachu wśród pseudokibiców przed wykryciem udziału w „ustawkach” przez policjantów jest bardzo niski. Tylko

7 osób wykazało pewien niepokój (10%), pozostali nie obawiali się zatrzymania przez policję. Natomiast, żadna z ankietowanych kobiet nie bała się zatrzymania przez policję.

18. Troska o własne zdrowie

Na pytanie: *czy nie szkoda Ci własnego zdrowia?* 62 osoby odpowiedziały przecząco (91,43%), a tylko 8 uważało, że ryzyko utraty zdrowia istnieje (8,57%). Przy okazji podano przyczyny dla których ryzykują własnym zdrowiem. Były to:

- „adrenalina”,
- „chęć sprawdzenia się”,
- „walka o dobre imię ekipy”.

31 osób w ogóle nie obawiało się utraty zdrowia. Osoby te podały następujące powody braku takich obaw. Były to następujące argumenty:

- „lubię ustawki”,
- „mam dobre zdrowie”,
- „nie dbam o wygląd”,
- „lubię wsparcie grupy”,
- „jestem twardy”,
- „mam świadomość, że żyje się tylko raz”,
- „nie patrzę na konsekwencję”,
- „nie boję się niczego”,
- „i tak umrę, jak wszyscy, w swoim czasie”,
- „traktuje to jako dobrą zabawę”,
- „wychodzę z tego bez szwanku”.

Respondenci nie traktowali „ustawek” jako zjawiska groźnego dla nich i dla otoczenia. Uważali, że tak groźnie sytuacja wygląda tylko dla patrzącego z boku.

Podsumowanie

W świetle analizy wypowiedzi respondentów uczestnik „ustawki” to mężczyzna w wieku 18-21 lat, z wykształceniem średnim ale nadal uczący się. Jednocześnie jest to kawaler, mieszkający z rodzicami, nie nadużywający alkoholu ani narkotyków. Mężczyzna biorący udział w „ustawkach” regularnie uczęszcza na siłownię i uprawia sporty walki ale nie pobiera żad-

nych środków zwiększających masę mięśniową, nie wynajmuje się też z reguły do walk w innych klubach. Informacje o terminie i miejscu walki uczestnik „ustawki” uzyskuje w bezpośredniej rozmowie z innym kibicem. „Harcownik” – jak też siebie nazywa – nie obawia się zatrzymania przez policjantów i nie widzi powodów do niepokoju o własne zdrowie, tym bardziej że uważa iż do udziału w „ustawkach” popycha go tak zwana adrenalina, chęć sprawdzenia się oraz walka o dobre imię ekipy. Same walki odbywają się przeważnie na łąkach, ale dobrze, jeżeli w pobliżu jest las. Strony wcześniej ustalają reguły zachowania, przy czym walczą przede wszystkim na „gołe” pięści i nogi.

Problematyka chuligaństwa stadionowego i związanej z tym zjawiskiem agresji, przemocy oraz mowy nienawiści jest wyjątkowo trudna i skomplikowana, zarówno prawnie, jak i kryminologicznie. Zjawisko tzw. „ustawek” jest ściśle powiązane z piłką nożną. Jest to zjawisko nieszablonowe, stosunkowo młode, w którym uczestniczy młodzież żadna mocnych wrażeń z obszarów zurbanizowanych. Zagrożenie dla osób trzecich następuje wtedy, gdy osoba postronna natknie się w lesie na taką bójkę pseudokibiców. Nie wykluczone, że również uczestnicy tych bójek mogą doznawać poważnych obrażeń, zwłaszcza, gdy w użyciu znajdują się noże, kastety lub inne – jak określali to badani – „twarde rzeczowniki”.

Mimo, że respondenci – pseudokibice nie traktują „ustawki” jako zdarzenia groźnego, nie można takiego działania zalegalizować. Każda „ustawka” jest przestępstwem. Zwalczanie zjawiska jest jednak bardzo trudne, bo w świetle teorii kryminologicznych jest to rodzaj czynu, który może być zaliczony jako „przestępstwo bez ofiar”. Żadna z walczących stron nie ma interesu aby zgłaszać „ustawki” Policji. Każda strona dobrowolnie zgadza się na wszystkie ustalenia. Uczestnicy chcą walczyć, przychodzą, walczą, są zadowoleni i nikt nie występuje w roli ofiary. A stara rzymska zasada brzmi: „chcącemu nie dzieje się krzywda”. Problem „ustawek” upodabnia się do walki z narkotykami – póki będzie na nie podaż, będzie i podaż.

Bibliografia

1. A – Z *Mała Encyklopedia*, PWN, Warszawa 1995.
2. Bejger W., Stanejko B., *Ochrona osób i mienia*, Warszawa 2010.
3. Borchólski K., *Zjawisko faszyzmu i rasizmu wśród kibiców polskich na tle art. 256 i 257 kk*, [w:] *Przestępczość stadionowa. Etiologia. Fenomenologia. Przeciwdziałanie zjawisku*, W. Pływaczewski, J. Kudrelek (red.), Szczytno 2010.
4. Chlebowicz P., *Chuligaństwo stadionowe. Studium kryminologiczne*, Warszawa 2009.
5. Chlebowicz P., *Ekstremizm a przestępczość stadionowa – wzajemne oddziaływanie*, [w:] *Współczesne ekstremizmy. Geneza. Przejawy. Przeciwdziałanie*, W. Pływaczewski, P. Lubiewski (red.), Olsztyn 2014.
6. Chlebowicz P., *Przemoc stadionowa w ocenie prawnokarnej*, „Prokuratura i Prawo” 2006, Nr 1.
7. Jurczak J., *Akty ekstremizmu na polskich i europejskich stadionach* [w:] *Współczesne ekstremizmy. Geneza. Przejawy. Przeciwdziałanie*, W. Pływaczewski, P. Lubiewski (red.), Olsztyn 2014.
8. Lange J., Machul-Teulus B., Nijakowski L.M., *Poradnik antydyskryminacyjny dla funkcjonariuszy Policji*, Warszawa 2009.
9. Lewkowicz A., *Mowa nienawiści w cyberprzestrzeni*, [w:] *Współczesne ekstremizmy. Geneza. Przejawy. Przeciwdziałanie*, W. Pływaczewski, P. Lubiewski (red.), Olsztyn 2014.
10. Lipkowska A., Ryłko E., *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, Kraków 2007.
11. Łaskiewicz K., *Zachowania zbiorowe w tłumie jako czynniki wpływające na wzbudzenie agresji i zachowań nietolerancyjnych oraz popełnianie przestępstw z nienawiści*, „Przegląd prewencyjny” Nr 1/2003 (3) z dnia 11.01.2011, Szkoła Policji w Słupsku.
12. Machel H., Wszechborowski K., *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Gdańsk 1999.
13. Ochmański M., *Istota wychowania w rodzinie a zachowanie dziecka w przedszkolu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XV, Lublin 1993.
14. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
15. Piekarska A., *Przemoc w rodzinie. Socjopsychologiczne uwarunkowania i zakres zjawiska*, „Psychologia i Wychowanie”, 1984, Nr 1.
16. Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1998.
17. Półtorak W., *Agresywne zachowania widzów imprez masowych w świetle współczesnych teorii*, „Sport wyczynowy”, 2001, Nr 3/4.

18. Sahaj T., *Kibice i pseudokibice – analiza zjawiska chuligaństwa stadionowego*, „Sport wyczynowy” 2002, Nr 7/8.
19. Straszak P. K., *Zjawisko tzw. „ustawek” jako zagrożenie bezpieczeństwa*. Niepublikowana praca licencjacka. Obroniona w Instytucie Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku (seminarium dyplomowe dra Stanisława Kozdrowskiego) w 2013 r. Znajduje się w archiwum Wydziału Filologiczno-Historycznego AP w Słupsku.
20. Szewczuk W., *Słownik Psychologiczny*, Warszawa 1979.
21. Winiecki J., *Bóle fantomowe*, „Polityka” Nr 34 z 21-27.08.2013.

Mgr Monika Puławska

Uniwersytet w Białymstoku

ZACHOWANIA SUICYDALNE W POLSCE W LATACH 2010 – 2014 NA PODSTAWIE DANYCH STATYSTYCZNYCH

Streszczenie

Samobójstwo to nie przypadek tragicznego zakończenia swojego istnienia lecz proces, który rodzi się w głowie jednostki przez wiele tygodni lub miesięcy. Zauważenie symptomów wskazujących do zmierzania w kierunku zachowania suicydalnego jest szczególnie istotne w przypadku osoby należącej do jednej z grup ryzyka. W polskim ustawodawstwie samobójstwo nie jest uważane za przestępstwo i nie jest zagrożone karą, jednak w prawie karnym występuje penalizacja działania osoby trzeciej polegającego na pomocy w samobójstwie. Analiza danych statystycznych dokonana w celu ustalenia cech demograficznych, przyczyny decyzji i stanu świadomości osoby podejmującej zamach suicydalny pokazała, że na taki krok najczęściej decydował się w Polsce w latach 2010-2014 mężczyzna, w wieku 50-59 lat, będący w związku małżeńskim, o niskim wykształceniu. Najczęściej przyczyną decyzji o autodestrukcji były nieporozumienia rodzinne. Rozstrzygnięcie często stymulował alkohol.

Słowa kluczowe: samobójstwo, grupy ryzyka, symptomy zachowań suicydalnych, odpowiedzialność karna, pomocnictwo, podżeganie.

SUICIDAL BEHAVIOR IN POLAND IN THE YEARS 2010 – 2014 BASED ON STATISTICAL DATA

Abstract

Suicide is not the case of the tragic end of his existence on earth, but a process that starts in the mind several weeks or months before

the act of committing suicide and is connected with a specific behavior and thoughts. Symptoms of suicidal behavior should not be underestimated and perceived as a cry for attention. The most important role in recognising these symptoms is played by presuicidal prevention, which should be used primarily in relation to risk groups, showing the most suicidal behavior. According to the Polish legislation, suicide is not considered a crime and is not punishable, but criminal law is concerned with the criminalization of actions taken by a third party involving assisted suicide. Analysis of statistical data made in order to establish the demographic characteristics, reasons for decisions and the state of consciousness of the person making the attack suicidal showed that this step usually decided in Poland in the years 2010-2014 a man in aged 50-59 years, being married, with low education. The most common reason for the decision to self-destruct were misunderstandings family. The decision is often stimulated by the alcohol.

Keywords: suicide, risk groups, symptoms of suicidal behavior, criminal liability, aiding, abetting.

Wprowadzenie

Samobójstwo to każdy przypadek śmierci, który bezpośrednio lub pośrednio wynika z pozytywnego lub negatywnego działania ofiary, która zdawała sobie sprawę że przyniesie to taki rezultat¹. Samobójstwo zwraca uwagę na aktualne problemy dotyczące niektóre jednostki – jak brak poczucia własnej wartości, sensu życia, wiary w siebie i odporności na kryzysy życiowe. Mimo, iż dzisiaj nie ma problemu z zaspokojeniem potrzeb życia codziennego coraz częściej spotka się osoby dla których każdy dzień jest wielkim wyzwaniem. Składają się na to kłopoty finansowe, brak pracy lub praca, która nie daje wynagrodzenia zapewniającego przeżycie, zadbanie o rodzinę, stres, choroby lub brak akceptacji i zrozumienia przez środowisko, w którym jednostka żyje. Warunki te mogą decydować o podjęciu decyzji o samobójstwie przez osobę. Samobójstwo w wielu przypadkach wynika także z zaburzeń psychicznych człowieka, takich jak depresja, schizofrenia, alkoholizm lub uzależnienie od środków odurzających.

¹ E. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, Warszawa 2006, s. 51.

W zapobieganiu samobójstwu ważne jest prawidłowe rozpoznanie symptomów poprzedzających jego dokonanie. Pomoc w odpowiednim czasie jest nieoceniona i nikt nie powinien bagatelizować znaków wysyłanych przez osoby jej potrzebujące, ponieważ osoby te nie zawsze są w stanie o nią poprosić.

Za symptomy zachowań suicydalnych uznaje się:

- myśli samobójcze, które towarzysząc danej osobie mogą być czynnikiem poprzedzającym samobójstwo rozważaniu o bezsensie życia i fantazjach o jego samodzielnym zakończeniu², najczęściej takie informacje są sygnalizowane osobom z najbliższego otoczenia spontanicznie i pod wpływem jakiegoś impulsu, osoba często myśli o śmierci jako rozwiązaniu dręczących ją problemów,
- przekazy samobójcze, polegają na sygnalizowaniu zamiaru odebrania sobie życia poprzez różnego rodzaju zapowiedzi,
- groźby samobójcze występujące, gdy osoba planująca popełnić samobójstwo oznajmia to otoczeniu i aby temu zapobiec chce spełnienia określonych warunków,
- ryzyko samobójstwa, czyli sytuacja w której najczęściej specjalista znający sytuację życiową i charakter danej osoby jest w stanie ocenić prawdopodobieństwo dokonania zamachu samobójczego³.

Prawdopodobieństwo dokonania samobójstwa oceniają najczęściej specjaliści, którzy na podstawie cech patologicznych jednostki, zebranych danych dotyczących jej sytuacji życiowej i danych statystycznych oceniają ryzyko wystąpienia zamachu samobójczego. Bardzo istotną rzeczą jest trafne określenie przyczyny wpływającej na taką decyzję ponieważ jej znajomość mogłaby w większości przypadków skutecznie zapobiegać zamachom samobójczym.

Światowa Organizacja Zdrowia opracowała zestawienie różnych grup podwyższonego ryzyka samobójczego, w którym znajdują się:

- ludzie chorzy psychicznie,

² M. Sobkowiak, *Przeciwdziałanie zachowaniom suicydalnym w pracy socjalnej*, Gorzów Wielkopolski 2011, s. 12.

³ B. Hołyst, *Suicydologia*, Warszawa 2002, s. 43-44.

- ludzie z wcześniejszą samobójczością,
- ludzie starsi.

W grupie ludzi chorych psychicznie wyróżniono podgrupy: ludzie chorzy na depresję, uzależnieni, schizofrenicy i ludzie z zaburzeniami osobowości. Depresja odgrywa istotną rolę w zamachach samobójczych, a nie leczona znacznie zwiększa ryzyko samobójstwa. Depresja polega na zmianach nastroju, zaburzeniach funkcji biologicznych oraz zaburzeniach występujących w sferze myślenia, zachowania lub relacji a jej wystąpienie może mieć podłoże genetyczne lub pojawić się ona może na skutek doświadczenia straty, nagromadzenia stresu⁴. Depresja wielka to powracające napadowe zaburzenia nastroju. Jest ona silnie powiązana z udanym samobójstwem. Z kolei dystymia czyli chroniczne, nienapadowe zaburzenia nastroju łączy się z powtarzającymi się próbami odebrania sobie życia⁵. Przejawy depresji to: negatywną ocenę swojego życia i siebie, poczucie winy, pesymizm, zmęczenie, poczucie własnej beznadziejności i bezradności, niezrozumienie i brak pomocy ze strony rodziny i przyjaciół⁶. Wielokrotnie prowadzone badania pozwoliły wytypować elementy zespołu depresyjnego. Wiązą się one z silnie wyrażonymi tendencjami samobójczymi jak: zaburzenia snu, lęk, ciężka i nieuleczalna choroba, niepokój, poczucie winy połączone i przekonanie o popełnieniu grzechu⁷. Największa liczba zamachów samobójczych jest we wstępnej fazie depresji i w okresie jej ustępowania.

Alkohol i narkotyki także mają wpływ na zachowania samobójcze, ponieważ najczęściej ułatwiają podjęcie takiej decyzji. Część osób przed samobójstwem spożywa alkohol, a jego nadużywanie jest jednym z liczniejszych przyczyn samobójstw⁸. Alkohol działa na ośrodkowy układ nerwowy powodując lepsze samopoczucie, poczucie pewności siebie ale także osłabia hamulce

⁴ A. Carr, *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*, Gdańsk 2004, s. 68.

⁵ Ibidem, s. 58.

⁶ A. Carr, *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania.*, Gdańsk 2004, s. 13.

⁷ B. Hołyst, *Suicydologia*, Warszawa 2002, s. 404.

⁸ J. Kocur, *Czynniki zagrożenia samobójstwem*, „Wiadomości Lekarskie”, 1984, s. 1195-1198.

moralne i etyczne i może powodować zachowanie agresywne⁹. Osoby uzależnione od alkoholu widzą w nim możliwość rozwiązania wielu problemów, ponieważ dostarcza im pozytywne doznania, których nie potrafią dostrzec na trzeźwo. Gdy osoba zaczyna tracić kontrolę nad sobą, spada odporność na stres, pogarsza się stan zdrowia psychicznego i fizycznego, dochodzą konflikty z otoczeniem a alkohol pomaga zapomnieć o tych problemach. W dalszej perspektywie prowadzi jednak do powstania stanów depresyjnych i myśli o samobójstwie.

Narkomania to w dzisiejszym świecie zjawisko dość powszechne i niebezpieczne. Problem narkomanii dotyczy wielu osób w różnym wieku – dzieci, młodzież a także osoby starsze. Silnie narażone osoby mają niestabilizowaną sytuację życiową, rodzinną, problemy z nauką, ze znalezieniem pracy. Ale problem ten dotyka także osoby niemające trudności z nauką, posiadające bardzo dobrą sytuację materialną oraz dobre relacje rodzinne i perspektywy na przyszłość¹⁰. Na rozwój narkomanii ma wpływ otoczenie, w którym żyje dana osoba i dostępność tych środków. Wiadomo że większa dostępność tych środków, która jest większa w miastach niż na wsiach lub w małych miasteczkach¹¹.

