

Monika Czyewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i do wiadczenia pracowników szkół

Poni szy artykuł ukazuje problem krzywdzenia dzieci w odniesieniu do roli, jak w rozwi -
zywaniu tego problemu odgrywaj pracownicy szkoły, a szczególnie nauczyciele i pedagodzy
szkolni. W tek cie prezentowany jest przegl d polskich i zagranicznych bada opisuj cych
problematyk odpowiedzialno ci szkoły za ochron dzieci krzywdzonych. Istotn cz ci tek-
stu s wyniki bada , które autorka artykułu przeprowadziła w 2007 r. w wybranych szkołach
podstawowych na terenie Pragi Południe w ród kadry nauczycielskiej, pedagogów szkolnych,
personelu medycznego, administracyjnego oraz pracowników obsługi szkoły. Celem bada była
ocena stanu wiedzy pracowników szkół podstawowych na temat zjawiska krzywdzenia dzieci
oraz zwi zanych z nim regulacji prawnych, a tak e analiza do wiadcze tych e pracowników
w zakresie podejmowania działa na rzecz dzieci krzywdzonych i zagro onych krzywdzeniem.

dzieckokrzywdzone.pl

O problemie krzywdzenia dzieci

Problematyka udzielania pomocy dziecku krzywdzonemu obejmuje wiele aspektów, w tym m.in. reakcje osób stykaj cych si z takimi dzie mi w sytuacjach zawodowych. Zadaniem pracowników instytucji o wiatowych i kulturalnych jest m.in. – jako wychowawców i nauczycieli – rozwijanie w dzieciach i młodzie y ich naturalnych zdolno ci, wzmacnianie potrzeby zdobywania wiedzy.

Istnieje jednak czynnik, który sprawia, e ich rola w kwestii rozwi zywania problemu krzywdzenia dzieci jawi si jako szczególnie istotna – jako jedyna grupa zawodowa maj z dzie mi kontakt prawie na co dzie . Stwarza to mo liwo poznawania dziecka, jego zachowania i sposobów reagowania

w ró nych sytuacjach, wchodzenia z dzieckiem w gł bsz relacj , obserwowania rozwoju emocjonalnego, poznawczego, behawioralnego i społecznego dziecka, a tak e jego relacji z członkami rodziny.

Oznacza to, e rol kadry pedagogicznej mo na postrzega jako kluczow , a w nauczycielu mo na widzie „głównego rozgrywaj cego”, osob „pierwszego kontaktu” dla ucznia, który okazuje si by ofiar przemocy domowej (Jarosz 1998).

Szkoły s miejscem, w którym (po domu rodzinnym) dzieci sp dzaj najwi cej czasu – w przypadku dzieci starszych nawet do 50% czasu nieprzeznaczonego na wypoczynek/sen. Natomiast słu ba zdrowia czy pomoc społeczna ma z dzieckiem kontakt

wył cnie sporadyczny. Mo liwo ci wpły- waj cych z takiego stanu rzeczy nie mo na zanie dba – s one szans dla tworzc ych si w Polsce lokalnych systemów reagowa- nia na problem krzywdzenia dzieci.

Ze wzgl du na brak w Polsce wyspe- cjalizowanych słu b ukierunkowanych na ochron dzieci przed krzywdzeniem¹, trwałym elementem dyskusji nad nowymi rozwi zaniami w zakresie polityki wobec tego zjawiska powinno by odnalezienie osób moralnie i prawnie, odpowiedzial- nych w sytuacji konieczno ci udzielenia pomocy dziecku krzywdzonemu. Pedagog szkolny, wychowawca wydaje si by tu naturalnym i oczywistym sprzymierze - cem – b d c osob najcz ciej kontaktuj c si z dzieckiem, jako jeden z nielicznych ma szans reagowa natychmiast, gdy zauwa- y niepokoj ce sygnały.

Mimo e działalno na rzecz dzieci zaniedbanych, niechcianych, porzuconych, wyzyskiwanych, bitych rozpocz ła si w formie wywierania nacisku na opini pu- bliczn i decydentów politycznych jeszcze w XIX w.², zaj cie si tym tematem przez naukowców i pojawienie si problematyki krzywdzenia dzieci w podr cznikach aka- demickich nast piło dopiero w II połowie XX w. Krzywdzenie dziecka jest obecnie traktowane jako problem społeczny – narusza podstawowe prawa jednostki, zagra- a realizacji zasad demokracji, powoduje szkody jednostkowe i społeczne (Jarosz 1998). Jest zjawiskiem podlegaj cym dyna- micznym przeobra eniom – pojawiaj si nowe kategorie krzywdzenia dzieci, przy u yciu nowoczesnych technologii (np. cy-

berbullying, seksualne wykorzystywanie dzieci w celach komercyjnych).

Jednak e w polskiej polityce społecznej o problemie tym jako o kwestii społecznej mówi si od niespełna dwóch dekad. W okresie realnego socjalizmu kwestie takie jak brak poszanowania praw poszczegól- nych grup ludzi, problemy wewn trz- rodzinne itp. nie miały prawa istnienia. Przemiany w tym wzgl dzie przyniosła transformacja ustrojowa (Sajkowska 2006). O problemie przemocy w rodzinie i wobec dzieci zacz to wówczas publicznie mówi , pisa , powstawały organizacje maj ce na celu walk z zanie dbanym dot d obsza- rem. Wybrano szczeble samorz du lokal- nego i instytucje, którym przypisano prze- ciwdziałanie tej dysfunkcji.

W literaturze dotycz cej funkcjonowania rodziny wci jednak liczba publikacji, pro- gramów badawczych, studiów nad zjawi- skiem krzywdzenia dzieci w porównaniu z innymi aspektami funkcjonowania rodzi- ny pozostaje niska (Tetrycz 2002). Nawet podr czniki akademickie wydawane w la- tach 90. poruszaj ce najwa niejsze kwestie społeczne cz sto pomijały to zjawisko³.

Problematyka krzywdzenia dziecka⁴ za- cz ła by przedmiotem systematycznych studiów w krajach anglosaskich w latach 60. XX w. W pracy Henry’ego Kempe poja- wił si wówczas termin dziecka krzywdzo- nego (bitego, maltretowanego⁵) i zwi zana z nim pierwsza definicja „zespołu dziecka krzywdzonego” (maltretowanego) (Kempe et al. 1962). Kład c nacisk na najbardziej fi- zyczn form krzywdzenia, definicja ta nie wyczerpuje jednak całego spektrum krzyw-

¹ Istnieją polskie badania, które dowodzą , e za powstaniem takiej słu by (działaj cej na rzecz ochrony dzieci) opowiada si około 1/3 badanych (*Raport z badania ...* 1999).

² Mowa tu o krajach anglosaskich – Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych. Niektóre z powstałych wówczas organizacji działaj do dzi , np. NSPCC w Wielkiej Brytanii – Narodowe Towarzystwo Przeciwdziałania Okrucie stwu wobec Dzieci (lub Krajowe Stowarzyszenie na rzecz Zapobiegania Okrucie stwu wobec Dzieci).

³ Na przykład. (Rajkiewicz i in. red. 1998; Rajkiewicz red. 1997).

⁴ Termin ten ma swoje angielskie odpowiedniki; *child maltreatment* jest terminem pierwotnie u ytym w pi mien- nictwie ameryka skim. Terminem synonimicznym i stosunkowo cz ciej u ywanym w Wielkiej Brytanii jest *child abuse and neglect* (Mills 2004).

⁵ *The battered child syndrome* (ang.) – w mi dzynarodowej klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych ICD-10 mówi si o zespole maltretowanego dziecka (T 74.1).

działających do wiadczenia, jakich dziecko może doznać.

Ze względu na poruszenie w tej pracy problematyki, warto posłużyć się innymi definicjami, według której pod pojęciem krzywdzenia dziecka rozumie się *wszystkie formy fizycznego i/lub emocjonalnego złego traktowania, zaniedbania, wykorzystania seksualnego lub komercyjnego, doznane od osoby odpowiedzialnej za dziecko, której ono ufa lub która ma władzę nad nim, skutkujące faktyczną lub potencjalną krzywdą dziecka dla jego zdrowia, mojego liwo ci przetrwania, rozwoju albo godności* (WHO 1999).

Definicja ta wskazuje, że dla bycia sprawcą krzywdzenia „wystarczy” by kimś, komu dziecko ufa – może dotyczyć to nie tylko opiekunów prawnych, ale np. wychowawcy ze szkoły dziecka czy innego nauczyciela.

W ujęciu pedagogicznym zwraca się uwagę na powtarzający się charakter krzywdzących zachowań wobec dziecka oraz na etyczny aspekt rozumienia zjawiska, tzn. fakt, że stosowanie przemocy wobec dzieci godzi w zasady podmiotowego traktowania dziecka (Jarosz 1998).

Jest wiele teorii wyjaśniających fenomen przemocy wobec dzieci (Brańska 2006, za: Gelles 1973):

1) koncepcja psychopatologiczna zakłada, że tylko osoba zaburzona psychicznie może krzywdzić swoje dzieci;

2) koncepcja socjologiczna dowodzi, że na sposób traktowania dzieci mają wpływ normy i wzory kulturowe, postawy i struktura społeczna oraz ogólne zasady dotyczące relacji interpersonalnych;

3) koncepcja społeczno-sytuacyjna postrzega przemoc jako zaburzenie wzajemnych interakcji pomiędzy rodzicem a dzieckiem;

4) koncepcja integracyjna zakłada, że na pojawienie się zachowań przemocowych ma wpływ wiele czynników:

- do wiadczenia socjalizacyjne rodziców,
- ich osobowość i pozycja społeczna,

– stresy sytuacyjne do wiadczone przez rodzinę,

– normy i wartości obowiązujące w środowisku,

– wszelkie czynniki uruchamiające silne negatywne emocje.

Badania problemu krzywdzenia dzieci i jego skali nastręcają pewne trudności, między innymi z powodów nieuzgodnionej ostatecznie terminologii (Brańska 2006). Ustalenia definicyjne ukazują rozbieżności między badaczami – istnieją szerokie definicje, obejmujące swym zasięgiem i zakres zachowań wobec dzieci – od łagodnych form do poważnych, i w skrajności zakładające najdrastyczniejsze formy krzywdzenia (Jarosz 1998).

Dla omówienia skali zjawiska istotne jest również uświadomienie rozbieżności między zidentyfikowanymi/ujawnionymi przypadkami krzywdzenia dzieci w danym roku (*incidence*) a faktyczną liczbą osób, które do wiadczyły krzywdzenia w dzieciństwie (*prevalence*) (Cerezo, Pons-Salvador 2004; Sajkowska 2002). Pierwsza liczba jest z oczywistych względów niższa od drugiej.

Wzrost bezwzględnej liczby przypadków *incidence* często interpretowany jest jako wzrost faktycznej liczby ofiar, a oznacza może zwiększenie wykrywalności przestępstw. Jednym z czynników, który może zmniejszyć różnicę między *incidence* i *prevalence*, jest udoskonalany system wykrywania krzywdzenia dzieci.

