ROZPRAWY NAUKOWE I ZAWODOWE PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ W ELBLĄGU

Zeszyt 25



Elbląg 2017

PRZEWODNICZĄCY KOMITETU REDAKCYJNEGO WYDAWNICTWA PWSZ W ELBLĄGU
dr hab. inż. Jerzy Łabanowski, prof. nadzw.

REDAKTORZY NAUKOWI
dr Katarzyna Jarosińska-Buriak
dr Irena Sorokosz

REDAKCJA, KOREKTA i SKŁAD
Wydawnictwo Techniczno-Naukowe JAS
e-mail: jagoda.szczerkowska@gmail.com
Olga Strzelec
Jerzy Paczyński

PROJEKT OKŁADKI
Marek Lisewski

WYDANO ZA ZGODĄ REKTORA PWSZ W ELBLĄGU

© Copyright by Wydawnictwo PWSZ w Elblągu

ISSN 1895-8117

Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu
82-300 Elbląg, ul. Wojska Polskiego 1, tel. 55 629 05 55
Wydanie I. Nakład 120 egz., format B5.

SPIS TREŚCI

Алла Растрыгина	Интеллектуально-творческая составляющая профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта	5
Ewa Szatan	Proces („sztuka") stawania się nauczycielem muzyki w klasach pierwszego etapu edukacyjnego	15
Alicja Komorowska-Zielony	Mistrzostwo w zawodzie nauczyciela z perspektywy studenta wczesnej edukacji	25
Agnieszka Nowak-Łojewska	„Sztuka nauczania" jako konstruowanie rozumienia ucznia	37
Kinga Łapot-Dzierwa, Barbara Kurowska	Dziecko niewidome i słabowidzące a sztuka	49
Agnieszka Teklińska	Miejsce Elbląskiego Centrum Terapii i Rewalidacji w lokalnym systemie terapeutycznego wsparcia dzieci i młodzieży	63
Aneta Lica	Znajomość normy językowej w zakresie fleksji imiennej wśród logopedów w kontekście standardów kształcenia na studiach logopedycznych	89
Katarzyna Furmaniak	Blogowy Klub Książkoholików i Ciachomaniaków	103
Irena Sorokosz	Mowa nienawiści, hejting i trolling w świecie wirtualnym	113
Mirosław Patalon	Sztuka komunikacji międzykulturowej w dobie kryzysu migracyjnego	129
Maria Klepar	Cultural-creative component in professional preparation of future facilitates of international relations	137
Iwona Dwojacka, Irena Sorokosz	Projekty mobilności w ramach Programów Erasmus i Erasmus+	145
Piotr Giziński	Średniowieczne gmerki jako źródła do badań nad współczesnymi znakami towarowymi	159

Алла Растрыгина

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье представлено авторское видение процесса оптимизации интеллектуально-творческой составляющей профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта на основе принципа образования через науку и творчество. Раскрыты содержательный аспект и специфика освоения профессионально направленных дисциплин специальности «Музыкальное искусство», овладение которыми осуществляется посредством фасилитации и базируется на партнерских отношениях между преподавателями и студентами. Предложены для рассмотрения теоретические основы и практическая реализация на факультете искусств авторского проекта: «Виват, магистры», в процессе развертывания которого, по мнению автора, происходит становление и развитие студента как субъекта будущей профессиональной деятельности, обладающего высоким интеллектуально-исследовательским и культурно-творческим потенциалом.

1. Постановка проблемы

В официальных документах Европейской комиссии отмечается, что решающим фактором конкурентоспособности современного специалиста является его способность к продуктивной исследовательской деятельности[1]. И это понятно, поскольку сегодня интеллектуальные способности профессионала, его креативность в нестандартных ситуациях уже стали не только необходимостью, но и нормой в любой сфере социальной практики и, в частности в профессиональном музыкально-педагогическом образовании. Именно поэтому одной из важнейших задач музыкально-педагогического образования является подготовка современного специалиста с исследовательским типом мышления, способного к саморазвитию, самоактуализации и самовыражению в будущей профессии. Причем подразумевается не только владение специально-музыкальными навыками, не только знание предмета и умение его преподавать, прежде всего – это активная жизненная позиция и способность быть инициативным и творческим в решении любых профессиональных вопросов, это – высокий уровень профессиональной компетентности

[1] E. Bourgeonis, *Developing foresight for the development of higher education: research relations in the perspective of the European Research Area (ERA)*, Final Report of the Strata-Etan Expert Group, Brussels; European Commission, Directorate-General for Research, Init RTD-K.2 200, p. 52.

и способность к инновационной научной и творческой деятельности в многоаспектной музыкально-педагогической деятельности.

Следовательно, профессиональная подготовка будущего педагога-музыканта предусматривает создание соответствующего художественно-образовательного пространства, в котором происходит становление специалиста, отвечающего вызовам и потребностям современного демократического общества. Поэтому одним из основных принципов, процессуально реализующегося на факультете искусств Центральноукраинского государственного педагогического университета имени В. Винниченко, является принцип образования через науку и творчество.

Раскрытие опыта реализации указанного принципа в художественно-образовательном пространстве университета на примере работы кафедры вокально-хоровых дисциплин и методики музыкального воспитания является целью данной статьи.

2. Изложение основного материала

Главной задачей деятельности профессорско-преподавательского состава факультета искусств является подготовка современного специалиста, обладающего не только профессиональными компетенциями в области музыкально-педагогического образования, но и, получив возможность выбора и имея доступ к глобальной информации, умеющего проектировать и творчески реализовать индивидуальную траекторию собственного профессионально-личностного саморазвития и самореализации.

Такой специалист способен внести в современное образование новейшее видение сущности музыкального искусства, средствами которого человечество одухотворяет окружающий мир и придает ему благородные, гуманные черты. Надо отметить, что научно-исследовательская и творческо-исполнительская деятельность студентов в художественно-образовательном пространстве факультета искусств ЦГПУ им. В. Винниченко сегодня уже имеет признаки движения к раскрытию творческого потенциала личности будущего специалиста-музыканта не только в сфере искусства, но и в процессе его научно-поисковой деятельности. Это обеспечивается оптимизацией как учебного процесса, где научно-исследовательская и творческо-исполнительская деятельность является обязательными составляющими подготовки будущего специалиста-музыканта, так и во внеучебной деятельности, где каждый из студентов имеет возможность принимать участие в научных студенческих кружках и проблемных группах, участвовать в творчеких проектах, работа в которых направлена на развитие их креативности, самоактуализации и самореализации. То есть, кафедра обеспечивает фундаментальную профессиональную подготовку будущих педагогов-музыкантов, привлекая их к научно-исследовательской, учебно-методической, творчески-

-исполнительской деятельности во время освоения дисциплин соответствующих циклов.

Благодаря партнерским отношениям между преподавателями и студентами, с помощью педагогической поддержки профессорско-преподавательского состава кафедр факультета искусств в процессе овладения профессионально направленными дисциплинами вокально-хорового (хоровое дирижирование, сольное пение (академическое, народное, эстрадное), хороведение, хоровая аранжировка, хоровой класс и др.) и музыкально-теоретического и инструментального (история и теория музыки, сольфеджио, гармония, анализ музыкальных форм, основной инструмент и др.) циклов, где студенты осознают специфику будущей профессии.

Научно-исследовательскую и методическую подготовку будущие специалисты-музыканты получают при изучении методики музыкального воспитания основ научных исследований, методологии музыкально-педагогических исследований, методик преподавания хорового дирижирования и вокала, школьного песенного репертуар, а также в процессе написании курсовых, дипломных, магистерских квалификациооных работ. Творческо-исполнительская составляющая их профессиональной подготовки представлена в учебном процессе такими дисциплинами как основы сценического мастерства, вокальный ансамбль, режиссура зрелищных мероприятий, основной инструмент, основы композиторского мастерства, творческо-исполнительская деятельность в контексте мировой художественной культуры и др. Студентам бакалавриата и магистратуры, которые имеют достаточно высокий уровень профессиональной подготовки, предоставляется возможность получить дополнительную специализацию по хоровому дирижированию,сольному пению, основному инструменту.

Профессиональные компетенции, которые студенты получают в процессе изучения специальных дисциплин, находят практическое применение в период педагогической и ассистентской практик, которые являются обязательным практикоориентированным компонентом учебного процесса и занимают центральное место в системе подготовки будущего специалиста-музыканта. На факультете искусств педагогическая практика имеет определенные особенности, связанные со спецификой музыки как вида искусства и учебного предмета и предусматривает проверку готовности будущих учителей-музыкантов к эффективной профессиональной деятельности. В зависимости от получаемой квалификации будущие бакалавры проходят педагогическую практику в общеобразовательных школах и педагогических колледжах, магистранты – непосредственно на музыкальном отделении факультета искусств.

Что касается курсовых, дипломных и магистерских квалификационных работ студентов, то в основу их выполнения положена модель обучения действием (Р.Реванс), целью которой является преодоление разрыва между теорией (знания) и практикой (деятельность). В рамках этой модели будущие специалисты-музыканты при поддержке преподавателей кафедры работают над реальными музыкально-педагогическими задачами, учатся критически

мыслить, имеют выбор относительно принятия собственных решений и берут ответственность за них.

Организация студенческой научно-поисковой работы также является одним из приоритетных направлений деятельности кафедры. Ежегодно преподавателями кафедры и студентами организовывается Всеукраинская студенческая научно-практическая конференция, посвященная выдающимся деятелям в области хорового и вокального искусства, композиторам, педагогам-музыкантам, в рамках которой проводятся студенческие конкурсы дирижеров и вокалистов. Студенты факультета искусств участвуют также в научно-практических студенческих конференциях других университетов, во Всеукраинских студенческих олимпиадах, конкурсах студенческих научных работ и т.д. Необходимо отметить, что для большинства студентов, которые начинали свою поисковую деятельность в научных кружках и проблемных группах, квалификационные магистерские работы становятся основой будущих диссертационных исследований. Показателем качества научно-исследовательской работы студентов есть их победы на международных студенческих олимпиадах, конкурсах, в стипендиальной программе «Завтра.UA».

Научно-исследовательская работа студентов предполагает становление их интеллектуальной и исследовательской культуры, развитие профессионально-личностных качеств, обусловливающих успешный научный поиск, приобретение системы ценностных ориентиров и актуальных знаний о характере поисковой деятельности как творческой, продуктивной и направленной на поиск оригинальных и эффективных решений, а также сформированность необходимых исследовательских компетенций.

В большей степени это касается студентов магистратуры, квалификационная характеристика которых предполагает сформированность исследовательских компетенций как в процессе теоретического исследования избранной проблемы, так и в период предусмотренной учебным планом ассистентской практики, где каждый из них должен научиться самостоятельно развивать свою идентичность, организовывать процесс собственного учения и индивидуального выполнения творческих заданий. Осмысливая собственный опыт профессиональной деятельности, будущий специалист выстраивает и совершенствует уникальное понимание себя как педагога-музыканта.

Повышению эффективности процесса подготовки студента магистратуры как субъекта будущей профессиональной деятельности, владеющего высоким уровнем интеллектуальной и исследовательской культуры, способствует внедрение нами в учебный процесс факультета искусств авторского проекта: «Виват, магистры»[2], направленного на совершенствование научно-исследовательской составляющей его образовательно-профессиональной программы

[2] А.М. Растригіна, *Віват, магістри!: навчально-методичний посібник для студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів*, Кіровоград 2009, с. 1-164.

Теоретическое обоснование и развертывание проекта происходило в соответствии с составляющими действующей образовательно-профессиональной программы (ОПП) магистратуры и было направлено, прежде всего, на формирование интеллектуальной и исследовательской культуры будущего магистра как специалиста, подготовка которого по своей фундаментальности, должна осуществляться на более глубинном уровне, чем это необходимо для квалификации бакалавра.

По нашему мнению, сформированность исследовательской культуры студента предусматривает приобретение определенной системы ценностных ориентиров и необходимых исследовательских компетенций, овладение как традиционными, так и инновационными подходами в области педагогики искусства, развитие определенных способностей и профессионально--личностных качеств, которые предопределяют готовность к творчеству (креативность) в научно-поисковой деятельности.

Осмысление цели подготовки современного специалиста обусловило оптимизацию основных задач научно-исследовательской деятельности будущего магистра. А именно: осознание характера поисковой деятельности как творческой, продуктивной и направленой не только на получение информации, но и на ее создание, на поиск оригинальных и эффективных решений; общенаучная и предметная эрудированность, общекультурный и профессиональный тезаурус студента; наличие профессионально-личностного творческого потенциала, способности к нестандартным подходам и решениям, волевых и интеллектуально-психологических качеств; овладение методологией научного поиска, как теоретического, так и практического; владение исследовательскими технологиями, то есть основными процедурами исследования, последовательностью операций и действий, методиками и алгоритмами деятельности.

Анализируя содержание существующих учебных планов и программ, организацию и методы работы со студентами, которые получают квалификацию «магистр», мы пришли к выводу, что главной причиной недостаточной осведомленности выпускников в этом направлении является отсутствие специальной направленности на подготовку студента-магистранта как субъекта исследовательской деятельности. То есть, образовательное пространство университета, которое традиционно было направленно на массовую подготовку специалиста-предметника, хотя постепенно и приобретало определенные изменения, организация же интеллектуальной и исследовательской деятельности студента в нем все еще оставалась на недостаточном уровне. В учебных планах и программах подготовки магистра в целом и магистра музыкального искусства в частности, не были обозначены задачи формирования исследовательской культуры студентов; пособия, рекомендуемые студентам-магистрантам, не имели необходимой и достаточной информации по развитию исследовательских компетенций; в процессе ассистентской практики студентам не предоставлялась возможность занять позицию субъекта исследовательской деятельности. В научной литературе субъектность личности определяется как осознание и принятие человеком

положения о том, что только он сам является главной энергетической силой, источником и организатором собственной деятельности, несет ответственность как за результаты своего труда, так и за собственный профессионально--личностный рост[3].

Исследуемое качество направляет личность на выбор наиболее оптимальных и эффективных путей осуществления профессиональной деятельности в опоре на собственную индивидуальность. Благодаря субъектности, личность приобретает способность проявлять свою индивидуальность, активизировать собственные духовные потенции.

То есть, научно-исследовательская деятельность студента должна направляться на становление у будущего специалиста профессионально-личностных качеств, определяющих его субъектность и обеспечивающих ее эффективное развитие. К таким качествам мы относим мотивированность будущего специалиста, которая определяется его желанием достичь высокого уровня профессионального саморазвития и самореализации; потребность в получении знаний, необходимых для решения исследовательских задач в профессиональной деятельности; наличие способности ориентироваться в получаемой информации и ее творческом использовании для построения траектории научного поиска, а также умение использовать комплекс исследовательских методов непосредственно в практической деятельности.

Реализация проекта была рассчитана на последовательное совершенствование научно-исследовательской и творческо-испольнительской составляющих как в учебной деятельности студентов, так и в процессе ассистентской практики. Его главной целью является создание оптимальных условий для становления и развития вышеупомянутых профессионально-личностных качеств будущего специалиста-музыканта.

Так, например программа профессиональной магистерской подготовки будущих педагогов-музыкантов осуществляется по следующим направлениям:

Теоретико-исследовательская работа:

- знакомство с существующими концепциями художественного образования, художественной дидактики, с современной философией образования, принципами педагогики свободы и музыкальной педагогики, инновационными методами преподавания;
- изучение научной литературы, углубляющей знания относительно специфики преподавания профессионально направленных дисциплин, знакомство с инновационными педагогическими технологиями в музыкальной педагогике;
- научно-поисковая деятельность с целью обоснования теоретических основ и актуальности выбранной для магистерского дипломного проекта проблеме исследования;

[3] А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная, *Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза*, «Педагогика» 2006, № 5.

- ознакомление с отдельными положениями об организации учебного процесса в высших учебных заведениях и действующими программами по специальным дисциплинам;
- изучение учебных и рабочих программ и ознакомление с учебно-методическими комплексами по специальным дисциплинам, которые составлены профессорско-преподавательским составом кафедры;
- обобщение передового педагогического опыта ведущих преподавателей кафедр факультета искусств.

Практико-исследовательская работа:
- создание портфолио для репрезентации профессионального роста и совершенствования студента в течение обучения и прохождения ассистентской педагогической практики;
- разработка и презентация творческого проекта в соответствии с профессиональной специализации студента-магистранта;
- самоанализ собственной готовности к самореализации в музыкально-педагогической деятельности;
- опытно-экспериментальная работа по проблеме научного исследования;
- подготовка научного сообщения по итогам ассистентской практики и результатам выполнения поставленных музыкально-педагогических задач;
- внесение предложений по совершенствованию асистентскои практики как практикоориентированного компонента профессиональной подготовки будущих преподавателей вузов.

Практико-педагогическая работа:
- посещение и обсуждение магистрантами лекционных, семинарских, практических и индивидуальных занятий по специальностти, проводимых опытными преподавателями кафедр факультета искусств;
- подготовка лекционных, индивидуальных, практических или семинарских занятий по специальным дисциплинам (на первом этапе – с помощью преподавателя-методиста, на втором - самостоятельно);
- проведение разработанных лекционных, индивидуальных, практических или семинарских занятий по специальным дисциплинам со студентами младших курсов;
- овладение инновационными методами преподавания предметов профессионально направленного цикла;
- активное участие в научно-практических студенческих конференциях, конкурсах-фестивалях, концертах и других внеучебных мероприятиях.
- самоанализ проведенной научно-исследовательской, учебно-воспитательной и творческо-исполнительской деятельности в период ассистентской практики.

Используемая нами в практике работы со студентами модель педагогической поддержки и партнерского сотрудничества, обусловила использование наиболее эффективных форм организации учебного процесса,

способствующих становлению и развитию их субъектности как основы творческого саморазвитии и самовыражении личности.

Одним из наиболее эффективных механизмов, позволяющим будущему педагогу-музыканту проявить свои личностные интенции и профессиональные возможности является творческий проект, представляющий собой наивысшую форму инновационной деятельности и обеспечивающий создание нового содержания образования, а также новых способов и технологий педагогической деятельности и мышления.

Примером создания творческих проектов, создаваемых в процессе учебной (дисциплины: основы сценического мастерства, основы композиторско-испольнительской деятельности, хор студия «Акватория»), научно-исследовательской (экпериментальная часть квалификационных работ, ассистентская практика магистрантов) и внеучебной деятельности студентов и осуществляемых ими абсолютно самостоятельно, может стать состоявшийся в конце прошлого учебного года проект студентов VI курса «Тепло души». Общей темой всего проекта, которая объединяла художественно-творческие проекты каждого из студентов в единое целое, была идея обращения с благодарностью ко всем преподавателям факультета искусств, которые помогают им в овладении специально-музыкальными компетенциями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности.

Проект был необычный и уникальный. Прежде всего потому, что его участники выступили как авторы собственных музыкальных произведений. Его уникальность заключалась еще и в том, что прологом к каждому музыкальному произведению был короткометражный игровой фильм, где каждый участник проявил себя как автор идеи своего фильма и показал свое актерское мастерство как исполнитель главной роли.

В процессе выступления, студенты презентовали свои музыкальные произведения, в различных музыкальных стилях и жанрах, демонстрируя уровень владения техникой композиторского письма и художественного исполнительства, вокально-хоровой, инструментальной и компьютерной аранжировкой, нотной и звуковой записью, сценично-исполнительским мастерством. Именно создание и презентация собственных творческих проектов позволили студентам проявить креативность и самостоятельность, показать уровень развития художественного мышления, интеллектуальной, творческо-исполнительской и педагогической культуры, выразить свои художественные и профессиональные возможности.

Каждый из проектов затрагивал животрепечущие проблемы как личного, так и общественного характера, в них шла речь о родительском доме, о искренней и преданной дружбе, о первой любви и первом предательстве. Никто из присутствующих не смог остаться равнодушным к кадрам, поднимающим проблемы социального характера. Кому, если не будущим педагогам призывать к размышлению о наиболее острых проблемах человечества – войнах, наркомании, надвигающейся экологической катастрофе и т.д.

Впечатляющая история с привкусом легкой печали была представлена в видеопроекте «Талант», где речь шла о судьбе молодого талантливого

музыканта, которого постигло жизненное разочарование из-за несчастной любви. Но если человек талантлив, этот талант проявляется во всем, в творчестве, в работе, в любви. Главное, какую память человек оставляет о себе. Потому что человеческая память – это удивительная сила, и именно она является итогом нашего существания в этом мире.

Завершающим аккордом студенческого проекта стал фильм «Шаг к цели», где в поисках духовных сокровищ нации, молодой человек уверенно преодолевает все барьеры и побеждает. Существуют различные сокровища: одни упрятаны глубоко под землей, другие живут и передаются из поколения в поколение в народных традициях, в народной музыке, в народной песне. Одну из них, в оригинальной интерпретации автора проекта исполнил учебный хор студентов 1-VI курсов.

Концерный зал факультета искусств взрывался аплодисментами от услышанного, увиденного, прочувствованного и пережитого художественного действа, где самовыражение каждого из студентов было представлено двумя плоскостями восприятия и осознания искусства: общественной (объективной) и личностной (субъективной), в симбиозе которых отразилось их квалифицированное общение с искусством и их духовность, как обретение себя в идеях, в ценностях, в творчестве.

3. Выводы

Таким образом, вышеизложенные теоретические позиции и опыт их практического воплощения в художественно-образовательном пространстве факультета искусств, позволяет утверждать, что предпринимаемый в авторском проекте «Виват, магистры!» принцип образования через науку и творчество, позволяет оптимизировать интеллектуально-творческую составляющую профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта, способствует творческому саморазвитию, самоутверждению и самовыражению будущего специалиста-музыканта и позволяет каждому из них проявить свои интеллектуальные и исследовательские способности, а таже реализовать свой научный и творческий потенциал.

Литература

1. Bourgeonis E., *Developing foresight for the development of higher education: research relations in the perspective of the European Research Area (ERA)*, Final Report of the Strata-Etan Expert Group. Brussels, European Commission, Directorate-General for Research, Init RTD-K.2 200.

2. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф., *Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза*, «Педагогика» 2006, № 5.
3. Растригіна А.М., *Віват, магістри!: навчально-методичний посібник для студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів*, Кіровоград 2009.

INTELECTUAL-CREATIVE COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN

Abstract: *The author's vision of the process of optimizing the intellectual and creative component of future music teacher vocational training, based on the principle of education through science and creativity, is presented in the article. The content aspect and peculiarities of mastering professionally specific disciplines in the major "Musical art" are discovered; they are mastered by means of facilitation and are based on teachers and students partnership. Theoretical bases and practical implementation of the author's project "Vivat, Masters" at the Department of Arts are proposed for consideration; according to the author in the process of its implementation formation and development of a student takes place as a subject of future professional activity, possessing high intellectual, research and cultural-creative potential.*

Ewa Szatan

PROCES („SZTUKA") STAWANIA SIĘ NAUCZYCIELEM MUZYKI W KLASACH PIERWSZEGO ETAPU EDUKACYJNEGO

W tekście przybliżono złożony proces stawania się nauczycielem muzyki, który w klasach I-III szkoły podstawowej realizuje przedmiot edukacja muzyczna. W analizie nawiązano do konstruktywistycznego modelu rozwoju zawodowego nauczycieli Williama J. Pankratiusa.

Wprowadzenie

Każdy człowiek muzykę przeżywa subiektywnie, ale poprzez doświadczenie i wiedzę przeżycie to staje się przeżyciem estetycznym. Jest ono istotne dla rozwoju różnych sfer psychiki. Szczególnego znaczenia nabiera we wczesnym okresie rozwoju człowieka. W tym czasie, na drodze dziecka w przedszkolu i szkole, staje nauczyciel, do którego przynależy świadomość tego procesu i on, jako pośrednik pomiędzy dziełem muzycznym a jego odbiorcą (w tym wypadku w wieku wczesnoszkolnym), wypełnia zadanie przygotowania dziecka do uczestnictwa w kulturze muzycznej. Podmiotowość nauczyciela w zasadzie opiera się na jego kompetencjach, jego kreatywnym podejściu do przedmiotu, jakim jest edukacja muzyczna, ale czy każdy, kto w świetle prawa jest za jej efekty odpowiedzialny, od razu po ukończeniu studiów jest tym, który rozumie dziecko i jego potrzeby? Czy potrafi przeprowadzić dziecko przez fazy najbardziej charakterystyczne dla odbioru muzyki, jak przeżycie intuicyjne, przedrefleksyjne, spontaniczne, ewoluujące, do przeżycia dojrzałego, „rozumiejącego", kiedy sam podlega procesowi dojrzewania w swojej profesji?[1].

Stawanie się nauczycielem muzyki to proces, który rozpoczyna się na długo przed świadomym i celowym kształceniem profesjonalnym. Trwa on wiele lat jeszcze po formalnym zakończeniu studiów i uzyskaniu dyplomu potwierdzającego nabyte kwalifikacje. Przygotowanie do zawodu nauczyciela muzyki (zarówno tego, który zajmuje się ogólnomuzyczną edukacją, jak i tego, który specjalizuje się w zakresie gry na instrumencie czy śpiewaniu) poprzedzone jest wieloletnią nauką

[1] M. Przychodzińska, *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury muzycznej*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, pod red. A. Białkowskiego, Wydawnictwo Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012, s. 18.

w szkole muzycznej. Jako kilkuletnie dziecko stawia swoje pierwsze kroki w szkole muzycznej, najczęściej ucząc się gry na fortepianie lub skrzypcach (rzadziej na wiolonczeli czy akordeonie lub innym instrumencie), w starszych klasach decyduje się na ostateczny wybór instrumentu. Okres nauki to szkoła podstawowa, szkoła średnia i studia muzyczne. Na studiach można wybrać pomiędzy kierunkiem wykonawczym (artystycznym – gra na instrumencie, wokalistyka), teoretycznym, nauczycielskim (edukacja artystyczna w zakresie muzyki) lub kompozycją. W dużym uproszczeniu, to przygotowanie trwa kilkanaście lat i tradycyjnie rozwój zawodowy nauczyciela muzyki postrzegany jest jako proces rozwijania nabytych kompetencji. Wydawać by się mogło, że skoro posiada umiejętności muzyczne i wiedzę, to już jest ukształtowanym nauczycielem. Praktyka pokazuje, że takie rozumienie wrastania w rolę społeczną redukuje rozwój do tego, jak nauczyciel wykorzystuje instytucjonalnie uprawomocnioną wiedzę. I to jest punkt wyjścia do stawania się nauczycielem – mistrzem i na tym polega „sztuka" stawania się nim, nauczycielem muzyki, nie tylko osobą umiejącą wykonywać muzykę, jej interpretatorem. Nauczyciel, niezależnie od przedmiotu, którego będzie uczył w szkole (przedmioty ogólnomuzyczne czy gra na instrumencie), to ta sama osoba, która podlega określonym prawom. Badania nad osobistymi teoriami edukacyjnymi[2] dowodzą istnienia czynników, „które mają rzeczywisty i znaczący wpływ na sposób, w jaki nauczyciel rozumie edukację i jak w niej działa. Składają się na nią m.in. własne doświadczenia dziecięce (np. szkolne), doświadczenia treningu kompetencyjnego oraz wiedza wynikająca z aplikacji tych rodzajów wiedzy w praktyce szkolnej, w trakcie realizacji podjętych zadań zawodowych"[3]. W badaniach polskich uczonych warto zwrócić uwagę na rekonstrukcję konstruktywistycznego modelu rozwoju zawodowego nauczycieli Williama J. Pankratiusa dokonaną przez Stanisława Dylaka[4]. Autor przyjął tezę o złożoności edukacyjnej wiedzy nauczycieli i konieczności uwzględniania jej różnorodnych źródeł i treści w trakcie badań edukacyjnych i konstruowania projektów kształcenia nauczycieli. Pankratius twierdzi, że w toku kilkuletniego procesu edukacji nauczycielskiej „znaczenia i interpretacje dotyczące nauczania są rekonstruowane, a nie zastępowane przez przyswajanie nowych wiadomości; uczący się aktywnie konstruują i restrukturyzują wiedzę, aby nadać sens doświadczanemu światu, nowe pojęcia są integrowane w struktury istniejącej już wiedzy, jaką posiadają osoby uczące się"[5]. Wydaje się właściwym dokonanie pewnych analogii na tym etapie pracy nad tekstem.

---

[2] Por. prace: M. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999; K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999; H. Kędzierska, *Mity pedagogiczne nauczycieli*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, pod red. E. Malewskiej, B. Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002 i in.

[3] H. Kędzierska, *Studencki obraz świata edukacji jako wskaźnik efektywności kształcenia nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2005, nr 1, s. 39.

[4] S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, pod red. K. Kruszewskiego, WSiP, Warszawa 2000.

[5] H. Kędzierska, *Studencki obraz…*, s. 40.

1. Nauczyciel muzyki, czyli kto?

Dalsze rozważania wymagają doprecyzowania, kogo nazywam nauczycielem muzyki. Po drugiej wojnie światowej była to osoba wykształcona muzycznie. Jednak w miarę rozwoju szkolnictwa i rosnących potrzeb, a także przeprowadzanych kolejnych jego reform doszło do pewnego rozwarstwienia i nauczycielem muzyki stawał się także ten, kto uczył przedmiotu o takiej nazwie realizowanego w szkole podstawowej, a następnie, formalnie, także ten uczący tzw. sztuki, czyli przedmiotu łączącego dotychczasowe wychowanie muzyczne i plastyczne – nauczyciel muzyki i plastyki (niezależnie od faktycznych kompetencji). W tytule niniejszego tekstu użyłam zwrotu *nauczyciel muzyki w klasach pierwszego etapu edukacyjnego*. Już ten zapis wprowadza zawężenie do grupy osób pracujących z dziećmi młodszymi, do III klasy szkoły podstawowej. Tam realizuje się przedmiot obecnie nazywany *edukacją muzyczną*, czyli w jakimś sensie uczy się muzyki (dlatego z rozważań wykluczam szkoły specjalistycznego kształcenia, czyli szkoły muzyczne), stąd ucząca osoba to nauczyciel muzyki czy edukacji muzycznej. Powinien to być specjalista muzyk z wyższym wykształceniem w zakresie edukacji muzycznej, jednak w klasach młodszych nauczanie jest zintegrowane i realizacja treści przedmiotu najczęściej przypada nauczycielowi wychowawcy ze wszystkimi tego konsekwencjami, także z nazwaniem go nauczycielem muzyki[6]. Przyjmując takie założenie, w dalszej części będzie on nazywany wymiennie nauczycielem muzyki bądź edukacji muzycznej (realizującym treści muzyki włączone w system kształcenia zintegrowanego). Piszę zwyczajowo *nauczyciel*, ale mam na uwadze zarówno kobiety, jak i mężczyzn pracujących w zawodzie.

Kim jest nauczyciel muzyki? To absolwent po studiach muzycznych lub pedagogicznych w zakresie edukacji muzycznej, ale także absolwent pedagogiki wczesnej edukacji. Każdy z pełnymi kwalifikacjami do nauczania, kto wstępując w mury szkoły, w której będzie pracować, posiada wiedzę, czym jest szkoła i zna jawne oraz ukryte reguły w niej rządzące. To osoba, która wie, jak powinna działać w rzeczywistości szkoły i jaką w niej odgrywa rolę[7]. Wydaje się oczywiste, że różni nauczyciele wychowani w określonych wzorach kulturowych interpretować będą rzeczywistość zgodnie z akceptowanymi w nich regułami, przy czym ich osobiste doświadczenia wpiszą się w matryce znaczeniowe już istniejące. I tutaj znaczenia nabiera samo doświadczenie nabyte w dzieciństwie – inne nauczyciela specjalisty muzyka, inne muzykującego (amatorsko?) nauczyciela wychowawcy często doświadczającego zaniedbań w swojej szkolnej edukacji muzycznej.

Stawanie się nauczycielem muzyki to proces, w którym można wyróżnić za Pankratiusem cztery etapy konstruowania modelu rozwoju zawodowego[8]:

---

[6] E. Szatan, *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, pod red. M. Suświłło, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.

[7] H. Kędzierska, *Studencki obraz...*, s. 40.

[8] S. Dylak S., op. cit.; H. Kędzierska, *Studencki obraz...*, s. 40-41.

1) faza indukcji – jej celem jest „uruchomienie i rozpatrywanie uprzedniej wiedzy studentów i ich przekonań (związanych z nauczaniem, wyznawanym systemem wartości oraz domem rodzinnym)";
2) faza budowania „nowych struktur wiedzy (rekonstrukcja), [jest ona] (…) oparta na obserwacji praktyki oraz studiowaniu literatury";
3) faza transferu, będąca „przejściem do budowania całościowych struktur pedagogicznych, związanych z nauczaniem przedmiotowym. Istotnym elementem jest tu samodzielna praktyka";
4) faza stosowania – w której dokonuje się ponownej rekonstrukcji „zbudowanych struktur pod wpływem refleksyjnej praktyki".

W wyróżnionych przez autora fazach zauważyć można, że pierwsze trzy przypadają na okres kształcenia instytucjonalnego, zaś czwarta wykracza poza nie. To w tych trzech „mogą i/lub powinny dokonywać się istotne zmiany w obrazach «ja» i świata kandydatów na nauczycieli, które odpowiadałyby społeczno-kulturowym oczekiwaniom formułowanym wobec roli nauczyciela i sposobu wypełniania jego rzeczywistości edukacyjnej"[9]. Ten początkowy okres (fazy 1-3) „wchodzenia w zawód" z późniejszym doskonaleniem (faza 4) wskazują, iż wstępna edukacja formalna „to zaledwie początek długotrwałego procesu stawania się nauczycielem, dokonującego się już w trakcie praktyki nauczycielskiej, w zetknięciu z realnymi problemami, wymagającymi profesjonalnego osądu i działania", jak pisze Bogusława Dorota Gołębniak[10].

Proces stawania się nauczycielem edukacji muzycznej inaczej przebiega w przypadku nauczyciela, który jest przygotowywany od dzieciństwa do artystycznego wykonywania muzyki, inaczej u tego, który doświadczył zaniedbań w zakresie elementarnej edukacji muzycznej. Ten pierwszy powinien w fazie „stosowania" czerpać z wiedzy i umiejętności muzycznych oraz pogłębionej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej kształcenia instytucjonalnego w celu rozwoju własnego „ja". Jednak jak wskazują m.in. Zofia Konaszkiewicz czy Małgorzata Chmurzyńska, na studiach muzycznych (szczególnie na kierunkach wykonawczych) w zbyt małym zakresie lub marginesowo wyposaża się studenta w kompetencje psychologiczno-pedagogiczne[11], co może zaburzyć ten proces w fazie 4. Z kolei nauczyciel kształcenia zintegrowanego to najczęściej ten

[9] Ibidem.
[10] B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1998. W tej publikacji autorka odwołuje się do przykładów: D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1996; M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997; H. Kostyłło, *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych" Paula Freire*, „Forum Oświatowe" 2011, nr 2.
[11] Z. Konaszkiewicz, *Muzyk jak pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 1998; *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, pod red. B. Kamińskiej, M. Chmurzyńskiej, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 2007; M. Chmurzyńska, *Kompetencje nauczyciela fortepianu a postawy uczniów wobec lekcji gry na instrumencie*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, pod red. A. Deleckiej-Bury, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

nauczyciel, który ma odpowiednie kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, ale brakuje mu wiedzy, umiejętności i koncertowego doświadczenia muzycznego. Zatem i w tym przypadku praktyka i refleksja nad nią pozostają ograniczone.

Każdy nauczyciel edukacji muzycznej ma do rozwiązania problem ucznia zdolnego muzycznie na swoich lekcjach i m.in. to będzie zmuszało go do refleksji, do poszukiwania własnej drogi dalszego rozwoju, do stawania się nauczycielem na miarę nowych wyzwań. Spotkanie z uczniem zdolnym to spotkanie z uczniem autonomicznym, który nie zawsze jest uczniem „wygodnym" dla nauczyciela, ale to on wyznacza jemu ścieżki rozwoju. Uczeń zdolny muzycznie w klasach I-III potrzebuje wsparcia i ma do tego prawo. Podstawa programowa edukacji dziecka, jej cele i zadania, zakres treści odwołują się do zapisu Konwencji o prawach dziecka, określając, że należy zapewnić uczniowi podstawowy i zharmonizowany program nauczania[12]. „**W zakresie sztuki**, nauk humanistycznych i ścisłych **poprzez kultywowanie gustów i uzdolnień dziecka wzmacniamy w nim możliwość wykorzystania ich w przyszłości**"[13] [podkreśl. aut.]. Zaniechania w którymkolwiek obszarze edukacji to ewidentne nieprzestrzeganie prawa i brak szacunku dla dziecka, to niszczenie jego potencjału. Nic nie usprawiedliwia szkoły jako instytucji ustawowo odpowiedzialnej za kształcenie ani nauczyciela realizującego zadania szkoły z nierespektowania tego podstawowego prawa muzycznie zdolnego ucznia[14]. W takim rozumowaniu nauczyciel muzyki jest strażnikiem przestrzegania podstawowego prawa dziecka do własnego rozwoju muzycznego, a szerzej ujmując za Bertrandem Russellem, „Nauczyciele to o wiele więksi stróże cywilizacji [nie tylko muzyki – przyp. aut.] niż jakakolwiek inna grupa ludzi"[15].

2. Sztuka stawania się nauczycielem muzyki – od teorii do praktyki szkolnej

Nauczyciel w szkole spotyka wielu uczniów, np. o zróżnicowanych kompetencjach, specjalnych zdolnościach muzycznych czy o rożnych typach osobowości. Każda sytuacja i spotkanie są cząstkami zmian w procesie stawania się dojrzałym nauczycielem. W szkole ogólnokształcącej uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, bardzo zdolny muzycznie, lub ten krańcowo różny, uczeń o słabych

[12] F.C. Power, A.M.R. Power, B.L. Bredemeir, D.L. Shields, *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci*, [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, pod red. S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkøy, przeł. S. Pikiel, GWP, Gdańsk 2006, s. 103.

[13] Ibidem.

[14] Szerzej zagadnienie zostało omówione w: E. Szatan, *O zagrożeniu infantylizacją w edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji – dyskursy, problemy, otwarcia*, pod red. D. Klus-Stańskiej, D. Bronk, A. Malendy, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2011.

[15] Za: Z. Konaszkiewicz, *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, pod red. A. Białkowskiego, Wydawnictwo Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012, s. 107.

zadatkach muzycznych, to wyzwania dla nauczyciela. Nie tylko podmiot – uczeń, ale także przedmiot działań – muzyka mogą stwarzać różne sytuacje, w których nauczyciel podejmuje działania edukacyjne. Na przykład wszechobecna pop-kultura i zanurzający się w niej uczeń to niekomfortowa sytuacja, na którą reaguje nauczyciel muzyki (możliwości reagowania każdego nauczyciela, niezależnie od realizowanego przedmiotu, opisuje Zbyszko Melosik)[16]. Determinuje ona także proces, „sztukę" stawania się nauczycielem muzyki. W analizach pedagogicznych zauważa się bowiem, że nauczyciel, chcąc pozostać wiernym zasadzie promowania muzyki (bo takie jest jego wykształcenie) tzw. poważnej, może świadomie blokować istniejące trendy kultury muzycznej w imię dotychczas uznanych, tradycyjnych (sam dokonuje wyboru literatury muzycznej). Na poziomie małego dziecka dla nauczyciela nauczania początkowego bez wykształcenia muzycznego, który z innych pobudek będzie wpisywał się w opisaną sytuację, tradycja to najczęściej muzyka kompozytorów klasycznych (np. W.A. Mozart, serenada *Eine kleine Nachtmusik* czy L. van Beethoven, bagatela *Dla Elizy*) czy romantycznych (utwory programowe E. Griega, P. Czajkowskiego, C. Saint-Saensa oraz kilka utworów F. Chopina), czasami muzyka barokowa A. Vivaldiego (*Cztery pory roku*). Dla niego, ogólnie mówiąc – muzyka dostępna na nagraniach płytowych i powszechnie uznana jest kierunkiem, w którym czuje się bezpiecznie – to muzyka sprawdzona i bardzo często używana w dostępnych scenariuszach lekcji – wystarczy tylko po nie sięgnąć. W przypadku wielu nauczycieli poszukiwanie innych utworów lub wejście w twórczość kompozytorów współczesnych jest równe wykorzystaniu muzyki popularnej do analizy i wartościowania muzyki – jest nieobecne. Jeżeli nauczyciel jest świadomy wartości, także tych pozamuzycznych, oferowanych dzieciom na zajęciach dzieł muzycznych, to staje się bardziej zrozumiałe takie stanowisko, aczkolwiek w pewnym momencie może hamować rozwój nauczyciela popadającego w rutynę.

Inny wybór, inne podejście do wykorzystania muzyki, to bezrefleksyjne dryfowanie wraz z szybko zmieniającą się kulturą czy bezkrytyczne akceptowanie tego, co szybko ulega zmianom w rzeczywistości[17]. Na poziomie pracy z małym dzieckiem rzadziej dochodzi do negocjowania nad wyborami muzyki wykorzystywanej na zajęciach, ale tutaj właściwie bardziej z racji przekonania nauczyciela, że mały człowiek – dziecko „nie będzie decydowało, czego słuchamy na zajęciach"[18].

Wydaje się, że „sztuka" stawania się nauczycielem muzyki to umiejętność dokonywania wyborów i w zależności od sytuacji wtapiania się w każde z opisanych stanowisk. Dziecko nie jest oderwane od muzyki tu i teraz, zatem zarówno muzyka pop, jak i muzyka, w której nie dostrzegamy wartości mogą być obecne na zajęciach po to, aby właśnie uczniom pomóc dokonywać wyborów pomiędzy tym,

[16] Białkowski powołuje się na badania: Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, pod red. W. Burszty, A. de Tchorzewskiego, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Bydgoszcz 2002, s. 32, 64.
[17] Ibidem.
[18] Ibidem.

co bardziej wartościowe lub bezwartościowe (pytanie, kto ma dokonywać oceny wartości?).

W dotychczasowych rozważaniach „sztuka" bycia nauczycielem muzyki to praca zarówno z uczniami o dużych, jak i przeciętnych zdolnościach muzycznych, bez tworzenia różnic pomiędzy nimi, to praca wykonywana z pasją. Bezrefleksyjny, przeciętny nauczyciel, który nie stawia sobie wyzwań i nie zachęca dzieci do aktywności muzycznej, na przeciętnym poziomie zrealizuje (lub nie) założenia minimum programowego. Efektem takiego podejścia będzie negatywny odbiór społeczny przedmiotu (zarówno dzieci, jak i ich rodziców) – edukacja muzyczna nie jest potrzebna, bo nie wnosi żadnych wartości w życie dziecka. Czasami może nawet przeszkadza, bo nie poświęca się więcej czasu na przedmioty, z których będą testy kompetencji. Zatem uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych to wyzwanie i siła rozwoju nauczyciela. Właśnie w pracy z nimi w jeszcze większym stopniu wykorzystuje on swoje zdolności muzyczne, kompetencje artystyczne i pedagogiczne oraz pasję do pracy. Staje on przed niełatwym zadaniem, gdyż edukacja muzyczna jest niedoceniana, marginalizowana już na poziomie tworzenia, a potem interpretowania i realizowania podstawy programowej[19]. Często nauczyciel jest jednym z tych, którzy w dzieciństwie doświadczyli bagatelizowania muzyki jako zbędnego elementu kształcenia[20] lub, podobnie jak w innych obszarach, poddawani byli obserwowanemu w polskim szkolnictwie schematycznemu i transmisyjnemu nurtowi w podejściu do edukacji oraz organizacji środowiska szkolnego, o czym piszą m.in. Dorota Klus-Stańska, Ewa Szatan czy Danuta Waloszek[21]. A jednak ten sam nauczyciel może się zmieniać. Może chcieć w uczniu dostrzegać osobę, która może samodzielnie lub w grupie działać i być sprawcą zdarzeń muzycznych, np. podczas aktywności muzycznej – śpiewania, grania, tańczenia indywidualnego lub zespołowego. W naturalny sposób przekazuje wówczas uczniowi zasady dobrej praktyki edukacyjnej. To wymaga także zmiany w myśleniu samego nauczyciela.

W niniejszym tekście podejmuję próbę ukazania, że nie każdy, kto staje przed grupą dzieci, stanie się nauczycielem muzyki, tak jak nie każdy stanie się nauczycielem-mistrzem w ogóle. Konstruktywizm daje pole do działań i tak rozumiem współczesnego nauczyciela muzyki, który otworzy przed małym dzieckiem nie tylko świat muzyki, ale poprzez aktywność muzyczną pokaże mu drogi rozwoju, możliwość bycia twórczym i kreatywnym. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej staje przed szansą stawania się nauczycielem muzyki, tak jak i muzyk, podejmujący pracę w szkole. Jego otwartość i postawa, jego działania pomogą w realizacji hasła, że uczeń ma być kreatywny. Stanie się tak jednak tylko

[19] Szerzej zagadnienie to zostało omówione w oddanym do druku tekście: E. Szatan, *Edukacja muzyczna w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla klas I-III szkoły podstawowej*.

[20] Eadem, *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji...*

[21] D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014; E. Szatan, *O zagrożeniu infantylizacją w edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji...*; D. Waloszek, *Między przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2014.

wtedy, gdy sam uczeń będzie tego pragnął, gdy będzie na to przygotowany. Badania Krzysztofa Schmidta pokazują, że w polskiej szkole starsi uczniowie (po pierwszym etapie kształcenia) reagują niechęcią na zachowania twórcze nauczycieli. Zauważa się brak tzw. klimatu dla twórczości. Sami uczniowie występują przeciwko twórczości, gdyż wiąże się to z odwagą wyjścia poza schemat nauczania i uczenia się. Nie zostali oni jako młodsi uczniowie przygotowani do pracy z innowacyjnym nauczycielem (a np. edukacja muzyczna mogła to zapewnić), przez co „nie pozwalają na rozwinięcie się procesów twórczych w klasie, przedwcześnie je przerywają lub powodują, iż uzdolnieni twórczo uczniowie uzyskują rezultaty poniżej ich możliwości”[22]. Nawiązując do tych badań należy stwierdzić, że omawiany przeze mnie nauczyciel mógł jako uczeń pojawić się w takiej zachowawczej grupie i stawanie się „nauczycielem innym – mistrzem” może być dla niego za dużym wyzwaniem.

Wanda Wiłkomirska, znana polska skrzypaczka, nie wyobrażała sobie siebie w roli nauczyciela, chciała być tylko artystką. Tymczasem po latach światowej kariery wzięła na siebie ten obowiązek i z sukcesem doświadczała procesu stawania się nauczycielem (w Sydney). Bezustannie wsłuchiwała się w potrzeby swoich wychowanków, podążała za nimi. Dla niej faza 4 (wg Pankratiusa) – sztuka stawania się nauczycielem-mistrzem, podczas której dokonuje się ponownej rekonstrukcji „zbudowanych struktur pod wpływem refleksyjnej praktyki” – rozpoczęła się w dojrzałym biologicznie wieku. To sygnał, by nie przestawać nad sobą pracować, gdyż stawanie się nauczycielem edukacji muzycznej to proces – od muzyka-artysty do nauczyciela-mistrza.

Literatura

1. Chmurzyńska M., *Kompetencje nauczyciela fortepianu a postawy uczniów wobec lekcji gry na instrumencie*, [w:] *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, pod red. A. Deleckiej-Bury, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
2. Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.
3. Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, pod red. K. Kruszewskiego, WSiP, Warszawa 2000.
4. Gołębniak D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1998.

[22] K. Schmidt, *Antytwórcze postawy uczniów, także zdolnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1, s. 35.

5. Kędzierska H., *Mity pedagogiczne nauczycieli*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, pod red. E. Malewskiej, B. Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002.
6. Kędzierska H., *Studencki obraz świata edukacji jako wskaźnik efektywności kształcenia nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2005, nr 1.
7. Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.
8. Konaszkiewicz Z., *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, pod red. A. Białkowskiego, Wydawnictwo Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
9. Konaszkiewicz Z., *Muzyk jak pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 1998.
10. Kostyłło H., *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych" Paula Freire*, „Forum Oświatowe" 2011, nr 2.
11. Melosik Z., *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, pod red. W. Burszty, A. de Tchorzewskiego, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Bydgoszcz 2002.
12. Mizerek M., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999.
13. Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
14. Power F.C., Power A.M.R., Bredemeir B.L., Shields D.L., *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci*, [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, pod red. S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkøy, przeł. S. Pikiel, GWP, Gdańsk 2006.
15. Przychodzińska M., *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury muzycznej*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, pod red. A. Białkowskiego, Wydawnictwo Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
16. *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, pod red. B. Kamińskiej, M. Chmurzyńskiej, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 2007.
17. Schmidt K., *Antytwórcze postawy uczniów, także zdolnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2008, nr 1.
18. Szatan E., *Edukacja muzyczna w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla klas I-III szkoły podstawowej* [w druku].
19. Szatan E., *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, pod red. M. Suświłło, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.
20. Szatan E., *O zagrożeniu infantylizacją w edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji – dyskursy, problemy, otwarcia*, pod red. D. Klus-Stańskiej, D. Bronk, A. Malendy, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2011.
21. Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1996.
22. Waloszek D., *Między przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2014.

PROCESS ("ART") BECOMING A MUSIC TEACHER IN THE CLASSES OF THE FIRST EDUCATIONAL STAGE

Abstract: *The text introduces a complex process of becoming a music teacher who in the first-third grades of a primary school implements the subject of music education. The analysis refers to the constructivist model of professional development of teachers W. Pankratius.*

Alicja Komorowska-Zielony

MISTRZOSTWO W ZAWODZIE NAUCZYCIELA Z PERSPEKTYWY STUDENTA WCZESNEJ EDUKACJI

Artykuł jest próbą zaprezentowania pojęcia mistrzostwa pedagogicznego i jego uwarunkowań. Jednym z elementów drogi stawania się mistrzem w zawodzie nauczyciela jest refleksja nad własnym działaniem i refleksja we własnym działaniu. Czytelnik znajdzie w prezentowanym tekście również próbę sformułowania wniosków z badań prowadzonych wśród studentów kierunku pedagogika wczesnej edukacji, które przedstawiają studenckie interpretacje pojęcia mistrzostwa pedagogicznego.

Wprowadzenie

Próba zdefiniowania pojęcia *mistrzostwo* wiąże się z koniecznością określenia grupy znaczeniowej, do której to pojęcie ma się odnosić, czy też dziedziny naukowej, w której owe określenia będą dokonywane. Mistrzostwo bowiem może być określane w kontekście profesjonalizmu w jakiejś dziedzinie, kontekście przygotowania do zawodu, jako cecha czegoś znakomitego czy uzyskania przewagi. Może być też rozpatrywane jako wartość etyczna, estetyczna, humanistyczna czy prakseologiczna. Mistrzostwo powiązane jest ze słowem *mistrz*, którego także używa się w wielu znaczeniach, takich jak wybitny nauczyciel, rzemieślnik z dyplomem, zawodnik sportowy – rekordzista, człowiek cieszący się wielkim autorytetem. Według *Uniwersalnego słownika języka polskiego* mistrzem jest „osoba doskonała, przewyższająca innych umiejętnością, zdolnością, biegłością”[1]. Kazimierz Czarnecki uważa, że mistrz w zawodzie oznacza jakość człowieka i jego pracy, zatem odnosi się nie tylko do posiadania odpowiedniego poziomu wykształcenia ogólnego i kwalifikacji zawodowych, ale także wysokiego poziomu znajomości zawodu i wykonywania pracy[2]. Tadeusz Kotarbiński odmiennie precyzuje, iż „zawsze mistrzem w danej umiejętności jest ten, kto w niej osiągnął sprawność nie mniejszą niż sprawność ogólna osiągnięta do tego czasu przez kogokolwiek innego. Arcymistrzem ten, kto przy tym działa twórczo na miarę wielką, niezwykłą, przełomową”[3]. Julian Radziewicz natomiast stwierdza, że „(…) ten, kto prowadzi – jest przewodnikiem. Ten, kto jest wzorem – to przede

[1] *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 2, pod red. S. Dubisz, PWN, Warszawa 2008, s. 277.
[2] K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985, s. 193.
[3] Cyt. za: W. Szewczyk, *Psychologia*, WSiP, Warszawa 1995, s. 208.

wszystkim autorytet. (…) Ten, kto uczy skutecznie – jest po prostu mistrzem”[4]. W zawodzie nauczyciela szczególnie istotne jest to, iż mistrzostwo jako wartość odnosi się do działań edukacyjnych podejmowanych wobec ucznia – osoby, która w efekcie tychże działań staje się kimś, buduje nawyki myślenia i rozumienia. Znaczenie jakości tych działań, zwłaszcza w odniesieniu do ucznia najmłodszego, opisują Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka, podkreślając, iż pierwsze lata pobytu w szkole pozostawiają trwałe ślady osobowościowe i mentalne w dziecku, budują, trudne do późniejszych zmian, strategie intelektualne[5]. Zatem rozpatrywanie mistrzostwa pedagogicznego w odniesieniu do nauczyciela wczesnej edukacji staje się szczególnie ważne, jeśli tak silnie etap edukacji oddziałuje na następne okresy rozwojowe, edukacyjne. Czym zatem jest mistrzostwo pedagogiczne, jak i kiedy się je zdobywa, a przede wszystkim w jakim celu? Czy od każdego nauczyciela należy wymagać mistrzostwa zawodowego? Co przeszkadza, a co pomaga w procesie stawania się nauczycielem? Na te pytania próbuje odpowiedzieć niniejszy tekst, na podstawie analizy opracowań naukowych i studenckich interpretacji dotyczących tego zagadnienia.