Grupą podwyższonego ryzyka zamachu samobójczego są to także ludzie z wcześniejszą samobójczością. Część z nich to osoby zapowiadające samobójstwo a część to osoby po próbach samobójczych. Samobójstwu jest bardzo trudno zapobiec ale istnieje możliwość rozpoznania pewnych charakterystycznych zmian w zachowaniu i w odpowiednim, czasie przy stwierdzeniu realnego zagrożenia, udzielenia pomocy. Samobójcy często przekazują wiele werbalnych znaków ostrzegawczych, nie zawsze dosłownych ale wskazujących na możliwość popełnienia samobójstwa. Werbalne znaki ostrzegawcze, wahają się od otwartych deklaracji zamiaru odebrania sobie życia do niejasnych wzmianek, ukrytych lub dziwnych aluzji typu: „Mam ochotę się zabić”, „Chcę umrzeć”, „Już dłużej nie dam rady”, „Po co ja żyję”. Powinny być odczytane jako prośba o pomoc i nie powinny być zbagatelizowa-

⁹ K. Bułat, P. Czarniak, A. Gorzelak, K. Grabowski, M. Iwański, P. Jakubek, J. Jodłowski, M. Małek, S. Młodawska-Masior, A. Papierz, M. Stożek, *Kryminologia. Stan prawny na 1 kwietnia 2007 r.*, Warszawa 2007, s. 142.

¹⁰ A. Jaworska, *Kryminologia*, Kraków 2008, s. 242.

¹¹ B. Hołyst, *Wiktymologia*, Warszawa 2006, s. 409.

ne. Nie wszystkie jednak znaki werbalne są wystarczająco jasno formułowane. Niektóre z nich są trudne do zrozumienia, np.: „Już niedługo nie będziecie się musieli o mnie martwić.”, „Wątpię czy to przeżyję.” Wtedy należy zwrócić uwagę na nastrój osoby i ton jej głosu. Jest to swego rodzaju zawiadomienie o zamiarze popełnienia samobójstwa, jest to wyraz rozpacz, nieumiejętnego poradzenia sobie z trudną sytuacją i ambiwalentnego stosunku do śmierci¹².

Ludzie starsi często samotni, schorowani z ograniczoną sprawnością ruchową są grupą, w której ryzyko popełnienia samobójstwa jest duże. Wraz z wiekiem zmienia się kondycja psychofizyczna osób często niestety na niekorzyść. Wiele starszych osób boryka się z problemem samotności, a ona doprowadza organizm do różnych chorób i patologii jak np. alkoholizm, przestępczość bądź narkomania oraz może mieć ogromne znaczenie dla decyzji o samobójstwie¹³. Czasami zjawiskiem, które towarzyszy starości jest depresja wpływająca negatywnie na stan psychosomatyczny i społeczny osoby¹⁴. Zdarza się, że ludzie samotni są niezadowoleni z siebie, ze swojego życia, miewają napady gniewu i złości, są z reguły pesymistycznie nastawione do otoczenia a nawet izolują się od niego. W dzisiejszym świecie nieprawidłowe funkcjonowanie systemów wsparcia jest często przyczyną samotności danej osoby. Społeczeństwo nie rozumie bądź nie chce zrozumieć drugiego człowieka i w wielu przypadkach jest obojętne na krzywdę innych a pomoc nadchodzi zazwyczaj dopiero gdy człowiek jest na granicy wyczerpania psychicznego lub gdy jest już za późno.

Do innej grupy ryzyka samobójczego należą młodzi dorośli, nastolatki, którzy przeżywają kryzys rozwojowy, mają trudne relacje międzyludzkie, problemy w szkole i w domu¹⁵. Młodzi ludzie podejmują zachowania suicydalne z wielu powodów. Często są one powiązane z pierwszą miłością – samobójstwo o podłożu romantycznym, są wynikiem impulsu, gniewu bądź napadu złości mając podłoże idealistyczne.

¹² A. Jaworska, *Kryminologia i kara kryminalna*, Kraków 2008, s. 218.

¹³ B. Hołyst, *Suicydologia*, Warszawa 2002, s. 511.

¹⁴ A. Popławska, E. Banach, *Jakość życia osób starszych – wybrane aspekty*, „Zagadnienia Społeczne”, 2014, nr 2, s. 15.

¹⁵ *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Tom V, Warszawa 2006, s. 592.

Grupe ryzyka stanowią także ludzie znajdujący się w różnych sytuacjach kryzysowych związanych ze zmianami życiowymi jak ze stratą bliskiej osoby, przeżytym zawodem miłosnym, problemami i nieporozumieniami rodzinnymi, długotrwałymi problemami małżeńskimi, kłopotami finansowymi a także brakiem pracy lub pracą nie spełniającą oczekiwań. Rozpad rodziny i brak pracy to najczęstsze przyczyny samobójstw. Utrata najbliższych jest bardzo bolesnym przeżyciem, człowiek jest samotny a narastające w nim poczucie bezsilności sprawia, że osoba ta zamyka się w sobie i odwraca od reszty otoczenia. Utrata pracy sprawia że pogarsza się nasza sytuacja życiowa, zwolnieni z pracy załamują się i jeżeli nikt z najbliższej rodziny nie udzieli im pomocy często popełniają samobójstwo¹⁶.

Ostatnia grupa ryzyka to ludzie z chronicznymi chorobami, głównie układu ruchu lub centralnego układu nerwowego. Osoby z tego typu dolegliwościami wymagają najczęściej stałej opieki a chętnych do pomocy jest niewielu. Często jest tak, że nawet rodziny osób chorych nie chcą podjąć się opieki, ponieważ jest ona dla nich zbyt kosztowna bądź wymaga wiele poświęcenia a w niektórych przypadkach nawet rezygnacji z pracy. Doprowadza to do konfliktów w rodzinie i w takich sytuacjach osoba chore czuje się niepotrzebnym ciężarem, czuje że jest problem i dlatego podejmuje decyzję o samobójstwie aby uwolnić siebie i bliskich od problemu. Uważa się niejednokrotnie, że ludzie chorzy, cierpiący, którzy są ciężarem dla bliskich lub społeczeństwa usuwając się spełniają swój obowiązek¹⁷. Dlatego też należy zwrócić szczególną uwagę na takie osoby, zapewnić im wsparcie, pomoc i opiekę.

Życie człowieka jest wartością najwyższą dla społeczeństwa i w związku z tym jest dobrem, które podlega ochronie prawa karnego. Samobójstwo uważane jest za rodzaj śmierci dobrowolnej i traktuje się je jako pewien rodzaj wyboru i świadomego działania jednostki¹⁸. W polskim prawie karnym samobójstwo jak i jego usiłowanie nie jest przestępstwem, dlatego też nie podlega

¹⁶ http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/coraz_wiecej_samobojstw_w_pol-sce_przyczyna_brak_pracy_235356.html, [25.04.2016].

¹⁷ B. Hołyst, *Wiktymologia*, Warszawa 1997, s. 190.

¹⁸ B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2006, s. 743.

karze osoba, która chce odebrać sobie życie. Nie oznacza to jednak, że człowiek ma prawo do odbierania sobie życia. Karalnością jest natomiast objęta namowa lub udzielenie pomocy przy popełnieniu samobójstwa przez inną osobę spenalizowane w art. 151K.K.: ”Kto namową lub przez udzielenie pomocy doprowadza człowieka do targnięcia się na własne życie, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.”¹⁹ Przedmiotem ochrony jest tu ludzkie życie poprzez wprowadzenie zakazu namawiania lub udzielania jakiegokolwiek pomocy przy zamachach samobójczych. Strona przedmiotowa takiego czynu może polegać na dwóch sposobach zachowania a mianowicie na namowie innej osoby do popełnienia przez nią samobójstwa, czyli podżeganie lub pomocy w doprowadzeniu takiej osoby do targnięcia się na własne życie czyli pomocnictwo.

Istotne znamiona podżegania jako ogólnej postaci popełnienia czynu zabronionego zostały określone w art. 18 § 2 K.K., który stanowi: ”Odpowiada za podżeganie, kto chcąc, aby inna osoba dokonała czynu zabronionego, nakłania ją do tego.”²⁰ Podżeganie polega głównie na nakłanianiu innej osoby do popełnienia czynu zabronionego²¹. Należy zwrócić uwagę iż ustawa określając podżeganie do samobójstwa używa terminu „namowa”, podczas gdy podżeganie polega na „nakłanianiu”. Namową jest każda czynność, która polega na wywołaniu w psychice drugiego człowieka woli popełnienia samobójstwa oraz skłanianiu go do zrealizowania tego zamiaru lub utwierdzenie danej osoby w tym zamiarze. Podżegaczem jest osoba, która umyślnie zmierza do wzbudzenia u innej osoby zamiaru popełnienia czynu zabronionego, stanowi więc postać psychicznego współdziałania w popełnieniu takiego czynu²². To właśnie zachowanie podżegacza, który poprzez komunikację wpływa na człowieka, może stać się przyczyną podjęcia decyzji o samobójstwie. Warunkiem odpowiedzialności podżegacza jest jego świadomość, że nakłania inną osobę do czynu za który poniesie odpowiedzialność karną.

¹⁹ Kodeks Karny, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r.

²⁰ Kodeks Karny, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997r.

²¹ J. Warylewski, *Prawo karne, Część ogólna*, Wyd. 2, Warszawa 2005, s. 320.

²² K. Buchała, A. Zoll, *Polskie Prawo Karne*, Wydanie 2, Warszawa 1997, s. 307.

Zgodnie z art. 18 § 3 K.K. „Odpowiada za pomocnictwo, kto w zamiarze, aby inna osoba dokonała czynu zabronionego, swoim zachowaniem ułatwia jego popełnienie, w szczególności dostarczając narzędzie, środek przewozu, udzielając rady lub informacji; odpowiada za pomocnictwo także ten, kto wbrew prawemu, szczególnemu obowiązkowi niedopuszczenia do popełnienia czynu zabronionego swoim zachowaniem ułatwia innej osobie jego popełnienie.²³” Strona podmiotowa pomocnictwa może wystąpić w postaci zamiaru bezpośredniego lub ewentualnego czyli sprawca przewiduje możliwość popełnienia samobójstwa i godzi się z taką możliwością. Pomocnik poprzez udzielenie wsparcia rzeczowego lub niematerialnego obiektywnie ułatwia innej osobie popełnienie czynu zabronionego jednak ułatwienie takie musi mieć miejsce przed popełnieniem czynu zabronionego bądź najpóźniej w trakcie jego realizowania²⁴. Pomocnictwo może przybrać dwie formy: pomocnictwo psychiczne, polegające min. na udzieleniu informacji, wskazówek lub rad oraz pomocnictwo fizyczne, przez które rozumie się udzielenie pomocy poprzez dostarczenie np.: środków trujących, dużej ilości leków, broni lub innych narzędzi które mogą zostać wykorzystane przy popełnianiu samobójstwa²⁵.

Przestępstwo z art. 151K.K. jest przestępstwem powszechnym, co oznacza że może je popełnić każdy. Strona przedmiotowa polega na udzieleniu pomocy poprzez rady, informacje lub dostarczenie środków potrzebnych do dokonania samobójstwa, albo namawianiu do targnięcia się na własne życie. Jest to przestępstwo materialne, którego skutkiem musi być doprowadzenie do targnięcia się człowieka na własne życie. Co ważne, nie musi to być targnięcie skuteczne – ofiara wcale nie musi umrzeć. Wystarczy sam fakt podjęcia próby odebrania sobie życia przez samobójcę. Istotną kwestią jest ustalenie związku skutkowo-przyczynowego pomiędzy zachowaniem sprawcy a zamachem samobójczym i określenie w jakim stopniu przyczynił się do samobójstwa. Jeżeli próba samobójcza nie została podjęta, sprawca

²³ Kodeks Karny, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r.

²⁴ M. Bojarski, J. Giezek, Z. Sienkiewicz, *Prawo karne materialne część ogólna i szczególna*, Wydanie 2, Warszawa 2006, s. 227.

²⁵ A. Wąsek, *Prawnokarna problematyka samobójstwa*, Warszawa 1982, s. 61-62.

może odpowiadać za usiłowanie. Przesłępstwo można popełnić wyłącznie umyślnie z zamiarem bezpośrednim przy namawianiu a z zamiarem bezpośrednim lub ewentualnym przy pomocy. Według art. 151 K.K. występęk ten jest zagrożony karą pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5 i jest to przestępstwo ścigane w trybie publiczna-skargowym.

Tabela 1. Namowa lub pomoc do samobójstwa (art.151 kodeksu karnego)

Lp.	Rok	Art.151 K.K.	
		Liczba postępowań wszczętych	Liczba przestępstw stwierdzonych
1	2010	2452	10
2	2011	2459	4
3	2012	2638	8
4	2013	3180	15
5	2014	3535	21

Źródło: www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016].

Statystyka zamachów suicydalnych

Na tle zarysowanej sytuacji osób z poszczęólnych grup ryzyka w badaniu podjęto problem:

Jakie cechy demograficzne miały osoby podejmujące zachowania suicydalne w Polsce w latach 2010-2014?

Jaka były główna przyczyna zamachów samobójczych i stan świadomości osób je podejmujących?

Badania przeprowadzono stosując analizę statystyczną danych liczbowych uzyskanych ze statystki policyjnej dostępnej na stronie internetowej Policji. Informacje statystyczne były punk-

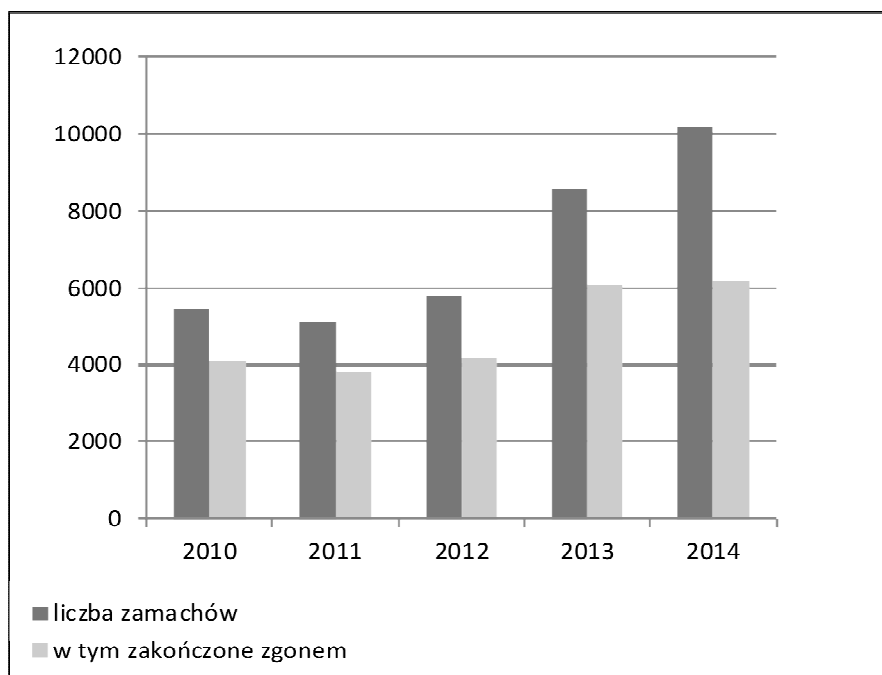
tem wyjścia do dodatkowych obliczeń wskaźnika dynamiki rocznego (każdy rok poprzedni = 100%) oraz wieloletniego (podstawę wtedy zawsze stanowił rok 2010). W analizie ustalano też udział procentowy danej kategorii. Jest to analiza ilościowa, ale dająca możliwość określenia tendencji, tym bardziej, że ustalenie niektórych informacji o osobach podejmujących zamach suicydalny jest trudne lub wręcz niemożliwe. Brak informacji (np. o stanie świadomości osoby w chwili zamachu) oraz zaliczanie w statystyce niektórych cech do więcej niż jednej kategorii (np. przyczyna zamachu) powodują, że w tabelach, liczby w niektórych kolumnach nie sumują się do ogólnych wartości podanych w Tabeli 1.

W niektórych tabelach do obliczeń udziału procentowego za 100% przyjęto ostateczną liczbę podawaną w statystyce policyjnej dotyczącą danej cechy. Również te liczby nie zawsze odpowiadają wartościom w tabeli nr 1. W statystyce odnotowuje się liczbę zdarzeń i to w przypadku ustalenia, że jest ono zamachem suicydalnym nie następuje trudności, ale określenie nawet podstawowych cech demograficznych osoby, szczególnie w przypadku jej śmierci znajduje istotne przeszkody.

Tabela 2. Zamachy samobójcze w Polsce w latach 2010-2014

Rok	Liczba zamachów ogółem	W tym zakończone zgonem	
		Liczba	%
2010	5456	4087	74,9
2011	5124	3839	74,9
2012	5791	4177	72,1
2013	8579	6101	71,1
2014	10207	6165	60,4

Źródło: dane liczbowe www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016], obliczenia własne.

Wykres 1. Samobójstwa dokonane w Polsce w latach 2010-2014

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych KGP, www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016].

Tabela 3. Samobójstwa dokonane w Polsce w latach 2010-2014 i wieloletni wskaźnik dynamiki przy podstawie 2010=100%

Rok	Liczba zamachów		W tym zakończone zgonem	
	Ogółem	Mężczyźni	Ogółem	Mężczyźni
2010	5456	4480	4087	3517
2011	5124	4195	3839	3294
2012	5791	4703	4177	3569
2013	8579	7000	6101	5196
2014	10207	8150	6165	5237

Wskaźnik dynamiki (2010=100%)				
2010	100,0	100,0	100,0	100,0
2011	- 6,08%	-6,36	-6,06	-6,34
2012	13,01	12,10	8,80	8,34
2013	48,14	48,84	46,06	45,58
2014	18,97	16,42	1,04	0,78

Źródło: dane liczbowe www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016], obliczenia własne.