Niezaprzeczalnie ważną rolę w systemie tym, a więc w identyfikacji przypadków odgrywa kadra pedagogiczna (Cerezo, Pons-Salvador 2004).

Międzynarodowe raporty podają, że w latach 80. XX w. przemoc rodzicielska dotyczyła 84%–97% dzieci na świecie. Zróżnicowania dotyczyły poszczególnych krajów i form przemocy. W raporcie wydanym przez UNICEF w 2003 r. mówi się o 3,5 tys. dzieci poniżej 15. roku życia, które w krajach OECD każdego roku umierają z powodu przemocy i zaniedbania (UNICEF 2003).

Ryzyko maltretowania dzieci ze skutkiem śmiertelnym zależy od dochodów kraju i regionu świata. Dla dzieci poniżej 5. lat w krajach o wysokich dochodach liczba zgonów szacowana jest na 2,2 dla chłopców i 1,8 dla dziewczynek na 100 000. W krajach o niższych dochodach współczynniki te są dwu- lub trzykrotnie wyższe, a w Afryce wynoszą 17,9 dla chłopców i 12,7 dla dziewczynek (Brańska 2006).

W Polsce, począwszy od lat 90., policjantka tego roku notowała wzrost liczby nieletnich ofiar przemocy. W 2006 r. w wyniku przemocy domowej, do której wezwany był patrol policyjny, pokrzywdzonych zostało 56,5 tys. osób poniżej 18. roku życia. Liczba ta spadła do 46 tys. w 2007 r.⁶

Istotną sprawą jest również kwestia przyzwolenia społecznego – połowa dorosłych Polaków akceptuje stwierdzenie, że zabicie dziecka „za karę” przez rodzica jest metodą wychowawczą, która nie powinna być stosowana, ale w sytuacjach, w których jest to usprawiedliwione. 13% natomiast twierdzi, że kara taka może być stosowana, jeżeli rodzic uzna, że będzie to skuteczne. Przyzwalałoby stosunek do fizycznego karania dzieci mający charakter, czy nie, ludzie starsi, wierzący, słabiej wykształceni oraz te osoby, które same doświadczyły w dzieciństwie kar fizycznych (Fluderska, Sajkowska 2001).

Skutki przemocy doświadczonej w dzieciństwie stanowiły w ostatnim dziesięcioleciu przedmiot badań naukowych zarówno od strony konsekwencji społecznych, zdrowotnych, jak i ekonomicznych. Można jednoznacznie powtórzyć za badaczami, że wczesne doświadczenie przemocy determinuje późniejsze życie ofiary i nierzadko stanowi barierę rozwoju patologii (Włodawiec 1997; Brańska 2006).

Zastanawia fakt, że w stosunkowo niewielu publikacjach i programach dotyczących problemu agresji w szkole, wśród przyczyn stosowania przemocy upatruje się doświadczenie i obserwowanie

przemocy w domu rodzinnym. Dowiedziono empirycznie nie tylko fakt powielania wzorców zachowań dorosłych przez dzieci (w wyniku modelowania), ale również – specyficznie w obszarze tu poruszonym – związek między doświadczeniem przemocy w domu a wchodzeniem w relacje przemocowe z rówieśnikami (Grochocińska 2004).

Zawajc nasze poszukiwania do problematyki funkcjonowania szkolnego dziecka doświadczonego przemocy w domu, należy stwierdzić, że w polskim piśmiennictwie istnieje niewiele badań analizujących związek między znanymi siłą nad dzieckiem a jego funkcjonowaniem w szkole.

Przebieg literatury zagranicznej dowodzi, że krzywdzone dzieci zagrożone są doznawaniem przemocy od swoich rówieśników w szkole, przejawianiem nieodpowiedniego zachowania. Dzieci usuwane ze szkół w swoich biografjach w większości wykazały doświadczenie przemocy w rodzinie. Są to osoby, które mają trudności w nauce i zagrożone są przez absencję szkolną (nie u dzieci niekrzywdzonych).

W dorosłym życiu ci, którzy doznawali krzywdzenia jako dzieci, są bardziej niż inni narażeni na przystąpienie do grup przestępczych, zagrożeni przejawianiem zachowań agresywnych, przestępczych oraz doświadczeniem przemocy. Badania nad odległymi skutkami przemocy fizycznej doznawanej we wczesnym dzieciństwie wykazują, że znacznie częściej dzieci ofiary w dorosłym życiu, niż osoby, które w dzieciństwie nie doznały tego typu krzywdy, przejawiają następujące symptomy (Mills 2004, za: Lansford et al. 2002; Briere 1992):

- podatność na uzależnienia,
- konflikty z prawem,
- problemy seksualne,
- agresję,
- podatność na depresję i zaburzenia lękowe,

⁶ www.policja.pl – portal Komendy Głównej Policji.

– problemy w nawi zywanu kontaktów społecznych objawiaj ce si wycofaniem z relacji.

Przegl d bada zagranicznych (Veltman, Browne 2001) ukazuje 92 badania przeprowadzone mi dzy 1967 r. a 2000 r., które badały zale no mi dzy krzywdzeniem dziecka a jego rozwojem poznawczym, inteligencj , posługiwaniem si j zykiem oraz osi gni ciami szkolnymi. Wi kszo została przeprowadzona na terenie Stanów Zjednoczonych oraz w innych krajach angloj zycznych.

Z 91% tych bada wynika, e istnieje zale no mi dzy do wiadczeniem maltretowania w domu przez dziecko a niskimi wy-

nikami w nauce tego dziecka. Wyniki 75% tych bada dowodz , e maltretowanie ma wpływ na rozwój poznawczy i rozwój mowy dziecka. Ukazuj równie , e powy szy zwi zek jest niezale ny od statusu socjoekonomicznego rodziny dziecka.

Badacze przedstawiaj nast puj ce zalecenia:

1) naukowcy i praktycy powinni powi ci specjaln uwag potrzebom edukacyjnym dzieciom zdiagnozowanym jako krzywdzone,

2) rozpoznaj c w ród swoich uczniów dzieci z trudno ciami w nauce, nauczyciele powinni by szczególnie uwra liwieni na inne symptomy krzywdzenia u tych dzieci.

Zagadnienia prawne i etyczne

W prawie obowi zuj cym w Polsce nie ma jednego aktu prawnego, który dotyczył by dzieci i ich ochrony przed krzywd , co wi e si z wcze niej wspomnianym brakiem systemu przeciwdziałania przemocy wobec dzieci. Nie istniej ustandaryzowane wytyczne post powania dla pracowników ró nych instytucji czy słu b w przypadku podejrzenia krzywdzenia dziecka. Regulacji dotycz cych interesuj cego nas aspektu odpowiedzialno ci pracowników placówki o wiatowej za dzieci nale y szuka w prawie o wiatowym, rodzinnym i karnym.

Zgodnie z art. 1 Ustawy z dnia 7 wrzenia 1991 r. o systemie o wiaty⁷ system o wiaty powinien zapewnia :

– realizacj prawa ka dego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia si oraz prawa dzieci i młodzie y do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osi gni tego rozwoju;

– wspomaganie przez szkół wychowawczej roli rodziny;

– dostosowanie tre ci, metod i organizacji nauczania do mo liwo ci psychofizycznych

uczniów, a tak e mo liwo korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;

– utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki;

– wychowanie i opiek w szkołach i placówkach;

– opiek uczniom pozostaj cym w trudnej sytuacji materialnej i yciowej;

– upowszechnianie w ród dzieci i młodzie y wiedzy o bezpiecze stwie;

– kształtowanie wła ciwych postaw wobec zagro e i sytuacji nadzwyczajnych.

Według art. 304 § 1 Kodeksu post powania karnego⁸: *Ka dy dowiedziawszy si o popełnieniu przest pstwa ciganego z urz du ma społeczny obowi zek zawiadomi o tym prokuratora lub policj .* Osoby stykaj ce si w swej pracy zawodowej z dzie mi z rodzin dysfunkcyjnych niesłusznie s dz , e do zawiadomienia s du rodzinnego, prokuratury czy te policji jest konieczna pewno , e popełniono przest pstwo krzywdzenia dziecka. Tymczasem to rol prokuratury jest ustalenie, czy przest pstwo faktycznie zostało popełnione.

⁷ DzU z 1991 r., nr 95, poz. 425.

⁸ DzU z 1997 r., nr 89, poz. 555.

Dopełnieniem tego artykułu jest art. 12 Ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie⁹ mówi cy, e: *Osoby, które w zwi zku z wykonywaniem swoich obowi zków słu bowych powzi ty podejrzenie o popełnieniu przest pstwa z u yciem przemocy wobec członków rodziny, powinny niezwłocznie zawiadomi o tym policj lub prokuratora.*

Wy ej wymienione artykuły aktów prawnych dowodz , e szkoła jako instytucja zobowi zana jest zapewni uczniom ochron przed niebezpiecze stwami oraz dostosowa metody pracy z dzieckiem do jego mo liwo ci i potrzeb, a pracownicy szkół s zobligowani powiadomi odpowiednie słu by w przypadku podejrzenia krzywdzenia dziecka.

Jednak e rozproszenie tych informacji, a tak e brak egzekwowania ich wykonywania nie skłania rzeczonych osób do zgłaszania swoich podejrze nawet wtedy, gdy zagro one jest dobro dziecka. By mo e, gdyby istniał akt prawny w cało ci po wi - cony problematyce krzywdzenia dzieci i zapobiegania zjawisku, a tak e wymieniaj cy z funkcji osoby zobligowane do działa w takich sytuacjach, pracownicy ró nych instytucji stykaj cy si z dzie mi w pracy widzieliby swoj rol bardziej jednoznacznie.

O ile nauczyciel w sposób ograniczony jest odpowiedzialny za post py dziecka w nauce – ma obowi zek przekazywa wiedz w sposób kompetentny, czytelny, zach caj cy do nauki, motywuj cy, ale nie ma wpływu na to, jak dziecko potraktuje te zach ty – o tyle w sytuacji ujawnienia przemocowej sytuacji domowej wiedz, któr posiada, obliguje go do podj cia aktywnych kroków niezale nie od postawy dziecka.

Jak pisze A.M. Sewery ska: *nauczyciel nie ponosi odpowiedzialno ci za sytuacj domow ucznia, nie ma przecie wpływu na jej zaistnienie, przebieg i zmiany . Zobowi zany jest jednak do podj cia wszystkich mo liwych kroków interwencyjnych, od rozmowy z uczniem*

pocz wszy, przez spotkanie z rodzicami (je eli nie jest ono niewskazane, jak np. w przypadku wykorzystywania seksualnego), a na kontakcie ze specjalistyczn instytucj ko cz c (Sewery ska 2004).

Aby osi gn cel systemu edukacji, którym jest wprowadzenie młodego człowieka w dorosłe ycie – danie mu narz dzi do rozumienia zjawisk w otaczaj cym go wiecie, przekazanie mu społecznie akceptowanych wzorów zachowa , konieczne jest, usuwanie barier uniemo liwiaj cych i zmniejszaj cych zdolno uczenia si . Przemoc wobec dziecka sanowi tak włanie barier .