1. Mistrzostwo pedagogiczne – próba określenia pojęcia

Wielu pedagogów, nauczycieli praktyków próbowało zdefiniować pojęcie mistrzostwa pedagogicznego. Okazywało się to nader trudnym przedsięwzięciem, choćby z tego powodu, jak pisał Stefan Szuman „prawdziwe talenty pedagogiczne muszą mieć i zachować własny styl. (…) każdy jest osobowością o określonym charakterze, (…) posiadającą (…) swoisty styl, swój wyraz, swój własny stosunek do świata…”[6]. Z pojęciem mistrzostwa w zawodzie nauczyciela wielu też autorów wiąże (a nawet stosuje zamiennie) określenia talent pedagogiczny, doskonałość w pracy czy artyzm. W odniesieniu do mistrzostwa podkreśla się także posiadanie określonych cech osobowości czy odpowiednich kompetencji, wiążących się z dobrze zorganizowanym przygotowaniem do zawodu. O kształceniu uniwersyteckim, które wyposaża w kompetencje poznawcze, sprawnościowe i społeczno-moralne, piszą Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski[7]. Natomiast Iwona Grzegorzewska uzupełnia ten zestaw o kompetencje psychologiczne, do których zalicza m.in. kompetencje komunikacyjne, które są podstawą skutecznego porozumiewania się z uczniami[8]. Autorka wymienia jeszcze potrzebne, szczególnie

[4] J. Radziewicz, *Autoportret pedagogiczny*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 4, s. 28.
[5] D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Wstęp*, [w:] *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Nowickiej, WSiP, Warszawa 2005, s. 7.
[6] S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, pod red. W. Okonia, PZWS, Warszawa 1959, s. 89.
[7] B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 2000, s. 106.
[8] I. Grzegorzewska, *Psychologiczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, pod red. W. Leżańskiej, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2004, s. 281.

dla nauczycieli wczesnej edukacji, umiejętności obserwacji zachowań dzieci, po to, aby odkrywać ich znaczenia oraz rozpoznawać takie, które są sygnałem istniejącego problemu.

Mistrzostwo pedagogiczne odnosi się również do nauczyciela, który stymuluje aktywność twórczą ucznia, zdając sobie sprawę z tego, iż w dzisiejszym świecie tak nieprzewidywalnym i szybko zmieniającym się, każdy rodzaj twórczości staje się wręcz niezbędny. Leopold Staff pisał nawet: „Jedyna godna rzecz na świecie: twórczość, a szczyt twórczości to tworzenie samego siebie”[9]. Kreatywny nauczyciel nieustannie szuka nowych rozwiązań, wzbogaca swój warsztat pracy, tak aby możliwa stała się kreatywność ucznia, ta codzienna, a nie zamknięta w polu innowacji pedagogicznych. Jest to szczególnie ważne na etapie wczesnej edukacji, to tutaj istnieją wspaniałe możliwości budowania postaw twórczych, ale też zaniechania w tym zakresie nie pozwolą w przyszłości być kreatywnym. O zagubionych diamentach pisze Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, wskazując na podstawie własnych badań, że przed rozpoczęciem nauki szkolnej co czwarte dziecko można zaliczyć do wybitnie uzdolnionych matematycznie, a po kilku miesiącach nauki w szkole już tylko co ósmego ucznia[10].

Mistrzostwo pedagogiczne zestawiane jest z doskonałością profesji, którą Elżbieta Putkiewicz wiąże z umiejętnościami komunikacyjno-interpretacyjnymi[11]. Według tej autorki nauczyciel doskonały to ten, który buduje dobre relacje z uczniami i kolegami z grona pedagogicznego, tworzy klimat w klasie sprzyjający interpretacji i dokonywaniu wyborów przez uczniów. Zdzisław Ratajek natomiast sprowadza rozważania nad tym, czym jest mistrzostwo pedagogiczne, do analizy czterech składników: etyczności, wzorczości, otwartości, odpowiedzialności sprawstwa[12].

Cechami, które pozwalają rozpoznać mistrzów w zawodzie nauczyciela, posługiwał się Jarosław Rudniański. Autor ten wymieniał m.in. szczególną kwalifikację, niemożliwą do zdobycia podczas studiów czy kursów doskonalących. Według niego potrzebna jest „własna, głęboko odczuta wiara w człowieka, w istnienie Dobra w nim samym i w innych (…). Tylko taki człowiek, który tę wiarę ma, potrafi w sposób właściwy wychować (…) dzieci”[13]. Znacznie częściej niż cechami Rudniańskiego badacze zagadnienia mistrzostwa posługują się zestawem kompetencji mających charakteryzować nauczyciela-profesjonalistę w zawodzie – mistrza. Warto jednak wziąć przy tym pod uwagę, że osiągnięcie pełnego, optymalnego zestawu kompetencji w przypadku nauczyciela nie jest możliwe, bowiem „zawód nauczyciela należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci

[9] L. Staff, *Igrzysko*, www.cytaty.o.pl [dostęp: 05.12.2017].
[10] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Sytuacja matematycznie uzdolnionych dzieci w szkole*, [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych: książka dla rodziców i nauczycieli*, pod red. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, Nowa Era, Warszawa 2012, s. 55.
[11] E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, WSiP, Warszawa 1990, s. 11.
[12] Z. Ratajek, *Nauczyciel w kręgu uwarunkowań wewnętrznych szkoły*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Kielce 1991, s. 33.
[13] J. Rudniański J., *O dobrym wychowaniu i kształceniu – kryteria moralne i prakseologiczne*, WSiP, Warszawa 1978, s. 16.

kwalifikacji”[14]. Elementy stanowiące strukturę kompetencji, a więc wiedza, umiejętności i postawy, wymagają nieustannych modyfikacji, doskonalenia, rozwijania w zależności od warunków m.in. środowiskowych, w których są wykorzystywane. Jedną z obecnych w literaturze analiz kompetencji jest uporządkowanie, oparte na koncepcji dwóch racjonalności Roberta Kwaśnicy, który wymienia jako stanowiące przygotowanie zawodowe: kompetencje praktyczno-moralne (tutaj też interpretacyjne, komunikacyjne) oraz kompetencje techniczne (m.in. metodyczne, realizacyjne, postulacyjne)[15]. Według tego autora najważniejsze są lokujące się w obszarze etycznym kompetencje praktyczno-moralne, inne zaś powinny być z nimi zgodne. Wydaje się to znaczące szczególnie w dzisiejszym świecie tak bogatym pod względem ofert i jednocześnie możliwego zgubienia się w świecie wartości. Za ważne dla współczesnej szkoły i mistrzostwa pedagogicznego Ewald Terhart uważa cztery typy kompetencji. Wymienia: kompetencje do organizowania nauczania-uczenia się, związane z organizowaniem procesu uczenia się; kompetencje do weryfikowania wiedzy; kompetencje generowania strategii istotnych dla rozwiązywania problemów oraz kompetencje w zakresie współpracy z instytucjami w środowisku lokalnym[16].

W literaturze przedmiotu znajdują się rozważania niedotyczące w sposób bezpośredni zagadnienia mistrzostwa, bo – jak sądzi Marek Strzelecki – może bardziej skutecznym dla zmiany edukacyjnej będzie określenie cech „złego nauczyciela” i przykłady błędów pedagogicznych przez niego popełnianych zamiast „mierzyć w mistrzostwo”, które i tak wydaje się niemożliwym do osiągnięcia[17]. Jednym z najistotniejszych błędów według tego autora jest niedostateczne zaangażowanie nauczyciela w pracę zawodową, które może doprowadzić do zaprzeczenia istocie edukacji – spotkania z drugim człowiekiem, traktowanym jako podmiot edukacyjny ze swoimi doświadczeniami, systemem wartości i potencjałem poznawczym. Nie mniej szkodliwy jest, według Strzeleckiego, brak kreatywności i refleksyjności nauczyciela prowadzący do zachowań odtwórczych ucznia, ale przede wszystkim do wygaszania motywacji do uczenia się i dostrzegania celu własnej aktywności.

[14] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 205.
[15] R. Kwaśnica, *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, „Prace Pedagogiczne” 1993, z. XCIX, s. 76.
[16] Cyt. za: A. Szkolak, *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Attyka, Kraków 2013, s. 25.
[17] M. Strzelecki, *Nauczyciel zły, czyli najczęstsze błędy popełniane przez pedagogów*, Materiały konferencyjne V Konferencji Naukowo-Metodycznej, Mistrzostwo pedagogiczne jako konieczna cecha wykładowcy uczelnianego, Wrocław 2013, s. 47-51, www.upr.edu.pl [dostęp: 08.12.2017].

2. Droga do mistrzostwa pedagogicznego

Osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego, zwanego też stawaniem się nauczycielem[18], jest procesem uwarunkowanym wieloma czynnikami. Wiedzie od podjęcia decyzji o wyborze kierunku studiów poprzez przygotowanie uniwersyteckie do zawodu, z ważnym elementem tego kształcenia, jakim jest praktyka pedagogiczna do codziennej pracy na stanowisku nauczyciela, po uzyskaniu odpowiednich kwalifikacji. Paulo Freire podaje kilka zasad, które ukierunkowują kształcenie nauczycieli, ponieważ integrowanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia własnego i innych uczestników interakcji edukacyjnych odgrywa istotną rolę w procesie stawania się nauczycielem. Są to: a) budowanie przekonania studenta o własnym sprawstwie; b) umożliwienie studentowi zdobycia narzędzi do zmiany własnych działań poprzez krytyczną refleksję, konstruowania siebie jako badacza własnej praktyki; c) ważne miejsce (stałe, rozległe) w procesie kształcenia zajmuje uczenie się, jak się uczyć; d) przygotowanie studenta w zakresie metodologii nauk o edukacji w celu poznania procesu odkrywania i tworzenia wiedzy; e) zwrócenie uwagi na możliwość rozwoju i wykorzystywania otwartości, krytycyzmu, twórczej postawy i odwagi studenta, bowiem od jego kompetencji zależą kompetencje wychowanków[19].

Istotna rolę w koncepcji kształcenia do zawodu nauczyciela odgrywa praktyka pedagogiczna, którą nazywa się nawet „drogą do mistrzostwa"[20]. Ważna jest jednak jakość organizacji tejże praktyki, a przede wszystkim stworzenie studentowi możliwości bycia badaczem własnej aktywności. Bogusława Dorota Gołębniak pisze o „refleksji – w – działaniu" i „refleksji – nad – działaniem" jako podstawowej dla powodzenia profesjonalnego działania nauczyciela[21]. Ta umiejętność prowadzenia szczególnego rodzaju refleksji zarówno podczas – w trakcie działań praktycznych, jak i po ich zakończeniu jest także wymieniana w koncepcji kształcenia przez praktykę Delli Fisch[22]. Oba aspekty wiążą się nie tylko z procesem przygotowania do zawodu, ale także z pracą „już" nauczyciela, który codziennie znajduje się w sytuacjach niestandardowych pozwalających na namysł nad jakością, wartością i efektywnością własnych działań. Istotne jednak jest pojawienie się takich możliwości podczas studiów, aby stały się nawykiem, podstawą do tworzenia nowych, indywidualnych rozwiązań odnoszących się do różnych aspektów procesu edukacyjnego. Ten szczególny rodzaj refleksji umożliwia też konstytuowanie stylu pracy nauczyciela korzystnego dla budowania efektywnego środowiska uczenia się, stymulującego aktywność badawczą ucznia

[18] M. Sobieszczyk, K. Wojciechowska, *Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny" 2015, nr 1, s. 51-59.
[19] Cyt. za: M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 193.
[20] M. Sobieszczyk, K. Wojciechowska, op. cit., s. 51.
[21] D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1998, s. 16.
[22] M. Sobieszczyk, K. Wojciechowska, op. cit., s. 53.

czy samodzielne rozwiązywanie problemów. Ewa Filipiak wskazuje, że nauczyciel, który przyjmuje postawę „orientacji na dziecko", prowadzi dialog z dzieckiem, analizuje, jak i co dziecko myśli, jak postrzega otaczający świat, a przede wszystkim uznaje ucznia za zdolnego do posiadania własnego zdania i refleksji nad własną aktywnością[23].

Różnorodne czynniki mają wpływ na osiągnięcie mistrzostwa rozumianego też jako stałe podnoszenie kwalifikacji i kompetencji. Autorzy wymieniają jako mające wpływ czynniki zewnętrzne, m.in. warunki materialne pracy szkoły, oraz czynniki wewnętrzne, czyli motywacje, identyfikację zawodową, zainteresowania i sprawność umysłową nauczyciela. Henryka Kwiatkowska pisze, że uwarunkowania osiągnięć nauczycielskich są powiązanie z: a) kwalifikacjami pragmatycznymi – działaniowymi; b) walorami osobowościowymi; c) obecnością teorii w czynnościach praktycznych nauczyciela[24]. Z kolei Z. Ratajek wskazuje, iż czynnikami wpływającymi na wykorzystanie i rozwijanie kompetencji jest klimat stosunków międzyludzkich w szkole, atmosfera pracy i styl kierowania placówką[25]. Właśnie o klimacie w miejscu pracy pisze wielu pedagogów jako o czynniku decydującym o możliwości stawania się nauczycielem coraz bardziej kompetentnym[26]. Anna Szkolak wskazuje jednocześnie, że w polskiej szkole panuje niezdrowy klimat, stale zmieniająca się struktura organizacyjna placówek, niespójność przepisów prawa oświatowego czy niejasne warunki konkurencyjności w zdobywaniu stopni awansu zawodowego utrudniające zaspokojenie potrzeby możliwości podnoszenia standardów pracy nauczyciela[27].

Interesujące wyniki badań otrzymała Szkolak, pytając nauczycieli i dyrektorów, kiedy osiąga się w zawodzie nauczycielskim mistrzostwo z uwzględnieniem różnego rodzaju kompetencji: pragmatycznych, komunikacyjno-interpretacyjnych, współdziałania, kreatywności, informatyczno-medialnych[28]. Biorący udział w badaniach dyrektorzy wskazali, iż jest to możliwe w przypadku nauczyciela dyplomowanego (stopień awansu zawodowego), który pracuje dłużej niż 25 lat w zawodzie, jedynie w przypadku kompetencji informatycznych mistrzostwo może dotyczyć nauczyciela z krótszym stażem pracy, pomiędzy 6 i 15 lat. Inaczej odpowiadali badani nauczyciele. W przypadku kompetencji pragmatycznych i komunikacyjnych podawali, że mistrzostwo pedagogiczne osiąga się przed upływem 25 lat pracy, bo pomiędzy 16. a 25. rokiem stażu, a w przypadku kompetencji informatycznych nawet jeszcze wcześniej – do 5. roku pracy. Wskazuje to na odmienne traktowanie uwarunkowań czasowych, dyrektorzy wiążą mistrzostwo w zasadzie z końcem kariery zawodowej, a pracujący nauczyciele wczesnej edukacji uważali, że jest to możliwe o 10 lat wcześniej. Jednakże obie grupy wskazywały jako mistrzów nauczycieli dyplomowanych, może utożsamiając uzyskanie

[23] E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012, s. 109.
[24] H. Kwiatkowska, op. cit., s. 47.
[25] Z. Ratajek, op. cit., s. 176.
[26] A. Szkolak, op. cit., s. 168.
[27] Ibidem.
[28] Ibidem, s. 97.

ostatniego stopnia awansu zawodowego (pomijając stopień profesora oświaty) z mistrzostwem pedagogicznym, nauczyciel dyplomowany = mistrz, a już na pewno pomijając kogoś, kto dopiero zaczyna drogę zawodową.

Na zakończenie tych rozważań można zadać jeszcze jedno pytanie, po co być mistrzem? Po co dążyć do mistrzostwa pedagogicznego? I tutaj nie ma w literaturze jednoznacznej odpowiedzi. Wskazuje się, iż jest to twórcze wyzwanie, że daje to możliwość realnego wpływania na innych, że jest to realizacja własnych ideałów czy też powinność w zawodzie nauczyciela.

3. Interpretacje studenckie mistrzostwa pedagogicznego – próba sformułowania wniosków z przeprowadzonych badań

Do udziału w badaniach zostali zaproszeni studenci kierunku pedagogika wczesnej edukacji, ponieważ, jak wskazano w części teoretycznej, nauczyciel pierwszego etapu edukacyjnego odgrywa szczególną rolę w rozwoju kompetencji uczniowskich, charakter jego działalności pozostawia trwałe ślady w osobowości ucznia, a wczesna edukacja uznawana jest za podstawę uczenia się i działania przez całe życie. Badania przeprowadzono wśród 110 studentów pierwszego roku studiów, jako tych, którzy niedawno podjęli decyzję dotyczącą wyboru kierunku studiów, oraz wśród 63 studentów trzeciego (ostatniego w cyklu studiów) roku, czyli tych, którzy niebawem będą mogli podjąć pracę w zawodzie nauczyciela i odbyli 180-godzinne praktyki zawodowe w różnych placówkach. Badania odbyły się w ramach przedmiotu wprowadzenie do praktyk w przypadku studentów pierwszego roku, w przypadku studentów trzeciego roku jako podsumowanie przedmiotu planowanie własnego rozwoju w roku akademickim 2016/2017. Przyjęta została mieszana strategia badawcza. W badaniach o charakterze ilościowym wykorzystano ankietę, w celu uzyskania jak najbardziej obszernego materiału, w jak najkrótszym czasie, o charakterze opinii. Natomiast w badaniach jakościowych posłużono się mapami myśli powstającymi w wyniku refleksji nad postawionym pytaniem. Ten z kolei pomysł miał służyć nie tylko pozyskaniu materiału badawczego, ale też stanowić swojego rodzaju pretekst do dyskusji, dialogu z samym sobą i innymi w obszarze pytań o mistrzostwo w zawodzie nauczyciela, prowadzącym do rekonstruowania, budowania własnej refleksji, koncepcji i „stawania się" coraz bardziej świadomym uczestnikiem procesu edukacyjnego zarówno na terenie uczelni, jak i na terenie praktyk studencko-nauczycielskich, tak aby „pomyśleć na nowo"[29] rozwój profesjonalny nauczycieli.

Studentki wykonywały mapy myśli w sposób przez siebie ustalony pod względem graficznym, odpowiadały na pytania ankietowe, określając pojęcie mistrzostwa pedagogicznego, ale też zastanawiając się nad tym, jakimi czynnikami

[29] D. Gołębniak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 21.

jest ono uwarunkowane. Zebrany materiał badawczy i jego analiza miały w założeniach pozwolić na podjęcie próby modyfikacji treści, aktywności wymienianych przedmiotów stanowiących program studiów. Celem badań było także zaproszenie do budowania obrazu samego siebie jako studenta, przyszłego nauczyciela przedszkola i klas 1-3 szkoły podstawowej, ale przede wszystkim umożliwienie refleksji nad własną praktyką, tak ważnym elementem w procesie stawania się nauczycielem.

Rozpoczynając badania, zapytano studentki o motywacje dotyczące wyboru kierunku studiów – pedagogika wczesnej edukacji. Wśród wskazań, szczególnie w grupie młodszych studentek, pojawiły się następujące: ciekawy zawód, odpowiedni dla kobiety, która ma własne dzieci (głównie za sprawą wakacji „razem ze swoim dzieckiem"), możliwość ukończenia studiów I stopnia o profilu humanistycznym („ucieczka przed matematyką"), praca w zawodzie nauczycielskim związana z nieszablonowym planem i formami zajęć („każda klasa jest inna, każdy dzień w pracy w pewnym sensie nieprzewidywalny"). Analizując wypowiedzi ankietowanych studentek, trzeba zaznaczyć, iż prawie każda z nich (91%) podała więcej niż jeden powód podjęcia decyzji dotyczącej wyboru kierunku studiów, który utożsamiają z wyborem przyszłego zawodu, a ich odpowiedzi były zróżnicowane. Dla wielu ankietowanych znaczenie miała motywacja pragmatyczna – studia w zakresie potrójnej specjalności (wczesna edukacja – przedszkole, klasy 1-3 szkoły podstawowej z logopedią, językiem angielskim, terapią pedagogiczną), jak też niski wymiar czasu pracy, długie wakacje. Kilka wypowiedzi wskazywało też na motywacje negatywne – „nie dostałam się na inny kierunek studiów, a na wczesną edukację tak".

Badane osoby poproszono o ustosunkowanie się do zagadnienia: praktyka pedagogiczna jako element studiów przygotowujący do zawodu. Studentki pierwszego roku wiązały z nimi przede wszystkim możliwości poznawcze: „będę mogła obserwować pracę nauczyciela i dzieci, poznać środowisko szkolne i nauczycielskie", „będę mogła sprawdzić samą siebie (w roli nauczyciela)", „będę mogła poznać sposoby pracy nauczyciela, będę mogła spotkać nauczycieli, którzy naprawdę lubią swoją pracę". W wielu wypowiedziach zawarta została deklaracja, życzenie: „chcę się nauczyć, jak być autorytetem dla dzieci, pragnę zostać prawdziwą nauczycielką", „pragnę solidnie przygotowywać się do przyszłej pracy". Natomiast studentki trzeciego roku, z perspektywy 180 godzin odbytych praktyk w przedszkolu i klasach 1-3 szkoły podstawowej, wypowiadały się na temat spełnionych lub niespełnionych oczekiwań związanych z realizacją zadań praktyk pedagogicznych. Badane podkreślały rolę praktyk, potrzebę takiego elementu w przygotowaniu do zawodu, a nawet stwierdzały, że 180 godzin praktyk ciągłych to stanowczo za mało. Wśród wypowiedzi pojawiły się i takie, które potwierdzały możliwość weryfikacji podejmowanych decyzji dotyczących wyboru przyszłego zawodu: „praktyki to świetny sprawdzian dla studenta, czy się nadaje do zawodu, czy też nie". Praktyka i teoria, a przede wszystkim problem relacji pomiędzy nimi w rozwoju kompetencji profesjonalnych nauczyciela jest dla wielu badaczy kluczowym zagadnieniem[30].

[30] Ibidem, s. 43.

Podczas badania ankietowego studentki określały możliwości konstruowania podczas praktyk swoich umiejętności, kompetencji i postaw. W tym obszarze najsłabiej oceniły możliwości praktyk w zakresie konstruowania umiejętności kierowania zespołem klasowym i budowania dyscypliny (choć nie było pytań o to, jak ankietowane rozumieją pojęcie dyscypliny), a także możliwość bycia kreatywnym i oryginalnym w planowaniu dydaktycznym i rozwiązywaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych. Analiza tego fragmentu badań stawia więc pytania dotyczące organizacji praktyk studenckich, chociażby w obszarze ich zakresu, miejsca, ale także wskazuje na wręcz konieczność bliskiej (bliższej niż obecnie) współpracy pomiędzy placówkami, w których odbywa się praktyka, a uczelnią. Być może dobrym, choć dzisiaj zapomnianym, rozwiązaniem są szkoły/przedszkola ćwiczeń, placówki będące w nieustannej współpracy z uczelnią, wpisujące w swoją codzienność wizyty studentów czy nauczycieli akademickich.

W trakcie badań studentki zostały zapytane o to, czym według nich jest mistrzostwo pedagogiczne, kim jest nauczyciel-mistrz i czy takiego nauczyciela spotkały w swojej szkole. Próba zdefiniowania pojęcia mistrzostwa została podjęta przez wszystkie badane osoby, ale wypowiedzi dotyczy przede wszystkim zestawienia mistrzostwa z osobą mistrza: „Mistrzostwo dotyczy specjalnego nauczyciela, kreatywnego"; „mistrzostwo to twórcze podejście do pracy"; „mistrzostwo to coś innego niż przeciętność". Studentki określały mistrza jako takiego nauczyciela, który: „sam wymyśla, ma ciągle energię do działania"; „to taki nauczyciel, który dobrze organizuje zajęcia, chce się przychodzić na jego zajęcia"; „mistrz zna się na swoim przedmiocie, potrafi tak prowadzić zajęcia, że wszyscy wszystko rozumieją". Czy każdy może osiągnąć mistrzostwo pedagogiczne? Na to pytanie badane studentki zarówno pierwszego, jaki i trzeciego roku odpowiadały twierdząco, jednocześnie wskazując swoje braki w wiedzy, niedostatki przygotowania teoretycznego i praktycznego jako przyczyny długiej drogi prowadzącej do mistrzostwa w dalekiej przyszłości. Na pytanie jednak, czy spotkały na swojej drodze edukacyjnej nauczyciela-mistrza, nie wszystkie odpowiedziały twierdząco. Jeśli wymieniały, to zazwyczaj nauczycieli przedmiotu (przede wszystkim muzyki, plastyki, matematyki), nauczycieli wczesnej edukacji, ale mimo bycia uczniem w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (średnio każda z osób miała możliwość uczestniczenia na trzech etapach edukacji, w zajęciach prowadzonych przez 35 nauczycieli) studentki podawały jeden przykład nauczyciela-mistrza.

Zatem studentki określały bycie mistrzem jako potencjalną możliwość, a w niektórych przypadkach nawet powinność: „Każdy nauczyciel powinien starać się tak pracować, aby być mistrzem w swojej dziedzinie". Jednak wskazywały nieliczne przykłady takich nauczycieli. Dlaczego tak się dzieje? Co stoi na przeszkodzie w zdobywaniu mistrzostwa pedagogicznego? Studentki uczestniczące w badaniach próbowały wskazać uwarunkowania tego procesu. Jako utrudnienia wymieniały niesprzyjające warunki pracy nauczyciela, który musi realizować program, nie ma czasu na własne inicjatywy, pracuje w ciągłym pośpiechu, dyrektor ciągle oczekuje nowych pomysłów, rodzice nie chcą współpracować, klasy są zbyt liczne. Pojawiały się też w wypowiedziach wskazania dotyczące braku uznania społecznego zawodu nauczyciela, niskie wynagrodzenie, słabe przygotowanie do zawodu,

rywalizację pomiędzy nauczycielami. Studentki podkreślały także, że mistrz to samotnik, sam dochodzi do mistrzostwa, sam eliminuje przeszkody, jest silny wobec przeciwności. Pytanie o to, co sprzyja stawaniu się nauczycielem coraz bardziej kompetentnym, okazało się dla badanych znacznie trudniejsze niż pozostałe elementy badania. Badane miały też zdecydowanie mniej pomysłów i ich kategorii, przeważnie odnosząc je do cech osobowościowych nauczyciela i stylu jego pracy. Wyniki badań i ich analiza wskazują na potrzebę redefiniowania pojęcia mistrzostwa pedagogicznego w programach studiów czy praktyk zawodowych. Jak wskazuje analiza literatury przedmiotu, potrzeba zwłaszcza poczucia sprawstwa i możliwości podejmowania decyzji przez nauczyciela, wcześniej studenta, po to, aby refleksyjnie podchodzić do własnej praktyki i podejmowanych działań. Może jest to także okazja do postawienia sobie pytania przez nauczycieli akademickich: w jakim zakresie moja działalność pedagogiczna przyczynia się do bycia refleksyjnym praktykiem? Na ile stwarzam możliwości studentom refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem?

Podsumowanie

Mimo że analiza zebranego materiału badawczego nie pozwala na formułowanie uogólnień, ich wyniki mogą przyczynić się do zbudowania i wykorzystania wniosków dotyczących pracy akademickiej, ewaluowania treści i metod przedmiotów stanowiących program kształcenia studiów zawodowych w zakresie wczesnej edukacji. Warto też pamiętać o tym, że, jak wskazuje Ryszard Łukaszewicz, zarówno rodzice, jak i uczniowie mają prawo oczekiwać mistrzostwa w zawodzie nauczyciela dzisiaj i w perspektywie przyszłości, bowiem „mistrz udziela uczniowi części swojej siły – intelektualnej i moralnej", choć, jak podaje autor, samo bycie nauczycielem nie czyni kogokolwiek mistrzem[31].

Proces budowania mistrzostwa pedagogicznego ma kilka etapów, ale też trwa przez całe życie zawodowe każdego nauczyciela. Jest związany z obecnością i zaangażowaniem wielu osób obecnych w tym procesie, jak wskazują Maria Sobieszczyk i Katarzyna Wojciechowska[32], kandydata do zawodu (studenta), później już nauczyciela, nauczyciela akademickiego, nauczyciela-opiekuna praktyk studenta, opiekuna stażu zawodowego. Szczególnie istotną rolę w autoedukacji odgrywają nauczyciele akademiccy oddziałujący na ten proces, np. podczas wyznaczania, formułowania i realizacji celów podejmowanych aktywności.

Praktyka pedagogiczna jako element programu studiów może stać się nie tylko obserwacją „mistrzów", ale podążaniem drogą ku własnemu mistrzostwu wtedy,

[31] R. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wydawnictwo WUW, Wrocław 1994, s. 24.
[32] M. Sobieszczyk, K. Wojciechowska, op. cit., s. 59.

gdy wychodzi się poza wzorce i ramy, stale rozwijając i pogłębiając kompetencje, szczególnie w sytuacji dialogu z innymi[33].

Sensem edukacji akademickiej będzie zatem tworzenie warunków dla studentów do aktywnej pracy samokształceniowej, szczególnie wobec nieustannie zmieniającego się świata, i uaktywnianie ich w obszarze samodzielnej refleksji nad własnym działaniem. Pamiętając jednakże o tym, że tylko samodzielność i aktywność twórcza studenta są elementami niezbędnymi dla skuteczności kształcenia, tworzenia siebie samego i budowania mistrzostwa zawodowego. Jakże ważne staje się tutaj pytanie B.D. Gołębniak o możliwość wyjścia w myśleniu o profesjonalizmie nauczycielskim, którego elementem jest tytułowe mistrzostwo, poza klasyczne dylematy i opozycje rodzaju zawód – profesja, tradycja – nowoczesność[34].

Literatura

1. Czarnecki K., *Rozwój zawodowy człowieka*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.
2. Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
3. Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012.
4. Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refeksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1998.
5. Gołębniak D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
6. Grzegorzewska I., *Psychologiczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, pod red. W. Leżańskiej, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2004.
7. Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, „ Prace Pedagogiczne"1993, z. XCIX.
8. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Warszawa 2008.
9. Łukaszewicz R., *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wydawnictwo WUW, Wrocław 1994.
10. Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 2000.
11. *O dzieciach matematycznie uzdolnionych: książka dla rodziców i nauczycieli*, pod red. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, Nowa Era, Warszawa 2012.
12. Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, WSiP Warszawa 1990.
13. Radziewicz J., *Autoportret pedagogiczny*, „Edukacja i Dialog" 1994, nr 4.
14. Ratajek Z., *Nauczyciel w kręgu uwarunkowań wewnętrznych szkoły*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Kielce 1991.

[33] D. Gołębniak, op. cit., s. 163.
[34] D. Gołębniak, B. Zamorska, op.cit., s. 53.

15. Rudniański J., *O dobrym wychowaniu i kształceniu – kryteria moralne i prakseologiczne*, WSiP, Warszawa 1978.
16. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Nowickiej, WSiP, Warszawa 2005.
17. Sobieszczyk M., Wojciechowska K., *Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny" 2015, nr 1.
18. Staff L., *Igrzysko*, www.cytaty.o.pl [dostęp: 05.12.2017].
19. Strzelecki M., *Nauczyciel zły, czyli najczęstsze błędy popełniane przez pedagogów*, Materiały konferencyjne V Konferencji Naukowo-Metodycznej, Mistrzostwo pedagogiczne jako konieczna cecha wykładowcy uczelnianego, Wrocław 2013, www.upr.edu.pl [dostęp: 08.12.2017].
20. Szewczyk W., *Psychologia*, WSiP, Warszawa 1995.
21. Szkolak A., *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Attyka, Kraków 2013.
22. Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, pod red. W. Okonia, PZWS, Warszawa 1959.
23. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 2, pod red. S. Dubisz, PWN Warszawa 2008.

MASTERY OF THE TEACHING PROFESSIONAL FROM THE PERSPECTIVE OF THE STUDENT'S EARLY EDUCATION

Abstract: *The article is an attempt to present the concept of mastery of teaching professional and its determinants. One of elements way of achieving mastery of the teaching draft is the reflection on one's own actions and reflection in one's own actions. The article also present a snapshot of research conducted among students of Pedagogy of Early Education, which present student interpretations of the concept mastery of teaching.*

Agnieszka Nowak-Łojewska

„SZTUKA NAUCZANIA" JAKO KONSTRUOWANIE ROZUMIENIA UCZNIA

Tekst ma charakter teoretyczny. Jest próbą analizy procesu kształcenia dzieci, obrazowo określonego jako „sztuka nauczania". Rozważania są ujęte w modelu dychotomicznym i osadzone w kontekście dwóch podejść: behawiorystycznego i konstruktywistycznego.
Kluczową kategorię w tekście stanowi konstruowanie rozumienia dziecka wyprowadzone z założeń psychologii krytycznej Eriki Burman i Bena Bradleya. Kategoria ta skupia się na odkrywaniu i wykorzystywaniu potencjału ucznia w projektowaniu procesu kształcenia. Przywołana wersja nauczania ilustrowana jest różnymi postaciami podejścia problemowego, edukacji otwartej, elastycznej i oferującej, co przedstawiają poszczególne części tekstu.

Wprowadzenie

Sztuka nauczania nie jest pojęciem neutralnym, lecz społecznie konstruowanym. Może mieć wiele postaci w zależności od przyjętego kontekstu teoretycznego, obszaru, jakiego dotyczy, oraz osób, które są zaangażowane w jej definiowanie i praktyczne zastosowanie. Można więc zgodzić się ze stanowiskiem, że jest ona terminem dynamicznym i względnym, gdyż jej postrzeganie będzie się zmieniać wraz ze zmianami różnego rodzaju czynników kontekstowych. Można przyjąć też, że to, co rozumiane jest jako „sztuka nauczania" w jednych teoriach, w innych będzie jej całkowitą krytyką i poszukiwaniem „innego". Jest więc to temat dość polemiczny, który może mieć wiele odmiennych odsłon.

W prezentowanym tekście rozważania prowadzone są w obszarze konkurujących ze sobą **podejść: behawiorystycznego i konstruktywistycznego**, dość szeroko już opisanego w literaturze[1]. Ich zestawienie ma charakter dychotomiczny, co może rodzić zarzut nadmiernego uproszczenia i zagubienia pogranicznych ujęć. Zabieg ten zastosowano w tekście jednak świadomie, aby ukazać wyraźne różnice pomiędzy tymi podejściami i wynikającymi z nich odmiennymi sposobami rozumienia „sztuki nauczania".

[1] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010; M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010; S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.

Z uwagi na temat opracowania analizę wyjściowego pojęcia osadzę więc głównie w podejściu konstruktywistycznym i krytycznym, gdyż z nich wynika kluczowa dla niniejszych analiz **kategoria konstruowania rozumienia ucznia**[2] jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego. W strukturze tekstu sprowadza się to do charakterystyki podejść behawiorystycznego i konstruktywistycznego, przybliżenia założeń psychologii krytycznej i konstruktywistycznej teorii nauczania jako tła analiz, aby w ostatniej części wyprowadzić sens konstruowania rozumienia ucznia z perspektywy opisu poza normą i stwarzania warunków do rozwoju i aktywności poznawczej jednostki.

1. Wieloznaczność pojęcia „sztuka nauczania"

U podstaw definiowania każdego terminu wydaje się tkwić niepokój, że zjawisko, do którego podchodzono dotychczas w określony i społecznie zaakceptowany sposób, w innym ujęciu może mieć zupełnie odmienną postać i formę realizacji. Tak również jest w przypadku „sztuki nauczania". Nowa jej definicja – wywiedziona z założeń konstruktywizmu i postmodernistycznej wersji dzieciństwa – może prowadzić do nowej wersji edukacji, innej niż tradycyjna – wywiedziona z paradygmatu pozytywistycznego, do której nie wszyscy muszą być przekonani, przyzwyczajeni lub mogą upatrywać w niej narzędzie kierowania społeczeństwem. Wątek ten poruszał już Michel Foucault, pisząc, iż wiedza i władza to dwa narzędzia oddziaływania na ludzi[3]. W tym przypadku edukacja może stać się pewnego rodzaju polem walki lub narzędziem manipulacji. Od jej wersji bowiem będzie zależało, czy jej efektem będą twórcze i niezależne jednostki dążące do zmiany, czy żyjący według wyuczonych standardów posłuszni obywatele, pozbawieni inicjatywy i własnego zdania.

Gdy przyjmiemy behawiorystyczną wersję edukacji jako kontekst, sztuka nauczania przyjmie postać swego rodzaju technologii, sekwencji powtarzanych czynności, mających doprowadzić każdego ucznia do tych samych efektów. Charakterystyczny jest dla niej wówczas paradygmat nauczania i testowania uczniów, sprawdzania ich wiedzy i weryfikowania osiągnięć[4]. Model nauczania wywiedziony z takich założeń można więc opisać za pomocą następujących cech[5]:

- lekcje to kolejno postępujące po sobie odcinki jednostronnej komunikacji;
- działania uczniów nastawione są na produkt, wynik uczenia się;
- oceny i rankingi są ważne same w sobie;

[2] Termin wyprowadzony w oparciu o prace: E. Burman, *Deconstructing developmental psychology*, Routledge, London 1994; B. Bradley, *Vision of infancy: A critical introduction to child psychology*, Polity Press, Oxford 1989.

[3] M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, przeł. A. Siemek, PIW, Warszawa 1977.

[4] Por. G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, przeł. A. Ubertowska, GWP, Gdańsk 2002, s. 39-43.

[5] Opracowanie własne na podstawie J.J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, przeł. M. Umińska,Wydawnictwo CODN, Warszawa 2002, s. 11.

- szkoła jest miejscem, w którym uczniów poddaje się nauczaniu;
- uczniowie są bierni, a nauczyciele aktywni;
- strach jest narzędziem władzy;
- scentralizowana kontrola nad programem, metodami nauczania, czasem trwania lekcji, czasem trwania roku szkolnego;
- prawda – to jedyna słuszna odpowiedź na każde pytanie nauczyciela podawane z zewnątrz;
- nauczyciele podają informacje, uczniowie uczą się od nich na pamięć, a następnie większość zapominają;
- rodzice są „outsiderami";
- głównym mechanizmem oddziaływania jest konkurencja.

W podejściu konstruktywistycznym każdy z powyższych elementów jest krytykowany jako narzędzie stosowania przemocy symbolicznej i strukturalnej[6] wobec uczniów. Zastępuje je sztuka nauczania wywiedziona z uczniowskiego prawa do zainteresowania, aktywnego uczenia się, badania, stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi, samodzielności i inicjatywy, pasji i chęci do uczenia się. Poniższe zestawienie cech jest tego odzwierciedleniem[7]:

- uczenie się przypomina spiralę z energią skierowaną na ciągłe doskonalenie się;
- nastawione jest na proces: cele są ważne, ale proces dochodzenia do nich jest co najmniej równie istotny;
- szkoła jest miejscem, w którym nauczyciele i uczniowie uczą się coraz lepiej wykonywać wspólną pracę;
- edukacji towarzyszy radość i duma z uczenia się i ciągłego doskonalenia się;
- decyzje w sprawie programów, metod, czasu trwania lekcji podejmowane są lokalnie;
- zewnętrzne i wewnętrzne prawdy odkrywane są w toku wspólnych poszukiwań uczniów i nauczycieli;
- uczniowie uczą się od nauczycieli, od innych uczniów, od członków społeczności i z innych źródeł, a następnie włączają tę wiedzę w swoje życie, stosując ją odpowiednio do napotkanych wyzwań;
- rodzice są partnerami;
- uczniowie nieustannie się doskonalą i pomagają się doskonalić innym;
- ważnym aspektem uczenia się jest współpraca.

Przytoczonym charakterystykom behawiorystycznej i konstruktywistycznej wersji edukacji towarzyszą dwa odmienne dyskursy: modernistyczny i postmodernistyczny, wskazujące na zupełnie odmienne rozumienie jakości w edukacji i podejście do procesu nauczania (tab. 1).

[6] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 2006; Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław 2007.
[7] Opracowanie własne na podstawie J.J. Bonstingl, op. cit., s. 12.

Tabela 1. Cechy dyskursów modernistycznego i postmodernistycznego

Dyskurs modernistyczny jakości	Dyskurs postmodernistyczny jakości
Eksperckie ujmowanie jakości – uniwersalność i obiektywność jakości Diagnozowanie, ocenianie, testowanie, kontrolowanie – poszukiwanie uniwersalnych kryteriów Kategoryzowanie uczniów – tworzenie map i osi norm Normalizacja i standaryzacja rozwoju	Kontekstowe ujmowanie jakości – różnorodność, wielość, subiektywność perspektyw **Konstruowanie rozumienia jednostki – indywidualizowanie** Dialog i refleksja rozumiejąca, czerpanie z doświadczeń jednostek Podejmowanie wysiłku dostrzeżenia i zrozumienia potencjału dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, przeł. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe, DSE, Wrocław 2013.

W pierwszym dyskursie sztuka nauczania to odtwarzanie wzorców metodycznych, które uniemożliwiają rozwijanie twórczych jednostek, za to pozwalają na poszukiwanie uniwersalnych kryteriów, spełnianie z góry ustalonych standardów, wyposażanie uczniów w przewidywalną wiedzę i umiejętności.

Dla drugiego podejścia sztuka nauczania to poszukiwanie człowieka i budowanie drogi jego rozwoju przez dialog oraz rozumiejącą refleksję. Edukacja nie jest w nim bowiem dopasowywaniem uczniów do zaproponowanych (nawet najlepszych) rozwiązań, ale **konstruowaniem ich rozumienia**, odkrywaniem potencjału, aby odpowiednio do nich tworzyć indywidualną ścieżkę rozwoju, szanować odmienność możliwości i doświadczeń dziecka.

2. Perspektywa krytyczna i konstruktywistyczna

Wyłoniona kategoria konstruowania rozumienia ucznia znajduje swoje uzasadnienie w założeniach psychologii krytycznej i rozwiązaniach wywiedzionych z konstruktywizmu.

Przedstawiciele psychologii krytycznej, jak Erica Burman[8], Ben Bradley[9], John Morrs, stawiają opór wobec normalizowania rozwoju jednostek i opisywania go spełnianiem wyznaczonych standardów. Odrzucają koncepcję stadialności rozwoju Jeana Piageta, bo ich zdaniem narzuca ona określone praktyki kulturowe, edukację, prawo i politykę. Negują normę jako ukierunkowany przyrost i sposób narzucania obowiązujących znaczeń. Upatrują w niej narzędzie opresji i represji. W miejsce rozwoju rozumianego jako znormalizowany przyrost: wiedzy, kompetencji, sprawności, uznawanych społecznie postaw i akceptowanych zachowań proponują podejmowanie wysiłku dostrzeżenia i zrozumienia, do czego dziecko jest zdolne, jaki ma potencjał i jak można go rozwijać. Postrzeganie jednostki opiera się wówczas na pogłębionej refleksji rozumiejącej, a nie na pomiarze wyjaśniającym,

[8] E. Burman, *Deconstructing developmental psychology*, Routledge, London 1994.
[9] B. Bradley, *Vision of infancy: A critical introduction to child psychology*, Polity Press, Oxford 1989.

na demokracji, a nie na statusie eksperckim. Ma charakter bardzo indywidualny, jest konstruktem wynegocjowanym społecznie. Jak uważa Dorota Klus-Stańska, takie spojrzenie odbiega od mainstreamowego paradygmatu rozwoju i filozofii normalizującej na rzecz poszukiwania wątpliwości, zrozumienia do czego dziecko jest zdolne, bez odwoływania się do żadnych odgórnie określonych ram wyznaczonych przez oczekiwania i normy. Oznacza to, jak pisze, że „takie koncepty jak edukacja odpowiednio rozwojowa, gotowość szkolna i uniwersalny model rozwoju tracą prawomocność"[10]. Sens zyskuje natomiast indywidualizacja, wyrażająca się w poznaniu dziecka (jego potrzeb, zainteresowań, dążeń, wielostronnego rozwoju), aby dopiero na tej podstawie wyprowadzić indywidualne ścieżki pracy adresowane do rzeczywistych uczestników procesu edukacji, a nie ich zgeneralizowanej wersji. Punktem wyjścia jest więc konkretny uczeń, a efektem osobista ścieżka rozwoju wypracowana we współpracy ucznia i nauczyciela.

Praktycznym wymiarem konstruowania rozumienia ucznia jest natomiast konstruktywizm wyprowadzony z paradygmatu postmodernistycznego i antypozytywistycznej wersji edukacji. Jego przedstawiciele (J. Piaget, L. Wygotski, J. Bruner. B. Bernstein) stoją na stanowisku, że w każdym momencie swojego życia dziecko posiada struktury poznawcze, które wykorzystuje w celu interpretowania nowych doświadczeń i ich modyfikowania. W efekcie każde dziecko raczej konstruuje swoją wiedzę, niż ją po prostu zapamiętuje. Najlepszym dla dziecka i jego aktywnego uczestnictwa w procesie zdobywania wiedzy jest więc, aby było twórcze, krytyczne, poszukujące i miało udział w budowaniu swojej wiedzy i umiejętności, ale do tego potrzebuje równie twórczego i aktywnego nauczyciela.

W konstruowaniu zajęć przekłada się to na uwzględnianie w nich kilku dopełniających się komponentów. Są nimi:

- **aktywny uczeń:**
  - badacz,
  - odkrywca,
  - konstruktor własnej wiedzy;
- **twórczy nauczyciel:**
  - organizator warunków uczenia się,
  - pomysłowy, krytyczny, refleksyjny pośrednik w zdobywaniu wiedzy przez dzieci;
- **uczenie się ze zrozumieniem i pasją:**
  - rozwiązywanie problemów,
  - eksperymentowanie i eksplorowanie,
  - zainteresowanie;
- **wiedza:**
  - dynamiczna,
  - do zastosowania,
  - praktyczna,
  - jasna i zrozumiała.

[10] Ibidem, s. 18.

Dzięki temu zmienia się charakter zajęć i staną się one nieustannym poszukiwaniem i badaniem, bo:

- zamiast biernego postrzegania faktów realne stanie się badanie świata i odkrywanie go;
- mechaniczne, pamięciowe uczenie się zostanie zastąpione przez aktywne analizowanie, samodzielne planowanie, ujmowanie z różnych perspektyw;
- miejsce rywalizacji zajmie współpraca;
- zamiast wykładu nauczyciela nastąpi rozwiązywanie problemów,
- zamiast monologu pojawi się dialog, interakcja, wymiana znaczeń.

Dla dzieci zastosowanie tej wersji edukacji oznacza uczenie się z pasją, zrozumieniem i zaangażowaniem, zgodnie z ich aktywnym postrzeganiem świata i chęcią działania w nim, dla nauczyciela zaś występowanie w roli pośrednika w procesie zdobywania wiedzy przez uczniów, facylitatora, mediatora, konstruktora sytuacji do uczenia się. W takim rozumieniu sztuka nauczania przestaje być technologią, odgórnie narzuconą procedurą w postaci metodycznego schematu, ale staje się **odkrywaniem potencjału ucznia** i **stwarzaniem mu warunków do rozwoju**. Jak pisze Ewa Filipiak, aktywność ta może mieć charakter: „**wspierania** (do momentu uzyskania przez dziecko wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, przy czym dorosły dostosowuje poziom wsparcia do aktualnego stanu kompetencji ucznia), **pomagania** (w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzeniu nowych środków do osiągnięcia celów) lub **wyzwania** (interwencja proaktywna)”[11].

3. Konstruowanie rozumienia ucznia

Konstruowanie rozumienia ucznia to próba opisania go poza normą i standardami. To wejście z nim w podmiotową relację, w której udział dorosłego sprowadza się do: **odkrywania potencjału ucznia i stwarzania mu warunków do uczenia się**, dostosowując poziom wsparcia, pomocy czy wyzwania do aktualnego poziomu działania dziecka[12]. W ten sposób budowane jest rusztowanie dla aktywności poznawczej ucznia, w której dorosły jest partnerem w rozwoju dziecka: poznaje je i aktywnie wspiera.

Odkrywanie potencjału ucznia jest więc czymś więcej niż diagnozowanie, czyli poddawanie dziecka testom i czynienie go obiektem analizowania, oceniania, porównywania. W sytuacji gdy nie spełnia odgórnie ustalonych standardów, bada się jego stan za pomocą kolejnych gotowych narzędzi badawczych i lokuje na

[11] E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotkim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012, s. 31.
[12] H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, pod red. A. Brzezińskiej, G. Lutomskiego, Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 150-188.

mapie problemów rozwojowych, edukacyjnych czy wychowawczych. Potem przygotowuje się program pomocy, znany również pod nazwą programu naprawczego. Czasem nazywa się to indywidualizacją, bo w efekcie powstaje nieco zmodyfikowany program lub tryb nauczania. Niestety ich punktem wyjścia nie jest osobista konstrukcja dziecka, lecz grupa problemów, do której zostało zakwalifikowane na podstawie, niekiedy dość powierzchownych, obserwacji i przypadkowych spostrzeżeń, np. dziecku, które jest bardziej ruchliwe niż przykładnie siedzący w ławce „uczeń grzeczny" przypisuje się pochopnie etykietę ADHD, a dziecku, które nie chce rozwiązywać zadań z matematyki – opinię tego, które będzie miało trudności w uczeniu się. Przed uczniem stawia się wówczas nowe cele, dobiera nowe treści, zdaniem dorosłego interesujące i tzw. atrakcyjne metody pracy, które mają mu pomóc. Jest to jednak program pomocy w wersji dorosłego, który w przekonaniu, że działa dla dobra dziecka i zgodnie z przyjętymi standardami i normami rozwojowymi, pomoże dziecku ową normę osiągnąć. Problem jednak w tym, że dziecko jest niemym uczestnikiem „zindywidualizowanej terapii" bez prawa współdecydowania o jej charakterze i współprojektowania jej przebiegu. Nieustannie porównywane do innych edukowane jest w kulturze strachu[13], braku decyzyjności i poczucia własnej wartości, ale w imię zindywidualizowanej edukacji, pomocy czy wsparcia.

Odkrywanie potencjału dziecka to więcej niż tylko nastawienie nauczyciela na diagnozę potrzeb ucznia, jego możliwości i potencjału rozwojowego, za którymi miałoby pójść zaaplikowanie jednego z gotowych programów pomocy (jak w podejściu modernistycznym), ale również zgoda na funkcjonowanie dziecka w poczuciu bezpieczeństwa psychicznego i prawa do doświadczania własnych kompetencji („wiem, umiem, potrafię"), jak i sprawstwa („działam, pracuję, wykonuję, ćwiczę"), a także niegasnącej motywacji wynikającej z wewnętrznej chęci działania, typu: „chcę i będę to robić, bo jest to interesujące, bo jest to moje, bo jest dla mnie ważne".

Z pojęciem odkrywania potencjału dziecka wiąże się więc indywidualizacja rozumiana przez pryzmat interakcji między nauczycielem i uczniem. Ten rodzaj sztuki nauczania jest uzasadniony z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego[14], zgodnie z którym nie istnieje świat dany obiektywnie, ale jest on konstruowany w codziennych relacjach społecznych, w procesie nadawania znaczeń rzeczywistości, w której ludzie funkcjonują. Zachowanie jednostki przestaje być zwykłym rezultatem takich sił jak naciski środowiskowe czy bodźce, lecz staje się wynikiem sposobu, w jaki jednostka interpretuje i poczyna sobie ze znaczeniami, które konstruuje. Odkrywać dziecko oznacza wówczas dla nauczyciela:

[13] E. Wagenhofer, twórca filmu pt. *Alfabet*, Akademia Dokumentarna Against Gravity, Austria/ /Niemcy 2013, opisuje koncepcję strachu jako dominującą w tradycyjnych rozwiązaniach edukacyjnych, za którymi postępuje normalizowanie uczniów, formowanie według odgórnie narzucanych wzorców wiedzy, umiejętności. Jej zaprzeczeniem jest koncepcja miłości oparta na szacunku do jednostki i budowaniu jej wiary w swoje możliwości, kompetencje i siły sprawcze.