Tabela 4. Wiek osób dokonujących zamachy samobójcze w Polsce w latach 2010-2014

Wiek	2010		2011		2012		2013	2014
	Ogółem	Zakończone zgonem	Ogółem	Zakończone zgonem	Ogółem	Zakończone zgonem	Ogółem	Ogółem
9 lat i mniej	0	0	1	1	0	0	0	2
10-14	42	16	41	15	30	12	42	71
15-19	317	153	284	135	343	165	423	526
20-24	469	292	450	284	525	288	664	1015
25-29	493	310	461	292	562	314	737	960
30-34	472	290	465	293	525	337	756	1005
35-39	453	303	479	339	459	316	740	934
40-44	454	336	415	310	455	333	644	864
45-49	520	410	451	354	508	375	625	735
50-54	660	566	629	525	636	510	775	890
55-59	573	496	548	480	612	518	892	930
60-64	363	314	331	291	443	379	623	762

65-69	209	191	151	138	213	192	337	443
70-74	147	140	143	134	137	126	223	225
75-79	113	105	106	100	130	120	168	203
80-84	89	79	71	66	93	87	134	162
85 lat i więcej	57	55	53	48	79	73	133	113
Nie-ustalony	35	31	45	34	41	32	663	367

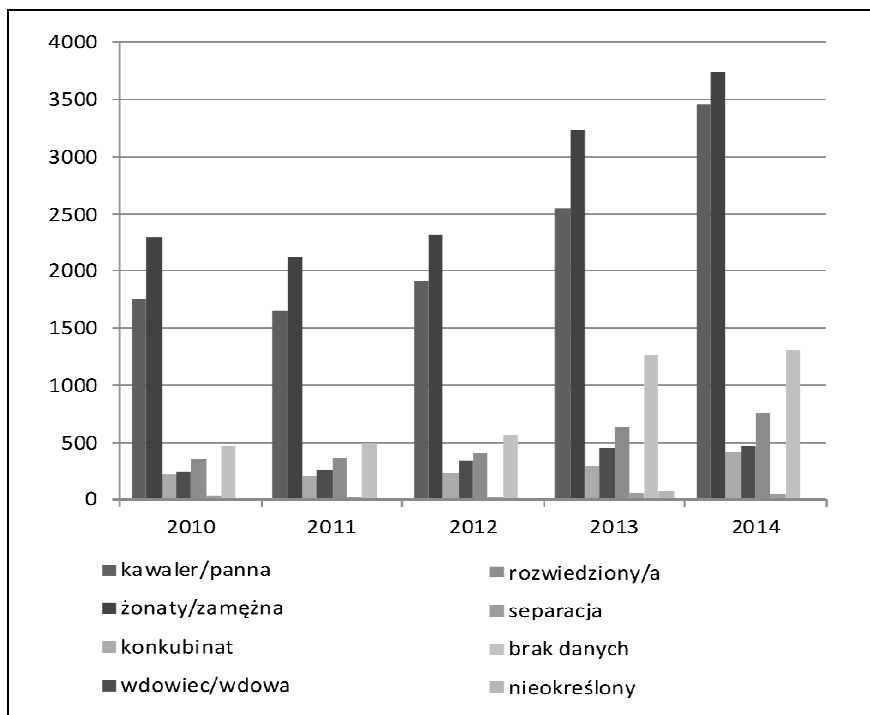
Źródło: www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016].

Tabela 5. Stan cywilny osób podejmujących zamachy samobójcze w latach 2010-2014

Stan cywilny	Rok									
	2010		2011		2012		2013		2014	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Kawaler, panna	1750	32,3	1658	32,4	1917	33,1	2546	30,0	3451	34,0
Żonaty, zamężna	2294	42,2	2116	41,3	2319	40,0	3231	37,6	3740	36,6
Konkubinat	222	4,3	206	4,0	227	4,0	289	3,4	422	4,0
Wdowiec, wdowa	247	4,7	258	5,0	339	5,8	456	5,3	470	4,6
Rozwiedziony(a)	349	6,6	371	7,2	403	7,0	637	7,4	766	7,5
Separacja	41	1	28	0,5	28	0,5	60	0,7	50	0,5
Brak danych	462	8,7	487	9,5	558	9,6	1266	14,7	1308	12,8
100% =	5365	—	5124	—	5791	—	8561	—	10207	—

Źródło: www.policja.pl, [25.04.2016], obliczenia własne.

Wykres 2. Stan cywilny osób podejmujących zamachy samobójcze w latach 2010-2014



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych KGP, www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016].

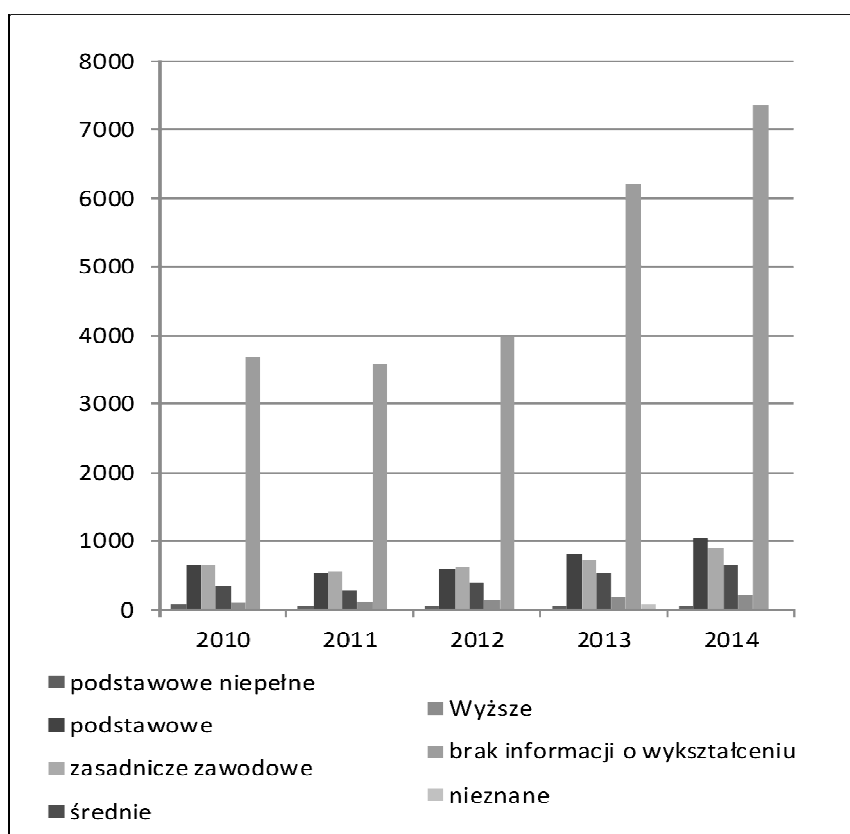
Tabela 6. Wykształcenie osób podejmujących zamachy samobójcze w latach 2010-2014

Wykształcenie	2010		2011		2012		2013		2014	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Podstawowe niepełne	60	1,1	52	1	56	0,9	47	0,5	52	0,5
Podstawowe	635	11,6	538	10,5	595	10,3	800	9,3	1029	10,1
Zasadnicze zawodowe	645	12	547	10,7	624	10,7	719	8,4	906	8,9
Średnie	335	6,1	282	5,5	396	7	536	6,2	648	6,3

Wyższe	90	1,6	113	2,2	139	2,4	186	2,2	205	2
Brak informacji o wykształceniu	3691	67,6	3592	70,1	3981	68,7	6214	72,4	7367	72,2
100 % =	5456	—	5124	—	5791	—	8579	—	10207	—

Źródło: dane liczbowe www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016], obliczenia własne.

Wykres 3. Wykształcenie osób podejmujących zamachy samobójcze w latach 2010-2014



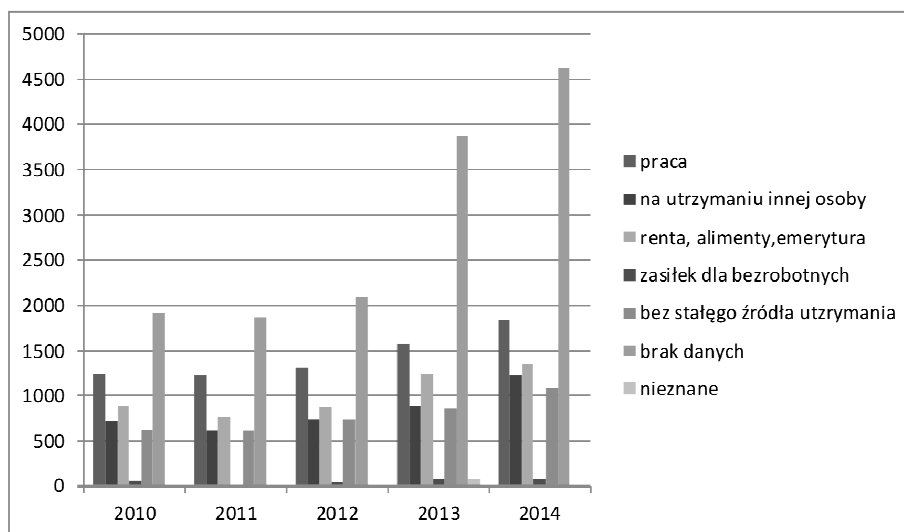
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych KGP, www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016].

Tabela 7. Źródło utrzymania osób podejmujących zamachy samobójcze

Źródło utrzymania	2010		2011		2012		2013		2014	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Praca	1246	23,0	1226	24,0	1322	23,0	1570	18,3	1842	18,0
Na utrzymaniu innej osoby	723	13,2	618	12,0	729	12,5	889	10,4	1229	12,0
Renta, emerytura, alimenty	886	16,2	764	15,0	868	15,0	1235	14,4	1354	13,3
Zasiłek dla bezrobotnych	55	1,0	22	0,4	42	0,7	82	0,9	71	0,7
Bez stałego źródła utrzymania	625	11,4	618	12,0	731	12,6	853	10,0	1090	10,7
Brak danych	1921	35,2	1876	36,6	2099	36,2	3873	45,1	4621	45,3
100 % =	5456	—	5124	—	5791	—	8579	—	10207	—

Źródło: dane liczbowe www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016], obliczenia własne.

Wykres 4. Źródło utrzymania osób podejmujących zamachy samobójcze w latach 2010-2014



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych KGP, www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016].

Tabela 8. Ustalone przyczyny zamachów samobójczych w Polsce w latach 2010-2014

Przyczyna*	2010		2011		2012		2013		2014	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Nieporozumienia rodzinne	679	12,4	679	13,2	752	13,0	999	11,6	1358	14,3
Choroba psychiczna	765	14,0	699	13,6	808	14,0	797	9,0	1101	11,7
Przewlekła choroba	304	5,6	250	5,0	288	5,0	570	6,6	600	6,8
Zawód miłosny	331	6,1	346	6,7	415	7,2	555	6,4	814	9,0
Warunki ekonomiczne	348	6,4	349	7,0	369	6,4	484	5,6	554	6,4
Nagła utrata źródeł utrzymania	104	2,0	99	2,0	136	2,3	135	1,6	171	2,6
Śmierć bliskiej osoby	85	1,5	82	1,6	88	1,5	138	1,6	200	3,0
Problemy Szkolne	30	0,5	24	0,5	34	0,6	27	0,3	41	1,3
Trwale kalectwo	27	0,5	23	0,4	19	0,3	12	0,1	21	1,1
Niepożądana Cięża	3	0,05	1	0,01	3	0,05	8	0,09	10	2,9
Popelnienie przestępstwa, wykroczenia	55	1,0	55	1,1	45	1,0	48	0,5	57	1,5
Inna	2660	49,0	2500	49,0	2771	49,0	1463	17,0	4097	41,1
100% =	5391	—	5107	—	5728	—	8899	—	9024	—

Źródło: dane liczbowe www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016], obliczenia własne.

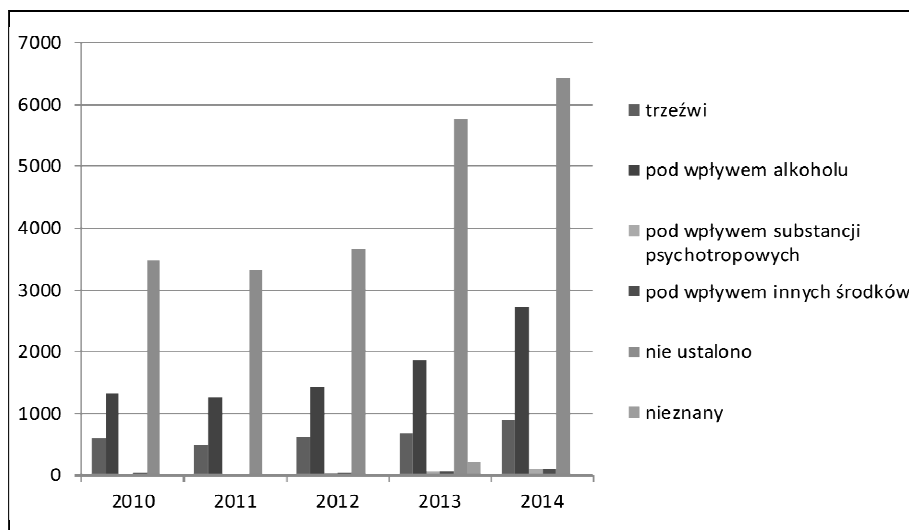
*Impulsem do zamachu suicydalnego może być więcej niż jedna przyczyna.

Tabela 9. Stan świadomości osób dokonujących zamachu samobójczego w Polsce w latach 2010-2014 (jeden zamach może być uwzględniony w kilku pozycjach).

Stan świadomości	2010		2011		2012		2013		2014	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Trzeźwi	592	10,8	500	9,8	618	10,6	681	7,9	901	8,7
Pod wpływem alkoholu	1341	24,0	1258	24,0	1438	24,8	1858	21,6	2734	26,7
Pod wpływem substancji psychotropowych	32	0,6	27	0,5	45	0,8	62	0,7	109	1,0
Pod wpływem innych środków	47	1,0	31	0,6	47	0,8	66	0,7	106	0,8
Nie ustalono	3472	63,6	3334	65,1	3676	63,0	5771	67,0	6429	62,8
100 % =	5484	—	5150	—	5824	—	8647	—	10279	—

Źródło: dane liczbowe www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016], obliczenia własne.

Wykres 5. Stan świadomości osób dokonujących zamachu samobójczego w Polsce w latach 2010-2014 (jeden zamach może być uwzględniony w kilku pozycjach)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych KGP, www.statystyka.policja.pl, [25.04.2016].

Zakończenie

Analiza danych statystycznych pozwala na pewne wnioski wskazujące tendencje w charakterystyce demograficznej Polaków podejmujących zachowania suicydalne, przyczynach takich zachowań i stanie świadomości w momencie decydowania się na autodestrukcję w latach 2010 – 2014.

1. W badanym okresie silny wzrost liczby zamachów suicydalnych nastąpił w roku 2013 kontynuowany w następnym roku, jednak z mniejszą dynamiką wzrostu w stosunku do roku 2010.
2. W roku 2014 udział procentowy zamachów zakończonych zgonem zauważalnie zmniejszył się.
3. Zamachy samobójcze są dokonywane głównie przez mężczyzn.
4. Struktura wiekowa osób podejmujących zamachy suicydalne w badanym okresie zmieniała się. W roku 2010 największą liczebnie grupę stanowiły osoby w wieku pomiędzy 45 a 59 rokiem życia. W roku 2011 to osoby mające od 50 do 59 lat. Statystyka roku 2012 wskazuje, że najwięcej osób podejmujących zamach samobójczy znajdowało się w wieku 45 – 59 lat oraz 20 – 34. Następny rok przynosi najliczniejszą grupę w wieku 50 – 59 lat oraz 25 – 39. A w roku 2014 najwięcej osób, które dokonały zamachu samobójczego było między 20 a 39 rokiem życia. Ludzie starsi znaleźli się na drugim miejscu.
5. Próby samobójcze były podejmowane przede wszystkim przez osoby będące w związku małżeńskim, chociaż ich udział procentowy nieznacznie, w ciągu badanych lat, spadał. Na następnych miejscach występują osoby samotne (kolejno: kawalerowie i panny, osoby rozwiedzione oraz wdowcy i wdowy).
6. Najwięcej zamachów samobójczych występuje w grupach osób: z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym.
7. Zamachy samobójcze są domeną osób, których źródłem utrzymania jest praca.

8. Ustalone przyczyny zamachów samobójczych jako główną przesłankę takich czynów wskazują nieporozumienia rodzinne. Bezpośrednio z nieporozumieniami rodzinnymi koresponduje, jako przyczyna zamachu suicydalnego, choroba psychiczna. Statystyka pokazuje również, że w badanym okresie miał miejsce pokaźny wzrost zamachów samobójczych z powodu śmierci bliskiej osoby.
9. Zamachy suicydalne, w przypadkach ustalonego stanu świadomości, przede wszystkim były dokonywane przez osoby będące pod wpływem alkoholu. Próby samobójcze pod wpływem substancji psychotropowych bądź innych środków zdarzały się rzadko.

Prezentowane badania upoważniają do uznania, że osoba, która podejmowała zamach suicydalny w Polsce w latach 2010 – 2014 to: mężczyzna, w wieku 50 – 59 lat, będący w związku małżeńskim, o niskim wykształceniu. Najczęściej przyczyną decyzji o autodestrukcji były nieporozumienia rodzinne. Decyzję taką często stymulował alkohol.

Bibliografia

1. Bojarski M., Giezek J., Sienkiewicz Z., *Prawo karne materialne część ogólna i szczególna*, Wydanie 2, Warszawa 2006.
2. Bułat K., Czarniak P., Gorzelak A., Grabowski K., Iwański M., Jakubek P., Jodłowski J., Małek M., Młodawska-Maśior S., Papierz A., Stożek M., *Kryminologia. Stan prawny na 1 kwietnia 2007r.*, Warszawa 2007.
3. Carr A., *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*, Gdańsk 2004.
4. Durkheim E., *Samobójstwo. Studium z socjologii*, Warszawa 2006.
5. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, Warszawa 2006, Tom V.
6. Buchała K., Zoll A., *Polskie Prawo Karne*, Wydanie 2, Warszawa 1997.
7. Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2006.
8. Hołyst B., *Suicydologia*, Warszawa 2002.
9. Hołyst B., *Wiktymologia*, Warszawa 1997.
10. Hołyst B., Stanaszek M., Binczycka-Anholcer M., *Samobójstwo*, Warszawa 2002.
11. Jaworska A., *Kryminologia i kara kryminalna*, Kraków 2008.

