

PROJEKT EDUKACYJNY W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH PODRECZNIK DOBRYCH PRAKTYK



MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Projekt współfinansowany przez Ministerstwo
Edukacji Narodowej
w ramach Programu wspierania rozwoju
uczniów wybitnie uzdolnionych.

**Poprzez przeszłość w
przyszłość**
Projekt wspierający rozwój uczniów
wybitnie uzdolnionych

NetEdukatorka



Co nam zostało z tych lat
Z historii Torunia w XX w.




MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ


Projekt współfinansowany przez Ministerstwo
Edukacji Narodowej
w ramach Programu wspierania rozwoju
uczniów uzdolnionych.



**Wystawa: Wolny Gdańsk w
społecznym i politycznym
kotle historii 20-lecia
międzywojennego**



**GDAŃSKIM JAKO WOLNE
MIASTO**
WOLNE MIASTO GDAŃSK, 1920-1939 to
WOLNO, powstałe na terytorium
wielki Gdańsk. Zostało ono
zawierając 20 X 19. Było to nieodłączny
charakterem miasta i zapewnienie
Rozkaz międzynarodowy i para. 201. Wzrost i
rozwojem pogłębiamy Brytanii
Francji.




Tajemnica starego wieszaka
Historia bydgoskiej rodziny kupieckiej

- WYTYP
- "SUCHNINOWA STROJEK"
- LUBY WIEŚNIA KUPIECKI
- ALBUM RODZINY
- DOMALISZC NA RÓŻCE MIASTA
- WSKRZENIE
- TŁO HISTORYCZNE
- FOTOGRAFICZNE O KAMERACY
- DZIWA
- O NAS

**DOM TOWAROWY
"SUCHNINOWA I STROJEK"**
W 1911 r. Marcelina Suchnina i Roman
Strojek otworzyli w Bydgoszczy pierwszy
Towarowy i Kupiecki sklep mody
"Suchnina & Strojek". Przemysł w tym
sklepie. Wzrost i rozwój w tym
w Bydgoszczy. Historyk mody.



**MIĘDZYNARODOWE CENTRUM
ZARZĄDZANIA INFORMACJĄ
TORUŃ 2016**

Projekt edukacyjny w szkołach ponadgimnazjalnych Podręcznik dobrych praktyk

Redakcja:

Anna M. Kola
Piotr Koźurno
Maria Śliwińska

Autorzy:

Jakub Aleksandrowicz
Anna Tomczyk-Churska
Katarzyna Grabska
Grażyna Hermanowska
Wojciech Hermanowski
Anna M. Kola
Piotr Koźurno
Aleksandra Kruszyńska
Wiesława Limont
Monika Staškiewicz
Maria Śliwińska

ISBN - 978-83-936670-7-9

© Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją, 2016

Publikacja współfinansowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
<i>Uczeń zdolny — jak go rozpoznać i jak z nim pracować</i> , Wiesława Limont,	7
<i>Idealna szkoła. Wnioski z debaty podsumowującej projekt „Poprzez przeszłość w przyszłość”</i> , Anna M. Kola	27
<i>Zastosowanie metody projektu w nauczaniu historii</i> , Monika Staśkiewicz, Katarzyna Grabska	41
<i>Rola bibliotekarzy szkolnych we wspieraniu badawczych zainteresowań uczniów</i> , Anna Tomczyk-Churska	47
<i>Znaczenie technologii informacyjnych dla rozwoju zainteresowań humanistycznych uczniów</i> , Grażyna i Wojciech Hermanowscy	55
<i>(Czy) nowy wymiar zawodu nauczyciela w kontekście nowych technologii (platforma i treści w dydaktyce k12)</i> , Jakub Aleksandrowicz	65
<i>Wystawa wirtualna polem do popisu dla prac zespołowych uczniów i rozwoju wielokierunkowych zainteresowań</i> , Maria Śliwińska	75
<i>Źródła informacji. Prawo autorskie, licencje</i> Aleksandra Kruszyńska, Maria Śliwińska	83
<i>MOVIO, oprogramowanie do tworzenia wystaw wirtualnych</i> , Piotr Koźurno, Maria Śliwińska	95

WSTĘP

*Powiedz mi, a zapomnę,
Pokaż mi, a zapamiętam,
Pozwól mi zrobić, a zrozumiem*
Konfucjusz

Podręcznik oparty jest na doświadczeniach wynikających z projektu *Poprzez przeszłość w przyszłość* współfinansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Programu wspierania rozwoju uczniów wybitnie uzdolnionych, realizowanego w okresie sierpień-grudzień 2016. Celem projektu było prowadzenie badań nad historią współczesną (XX w.) własnego miasta lub regionu i przedstawienie rezultatów w formie wystawy wirtualnej opartej na dokumentach, relacjach, fotografiach.

Projekt realizowany był w dwóch województwach na zasadzie pilotażu. W projekcie udział wzięli uczniowie z Zespołu Szkół Elektronicznych w Bydgoszczy, Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 6 w Gdańsku, Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Pruszczu Gdańskim. Natomiast grupa toruńska pracowała z uczniami z I Liceum Ogólnokształcącego, Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich oraz Gimnazjum Akademickiego. Ze względu na okres wakacyjny, uczniowie mieli do dyspozycji praktycznie trzy miesiące. W ciągu tego krótkiego okresu przygotowane zostały trzy wystawy. Grupa bydgoska przedstawiła na wystawie historię domu towarowego „Siuchniński i Stobiecki”, w którym wykorzystane zostały zachowane przez spadkobierców właścicieli sklepu dokumenty i produkty. Wystawa wzbogacona została wywiadem ze świadkami świetności tej placówki handlowej.

Uczniowie z Gdańska opracowali temat dotyczący historii masonów oraz mody i muzyki w Wolnym Mieście Gdańsku. Natomiast zespół z Pruszcza Gdańskiego zajął się wywiadem. Zespół toruński, składający się z uczniów kilku szkół, potraktował temat szerzej, prezentując historię społeczno-polityczną w czasie odzyskiwania niepodległości i tworzenia administracji państwowej w Toruniu. Przedstawiona została historia dwóch przedmieść toruńskich, a także wybranych restauracji oraz kinematografii w tym mieście. Wszystkie tematy odzwierciedlały zainteresowania uczniów.

W trakcie realizacji projektu uczniowie poznali zasady korzystania z profesjonalnych źródeł internetowych, takich jak regionalne biblioteki cyfrowe, Narodowe Archiwum Cyfrowe, Biblioteka Kolekcji Prywatnych, Europeana itp. Na warsztatach filmowych wprowadzeni zostali w tajniki filmowania i montażu. Wystawy wirtualne oparto na oprogramowaniu MOVIO, będące

rezultatem europejskiego projektu AthenaPlus, w którym brało udział Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją.

Mimo krótkiego czasu realizacji, organizatorzy dołożyli starań w zakresie planowanego rozwoju kompetencji, uzdolnień akademickich, zarówno z zakresu przedmiotów humanistycznych, jak i wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych. Projekt uwzględniał również rozwój zmysłu estetycznego i umiejętność komponowania obrazu.

W tym celu organizowane były regularne spotkania grup badawczych w każdym z ośrodków. Po ustaleniu tematów pracowano nad tworzeniem scenariusza wystawy opartego na zidentyfikowanym zasobie dokumentacyjnym. Oferowane warsztaty poszerzały umiejętności wyszukiwania dokumentów w profesjonalnych bazach danych i portalach naukowych (biblioteki cyfrowe i archiwa), umiejętność przeszukiwania tekstów cyfrowych kopii dokumentów z tych portali przy stosowaniu metod informacyjno-wyszukiwawczych. Duży nacisk położono na konieczność zawierania umów licencyjnych z właścicielami dygitalizowanych kolekcji, podkreślana była niezbędność z punktu prawa i etyki troska o zachowanie praw autorskich.

Kolejne warsztaty techniczne dotyczyły dygitalizacji zebranych materiałów wg stosowanych standardów, stosowania metadanych i opisu historycznego dokumentów. W celu tworzenia wystawy przećwiczone na warsztatach zasady korzystania z oprogramowania d/s wystaw wirtualnych. Niestety zabrakło czasu na planowane przedstawienie zasad włączania zdigitalizowanych materiałów zebranych w trakcie badań uczniowskich do portalu Biblioteka Kolekcji Prywatnych oraz możliwości ich przekazywania na forum międzynarodowe do europejskiej biblioteki cyfrowej Europeana, w którym znajduje się ponad 50 mln zbiorów z największych bibliotek i muzeów europejskich.

Podsumowaniem projektu była konferencja, której materiały stanowią ważny element podręcznika.

Maria Śliwińska

Wiesława Limont

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

WYBRANE PROBLEMY TWÓRCZOŚCI¹

1. Wprowadzenie

Początek zainteresowań twórczością datuje się od zjazdu Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego w 1950 roku, na którym Joy P. Guilford wygłosił referat wskazując, że twórczość jest zdecydowanie zaniedbanym obszarem badań. Kolejnym zdarzeniem wpływającym na przyspieszenie i intensyfikację badań było wypuszczenie pierwszego Sputnika w ZSRR. Amerykanie uznali, że jest to dowód wyraźnego ich opóźnienia w rozwoju technologicznym, jak pisze Abraham Tannenbaum, nastąpiła mobilizacja sił i środków w celu kształcenia osób zdolnych (Tannenbaum, 2000). Rok 1957 to początek intensywnej pracy teoretyków i praktyków nad identyfikacją i kształceniem osób zdolnych oraz badaniami nad twórczością i programami stymulującymi rozwój zdolności twórczych. Aktualnie na całym świecie można odnotować gwałtowny wzrost zainteresowanie problematyką twórczości, które ujawnia się w ilości publikacji i badań z tego zakresu. W wielu państwach programy kształcenia zdolności twórczych włączone są obligatoryjnie w system edukacji, począwszy od przedszkola po uczelnie wyższe. W Polsce badania związane z twórczością oraz rozwijaniem dyspozycji twórczych są obszarem zainteresowań psychologów i pedagogów teoretyków i praktyków.

2. Twórczość – pojęcia i kryteria

Pojęcia: twórczość, tworzenie może być rozumiane i definiowane w różny sposób. Jednym z bardziej popularnych jest określenie podane przez Morrisa Steina który pisze „Tworzenie to proces prowadzący do nowego

¹ Rozdział jest zmienioną wersją opublikowanego wcześniej: W. Limont, *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (263-289). Tom 4. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2010.

wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w określonym okresie” (Stein, 1953, s. 311-322). Władysław Tatarkiewicz w często cytowanej pracy *Dzieje sześciu pojęć* przybliżył rozumienie twórczości na przestrzeni dziejów, wskazując że w języku polskim istnieją dwa pojęcia związane z twórczością: *tworzenie* w odniesieniu do twórczych działań człowieka i *stwarzanie*, odnoszone do Stwórcy. Pojęcie „stwórca” zarezerwowane jest dla Boga, natomiast pojęcie *stwarzanie* używa się także w stosunku do wybitnych, najwyższej rangi dzieł na podkreślenie momentu absolutnej nowości wytworu oraz pojawienia się czegoś wartościowego, a szczególnie wytworu, który nosi w sobie wartość wybitną (Tatarkiewicz 1983, s. 13-14). Tatarkiewicz analizując historię tego pojęcia dochodzi do jej szerokiego rozumienia określonego jako pankreacjonizm. Obejmuje ono każdą aktywność człowieka, która nie ogranicza się do powtarzania, naśladowania, ale do sytuacji w której działająca osoba przekazuje i daje coś z siebie. Takie rozumienie zakłada, że każdy może być twórczy. Pankreacjonizm XX wieku objął praktycznie wszystkie dziedziny aktywności człowieka, w koncepcji tej podkreśla się, że twórczość nie jest związana wyłącznie z wybitnymi realizacjami i zdolnościami nielicznych osób, ale że posiada ją każda osoba i każdy może być twórczy. Takie podejście wspiera, popularny wśród niektórych badaczy, termin *kreatywność*, na oznaczenie potencjału twórczego jednostki powiązanego z wybranymi cechami osobowości i zdolnościami twórczymi (Karwowski, 2009). Źródłem pankreacjonizmu są między innymi humanistyczne teorie rozwoju jednostki wskazujące na twórczość jako pierwotną potrzebę człowieka, z koncepcjami ujmującymi twórczość jako samorealizację (Maslow, 1959, 2004). Twórczość jest także rozumiana jako samodoskonalenie się, transcendencja, jako procesy wewnętrznych przemian jednostki prowadzące do rozwoju osobowości (Dąbrowski, 1979a; Piechowski, 1993)

3. Rodzaje twórczości

W analizach związanych z twórczością można wyróżnić różne postawy odzwierciedlające się w definicjach i w badaniach w omawianym obszarze. Pierwsza określana jest jako elitarna określana jako twórczość przez „duże T”, druga – jako egalitarna związana z twórczością przez „małe t”, a trzecia rozwojowa, do określeń której zostało wprowadzone ostatnio pojęcie „mini –t twórczość” (Cropley, 2001; Kaufman, Beghetto, 2009; Nęcka, 2001; Richards, 1999; Rogers, 1980). Wybitna twórczość – jak twierdzą zwolennicy podejścia elitarnego-czyli przez „duże T” odnosi się do osób lub wytworów uznanych przez społeczeństwo za wyróżniające. Natomiast inni należący do zwolenników podejścia egalitarnego wskazują na szerokie i powszechne występowanie

zdolności twórczych, które ujawniają się w twórczości przez „małe t” określanej także jako twórczość codzienna. Wiąże się ona z osobami, wytworami, ideami lub zachowaniami i obejmuje codzienną aktywność w pracy i w czasie wolnym, związana jest z wieloma różnymi rodzajami działania człowieka. Łączy się z zainteresowaniami konkretnej osoby, ma dla niej dużą wartość rozwojową i terapeutyczną. Twórczość ta łatwo poddaje się kształceniu i dobrze rozwija w warunkach poczucia bezpieczeństwa, braku przymusu, przy zachęcie do aktywności twórczej. Uważa się, że twórczość ta jest właściwością występującą w różnym nasileniu u każdej osoby. Ten rodzaj twórczości charakteryzuje się otwartością na doświadczenia, dostrzeganiem rozwiązań problemu dzięki umiejętnemu analizowaniu potencjalnych rozwiązań. W ostatnich latach pojawiło się także określenie „mini-t” twórczość, która została wprowadzona przez Jamesa C. Kaufmana i Ronalda A. Beghetto. Autorzy w oparciu o dokonaną analizę literatury przedmiotu przedstawili model twórczości, nazwany jako „cztery t”, w którym zaproponowali podział twórczości na: mini-t, małe t, Pro-T oraz przez duże T. Mini-t twórczość obejmuje rozwojowy i osobisty aspekt twórczości, została zdefiniowana jako nowa i osobista pełna znaczenia interpretacja doświadczeń, działań i zdarzeń. Trzonem tej definicji jest dynamiczny proces konstruowania osobistej wiedzy i jej rozumienia, w kontekście określonego oddziaływania środowiska społeczno-kulturowego. Cechą charakterystyczną dla niej jest: otwieranie się na nowe doświadczenia, aktywna obserwacja i postawa gotowości na bycie zaskakiwanym oraz chęć badania nieznanego. Ważne jest, że nowe doświadczenie jest w jakiś sposób użyteczne dla dziecka oraz odmienne od tego, co do tej pory ono znało. W twórczości mini-t znaczenie ma proces asymilacji, akomodacji i konstruowania nowej wiedzy opisany przez Jeana Piageta w teorii rozwoju poznawczego. Beghetto i Kaufman podkreślają, że mini-t twórczość jest rozwojową aktywnością, bez której w późniejszym okresie nie może być mowy o twórczości codziennej i wybitnej. Twórczość określona jako Pro-T odnosi się do profesjonalnej działalności tych osób, aktywność których nie uzyskała jeszcze statusu twórczości przez duże T. W twórczości mini-t oraz przez małe t ważna jest motywacja samoistna, natomiast dla twórczości: Pro-T i przez duże T połączenie motywacji wewnętrznej, ale także motywacji celowej, stymulowanej zewnętrznie (Kaufman, Beghetto, 2009).