Nauczyciele s grup zawodow , która ma lub mo e mie bezpo redni wpływ na zapobieganie krzywdzenia. Szczególn rol do odegrania maj tutaj wychowawcy i pedagodzy lub psychologowie szkolni. Kontaktuj c si z rodzicami, mog wpływa na ich zachowania. Jednak e nikle kontakty z opiekunem dziecka lub niefrasobliwie czynione dziecku przez nauczyciela uwagi mog powa nie nadwyr y delikatne relacje mi dzy dzie mi a rodzicami. (Jarosz 2002). Pokazuje to, jak istotne w tego typu działaniach wychowawczych jest dobre przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne kadry (Sewery ska 2004).

Odr bnym zagadnieniem pozostaje etyka zawodowa nauczycieli i innych pracowników szkoły. Podejmowanie działa na rzecz ochrony dzieci przed krzywdzeniem uzale nione jest od postawy moralnej. Mi - dzynarodowe standardy (znajduj ce si w ród postanowie ONZ) stwierdzaj , e nauczyciele pełni słu b publicz n , wymagane s wi c od nich gruntowne wiadomo ci, szczególne kompetencje zdobywane i utrzymywane dzi ki usilnym i ci głym studiom i, co istotne, podj cie odpowiedzialno ci osobistej i zespołowej za wychowanie i dobro uczniów (ONZ 1966).

Poniewa moralno zawodowa nauczycieli w niewielkim stopniu mo e odwoływa

⁹ DzU z 2005 r. nr 180, poz. 1493.

si do formalnych mechanizmów kontroli, a normy moralne, którymi kieruj si nauczyciele, s przenoszone na uczniów, regulowanie zachowa pracowników szkoły jest spraw niezwykle istotn . Brak, niestety, podmiotów społecznych (na szczeblach samorz du lokalnego lub w społeczno ciach lokalnych), które realnie sprawowałyby kontrol nad zachowaniami nauczycieli, pomimo istnienia takich mo liwo ci w prawie o wiatowym.

Ze wzgl du na trudno ci z okre leniem efektów pracy nauczyciela, wychowawcy, du ego znaczenia nabiera tutaj motywacja wewn trzna. Jak podaj znawcy tematu, nie s spełnione warunki materialne i organizacyjne, które pozwalałyby na wzrost tej motywacji. Nauczyciele w wi kszo ci s bardziej zorientowani na poszukiwanie innych gratyfikacji ni wewn trzne zadowolenie z pracy (Rosól 1995).

Identyfikacja przypadków krzywdzenia dzieci dokonywana przez pracowników szkoły

Posiadanie ugruntowanej wiedzy na temat symptomów krzywdzenia dzieci przez rodziców, uwarunkowa przemocy i metod diagnozowania jest szczególnie istotne w przypadku nauczycieli, gdy s oni potencjalnie pierwszymi odbiorcami informacji o przemocy domowej wobec swych uczniów. Nauczyciel jest osob , od której oczekuje si zaangażowania w sprawy uczniów, w tym ch ci poznania ich sytuacji yciowej, równie w przypadku, gdy jawi si ona jako problemowa.

Tak kryzysow sytuacj , do której rozwi zania nauczyciel mo e si przyczyni , jest krzywdzenie dziecka. Diagnoza dokonywana w szkole w takim przypadku nie jest oczywi cie pełnym badaniem sytuacji dziecka (któr przeprowadza mo e wył cznie osoba do tego przygotowana profesjonalnie) (mudzka 2006). Powinno si j raczej nazwa diagnoz wst pn , a czyniona jest najcz ciej przy u yciu obserwacji, rzadziej niesformalizowanego wywiadu (z dzieckiem, jego rodzin , innymi pracownikami szkoły znaj cymi dziecko). Nauczyciel mo e porównywa zachowania danego dziecka z tym, jak zachowywało si ono w przeszło ci oraz z zachowaniem innych dzieci.

Celem diagnozy wst pnej jest podtrzymanie lub odrzucenie podejrze krzywdzenia dziecka, ocena stopnia zagro enia dziecka, a tak e uzyskanie obrazu sytuacji

przemocy w rodzinie i ocena mo liwo ci pomocy dziecku.

Diagnoza ta powinna slu y zebraniu dowodów, które wiadczy o przemocy, w tpliwo ci dotycz ych jej wyst powania, informacji o tym, kto jest sprawc i w jakiej relacji pozostaje on z dzieckiem, jak cz sto i od jak dawna dziecko jest krzywdzone, informacji o zachowaniach pozostałych członków rodziny, informacji o relacjach, jakie dziecko ma z osob rodzica niekrzywdz cego, informacji czy zachowaniem krzywdz cym towarzysz jakie dodatkowe czynniki (Jarosz 2005).

M. mudzka podkre la, e wiedza dotycz ca diagnozowania problemu krzywdzenia i mo liwo ci udzielenia pomocy dziecku i rodzinie nie jest wystarczaj ca do tego, by podejmowane dziaania były skuteczne. Niezwykle istotne jest posiadanie przez osob dokonuj c wst pnej diagnozy pewnych społecznych kompetencji – umiej tno ci pozyskiwania potrzebnych informacji i przekazywania informacji (w tym wyra ania własnych emocji, my li i przekonania , adekwatnego reagowania na cudze kłopoty).

Uwa a ona, e najwa niejsz przyczyn niskiej aktywno ci nauczycieli w zakresie zgłaszania przypadku dziecka krzywdzonego odpowiedniej instytucji jest brak wystarczaj cej wiadomo ci problemu, maj cy swoj przyczyn w systemie kształcenia

nauczycieli/pedagogów. Istnieją badania potwierdzające tę hipotezę (Mudrzycka 2006; Jarosz 1998).

Amerkańscy autorzy udowadniają, że jedynym rolem pracownika szkoły powinno być zaobserwowanie symptomu krzywdy i przekazanie informacji o nim wyspecjalizowanemu słu b o m (ewentualnie dyrektorowi szkoły). W wielu szkołach (które same tworzą szczegółowe procedury reagowania na przemoc – tzw. *protocol*) istnieje zakaz kontaktowania się z rodzicami dziecka w sytuacjach, gdy podejrzewa się rodzica o stosowanie przemocy¹⁰.

Liczne przypadki wykazały, że zdarzało się, że tego typu działania wzmagały rodzicielską przemoc, a sprawcy postanawiali w przyszłości skryciej ukrywać efekty swojego okrucieństwa. Aby do tego nie dopuścić, wprowadza się zakaz indywidualnych prób skorygowania zachowania rodzica wobec dziecka przez nauczyciela. Dba się natomiast o to, by nauczyciel swojej roli osoby zaufania odegrał zgodnie z procedurą. Jej celem jest m.in. sprawienie, by dziecko czuło się komfortowo w kontakcie z nauczycielem, któremu ujawnia swój sekret.

Pracowników o wiaty edukuje się w zakresie umiejętności słuchania dziecka, nie zadawania mu sugerujących czy naprowadzających pytań, o mielenia go do mówienia, „odbarczenia” dziecka z poczucia winy i uspokojenia go, o sprawie nie dowiedzieć się jego koleżdy, a jedynie słu b o m ochrony dzieci (ang. *child protective services*), s d z i a i dyrektor szkoły. Nauczyciele mają mieć na względzie przede wszystkim bezpieczeństwo dziecka – należy zwrócić uwagę na reakcję dziecka na pytanie o powrót do domu po skończonych lekcjach i wówczas, w razie potrzeby, podjąć odpowiednie kroki, korzystając z pomocy słu b o m ochrony dzieci.

Na poziomie lokalnej polityki ochrony praw dziecka i przeciwdziałania krzyw-

dzeniu zachęca się pracowników szkoły, by aktywnie uczestniczyli w tworzeniu szkolnej procedury zgłaszania przypadków. Szkoły przy pomocy słu b o m ochrony dzieci organizują np. szkolenia dla nauczycieli, w których klasach są dzieci oddane do opieki zastępczej w wyniku interwencji słu b o m ochrony dzieci lub dzieci niepełnosprawne (Crosson-Tower 2003). Wykazano bowiem badawczo, że niepełnosprawność jest czynnikiem prawie 2-krotnie zwiększającym ryzyko wystąpienia maltretowania (Sullivan, Knutson 2000).

Odkryto znaczącą różnicę w podejściu do przypadków krzywdzenia między nauczycielami zatrudnionymi w szkołach specjalnych i nauczycielami w zwykłych szkołach. Mimo tego samego przygotowania do podejmowania działań wobec dzieci krzywdzonych, nauczyciele szkół specjalnych wykazywali się w sposób aktywny na polu interweniowania wobec podejrzanych przemocy. Tłumaczy się to w szczególności tym, że w tej grupie nauczycieli, jako tych, którzy na co dzień stykają się z dziećmi w trudnej, kryzysowej sytuacji, jak jest niepełnosprawność (Kenny 2001).

Zobowiązani do zgłaszania słu b o m ochrony dzieci przypadków krzywdzenia nauczyciele wskazują, że to, czego potrzebują w sytuacji, w której dziecko przekazuje im informację o tym, że jest ofiarą (lub wskazuje na to symptomy), to zwrócenie się do innych pracowników szkoły w celu potwierdzenia swoich podejrzeń (badania własne prezentowane w tym artykule również potwierdzają potrzebę skonsultowania przez pracowników szkoły z innymi do wiadczenia osobami swoich podejrzeń).

Innymi słowy, w kontaktach tego typu szukają wsparcia emocjonalnego niezależnie od sytuacji zgłaszania przypadku w sposób formalny, gdy – jak twierdzą – nie do końca ufają swojej wiedzy czy intuicji (Herzberger 2002; Hawkins, McCallum 2001).

¹⁰ Jest to szczególnie istotne i rygorystycznie egzekwowane w przypadku podejrzeń o wykorzystywanie seksualne.

Badania wskazuj , e podniesienie skuteczno ci systemu wykrywania krzywdzenia jest mo liwe m.in. dzi ki spełnieniu powy szych postulatów – zapewnieniu nauczycielom (i innym profesjonalistom: pracownikom słu by zdrowia, pomocy społecznej) fachowego wsparcia i mo liwo ci rozmowy o ewentualnych w tpliwo ciach zwi zanych z interwencj . Podkre la si równie , e konieczny jest stały monitoring realizowania obow i zku informowania słu b o podejrzeniach przemocy oraz e szkolenia kadry pedagogicznej powinny odbywa si w trybie ci głym, a nie jednorazowo (Kenny 2001).

W prowadzonym na Balearach obszernym badaniu efektywno ci programu obejmuj cego powy sze aspekty, wska nik wykrywalno ci krzywdzenia dzieci wzrół z 0,58 do 1,77 na 1000 dzieci po realizacji programu. Badacze podkre laj , e najwi kszy udział w zwi kszeniu tego wska nika mieli przedstawiciele o wiaty, gdy

to oni najcz ciej kontaktuj si z dzie mi (Cerezo, Pons-Salvador 2004).