12. Kocur J., *Czynniki zagrożenia samobójstwem*, „Wiadomości Lekarskie”, 1984.
13. Popławska A., Banach E., *Jakość życia osób starszych – wybrane aspekty*, „Zagadnienia Społeczne”, nr 2, 2014, s. 15.
14. Sobkowiak M., *Przeciwdziałanie zachowaniom suicydalnym w pracy socjalnej*, Gorzów Wielkopolski 2011.
15. Warylewski J., *Prawo karne, Część ogólna*, Wyd. 2, Warszawa 2005.
16. Wąsek A., *Prawnokarna problematyka samobójstw*, Warszawa 1982.
17. http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/coraz_wiecej_samobojstw_w_polsce_przyczyna_brak_pracy_235356.html, [25 kwietnia 2016].
18. Kodeks Karny, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 roku, stan prawny na 1 września 2015r.
19. www.policja.pl, [25.04.2016].

Dr Zbigniew Siemak

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

POLICJA PAŃSTWOWA W II RP W SYTUACJACH NADZWYCZAJNYCH

Streszczenie

W Polsce międzywojennej bezpieczeństwo i porządek publiczny zapewniało Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. Jednym z organów wykonawczych była Policja Państwowa. Organizacja i struktura PP była dostosowana do podziału i struktury władz administracyjnych kraju. Pod względem realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa PP była podporządkowana władzom administracji ogólnej państwa. Obowiązki policji z zakresu ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego szczegółowo regulowała pragmatyka służbowa, a w tym np. rozkazy dzienne komendanta wojewódzkiego, jak przytoczony rozkaz komendanta wojewódzkiego policji w Lublinie z 6 marca 1929 r. wskazujący jak ma postępować policja na wypadek wystąpienia powodzi.

Słowa kluczowe: Policja Państwowa, zadania PP.

STATE POLICE IN THE II REPUBLIC OF POLAND IN EXTRAORDINARY SITUATIONS

Abstract

In the interwar Poland the security and public order were provided by the Ministry of Internal Affairs. One of the executive bodies was the State Police. The organisation and the structure of the State Police was

adjusted to division and the structure of general administration authorities of the state. The police duties in the range of security and public order were regulated in detail by official pragmatism, including for instance the daily orders of the voivodship commissioner, such as the quoted order of the voivodship commissioner in Lublin from the 6th of March 1929 giving direction to the police on how to proceed in case of a float.

Keywords: State Police, State Police duties.

W Polsce międzywojennej, cele państwa w zakresie funkcji wykonawczych, realizowała – w sposób bezpośredni i praktyczny – administracja publiczna. Nieobca jej była także problematyka zapewnienia bezpieczeństwa, spokoju i porządku publicznego. Podmiotem odpowiedzialnym za bezpieczeństwo, spójność i porządek publiczny w II Rzeczypospolitej było państwo, w ramach którego wiodącą rolę w tym zakresie wypełniało Ministerstwo Spraw Wewnętrznych¹. MSW odpowiadało za bezpieczeństwo i porządek publiczny na szczeblu centralnym, w szczególności jego Departament Polityczny, natomiast na poziomie terytorialnym – administracja wojewódzka i powiatowa oraz administracja niezespołona i samorząd terytorialny. Jednym z organów wykonawczych władz administracji państwowej w dziedzinie bezpieczeństwa i porządku publicznego była Policja Państwowa².

Policja Państwowa była ogólnopaństwowa, scentralizowana, zorganizowana na wzór wojskowy służbą policyjną utworzoną na podstawie ustawy z dnia 24 lipca 1919 roku. Na jej czele stał komendant główny wraz z organem wykonawczym – komendą główną. Podlegała jej cała policja w terenie. Organizacja jednostek terenowych dostosowana była do podziału i struktury władz administracyjnych kraju. Na szczeblu województwa działały komendy okręgowe (od 1925 r. wojewódzkie) z komendantem okręgowym (wojewódzkim), w obrębie powiatu – komendy powiatowe z komendantem powiatowym. W miastach wydzielonych powołano komendy miejskie, a na szczeblu najniższym – komisariaty

¹ A. Peplowski, *Policja Państwowa w systemie organów bezpieczeństwa drugiej Rzeczypospolitej*, Szczytno 1991, s. 51.

² Tamże.

i posterunki gminne. Organizacja i działalność PP opierała się na zasadach: jednolitości, wykonawczości i wyłączności oraz apolityczności. Do jej zadań należała ochrona bezpieczeństwa, porządku i spokoju publicznego. Pod względem organizacji, administracji, zaopatrzenia, uzbrojenia i wyszkolenia PP podlegała swoim przełożonym, tj. kierownikom jednostek policyjnych, natomiast w zakresie bezpieczeństwa (wykonawczości) była podporządkowana władzom administracji ogólnej (politycznej) państwa (ministrowi spraw wewnętrznych, wojewodom i starostom), a pod względem dochodzeniowo-śledczym, organom prokuratorsko-sądowniczym³.

System bezpieczeństwa państwa w II Rzeczypospolitej zapewniały odpowiednie uregulowania prawne i scentralizowana administracja państwowa. Szczególną rolę w tym systemie odgrywała administracja państwowa I instancji reprezentowana przez starostów na terenie powiatu. Starostowie byli przedstawicielami rządu i szefami administracji ogólnej oraz działów zespolonych z administracją ogólną.

Głównym obowiązkiem starostów było zapewnienie bezpieczeństwa i porządku publicznego na podległym im obszarze. Zadania z tego zakresu załatwiali osobiście lub za pośrednictwem referatów społeczno-politycznych, angażując także podległe mu organy Policji Państwowej, którym wydawali polecenia i kontrolowali ich działalność⁴.

W rzeczywistości główne i bezpośrednie zadania ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego spoczywały na Policji Państwowej. Na obszarze powiatu działalnością policji kierował komendant powiatowy. Policja Państwowa w powiecie zadania ochrony bezpieczeństwa publicznego realizowała bezpośrednio poprzez swoje jednostki organizacyjne – posterunki i komisariaty, natomiast sprawy z zakresu porządku publicznego poprzez wspomaganie i nadzorowanie organów państwowych i samorządowych. Przy wykonywaniu swoich zadań policja była uprawniona do stosowania niezbędnych środków przymusu. W sytuacji, gdy policja nie była w stanie zapewnić ochrony bezpieczeństwa

³ *Leksykon policyjny*, W. Pływaczewski, G. Kędzierska (red.), Szczytno 2001, s. 228 – 230.

⁴ A. Peplowski, op.cit., s. 54.

i spokoju publicznego, do zadań tych mogło być użyte wojsko na wnioski ministra spraw wewnętrznych lub wojewody⁵.

Obowiązki policji z zakresu ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego szczegółowo regulowała pragmatyka służbowa, np. rozkazy dzienne komendanta głównego policji, rozkazy komendanta wojewódzkiego i Tymczasowa Instrukcja dla Policji Państwowej. Uregulowania te jednoznacznie wskazywały czynności, które policja miała obowiązek wykonywania w określonych sytuacjach. Przykładem jest rozkaz komendanta wojewódzkiego policji w Lublinie z 6 marca 1929 r. wskazujący jak ma postępować policja na wypadek wystąpienia powodzi⁶.

Lublin, dnia 6. marca 1929 r.

Województwo Lubelskie
Komendant Wojewódzkiej Policji Państwowej

R O Z K A Z Nr 305

Powódź

Wyjątkowo surowa i obfita w opady śnieżne zima, nasuwa uzasadnione obawy, że z chwilą nastania roztopów śnieżnych i ruszenia lodów, może nastąpić duże niebezpieczeństwo powodzi, zagrażające życiu i mieniu ludności, zamieszkałej w miejscowościach położonych w pobliżu rzek.

Całość akcji kierowniczej spoczywa w rękach władz administracyjnych, organa zaś Policji powołane są do współdziałania w akcji w jak najszerszym zakresie oraz kontrolowania jak najczęściej i jak najdokładniej wykonywania zarządzeń ochronnych, wydanych przez Panów Starostów, względnie przez powiatowe zarządy drogowe.

Czynności Policji w akcji przeciwpowodziowej dadzą się podzielić na 3 kategorie, a mianowicie: 1. akcję prewencyjną, 2. akcję w czasie powodzi, 3. akcję po powodzi.

W pierwszej części obowiązkami organów PP będzie:

1. obserwowanie stanu wód rzecznych, względnie miejsc tworzenia się zatorów lodowych w pobliżu mostów i tam rzecznych i skła-

⁵ J. Bardach, B. Leśnodorski, M. Pietrzak, *Historia ustroju i prawa polskiego*, Warszawa 2003, s. 515.

⁶ Archiwum Państwowe w Lublinie, Komenda Wojewódzka PP w Lublinie, sygn. 493, k. 14 – 14V.

danie o tym spostrzeżeniu meldunków władzom administracyjnym. W tym celu Posterunki PP, mające w swym rejonie tereny zagrożone powodzią, mają na okres akcji powodziowej obchody swe dostosować do potrzeb chwili i wysyłać je przeważnie na teren zagrożony.

2. wykonywanie nadzoru nad posterunkami obserwacyjnymi i dopilnowanie, aby posterunki te były w nocy oświetlone. W tym celu należy sporządzić spis ludzi wyznaczonych na posterunki obserwacyjne, sprawdzać czy posterunki te pełnią należycie powierzone im czynności, czy zaznajomione są z zadaniami, jakie mają wykonywać, oraz czy mają środki alarmowe i sygnały porozumiewawcze.
3. w razie grożącego niebezpieczeństwa powodzi, przerwania wałów rzecznych itp. alarmować okolicznych mieszkańców i zawiadomić władze administracyjne i Powiatową Komendę PP (...).
4. utrzymywanie stałego kontaktu sąsiednimi Posterunkami PP i informowanie ich o sytuacji.
5. prowadzenie ewidencji osób, które na czas powodzi mają być użyte do świadczeń osobistych, oraz środków lokomocji i przyrządów, jakie mają dostarczyć do akcji ratowniczej.
6. prowadzenie ewidencji osób, które w związku z niebezpieczeństwem powodzi mają być ewakuowane, oraz dopilnowanie, by dla ludzi tych, orz ich dobytku przygotowane były odpowiednie kwatery i żywność.

W czasie powodzi obowiązane są organa PP:

1. kierować akcją zapobiegawczą do czasu przybycia przedstawiciela władzy powołanej do kierowania takową, lub wojskowych oddziałów technicznych. Ponieważ czynność ta wymaga odpowiedniego przygotowania technicznego, należy wszystkich szeregowych PP zapoznać dokładnie z instrukcją techniczną na wypadek powodzi zamieszczoną w Dzienniku Wojewódzkim nr 5 z dn. 20 II b.r., poz. 47.
2. kierować akcją ratowniczą w analogicznych wypadkach jak w punkcie 1-szym.
3. nieść poszkodowanym pomoc w nieszczęśliwych wypadkach, do czasu przybycia personelu sanitarnego, na zasadach określonych w Tymczasowej Instrukcji dla PP, z którymi winni być policjanci szczegółowo obznajomieni.
4. ochraniać dobytek ludności przed rozgrabieniem przez mety społeczne.

5. współdziałać w jak najszerszym zakresie z wojskowymi oddziałami technicznymi w akcji powodziowej, oraz komitetami obywatelskimi w kierunku przygotowania kwater dla pozbawionych dachu.

Do obowiązków Policji po powodzi należeć będzie:

1. dopilnowanie, by ewakuowanych przewieziono do ich miejsca.
2. dopilnowanie naprawy uszkodzonych mostów, wałów rzecznych itp.

Komendant Wojewódzki PP

W. Wiczyński Inspektor

Bibliografia

1. Pepłoński A., *Policja Państwowa w systemie organów bezpieczeństwa drugiej Rzeczypospolitej*, Szczytno 1991.
2. *Leksykon policyjny*, W. Pływaczewski, G. Kędzierska (red.), Szczytno 2001.
3. Bardach J., Leśnodorski B., Pietrzak M., *Historia ustroju i prawa polskiego*, Warszawa 2003.
4. Archiwum Państwowe w Lublinie, Komenda Wojewódzka PP w Lublinie, sygn. 493, k. 14 – 14V.

Prof. zw. dr hab. Piotr Majer

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**PIOTR BOGDALSKI,
BEZPIECZEŃSTWO KADROWE POLICJI
NA PRZYKŁADZIE PRZESŁANEK DOBORU
DO SŁUŻBY**

**Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie,
Szczytno 2015, ss. 636.
ISBN 978-83-7462-462-6**

Policja jako formacja jest przedmiotem ciągle narastającego zainteresowania, w tym badawczego, którego podstawowym celem jest z jednej strony poznanie różnego rodzaju uwarunkowań związanych z jej działalnością, z drugiej sformułowanie na takiej podbudowie wniosków prowadzących do jej doskonalenia. Trzeba przyznać, że przygotowanie tego rodzaju wyczerpującej diagnozy jest rzeczą zarówno pracochłonną jak i czasochłonną. Stąd stosunkowo rzadko pojawiają się opracowania, które badany obszar działalności Policji ujmowałyby w sposób komplementarny, zarówno z punktu widzenia merytorycznego jak i metodologicznego. Wyodrębnienie w 2011 r. nauk o bezpieczeństwie, jako dyscypliny naukowej, tego rodzaju ambitnym i bardzo przydatnym przedsięwzięciem służy. Dowodem tego jest recenzowana praca przygotowana przez Autora dla potrzeb postępowania habilitacyjnego, które zakończył z pełnym powodzeniem. Jej podstawowym pro-

blemem badawczym jest tytułowe bezpieczeństwo kadrowe Policji, przy czym zostało ono powiązane tylko z jednym z elementów tzw. problematyki kadrowej, jakim jest proces naboru do służby w Policji.

Każdy czytelnik, a w tym szczególnie recenzent, musi odpowiedzieć na podstawowe pytanie, czy wyróżniony problem badawczy, a także sposób jego ujęcia – w tym wypadku poprzez załączenie go do określonego etapu postępowania kadrowego, ma uzasadnienie, czy spełnia kryteria naukowości? Lektura pracy pozwala odpowiedzieć na to pytanie w pełni twierdząco.

P. Bogdalski nie jest naturalnie pierwszym autorem, którego uwagę przyciągnęły sprawy kadrowe Policji. Były one jednak zazwyczaj przedmiotem uwag o charakterze przyczynkarskim, analizującym z reguły konkretne decyzje kadrowe – indywidualne, bądź dotyczące formacji. W szerszym ujęciu analiza problemów kadrowych dotyczyła głównie przeszłości, czego dobrym przykładem jest praca R. Litwińskiego, *Korpus policji w II Rzeczypospolitej. Służba i życie prywatne*, opublikowana w 2007 r. Recenzowana praca odbiega od tego szablonu. Można wręcz stwierdzić, że jest pierwszym opracowaniem, w którym zgodnie z zasadami metodologii podjęto precyzyjnie zdefiniowany problem badawczy obejmujący określony etap postępowania kadrowego, którego celem – jak wyjaśnił sam Autor – było przeprowadzenie diagnozy procesu doboru do Policji oraz określenie jego wpływu na efektywność organizacyjną tej formacji (s. 8). Można stwierdzić, iż zakładany cel Autor w pełni zrealizował. Tym samym jego praca ma nie tylko wartość poznawczą, ale również użyteczną pozwalającą na dalsze racjonalizowanie postępowania kadrowego, nie tylko w tej formacji. Spostrzeżenia i wnioski Autora mogą a nawet powinny być więc wykorzystane w formacjach pokrewnych Policji, w których obowiązują zbliżone cele i zasady działalności.

Realizacja przez Autora wyżej wskazanego celu badawczego była możliwa dzięki spełnieniu kilku warunków. Na pierwszym miejscu wymienilibym bardzo szeroką bazę źródłową pracy. Została ona bowiem oparta na rozległej literaturze przedmiotu z kilku dyscyplin naukowych – historii, zarządzania, filozofii, socjologii, nauk prawnych, nauk o bezpieczeństwie; będąc bardziej wnikliwym, można byłoby wymienić jeszcze kilka innych dyscy-

plin. Co naturalne Autor nie ograniczył się do literatury rodzimej. Drugi znaczący zespół źródeł wykorzystanych w pracy to akty normatywne zarówno o charakterze źródeł prawa powszechnego, jak i różnego rodzaju uregulowań wewnętrznych. I w tym wypadku zauważyć trzeba dużą rozpiętość chronologiczną tych źródeł, bowiem analizie poddane zostały wytworzone w II RP, w okresie Polski Ludowej, jak i w III RP. Rozdział IX pracy oparty został z kolei na źródłach wywołanych przez Autora w postaci ankiety wypełnionej przez około 300 komendantów Policji, różnych szczebli. W pracy nie pominięto również źródeł w formie różnego rodzaju dokumentów, pozyskiwanych m.in. z Internetu. Można w konkluzji stwierdzić, iż do podstawy źródłowej pracy nie można sformułować żadnych zasadniczych zastrzeżeń.