Interesującą propozycję różnicowania twórczości można znaleźć w teorii dezintegracji pozytywnej, w której autor pisze o dwóch rodzajach twórczości. Jeden związany jest z instynktem twórczym prowadzącym do powstawania dzieł artystycznych, naukowych lub innych. Drugi instynkt związany jest z samodoskonaleniem, z transcendencją, z wielopoziomowym rozwojem osobowości odbywającym się poprzez wewnętrzne konflikty i rozdarcia. Połączenie obu typów instynktów, całkowita ich integracja niejako „wtopienie

się” instynktu twórczego w instynkt doskonalenia się umożliwia autentyczny, bogaty i pełny rozwój osobowości i twórczości (Dąbrowski, 1979a, 1979b; Limont, 2012; Piechowski, 1993). Podział na różne rodzaje twórczości można także znaleźć w koncepcji Edwarda Nęcki, który wyróżnia cztery jej poziomy: „płynną”, „skryzalizowaną”, dojrzałą i wybitną. Twórczość „płynna” związana z myśleniem dywergencyjnym, ma ona charakter potencjalności, charakterystyczne dla niej jest ciekawość poznawcza i emocje filokreatywne, składnikami motywacyjnymi są potrzeba nowości i niektóre przejawy motywacji samoistnej np. zabawa, osobowościowymi aspektami są otwartość, pozwalająca na płynne wytwarzanie pomysłów. Twórczość „skryzalizowana” związana jest z myśleniem krytycznym i rozwiązywaniem problemów, pojawia się ona nieco później w rozwoju niż twórczość płynna. Ważna dla niej jest motywacja celowa. W twórczości dojrzałej natomiast podejmowane są ważne cele i rozwiązywane problemy, które z punktu widzenia społecznego są uznane za twórcze. Dominujące znaczenie mają pewne formy motywacji samoistnej, współdziałające z motywacją hubrystyczną i osiągnięć. Twórczość wybitna jest szczególnym rodzajem twórczości dojrzałej prowadzącej do powstania dzieł, zmieniających w sposób zasadniczy dziedzinę aktywności. O tym czy twórczość dojrzała stanie się wybitna decyduje często przypadek i zapotrzebowanie społeczne na określony rodzaj realizacji i wytworów twórczych.

W podanych powyżej koncepcjach twórczości wskazuje się na jej zróżnicowanie: począwszy od twórczości o charakterze rozwojowym dzieci i młodzieży, przez twórczość codzienną, do aż wybitnej. Każdy rodzaj twórczości może charakteryzować się różnym poziomem i nasyceniem nowością lub powtarzalnością rozwiązań, a także każdy rodzaj twórczości ma istotne znaczenie dla własnego rozwoju jednostki lub społeczeństwa. Wszyscy badacze wskazują, że bez wcześniejszego rozwoju aktywności twórczej dzieci i młodzieży, może nie pojawić się w późniejszym okresie twórczość codzienna i wybitna.

4. Modele twórczości

W publikacjach na temat zdolności i twórczości można znaleźć wiele badań, opisów dotyczących charakterystycznych cech osób zdolnych i twórczych. Właściwości te można podzielić na kilka grup: pierwsza obejmuje zdolności poznawcze i kierunkowe; druga – zdolności twórcze; a trzecia – cechy osobowości. Większość koncepcji i modeli zdolności ma charakter systemowo -interakcyjny, w których uwzględnia się dodatkowo wiele czynników związanych z aspektem indywidualnym, społecznym i kulturowym.

Wszystkie one powiązane są ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałują (por. Limont, 2010).

W komponentowej teorii twórczości opracowanej przez Teresę Amabile (1983), autorka wskazuje, iż do tego aby potencjał twórczy został zrealizowany konieczne jest jednoczesne zaistnienie: zdolności kierunkowych, twórczych oraz motywacji samoistnej. Zdolności kierunkowe związane są z posiadaną wiedzą, umiejętnościami i specjalnym talentem. Do zdolności twórczych zalicza: umiejętność koncentracji, dążenie do perfekcyjnego wykonania zadania, wytrwałość, zamiłowanie do ciężkiej pracy, zdolność do podejmowania ryzyka i eksploracja nowości. Komponent motywacyjny obejmuje: zainteresowanie, umiejętność cieszenia się i odczuwania satysfakcji, podejmowanie trudu dla samej radości pracy. Autorka szczególne znaczenie dla twórczej aktywności przypisuje motywacji samoistnej, na rozwój której wpływ mają czynniki środowiska rodzinnego i szkolnego.

Model twórczości opracowany przez Klause K. Urbana składa się z zasadniczych dwóch wymiarów: poznawczego i osobowościowego. Każdy z nich obejmuje trzy komponenty oraz szereg subkomponentów. Wymiar poznawczy związany jest z: dywergencyjnym myśleniem i działaniem; ogólną wiedzą i myśleniem; oraz specyficzną wiedzą i umiejętnościami. Do wymiaru osobowościowego Urban zaliczył: koncentrację i zaangażowanie w zadanie; motywy i motywację; otwartość i tolerancję na wieloznaczność. Rodzaj twórczości i etap tworzenia związany jest z aktywizowaniem konkretnych powiązań między poszczególnymi komponentami i ich subkomponentami. Zdaniem Urbana twórczość można rozpatrywać w trzech wymiarach: indywidualnym, grupowym lub lokalnym oraz w wymiarze społecznym, historycznym, globalnym. Rozwój twórczości ma charakter spiralny: bierze swój początek w twórczej aktywności dzieci, związanej głównie z zabawami, na kolejnym etapie ujawnia się twórcza aktywność i działanie w mikrośrodkowisku, aż do osiągnięcia twórczości dojrzałej mającej wartość analizowaną w wymiarze społecznym i globalnym. W rozszerzonym modelu określonym przez Urbana jako Odpowiedzialna Kreatoligencja wskazuje on, że w działaniu człowieka inteligencja i twórczość nawzajem się uzupełniają i przenikają. Aby działanie było skuteczne konieczne jest zaistnienie dodatkowych struktur obejmujących: przewidywanie, planowanie, myślenie strategiczne, elastyczną adaptację, konstruktywne kształtowanie, podejmowanie decyzji. Uważa także, że kreatoligentne działanie powinno być oparte na indywidualnie i społecznie określonych warunkach, do których zaliczył: odpowiedzialność, autonomię, komunikację, przywództwo, współpracę i samoświadomość. Z kolei wymienione indywidualne i społeczne wartości są określone przez ukształtowane w rozwoju ludzkości wartości i postawy obejmujące: przekonania humanistyczne, równowagę wewnętrzną, siłę moralną, postawę demokratyczną, wolność, świadomość etyczną. Omówione cztery struktury

tworzą interaktywny system ukształtowany wewnątrz środowiskowego i ekologicznego szkieletu (Urban, 2012).

Arthur Cropley uważa, że aktywność twórcza dzieci i młodzieży wiąże się z czterema komponentami: (1) wiedzą ogólną i specjalistyczną; (2) umiejętnościami poznawczymi ważnymi dla twórczości; (3) motywacją; (4) określonymi właściwościami osobowości. Autor ten twierdzi, że warunkiem realizacji posiadanych możliwości twórczych jest jednoczesne zaistnienie wszystkich wymienionych komponentów. W przypadku braku jednego z nich, mamy do czynienia z: (1) pseudotwórczością – w sytuacji braku potrzebnej wiedzy; (2) twórczością sfrustrowaną – jeśli brakuje określonych umiejętności myślenia twórczego; (3) twórczością zaniechaną – związaną z brakiem motywacji; (4) twórczością stłumioną – jeśli brakuje odpowiednich cech osobowości. Podane powyżej komponenty związane z aktywnością twórczą oraz rodzajami twórczości opisane przez Cropley'a wskazują, że do ich analizowania konieczny jest szeroki kontekst, jakim są teorie i koncepcje zdolności.

Wszyscy wymienieni powyżej autorzy uważają, że żaden pojedynczy komponent nie gwarantuje sukcesu w twórczości, dopiero obecność wymienionych wszystkich komponentów oraz odpowiednia ich konfiguracja może prowadzić do twórczości na wysokim poziomie. Stanisław Popek proponuje model osobowości twórczej, który obejmuje określone grupy właściwości jednostki podzielone na: (1) poznawcze (percepcja, uwaga, pamięć, wyobrażenia intuicja, myślenie konwergencyjne i dywergencyjne); (2) emocjonalne (wrażliwość emocjonalna, zdolność percepcji, asymilacji, rozumienie i zarządzanie emocjami); (3) woliwotno-motywacyjne (motywacja wewnętrzna i zewnętrzna, odwaga twórcza, samosterowność); (4) kreacyjne (kreacyjne właściwości poznawcze, inteligencja emocjonalna, motywacja i aktywność twórcza, nonkonformizm). Dodatkowo w modelu tym uwzględnione są uwarunkowania środowiskowe (społeczna stymulacja, preferowane wartości, wpływ kultury). Zdaniem Popka wybitne uzdolnienia twórcze są wynikiem wzajemnych interakcji wymienionych powyżej właściwości (Popek, 2010).

W teorii twórczości opracowanej przez Roberta Sternberga i Todda Lubarta (1991), autorzy używają metafory „inwestowanie” w odniesieniu do decyzji wyboru tematu lub obszaru aktywności twórczej przez jednostkę. Uważają oni, że twórcy potrafią znaleźć problem niezauważony przez innych i zainwestować w jego rozwiązanie: czas, pieniądze i pracę. Po jego opracowaniu może zostać on drogo sprzedany osobom zainteresowanym tym rozwiązaniem. Prawdziwi twórcy zatem kupują tanio, a sprzedają drogo. Twórcza aktywność człowieka związana jest z wieloma czynnikami, określanymi przez autorów koncepcji jako posiadanie określonych zasobów, niektóre z nich mogą sprzyjać a inne przeszkadzać w rozwoju twórczej aktywności. Do tych zasobów zostały zaliczone: intelekt, wiedza, styl myślenia, osobowość, motywacja, środowisko.

Do pierwszego komponentu należą zdolności twórczo-syntetyczne pozwalające na dostrzeganie problemu; myślenie krytyczno-analityczne umożliwiające rozpoznawanie wartościowych pomysłów, oraz zdolności praktyczne pozwalające na promowania i wdrażania znalezionych rozwiązań i wykorzystywanie ich w codziennym życiu, w pracy i domu. Drugą grupę zasobów stanowi wiedza z konkretnej dziedziny, wystarczająca ale nie nadmierna wzbogacona informacjami z innych dyscyplin. Kolejnym zasobem jest styl myślenia. W zasobach związanych z osobowością ważna jest gotowość jednostki do pokonywania przeszkód, podejmowania ryzyka, tolerancja na wieloznaczność. Istotna jest również motywacja samoistna, ambicja i motywacja osiągnięć oraz dążenie osoby do własnego rozwoju. W zasobach związanych ze środowiskiem wskazuje się na konieczność wspierania aktywności twórczej. W modelach interakcyjnych i systemowych, w których centralne miejsce zajmuje osoba i jej charakterystyka, podkreśla się, że rozwój ku wybitnej twórczości może nastąpić tylko w przypadku jeśli wystąpią wszystkie wymienione komponenty.

5. Cztery aspekty twórczości

Innym podejściem do rozumienia twórczości są analizy skoncentrowane na jej czterech aspektach obejmujące: (1) wytwór i jego ocenę; (2) proces twórczy; (3) charakterystykę osobowości lub cech jednostki twórczej; (4) wpływ środowiska (Nęcka, 2001; Rhodes, 1961). W podejściu do twórczości skoncentrowanym na wytworze wskazuje się, że twórczy wytwór posiada cechy nowości, charakteryzuje się ponadto użytecznością, oraz że jest wartościowy dla pewnej grupy osób. Dotyczy to wytworów materialnych i niematerialnych obejmujących idee i teorie a także efekty uzyskane jako wynik aktywności o charakterze wykonawczym, związane z realizacjami artystycznymi, naukowymi lub społecznymi (Tannenbaum, 2003). Rozumienie to obejmuje także twórczą aktywność dziecka, z uwzględnieniem założenia, że nowość i wartościowość rozwiązania związane są z kryterium subiektywnym. Wymiar nowości i wartości produktu, przyjmowane jako wyróżniające wytwór o charakterze twórczym, obciążone jest relatywizmem oceny, uwarunkowanej od kontekstu społecznego, kulturowego i historycznego, a także od zmieniających się kryteriów (Nęcka, 2001).

Wielu badaczy koncentrowało się na badaniach twórczości związanych z procesem twórczym. Interesowano się zagadnieniami dotyczącymi pojawiania się pomysłu, procesami psychicznymi, emocjonalnymi i motywacyjnymi biorącymi udział w rozwiązywaniu problemu, a także warunkami wewnętrznymi odpowiadającymi za powstawanie twórczych rozwiązań. W zależności od przyjmowanej koncepcji psychologicznej podkreślano i

koncentrowano uwagę na różnych aspektach procesu twórczego. Psychologowie reprezentujący podejście związane z teorią asocjacyjną wskazywali na znaczenie dla uzyskania twórczego rozwiązania odległych skojarzeń, im odleglejsze skojarzenie, tym jest większa szansa na twórcze rozwiązanie. Sarnoff A. Mednick (1962) uważał, że tworzenie nowych i twórczych połączeń między elementami wiąże się z przypadkowym skojarzeniami, z dostrzeganiem między nimi podobieństwa. W teorii bisocjacji Arthur Koestler (1964) wskazuje na znaczenie, dla twórczego rozwiązania, dostrzegania związku łączącego dwie odmienne i odległe od siebie dziedziny wiedzy. Théodule Ribot (1900) analizując proces wyobraźni twórczej podkreślał znaczenie kojarzenia zgodnie z zasadą ciągłości (odtworzenie wyobrażeń zgodnie z wcześniejszym porządkiem), podobieństwa (obecności, asymilacji i bliskości czasowej i przestrzennej). Najważniejsze jednak – jego zdaniem dla pojawienia się twórczych wyobrażeń - jest myślenie przez analogie z jej podstawowymi procesami: animizmu, personifikacji i przekształcania, dzięki którym powstają metafory. Badacze reprezentujący koncepcje związane z psychologią postaci uważają, że proces twórczy związany jest ze zmianą percepcji sytuacji problemowej, często przez wgląd, poprzez dostrzeżenie elementów wcześniej nie zauważanych, oraz domykaniem struktur problemu w kierunku prowadzącym do rozwiązań zawierających duży ładunek estetyczny (Nęcka, 2001). W koncepcjach psychodynamicznych wskazuje się na znaczenie nieświadomych procesów dla twórczości, w propozycji Ernsta Krisa twórczość jest uważana jako „regresja w służbie ego” co oznacza, że warunkiem twórczości jest umiejętność spojrzenia na świat oczami dziecka oraz powrót do rzeczywistości z wykorzystaniem świeżości dziecięcego widzenia w dojrzałym dziele (Kris, 1952). Nieświadoma praca umysłu została także wykorzystana w teorii inkubacji związanej z czterema etapami procesu myślenia takimi jak: preparacja, inkubacja, iluminacja, weryfikacja (Wallas, 1926). W koncepcjach behawiorystów twórczość jest traktowana jako proces generowania nowych form zachowania, które może być wyuczone, wzmacniane lub modelowane. Reakcje nowe, nieznanne w danych sytuacjach są warunkiem pojawienia się twórczości. Nowe formy zachowania są swoistą syntezą wcześniejszych nawyków, zachowanie twórcze ma za zadanie raczej przystosowanie się do zmian i rozwiązywanie prostych problemów i sytuacji, niż do tworzenia dzieł. Badania prowadzone w ramach omawianej koncepcji wykazały, że wzmocnienia pozytywne stymulują rozwój twórczych zachowań (Nęcka, 2001). W psychologii humanistycznej twórczość wiąże się z rozwojem osobowości. W teorii Abrahama Masłowa rozwój ten zmierza ku samorealizacji, urzeczywistnienia posiadanego potencjału. Osoby samorealizujące się charakteryzują się niezależnością, zaufaniem i akceptacją siebie i innych, prostotą, spontanicznością, twórczością, poczuciem humoru. Doznają oni także przeżyć mistycznych związanych z twórczością, określanych także przez

Maslowa jako doświadczenia szczytowe (Maslow, 1990). Cechą charakterystyczną dla nich jest transcendencja ujawniająca się w wyłączeniu jaźni i poczuciu braku granicy między światem zewnętrznym a przeżywanym ten stan podmiotem, subiektywnym doświadczeniem zjednoczenia własnego Ja z wszechświatem (Maslow, 1964). Transcendencja jest ważną kategorią w teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego, który proces twórczy wiąże się z tworzeniem nowych, wewnętrznych lub zewnętrznych rzeczywistości, powstawaniem nowych wartości wyłaniających się z konfliktu „starego” z „nowym”. (Dąbrowski, 1979a). Początkiem procesu twórczego jest spontanicznie pojawiająca się potrzeba tworzenia, rodzaj natchnienia, zwiększające się wewnętrzne napięcie, niespokojne poszukiwanie nowych rozwiązań i środków wyrazu. Przebieg procesu twórczego odbywa się w „zawieszeniu” normalnej świadomości, w oparciu o świadomość inną, należącą do wyższego poziomu rozwoju. Świadomość ta jest niejako „narzucona” twórcy, który przebywa w tym stanie psychicznym a raczej uczestniczy w nim, w pewnym sensie biernie, „stojąc obok”, obserwując wszystko z pewnego dystansu. Pozwala to na nowe, z innej perspektywy spojrzenie na problem, wgląd w sytuację problemową, która kończy się często pojawieniem intuicyjnego rozwiązania. Na wyższych poziomach rozwoju psychicznego proces twórczy powiązany jest z transcendencją, ze stanem, który – według Dąbrowskiego - można nazwać radością i pasją rozwoju (Dąbrowski, 1979a; Limont, 2012).