[14] H. Blumer, *Społeczeństwo jako symboliczna interakcja*, [w:] *Kryzys i schizma*, pod red. E. Mokrzyckiego, PIW, Warszawa 1984, s. 71-72.

- poznać jego potrzeby i możliwości;
- usłyszeć jego sposób myślenia i nadawania światu znaczeń;
- stworzyć atmosferę sprzyjającą uczeniu się (wychowaniu, terapii), w której tutorem jest nie tylko osoba dorosła, ale i dziecko, co pozwala uczniowi mieć pozytywne doświadczenia związane z uczeniem się i, co równie istotne, korzystne warunki dla nabywania nowych strategii uczenia się, rozwiązywania problemów, konstruowania i ugruntowywania własnego „Ja".

Drugim komponentem konstruowania rozumienia ucznia jest stwarzanie mu warunków do uczenia się, co bezpośrednio wynika ze zbudowanego w trakcie poznania obrazu dziecka. Wiąże się to z zupełnie odmiennym spojrzeniem na proces uczenia i jego realizację.

Pierwszym z obszarów są zmodyfikowane kompetencje wychowawcy, który potrafi podjąć wysiłek, aby:

- stworzyć wychowankowi warunki do tego, aby stał się wrażliwy percepcyjnie, postrzegał obiekty w całej pełni, był spontaniczny i ekspresywny, autentyczny, otwarty na doświadczenia innych, odpowiedzialny;
- troszczyć się o wolność wewnętrzną jednostki i ułatwianie jej dokonywania samodzielnych decyzji, a przez to kreowanie swej indywidualności oraz wykorzystanie własnego potencjału rozwojowego;
- akceptować siebie, wierzyć we własne siły, nie bać się nowości, a zatem uczestniczyć w samowychowaniu i doskonaleniu swojej osobowości;
- zapewnić klimat bezpieczeństwa psychologicznego i zaufania przez gotowość słuchania drugiej osoby, nieoceniania jej, bez ukrytych zamiarów oceniania jej i chęci manipulacji.

Do takiej zmiany gotowy jest jednak tylko taki nauczyciel, który nie jest mentalnie zniewolony[15], co oznacza, że potrafi posługiwać się własnym doświadczeniem, umie z niego korzystać i nieustannie go wzbogacać, jest otwarty na zmianę i poszukuje rozwiązań adekwatnych do potrzeb i możliwości uczniów oraz wymagań czasów. Ponadto nieustannie poszukuje rozwiązań pobudzających i akceptujących twórczość wychowanka, przy tym uważnie słucha, powstrzymuje się od wyrażania ocen oraz ma poszanowanie umiejętności dziecka w samodzielnym radzeniu sobie z własnymi problemami czy trudnościami.

Za nimi postępują jednocześnie odmienne zadania. Jednym z nich jest wspomaganie rozwoju jednostki i jej rozumienia, dokonujące się w poczuciu:

- autentyczności – nienarzucania innym własnych uczuć, ocen i wartości, lecz stwarzania warunków do własnego rozwoju;
- gotowości czy czujności – udzielania dziecku stosownej do jego potrzeb pomocy, udzielania odpowiedzi na jego pytania, zaspokajania zainteresowań, dzielenia się własnymi doświadczeniami;
- empatii – wrażliwości na cudze uczucia, motywy, postawy, wartości i uświadamianie ich sobie;

[15] D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2005, nr 1.

- twórczości – zdolności do zmiany, elastyczności i oryginalności rozwiązań problemów.

Drugim obszarem konstruowania warunków do uczenia się jest podejmowanie konkretnych kroków wywiedzionych z konstruktywistycznej teorii nauczania. Do takich można zaliczyć:

- **konstruowanie sytuacji problemowych** i formułowanie zadań otwartych;
- **uwzględnianie** dziecięcego **potencjału** (doświadczenia, możliwości, potrzeby);
- **uczenie się przez badanie**: robienie eksperymentów, obserwacje, pomiar, praktyczne działanie;
- **podejmowanie tematów nowych, ciekawych** opartych na zainteresowaniach dzieci;
- wykorzystywanie interesujących **gier i zabaw** rozwijających myślenie przyczynowo-skutkowe, twórcze, krytyczne, refleksyjne.

Podnoszą one aktywność myślową uczniów i stymulują ich do wypracowywania własnych strategii rozwiązywania zadań. Mogą ujawniać się w łapaniu tzw. okazji do uczenia się, których bogactwo dostarcza otaczająca rzeczywistość, potrzeby dzieci i ich pytania.

Wiąże się to z szerokim wachlarzem rozwiązań wywiedzionych z różnych wersji edukacji, promujących ideę indywidualizacji.

Do takich można zaliczyć **edukację otwartą**, która zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej przyjmuje, że osobowość „staje się", a nie „jest". To z kolei wiąże się z przyjęciem otwartego modelu osobowości, który nie pozwala na normatywne zdefiniowanie, do czego, kiedy, i w jaki sposób można jednostkę rozwijać. Odwołuje się natomiast do uznawania osoby jako w pełni odpowiedzialnej za samą siebie, zdolnej do wchodzenia w interakcje, w których dzięki osobistemu zaangażowaniu potrafi usuwać niesprzyjające uczeniu się i rozwojowi warunki.

Przykładem sztuki nauczania w praktyce jest również **edukacja elastyczna**. Oparta na idei wiary w siebie, rozwiązywaniu problemów, elastyczności osoby i warunków, propaguje modele uczenia się wybierane przez samych zainteresowanych. Nie towarzyszy im żaden instruktaż ani szkolenia ze strony nauczyciela, lecz stymulowanie i pomoc w docieraniu do źródeł nowej wiedzy i dalszej działalności badawczej. Te zindywidualizowane lekcje mogą odbywać się w szkole, parku, na ulicy, w laboratorium, muzeum i innych miejscach, z wykorzystaniem filmu, programu telewizyjnego, telefonu komórkowego, Internetu itd., ale przede wszystkim pod kątem potencjału dziecka, jego możliwości i ograniczeń, z myślą o rozwoju.

Znany jest również termin **edukacji oferującej**, jako nienaruszalne prawo każdej osoby do rozumienia świata na swój sposób i nadawania mu osobistych znaczeń. W takim ujęciu forma i zakres składanych uczniowi ofert zależy od jego indywidualnych cech, uzdolnień, od zawartej z nim umowy, i wyraża się całą gamą zróżnicowanych i atrakcyjnych rozwiązań edukacyjnych, z których uczeń może wybierać i w których tworzeniu będzie uczestniczył.

Podsumowanie

Konstruowanie rozumienia ucznia to sztuka nauczania poza normą. To więcej niż modyfikacja procesu kształcenia przez poszukiwanie zróżnicowanych wersji programów i trybów nauczania dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to bardziej wyprowadzanie indywidualnych ścieżek pracy adresowanych do rzeczywistych uczestników procesu edukacyjnego, a nie ich zgeneralizowanej wersji, gdzie punktem wyjścia jest konkretny uczeń (jego potrzeby, zainteresowania, dążenia), a efektem osobista ścieżka rozwoju wypracowana we współpracy z nauczycielem. Jest to spojrzenie nieco odmienne od wyprowadzonych z pozytywistycznego modelu edukacji i modernistycznej wersji dzieciństwa. Udział dorosłego nie jest bowiem udzielaniem instrukcji i realizowaniem gotowych rozwiązań metodycznych, lecz ciągłym ich tworzeniem, wspieraniem, wykorzystywaniem interakcji, w których algorytm postępowania nie sprawdza się, lecz ważne są kompetencje twórcze, heurystyczne i emancypacyjno-krytyczne.

Literatura

1. Blumer H., *Społeczeństwo jako symboliczna interakcja*, [w:] *Kryzys i schizma*, cz. 1, pod red. E. Mokrzyckiego, PIW, Warszawa 1984.
2. Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Nayman, PWN, Warszawa 2006.
3. Bradley B., *Vision of infancy: A critical introduction to child psychology*, Polity Press, Oxford 1989.
4. Burman E., *Deconstructing developmental psychology*, Routledge, London 1994.
5. Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, przeł. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
6. Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
7. Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotkim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012.
8. Foucault M., *Archeologia wiedzy*, przeł. A. Siemek, PIW, Warszawa 1977.
9. Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010.
10. Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.
11. Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2005, nr 1.
12. Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław 2007.
13. Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, przeł. A. Ubertowska, GWP, 2002.

14. Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, pod. red. A. Brzezińskiej, G. Lutomskiego, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
15. Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

„THE ART OF TEACHING" AS A CONSTRUCTING OF STUDENT'S UNDERSTANDING

Abstract: *The text is a theoretical study. It is an attempt at the analysis of the educational process, which has been called "the art of teaching". The discourse is presented as a dychotomic model and based on two approaches: behavioral and constructivist.*
The key category here is constructing of student's understanding based on assumptions of critical psychology by Erica Burman and Ben Bradley. This category is focused on discovering student's potential and its exploitation in educational process designing. The quoted version of education is exemplified by various forms of problem solving approach as well as open and flexible education, which is reflected in the particular parts of the text.

Kinga Łapot-Dzierwa
Barbara Kurowska

DZIECKO NIEWIDOME I SŁABOWIDZĄCE A SZTUKA

W artykule zaprezentowano wyniki przeprowadzonej wśród dzieci niewidomych i słabowidzących próby eksperymentalnej, która została podjęta w celu określenia, w jaki sposób dokonują one percepcji wytworów plastycznych oraz jak wykorzystują zdobyte doświadczenie percepcyjne we własnej działalności twórczej.

Wprowadzenie

Sztuki wizualne w swojej istocie uruchamiają przede wszystkim nasz wzrok. W procesie percepcji dokonujemy analizy i syntezy dzieł. Rozpoznajemy podstawowe elementy każdego dzieła sztuki, wyodrębniamy szczegóły, aby potem złożyć je w nową sensowną, wrażeniową całość. Takie działanie jest charakterystyczne dla człowieka w każdym wieku. To głównie od percepcji wzrokowej będzie zależeć stopień aktywności twórczej jednostki.

Percepcja wzrokowa jest szczególnie ważna w rozwoju twórczym małych dzieci. To dzięki niej poznają świat i mogą rozwijać swoje umiejętności plastyczne. Jak zatem wygląda sytuacja dzieci z dysfunkcjami wzroku? W jaki sposób uszkodzenia wzroku wpływają na twórczość plastyczną dziecka w wieku wczesnoszkolnym?

To problem bardzo złożony. Autorki (w ramach przygotowań do badań) podjęły próbę eksperymentalną w grupie 7-letnich dzieci z dysfunkcjami wzroku, w trakcie której mogły zaobserwować z jednej strony, w jaki sposób dzieci te dokonują percepcji wytworów plastycznych, z drugiej zaś jak wykorzystują zdobyte doświadczenie percepcyjne we własnej działalności twórczej.

1. Percepcja podstawą kształcenia plastycznego

Powtarzając za Stanisławem Popkiem, można stwierdzić, że: „rozwój i formowanie osobowości każdej jednostki dokonuje się zawsze w przebiegu dwóch fundamentalnych procesów: nieustannego uwewnętrzniania siebie (interioryzacji) i uzewnętrzniania (eksterioryzacji). Pierwszy proces można w uproszczeniu

i w obrębie edukacji plastycznej nazwać percepcją wizualną – wchłanianiem świata i dzieł sztuki, a drugi ekspresją plastyczną – pozostawianiem śladów siebie w wytworach i realizacjach wizualno-plastycznych[1].

Obydwa procesy są ze sobą ściśle powiązane, są integralne. Na płaszczyźnie plastyki wzajemnie się warunkują, stymulują i uzupełniają.

Znaczenie procesów percepcyjnych dla twórczości plastycznej dziecka podkreślają wszyscy badacze zajmujący się problemami odbioru ikonosfery – świata i dzieł plastycznych (M.D. Vernon, 1962; J.E. Hochberg,1970; L. Zusane, 1979; R. Arnheim, 1978; U. Szuścik, 1995; S. Popek, 2010).

Jak pisze Rudolf Arnheim: „Każde postrzeganie jest również myśleniem, każde rozumienie – intuicją, każda obserwacja – odkryciem"[2].

Podążając za ta myślą, można stwierdzić, że każdy zobaczony świadomie kształt czy plama barwna, układ linii i faktur staje się punktem wyjścia do dalszych poszukiwań i eksperymentów. Uruchamiają się procesy myślowe, emocje, sądy wartościujące, które stają się zalążkiem do własnej działalności twórczej.

„Początkowo percepcja, wchłanianie świata zewnętrznego i próby orientacji w nim, ma charakter spontaniczny, mimowolny, pojawia się przy okazji zabawy – głównej formy aktywności dziecka. Samorodna percepcja jest wynikiem wewnętrznej, podmiotowej ciekawości"[3].

Wraz z wiekiem dziecko rozwija się, uczy i przygotowuje do podjęcia nowych wyzwań. Procesy percepcyjne ulegają zmianom. Następuje stopniowe przechodzenie od percepcji spontanicznej (mało wnikliwej, skupionej na niektórych tylko właściwościach obiektów, subiektywnej) do percepcji inspirowanej (przez rodzica czy nauczyciela), a następnie do percepcji kierowanej (organizowanej celowo i świadomie przez nauczycieli czy opiekunów).

W trakcie zajęć plastycznych z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym wykorzystywane są wszystkie trzy rodzaje percepcji, w zależności od realizowanych zagadnień i problemów.

2. Ekspresja – wyrażenie siebie w wytworze

W plastycznym procesie twórczym naturalną konsekwencją dokonanych procesów percepcyjnych jest próba zweryfikowania swojej wiedzy i ukazania własnych przemyśleń w wytworze plastycznym. Oczywiście każde dziecko wypowiada się plastycznie w sposób charakterystyczny dla swojego wieku (co zostało opisane w wielu opracowaniach na temat etapów rozwoju twórczości plastycznej, m.in.:

[1] T. Marciniak, *Percepcja otaczającego świata i dzieł sztuki podstawą edukacji plastycznej*, [w:] *Metodyka plastyki w klasach IV-VIII*, pod red. S. Popka, WSiP, Warszawa 1989, s. 64.
[2] R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, przeł. J. Mach, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1978, s. 19.
[3] T. Marciniak, op. cit., s. 68.

Cook, 1885; Ricci, 1887; Kersechensteiner, 1905; Burt, 1921; Goodenough, 1926; Lovenfeld, 1939; Read, 1958; Szuman, 1969; Wojnar, 1965).

Według klasyfikacji Lovenfelda (1979) prawidłowo rozwijające się dziecko w wieku 7 lat jest na etapie doskonalenia schematów rysunkowych (opanowanie kształtu – stadium schematyczne). Formy ikonograficzne są doskonalone. Dziecko sprawnie posługuje się narzędziami i materiałami, bez problemu buduje przestrzeń i kompozycję obrazu. Kolor staje się kolorem w pełni adekwatnym do rzeczywistości.

W kontekście niniejszego opracowania najważniejsze wydaje się pojęcie **schematu rysunkowego**, tego, w jaki sposób dziecko spostrzega świat i w jaki sposób potrafi o tym (plastycznie) opowiedzieć. Przez schemat rysunkowy rozumiemy pojęcie, do którego dziecko doszło na drodze poszukiwań i wielokrotnych, intuicyjnych przekształceń. Schemat jest elastyczny i ulega stałym przekształceniom, jest sprawą indywidualną. U każdego dziecka schemat wygląda zupełnie inaczej, zależy od wielu czynników wewnętrznych (cech osobowościowych, stopnia rozwoju, ewentualnych dysfunkcji) i zewnętrznych (wychowania i edukacji). Stopień uszczegółowienia poszczególnych form ikonograficznych jest dowodem rozumienia otaczającego świata i zjawisk.

Schematy poszczególnych form ikonograficznych są czytelnymi symbolami, zawierającymi wiele akcydensów, które obserwatorowi pozwalają na identyfikację prezentowanych treści. W wieku 7 lat dziecko komponuje już swoją pracę, stosując podstawowy układ przestrzenny, z uwzględnieniem linii podstawy i linii nieba. Stara się wypełnić całą przestrzeń kartki, dąży do zachowania coraz lepszych proporcji pomiędzy poszczególnymi elementami rysunku oraz pomiędzy częściami składowymi poszczególnych form ikonograficznych.

Rysunek jest nadal konturowy, a wypełnienie całościowe. Zarówno wykonanie konturu, jak i jego wypełnienie ukazuje, jaki jest poziom sprawności manualnej poszczególnych dzieci (w tym poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej). Linia rysunku jest płynna, wypełnienie mieści się w granicach konturu.

3. Założenia próby badawczej

Głównym założeniem przeprowadzonej próby badawczej była wstępna analiza możliwości percepcyjnych dzieci z dysfunkcjami wzroku i sprawdzenie umiejętności przełożenia doznań percepcyjnych na wytwór plastyczny.

W tym celu autorki zaproponowały dzieciom wykonanie dwóch ćwiczeń. Pierwsze z nich polegało na badaniu sprawności percepcyjnej poszczególnych dzieci. W drugim można było zaobserwować możliwości warsztatowe i twórcze uczniów, stopień wykorzystania wcześniej zdobytych informacji.

Do badań zostali włączeni uczniowie klasy I Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie. Do klasy uczęszcza sześcioro dzieci o różnym stopniu niepełnosprawności.

W prowadzonych badaniach autorki posłużyły się metodą indywidualnych przypadków, technikami obserwacji oraz analizy dokumentów. Obserwacja jawna, uczestnicząca, kontrolowana miała miejsce w czasie zajęć lekcyjnych, podczas których uczniowie wykonywali powierzone im zadania plastyczne. Autorki w przygotowanych arkuszach obserwacji notowały spostrzeżenia dotyczące sposobu wykonywania zadań przez uczniów, ich umiejętności manualnych i percepcyjnych oraz wypowiedzi dotyczące omawianego tematu i wytworu. Ponadto przeprowadzono rozmowę z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej w celu uzyskania szczegółowych informacji o uczniach, ich możliwościach i ewentualnych trudnościach szkolnych. W trakcie rozmowy autorki uzyskały również informacje dotyczące deficytów rozwojowych występujących u dzieci z badanej grupy.

Analizie dokumentacji z kolei zostały poddane wytwory plastyczne uczniów, powstałe podczas omawianych zajęć.

Zaprezentowane poniżej krótkie charakterystyki pierwszaków powstały na podstawie obserwacji uczniów (imiona dzieci zostały zmienione) podczas prowadzonych zajęć oraz rozmów z nauczycielem klasy.

Dominik

Chłopiec jest niewidomy od urodzenia, z powodu uszkodzenia nerwów wzrokowych. Stwierdzono u niego padaczkę, nadpobudliwość psychoruchową i echolalię. Rozwój poznawczy Dominika określono na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym.

U chłopca można było zaobserwować zaburzenia koncentracji uwagi, wzmożoną męczliwość, liczne stereotypie oraz małą motywację wewnętrzną do podejmowania aktywności w czasie zajęć. Ponadto podczas proponowanych zadań uwidoczniły się problemy Dominika wynikające z niskiej sprawności manualnej.

Dziecko było słabo zainteresowane nawiązywaniem kontaktów z innymi osobami, a na sytuacje frustrujące reagowało krzykiem, a czasami agresją.

Główne zalecenia terapeutyczne do pracy z chłopcem dotyczą wspomagania go w rozwoju emocjonalnym oraz motywowania do podejmowania różnorodnych aktywności edukacyjnych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na sposób organizowania pracy, umożliwiający mu osiąganie sukcesów. Niezbędne jest określenie mocnych stron dziecka i wykorzystywanie ich w budowaniu jego systemu motywacyjnego.

Zalecenia edukacyjne natomiast wskazują m.in. na potrzebę stymulowania rozwoju dziecka we wszystkich sferach funkcjonowania, rozwijania kompetencji językowych i komunikacyjnych, motywowania do podejmowania wysiłku umysłowego oraz proponowania dużej liczby zadań wspierających chłopca w rozwoju sprawności manualnej.

Ania

U dziewczynki stwierdzono oczopląs, zez zbieżny oraz znacznie obniżoną ostrość w obojgu oczach. Przebyła leczenie operacyjne cysty mózgu. Obserwuje się u niej niedowład lewej strony ciała i znacznie niższą sprawność lewej ręki.

Rozwój poznawczy Ani określono na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym. Widoczne są spowolnienie procesów myślowych, zaburzenia koncentracji uwagi, trudności z nadawaniem i rozumieniem mowy, bardzo słaba motywacja do wykonywania stawianych przed dzieckiem zadań.

Główne zalecenia terapeutyczne do pracy z dziewczynką dotyczą wsparcia jej w budowaniu pozytywnej samooceny, pewności siebie i odporności emocjonalnej, wskazywania sposobów radzenia sobie z trudnymi dla niej emocjami. Bardzo ważne jest również wspieranie Ani w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji rówieśniczych oraz organizowanie działań sprzyjających integrowaniu się dziewczynki ze społecznością klasową i szkolną.

Z kolei zalecenia edukacyjne wskazują na konieczność udzielania dziewczynce pomocy w pokonywaniu trudności szkolnych poprzez m.in. udział w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, docenianie wysiłku podejmowanego przez nią w nauce szkolnej, a nie tylko dostrzeganie efektów jej pracy, ustalenie poziomu wymagań, umożliwiającego osiąganie przez Anię sukcesów edukacyjnych. Ważne jest również wspomaganie dziewczynki w rozwoju poznawczym, rozwijanie jej zainteresowań, powierzanie zadań na rzecz klasy i szkoły. Konieczna jest opieka logopedyczna ukierunkowana na wzrost kompetencji językowych i komunikacyjnych oraz ogólnorozwojowa opieka psychologiczna i pedagogiczna.

Julka

Dziewczynka słabowidząca na skutek retinopatii wczesnodziecięcej, wysokiej krótkowzroczności zwyradniającej obojga oczu, oczopląsu, stanu po laserokoagulacji siatkówek oczu.

Julka wykazuje przeciętną sprawność inteligencji werbalnej, ma wady wymowy – seplenienie, reranie oraz nosowe zabarwienie głosowe, spowodowane zwężeniem przegrody nosowej. Jest bardzo ruchliwa, szybko się rozprasza. Jej uwaga jest krótkotrwała, spada dodatkowo podczas dłuższego wysiłku umysłowego. Wymaga ciągłej mobilizacji do pracy. Wykazuje niską sprawność manualną i trudności w koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Dziewczynka chętnie, szybko i łatwo adaptuje się do nowych warunków. Jest pogodna, otwarta zarówno w stosunku do rówieśników, jak i osób dorosłych. Z ochotą bierze udział w zabawach i zajęciach. Zwraca się o pomoc, jeżeli nie jest w stanie sama sobie poradzić z wykonywanym zadaniem. Wykazuje inicjatywę – zaprasza inne dzieci do wspólnych zabaw i rozmów, choć niejednokrotnie zdarza się jej popadać w konflikty z rówieśnikami. Na uwagę zasługuje fakt, iż Julia chętnie wykonuje prace plastyczne, lubi rysować i często sama realizuje zadania z tym związane.

Zalecenia edukacyjne to głównie rewalidacja indywidualna w celu usprawniania widzenia, pamięci i uwagi, wspomagania sprawności manualnej, doskonalenia koordynacji ruchów odbywających się pod kontrolą wzroku. Zalecana jest systematyczna terapia logopedyczna, usprawniająca wymowę dziewczynki, umiejętności nadawania mowy, umiejętności komunikacyjne oraz percepcję słuchową.

Dziewczynkę należy ponadto zachęcać do jeszcze większej aktywności społecznej, rozwijać zaradność i samodzielność, wdrażać do przestrzegania zasad i reguł panujących w grupie.

Kasia

Dziecko z niedowidzeniem, nadwzrocznością dużego stopnia obojga oczu, astygmatyzmem, zezem rozbieżnym, naprzemiennym i oczopląsem.

W aktywności umysłowej dziewczynki obserwuje się kłopoty z koncentracją uwagi, wzmożoną męczliwość oraz trudności w generalizowaniu nabytych umiejętności. Rozwój psychomotoryczny dziecka przebiega nieharmonijnie. Można wskazać na niezgrabność ruchową, zaburzenia równowagi i koordynacji oraz obniżoną sprawność manualną.

W rozwoju mowy Kasi można zauważyć progres – dziewczynka chętniej wypowiada się spontanicznie, choć nadal struktura jej wypowiedzi jest zaburzona, a wyrazy upraszczane. Praksja oralna obniżona. Słabo rozwinięta pamięć fonologiczna.

Dziewczynka chętnie uczestniczy w zabawach grupowych, wymaga jednak dłuższego okresu adaptacji z uwagi na dużą nieśmiałość i ostrożność w obdarzaniu zaufaniem innych osób. Kiedy potrzebuje pomocy, potrafi o nią poprosić.

W przypadku Kasi niezbędny jest udział w zajęciach rewalidacyjnych z terapeutą widzenia, a także pomoc psychologiczno-pedagogiczna realizowana głównie w formie zajęć:

- korekcyjno-kompensacyjnych, nastawionych na usprawnianie funkcji słuchowych oraz językowych, doskonalenie koordynacji wzrokowo-ruchowej, sprawności manualnej oraz koncentracji uwagi;
- logopedycznych, skoncentrowanych wokół korygowania wad wymowy i rozwijania umiejętności tworzenia poprawnych wypowiedzi;
- porad dla rodziców w celu ujednolicenia oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Zosia

U dziecka zdiagnozowano wrodzony brak tęczówek obojga oczu, oczopląs z wyrównawczym ustawieniem głowy, krótkowzroczność z astygmatyzmem, niedowidzenie dużego stopnia, brak obuocznego widzenia.

Rozwój poznawczy Zosi mieści się na poziomie normy i niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Rozwój funkcji poznawczych przebiega nieharmonijnie – obserwuje się przewagę w sferze słownej nad wykonawczą. Dziewczynka ma trudności z nauką czytania i pisania, analizą i syntezą słuchową,

percepcją wzrokową, orientacją w schemacie ciała i przestrzeni. Ma problemy z posługiwaniem się nożyczkami, natomiast lubi rysować i kolorować.

Zosia stara się stosować do norm społecznych obowiązujących w grupie rówieśniczej, zazwyczaj bawi się zgodnie, rzadko popada w konflikty z innymi dziećmi. Jest jednak mało pewna siebie, często poszukuje potwierdzenia poprawności wykonywanych przez siebie zadań.

Podejmowane działania edukacyjne i terapeutyczne powinny sprzyjać właściwemu funkcjonowaniu dziewczynki w obszarach poznawczym, emocjonalnym, społecznym i motywacyjnym. W planowaniu pracy należy zadbać o jakość wykorzystywanych środków dydaktycznych, umożliwiających przyswajanie wiadomości drogą wzrokową.

Należy udzielić Zosi wsparcia w pokonywaniu trudności w funkcjonowaniu szkolnym, w budowaniu pozytywnej samooceny, pewności siebie i odporności emocjonalnej.

Mikołaj

U chłopca zdiagnozowano oczopląs poziomy obojga oczu, wyrównawcze ustawienie głowy, niedorozwój tarcz nerwu wzrokowego, krótkowzroczność i astygmatyzm. Dodatkowo stwierdzono wadę ośrodkowego układu nerwowego, niedorozwój ciała modzelowatego, zmiany w płatach potylicznych, niskorosłość. Chłopiec przejawia także zaburzenia emocjonalne, wymagające konsultacji i ewentualnego leczenia psychiatrycznego.

Rozwój poznawczy Mikołaja mieści się w obszarze inteligencji przeciętnej. Dziecko przejawia zaburzenia koncentracji uwagi, integracji sensorycznej, słabą motywację wewnętrzną do podejmowania wysiłku związanego z nauką.

U dziecka obserwuje się zmienny sposób funkcjonowania emocjonalnego, impulsywność, poważne trudności w zakresie kontroli reakcji emocjonalnych i swoich zachowań. Chłopiec nie przestrzega zasad panujących w grupie rówieśniczej, przejawia zachowania agresywne. Swoje niezadowolenie okazuje piskiem, krzykiem, przekleństwami.

Postępowanie wychowawcze i terapeutyczne w stosunku do Mikołaja wymaga przede wszystkim czytelnego i konsekwentnego stawiania mu granic, można w pracy z nim wykorzystywać zasady paradygmatu behawioralnego. Ponadto należy wspierać chłopca w nawiązywaniu i utrzymywaniu pozytywnych relacji rówieśniczych, organizować aktywności sprzyjające integracji ze społecznością klasową i szkolną.

Postępowanie edukacyjne natomiast powinno dążyć do optymalnego funkcjonowania Mikołaja w obszarach poznawczym i motywacyjnym. Należy rozwijać jego zainteresowania oraz wykorzystywać je do wzbudzenia motywacji do nauki.

4. Próba badawcza

W trakcie próby badawczej zaproponowano dzieciom „twórcze spotkanie ze smokiem". Dlaczego właśnie wybór takiego tematu?

Metodycy plastyki zgodnie podkreślają, że w procesie twórczym ważne jest zasilanie percepcyjne. Dostarczanie uczniom jak największej liczby bodźców jest dla nich zalążkiem działania twórczego. Doświadczenia te powinny nie tylko odnosić się do świata realnego, ale również do tego fantastycznego, nierealnego. W ten sposób można zbudować ciekawą przestrzeń do twórczych poszukiwań. Smok wydaje się być takim właśnie tematem. Z jednej strony można odnaleźć realne odnośniki do świata przyrody (jaszczury prehistoryczne), z drugiej zaś do świata baśni i legend, co niewątpliwie pobudza dziecięcą wyobraźnię.

W pierwszym ćwiczeniu dzieci miały za zadanie „poznać" smoka wielozmysłowo. Mogły go zobaczyć i dotknąć (wykorzystano do tego ćwiczenia małe rzeźby smoków – rys. 1).



Rysunek 1. Smok – rzeźba w glinie
Źródło: materiały własne.

Dodatkowo dzieci mogły wysłuchać fragmentów tekstów (*Legenda o smoku wawelskim*, opisy prehistorycznych gadów).

Kolejnym etapem było przygotowanie wypowiedzi na temat: *Jak wygląda smok?*

Poniżej prezentujemy wypowiedzi dzieci spisane w trakcie zajęć (wypowiedzi są oryginalne, nie zostały zmienione pod względem składniowym i gramatycznym).

Julka
Smok jest szary, ma czerwone skrzydła i zielony ogon, zakończony niebieskim kolcem. Ma kolczasty, brązowy ogon. Jest duży i ma długi ogon.
Ma krwiożercze zęby. Oczy ma wojownicze. Słuch ma jak skowronek.
Łapy ma wielkie, z pazurami ostrymi tak jak zęby.

Mikołaj
Smok jest duży. Ma kamienie. Ma paszczę i ma dźwięki. Ma taką kratę (jamę), gdzie on wchodzi. Ma kolor taki kremowy, grafitowy.

Ania
Jest duży, ma kolce, ma nogi. Poczuł zapach i po Wiśle szedł do zamku. Rozwalił zamek i ukradł jedzenie. Jest kolorowy, jest zły. Ogrzewa się słońcem i ucieka przed słońcem, bo jest za gorąco na zamku. Ma oczy, buzię, nos i uszy. Wielką głowę i brzuch. Zieje ogniem.

Kasia
Jest ładny. Duży i mały, gruby i ma buzię, nosek, usta, szyję i oczka i pyska. Żółty, biały, czerwony, groźny.

Zosia
Ma długi ogon, głowę dużą i nogi małe. Uszy. Jest niepokolorowany. Ma oczy. Nos i buzię. I nic. Jest dobry.

Dominik
Jest duży. Ma kila głowów. I szyję. I kolce. Jest biały. I nic.

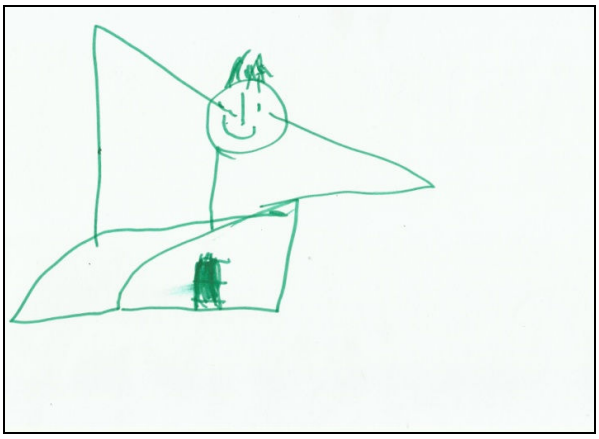
Dokonując analizy powyższych wypowiedzi można zauważyć, że uwaga dzieci skupia się głównie na wartościach wizualnych. Uczniowie wymieniają części składowe ciała, opisują kolor, potrafią dostrzec wielkości i proporcje. Zauważają cechy charakterystyczne smoka. Druga wartość dostrzegana i opisywana przez dzieci wiąże się z przeżyciami. Dzieci potrafią wartościować i określić emocjonalność fantastycznej postaci.

Podczas obserwowanych zajęć można było zauważyć różnice w rozwoju językowym pierwszoklasistów. Niektóre dzieci wypowiadały się pełnymi, złożonymi, poprawnymi gramatycznie zdaniami, tworzyły opis bez potrzeby zadawania im dodatkowych, naprowadzających pytań. Ich wypowiedzi były spójne, logiczne, zabarwione emocjonalnie. Byli też tacy uczniowie, którzy posługiwali się zdaniami prostymi lub tworzyli opis za pomocą pojedynczych słów. Mieli problem z wyszukaniem właściwych określeń do cech opisywanych smoków. Ich opisy były ubogie pod względem słownictwa i niepoprawne gramatycznie.

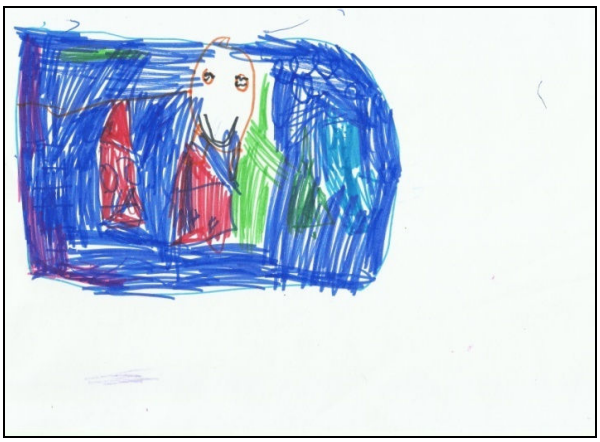
Ćwiczenie drugie polegało na wykonaniu pracy plastycznej pt. *Smok* dowolną techniką plastyczną. Autorki chciały zweryfikować, na ile wcześniejsze zasilanie percepcyjne będzie miało wpływ na aktywność twórczą uczniów (umiejętność przekazu wizualnego). Zaproponowane ćwiczenie pozwoliło również na wstępną weryfikację umiejętności plastycznych dzieci, ponieważ w rysunkach można dosłownie „wyczytać", jaki jest ich (dzieci) rozwój.

Dokonując analizy prac poszczególnych dzieci, można zaobserwować bardzo duże różnice. Prace uczniów są zamieszczone zgodnie z kolejnością prezentacji ich sylwetek we wcześniejszej części tekstu. Dominik wybrał technikę rysowania pisakiem na białej kartce papieru formatu A4 (rys. 2). Z tej grupy dzieci ta praca jest na najniższym poziomie rozwoju plastycznego. Przedstawia postać głowonoga, trudną do zidentyfikowania. Rysunek jest konturowy, wykonany tylko jednym kolorem. Brak artefaktów, kompozycja przesunięta została w lewy górny róg

kartki. Kreska jest dość pewna. Zawartość emocjonalna łatwa do odczytania. Dziecko jest w stadium przedschematycznym (rozbudowana forma głowonoga).



Rysunek 2. Praca Dominika
Źródło: materiały własne.



Rysunek 3. Praca Ani
Źródło: materiały własne.

Kolejne dziecko wybrało technikę rysowania kolorowymi pisakami na białej kartce formatu A4 (rys. 3). Jest to trudna technika, wymagająca dużej odwagi (w trakcie rysowania nie można dokonać korekt). Głównym elementem rysunku jest postać (formą przypominająca rozbudowanego głowonoga), wpisana w ograniczoną, wypełnioną kolorem przestrzeń. Również w tym rysunku postać nie posiada wystarczającej liczby artefaktów, które pozwoliłyby na jednoznaczną identyfikację treściową.

Rysunek zawiera również błędy kompozycyjne, całość przesunięta jest w lewy, górny róg kartki. Rysunek jest mało precyzyjny. Brak adekwatności kolorys-

tycznej. Z łatwością jednak można odczytać zawartość emocjonalną – postać się uśmiecha.



Rysunek 4. Praca Julki
Źródło: materiały własne.

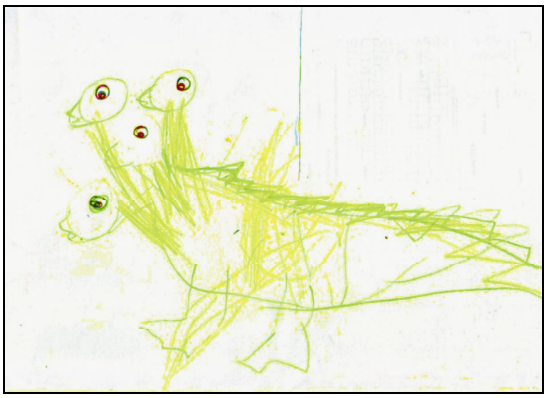
Następne dziecko wybrało technikę rysowania kredkami ołówkowymi na białej kartce formatu A4 (rys. 4). Sama technika pozwala na dość precyzyjne wykonanie rysunku, jednak rozpoznanie treści jest mocno ograniczone. W pracy widzimy kilka elementów ikonograficznych: dom, słońce i trudną do zidentyfikowania postać. Nie można jednoznacznie określić, że jest to smok. Forma ikonograficzna zawiera zbyt mało artefaktów. Dziecko pozostaje na etapie rozbudowanych głowonogów. Mimo to na uwagę zasługuje sposób skomponowania układu. Rysunek wypełnia całą przestrzeń kartki. Sam rysunek jest mało precyzyjny. Dziecko wykonało najpierw kontur, a następnie wypełniło go kolorem. Sposób wypełnienia jest niedokładny. Kolor jest częściowo adekwatny do rzeczywistości. Trudno również odnieść się do zawartości emocjonalnej.



Rysunek 5. Praca Kasi
Źródło: materiały własne.



Rysunek 6. Praca Zosi
Źródło: materiały własne.



Rysunek 7. Praca Mikołaja
Źródło: materiały własne.

Wszystkie trzy rysunki (rys. 5-7) pozostają na zbliżonym poziomie rozwoju plastycznego. Dzieci wybrały technikę rysowania kredkami ołówkowymi na białej kartce formatu A4. Tym razem centralną część kompozycji stanowi postać smoka. Jest ona łatwa do zidentyfikowania, ponieważ dzieci wskazują cechy charakterystyczne – artefakty właściwe dla tej prezentacji (skrzydła, ogon z kolcami, cztery głowy). Można zaobserwować pewne zaburzenia w stosowaniu proporcji oraz drobne błędy kompozycyjne. Dzieci narysowały kontur postaci (jest on precyzyjny), a następnie wypełniły go kolorem. Wypełnienie jest precyzyjne. Zastosowane kolory mogą świadczyć o dużej wrażliwości dziecka (rys. 5) oraz o dobrej sprawności percepcyjnej (smok jest zielony – rys. 6 i 7). Można również zaobserwować zawartość emocjonalną – smok jest groźny (szczerzy zęby – rys. 5), smok jest wesoły (jest uśmiechnięty – rys. 6 i 7)

Formy ikonograficzne świadczą o tym, że autorzy rysunków są w stadium przejściowym pomiędzy stadium przedschematycznym a schematycznym.

Po dokonaniu analizy prac można zauważyć, że w przypadku dzieci słabowidzących występuje obniżony poziom rysunkowy. Braki są widoczne głównie

w stopniu uszczegółowienia postaci, braku ruchu, brakach w schemacie postaci, co oczywiście jest spowodowane obniżonym poziomem percepcji (znaczącego elementu dla rozwoju ekspresji plastycznej u dzieci). Poziom grafomotoryczny jest zróżnicowany. Na rysunkach 2 i 3 można zauważyć problemy w posługiwaniu się narzędziem rysunkowym (brak precyzji, niedokładność). Niższy poziom ekspresji plastycznej widać na rysunku 4.

Rysunki 5-7 mieszczą się w normach przewidzianych dla tej grupy wiekowej.

Podsumowanie

Przeprowadzenie próby eksperymentalnej i analiza zebranego materiału pozwoliły na wyciągnięcie kilku ważnych wniosków.

Wstępna analiza możliwości percepcyjnych dzieci niewidomych i słabowidzących potwierdziła przypuszczenia autorek, że u uczniów z dysfunkcjami wzroku występują widoczne różnice (zależne od stopnia niepełnosprawności). Są one zauważalne nie tylko w wypowiedziach słownych, ale przede wszystkim w przełożeniu spostrzeżeń na kod plastyczny. Potwierdził się zatem fakt, że ekspresja plastyczna jest w głównej mierze warunkowana przez procesy percepcyjne.

Bardzo ważną rolę odgrywa motywowanie dzieci do podejmowania zadań plastycznych, które nie służą jedynie wyrażaniu ekspresji twórczej, ale są doskonałym sposobem rozwijania sprawności manualnej uczniów niewidomych i słabowidzących, zazwyczaj obniżonej w związku z istniejącym deficytem wzroku.

Uzupełnieniem realizowanych zadań powinno być zawsze motywowanie do językowego formułowania myśli i konstruowania poprawnych gramatycznie, składniowo i fleksyjnie wypowiedzi.

Dlatego kolejnym krokiem w badaniach autorek będzie przeprowadzenie całego cyklu zajęć eksperymentalnych w zakresie plastyki, w którym będzie miało miejsce celowe stymulowanie tych procesów w celu rozwinięcia języka wypowiedzi plastycznej dzieci i przez to pośrednio wspomagania ich w ogólnym rozwoju.

Literatura

1. Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, przeł. J. Mach, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1978.
2. Łapot-Dzierwa K., *Czy śnieg jest biały? Czyli o kreacyjnych wartościach edukacji plastycznej*, [w:] *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*, pod red. M. Kołodziejskiego, Wydawnictwo PWSZ w Płocku, Płock 2009.
3. Łapot-Dzierwa K., *Edukacja plastyczna jako środek wspierania rozwoju dziecka*, [w:] *Doświadczanie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, pod red. I. Adamek, B. Pawlak, Libron, Kraków 2012.

4. Łapot-Dzierwa K., *Terapeutyczna funkcja edukacji plastycznej. Techniki plastyczne wspierające rozwój manualny*, [w:] *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej – praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, pod red. T. Żółkowskiej, B. Ostapiuk, M. Wlazło, Print Group, Gdańsk 2010.
5. Marciniak T., *Percepcja otaczającego świata i dzieł sztuki podstawą edukacji plastycznej*, [w:] *Metodyka plastyki w klasach IV-VIII*, pod red. S. Popka, WSiP, Warszawa 1989.
6. Nowak-Starz G., *Rozwój fizyczny i czynniki warunkujące jego przebieg w ontogenezie*, [w:] *Psychologia dziecka*, pod red. R. Vasty, M. Haitha, S. Millera, WSiP, Warszawa 2004.
7. *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, pod red. E. Zyzik, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.

BLIND AND VISUALLY IMPAIRED CHILD AND ART

Abstract: *The article presents the results of an experimental study conducted among blind and visually impaired children, which was taken to determine how they perceive plastic art, and how they use gained perceptual experience in their own creative activity.*

Agnieszka Teklińska

MIEJSCE ELBLĄSKIEGO CENTRUM TERAPII I REWALIDACJI W LOKALNYM SYSTEMIE TERAPEUTYCZNEGO WSPARCIA DZIECI I MŁODZIEŻY

W artykule zaprezentowano Elbląskie Centrum Terapii i Rewalidacji jako wyspecjalizowaną placówkę, udzielającą dzieciom i młodzieży terapeutycznego wsparcia. Celem niniejszego tekstu jest analiza prawnych i formalnych podstaw funkcjonowania tej instytucji oraz przedstawienie zakresu jej działań na tle lokalnego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W części teoretycznej dokonano przeglądu polskiego ustawodawstwa oraz literatury dotyczącej pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Druga część koncentruje się na lokalnym systemie wsparcia adresowanego do dzieci i młodzieży. W trzeciej części podjęto próbę oceny funkcjonowania Elbląskiego Centrum Terapii i Rewalidacji, której dokonano na podstawie analizy dokumentów i wywiadów z przedstawicielami wybranych instytucji. W końcowej części artykułu przedstawiono opisywaną placówkę jako modelowe rozwiązanie dla innych środowisk lokalnych.

Wprowadzenie

W obliczu wzrastającej liczby uczniów wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej i terapeutycznej oraz zwiększającego się zapotrzebowania na profesjonalną pomoc i wsparcie konieczne jest rozeznanie w działalności instytucji zajmujących się problemami dzieci i młodzieży. Wszelkie działania w obszarze pomocy i wsparcia dla najmłodszych obywateli naszego państwa powinny być ze sobą spójne i zaplanowane, dlatego też konieczne jest stosowanie systemowych i zintegrowanych rozwiązań. W Polsce system wsparcia dzieci i młodzieży stanowią zarówno placówki publiczne, jak i niepubliczne, prowadzone przez osoby prawne lub fizyczne[1].

W literaturze fachowej istnieje wiele koncepcji poradnictwa i udzielania pomocy, jednak większość z nich można sprowadzić do jednego ujęcia: „poradnictwa rozumianego z jednej strony jako zespół czynności świadczonych wobec potrzebujących pomocy, z drugiej zaś jako sieć wyspecjalizowanych instytucji wykorzystujących potencjał wiedzy i umiejętności zatrudnionych tam profesjonalistów”[2]. Poszerzające tę perspektywę są wielowymiarowe rozważania Alicji Kargulowej,

[1] Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256, poz. 2572 ze zm.), art. 82.
[2] A. Knocińska, *Miejsce profilaktyki zagrożeń rozwoju dzieci i młodzieży w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym*, „Przegląd Terapeutyczny” 2008, nr 5, s. 4.

według której istotę, specyfikę i tożsamość poradnictwa określają następujące stwierdzenia:

> poradnictwo jest systemem czynności ludzkich, a więc systemem społecznym. (...) Jest działaniem (działalnością) racjonalnym, a więc przysługuje mu cecha celowości w realizacji zamiarów osób z nim związanych. (...) Zorientowane jest na optymalizację, na udoskonalanie cech osobowości i zachowań, a więc na rozwój motywacji, przekształcanie emocji, wzbogacanie zasobu informacji, rozbijanie stereotypów osób radzących się, rozwój ich refleksyjności i krytycyzmu, a także na wytwarzanie na platformie stosunków społecznych zachowań wyżej ocenianych niż poprzednie, przyjaznych wobec siebie i innych, sprzyjających integracji społecznej i usuwaniu zakłóceń. (...) Dzięki niemu rozwiązuje się problemy życiowe ludzi[3].

Punktem wyjścia do poniższych rozważań jest jednak definicja Krystyny Ostrowskiej, która poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne określiła jako „indywidualną lub zinstytucjonalizowaną pomoc świadczoną osobom, które wykazują trudności lub potrzebę wsparcia w wykorzystaniu psychofizycznych dyspozycji, pełnienia ról społecznych, dostosowania się do wymogów społeczeństwa, rozwiązywania konfliktów czy podejmowania decyzji. Tak podejmowane poradnictwo jest realizowane poprzez procesy diagnozowania, profilaktyki i terapii"[4].

Obszarem zainteresowania autorki opracowania jest określenie miejsca nowo powstałej placówki – Elbląskiego Centrum Terapii i Rewalidacji (ECTiR) w lokalnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej i terapeutycznej.

Elbląskie Centrum Terapii i Rewalidacji jest placówką wspierającą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z terenu gminy Elbląg. Jako jedna z wielu instytucji lokalnego systemu wsparcia swoją ofertę kieruje do uczniów elbląskich szkół. Ze względu na specyfikę swojego funkcjonowania oraz zakres realizowanych zajęć terapeutycznych i rewalidacyjnych doskonale ten system uzupełnia i wzbogaca. Cztery lata istnienia Centrum i zdobyte w tym czasie doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą to właściwy moment na pierwsze podsumowania i refleksje, a tym samym rozpropagowanie idei przedsięwzięcia. Artykuł stanowi prezentację oferty terapeutycznej, zasad funkcjonowania i dotychczasowego dorobku ECTiR.

1. Wsparcie dzieci i młodzieży w polskim systemie oświaty

Polski system oświaty zapewnia każdemu dziecku uczęszczającemu do przedszkola, szkoły lub placówki wsparcie w rozwoju i pomoc psychologiczno-

[3] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, PWN, Warszawa 2010, s. 55-56.
[4] K. Ostrowska, *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. T. Pilcha, D. Lalak, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 198.

-pedagogiczną, stosownie do jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Zajęciami z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej obejmowane są dzieci i młodzież, których potrzeby rozwojowe i edukacyjne wynikają w szczególności z: niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą[5].

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w formie: klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym), zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowania kształcenia i kariery zawodowej w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, a także warsztatów, porad i konsultacji. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest także rodzicom uczniów oraz nauczycielom w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń[6].

W polskim systemie oświaty uczniami wymagającymi w procesie kształcenia stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy są uczniowie niepełnosprawni, niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym[7]. Kształcenie w przedszkolach specjalnych, oddziałach specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych, szkołach specjalnych oraz oddziałach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, a także w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych organizuje się dla uczniów niepełnosprawnych, a więc dzieci i młodzieży: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi[8].

„Uczniem niepełnosprawnym jest uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, z uwagi na jeden z rodzajów niepełnosprawności”[9]. W ujęciu encyklopedycznym uczeń niepełnosprawny to taki,

[5] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, § 3 ust.1 (Dz.U. 2013, poz. 532).
[6] Ibidem, § 7 ust. 1, 2 i 4 (Dz.U. 2013, poz. 532).
[7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach, §1 (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1489).
[8] Ibidem, § 2 ust. 1.
[9] *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych. Materiały adresowane do dyrektorów przedszkoli i szkół, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących przedszkola i szkoły ogólnodostępne*, MEN, Warszawa 2014, s. 2.

> który ma specjalne potrzeby zdrowotne i edukacyjne z powodu choroby, uszkodzenia i dysfunkcji niektórych organów ciała, czy zaburzenia jednej lub więcej sfer rozwoju. Ze względu na specjalne potrzeby zdrowotne należy dziecko objąć odpowiednio sprofilowaną rehabilitacją, ze względu na jego specjalne potrzeby edukacyjne należy zapewnić mu warunki i metody edukacji specjalnej [10].

W zależności od potrzeb uczeń ten może być także objęty w przedszkolu, szkole lub placówce zajęciami z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, o których mowa w przepisach Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach[11]. Wymienione tam zajęcia mogą być organizowane dla wszystkich uczniów, którzy potrzebują pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym również dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych.

Niezależnie od rodzaju przedszkola oraz typu i rodzaju szkoły, do jakiej uczęszcza uczeń niepełnosprawny, jest on objęty zajęciami rewalidacyjnymi. Są to zajęcia o charakterze terapeutycznym i wspomagającym rozwój dziecka niepełnosprawnego (nie należy ich mylić z zajęciami z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej)[12]. „Rewalidacja to termin odnoszony zwykle do kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy. W przeszłości działalność rewalidacyjna koncentrowała się raczej na samych jednostkach upośledzonych”[13]. W rewalidacji dziecka „akcentuje się nie tylko wyrównywanie, kompensację braków wrodzonych i nabytych w organizmie psychofizycznym dziecka, ale również jego rewalidację społeczną w granicach indywidualnych możliwości”[14]. Rewalidacja społeczna, w ujęciu Stanisława Kowalika, określana jest jako „przywracanie możliwości normalnego sposobu życia w naturalnym środowisku (lub środowisku maksymalnie zbliżonym do naturalnego) ludziom z uszkodzeniami ciała poprzez stymulowanie ich do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym”[15]. Ponadto rewalidacja rozumiana jest jako proces, w trakcie którego „niepełnosprawni wyposażani są w wiadomości, umiejętności i nawyki, których celem społecznym jest uniezależnienie się od otoczenia w czynnościach życia społecznego”[16].

---

[10] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. E. Różyckiej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 895.

[11] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach, § 7 ust. 1-3 (Dz.U. 2013, poz. 532).

[12] *Edukacja włączająca...*, s. 10.

[13] A. Hulek, *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1977, s. 12.

[14] C. Kosakowski, *Społeczne przystosowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1980, s. 8.

[15] S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999, s. 31.

[16] I. Lindyberg, J. Jurkowski, *Rozważania na temat społecznych uwarunkowań funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Dylematy pedagogiczne w rewalidacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, pod red. W. Loebl, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1996, s. 51.