Interesuj ce wydaje si równie poznanie przekona nauczycieli na temat symptomów krzywdzenia. Jak udowodniono, nie samo jego wyst pienie i rozpoznanie go przez nauczyciela, ale równie jego przekonania o danym objawie decyduj o tym, czy nauczyciel faktycznie uzna symptom za niepokoj cy.

Uznaje si , e dla nauczycieli głównym wska nikiem, e dziecko mo e prze ywa problemy, s zmiany w jego zachowaniu. Dowiedziono, e tego typu niepokoj ce sygnały szybciej przedostaj si do percepcji pedagogów ni np. siniaki czy inne lady przemocy fizycznej.

W ród programów szkole mo na wi c obecnie odnale i takie, które głów ny nacisk kład na podkre lanie wpływu krzywdzenia na zachowanie dziecka w klasie – gdy jest to najpewniejsza droga do wykrycia przez nauczyciela krzywdzenia dziecka (Yanowitz et al. 2003).

Bariery stanowi ce utrudnienie w podejmowaniu interwencji. Podnoszenie efektywno ci procedur wykrywania przypadków krzywdzenia dzieci przez pracowników szkół

Pracownicy szkół w zale no ci od swych kompetencji i umiej tno ci mog by zaangażowani w wykrywanie, pomoc psychologiczno-pedagogiczn i profilaktyk krzywdzenia dzieci. Mog by tymi, którzy poprzez wczesne działanie uchroni dziecko od wyrz dzenia mu powa nej krzywdy, trwałego kalectwa lub mierci.

Badacze wykryli jednak istotne czynniki, które mog zaburza zdolno i gotowo pracowników szkół do identyfikowania i zgłaszania słu bom przypadków krzywdzenia. Z pewno ci do takich czynników nale :

- niewystarczaj ce przygotowanie (b d jego brak) w czasie studiów do pracy z dzie mi krzywdzonymi,
- brak szkole tematycznych dotycz cych omawianego problemu w miejscu zatrudnienia.

Ameryka skie ródla podaj , e ustanawianie przez szkoły własnych procedur post powania w razie podejrzenia krzywdzenia dziecka usuwa lub znacz co zmniejsza znaczenie wymienionych wy ej czynników zniech caj cych do podejmowania działa (Kenny 2004). Zaleca si , by personel szkolny uczestniczył w oficjalnych, standaryzowanych warsztatach dotycz cych takich aspektów krzywdzenia dzieci, jak (Baxter, Beer 1990):

- diagnoza,
- procedura zgłaszania przypadku osobom odpowiedzialnym w placówce,
- procedura przekazywania informacji odpowiednim słu bom poza placówk ,
- regulacje prawne.

Problemem, o którym wspominaj zarówno polscy, jak i zagraniczni badacze, jest

nie tylko nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli do wykrywania przypadków krzywdzenia. Odrębny problem stanowi fakt, że spośród sytuacji, które nauczyciele uznają za krzywdzenie, jedynie część jest zgłaszana odpowiednim instytucjom – od 10% do 30% (Jarosz 2003; Herzberger 2002).

Rezultaty australijskich badań wskazują, że mimo obligacji w prawie do zgłaszania zewnętrznym instytucjom przypadków krzywdzonych dzieci, pracownicy szkół w przeważającej mierze nie zaniebują ten obowiązek (Hawkins, McCallum 2001).

Również amerykańska agencja The Federal National Child Abuse and Neglect Incidence Study wykazała, że w 1988 r. szkoły przekazały najwięcej zgłoszeń dotyczących krzywdzenia dziecka ze wszystkich instytucji publicznych (130 tys.) i jednocześnie nie to właśnie pracownicy szkół byli winnymi najwięcej zaniedbań – 410 tys. zgłoszeń nie zostało dokonanych. Tak więc jedynie 24% przypadków uznanych przez nauczycieli za podejrzenie przemocy zostało zgłoszonych służbom ochrony dzieci do dalszego zbadania sprawy (Study...1988).

Można podejrzewać, że w Polsce częściowo odpowiedzialnym za niezauważanie bądź bagatelizowanie przez nauczycieli problemu krzywdzenia dzieci w domu jest poczucie osamotnienia nauczycieli czy pedagogów w sytuacji ujawnienia przemocy przez dzieci i stanięcia przed decyzją o zgłoszeniu tego faktu odpowiednim służbom/osobom. Powiadomienie służb dla pracownika placówki o wiatowej czy sto oznacza uczestniczenie w trudnym, męczącym, a może czasem wyjątkowo niebezpiecznym procesie, którego celem jest pomoc dziecku i jego rodzinie.

Rzeczywiście, odpowiednie zajęcie się sprawą pomocy dziecku krzywdzonemu może przerastać możliwości pojedynczego człowieka. Jak wykazały badania, nauczyciele jako grupa zawodowa, mimo że blisko dziecka i relatywnie najczęściej tymi, którzy mogą dostrzec problem przemocy,

reagują tylko w nielicznych przypadkach. Tylko około 16% zgłoszeń, które trafiają do służb czy na policję, pochodzi ze szkół (Jarosz 1998).

Wśród powodów nieodpowiedniego podejmowania działań (ich nieadekwatności lub braku) podaje się wiele przyczyn. Miedzy innymi wśród nich są (Hawkins, McCallum 2001; Tite 1993; Herzberger 2002):

- niewłaściwe przeszkolenie kadry i personelu szkoły,
- nieuzgodniona definicja krzywdzenia dziecka i niezajomość poszczególnych jego form,
- brak jednoznacznie określonego kryterium podejmowania działań,
- strach (przed reakcjami rodziców, przed niszczeniem ingerencji w relacje nauczyciel-dziecko, rodzic-dziecko),
- obawa, że interwencja pogorszy sytuację dziecka,
- preferowanie działań nieformalnych nad formalnymi (w tym załatwiania sprawy osobiście),
- poczucie, że dysponuje się niewystarczającą liczbą dowodów do przekazania sprawy odpowiednim służbom.

W literaturze zagranicznej mówi się również o zaniechaniu działań spowodowanym refleksją, że służby ochrony dzieci nie oferują odpowiedniej ochrony i pomocy dzieciom – więc szkody mogą być zdziałane chybionym zgłoszeniem lub brakiem zgłoszenia w faktycznie wymagającej tego sytuacji.

Innym czynnikiem może być poglądy podzielane przez pewną część badanych pracowników szkół, że zajmowanie się dziećmi krzywdzonymi w ogóle nie powinno należeć do ich obowiązków. Postawa ta jest częściowo wzmocniona przypuszczeniem, że szkolna administracja (dyrekcja, pedagog, psycholog) w razie konieczności nie zapewniłaby interwencji odpowiedniego wsparcia (Kenny 2001).

M.C. Kenny twierdzi, że badani przez niego nauczyciele w większości wykazują brak wiadomości o oznakach krzywdzenia dzieci

i w małym stopniu znaj procedury zgłaszania. Obydwa czynniki wpływają negatywnie na udzielanie pomocy dzieciom. Prawie 2/3 badanych stwierdziło, że nie otrzymało żadnych informacji dotyczących postępowania w przypadkach krzywdzenia dziecka w czasie studiów (przygotowania pedagogicznego) i tylko bardzo niewielu miało wiadomość o istnieniu procedur szkolnych dotyczących tego obszaru, jako że szkoła nie zapewniła żadnego szkolenia.

Nieadekwatność reakcji nauczycieli (w wykrywaniu, rozpoznawaniu form) ujawniono również w przypadku nauczycieli, którzy zostali poddani szkoleniom. Badaczka sugeruje, że istnieje potrzeba standaryzowanego/sformalizowanego kształcenia w zakresie zjawiska krzywdzenia dziecka, a także czytelnych, jednoznacznych wytycznych co do procedury zgłaszania przypadków i wspierania nauczycieli spotykających się w swej pracy z podejrzeniami przemocy i zaniedbania (Kenny 2004).

Badacze i praktycy działający w krajach UE w latach 90. dokonali porównania strategii zapobiegania krzywdzeniu dzieci w krajach członkowskich (w tym roli nauczycieli). Rezultaty, niestety, wykazały istnienie trudności z mierzeniem efektów tych strategii. Faktyczna skala krzywdzenia dzieci jest wciąż nieznana i niepoddająca się porównaniom, gdy jest wnioskowana wyłącznie na podstawie szacunków (Yanowitz et al. 2003).

W Australii od 1989 r. funkcjonuje program szkoleniowy dotyczący obowiązku powiadomiania służb w przypadku podejrzenia krzywdzenia dziecka. Po 10 latach postanowiono sprawdzić jego efektywność i skuteczność. Wyniki wskazują, że program osiąga swój główny cel – zwiększa wiadomość o obowiązku zgłaszania, podnosi wiarę we własne umiejętności i możliwość rozpoznawania oznak przemocy, zwiększa wiedzę na temat podstaw do zgłaszania oraz uczy, jak odpowiednio reagować w momencie, gdy dziecko ujawni fakt bycia ofiarą krzywdzenia. Zmniejsza

się również grupa osób, która uważa, że szkodliwych skutków przemocy (np. kar fizycznych) wobec dzieci jest znikoma, a rozmiary zjawiska zawyżnione.

Mimo że wyniki badania są zadowalające – ukazują, że program realizowany jest z powodzeniem – dla pewnej grupy nauczycieli posiadane dowody wystarczające według prawa do podjęcia działań, w ich osobistym odczuciu bywają zbyt małe. Tę rozbieżność tłumaczy się znaczną liczbą zaniedbanych spraw (Hawkins, McCallum 2001).

Zaobserwowano, że programom zwiększania efektywności systemu wykrywania problemu krzywdzenia towarzyszą dodatkowe, pozytywne społeczne zjawiska. Przykładem może być program realizowany na hiszpańskich wyspach Balearach. Pomimo że działaniami zostały objęte tylko dwie dzielnice Palmy (Majorka), po wdrożeniu założonego programu profesjonaliści pracujący w innych dzielnicach wykazali również pewne pozytywne zmiany postaw.

Wykazało to badanie *pre-post* przeprowadzane we wszystkich dzielnicach miasta przed wprowadzeniem programu i po jego zakończeniu. Nazwano to „efektem generalizacji” (Cerezo, Pons-Salvador 2004).

Badając problem przemocy wobec dzieci i możliwość ich ochrony przed nią, jakimi dysponuje szkoła, na pierwszy plan wysuwa się profilaktyka zjawiska. W polskiej literaturze wymienia się stosowanie programów „uodparniających” na przemoc, przygotowujących do rodzicielstwa, podnoszących samoocenę i zdolności społeczne (Jarosz 2002).

Wychodząc poza szkołę i przyglądając się krzywdzeniu dzieci w szerszym kontekście, należy podkreślić, że działania prowadzone przez szkołę muszą być wspierane przez pozostałe służby społeczne odpowiedzialne za ochronę dzieci. W Polsce należą do nich kuratorzy sądowi, policjanci, pracownicy socjalni, a w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych czy Hiszpanii – prócz powyższych – służby ochrony dzieci.