Kolejnym aspektem twórczości, wokół którego prowadzone są badania, jest zagadnienie związane z charakterystyką osób zdolnych. Badania i obserwacje wykazały, że osoby uzdolnione twórczo posiadają określone cechy. Jeden z nurtów badawczych związany był z pytaniem o związek między inteligencją a twórczością. Część badaczy wskazywała na pozytywną zależność między nimi. Badania przeprowadzone wśród dzieci w wieku 12 lat wykazały, że istnieje niewielka korelacja między omawianymi zmiennymi. W wyniku tych badań zostały określone cztery grupy dzieci: twórcze i inteligentne, twórcze i nieinteligentne, nietwórcze i inteligentne oraz nietwórcze i nieinteligentne. Dodatkowo zaobserwowano wśród dzieci należących do poszczególnych grup różnice w zakresie osobowości i funkcjonowania społecznego. Grupa dzieci inteligentnych i twórczych charakteryzowała się: wysoką samooceną, swobodą ekspresji, niskim poziomem lęku, pomysłowością, popularnością wśród rówieśników, zachowaniem przyciągającym uwagę, entuzjazmem i chęcią działania. Natomiast grupa uczniów twórczych o niskiej inteligencji cechowała się: powściągliwością, wycofaniem, niską samooceną, brakiem popularności, zachowaniem przyciągającym uwagę, brakiem koncentracji, lękiem przed oceną. Charakterystyki dzieci z obu grup wskazują, iż uczniowie z pierwszej grupy znakomicie sobie radzą w szkole, natomiast uczniowie twórczy ale

nieinteligentni mogą mieć poważne problemy w szkole (Wallach, Kogan, 1965).

Badania związane z charakterystyką ucznia twórczego koncentrują się na trzech aspektach: procesach myślenia, charakterystyce osobowości oraz funkcjonowaniu społecznym. Zdaniem badaczy, uczniowie posiadający zdolności twórcze, zauważają problemy oraz rozwiązują je w nowy i oryginalny sposób, z łatwością rozpoznają ukryte wzorce w nowych, złożonych strukturach, potrafią też umiejętnie łączyć ze sobą różne, często odległe zagadnienia i informacje, zauważając podobieństwa w różnicach, mają rozwinięte myślenie metaforyczne. Charakteryzują się także zdolnościami dywergencyjnymi ujawniającymi się w płynności, giętkości i oryginalności myślenia oraz staranności wykonania zadania (Guilford, 1978). Wykazują również dużą tolerancję wobec informacji wieloznacznych i słabo określonych. Uczniowie twórczy są wszystkiego ciekawi, zadają wiele pytań, mają znakomite poczucie humoru i wyobraźnię. Ciekawość intelektualna pozwala im na asymilację i kumulowanie wiedzy, mają zainteresowania estetyczne, krytyczny stosunek do wyznawanych wartości, w procesie rozwiązywania problemów posługują się fantazją i emocjami (Szmidt, 2007).

Oprócz zdolności twórczych, pozwalających na znajdowanie i oryginalne rozwiązywanie problemów, ważne są także określone cechy osobowości, które wiążą się z ich twórczym funkcjonowaniem. Jako ważne właściwości tych osób wymienia się androginię, związaną z płcią psychologiczną, która u małych dzieci ujawnia się w preferencji zabaw typowych dla płci przeciwnej, a u osób dorosłych – umiejętnością takiego widzenia problemu i myślenia, typowego dla odmiennej płci. Ponadto uczniowie twórczy i zdolni charakteryzują się dużą odpornością na stres, tendencją do podejmowania ryzyka, tolerancją na wieloznaczne informacje (Piiro, 1999). Charakteryzuje je także otwartość, niezależność związana z nonkonformizmem, wewnętrzna autonomia oraz nieuleganie naciskom i wpływom społecznym. Osoby twórcze często kwestionują istniejące normy i standardy społeczne oraz funkcjonujący system wartości, cechuje je także wytrwałość w działaniu, dążenie do założonych celów. Warunki psychologiczne związane ze zdolnościami twórczymi mają zarówno charakter poznawczy, ale także emocjonalny i motywacyjny. Wiążą się również z aspektem aksjologicznym, czyli z odwagą przekonań, wolą podjęcia ryzyka, ważnością i doniosłością podejmowanych działań, które występują na poziomie strategicznym, nadrzędnym (Piechowski, 1993; Strzałecki, 2003).

Motywacja uważana jest za jeden z ważniejszych warunków związanych z rozwojem zdolności jednostki. Osoby szczególnie zdolne i twórcze kierują się wieloma motywami, jednak jako ważniejsze wymienia się motywację samoistną, hubrystyczną oraz motywację osiągnięć (Amabile, 1989; Nęcka, 2001; Sternberg, 2003; Tokarz, 2005). Cechą charakterystyczną motywacji

samoistnej jest czerpanie satysfakcji, znajdowania gratyfikacji w samej wykonywanej czynności (Amabile, 1989). Motywacja hubrystyczna obejmuje dążenia do potwierdzenia i podniesienia własnej ważności jako osoby. Motyw hubrystyczny, którego celem jest potwierdzenie własnej wartości i ważności, a także przekraczanie granic własnego *Ja*, związany jest także z poczuciem dumy i próżności (Kozielecki, 1996; Tokarz, 2005).

Wielu badaczy uważa, że cechą charakteryzującą funkcjonowanie osoby zdolnej jest intensywność, która występuje w procesach psychicznych i zachowaniu jednostki. Można ją, jak sądzę, wyjaśnić wzmożoną pobudliwością psychiczną, będącą częścią wrodzonego potencjału rozwojowego jednostki (Daniels, Piechowski, red., 2009; Dąbrowski, 1979b; Limont, 2012; Limont i in. 2009).

6. Postawa twórcza

Twórcza aktywność wiąże się nie tylko ze zdolnościami kierunkowymi lub poznawczymi oraz ze zdolnościami twórczymi ale także ważne są odpowiednie cechy osobowości związane z postawą twórczą. Pojęcie „postawa twórcza” zostało wprowadzone i upowszechnione przez psychologów humanistycznych, którzy wskazują że ważnym celem rozwoju jest samorealizacja jednostki (Fromm, 1959; Maslow, 1990; Szmidt, 2007). Zdaniem Szmidta pierwszymi autorami piszącymi o postawie twórczej byli polscy badacze: Kazimierz Kornilowicz oraz Helena Radlińska. Kornilowicz (1976) opracował koncepcję, w której wskazuje na znaczenie oddziaływań kulturalnych, określanych jako „pomoc w tworzeniu”. Celem jej powinno być ukształtowanie kreatywnej postawy jednostki ujawnianej w stosunku do życia. Autor ten uważał, że podstawową cechą osób posiadających osobowość twórczą jest zdolność tworzenia. Radlińska natomiast upowszechniła pojęcie postawy twórczej w pedagogice społecznej określając ją jako postawę „czynną”. Współczesne rozumienie postawy twórczej związane jest z charakterystyką jednostki obejmującą: ciekawość, zdumienie, zachwyt i dziecięcą świeżością w postrzeganiu świata, umiejętność koncentracji na wykonywanym zadaniu i działaniu, doświadczaniu własnego „ja”, akceptowaniu konfliktów i napięć związanych z funkcjonowaniem poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Fromm, 1959). Zdaniem Witolda Dobrołowicza (1995) ważne dla postawy twórczej jest wyobraźnia i myślenie twórcze, zdolność wytwarzania pomysłów, plastyczność, oryginalność, a także pozytywny stosunek do działalności twórczej ujawniający się w zainteresowaniach i aktywnym poszukiwaniu rozwiązań na rzecz doskonalenia otaczającej jednostkę rzeczywistości. Natomiast Stanisław Popek uważa, że postawę twórczą charakteryzują dwa wymiary: poznawcza i charakterologiczna.

Wymiar poznawczy wiąże się z zachowaniem algorytmicznym i heurystycznym, charakterologiczny zaś należy do struktury osobowości i określony przez zachowanie konformistyczne i nonkonformistyczne. Postawa twórcza to konfiguracja cech nonkonformistycznych i zachowań heurystycznych. Przeciwnostwo postawy twórczej stanowi układ konformizmu oraz zachowań algorytmicznych, w koncepcji Popka nazwaną postawą odtwórczą. W łatwo dostępnych publikacjach w języku polskim można znaleźć analizy poświęcone samemu pojęciu i poglądom związanym z postawą twórczą (Popek, 2000; Szmidt, 2007).

7. Rola środowiska w twórczości

W koncepcjach zdolności i twórczości wskazuje się na znaczenie wpływu środowiska rodzinnego, grupowego i społecznego. Badania i analizy wpływu rodziny na twórczość związane były z klimatem emocjonalnym i postawami rodziców. Badania Donalda MacKinnona nad twórczymi architektami wykazały, charakterystyczne cechy dla środowiska rodzinnego. Rodzice okazywali szacunek i zaufanie do możliwości dziecka, ale jednocześnie nie okazywali bliskości emocjonalnej. Atmosfera panująca w rodzinie zapewniała dziecku poczucie bezpieczeństwa a także wolność w rozwoju osobistym (MacKinnon, 1962). Rodzice przyszłych twórców nie stosowali zakazów i nakazów, charakteryzowali się także niskim poziomem postaw autorytarnych, przy jednoczesnym braku wyrażania pozytywnych emocji w stosunku do dziecka. Analizowano także znaczenie dla późniejszej twórczości traumatycznych przeżyć we wczesnym okresie rozwoju, jednakże badacze nie mają jednoznacznego stanowiska wobec pozytywnego lub negatywnego ich wpływu na twórczość (Nęcka, 2001).

Środowisko szkolne jest ważnym kontekstem rozwojowym dzieci i młodzieży. Szkoła jednak wpływa często negatywnie na rozwój zdolności i postawy twórczej uczniów. Związane jest to ze schematycznymi strategiami kształcenia opartymi na mechanicznym przyswajaniu wiedzy, nie promowaniu twórczego myślenia i zachowania. Negatywny wpływ szkoły związany jest także z postawami i opiniami nauczycieli odnośnie uczniów twórczych. Nauczyciele wspierają i nagradzają uczniów konformistycznych, podporządkowanych, wypełniających obowiązki szkolne. Uczniowie twórczy posiadający odmienne zdanie, zadający wiele pytań i zwiększonej wrażliwości psychicznej postrzegani są często przez nauczycieli jako osoby trudne z problemami. Opinia i przekonania nauczycieli – jak wykazali Robert Rosenthal i Lenore Jacobson (1968) – mają znaczący wpływ na edukację uczniów oraz na uzyskiwane przez nich wyniki. W przeprowadzonych do tej pory badaniach odnośnie potocznych teorii twórczości nauczycieli, w tym także na temat ucznia

twórczego, pojawia się profil ucznia twórczego. Najczęściej podawano, że uczeń twórczy jest: ciekawy/dociekliwy, pomysłowy, aktywny, oryginalny, otwarty na nowość, inteligentny, jest typem artysty. Dodatkowo wskazywano na takie właściwości jak: nowatorski, niezależny, wrażliwy, stanowczy/zdecydowany, jasno myślący, energiczny, o szerokich zainteresowaniach (Gralewski, 2008).

Szkoła może być także miejscem sprzyjającym rozwijaniu dyspozycji twórczych uczniów. Wiąże się to z odpowiednimi programami i metodami kształcenia, a także ze społecznym przyjaznym klimatem sprzyjającemu twórczości. Klimat określany jest jako trwałe wzory zachowań, postaw i uczuć, które charakteryzują życie w grupie. Cropley (2006) analizując klimat sprzyjający twórczej aktywności w klasie wskazuje na znaczenie świadomości członków grupy w kwestii tolerowania innych, niż standardowe zachowania, a także przewidywalność w zakresie nagród lub kar dla osób wprowadzających nowości lub innowacje. Dla klimatu sprzyjającego twórczości w klasie ważna jest otwartość w zachowaniu, myśleniu, a także na nowe doświadczenia, oraz wolność i swoboda w możliwości podejmowania ryzykownych decyzji, brak negatywnych reakcji na popełnione błędy, a ponadto pozytywne ocenianie zachowań twórczych. Społeczny klimat sprzyjający twórczości związany jest z zachęcaniem uczniów do prób wytwarzania nowych i różnych rozwiązań, a także z tworzeniem okazji do poznania stylów i modeli twórczych zachowań. Odpowiednia atmosfera i klimat panujący w klasie, wspierający aktywność twórczą, zachęca uczniów do twórczości, wskazuje że twórczość może pozwolić im na uzyskanie wysokiego statusu w grupie i znalezieniem się w centrum życia i działania. Klimat w klasie wspierający otwartość, plastyczność, niezależność myślenia kształtuje także cechy osobowości ucznia, które w przyszłości będą wpływały na twórczość codzienną i wybitną.

Zainteresowanie teoretyków i praktyków problemem twórczości i zdolności twórczych ma długą tradycję, stosunkowo nowym i jednocześnie kontrowersyjnym aspektem jest jednak problem ich stymulowania.

Kształcenie ku twórczości, ku samorealizacji jest ważnym celem wychowawczym w edukacji ogólnej i specjalistycznej na różnych etapach edukacji uczniów zdolnych. W koncepcjach zdolności i twórczości wskazuje się na konieczność rozwijania i kształcenia zdolności twórczych, które mogą być realizowane w jednej lub więcej dziedzinach aktywności.

Część badaczy uważa, że edukacja ku twórczości powinna wiązać się z nauczaniem wiedzy i sprawności metapoznawczych w połączeniu ze strategiami efektywnego uczenia się i rozwiązywania problemów niezależnie od ich specyficznych zawartości merytorycznej. Do tej grupy można również zaliczyć autorów wskazujących na konieczność rozwijania zdolności analizy i syntezy, a także zdolności selektywnego porównywania, wykorzystywanego w myśleniu przez analogię i w myśleniu metaforycznym. Inni uważają, że sprawność

myślenia można rozwinąć za pomocą programów nauczania z odpowiednią organizacją treści, pozwala to bowiem na kształcenie umiejętności rozumowania, rozwiązywania problemów na konkretnym, specyficznym materiale. Do tej ostatniej grupy należą badacze, którzy sądzą, że powinno się rozwijać zdolności myślenia dywergencyjnego specyficznego dziedzinowo.