Układ pracy nie budzi krytycznych uwag. Autor wyróżnił w niej 9 rozdziałów ułożonych z widocznym zamysłem. W trzech pierwszych przybliżył m.in. siatkę pojęciową terminów dla pracy podstawowych. Było to konieczne z metodologicznego punktu widzenia, bowiem terminy te w zdecydowanej większości są mało ostre, żeby nie powiedzieć wieloznaczne. Te i inne uwagi były przesłanką do uzasadnienia konieczności wyodrębnienia, jako pojęcia bezpieczeństwa kadrowego oraz nadania mu materialnej treści. Dwa kolejne rozdziały – IV i V, przedstawiają problemy kadrowe polskiej policji w ujęciu historycznym. Naturalną cezurą początkową tych zainteresowań jest odzyskanie przez Polskę państwowości w 1918 r. i utworzenie pierwszych formacji policyjnych. Stąd w rozdz. IV Autor poddał analizie zasady polityki kadrowej, ze szczególnym uwzględnieniem zasad naboru do służby, obowiązujące w okresie międzywojennym w Policji Państwowej, i w okresie Polski Ludowej w Milicji Obywatelskiej. Uwagi dotyczące innych formacji policyjnych istniejących w tym czasie są zdecydowanie mniej wyczerpujące, co nie jest mankamentem, jako że miały one charakter epizodyczny. Analizę Autora dotyczącą okresu Polski Ludowej przeczytałem ze szczególną uwagą wynikającą z osobistych zainteresowań badawczych. Mogę stwierdzić, że nie dostrzegłem w tym fragmencie jakichkolwiek uchybień. Wręcz przeciwnie, mogę wyrazić wyłącznie uznanie za trafność obserwacji, odpowiednią selekcję materiałów źródłowych oraz wnioski, odpowiadające badanej rzeczywistości.

Kolejne dwa rozdziały – VI i VII – są najbardziej istotne dla podjętego problemu badawczego, bowiem Autor odnosi się w nich do kluczowych kwestii dotyczących wpływu poszczególnych przesłanek doboru do służby na oczekiwaną skuteczność formacji, przy czym rozróżnia materialną treść przesłanek doborowych (rozdz. VI) oraz sposoby i metody ich weryfikacji (rozdz. VII).

Ostatnie dwa rozdziały mają znaczenie uzupełniające, przy czym są bardzo ciekawe poznawczo, i w pewnym stopniu weryfikujące, wcześniejsze ustalenia Autora. W rozdz. VIII przedstawił w ujęciu porównawczym przesłanki doboru do służby obowiązujące w 9 polskich formacjach ochronnych oraz w 28 europejskich formacjach policyjnych. Po dokonanej ich analizie zestawił je w dwóch tabelach (7 i 8), pokazujących bardzo czytelnie, które z przesłanek można byłoby uznać za uniwersalne, a które mają znaczenie epizodyczne. Z kolei w rozdziale IX dokonał analizy ocen komendantów jednostek policyjnych dotyczących przesłanek doboru do służby, zestawiając je na kilku wykresach. I w tym wypadku oddają one czytelnie stanowisko kadry dowódzkiej Policji średniego szczebla w sprawie obowiązującej procedury rekrutowania do służby. Co interesujące badania te dowodzą, że w ich opinii: *„...obowiązujący katalog przesłanek rekrutacyjnych do służby w tej formacji, wykaz oraz kolejność etapów postępowania kwalifikacyjnego, a także wykaz przesłanek, które mają wpływ na skrócenie, odmowę wszczęcia albo odstąpienie od prowadzenia postępowania kwalifikacyjnego są optymalne, a ich ewentualne modyfikacje mogłyby mieć, co najwyżej, kosmetyczny charakter”* (s. 566). Autor naturalnie nie uległ tej ocenie, wyrażając przekonanie, że zasady rekrutacji nigdy nie przybiorą formy skończonej, w związku z czym będą ulegały nieustannej modyfikacji. Trudno się z tym nie zgodzić, a recenzowana praca powinna być w tym procesie bardzo istotnym i pomocnym narzędziem.

Prof. zw. dr hab. Piotr Majer

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**ANDRZEJ URBANEK,
WSPÓŁCZESNY CZŁOWIEK
W PRZESTRZENI BEZPIECZEŃSTWA.
W POSZUKIWANIU TEORETYCZNOŚCI
BEZPIECZEŃSTWA PERSONALNEGO**

**Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej,
Wydawnictwo Społeczno-Prawne w Słupsku,
Słupsk 2015, ss. 474.**

ISBN 978-83-7467-242-9; 978-83-940669-1

Nauka o bezpieczeństwie z formalno-prawnego punktu widzenia stała się w Polsce odrębną dyscypliną naukową stosunkowo niedawno, bo dopiero w 2011 r. Nadanie jej tego statusu wynikało z narastającego zainteresowania szeroko rozumianym bezpieczeństwem – wyrażanego m.in. coraz liczniejszymi pracami naukowymi, co stanowiło uzasadnienie merytoryczne wspomnianej decyzji. Sukces ten, z punktu widzenia badaczy tej problematyki, był impulsem nie tyle do tworzenia, co definiowania bądź rozwijania cech każdej dyscypliny naukowej, tj. przedmiotu badań, jej języka, względu badawczego, metod badawczych, formy wypowiedzianych twierdzeń, uwarunkowań społeczno-kulturowych, stopnia związku z praktyką, oraz merytorycznej systematyzacji. Jest rzeczą oczywistą, że te cechy dyscypliny naukowej nie powstają z dnia na dzień, ani też nie są rezultatem jednej choćby najwybitniejszej rozprawy. Są rozwijane stopniowo, kolejnymi publikacjami kształtującymi wprost lub pośrednio tożsamość naukową i tej dyscypliny.

Wspomniane wyżej spostrzeżenia o charakterze generalizującym uznaję za niezbędne przy ocenie pracy A. Urbanka. Jest ona bowiem w istocie nie tylko rozprawą dotyczącą tytułowego bezpieczeństwa personalnego, ale również pozycją, w której Autor dokonał swoistej reasumpcji stanowisk związanych z podstawowymi kwestiami metodologicznymi nauki o bezpieczeństwie. Tym samym Jego praca ma wartość podwójną. Jest ona bowiem podstawową pozycją dotyczącą jednej z wyodrębnianych specjalności w obszarze nauki o bezpieczeństwie, jaką zapewne stanie się bezpieczeństwo personalne, a ponadto niezmiernie istotnym elementem kształtowania nauki o bezpieczeństwie jako dyscypliny naukowej. Nawet tylko te dwie przesłanki pozwalają stwierdzić, że jest pozycją niezmiernie wartościową, zasługującą na uwagę.

Autor wyróżnił w pracy 8 rozdziałów o ciekawej konstrukcji. W pięciu pierwszych przewodnim wątkiem jest bowiem refleksja metodologiczna w różnych ujęciach. I tak rozdział pierwszy Autor poświęcił przybliżeniu badań własnych, których efektem stała się przedmiotowa praca. Kolejny drugi dotyczy systematyzacji bezpieczeństwa, a więc obszarowi o znaczącym dorobku publikacyjnym. Autor nie ograniczył się jednak do prostego przedstawienia różnego rodzaju propozycji z tym związanych formułowanych w literaturze przedmiotu, lecz dokonał analizy bezpieczeństwa z punktu widzenia jego aksjologicznych uwarunkowań, podstawowych potrzeb egzystencjalnych człowieka, a także z perspektywy praw i powinności człowieka. Podobnie rozległy poznawczo jest rozdział trzeci, analizujący miejsce i rolę bezpieczeństwa w dominujących współczesnych doktrynach społecznych. Pozwoliło to Autorowi na określenie miejsca bezpieczeństwa personalnego w obszarze bezpieczeństwa, a także wskazanie kierunków jego rozwoju. Wspomniane trzy rozdziały – w których Autor prezentuje budzącą uznanie erudycję – doprowadziły go do przedstawienia w rozdziale czwartym koncepcji *human security*, jako podłoża współczesnych założeń bezpieczeństwa personalnego oraz wskazania na wzajemne relacje między bezpieczeństwem personalnym a bezpieczeństwem państwa. Dopelnienia te rozważania rozdział piąty, który Autor uznaje za szczególnie istotny. Należy się z tą jego oceną zgodzić. Podjęto tam bowiem udaną próbę określenia

pojęć i teorii składających się na bezpieczeństwo personalne oraz wskazując na jego kontekst podmiotowy i przedmiotowy.

Kolejne trzy rozdziały pracy tworzą nie wyróżnioną formalnie, niemniej nieco odrębną jej część II. „Ciężar” rozważań Autora został bowiem przesunięty z kwestii metodologicznych na merytoryczną treść bezpieczeństwa personalnego, która jest przez niego postrzegana w trzech rozległych obszarach ekologicznym, kulturowym i społecznym. Rozdziały te cechuje dość jednolita konstrukcja wewnętrzna. Autor na wstępie każdego z nich omawia teoretyczne aspekty analizowanej przestrzeni życiowej człowieka, by na takiej podstawie wskazać na zagrożenia z nią związane, które również stara się usystematyzować. W przestrzeni ekologicznej wyróżnia np. problemy demograficzne, zdrowotne i żywnościowe; w przestrzeni kulturowej problemy te wiąże z ideologią w różnych jej odcieniach oraz religią, zwracając przy tym słusznie uwagę, na nową techniczną kategorię zagrożenia jaką daje cyberprzestrzeń; w przestrzeni społecznej zagrożeń dostrzega najwięcej wiążąc je zarówno z tradycyjnymi patologiami, jak i wynikającymi z dokonujących się przeobrażeń o charakterze społeczno-ekonomicznym. Każdy z tych trzech rozdziałów kończy część wnioskowa, dotycząca charakteryzowanych przestrzeni bezpieczeństwa w perspektywie personalnej. Przyjęta przez Autora i zauważona już wyżej jednolitość konstrukcyjna wspomnianych rozdziałów jest ich atutem, ułatwiającym percepcję bardzo rozległej problematyki.

Praca A. Urbanka, która jak zauważono podejmuje różnego rodzaju problemy metodologiczne nauki o bezpieczeństwie i bezpieczeństwa personalnego, może być uznana za wzorową właśnie z metodologicznego punktu widzenia. Jej cele, problemy i hipotezy badawcze, a także organizacja i przebieg badań zostały jasno i precyzyjnie przedstawione w rozdziale I. Podobnie precyzyjnie i konsekwentnie elementy te są prezentowane w części wstępnej każdego z kolejnych rozdziałów. Następnie zgodnie z zasadami następuje rozwinięcie omawianych problemów, by uwagi te zwieńczyć wnioskami, gromadzonymi w końcowej części każdego z rozdziałów. Trzeba przyznać, że bardzo rzadko można spotkać pracę, w której metodologia nie jest elementem domyślnym lub sprowadzonym do niezbędnego minimum. Praca A. Urbanka

z tego punktu widzenia jest nienaganna, stanowiąc w tym zakresie swego rodzaju wzorzec poprawności.

Doc. Tatiana W. Nicziszyna, kand. ped. nauk

*Brzeski Państwowy Uniwersytet im. A. S. Puszkina w Brześciu,
Republika Białorusi*

Dr Tatiana S. Aniskevich

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**KONFERENCJA NAUKOWA:
SZKOŁA PODSTAWOWA: PROBLEMY,
PRIORYTETY I PERSPEKTYWY ROZWOJU,
BRZESKI PAŃSTWOWY UNIWERSYTET
IM. A. S. PUSZKINA
Brześć 11 listopada 2015 roku**

V Naukowo-Praktyczna Konferencja *Szkoła podstawowa: problemy, priorytety i perspektywy rozwoju* poświęcona 70. rocznicy Uniwersytetu, została zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej. Konferencja zgromadziła uczonych z regionu brzeskiego: pedagogów, lekarzy, studentów, uczniów – wszystkich, którzy są zainteresowani problemami pedagogiki szkoły podstawowej, psychologicznego rozwoju młodych uczniów w wieku szkolnym, interakcji szkoły z rodziną, metodami nauczania poszczególnych dyscyplin na pierwszym szczeblu ogólnego średniego wykształcenia oraz kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli. Wśród zaproszonych gości w konferencji uczestniczyli polscy koledzy – pracownicy Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

Obrady plenarne zostały rozpoczęte przez Rektora Uniwersytetu prof. A. N. Sender, która w swoim referacie skupiła się na znaczeniu wychowania studentów jako obywateli i profesjonalistów. Według Pani Profesor, aktywność obywatelska studentów prowadzi do obywatelskiej dojrzałości, co oznacza wysoki poziom demokratycznej świadomości, zaangażowania na rzecz wartości demokratycznych i praw człowieka, otwartości na świat, świadomości i akceptacji praw i obowiązków jako członków społeczeństwa, udziału w życiu społecznym i politycznym. Kształcenie studentów jako obywateli jest ukierunkowane na rozwijanie patriotyzmu, aktywnej postawy obywatelskiej, opartej na wartościach demokracji i wolności, umacnianie świadomości swoich praw i obowiązków obywatelskich zapisanych w Konstytucji Republiki Białoruś. Według A. N. Sender, na Uniwersytecie im. A. S. Puszkina potencjał liderów samorządu studenckiego oraz organizacji pozarządowej „Białoruski Republikański Związek Młodzieży” (związku zawodowego studentów) jest wykorzystywany produktywnie podczas imprez kulturalnych, rozrywkowych i sportowych oraz społecznie istotnych działań mających na celu zwiększenie aktywności obywatelskiej młodzieży.

Z kolei prof. M. P. Osipova w swoim wystąpieniu szczególną uwagę zwróciła na wsparcie naukowo-metodyczne procesu uczenia się przyszłych nauczycieli z pozycji ich kompetencji. Przede wszystkim chodzi tu o to, że głównym ogniwem podejścia kompetencyjnego jest szkolenie nauczycieli zorientowane na praktykę. To oznacza kształtowanie nie tylko wiedzy konkretnej, a także wiedzy uogólnionej, która charakteryzuje się zrozumieniem, uświadomieniem, zdolnością do interpretacji, etc., co dalej zmierza do rozwoju doświadczeń edukacyjnych. Ponieważ Republika Białorusi stała się członkiem Procesu Bolońskiego, nauczyciele mają wiele do przemyślenia i wyjaśnienia w zakresie projektowania treści programów, planów, modeli, itp. do procesu edukacyjnego.

O polskich doświadczeniach kształtowania podstawowych kompetencji w szkołach zakomunikowała dr hab. A. Popławska, przedstawicielka Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Według słów Referentki w Polsce zwraca się szczególną uwagę na kwestię określenia skutecznych sposobów

pomiaru i oceny kluczowych kompetencji. Organizuje się egzaminy krajowe z języka ojczystego, matematyki, nauk ścisłych i przyrodniczych, co najmniej jednego języka obcego, a także szacunkowych umiejętności obywatelskich i społecznych uczniów. W szkole podstawowej, egzamin ma poziom interdyscyplinarny i ocenia się w nim czytanie, pisanie, rozumienie i korzystanie z informacji, jak również praktycznego zastosowania wiedzy. Powołano również różne komisje (krajowe i międzynarodowe) w celu oceny poziomu kompetencji uczniów.

W referacie dr A. Jacewicz został przedstawiony problem ojczystego języka jako środka skutecznego porozumiewania się uczniów, opisane składowe i wskaźniki kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym.

Doc. T. V. Nicziszyna, Kierownik Katedry Pedagogiki Edukacji Wczesnoszkolnej Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego imienia A. S. Puszkina, w swoim wystąpieniu skupiła się na pedagogicznym aspekcie zapobiegania narkomanii nieletnich oraz konieczności budowania wieloskładnikowego systemu zapobiegania uzależnieniom na podstawie rozwoju zdrowia, dobrego samopoczucia i jakości życia.

Zainteresowaniem uczestników konferencji cieszyło się wystąpienie dyrektora Regionalnego Centrum Kształcenia Korekcyjnego i Rehabilitacji T. W. Żuk. Referentka zauważyła, że kształcenie specjalne w nowoczesnych warunkach jest integralną częścią systemu edukacyjnego, który pozwala osobom ze specjalnymi potrzebami realizować prawa do edukacji i opieki korekcyjnej na wszystkich poziomach edukacji. Działalność systemu kształcenia specjalnego w Brześciu ma na celu poprawę jakości życia i kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami. W tym celu tworzy się rozwojowe, adaptacyjne środowiska edukacyjne bez barier, rozwija edukację inkluzyjną, podnosi kompetencje nauczycieli kształcenia specjalnego oraz rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami, tworzy tolerancyjne nastawienie społeczeństwa do problemów osób niepełnosprawnych.

Kolejny blok wystąpień w ramach konferencji odnosił się do profilaktyki zachowań dewiacyjnych nieletnich, takich jak kradzieże, zachowania samobójcze, cyberprzemoc, destrukcyjne graffiti.

Podczas sekcji tematycznych konferencji omówiono zagadnienia związane z poprawą procesu edukacyjnego w szkole podstawowej:

- Propedeutyka kształtowania logicznego myślenia u dzieci w wieku przedszkolnym (dr T. S. Oniskevich),
- Zagadnienia ciągłości w rozwoju pojęć geometrycznych w wieku przedszkolnym i szkolnym (doc. T. S. Budko),
- Nauczanie intonacji na lekcjach języka białoruskiego i czytania literatury (doc. N. G. Gorbachik),
- Kształtowania umiejętności świadomego czytania u młodszych uczniów (doc. G. M. Koncawaja),
- Stosowanie aktywnych metod w procesie kształcenia (doc. A. E. Levoniuk) i innych.

O problemach działalności Centrum Edukacji Specjalnej, na przykładzie specjalnej szkoły dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną poinformowała dyrektor szkoły L. G. Denisievich. Centrum Edukacji Specjalnej jest to organizacyjny i strukturalny dział, zaangażowany w rozwój, akumulację, selekcję, systematyzację, przechowywanie i rozpowszechnianie informacji oraz materialnych i intelektualnych zasobów (wiedza, umiejętności, technologii itp) niezbędnych do organizacji jakościowego procesu edukacyjnego z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Pracownicy Centrum w działalności ośrodka kierują się:

- zasadą otwartości działania pedagogicznego (zaangażowanie wszystkich nauczycieli z doświadczeniem teoretycznym i praktycznym),
- zasadą współpracy instytucji edukacyjnych z partnerami społecznymi (uczestnictwo w działaniach Centrum pracowników uczelni wyższych, pomocniczych szkół z internatem regionu brzeskiego, centrów korekcji i rehabilitacji, itp.),
- zasadą orientacji na potrzeby kształcenia specjalnego w regionie (praca w Centrum jest oparta na możliwościach i potrzebach regionu, pod uwagę jest brana liczba dzieci, ich możliwości rozwoju oraz potrzeby akumulacji określonego materiału),
- zasadą świadomości (praca Centrum ma być prezentowana na stronie internetowej szkoły, praca Centrum zasobów in-

formacji może być przedstawiona w biuletynach oraz broszurach informacyjnych.