W wielu miejscach na świecie toczy się obecnie dyskusja nad fachowością i efektywnością działań tych służb. W badaniu prowadzonym w 7 krajach Europy (rodkowoschodniej i) Wschodniej (Bułgarii, Litwie, Łotwie, Macedonii, Mołdawii, Polsce i Ukrainie) w 2005 r. badani nauczyciele w większości stwierdzili, że instytucje pomagające dzieciom rzadko ze sobą współpracują. Badani krytycznie ustosunkowali się do pomocy udzielanej przez policję oraz

służbom zdrowia, a co najmniej 1/3 uznała, że istnieje oferta pomocy nieumiejscowionej. W badaniu udzielania realnej pomocy dzieciom krzywdzonym (Sajkowska 2006).

W Stanach Zjednoczonych od lat 90. podnosi się kwestię nieprawidłowości i zrutynizowania działań służb ochrony dzieci, prowadzących często do ingerencji w prawidłowo funkcjonujące rodziny, zgłoszone do zbadania przez te służby – z powodu wadliwie działających regulacji (Orr 1999; Schene 1998).

Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i do wiadczenia pracowników szkół podstawowych w warszawskiej dzielnicy Praga Południe

Celem badania była ocena stanu wiedzy pracowników szkół podstawowych na terenie Pragi Południe na temat zjawiska krzywdzenia dzieci oraz zanych z nim regulacji prawnych. Raport prezentuje również ich do wiadczenia w zakresie podejmowania działań na rzecz dzieci krzywdzonych i zagrożonych krzywdzeniem.

Zastosowanymi technikami badawczymi było jednorazowe anonimowe badanie ankietowe. Narzędziem badawczym był standaryzowany kwestionariusz zawierający 23 pytania oraz metryczkę. Badanie zostało przeprowadzone we wrześniu 2007 r.

Charakterystyka próby

Badanie zostało przeprowadzone w sześciu szkołach podstawowych w dzielnicy Warszawa Praga Południe. Nowatorstwem podejścia polegało na dotarciu do wszystkich pracowników kadry ze szkół biorących udział w projekcie – nie tylko kadry

pedagogicznej, ale również personelu medycznego, administracyjnego oraz pracowników obsługi szkoły. Pierwotnym zamierzeniem było zbadanie ponad 500 osób. Ze względu na to, że udział w badaniu był dobrowolny, ostatecznie zebrano 261 ankiet.

Płeć

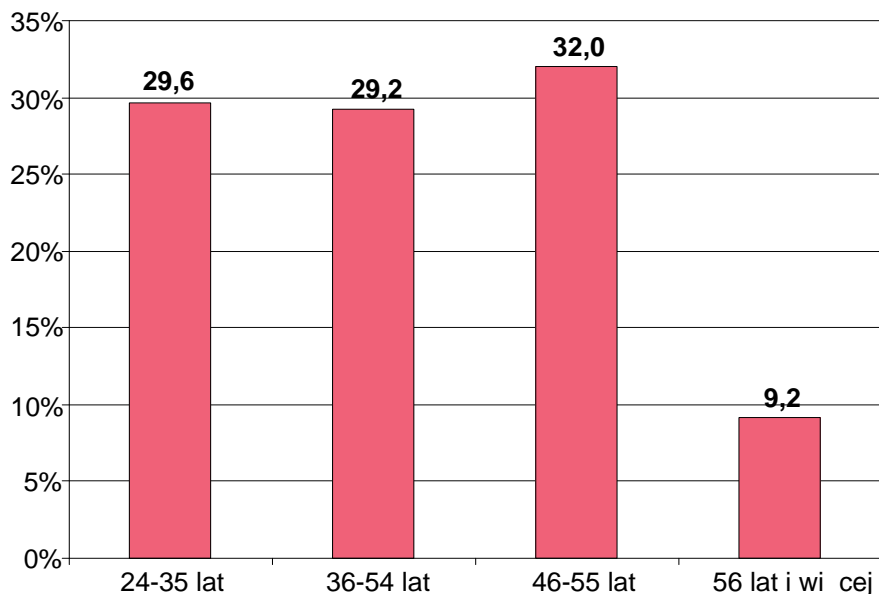
Wśród badanych zdecydowanie przeważały kobiety. Stanowiły one 83,5% respondentów, mężczyźni zaś 11,9%. 12 osób nie podało swojej płci, co stanowi 4,6% badanych.

W dalszej części badania, jeżeli chodzi o płeć, była używana jako jedna ze zmiennych – wykorzystano wyniki z wyników osób, które zaznaczyły w ankiecie swoją płeć.

Wiek

Ponad 90% osób, które wzięły udział w badaniu, to osoby do 55. roku życia. Rozkład badanych według przynależności do

przedziałów wieku (24–35, 36–45, 46–55 lat) był niemal równomierny (wykres 1).



Wykres 1. Wiek respondentów w %

Wykształcenie

Wśród respondentów zdecydowanie przeważały osoby z wyższym wykształceniem. Stanowiły 81% badanych. Wykształ-

cenie podstawowe lub niższe zadeklarowało 2,8% respondentów (tabela 1).

Tabela 1. Wykształcenie respondentów w % (N = 261)

Wykształcenie	%
Podstawowe i niższe	2,8
Zawodowe	8,5
średnie	7,7
Wyższe	81,0
Ogółem	100,0

Staż pracy w o wiacie

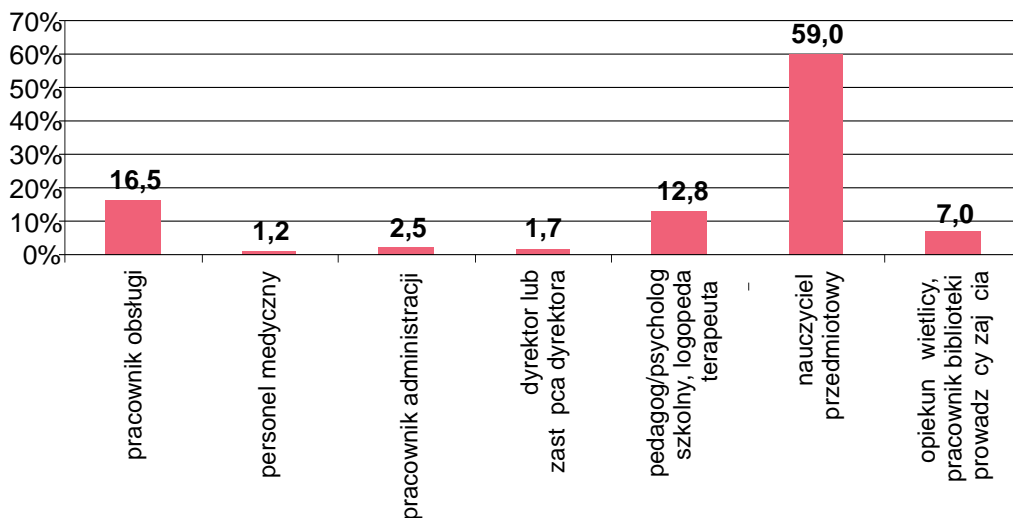
Najliczniej reprezentowane były osoby pracujące do 5 lat (25,7%) oraz osoby pracujące 21 lat lub dłużej (26,5%). Osoby pra-

cujące od 6 do 10 lat stanowiły 15,9%, od 11 do 15 lat – 15,1% i od 16 do 20 lat – 16,7%.

Stanowisko zajmowane w szkole

Wśród osób wypełniających ankietę największy procent stanowili pracownicy pedagogiczni (dyrekcja, pedagodzy, psycho-

logowie, nauczyciele, opiekunowie świetlicy, pracownicy biblioteki) – w sumie 81,4%.



Wykres 2. Badani według zajmowanych stanowisk w % (N = 261)

Pełnienie funkcji wychowawcy w przeszłości lub obecnie

Respondentom (tylko pracownikom dydaktycznym, czyli 189 osobom) zadano również pytanie o pełnienie funkcji wychowawcy obecnie lub w przeszłości. 141 pracowników (ze wszystkich szkół) zadeklarowało,

było wychowawcą w przeszłości, natomiast aktualne wychowawstwo zgłosiło 109 badanych, co stanowi odpowiednio 75% i 57,7% kadry dydaktycznej.

Wiedza i opinie badanych o zjawisku krzywdzenia dzieci oraz regulacjach prawnych związanych z podejmowaniem działań w przypadku krzywdzenia dziecka

Celem tej części badania było przeanalizowanie, jakie zachowania osób dorosłych badani uznają za krzywdzenie dziecka. Badani wymieniali zachowania, jakie uznają za krzywdzenie

fizyczne, psychiczne, seksualne i zaniedbywanie. W tabelach poniżej prezentowane są cztery najczęściej wymieniane zachowania w ramach każdej formy krzywdzenia dziecka.

Przemoc fizyczna

Przemoc fizyczna była kategorią, w ramach której respondenci wymieniali najczęściej przykładów zachowań krzywdzących. Najczęściej przytaczane formy przemocy fizycznej to: bi-

cie – 85,1%, szarpanie, popychanie i szturchanie – 63,6% (tabela 2). Ta ostatnia forma była dwukrotnie częściej wybierana przez kobiety niż mężczyźni – 68,3% wobec 35,5%.

Zniewanie emocjonalne

Najczęściej wskazywane formy zniewania emocjonalnego to: wyszydzanie, poniżanie – 58,2%, wywoływanie strachu, groby – 31% oraz odrzucenie, lekceważenie

– 24,5%. (tabela 3). Należy podkreślić, że wyszydzanie, poniżanie wymieniło 2/3 kobiet i jedynie 1/3 mężczyzn¹¹.

¹¹ Przy pozostałych formach nie było więcej tak znaczących różnic między płciami.

Tabela 2. Najcziej wymieniane przez respondentów formy przemocy fizycznej wobec dzieci w % (N = 261)

Formy przemocy fizycznej	%
Bicie	85,1
Szarpanie, popychanie, szturchanie	63,6
Kopanie dziecka, rzucanie dzieckiem	15,3
Kłucie, drapanie, szczypanie, plucie, parzenie	6,9

Tabela 3. Najcziej wymieniane przez respondentów formy krzywdzenia emocjonalnego dzieci w % (N = 261)

Formy krzywdzenia emocjonalnego	%
Wyszydzanie, poniżanie	58,2
Wywoływanie strachu, groby	31,0
Odrzucenie, lekceważenie	24,5
Krzyk	16,9

Wykorzystywanie seksualne

Była to kategoria, w której respondenci wymienili najmniej przykładów zachowań krzywdzących. Najcziej przytaczane formy wykorzystywania seksualnego to zachowania zaklasyfikowane w tym raporcie jako: kontakt fizyczny bez penetracji¹² – 59,8%, kontakt fizyczny z penetracją – 32,2% oraz treści o charakterze seksualnym (filmy, rozmowy, wulgaryzmy) – 30,7% (tabela 4).