W literaturze przedmiotu podkreśla się także, że programy edukacyjne powinny zawierać elementy pozwalające na rozwijanie określonych cech osobowości, ważnych w aktywności twórczej w życiu codziennym i w pracy zawodowej, takie jak: ciekawość poznawcza, motywacja, autonomia, pewność siebie i pozytywny obraz własnej osoby, wiara w swoje działania, tolerancja na wieloznaczność, odpowiedzialność oraz inne właściwości ważne w twórczej aktywności. Istotne jest również rozwijanie wyobraźni, wrażliwości, umiejętności zawierania kompromisu, ale także ewaluacji rezultatów własnej pracy i prezentacji osiągnięć. Warto dodać, że istnieją liczne programy edukacyjne mające charakter treningów grupowych lub indywidualnych, których celem jest usuwanie barier i przeszkód psychicznych i psychospołecznych hamujących twórczą aktywność jednostki (Dobrołowicz, 1995). Gary A. Davis uważa, że główne cele treningu twórczości to: wzbudzanie świadomości twórczości i nauczanie postaw twórczych; ulepszanie metapoznawczego rozumienia twórczości; wzmacnianie zdolności twórczych poprzez ćwiczenia; nauczanie technik twórczego myślenia; angażowanie studentów (uczestników) w aktywność twórczą (Davis, 2004). Pozytywny wpływ ćwiczeń związanych z treningami twórczości został potwierdzony w wielu niezależnych eksperymentach i badaniach (Nęcka, 2001). Natomiast przeprowadzone metaanalizy wyników otrzymanych z badań empirycznych pozwoliły na utworzenie rankingu skuteczności treningów twórczości: najbardziej efektywne okazały się treningi związane z rozwiązywaniem problemów, następnie ćwiczenia wytwarzania dywergencyjnego (Scott i in., 2004). Bardziej skuteczne okazały się także te, o dłuższym czasie oddziaływania oraz skoncentrowane na realnych problemach oraz prowadzone w małych grupach (Pyryt, 1999).

Metaanaliza wyników pochodzących z badań polskich wykazała (Wiśniewska, Karwowski, 2007), że najbardziej efektywne są ćwiczenia związane ze stymulowaniem rozwoju wyobraźni twórczej z wykorzystaniem myślenia metaforycznego, wizualizacji i ekspresji plastycznej i werbalnej (Czelakowska, 2005; Limont, 1994, 1996). Kolejne co do skuteczności okazało się kształcenie uczniów w zakresie wykorzystywania heurystyk do rozwiązywania problemów (Nęcka, 1994), a także treningi interpretacji polisensorycznych (Krasoń, 2006) oraz treningi twórczych operacji intelektualnych (Nęcka i in., 2005).

Edukacja ku twórczości jest polem działania teoretyków i praktyków zajmujących się zagadnieniami obejmującymi filozofię, socjologię,

psychologię, pedagogikę twórczości z metodykami rozwijającymi i wspierającymi rozwój potencjału twórczego. Współpraca specjalistów z wielu dziedzin aktywności może pozwolić na wypracowanie odpowiednich strategii edukacyjnych, przeznaczonych dla przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum po szkołę wyższą. Wykształcenie u jednostki potrzeb twórczego działania, w połączeniu z postawami twórczymi i dążeniem do samorealizacji, transcendencji, prowadzi do rozwoju potencjalnych możliwości, do twórczości rozumianej jako tworzenie nowych idei, wytworów ale jako doskonalenie siebie samego. Twórczość ma charakter rozwojowy, rozpoczyna się od aktywności twórczej małych dzieci, przez twórczość codzienną, aż po dojrzałą i wybitną. Posiada różne oblicza: może ujawniać się w funkcjonowaniu codziennym i zawodowym, w różnych sferach i dziedzinach aktywności. Rozwój w kierunku twórczości wybitnej, prowadzącej do zmian zastanych paradygmatów, wprowadzających nowe idee i wartości, możliwy jest przy sprzyjających warunkach wewnętrznych i zewnętrznych. Do nich należą: posiadane zdolności ogólne i/lub kierunkowe, zdolności twórcze oraz odpowiednie cechy osobowości umożliwiające rozwój posiadanego potencjału. Warunkami koniecznymi są także społeczne środowisko: obejmujące rodzinę, lokalne otoczenie; szkołę w tym nauczycieli i opiekunów, kolegów, programy kształcenia; prawo oświatowe umożliwiające wprowadzanie wzbogaconych i autorskich programów edukacyjnych oraz szeroki kontekst: kulturowy, polityczny i globalny, który obejmuje sieć powiązań między światowymi ośrodkami wspierającymi rozwój osób uzdolnionych i twórczych. Uczniowie wybitnie zdolni i twórczy, to przyszli liderzy wpływający i wprowadzający zmiany w zastanej rzeczywistości. Dlatego ważne jest kształtowanie takich cech osobowości i myślenia, które pozwolą im na mądre wybory celów i strategii, realizacja których będzie korzystna dla nich samych, dla społeczeństwa oraz dla rozwijającego się świata.

Literatura

1. Amabile T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
2. Amabile T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a life time of creativity*. Buffalo: CEF Press.
3. Cropley A. J. (2001). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
4. Czelakowska D. J. (2005). *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: WNAP.

5. Daniels S., Piechowski M.M. (red.) (2009). *Living with intensity*. Scottsdale: Great Potential Presss.
6. Davis G. A. (2004). *Objectives and activities for teaching creative thinking*. W: D. J. Treffinger (red.). *Creativity and giftedness* (97-103). Thousand Oaks: Corwin Press A Sage Publications Company.
7. Dąbrowski K. (1979a). *Osobowość, zdrowie psychiczne, twórczość, psychoterapia. Próba syntezy*. *Zdrowie Psychiczne*, 3(4), 23-28.
8. Dąbrowski K. (1979b). *Psychoterapia przez rozwój*. Warszawa: Wydawnictwo „Prasa ZSL”.
9. Dobrołowicz W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: WSPS.
10. Fromm E. (1959). *The creative attitude*. W: H.H. Anderson (red.) *Creativity and its cultivation* (44-54). New York: Harper.
11. Gralewski J.(2008). *Implikacje pedagogiczne badań nad potocznymi teoriami twórczości*. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.) *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. (320–335).Warszawa: Wydawnictwo APS.
12. Guilford J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
13. Karwowski M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
14. Kaufman J. C., Beghetto R. A.. (2009). *Beyond big and little: The four C model of reativity*. *Review of General Psychology*. 13, 1, s.1-12.
15. Koestler A. (1964). *The act of creation*. New York: Macmillan.
16. Kornilowicz K. (1976). *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. W: *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*. O. Czerniawska (red.). Wrocław: Ossolineum.
17. Koziński J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
18. Krasoń K. (2006). *Interpretacje polisensoryczne a dywergencyjne cechy myślenia dziecka*. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.). *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka* (164-175). tom II. Kraków: Impuls.
19. Kris E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. New York: International Universities Press.

20. Limont W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
21. Limont W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
22. Limont W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.
23. Limont W. (2012). 'Passion of Growth': Giftedness and Creativity in the Theory of Positive Disintegration. In Ziegler, A., Fischer, C., Stoeger, H., and Reutlinger, M. (Eds.). *Gifted Education as a Life-Long Challenge: Essays in Honour of Franz Mönks* (s.43-56). Münster, Germany: LIT-Verlag.
24. Limont W., Dreszer J., Bedyńska S., Piechowski M. (2009). *Overexcitability and creative attitude of gifted students*. W: *Psychologia twórczości - nowe horyzonty. Psychology of creativity - new approaches* (317-326). S. Popek, R. E. Bernacka, C. W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka (red.). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
25. MacKinnon D.W. (1962) *The nature and nurture of creative talent*. *American Psychologist*. 17, 484-495.
26. Maslow A. H. (1959). *Creativity in self-actualizing people*. W: H. H. Anderson (red.). *Creativity and its cultivation* (83-95). New York: Harper & Row.
27. Maslow A. H. (1964). *Religions, values and peak-experiences*. New York: Viking.
28. Maslow A. H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
29. Maslow A. H. (2004). *W stronę psychologii istnienia*. Poznań: Rebis.
30. Mednick S.A. (1962). *The associative basis of the creative process*. *Psychological Review*. 69, 220-232.
31. Nęcka E. (1994). *TroP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*. Kraków: Impuls.
32. Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
33. Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B. (2005). *Trening twórczości*, Gdańsk: GWP.

34. Piechowski M. M. (1993). *Is inner transformation a creative process?* Creativity Research Journal, Vol. 6 (1&2), 89-98.
35. Piirto J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
36. Popek S. (2000). *Kwestionariusz twórczego zachowania KAHN*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
37. Popek S. L. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: „Impuls”.
38. Pyryt M. C. (1999). *Effectiveness of training children's divergent thinking: A meta-analytic review*. W: A. S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius, Creskill. (red.). *Investigating creativity in youth. Research and methods* (351–365). NY: Hampton Press.
39. Ribot Th. (1900). *O wyobraźni twórczej. Studium psychologiczne*. Warszawa: Nakładem Redakcji „Głosu”.
40. Richards R. (1999). *Everyday creativity*. W: M. A. Runco, S. R. Pritzker, (red.). *Encyclopedia of creativity* (683– 687). San Diego: Academic Press.
41. Rhodes M. (1961). *An analysis of creativity*. Phi Delta Kappan. 305-310.
42. Rogers C., (1975/1980). *W kierunku teorii twórczości*. W: D. Zarębska-Piotrowska, Z. Siwek, (red.). *Psychologia twórczości. Wybór tekstów* (97–119). Kraków: WUJ.
43. Rogers C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
44. Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt Rinehart and Winston.
45. Scott G., Leritz L. E., Mumford M. D., (2004). *The effectiveness of creativity training: A quantitative review*. Creativity Research Journal. 16, 361–388.
46. Stein M. (1953). *Creativity and culture*. Journal of Psychology. 36, 311-322.
47. Sternberg R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
48. Sternberg R. J., Lubart T. I. (1991) *An investment theory of creativity and its development*. Human Development. t. 34, nr 1, 1–31.
49. Strzałecki A., (2003). *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

50. Szmidt K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Pedagogika GWP.
51. Tannenbaum A. J. (2000). *A history of giftedness in school and society*. W: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (red.). *International handbook of giftedness and talent* (23–53). Wyd. 2, Oxford: Elsevier.
52. Tannenbaum A. J. (2003). *Nature and nurture of giftedness*. W: N. Colangelo, G. A. Davis (red.) *Handbook of gifted education* (45-59). Boston: Pearson Education, Inc.
53. Tatarkiewicz Wł. (1982). *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka. Piękno. Forma. Twórczość. Odtwórczość. Przeżycie estetyczne*. Kraków: PWN.
54. Tokarz A. (2005). *Dynamika procesu twórczego*. Kraków: WUJ.
55. Urban K.K. (2012). *Odpowiedzialna Kreatoligencja jako kompetencje dla przyszłości. Podejście integralne*. W: W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.). *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców* (84-102). Warszawa: ORE.
56. Wallas G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt.
57. Wallach M.A., Kogan N. (1965). *Modes of thinking in young children*, New York: Holt.
58. Wiśniewska E., Karwowski M. (2007). *Efektywność treningów twórczości : podejście metaanalityczne*. *Ruch Pedagogiczny*, 3/4, .27-57.

Anna M. Kola

Wydział Nauk Pedagogicznych UMK,
Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją
Toruń

**IDEALNA SZKOŁA
WNIOSKI Z DEBATY
PODSUMOWUJĄCEJ PROJEKT
„POPRAZ PRZESZŁOŚĆ W PRZYSZŁOŚĆ”
W DNIU 15 GRUDNIA 2016 R.**

1. Wprowadzenie

Jednym z fundamentalnych celów szkoły, rozumianej jako kulturotwórcza instytucja społeczna, jest edukacja. Pojęcie to można ją rozumieć na wiele sposobów – jako kształcenie (obywateli), wychowywanie, nauczanie, nabywanie określonych kompetencji i wiedzy z jakiegoś zakresu (więcej na ten temat w podręcznikach do pedagogiki, w tym pedagogiki ogólnej, m.in: Gnitecki 2006; Hejnicka-Bezwińska 2008; Kunowski 1981; Śliwerski 2006-2010; Kwieciński, Śliwerski 2003; Schulz 2003, 2007; Szymański 2013). Niekiedy mylnie utożsamia się edukację z oświatą czy systemem oświatowym². Najlepiej, bo najszerzej i wieloaspektowo, znaczenie tego terminu oddał Zbigniew Kwieciński, który definiuje edukację jako „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych [...] to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości” (1995, s. 13). W takim ujęciu proces edukacji

² Porządkujący wpis na temat mylenia pojęć „oświata” i „edukacja” umieścił na swoim blogu Bogusław Śliwerski: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/04/czy-edukacja-to-to-samo-co-oswiata.html> (dostęp 22 grudnia 2016).

uwarunkowany jest różnorodnymi procesami społecznymi, determinujących niekiedy bardzo odległe od siebie aspekty kształcenia i wychowania. Można i trzeba bowiem mówić nie tylko o wartościach związanych z wychowaniem, ale też wejść na poziom praktyki i np. zanalizować materialność szkoły (por. Nalaskowski 2002). Z. Kwieciński porządkuje tę złożoną edukacyjną rzeczywistość szkolną i pozaszkolną i formułuje tzw. dziesięciościan edukacji, który tworzą następujące procesy:

1) globalizacja - (np. świat, problemy globalne, wojna, zagrożenia środowiska, wygasanie źródeł energii; polityczny podział świata na centrum i peryferie, problem mono- i policentryczności układu globalnego);

2) etatyzacja - (państwo, jego suwerenność, ustrój, urządzenia demokratyczne, konieczne zależności, miejsce w świecie, sojusznicy i przeciwnicy, siła i stabilność, „racja stanu”);

3) nacjonalizacja – (naród, jego tradycje, swoistość kulturowa, istota więzi i odrębności);

4) kolektywizacja (socjalizacja wtórna) – (klasa społeczna, więź i interes klasowy, odrębność etosu, solidarność z ludźmi o podobnych pozycjach i położeniu, kształtowanie przekonań o szczególnym miejscu i misji własnej klasy i jej partii);

5) polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja – (organizacje i instytucje; wychowanie do podziału pracy, racjonalności i dyscypliny w społeczeństwie organizacyjnym i w świecie zinstytucjonalizowanym; kształtowanie ideologicznych przekonań o słuszności istniejącego porządku, o konieczności i słuszności zastanego podziału statutow i funkcji; kształcenie do pracy i zawodu);

6) socjalizacja (uspołecznienie pierwotne) – (oddziaływanie grup pierwotnych: rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej; wrastanie w zastane normy);

7) inkulturacja i personalizacja – (osobowość kulturowa i społeczna, istota ludzka jako rezultat wrastania w kulturę i autonomicznych wyborów wartości, przekazywanie systemów filozoficznych, religijnych);

8) wychowanie i jurydyfikacja – (obywatel, wdrażanie do realizowania i akceptowania ról i czynności obywatelskich, kształtowanie świadomości prawnej);

9) kształcenie i humanizacja – (osoba ludzka, wiedza, światopogląd, umiejętności, nawyki, wartości godnościowe, kompetencje interakcyjne; zasada wzajemności i współczulności; kształtowanie potrzeb wtórnych);

10) hominizacja – (organizm, kształtowanie cech gatunkowych człowieka, wychowanie zdrowotne, higieniczne, seksualne; zasada unikania kary i maksymalizowania przyjemności, gratyfikacji bez szkodenia innym; kształtowanie i kanalizacja potrzeb pierwotnych)” (Kwieciński 1995).

Wymienione pola i procesy tworzą złożoność, jakiej nie można jednoznacznie ocenić i zaprojektować, szczególnie w czasach „płynnej rzeczywistości” (Bauman, 2011). Nie ma jednej gotowej recepty na to, jak organizować i wypełniać wymienione pola, jak budować kapitał społeczny za pomocą szkoły (por. Putnam 2008), jak edukować do... właśnie – do czego? Pytania, wynikające z bardzo konkretnych potrzeb, można (i trzeba) mnożyć. Z tego względu warto jest rozmawiać, debatować, uwspólniać perspektywy różnych podmiotów biorących udział w procesie edukacji. Efektem tego dyskursywnego myślenia jest niniejszy tekst, będący próbą wyłuskania najważniejszych wniosków ze spotkania-seminarium kończącego projekt ICIMSS pt. *Poprzez przeszłość w przyszłość* realizowanego w ramach Programu wspierania rozwoju uczniów wybitnie uzdolnionych prowadzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Toruniu między sierpniem a grudniem 2016 roku.