Polskie ustawodawstwo nie definiuje pojęcia rewalidacji, mimo to jednak wskazuje, że dzieci i młodzież niepełnosprawna przebywająca w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych mają zapewnione zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach dotyczących zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, i inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne[17]. Zajęcia te są organizowane zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej. Według przepisów oświatowych obowiązek zorganizowania zajęć, będących integralną częścią kształcenia specjalnego, spoczywa na dyrektorze przedszkola, szkoły lub placówki, do której uczeń uczęszcza. Jednakże niezbędnym do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego jest pisemny wniosek rodziców lub prawnych opiekunów skierowany do dyrektora wraz z załączonym orzeczeniem. Dyrektor szkoły w uzgodnieniu z organem prowadzącym, przydziela dodatkowe godziny na prowadzenie zajęć z uczniami niepełnosprawnymi, stosownie do potrzeb tych dzieci.

Obowiązkowy wymiar zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych, w zależności od typu i rodzaju szkoły, jest określony w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. W myśl tego rozporządzenia tygodniowy wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych w każdym roku szkolnym wynosi: w oddziale specjalnym – po 10/12 godzin na oddział (w zależności od rodzaju szkoły), w oddziale ogólnodostępnym lub integracyjnym – po 2 godziny na ucznia[18]. Zgodnie z powyższym rozporządzeniem uczeń niepełnosprawny uczący się w oddziale ogólnodostępnym lub integracyjnym musi mieć zapewniony udział w co najmniej 2 godzinach zajęć rewalidacji tygodniowo.

Rodzaj i forma zajęć rewalidacyjnych powinna wynikać z indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, opracowanego dla ucznia niepełnosprawnego przez zespół nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem na podstawie wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia oraz zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego[19].

Ważną rolę w systemie wsparcia rozwoju dzieci i młodzieży odgrywają specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, które są prowadzone w szczególności dla uczniów: niesłyszących i słabosłyszących, niewidomych i słabowidzących,

[17] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, § 4 ust. 1 pkt 4 (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1490).

[18] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, § 2 ust. 1 pkt 3 i 4 (Dz.U. 2012, poz. 204).

[19] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, § 5 ust. 2 pkt 3 i 4 (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1490).

z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym[20]. W specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym umożliwia się wychowankom udział w: indywidualnych lub grupowych zajęciach profilaktyczno-wychowawczych, rewalidacyjnych i usprawniających ruchowo, przygotowujących dzieci i młodzież do samodzielności w życiu społecznym, zajęciach sportowych, turystycznych, rekreacyjnych oraz kulturalno-oświatowych, a także zajęciach rozwijających zainteresowania i szczególne uzdolnienia. Wychowankom ośrodka organizuje się i udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach określonych w przepisach w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach[21].

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wymienia się następujące formy pomocy: zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym), zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej – w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych oraz warsztatów, porad i konsultacji[22]. Ponadto specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy współpracuje ze szkołami ogólnodostępnymi w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do tych szkół[23]. Jeżeli specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy dysponuje wolnymi miejscami, za zgodą organu prowadzącego, na zajęcia mogą być przyjęte dzieci i młodzież spoza ośrodka, na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej[24].

[20] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, § 22 (Dz.U. 2011 nr 109, poz. 631).
[21] Ibidem, § 25 ust. 1 i 2.
[22] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, § 7 ust. 1 (Dz.U. 2013, poz. 532).
[23] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, § 26 (Dz.U. 2011 nr 109, poz. 631).
[24] Ibidem, § 27 ust. 3.

2. Lokalny system terapeutycznego wsparcia dzieci i młodzieży

Aktualnie w polskiej polityce oświatowej dostrzega się potrzebę utworzenia kompleksowego systemu pomocy i wsparcia dzieci i młodzieży. W budowaniu systemowego działania pomocy psychologiczno-pedagogicznej i terapii ważne jest wychodzenie naprzeciw potrzebom społeczności lokalnej. Nowe problemy wymagają nowych form pracy, lepszej współpracy ze środowiskiem lokalnym, z dziećmi, ich rodzicami i opiekunami.

Z analizy przeprowadzonej i prezentowanej w 2015 r. przez Departament Edukacji, Sportu i Turystyki Urzędu Miejskiego w Elblągu oraz rzecznika prasowego Prezydenta Elbląga wynika, że w elbląskich szkołach z roku na rok wzrastają potrzeby w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Według prognoz organu prowadzącego „w roku szkolnym 2015/2016 pomocą specjalistów miało zostać objętych aż 8491 uczniów. Dla porównania, w roku szkolnym 2014/2015 liczba ta wynosiła 7630 uczniów, a w roku szkolnym 2010/2011 pomocą psychologiczno-pedagogiczną było objętych 5631 dzieci. Na przestrzeni ostatnich 5 lat liczba zajęć wzrosła o 50%, mimo to dostęp do specjalistów wciąż nie jest dostatecznie zaspokojony[25].

Wzrost liczby dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga tworzenia profesjonalnego i specjalistycznego systemu wsparcia, służącego skutecznej pomocy. Lokalny system terapeutycznego wsparcia dzieci i młodzieży stanowią publiczne i niepubliczne instytucje i placówki, w których mogą one liczyć na specjalistyczną pomoc i wsparcie dostosowane do ich indywidualnych potrzeb. Instytucją koordynującą, wykorzystującą istnienie wielu podmiotów, w tym także organizacji pozarządowych, powinna być jednostka samorządu terytorialnego.

Rozwój instytucji prowadzących poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne i pomoc terapeutyczną dla dzieci i młodzieży powoduje poszerzenie oferty i zwiększenie dostępności do usług psychologiczno-pedagogicznych adresowanych do dzieci i młodzieży. Podstawowym warunkiem optymalnie funkcjonującego systemu terapeutycznego wsparcia dzieci i młodzieży jest przede wszystkim zapewnienie odpowiedniego poziomu dostępności do usług specjalistów i form pracy, które są przez nich oferowane. Realizacja takiego założenia powinna odbywać się poprzez stałe dążenie do osiągania celów: spójności systemu poradnictwa, komplementarności oferowanych usług pomocowych, klarowności działań zaliczanych do poradnictwa specjalistycznego, dbałości o wysoki poziom merytoryczny poradnictwa, a także tworzenia zróżnicowanej oferty i sieci instytucji, adekwatnej do lokalnych potrzeb.

Lokalny system wsparcia terapeutycznego dzieci i młodzieży stanowią zarówno placówki publiczne, jak i niepubliczne, prowadzone przez osoby prawne lub fizyczne. Analiza form wsparcia i terapii proponowanej przez wybrane, elbląskie

[25] J. Urbaniak, *Dodatkowe godziny pracy specjalistów*, http:/www.portel.pl/artykul.php3?i=80964

instytucje, takie jak: Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2, Centrum Terapeutyczno-Szkoleniowe Niepubliczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna (CTS), Niepubliczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna JA-TY-MY, Samodzielny Publiczny Ośrodek Rehabilitacyjno-Terapeutyczny dla Dzieci i Młodzieży SPOR-T i ARKA Centrum Rehabilitacyjno-Terapeutyczne, wskazuje na różnorodność i komplementarność oferowanych przez nie usług.

3. Prezentacja wybranych placówek i ich oferty

3.1. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1 w Elblągu

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1 obejmuje swoją opieką dzieci i młodzież z miasta Elbląg oraz powiatu elbląskiego. Jest poradnią publiczną i korzystanie z jej usług jest nieodpłatne i dobrowolne. Celem poradni jest udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, logopedycznej, psychoterapeutycznej dzieciom, młodzieży, a także ich rodzicom, opiekunom i nauczycielom. Poradnia realizuje zadania w szczególności poprzez prowadzenie działalności diagnostycznej, konsultacyjnej, terapeutycznej, doradczej, mediacyjnej, interwencyjnej, profilaktycznej i informacyjnej. W poradni działa Zespół Orzekający, który orzeka o potrzebie kształcenia specjalnego, nauczania indywidualnego i wczesnego wspomagania rozwoju. Zadaniem poradni jest: diagnozowanie poziomu rozwoju, potrzeb i możliwości oraz zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych dzieci i młodzieży; wspomaganie dzieci i młodzieży odpowiednio do ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych; prowadzenie terapii dzieci i młodzieży w zależności od rozpoznanych potrzeb, w tym dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi, z zachowaniami dysfunkcyjnymi, ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz problemami logopedycznymi i zaleceniami do psychoterapii. Placówka oferuje pomoc uczniom w dokonywaniu wyboru kierunku kształcenia, zawodu oraz planowaniu kształcenia i kariery zawodowej, a także wspiera nauczycieli przedszkoli, szkół i placówek w planowaniu i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Poradnia prowadzi również wspomaganie dzieci i młodzieży z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym wcześniejszego kształcenia za granicą. Rodzice i nauczyciele mogą tu znaleźć pomoc w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji, uzdolnień dzieci i młodzieży. Oprócz tego poradnia podejmuje działania z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży oraz współpracuje ze szkołami i placówkami w rozpoznawaniu u uczniów specyficznych trudności w uczeniu się, a także współpracuje z przedszkolami, szkołami i placówkami przy opracowywaniu i realizacji indywidualnych

programów edukacyjno-terapeutycznych oraz w udzielaniu i organizowaniu w nich pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Placówka wspomaga wychowawczą i edukacyjną funkcje rodziny. Udziela wsparcia merytorycznego nauczycielom, wychowawcom i specjalistom udzielającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach. Placówka zatrudnia zespół doświadczonych specjalistów: psychologów, pedagogów i logopedów. Oferuje różne formy pomocy dla dzieci, młodzieży, rodziców, nauczycieli i wychowawców.

Głównym zakresem działalności Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Elblągu jest prowadzenie diagnostycznych badań psychologiczno-pedagogicznych: ogólnego rozwoju intelektualnego, predyspozycji i uzdolnień, gotowości szkolnej, lateralizacji, ryzyka dysleksji, specyficznych trudności w uczeniu się, trudności dydaktycznych, wychowawczych, zachowań dysfunkcyjnych dzieci i młodzieży oraz zaburzeń seksualnych uczniów pełnoletnich. Poradnia prowadzi również badania diagnostyczne logopedyczne osób z: wadami i zaburzeniami mowy, opóźnionym rozwojem mowy, wadami rozwojowymi, autyzmem, zaburzeniami neurorozwojowymi, niepłynnością mówienia, mutyzmem i wadą słuchu. W poradni realizowane są również badania psychologiczne pod kątem wyboru dalszego kształcenia, zawodu: uczniów gimnazjów z ograniczoną możliwością wyboru zawodu z uwagi na stan zdrowia, uczniów niezdecydowanych w wyborze dalszego kierunku kształcenia, a także uczniów szkół średnich pod kątem wyboru poziomu i kierunku dalszego kształcenia. Poradnia prowadzi także reorientację uczniów wykazujących szczególnie niski poziom adaptacji w nowym środowisku szkolnym.

W zakresie pomocy psychologicznej poradnia oferuje: terapię indywidualną, porady i konsultacje psychologiczne, terapię relacyjną, mediacje, konsultacje i porady psychoseksuologiczne o problematyce seksualnej, tożsamości płciowej i uzależnień, zajęcia warsztatowe psychoseksuologiczne, terapię zaburzeń seksualnych uczniów pełnoletnich.

Terapia pedagogiczna w poradni jest realizowana poprzez indywidualne zajęcia korekcyjno-kompensacyjne: wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci 5-, 6-letnich, indywidualną i grupową terapię pedagogiczną dla dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, indywidualną i grupową terapię pedagogiczną z elementami logopedii i grupową terapię psychopedagogiczną dla uczniów z zaburzeniami emocjonalnymi.

Terapia logopedyczna jest prowadzona w formie zajęć indywidualnych dla dzieci z wadami mowy, jąkających się oraz dzieci i młodzieży z chorobą neurologiczną, i zajęć stymulujących rozwój mowy u małych dzieci z opóźnionym rozwojem mowy[26].

[26] Oferta Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Elblągu, http:/www.ppp1.elblag.pl/index.php/en/template-features-2; www.portel.pl/artykul.php3?i=80964

3.2. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 w Elblągu

Poradnia udziela dzieciom od momentu urodzenia i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, udziela rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowywaniem i kształceniem dzieci i młodzieży, a także wspomaga przedszkola, szkoły i placówki w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Do zadań poradni należą: diagnozowanie dzieci i młodzieży prowadzone w szczególności w celu określenia indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz ich indywidualnych możliwości psychofizycznych, wyjaśnianie mechanizmów ich funkcjonowania w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz wskazanie sposobu rozwiązania tego problemu, udzielanie dzieciom i młodzieży oraz rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prowadzenie terapii dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, udzielanie wsparcia dzieciom i młodzieży wymagającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu oraz planowanie kształcenia i kariery zawodowej, udzielanie pomocy rodzicom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży oraz w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i wychowawczych[27].

W zakresie pomocy logopedycznej poradnia prowadzi terapię grupową z wykorzystaniem kinezjologii edukacyjnej dla dzieci w wieku 3-6 lat z opóźnionym rozwojem mowy pt. „Logopedyczne harce", której celem jest podniesienie sprawności artykulacyjnej i werbalnej poprzez logoterapię. W ofercie poradni znajduje się również program pt. „Słucham – Mówię – Czytam", w ramach którego odbywa się terapia grupowa dzieci 5-letnich polegająca na stymulowaniu ich rozwoju słuchowo-językowego. Dla uczniów klas 1 szkoły podstawowej organizowane są grupowe zajęcia terapeutyczne z elementami integracji sensorycznej pt. „Kine-Senso".

3.3. Centrum Terapeutyczno-Szkoleniowe Niepubliczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Elblągu

Centrum Terapeutyczno-Szkoleniowe (CTS) Niepubliczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna działa na podstawie przepisów Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. z późniejszymi zmianami (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Placówka jest zarejestrowana w ewidencji szkół i placówek niepublicznych prowadzonych przez Prezydenta Miasta Elbląga, a pod względem pedagogicznym znajduje się pod nadzorem Kuratora Oświaty w Olsztynie. Do placówki można zgłaszać się bez skierowania, a świadczone usługi są odpłatne.

[27] Statut Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 w Elblągu z 2016 r., http://www.poradnia2elblag.pl/index.php/statut1

Poradnia specjalizuje się w diagnozie klinicznej, psychoterapii poznawczo-behawioralnej oraz w terapii z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju. Swoją działalność adresuje zarówno do dzieci, jak i osób dorosłych. W pracy dzieci wykorzystuje się tu podejście poznawczo-behawioralne. Psychoterapię poznawczo-behawioralną prowadzą wyłącznie psycholodzy posiadający certyfikat psychoterapeuty poznawczo-behawioralnego lub posiadający doświadczenie i będący w trakcie zdobywania certyfikatu. Wszystkie osoby prowadzące psychoterapię są członkami Polskiego Towarzystwa Terapii Poznawczej i Behawioralnej i poddawani są superwizji. Diagnozę kliniczną stawia zespół specjalistów złożony z psychologa, lekarza, pedagoga i oligofrenopedagoga. W zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka wielospecjalistyczną pomoc skierowaną zarówno do dziecka, jak i jego rodziców prowadzą, w zależności od potrzeb, psycholog, pedagog specjalny, logopeda i rehabilitant. W ramach swojej działalności placówka proponuje następujące formy pomocy: diagnostykę psychologiczną, pedagogiczną i pediatryczną; konsultacje psychologiczne, psychiatryczne i pedagogiczne; psychoterapię indywidualną dla dzieci i młodzieży; terapię grupową, a także terapię małżeńską, szkołę dla rodziców oraz szkolenia dla specjalistów i rad pedagogicznych. Poradnia posiada uprawnienia do wydawania opinii, które są honorowane przez szkoły i inne placówki.

W strukturze organizacyjnej CTS funkcjonuje Poradnia dla Dzieci i Młodzieży, która oferuje: indywidualną terapię psychologiczną dla dzieci z różnego rodzaju trudnościami, które utrudniają im prawidłowe funkcjonowanie, indywidualną terapię logopedyczną, terapię dzieci i młodzieży z: zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD), zaburzeniami uwagi, zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi i zaburzeniami zachowania, terapię indywidualną, terapię w małych grupach dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (autyzm, zespół Aspergera), a także terapię pedagogiczną, terapię integracji sensorycznej oraz trening umiejętności społecznych dla dzieci i młodzieży w wieku 12-17 lat[28].

3.4. Niepubliczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna „JA-TY-MY" w Elblągu

Placówka jest zarejestrowana w ewidencji szkół i placówek niepublicznych prowadzonych przez Prezydenta Miasta Elbląga. Oferuje dzieciom, młodzieży i dorosłym profesjonalną pomoc w zakresie diagnozy, terapii i szkoleń. Jak wynika z informacji umieszczonych na stronie internetowej placówki, w ramach terapii psychologicznej prowadzone są zajęcia indywidualne i rodzinne. Dzieciom i młodzieży z trudnościami w pisaniu, czytaniu i matematyce proponowana jest terapia pedagogiczna. Placówka prowadzi też działania interwencyjne w sytuacjach kryzysowych.

[28] Informacje ze strony internetowej CTS Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CTS, http:/www.poradniacts.pl/Txt,3,Oferta-dla-dzieci-i-mlodziezy

3.5. Samodzielny Publiczny Ośrodek Rehabilitacyjno-Terapeutyczny dla Dzieci i Młodzieży „SPOR-T" w Elblągu

Samodzielny Publiczny Ośrodek Rehabilitacyjno-Terapeutyczny dla Dzieci i Młodzieży „SPOR-T" w Elblągu jest podmiotem leczniczym, utworzonym na podstawie uchwały Sejmiku Województwa Warmińsko-Mazurskiego Nr XII/179/99 z dnia 28 grudnia 1999 r., prowadzonym w formie samodzielnego publicznego zakładu opieki zdrowotnej. Do poradni specjalistycznych oraz na zabiegi i ćwiczenia oferowane przez ośrodek kierują wszyscy lekarze ubezpieczenia zdrowotnego. Na rehabilitację dzieci z zaburzeniami wieku rozwojowego w ośrodku dziennym mogą kierować lekarze oddziałów szpitalnych i poradni specjalistycznych. W ośrodku prowadzona jest m.in.: terapia logopedyczna, terapia psychopedagogiczna metodą Weroniki Sherborne z elementami kinezjologii edukacyjnej, metodą Marianny i Christophera Knillów, stymulacji polisensorycznej w Sali Doświadczania Świata i terapii integracji sensorycznej (SI). Ponadto placówka oferuje: kinezyterapię, terapię zabawą, fizykoterapię, terapię logopedyczną, zooterapię, hydroterapię i terapię ręki[29].

3.6. „ARKA" Centrum Rehabilitacyjno-Terapeutyczne

„ARKA" Centrum Rehabilitacyjno-Terapeutyczne w Elblągu powstało w 2011 r. Oferuje następujące formy rehabilitacji i terapii: kinezyterapia, integracja sensoryczna, funkcjonalna terapia ręki, terapia metodą Bobath i terapia taktylna. Centrum prowadzi również rehabilitacje w wodzie metodą Hallwick i Uniwersalny Gabinet Usprawniania Leczniczego[30].

4. Metodologiczne założenia badań

W koncepcji badań przyjęto paradygmat pozytywistyczny, zakładający obiektywne istnienie świata, który jest poznawalny i poddający się pomiarowi[31]. Zrealizowane badania osadzono w strategii ilościowej ze względu na możliwość zbierania i interpretowania danych przy wykorzystaniu metody monograficznej i typowych dla niej narzędzi badawczych. Podejście ilościowe daje badaczowi

[29] Strona internetowa Samodzielnego Publicznego Ośrodka Rehabilitacyjno-Terapeutycznego dla Dzieci i Młodzieży „SPOR-T", http:/www.spor-t.pl
[30] Strona internetowa „ARKI" Centrum Rehabilitacyjno-Terapeutycznego dla Dzieci i Młodzieży, http:/www.arka-reh.com
[31] M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja" 1997, nr 1-2, s. 17.

możliwość opisu, diagnozy, wyjaśnienia i weryfikacji oraz tworzenia wiedzy obiektywnej[32].

Celem badań było ukazanie ECTiR jako wyspecjalizowanej placówki udzielającej dzieciom i młodzieży terapeutycznego wsparcia i uzupełniającej lokalny system pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dlatego główne pytanie badawcze brzmi: Jakie miejsce zajmuje ECTiR w lokalnym systemie terapeutycznego wsparcia dzieci i młodzieży? W szczególności badaczkę interesowały trzy wymiary działania ECTiR: prawne i formalne podstawy jej funkcjonowania oraz oferta zajęć i zakres, w jakim Centrum uzupełnia lokalny system wsparcia terapeutycznego dzieci i młodzieży. Na tej podstawie wysunięto następujące pytania badawcze:

1. Jakie są prawne i formalne podstawy funkcjonowania ECTiR?
2. Jaka jest oferta zajęć w ECTiR?
3. W jakim zakresie ECTiR uzupełnia lokalny system wsparcia terapeutycznego dzieci i młodzieży?

Aby zrealizować tak postawiony cel i odpowiedzieć na pytania szczegółowe posłużono się metodą monograficzną, która w badaniach „pedagogicznych nadaje się do systematycznej weryfikacji funkcji założonych danej instytucji, planowania ulepszeń i kontroli ich funkcjonowania. (…) Pozwala na ostrożne porównywanie struktur, zasad funkcjonowania i ocenę przyjętych w tych instytucjach rozwiązań problemów wychowawczych". Przedmiotem badań tej metody są „instytucje wychowawcze w rozumieniu placówki lub instytucjonalne formy działalności wychowawczej, lub jednorodne zjawiska społeczne. Monografia prowadzi do gruntownego rozpoznania struktury instytucji, zasad i efektywności działań wychowawczych oraz opracowania koncepcji ulepszeń prognoz rozwojowych"[33]. Powyższy opis jest potwierdzeniem słuszności wyboru metody, jednak, jak wskazuje Aleksander Kamiński, ze względu na ograniczenia metody monograficznej w obszarze budowania uogólnień, badacz powinien być ostrożny w formułowaniu sądów uogólniających[34].

Metoda monograficzna może być realizowana przez wiele różnorodnych technik. Według Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman „prawie zawsze posługuje się badaniem dokumentacji, bardzo często wprowadza (…) wywiady"[35].

Prezentowane badania zrealizowano, posługując się techniką analizy dokumentacji. Choć wykorzystana technika nie jest wolna od krytyki, to „służy ona do gromadzenia wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji o badanej instytucji czy zjawisku wychowawczym"[36]. W procedurze badawczej zastosowano analizę dokumentacji formalnej dotyczącej ECTiR oraz dokumentów formalnych i merytorycznych dotyczących uczestnika zajęć prowadzonych w Centrum.

---

[32] W. Ciczkowski, *Modele badawcze w pedagogice*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki*, pod red. W. Ciczkowskiego, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
[33] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001, s. 76.
[34] Ibidem, s. 77.
[35] Ibidem, s. 77.
[36] Ibidem, s. 98.

Analizie poddano dokumentację formalną ECTiR, a więc: dzienniki zajęć uczniów, harmonogramy pracy z uczniami, dokumentację nadzoru pedagogicznego prowadzonego przez dyrektora ośrodka. Badano także dokumentację formalną uczestników zajęć w Centrum, którą stanowiły orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych ze wskazaniem na zalecenia w zakresie rewalidacji, wnioski rodziców i opiekunów uczestników o objęcie zajęciami rewalidacyjnymi w Centrum oraz decyzje dyrektora ośrodka o objęciu uczniów zajęciami rewalidacyjnymi. Dokumentacja formalna uczniów jest gromadzona i przechowywana w teczkach osobowych w sekretariacie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Elblągu. W badaniach wykorzystano również diagnozy funkcjonalne, czyli wieloaspektowe, pogłębione oceny umiejętności i możliwości ucznia, a także indywidualne programy terapii i rewalidacji oraz dokumenty medyczne. W niektórych przypadkach analizowano również inne dokumenty specjalistyczne, dobrowolnie dostarczone przez rodziców lub opiekunów uczniów, które były istotne z punktu widzenia pracy terapeutycznej i rewalidacyjnej. Podczas analizy stwierdzono, że w dokumentacji Centrum gromadzone są również dodatkowe materiały, powstałe w toku pracy z uczniem, a także arkusze współpracy z rodziną, zawierające istotne informacje o sytuacji rodzinnej i przebiegu współdziałania z rodzicami lub opiekunami uczniów.

Aby uzupełnić wiedzę i w pełniejszym stopniu poddać analizie badane zjawisko, wykorzystano wywiad, który według Krzysztofa Rubachy jest „kierowaną przez badacza rozmową z osobą badaną lub osobami badanymi”[37]. W prezentowanych badaniach wykorzystano wywiady indywidualne, częściowo kierowane, z pomysłodawcami, założycielami i osobami odpowiedzialnymi za nadzór i organizację pracy ECTiR, w których badacz przerywał narrację badanych, zadając im szczegółowe pytania.

5. Charakterystyka Elbląskiego Centrum Terapii i Rewalidacji i jej uczestników

Podstawę do utworzenia ECTiR przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 w Elblągu stanowią regulacje prawne przytoczone w artykule. Centrum powołano jako nową jednostkę organizacyjną ośrodka w dniu 1 września 2012 r., na mocy decyzji Dyrektora Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego w Elblągu oraz uchwały Rady Pedagogicznej o zmianie Statutu Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Elblągu. Mottem, które przyświecało powołaniu Centrum, jest fragment Strategii Rozwoju Elbląga na lata 2001-2015:

> Dobry, nowoczesny system edukacji stworzy podstawy do uzyskania wysokiej jakości kształcenia i wychowania, a tym samym do poprawy jakości życia

[37] K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 133-135.

> człowieka. System ten zapewni każdemu elblążaninowi szeroki dostęp do edukacji niezależnie od warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych i innych. Stworzy również szanse do wszechstronnego rozwoju osobowości i kluczowych umiejętności niezbędnych w gospodarce rynkowej i zintegrowanej Europie[38].

Misją ECTiR jest wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży szkolnej poprzez wielospecjalistyczne i kompleksowe działania, które mają na celu korygowanie, wyrównywanie nieprawidłowości i trudności rozwojowych oraz wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju poprzez działania terapeutyczne i psychoedukacyjne. Jak wynika z wywiadów z pomysłodawcami założenia Centrum, powołanie placówki jest efektem zainteresowania lokalnego środowiska edukacyjnego działaniami mającymi na celu wzajemne wspieranie się w pracy na rzecz dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W opinii dyrektora ośrodka, Centrum jest również odpowiedzią na zapotrzebowanie składane przez rodziców i opiekunów poszukujących specjalistycznej pomocy dla swoich dzieci. Utworzenie placówki przyczynia się do zwiększenia zakresu aktywności i uczestnictwa uczniów elbląskich szkół w zajęciach specjalistycznych oraz wzbogacenia oferty lokalnego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej i wsparcia terapeutycznego. Ideą przyświecającą założycielom ECTiR było, aby w placówce prowadzono pracę na rzecz: wyrównywania i kompensowania deficytów, korygowania i usprawniania zaburzonych funkcji intelektualnych, emocjonalno-społecznych i adaptacyjnych oraz oddziaływania terapeutycznego i psychoedukacyjnego, adresowanego do uczniów elbląskich szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz ich rodziców i opiekunów.

W tabeli 1 przedstawiono zestawienie liczbowe typów szkół, do jakich uczęszczają uczniowie korzystający z zajęć w ECTiR. Z przedstawionych danych wynika, że liczba uczniów ze szkoły podstawowej przeważa nad liczbą uczniów szkół ponadpodstawowych. Badania potwierdziły, że większość uczestników zajęć prowadzonych w ECTiR stanowią uczniowie szkoły podstawowej, zaś w drugiej kolejności są to uczniowie gimnazjów. Istotnym faktem jest to, że z oferty Centrum korzystają również uczniowie szkół ponadgimnazjalnych.

Tabela 1. Typy szkół, do których uczęszczają uczniowie korzystający z oferty Elbląskiego Centrum Terapii i Rewalidacji

Rok szkolny	Typ szkoły		
	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna
2012/2013	7	2	2
2013/2014	27	4	2
2014/2015	32	2	1
2015/2016	42	11	3

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji.

[38] *Strategia Rozwoju Elbląga 2001-2015*, Rada Miejska Elbląga, Zarząd Miejski, Elbląg 2001. http:/www.elblag.eu/images/stories/9_strategia/1/strategia_rozwoju_Elblaga_2001_2015.pdf

Analiza dokumentacji osobowej uczestników ECTiR oraz dokumentacji nadzoru pedagogicznego prowadzonego przez dyrektora ośrodka wskazuje, że przez cztery lata (szkolne) funkcjonowania placówki, a więc od początku roku szkolnego 2012/2013 do końca roku szkolnego 2015/2016 nastąpił pięciokrotny wzrost liczby uczniów korzystających z prowadzonych tam zajęć.

Poniżej przedstawiono zestawienie liczbowe uczestników w poszczególnych latach działalności Centrum, z podziałem na płeć.

Tabela 2. Liczba uczniów korzystających z zajęć prowadzonych w Elbląskim Centrum Terapii i Rewalidacji z podziałem na płeć

Rok szkolny	Dziewczęta	Chłopcy	Razem
2012/2013	2	8	11
2013/2014	10	23	33
2014/2015	13	23	35
2015/2016	19	37	56
Razem	44	91	135

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji.

W pierwszym roku funkcjonowania Centrum jego odbiorcami było zaledwie 11 uczniów, w tym tylko 2 dziewczęta. W kolejnych latach liczba uczestników stopniowo wzrastała, aż do ponad pięciokrotnego wzrostu ich liczby. Można zauważyć, że w analizowanych okresach wśród uczniów przeważali chłopcy, choć na przestrzeni lat zmieniają się proporcje i liczba dziewcząt rośnie. Jak wynika z wywiadów przeprowadzonych z osobami nadzorującymi pracę ECTiR, ogromny wpływ na pozyskiwanie nowych uczestników miała promocja placówki w lokalnych mediach i informacja o jej funkcjonowaniu, skierowana do lokalnych poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Badania dotyczące struktury wiekowej uczestników ECTiR, którą zaprezentowano w tabeli 3, uzupełniają informację o dzieciach i młodzieży korzystających z zajęć terapeutycznych prowadzonych w placówce. Zaobserwowano wyraźną przewagę 8-latków i 9-latków (uczniów II i III klasy szkoły podstawowej) oraz młodzieży w przedziale wiekowym 11-13 lat (uczniów V i VI klasy szkoły podstawowej oraz I klasy gimnazjum) nad pozostałymi grupami wiekowymi. W opinii osób nadzorujących pracę Centrum są to uczniowie, którzy na zakończenie danego etapu edukacyjnego zostali poddani pierwszej lub kolejnej diagnozie w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Znaczącym faktem jest również to, że dzieci młodszych jest znacznie więcej niż młodzieży, co jak wynika z wywiadu z dyrektorem ośrodka, odzwierciedla ogólną tendencję spadku zainteresowania starszej młodzieży kontynuowaniem zajęć terapeutycznych w placówce.

Z dokumentacji ECTiR wynika, że jego beneficjentami są dzieci i młodzież szkolna ze wskazaniami zawartymi w opiniach lub orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych do opieki i pomocy specjalistycznej z powodu zaburzeń i trudności w rozwoju. Kolejnym etapem badań jest określenie rodzajów opinii i orzeczeń, na podstawie których uczniowie zostali skierowani i zakwalifikowani do uczestniczenia w zajęciach prowadzonych w Centrum. Sporządzono

wykaz opinii i orzeczeń oraz przedstawiono liczbowe zestawienie uczestników w poszczególnych latach funkcjonowania placówki (tab. 4).

Tabela 3. Wiek uczniów korzystających z zajęć prowadzonych w Elbląskim Centrum Terapii i Rewalidacji

Rok szkolny	Wiek uczniów (lata)														Razem
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
2012/2013	–	–	1	–	1	1	1	3	1	1	–	1	–	1	11
2013/2014	1	8	5	1	1	7	5	1	–	2	2	–	–	–	33
2014/2015	–	1	8	4	1	1	7	5	1	-	2	2	–	–	32
2015/2016	2	5	3	13	6	6	5	8	3	2	1	1	1	–	56
Razem	3	14	17	18	8	15	18	17	5	5	5	4	1	1	131

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji.

Tabela 4. Liczba uczestników zajęć prowadzonych w Elbląskim Centrum Terapii i Rewalidacji posiadających opinie lub orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej

Opinia/orzeczenie	Liczba uczestników				
	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	Razem
Opinia	–	4	4	**7**	15
Opinia w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia	3	6	4	8	21
Opinia w sprawie specyficznych trudności w uczeniu się	3	6	7	9	25
Opinia w sprawie objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole/placówce	–	3	8	10	21
Opinia w sprawie trudności dydaktycznych i wychowawczych	2	2	2	1	7
Opinia w sprawie odroczenia obowiązku szkolnego	–	1	–	1	2
Opinia w sprawie określenia dojrzałości szkolnej	–	1	–	1	2
Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego	2	10	10	18	40
Orzeczenie o potrzebie indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych	–	1	–	–	1
Orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania	1	1	–	1	3
Razem	11	35	35	56	137

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji.

Zauważa się, że na przestrzeni lat najliczniejszą grupę dzieci i młodzieży (72 osoby) uczestniczących w zajęciach ECTiR stanowią uczniowie posiadający opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Znaczna grupa (25 uczestników) została zakwalifikowana do udziału w zajęciach prowadzonych w Centrum na podstawie

opinii w sprawie specyficznych trudności w uczeniu się, zaś 21 uczniów uczestniczy w zajęciach na podstawie opinii w sprawie objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Z danych zawartych w tabeli wynika, że 15 uczniów posiada opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej bez jednoznacznego określenia sprawy, w której je sporządzono. Opinie w sprawie odroczenia obowiązku szkolnego i określenia dojrzałości szkolnej oraz w sprawie trudności dydaktycznych i wychowawczych dotyczyły zaledwie 4 uczniów korzystających z zajęć w Centrum. Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego posiadało 40 osób, zaś orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania – 3. Tylko jedno dziecko korzystało z zajęć placówki na podstawie orzeczenia o potrzebie indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Analiza danych wskazuje, że zdecydowaną większość uczestników zajęć organizowanych przez ECTiR stanowią dzieci i młodzież bez niepełnosprawności.

5.1. Sposób funkcjonowania Elbląskiego Centrum Terapii i Rewalidacji

Elbląskie Centrum Terapii i Rewalidacji funkcjonuje przez cały rok, od poniedziałku do piątku, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący i dni ustawowo wolnych od pracy. W uzasadnionych przypadkach może prowadzić zajęcia w soboty. Szczegółowy rozkład zajęć w placówce jest ustalany indywidualnie z każdym uczestnikiem.

Zadaniem ECTiR jest objęcie opieką i pomocą psychologiczno-pedagogiczną dzieci i młodzieży szkolnej, a w szczególności: wyrównywanie i kompensowanie deficytów oraz dysharmonii rozwojowych, korygowanie i usprawnianie zaburzonych funkcji, wspomaganie rozwoju mowy oraz umiejętności porozumiewania się, rozwijanie kompetencji językowych, profilaktyka trudności edukacyjnych, rozwojowych i adaptacyjnych oraz oddziaływanie terapeutyczne i psychoedukacyjne na rzecz uczniów, ich rodziców i opiekunów.

Oferta zajęć prowadzonych w placówce jest szeroka i dostosowana do indywidualnych potrzeb dzieci i młodzieży. Zajęcia specjalistyczne są dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, określonych w opinii lub orzeczeniu poradni psychologiczno-pedagogicznej i trwają 60 minut. Zajęcia terapeutyczne i rewalidacyjne są realizowane indywidualnie lub w grupach, których liczebność określa Rozporządzenie MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej[39]. W zależności od potrzeb prowadzona jest psychoedukacja i odbywają się konsultacje specjalistyczne dla uczniów, rodziców i opiekunów. Istnieje możliwość organizacji 45-minutowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych z różnych przedmiotów nauczania. W kolejnych latach funkcjonowania Centrum rozwija zakres oferowanych usług, a proponowane formy terapii i rewalidacji uzupełniają lokalny system terapeutycznego wsparcia uczniów elbląskich szkół.

[39] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

W tabeli 5 przedstawiono wykaz form terapii prowadzonych w placówce oraz liczbę uczniów korzystających z tej oferty. Zestawienie to ilustruje, jak w poszczególnych latach funkcjonowania Centrum wzrastało zapotrzebowanie na różne formy terapii oraz ile osób korzystało z proponowanych zajęć specjalistycznych. Analiza zawartych tu informacji wskazuje na rozwój oferty ECTiR w poszczególnych latach.

Tabela 5. Liczba uczniów korzystających z poszczególnych form terapii w Elbląskim Centrum Terapii i Rewalidacji

Forma terapii	Liczba uczniów				
	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	Razem
Logopedia	–	2	–	2	4
Integracja sensoryczna	1	1	3	6	11
Stymulacja polisensoryczna	–	2	1	–	3
EEG i RSA Biofeedback	8	10	5	9	32
Metoda Warnkego z treningiem lateralnym	–	11	14	20	45
Kynoterapia	–	3	2	1	6
Terapia behawioralna	–	1	5	6	12
Terapia pedagogiczna	4	9	3	12	28
Stymulacja rozwoju emocjonalno-społecznego	–	1	–	–	1
Zajęcia ruchowe	–	2	1	2	5
Sensomotoryka	–	–	6	4	10
Terapia ręki	–	–	6	5	11
Terapia zajęciowa	–	–	1	–	1
Stymulacja wzroku	–	–	–	6	6
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	–	–	–	1	1
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	1	–	–	1	2
Razem	14	42	47	75	178

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji.

W pierwszym roku funkcjonowania Centrum uruchomiono tylko cztery formy terapii, z czego największa liczba uczestników (8 uczniów) korzystała z zajęć prowadzonych metodą Warnkego z treningiem lateralnym. Stopniowo z każdym rokiem działalności zwiększała się liczba dostępnych form terapii do obecnie 13 rodzajów zajęć terapeutycznych, a tendencja, że najwięcej uczniów korzysta z zajęć metodą Warnkego z treningiem lateralnym, utrzymała się (45 uczniów w ostatnim analizowanym okresie). Stopniowo zwiększała się również liczba uczestników objętych terapią EEG i RSA Biofeedback oraz terapią pedagogiczną. Z analizy dokumentacji wynika, że przez cały okres funkcjonowania Centrum najmniej uczniów korzystało z zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, stymulacji rozwoju społeczno-emocjonalnego i terapii zajęciowej. Wraz ze zwiększeniem się liczby uczestników zajęć zwiększała się także liczba realizowanych form terapii, co przyczyniło się do poszerzenia oferty placówki, zakresu jej działań i rozwoju.

Kwalifikacja uczestników na zajęcia terapeutyczne realizowane w ECTiR odbywa się według ściśle określonej procedury. Rodzice lub opiekunowie ucznia składają wniosek do Dyrektora Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Elblągu o objęcie dziecka zajęciami rewalidacyjnymi na podstawie zaleceń zawartych w orzeczeniu lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Kwalifikacji ucznia na zajęcia dokonuje Zespół Kwalifikujący powołany przez dyrektora ośrodka w składzie: wicedyrektor ośrodka, jako przewodniczący zespołu, psycholog, pedagog i inni specjaliści w zależności od potrzeb. Zespół Kwalifikujący ustala formę i harmonogram zajęć dla danego ucznia, a także może zaproponować uczniowi od 1 do 2 godzin zajęć specjalistycznych w tygodniu. Dla każdego ucznia objętego opieką konstytuuje się zespół specjalistów prowadzących zajęcia z danym uczniem. Pracą zespołu kieruje jego koordynator, wyznaczony przez przewodniczącego Zespołu Kwalifikującego. Koordynator jest odpowiedzialny za dokumentację merytoryczną ucznia, w tym diagnozę funkcjonalną oraz indywidualny program terapii i rewalidacji[40].

Na funkcjonowanie ECTiR decydujący wpływ ma liczba godzin zajęć terapeutycznych i rewalidacyjnych przyznawana przez organ prowadzący każdemu uczniowi korzystającemu z zajęć. W latach 2013-2014 organ prowadzący przydzielił każdemu uczestnikowi 2 godziny zajęć w tygodniu. Od września 2015 r. organ prowadzący zezwolił na 1 godzinę zajęć w tygodniu. Część zajęć jest realizowana przez nauczycieli w ramach art. 42 Karty Nauczyciela.

Tabela 6. Liczba godzin realizowanych w Elbląskim Centrum Terapii i Rewalidacji

Rok szkolny	Finansowane z budżetu	W ramach art. 42 Karty Nauczyciela	Razem
2012/2013	9	4	13
2013/2014	40	2	42
2014/2015	45	2	47
2015/2016	49	1	50
Razem	143	9	152

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji.

Współpraca z rodzicami i opiekunami uczestników zajęć prowadzonych w ECTiR opiera się na założeniu, że jako wnioskodawcy w zakresie objęcia dziecka opieką, są oni partnerami w organizacji i realizacji zajęć rewalidacyjnych i terapeutycznych. Uczestniczą w tworzeniu i realizacji indywidualnego programu terapii i rewalidacji dla swojego dziecka w wyznaczonym zakresie i mają prawo do bieżącej informacji o stanie i postępach swego dziecka. Rodzice lub opiekunowie są zobowiązani do ujawnienia informacji i dokumentacji istotnej z punktu widzenia pracy terapeutycznej i rewalidacyjnej z uczniem. W uzasadnionych przypadkach mogą uczestniczyć w zajęciach rewalidacyjnych i terapeutycznych swojego dziecka i są współodpowiedzialni za przestrzeganie ustalonego harmonogramu pracy ze swoim dzieckiem.

[40] *Projekt Elbląskiego Centrum Terapii i Rewalidacji*, SOSW nr 1, Elbląg 2012.

Do realizacji zadań ECTiR wykorzystuje profesjonalną bazę materialną Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Elblągu. Do dyspozycji uczestników zajęć i pracowników Centrum są specjalistyczne pomieszczenia, sprzęt i środki dydaktyczne. Zajęcia odbywają się w odpowiednio przygotowanych i wyposażonych gabinetach: logopedycznym, stymulacji audio-psycho-lingwistycznej, terapii metodą EEG Biofeedback oraz gabinecie do rewalidacji, gabinetach psychologicznym i pedagogicznym. Uczestnicy korzystają również z Sali Doświadczania Świata do stymulacji polisensorycznej, sali do terapii integracji sensorycznej, sali rehabilitacji wad postawy oraz pracowni terapii zajęciowej i pracowni terapii pedagogicznej.

Na gruncie ECTiR osoby świadczące pomoc spotykają się z osobami, które są zainteresowane jej otrzymaniem. Placówka jest przykładem wykorzystania osobowych i materialnych zasobów szkoły na potrzeby osób poszukujących pomocy. W Centrum pracuje wykwalifikowana kadra specjalistów zatrudnionych w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 w Elblągu. W ostatnim roku działalności ECTiR, analizowanym w badaniach, zajęcia terapeutyczne i rewalidacyjne prowadziło: 5 logopedów, 1 neurologopeda, 1 surdopedagog, 1 tyflopedagog, 7 oligofrenopedagogów, 2 specjalistów stymulacji polisensorycznej, 10 specjalistów terapii pedagogicznej, 1 specjalista terapii integracji sensorycznej, 3 specjalistów terapii EEG i RSA Biofeedback, 2 terapeutów metody Warnkego, 4 rehabilitantów, 2 specjalistów hipoterapii, 2 specjalistów kynoterapii, 1 psycholog, 1 pedagog i 1 pielęgniarka szkolna. Niemalże w każdym roku funkcjonowania Centrum zwiększała się liczba nauczycieli zaangażowanych w prowadzenie zajęć, co ilustruje tabela 7.

Tabela 7. Liczba specjalistów pracujących w Elbląskim Centrum Terapii i Rewalidacji

Rok szkolny	Liczba specjalistów
2012/2013	6
2013/2014	17
2014/2015	16
2015/2016	19

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji.

Elbląskie Centrum Terapii i Rewalidacji charakteryzuje się otwartością na nowatorskie rozwiązania i elastycznością oferowanych usług. Przykładem dobrej praktyki, którą podjęto i z powodzeniem zrealizowano, było porozumienie zawarte pomiędzy Dyrektorem Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Elblągu i Dyrektorem Zespołu Szkół Ogólnokształcących (ZSO) nr 2 w Elblągu na rok szkolny 2013/2014. Dotyczyło ono współpracy placówek w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla trzech uczniów Gimnazjum nr 3 w Elblągu. Na mocy porozumienia zajęcia rewalidacyjne, w wymiarze 2 godzin tygodniowo dla każdego ucznia, w zakresie terapii pedagogicznej, zajęć wyrównawczych i terapii metodą EEG Biofeedback, były realizowane i prowadzone na terenie ECTiR przez zatrudnionych w nim specjalistów. Zajęcia

realizowano przy wykorzystaniu bazy materialnej i sprzętu specjalistycznego Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Elblągu. Koordynatorem udzielanej uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej był pedagog ZSO nr 2 w Elblągu, a nauczyciele prowadzący zajęcia pobierali wynagrodzenie za prowadzenie zajęć w ZSO nr 2 w Elblągu.

Tabela 8. Zestawienie oferty zajęć terapeutycznych ECTiR i wybranych placówek w lokalnym systemie wsparcia terapeutycznego

Oferta zajęć terapeutycznych	Placówka						
	ECTiR	PP-P nr 1	PP-P nr 2	CTS	JA-TY-MY	SPOR-T	ARKA
Logopedia	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak
Integracja sensoryczna	Tak	Tak	Tak	Tak	–	Tak	Tak
Stymulacja polisensoryczna	Tak	–	–	–	–	Tak	–
EEG i RSA Biofeedback	Tak	–	–	–	–	–	–
Metoda Warnkego z treningiem lateralnym	Tak	–	–	–	–	–	–
Kynoterapia	Tak	–	–	–	–	–	–
Terapia behawioralna	Tak	–	–	Tak	–	Tak	–
Stymulacja rozwoju emocjonalno-społecznego	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak	–	–
Zajęcia ruchowe i kinezyterapia	Tak	Tak	Tak	–	–	Tak	Tak
Sensomotoryka	Tak	Tak	Tak	Tak	–	Tak	–
Terapia ręki	Tak	–	–	–	–	Tak	Tak
Terapia zajęciowa	Tak	–	–	–	–	–	–
Stymulacja wzroku	Tak	–	–	–	–	–	–
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	Tak	Tak	Tak	–	Tak	–	–
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	Tak	–	–	–	–	–	–
Terapia psychologiczna	–	Tak	Tak	Tak	Tak	Tak	–
Psychoterapia	–	Tak	Tak	Tak	–	–	–
Terapia zabawą	–	–	–	–	–	Tak	–
Fizykoterapia	–	–	–	–	–	Tak	–
Zooterapia	–	–	–	–	–	Tak	–
Hydroterapia	–	–	–	–	–	Tak	–
Terapia metodą Bobath	–	–	–	–	–	–	Tak
Terapia taktylna	–	–	–	–	–	–	Tak

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy oferty placówek zawartych na stronach internetowych.

Twórcy ECTiR założyli, że działalność placówki umożliwi wczesną i systemową interwencję w przypadku nieprawidłowości lub zaburzeń w rozwoju uczniów lub zakłóceń w przebiegu ich kariery szkolnej i przyczyni się do zapobiegania niepowodzeniom szkolnym. Ideą powołania Centrum było wszechstronne stymulowanie globalnego i harmonijnego rozwoju uczniów w okresie

dużej dynamiki rozwojowej, pomoc uczniom w wyrównywaniu i kompensowaniu ich deficytów rozwojowych, leżących u podstaw specyficznych trudności w uczeniu się, oraz zapobieganie pogłębieniu się problemów rozwojowych, edukacyjnych i adaptacyjnych dzieci i młodzieży w lokalnej populacji.

Dokonano porównania oferty zajęć terapeutycznych prowadzonych w ECTiR z ofertą wybranych i opisanych w artykule placówek w lokalnym systemie wsparcia terapeutycznego dzieci i młodzieży. W badaniu posłużono się analizą danych umieszczonych na stronach internetowych wybranych instytucji.

Na podstawie przedstawionych danych można zauważyć, że spośród analizowanych placówek ECTiR proponuje najszerszą ofertę zajęć terapeutycznych. W zakresie sześciu form terapii jest jedyną spośród wybranych instytucji, w której realizuje się zajęcia: EEG i RSA Biofeedback, metodą Warnkego, kynoterapię, terapię zajęciową, stymulację wzroku, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Centrum jest także jedną z trzech placówek w lokalnym systemie terapeutycznego wsparcia dzieci i młodzieży, które prowadzą terapię ręki, terapię behawioralną i stymulację polisensoryczną.

Podsumowanie

Elbląskie Centrum Terapii i Rewalidacji jest nową placówką w lokalnym systemie terapeutycznego wsparcia dzieci i młodzieży, która została powołana na gruncie instytucji doświadczonej w obszarze pracy terapeutycznej i rewalidacyjnej, jaką jest Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 w Elblągu. Stanowi przykład wykorzystania osobowych i materialnych zasobów wyspecjalizowanej placówki na potrzeby osób poszukujących pomocy.

Placówka wchodzi w skład lokalnego systemu terapeutycznego wsparcia dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na który składają się zarówno instytucje publiczne, jak i niepubliczne. Przedstawiona w artykule szeroka oferta specjalistycznych zajęć terapeutycznych i rewalidacyjnych prowadzonych w Centrum wskazuje, że wzbogaca i uzupełnia ono ten system. Funkcjonowanie ECTiR przyczynia się do zwiększenia spójności lokalnego systemu poradnictwa i komplementarności świadczonych usług pomocowych. Usługi oferowane przez Centrum są adekwatne do potrzeb środowiska lokalnego i wpływają na zróżnicowanie profilowe podmiotów wspierających rozwój dzieci i młodzieży, a także na zwiększenie dostępności uczniów elbląskich szkół do usług psychologiczno-pedagogicznych. Analiza ofert wybranych instytucji wchodzących w skład lokalnego systemu terapeutycznego wsparcia dzieci i młodzieży wskazuje, że oferta ECTiR jest bardzo szeroka, wyspecjalizowana i dostosowana do indywidualnych potrzeb dzieci i młodzieży.

Elbląskie Centrum Terapii i Rewalidacji stanowi odpowiedź na wzrastające w środowisku lokalnym potrzeby w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

i wychodzi naprzeciw problemowi niedostatecznego dostępu dzieci i młodzieży do specjalistów. Zasadność powołania i funkcjonowania placówki potwierdza systematycznie rosnąca liczba uczniów korzystających z prowadzonych tu zajęć oraz wzrastająca liczba nauczycieli zaangażowanych w jego działalność. Dynamika rozwoju świadczy o jej profesjonalnych podstawach i rzetelnie wykonywanej pracy personelu. Należy jednak podkreślić, że ostateczny wpływ na dalsze funkcjonowanie Centrum i dostępność do usług oferowanych przez nie uczniom elbląskich szkół mają decyzje podejmowane przez organ prowadzący – Gminę Miasto Elbląg.

Elbląskie Centrum Terapii i Rewalidacji jest modelowym rozwiązaniem w obszarze wypełnienia luki lokalnego systemu wsparcia terapeutycznego uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które można wykorzystać na potrzeby innych środowisk lokalnych.

Literatura

1. Ciczkowski W., *Modele badawcze w pedagogice*, [w:] *Prace promocyjne z pedagogiki*, pod red. W. Ciczkowskiego, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
2. *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych. Materiały adresowane do dyrektorów przedszkoli i szkół, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących przedszkola i szkoły ogólnodostępne*, MEN, Warszawa 2014.
3. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. E. Różyckiej, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.
4. Hulek A., *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1977.
5. Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, PWN, Warszawa 2010.
6. Knocińska A., *Miejsce profilaktyki zagrożeń rozwoju dzieci i młodzieży w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym*, „Przegląd Terapeutyczny" 2008, nr 5.
7. Kosakowski C., *Społeczne przystosowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1980.
8. Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1999.
9. Lindyberg I., Jurkowski J., *Rozważania na temat społecznych uwarunkowań funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Dylematy pedagogiczne w rewalidacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, pod red. W. Loebl, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1996.
10. Malewski M., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja" 1997, nr 1-2.
11. Oferta Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Elblągu, http:/www.ppp1.elblag.pl /index.php/en/template-features-2
12. Ostrowska K., *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. T. Pilcha, D. Lalak, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
13. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001.