Przyglądając się zatem bliżej wymienianym formom wykorzystywania seksualnego a wykształceniem respondentów, należy zwrócić uwagę, że ukazywanie treści o charakterze seksualnym wymieniło 36,5% osób z wyższym wykształceniem i zaledwie 8,5% osób posiadających wykształcenie inne niż wyższe.

Tabela 4. Najcziej podawane przez respondentów formy wykorzystywania seksualnego dzieci w % (N = 261)

Formy wykorzystywania seksualnego	%
Kontakt fizyczny bez penetracji	58,2
Kontakt fizyczny z penetracją	31,0
Treści o charakterze seksualnym (filmy, rozmowy, wulgaryzmy)	24,5
Ogólne/definityjne*	16,9

* Do tej subkategorii zaklasyfikowano te określenia, które mogłyby być uznane za synonimy wykorzystywania seksualnego, np. molestowanie.

Zaniedbywanie

Najcziej wymieniane przez respondentów formy zaniedbywania to: zaniedbywanie potrzeb żywieniowych – 33,7%, pozostawianie bez opieki – 32,6% oraz za-

niedbywanie emocjonalne (brak zainteresowania dzieckiem) – 31,4% (tabela 5).

Różnice procentowe między tymi formami nie były znaczne – wszystkie były

¹² Wymieniano tu np. dotykanie intymnych części ciała, przytulanie z podtekstem seksualnym.

wybijane rednio przez co trzeci osob . zaniebdywanja, jak: zaniebdywanie stanu Osoby z wykształceniem innym ni wy sze zdrowia dziecka czy niezabezpieczanie relatywnie cz ciej wymieniały takie formy dziecka przed zagro eniami.

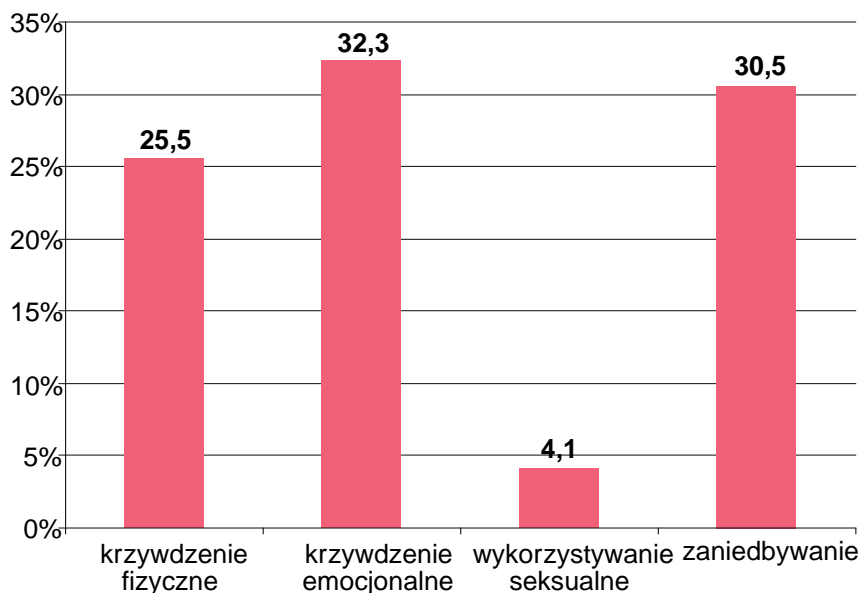
Tabela 5. Najcz ciej podawane przez respondentów formy zaniebdywania dzieci w % (N = 261)

Formy zaniebdywania dzieci	%
Zaniebdywanie potrzeb ywieniowych	33,7
Dłu szy brak opieki	32,6
Zaniebdywanie emocjonalne, brak zainteresowania	31,4
Brak dbało ci o higien dziecka	30,7

Opinie na temat skali zjawiska w ród dzieci ucz cych si w szkole, w której pracuje respondent

Badani poproszeni o oszacowanie skali poszczególnych rodzajów krzywdzenia doznawanego przez dzieci z ich szkoły ze strony rodziców czy opiekunów wskazywali zró nicowane warto ci. Ocena zjawiska przemocy fizycznej przyjmowała warto ci od 0 do 90%, zn cania emocjonalnego od 0 do 100%, wykorzystywania sek-

sualnego od 0 do 50% oraz zaniebdywania od 0 do 85%. Najwy sza rednia wskaza dotyczyła zn cania emocjonalnego: badani uznawali, i doznaje go rednio 32% dzieci. Najni sza rednia zwi zana była z wykorzystywaniem seksualnym: do wiadczyło go – według badanych – rednio 4% dzieci (wykres 3).



Wykres 3. rednie wskazania odsetka dzieci do wiadczej cych – zdaniem badanych – ró nych form krzywdzenia w % (N = 261)

Rozpoznawanie symptomów krzywdzenia dziecka

Według respondentów symptomy, które z du ym prawdopodobie stwem wskazuj , e dziecko jest krzywdzone, to:

- siniaki i inne ludy pobicia (blisko 83%),
- ucieczki z domu (ponad 75%),
- brak opieki specjalistycznej nad dzieckiem upo ledzonym (blisko 70%).

Inne wskazywane przez osoby badane symptomy to: samookaleczenia, niska higiena osobista i gwałtowne zmiany zachowania.

Co ciekawe, szczegółów i niestosowno do wieku znajomo zachowa seksualnych oraz zachowania seksualne wobec innych dzieci – jako jeden z symptomów krzywdzenia z du ym prawdopodobie stwem wskazuj cych na krzywdzenie dziecka – zaznaczyło niecałe 60% badanych. Oznacza to, e jedna trzecia badanych nie uznała tego typu objawów za niepokoj ce.

Wiedza na temat obowi zku prawnego podejmowania działa w sytuacji podejrze

Najcz cie j wybierane odpowiedzi na pytanie wielokrotnego wyboru to: zgłoszenie przeło onemu lub pedagogowi/psychologowi szkolnemu (blisko 90% wskaza) oraz zgłoszenie wychowawcy dziecka (blisko 80%). Około 1/3 odpowiadaj cych wybrało uwa n obserwacj dziecka.

Symptomy uznane za wskazuj ce z najmniejszym prawdopodobie stwem, e dziecko jest ofiar krzywdzenia, to: waga i wzrost poni ej normy (które w rzeczywisto ci mog wskazywa np. na nieorganiczne zaburzenia rozwoju (ang. *failure-to-thrive*), czyli by wynikiem zachowa krzywdz cych w stosunku do dziecka). Tylko co 5 osoba uwa a, e takie objawy, to powód do podejrze krzywdzenia dziecka.

Mniej ni połowa respondentów uwa a cz ste nieusprawiedliwione nieobecno ci, nieodpowiedni ubiór, długie pozostawianie po lekcjach w szkole oraz brak podr czników i przyborów szkolnych (czyli typowe oznaki zaniedbania dziecka) za wskazuj ce z du ym prawdopodobie stwem na do wiadczenie krzywdy przez dziecko.

krzywdzenia dziecka

Trzy czwarte (75%) badanych trafnie odpowiedziało na pytanie o prawny obowi zek podejmowania działa w sytuacji, gdy zagro one jest bezpiecze stwo dziecka – 62,3% odpowiedziało „zdecydowanie tak”, 23,4% – „raczej tak” (tabela 6).

Tabela 6. Wiedza badanych na temat obowi zku prawnego podejmowania działa , gdy istnieje podejrzenie krzywdzenia dziecka w % (N = 261)

Wyszczególnienie	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzie
Mam prawny obowi zek podejmowania działa w przypadku podejrze krzywdzenia dzieci	62,3	23,4	7,8	1,6	4,9

Opinie na temat zasobów własnych, pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych¹³ w szkole respondenta

Pracownicy szkoły w wi kszo ci przypadków uwa aj , e mają odpowiednie umiej tno ci i kompetencje do pracy z dzie mi i dorosłymi. W pytaniach o posiadanie umiej

tno ci „mi kkich” (psychospołecznych, interpersonalnych, takich jak umiej tno na wi zywania dobrego kontaktu z dzieckiem i z jego rodzicami, umiej tno zorientowa-

¹³ Pod tym poj cciem dla potrzeb tego raportu rozumiem: pracowników obsługi, administracji oraz personel medyczny, mimo e piel gniarki szkolne *de facto* nie s pracownikami szkoły.

nia si , e dziecko prze ywa trudno ci i e mog mie one zwi zek z krzywdzeniem do wiadczanym w domu rodzinnym) naj- cz cie wybierali odpowied „raczej tak”, rzadziej odpowiedzi „zdecydowanie tak”.

Pytanie, w którym najwi cej osób wybra- ło odpowiedzi „raczej nie”, „zdecydowanie nie” lub „trudno powiedzie ” dotyczyło opi- nii na temat znajomo ci regulacji prawnych.

Respondenci byli te dobrego zdania o kompetencjach i umiej tno ciach komu- nikowania si z dzieckiem i jego rodzicami oraz o wiedzy pracowników pedagogicz- nych na temat obowi zuj ce go ich prawa w kwestii podejmowania dzia ła wobec

krzywdzonych dzieci. Bardziej pozytywne i zdecydowane opinie maj respondenci o nauczycielach ni o pozostałych pracowni- kach szkoły. Mo e to wynika z faktu, e po- nad 80% badanych to kadra pedagogiczna.

Prawie 85% pracowników szkół uznało, e wi kszo lub prawie wszyscy spo ród kadry pedagogicznej potrafi nawi za dobry kontakt z dzieckiem, i ponad 90%, e umiej oni zorientowa si , e dziecko prze ywa problemy. Tylko nieco wi cej ni połowa pozostałych (niepedagogicznych) pracowników szkoły – zdaniem wypełnia- j cych ankiety – ma takie umiej tno ci.

Opinie pracowników szkoły na temat reagowania na przemoc i ich własne do wiadczenia w sytuacji krzywdzenia dziecka

Z bada wynika, e respondenci uwa aj , e najcz stsza reakcj pracowników ich szkoły na podejrzenie krzywdy dziecka jest: uwa na obserwacja dziecka w celu lepszej diagnozy przed podj ciem innych dzia ła lub rozmowa z rodzicem oraz zgłoszenie informacji o sytu- acji prze ło onemu lub wychowawcy.

Sytuacje, w których dziecko jest ofiar przemy, w ponad 92% zostały uznane przez badanych jako wymagaj ce zgłoszenia. Relatywnie rzadziej (71,3%) deklarowano, e powinno si podejmowa dzia ła wtedy, gdy „jedynie” podejrzewa si , e dziecko jest wiadkiem przemy domowej (tabela 7).