2. Szkoła, czyli kto? Debata z udziałem uczniów, nauczycieli i dyrekcji

Debata, o której mowa, została zorganizowana w dniu 15 grudnia 2016 roku i zaczęła się cytatami. Pierwszy z nich został przedstawiony powyżej (była to definicja pojęcia „edukacja” Z. Kwiecińskiego), drugi zaś pochodził z książki Dariusza Chętkowskiego, który jest pisarzem, publicystą i polonistą w XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Łodzi. Chętkowski jest autorem dwóch pozycji sięgających po doświadczenia dydaktyczne zgromadzone w trakcie pracy z młodzieżą: „Z Budy, czyli jak spuścić ucznia z łańcucha” (2003) oraz „L.d.d.w. Osierocona generacja” (2004). Cytat pierwszej z nich uświadamia, jak bardzo potrzebna jest rozmowa na temat wzajemnych oczekiwań i potrzeb uczniów, nauczycieli, dyrekcji, rodziców. Chętkowski przyznaje, że praca nauczycielska wymaga pewnej postawy i stylu bycia, które pomagają w byciu autorytetem, mentorem, mistrzem dla uczniów, ale łatwo można tu wpaść w pułapkę zadufania, braku dialogu z uczniem. Autor wspomina: „Kilka sytuacji dało mi do myślenia. Najpierw żona powiedziała, że już wszystko rozumie, zanim w ogóle zacząłem tłumaczyć, o co chodzi. Potem zauważyłem, że rozmawiam z kolegą, wskazując na niego placem. A w ostatni weekend siostra zaczęła się żalić, że tylko wszystkich pouczam, a sam nie jestem w stanie się niczego nauczyć” (Chętkowski 2003, s. 135). Skąd u nauczycieli biorą się takie zachowania? Skąd brak porozumienia i rzeczywistego słuchania się stron? Chętkowski próbuje tego dociec i pisze: „Zacząłem trochę rozmyślać o tych pretensjach. Może rzeczywiście coś ze mną nie tak. Zapytam uczniów. Jeśli już zasięgać rady, to u obcych. Mniej boli, gdy

wyjdzie, że stałem się uciążliwy dla otoczenia. A może wcale nie jest ze mną tak źle. przecież wszyscy dookoła są tacy okropni (Chętkowski 2003, s. 135).

Nie zgadzam się z ostatnim zdaniem głoszącym, że uczniowie są przyczyną wszelkiego zła w szkole. Ponadto można przyjąć inną perspektywę – nie tyle szukać winnych zła, problemów, kłopotów szkoły, ale spróbować zrekonstruować cechy szkoły, która – korzystając z pewnego skrótu myślowego – będzie idealna. Stąd tak pozytywnie należy ocenić pomysł debaty-rozmowy-dyskusji nad problemem szkoły. Dyskusja ta była rozmową trójstronną, bowiem są tu przedstawiciele pedagogiki akademickiej oraz praktyki edukacyjnej – formalnej (nauczyciele i dyrekcja) i nieformalnej (m.in. ICIMSS – organizując projekty edukacyjne). W projekcie i w debacie udział wzięli uczniowie i nauczyciele z Zespołu Szkół Elektronicznych w Bydgoszczy, Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 6 w Gdańsku, Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Pruszczu Gdańskim. Gospodarzy reprezentowały następujące szkoły: I Liceum Ogólnokształcące, Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich oraz Gimnazjum Akademickie³.

Przedstawiciele wymienionych szkół podjęli się rozmowy na temat szkoły, bo ze „szkołą to tylko problem...”, ale czy dla wszystkich? (Kola, 2014). Czy poza tymi newralgicznymi momentami, kiedy zmieniają się ministrowie edukacji i próbują wprowadzić reformy, mające na celu zrewolucjonizowanie systemu oświaty, tak naprawdę społeczeństwo przejmuje się edukacją? To pytanie jest fundamentalne, jednak w gronie osób, które są podmiotami tego procesu, można było spróbować dać odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe, dotyczące poszczególnych elementów systemu szkolnego.

Debatując, należy przyjąć **perspektywę demokratyczną**, w której wszyscy mamy takie samo prawo głosu. Szkoła nie istnieje bowiem bez uczniów, nauczycieli, dyrekcji, rodziców, administracji, ale też w procesie edukacji ważni są ustawodawcy i dysponentów uprawnień, środków, sankcji... Ci ostatni tworzą ramy, w których funkcjonują obok siebie system oświatowy i podmioty edukacji nieformalnej/pozaformalnej. Perspektywa demokratyczna nie jest w Polsce czymś nowym. Na rzecz porozumienia wszystkich podmiotów edukacji działał i tworzył m.in. Janusz Korczak, autor niezwykłego dzieła pt. „Jako kochać dziecko?” (2013). W kierowanym przez Korczaka i Stefanię Wilczyńską „Domu Sierot” wdrażany był oryginalny, autorski system wychowawczy, bazujący na podmiotowości dziecka, odpowiedzialności za siebie i całą (szkolną) społeczność oraz idei wychowania opierającego się na

³ Ze względu na ochronę danych osobowych i dóbr osobistych nie ujawniam nazwisk osób biorących udział w debacie. Tekst ma za zadanie przedstawić najważniejsze problemy i sukcesy związane z edukacją szkolną, a nie być formą wywiadu grupowego z uczestnikami debaty. Stąd wypowiedzi osób nie są cytowane dokładnie, ani tekst nie jest autoryzowany.

wartości pracy (nad sobą, na rzecz innych, rozwijającej, dającej zysk społeczny itp.).

Do tego dodałabym w debacie **perspektywę krytyczną**, pozwalającą zobaczyć drugie dno każdego działania (np. Lech Witkowski; Tomasz Szkuclarek, Henry Giroux, Peter McLaren). Także w szkołach pewne procesy mają swój – niekiedy ukryty – cel, którego istotą jest posiadanie władzy (zaszczytów, przywilejów itp.). Stąd wielu jest takich, którzy twierdzą, że idealna szkoła nie istnieje w praktyce lub jej z zasady być nie powinno (tj. Ivan Illich, 1976). Może jednak warto nie tyle rewolucjonizować, co zmieniać ustrój szkoły drogą ewolucji, szczególnie, że edukacja nie jest produktem, ale procesem, który nie może być zaprojektowany na zawsze. Z tego powodu, początkowo temat „idealnej szkoły” wydawał się nie adekwatny do potrzeb i możliwości. Taka idealna, perfekcyjna instytucja nie istnieje - podobnie jak nie istnieje idealny mąż, żona, szef, dziecko czy teściowa. Należało więc opracować kategorie, które pozwolą porozmawiać o tym, co jest dla wszystkich stron procesu dydaktycznego najważniejsze. Kwestię „idealnej szkoły” można sproblematyzować do dwóch podstawowych problemów – (1) pozoru (por. Dudzikowa, Knasiecka-Falbińska 2013) oraz (2) sukcesu/ sukcesów szkoły, traktowanych jako dwie strony jako medalu.

By wiedzieć, jaka jest ta idealna szkoła należy zatem zapytać, gdzie ten pozór w polskiej szkole jest. Do tego jest potrzebna zapowiedziana wyżej perspektywa krytyczna, by to, co złe i krzywdzące odsłaniać, ujawniać, demaskować, a następnie odpowiedzieć na pytanie, co należy zrobić, by go nie ugruntowywać. Przykłady pozoru w szkole można mnożyć: zajęcia wychowawcze z wychowawcą, ocenianie, szkolenie nauczycieli, wychowanie do oporu i do postaw demokratycznych (transgresji, kontestacji, wyrażania swoich opinii, szacunku do inności), programy wychowawcze, gratyfikacja uczniów, pozory kształcenia (tu chyba najbardziej bolesny przykład to testowanie), pozór dotyczący opieki i bezpieczeństwa w szkole (np. próby alarmowe), ale też pomoc pedagogiczna i psychologiczna (wsparcie przy depresji, przemocy w rodzinie).

W szkole są oczywiście także sukcesy. Jest nim m.in. przemiana i rozwój uczniów, wzrost ich samodzielności, samooceny, poczucia własnej wartości, pobudzenie zainteresowań i samodzielnego uczenia się. Jeśli zaś chodzi o nauczycieli, to jest to zatrudnienie osób z intuicją, pasją, konsekwentnych, odpowiedzialnych, nastawionych na relacje i współpracę.

Debata została zaprojektowana i zorganizowana w taki sposób, by z każdej szkoły w projekcie do stołu prezydialnego usiadła para – nauczyciel/dyrektor i uczeń (ewentualnie trzy osoby reprezentujące inną rolę). Wyodrębnione zostały trzy grupy pytań, związanych z innym obszarem procesu edukacji. Na pytania można było odpowiadać, wskazując na pozory właśnie lub pokazując sukcesy.

3. „Nauczyciele, którzy uczą kredą...”⁴, czyli organizacja i zarządzanie szkołą

Pierwsza grupa pytań i wątpliwości dotyczyła praktycznych zadań nauczycieli, dyrekcji i samorządów, a także ustawodawcy, sprzyjających kreowaniu takiej przestrzeni w szkole, która służyć będzie integracji, nauce czy kształtowaniu postaw pro-obywatelskich. Fundamentalne było tu pytanie: czy szkoła w obecnym jej kształcie sprzyja wychowaniu na miarę XXI wieku, czy realizuje ideę **zrównoważonego rozwoju, czy wychodzi poza szablony, by wszyscy mieli przyjemność uczestniczenia w procesie dydaktycznym, Czy można zmieniać system, nie zmieniając ram (prawnych) funkcjonowania szkoły? Czy jednak te zmiany są potrzebne (gimnazja, kolejne egzaminy o charakterze testowym, gimbusy, projekty dotyczące zdrowego żywienia itp.)?** Były to zatem pytania także o to: jak zbudowane są zadania powierzone szkole, czy mogą one wykształcić ciekawych świata obywateli, mających satysfakcję ze zdobywanej wiedzy, gwarantując tym samym proces całościowego uczenia się (LLL)?; co nauczyciele chcieliby coś zmienić w organizacji szkoły – co jest bardziej, a co mniej potrzebne?; co uczniowie uważają za priorytet w organizacji szkoły? co zaś chcieliby wyrzucić z grafiku?; jaką rolę dla rodziców widzą zarówno uczniowie, jak i nauczyciele?; czy są jeszcze inne podmioty, które mają wpływ na organizację i zarządzanie szkołą?

Uczestnicy debaty zwrócili uwagę na fakt, że (1) właściwie każdy, kto pracuje w zawodzie nauczycielskim, ma swoją ocenę funkcjonowania szkoły – jako instytucji ale też własnej szkoły, w której pracują. Stąd tak niekiedy rozbieżne były poglądy osób debatujących. To ważna konstatacja świadcząca o świadomości zawodowej nauczycieli, którzy jednak z żalem stwierdzają, że szkoła, jako podmiot, niewiele ma możliwości zmiany systemu szkolnego/oświatowego. Stąd tak ważne są rozwiązania, które dotyczą realnych, spersonalizowanych relacji konkretnych osób w konkretnych sytuacjach.

Wśród problemów szkoły pojawiały się te związane z organizacją sensu stricto np. liczbą sal, ale jest wyraźna (2) potrzeba sal wyposażonych w profesjonalne sprzęty do przygotowania zawodowego. Wyposażenie musi być kompatybilne z tym, z czego korzysta biznes, bowiem uczniowie muszą być przygotowani do wejścia na rynek pracy po ukończeniu szkoły. Mówiła o tym m.in. dyrektor szkoły gastronomicznej, będącą placówką kształcenia praktycznego, opierającej swoją dydaktyczną pracę na optymalnie przygotowanej bazie sprzętowej. Co podkreślali nauczyciele podczas debaty, uczeń ma prawo posiadać wiedzę na najwyższym poziomie, ale też... znać się na

⁴ Jest to cytat z wypowiedzi jednego z uczestników debaty – nauczyciela szkoły kształcącej w zawodzie

przekazywanych treściach lepiej niż sam nauczyciel (dzięki łatwiejszemu dostępowi do wiedzy).

Problematyczny jest brak wystarczających środków nie tylko na wyposażenie pracowni, ale też na (3) doskonalenie kadry nauczycielskiej. By jak najbardziej profesjonalnie kształcić, nauczyciele sami winni uczestniczyć w szkoleniach i zdobywać kompetencje odpowiadające potrzebom rynku pracy. W przypadku gastronomii nie jest to tak trudne. Jednak nowoczesne technologie informatyczne czy mechanika są bardzo kosztochłonne, na co wskazują nauczyciele z techników elektronicznych. Z drugiej strony, wielokrotnie zostało jednak podkreślone, że to nie sprzęty są ważne w edukacji, ale nauczyciel, który potrafi przyciągnąć do siebie uczniów. Nauczyciel przypomina wówczas aktora w teatrze greckim. Uczniowie go słuchają, jak bo jest osobowością, uwodzi sobą – swoją charyzmą, siłą, wiedzą, empatią... Dzięki temu jest szansa, by przekonać do nauki nawet najbardziej opornego, niezainteresowanego ucznia i nauczyć go dociekać odpowiedzi na nurtujące pytania (co ważne jest także, a może przede wszystkim – w szkolnictwie zawodowym).

Do ubiegania się o dodatkowe środki na różne, w tym wyżej wymienione cele, szkołom potrzebne są jednak (4) wspierające instytucje. Zatrudniać powinny one specjalistów w zakresie fundraisingu, marketingu, popularyzacji nauki itp., by pomagać szkołom w realizacji konkretnych zadań, wychodzących poza proces kształcenia i wychowywania.

Poza bazą materialną, konieczna jest (5) zmiana organizacji pracy szkoły. Jest to temat, który powraca, szczególnie zaś tyczy się szkoły podstawowej. Jednak na pewno edukacja nawet w szkołach średnich wiele zyskałaby, gdyby (6) klasy były mniej liczne. Uczeń mógłby mieć wówczas bardziej zindywidualizowany kontakt z nauczycielem. Nauczyciel natomiast miałby szansę pracować z uczniem innymi metodami, które nie są jedynie podawcze, ale też angażują młodzież w różnego typu doświadczanie świata.

W debacie pojawiły się też pomysły na to, (7) by w szkołach nie było dzwonek. To nowatorskie i rzadkie w szkołach rozwiązanie powoduje, że zajęcia lekcyjne mają swoją określoną dynamikę, wprowadzającą naturalne zakończenie. Sprzyja to koncentracji, zaangażowaniu, a także budowaniu zainteresowań uczniów.

Uczniowie i nauczyciele opowiadają, jak tradycyjna wciąż jest szkoła. Przybiera ona (8) formę przestrzeni wojskowej, to wciąż szkoła herbartowska – z przedmiotami, egzaminowaniem, ocenianiem, szkoła ucząca „od-do”, nie zaś – podążając za impulsami poznawczymi. Taka szkoła dysponuje klasycznymi metodami nauczania, które nie skłaniają uczniów do przekraczania granic swoich kompetencji. System szkolny jest niezmienny, co jest niezależne od politycznych czy społecznych zawirowań wokół edukacji. Celem takiej szkoły jest osiągnięcie najlepszego rezultatu w egzaminach końcowych, które stają się

podstawą niezdrowej rywalizacji między szkołami. Powoduje to, że (władze) szkoły czerpią (9) niezdrową satysfakcję z posiadania wyimaginowanego kapitału symbolicznego uczniów, a nie – z efektywnej realizacji potrzeb poznawczych uczniów. Należy ocenić to negatywnie, bowiem takie rozwiązania nie wpisują się w proces edukacji, jaki został zdefiniowany przez Z. Kwiecińskiego.

Co zaś winno być celem funkcjonowania szkoły? Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele deklarują, że nie zależy im na uzyskaniu najlepszego wyniku egzaminu, ale na (10) kształtowaniu umiejętności „poradzenia sobie w życiu”, tj. podejmowania decyzji, odpowiedzialności społecznej, ważenia spraw i problemów. Szkoła powinna traktować uczniów jako indywidualne jednostki i pomagać odkrywać w nich siebie – swoje wartości, talenty, możliwości i potrzeby. Szkoła może też ułatwić poznawanie siebie, szczególnie, że coraz częściej mówi się o problemach psychicznych uczniów. Wynikają one nie tylko z powodów rodzinnych czy osobistych, ale związane są z realizacją obowiązku szkolnego, czego szkoła musi być świadoma.