14. *Projekt Elbląskiego Centrum Terapii i Rewalidacji*, SOSW nr 1, Elbląg 2012.
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz.U. 2011 nr 109, poz. 631).
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1490).
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).
18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, § 2 ust. 1 pkt 3 i 4 (Dz.U. 2012, poz. 204).
19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach, §1 (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1489).
20. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
21. Statut Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 w Elblągu z 2016 r., http://www.poradnia2elblag.pl/index.php/statut1
22. *Strategia Rozwoju Elbląga 2001*-2015, Rada Miejska Elbląga, Zarząd Miejski, Elbląg 2001, http:/www.elblag.eu/images/stories/9_strategia/1/strategia_rozwoju_Elblaga_ 2001 _2015.pdf
23. Strona internetowa „ARKI" Centrum Rehabilitacyjno-Terapeutycznego dla Dzieci i Młodzieży, http:/www.arka-reh.com
24. Strona internetowa CTS Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, http:/www.poradniacts.pl/Txt,3,Oferta-dla-dzieci-i-mlodziezy
25. Strona internetowa Samodzielnego Publicznego Ośrodka Rehabilitacyjno-Terapeutycznego dla Dzieci i Młodzieży „SPOR-T", http:/www.spor-t.pl
26. Urbaniak J., *Dodatkowe godziny pracy specjalistów*, http:/www.portel.pl/artykul.php3?i=80964
27. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256, poz. 2572 ze zm.), art. 82.

POSITION OF THE ELBLĄG CENTRE FOR THERAPY AND REVALIDATION [ELBLĄSKIE CENTRUM TERAPII I REWALIDACJI] IN THE LOCAL SYSTEM OF THERAPEUTIC SUPPORT FOR CHILDREN AND TEENAGERS

Abstract: *The article presents the Elbląg Centre for Therapy and Revalidation as a specialised entity providing children and teenagers with therapeutic support. The objective of the study is to analyse the legal and formal grounds of the entity's operation, and outline the scope of its activities against the background of the local educational and advisory counselling system. The theoretical part reviews the Polish legislation and literature on educational and advisory assistance rendered to pupils with special educational needs. The second part focuses on the local support system addressed to children and teenagers. Part three attempts to diagnose the Elbląg Centre for Therapy and Revalidation based on an analysis of the documentation and interviews with representatives of selected institutions. The closing part of the article presents the said entity as a model solution worth following by other local communities.*

Aneta Lica

ZNAJOMOŚĆ NORMY JĘZYKOWEJ W ZAKRESIE FLEKSJI IMIENNEJ WŚRÓD LOGOPEDÓW W KONTEKŚCIE STANDARDÓW KSZTAŁCENIA NA STUDIACH LOGOPEDYCZNYCH

Artykuł prezentuje wyniki badania znajomości normy językowej w zakresie fleksji imiennej przeprowadzonego wśród członków Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. Wzięło w nim udział 33 ankietowanych. Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków: nienormatywne zachowania językowe dotyczyły wyboru niewłaściwej postaci wyrazu, wykorzystania niewłaściwego wzorca odmiany, użycia niewłaściwej postaci tematu fleksyjnego, wyboru niewłaściwej końcówki fleksyjnej, nieodmieniania wyrazu odmiennego. Trudności w tym zakresie wynikają z jednej strony z niejednolitości normy językowej, z drugiej zaś z braku traktowania kultury języka jako jednego z priorytetowych przedmiotów w kształceniu logopedycznym.

Wprowadzenie

Przedmiotem niniejszego artykułu jest zbadanie znajomości normy językowej w zakresie fleksji imiennej wśród czynnych zawodowo logopedów oraz studentów logopedii. Badanie przeprowadzono w formie ankiety zawierającej 15 zdań (Załącznik 1), w których należało użyć konkretnych form deklinacyjnych rzeczownika (9 zdań, w tym jedno zdanie z nazwą własną), liczebnika (4 zdania), przymiotnika i zaimka (po jednym zdaniu). Uczestnikami były 33 osoby, wśród nich 5 studentów, 10 osób ze stażem pracy krótszym niż 5 lat, 4 osoby pracujące w zawodzie od 6 do 10 lat, 4 osoby – od 11 do 15 lat, 5 osób – od 16 do 20 lat i 6 – powyżej 20 lat. Wśród ankietowanych część stanowili logopedzi ogólni (9 osób), część (4 osoby) – neurologopedzi, 15 respondentów natomiast posiadało kilka specjalizacji (byli to oligofrenologopedzi, terapeuci głosowi, surdologopedzi, specjaliści wczesnej interwencji dziecięcej). Badanie przeprowadzono 25 lutego 2017 r. podczas Zjazdu Polskiego Towarzystwa Logopedycznego (PTL). Wszyscy respondenci byli lub są studentami Uniwersytetu Gdańskiego i, co ważne, wszyscy są czynnymi członkami PTL, co świadczy o ich silnym zaangażowaniu w wykonywaną pracę i gotowości do poszerzania kwalifikacji.

Działalność PTL zainicjowała powstała w 1959 r. Komisja Logopedyczna przy Wydziale Pedagogicznym Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Lublinie. Tworzyła ją grupa entuzjastów różnych specjalności zainteresowanych rozwojem logopedii zgromadzona wokół profesora Leona Kaczmarka. Celem prac

Komisji było zaznajomienie nauczycieli z problemami zwalczania wad wymowy dziecka w wieku szkolnym i przedszkolnym, a także teoretyczne i praktyczne przygotowanie ich do prowadzenia ćwiczeń rehabilitacyjnych. Działania Komisji odgrywały rolę integrującą. W 1963 r. powstało PTL, które popularyzowało wyniki badań z zakresu embriologii i patologii mowy oraz teorii językoznawczej, a także udzielało pomocy w wykorzystywaniu tych wyników w praktyce kształcenia mowy u dzieci, nauczania mowy głuchych, usuwania wad mowy, pielęgnowania kultury słowa mówionego i śpiewanego[1]. W 1965 r. powstał Pomorski Oddział PTL, którego główne cele to integracja środowiska logopedycznego na Pomorzu, sprzyjanie podnoszeniu kwalifikacji logopedów, popularyzowanie interdyscyplinarnego charakteru logopedii, promowanie szeroko rozumianej profilaktyki logopedycznej i potrzeby stosowania przez logopedów najnowszych technik diagnozy oraz terapii logopedycznej w stosunku do pacjentów w różnym wieku. Członkami PTL są czynni zawodowo logopedzi oraz studenci i doktoranci logopedii spotykający się 4-5 razy w roku na zjazdach, w trakcie których biorą udział w wykładach i warsztatach poszerzających ich wiedzę z zakresu logopedii, dyskutują na tematy zawodowe, omawiają najnowsze publikacje logopedyczne, poznają metody i techniki, które mogą później wykorzystać w pracy zawodowej.

Logopedia to bardzo wymagający kierunek. Logopeda jest specjalistą, który zajmuje się badaniem etiologii i patogenezy zaburzeń mowy, ich rozpoznawaniem (diagnostyką), zapobieganiem ich powstawaniu (profilaktyką) oraz usuwaniem wad mowy (korektą, reedukacją). Jest doradcą pomagającym w usprawnianiu procesu komunikacji językowej osobom wykonującym określone zawody wymagające specjalnych umiejętności w zakresie operowania mową. „Zadaniem logopedii stosowanej jest rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej sprawności realizacyjnych w tym zakresie oraz zapobieganie nieprawidłowościom przebiegu tego procesu, likwidacja zakłóceń i zaburzeń komunikacji językowej oraz przeciwdziałanie ich psychicznym i społecznym skutkom”[2]. Logopedia jest dziedziną z pogranicza różnych dyscyplin naukowych, analiza zaburzeń komunikacji językowej wymaga znajomości normy, umiejętności odróżnienia normy od patologii, znajomości patomechanizmów, patogenezy, związków przyczynowo-skutkowych i wpływu różnych czynników na rozwój zaburzeń. Jednostronne widzenie problematyki zaburzeń komunikacji językowej, analizowanie wyłącznie pojedynczych aspektów (biologicznych, psychologicznych, językowych, społecznych) nie pozwoliłoby na pełne zrozumienie patologicznych zjawisk. Logopeda musi widzieć je holistycznie, rozumieć ich istotę, przyczyny i rozmaite uwarunkowania. Zrozumienie istoty zaburzeń komunikacyjnych, zapobieganie im, ich różnicowanie i niwelowanie jest możliwe tylko dzięki wykorzystaniu wiedzy stanowiącej dorobek różnych dyscyplin. Skoro przedmiotem zainteresowania logopedii jest komunikacja językowa, mowa rozumiana jako przekazywanie

[1] http://www.logopedia.umcs.lublin.pl [dostęp: 12.10.2017].
[2] G. Jastrzębowska, *Przedmiot, zakres zainteresowań i miejsce logopedii wśród innych nauk*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, pod red. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999, s. 243.

i odbiór informacji oraz wynik tego procesu, czyli porozumienie, logopeda powinien mieć odpowiednią wiedzę z zakresu nauk medycznych, psychologii i językoznawstwa.

W obecnym systemie kształcenia logopedów na studiach licencjackich i podyplomowych blok medycznych, lingwistycznych i psychopedagogicznych podstaw logopedii stanowi 40% ogólnej liczby godzin dydaktycznych. Blok ten obejmuje takie przedmioty, jak np. neurologia, foniatria, ortodoncja, audiologia (nauki medyczne), wybrane zagadnienia z wiedzy o języku, fonetyka i fonologia, funkcjonalny opis języka polskiego – gramatyka, semantyka, pragmatyka, kultura języka polskiego (nauki lingwistyczne), podstawy psychologii, psychologia rozwojowa i wychowawcza, pedagogiczne podstawy logopedii, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika specjalna (nauki psychopedagogiczne).

Bez znajomości budowy systemu językowego niemożliwe jest diagnozowanie sprawności językowej. Logopeda musi mieć w tym zakresie odpowiednią wiedzę na temat fonetyki, morfologii (słowotwórstwa i fleksji), składni, leksyki, stylistyki i językoznawstwa normatywnego. Logopedia na Uniwersytecie Gdańskim (UG), który jest jednym z trzech najstarszych ośrodków kształcących logopedów, proponuje studentom studiów licencjackich 310 godzin przedmiotów językoznawczych (m.in. fonetykę i fonologię, ortofonię, wiedzę o współczesnym języku polskim, wiedzę o historii języka polskiego i kulturę języka polskiego), słuchaczom studiów podyplomowych – 122 godziny (fonetykę i fonologię, ortofonię, semantykę, składnię i morfologię języka polskiego). Jeśli chodzi o kulturę języka, na studiach licencjackich jest ona najczęściej prowadzona w wymiarze 30 godzin (tak m.in. na UG), wyjątkowo – 60 godzin (na Uniwersytecie Warszawskim, z czego 30 godzin to wykłady), na studiach podyplomowych natomiast jest to przedmiot zupełnie pomijany. I dużo to, i mało. Dużo, jeśli weźmiemy pod uwagę wielość i różnorodność zagadnień, z którymi musi zapoznać się student w trakcie studiów. Mało, jeśli uznamy logopedę za specjalistę od poprawnego formułowania komunikatu językowego.

1. Norma językowa i jej zróżnicowanie. Błąd językowy

Norma językowa definiowana jest przez współczesnych językoznawców normatywistów jako zbiór wszystkich elementów językowych (wyrazów, ich form fleksyjnych, zakresu ich łączliwości, sposobu tworzenia, zapisywania i wymawiania), który w pewnym okresie określona społeczność (przede wszystkim warstwy wykształcone) uznają za poprawne lub dopuszczalne[3]. Jest to definicja, która ugruntowuje w językoznawstwie pojęcie normy językowej sformułowane w pierwszym podręczniku zajmującym się szczegółowo kwestiami normatywnymi

[3] A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, PWN, Warszawa 2005, s. 21.

współczesnej polszczyzny, a mianowicie w *Kulturze języka polskiego* z 1971 r.[4] Halina Kurkowska pisze: „Norma to zbiór zaaprobowanych przez dane społeczeństwo jednostek językowych oraz reguł określających zasięg realizacji związków między tymi jednostkami w tekstach. Wyrazem tej aprobaty jest społeczny zwyczaj używania określonych środków językowych – uzus językowy"[5]. Obie przytoczone wyżej definicje zasadniczo zmieniły sposób myślenia o normie językowej. O ile wcześniej traktowano ją jako zjawisko zewnętrzne wobec systemu językowego, jako zestaw nakazów, zakazów i zaleceń, jako zbiór reguł, o tyle współcześnie uważana jest za wewnętrzny składnik języka, wybór zaaprobowanych społecznie środków językowych. Danuta Buttler pisała o normie jako o zjawisku socjologiczno-historycznym, tworzonym przez dyrektywy formułowane przez autorytatywne gremia[6], dzisiaj Andrzej Markowski uznaje ją za opis aprobowanych społecznie zachowań językowych użytkowników języka pozbawiony elementów zakazowo-nakazowych[7]. Najkrótsza definicja normy językowej brzmi: „Norma to skodyfikowany uzus"[8].

Konsekwencją przejścia od myślenia o normie jako narzędziu o charakterze imperatywnym do traktowania jej jako formy sprawozdania z podejścia użytkowników języka do kwestii poprawnościowych było wyróżnienie dwóch poziomów normy: wzorcowej i użytkowej. Norma wzorcowa jest normą wysoką, ci, którzy jej przestrzegają, muszą umieć rozstrzygać i uzasadniać wiele problemów poprawnościowych. Składają się na nią elementy języka używane świadomie, w zgodzie z tradycją językową, regułami gramatycznymi, tendencjami rozwojowymi, z pełną świadomością ich wartości semantycznych i stylistycznych. Powinna być przestrzegana w wypowiedziach o charakterze publicznym, zwłaszcza tych, które mają ambicje kulturotwórcze: w języku nauczycieli, naukowców, aktorów, dziennikarzy, publicystów, księży. Norma użytkowa natomiast to środki językowe, które traktuje się jako narzędzie przekazu informacji, stosowane w swobodnych, nieoficjalnych kontaktach. Dla użytkowników języka, którzy stosują normę niższą, ważniejsze niż zgodność z tradycją i systemem jest rozpowszechnienie, użyteczność i sprawność komunikatywna. Przedstawione powyżej rozróżnienie normy znalazło po raz pierwszy zastosowanie leksykograficzne w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny PWN* wydanym w 1999 r. (o wątpliwościach, jakie budziło takie systemowe rozwiązanie, niech świadczą uspokajające słowa Jerzego Bralczyka: „Podwójna norma nie ma nic wspólnego z podwójną moralnością"[9]).

Istnienie dwóch poziomów normy nie zakłada bezwarunkowej akceptacji wszystkich elementów występujących w tekstach współczesnej polszczyzny. Przez użytkowników języka używane są także formy, które sytuują się poniżej poziomu normy użytkowej, które uznaje się za błędy językowe. W szerszym ujęciu za błąd

[4] D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego*, t. I-II, PWN, Warszawa 1971.
[5] Ibidem, s. 18.
[6] D. Buttler, *Zróżnicowanie współczesnej normy językowej*, „Prasa Techniczna" 1985, nr 3, s. 20.
[7] A. Markowski, op. cit., s. 29.
[8] D. Buttler, *Innowacje składniowe współczesnej polszczyzny*, PWN, Warszawa 1976, s. 33.
[9] Cyt za: M. Wolny, *Pasjonat w międzyczasie*, „Polityka" 1999, nr 22, s. 54.

językowy uznaje się wszystkie użycia języka niezgodne z przyjętą normą językową, w węższym jest to innowacja nieuzasadniona funkcjonalnie, nieuświadomione odstępstwo od obowiązujących reguł poprawnościowych[10]. Na mechanizm powstawania błędów językowych składa się bierność myślowa, dekoncentracja, stres i zmęczenie, które działają tym mocniej, im niższy jest poziom tzw. wiedzy wyraźnej. Przyczyną popełniania błędów może być niedostateczna znajomość języka, jego systemu gramatycznego i leksykalnego, a także niedbałe, powierzchowne traktowanie języka, swego rodzaju nonszalancja językowa[11].

Ze względu na rangę błędy językowe dzieli się na błędy rażące (naruszające podstawowe zasady poprawnościowe; powodujące zakłócenie komunikatywnej funkcji przekazu; utrudniające zrozumienie treści), pospolite (naruszające normę panującą w danym środowisku; narażające nadawcę na negatywną ocenę ze strony odbiorcy) oraz usterki (odstępstwa niedopuszczalne w normie wzorcowej; nie są one piętnowane tak jak błędy, a raczej doradza się użytkownikom formy uznawane za właściwe)[12].

Wszystkie błędy językowe podzielić można na zewnątrzjęzykowe i wewnątrzjęzykowe. Do zewnątrzjęzykowych zaliczamy błędy ortograficzne (użycie niewłaściwych liter i połączeń literowych, dużych i małych liter, niewłaściwą pisownię łączną bądź rozdzielną) oraz interpunkcyjne (brak, zbędne lub niewłaściwe użycie znaku interpunkcyjnego). Do wewnątrzjęzykowych należą natomiast błędy systemowe gramatyczne (fleksyjne i składniowe), systemowe leksykalne (słownikowe i frazeologiczne), systemowe fonetyczne oraz stylistyczne[13]. Nieco inaczej można sklasyfikować błędy językowe, gdy pod uwagę weźmiemy odmianę pisaną i mówioną języka. Wyróżnić możemy wtedy błędy typowe dla odmiany mówionej (błędy w artykulacji, w akcentowaniu, w intonacji), typowe dla odmiany pisanej (ortograficzne, interpunkcyjne), dotyczące zarówno mówionej, jak i pisanej odmiany języka (gramatyczne, tj. fleksyjne i składniowe; leksykalne; stylistyczne; logiczne; błędy w zakresie tekstu)[14].

Błędy fleksyjne, które są przedmiotem zainteresowania niniejszego tekstu, są zatem błędami wewnątrzjęzykowymi, systemowymi, gramatycznymi, dotyczą zarówno odmiany mówionej, jak i pisanej. W zakresie fleksji imiennej użycia nienormatywne polegają na:

---

[10] Zob. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, pod red. K. Polańskiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1993, s. 71; W. Doroszewski, *Wstęp*, [w:] *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, pod red. W. Doroszewskiego, H. Kurkowskiej, PWN, Warszawa 1973, s. XII; D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego…*, t. I, s. 21; A. Markowski, op. cit., s. 55.

[11] Zob. W. Doroszewski, *Istota i mechanizm błędów językowych*, [w:] *Język. Myślenie. Działanie*, PWN, Warszawa 1982, s. 415-425; J. Porayski-Pomsta, *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku*, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 1994, s. 58; S. Frycie, M. Jurkowski, K. Sicińska, *Kultura języka polskiego*, Wydawnictwo WSP, Warszawa 2005, s. 131-132.

[12] A. Markowski, op. cit., s. 60; *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, pod red. A. Markowskiego, PWN, Warszawa 1999, s. 1623 (dalej: NSPP); A. Markowski, J. Puzynina, *Kultura języka*, [w:] *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 59; S. Frycie, M. Jurkowski, K. Sicińska, op. cit., s. 150-151.

[13] A. Markowski, op. cit., s. 56-59; *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN…*, s. 1621-1623.

[14] J. Porayski-Pomsta, op. cit., s. 58-66.

- wyborze niewłaściwej postaci wyrazu (tworzenie form liczby pojedynczej rzeczowników typu *pluralia tantum*, np. *ta perfuma*, wybór niewłaściwego rodzaju gramatycznego, np. *to show*);
- wykorzystaniu niewłaściwego wzorca odmiany, np. (*zawiązał*) *buta*;
- użyciu niewłaściwej postaci tematu fleksyjnego, np. *gwiaździe*;
- wyborze niewłaściwej końcówki fleksyjnej, np. (*kilka tubek*) *klei*;
- nieodmienianiu wyrazu odmiennego, np. *filmy Krzysztofa Krauze*.

Obserwacja zjawisk zachodzących w języku pozwala sformułować wniosek, że zmiany w zakresie fleksji następują bardzo wolno w porównaniu ze zmianami zachodzącymi w innych systemach języka (np. fonetyce, leksyce czy słowotwórstwie). Procesy innowacyjne dotyczące deklinacji i koniugacji zmierzają do uproszczenia systemu fleksyjnego przez likwidację wyjątków, przez usuwanie komplikacji w obszarze poszczególnych paradygmatów lub przez wybieranie jednej z form wariantywnych, która, zdaniem użytkowników języka, jest bardziej funkcjonalna. Większość zmian obserwowanych w polszczyźnie XX w. dokonuje się w obrębie rzeczowników, czyli kategorii leksykalnej, w której przyrost nowych jednostek jest najbardziej intensywny, i liczebników (bardzo zróżnicowanej wewnętrznie kategorii), zmiany te w mniejszym stopniu dotyczą czasowników, przymiotników i zaimków[15].

2. Normatywne i nienormatywne zachowania językowe w zakresie fleksji imiennej

Na podstawie materiału zebranego z ankiet zaobserwować można normatywne i nienormatywne użycia w zakresie fleksji imiennej oraz częstotliwość ich występowania.

2.1. Normatywny i nienormatywny wybór rodzaju rzeczownika/liczebnika

Dla rzeczownika rodzaj gramatyczny jest kategorią selektywną, klasyfikującą. Właściwe ustalenie rodzaju rzeczownika decyduje o przyporządkowaniu tej części mowy do odpowiedniego modelu deklinacyjnego. Wśród ankietowanych osób żadnych wątpliwości nie budził wybór rodzaju żeńskiego dla rzeczownika *pomarańcza*. Zdanie *Dziś zjadłam trzy pomarańcze, wczoraj ..... (2), a przedwczoraj ..... (1)* wszystkie osoby uzupełniły liczebnikiem w rodzaju żeńskim (odpowiednio: *dwie* i *jedną*). NSPP zwraca uwagę na pojawiające się w polszczyźnie nieakceptowane ani na poziomie normy wzorcowej, ani użytkowej formy **ta/ten pomarańcz*.

[15] H. Satkiewicz, *Rozwój fleksji w polszczyźnie XX wieku*, [w:] *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*, pod red. S. Dubisza, S. Gajdy, Elipsa, Warszawa 2001, s. 95-101.

Dla liczebnika rodzaj jest kategorią fleksyjną o funkcji składniowej uzależnionej od rodzaju rzeczownika. W zdaniu: *Nasze małżeństwo przetrwało tylko ..... (1,5) roku*, wybór liczebnika *półtora* podyktowany jest rodzajem męskim rzeczownika *rok*. Takiej właśnie poprawnej odpowiedzi udzieliło 91% ankietowanych. Zdecydowana mniejszość (9%) wybrała formę *półtorej*. Decyzja ta nie była podyktowana nieznajomością rodzaju rzeczownika *rok*, a raczej niewiedzą na temat różnic fleksyjnych pomiędzy wariantami liczebnika ułamkowego *półtora* (dla rodzaju męskiego i nijakiego) / *półtorej* (dla rodzaju żeńskiego). Dla części użytkowników języka obie formy są wariantami, które można stosować dowolnie niezależnie od rodzaju rzeczownika.

2.2. Normatywny i nienormatywny wybór wzorca odmiany

W 64% respondenci wykorzystali właściwy wzorzec odmiany rzeczownika *manna* w zdaniu: *Nie znoszę kaszy ..... (manna)*. Leksem *manna* jest rzeczownikiem rodzaju żeńskiego i deklinuje się analogicznie jak rzeczowniki *wanna* czy *panna*. Część użytkowników języka (w badanej grupie 36%) uznała, że podany wyraz jest przymiotnikiem i należy deklinować go wg paradygmatu przymiotnikowego. Wpływ na taki wybór miały zapewne inne przymiotniki nazywające, podobnie jak *manna*, różnego rodzaju kasze: *gryczana*, *jaglana*, *kukurydziana* itp. NSPP podaje jako nienormatywną w D. lp. formę **mannej*.

Mniej niż połowa ankietowanych (42%) wskazała wzorcową formę rzeczownika *mail* w zdaniu: *Wczoraj dostałem od ciebie ..... (mail)*. Leksem ten odmieniany jest w normie wyższej wg paradygmatu męskorzeczowego z synkretyzmem B. lp. i M lp. (*mail*) lub w normie użytkowej wg paradygmatu męskozwierzęcego z synkretyzmem B. lp. i D. lp. (*maila*). Zbiór leksemów podlegających odmianie wg modelu męskozwierzęcego nie jest ściśle określony (należą do niego m.in. rzeczowniki nieżywotne będące nazwami tańców, gier, potraw, walut, wyrobów fabrycznych itp.). Część rzeczowników może podlegać odmianie wg obu wzorców, np. niektóre nazwy potraw, owoców, grzybów, sportów. Z obocznością gramatyczną wiąże się zróżnicowanie stylistyczne: formy tożsame z mianownikiem typowe są dla starannej odmiany polszczyzny, postaci równe dopełniaczowi natomiast – dla potocznej odmiany języka. Większość respondentów (58%) wybrała formę *maila* charakterystyczną dla polszczyzny użytkowej.

Właściwą postać liczebnika zastosowało w zdaniu: *Co wydarzyło się w ..... (2001) roku*, 70% ankietowanych. W liczebnikach wieloczłonowych formę porządkową mają tylko dwa ostatnie człony (dziesiątek i jednostek), czyli w podanym przykładzie *dwa tysiące pierwszy*. 27% respondentów użyło wszystkich elementów liczebnika w formie porządkowej (*dwutysięczny pierwszy*), łamiąc tym samym normę językową[16].

[16] 3% respondentów nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

2.3. Użycie normatywnej i nienormatywnej postaci tematu fleksyjnego

100% poprawnych odpowiedzi pojawiło się w zdaniu, w którym rzeczownik deklinuje się poprzez rozszerzenie tematu: *Na ilustracji jest owca z ..... (jagnię)*. Rzeczowniki rodzaju nijakiego zakończone na *-ę* nazywające istoty niedorosłe mają w przypadkach zależnych temat rozszerzony o elementy *-ęć-*, *-ęt-*, *-ąt-*. Tematy rozszerzone bywają kłopotliwe dla użytkowników języka, którzy mogą mieć wątpliwości, czy i jak rozszerzać temat. NSPP jako wzorcową formę w N. lp. podaje *jagnięciem*.

Na nieuzasadnioną zmianę tematu fleksyjnego zdecydowało się 79% respondentów w zdaniu: *Od wakacji wciąż opowiada o ..... (Statua) Wolności*, tworząc nieakceptowaną przez normatywistów formę **Statule*. Użytkownicy języka przy wyborze końcówki kierują się często realizacją fonetyczną wyrazu i ponieważ w wygłosie rzeczownika słyszalny jest dźwięk podobny do [*-ua*], odmieniają go analogicznie do rzeczowników typu *szkoła*, *stuła* itp. Paradygmat rzeczowników rodzaju żeńskiego zakończonych na dwie samogłoski (*orchidea*, *kamea* itp.) przewiduje w Msc. lp. końcówkę *-i*. NSPP podaje, że forma **statule* nie mieści się w żadnej normie.

Niewłaściwą formę tematu fleksyjnego M. lm. rodzaju męskoosobowego przymiotnika *lekki* w zdaniu: *Byliśmy ..... (lekki) jak ptaki*, wybrało 47% ankietowanych (28% zastosowało alternację obu głosek *k* do *c*, tworząc neologizm **leccy*, 19% wprowadziło nieistniejącą w polszczyźnie oboczność *k* do *t*, tworząc formę **letcy*, prawdopodobnie uznając za podstawę przymiotnik **letki*). W języku polskim w wyrazach o podwojonej spółgłosce alternacja w przypadkach zależnych dotyczy tylko drugiej ze spółgłosek, np. *getto – getcie*, *mokka – mokce* (wyjątkiem jest podwójne *ł*, np. *mułła – mulle*), tak więc poprawną formą M. lm. rodzaju męskoosobowego przymiotnika *lekki* jest forma *lekcy*, którą wskazało 41% ankietowanych[17]. NSPP nie dopuszcza wersji wariantywnych w powyższym przykładzie, jako jedyny akceptowany przez normę temat fleksyjny M. lm. podając formę *lekc-*.

W zakresie fleksji zaimków 70% ankietowanych dokonało właściwego wyboru, uzupełniając zdanie: ..... *(ja) się to wcale nie podoba*, formą akcentowaną *mnie*. Występuje ona obligatoryjnie na początku zdania, przy kontrastowaniu i po niektórych partykułach. Forma nieakcentowana *mi*, której użyło 30% respondentów, jest enklityką tworzącą całość akcentową z czasownikiem, który nim rządzi, czyli występuje po czasowniku.

Z wyborem właściwego tematu fleksyjnego oraz odpowiedniej końcówki fleksyjnej rzeczownika *kisiel* w D. lp. nie miało kłopotu 79% ankietowanych, uzupełniając zdanie: *Zrobimy kisiel? Nie, nie lubię ..... . (kisiel)*. Ankietowani musieli rozstrzygnąć dwie kwestie: po pierwsze – czy w deklinacji podanego rzeczownika mamy do czynienia z tzw. *e ruchomym*, a co za tym idzie, czy właściwa będzie forma z alternacją *e:o* (*kiślu*), czy brak jest powyższej oboczności,

[17] Na podane pytanie 12% respondentów nie udzieliło odpowiedzi.

a zatem w przypadkach zależnych pozostaje temat (*kisiel-*); po drugie – która z dwu końcówek typowych dla D. lp. (*-a* czy *-u*) będzie w tym wypadku poprawna. Zasady doboru obu końcówek nie są precyzyjnie określone, przy ich dystrybucji krzyżują się kryteria semantyczne i genetyczne. Niejęzykoznawcy nie dysponują wiedzą o pochodzeniu omawianego rzeczownika, nie znają jego etymologii[18], są więc skazani na zapamiętanie form odnotowanych w NSPP, który wprost przestrzega przed używaniem form **kiślu*, *kiśla*.

2.4. Normatywny i nienormatywny wybór końcówki fleksyjnej

Wśród badanych osób 61% uznało, że rzeczownik *przypadek* użyty w znaczeniu `termin gramatyczny` przyjmuje końcówkę *-u*: *Nie znam końcówek tego ..... (przypadek)*. Wybór jednej z końcówek wspólnofunkcyjnych D. lp. rzeczowników rodzaju męskiego nie jest ograniczony jedynie względami semantyczno-genetycznymi. Czasami końcówka *-a* lub *-u* różnicuje znaczenie homonimów. Rzeczownik *przypadek* jest takim właśnie rzeczownikiem o dystrybucji końcówki D. lp. uzależnionym od znaczenia, w którym występuje: *przypadku* w znaczeniu `fakt, zdarzenie niespodziewane, zbieg okoliczności` lub `jedna spośród wielu postaci choroby`, *przypadka* w znaczeniu `termin gramatyczny`. Wyraz ten najczęściej używany jest w pierwszym z podanych znaczeń, dlatego też końcówka *-u* jest często przenoszona także na homonimiczną formę terminu językoznawczego.

W zdaniu *Nie wygraliśmy żadnego z ważniejszych ..... (mecz)* 52% wybrało normatywną formę *meczów*, a 48% – nienormatywną **meczy*. Utworzenie D. lm. rzeczowników rodzaju męskiego wiąże się z wyborem jednej z końcówek: *-ów*, *-y*, *-i* lub końcówki zerowej. Najważniejszym kryterium decydującym o doborze końcówki jest kryterium morfologiczne (typ zakończenia tematu). Rzeczowniki zakończone na głoskę stwardniałą (historycznie miękką) przyjmują w D. lm. końcówkę *-y* lub *-ów*. Zasady ich dystrybucji nie są jednoznaczne, z pewną częścią leksemów łączą się rozstrzygnięcia wariantywne (np. *murarzy//murarzów*, *zniczy//zniczów*). NSPP zaleca wybór formy *meczów*, nie dopuszczając jednocześnie nawet w normie użytkowej wersji **meczy*.

Wybór poprawnej końcówki Msc. lp. rzeczownika *pan* w zdaniu: *Czytałam wczoraj dzieciom książkę o Piotrusiu ..... (Pan)*, nie sprawił kłopotów 52% respondentów. Dystrybucja końcówek Msc. lp. rzeczowników rodzaju męskiego podyktowana jest kryterium morfologicznym: rzeczowniki twardotematowe (z wyjątkiem zakończonych na *k*, *g*, *ch*, *l*) mają miejscownik na *-e* (z palatalizacją poprzedzającej spółgłoski), miękkotematowe (w tym kończące się na spółgłoskę historycznie miękką) mają miejscownik na *-u*. Wyjątki od powyższej reguły są

[18] Rzeczownik *kisiel* istnieje w polszczyźnie od XV w. w znaczeniu `potrawa z zakwaszonej mąki owsianej`, pochodzi od czasownika *kisić* i utworzony jest za pomocą formantu *-elь*. Oznacza to, że w wyrazie tym nie zaszła wokalizacja jeru w pozycji mocnej (w M. i B.) i jego zanik w pozostałych przypadkach. Zob. W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005, s. 231.

nieliczne: rzeczowniki *dom*, *syn* i *pan* mają końcówkę *-u* (dla dwu pierwszych taki dobór końcówki jest uzasadniony historycznie). NSPP przestrzega przed używaniem formy Msc. **panie*.

2.5. Nienormatywna nieodmienność wyrazu odmiennego

W zdaniu: *Plotkowali o ..... (państwo, Nowak)*, respondenci musieli podjąć dwie decyzje dotyczące fleksji imiennej. Należało zdecydować o wyborze końcówki fleksyjnej rzeczownika *państwo* w znaczeniu `pan i pani` oraz formie nazwiska *Nowak*. Wyboru właściwej końcówki Msc. lp. rzeczownika dokonało 52% respondentów (*o państwu*). Kłopoty z odmianą leksemu są dwa: po pierwsze, jest to wyraz homonimiczny (obok podanego wyżej znaczenia funkcjonuje jako `organizacja polityczna obejmująca swym działaniem ludzi zamieszkujących określone terytorium` z odmienną deklinacją), po drugie, fleksyjnie jest on rzeczownikiem typu *singularia tantum* (odmieniającym się jak rzeczownik rodzaju nijakiego), składniowo natomiast wchodzi w związki z orzeczeniem i przydawką jak rzeczownik typu *pluralia tantum*[19]. Jest to jedyny wyraz będący w powszechnym użyciu z kategorii „nazw par małżeńskich" typu: *wujostwo, hrabiostwo, profesorostwo* itp., stąd wątpliwości, jakie budzi jego deklinacja. Osobną kwestią jest decyzja o odmienności lub nieodmienności nazwiska. Istnieje wiele przyczyn pozostawiania nazwisk w podstawowej formie niezależnie od przypadka, w którym występuje[20], i na taką formę mianownikową (*Nowak*) zdecydowało się 49% ankietowanych. 36% użyło nazwiska w miejscowniku (*Nowakach*), co jest zgodne z normą językową, a 15% wykorzystało niepoprawną w tym połączeniu formę dopełniaczową (*Nowaków*).

Na formę podstawową, mianownikową zdecydowało się w zdaniu: *Brakowało ..... (5) dzieci*, 33% ankietowanych. Zastosowali oni, co prawda, liczebnik zbiorowy (część użytkowników języka unika tej formy, uciekając się do form liczebnika głównego *pięciu* lub nawet rzeczownika *piątki*), ale nie użyli go w D., który wymaga w liczebnikach zbiorowych rozszerzenia tematu o cząstkę *-g-*. Poprawnych odpowiedzi udzieliło 67% respondentów, wybierając formę *pięciorga*.

Podsumowanie

- Ankietowani nie popełnili żadnych błędów przy wyborze rodzaju rzeczownika *pomarańcza* i tematu fleksyjnego rzeczownika *jagnię*;

[19] Zob. M. Bańko, *Wykłady z polskiej fleksji*, PWN, Warszawa 2002, s. 58-59.
[20] Zob. B. Kreja, *Językowe i pozajęzykowe przyczyny nieodmienności polskich nazwisk*, „Język Polski" LXXV, z. 1, s. 12-22.

- mniej niż połowa miała kłopot z użyciem liczebnika *półtora* w odpowiednim przypadku, z doborem odpowiedniego wzorca odmiany rzeczownika *manna* i liczebnika porządkowego *dwa tysiące pierwszy*, utworzeniem odpowiedniego tematu fleksyjnego w przypadkach zależnych rzeczownika *kisiel* i zaimka *ja* oraz zastosowaniem właściwej formy deklinacyjnej liczebnika zbiorowego *pięcioro*;
- tylko połowa wykazała się znajomością normy językowej w zakresie dystrybucji końcówek fleksyjnych rzeczowników: *mecz* (D. lm.), *pan* (Msc. lp.), *państwo* w znaczeniu `pan i pani` (Msc. lp.);
- większości kłopot sprawił właściwy dobór końcówki rzeczownika *mail* (B. lp.) i *przypadek* (D. lp.), utworzenie właściwego tematu fleksyjnego przymiotnika *lekki* (M. lm. r. mos.) oraz odmiana rodzimego nazwiska w liczbie mnogiej;
- zaledwie 1/5 respondentów użyła poprawnej formy rzeczownika *statua* w Msc. lp.

Przeprowadzone badanie pokazuje, że nawet tak wyspecjalizowana językowo grupa zawodowa jak logopedzi ma pewne problemy z tzw. praktykowaną normą językową[21]. Po części wynika to z faktu, że norma językowa nie jest jednolita (istnieją jej dwa poziomy, nie wszyscy normatywiści zgadzają się z rozstrzygnięciami leksykograficznymi), po części jest konsekwencją braku gruntownej wiedzy na temat poprawności językowej. Wszyscy ankietowani jako absolwenci studiów logopedycznych posiadają wiedzę z zakresu morfologii, nie wszyscy natomiast (przede wszystkim absolwenci studiów podyplomowych) mieli możliwość zaznajomienia się z problematyką normy językowej na zajęciach z kultury języka polskiego.

[21] Zob. W. Pisarek, *Poczucie językowe, znajomość języka i praktyka językowa*, „Socjolingwistyka" 1997, nr 1, s. 71-79; M. Bańko, *O normie i błędzie*, „Poradnik Językowy" 2008, z. 5, s. 10-13.

Załącznik 1



Źródło: opracowanie własne.

Literatura

1. Bańko M., *O normie i błędzie*, „Poradnik Językowy" 2008, z. 5.
2. Bańko M., *Wykłady z polskiej fleksji*, PWN, Warszawa 2002.
3. Buttler D., *Innowacje składniowe współczesnej polszczyzny*, PWN, Warszawa 1976.
4. Buttler D., *Zróżnicowanie współczesnej normy językowej*, „Prasa Techniczna" 1985, nr 3.
5. Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., *Kultura języka polskiego*, t. I-II, PWN, Warszawa 1971.
6. Doroszewski W., *Istota i mechanizm błędów językowych*, [w:] *Język. Myślenie. Działanie*, PWN, Warszawa 1982.
7. Doroszewski W., *Wstęp*, [w:] *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, pod red. W. Doroszewskiego, H. Kurkowskiej, PWN, Warszawa 1973.
8. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, pod red. K. Polańskiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1993.
9. Frycie S., Jurkowski M., Sicińska K., *Kultura języka polskiego*, Wydawnictwo WSP, Warszawa 2005.
10. Jadacka H., *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, PWN, Warszawa 2005.
11. Jastrzębowska G., *Przedmiot, zakres zainteresowań i miejsce logopedii wśród innych nauk*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, pod red. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
12. Kreja B., *Językowe i pozajęzykowe przyczyny nieodmienności polskich nazwisk*, „Język Polski" LXXV, z. 1.
13. Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, PWN, Warszawa 2005.
14. Markowski A., Puzynina J., *Kultura* języka, [w:] *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
15. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, pod red. A. Markowskiego, PWN, Warszawa 1999.
16. Pisarek W., *Poczucie językowe, znajomość języka i praktyka językowa*, „Socjolingwistyka" 1997, nr 1.
17. Porayski-Pomsta J., *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku*, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 1994.
18. Przybysz-Piwko M., Szamburski K., *Standardy godzinowe kształcenia logopedów po zmianach związanych z przyjęciem bolońskiego systemu oświaty*, „Biuletyn Logopedyczny" 2010, z. 1.
19. Satkiewicz H., *Rozwój fleksji w polszczyźnie XX wieku*, [w:] *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*, pod red. S. Dubisza, S. Gajdy, Elipsa, Warszawa 2001.
20. Wolny M., *Pasjonat w międzyczasie*, „Polityka" 1999, nr 22.

THE KNOWLEDGE OF THE LANGUAGE STANDARD IN THE FIELD OF DECLENSION AMONG THE SPEECH THERAPIST IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL STANDARDS IN SPEECH THERAPY STUDIES

Abstract: *The article presents the results of the study of the knowledge of the language standard in the field of declension based on PTL members. 33 people participated in the survey. The analysis of the collected material allowed to formulate the following conclusions: non-normative linguistic behavior concerned the choice of the wrong form of word, using the wrong declension pattern, using the wrong form of word stem, choosing the wrong inflectional suffix, not inflecting the word that is a subject to inflection. On the one hand, the difficulties in this field stem from the non-uniformity of the linguistic norm, and on the other hand, from the lack of treating language culture as one of the priority subjects in logopedic education.*

Katarzyna Furmaniak

BLOGOWY KLUB KSIĄŻKOHOLIKÓW I CIACHOMANIAKÓW

W artykule przedstawiono nazwy blogów zainspirowane istniejącymi już rzeczownikami (typu anglomaniak *albo* pracoholik*,* alkoholik*). Oprócz szczegółowej analizy językowej znalazł się w nim opis blogu oraz jego analiza semantyczna.*

Przyjrzawszy się polskiej blogosferze, można dojść do wniosku, że człowiek bez nałogu to również człowieku bez blogu. Tu książkoholicy, tam chocoholiczki – wszyscy wydają się uzależnieni i wcale tego nie ukrywają. Wprost przeciwnie: na samym początku ujawniają swoje wstydliwe sekrety.

W niniejszym artykule omówię nazwy blogów literackich i kulinarnych, w których znalazły się neologizmy zawierające człony *-holik*, *-holiczka* albo *mania(k)*[1]. Jego celem jest przede wszystkim dokładna charakterystyka gramatyczna zgromadzonych złożeń.

Zanim przejdę do szczegółowej analizy, wyjaśnię pokrótce, czym jest blog. W *Nowym słowniku wyrazów obcych* definiuje się go jako „prywatny pamiętnik publikowany powszechnie w Internecie”[2], w *Słowniku 100 tysięcy potrzebnych słów* natomiast jako „dziennik prowadzony przez internautę na stronach WWW”[3]. Objaśnienia te, nieco już przestarzałe, uwypuklają ton osobisty i relację pamiętnikarską. Blogi nie są dziś jedynie dziennikami, lecz wyraźnie zaznaczona osobowość ich autorów przyciąga czytelników. *Nowy słownik wyrazów obcych i trudnych* dodaje kolejną cechę: interaktywność[4]. Komentarze umożliwiają

[1] Artykuł ten zawiera fragmenty pracy magisterskiej zatytułowanej *Nazwy blogów literackich i kulinarnych*, napisanej pod kierunkiem prof. UG, dr hab. M. Milewskiej-Stawiany. Nazwy nawiązujące do utrwalonych w polszczyźnie wyrazów typu *pracoholik* lub *wierszomania* zostały wybrane ze względu na swoją liczebność; gromadząc materiał do pracy magisterskiej, znalazłam konstrukcje zarówno niepowtarzalne (zob. np. *Czytadzilla*, rzeczownik z ucięciem *Go-* i analogią do *Godzilli*), jak i nieco bardziej rozpowszechnione (zob. siedem nazw z członami *-holik*, *-holiczka* czy *-holizm*).

[2] *Nowy słownik wyrazów obcych*, pod red. A. Latuska, Zielona Sowa, Kraków 2003, s. 89.

[3] *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, pod red. J. Bralczyka, PWN, Warszawa 2005, s. 59.

[4] We wspomnianym słowniku umieszczono również hasło *blogers* (por. *Nowy słownik wyrazów obcych i trudnych*, pod red. A. Markowskiego, Wilga, Warszawa 2005, s. 107); dzisiaj osoby prowadzące blogi nazywa się przede wszystkim bloger(k)ami. Dla porównania: po wpisaniu wyrazu *blogers* do wyszukiwarki otrzymujemy 587 000 wyników, a po wpisaniu wyrazu *bloger* – 15 500 000 wyników (stan z dn. 23.02.2018). Ponadto rzeczownik *bloger* występuje w tytułach książek (zob. np. *Bloger – poradnik dla blogerów* Tomasza Tomczyka).

dyskusje między wieloma osobami, również anonimowymi (czyli takimi, które nie posiadają konta w danym serwisie).

Internauci, w tym sami blogerzy, ukuli następującą definicję blogu: „rodzaj strony internetowej zawierającej odrębne, zazwyczaj uporządkowane chronologicznie wpisy”[5]. Zmienność i różnorodność blogosfery utrudnia wymienianie cech wspólnych – nie sposób mówić o jednym autorze, nie brakuje przecież publikujących wspólnie par czy grup przyjaciół. Nie da się też wskazać jednego gatunku, blogi są bowiem hybrydyczne, wielogatunkowe; ogranicza je jedynie fantazja autorów bądź autorek. Zawierają m.in. wiadomości, recenzje, przepisy, reportaże, teksty naukowe lub popularnonaukowe, filmy, zdjęcia, piosenki, wiersze i cytaty. Każdy pisze o tym, co go interesuje: począwszy od relacji z podróży, a skończywszy na ocenach rozmaitych produktów (np. książek, filmów, kosmetyków). Według raportu *Polska Blogosfera 2016* do najpopularniejszych kategorii tematycznych wśród polskich blogerów zaliczają się *lifestyle* (15,2%), czyli ‘styl życia’, kulinaria (14,4%), uroda (12%), kultura i sztuka (9,5%), rodzina (5,8%), moda (5,8%), *handmade* (4,8%) oraz podróże (4,2%)[6].

Niemal wszyscy twórcy chcieliby zbudować wokół swojego blogu aktywną społeczność: zebrać stałych czytelników, którzy będą komentowali wpisy, zadawali pytania, a nawet spotykali się poza rzeczywistością wirtualną. Dla osób zarabiających na blogowaniu odbiorca staje się czasem potencjalnym klientem, zachęcanym lub zniechęcanym do opisywanego produktu.

Jak więc zainteresować internautów i wyróżnić się na tle istniejących już blogów o podobnej tematyce? Z pomocą przychodzi oryginalna nazwa. Jej wybór przysparza niemało trudności, dlatego wciąż przybywa internetowych poradników dla niezdecydowanych (np. Marianna Saska radzi wykorzystać imię, nazwisko i pseudonim, wybrać słowo związane z planowaną zawartością lub utworzyć nowy wyraz[7]).

Nazwy blogów, zamieszczone przed (lub też nad) treścią, wywierają ogromny wpływ na komunikację. Podpowiadają odbiorcom – podobnie jak nagłówki prasowe czy tytuły dzieł literackich – konteksty niezbędne do zrozumienia całości, wzbudzają różnorakie oczekiwania. Tytuł definiowany jest jako nazwa własna tekstu. Będąc metatekstem, ma następujące funkcje: informującą (mówi o treści), identyfikującą (nazywa tekst, dzięki czemu odróżnia go od innych) i perswazyjną (zachęca do dalszej lektury)[8].

W zaprezentowanym poniżej materiale znalazło się dwanaście nazw zawierających neologizm. Zostały one podzielone ze względu na użyte formanty, a następnie uporządkowane alfabetycznie. Pierwsza grupa (siedem haseł) obejmuje złożenia z ucięciem typu *książkoholik*, druga zaś (pięć haseł) – konstrukcje z członami *maniak*, *mania*. Każde hasło składa się z nazwy blogu, jego lokalizacji:

[5] *Blog*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Blog [dostęp: 23.02.2018].
[6] Zob. *Raport Polska Blogosfera 2016*, http://www.blog-media.pl/raport/ [dostęp: 23.02.2018].
[7] M. Saska, *3 sprawdzone sposoby na nazwę bloga*, http://alfabloger.pl/nazwa-bloga/ [dostęp: 11.02.2015].
[8] J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, PWN, Warszawa 2010, s. 212-213.

adresu strony internetowej, imion, nazwisk i/lub pseudonimów twórców, przybliżonego czasu rozpoczęcia pisania blogu (miesiąca danego roku), a także informacji dotyczących zawartości.

Neologizm to nowy wyraz „utworzony zgodnie z normami słowotwórczymi obowiązującymi w danym języku, zwykle na podstawie słów znajdujących się już w obiegu”[9]. Pojawia się, gdy pewne sytuacje i przedmioty wymagają (do)określenia albo, o czym świadczy analizowany materiał, jako wynik (nie tylko internetowej) zabawy słowem.

Wśród omawianych nazw znajdują się zarówno konstrukcje jednorazowe (zob. np. *Chocoholiczka*), jak i wyrazy zdobywające coraz większą popularność (zob. np. *książkoholiczka*, *książkoholik* i *książkoholizm*; wydaje się, że mole książkowe używają ich również w dyskusjach)[10]. Inspirację dla blogerek stanowiły istniejące już rzeczowniki typu *alkoholik*, *pracoholik*, *zakupoholik*.

Chocoholiczka
Strona internetowa i data dostępu: http://chocoholiczka.blogspot.com (22.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od października 2011 r. przez *Chocoholiczkę*, zawiera zbiór przepisów, głównie na ciasta czekoladowe, desery i przekąski.
Cechy gramatyczne nazwy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Struktura nazwy: złożenie jednostronnie motywowane.
Podstawa słowotwórcza: *chocolate*, z ang. ‘czekolada’, *[alko]holiczka*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj.).
Formant: interfiks *-o-*, ucięcie *alko-* (II człon) i *-late* (I człon).
Typ formantu: interfiksalny, alternacyjny.

Książkoholiczka na tropie
Strona internetowa i data dostępu: http://ksiazkoholiczka-nadeine.blogspot.com (21.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od kwietnia 2011 r. przez *Natalię „Nadeine” Patorską*, zawiera recenzje książek (głównie powieści fantastycznych dla młodzieży), filmów i anime[11].
Struktura: rzeczownik + przyimek + rzeczownik.
Człon pierwszy
Cechy gramatyczne: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Struktura nazwy: złożenie jednostronnie motywowane.
Podstawa słowotwórcza: *książka*, *[alko]holiczka*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Formant: interfiks *-o-*, ucięcie *alko-* (II człon).
Typ formantu: interfiksalny.

[9] *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, wyd. piąte bez zmian, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2008, s. 339.
[10] Wpisawszy wyraz *książkoholik* w wyszukiwarce Google, otrzymamy 157 000 wyników (stan z dn. 23.02.2018).
[11] *Anime* w języku polskim oznacza ‘japoński film animowany’; zob. *Słownik języka polskiego PWN*, https://sjp.pwn.pl/szukaj/anime.html [dostęp: 23.02.2018].

Człon drugi
Cechy gramatyczne: przyimek.
Człon trzeci
Cechy gramatyczne: rzeczownik (Ms., l. poj., r. m.).

Książkoholizm
Strona internetowa i data dostępu: http://ksiazki-annie.blogspot.com (21.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od stycznia 2011 r. przez *Annie*, zawiera recenzje książek, głównie powieści obyczajowych.
Cechy gramatyczne nazwy: rzeczownik (M., l. poj., r. m.).
Struktura nazwy: złożenie jednostronnie motywowane.
Podstawa słowotwórcza: *książka*, *[alko]holizm*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Formant: interfiks *-o-*, ucięcie *alko-* (II człon).
Typ formantu: interfiksalny.

Przepisy kucharoholiczki
Strona internetowa i data dostępu: http://przepisykucharoholiczki.blogspot.com (22.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od czerwca 2013 r. przez *kucharoholiczkę*, zawiera zbiór przepisów, przede wszystkim na dania obiadowe.
Struktura: rzeczownik + rzeczownik.
Człon pierwszy
Cechy gramatyczne: rzeczownik (M., l. m., r. nm.-os.).
Człon drugi
Cechy gramatyczne: rzeczownik (D., l. poj., r. ż.).
Struktura nazwy: złożenie jednostronnie motywowane.
Podstawa słowotwórcza: *kucharz*, *[alko]holiczka*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. m.).
Formant: interfiks *-o-*, ucięcie *alko-* (II człon), *rz* : *r*.
Typ formantu: interfiksalny.

Wyznania Czytoholiczki
Strona internetowa i data dostępu: http://czytoholiczka.blogspot.com (22.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od września 2011 r. przez *Kasię*, zawiera przede wszystkim recenzje książek.
Człon pierwszy
Cechy gramatyczne: rzeczownik (M., l. m., r. nm.-os.).
Człon drugi
Cechy gramatyczne: rzeczownik (D., l. poj., r. ż.).
Struktura nazwy: złożenie jednostronnie motywowane.
Podstawa słowotwórcza: *czytać*, *[alko]holiczka*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: czasownik (bezokolicznik).
Formant: interfiks *-o-*, ucięcie *alko-* (II człon).
Typ formantu: interfiksalny.