Tabela 7. Opinie badanych na temat konieczno ci podejmowania interwencji w % (N = 261)

Gdy pracownik szkoły:	Powinien interweniowa	Nie powinien interweniowa
jest przekonany, e dziecko jest ofiar przemy domowej	92,6	7,4
jest przekonany, e dziecko jest wiadkiem przemy domowej	77,1	22,9
podejrzewa, e dziecko jest ofiar przemy domowej	83,3	16,7
podejrzewa, e dziecko jest wiadkiem przemy domowej	71,3	28,7

120 respondentów (czyli 46%) stwierdzi- ło, e zdarzy ło im si podj dzia ła w sy-

tuacji przemy (lub jej podejrzenia) wobec dziecka ze strony rodziców (tabela 8).

Tabela 8. Podejmowanie interwencji przez badanych w sytuacji zetkni cia si z przypadkiem dziecka krzywdzonego w % (N = 261)

Wyszczególnienie	%
Podj ła m/podj łem dzia ła	46,0
Nie podj ła m/podj łem dzia ła	44,1
Trudno powiedzie	4,2
Brak odpowiedzi	5,7
Ogółem	100,0

W pytaniu o liczb własnych interwencji w ci gu ostatnich 2 lat, spo ród tych, którzy twierdzili, e kiedykolwiek podejmowali działania, prawie 60% nie zaznaczyło adnej odpowiedzi. Najwi cej osób zadeklarowało jednokrotne podj cie działa (tabela 9).

Tabela 9. Liczba interwencji podejmowanych przez respondenta w ci gu ostatnich dwóch lat w % (N = 120)

Cz stotliwo interwencji	%
Raz	19,9
2-5 razy	15,7
6-10 razy	2,8
Wi cej ni 10 razy	3,4
Brak odpowiedzi	58,2
Ogółem	100,0

Osob w szkole, do której respondenci najcz ciej zgłaszali przypadek krzywdzenia, był pedagog lub psycholog szkolny (tabela 10).

Tabela 10. Osoby, z którymi respondenci nawi zywali kontakt podczas podejmowania działa na rzecz krzywdzonego dziecka w % (N = 120)

Osoby, z którymi respondenci nawi zywali kontakt podczas działa na rzecz dziecka krzywdzonego	%
Z pedagogiem lub psychologiem szkolnym	88,6
Z dzieckiem	69,3
Z rodzicem	62,3
Z dyrektorem	48,2
Z innym nauczycielem	38,6
Z piel gniark lub lekarzem	40,4
Z inn osob	2,6
Z nikim	1,8

Je eli pracownik szkoły podejmował działania w postaci nawi zania kontaktu z jak instytucj zewn trzn , to był to najcz ciej o rodek pomocy społecznej – około 1/4 przypadków (tabela 11).

Relatywnie niewiele osób (niecałe 5%) stwierdziło, e w sytuacji, gdy dziecko było zagro one, szkoła nie podj ła adnych działa . Zastanawia jednak około 20% odpowiedzi „trudno powiedzie ”. Mo e to oznacza, e tak naprawd liczba zaniedbanych spraw jest du o wysza.

W pytaniu o trudno ci zwi zane z podejmowaniem działa 48% badanych (któ-

rzy odpowiedzieli na to pytanie) orzekło, e nie spotkali si z adnymi problemami w zwi zku z podj cciem działa na rzecz krzywdzonego dziecka. Pozostali wybierali najcz ciej: dodatkowe obci enie w czasie wolnym (39%) i nara enie si na negatywne reakcje rodziców (33%).

Tylko niewielki odsetek respondentów zaznaczył, e jaki czynnik z du cz - stotliwo ci powstrzymuje pracowników szkoły przed zgłaszaniem krzywdzenia dziecka. Najcz ciej wybierano „obaw przed pogorszeniem sytuacji dziecka ewentualnymi działaniami”. Poza tym

Tabela 11. Instytucje, do których respondent si zgłosił w ramach interwencji na rzecz krzywdzonego dziecka w % (N = 120)

Instytucje, do których respondent si zgłosił w ramach interwencji na rzecz krzywdzonego dziecka	%
Nigdzie	63,0
O rodek pomocy społecznej	23,9
Policja	13,0
S d cywilny („rodzinny”)	10,9
Inna instytucja	6,5
S d karny	4,3
Prokuratura	4,3
Organizacja pozarz dowa	4,3

wi cej ni 10% badanych wybrało: strach przed konsekwencjami dla siebie i własnej rodziny oraz nieznamo prawa i procedur.

Oceniaj c wpływ takich czynników, jak: brak ch ci pomagania dzieciom, obawa przed negatywnymi konsekwencjami dla szkoły, brak zainteresowania yciem uczniów, przekonanie, e to nie ich obo wi zek – 70% respondentów uznało, e nigdy nie powstrzymuj one pracowników szkoły przed podj ciem działa .

Badani uwa aj , e najbardziej pomocne w rozpocz ciu działania na rzecz krzywdzonego dziecka byloby nawi zanie współpracy z innymi (prawie 80%). Ponadto pomogłoby posiadanie pewno ci, e krzywdzenie faktycznie miało miejsce oraz mo liwo porozmawiania z do wiadczone osob . W dalszej kolejno ci wa ne byloby posiadanie instrukcji (krok po kroku, jak pomóc dziecku krzywdzonemu). Blisko 16% badanych zadeklarowało potrzeb przekazania sprawy komu innemu i nie zaimowanie si ni wi cej (tabela 12).

Tabela 12. Potrzeby respondentów warunkuj ce mo liwo podj cia przez nich działa w sytuacji zetkni cia si z przypadkiem krzywdzenia dziecka w % (N = 261)

Potrzeby respondentów warunkuj ce mo liwo podj cia przez nich działa na rzecz krzywdzonego dziecka	%
Nawi zanie współpracy z innymi	77,9
Pewno , e dochodzi do krzywdzenia	71,3
Mo liwo porozmawiania z do wiadczone osob	70,0
Instrukcja jak pomóc	47,9
Instrukcja po czym pozna krzywdzenie	37,5
Ochrona przed ewentualnymi atakami	20,0
Przekazanie sprawy komu innemu	15,8

Kwalifikacje i podnoszenie poziomu wiedzy

Prawie 38% respondentów twierdzi, e uczestniczyło w kursie/szkoleniu, warsztacie na temat problemu krzywdzenia dzieci. Nie sposób jednak jednoznacznie uzna ,

czy wszystkie te kursy faktycznie dotyczyły ochrony dzieci przed krzywdzeniem. W pytaniu, w którym nale ało wymieni nazw szkolenia, cz badanych zosta-

wiała puste miejsce lub pojawiały się odpowiedzi sugerujące, że nie było to faktycznie szkolenie z zakresu przeciwdziałania przemocy wobec dzieci, np. rada pedagogiczna, pogadanka o rozwoju dzieci.

W sumie poszerzenie wiedzy na temat problemu krzywdzenia dzieci wydaje się „zdecydowanie potrzebne” jednej czwartej badanych i „raczej potrzebne” 43,3%. Co piąty badany uważa, że nie jest ono potrzebne.

Uczestnicy badania najchętniej pogłębiliby swoją wiedzę o przepisy prawne z zakresu przeciwdziałania przemocy, umiejętność kontaktowania się z zagrożonym dzieckiem i jego opiekunami, procedury postępowania w przypadku krzywdzenia oraz symptomy przemocy emocjonalnej. Wszystkie te tematy wymieniło ponad 60% badanych. Najmniej respondenci zainteresowani są wiadomościami o symptomach zaniedby-

wania. Nikt z respondentów nie wypełnił pustego pola, gdzie można było wpisać wybrany przez siebie temat szkolenia.

Posiadanie przez pracowników szkoły za wiadczenia o niekaralności jest powszechnie uznane przez respondentów koniecznością. W przypadku każdej funkcji pełnionej na terenie szkoły podstawowej potrzeb posiadania takiego za wiadczenia uznało co najmniej 62,9% badanych. Odpowiedzi „nie jest konieczne posiadanie za wiadczenia” oraz „trudno powiedzieć” nie przekraczają 20%. Trzy zawody, co do których respondenci w co najmniej 90% uważają, że powinno być obowiązkiem okazania za wiadczenia, to: dyrektor, pedagog/psycholog/logopeda oraz opiekun wietlicy. Ponad 15% respondentów uważa, że pracownik techniczny, pracownik stołówki i sprzątac/ka nie muszą przedstawiać takiego dokumentu.

Podsumowanie

Z badania wynika, że respondenci mają pewną wiedzę na temat problemu krzywdzenia dzieci, jego symptomów oraz skali zjawiska. Spośród badanych wyodrębniła się grupa osób (nieco ponad 1/3 respondentów), których wiedzą można określić jako dobrą. Wiedzą pozostałych 2/3 można ocenić jako zdecydowanie niewystarczającą – są to osoby, o których nie można powiedzieć, że są odpowiednio przygotowane do podejmowania działań w sytuacji podejrzenia krzywdzenia dziecka.

Blisko 70% respondentów poprawnie łączy z krzywdzeniem dziecka takie symptomy jak: siniaki i inne lada pobicia, ucieczki z domu oraz brak opieki specjalistycznej nad dzieckiem upoledzonym. Inne wskazywane przez osoby badane symptomy to: samookaleczenia, niska higiena osobista i gwałtowne zmiany zachowania.

Co trzecia osoba nie uznała szczegółowej i niestosownej do wieku znajomości zachowań seksualnych oraz zachowań seksualnych wobec innych dzieci za symptomy

z dużym prawdopodobieństwem wskazujące na krzywdzenie dziecka. Jednocześnie połowa badanych nie łączy pewnych objawów zaniedbywania z krzywdzeniem dziecka.

Zdecydowana większość badanych (80%) ma prawidłową wiedzę na temat tego, z kim należy się kontaktować w przypadku podejrzenia krzywdzenia dziecka (wychowawca, pedagog szkolny). Większość respondentów orientuje się, jakie są zadania pracownika szkoły w sytuacji podejrzenia krzywdzenia dziecka i wynika to z regulacji prawnych. Niepokojące jest, że wśród osób, które są wiadome prawnego obowiązku podejmowania działań w przypadku podejrzenia krzywdzenia dzieci, a 17,4% stwierdziło, że w sytuacji, gdy podejrzewa się, że dziecko jest ofiarą przemocy w domu – nie należy interweniować.

Im więcej respondentów szacował skalę zjawiska krzywdzenia dzieci przez rodziców, tym częściej podejmował działania. Prawie połowa badanych podjęła interwencję

w sytuacji spotkania się z przypadkiem krzywdzenia dziecka. Działania te najczęściej obejmowały styczność z innym pracownikiem szkoły lub rodzicem dziecka. Co czwarty interweniował lub kontaktował się z ośrodkiem pomocy społecznej.

Ponad 1/3 respondentów stwierdziła, że uczestniczyła w szkoleniach z zakresu przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci. Prawie 70% badanych odczuwa konieczność podniesienia poziomu wiedzy na temat tego zjawiska. Wszyscy respondenci, którzy uczestniczyli w przeszłości w szkoleniu z zakresu ochrony dzieci przed krzywdzeniem, są skłonni do poszerzania swojej wiedzy i umiejętności. Osoby, które wiedzą o prawnym obowiązku podejmowania

działań w sytuacji krzywdzenia dziecka, mają potrzebę pogłębienia tych wiadomości. Osoby, które nie podnosiły nigdy swoich kwalifikacji, wykazywały relatywnie mniejsze zainteresowanie szkoleniami. Ci z respondentów, którzy nie podejmowali interwencji, dwukrotnie rzadziej niż podejmujący interwencje mieli potrzebę rozszerzania zasobu wiedzy.