4 „Nie chodzi o to, by uczeń był przeciętny...”. Proces edukacji, w tym kształtowanie postaw

Druga grupa pytań dotyczyła organizacji procesu nauczania, a zatem arkuszy organizacji szkoły, planów nauczania, szkolnych zestawów programów nauczania, egzaminów, diagnoz, indywidualnego wsparcia ucznia, w tym ucznia o specjalnych potrzebach, zajęć pozalekcyjnych, możliwości rozwoju uzdolnień i zainteresowań uczniów, ale i w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Główne pytanie tu jest jedno, choć dotyczy tych wszystkich aspektów: jak zadbać o powyższe cele, by z sukcesem i satysfakcją realizować proces kształcenia. W tym zakresie należy przede wszystkim zauważyć, jak (11) **różne są oczekiwania stron**. Zatem jeśli nie można znaleźć w tej sytuacji remedium, jeśli nie da się opracować lekarstwa, to należy spróbować przygotować jakieś rozwiązania przejściowe.

Szkoła w oczach i uczniów, i nauczycieli jest zdecydowanie „przeładowana”. Znaczą to, że uczniowie są (12) **bardzo obciążeni liczbą zajęć, ilością wiedzy do opanowania, ciągłymi sprawdzianami i testami**. By to unaocnić, jeden z nauczycieli, biorących udział w debacie, przytoczył kilka przykładów ze swojej szkoły. W programie nauczania technikum uczniowie mają 21 przedmiotów, co powoduje, że lekcje zaczynają się wcześniej, bo o 7.00 rano. Niektórzy dojeżdżają z pomniejszych miejscowości, zatem muszą wstać około 4.30 lub 5.00 rano. Nie jest możliwe, by młody człowiek był wyspany czy wypoczęty. Ponadto trudno wówczas rozwijać się w danej dyscyplinie, uczestniczyć w kole zainteresowań, uczestniczyć w kulturze.

Dobrze jest, gdy nauczyciele wykazują się zrozumieniem i nie karzą uczniów za sen na lekcjach czy spóźnienie. Gorzej, gdy fiksują się na swoim przedmiocie i „motywuują” stawiają złe oceny.

Z tego powodu uczniowie naciskają, by **(13) mieć wybór treści i przedmiotów nauczania**. Chcą się uczyć tego, co ich interesuje. Ma to wymiar także wychowawczy, bowiem uczniowie muszą nauczyć się myśleć za siebie. Daje to też możliwość rozwoju intelektualnego i naukowego, a także emocjonalnego (uczy przewidywania, odpowiedzialności, podejmowania decyzji). Właściwym, czy pożądanym rozwiązaniem byłoby **(14) nauczanie blokowe**, tzn. przez odpowiedni dobór treści kształcenia, opracowanych w formie bloków tematycznych. Jednak, by nie było w procesie dydaktycznym monotonii, dobrze byłoby przeplatać poszczególne bloki lekcjami, które pozwalają myśleć w sposób niestereotypowy, tj. **(15) filozofia czy logika**. Nauczyciele, biorący udział w debacie podkreślają, że takie rozwiązanie ma wiele zalet, np. większa motywacja do nauki uczniów, z drugiej strony, pojawia się wątpliwość, czy to jednak nie **(16) wypacza idei kształcenia ogólnego**.

Szkoła jako instytucja, ale też konkretni nauczyciele i dyrekcja, powinni pamiętać, że każdy uczeń jest indywidualną jednostką. Zdobyta wiedza i doświadczenia szkolne są więc dla niego **(17) kapitałem, na którym zbuduje swoje przyszłe życie** – zawodowe, ale i emocjonalne. Stąd tak istotna jest satysfakcja uczniów. Mają oni przekonanie, że ta ważna dla nich wiedza pochodzi nie tylko z książek, ale od nauczycieli: swoich mistrzów, profesjonalistów, praktyków z danej dziedziny. W czasie debaty ktoś powiedział, że **(18) „najbardziej zapamiętani nauczyciele to ludzie”**. Ten „człowiek” nie jest maszyną do przekazywania wiedzy, nie audiobook, ale osoba, dająca całym sobą przykład jak stawać się dorosłym, dojrzałym, odpowiedzialnym. Taki nauczyciel nauczy życia, porozmawia na trudne, ale i na luźne tematy. Jest partnerem, nie kolegą; jest autorytetem, nie trybikiem w szkolnej maszynie. Często zapominamy, że **(19) nauczyciel też potrzebuje wsparcia**, stąd tak potrzebne są szkolenia merytoryczne, przedmiotowe, ale też pomagające uporać się z trudnościami w relacjach z innymi. **(20) Nauczyciel powinien mieć również wykształcenie psychologiczne i filozoficzne**, by umieć zrozumieć innych. Należy uczyć uczniów o wartości życia, o pasji, podejmowaniu decyzji, gdy oni tego potrzebują i pamiętać, że to **(21) szkoła jest dla uczniów, a nie uczniowie – dla szkoły**. Stąd wniosek postawiony – przez uczniów – głosi, że nie każdy człowiek z ulicy może zostać nauczycielem.

Nauczyciele powinni być „multiprzedmiotowi”, by mieć różne kompetencje. Bierze się to z tego, że czasami widoczna jest **(22) głęboka technologiczna przepaść** między tym, co uczeń robi w szkole, a co w domu. Dlatego nie przekonuje go np. oglądanie filmów w serwisie You Tube itp. na lekcji czy też prosta prezentacja w PowerPoint. Należy zastosować w dydaktyce metody, jakie potrzebować będą **(23) „eksperckości” nauczyciela**. Na tę

„eksperckość” składa się nie tylko profesjonalna wiedza przedmiotowa, ale i metodyczna, wynikająca z doświadczenia zawodowego. W ramach zajęć należy np. stosować jak najwięcej zajęć – **(24) projektów**, wymagających lidera, ale też np. wyjścia do muzeum czy archiwum.

Nauczyciele zwracali uwagę na **(25) problem z ocenami**, które są niejednoznaczne i trudne psychologicznie. Niekiedy nie da się mieć oceny bardzo dobrej, nawet przy dużym nakładzie czasu i pracy.

5. Cele i przyszłość szkoły

Na koniec należało zadać pytania najbardziej ogólne, związane z ideą szkoły i edukacji w czasach współczesnych. Jest kwestią bezdyskusyjną, że organizując rzeczywistość należy mieć wizję tego, do czego należy dążyć i jaka ta idea(lna) szkoła ma być. To bezdyskusyjne, ale niestety rzadkie w środowisku zarówno nauczycieli, jak i szerzej – wśród polityków czy rodziców. W tej grupie pytania miały charakter aksjonormatywny, bowiem odwoływały się do wartości, jakie przyświecać mają współczesnej edukacji. Są następujące kwestie: jak realizowana jest idea równości (równości szans) w szkole?; w jakim zakresie programy nauczania i wychowania promują i kształtują szacunek dla każdego człowieka, jego godności osobistej, sprawiedliwość, odpowiedzialność za siebie i innych?; co jest celem kształcenia i wychowania? kto jest za te procesy odpowiedzialny?; co jest ważniejsze w szkole – indywidualizm czy wspólnotowość?; jak wygląda przyszłość szkoły?

Dyskutanci najczęściej **(26) trudności mieli z wyartykułowaniem wniosków dotyczących idei budujących współczesną szkołę**. Szczególnie było to trudne zadanie dla uczniów, którzy zapytani o alternatywne formy istnienia szkoły, nie byli w stanie wymyślić tego, jak pozbyć się klas, ścian, dzwonek, podręczników itp. oraz jak je zastąpić, by efektywnie zdobywać wiedzę i się rozwijać. Pojawiły się **(27) pomysły jak z uniwersytetu**, gdzie na sali wykładowej słuchaliby referatów swego mistrza, jednak nie były to koncepcje wyrotowe czy daleko odbiegające od rzeczywistości. Z drugiej strony, brak innowacji wytłumaczyć można daleko idącą rezygnacją, bowiem wszystkie strony zdają sobie sprawę z faktu, że i tak należy się **(28) przystosować do zasad narzucanych przez system oświatowy**.

Więcej powiedziano w temacie wartości, jakim ma sprzyjać kształcenie tj. **(29) wolność**, **(30) odpowiedzialność**, **(31) umiejętność krytycznego myślenia**. Szkoła powinna ćwiczyć intelekt, ale dbać o **(32) rozwój inteligencji emocjonalnej**. Nauczyciele powinni zatem być także pedagogami, znającymi tajniki rozwoju duchowego i emocjonalnego uczniów, nie tylko przekazywającymi wiedzę. Ten wymiar pracy nauczyciela był wielokrotnie podkreślany przez uczniów.

Uczniowie ponadto chcą mieć swoich **(33) „mistrzów”**. Pojęcie to jest wieloznaczne i może znaczyć – „autorytet”, „ekspert”, „przyjaciel”, „wychowawca” itd. Uczniowie nie precyzowali, na czym ma polegać mistrzostwo nauczycieli. Dla jednych będzie to praca „z powołania”, dla innych – umiejętność przekazywania wiedzy. Najbliżej jednak „mistrzowi” do „artysty”, który uwodzi swoich uczniów, porywa, zachęca do pracy, w tym pracy nas sobą. Ma zawsze czas na rozmowę z uczniem, także o błędach, trudnościach, kłopotach. Jednak poza nimi, jest ogromna potrzeba kompetentnych „rzemieślników”, którzy mają całe instrumentarium metodyczno-intelektualne do wielowymiarowej pracy w szkole.

W debacie pojawiły się **(34) tematy tabu** tj. choroby psychiczne uczniów, uzależnienie od leków psychotropowych, kryzysy psychiczne i próby samobójcze. Są one wynikiem nadmiernych ambicji – uczniów, nauczycieli, rodziców, którzy mają różne motywacje związane z dobrymi wynikami z nauki. Rodzice chcą mieć zdolne, grzeczne dzieci, którymi mogliby się pochwalić w towarzystwie. Nauczyciele muszą wykazać się, realizując stopnie awansu zawodowego. Młodzież natomiast chce zaspokoić potrzeby obu stron. W takiej sytuacji przydałaby się **(35) pomoc psychologiczno-pedagogiczna**, by wykrywać problemy zanim urosną do rozmiarów depresji czy kryzysów osobowościowych. Innym rozwiązaniem byłby **(36) wolontariat**, będący remedium na różnorodne problemy uczniów i nauczycieli. Wniosek końcowy w dyskusji był taki, że nie da się stworzyć idealnej szkoły, ale choć niech będzie taka, w której uczniowie będą czuli się bezpiecznie.

6. Wnioski

Jak piszą Maria Mendel i Tomasz Szkudlarek: „Obecne »czasy kryzysów« to zatem czasy wielogłosu i wielomówstwa. Obok siebie, bez wyrazistej hierarchii i bez kryteriów dopuszczalności i niedopuszczalności, głoszone są dziś ideologie do niedawna dominujące i do niedawna skazane na zapomnienie. Ich związki z określonymi historiami, interesami i grupami zostały rozerwane (i na przykład Polacy mogą wiązać nadzieje na lepszą przyszłość z ideologią symbolizowaną znakiem swastyki), a prawica i lewica co jakiś czas płynnie zamieniają się miejscami w reprezentowaniu interesów biedoty i bogactwa. (...) Niewiele lepiej rzecz wygląda w sferze dyskursu naukowego. Przedstawiciele nauk społecznych również mówią wieloma głosami. I głosy te łatwiej chyba dziś można klasyfikować ze względu na ideologiczne orientacje ich autorów niż ze względu na stanowiska w pozytywistycznie pojmowanym naukowym sporze” (Mendel, Szkudlarek 2013, s. 24). Nauczyciele mówią jednym, niekoniecznie jednorodnym, głosem, podobnie jak dyrekcja, rodzice, administracja samorządowa, uczniowie. Każdy

ma swoje rozwiązanie, swoje stanowisko w sprawie reform, zmian, celów szkoły. Nie da się ich zastosować w wersji spersonalizowanej, bowiem szkoła jest instytucją, która ma spełniać potrzeby całego społeczeństwa. Czym zatem może być idealna szkoła? Po przeprowadzonej debacie i wyartykułowaniu wielu postulatów, skłaniam się do konstatacji, że ważne jest, by tak zorganizować system oświaty, by każdy czuł się w szkole bezpiecznie, a uczeń i nauczyciel byli dla siebie partnerami.

Literatura

1. Bauman Z. (2011). *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Agora.
2. Chętkowski D. (2003). *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha?*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
3. Chętkowski D. (2004). *L.d.d.w. - Osierocona generacja*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
4. Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: IMPULS.
5. Gnitecki J. (2006). *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Poznań: WN PTP Oddział w Poznaniu.
6. Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
7. Illich I. (1976). *Spoleczeństwo bez szkoły*. Przeł. F. Ciemna. Wstęp B. Suchodolski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
8. Kola A. M. (2014). *Z edukacją sprawa trudna... Kilka refleksji po Seminarium Eksperyckim, jakie odbyło się dnia 17 czerwca 2014 w Pałacu Prezydenckim w Warszawie – głos nadesłany*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, t. 37, s 233-240.
9. Korczak J. (2013). *Jak kochać dziecko?*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
10. Kunowski S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
11. Kwieciński Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Białystok: Mazurska Wszechnica Nauczycielska; Trans Humana.
12. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom I – II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

13. Mendel M., Szkudlarek T. (2013). *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*. „Forum Oświatowe”, nr 3(50), s. 13-34. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/16>
14. Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: IMPULS.
15. Putnam R. (2008). *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Przekł. P. Sadura i S. Szymański. Przedm. opatrzył. M. Ziółkowski. Warszawa: WAiP.
16. Schulz R. (2003). *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, tom I. Toruń: Wydawnictwo UMK.
17. Schulz R. (2007). *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, tom II, Toruń: Wydawnictwo UMK.
18. Szymański M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: IMPULS.
19. Śliwerski B. (red.) (2006-2010). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1-4. Gdańsk: GWP.

Źródła internetowe:

20. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/04/czy-edukacja-to-to-samo-co-oswiata.html> (dostęp 22 grudnia 2016).

Monika Staśkiewicz
Katarzyna Grabska
Zespół Szkół Elektronicznych
w Bydgoszczy

ZASTOSOWANIE METODY PROJEKTU W NAUCZANIU HISTORII

1. Wprowadzenie

Praca nauczyciela jest bardzo odpowiedzialnym zajęciem – to głównie od jego odpowiedniego podejścia zależy, czy uczeń złapie przysłowiowego „bakcyła” i będzie się rozwijał w danym kierunku. Natomiast z nauczycielami historii uczącymi zwłaszcza w szkole średniej wiąże się wyjątkowa odpowiedzialność. Owa wyjątkowość polega przede wszystkim na tym, że nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę już w miarę dojrzałym ludziom, ale przede wszystkim kształtuje ich świadomość i wrażliwość. Młodzież stojąca u progu dorosłości często stawia pytania odnoszące się do współczesnych czasów i poszukuje odpowiedzi w przeszłości. Nauczyciel historii jest zatem takim „kompasem”, ale to do ucznia należy wybór drogi, którą będzie podążał.

2. Metoda projektu w historii

Każda metoda nauczania jest dobra, jeżeli jest skuteczna. Bez wątpienia jednym z najlepszych sposobów nauczania jest metoda projektu. Należy ona do interaktywnych metod nauczania. Narodziła się w 1917 roku w USA. Początkowo wykorzystywano ją w nauczaniu prac ręcznych, później – w kształceniu rolniczym. Inne znaczenie temu terminowi nadała filozofia i pedagogika Johna Deweya. Zrodził się wówczas pomysł przebudowy systemu edukacji na zasadzie „metody projektów”. Rozwiązanie to miało stanowić alternatywę dla tradycyjnego nauczania, którego sens zamyka się w podawaniu konkretnej wiedzy w ramach poszczególnych przedmiotów. Zadaniem nowej edukacji było nawiązywanie do osobistych doświadczeń ucznia, przemian zachodzących w środowisku oraz do najnowszych osiągnięć nauki i techniki. Kładziono nacisk na rozwijanie zainteresowań młodych ludzi, kształtowanie aktywnej postawy wobec rzeczywistości, uczenie samodzielności w myśleniu i

rozwiązywaniu problemów. Zrezygnowano z systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz swobodnej działalności dziecka, której podstawą są jego zainteresowania.