Docent E. F. Sivashinskaja mówiła o praktycznych krokach edukacji inkluzyjnej w szkołach integracyjnych. Jak podkreśliła w swoim wystąpieniu, nauczyciele placówek oświatowych są członkami edukacji inkluzyjnej na poziomie kształcenia średniego ogólnego wraz z uczniami ze specjalnymi potrzebami i uczniami bez tych potrzeb oraz rodzicami obu grup dzieci. Będą oni musieli dostosować środowisko nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów klas integracyjnych oraz bezpośrednio uczestniczyć w ich wsparciu psychopedagogicznym (zamiast: psycho-pedagogicznym). Strategiczne kierunki działania wychowawcy klasy to:

- monitorowanie poszczególnych uczniów podczas zajęć edukacyjnych i pozalekcyjnych,
- przygotowanie dokumentów opisujących cechy psychologiczne i edukacyjne uczniów, odzwierciedlone w osobowości, zachowania, relacje interpersonalne z rówieśnikami, a zwłaszcza poziom intelektualny i emocjonalny, rozwój moralny, rodzaje trudności uczenia się, itp.,
- utrzymywanie stałego kontaktu z nauczycielami, psychologiem szkolnym, defektologiem, asystentem nauczyciela (opiekuna), lekarzem, administracją szkoły, rodzicami, itp. i definiowanie z nimi indywidualnej drogi psychologiczno-pedagogicznego wsparcia uczniów z potrzebami specjalnymi, tworzenie niezbędnego psychologicznego klimatu w klasie, który jest oparty na tolerancyjnej postawie wobec uczniów, socjalizacji i integracji ze społeczeństwem.

W zakończeniu uczestnicy Konferencji uznali, że poruszone kwestie były niezwykle ważne i znaczące w dyskusji o problemach szkoły podstawowej. Wyrażono też zainteresowanie kontynuacją wzajemnej współpracy opartej na dialogu i wymianie doświadczeń.

Dr Joanna Nawrocka

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**KAROLI GASPAR UNIVERSITY
OF REFORMED CHURCH
W PROGRAMIE ERASMUS+.
REFLEKSJE**

Program ERASMUS trwający od 1987 roku, w roku 1995 został wcielony do Programu Socrates. W 2014 roku zapoczątkowano nową edycję Programu ERASMUS, która zakończy się w roku 2020. Prócz odwołania do imienia myśliciela i uczonego Erazma z Rotterdamu (1465-1536) – pracującego w różnych krajach – nazwę programu można odczytać jako akronim *EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students*. Z programu korzystają nie tylko studenci studiujący lub realizujący praktykę w zagranicznej uczelni, ale także nauczyciele akademicy i pracownicy administracji. Wszyscy wykonują pracę, na której najlepiej się znają – nauczyciele uczą i wyjaśniają wyniki badań empirycznych, studenci studiują, pracownicy administracji szkolą się i innych. Na mocy dwustronnych umów i programu obowiązującego do 2020 Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku współpracuje z wyższymi uczelniami na terenie Czech, Słowacji, Hiszpanii, Bułgarii, Portugalii, Rumunii, Turcji, Węgier, Litwy, Łotwy, Słowenii i Chorwacji.

Pobyty, praca, wykłady

Od początku swojej pracy dla Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku uczestniczę w Programie, promując Uczelnię i prowadzone w niej badania psychologiczne. W roku akademickim 2015/2016 zostałam zaproszona do prowadzenia

wykładów przez Karoli Gaspar University of the Reformed Church z Budapesztu na Węgrzech. Zgodnie z regułami *Staff Mobility for Teaching – Mobility Agreement* – dokumentu zawierającego treści i cele przygotowanych wykładów, zaakceptowanego przez stronę goszczącą i wysyłającą, zobowiązałam się do zrealizowania 8 godzin wykładów. Wyruszyłam 3 kwietnia, wróciłam 9 kwietnia. Podczas pięciu dni (od 4 do 8 kwietnia) spędzonych na węgierskiej uczelni przedstawiłam dwa cykle wykładowe. Na każdy cykl zaplanowałam cztery godziny tak, by w razie potrzeby lub konieczności, przygotowane treści omówić w ciągu czterech dwugodzinnych zajęć. Okazało się to bardzo roztropne. Pierwszy cykl zawierał przegląd refleksji teoretycznej i badań empirycznych z zakresu psychologii rodzaju i przywództwa, drugi – z geopsychologii w ujęciu psychologii społecznej, w której się specjalizuję. Ponadto uczestniczyłam w dyskusjach z pracownikami naukowo-dydaktycznymi, studentami i koordynatorami Programu ERASMUS+. W czasie dyskusji omawiano zarówno psychologiczne badania empiryczne, jak i doświadczenia dydaktyczne oraz naukowe. Rozmowy i prace były ciekawe, studenci i pracownicy zaangażowani i kompetentni, a ich angielszczyzna tak swobodna i poprawna, że moje zmęczenie spowodowane przemierzaniem rozległego Budapesztu – uczelnia ma budynki położone w różnych i odległych od siebie częściach miasta – dawało się mniej we znaki.

Tradycja szkół ewangelików reformowanych

Karoli Gaspar University of the Reformed Church, który ma siedziby w Budzie i Peszcie, jest wyjątkowym Uniwersytetem w najlepszym znaczeniu tego słowa. Jest stary i nowy zarazem. Stary, ponieważ kontynuuje tradycje Uczelni założonej w 1855 i tak dobrze rozwijającej się, że węgierski parlament przyznał jej znaczące subwencje w roku 1900. Nowy, ponieważ w obecnym kształcie został powołany w 1993, osiągając sukces dzięki wysokiej jakości kształcenia i wysokim standardom naukowo-badawczym. W 2000 roku sukces Uniwersytetu docenił Węgierski Komitet Akredytacyjny wyposażając szkołę w granty, które przyczy-

niły się do rozwoju uczelni. JM Rektor Prof. Dr. Peter Balla kieruje obecnie Uczelnią.

Rektorat i Biuro Programu ERASMUS+ dla studentów i nauczycieli akademickich znajdują się przy placu Kalwińskim w uroczej kamienicy dawnego zajazdu – Domu pod Dwoma Lwami. W obrębie pieszego dystansu znajdują się Węgierskie Muzeum Narodowe, Muzeum Sztuki Stosowanej z olśniewającą, marmolową kopułą, Muzeum Historii i Religii Żydowskiej, Wielka Synagoga i Synagoga Rumbach zbudowana w roku 1872 według projektu, wówczas bardzo młodego i nikomu nieznanego, Ottona Wagnera. Bez wątpienia lokalizacja należy do prestiżowych.

Jednak Karoli Gaspar University of Reformed Church wydaje się jeszcze starszy, albowiem nawiązuje do idei, tradycji i ducha szkół zakładanych i prowadzonych przez ewangelików reformowanych z miejscowości takich jak Sarospatak (1531), Papa (1531), Debrecen (1538), Kolozsvár (1622) i Nagyhely (1632).

Ewangelicy reformowani są potocznie nazywani kalwinami, co sprzeciwia się zaleceniom Jana Kalwina, osoby skromnej i dalekiej od wszelkich kultów, zaś sami wyznawcy chcą podkreślić, że to nie ojciec–założyciel definiuje ich rozumienie Kościoła i chrześcijaństwa, lecz oni sami, zainspirowani jego życiem i działaniem do samodzielnego studiowania i rozważań. Węgierski Kościół Reformowany ma więcej niż 2,4 mln wyznawców. Dla porównania – szacuje się, że w Polsce osób deklarujących to wyznanie jest około trzech tysięcy. Węgierscy ewangelicy reformowani stanowią niebagatelną część populacji liczącej 10 milionów, zatem ponad trzykrotnie mniejszej niż populacja polska. To drugie wielkie wyznanie na Węgrzech, co Polaków karmionych opowieściami o powszechnym węgierskim katolicyzmie zapewne zaskakuje.

Myśl i nauczanie Jana Kalwina

Jan Kalwin urodził się w 1509 r. w Noyon w Pikardii. Żył krótko (54 lata), pracowicie, z otwartym umysłem i żarliwą wiarą. Pochowano go tak, jak sobie życzył – w bezimiennym grobie na cmentarzu dla ubogich. Przebył drogę przeciwną do ścieżki Mar-

cina Lutra. Rozpoczął swoją edukację od studiów teologicznych, ale ostatecznie ukończył prawo. Credo jego nauki wyraża się pięcioma zasadami – *sola scriptura, sola fide, sola gratia, soli Deo gloria, solus Christus* – tylko Pismo, tylko wiara, tylko łaska, tylko Bogu chwała, tylko Chrystus. Trzy pierwsze zasady ewangelicy reformowani dzielą z luteranami.

Kalwin był niezwykleym reformatorem i myślicielem, choć nie wolnym od ludzkich przywar, wręcz grzechów. Jako jeden z nielicznych w XVI-wiecznej, niespokojnej Europie rozumiał znaczenie wykształcenia kobiet, a szkoły kalwińskie były otwarte dla dziewcząt, podobnie jak w przypadku chłopców – bez różnicy stanowej i majątkowej.

Jak na prawdziwego myśliciela przystało nie obawiał się zmian. Pierwsze wyświęcenie kobiet w Kościele ewangelicko-reformowanym miało miejsce już w roku 1853. Współcześnie na czele dwóch największych Kościołów ewangelicko-reformowanych, czyli Kościoła Szkocji i Prezbiteriańskiego Kościoła USA, stanęły kobiety. To kalwiniści zakładali uczelnie słynące z wysokiego poziomu nauczania w Heidelbergu, a w USA – Harvard, Yale i Princeton. Kraje pozostające pod silnym wpływem kalwinizmu, jak Holandia, Szkocja, Anglia, USA od około XVIII wieku efektywnie rozwijały naukę, pozostając liderami także dziś.

W Gdańsku od XVII wieku przy kościele św. Piotra i św. Pawła (w Gdańsku wszystkie świątynie są piękne, cenne i unikatowe) działała szkoła mająca doskonałą opinię, w której jednym z rektorów był Jan Sereniusz Chodowiecki, wybitny lingwista i entuzjastyczny tłumacz prac Jana Amosa Komeńskiego. Chodowiecki wcześniej pełnił funkcję rektora w słynnym gimnazjum w Lesznie, a gdańszczanom wiadomo, że był stryjem uzdolnionego i cenionego artysty Daniela Chodowieckiego. W 1904 roku szkoła przeniosła się do nowej siedziby przy ul. Wały Piastowskie, obecnie I Liceum Ogólnokształcące. W tamtym czasie był to obiekt nowoczesny i doskonale wyposażony. Oprócz specjalistycznych pracowni w Szkole było obserwatorium astronomiczne i dostojna aula z organami. Do gdańskiej jedyńki uczył i zdał maturę Przewodniczący Rady Europejskiej Donald Tusk. Podobno uczeń przeciętny, jakkolwiek już wtedy żywo zainteresowany polityką.

Z postaci barwnie ekscentrycznych można przywołać Zbigniewa Sajnoga – artystę i założyciela Tranzytoryjnej Formacji Totart.

Nawet współcześnie myśl Kalwina jest błędnie rozumiana. Najczęściej zarzuca się Kalwinowi „bezlitosną” doktrynę, według której Bóg przeznaczył jednych do zbawienia, a innych do potępienia. Jednak to nie Kalwin jest pierwszym autorem idei predestynacji. Grubo przed Kalwinem głosili ją ojcowie Kościoła, a św. Augustyn, którego do radykalizmu popychało nieczyste sumienie, rozwinął ją w sposób szczególnie bezwzględny i – jak to u niego – pesymistyczny.

Nauczanie i działanie Kalwina wypełnia nadzieja dla tych, którzy jej najbardziej potrzebują – wykluczonych, zmarginalizowanych, osieroconych. Sam Kalwin odrodził w Genewie wczesnochrześcijańską opiekę w duchu *Listu św. Jakuba Apostoła* – brata Pańskiego, jak utrzymuje Uta Ranke-Heinemann oraz niektórzy teologowie. Każde nabożeństwo komunijne rozpoczynało się od zbiórki pieniędzy i jedzenia na rzecz potrzebujących. Kalwin uznał, że wszyscy wierni są kapłanami, a demokratyczność kościelnych struktur jest znakiem rozpoznawczym ewangelików reformowanych do dziś. Mimo że wysoko cenił pracę, byłby przerażony brutalnością kapitalistycznych rynków. Nie miałby wątpliwości, że sprzeniewierzyły się one służbie Bogu i bliźnim. Trzeba go także uznać za prekursora obrońców praw zwierząt, podkreślającego wartość i znaczenie zwierzęcych istnień, co innym Kościołom i dziś przychodzi z trudem.

Kalwin wzywał do samodzielności, lecz przestrzegał przed pychą. Był przekonany, że nikt (on także) nie ma monopolu na prawdę, a każde pokolenie powinno studiować i interpretować Biblię na nowo.

Dzień dzisiejszy

Karoli Gaspar University of Reformed Church

Karoli Gaspar University of Reformed Church składa się z Wydziałów – Humanistycznego, Prawa, Edukacyjnego, Teologicznego i Kolegium dla Nauczycieli. Wydział Prawa powstał jako pierwszy.

Na każdym wydziale są prowadzone liczne badania. Wydział Prawa zajmuje się badaniami nad przemocą w szkole, wyzwaniem nowych globalnych technologii, prawnymi i instytucjonalnymi aspektami zewnętrznych relacji Unii Europejskiej. Instytut Studiów Angielskich – badaniami kultury i literatury Kanady, kultury i literatury Irlandii, kognitywnej lingwistyki, problematyki translacyjnej i metodologii nauczania języka angielskiego i jego odmian. Interesujące propozycje należą także do Instytutu Studiów Niderlandzkich oraz Instytutu Języków i Kultur Orientu preferującego języki Chin oraz japoński i koreański. Co ciekawe, Kolegium dla Nauczycieli także realizuje projekt badawczy *„Development of the Roma mission strategy as well as the action plan of the reformed Church in Hungary”*. Romowie (niezasadnie zwani Cyganami, bo cyganienie występuje niezależnie od etnicznych korzeni) zawsze stanowili sporą grupę w węgierskim społeczeństwie.

Wprawdzie Instytut Psychologii, oddalony o dwie godziny drogi od Rektoratu znajduje się w budynkach dawnych koszar na peryferiach miasta, ale nauka i kształcenie nie mają nic wspólnego z peryferyjnością. Instytut może się pochwalić badaniami nad otyłością, stosowaniem metod rysunkowych i projekcyjnych w praktyce klinicznej, badaniami nad rodziną i chronicznymi zespołami bólowymi pleców.

Z zachwytem odnotowałam badania w zakresie psychologii społecznej. Dr. Paszkal Kiss (choć uzus języka węgierskiego nakazywałby rozpocząć przedstawianie osoby od nazwiska) – opiekun merytoryczny stażystów ERASMUS+ specjalizuje się w badaniach nad tożsamością polityczną i jej związkami z tożsamością etniczną, stereotypami i grupami społecznymi. Jest też znawcą osiągnięć psychologii społecznej, w tym polskich trendów w psychologii społecznej. Nic dziwnego, że jego studenci dobrze orientują się w tej problematyce. Podjęcie także współpracy naukowo-badawczej, którą Węgrzy są bardzo zainteresowani, byłoby korzystne dla rozwoju Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Strona węgierska jest również zainteresowana wysłaniem studentów na naszą Uczelnię i przyjęciem naszych studentów. Choć propozycję kieruje się do studentów wszystkich kierunków, mile widziani byłiby studenci psychologii,

którzy na pewno znajdą wiodące przedmioty z programu studiów psychologicznych, jak: psychologia rozwoju, psychologia osobowości, psychologia społeczna, psychologia społeczna w praktyce i inne. Wszystkie kursy są prowadzone w języku angielskim.

Psychologia społeczna nie zdominowała aktywności badawczej. Jest w niej również miejsce dla subtelnych i nieco tajemniczych zagadnień psychologii transpersonalnej i współczesnego mistycyzmu, podejmowanych w badaniach międzywydziałowych i interdyscyplinarnych. To rzadkość na europejskich uniwersytetach, a studia w zakresie psychologii mistycyzmu można znaleźć głównie w ośrodkach szwajcarskich rozwijających psychologię Jungowską. Kalwinowi, który kierował wspólnotą w Genewie, mogłoby się spodobać naukowe promieniowanie Szwajcarii na odległe miasta.

Nadzieją każdej szkoły wyższej są studenci. Ci, których poznałam podczas kwietniowego pobytu, część nadziei już spełnili. Kompetentni, myślący, zaangażowani w proces kształcenia i mówiący dobrym angielskim. Uniwersytet stworzył im warunki rozwoju, proponując kursy przedmiotowe w kilku językach – angielskim, niemieckim, holenderskim i hiszpańskim, a oni chętnie na te propozycje odpowiadają. Podkreślam kompetencje językowe studentów, ponieważ zdarzyło się podczas moich innych pobytów, że nie tylko studenci, ale i pracownicy naukowo-dydaktyczni posługiwali się – delikatnie mówiąc – słabą angielszczyzną. Dla cudzoziemki była to komunikacyjna tortura. Szczęśliwie, narody mówiące egzotycznymi lub trudnymi językami nie oczekują, że inni będą znali ich języki, ale skutecznie uczą się obcych i rozpowszechnionych.