Wyznania książkoholiczki
Strona internetowa i data dostępu: http://alone-with-books.blogspot.com (22.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od kwietnia 2012 r. przez *Abigail Jailette*, zawiera recenzje książek, zwłaszcza powieści fantastycznych.
Struktura: rzeczownik + rzeczownik.
Człon pierwszy
Cechy gramatyczne: rzeczownik (M., l. m., r. nm.-os.).
Człon drugi
Cechy gramatyczne: rzeczownik (D., l. poj., r. ż.).
Struktura nazwy: złożenie jednostronnie motywowane.
Podstawa słowotwórcza: *książka*, *[alko]holiczka*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Formant: interfiks *-o-*, ucięcie *alko-* (II człon).
Typ formantu: interfiksalny.

Z pamiętnika książkoholika
Strona internetowa i data dostępu: http://kronikaksiazkoholika.blogspot.com (22.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od czerwca 2010 r. przez *Moreni*, zawiera recenzje książek, głównie powieści fantastycznych, i własnoręcznie wykonane ilustracje.
Struktura: przyimek + rzeczownik + rzeczownik.
Człon pierwszy
Cechy gramatyczne: przyimek.
Człon drugi
Cechy gramatyczne: rzeczownik (D., l. poj., r. m.).
Człon trzeci
Cechy gramatyczne: rzeczownik (D., l. poj., r. m.).
Struktura nazwy: złożenie jednostronnie motywowane.
Podstawa słowotwórcza: *książka*, *[alko]holik*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Formant: interfiks *-o-*, ucięcie *alko-* (II człon).
Typ formantu: interfiksalny.

Dzięki członom *-holizm* czy *-holiczka* zamiłowanie do czytania, gotowania i jedzenia nabiera znamion nałogu. Nie jest on postrzegany negatywnie, lecz pozytywnie (czytanie, jak się powszechnie uważa, przynosi same korzyści). *Książkoholizm*, dodajmy, ma odcień żartobliwy – nikt nie wstydzi się tego określenia, podczas gdy *seksoholizm* może wzbudzać niechęć.

Zebrane nazwy są krótkie (dwie jednoczłonowe, trzy dwuczłonowe i dwie trójczłonowe), dzięki czemu łatwiej je zapamiętać. Strukturze neologizmów, złożonych z podstawy słowotwórczej (na ogół *[alko]holiczki* i rzeczownika, którym aż cztery razy okazuje się *książka*; wyjątek stanowią bezokolicznik *czytać*

i wyraz pochodzenia angielskiego) oraz interfiksu *-o-*, również nie sposób odmówić przejrzystości. Wszystkie należą do złożeń jednostronnie motywowanych.

O *pracoholikach* i *seksoholikach* pisze Bogusław Kreja, podkreślając zarazem angielskie pochodzenie wymienionych słów. Dostrzegłszy, że przybywa osób zmagających się z rozmaitymi obsesjami i nałogami, wróży on świetlaną karierę wszelkiego rodzaju złożeniom z członem *-holik/-holiczka*[12].

Przeglądając elementy wspólne, warto też zauważyć, ile razy pojawiają się w tytułach *wyznania* (zob. *Wyznania Czytoholiczki*, *Wyznania książkoholiczki*). Rzeczownik ten sugeruje ton spowiedniczy, podzielenie się nie tylko odkryciami, ale i błędami czytelniczymi.

Druga grupa analizowanych przeze mnie nazw nawiązuje do wyrazów typu *kinomaniak*, *filmomaniak*, *gastromaniak*, *automaniak* czy *wierszomaniak*.

Bibliomaniak
Strona internetowa i data dostępu: http://zirtael-bibliomaniak.blogspot.com (21.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od maja 2012 r. przez *Zirtael*, zawiera głównie recenzje książek.
Cechy gramatyczne nazwy: rzeczownik (M., l. poj., r. m.).
Struktura nazwy: derywat złożony (z ucięciem pierwszego członu).
Podstawa słowotwórcza: *biblioteka*, *maniak*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.), rzeczownik (M., l. poj., r. m.).

Ciachomania
Strona internetowa i data dostępu: http://ciachomania.blogspot.com (22.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od sierpnia 2012 r. przez *Ciachomanię*, zawiera zbiór przepisów kulinarnych, głównie na ciasta.
Cechy gramatyczne nazwy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Struktura nazwy: derywat złożony (obcy model słowotwórczy).
Podstawa słowotwórcza: *ciacho*, *mania*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. n.), rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Formant: prozodyczny (akcent).

Kaszomania
Strona internetowa i data dostępu: http://kaszomania.blogspot.com (22.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od grudnia 2013 r. przez *Kaszak:-)*, zawiera zbiór przepisów na dania z kaszy jaglanej.
Cechy gramatyczne nazwy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Struktura nazwy: derywat złożony.
Podstawa słowotwórcza: *kasza*, *mania*.

[12] B. Kreja, *Pracoholicy i seksoholicy*, [w:] idem, *Mówię, więc jestem. Rozmowy o współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000, s. 44-47.

Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.), rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Formant: *-o-*.
Typ formantu: afiksalny – interfiks.

Literaturomania
Strona internetowa i data dostępu: http://literaturomania.blogspot.com (21.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od lipca 2009 r. przez *Wiktorię*, absolwentkę filologii polskiej; zawiera recenzje książek, głównie powieści kryminalnych.
Cechy gramatyczne nazwy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Struktura nazwy: derywat złożony.
Podstawa słowotwórcza: *literatura*, *mania*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.), rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Formant: *-o-*.
Typ formantu: afiksalny – interfiks.

Rydlomania
Strona internetowa i data dostępu: http://rydlomania.blogspot.com (22.02.2014).
Informacje o blogu: prowadzony od grudnia 2012 r. przez *Mateo*, zawiera zbiór przepisów kulinarnych, głównie na słodkie przekąski i dania obiadowe.
Cechy gramatyczne nazwy: rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Struktura nazwy: derywat złożony.
Podstawa słowotwórcza: *rydel*, *mania*.
Przynależność podstaw/y do części mowy: rzeczownik (M., l. poj., r. m.), rzeczownik (M., l. poj., r. ż.).
Formant: *-o-*, oboczność *e* : ø.
Typ formantu: afiksalny – interfiks.

Człony *mania* i *maniak*, umieszczone w podstawach słowotwórczych, sygnalizują pasję, zamiłowanie do czegoś (por. *anglomania*, *wideomania*). Widać tutaj tendencję do zwięzłości – wszystkie nazwy są jednoczłonowe, powstałe na skutek dołączenia *manii* lub *maniaka* do wybranego rzeczownika (zebrane neologizmy zatem są derywatami złożonymi). Występują także interfiksy (trzy razy), ucięcie pierwszego członu i formant prozodyczny.

Dzięki analizowanym konstrukcjom hobbyści mogą w prosty (a przede wszystkim zrozumiały, nie są to bowiem gry językowe wymagające długiego rozszyfrowywania) i efektowny sposób zaakcentować swoje zainteresowania, będące głównym tematem publikowanych wpisów, już w nazwie blogu. Mimo że człony *-holizm* oraz *mania* oznaczają zazwyczaj nałóg lub osoby nim ogarnięte, w omawianych wcześniej przykładach nie wskazują na ciężką przypadłość medyczną. Blogerów łączy pasja, nie obsesja, a pasjonaci charakteryzują się dogłębną znajomością uwielbianej tematyki.

Należy podkreślić, że tego rodzaju neologizmy nie pojawiają się jedynie w blogosferze. Jolanta Kowalewska-Dąbrowska, pochylając się nad przejawami

kreatywności leksykalnej we współczesnej prasie, zauważa podobne derywaty złożone (zob. np. *kredytomaniak*, zbudowany w ten sam sposób, co analizowane nazwy blogów), nierzadko z obcym członem. Zaznacza ona, że autorzy takich konstrukcji swobodnie podchodzą do norm, a na pierwszym miejscu stawiają funkcję perswazyjną[13].

Funkcję tę pełnią również nazwy zebrane w niniejszym artykule. W przeciwieństwie do neologizmów znajdujących się w (kon)tekście ułatwiającym odbiorcy ich zrozumienie, nazwa blogu musi przyciągnąć czytelników, którzy nie zawsze dysponują wiedzą specjalistyczną. Początkowo (tj. z poziomu wyszukiwarki, zbioru linków czy komentarzy, które napisał bloger) nie widzą też szablonu i zdjęć – jedynie tytuł, zwykle krótki i niebanalny, podpowiada im, o czym pisze autor.

Czy rozmaite gry językowe i zabawy słowem rzeczywiście pomagają w zdobywaniu i zatrzymywaniu czytelników? Jeśli przyjrzymy się przywołanym tutaj blogom, zobaczymy np., że *Wyznania książkoholiczki* mają 4747 polubień i 4722 obserwatorów na Facebooku[14]. Największą rolę w powiększaniu zasięgów wydają się odgrywać ciekawe teksty oraz umiejętności komunikacyjne (tj. budowanie aktywnej społeczności); nieznany twórca nie zyska fanów dzięki samemu tytułowi.

Zgromadzony materiał świadczy o pomysłowości internautów i udowadnia, jak produktywnym typem słowotwórczym są złożenia z członem *-holizm* oraz *mania(k)*.

Literatura

1. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, PWN, Warszawa 2010.
2. *Blog*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Blog [dostęp: 23.02.2018].
3. Kowalewska-Dąbrowska J., *Przejawy inwencji słowotwórczej w języku prasy ostatnich lat (na przykładzie wybranych gazet i czasopism)*, [w:] *Wokół słów i znaczeń IV. Słowotwórstwo a media. Materiały czwartej konferencji językoznawczej poświęconej pamięci prof. B. Krei*, pod red. E. Badydy, J. Maćkiewicz, E. Rogowskiej-Cybulskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
4. Kreja B., *Pracoholicy i seksoholicy*, [w:] idem, *Mówię, więc jestem. Rozmowy o współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000.
5. *Nowy słownik wyrazów obcych i trudnych*, pod red. A. Markowskiego, Wilga, Warszawa.
6. *Nowy słownik wyrazów obcych*, pod red. A. Latuska, Zielona Sowa, Kraków 2003.
7. *Raport Polska Blogosfera 2016*, http://www.blog-media.pl/raport/ [dostęp: 23.02.2018].

[13] J. Kowalewska-Dąbrowska, *Przejawy inwencji słowotwórczej w języku prasy ostatnich lat (na przykładzie wybranych gazet i czasopism)*, [w:] *Wokół słów i znaczeń IV. Słowotwórstwo a media. Materiały czwartej konferencji językoznawczej poświęconej pamięci prof. B. Krei*, pod red. E. Badydy, J. Maćkiewicz, E. Rogowskiej-Cybulskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 61-69.

[14] Stan z dn. 25.02.2018.

8. Saska M., *3 sprawdzone sposoby na nazwę bloga*, http://alfabloger.pl/nazwa-bloga/ [dostęp: 11.02.2015].
9. *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, pod red. prof. J. Bralczyka, PWN, Warszawa 2005.
10. *Słownik języka polskiego PWN*, https://sjp.pwn.pl/szukaj/anime.html [dostęp: 23.02.2018].
11. *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, wyd. piąte bez zmian, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2008.

THE BOOKOHOLICS AND THE COOKIEMANIACS CLUB

Abstract: *Article describes blog names inspired by already existing nouns (such as* anglomaniac *or* workaholic*,* alcoholic*). In addition to a detailed linguistic analysis, it includes a blog description and a semantic analysis.*

Irena Sorokosz

MOWA NIENAWIŚCI, HEJTING I TROLLING W ŚWIECIE WIRTUALNYM

Komunikowanie się jest naturalną potrzebą ludzi, a wyrażanie swoich poglądów i opinii oraz słuchanie poglądów i opinii innych osób to podstawa efektywnego porozumiewania się. Wydaje się to dość prostym zjawiskiem w sytuacji wzajemnego szacunku i chęci wzajemnego zrozumienia. Niestety coraz częściej zamiast pozytywnych komunikatów można spotkać się z obrażaniem, poniżaniem czy wyszydzaniem. Artykuł porusza takie zagadnienia jak mowa nienawiści w Internecie, hejting i trolling. Autorka omawia przyczyny występowania mowy nienawiści oraz jej przejawy. Opisuje także rodzaje trolli oraz konsekwencje takich zachowań. Artykuł kończy informacja dotycząca sposobów reagowania na negatywne zjawiska w sieci.

Wprowadzenie

Komunikowanie się jest naturalną potrzebą ludzi, a wyrażanie swoich poglądów i opinii oraz słuchanie poglądów i opinii innych osób to podstawa efektywnego porozumiewania się. Wydaje się to dość prostym zjawiskiem w sytuacji wzajemnego szacunku i chęci wzajemnego zrozumienia. Niestety coraz częściej zamiast pozytywnych komunikatów można spotkać się z obrażaniem, poniżaniem czy wyszydzaniem.

Zjawiska te określane terminem „mowa nienawiści" (*hate speech*) definiuje się jako „wypowiedzi ustne i pisemne oraz przedstawienia ikoniczne lżące, oskarżające, wyszydzające i poniżające grupy i jednostki z powodów po części od nich niezależnych – takich jak przynależność rasowa, etniczna i religijna, a także płeć, preferencje seksualne, kalectwo czy przynależność do naturalnej grupy społecznej, jak mieszkańcy pewnego terytorium, reprezentanci określonego zawodu, mówiący określonym językiem. Jest to upubliczniona przemoc werbalna"[1]. Rekomendacja nr R97/20 Komitetu Ministrów Rady Europy (RE) określa, że „mowa nienawiści obejmuje wszelkie formy wypowiedzi, które szerzą, propagują czy usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji"[2]. Podobne stanowisko zajmują Sergiusz Kowalski i Magdalena Tulli, uważając, że znamiona mowy nienawiści nosi „każda wypowiedź

[1] *Problemy dyskryminacji osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu 2003, http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_03/r-219.pdf [dostęp: 15.10.2017],

[2] The Council of Europe and Democratic Security: Reconciling the Irreconcilable?, https://www.iapss.org/wp/wp-content/uploads/2014/10/267_Volume-29.pdf [dostęp: 22.10.2017],

lżąca, wyszydzająca i poniżająca jednostki bądź grupy”[3]. Anna Lipowska-Teutsch podaje, że „mowa nienawiści to różne typy wypowiedzi, szerzących, promujących i usprawiedliwiających nienawiść wyrastającą z uprzedzeń”[4], natomiast Ewa Ryłko rozumie mowę nienawiści jako „różne typy emocjonalnie negatywnych wypowiedzi, wymierzonych przeciwko grupom, które opisuje się jako gorsze”[5]. Z kolei Mirosław Karwat definiuje to zjawisko jako „wszelkie kody i wynikające z nich znaki, które są ekspresją, a zarazem instrumentem propagowania i narzucania otoczeniu postaw nienawiści i pokrewnych im emocji negatywnych, dotyczących określonych grup i kategorii społecznych – takich jak pogarda, odraza, wstręt, obsesyjna nieufność i podejrzliwość skłaniająca do «profilaktycznej» wrogości, mściwość motywowana krzywdami rzeczywistymi, wyolbrzymionymi oraz urojonymi”[6].

Lech M. Nijakowski charakteryzuje mowę nienawiści poprzez takie wyznaczniki, jak[7]:

- negatywne stereotypy grup obcych;
- przypisywanie osobom lub grupom szczególnie negatywnych cech lub uczynków;
- obraźliwe słownictwo i dehumanizacja;
- lekceważenie, protekcjonalne traktowanie, okazywanie wyższości;
- katalogi i zestawienia – katalogi demaskujące „Żydów”;
- przedmiot nienawiści – zbiorowości, do których przynależność ma charakter przypisany (płeć, kolor skóry, orientacja seksualna, narodowość, kalectwo itd.).

Uznaje się, że mowa nienawiści to rozbudzanie, rozpowszechnianie albo usprawiedliwianie nienawiści, dyskryminacji lub przemocy. Dokument RE zwraca także uwagę, że ekstremalna mowa kwestionuje fundamenty porządku demokratycznego poprzez kwestionowanie lub podważanie przestrzeni wolności, równości, praworządności i przestrzegania indywidualnych praw. Może więc powodować niepokój, niestabilność społeczną, agresywny sposób zachowania i przemoc[8]. Mowę nienawiści napędzają stereotypy i uprzedzenia, szczególnie gdy występuje: strach przed „innym” oraz innością kulturową, brak wiedzy o grupach sklasyfikowanych jako „inni”, frustracja i agresja zasilana poczuciem krzywdy. Według badania z 2016 r. Centrum Badań nad Uprzedzeniami UW oraz Fundacji im. Stefana Batorego młodzi Polacy między 16. a 18. rokiem życia bardzo często stykają się z mową nienawiści i to nie tylko w Internecie.

---

[3] S. Kowalski, M. Tulli, *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, WAB–PAN, Warszawa 2003.
[4] A. Lipowska-Teutsch, *Mowa nienawiści. Szerzenie nienawiści przez Internet*, [w:] *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch, E. Ryłko, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007, s. 22-26.
[5] E. Ryłko, *Jak mówić o przestępstwach z nienawiści?*, [w:] *Przemoc motywowana uprzedzeniami…*, s. 11-12.
[6] M. Karwat, *Mowa nienawiści jako przemoc* (wypowiedź w sondzie redakcyjnej), „Societas/ /Communitas” 2010, nr 10, s. 16-22.
[7] L.M. Nijakowski, *Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu*, [w:] *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, pod red. A. Horolets, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 113-133.
[8] The Council of Europe and Democratic Security: Reconciling the Irreconcilable?, https://www.iapss.org/wp/wp-content/uploads/2014/10/267_Volume-29.pdf S.270 [dostęp: 22.10.2017].

Tabela 1. Odsetek Polaków mających styczność z mową nienawiści w różnych sferach publicznych

Miejsce	Odsetek
Internet	95,6
W trakcie rozmów	75,2
Miejsca publiczne	68
Telewizja	65,8
Na murach	43,4
Prasa	30,8
Demonstracje	26,2
Radio	23,6
Imprezy sportowe	12,8
W innych miejscach	5,7

Źródło: opracowanie na podstawie raportu M. Winiewski, K. Hansen, M. Bilewicz, W. Soral, A. Świderska, D. Bulska, *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych* przygotowanego przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami we współpracy z Fundacją Batorego w 2016 r.

Z badań zrealizowanych w 2015 r. przez SW Research Agencję Badania Rynku i Opinii wynika, że 53,4% internautów przynajmniej raz spotkało się z mową nienawiści w sieci. Co czwarta badania osoba odczuła to na sobie, a 11,3% badanych przyznało się do jej stosowania w sieci. Ponad połowa badanych respondentów uznała, że osoba stosująca język nienawiści to taka, przez którą przemawia zawiść, cechuje ją również zazdrość (45%) oraz poczucie odrzucenia (29,9%)[9]. Z kolei badanie zrealizowane wśród młodzieży francuskiej i brytyjskiej w 2012 r. wykazało, że 78% respondentów deklarowało kontakt z mową nienawiści online. Jednocześnie 6% twierdziło, że styka się z tym zjawiskiem za każdym razem, gdy jest w sieci, a 37% – że styka się z nią regularnie. Tylko 12% respondentów podało, że jest to dla nich rzadkie doświadczenie[10].

Jednym z mechanizmów wywołujących negatywne emocje jest lęk. Według wielu badaczy „mowa nienawiści jest formą reakcji na lęk przed czymś nieznanym. Ponieważ w naszej kulturze lęk uważany jest za coś wstydliwego, ludzie często zastępują go gniewem. A w chwili gniewu najłatwiej jest kogoś szykanować na odległość. Powoduje to, że pozorna anonimowość – internetowych komentatorów, graficiarzy sprejujących mury czy osób maszerujących na wielkich manifestacjach – pozwala im wyraźnie przesunąć ich prywatne granice skali dopuszczalnego gniewu”[11]. Osoby, które nie potrafią poradzić sobie z frustracją i negatywnymi emocjami, takimi jak złość, gniew czy wściekłość, często reagują agresją. Psycholodzy zwracają też uwagę, że nienawiść to ten rodzaj emocji, do którego nie wypada się przyznawać, a okazywanie jej publicznie jest nieakceptowane przez otoczenie. Ta dezaprobata z kolei wywołuje poczucie winy z powodu doświadczenia tzw. negatywnych uczuć. Największe niebezpieczeństwo związane z mową nienawiści to przełożenie jej np. na akty przemocy. W takiej sytuacji należałoby

[9] http://interaktywnie.com/biznes/newsy/raporty-i-badania/hejt-w-sieci-co-o-nim-sadzimynajnowsze-badania-251465 [dostęp: 22.10.2017].
[10] http://uprzedzuprzedzenia.org/czym-mowa-nienawisci/hejt-w-polsce-diagnoza/ [dostęp: 18.10.2017].
[11] http://uchodzcy.info/mowa-nienawisci/czym-jest-mowa-nienawisci/ [dostęp: 18.10.2017].

zastanowić się nad przyczynami wywołującymi uczucia negatywne, co ułatwia spojrzenie w obiektywny sposób na sytuacje, osoby lub zjawiska i pozwala zmniejszyć poziom wyrażanego otwarcie gniewu[12]. Podkreśla się także, że psychologiczne wyznaczniki sprzyjające stosowaniu mowy nienawiści mogą być związane z indywidualnymi zmiennymi osobowościowymi, takimi jak niski poziom samooceny czy ogólny poziom agresji werbalnej[13].

1. Hejter, hejtowanie w sieci

Nie wszystkie agresywne wypowiedzi w sieci można określić jako mowę nienawiści. Szerszym pojęciem jest **hejtowanie** (ang. *hate* – nienawidzić, wrogość). Termin ten zaistniał w powszechnym użyciu na początku XXI w. i odnosi się przede wszystkim do agresywnych wypowiedzi, które przekraczają granice kultury słowa, a jednocześnie nie spełniają warunków zakwalifikowania ich do kategorii „mowa nienawiści"[14]. Hejter wyraża swoje poglądy, zamieszczając negatywne komentarze pod adresem innych użytkowników, a celem tych wpisów jest znieważanie innych. Zazwyczaj hejtuje celebrytów i osoby publiczne.

Komentarze hejterów mogą być uznane za prześladowanie i cyberprzemoc, gdyż są zazwyczaj agresywne i obraźliwe[15]. Cyberprzemoc (*cyberbulling*) polega na umieszczaniu w sieci oszczerczych informacji przy wykorzystaniu telefonu komórkowego, komputera i Internetu. „Może on przybierać postać przykrej potyczki słownej, wiadomości SMS-owych, zdjęć i filmików przedstawiających akty bullyingu lub polegać na wykluczeniu danej osoby na portalach internetowych etc. Bullying elektroniczny różni się od tradycyjnego bullyingu, gdyż sprawca i ofiara nie pozostają w bezpośrednim kontakcie w momencie agresji, a ofiara bullyingu ma trudności ze znalezieniem miejsca, w którym czułaby się bezpiecznie[16].

Podstawowe formy cyberprzemocy to[17]:

- nękanie, straszenie, szantażowanie przez sieć;
- robienie zdjęć i materiałów wideo bez zgody osoby, którą przedstawiają, a następnie ich upowszechnianie;

[12] http://polki.pl/zdrowie/psychologia,nienawisc,10063821,artykul.html [dostęp: 22.10.2017].
[13] http://www.ngofund.org.pl/wp-content/uploads/2017/02/mowa_nienawisci_mowa_pogardy_internet.pdf s.125 [dostęp: 20.10.2017].
[14] J. Włodarczyk, *Mowa nienawiści w Internecie w doświadczeniu polskiej młodzieży*, http://www.mowanienawisci.info/wp-content/uploads/2014/10/Mowa-nienawi%C5%9Bci-winternecie-w-do%C5%9Bwiadczeniu-polskiej-m%C5%82odzie%C5%BCy.pdf [dostęp: 20.10.2017].
[15] M. Wawrzyniak, *Hejtoholik, czyli jak zaszczepić się na hejt, nie wpaść w pułapkę obgadywania oraz nauczyć zarabiać na tych, którzy cię oczerniają*, Helion, Gliwice 2015, s. 35-36.
[16] J. Pyżalski, E. Roland, *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, WSP, Łódź, 2010, s. 5.
[17] http://news.hejtstop.pl/wp-content/uploads/2016/05/hejtstop-materialy-edukacyjne-dla-nauczycieli-druk.pdf [dostęp: 22.10.2017].

- publikowanie w Internecie lub rozsyłanie (np. przy użyciu telefonu komórkowego) ośmieszających, kompromitujących informacji, zdjęć, filmów;
- podszywanie się w sieci pod inną osobę;
- trolling.

Z raportu z badań przeprowadzonych przez organizację Global Dignity, zatytułowanego *Wilki i owce w Internecie* wynika, że młodzi ludzie uważają, że mają prawo do wyrażania swojej opinii, mówienia tego, co myślą, a Internet traktują jako anonimowe forum wyrażania opinii.

Tabela 2. Powody zamieszczania postów przez młodzież

Stwierdzenie	Odpowiedzi
Chcę wyrażać swoją opinię	66%
Nie zgadzam się z treścią postu	56%
Jak coś mnie bardzo zdenerwuje	50%
Post, który komentuję, obraża moich bliskich	33%
Post, który komentuję, obraża mnie	33%
Irytuje mnie dana osoba	18%
Bo lubię... dla rozrywki	10%
Coś innego	3%

Źródło: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/iqs_raport_z_badania.pdf [dostęp: 31.10.2017].

Istnieje kilka przyczyn hejtowania w Internecie. Wśród nich wymienia się[18]:

- **anonimowość i pośredniość** – Internet umożliwia rozpowszechnianie nienawistnych treści w sposób anonimowy, nie bezpośrednio „w twarz" i jednocześnie bardzo szybki. Hejter czuje się bezkarnie, bo ofiara nie zawsze wie, kto jest sprawcą raniącego komentarza. Trzeba jednak wspomnieć, że pełna anonimowość w Internecie często jest tylko pozorna;
- **odczucie ulgi** – w badaniach wykazano, że możliwość zhejtowania winowajcy wywołuje poczucie siły, ulgę i poczucie sprawiedliwości. Tak samo reaguje umysł hejtera, z tą tylko różnicą, że najczęściej hejtowana osoba nie wyrządziła realnej krzywdy, ale np. ma odmienne zdanie na jakiś temat;
- **zazdrość** – która może wynikać z frustracji, braku spełnienia czy niezadowolenia ze swojej sytuacji życiowej, finansowej, zawodowej. Ma to miejsce w przypadku hejtowania osób publicznych, celebrytów, a nawet osób z własnego otoczenia, które osiągnęły sukces w jakiejś dziedzinie życia;
- **stereotypy i uprzedzenia** – ofiarą hejtu może paść konkretna osoba, ale i grupy osób, najczęściej przedstawiciele mniejszości, a wynikać to może ze strachu przed innością – religijną, kulturową, seksualną oraz poczucia zagrożenia ze strony „obcych".

[18] http://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/emocje/hejt-czyli-o-mowie-nienawisci-w-internecie-przyczyny-i-konsekwencje-hejtu_45623.html [dostęp: 20.10.2017].

Patricia Wallach zauważa, że wyzbyciu się zahamowań sprzyjają takie cechy komunikacji internetowej, jak: efekt polaryzacji poglądów oraz brak fizycznej obecności innych ludzi, a także poczucia, że jest się przez nich widzianym[19].

Zdaniem Marty Juza „pewne znaczenie odgrywa również dość powszechne przekonanie, że «w Internecie wolno więcej», którego przyczyną jest brak natychmiastowej identyfikowalności użytkowników łamiących reguły i zmniejszony z tego powodu wpływ kontroli społecznej; przy czym przekonanie to utrzymuje się, nawet gdy zmieniają się warunki, które je wywołały. Utrwala się w ten sposób przekonanie, że na użytek komunikacji internetowej obowiązują inne normy zachowań, mniej restrykcyjne niż te, które regulują działania w interakcjach poza Internetem"[20].

Młodzi ludzie zdają sobie sprawę z konsekwencji nadmiernego hejtu, mimo to jednak chcą mieć prawo wyrażania swoich opinii w sytuacji, gdy ktoś zachowuje się głupio. Co piąty badany stwierdził, że krytyczne komentarze pokazują prawdę.

Tabela 3. Opinie młodzieży na temat hejtu

Stwierdzenie	Odsetek odpowiedzi
Nadmierny hejt może doprowadzić nawet do samobójstwa	74%
Jeśli ktoś robi głupotę czy też głupio się zachowuje, mam prawo wyrazić swoje zdanie	58%
Hejterzy powinni ponosić prawne konsekwencje, jeśli ktoś sobie nie życzy	57%
Posłowie i senatorowie sami się podkładają hejterom	52%
Aktorzy i celebryci powinni liczyć się z hejtem	50%
Nie wypada hejtować Prezydenta Polski, nawet jeśli mam inne poglądy	43%
Krytyczne komentarze internautów pokazują całą prawdę	20%
Jest wolność słowa, więc można hejtować	17%

Źródło: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/iqs_raport_z_badania.pdf [dostęp: 31.10.2017].

Powody zamieszczania postów przez młodzież to przede wszystkim chęć wyrażania własnej opinii (66%) lub niezgadzanie się z treścią postu innej osoby (56%). Co drugi badany stwierdził, że coś go zdenerwowało, a jedna trzecia, że ich komentarz to odpowiedź na post, który obraża ich samych lub ich bliskich (33%). Tylko co dziesiąty respondent przyznał, że pisze takie komentarze, bo lubi to robić[21].

2. Troll i trollowanie w sieci

Nieco innym zjawiskiem występującym w Sieci jest **trollowanie**, polegające na „wdawaniu się w dyskusję nie w celu wymiany argumentów, lecz by ośmieszyć,

[19] P. Wallace, *Psychologia Internetu*, przeł. T. Hornowski, Rebis, Poznań 2003, s. 105-109.
[20] M. Juza, *Hejterstwo w komunikacji internetowej*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja" 2015, nr 25, s. 27-50.
[21] http://brpd.gov.pl/sites/default/files/iqs_raport_z_badania.pdf [dostęp: 31.10.2017].

znieważyć i pokonać przeciwnika lub wmanewrować go w sformułowanie sądów, których nie sposób obronić. (…) W szerokim znaczeniu może oznaczać również działania w świecie realnym, które przynoszą szkodę osobie będącej ich ofiarą i które często wymagają pewnej dozy wiedzy z zakresu technologii informacyjnych"[22].

Jest to antyspołeczne zachowanie, pojawiające się w takich miejscach, jak grupy i listy dyskusyjne, fora internetowe, komentarze z YouTube'a, Facebooka, czaty, blogi i wszędzie tam, gdzie ludzie mogą swobodnie publikować swoje opinie i poglądy. Trollowanie polega na zamierzonym wysyłaniu napastliwych, kontrowersyjnych i często też nieprawdziwych przekazów, komentarzy, zdjęć, filmów, plików GIF, które mają na celu obrażenie lub ośmieszenie innych użytkowników dyskusji i cyberprzestrzeni [23].

Elise Moreau sklasyfikowała 10 najpopularniejszych typów trolli, często spotykanych w aktywnych społecznościach internetowych[24]:

- troll obelgi – nie musi mieć powodów do nienawiści lub zniewagi, często wybiera osoby, nazywa je z nazwiska, oskarża o pewne rzeczy, aby wywołać u nich negatywną reakcję emocjonalną. Może to prowadzić do ostrej formy cyberbullyingu;
- troll uporczywej dyskusji – uważa, że ma rację, a wszyscy inni są w błędzie, podejmuje dyskusje po to, aby przeciwstawiać się argumentom lub je zakwestionować. Musi mieć ostatnie słowo w dyskusji;
- troll gramatyki i sprawdzania pisowni – musi informować innych użytkowników, że błędnie wpisują słowa i robią błędy gramatyczne;
- troll obrażający – obraża, gdy omawiane są tematy kontrowersyjne, podejmuje fragment treści i przekształca go w żart, parodię lub coś sarkastycznego;
- troll pozer, mądrala – niekoniecznie chce uczestniczyć w dyskusjach, ale lubi dzielić się swoją opinią w bardzo szczegółowy sposób, rozpowszechniać plotki i tajemnice. Lubi długo rozmawiać i pisać wiele o tym, co wie, co czyta itp.;
- troll gniewny – używa obraźliwych słów i przekleństw, zachowuje się jak znudzone dziecko szukające czegoś niewymagającego zbytniego wysiłku intelektualnego;
- troll jednego słowa – przyczynia się do aktualizacji wielu form publikacji społecznościowych, używając „lol" lub „co", lub „tak", lub „nie". Gdy omawiany jest poważny temat, takie odpowiedzi są uciążliwe dla wszystkich, którzy próbują zwiększyć wartość i śledzić dyskusję;
- troll przesadzający – nie wnosi żadnej rzeczywistej wartości do dyskusji i często wywołuje tematy, które nie są związane z tym, co jest omawiane;

[22] S. Stasiewicz, *Hejt – zło odwieczne czy kulturowy nowotwór?*, [w:] *Hejterstwo, nowa praktyka kulturowa?*, pod red. J. Dynkowskiej, N. Lemann, M. Wróblewskiego, A. Zatory, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2017, s. 13-25

[23] *10 types of internet trolls you'll meet online*, https://www.lifewire.com/types-of-internet-trolls-3485894 [dostęp: 16.10.2017].

[24] Ibidem.

- troll dyskretnych tematów – zamieszcza coś zupełnie niezwiązanego z tematem w danej dyskusji w mediach społecznościowych, można to obserwować cały czas w Internecie – w komentarzach postów Facebooka, w wątkach komentarzy YouTube'a, na Twitterze i tam, gdzie są aktywne dyskusje;
- troll spamer – nie obchodzi go post lub dyskusja, a pisze, aby samemu z tego skorzystać. Chce, aby inny użytkownik sprawdził stronę, użył swojego kuponu lub ściągnął darmowego ebooka. Troll obejmuje również wszystkich użytkowników, którzy widzą dyskusje na Twitterze i Instagramie i w każdej innej sieci społecznej z „*follow me !!!*".

Trollowanie jest złamaniem zasad netykiety (ang. *net etiquette*; etykieta sieci), która stanowi swoisty kodeks etyczny Internetu i zarazem jego *savoir-vivre*. Wywołuje to dezorganizację i kłótnie w sieci i choć jest to zjawisko bardzo poważne, to można też znaleźć zabawną *Ilustrowaną encyklopedię trolli internetowych* z opisem i grafiką ponad 70 typów, którą przedstawia Mike Reed[25].

Charlie White opisuje mechanizmy działania trolla i czynniki ułatwiające trolling jako odpowiedź na pytanie, dlaczego istnieją internetowe trolle? Jednym z ważniejszych czynników jest redukcja poczucia bycia zidentyfikowanym (*deindification*). Ponieważ rozmowy nie odbywają się w czasie rzeczywistym, niektórzy uważają, że mogą zamieszczać negatywne komentarze, a poczucie bycia w anonimowym tłumie buduje przekonanie, że prawdziwa tożsamość jest niełatwa do odgadnięcia.

Kolejny czynnik to dysocjacyjna anonimowość (*dissociative anonymity*), zapewniająca poczucie anonimowości w sposób zniekształcony, co skutkuje przyjmowaniem pewnej maski i zachowaniami innymi niż zachowania podejmowane w świecie realnym.

Na trollowanie pozwala także asynchroniczność (*asynchronity*) – wyrażona tym, że konwersacje nie dzieją się w czasie rzeczywistym, rozmówca nie reaguje od razu. Można więc napisać ostry czy bardzo emocjonalny komentarz i chwilę potem wyjść, uciec przed odpowiedzią. Gdy komentujemy coś w sieci, nie widzimy osoby, z którą rozmawiamy, nie mamy pojęcia, kim ona jest. Zjawisko solipsystycznej introjekcji (*solipsistic introjection*) powoduje, że na podstawie własnych wyobrażeń tworzymy obraz rozmówcy, który często nie ma nic wspólnego z prawdą o rozmówcy. Taka sytuacja może prowadzić do utraty kontaktu z rzeczywistością i uruchomienia dysocjacyjnej wyobraźni (*dissociative imagination*), gdzie może zacząć nam się wydawać, że to tylko gra, a nasz przeciwnik jest nieokreślony i nierealny jak w grze komputerowej. Łatwo wtedy ranić i obrażać rozmówców. Ważnym czynnikiem w trollingu jest także narcyzm (*narcissism*), co powoduje, że troll lubi dominować w dyskusji z innymi internautami, musi mieć ostatnie słowo, niezależnie od poziomu swojej wiedzy na dany temat. Sieć to miejsce, gdzie nie wiemy, kto siedzi po drugiej stronie i dlatego często osoby rozmawiają jak równy z równym. Zjawisko to, zwane minimalizacją autorytetów (*minimizing authority*), sprawia, że interakcje w Internecie znacząco

[25] http://trole.joemonster.org/ [dostęp: 16.10.2017].

różnią się od interakcji w rzeczywistości[26]. Zdaniem autorki raportu *Wilki i owce w Internecie* trolling jest formą manipulacji, mającą na celu wpływanie na inne osoby i przekonywanie ich do swoich racji, najczęściej w negatywnym celu. Zamiarem trolla jest doprowadzenie do zaostrzenia dyskusji bądź wręcz kłótni, agresji słownej[27].

3. Konsekwencje hejtu i mowy nienawiści

Hejt niesie ze sobą wiele **negatywnych konsekwencji**, wśród których możemy wymienić izolację społeczną, problemy w pracy, w szkole, zaburzenia odżywiania, nerwice, depresję, autoagresję, a niekiedy także i samobójstwa[28]. U osób poddawanych hejtowi obserwuje się także obniżenie poczucia własnej wartości i odporności na czytane w Internecie treści, bezsenność, ciągły stres, lęk przed wyrażaniem własnego zdania w sieci. W konsekwencji zaczynają one wierzyć, że stawianie oporu nie ma sensu[29]. Zachowania motywowane antypatią, nienawiścią, stereotypowym myśleniem i uprzedzeniami mogą mieć o wiele poważniejsze konsekwencje w postaci **przestępstw z nienawiści** (*hate crimes*). Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka (*ODIHR*, *Office for Democratic Institutions and Human Rights*) należące do Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie definiuje je jako „każde przestępstwo natury kryminalnej, wymierzone w ludzi i ich mienie, w wyniku którego ofiara lub inny cel przestępstwa są dobierane ze względu na ich faktyczne bądź domniemane powiązanie lub udzielanie wsparcia grupie wyróżnianej na podstawie cech charakterystycznych wspólnych dla jej członków"[30].

Marta Brzezińska-Waleszczyk stwierdza, że hejtowanie zmienia społeczeństwo, nakręca spiralę nienawiści, powodując, że łatwiej wyrządzić krzywdę w realnym świecie. Wśród zmian, jakie da się zaobserwować w następstwie przyzwolenia na hejting, wymienia[31]:

- pogłębianie dystansu do wyśmiewanych zjawisk;
- podbudowywanie ego, wzmacnianie poczucia własnej wartości przez „żartownisiów" czyimś kosztem;
- antagonizowanie społeczeństwa – tworzenie i pogłębianie sztucznych podziałów pomiędzy skonfliktowanymi grupami (widoczne szczególnie w sferze polityki czy ogólnie – różnic światopoglądowych);

[26] Ch. White, *Why do internet trolls exist*, http://mashable.com/2017/10/18/the-art-of-talking-trash-in-esports/ [dostęp: 18.10.2017].
[27] http://brpd.gov.pl/sites/default/files/iqs_raport_z_badania.pdf [dostęp: 31.10.2017].
[28] *The Consequences*, https://www.cybersmile.org/corporate [dostęp: 16.10.2017].
[29] http://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/emocje/hejt-czyli-o-mowie-nienawisci-w-internecie-przyczyny-i-konsekwencje-hejtu_45623.html [dostęp: 20.10.2017].
[30] E. Ryłko, op. cit., s. 11.
[31] M. Brzezińska-Waleszczyk, *Granica pomiędzy beką a hejtem w sieci. Próba odpowiedzi na podstawie wybranych przykładów*, „Kultura – Media – Teologia" 2016, nr 25, s. 81-98.

- przekraczanie wyrażanych werbalnie granic w Internecie ośmiela do nienawistnych zachowań wykraczających poza sferę wirtualną;
- nakręcanie niechęci względem drugiego człowieka czy grupy osób powoduje narastającą nienawiść.

Autorzy Projektu „Nienawiść – jestem przeciw" realizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej we współpracy z Europejskim Centrum Wergelanda informują, że częste uczestniczenie w rozmowach, w których pojawiają się nienawistne komentarze lub czytanie takich komentarzy w Internecie powoduje, że nie zauważamy tego, iż wypowiedzi te są obraźliwe lub szkalujące. Skutki używania, ale też bycia narażonym na obserwowanie mowy nienawiści opisują w postaci ciągu następujących zjawisk: częsty kontakt z mową nienawiści, słabsze dostrzeganie obraźliwości mowy nienawiści, większa dopuszczalność mowy nienawiści, mniejsza akceptacja grup mniejszościowych[32].

Socjologowie i psycholodzy zwracają uwagę na konsekwencje mowy nienawiści, zwłaszcza w grupie adolescentów, osób, dla których Internet jest głównym źródłem informacji. Podkreślają, że przenikanie mowy nienawiści do debaty publicznej może mieć szczególnie destruktywne konsekwencje w przypadku młodzieży, ponieważ okres adolescencji to czas formowania się tożsamości i kształtowania się postawy obywatelskiej.

„Im częściej respondenci spotykali się z podobnymi stwierdzeniami, tym bardziej uważali je za akceptowalne. Co więcej, osoby częściej spotykające się z mową nienawiści chętniej deklarowały, że im również zdarza się jej używać. Możliwe, że osoby akceptujące mowę nienawiści częściej ją stosują i częściej przebywają w miejscach, gdzie się jej używa. Z drugiej strony niewykluczone, że ekspozycja na mowę nienawiści sprawia, że po pewnym czasie przestaje się ją uważać za obraźliwą, szokującą i naruszającą standardy społeczne. W końcu samemu zaczyna się używać podobnych stwierdzeń"[33].

Zjawisko to jest porównywalne do efektu „rozbitej szyby", polegającego na tym, że obserwowanie przejawów łamania norm społecznych sprawia, że członkowie społeczeństwa sami stają się mniej skłonni je przestrzegać.

4. Reagowanie na negatywne zjawiska w sieci

Niestety mowa nienawiści wykracza poza strefę wirtualną i ma swoje konsekwencje w życiu codziennym. Zatem hejt i mowa nienawiści to nie tylko domena

[32] Projekt „Nienawiść – jestem przeciw" realizowany jest przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) we współpracy z Europejskim Centrum Wergelanda w ramach programu Obywatele dla Demokracji.

[33] http://www.ngofund.org.pl/wp-content/uploads/2017/02/mowa_nienawisci_mowa_pogardy_internet.pdf, s.125 [dostęp: 20.10.2017].

Internetu. Jak napisała Wisława Szymborska, nienawiść „ma bystre oczy snajpera i śmiało patrzy w przyszłość".

> Spójrzcie, jak wciąż sprawna,
> Jak dobrze się trzyma
> w naszym stuleciu nienawiść.
> Jak lekko bierze wysokie przeszkody.
> Jakie to łatwe dla niej – skoczyć, dopaść.
>
> Nie jest jak inne uczucia.
> Starsza i młodsza od nich równocześnie.
> Sama rodzi przyczyny, które ją budzą do życia.
> Jeśli zasypia, to nigdy snem wiecznym[34].

Obecność tak wielu sygnałów nienawiści, hejtu może prowadzić do poczucia bezradności i niepodejmowania **walki z mową nienawiści**, a to w konsekwencji może prowadzić do nasilania się poczucia bezkarności hejterów oraz umacniać w nich wrażenie słuszności tego, co robią. Z badań SW Research wynika, że zdecydowana większość internautów (70,1%) uważa, iż należy podjąć walkę z nienawiścią w sieci. Ponad połowa respondentów (59,3%) stwierdza, iż dobrym pomysłem na zatrzymanie fali hejtu jest usuwanie przez administratora danego portalu złośliwych komentarzy. Można również blokować IP hejtera lub zgłaszać posty jako hejty (46,5%). Prawie połowa badanych (45,2%) uznała, iż do karania tego typu zachowań można również stosować odpowiednie przepisy[35].

W ankiecie przeprowadzonej przez Monikę Czaplicką 44% badanych wskazało, że radzi sobie z hejtem, ignorując go. Merytorycznej odpowiedzi udziela zaledwie 18%, a kolejne 12% respondentów podało, że w takiej sytuacji żartuje. Na kasowanie wpisów decyduje się 7%, a tylko 1% odpowiada opryskliwie lub szuka pomocy[36]. Najskuteczniejszym rozwiązaniem, które wymaga konsekwentnej pracy od podstaw, jest tzw. trening empatii. „Jeżeli od najmłodszych lat będziemy uczyli dzieci w rodzinie i szkole, że cyfrowa krzywda boli analogowo, a po drugiej stronie monitora znajduje się żywy, czujący ból człowiek, to zminimalizujemy szanse na pojawienie się hejtu w przyszłości. Jeżeli tego nie zrobimy, to na własne życzenie staniemy się ofiarami cyfrowej rewolucji, którą wykreowaliśmy i nad którą nie umieliśmy skutecznie zapanować"[37].

Projekt „Nienawiść – jestem przeciw" preferuje takie działania jak[38]:

- uświadomienie sobie, że nienawiść istnieje i każdy/każda z nas jest na nią narażony, że nawet sama obserwacja, słyszenie, czytanie powoduje zmianę naszych postaw;

[34] W. Szymborska, *Widok z ziarnkiem piasku*, a5, Poznań 1996, s. 147.
[35] http://www.marketing-news.pl/message.php?art=45350 [dostęp: 18.10.2017].
[36] M. Czaplicka, *Hejt w Internecie. Raport ilościowy*, http://docplayer.pl/3586426-Hejt-w-internecie-raport-ilosciowy-monika-czaplicka-wrzesien-2015-recepta-na-hejt-kampania-spoleczna-znanylekarz-pl-i-wobuzza.html [dostęp: 18.10.2017].
[37] http://zwierciadlo.pl/psychologia/nowe-imie-nienawisci-hejt [dostęp: 22.10.2017].
[38] Projekt „Nienawiść – jestem przeciw" realizowany jest przez CEO we współpracy z Europejskim Centrum Wergelanda. Więcej informacji na stronie CEO.

- reagowanie poprzez udział w różnych kampaniach;
- dowiadywanie się, czym jest mowa nienawiści i jak z nią walczyć;
- uświadamianie osób z własnego otoczenia, którym używanie mowy nienawiści jest nieobce, co oznaczają ich słowa i jak mogą być raniące oraz jakie są ich konsekwencje.

Z kolei Fundacja Humanity in Action Polska podaje następujące sposoby reagowania na mowę nienawiści[39]:

- mieć nastawiony radar na wychwytywanie hejtu w otaczającej rzeczywistości. Gdy zobaczysz nienawistny komentarz/post/stronę, zgłoś ją administratorom. Im więcej osób zareaguje, tym większa szansa, że hejtu będzie mniej;
- przestrzegać samemu zasad netykiety;
- nie obawiać się wchodzić w dyskusję. Często jeden pozytywny komentarz pod falą hejtu zbiera większą uwagę niż cała reszta;
- kiedy nie jest możliwe, by zareagować na hejt w sposób dowcipny, a granice prawne zostaną przez hejterów przekroczone, zgłaszać zawiadomienia na policję;
- włączać się we wspólne działania antyhejtowe – np. angażować się w działania sieci aktywistów grup, takich jak Kampania Bez Nienawiści i innych;
- równie poważnie traktować wszelkie przejawy mowy nienawiści. Umniejszanie znaczenia jakiegokolwiek hejtu nie powoduje, że traci on realnie na sile;
- pokazywać innym, że mowa nienawiści nie jest śmieszna, ale krzywdzi i obraża innych ludzi;
- solidarnie wspierać ofiary mowy nienawiści: słowami i działaniem.

Jak poważny jest to problem, niech świadczy fakt, że Komisja Europejska w maju 2016 r. przyjęła kodeks postępowania wobec nielegalnego nawoływania do nienawiści w sieci. Został on opracowany we współpracy wraz z przedstawicielami takich firm jak Facebook, Twitter, YouTube i Microsoft. Firmy internetowe oraz platformy mediów społecznościowych zobowiązały się, że po otrzymaniu ważnego powiadomienia będą w czasie krótszym niż 24 godziny reagować na nielegalne nawoływanie do nienawiści w Internecie. Jednak, jak wynika z dokumentu oceniającego skuteczność działań, firmy IT nie wywiązują się należycie z nałożonych na nie zobowiązań, ponieważ w stosownym czasie usuwają tylko 40% wpisów ocenianych jako mowa nienawiści. Jeśli chodzi o kraje, które najlepiej radzą sobie z tym problemem, to dokument wymienia Niemcy i Francję (50%). Najgorzej jest pod tym względem w Austrii (11%) i we Włoszech (4%)[40].

Ponadto dwa podstawowe dokumenty Konwencja Europejska Praw Człowieka i Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej (*European Convention on Human Rights and the Charter of Fundamental Rights of the European Union*) zawierają postanowienia ograniczające mowę nienawiści. Konwencja zabrania dyskryminacji, a Karta oparta jest na koncepcji godności ludzkiej. Raport porównawczy

[39] http://uprzedzuprzedzenia.org/re-akcje-na-hejt/hejt-jak-reagowac/ [dostęp: 18.10.2017].
[40] https://www.computerworld.pl/news/UE-zaczyna-mocniej-walczyc-z-mowa-nienawisci,406845.html [dostęp: 18.10.2017].

w sprawie ustawodawstwa zwalczającego mowę nienawiści i dyskryminacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej (UE) szczegółowo przedstawia regulacje prawne obowiązujące we wszystkich krajach UE, w tym Polsce (s. 44--46)[41].

Warto, choćby dla zasady, podejmować działania i reagować na wszelkie przejawy cyberprzemocy, hejtu i mowy nienawiści, ponieważ nie może być przyzwolenia na takie zachowania wobec innego człowieka czy grup społecznych. To, co dzieje się w sieci, nie pozostaje bez znaczenia na myślenie i zachowanie ludzi w świecie rzeczywistym. Ważne jest edukowanie i uświadamianie, a także tworzenie przestrzeni do pozytywnej komunikacji do dyskutowania na argumenty, a nie na obraźliwe epitety.

Literatura

1. *10 types of internet trolls you'll meet online*, https://www.lifewire.com/types-of-internet-trolls-3485894 [dostęp: 16.10.2017].
2. Brzezińska-Waleszczyk M., *Granica pomiędzy beką a hejtem w sieci. Próba odpowiedzi na podstawie wybranych przykładów*, „Kultura – Media – Teologia" 2016, nr 25.
3. Comparative study on legislation sanctioning hate speech and discrimination in the member states of the European Union, http://discursfaradiscriminare.ro/wp-content/uploads/2014/10/Comparative-Study.pdf [dostęp: 20.10.2017].
4. Czaplicka M., *Hejt w Internecie. Raport ilościowy*, http://docplayer.pl/3586426-Hejt-w-internecie-raport-ilosciowy-monika-czaplicka-wrzesien-2015-recepta-na-hejt-kampania-spoleczna-znanylekarz-pl-i-wobuzza.html [dostęp: 18.10.2017].
5. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/iqs_raport_z_badania.pdf [dostęp 31.10.2017].
6. http://interaktywnie.com/biznes/newsy/raporty-i-badania/hejt-w-sieci-co-o-nim-sadzimynajnowsze-badania-251465 [dostęp: 22.10.2017].
7. http://news.hejtstop.pl/wp-content/uploads/2016/05/hejtstop-materialy-edukacyjne-dla-nauczycieli-druk.pdf [dostęp: 22.10.2017].
8. http://polki.pl/zdrowie/psychologia,nienawisc,10063821,artykul.html [dostęp: 22.10.2017].
9. http://trole.joemonster.org/ [dostęp: 16.10.2017].
10. http://uchodzcy.info/mowa-nienawisci/czym-jest-mowa-nienawisci/ [dostęp: 18.10.2017].
11. http://uprzedzuprzedzenia.org/czym-mowa-nienawisci/hejt-w-polsce-diagnoza/ [dostęp: 18.10.2017].
12. http://uprzedzuprzedzenia.org/re-akcje-na-hejt/hejt-jak-reagowac/ [dostęp: 18.10.2017].
13. http://www.marketing-news.pl/message.php?art=45350 [dostęp: 18.10.2017].
14. http://www.ngofund.org.pl/wp-content/uploads/2017/02/mowa_nienawisci_mowa_pogardy_internet.pdf [dostęp: 20.10.2017].