W Polsce zainteresowanie metodą projektów datuje się od 1930 roku, chociaż pierwsze próby jej wdrażania odbyły się jeszcze przed I wojną światową. Na całym świecie popularność projektów jako metody organizowania pracy znacznie wzrosła w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. W reformującej się polskiej szkole praca tą metodą na nowo pojawiła się w latach dziewięćdziesiątych. W tej postaci czerpała wiele ze sposobu działania organizacji pozarządowych. Obecnie właściwie w każdej sferze działalności człowieka – technicznej, społecznej, kulturalnej, oświatowej – można spotkać się z tym sposobem organizowania ludzkiej pracy.

3. Tworzenie projektu historycznego

Tworzenie projektu historycznego rozpoczyna się na wybraniu konkretnego tematu. O wiele ciekawiej pracuje się nad tematem, którego historia dotąd jeszcze nie została zgłębiona. Rodzi to przeświadczenie, że dokonało się czegoś ważnego, że się było w czymś pierwszym, a w końcu, że to inni mogą z nas czerpać. Kolejnym krokiem jest dobranie odpowiedniej grupy uczniów, którzy pod kierunkiem nauczyciela pracują nad owym „kawałkiem historii”. Ważne jest aby uczniowie biorący udział w projekcie dołączyli do niego dobrowolnie. Nie jest wskazane narzucanie z góry uczestnictwa osobom, które nie są zainteresowane. Uczeń powinien przede wszystkim orientować się w historii, chcieć zgłębiać wiedzę i być otwartym na nowatorskie podejście. Mając zarówno określony obszar do omówienia, jak i odpowiednią grupę potrzebna jest już tylko rzetelna praca aby odnieść sukces.

Przygotowanie do pracy nad projektem rozpoczyna się od zaplanowania zebrań całej grupy. Podczas spotkań nauczyciel - koordynator dokonuje przedstawienia tematu. Pierwsze spotkania mają na celu zaplanowanie działań, poprzez burzę mózgów stworzenie zarysu pracy. Następnie koordynator dzieli uczniów (w przypadku gdy jest ich więcej niż 3) na grupy zajmujące się danym obszarem. Ważne aby to uczniowie określili, czym się interesują i czym chcieliby się zająć. Tak więc ktoś, kto ma talent medialny – świetnie odnajdzie się w dokumentowaniu, fotografowaniu, czy nagrywaniu. Osoby z kolei czujące się dobrze w pisaniu – odnajdą się tworząc np. tło całego projektu. Uczniowie związani z informatyką będą stanowić zaplecze techniczne. Tym samym nauczyciel – koordynator dokonuje podziału obowiązków. Nie poprzestaje on na koordynowaniu pracy uczniów, ale sam się w pełni angażuje i włącza w działania.

Uczestnicy projektu rozpoczynają pracę od stworzenia w swoich grupach planu. Aby móc go zrealizować ustalają formę kontaktu, spotkania i listę

miejsc, które decydują się odwiedzić. Do niezbędnych miejsc, które powinny znaleźć się na takiej liście należą niewątpliwie: muzea, archiwa, biblioteki. Opuszczenie szkolnych murów i przeniesienie swoich poszukiwań do takich miejsc stanowi samo w sobie przeżycie i poczucie wyjątkowości tego co robimy.

Zastosowanie metody projektu w nauczaniu historii wiąże się z „wyjściem z ławki”. Można śmiało rzec, że uczeń przestaje być uczniem i staje się poszukiwaczem – badaczem – a w końcu ekspertem. Badając temat, nie wystarczy usiąść przed komputerem i włączyć wyszukiwarkę w celu przeszukiwania internetu. Nie znajdzie tu miejsca zasada „kopiuj – wklej”. Nie oznacza to jednak, że internet jest czymś nieprzydatnym. Internet bez wątpienia jest tutaj bardzo pomocny, ale głównie na początku pracy w celu stworzenia tzw. „szkieletu”. Największe znaczenie w badaniach nad historią mają strony bibliotek cyfrowych, jak i portale udostępniające w sieci zbiory bibliotek.

Ciekawą formą zgłębiania wiedzy, poszukiwania rozwiązań i zbierania materiałów są spotkania z osobami kompetentnymi w danym temacie. Do nich zaliczają się głównie doktorzy, profesorowie, ale mogą to być również ludzie dłuższy czas zajmujący się dziedziną, w której ramach mieści się nasz temat. Są oni cennym źródłem informacji. Rozmowa z taką osobą często rzuca nowe światło na naszą pracę, inspiruje jeszcze bardziej do działania oraz weryfikuje owoce naszych zmagania pod względem merytorycznym.

Materiały, które udało się pozyskać w następnym etapie zostają poddane selekcji. Wybór jest tym trudniejszy im więcej udało się ich zgromadzić. Zazwyczaj jest tak, że wydaje nam się, że wszystko jest ważne i potrzebne. Odstawiając sentymentalizm na bok, dokonujemy ciekawego odkrycia – odpowiednie materiały są te, które zawierają się w konkretach. Owe poszukiwanie i selekcjonowanie ma ogromne znaczenie dla młodzieży – często natrafiają na materiały, które dotąd nie ujrzały światła dziennego. Dla nich stanowi to znaczące odkrycie i poczucie satysfakcji.

Efektem końcowym działań każdej z grup biorących udział w projekcie jest złożenie owoców swojej pracy w całość. Praca zespołu ma sens, gdy działania wszystkich pracujących są spójne. Osoby odpowiedzialne za treści historyczne i medialne powinny podjąć ścisłą współpracę z uczestnikami zajmującymi się oprawą graficzną. W czasie tworzenia efektu finalnego może dojść do wprowadzenia zmian, co stanowi integralną część każdego przedsięwzięcia. Muszą jednak one zostać zaakceptowane przez wszystkich współpracujących z sobą.

4. Tajemnica starego wieszaka...- „kawalek historii” w projekcie *Poprzez przeszłość w przyszłość*

Grupa uczniów Zespołu Szkół Elektronicznych w Bydgoszczy wraz z czterema opiekunami prowadziła badania nad historią okazałej kamienicy znajdującej się przy Starym Rynku w Bydgoszczy. Tematyka została rozszerzona o historię rodziny, do której owa kamienica należała oraz zahaczyła również ogólnie o dzieje handlu i kupiectwa na tle historii Bydgoszczy głównie z początku XX wieku.

Aby można było przystąpić do realizacji projektu członkowie zespołu odbyli szereg szkoleń i warsztatów. Dzięki temu wszyscy wyposażeni w niezbędną wiedzę i narzędzia mogli w sposób efektywny rozpocząć badania nad wybranym wcześniej „kawalkiem historii”. Młodzież wykazała się ogromnym profesjonalizmem zarówno biorąc pod uwagę zaangażowanie w poszukiwanie odpowiednich materiałów, jak i prace nad obróbką ich w całość. Dla uczniów było to wielkie przeżycie. Historia bydgoskiej rodziny kupieckiej pochłonęła każdego, kto uczestniczył w projekcie – zarówno opiekunów, jak i młodzież. Zarówno spotkania w bibliotekach, muzeach, czy archiwum stanowiły o zetknięciu się z historią, ale w namacalny, bliski sposób.

Do wyjątkowych spotkań należały wizyty, a wręcz gościna u potomków właścicieli kamienicy. Można było od nich pozyskać zarówno cenne informacje, jak i poczuć się jak na początku XX w. – wśród wielu eksponatów z poprzedniego wieku.

Niewątpliwie ważnym aspektem w czasie realizacji projektu były wielogodzinne spotkania zespołów skupiające się na tworzeniu wizji efektu końcowego, wymianie informacji i dzieleniu się wrażeniami. Ważne było to, aby poszczególne części grupy w końcowej fazie projektu stworzyły całość, co też się udało.

Kwintesencją pracy a zarazem wielką dumą całego zespołu było stworzenie niepowtarzalnej wystawy wirtualnej i wystawy analogowej. Ukoronowaniem działań było uczestnictwo w konferencji podsumowującej projekt. Dla wszystkich uczestników projektu było to również ogromne doświadczenie, dla wielu często takie pierwsze. Grupa bez wątpienia dała z siebie tyle ile mogła zaangażowania i pasji. Z pewnością docenienie przez innych – odbiorców wkładu, jaki został włożony w pracę nad projektem wpłynął pozytywnie na samoocenę uczestników. Poczucie, że dokonało się czegoś wyjątkowego na długo pozostanie w pamięci każdego z nas.

5. Podsumowanie

Metoda projektu to coś więcej niż nauczanie. Uczeń staje się partnerem w pracy. Rola nauczyciela ogranicza się do opiekuna, koordynatora, konsultanta. To uczeń – partner przejmuje inicjatywę: poszukuje, bada, wyciąga wnioski i omawia je z nauczycielem - partnerem. Nauczyciel tym samym oddaje uczniowi część swoich zarówno praw, jak i obowiązków, przez co w pracy stają się sobie niemal równi. Tylko nauczyciel otwarty na zmiany i poniekąd świadomy zamiany ról jest tym, który najlepiej sprawdzi się w roli koordynatora. Największym sukcesem nauczyciela będzie nie tylko końcowy efekt pracy, ale przede wszystkim jej przebieg – widoczne zaangażowanie uczniów, odkrywanie przez nich nowych kart historii i współpraca, której rezultaty widoczne są z każdym kolejnym krokiem.

Metoda projektu uczy odpowiedzialności za podjęte działania. Praca zespołu nad „kawałkiem historii” sprawia, że staje się ona (historia) czymś namacalnym, czymś co można niejako dotknąć, a przez to poznać jeszcze bardziej. Są to lekcje pozostające w pamięci na całe życie. Ponadto metoda projektu ma zasadniczy wpływ na budowanie wzajemnych relacji interpersonalnych – integrowanie grupy i kształtowanie odpowiednich postaw. Uczestnicy mają świadomość, że każdy z nich miał swój indywidualny wkład w pracę, ale tylko dzięki wspólnym wysiłkom udało się odnieść sukces.

Literatura

1. *Trochę historii*, <https://www.nowaera.pl/o-metodzie-projektow/troche-historii.html> [dostęp 20.01.2016]

Anna Tomczyk-Churska
Gimnazjum i Liceum Akademickie
w Toruniu

ROLA BIBLIOTEKARZY SZKOLNYCH WE WSPIERANIU BADAWCZYCH ZAINTERESOWAŃ UCZNIÓW

1. Wprowadzenie

Czy ktokolwiek może mieć poczucie jakiegokolwiek wpływu na to, co chce lub co lubi robić młody człowiek? Uczeń? Nie ma znaczenia, jakiego obszaru to dotyczy, nauki czy rozrywki. Jak to „coś” ma realizować, jakie mają być skutki działań młodego człowieka. Czy te działania mają jakiś cel, a jeżeli tak, to czy da się go osiągnąć... Nauka i różne środowiska edukacyjne zajmujące się kształceniem; powiększaniem wiedzy i różnych kompetencji młodych ludzi, czyli szeroko pojęte środowisko dorosłych, uważają, że ważne jest nie tylko rozwijanie wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim stwarzanie warunków do rozpoznawania przez młodych ludzi własnych preferencji, pokazanie szerokiego spektrum możliwości ich realizacji oraz danie szansy dokonania samodzielnego wyboru. I to ostatnie: wybór i realizacja, a co za tym idzie podstawy i metody osiągnięcia celu, efekty w różnych aspektach są najważniejsze. To realny efekt zabiegów edukacyjnych, który ma szansę zabezpieczyć przyszłość młodych ludzi. To nad tym ostatecznym efektem specjaliści, rodzice, naukowcy-teoretycy, edukatorzy-praktycy głowią się nie od dziś.

2. Uczeń z zainteresowaniami

dobro, rzetelność, odwaga cywilna a interesowność, tchórzostwo, zło
(Karwatowska, 2010).

Można założyć, że każdy młody człowiek czymś się interesuje, a zatem ma pewien potencjał, jest utalentowany, zdolny, choć każdy w innym zakresie i na innym poziomie. Na podstawie wieloletnich badań i obserwacji naukowcy zajmujący się psychologią zdolnych zaproponowali charakterystykę, według

której uczeń zdolny (Renzulli J.S) wyróżnia się pewnymi kompetencjami, a mianowicie: umiejętnością myślenia twórczego (Creative Thinking) poziomem myślenia krytycznego (Critical Thinking), skłonnością do zróżnicowanego rozwiązywania problemów (Problem Solving), kompetencjami wieloaspektowego analizowania (Analysis), syntetyzowaniem (Synthesis), oceną (Evaluation), podejmowaniem decyzji (Decision Making), uczeniem się opartym na rzeczywistej problematyce (Problem Based Learning). Istotne jest czy zdolności zostaną odkryte i określone, czy będą miały szansę zaistnieć i realizować, czy będą szansę ich rozwoju, czy będzie możliwość ich wykorzystania i jakich wyborów dokona młody człowiek, czy przyniosą one efekty pozytywne czy negatywne, komu lub czemu będą służyć efekty wykorzystania zdolności (Fisher, 1999; Chaffee, 2001). Wiele pytań i wiele wątpliwości. Jak wspierać ucznia? Jak wspierać zainteresowania ucznia zdolnego?

3. Kompetencje nauczyciela

Aby wyznaczyć sobie pole rozważań, ograniczmy się do szkoły jako instytucji zajmującej się rozpoznawaniem i rozwijaniem wiedzy i umiejętności uczniów oraz miejscem pracy i realizacji obowiązków służbowych nauczyciela. Kompetencje ucznia w jakiś sposób wpływają na wiedzę i umiejętności nauczyciela. Prowokują do rozwoju w różnych dziedzinach. Nauczyciel powinien zatem posiadać odpowiedni poziom wiedzy, najlepiej z dziedziny, która interesuje ucznia lub tuż obok, aby być adekwatnym merytorycznie. Jego umiejętności technologiczne powinny pozwalać na to by bez problemów uczyć i uczyć się. Ważne są kompetencje psychologiczne aby rozumieć i prosić o wyjaśnienie (Mirski, 2006). Wiedza i umiejętności pedagogiczne nauczyciela powinny pozwalać na bycie empatycznym, swobodny dobór metod dydaktycznych (Kawecki 2004), aby wiedzieć nie tylko co ale także jak i w jakim celu. Umiejętności komunikacyjne powinny dopuszczać i szanować także krytykę (Hart, 2006). Nie tylko wiedza lecz także rzeczywisty szacunek dla filozofii pozwalają na kierowanie się zasadami nie tylko logiki ale przede wszystkim etyki (Fisher, 1999).

4. Konteksty uczenia się

Bardzo pomocne w tworzeniu środowiska edukacyjnego są podstawy teoretyczne i badania specjalistów, które pozwalają na próbę przygotowania koncepcji działania i określenie istotnych kontekstów. Joseph Renzulli jest autorem *Trójpierścieniowej Koncepcji Zdolności* (Three Ring Conception of

Giftedness). Zakłada ona iż, aby wybitne zdolności miały szansę zaistnieć i rozwijać się, powinny zaistnieć jednocześnie trzy warunki: wybitne zdolności intelektualne, twórcza postawa i motywacja (Chaffee, 2001).

Inny teoretyk zdolności, Franz Moenks na bazie modelu Renzulliego zaproponował tzw. wieloczynnikowy model zdolności, w którym wskazał, że wybitne zdolności opisane warunkami Renzulliego mają szansę zaistnieć i rozwinąć się pod warunkiem pozytywnego zaistnienia trzech środowisk istotnych dla młodego człowieka, a mianowicie szkoły, rodziny i grupy rówieśniczej (Limont, 1994, 2013; Czerniachowska, 2010; Hart, 2006).