Wyniki badania jednoznacznie dowodzą, że pracownicy szkół czują nieodzowność bliższej współpracy z innymi profesjonalistami (pedagogiem, pracownikiem socjalnym itp.) i rodzicami oraz konsultacji z ekspertami na temat problemu krzywdzenia dzieci w przypadku podejmowania działań na rzecz bezpieczeństwa dziecka.

Zakończenie

Specjaliści zajmujący się tematem w różnorodnych aspektach zjawiska wymagających podjęcia szybkich działań wymieniają brak istnienia efektywnego systemu pomocy dzieciom – ofiarom nadużyć, niewystarczające instrumenty umożliwiającej podejmowanie odpowiednich działań, a także zgłaszają potrzebę dogłębnej analizy m.in. czynników środowiska rodzinnego, mających potencjalny wpływ na wystąpienie zjawiska przemocy wobec dziecka, rozpoznania funkcjonujących obecnie rozwiązań w opiece nad dzieckiem i rodziną oraz rozpoznania odpowiednich służb oraz grup zawodowych, w szczególności środowisk szkolnych, które mogą być zaktywizowane w zapobieganiu problemowi (Jarosz 1998, Brańska 2006). Rozwiązania, jakie mogłyby stać się wzorcem, inspiracją do zaplanowania prawidłowo funkcjonującego systemu, to „międzyagencyjny” (wielopodmiotowy) system zapobiegania krzywdzeniu dzieci, wykorzystujący metody pracy interdyscyplinarnej.

W idei wspomnianej interdyscyplinarności widzę rozwiązanie następującej kwestii: wielu przedstawicieli zawodu nauczyciel-

skiego musi mierzyć się z poczuciem obowiązku wobec krzywdzonego dziecka do zrobienia czegoś, co pomogłoby mu w jego trudnej sytuacji. Jednocześnie nie do wiadomości poczucia winy, a nie nic nie zrobili, bo nie byli w stanie lub nie wiedzieli, jakie kroki przedsięwziąć, by nie zaszkodzić dziecku i samemu sobie. Zapewne nie wpływa to pozytywnie na postrzeganie ich własnej roli i wpływu, jaki mogliby – jako przedstawiciele zawodu nauczycielskiego i wychowawcy młodego pokolenia – mieć na otaczającą ich rzeczywistość. O tym, że dziecko przychodzi do szkoły z domu, gdzie dzieje mu się krzywda, wiedzą dobrze nie tylko nauczyciele, ale też inni pracownicy szkoły, tacy jak pielęgniarka szkolna, osoby pracujące w wietlicy, bibliotece, stołówce czy szatni.

Należy do tego, by informacje o krzywdzonym dziecku, jakimi te osoby dysponują, były wykorzystywane w celu bardziej profesjonalnego i kompleksowego rozwiązania problemu przemocy wobec najmłodszych. Przegląd polskich badań nad tym tematem ukazuje zainteresowanie również tym wymiarem (Jarosz 1998).

Oddzielną dyskusją jest kwestia efektywności działań wymiaru sprawiedliwości i służb społecznych w przypadku krzywdzenia dzieci. Brak wyspecjalizowanych służb w Polsce, które za główny swój priorytet uznawałyby dbałość o bezpieczeństwo dzieci, powoduje, że ochrona dzieci przed przemocą – mimo swych konstytucyjnych umocowań – nie jest tak oczywista, jak w innych krajach Europy

(np. Wielka Brytania, Francja, Szwecja, Holandia, Niemcy).

Dopóki pracownicy pomocy społecznej, policji i oświaty nie musieli rozważać, czy powinni zareagować, czy nie w ewidentnie krzywdzącej dla dziecka sytuacji, dopóki mowy by nie było o określaniu istniejących w Polsce rozwiązań jako systemu ochrony dzieci przed przemocą i pełnej realizacji zapisów Konwencji o Prawach Dziecka.

The paper discusses the problem of child abuse from the perspective of the role performed by school personnel, especially teachers and school guidance counsellors, in coping with the problem. It reviews Polish and international research focusing on the school's responsibility for protecting abused children. The author devotes presents the findings from her research conducted in 2007 in selected primary schools in one of Warsaw districts, Praga Południe, among teachers, school guidance counsellors, health care professionals, and administrative staff. The goal of this research was to assess school personnel's knowledge about child abuse and related legal regulations, and to analyze their experiences in protecting abused children and children at risk of abuse.

Literatura

- Baxter G., Beer J. (1990), *Educational needs of school personnel regarding child abuse and/or neglect*, „Psychological Reports” nr 67.
- Brańska Z. (2006), *Przemoc w rodzinie wobec dziecka jako czynnik społeczno-pedagogicznego nieprzystosowania uczniów*, T. 1 „Teoretyczne i empiryczne aspekty badania przemocy wobec dziecka w rodzinie”, Kraków.
- Briere J.N. (1992), *Child abuse trauma*, Newbury Park: Sage.
- Cerezo M.A., Pons-Salvador G. (2004), *Improving child maltreatment detection systems: a large-scale case study involving health, social services and school professionals*, „Child Abuse & Neglect” nr 28(11).
- Crosson-Tower C. (2003), *The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect*, U.S. Department of Health and Human Services.
- Fluderska G., Sajkowska M. (2001), *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i do wiadczenia dorosłych Polaków. Raport z badania*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Gelles R.J. (1973), *Child psychopathology – A social critique and reformation*, „American Journal of Orthopsychiatry” nr 43.
- Grochocińska R. (2004), *Przemoc w rodzinie zjawiskiem zagrożenia rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, w: J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Toru: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Hawkins R., McCallum C. (2001), *Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools*, „Child Abuse & Neglect” nr 25(12).
- Herzberger S.D. (2002), *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, Warszawa: PARPA.
- Jarosz E. (1998), *Przemoc wobec dzieci: reakcje środowisk szkolnych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jarosz E. (2002), *Rola szkoły w profilaktyce rodzinnej przemocy*, „Życie Szkoły” nr 7.

- Jarosz E. (2003), *Odpowiedzialno pedagogów za dzieci krzywdzone*, „Dziecko krzywdzone” nr 5.
- Jarosz E. (2005), *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kempe C.H., Silverman F.N., Steele B.F., Droegenmuller W., Silver H.K. (1962), *The battered child syndrome*, „Journal of the American Medical Association” nr 181.
- Kenny M.C. (2001), *Child abuse reporting: teachers' perceived deterrents*, „Child Abuse & Neglect” nr 25(1).
- Kenny M.C. (2004), *Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment*, „Child Abuse & Neglect” nr 28 (12).
- Lansford J.E., Dodge K.A., Pettit G.S., Bates J.E., Crozier J., Kaplow J. (2002), *A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioural and academic problems in adolescence*, „Archives of Pediatric and Adolescent Medicine”, vol. 156.
- Mills C. (2004), *Problems at home, problems at school. The effects of maltreatment in the home on children's functioning at school: an overview of recent research*, London: NSPCC.
- OBOP (2005), *Polacy o stosowaniu kar cielesnych wobec dzieci – wyniki badania TNS OBOP dla Fundacji Dzieci Niczyje*, Warszawa.
- ONZ (1966), *Zalecenia UNESCO dotycz ce sytuacji personelu nauczaj cego*, Nowy Jork: Organizacja Narodów Zjednoczonych.
- Orr S. (1999), *Child protection at the crossroads: Child abuse, child protection, and recommendations for reform*, „Policy Study” nr 262, Los Angeles: Reason Public Policy Institute.
- Rajkiewicz A., red. (1997), *Spoleczstwo polskie w latach 1989–1995/96*, Warszawa: Fundacja im. F. Eberta.
- Rajkiewicz A., Supińska J., Księpołski M., red. (1998), *Polityka społeczna*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice: 1 sk.
- Raport z badania dotycz cego zjawiska krzywdzenia dzieci* (1997), Sopot: Urząd Wojewódzki w Gdańsku, Pełnomocnik Wojewody Gdańskiego ds. Profilaktyki i Rozwoju w Problemów Alkoholowych i Pracownia Bada Społecznych.
- Rosół A. (1995), *Etyka zawodowa jako system kontroli zachowa nauczyciela*, w: K. Kaszyński, L. Łuk-Łapińska (red.), *Etyka zawodowa nauczyciela. Nauczanie etyki*, Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Sajkowska M. (2002), *Wykorzystywanie seksualne dzieci. Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego*, „Dziecko krzywdzone” nr 1.
- Sajkowska M. (2006), *Postawy wobec stosowania kar fizycznych wobec dzieci w krajach Europy Wschodniej – raport z badania*, „Dziecko krzywdzone” nr 15.
- Schene P.A. (1998), *Past, present, and future roles of child protective services*, „The Future of Children” („Protecting children from abuse and neglect”), nr 8(1).
- Seweryńska A.M. (2004), *Uczce z rodziny dysfunkcyjnej*, Warszawa: WSiP.
- Study of the national incidence and prevalence of child abuse and neglect* (1988), Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Sullivan P.M., Knutson J.F. (2000), *Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study*, „Child Abuse & Neglect” nr 24(10).
- Tetrycz M. (2003), *Nowe kwestie społeczne: znanie si nad osobami najbliższymi, zaleceniami, małoletnimi i nieporadnymi*, „Polityka Społeczna” nr 10.
- Tite R. (1993), *How teachers define and respond to child abuse: The distinction between theoretical and reportable cases*, „Child Abuse & Neglect” nr 17(5).

- UNICEF (2003), *Innocenti Report Card No 5* (2003), Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Veltman M., Browne K. (2001), *Three decades of child maltreatment research: implications for the school years*, „Trauma, Violence and Abuse” nr 2(3).
- WHO (1999), *Report of the consultation on child abuse prevention*, światowa Organizacja Zdrowia.
- Włodawiec B. (1997), *Jak wychowa ofiar przemocy?*, „Wiadomości Problemów” nr 5.
- Yanowitz K.L., Monte E., Tribble J.R. (2003), *Teachers' beliefs about the effects of child abuse*, „Child Abuse & Neglect” nr 27(5).
- mudzka M. (2006), *Przemoc wobec dziecka w rodzinie a udział nauczyciela w procesie jej diagnozowania*, w: A. Kozubska, A. Zduniak (red.), *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

O autorze

Monika Czyewska jest politologiem, doktorantką w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, w Katedrze UNESCO Pedagogiki Społecznej im. J. Korczaka (Pracownia Polityki Edukacyjnej). Członkini Praskiej Sieci Pomocy Dzieciom, autorka kilku publikacji z zakresu problematyki badań i praktyki przeciwdziałania przemocy w rodzinie.