To jak sprawnie funkcjonuje Karoli Gaspar University of Reformed Church oddaje wysoko informatywna strona uczelni (także w języku angielskim), nie wspominając o terminarzu prac na kolejny zbliżający się rok akademicki 2016/2017.

Mgr Monika Pawelec

*Fundacja Europejskie Centrum Inicjatyw w Naukach Sądowych,
Warszawa*

DZIAŁALNOŚĆ FUNDACJI EUROPEJSKIE CENTRUM INICJATYW W NAUKACH SĄDOWYCH

Fundacja Europejskie Centrum Inicjatyw w Naukach Sądowych (*European Forensic Initiatives Centre (EFIC) Foundation*) powstała w 2012 roku z zamiarem prowadzenia europejskich przedsięwzięć służących zapewnieniu jak najwyższej jakości w naukach sądowych oraz promowaniu nowoczesnych technologii, metod, technik i narzędzi stosowanych w naukach sądowych wśród przedstawicieli organów ścigania i wymiaru sprawiedliwości. Jednocześnie Fundacja stawia sobie za cel podejmowanie działań zmierzających do zapewnienia wszystkim stronom procesu karnego jednolitego dostępu do środków oferowanych przez współczesne nauki sądowe, z zachowaniem równowagi między tymi środkami a ochroną podstawowych praw człowieka.

Mając doświadczenie we współpracy na szczeblu międzynarodowym, od 2014 roku Fundacja prowadzi także działania w ramach ogólnokrajowego programu *Forensic Watch*, które mają na celu poprawę jakości i kompetencji biegłych sądowych. Fundacja EFIC prowadzi działania strażnicze w obszarach funkcjonowania biegłych sądowych, budowanie świadomości społecznej na temat faktycznych możliwości i ograniczeń współczesnych nauk sądowych oraz analizowanie pomyłek wymiaru sprawiedliwości, których przyczyną mogły być błędy wynikające z niewłaściwego korzystania przez biegłych ze zdobyczy współczesnej nauki. Fundacja chce stworzyć podwaliny pod sprawnie działający system społecznej kontroli działania biegłych sądowych.

Program *Forensic Watch* jest obecnie realizowany w formie trzech projektów. Pierwszy z nich **Kontrolowanie kompetencji biegłych** dotyczy obywatelskiej kontroli działania biegłych sądowych, szczególnie w warunkach zwiększających się możliwości korzystania z biegłych i prezentowania dowodów przez strony procesowe przed sądem. W ramach tego projektu powstało nowoczesne narzędzie, które w założeniach ma służyć do obiektywnej oceny kompetencji biegłych i monitorowania jakości ich usług. Zostało ono zaprezentowane w trakcie konferencji „Oczekiwania i perspektywy w polskich naukach sądowych”, zorganizowanej przez Fundację EFIC 12 kwietnia 2016 roku.

Rycina 1. Uczestnicy konferencji „Oczekiwania i perspektywy w polskich naukach sądowych” podczas prezentacji narzędzia do oceny kompetencji kandydatów na biegłych i biegłych sądowych w dniu 12 kwietnia 2016 roku



Źródło: archiwum własne Fundacji.

Narzędzie takie wydaje się niezbędne w sytuacji, w której trudno uzyskać opinię na odpowiednim poziomie, a mechanizm weryfikacji i eliminowania z rynku biegłych nieuczciwych lub nierzetelnych, którzy często bez należytego przygotowania i zaplecza podejmują się opiniowania na potrzeby wymiaru sprawiedliwości, właściwie nie istnieje. Każdy kto stoi przed wyborem

osoby deklarującej posiadanie wiadomości specjalnych ma możliwość skorzystania z opracowanego narzędzia, ponieważ zostało ono umieszczone na stronie programu Forensic Watch pod adresem: www.forensicwatch.pl/web/narzedzie01.php. Korzystanie z narzędzia jest bezpłatne i nie wymaga rejestracji.

Rycina 2. Narzędzie do oceny kompetencji kandydatów na biegłych i biegłych sądowych



Osoba oceniana oświadcza, że:

A Wyraża zgodę na ustanowienie biegłym sądowym	<input type="checkbox"/>
B Korzysta z pełni praw cywilnych i obywatelskich	<input type="checkbox"/>
C Spełnia kryterium wiekowe	<input type="checkbox"/>

Źródło: archiwum własne Fundacji.

Drugi z projektów **Budowanie świadomości obywatelskiej** jest podzielony na dwa komponenty. Pierwszy komponent skupia się na uświadamianiu społeczeństwu możliwości i ograniczeń współczesnych nauk sądowych. Realizując ten projekt Fundacja EFIC prowadzi stronę internetową www.forensicwatch.pl, na której informuje czytelników nieposiadających specjalistycznej wiedzy o zagadnieniach z obszaru kryminalistyki, wspomagając w ten sposób wiele osób w decyzji o powołaniu biegłego.

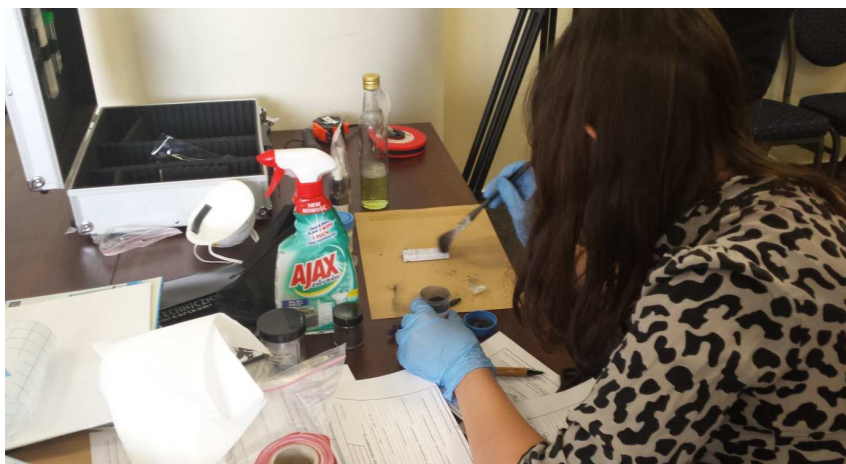
Komponent drugi, z kolei, zajmuje się wdrażaniem mechanizmów obywatelskiej kontroli biegłych występujących w trakcie rozprawy przed sądem. Fundacja EFIC współuczestniczy w obywatelskim monitoringu sądów przez analizowanie informacji na temat biegłych sądowych, uzyskiwanych przez wypełnienie kwestionariuszy ankiety w trakcie rozprawy przed sądem, przez wolontariuszy Fundacji Court Watch Polska. Kwestionariusze zosta-

ły specjalnie opracowane w tym celu przez Fundację EFIC a wolontariusze odpowiednio przeszkoleni z tematyki obejmującej ekspertyzę kryminalistyczną oraz powoływanie biegłych i rodzaje badań jakie wykonują na potrzeby postępowań sądowych.

Trzeci projekt – **Wspieranie niesłusznie skazanych** – dotyczy pomyłek wymiaru sprawiedliwości spowodowanych błędami na etapie pozyskiwania materiału dowodowego, wykonywania badań i interpretacji uzyskanych wyników. Jednym z założeń projektu było opracowanie listy procesów sądowych, które w okresie ostatnich 25 lat zakończyły się wydaniem niesłusznego wyroku z powodu wadliwej opinii wydanej przez niekompetentnych biegłych.

Jeszcze inną formą działania Fundacji EFIC jest organizacja warsztatów szkoleniowych z zakresu nauk sądowych pod hasłem **Wybrane aspekty zabezpieczenia technicznego materialnych źródeł dowodowych**. Grupą docelową warsztatów są absolwenci prawa (kandydaci na prokuratorów, sędziów, radców, adwokatów), studenci ostatnich lat studiów prawniczych oraz wszystkie osoby zainteresowane kryminalistyką. W trakcie szkolenia uczestnicy mogą zapoznać się z podstawowymi zagadnieniami z zakresu techniki kryminalistycznej, a później sprawdzić się w zadaniach praktycznych.

Rycina 3. Jedna z uczestniczek warsztatów kryminalistycznych, które odbyły się 16 kwietnia 2016 roku w Warszawie



Źródło: archiwum własne Fundacji.

Warsztaty rozpoczynają się od interaktywnego wykładu, który stanowi wprowadzenie do części zasadniczej. Dalej następują kilkugodzinne zajęcia praktyczne, w trakcie których uczestnicy w oparciu o przygotowane założenia w grupach wykonują zadania, obejmujące dokumentowanie oględzin i zabezpieczanie śladów. Uczestnicy wraz z prowadzącymi warsztaty omawiają i analizują wytworzoną przez grupy dokumentację pod kątem poprawności jej sporządzenia. W trakcie ćwiczeń korzysta się ze sprzętu i materiałów techniki kryminalistycznej.

Fundacja EFIC regularnie publikuje raporty zawierające rekomendacje dotyczące różnego typu działań mających na celu poprawę obecnego stanu nauk sądowych. W ramach Programu *Forensic Watch* powstały między innymi:

- raport *Ocena kompetencji biegłych sądowych – oczekiwania i rekomendacje*, który prezentuje wyniki badania przeprowadzonego wśród przedstawicieli zawodów prawniczych na temat ich oczekiwań co do funkcjonowania instytucji biegłego sądowego w Polsce,
- raport *Błędy w opiniach biegłych a pomyłki sądowe. Możliwości i sposoby naprawy*, opisujący możliwe do zastosowania rozwiązania systemowe dotyczące pomyłek sądowych spowodowanych działaniami biegłych,
- raport *Wynagrodzenia biegłych sądowych. Polska na tle krajów europejskich*, który odnosi się do bardzo często podnoszonego argumentu, że wynagrodzenie oferowane w Polsce za wykonywanie funkcji biegłego sądowego jest nieatrakcyjne dla wysokiej klasy specjalistów z wielu dziedzin.

Wszystkie raporty Fundacji dostępne są on-line na jej stronie internetowej.

Powyższe działania są jedynie częścią misji Fundacji, polegającej na realizowaniu przedsięwzięć zmierzających do podniesienia kompetencji podmiotów odpowiedzialnych za wykorzystanie osiągnięć współczesnych nauk sądowych w Polsce. Wszystkie osoby zainteresowane aktywnością podejmowaną przez Fundację EFIC w ramach wszelkich projektów, Zarząd Fundacji i jej działacze zapraszają do regularnego odwiedzania stron internetowych www.efic.pl, a także www.forensicwatch.pl. Na stronach tych

znajduje się wiele przydatnych materiałów i informacji z obszaru kryminalistyki i nauk sądowych, którymi Fundacja EFIC chce się podzielić.

NOTY O AUTORACH

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D. – w 1983 roku ukończyła studia z zakresu Pedagogiki przedszkolnej na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu. Tutaj w 1989 roku złożyła w tym zakresie dysertację i w 2006 roku pomyślnie sfinalizowała postępowanie o nadanie tytułu Ph.D. w zakresie pedagogiki. W 2011 roku habilitowała się na Uniwersytecie w Bańskiej Bystrzycy w specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Zawodowo zajmuje się badaniami nad profesją nauczania oraz edukacją dziecka w wieku przedszkolnym. Podczas swojej kariery zawodowej opublikowała cztery monografie, uczestniczyła jako współautorka przy powstaniu kilku innych, wydała trzy podręczniki ogólnokrajowe, jeden w języku angielskim i opracowała liczne oryginalne artykuły naukowe, które ukazały się w różnych czasopismach fachowych oraz popularnonaukowych. Wystąpiła na kilku dziesiątkach konferencji w kraju i za granicą. Jest realizatorką dwu i współrealizatorką trzech międzynarodowych projektów badawczych, realizatorką dwu oraz współrealizatorką siedmiu czeskich projektów badawczych. Jest współautorką i gwarantką kierunku studiów licencjackiego poziomu kształcenia *Nauczanie dla przedszkoli* i magisterskiego kierunku studiów *Pedagogika przedszkolna*. Jest członkinią komisji do spraw studiów doktoranckich na uniwersytetach w Ołomuńcu oraz w Bańskiej Bystrzycy. Zasiada w Radzie Naukowej Fakultetu Pedagogicznego Uniwersytetu w Ostrawie.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

Dr Anna Gadomska-Radel – absolwentka Wydziału Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Studia doktoranckie ukończyła w Katedrze Postępowania Karnego na Wydziale Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Czynnie wykonuje zawód radcy prawnego. Prowadzi zajęcia w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku oraz w Okręgowej

Izbie Radców Prawnych w Białymstoku, szkoląc aplikantów. Jest autorką monografii *Przesłuchanie dziecka jako ofiary i świadka przestępstwa w procesie karnym* oraz artykułów naukowych z zakresu postępowania karnego i postępowania cywilnego.

Kontakt z Autorką: Anna.Gadomska-Radel@wp.pl

PaedDr. Zlatica Huľová, PhD. – nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, oraz psychologii. Pracuje jako wykładowca na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Jest w Senacie Uczelni, reprezentując oraz Zakład Pedagogiki Podstawowej i Przedszkolnej Wydziału Pedagogiki. Wykłada, prowadzi seminaria w zakresie teorii edukacji, teorii rozwoju osobowości ucznia oraz badań porównawczych nad edukacją i ideami alternatywnymi. Jest dydaktykiem w zakresie dyscyplin nauk społecznych i nauk przyrodniczych, prowadzi praktyki metodyczne dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Badania, które prowadzi skupiają się na obszarze indywidualizacji procesu nauczania w przypadku uczniów z mniej uprzywilejowanych grup społecznych, zastosowania multimediów w edukacji szkolnej oraz jakości edukacji wyższej. Bierze udział w kilku projektach badawczych. Jest redaktorem lub autorką kilkunastu podręczników i monografii. Opublikowała też kilkanaście artykułów, prowadziła badania naukowe oraz zawodowe nad krajowymi i zagranicznymi podręcznikami.

Kontakt z Autorką: zlatica.hulova@umb.sk

Teacher for preprimary and primary education, and psychology teacher, works as assistant lecturer at the Pedagogic Faculty of Matej Bel University in Banska Bystrica. She is a member of the Academic Senate of the Pedagogic Faculty and the Department of Elementary and Pre-school Pedagogy, lectures and conducts seminars on educational theory, theory of student personality development, comparative education and alternative concepts. She is a didactic for social sciences and natural sciences disciplines, she leads teaching practice for students of Pre-school and Elementary Pedagogy. Her research focuses on the area of individualization in education of socially disadvantaged students, to the field of multimedia in education of school age students as well as the quality of higher education. She is a coinvestigator of several research projects. She edited several textbooks, monographs. She has published several articles, professional and scientific studies in domestic and foreign textbooks, professional publications and monographs.

Contact with the author: zlatica.hulova@umb.sk

Prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska – zainteresowania naukowe i prace badawcze koncentruje wokół szeroko rozumianej humanistyki oraz pedagogiki, a szczególnie tematów związanych ze współczesną rodziną. Szereg publikacji porusza przemiany, dysfunkcyjność, kierunki i formy wsparcia rodziny, sytuację dziecka we współczesnej rodzinie i obraz jego dzieciństwa w warunkach globalizacji, także media i multimedia w życiu dziecka. Przedmiotem badań jest często wpływ mediów na życie dzieci.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD. – pracuje w Zakładzie Pedagogiki Podstawowej i Przedszkolnej Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. W badaniach i publikacjach skupia się na problematyce kulturowej i społecznej, tak pod względem nauczania, jak i technologii kształcenia na poziomie podstawowym i przedszkolnym ofert edukacyjnych. Interesuje się głównie kulturowym i naturalnym dziedzictwem kraju i regionu, w kontekście nauczania podstawowych faktów, problemami dydaktyki historii naturalnej, integracją tematów przekrojowych w programach szkoły podstawowej, edukacją regionalną, w szczególności w zakresie środowiska i mediów oraz edukacją ruchu. Koncentruje się na wykorzystaniu środowiska zewnętrznego w procesie edukacji według programu *After School*, którego zadaniem jest integracja treści nauczania ze szczególnym uwzględnieniem lokalnej historii, nauk przyrodniczych i możliwości technicznego wspomaganie nauczania.

Kontakt z Autorką: miroslava.gasparova@umb.sk

V súčasnosti členka katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojej pedagogickej, vedeckej a publikačnej činnosti sa zameriava na oblasť spoločenskovedného, kultúrno-sociálneho, prírodovedného a technického poznávania na primárnom a predprimárnom stupni vzdelávania, zaoberá sa problematikou kultúrneho a prírodného dedičstva krajiny a regiónu najmä vo vyučovaní elementárnych reálií, problematikou didaktiky vlastivedy a elementárnych reálií, integráciou prierezových tém obsahu učiva primárneho vzdelávania, hlavne regionálnej výchovy, environmentálnej, mediálnej a dopravnej výchovy. Orientuje sa aj na potenciál externého prostredia pre edukačný proces, na mimoškolskú záujmovú činnosť. Venuje sa integrácii obsahu učiva s akcentom na vlastivedné, technické a prírodovedné reálie.