[41] Comparative study on legislation sanctioning hate speech and discrimination in the member states of the European Union, http://discursfaradiscriminare.ro/wp-content/uploads/2014/10/Comparative-Study.pdf [dostęp: 20.10.2017].

15. http://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/emocje/hejt-czyli-o-mowie-nienawisci-w-internecie-przyczyny-i-konsekwencje-hejtu_45623.html [dostęp: 20.10.2017].
16. http://zwierciadlo.pl/psychologia/nowe-imie-nienawisci-hejt [dostęp: 22.10.2017].
17. https://www.computerworld.pl/news/UE-zaczyna-mocniej-walczyc-z-mowa-nienawisci,406845.html [dostęp: 18.10.2017].
18. https://www.cybersmile.org/corporate [dostęp: 16.10.2017].
19. Juza M., *Hejterstwo w komunikacji internetowej*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja" 2015, nr 25.
20. Karwat M., *Mowa nienawiści jako przemoc* (wypowiedź w sondzie redakcyjnej) „Societas/Communitas" 2010, nr 10.
21. Kowalski S., Tulli M., *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, WAB–PAN, Warszawa 2003.
22. Lipowska-Teutsch A., *Mowa nienawiści. Szerzenie nienawiści przez Internet*, [w:] *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch, E. Ryłko, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007.
23. Nijakowski L.M., *Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu*, [w:] *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, pod red. A. Horolets, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
24. *Problemy dyskryminacji osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu 2003, http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_03/r-219.pdf [dostęp: 15.10.2017].
25. Pyżalski J., Roland E., *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, WSP, Łódź, 2010.
26. Ryłko E., *Jak mówić o przestępstwach z nienawiści?*, [w:] *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, pod red. A. Lipowskiej-Teutsch, E. Ryłko, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007.
27. Stasiewicz S., *Hejt – zło odwieczne czy kulturowy nowotwór?*, [w:] *Hejterstwo, nowa praktyka kulturowa?*, pod red. J. Dynkowskiej, N. Lemann, M. Wróblewskiej, A. Zatory, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2017.
28. Szymborska W., *Widok z ziarnkiem piasku*, a5, Poznań 1996.
29. The Council of Europe and Democratic Security: Reconciling the Irreconcilable?, https://www.iapss.org/wp/wp-content/uploads/2014/10/267_Volume-29.pdf [dostęp: 22.10.2017].
30. Wallace P., *Psychologia Internetu*, przeł. T. Hornowski, Rebis, Poznań 2003.
31. Wawrzyniak M., *Hejtoholik, czyli jak zaszczepić się na hejt, nie wpaść w pułapkę obgadywania oraz nauczyć zarabiać na tych, którzy cię oczerniają*, Helion, Gliwice 2015.
32. White Ch., *Why do internet trolls exist*, http://mashable.com/2017/10/18/the-art-of-talking-trash-in-esports/ [dostęp: 18.10.2017].
33. Włodarczyk J., *Mowa nienawiści w Internecie w doświadczeniu polskiej młodzieży*, http://www.mowanienawisci.info/wp-content/uploads/2014/10/Mowa-nienawi%C5%9Bci-winternecie-w-do%C5%9Bwiadczeniu-polskiej-m%C5%82odzie%C5%BCy.pdf. [dostęp: 20.10.2017].

HATE SPEECH AND TROLLING IN THE VIRTUAL WORLD

Abstract: *Communication is a natural need for people, and expressing their views and opinions and listening to the views and opinions of others is the basis for effective communication. This seems quite simple in a situation of mutual respect and willingness to understand each other. Unfortunately, instead of positive messages, you can often find offensive, humiliating or despairing ones.*
The article deals with such issues such as "hate speech" on the Internet and trolling. The author discusses the causes of "hate speech" and its manifestations. It also describes the types of trolls and the consequences of such behaviors. The article ends with information on how to respond to these negative phenomena on the Web.

Mirosław Patalon

SZTUKA KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ W DOBIE KRYZYSU MIGRACYJNEGO

W tekście ukazano możliwość aplikacji teorii integracji społecznej Mary Parker Follett w pracy socjalnej z imigrantami. W szczególności jej koncepcja domów sąsiedzkich i centrów komunalnych jest jedną z cennych propozycji w dobie kryzysu migracyjnego w Europie.

Kryzys migracyjny, z którym Europa boryka się od kilku lat, zmusza do zadania pytań fundamentalnych o naturę rzeczywistości. Heraklit z Efezu spierał się z Parmenidesem z Elei o to, czy byt jest stały, czy też ulega ciągłym przeobrażeniom. Pierwszy z filozofów jest powszechnie znany ze swojej paremii *panta rhei* – wszystko płynie, głosił bowiem ideę zmienności świata, zwaną dzisiaj wariabilizmem lub też mobilizmem. Drugi filozof twierdził, że istnieje tylko byt, a niebytu nie ma, a zatem nie ma również możliwości zmiany. Spostrzeżenia zmysłowe sugerujące zmienność świata są zawodne. Rozumowanie wiedzie do wniosku, że byt jest wieczny, niepodzielny i stały.

Poglądy na temat natury bytu mają odzwierciedlenie w obszarze gnozeologii i aksjologii. Założenie stałości bytu pozwala na sformułowanie wniosku, że uchwycenie prawdy przy zastosowaniu właściwych narzędzi myślowych jest możliwe – prawda jest poznawalna i pewna. Z kolei zmienność bytu sprawia, że prawda ma względny charakter, a zdania ją wyrażające nigdy nie odnoszą się do całości, lecz jedynie do fragmentów stale zmieniającej się rzeczywistości. Podobnie sprawa ma się z wartościami. Zwolennicy Parmenidesa będą stali na stanowisku ich nieprzemijalności, zaś od zwolenników Heraklita nie należy spodziewać się wiary w istnienie trwałych układów wartości.

Jakie ma to znaczenie dla nas zmagających się z kryzysem migracyjnym? Otóż musimy sobie odpowiedzieć na fundamentalne pytanie o naturę rzeczywistości w ogóle oraz o naturę rzeczywistości społecznej w szczególności. Czy zbiory ludzkie, np. narody, plemiona, rody, rodziny, mają trwały charakter? Czy tożsamość jednostkowa jest taka sama w różnych okresach życia? Może zmienia się tylko zewnętrzna, np. kulturowa, fasada człowieka, a wewnątrz zachowuje on stałe i nienaruszalne jądro swojej osobowości? Czy istnieje coś takiego jak esencja europejskości? Co to znaczy być Polakiem? Co to znaczy być katolikiem? Czy przedstawiciele innych wyznań chrześcijańskich są dla katolików zagrożeniem, bo mogą osłabiać ich tożsamość? Jakie są i czy w ogóle istnieją granice tożsamości w dialogu międzykulturowym i międzyreligijnym?

W dobie kryzysu migracyjnego tego typu dylematy stały się ważnym przedmiotem badań politologów oraz tematem debat politycznych w naszym kraju. Rządząca partia ustami premiera i ministra spraw wewnętrznych ostrzega przed islamizacją kraju, łącząc to z kwestią bezpieczeństwa. Wpływowy poseł do Parlamentu Europejskiego, Ryszard Czarnecki, uważa, że „potrzebna jest nam mądrzejsza polityka imigracyjna. Taka, która sprowadza się do przyjmowania 'swoich' – ludzi z naszego kręgu kulturowego, mieszkańców Starego Kontynentu, choćby z dawnego Związku Sowieckiego"[1].

Profesor Anna Raźny z Uniwersytetu Jagiellońskiego, była przewodnicząca Rady Politycznej Ligi Polskich Rodzin, uważa, że omawiany problem jest wykorzystywany do manipulacji społecznej dla uzyskania korzyści politycznych: „PiS udaje, że reprezentuje elektorat katolicki, manifestując swoją obecność na uroczystościach kościelnych, odwołując się do religijnych symboli czy – wreszcie – występując w katolickich mediach. Jego przedstawiciele wypowiadają się często jako jedyni politycy w katolickich dziennikach i tygodnikach, co sprawia, że nabierają one charakteru biuletynów tej partii. Jednakże w sprawach fundamentalnych dla katolicyzmu i jego wyznawców PiS nie uczynił niczego, co potwierdzałoby działanie na ich rzecz"[2].

Z kolei lewicowi politycy – zarówno w Polsce, jak i w innych krajach Unii Europejskiej – zachęcają do otwartości wobec uchodźców. W ich argumentacji często przywoływany jest fakt odpowiedzialności Zachodu za obecny kryzys. Nie chodzi tu jedynie o obarczanie winą koalicji pod przywództwem Stanów Zjednoczonych za wojnę w Iraku, Afganistanie i Syrii oraz wywołanie przez służby specjalne przewrotów politycznych w niektórych państwach Afryki Północnej, lecz także o wielowiekową politykę kolonializmu i eksploatacji podbitych przez europejskie państwa terenów. Wszystko to wywołało reakcje zwrotne, w tym napływ mieszkańców kolonii do Europy i Ameryki Północnej. W tej optyce to Zachód ponosi odpowiedzialność za rozchwianie stabilności świata. Jednak – co ważniejsze – lewica opowiada się za polityką społecznej płynności, zgodnie z założeniami transformacji bytu i jego dialektycznego rozwoju. Przełomy społeczne są zatem czymś naturalnym, co więcej – są czymś pożądanym, bowiem prowadzą do postępu[3].

Powyższe dylematy przypominają starą dyskusję na temat czystości ras. Wydawało się, że po tragicznych doświadczeniach Holokaustu nie tylko Europa, ale cały świat wyciągnie lekcję i nigdy nie dopuści, by czystki etniczne na nowo zaistniały w historii człowieka. Wystarczy jednak wspomnieć wydarzenia z lat 90. ubiegłego stulecia z terenów byłej Jugosławii, by przekonać się, że wczorajsi sąsiedzi, a nawet członkowie jednej rodziny, przy zaistnieniu odpowiednich warunków potrafią nienawidzić i zabijać tylko z powodu przynależności do innego

[1] R. Czarnecki, *Nieodwracalna islamizacja Europy?*, https://dorzeczy.pl/6660/Nieodwracalna-islamizacja-Europy.html [dostęp: 01.11.2017].
[2] *PiS manipuluje katolickim elektoratem* – rozmowa z prof. Anną Raźny, http://mysl-polska.pl/node/19 [dostęp: 02.11.2017].
[3] *Krytyki Politycznej Przewodnik Lewicy*, http://przewodniklewicy.krytykapolityczna.pl/lewica.php [dostęp: 06.11.2017].

narodu czy religii. Problemy te nie omijają najbardziej rozwiniętych demokracji świata. Jeszcze ponad sto lat po oficjalnym zniesieniu niewolnictwa w Stanach Zjednoczonych w praktyce funkcjonowała segregacja rasowa. Działalność i zabójstwo na tym tle w 1968 r. Martina Luthera Kinga bynajmniej nie wyeliminowało problemu rasizmu, a organizacje typu Ku Klux Klan mają się całkiem dobrze. Również Europa nie jest wolna od tego problemu; kryzys migracyjny wzmocnił napięcia na tle rasowym i religijnym.

W Polsce osią tego typu napięć są kwestie religijne. Na pierwszy plan wysuwane są dzisiaj różnice pomiędzy chrześcijaństwem a islamem, które mają uniemożliwiać wspólne bytowanie ich przedstawicieli, jednak także wspólnota w obrębie denominacji chrześcijańskich dla wielu Polaków jest problematyczna. Ukształtowany przez wieki trudnych doświadczeń z odmiennymi także pod względem religijnym sąsiadami stereotyp Polaka katolika w fundamentalistycznych środowiskach wciąż funkcjonuje. Już pobieżna analiza prasowego dyskursu pokazuje, że boimy się różnorodności kulturowej i religijnej bądź też jesteśmy nią straszeni. Prezydent Duda odmówił udziału w honorowym komitecie obchodów 500-lecia reformacji, by niedługo później wziąć udział w uroczystościach z tej okazji na Zamku Królewskim w Warszawie, za co został ostro skrytykowany przez niektóre środowiska prawicowe[4].

Religia odgrywa niezwykle istotną rolę w procesach kształtowania się tożsamości jednostkowej i grupowej także w odniesieniu do różnic koncepcyjnych i kulturowych. Wystarczy spojrzeć na historię polskich Tatarów, by przekonać się, że integracja muzułmanów w tradycyjnym chrześcijańskim społeczeństwie jest możliwa. To na terenach Rzeczypospolitej Obojga Narodów możliwe były np. małżeństwa mieszane na długo przed tym, kiedy stało się to dopuszczalne w Europie Zachodniej[5]. Polscy muzułmanie walczyli w narodowych powstaniach w XIX w., a w okresie dwudziestolecia międzywojennego posiadali swój kapelanat w Wojsku Polskim. Wystarczy wspomnieć wieki wzajemnych twórczych inspiracji pomiędzy polskimi chrześcijanami i polskimi Żydami czy fantastyczny tygiel kulturowo-religijny, jakim było miasto Lwów. Bez tego typu fenomenów społecznych trudno sobie wyobrazić zaistnienie wielu unikalnych inicjatyw artystycznych czy naukowych, by wymienić chociażby słynną lwowsko-warszawską szkołę filozoficzną. Warunkiem rozkwitu takich przedsięwzięć było wszakże pojmowanie polskości nie przez pryzmat narodowości, lecz obywatelstwa.

Kolejnym wielkim tematem moglibyśmy uczynić kwestię wolności religijnej wraz z fundamentalnymi w tym obszarze pytaniami o rozdział państwa od instytucji religijnych czy o możliwość odejścia od religii rodziców (religia jako niezbywalne dziedzictwo czy świadomy wybór?). Wnikliwa analiza tej kwestii jest niezwykle ważna w obliczu obecnego kryzysu migracyjnego, bowiem jej efektem mogą być skuteczne programy integracji imigrantów w społeczeństwach

[4] T. Piątek, *Będzie trzeba w kolejnych wyborach wybrać katolika*, http://wyborcza.pl/7,75968,22581420,bedzie-trzeba-w-kolejnych-wyborach-wybrac-katolika-czym-podpadl.html [dostęp: 04.11.2017].
[5] J. Tyszkiewicz, *Swojskość i odrębność*, [w:] *Tatarzy muzułmanie w Polsce*, pod red. L. Bohdanowicza, S. Chazbijewicza, J. Tyszkiewicza, Niezależne Wydawnictwo Rocznik Tatarów Polskich, Gdańsk 1997, s. 133-146.

europejskich. Póki co zdecydowanie dominują spolaryzowane postawy: wrogości i zamykania granic lub bezkrytycznej akceptacji. Pojawia się wszakże coraz więcej zwiastunów zmian w tym obszarze; program pod nazwą Gdański Model Integracji Imigrantów jest chwalonym przez Komisję Europejską przykładem w tym względzie[6]. Innym przykładem są programy Instytutu Spraw Publicznych, które mają na celu wzmacnianie dialogu międzykulturowego i wzajemnego zrozumienia oraz zwalczanie stygmatyzacji migrantów[7].

Skomplikowana sytuacja polityczna w Polsce i całej Europie sprawia, że w procesie integracji imigrantów potrzebne są nieszablonowe rozwiązania. Twórcze podejście do tego problemu z pewnością można określić sztuką komunikacji międzykulturowej w dobie kryzysu migracyjnego. Jedną z inspiracji może tu być teoria i praktyka integracji społecznej stworzona przez amerykańską badaczkę i działaczkę Mary Parker Follett (1868-1933). Filozoficznym podłożem jej twórczości był procesualizm i pragmatyzm. Wybitny znawca tej problematyki John B. Cobb pisze, że „ze względu na studia w Radcliffe College, Follett należy uznać raczej za współpracowniczkę Whiteheada niż jego naśladowczynię, jako że na Harvardzie pracowała cała plejada poprzedniej generacji filozofów procesu i pragmatyzmu, takich jak William James, Charles Peirce czy Josiah Royce. W samym sercu tej szerszej społeczności myślicieli dojrzewała idea świata jako procesu, który nieustannie uaktualnia się w nowych syntezach przeszłości. Follett nazywała to ‘procesem integracji’ zbudowanym na ‘twórczym doświadczeniu’. Z kolei Charles Hartshorne pisał o ‘twórczej syntezie’, a Henry Nelson Wieman dobro człowieka przedstawiał jako wyrastające z procesu ‘twórczej transformacji’. Dla Whiteheada sednem ‘twórczości’ było stawanie się jedności w oparciu o wielość; każde zdarzenie podlega tej zasadzie. Choć Whitehead dostarczył nam najdokładniejszego opisu tego procesu, to całemu tamtemu środowisku zawdzięczamy uporządkowany obraz świata jako nieustannej integracji zamiast ruchu substancjalnych jego cząstek. Z tej perspektywy zrozumiałe staje się ugruntowanie przyszłych przekonań Mary Follett, pomimo iż rozwój uniwersytetu prowadził raczej do separacji poszczególnych dziedzin nauki niż integracyjnego ujmowania całej rzeczywistości. Wydaje się, że kwestie ontologiczne stały się mniej ważne, a uczeni tacy jak James, Peirce, Royce i Whitehead zostali zmarginalizowani. O Mary Follett niemal zapomniano. Teraz przeżywamy renesans tamtej myśli, chociaż czasami doświadczamy pewnych paradoksów. Jeśli bowiem dorobek wspomnianych wcześniej uczonych spotykał się ledwie z pobieżnym zainteresowaniem na wydziałach filozoficznych, to stał się znaczącą inspiracją w obszarze zarządzania i administracji. Follett jest tu dzisiaj uznawana nawet za fundatorkę przełomowych koncepcji, co oczywiście spotyka się z entuzjazmem środowisk filozofów procesu”[8].

[6] *Model Integracji Imigrantów*, Urząd Miejski w Gdańsku, Gdańsk 2016.
[7] *Program Polityki Migracyjnej*, Instytut Spraw Publicznych, http://www.isp.org.pl/programy, program-migracji-i-polityki-rozwojowej,projekty,236.html [dostęp 04.11.2017].
[8] J.B. Cobb, *Wprowadzenie*, [w:] M. Stout, J.M. Love, *Od ontologii do administracji. Integracja społeczna w ujęciu Mary Parker Follett*, przeł. i oprac. M. Patalon, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 1, s. 181-182. [tyt. oryg.: *Integrative Process. From Ontology to Administration*, Process Century Press, Anoka MN 2015].

Cobb ma tu na myśli m.in. przełom w teorii zarządzania, którego jedną z inspiratorek była Mary Parker Follett. Polegał on na przeniesieniu centrum decyzyjnego z wierzchołka hierarchicznie zbudowanych do tej pory organizacji gospodarczych na grupy zadaniowe. Jednym z popularnych symboli takiego nowego podejścia w biznesie jest zasada „*win-win*", w której zawarta jest idea zwycięstwa (w pełni satysfakcjonującej korzyści) wszystkich uczestników przedsięwzięcia. Tylko wtedy biznes może dalej się rozwijać. Follett aplikowała taką teorię również w pracy socjalnej, w historii której – obok Jane Addams – jest uważana za jedną z czołowych postaci. Margaret Stout i Jeannine M. Love piszą, że „Mary Follett była wpływową i powszechnie szanowaną intelektualistką okresu ery postępu, zaangażowaną w praktyczne programy pracy socjalnej oraz doradztwo w zarządzaniu (zarówno biznesowym, jak i publicznym) w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii aż do swojej śmierci pod koniec 1933 r. Podkreślić należy, że przedmiotem jej zainteresowania było przede wszystkim społeczeństwo jako całość, w mniejszym stopniu zajmowała się zarządzaniem organizacjami. Odpowiedzi na fundamentalne pytanie o sprawnie funkcjonujące i sprawiedliwe społeczeństwo szukać należy w idei 'demokratycznego zarządzania', o czym Follett pisała już w swoich pierwszych publikacjach: *The Speaker of the House of Representatives* (Follett 1896), *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government* (Follett 1918), *Community is a Proces* (Follett 1919), *Creative Experience* (Follett 1924), *Dynamic Administration* (Metcalf and Urwick 1942) oraz *Freedom & Co-ordination* (Urwick 1949). Istotą poszukiwań Mary Follett były *sposoby, w jakie jednostki wchodzą ze sobą w relacje w życiu społecznym*, przy czym pole, na którym szukała odpowiedzi było bardzo szerokie i obejmowało filozofię, etykę, teorię polityki, prawo, socjologię, psychologię, biologię, fizykę i matematykę. Wynikało to z przyjętego założenia o korelacji i 'wzajemnym zapośredniczeniu' wytyczonych źródeł eksploracji[9], co miało bezpośredni wpływ na jej krytykę systemów hierarchii i rywalizacji oraz zwrócenie się w kierunku teorii integracji jako podstawy zarządzania i funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego jako całości oraz jego reprezentacji, takich jak gospodarka i władza"[10].

Podczas wystąpienia na Międzynarodowym Kongresie Religioznawczym w Toruniu we wrześniu 2017 r.[11] autor niniejszego opracowania przedstawił trzy rodzaje demokracji wyróżnione przez Mary Parker Follett – pierwszy został określony demokracją zwycięzców i polega na tym, że obóz władzy w oparciu o autorytet siły (np. po zdecydowanej wygranej w wyborach) w pełni realizuje swój program. Zastosowanie takiego modelu prędzej czy później doprowadzi do społecznego wybuchu ze względu na marginalizację roszczeń grup mniejszościowych. Na dłuższą metę egzaminu nie zda również model kompromisu, ponieważ obie strony nie będą w pełni zadowolone z osiągniętego konsensusu. Pożądany jest

[9] M.P. Follett, *Creative Experience*, Martino Fine Books, Peabody, MA 2013, s. xvii.
[10] M. Stout, J.M. Love, *Od ontologii do administracji…*, s. 181-183.
[11] Cały referat zostanie opublikowany w tomie pokonferencyjnym pod red. M. Szulakiewicza (UMK, Toruń 2017).

model integracyjny, który polega na stałym wspólnym poszukiwaniu najlepszych rozwiązań dla dobra całej grupy[12]. Fundamentem takiego modelu jest przekonanie o procesualnym charakterze rzeczywistości. W odniesieniu do religii oznacza to rezygnację z zero-jedynkowej logiki i przejście na pozycje wspólnotowego poszukiwania (określania) prawdy teologicznej. To z kolei wymaga aktywności i świadomego uczestnictwa w procesach integracyjnych maksymalnie dużej liczby uczestników życia społecznego reprezentujących różne konteksty.

Cytowane wcześniej Margaret Stout i Jeannine M. Love zauważają, iż „Follett podkreśla, że w przeciwieństwie do tłumu, w zintegrowanej wspólnotowym myśleniem i dążeniami grupie 'przesunięte zostaje centrum [*sic*] świadomości z 'ja' jednostkowego na 'ja' grupowe. W rezultacie mamy do czynienia z wielością 'ja' wchodzących w interakcje w grupie'[13]. Wzorem samoorganizujących się społeczności lokalnych w okresie ery postępu w Stanach Zjednoczonych – również współcześnie praktyczne zaangażowanie jest drogą do wspólnotowego myślenia, zarządzania i działania. Follett jest przekonana, że 'grupy sąsiedzkie są najlepszą szkołą postawy obywatelskiej'[14], ponieważ 'nie istnieją one jedynie dla zaspokojenia lokalnych potrzeb, nawet nie dla wzmacniania więzi międzyludzkich czy akcji społecznych, lecz przede wszystkim praktycznie uczą demokracji'[15]. Jeśli ograniczymy się jedynie do pielęgnowania więzi rodzinnych, przyjacielskich czy zawodowych, nawet nie dostrzeżemy potrzeby integracji: 'Ukochana przez nas swojskość własnego środowiska nie daje możliwości prawdziwego rozwoju, bo nie pozwala dostrzec głębszych różnic. A przecież musimy doświadczać czegoś bardziej dojrzałego – radości z uświadomionej różnorodności'[16]. Taką możliwość daje uczestnictwo w 'grupach sąsiedzkich, które pobudzają do rozwoju poprzez naturalną dla nich różnorodność idei i praktyk'[17]. Tego typu naturalna różnorodność sprawia, że grupy sąsiedzkie są kolebką aktywności politycznej – 'w codziennym doświadczeniu ludzi, których spotykamy uczymy się prawdziwej empatii i zrozumienia istoty całego społeczeństwa'[18]. Taka integracja na najniższym poziomie wytwarza zdolność do inkluzji wyższego rzędu, bowiem 'nigdy nie zrozumiemy, co oznacza jedność społeczeństwa, jeśli nie osiągniemy jej w najbliższym sąsiedztwie. Jakaż może być lepsza szkoła odpowiedzialności i myślenia globalnego niż sąsiedztwo pojmowane jako żywa społeczność?"[19].

Na przełomie XIX i XX w. domy sąsiedzkie i centra komunalne wskazywane przez Mary Parker Follett jako miejsca skutecznej integracji społecznej napływających do Stanów Zjednoczonych imigrantów mogą być również wykorzystane

[12] Por. M. Stout, J.M. Love, *Follett, Mary Parker*, [in:], *Encyclopedia of public administration and public policy*, ed. D.A. Bearfield, M.J. Dubnick, 3rd edition, CRC Press, Boca Raton 2016, s. 1505--1508.
[13] M.P. Follett, *Community is a Process*, "Philosophical Review" 1919, no. 28, s. 576-588.
[14] M.P. Follett, *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government*, Pennsylvania State University Press, University Park, PA 1998 (wyd. 1 z 1918 r.), s. 578.
[15] Ibidem, s. 339.
[16] Ibidem, s. 207.
[17] Ibidem, s. 199.
[18] Ibidem, s. 196.
[19] Ibidem, s. 193; M. Stout, J.M. Love, *Od ontologii do administracji…*, s. 191-192.

w obliczu obecnego kryzysu migracyjnego w Europie. Rządowe i samorządowe ośrodki dla uchodźców nigdy nie spełnią tej funkcji, ponieważ brak w nich zaangażowania lokalnej ludności na takim poziomie, by możliwy był wzajemny przepływ wartości i kulturowych treści, na bazie których zbudowana byłaby nowa jakość wspólnego zamieszkiwania gości i ich gospodarzy. Mrzonki niektórych polityków o budowie murów pomiędzy cywilizacjami doprowadzić mogą tylko do wzrostu napięcia. Jak mawiał Abraham Joshua Heschel, żadna religia – i zapewne żadna kultura – nie jest samotną wyspą[20]. Świat i jego kultury ulegają ciągłym przeobrażeniom, a ludzie go zamieszkujący zawsze się przemieszczali i dalej będą to czynić – niektórzy z własnej woli, powodowani zainteresowaniem innością, inni zmuszeni do tego wojnami, prześladowaniami, biedą oraz zmianami klimatycznymi. Odpowiedzialnością tych, którzy zamieszkują bogatszą i dostatniejszą część ziemi, jest mądre przygotowanie się na tego typu zmiany. Propozycja Mary Parker Follett niewątpliwie może być w tym przydatna.

Literatura

1. Cobb J.B., *Wprowadzenie*, [w:] M. Stout, J.M. Love, *Od ontologii do administracji. Integracja społeczna w ujęciu Mary Parker Follett*, przeł. i oprac. fragmentów książki M. Patalon, „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 1.
2. Czarnecki R., *Nieodwracalna islamizacja Europy?*, https://dorzeczy.pl/6660/Nieodwracalna-islamizacja-Europy.html [dostęp: 01.11.2017].
3. Follett M.P., *Community is a Process*, "Philosophical Review" 1919, no. 28.
4. Follett M.P., *Creative Experience*, Martino Fine Books, Peabody, MA 2013.
5. Follett M.P., *The New State: Group Organization the Solution of Popular Government*, Pennsylvania State University Press, University Park, PA 1998.
6. Heschel A.J., *Człowiek nie jest sam. Filozofia religii*, przeł. K. Wojtkowska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa 2008.
7. *Krytyki Politycznej Przewodnik Lewicy*, http://przewodniklewicy.krytykapolityczna.pl/lewica.php [dostęp: 06.11.2017].
8. *Model Integracji Imigrantów*, Urząd Miejski w Gdańsku, Gdańsk 2016.
9. Piątek T., *Będzie trzeba w kolejnych wyborach wybrać katolika*, http://wyborcza.pl/7,75968,22581420,bedzie-trzeba-w-kolejnych-wyborach-wybrac-katolika-czym-podpadl.html [dostęp: 04.11.2017].
10. *PiS manipuluje katolickim elektoratem* – rozmowa z prof. Anną Raźny, http://mysl-polska.pl/node/19 [dostęp: 02.11.2017].
11. *Program Polityki Migracyjnej*, Instytut Spraw Publicznych, http://www.isp.org.pl/programy,program-migracji-i-polityki-rozwojowej,projekty,236.html [dostęp: 04.11.2017].
12. Stout M., Love J.M., *Follett, Mary Parker*, [in:] *Encyclopedia of public administration and public policy*, ed. D.A. Bearfield, M.J. Dubnick, 3rd edition, CRC Press, Boca Raton 2016.

[20] Zob. A.J. Heschel, *Człowiek nie jest sam. Filozofia religii*, przeł. K. Wojtkowska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa 2008.

13. Stout M., Love J.M., *Integrative Process. From Ontology to Administration*, Process Century Press, Anoka MN 2015; przekład na język polski fragmentów książki: *Od ontologii do administracji. Integracja społeczna w ujęciu Mary Parker Follett*, M. Patalon, „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 1.
14. Tyszkiewicz J., *Swojskość i odrębność*, [w:] *Tatarzy Muzułmanie w Polsce*, pod red. L. Bohdanowicza, S. Chazbijewicza, J. Tyszkiewicza, Niezależne Wydawnictwo Rocznik Tatarów Polskich, Gdańsk 1997.

THE ART OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE MIDST OF MIGRANT CRISIS

Abstract: *The text deals with possible application of Mary Parker Follett's theory of social integration in social work with immigrants. Specially her idea of Community Centers seems to be very helpful in midst of migrant crisis in Europe.*

Maria Klepar

CULTURAL-CREATIVE COMPONENT IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE FACILITATES OF INTERNATIONAL RELATIONS

The article clarifies that the strengthening of cultural ties must become a powerful factor in counteracting attempts to establish new dividing lines in Europe, in order to create panoramic conception of Ukraine as a state which respect national culture's historical traditions and simultaneously develop a dual cultural life under the conditions of diversity, cultural and linguistic pluralism.
And culture is an area where intensification can not only increase mutual understanding but also be the basis for further political and economic rapprochement, which is extremely important in developing relations with states.

Introduction

International relations are a specific branch of social relations, realized both in forms of economic, political, cultural, legal and diplomatic interactions, and relations between large social groups united in states, state unions, social economic, political movements.

With the strengthening of international cooperation through the active processes of globalization, the international relations branch gains weight, which by its in turn, leads to the need for harmonization of international cooperation at different levels. In this context, a special role is played by the professional training of international specialists, who in the future will implement the main strategies of international activity.

Many graduates of the Faculty of International Relations, having received solid knowledge, are not able to work effectively in a specialty either in Ukraine or abroad. We see the reasons, first of all, in highly specialized training, which, at first glance, has significant advantages (rapid entry of a young specialist into a particular professional situation, high initial effect of his activity), in the future professional field is not competitive in the market of educational services.

In our opinion, one of the disadvantages of practical training is the inadequate level of cooperation culture of a specialist-internationalist and a culture in general. At the same time it should be understood that personal and professional culture is not knowledge of it, but purposeful creative activity in its process and system. Consequently, the formation of the general and professional

culture of future specialists in international relations is very relevant, which also led to the choice of the topic of the article – to assess the cultural and creative component in the training of prospective specialists in international relations and to offer effective ways to form their general and professional culture.

The main part of the article

Culture is an area whose intensification can not only increase mutual understanding but also be the basis for further political and economic rapprochement, which is extremely important in the context of the development of relations with the states of the Mediterranean, as well as with the countries of the post-Soviet space. The cultural factor of the European integration process involves placing on the fore the pan-European, common for all European cultures, traits and traits, while preserving their diversity and specificity of development.

Ukraine is a European state not only because of its geographical location, but also its historical past, belonging to the cultural one the traditions of Western civilization. So today, when we face the problem of self-identification in a multicultural society, when globalization has come to our full potential, the Ukrainian state must strengthen its role in supporting the sphere of national culture. Strengthening cultural ties must become a powerful factor in counteracting attempts to establish new dividing lines in Europe, to create a panoramic perception of Ukraine as a state that respects the historical traditions of domestic culture and, at the same time, develops dynamic cultural life in conditions of diversity, cultural and linguistic pluralism.

Transforming Europe not only in economic but also in the political project involves the creation of a single European identity, a single European consciousness within a single socio-cultural space. Such a formulation of a task that would also include a single cultural space is essential in the context of European integration. International experts are experts who know the countries and regions of the world (their geography, history, peculiarities of economic, political, cultural, ethno-national, spiritual development, demographic situation, migration processes, environmental problems, interfaith relations, etc.), have foreign languages and know how to analyze the influence of global and regional factors on the foreign policy of states and international relations.

Within the framework of its specialization, international experts:

- make to search and process any special information of a political, economic, cultural-spiritual and international-legal nature, to draw up documents and to conduct correspondence (of course, in a corresponding foreign language);

- to perform analytical, advisory, and expert functions on the peculiarities of the development of individual countries and regions, and thereby provide appropriate international contacts, negotiate and seek solutions to various problems in the field of external relations of both the state and non-state structures.

Specialist culture as an integrative indicator of the creative potential of behavior and activity consists in the unity and interaction of all components: the outlook (it characterizes the cognitive capacity, intellectual potential), abilities and abilities (creating a space for the subject-practical and theoretical experience of the individual), the norms and methods activities (regulate actions and actions), culture of feelings (defines emotional sphere of the person, its emotional saturation, intelligence).

The indicators of culture include: the degree of latitude of the worldview, the orientation of the individual, the degree of social activity in general, tolerance, the possession of various methods of activity, the nature of emotional perception and response, the development of intuition, the ability to predict, etc. But it should be borne in mind that they are based on a general indicator of the development of a person's culture as a measure of versatile creative activity. Accordingly, personal culture is the only process of accumulation of knowledge, experience and qualitative implementation of their activities and behavior. The personality culture is both a state and a result, and a productive process of assimilation and creation of social values. It involves the harmony of all components and their integral formation in the activity. Formation of the personal culture of the future specialist-internationalist is a complex process of enriching the individuality, in which the formation of a personal culture and the formation of the qualities of intelligence cross.

A specialist in international relations is preceded by the need to cultivate intelligence in the first place, in order to meet his profession, to be successful in the modern world. We proceed from the fact that the main thing for specialists is the depth of thought, professional competence, speech including value hierarchy, semantic priorities, combined with high spirituality, creative potential.

It was discovered that the cultural factor was a powerful precondition for the development of European integration, had a great influence on the dynamics of the European integration process, and served as an instrument for strengthening the social consolidation and European identity through the support of common European cultural values. It is proved that the cultural factor of European integration has become the basis for cultural, economic and socio-political rapprochement of European peoples, acts as a mechanism of interaction of European states within the framework of the common integration process in Europe and is one of the main conditions for the formation of a pan-European cultural space on the basis of preservation of the cultural diversity of European nations. Among the diversity of ideas and pedagogical principles we will distinguish those who can help in the educational work of international students in higher education:

- relations between teachers and students are built as a creative collaborative work. Communication should take place on the principle – not with their knowledge of students, but with students to science and its depths. Respect for the thoughts of everyone, if supported by arguments, is logically substantiated. Restricted, scientifically proven denial;
- education, education and self-education are based on the individual interest of students, their abilities and efforts to achieve the goal. Cognitive activity is formed on the basis of the interests and potentials of those who study;
- independent work of students, aimed at the result, should be a significant part of the joint teaching and research activities of the teacher and students. Otherwise, knowledge is absorbed by students simplified, primitive, form stereotyped thinking;
- formation of students of critical thinking contributes to the development of the motivation of activity, passion for it, the desire to become the best, successful in life;
- the idea of free choice of forms, directions, methods of activity also forms a motivational sphere, develops creative thinking, skills are critically to appreciate their capabilities and to strive for an independent solution of complex tasks (including within the framework of self-education);
- realization of the idea of advance in educational and scientific activities creates a situation of competition in the mastery of knowledge, stimulates the mastering of the basics of professional skills, the formation of a specialist;
- formation of system thinking, ability to "curtail" and detail information, predict the result of discipline the mind, forms a broad intellectual ability, and this is an important feature of professional culture specialist.

Self-control and self-organization as a basis for the formation of leadership skills of the future specialist-internationalist must be combined with the skills of self-government. The formation of these features should take place in creative activity, rather than stereotyped imitation.

- The principle of education in labor activity is realized only in conditions of its saturation with creative and moral-aesthetic tasks.
- The title of upbringing remains a personal approach, the absolute recognition of the dignity of each person, her right to choose, the actual judgments, an independent act.
- The principle of commonwealth of teachers-like-minded people in the creative education of future specialists. The formation of a culture of specialists of internationalists is impossible at the department, where the culture of joint activity and interpersonal communication of teachers is not formed.

Therefore, updating the requirements for the personal characteristics of future specialists should be supplemented with the requirements for the faculty. At first glance, these ideas and principles have no novelty, but are assembled into a unified system and are united by a creative setting; they become a holistic

platform for wise pedagogical action. The use of the course "History of Ukrainian and Foreign Culture" can become a holistic platform for the development of the general and professional culture of future specialists in international relations. He outlined course will allow students to acquaint students with cultural heritage, peculiarities of their preservation and cultivation, because with the help of these cultural achievements, they develop spiritually, foreknowledge, raise their level of perception. Historical sources say that the nineteenth and past centuries will always be regarded with astonishment, because, despite the fact that we had to survive (two terrible wars, various crushing occupations, the Holodomor, etc.), we did not cease to be ourselves, first of all, thanks to culture. Today, on the threshold of great changes in the life of our people, we can not even imagine the realization of justified dreams of the existence of a fully original society without the continuation of the process of cultural development. It is the preservation of the past and future development that will help us to consciously become one people.

The great philosopher Lubomyr Husar, on the basis of his personal experience, illustrated the unifying energy of culture. In the 70-80s of the last century, it was possible to visit Ukrainian settlements in different countries on different continents. What struck was a role in the life of Ukrainian communities of Taras Shevchenko. Large settlements, as a rule, have in their country a monument of Kobzar, which is very revered. For example, at the opening of the monument to Shevchenko in Washington, a circle of 100,000 Ukrainians gathered. Nearly all the Ukrainian community, regardless of age, religion, education, arrived in Paraguay to open such a monument in the Enkarnation area.

"Not every country", wrote Lubomyr Husar, "was able to put a monument to our genius poet, but in every community I visited in February or March I was preparing a Shevchenko concert. The figure of Taras Shevchenko united all those who came from Ukraine, some of whom lived outside the Motherland for several years or more than half a century. In almost every case, they recited poems, sang songs for the words of Shevchenko, but, most importantly, they were very pleased with their presence at such a public celebration.

We must not forget that culture carriers are also people, talented, creative, kind people. They can be born in the wards or under the village ribbon – the origin is not a decisive element. A bearer of a common culture can be any person, provided that he sincerely wishes to develop his or her talent. It is these people who become carriers of culture and deserve respect and memory, build a new Ukraine. Despite all other state-building processes, we must not forget about culture, because this gift more than any other will make Ukraine a favorite home for our people and a powerful, peacekeepable, worthy international attention and respect for a member of humanity. An extremely important role in the formation of a professional culture of a specialist plays industrial practice. The student is immersed in a professional environment, interacts with representatives of the profession, carriers of professional values. In the content

of the requirements for industrial practice, in our opinion, should be a separate point to lay the analysis of the culture of industrial relations in the team and culture of specialists, managers in general. Particular attention should be paid to the culture of business papers, reports. The skills of writing down, systematizing records are disciplined by the specialist, allow you to save a lot of time while performing tasks. Clearly formulated, neatly presented results add confidence, persuasiveness during the report.

Conclusions

The proposed lecture course for specialists in international relations – "History of Ukrainian and foreign culture" will teach students to understand the music, literature, architecture, fine arts, which will enable systematically to examine the cultural heritage of the world and human activity, to comprehend the integral picture of the world, to imagine the uniqueness of human civilization, uniqueness of national cultures. Such an interdisciplinary approach in the professional training of international specialists will contribute to the harmonious development of the professional competencies necessary for the implementation of a specialist as a successful employee of a relevant industry capable of professional mobility and work with innovative technologies, which in turn will enable the formation of a holistic worldview and understanding of all processes of world development and, accordingly, will create an opportunity for professional realization in different countries of the world.

References

1. Andrienko P.P., *Some aspects of training specialists in the field of international relations*, "Bulletin of the State Academy of the leading personnel of culture and arts. – K.: Millennium" 2010, no. 3, p. 56-60.
2. Dolgosh K.I., *Formation of readiness of students of the faculty of international relations for creative professional activity: author's abstract. dis for obtaining sciences*. Degree Candidate ped Sciences: special 13.00.04 «Theory and met hods of professional education» Vinnytsia, 2009, 20 p.
3. Dolgosh K.I., *Implementation of innovative methods in the process of studying the professional language by students of the faculty of international relations*, [in:] *Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*, ed. I.A. Zyazun et al., Kyiv–Vinnytsya: "Vinnitsa" 2008, no. 18, p. 351-356.

KOMPONENTY KULTURALNO-TWÓRCZE W PROFESJONALNYM NAWIĄZYWANIU STOSUNKÓW MIĘDZYNARODOWYCH

Streszczenie: *Artykuł udowadnia tezę, że wzmocnienie więzi kulturowych może stać się istotnym czynnikiem przeciwdziałania próbom ustanowienia nowych linii podziału w Europie, a tym samym może przyczynić się do stworzenia panoramicznej koncepcji Ukrainy jako państwa, które szanuje historyczne tradycje kultury narodowej i jednocześnie rozwija życie kulturalne zgodnie z zasadami różnorodności oraz kulturowego i językowego pluralizmu. Kultura jest specyficznym obszarem działania, którego intensyfikacja może nie tylko zwiększyć wzajemne zrozumienie, ale także być podstawą do dalszego zbliżenia politycznego i gospodarczego, co jest niezwykle ważne w rozwijaniu stosunków międzynarodowych.*

Iwona Dwojacka
Irena Sorokosz

PROJEKTY MOBILNOŚCI W RAMACH PROGRAMÓW ERASMUS I ERASMUS+

Artykuł przedstawia historię rozwoju programu Erasmus od 1987 r., jego zmiany i modyfikacje. Ukazano w nim trzy fazy programu obejmujące lata 1987-2013 wraz ze wszystkimi programami składowymi (Sokrates, Comenius, Lingua Minerva, Grundtvig, Arion, Naric, Uczenie się przez całe życie). Autorki omawiają także czwartą fazę programu – Erasmus+, przewidzianą na lata 2014-2020, której zadaniem jest wspieranie efektywnego wykorzystywania potencjału kapitału społecznego oraz promowanie idei uczenia się przez całe życie. W artykule przedstawiono akcje realizowane w ramach programu Erasmus+ oraz wskaźniki uzyskiwane w ramach współpracy, a także dane dotyczące udziału Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu w programie Erasmus+.

Wprowadzenie

W dobie globalizacji, szybkich zmian na rynku pracy i wysokiej mobilności zawodowej wiele uczelni, szkół i organizacji zajmujących się kształceniem i przygotowaniem do pełnienia ról zawodowych poszukuje jak najlepszych metod działania. Nie sposób przecenić działania i wkład Unii Europejskiej (UE) w poszerzanie współpracy, mobilności, kształcenia przyszłych kadr i rozwijanie współpracy międzynarodowej. Wszystkie programy realizowane od 1987 r. niosą ze sobą wiele możliwości otwarcia się na nowe zakresy działania, myślenia, tworzenia.

1. Program Erasmus – historia i rozwój

Program Erasmus powstał na mocy decyzji Rady nr 87/327/EEC z 15 czerwca 1987 r. jako „Europejski program działań na rzecz mobilności studentów" (*European Action Scheme for the Mobility of University Studies*). Program otrzymał nazwę na cześć niderlandzkiego filologa, filozofa, pedagoga, jednego z czołowych humanistów renesansu – Erazma z Rotterdamu (1466-1536). Erasmus zakładał propagowanie wymiany studentów na skalę europejską i rozwijanie międzynarodowej współpracy między uczelniami. Jego zasięg i cele poszerzały się

w kolejnych latach. Dziś jest jednym z najbardziej znanych programów UE, który obchodzi w tym roku swoje 30. urodziny.

W Polsce prawo uczestnictwa w programie Erasmus mają publiczne i niepubliczne szkoły wyższe wpisane do rejestru Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, kształcące studentów na poziomie licencjackim, inżynierskim, magisterskim oraz doktoranckim.

Pierwsza faza programu obejmująca lata 1987-1995 to okres wspierania współpracy międzyuczelnianej. Główne działania koncentrowały się wokół wymiany studentów i nauczycieli, wspólnego tworzenia programów studiów z innymi uczelniami i organizacji kursów. Od 1989 r. rozpoczęto prace nad wprowadzaniem Europejskiego Systemu Transferu Punktów (**ECTS**, *European Credit Transfer System*), którego celem było stworzenie uregulowań prawnych i organizacyjnych dotyczących prowadzenia studiów. Przyjęcie tego systemu przez wszystkie uczelnie uczestniczące w tym programie umożliwiło wzajemną akceptację zaliczeń i egzaminów przez uczestniczące w programie uczelnie.

Początkowo w programie uczestniczyły kraje starej „dwunastki" UE. Na początku lat 90. dołączyły do nich państwa obszaru EFTA/EOG (*European Free Trade Assotiation/European Economic Area*).

Druga faza programu obejmowała lata 1995-1999 i 2000-2006. W początkowym okresie komponent Erasmus funkcjonował w ramach programu współpracy UE pod nazwą Socrates I, a w kolejnych latach jako Socrates II. Program Erasmus obejmował m.in. współpracę europejskich szkół wyższych w zakresie programów nauczania, inicjowanie kontaktów naukowo-badawczych, transgraniczne partnerstwo szkół wyższych.

W skład pakietu Sokrates wchodziły także, oprócz programu Erasmus:

- **program Comenius**, którego głównym zadaniem było szkolenie nauczycieli poprzez wspieranie europejskich projektów doskonalenia zawodowego mające na celu wzrost poziomu nauczania. Duży nacisk położony został na wprowadzenie nowoczesnych metod nauczania (w tym technologii informatycznej);
- **program Lingua** (*Programme to Promote Foreign Language Learning*), którego podstawowym celem było wspieranie kształcenia i dokształcenia nauczycieli przez refundację kursów językowych, inicjowanie programów wymiany uczniów, wspieranie młodzieży studiującej za granicą oraz kształcenie i dokształcanie językowe pracowników sektora gospodarki;
- **program Minerva**, który zakładał podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, instruktorów, organizatorów i administratorów edukacji niestacjonarnej oraz wspieranie multimedialnych sposobów komunikacji;
- **program Grundtvig**, którego celem było przede wszystkim propagowanie wiedzy na temat kultury, tradycji i języków państw członkowskich UE, a także historii i funkcjonowania UE. Program umożliwiał także wymianę informacji pomiędzy placówkami prowadzącymi edukację dorosłych;
- **program Arion** (*Programme of study visits for education specialists*), skupiający się na wymianie informacji i doświadczeń w dziedzinie szeroko pojętej edukacji oraz na nawiązywaniu kontaktów z instytucjami i placówkami edukacyjnymi w innych państwach;

- **sieć Eurydice**, której celem była wymiana informacji i analiz na temat systemów edukacji w Europie, a najważniejszym zadaniem – publikacja raportów porównawczych oraz informacji krajowych dotyczących różnych aspektów działania systemów edukacji;
- **program Naric** (*National Academic Recognition Information Centre*), zajmujący się analizą zagadnień z zakresu wspólnej polityki edukacyjnej w poszczególnych krajach członkowskich UE.

Aktywny udział polskich uczelni w programie Socrates-Erasmus rozpoczął się w roku 1998/1999, kiedy to 46 polskich szkół wyższych podpisało kontrakt uczelniany z Komisją Europejską. W roku 2002/2003 w programie uczestniczyło już 120 uczelni, a w roku 2003/2004 – 151, zaś w roku 2004/2005 – 169[1].

Trzecia faza programu objęła lata 2007-2013. Od roku akademickiego 2007/2008 Erasmus stał się częścią programu „**Uczenie się przez całe życie"** (LLP, *the Lifelong Learning Programme*). Program LLP uruchomiony w dziedzinie edukacji i doskonalenia zawodowego przewidziany został na lata 2007-2013 i przede wszystkim koncentrował się na koncepcji kształcenia przez całe życie, na otwarcie się uczelni na potrzeby gospodarki oraz na podniesienie jakości funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Miał on na celu jeszcze wzmocnienie współpracy pomiędzy krajami UE oraz wspieranie wymiany studentów i nauczycieli z krajów członkowskich.

Celami programu LLP było m.in.:

- wspomaganie procesów przystosowania się do nowych warunków społecznych i ekonomicznych w perspektywie zjednoczonej Europy;
- promocja kreatywności, konkurencyjności, szans na zatrudnienie oraz rozwoju przedsiębiorczości;
- przyczynienie się do zwiększonego uczestnictwa w programie przez dzieci, młodzież, nauczycieli i kadrę edukacyjną oraz osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i grupy upośledzone ze względów socjalno-ekonomicznych;
- wspieranie rozwoju innowacyjności korzystania z nowoczesnych technologii komunikacyjnych[2].

W skład pakietu LLP wchodziły, oprócz programów Comenius, Erasmus i Grundtvig, także: **program Leonardo da Vinci**, którego głównym celem była promocja i poprawa systemów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz **program Jean Monnet** adresowany do uczelni w państwach członkowskich UE, mający ułatwiać wprowadzanie studiów dotyczących integracji europejskiej poprzez dotacje na rozruch.

W programie i pakietach LLP uczestniczyło 27 krajów członkowskich UE: Austria, Belgia, Bułgaria, Czechy, Cypr, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Malta, Niemcy, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Węgry, Włochy,

[1] www.nauka.gov.pl/programy.../informacja-o-programie-socrates-erasmus [dostęp: 16.11.2017].
[2] Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:32006D1720 [dostęp: 15.11.2017].

Wielka Brytania, i kraje EFTA: Islandia, Liechtenstein, Norwegia, oraz kraj kandydujący do członkostwa w UE: Turcja.

W tym okresie wprowadzono nowe formy mobilności, praktyki w zagranicznym przedsiębiorstwie lub instytucji, wyjazdy szkoleniowe dla pracowników uczelni. Program wspierał także projekty współpracy wielostronnej między uczelniami. W roku akademickim 2012/2013 z udziału w programie skorzystały 3 mln studentów europejskich.

W latach 1998-2014 na stypendium Erasmusa wyjechało ogółem 155 092 polskich studentów. W poszczególnych latach akademickich kształtowało się to następująco (tab.1).

Tabela 1. Liczba uczelni i studentów uczestniczących w programie Erasmus

Rok akademicki	Liczba uczelni posiadających Kartę Uczeni Erasmusa	Liczba studentów polskich wyjeżdżających w ramach programu Erasmus	Liczba studentów zagranicznych przyjeżdżających w ramach programu Erasmus
1998/1999	46	1426	220
1999/2000	74	2813	466
2000/2001	98	3691	614
2001/2002	98	4322	750
2002/2003	120	5419	996
2003/2004	151	6278	1459
2004/2005	187	8388	2332
2005/2006	217	9974	3063
2006/2007	240	11 219	3730
2007/2008	256	12 854	4446*
2008/2009	264	13 402	4923
2009/2010	288	14 021	6070
2010/2011	302	14 234	7583
2011/2012	315	15 315	8972
2012/2013	324	16 219	10772
2013/2014	331	15 517	11 693
Suma		**155 092**	**68 089**

*od roku akademickiego 2007/2008, podane liczby są sumą wyjazdów/przyjazdów studentów na studia i na praktyki

Źródło: *Erasmus w liczbach*, http://www.erasmus.org.pl/www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki.html [dostęp: 15.11.2017].

2. Akcje w ramach programu Erasmus+

Od 1 stycznia 2014 r. program „Uczenie się przez całe życie" został zastąpiony programem o nazwie **Erasmus+** z przedziałem działania przewidzianym na lata 2014-2020. Jest to **czwarta faza** programu, który ma za zadanie wspierać kraje uczestniczące w zakresie efektywnego wykorzystywania potencjału kapitału społecznego oraz promowania idei uczenia się przez całe życie. Najważniejsze zadania to m.in.:

- walka z bezrobociem, wzmacnianie i usprawnianie systemów edukacji i szkoleń oraz umożliwianie obywatelom zdobywania umiejętności wymaganych dziś przez pracodawców;
- wspieranie starań na rzecz efektywnego wykorzystywania potencjału umiejętności ludzkich i kapitału społecznego, potwierdzając jednocześnie zasadę uczenia się przez całe życie przez powiązanie wsparcia na rzecz uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego w dziedzinach kształcenia, szkolenia i sportu;
- promowanie systemowych reform zgodnie z ustaleniami na szczeblu UE; zapewnienie organizacjom młodzieżowym i osobom pracującym z młodzieżą możliwości szkolenia oraz współpracy w celu nadania pracy z młodzieżą wymiaru europejskiego;
- wspieranie działań z zakresu sportu powszechnego w krajach uczestniczących w programie oraz promowanie europejskiej współpracy politycznej w dziedzinie sportu[3].