Kontaktovať autora: miroslava.gasparova@umb.sk

Dr Stanisław Kozdrowski – absolwent Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Gdańskiego w Gdańsku (1978 r.), gdzie uzyskał tytuł magistra prawa. Pracę doktorską *Wyszkolenie policyjne w Drugiej Rzeczypospolitej*, obronił w 2006 roku, na Wydziale Filologiczno–Historycznym Akademii Pomorskiej w Słupsku, uzyskując stopień dra nauk humanistycznych w dziedzinie historia. Wieloletni wykładowca prawa, kryminalistyki i kryminologii w Szkole Policji w Słupsku. Autor kilkudziesięciu skryptów i innych publikacji zawodowych z zakresu bezpieczeństwa wewnętrznego. W pracy naukowej specjalizuje się w dziedzinie historii bezpieczeństwa, zagadnień bezpieczeństwa narodowego i bezpieczeństwa wewnętrznego. Jest autorem dwóch monografii oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych. Wykładowca przedmiotów z zakresu bezpieczeństwa w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku i w Instytucie Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku, gdzie w latach 2013 – 2014, pełnił funkcję kierownika Katedry Bezpieczeństwa Narodowego. Przez 15 lat był prezesem Zarządu Agencji Ochrony „AGOPOL” Sp. z o.o. w Słupsku. Aktualnie jest członkiem Rady Naukowej Europejskiego Stowarzyszenia Nauk o Bezpieczeństwie, z siedzibą w Krakowie.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

Kpt. SG, mgr Robert Łachacz – funkcjonariusz Straży Granicznej, ekspert z zakresu postępowania administracyjnego z cudzoziemcami oraz przestępczości transgranicznej. W 2010 roku uzyskał tytuł magistra prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko–Mazurskiego w Olsztynie. W 2012 roku ukończył studia podyplomowe w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie w zakresie tematyki zwalczania przestępczości zorganizowanej i terroryzmu. Autor i współautor 11 publikacji z zakresu kryminologicznych i kryminalistycznych aspektów przemytu oraz przestępczości samochodowej.

Kontakt z Autorem: robert.lachacz@gmail.com

Dr Andrzej Puliński – studia magisterskie w zakresie nauk społecznych ze specjalnością historia na Wydziale Humanistycznym byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie. W 2006 roku na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Uniwersytetu Warmińsko–Mazurskiego obronił rozprawę doktorską *Działalność opozycyjna młodzieży szkolnej i pracowników oświaty na Warmii i Mazurach w latach 1945 – 1956. Studium historyczno–pedagogiczne*, uzyskując stopień doktora nauk hu-

manistycznych. Jest autorem 21 artykułów naukowych i jednej monografii. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z historią wychowania, historią polityki, państwa i prawa, pedagogiką porównawczą i resocjalizacją. Pracuje w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogiczne w Białymstoku.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

Mgr Monika Puławska – w 2007 roku uzyskała tytuł magistra prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Po studiach przez pewien czas pracowała w Banku Spółdzielczym w Kolnie. Ukończyła studia podyplomowe na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim na wydziale Prawa i Administracji w zakresie Pomoc Publiczna i Fundusze Strukturalne Unii Europejskiej. Obecnie doktorantka na Wydziale Prawa w Białymstoku. Ma dwoje dzieci.

Kontakt z Autorką: pulawska.monika@gmail.com

Mgr Izabela Sękowska – absolwentka 5 letnich jednolitych studiów magisterskich Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Grażyny Kędzierskiej z kryminalistyki. Studia II stopnia na Wydziale Bezpieczeństwa Wewnętrznego Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie – praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. inż. Andrzeja Urbana z zakresu bezpieczeństwa wewnętrznego. Zawodowo związana z Policją, aktualnie zajmuje się pracą dochodzeniowo-śledczą w Komendzie Wojewódzkiej Policji w Olsztynie, w obszarze przestępczości gospodarczej, w tym bankowości, oszustw, własności przemysłowej, itp. mających znaczenie dla zapewnienia bezpieczeństwa państwa w kwestii obrotu finansowego. Od niedawna słuchaczka seminarium doktorskiego. Dotychczas, jedna publikacja w kwartalniku „Policja” 2015, nr 2, druga w druku.

Kontakt z Autorką: za pośrednictwem Redakcji.

Dr Zbigniew Siemak – absolwent historii byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, doktor nauk humanistycznych. Praca doktorska *Policja Państwowa w województwie lubelskim w latach 1919 – 1939* obroniona w 2001 r. Autor około 100 opracowań z zakresu historii policji, historii państwa i prawa oraz zarządzania kryzysowego w Policji. Jest także twórcą prawie 300 biogramów policjantów zamordowanych

na Wschodzie przez NKWD i wielu inskrypcji nagrobnych na cmentarzu w Miednoje.

Kontakt z Autorem: za pośrednictwem Redakcji.

Mgr Daria Żmudzin – w roku 2009 ukończyła Technikum Architektury Krajobrazu w Piszcu. W latach 2009 – 2014 studiowała prawo na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie osiągając wysokie wyniki w nauce. Pracę magisterską obroniła w 2014 r. Na przełomie 2009 – 2010 odbywała staż w Bibliotece Publicznej Gminy Turośl. Następnie została zatrudniona w firmie ubezpieczeniowej F.H.U. Avant w Kolnie jako przedstawiciel handlowy. W latach 2014 – 2015 była na stażu w Kancelarii Adwokackiej w Piszcu. Obecnie pracuje w Kancelarii Adwokackiej w Łomży. W 2016 roku brała udział w I Olsztyńskiej Konferencji Penitencjarnej Współczesne systemy penitencjarne prezentując referat *Sposoby wykonywania kary pozbawienia wolności wobec tzw. sprawców niebezpiecznych*. Od początku zainteresowania koncentruje na prawie karnym materialnym, zwłaszcza tematyce związanej ze środkami karnymi. Mężatka, jedno dziecko. Mąż, prawnik.

Kontakt z Autorką: dariaadus@wp.pl

WYMOGI EDYTORSKIE

- Edytor tekstu Word (format doc. lub docx.).
- Styl czcionki: Bookman Old Style.
- Wielkość czcionki tekstu głównego – 11 pkt.
- Wielkość czcionki przypisów – 10 pkt.
- Interlinia (światło) tekstu głównego – 1,5 wiersza.
- Interlinia (światło) przypisów – 1 wiersz.
- Tekst wyjustowany.
- Marginesy standardowe – wszystkie po 2,5 cm.
- Wcięcie akapitowe powinno być wykonane pojedynczą tabulacją tj. 1,25 cm.
- W funkcji „Akapit” odstęp przed i po należy ustawić na 0 pkt.
- Jako sposób wyróżnienia tekstu stosuje się dla zwrotów w językach obcych (np. angielski, niemiecki, łaciński) wyłącznie *kursywę*, a dla zwrotów w języku polskim **wytluszczenie**.
- Nie należy stosować podkreśleń i druku rozstrzelonego.
- Tytuły książek podaje się *kursywą*, tytuły czasopism w „cudzysłowie”.
- Wypunktowania należy dokonywać znakiem — .
- Imię i nazwisko pojawiające się pierwszy raz należy zapisać w pełnym brzmieniu, przy ponownym pojawieniu się podaje się jedynie nazwisko.
- Odsyłacz cyfrowy przypisu należy umieścić bezpośrednio po fragmencie, do którego odnosi się przypis (przed kropką kończącą zdanie).
- Tytuł powinien być napisany czcionką 14 pkt. Bookman Old Style z **wytluszczeniem** oraz wyśrodkowany.
- Śródtytuły powinny być napisane czcionką Bookman Old Style, 12 pkt. z **wytluszczeniem**.
- Śródtytuły nie powinny być numerowane.

- Śródtytuły należy oddzielić od tekstu głównego od góry i od dołu pojedynczą interlinią.
- Nie należy stosować tzw. twardych spacji i automatycznego dzielenia wyrazów.
- Nie należy przenosić tzw. bękartów i wdów.
- Objętość artykułu powinna mieć przynajmniej 20.000 znaków lecz sugerowane jest nieprzekraczanie 30.000 znaków. Liczba ta obejmuje znaki ze spacjami, pola tekstowe, przypisy dolne i końcowe.
- Informacje o autorze umieszczone w lewym górnym rogu strony tytułowej artykułu powinny zawierać: stopień (lub tytuł) naukowy, tytuł zawodowy, imię, nazwisko, afiliację (uczelnia, wydział, katedra lub inna instytucja) pisane *kursywą*.
- Do artykułu należy dołączyć biogram autora obejmujący: nazwę ukończonej uczelni, kierunek i rok, przebieg kariery zawodowej, zainteresowania naukowe, krótki opis dorobku naukowego ewentualnie działalność dodatkową (np. członkostwo w towarzystwach naukowych, współpraca z innymi placówkami oświatowymi) oraz rodzaj kontaktu z czytelnikiem (osobiście lub za pośrednictwem redakcji).
- Do artykułu powinno być dołączone streszczenie w języku polskim oraz angielskim (do 200 wyrazów), słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim (5-10) oraz tłumaczenie tytułu artykułu w języku angielskim. Umieszcza się je po tytule głównym na początku artykułu.
- Wymagane jest sporządzenie bibliografii załącznikowej. Umieszcza się ją na końcu artykułu.
- Artykuł w języku obcym, innym niż angielski, powinien mieć streszczenie i tytuł w języku artykułu oraz w językach polskim i angielskim.

Tabele i rysunki

- Opisy tabel i rysunków (zdjęć, schematów, map, itp.) powinny być zlokalizowane bezpośrednio nad i pod nimi (bez światła).
- Tabele (tab.) i rysunki (rys.) powinny być numerowane oddzielnie.
- Tytuły tabel oraz rysunków powinny być wyrównane do lewej i pisane czcionką: Bookman Old Style, 11 pkt.
- Źródło powinno być również wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.
- Tekst w tabelach powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.

Przypisy

- W przypisach nie podaje się nazw wydawnictw.
- W kolejnych przypisach odnoszących się do pozycji już cytowanych stosuje się odpowiednio zapis w języku łacińskim: *ibidem*, *op. cit.* lub *passim*.
- Każdy przypis powinien kończyć się kropką.
- Przypisy powinny być zamieszczone u dołu stron (przypisy dolne).

UWAGA! Wydawca zastrzega sobie prawo odrzucenia artykułów niedostosowanych do wymogów edytorskich oraz skracania artykułów zbyt obszernych.

РЕДАКЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

- Текстовый редактор Word (формат doc. или docx.).
- Стиль шрифта: Bookman Old Style
- Размер шрифта основного текста - 11 пт.
- Размер шрифта сносок - 10 пт.
- Междустрочный интервал основного текста – 1,5 строки.
- Междустрочный интервал сносок – одинарный.
- Стандартная страница формата А4 (30 строк по 60 символов).
- Выравнивание текста по ширине.
- Поля - все 2,5 см.
- Отступ – одна табуляция (1,25 см).
- Интервал перед абзацем и после него не добавляется.
- Для выделения фраз на иностранном языке (например, английском, немецком, латинском), используется исключительно *курсив*, а для фраз на польском – **жирный шрифт**.
- Не используйте подчеркивание и разреженную печать.
- Названия книг выделяются *курсивом*, названия журналов берутся в "кавычки".
- Цитируемые фрагменты текста и законодательных актов берутся в "кавычки".
- Маркированные списки оформляются с помощью знака – .
- Фамилия и имя, появляясь в тексте впервые, должны быть записаны полностью, при повторном упоминании пишется только фамилия.
- Цифровая ссылка на сноску должна быть размещена непосредственно после фрагмента текста, к которому относится сноска (перед точкой в конце предложения).
- Размер шрифта заголовка 14 пт, шрифт **жирный** Bookman Old Style с выравниванием по центру.
- Размер шрифта подзаголовков 12 пт, шрифт **жирный** Bookman Old Style с выравниванием по левому краю.
- Подзаголовки не нумеруются.
- Подзаголовки отделяются от основного текста сверху и снизу одним интервалом.
- Не используйте так называемые неразрывные пробелы и автоматическую расстановку переносов.

- Для того, чтобы публикация была оценена пунктами (в Польше), объем статьи должны быть в пределах от 20000 до 30000 символов. Сюда входят пробелы, текстовые поля, постраничные и концевые сноски.
- Информация об авторе, включающая научную степень (звание), должность, имя, фамилию, название учреждения (кафедра, факультет, университет), размещается в верхнем левом углу первой страницы статьи и пишется *курсивом*.
- К статье прилагается краткая биография автора, содержащая следующую информацию: образование, какое учебное заведение закончил, этапы профессиональной карьеры, научные интересы, краткое описание научных достижений, неосновная деятельность (например, членство в научных обществах, сотрудничество с другими учебными заведениями), а также предпочитаемый способ общения с читателями (лично или через редакцию).
- Статья должна содержать перевод информации об авторе, названия статьи на польский и английский языки, а также резюме на польском и английском языках (не менее 200 знаков), ключевые слова на польском и английском языках (5-10). Все это размещается после основного названия в начале статьи.
- В конце статьи размещается библиография.

Таблицы и рисунки

- Таблицы (табл.) и рисунки (рис.) нумеруются отдельно.
- Описания таблиц и рисунков (фотографий, диаграмм, схем и т.д.) должны быть расположены непосредственно (без интервала) над таблицей, рисунком и под ними.
- Название располагается над таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 11 пт.
- Источник таблицы или рисунка располагается под таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 10 пт.
- Текст в таблицах должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 10 пт.

Постраничные сноски:

1. В сносках не указываются названия издательств.
2. В сносках, относящиеся к ранее процитированным источникам, применяется запись на латыни: *ibidem*, *op.cit.* или *passim* (что означает *там же*).
3. Каждая сноска должна заканчиваться точкой.

4. Сноски размещаются в нижней части страницы (постраничные сноски) и содержат следующую информацию об источниках:
- авторские источники (указываются все авторы):
В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов, *Девиянтное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция*, Минск 2004, с. 23.
 - коллективные исследования (сборники):
И.В. Дубровина (ред.), *Педагогика психологического образования*, Екатеринбург 2000, с. 48-56.
 - фрагменты коллективных исследований (сборников):
С.С. Коцевич, *Использование активных игротехник в процессе преподавания культуры речи*, [в:] В.И. Сенкевич (ред.), *Имя и слово*, Брест 2013, с. 109-117.
 - статьи в журналах:
З.И. Гришанова, Е.В. Левченко, *К вопросу о диагностике психического здоровья личности*, „Прикладная психология” 2002, № 2, с. 90-96.
 - статьи из Интернета:
World heritage list. UNESCO, World Heritage Centre. Mode of access. <http://whc.unesco.org/en/list>. (Date of access: 15.02.2014.)
<http://www.ies.krakow.pl/wydawnictwo/prokuratura/pdf/.pdf> (доступ 20.10.2011 г.).
 - законодательные акты:
Конвенция Организации Объединенных Наций о договорах международной купли-продажи товаров (заключена в г. Вене 11.04.1980 г.) // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2014.
 - сноски, не относящиеся к непосредственному источнику:
Э. Фромм, *Бегство от свободы*, Москва 1990, с. 122, по: Е.В. Змановская, *Девиянтология*, Москва 2004, с. 20.

Библиография

1. В библиографии не указываются источники из Интернета и законодательные акты.
2. В библиографии не указываются страницы используемых источников.
3. Указание названий издательств требуется только для иностранных источников (не польских).
4. Библиографический список оформляется в алфавитном порядке.
5. При оформлении библиографического списка необходимо пользоваться следующими схемами:
 - авторские источники (указываются все авторы):

Кондрашенко В.Т., Игумнов С.А., *Девиянтное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция*, Минск 2004.

– коллективные исследования (сборники):

Дубровина И.В. (ред.), *Педагогика психологического образования*, Екатеринбург 2000.

– фрагменты коллективных исследований (сборников):

Коцевич С.С., *Использование активных игротехник в процессе преподавания культуры речи*, [в:] В.И. Сенкевич (ред.), *Имя и слово*, Брест 2013.

– статьи в журналах:

Гришанова З.И., Левченко Е.В., *К вопросу о диагностике психического здоровья личности*, „Прикладная психология” 2002, № 2.

ВНИМАНИЕ!

Издатель оставляет за собой право отклонения материалов, не соответствующих требованиям редакции, и сокращения статей, объем которых превышает установленные пределы.

RECENZOWANIE TEKSTÓW

- Do oceny tekstu powołuje się dwóch recenzentów.
- Recenzentów wskazuje Redaktor Naczelny uwzględniając zalecenia Rady Naukowej.
- W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
- Recenzenci nie uzyskują informacji o autorze(rach) tekstu. Autor(rzy) nie uzyskują informacji o recenzentach tekstu.
- Recenzja jest w formie pisemnej i kończy się wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
- Procedura recenzowania publikacji i formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej *Czasopisma*.
- Rada Naukowa i Kolegium Redakcyjne czasopisma *Zagadnienia Społeczne* są przeciwne wszelkim przejawom nierzetelności naukowej oraz łamaniu i naruszaniu zasad etyki obowiązujących w nauce.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ

- Для рецензирования предоставленных материалов привлекается два рецензента.
- Рецензентов назначает главный редактор с учетом рекомендаций Ученого Совета.
- Для рецензирования статьи на иностранном языке хотя бы один из рецензентов приглашается из учреждений зарубежных стран, за исключением страны автора.
- Рецензенты не получают информацию об авторе(ах) материалов. Автор(ы) не получают информацию о рецензентах статьи.
- Рецензия предоставляется в письменной форме и заканчивается выводом о рекомендации статьи к публикации либо ее отклонении.
- Порядок рецензирования публикаций и бланк рецензии размещены на интернет-странице журнала *Социальные проблемы*.
- Ученый Совет и Редакционная Коллегия журнала выступают против любых проявлений научной недобросовестности и нарушения этических норм, принятых в науке.

PROJEKT OKŁADKI

Adam Jakoniuk

REDAKCJA TECHNICZNA

Grażyna Kędzierska

Marta Konopko

SKŁAD I ŁAMANIE

Marta Konopko

WYDAWCA

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Aleja Jana Pawła II 91, 15-703 Białystok,

e-mail: nwsp@nwsp.bialystok.pl;

www.nwsp.bialystok.pl

Czasopismo jest finansowane ze środków

Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku

Wersją referencyjną jest wersja papierowa

Zasady recenzowania i wymogi edytorskie czasopisma są dostępne
na stronie internetowej

Czasopismo ukazuje się co sześć miesięcy

ISSN: 2353-7426

NAKLAD: 100 egzemplarzy

DRUK

Wydawnictwo PRYMAT. Mariusz Śliwowski

ul. Kolejowa 19; 15-701 Białystok

tel. 602 766 304, e-mail: prymat@biasoft.net

www.prymat.biasoft.net