Struktura programu Erasmus + obejmuje trzy typy działań:

- **Akcja 1. Mobilność edukacyjna,** gdzie działania mają na celu osiągnięcie następujących rezultatów:
  - lepszych wyników w nauce;
  - większych szans na zatrudnienie i lepszych perspektyw kariery;
  - większego zmysłu inicjatywy i przedsiębiorczości;
  - większego usamodzielnienia i poczucia własnej wartości;
  - lepszej znajomości języków obcych;
  - większej świadomości międzykulturowej;
  - bardziej aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym;
  - większej wiedzy na temat projektów europejskich i wartości UE;
  - większej motywacji do dalszego uczestnictwa w (formalnym/pozaformalnym) kształceniu lub szkoleniu po okresie spędzonym za granicą w ramach mobilności[4].
- **Akcja 2. Współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk**, gdzie działania mają na celu osiągnięcie następujących rezultatów:
  - wyższą jakość kształcenia, szkolenia i pracy z młodzieżą w Europie i poza nią: połączenie wysokiego poziomu doskonałości i atrakcyjności ze zwiększonymi możliwościami dla wszystkich, również dla osób defaworyzowanych;
  - lepsze dostosowanie systemów kształcenia, szkolenia i na rzecz młodzieży do potrzeb i możliwości oferowanych przez rynek pracy oraz bliższe powiązania z biznesem i społecznością;
  - sprawniejsze zapewnianie i ocenę umiejętności podstawowych i umiejętności przekrojowych, w szczególności umiejętności z zakresu przedsiębiorczości, kompetencji społecznych, obywatelskich, międzykulturowych i językowych, krytycznego myślenia oraz umiejętności cyfrowych i korzystania z mediów;

[3] http://erasmusplus.org.pl/o-programie/priorytety/ [dostęp: 15.11.2017].
[4] http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf, s. 32 [dostęp: 15.11.2017].

- zwiększone synergie i powiązania oraz większą drożność między różnymi sektorami kształcenia, szkolenia i na rzecz młodzieży na szczeblu krajowym, wraz z lepszym wykorzystaniem europejskich narzędzi odniesienia służących uznawaniu, poświadczaniu i przejrzystości kompetencji i kwalifikacji; szersze wykorzystanie efektów kształcenia do opisywania i określania kwalifikacji, części kwalifikacji i programów nauczania w ramach wsparcia nauczania i uczenia się oraz w ramach oceny;
- nawiązanie współpracy międzyregionalnej i transnarodowej między władzami publicznymi w dziedzinie kształcenia, szkolenia i młodzieży oraz zacieśnienie jej;
- bardziej strategiczne i zintegrowane wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) i otwartych zasobów edukacyjnych (OER) w systemach kształcenia, szkolenia i na rzecz młodzieży;
- większą motywację do uczenia się języków obcych dzięki innowacyjnym metodom nauczania lub lepszym powiązaniom z praktycznym wykorzystaniem umiejętności językowych wymaganych na rynku pracy; wzmocnioną interakcję między praktyką, badaniami i polityką[5].

- **Akcja 3. Wsparcie w reformowaniu polityk**, gdzie m.in. rezultatami są:
  - poprawa jakości, efektywności i równych możliwości dostępu do systemów kształcenia i szkolenia oraz polityk młodzieżowych poprzez otwarte metody koordynacji;
  - wspieranie wdrażania ogólnych zaleceń i zaleceń dla poszczególnych krajów wynikających z europejskich semestrów; promowanie transnarodowej współpracy i wzajemnego uczenia się wśród właściwych władz na najwyższym szczeblu politycznym w celu udoskonalenia systemów, struktur i procesów;
  - wspieranie sieci europejskich i wdrażanie narzędzi promujących przejrzystość i uznawalność umiejętności i kwalifikacji nabywanych w ramach formalnego, pozaformalnego i nieformalnego uczenia się; wspieranie aktywnego zaangażowania sieci społeczeństwa obywatelskiego i organizacji pozarządowych we wdrażanie polityki;
  - podnoszenie poziomu wiedzy na temat rezultatów europejskich strategii politycznych i rezultatów programu Erasmus+ oraz ułatwianie ich wykorzystywania na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym[6].

Obejmuje także dwie akcje specjalne: **Sport** (współpraca i organizacja niekomercyjnych europejskich imprez sportowych) i **programu Jean Monnet** (badania i nauczanie, prowadzenie debaty ze światem akademickim).

[5] http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf, s. 135 [dostęp: 15.11.2017].
[6] http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf, s. 209 [dostęp: 15.11.2017].

Tabela 2. Akcje w ramach programu Erasmus+

Akcja	Główne cele
Mobilność edukacyjna	Mobilność oraz organizacja wydarzeń na dużą skalę w ramach Wolontariatu Europejskiego Odbycie wspólnych studiów magisterskich, a także korzystanie w trakcie nauki w innym kraju z nisko oprocentowanych pożyczek Wspomaganie kadry i osób pracujących z młodymi ludźmi w zakresie rozwoju kompetencji zawodowych i językowych Pogłębienie wiedzy na temat strategii w dziedzinie kształcenia, szkolenia oraz młodzieży Zwiększenie kompetencji związanych z profilami zawodowymi wspomnianych osób (nauczaniem, szkoleniem, pracą z młodzieżą itp.) Zwiększenie zakresu wiedzy o praktykach, strategiach i systemach w dziedzinie kształcenia, poszerzenie zrozumienia powiązań między formalnym i pozaformalnym kształceniem, szkoleniem zawodowym i rynkiem pracy Polepszenie jakości pracy i działań na rzecz studentów, stażystów, praktykantów, uczniów, dorosłych słuchaczy, osób młodych i wolontariuszy Zwiększenie zrozumienia różnorodności społecznej, językowej i kulturowej oraz podniesienie wrażliwość na nią Zwiększenie możliwości doskonalenia zawodowego i rozwoju kariery, polepszenie znajomości języków obcych i zwiększenie motywacji i satysfakcji z codziennej pracy
Współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk	Tworzenie partnerstwa strategicznego w dziedzinie edukacji, szkoleń i młodzieży Zawieranie sojuszy na rzecz wiedzy oraz umiejętności sektorowych Budowanie potencjału w dziedzinie młodzieży Korzystanie z doświadczeń innych podmiotów, a także rozwijanie potencjału, co umożliwia działanie na szczeblu międzynarodowym Wzmocnienie zmysłu inicjatywy i przedsiębiorczości; podniesienie kompetencji w zakresie języków obcych Podniesienie kompetencji cyfrowych Lepsze zrozumienie i uznawanie umiejętności i kwalifikacji w Europie i poza nią Zwiększenie kompetencji związanych z profilami zawodowymi (nauczaniem, szkoleniem, pracą z młodzieżą itp.)
Wsparcie w reformowaniu polityk	Organizowanie spotkań z osobami decyzyjnymi w sprawach młodzieży Gromadzenie wiedzy na temat edukacji, szkoleń oraz młodych ludzi Realizowanie perspektywicznych projektów współpracy Współpraca z organizacjami międzynarodowymi Udostępnianie wiarygodnych międzynarodowych danych porównawczych i odpowiednich analiz wtórnych do celów kształtowania polityki europejskiej i krajowej, mających ułatwić gromadzenie i analizowanie istotnych dowodów służących ocenie i monitorowaniu wdrażania innowacyjnych strategii politycznych oraz wspieraniu możliwości przenoszenia i skalowalności Wspieranie usystematyzowanego dialogu z osobami młodymi oraz zachęcanie ich do aktywnego udziału w życiu demokratycznym

Źródło: opracowanie na podstawie: http://erasmusplus.org.pl/o-programie/priorytety/; http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf [dostęp: 15.11.2017].

W zakresie mobilności dotyczącej współpracy istnieje możliwość wyjazdu studentów na studia do innych krajów biorących udział w programie – na okres od 3 do 12 miesięcy, oraz na praktyki – na okres od 2 do 12 miesięcy, a także wyjazdy absolwentów na praktyki/staże do innych krajów programu – na okres od 2 do 12 miesięcy. W zakresie mobilność nauczycieli oraz pracowników uczelni w ramach programu mogą być realizowane wyjazdy nauczycieli akademickich w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych na uczelniach w krajach programu oraz wyjazdy

pracowników uczelni w celu doskonalenia kompetencji zawodowych, poszerzanie wiedzy w danej dziedzinie, udział w szkoleniach, „*work shadowing*" itp.[7]

Kraje, które mogą uczestniczyć we wszystkich akcjach programu Erasmus+, to: Belgia, Bułgaria, Czechy, Dania, Niemcy, Estonia, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Węgry, Malta, Holandia, Austria, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Wielka Brytania.

Kraje spoza UE uczestniczące w programie to: Była Jugosłowiańska Republika Macedonii, Islandia, Liechtenstein, Norwegia i Turcja.

W określonych akcjach programu mogą także uczestniczyć inne kraje, przy czym ich udział zależy od szczegółowych kryteriów lub warunków.

Odpowiedzialność za realizację programu Erasmus+ ponosi Komisja Europejska, która na bieżąco zarządza budżetem oraz określa priorytety, cele i kryteria programu.

W Polsce nadzór nad programem Erasmus+ sprawują wspólnie: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Sportu i Turystyki.

Wraz z programem Erasmus + działają programy wspierające, takie jak:

- **program eTwinning** wspomagający europejską współpracę szkół i przedszkoli realizowaną przy pomocy mediów elektronicznych. Umożliwia placówkom w całej Europie nawiązanie współpracy, głównie dzięki Internetowi. We współpracy z rówieśnikami ze szkół partnerskich uczniowie nawzajem się poznają i wspólnie się uczą;
- **program Europass**, który służy zapewnieniu obywatelom wszystkich państw UE równych szans w przedstawianiu kwalifikacji i doświadczenia zawodowego w całej Europie. Zwiększa to szanse na krajowym i europejskim rynku pracy oraz stwarza nowe możliwości kształcenia i zdobywania doświadczeń za granicą. Sieć Europass tworzą 33 kraje UE.

W obu tych programach uczestniczą studenci Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej (PWSZ) w Elblągu.

Według raportu Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji za rok 2016 najbardziej popularne kraje docelowe wybierane przez studentów i pracowników uczelni w ramach Akcji 1 – mobilność, to: Niemcy (6237 wyjazdów), Hiszpania (5948), Włochy (4245), Portugalia (3062), Wielka Brytania (2888), Grecja (2248), Francja (1730), Czechy (1496) i Słowacja (1255).

W ramach mobilności w 2016 r. wyjechało 23,4 tysiąca studentów Erasmusa+[8].

Do istotnych aspektów programu Erasmus+ zalicza się:

- **uznawanie i poświadczanie umiejętności i kwalifikacji** – w szczególności ECTS w szkolnictwie wyższym, Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET, *European Credit System for Vocational*

[7] http://erasmusplus.org.pl/szkolnictwo-wyzsze/akcja-1/wspolpraca-z-krajami-programu/ [dostęp: 15.11.2017].

[8] http://czytelnia.frse.org.pl/program-erasmusplus-w-polsce-raport-2016/, s.16 [dostęp: 15.11.2017].

Education and Training), Europejskie ramy odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (EQAVET, *European quality assurance in vocational education and training*), Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ENQA, *European Association for Quality Assurance in Higher Education*) oraz sieci w dziedzinie kształcenia i szkolenia o zasięgu unijnym[9];

- **upowszechnianie i wykorzystywanie wyników projektów**;
- **wymiar międzynarodowy**;
- **równy dostęp i włączenie społeczne** – poprzez wspieranie uczestnictwa i włączenie osób o mniejszych szansach do programu Erasmus+.

Erasmus+ jest silniej powiązany z rynkiem pracy niż programy go poprzedzające. Łączna orientacyjna pula środków finansowych programu na 7 lat (2014--2020) w ramach działu 1 budżetu UE wynosi 14,774 mld euro.

3. Program Erasmus+ w PWSZ w Elblągu

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu otrzymała Kartę Uczelni Erasmusa (EUC, *Erasmus University Chartre*) w 2005 r. Pierwszą współpracę uczelnia nawiązała i umowy podpisano z Fachhochschule Stralsund z Niemiec i Liepaja Academy of Pedagogy z Łotwy. Na chwilę obecną PWSZ w Elblągu podpisała umowy o współpracę z 28 uczelniami partnerskimi, placówkami szkolnictwa wyższego.

Tabela 3. Uczelnie partnerskie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

Nazwa uczelni	Kraj	Rok podpisania umowy	Kierunek studiów
Sofia University	Bułgaria	2015	Filologia angielska Lingwistyka stosowana
University of Zagreb	Chorwacja	2013	Filologia polska Filologia germańska
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích for-international-students	Czechy	2009	Pedagogika Filologia angielska Filologia germańska
Université de Toulon	Francja	2014	Informatyka Mechanika i budowa maszyn
University of Patras	Grecja	2015	Ekonomia
Universidad de Oviedo	Hiszpania	2010	Filologia angielska Informatyka Pedagogika Mechanika i budowa maszyn
Universidad de Castilla-La Mancha	Hiszpania	2009	Mechanika i budowa maszyn

[9] http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf, s.8 [dostęp: 15.11.2017].

Universitat Politécnica De Catalunya EPSEVG-Escola Politècnica Superior d'Enginyeria de Vilanova i la Geltrú	Hiszpania	2009	Budownictwo Informatyka Inżynieria środowiska Mechanika i budowa maszyn
Mykolo Romerio Universitetas (Mykolas Romeris University)	Litwa	2012	Pedagogika Pedagogika specjalna
Liepajas Universitate	Łotwa	2005	Filologia angielska Filologia germańska Administracja Ekonomia
Goce Delcev University	Republika Macedonii	2013	Filologia angielska Administracja Ekonomia
Hochschule Bremen	Niemcy	2010	Mechanika i budowa maszyn
Hochschule Darmstadt	Niemcy	2014	Informatyka
Universität Würzburg	Niemcy	2009	Filologia germańska Filologia angielska
Hochschule Stralsund	Niemcy	2005	Administracja Ekonomia Mechanika i budowa maszyn
Hochschule Wismar	Niemcy	2009	Administracja Ekonomia Informatyka Mechanika i budowa maszyn
Politécnico de Leiria	Portugalia	2015	Administracja Budownictwo Informatyka Inżynieria środowiska Mechanika i budowa maszyn
Universitatea de Vest din Timişoara	Rumunia	2009	Ekonomia Administracja Filologia angielska Filologia germańska
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave	Słowacja	2009	Filologia angielska Lingwistyka stosowana Informatyka
Pamukkale University	Turcja	2012	Filologia angielska
Universityof Gaziosmanpasa, Tokat	Turcja	2014	Filologia angielska Filologia germańska
University of Yalova	Turcja	2014	Ekonomia
Recep Tayyip Erdogan Universitesi	Turcja	2014	Informatyka Filologia angielska
Kirklareli Universitesi	Turcja	2015	Mechanika i budowa maszyn Inżynieria środowiska Informatyka Administracja
Firat Universitesi	Turcja	2015	Ekonomia Mechanika i budowa maszyn Informatyka
Károly Róbert Főiskola	Węgry	2009	Administracja Ekonomia Ochrona środowiska
University of Dunaújváros	Węgry	2014	Administracja Informatyka Budownictwo Mechanika i budowa maszyn Inżynieria środowiska Ochrona środowiska
Università degli Studi di Foggia	Włochy	2014	Ekonomia

Źródło: http://www.pwsz.elblag.pl [dostęp: 16.11.2017].

Podejmowane działania i realizacja mobilności w ramach programu Erasmus+ wpisują się w realizację wizji uczelni, która brzmi: „Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu ma być nowoczesną Uczelnią spełniającą standardy europejskie, której absolwent ma czuć się Europejczykiem rozumiejącym kulturę i obyczajowość europejską oraz być komunikatywnym w różnych sytuacjach społecznych i zawodowych, nie tracąc świadomości kultury ojczystej, w której wzrastał”[10].

Przez mobilność studenci uzyskują doświadczenia życiowe w środowisku zagranicznym, usamodzielniają się, mają możliwość sprawdzenia swoich predyspozycji do nauki w języku obcym, pracy w zagranicznej firmie, sprawdzenia, na ile zdobyta dotychczas wiedza jest przydatna w pracy.

Tabela 4. Wyjazdy studentów i pracowników Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu w ramach programu Erasmus+ latach 2005-2017

Rok akademicki	Wyjazdy studentów na studia	Wyjazdy studentów na praktyki	Wyjazdy nauczycieli – prowadzenie zajęć	Wyjazdy szkoleniowe pracowników
2005/2006	10	–	1	–
2006/2007	11	–	2	–
2007/2008	11	10	2	2
2008/2009	11	20	1	3
2009/2010	22	18	1	4
2010/2011	10	19	2	6
2011/2012	14	30	2	9
2012/2013	10	37	8	7
2013/2014	13	31	7	5
2014/2015	12	32	0	8
2015/2016	16	28	2	6
2016/2017	3	42	5	4

Źródło: opracowanie I. Dwojacka – Koordynator Uczelniany Programu Erasmus.

Wiedza i kompetencje studentów PWSZ w Elblągu są wysoko oceniane, czego dowodem może być ponaddziesięcioletnia współpraca z firmami niemieckimi, które co roku przyjmują studentów informatyki na praktyki. Efektem takich wyjazdów były też sytuacje zatrudnienia naszych absolwentów w tych firmach. Z kolei dla nauczycieli akademickich oraz dla pracowników uczelni wyjazdy w ramach programu Erasmus+ są okazją do wymiany informacji, zdobycia nowych doświadczeń, nawiązania nowych kontaktów, które niejednokrotnie owocują obopólnymi inicjatywami, zaproszeniami na konferencje, seminaria. W czasie realizacji programu najwięcej wyjazdów uczestników odbyło się do Hiszpanii i Niemiec.

Studenci wyjeżdżający podkreślają, że doświadczenie zagraniczne jest dla nich pewnego rodzaju certyfikatem językowym i potwierdzeniem umiejętności radzenia sobie z zadaniami, które wymagają mobilności. Swoje wrażenia i wspomnienia z wyjazdów przekazują innym studentom na stronie internetowej http://www.pwsz.

[10] http://www.pwsz.elblag.pl [dostęp: 16.11.2017].

elblag.pl/wspomnienia_z_erasmusa.html, zachęcając ich do korzystania z możliwości, jakie daje program Erasmus+.

Z kolei studenci z ośrodków zagranicznych dzielą się swoimi opiniami po powrocie do macierzystych uczelni. Przekazy te niejednokrotnie stały się przyczynkiem do podjęcia decyzji o przyjeździe do Elbląga kolejnych grup studentów.

Tabela 5. Przyjazdy studentów i nauczycieli z zagranicznych uczelni do Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu w latach 2005-2017

Rok akademicki	Przyjazdy studentów na studia	Przyjazdy studentów na praktyki	Przyjazdy nauczycieli (prowadzenie zajęć, szkolenia)
2007/2008	3	11	28
2008/2009	0	10	
2009/2010	0	13	
2010/2011	13	13	
2011/2012	9	12	
2012/2013	11	17	
2013/2014	12	18	
2014/2015	8	18	
2015/2016	9	5	
2016/2017	13	4	

Źródło: opracowanie I. Dwojacka – Koordynator Uczelniany Programu Erasmus.

Zakończenie

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu jest jedyną elbląską uczelnią biorącą udział w programie Erasmus+. Realizowane przez nią projekty przynoszą wielorakie korzyści. Dla miasta jest to promocja jego walorów historycznych, przyrodniczych, turystycznych. Z udziałem zagranicznych uczestników projektu organizowane są lekcje o charakterze kulturoznawczym i językowym dla uczniów szkół średnich i podstawowej oraz dla słuchaczy Akademii Dziecięcej działającej przy PWSZ w Elblągu. Korzyści odnotowują także firmy i instytucje z miasta i regionu, zauważając, że absolwenci, którzy uczestniczyli w projekcie, posiadają pełniejszy zakres kompetencji nie tylko zawodowych, ale i językowych oraz społecznych. Ponadto realizacja projektu Erasmus+ przez uczelnię przyczynia się do promowania system edukacji i kształcenia wyższego w Polsce, przybliża uczestnikom zagranicznym poziom rozwoju gospodarczego kraju, w przypadku kursów języka polskiego – upowszechnia jego znajomość.

Wśród wielu kompetencji, jakimi powinien cechować się absolwent uczelni wyższej, oprócz poziomu wykształcenia, są także kompetencje miękkie, dotyczące cech psychofizycznych i umiejętności społecznych, a więc m.in. zarządzania własną osobą, motywacji, odporności na stres, pracy w zespole oraz umiejętności interpersonalnych. Uczestnictwo w programach mobilności Erasmus+ pozwala nie tylko na rozwijanie tych kompetencji, ale i kształtowanie umiejętności wielokulturowych, zdolności adaptacji do nowych warunków oraz rozwój kompetencji osobistych.

Literatura

1. http://czytelnia.frse.org.pl/program-erasmusplus-w-polsce-raport-2016/ [dostęp: 15.11.2017].
2. http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/ erasmusplus/ files/files/ resources/ erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf [dostęp: 15.11.2017].
3. http://erasmusplus.org.pl/o-programie/priorytety/ [dostęp: 15.11.2017].
4. http://erasmusplus.org.pl/szkolnictwo-wyzsze/akcja-1/wspolpraca-z-krajami-programu/
5. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:32006D1720 Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 [dostęp: 15.11.2017].
6. http://www.frse.org.pl/program/erasmus-plus/ [dostęp: 16.11.2017].
7. http://www.pwsz.elblag.pl [dostęp: 16.11.2017].
8. http://www.pwsz.elblag.pl/wspomnienia_z_erasmusa.html [dostęp: 16.11.2017].
9. www.nauka.gov.pl/programy.../informacja-o-programie-socrates-erasmus [dostęp: 16.11.2017].

MOBILITY PROJECTS WITHIN ERASMUS AND ERASMUS+ PROGRAMS

Abstract: *This article presents the history of the Erasmus program since 1987, its changes and modifications. It shows three phases of the program covering the years 1987-2013, together with all component programs (Socrates, Comenius, Lingua Minerva, Grundtvig, Arion, Naric, Lifelong Learning). The authors also discuss the fourth phase of the program Erasmus+ for the years 2014--2020, which seeks to promote the effective use of social capital and to promote the idea of lifelong learning. The article presents actions and indicators obtained in the framework of cooperation, as well as the data on the participation of the PWSZ in Elblag in the Erasmus+ program.*

Piotr Giziński

ŚREDNIOWIECZNE GMERKI JAKO ŹRÓDŁA DO BADAŃ NAD WSPÓŁCZESNYMI ZNAKAMI TOWAROWYMI[1]

Zadaniem współczesnych znaków towarowych jest informowanie konsumenta o jakości danego towaru, identyfikowanie towaru z jego wytwórcą i wyróżnienie go spośród wielu podobnych. W dobie ostrej konkurencji przedsiębiorstwa w walce o klienta dbają o wyraźne zaznaczenie swojej tożsamości m.in. przez indywidualny znak graficzny. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie problematyki gmerków z terenu Elbląga i Gdańska, czyli pierwotnych znaków własnościowych, którymi posługiwali się kupcy, i spojrzenie na nie przez pryzmat współczesnych znaków towarowych. Zadaniem gmerków była identyfikacja towaru i kupca, świadczyły o jakości towaru, a prosta forma graficzna łatwo zapadała w pamięć. Z artykułu wynika, że zachodzi wiele istotnych podobieństw między gmerkiem a współczesnym znakiem towarowym.

W ostatnich kilkunastu latach znaki towarowe, jako najważniejszy środek ekspansji przedsiębiorstwa na rynku, zyskały bardzo duże znaczenie gospodarcze na płaszczyźnie globalnej. Coraz większy rynek i ostra konkurencja zmusza współczesne przedsiębiorstwa do wyraźnego wizualnego zaznaczenia swojej tożsamości[2]. Do cech współczesnego znaku towarowego należy indywidualizacja, opiniowanie, czyli zaświadczenie o jakości danego towaru, że może on być wyrazem luksusu, i w końcu przekazywanie informacji o źródle pochodzenia i odróżnianie podobnych towarów od siebie[3]. Wraz ze wzrostem konkurencyjności wytwórcy dóbr postarali się o prawne zabezpieczenie znaków towarowych.

Korzenie logotypu sięgają daleko w głąb historii. Początkowo proste, schematyczne znaki, następnie stają się coraz bardziej skomplikowane. Dziś można zauważyć nowy model w projektowaniu logo. Powrót do znaków prostych, schematycznych, odwołujących się do skojarzeń odbiorcy znaku, przez co łatwo zostają zapamiętane. Bez trudu można rozpoznać marki znanych korporacji, z łatwością też przyswajane są nowe pojawiające się logo. Również coraz więcej miast posiada własny nowoczesny znak, często traktowany na równi z herbem miejskim. Z definicji logotypu wynika, że jest on unikalną i charakterystyczną formą graficzną, stylizowaną na napis, symbol lub inną formę ekspresji graficznej

[1] Niniejszy artykuł powstał w ramach badań nad gmerkami, które stanowią temat powstającej na Uniwersytecie Gdańskim dysertacji doktorskiej mgr. Piotra Gizińskiego pt. *Gmerki kupieckie w średniowiecznym Gdańsku*.

[2] A.M. Nikodemska-Wołowik, T. II P. Górski, M. Wołowik, *Nie tylko logotyp. Wyróżnienie i przynależność w biznesie*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Gdańsk 2004, s. 25.

[3] R. Skubisz, *Znaki towarowe. Ewolucja przedmiotu ochrony prawnej*, http://www.uprp.pl/uprp/_gAllery/15/50/15507/Znaki_towarowe._Ewolucja_przedmiotu_ochrony_prawnej_-_prof._dr_hab._Ryszard_Skubisz_UMCS.pdf [dostęp: 07.10.2017].

służącej do identyfikacji marki, firmy bądź organizacji[4]. Obserwując zmiany zachodzące we współczesnym świecie, należy zadać pytanie, czy średniowieczne gmerki kupieckie odgrywały podobną rolę, jaką dziś odgrywa logo. Pierwszym badaczem, który zauważył podobieństwo między gmerkami a współczesnymi znakami towarowymi, był Janusz Koczanowski, który opisał swoje spostrzeżenia w artykule *Funkcja i ochrona prawna znaków towarowych*[5]. Omawiając problematykę gmerków, chcę spojrzeć na nie przez pryzmat współczesnego znaku towarowego.

Literatura przedmiotu na temat dawnych znaków towarowych, jest bardzo skąpa, a sam temat całkowicie zaniedbany i umyka badaczom kultury czasów średniowiecza. Niedostatek materiału źródłowego przyczynił się do zaniechania głębszych badań na temat gmerków. Nadal aktualnymi i stale cytowanymi pozycjami są dziewiętnastowieczne dzieło autorstwa Carla Gustava Homeyera *Die Haus und Hofmarken*[6] oraz Antoniego Małeckiego *Studia heraldyczne*[7]. Od tamtej pory nie powstała żadna poważna monografia poruszająca to zagadnienie.

Źródeł zarówno tych pisanych, jak i niepisanych na Pomorzu jest niewiele. Gmerki można spotkać w zabytkowych elbląskich i gdańskich kościołach wykute na starych płytach nagrobnych umieszczone w posadzce lub przeniesione na ścianę świątyni. Dobrym przykładem mogą być gdańska Bazylika Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny w Gdańsku czy w kościół św. Jana w Gdańsku, a w Elblągu dawny kościół Najświętszej Marii Panny (dzisiejsze Centrum Sztuki Galeria EL). Z pomocą w badaniach przychodzą również odkrycia archeologiczne prowadzone w Elblągu i w Gdańsku. Niektóre przedmioty, jak np. beczki[8], przedmioty codziennego użytku, narzędzia pracownicze itp., noszą na sobie znaki ich właścicieli. Znajdziemy je nawet wpisane w tarczę herbową i na osobistych tłokach pieczęci.

Ze źródeł pisanych wymienić należy przede wszystkim zbiory znajdujące się w Archiwum Państwowym w Gdańsku. Zachowała się teczka z XIX w., ze zbiorem gmerków z Gdańska i okolic wraz z identyfikacją ich właścicieli[9]. Badając znaki towarowe należące do kupców, należy szukać materiałów w księgach kupieckich, listach, rachunkach, zapiskach sądowych czy umowach handlowych. Proste znaki czasami występują na źródłach ikonograficznych, jak np. na obrazach[10].

Przechodząc już do sedna artykułu, na początku należy wyjaśnić, czym jest gmerk. Badacze jednogłośnie przyznają, że jest to znak prawno-własnościowy

[4] A.M. Nikodemska-Wołowik, T. II P. Górski, M. Wołowik, op. cit., s. 25.
[5] J. Koczanowski, *Funkcje i ochrona prawna znaków towarowych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego" (Międzyuczelniany Instytut Wynalazczości i Ochrony Własności Intelektualnej) 1976, z. 8, s. 10-18.
[6] C.G. Homeyer, *Haus- und Hofmarken*, Verlag Der Königlichen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei, Berlin 1870.
[7] A. Małecki, *Studya heraldyczne*, nakł. aut., Lwów 1890.
[8] W roku 1985 z Zatoki Gdańskiej został wyłowiony wrak statku pochodzący z początków XV w., na którego pokładzie znajdowały się przewożone towary, w tym oznaczone gmerkami beczki. Więcej na temat wraku można przeczytać w publikacji: *Miedziowiec wrak średniowiecznego statku i jego ładunek*, pod red. W. Ossowskiego, Narodowe Muzeum Morskie w Gdańsku, Gdańsk 2014.
[9] APGd, sygn. 300, R/Bb55.
[10] Interesującym zabytkiem są obrazy z kościoła pw. Znalezienia Krzyża Świętego w Krzywym Kole, na których umieszczono gmerki fundatorów i gospodarzy ziemskich.

składający się z prostych i łamanych kresek, połączonych ze sobą, tworzący jednolity symbol[11]. Gmerki używane były przede wszystkim przez kupców. Ich prosty kształt wynikał z celów praktycznych. W czasach gdy narodził się gmerk, analfabetyzm był powszechny wśród ludzi, a umiejętność czytania i pisania posiadał niewielki procent elit. Średniowieczny kupiec, który przewoził swoje towary na sprzedaż, najczęściej oznaczał je gmerkiem w celu uniknięcia zamiany towaru lub aby w razie katastrofy statku mógł powołać się na swój znak w procesie o odszkodowanie[12]. Towary przewożone drogą morską były spisywane na tzw. konosamencie wraz z wykazem gmerków, a następnie ładowane na statek[13]. Po dotarciu na targ znaki te były znakami identyfikującymi towar, potwierdzały jego pochodzenie i były utożsamiane z jakością towaru.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na sprawę dziedziczenia gmerku. Najłatwiej będzie przedstawić to zagadnienie na przykładzie merków pomorskich rodzin rybackich. Znaki rybackie były symbolami podobnymi do gmerków, zbudowanymi z kilku połączonych ze sobą kresek. Występowały w całej Europie i były znakami dziedzicznymi. Synowie, kontynuując pracę jako rybacy, dodawali do gmerku ojca dodatkowy element, kreskę, figurę lub kropkę. Z badań przeprowadzonych przez Bolesława Namysłowskiego wynika, że jedynie najstarszy syn obejmował merk po ojcu w formie niezmienionej. Dodatkowo B. Namysłowski w artykule *Merki rybaków pomorskich. Przyczynek do heraldyki i folkloru* wypisał kilkanaście rodzin rybaków z terenu Pomorza, co ilustruje przebieg procesu dziedziczenia znaku[14].

Podobną sytuację zauważymy wśród bartników. Kodeks prawa bartnego również mówi o posługiwaniu się znakiem bartnym – tzw. klejmem – przy znakowaniu barci[15], składającym się z kombinacji połączonych prostych kresek, czasem kropek. Klejmo służyło do łatwego identyfikowania narzędzi i boru należącego do bartnika. Każdy bartnik miał własny niepowtarzalny znak. Znamię to zazwyczaj przechodziło z pokolenia na pokolenie. Gdy syn dorobił się już własnego boru, do znaku ojca był dodawany dodatkowy element. Tak samo postępował wnuk, który dorysowywał inny element do gmerku ojca[16].

To samo dotyczyło rodzin kupieckich. Z zachowanych ksiąg kupieckich z lat 1400-1421 należących do niderlandzkiego kupca Hildebranda Veckinhusena wynika, że przekazywanie znaku z pokolenia na pokolenie odbywało się w analogiczny sposób[17].

Problem, jaki stawiają gmerki przed potencjalnym badaczem, to kwestia identyfikacji znaku. Adam Chmiel w swoim artykule *Dawne wyroby nożowników*

[11] G. Oswald, *Lexikon der Heraldik*, VEB Bibliographisches Institut Leipzig, Leipzig 1984, s. 178.
[12] APGd, sygn. 300, D/71, 103.
[13] S. Matysik, *Ze studiów nad przeszłością konosamentu. O najstarszych konosamentach zachowanych w Archiwum Gdańskim*, „Rocznik Gdański" 1955, t. 14, s. 167.
[14] B. Namysłowski, *Merki rybaków pomorskich. Przyczynek do heraldyki i folkloru*, „Rocznik Heraldyczny" 1925, t. 7, s. 11.
[15] J. Burszta, *Znamiona bartne Puszczy Wyszkowskiej*, „Lud. Organ Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego" 1954, t. 41, s. 532.
[16] B. Namysłowski, *Znamiona bartne mazowieckie 17 i 18 wieku i inne znaki ludowe*, [s.n.], Poznań 1927, s. 14.
[17] M. Lesnikov, W. Stark, *Die Handelsbucher des Hildebrand Veckinchusen*, Böhlau, Wien 2013, s. 76.

krakowskich i znaki na nich z 1899 r. poruszył kwestię znaków własnościowych[18]. W artykule wskazał, że każdy mistrz miał swój odrębny znak, który był niepowtarzalny i którym znakował swoje wyroby. Dodatkowo w archiwum krakowskim miał się zachować pełny ich rejestr, w którym do każdego imienia mistrza była przypisana cecha[19]. Z badania źródeł kupieckich z terenów dawnej Hanzy wynika, że nie istniały dwa identyczne znaki towarowe należące do różnych osób. Niestety nie ma dowodów na to, że prowadzono ewidencję gmerków używanych przez kupców hanzeatyckich, tak jak w przypadku nożowników krakowskich.

Czy znaki te odgrywały ważną rolę w życiu kupców w średniowieczu? Z pewnością tak, a kupiec dbał o to, by jego towary były oznaczone jego znakiem. Jednocześnie brak wzmianek źródłowych na temat gmerków może nasuwać wniosek, że były one w tak powszechnym użyciu, że tak jak dzisiejsze znaki markowe wtapiały się w obecną rzeczywistość, stając się prawie niezauważalne. Charakter i funkcje, jakie pełniły gmerki w życiu codziennym mieszkańców miast, oraz prostota ich wykonania w porównaniu do bogatego herbu szlacheckiego czy mieszczańskiego może tłumaczyć brak zainteresowania nimi ze strony ówczesnych historyków. Znaki te nie były na tyle atrakcyjne, aby mogły zostać spisane w formie katalogu, który zachowałby się do naszych czasów, jak ma to miejsce w heraldyce szlacheckiej[20]. Gmerki całkowicie zanikły w XIX w., wyparte przez pierwsze graficzne logotypy, które były już rozbudowane i zawierały znacznie więcej elementów identyfikacyjnych. Swoim wyglądem często nawiązywały do heraldyki, tradycji lokalnych, rodzimego miasta lub do właściciela.

Dla przykładu można przywołać znaki kilku elbląskich przedsiębiorstw z czasów epoki rewolucji przemysłowej. Logotypem browaru elbląskiego (1896 r.) miał być malutki aniołek siedzący okrakiem na beczce piwa z wypisanym numerem 17902. Aniołek w dłoniach trzyma litery „BEB", będące skrótem nazwy browaru: *Brauerei Englisch Brunnen*. Postać anioła nawiązywała do trzymaczy heraldycznych występujących w herbie miasta[21].

Znak fabryki Loessera & Wolffa z 1874 r. przedstawia szereg kamienic z trzema postawionymi pionowo cygarami, mającymi symbolizować kominy zakładu. Do logo były dodawane liście tytoniu, które niczym trzymacze herbowe otaczały cały znak towarowy[22].

Znakiem rozpoznawczym gorzelni Haertela & Co była wpisana w obły zarys beczki charakterystyczna budowla miasta Elbląga – Brama Targowa[23].

Rodzące się znaki towarowe z tego okresu z pewnością były pośrednikami w sprzedaży, wraz z narastaniem innych o podobnym charakterze produktów wyróżniały dany towar. Były kojarzone z jakością produktu, a co za tym idzie

[18] A. Chmiel, *Dawne wyroby nożowników krakowskich i znaki na nich*, „Rocznik Krakowski" 1899, t. 2, s. 89.
[19] Ibidem, s. 95.
[20] Znane są przypadki gdańskich rodzin mieszczańskich, które przyjęły gmerk za godło tarczy herbowej jak np. rodziny Vogt, Starck, Schlottke, Oloff czy Schultz.
[21] W. Rynkiewicz-Domino, T. Gliniecki, *Browar w Elblągu. Tradycyjnie od 1872 roku*, Uran, Elbląg 2012, s. 49.
[22] C. Pudor, *Die Stadt Elbing und Ihre Umgebung*, E. Wernichs Buchdruckerei, Elbląg 1925, s. 94.
[23] http://www.elblag-moje-miasto.pl/firma-haertel/ [dostęp: 07.10.2017].

również z ceną. Większość logotypów z tego okresu niosła ze sobą prosty, jednoznaczny przekaz o wytwarzanych przez firmę produktach. Wraz z rozwojem znaków towarowych i wzrostem konkurencyjności na rynku nasilała się też potrzeba uregulowania ich prawnej ochrony. Pierwsza cegiełka pod ochronę znaków towarowych została położona w Paryżu w latach 1880-1883, co zaowocowało powstaniem tzw. Konwencji Związkowej Paryskiej z dnia 20 marca 1883 r. Miała ona na celu umożliwienie uzyskiwania ochrony członkom na przedmioty własności przemysłowej, w tym na znaki towarowe, w innych państwach-sygnatariuszach. Konwencja paryska z kilkoma zmianami jest aktualna po dziś dzień.

Pierwszymi aktami prawnymi regulującymi ochronę prawną znaków towarowych w Polsce był dekret Naczelnika Państwa z 1919 r., Ustawa z 5 lutego 1924 r. o ochronie wynalazków, wzorów i znaków towarowych (Dz.U. nr 31, poz. 306), Ustawa z 31 stycznia 1985 r. o znakach towarowych (Dz.U. nr 5, poz. 17). Na podstawie treści wymienionych aktów normatywnych rozwijała się praktyka nie tylko przyznania ochrony zarejestrowanego znaku towarowego, ale również kwestie używania, przyznawania ochrony równoległej do wynikającej z faktu rejestracji znaku towarowego.

W średniowieczu też istniały zapisy w wilkierzach miasta na temat zasad używania znaku cechowego, którym zazwyczaj był znak mistrza. Wilkierz gdański z 1597 r. nakazuje bednarzom wypalanie swoich znaków na zbitych przez siebie beczkach. Z kolei wilkierze z 1385 r. i 1455 r. zobowiązują browarników oddających zboże i słody do młyna w celu zmielenia, by oznaczali worki swoimi znakami[24].

W Polsce obecnie funkcjonuje ustawa z dnia 30 czerwca 2000 roku Prawo o własności przemysłowej (Dz.U. nr 119, poz. 1117). Składa się ona z 11 tytułów, a każdy dzieli się na kilka rozdziałów. Interesujący jest tytuł trzeci pt.: *Znaki towarowe i oznaczenia geograficzne, rozdziały od 1 do 6*. Na początku wytłumaczono pojęcie znaku towarowy, czyli jest to: „(…) każde oznaczenie, które można przedstawić w sposób graficzny, jeśli posiada ono moc odróżniającą, tzn. nadaje się do odróżnienia towarów (usług) jednego przedsiębiorstwa od towarów (usług) innego przedsiębiorstwa. Znakiem towarowym może być w szczególności wyraz, rysunek, ornament, kompozycja kolorystyczna, forma przestrzenna, w tym forma towaru lub opakowania, a także melodia lub inny sygnał dźwiękowy”[25].

Następnie opisane są warunki, jakie musi spełnić nowo zarejestrowany znak, a więc: nie narusza praw osobistych osób trzecich, nie jest sprzeczny z prawem, obyczajem i nie wprowadza odbiorcy w błąd co do towaru, a ponadto nie zawiera skrótu Rzeczpospolita Polska, herbów obcych miast, nie zawiera symboli uderzających w uczucia religijne, patriotyczne itp. Dalej wymienione są czynności, jakie należy wykonać, aby móc zarejestrować znak[26]. Mowa jest tutaj o tym, że znaki towarowe są ewidencjonowane w Urzędzie Patentowym Rzeczypospolitej

[24] P. Simson, *Geschichte der Danziger Willkur*, Sauniers Buch- und Kunsthandlung, Danzig 1904, s. 88.
[25] Dz.U. nr 119, poz. 1117, art. 120.
[26] Ibidem, art. 131.

Polskiej i przez ten urząd podlegają ochronie na okres 10 lat. Po tym czasie należy wnieść opłatę za przedłużenie ochrony. Zgłoszony znak zostaje następnie poddany ekspertyzie, jeżeli spełnia on wymogi, wtedy użytkownik otrzymuje stosowny certyfikat i może znakować swój towar, umieszczając obok logo znaczek „R" w okręgu[27]. Wszystkie znaki towarowe są wpisywane do rejestru znaków towarowych. Należy też zauważyć, że obecnie znak towarowy jest zbywalny i może podlegać dziedziczeniu na wniosek zainteresowanego. W przeciwnym razie prawa do znaku są anulowane[28]. Ustawa określa również sankcje w sprawie naruszenia znaku. Jest to artykuł 296, w którym czytamy, że oznaczanie towarów podrobionym, zarejestrowanym znakiem towarowym w celu wprowadzenia ich do obrotu oraz obrót towarem oznaczonym takim znakiem jest karany grzywną, karą ograniczenia wolności lub jej pozbawienia do 2 lat[29].

Kształty obecnych znaków towarowych zostały bardzo uproszczone. Najczęściej dominującymi motywami są figury geometryczne: koła, kwadraty, trójkąty; następnie kształty liter i znaki przyjmujące całkowicie formę abstrakcyjną[30]. Decydującą rolę odgrywa też barwa znaku.

Podsumowując, istnieje wiele podobieństw między gmerkiem a współczesnym znakiem towarowym. Wskazują na towar, osobę czy też przedsiębiorstwo, skąd pochodzą, są indywidualne i niepowtarzalne, a w szczególnych wypadkach mogą też być dziedziczne i podlegać ochronie prawnej. Różnice występują przede wszystkim w graficznej formie znaku odwołującego się często do metafor i prostej symboliki zrozumiałej dla potencjalnego odbiorcy. Tak samo jak logo reprezentuje całe przedsiębiorstwo, tak w wypadku gmerków mogły one reprezentować pojedynczą osobę lub grupę osób. Odnajdywane dzisiaj w kościołach czy w archiwalnych dokumentach gmerki, czy te wydobywane spod ziemi przez archeologów często są jedynymi znakami, jakie pozostały po działalności dawno już zmarłych, często anonimowych postaciach, tworzących historię i ducha miasta.

Literatura

1. Akta Miasta Gdańska, *Archiwum Państwowe w Gdańsku*, sygn. 300, D/71, 103.
2. Akta Miasta Gdańska, *Archiwum Państwowe w Gdańsku*, sygn. 300, R/Bb55.
3. Burszta J., *Znamiona bartne Puszczy Wyszkowskiej*, „Lud. Organ Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego" 1954, t. 41.
4. Chmiel A., *Dawne wyroby nożowników krakowskich i znaki na nich*, „Rocznik Krakowski" 1899, t. 2.
5. Frutiger A., *Człowiek i jego znaki*, przeł. C. Tomaszewska, Optima, Warszawa 2005.
6. Homeyer C.G., *Haus- und Hofmarken*, Verlag Der Königlichen Geheimen Ober--Hofbuchdruckerei, Berlin 1870.

[27] Ibidem, art. 151.
[28] Ibidem, art. 153-163.
[29] Ibidem, art. 296.
[30] A. Frutiger, *Człowiek i jego znaki*, przeł. C. Tomaszewska, Optima, Warszawa 2005, s. 239.

7. http://www.elblag-moje-miasto.pl/firma-haertel/ [dostęp: 07.10.2017].
8. Koczanowski J., *Funkcje i ochrona prawna znaków towarowych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego" (Międzyuczelniany Instytut Wynalazczości i Ochrony Własności Intelektualnej) 1976, z. 8.
9. Lesnikov M., Stark W., *Die Handelsbucher des Hildebrand Veckinchusen*, Böhlau, Wien 2013.
10. Małecki A., *Studya heraldyczne*, t. 2, nakł. aut., Lwów 1890.
11. Matysik S., *Ze studiów nad przeszłością konosamentu. O najstarszych konosamentach zachowanych w Archiwum Gdańskim*, „Rocznik Gdański" 1955, t. 14.
12. Namysłowski B., *Merki rybaków pomorskich. Przyczynek do heraldyki i folkloru*, „Rocznik Heraldyczny" 1925, t. 7.
13. Namysłowski B., *Znamiona bartne mazowieckie 17 i 18 wieku i inne znaki ludowe*, [s.n.], Poznań 1927.
14. Nikodemska-Wołowik A.M., Górski T., Wołowik M., *Nie tylko logotyp. Wyróżnienie i przynależność w biznesie*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Gdańsk 2004.
15. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 czerwca 2003 r., w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy prawo własności przemysłowej (Dz.U. nr 119, poz. 1117).
16. Oswald G., *Lexikon der Heraldik*, VEB Bibliographisches Institut Leipzig, Leipzig 1984.
17. Pudor C., *Die Stadt Elbing und Ihre Umgebung*, E. Wernichs Buchdruckerei, Elbląg 1925.
18. Rynkiewicz-Domino W., Gliniecki T., *Browar w Elblągu. Tradycyjnie od 1872 roku*, Uran, Elbląg 2012.
19. Simson P., *Geschichte der Danziger Willkur*, Sauniers Buch- und Kunsthandlung, Danzig 1904.
20. Skubisz R., *Znaki towarowe. Ewolucja przedmiotu ochrony prawnej*, http://www.uprp.pl/uprp/_gAllery/15/50/15507/Znaki_towarowe._Ewolucja_przedmiotu_ochrony_prawnej_-_prof._dr_hab._Ryszard_Skubisz_UMCS.pdf [dostęp: 07.10.2017].
21. Ustawa z 31 stycznia 1985 r. o znakach towarowych (Dz.U. nr 5, poz. 17).
22. Ustawa z 5 lutego 1924 r. o ochronie wynalazków, wzorów i znaków towarowych (Dz.U. nr 31, poz. 306).

MEDIEVAL GMERKS ARE AS SOURCES FOR RESEARCH ON CONTEMPORARY TRADEMARKS

Abstract: *The task of modern trademarks are to inform the consumer about the quality of the goods, to identify the goods with the manufacturer and to distinguish them from many similar ones. In the age of competition companies take care to clearly mark their identity, among other things by individual graphic sign. The aim of this article is to present the problems of the Elblag and Gdansk gmerks, the primitive property marks used by merchants and compare them with modern trademarks. The task of the gmerks were to identify the goods and the merchant, testify to the quality of the goods, and simple graphic form easily fell into memory. Like the modern one. The article show us that there are many significant similarities between gmerks and the modern trademark. The article examined the way the trademark had to go from a few strokes, to today's form.*

NOTA O AUTORACH

Mgr Iwona Dwojacka Biuro Promocji i Współpracy z Zagranicą, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Mgr Katarzyna Furmaniak Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański

Mgr Piotr Giziński Wydział Historyczny, Uniwersytet Gdański

Dr Maria Klepar Precarpathian National University and the name of Vasyl Stefanyk Ukraine, Ivano-Frankivsk

Dr Alicja Komorowska-Zielony Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

Dr Barbara Kurowska Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Uniwersytet Pedagogiczny im Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dr Aneta Lica Instytut Pedagogiczno-Językowy, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Dr hab. Kinga Łapot-Dzierwa prof. nadzw. Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Uniwersytet Pedagogiczny im Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. nadzw. Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

Prof. dr hab. Mirosław Patalon Instytut Pedagogiczno-Językowy, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Prof. dr hab. Alla Rastrygina Central Ukrainian State Pedagogical University Volodymyr Vynnychenko, Kropyvnytskyi

Dr Irena Sorokosz Instytut Pedagogiczno-Językowy, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Prof. dr hab. Ewa Szatan Instytut Pedagogiczno-Językowy, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Mgr Agnieszka Teklińska Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

ROZPRAWY NAUKOWE I ZAWODOWE PWSZ W ELBLĄGU
Profil czasopisma

Tematyka czasopisma obejmuje szerokie spektrum zainteresowań pracowników instytutów: Ekonomicznego, Pedagogiczno-Językowego, Informatyki Stosowanej i Politechnicznego. Profil czasopisma określają przede wszystkim zagadnienia z zakresu dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych, jednak dopuszcza się publikacje z dziedzin informatyki i techniki.

W *Rozprawach Naukowych i Zawodowych PWSZ w Elblągu* publikowane są artykuły o charakterze naukowym oraz poświęcone problemom zawodowym, opracowane zarówno przez pracowników PWSZ w Elblągu, jak i autorów spoza Uczelni.

Artykuły naukowe prezentowane w tym periodyku oceniane są przez recenzentów pod względem oryginalności rozwiązań naukowych w akademickim rozumieniu tego pojęcia. W przypadku prac technicznych wymagana jest prezentacja oryginalnych rozwiązań konstrukcyjnych, technologicznych, diagnostycznych bądź eksploatacyjnych, przy czym wnioski wypływające z analiz, statystyk i innych opracowań powinny wnosić nowe spojrzenie na zagadnienie.

Z kolei artykuły poświęcone problemom zawodowym skupiają się wokół spraw praktyk zawodowych, staży, kompetencji zawodowych związanych z określonym kierunkiem studiów oraz analiz i rokowań dotyczących rynku pracy. Poruszane są w nich tematy dotyczące kształcenia zawodowego.

W *Rozprawach* zamieszczane są również krótkie informacje o organizowanych konferencjach, spotkaniach lub zapowiedzi wydarzeń naukowych czy kulturalnych, recenzje i omówienia. Zamieszczane recenzje monografii powinny zawierać zwięzły opis ich zawartości i wyraźnie sformułowaną ocenę własną autora.

Rozprawy Naukowe i Zawodowe PWSZ w Elblągu ukazują się dwa razy w roku (półrocznik).

Czasopismo wydawane jest w wersji drukowanej (wersja pierwotna).

LISTA RECENZENTÓW CZASOPISMA
„ROZPRAWY NAUKOWE I ZAWODOWE PWSZ W ELBLĄGU"
W 2017 ROKU

Dr hab. Jan Gancewski, prof. nadzw. (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

Dr hab. Krzysztof Kalka, prof. nadzw. (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile)

Dr hab. Marcin Kamiński, prof. nadzw. (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)

Dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. nadzw. (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Prof. dr hab. Roman Kisiel (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

Prof. dr hab. Urszula Kęsikowa (Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku)

Dr hab. Wiesława Lizińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

Dr hab. Kinga Łapot-Dzierwa, prof. nadzw. (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)

Dr hab. Alina Naruszewicz-Duchlińska, prof. nadzw. (Uniwersytet Warmińsko--Mazurski w Olsztynie)

Dr hab. Jan Papież, prof. nadzw. (Uniwersytet Gdański)

Prof. dr hab. Mirosław Patalon (Uniwersytet Gdański)

Prof. dr hab. Ewa Szatan (Uniwersytet Gdański)

Dr hab. Piotr Szreniawski, prof. nadzw. (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)

Prof. dr hab. Błażej Śliwiński (Uniwersytet Gdański)

Dr hab. Elżbieta Wołodźko (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

Dr hab. Krystyna Żołądkiewicz, prof. nadzw. (Uniwersytet Gdański)