Przepis Renzulliego na edukację dzieci zdolnych jest łatwy i trudny jednocześnie. Skalę łatwości i trudności wyznacza struktura, obyczajowość i zobowiązania prawne szkoły jako instytucji edukacyjnej z jednej strony oraz osobiste predyspozycje i wiedza nauczyciela z drugiej. Ponieważ według Renzulliego to uczeń jest najważniejszy w procesie nauczania/ uczenia się, nie nauczyciel, to uczeń wybiera problematykę i sposób jej opanowania, wykorzystania, rozwinięcia. Uczeń szuka i wybiera nauczyciela jako tutora, przyjaciela, który towarzyszy mu i idzie za nim, a nie przed nim. Uczeń wybiera miejsce, w którym najlepiej mu się realizuje proces uczenia się, a także czas i metody.

5. Nauczyciel-bibliotekarz

Biblioteka jako pracownia edukacyjna do swoich zadań potrzebuje wykwalifikowanego bibliotekarza szkolnego z formalnym wykształceniem bibliotekarskim i metodyczno-pedagogicznym, pozwalającym na nauczanie w klasie, co umożliwi profesjonalne doświadczenie, konieczne do wypełniania zestawu ról, polegających na instruowaniu, rozwijaniu czytelnictwa i kompetencji uczestnika przedsięwzięć kulturalnych, zarządzaniu biblioteką, współpracą z innymi nauczającymi i zaangażowaniu w działalność społeczności edukacyjnej (IFLA).

Nauczyciel-bibliotekarz jest edukatorem, który dysponuje specjalnymi warunkami kształcenia swoich uczniów. Współczesna biblioteka szkolna to miejsce dedykowane odbiorcy czyli uczniowi, nauczycielowi, rodzicowi. Zaplanowane powinno być w taki sposób, aby każdy z uczących się tam znalazł dla siebie właściwe warunki (Baker, 1981). Jest to miejsce realne ale może być do pewnego stopnia wirtualne, a na pewno w miarę możliwości indywidualne. To przestrzeń uczenia się, gdzie czytanie, badanie, wyszukiwanie, myślenie, wyobrażanie i tworzenie jest najważniejsze dla pozyskiwania przez uczniów informacji w ich podróży do wiedzy i do ich osobistego, społecznego i kulturalnego rozwoju. To fizyczne i wirtualne miejsce jest znane pod kilkoma nazwami [np. Szkolne Centrum Medialne, Centrum Informacyjne, Szkolne

Centrum Informacyjno-Medialne] lecz termin “biblioteka szkolna” jest najbardziej popularny i służy oswojeniu miejsca i funkcji (IFLA).

Nauczyciel – bibliotekarz dysponuje warsztatem, który może nie tylko wykorzystać w swojej pracy lecz także przekazywać uczniom. Zna on metody docierania do informacji, formy informacji, warunki oceny jej przydatności i wiarygodności. Ponieważ nauczyciel-bibliotekarz nie pracuje w systemie lekcyjnym, czas jego pracy, a tym samym czas jego współedukacji, jest dopasowany do potrzeb uczniów, a problematyka, jest dobierana indywidualnie do poziomu, zakresu i innych potrzeb uczniów. Wyposażenie biblioteki zgodnie ze współczesnymi standardami Centrum Medialnego pozwala na dotarcie do informacji w zasięgu ręki, na magazynowej półce, na szkolnym serwerze lub gdzieś w sieci (IFLA). Problematyka wyszukiwanych informacji, poziom, zakres nie jest niczym ograniczana, dostęp zależy wyłącznie od wiedzy i umiejętności poszukującego (Vandendorpe, 2008).

6. Razem

Zatem jak nauczyciel-bibliotekarz może wspierać ucznia zdolnego w badaniach naukowych? Wydaje się, że przede wszystkim powinien doprowadzić do pewnej wspólnoty, do bycia razem. Po to, by przez rozmowę, poznanie się można było wejść w intelektualną interakcję, która pozwala na jakąś formę współdziałania (Bochno, 204). Można wtedy określić tematykę zainteresowań, utworzyć bazę źródeł informacji, określić ich postać najbardziej odpowiednią dla uczącego się ze względu na jego preferencje percepcyjne (Joyce 1999). Bardzo dobre efekty przynosi wsparcie się założeniami teoretycznymi Seligmana i praktyczne wykorzystanie modelu współpracy z młodzieżą opartego na założeniach psychologii pozytywnej, która ukierunkowana jest na wzmacnianie zasobów tkwiących w człowieku, żeby mógł on lepiej sobie radzić w życiu, osiągać większe sukcesy, cieszyć się z codzienności (Juńczyk 2013).

7. Biblioteka Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu

Miałam wiele szczęścia i przyjemności w czasie, gdy startowało w 1998 roku Gimnazjum Akademickie w Toruniu. Mogłam opracować od początku projekt, opisujący zasady funkcjonowania biblioteki jako pracowni informacyjno-dydaktycznej dla uczniów zdolnych na poziomie szkoły średniej i przez wiele lat go realizować. Wszystkie powyżej wymienione zalecenia teoretyczne i doświadczenia praktyczne wzięłam pod uwagę. A bibliotekę

GiLA tworzyłam od podstaw, w bliskiej współpracy z ówczesnymi uczniami. Przede wszystkim przyjazne wnętrze. Wolny dostęp do zbiorów na różnych nośnikach. Zwłaszcza, że Louis Shores i jego teoria *Library College* pozwala na traktowanie jako materiału dydaktycznego wszystkiego, całej rzeczywistości, jaką uczący się zauważa wokół siebie (Drzewiecki, 2001). Jego idea *generic book*, pozwala na takie zorganizowanie przestrzeni biblioteki, by uczeń odkrywał lub rozwijał własne zainteresowania bez przymusu, korzystając z tego, co go zaangażuje intelektualnie, co będzie w stanie opracować i wykorzystać, co zaangażuje jego energię do prowadzenia własnych badań. Ja, nauczyciel- bibliotekarz, kieruję się zasadami filozofii jakości pracy (TQM). I w tym wypadku postawiłam na realizację postaw mistrza i nauczyciela rodem z filozofii Kai Zen (Pasterski).

Czas działania biblioteki, dopasowany do potrzeb i ich czasu wolnego wybierali uczniowie. To oni także, tworząc listy, mieli wpływ na zakupy materiałów dydaktycznych do biblioteki. Dotyczy to tak nauki jak i rozrywki. Zasób biblioteczny, czyli to co czytelnicy mogą znaleźć na półkach nie jest ograniczony jedynie do lektur szkolnych. Bo w naszej bibliotece nie tylko można się uczyć, ale przede wszystkim można odpoczywać. Jest to ważne zwłaszcza w związku z uwagą Umberto Eco, który powiedział, że z biblioteki nie zawsze wychodzi się z tym, po co się przyszło. Ja, nauczyciel-bibliotekarz daję szansę uczniowi, aby wpadło mu w oko coś, czego nie szukał, coś co go zainteresuje, bez względu na język, tematykę czy postać nośnika.

8. Narzędzia

Stronę domową biblioteki, jako podstawowe miejsce wymiany informacji pomiędzy bibliotekarzem a społecznością szkolną założyłam jako bloga. Do kontaktów z absolwentami służy mi profil na Facebooku. Wirtualna biblioteka, jako kurs biblioteki na szkolnym Moodle'u daje możliwości rozwoju zbiorów cyfrowych. Daje dostęp do pełnych tekstów, które wykorzystywane są w czasie realizacji programu nauczania w szkole. Są też sojusznicy: wielkie biblioteki naukowe, jak Biblioteka Główna Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna w Toruniu czy Książnica Kopernikańska, do których nasi uczniowie posiadają karty i które wspierają swoimi zbiorami naszą niewielką bibliotekę szkolną. Istnieje przecież www czyli wielki wspaniały świat, a w nim biblioteki cyfrowe ze wspaniałymi, ogólnodostępnymi zbiorami pełnotekstowymi. Istnieją ponadto portale, blogi i różne formy e-publicacji, które można uczniom wskazać, pomóc ocenić przydatność, wykorzystać do celów naukowych lub rozrywkowych.

Uczniowie BGiLA mogą oczekiwać wsparcia poprzez wskazywanie metody wyszukiwania, oceny i gromadzenia źródeł na różnych nośnikach,

szkolenia umiejętności analizy informacji istniejących jako „generic book”, trening tworzenia syntezy danych, motywowanie do dyskusji i nawiązywania kontaktu przy pomocy różnych narzędzi komunikacji, pomoc przy dokonywaniu adekwatnej samooceny, wyrównywania asynchronii. Do wszystkich wskazanych działań nauczyciela-bibliotekarza wykorzystuje bibliotekę i jej zasoby.

Jeżeli przeanalizujemy etapy procesu badawczego, począwszy od pytania badawczego a skończywszy na syntezie zorientujemy się, że tak naprawdę jedynym, co możemy w uczeniu wspierać jako edukatorzy, jest ciekawość. Naturalna ciekawość dziecka, młodego człowieka uczącego się świata wokół, człowieka zdolnego, który dzięki predyspozycjom swojego umysłu bywa bardziej wrażliwy, bardziej zagubiony, bardziej dorosły lub bardziej dziecinny. Bywa inny. A my, przyjaciele, kompani w drodze do rozpoznania siebie, możemy go w tym wesprzeć. Ale powinniśmy go przedtem poznać. I on powinien poznać nas.

Czy jest to oferta dla ucznia zdolnego? Czy dla każdego? Czy jest ciekawa? Czy wspiera zainteresowania uczniów? Czy wspiera procesy badawcze? Rozstrzygnięcie tej kwestii pozostawiam czytelnikom tego tekstu. Nadto, jeżeli uczeń zacznie czerpać przyjemność z procesu poznawania, rozpoznawania ciekawych tematów, wykorzystywania nowej wiedzy i umiejętności do rozwijania siebie i swoich zainteresowań, to będzie uczył się przez całe życie. Będzie ciekaw wszystkiego dookoła. A jest to wspaniałe przedsięwzięcie, które zabezpiecza byt intelektualny a często i materialny uczącego się (Bauman, 2005).

Literatura

1. Baker D.Philip, Bender David R. (1981). *School Library Media Programs and the Gifted & Talented*. “SLJ School Library Journal”, January/February 1981.
2. Bauman Teresa. Red. (2005) *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
3. *Biblioteka ZSUMK GiLA* Strona domowa. <http://bsumkgila.blogspot.com/> [dostęp 2017.01.17]
4. Bochno Ewa (2004). *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
5. Chaffee John (2001). *Potęga twórczego myślenia*. Warszawa, Bertelsmann Media Sp.z o.o. Diogenes.

6. Czerniachowska Ryszarda, Kubicka Hanna (2010). *Czynniki zagrażające bezpieczeństwu ucznia w środowisku szkolnym i domowym w opiniach przedstawicieli profesji społecznych*. W: *Uczeń wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*. Pod redakcją Haliny Gajdamowicz. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
7. Dauber H. (2001). *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej*. Kraków, Impuls.
8. Drzewiecki Marcin (2001). *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*. Warszawa, SBP.
9. Eco Umberto (2007). *O bibliotece*. Warszawa, Świat Książki.
10. *Filozofia Kai-Zen. Jak skutecznie radzić sobie ze stresem*. <http://zwierniadlo.pl/psychologia/filozofia-kaizen-jak-skutecznie-radzic-sobie-ze-stresem> [dostęp 2017.01.17].
11. Fisher Robert (1999). *Uczymy jak myśleć*. Warszawa, WSiP.
12. *Franz Moenks*. W: Wikipedia. https://nl.wikipedia.org/wiki/Franz_M%C3%B6nks [dostęp 2017.01.17]
13. Hart Stuart, Price Cohen Cynthia, Farrell Erickson Martha, Flekkoy Malfrid (2006). *Prawa dzieci w edukacji*. Gdańsk, Gdańskie wydawnictwo Psychologiczne.
14. *IFLA School Library Guideline*. <http://www.ifla.org/publications/node/9512> [dostęp 2017.01.19]
15. *Joseph Renzulli*. W : Wikipedia https://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Renzulli] [dostęp 2017.01.17]
16. Joyce Bruce, Calhoun Emily, Hopkins David (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa, WSiP.
17. Juńczyk Tomasz (2013). *Model współpracy z młodzieżą oparty na założeniach psychologii pozytywnej*. „Trendy” 3/2013/ http://bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=550&from=&dirids=1&ver_id=&lp=1&QI=6164B7EE02DDC135078A429955669178-1 [dostęp 2017.01.17]
18. Karwatowska Małgorzata (2010.) *Uczeń w świecie wartości*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
19. Kawecki Ireneusz (2004). *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*. Kraków, Oficyna wydawnicza Impuls.
20. *Klub Bibliotekobowalców ZSUMK GiLA*. Facebook <https://www.facebook.com/pages/Klub-Bibliotekobowalc%C3%B3w-ZSUMK-GiLA/144776232256681> [dostęp 2017.01.17]
21. Limont Wiesława (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń, UMK.

22. Limont Wiesława (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i jak z nim pracować*. Sopot, GWP.
23. Limont Wiesława (2013). *Zdolności jako asynchronia rozwojowa*. W: *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Praca zbiorowa pod redakcją Małgorzaty Jabłonowskiej. Warszawa. [https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/622/Limont_Zdolno%C5%9Bci%20jako%20asynchronia%20rozwojowa_Warszawa%202013%20\(2\).pdf?sequence=1](https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/622/Limont_Zdolno%C5%9Bci%20jako%20asynchronia%20rozwojowa_Warszawa%202013%20(2).pdf?sequence=1)
24. Mirski Andrzej (2006). *Psychologiczne kompetencje w szkole*. W: *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*. Red. Nauk. Bożena Muchacka przy współpracy Wiesławy Kogust. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
25. Pasterski Michał. *Kai-Zen filozofia małych kroków*. <http://michalpasterski.pl/2010/02/kaizen-filozofia-malych-krokow/> [dostęp 2017.01.17].
26. Renzulli J.S. *General Overview of the Gifted and Talented Library and The Schoolwide Rnrichment Model*. The National Reasearch Center on the Gifted and Talented. <http://ideas.aetn.org/edweb/events/gifted-talented/Overview-Gifted%20Library%20Overview.pdf> [dostęp 2017.01.17]
27. Renzulli J.S. *Three Ring Conception of Giftedness*. http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html [dostęp 2017.01.17]
28. Robinson K., Aronica L (2012). *Uchwycić żywioł*. Kraków, Element.
29. *TQM Total Quality Management. Zarządzanie jakością*. <https://www.jakosc.biz/tqm-total-quality-management/> [dostęp 2017.01.20].
30. Vandendorpe Christian (2008). *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Grażyna Hermanowska
Wojciech Hermanowski
Zespół Szkół Elektronicznych
w Bydgoszczy

ZNACZENIE TECHNOLOGII INFORMACYJNYCH W PRAKTYCE NAUCZYCIELA HUMANISTY

1. Wstęp

Już dawno minęły czasy w których posługiwanie się komputerami było zastrzeżone dla wąskiego grona informatyków i przedstawicieli nauk ścisłych. Humanisci korzystają obecnie z nowoczesnych technologii informacyjnych w takim samym stopniu jak przedstawiciele innych specjalności. O ile wielu może ograniczyć się do pracy z wyszukiwarką, przeglądarką i edytorem, o tyle nauczyciel musi dorównać uczniom. Rzadko udaje się to w stu procentach jednak dążenie do tego jest kluczowe w znajdowaniu wspólnego języka z wychowankami. Nie chodzi tu rzecz jasna o programowanie, skuteczne granie w modne gry i poznawanie wszystkich „appek” na smartfony. Liczy się umiejętność wykorzystania technologii, które dla młodych ludzi są naturalnych środowiskiem wirtualnym.

2. Jak zacząć, czyli poszukiwanie narzędzi dla humanisty

Co powinien zrobić nauczyciel przedmiotów humanistycznych chcący korzystać z zaawansowanych narzędzi informatycznych? Przede wszystkim powinien zrobić pewien bilans. Zadać sobie pytania:

- Jakie umiejętności w zakresie posługiwania się TI już posiadam?
- Które z nich nadają się do użycia w procesie nauczania lub przygotowania materiałów dydaktycznych?
- Czego jeszcze nie umiem, a wiem, że takie umiejętności ułatwiłyby mi pracę lub zwiększyły skuteczność nauczania?

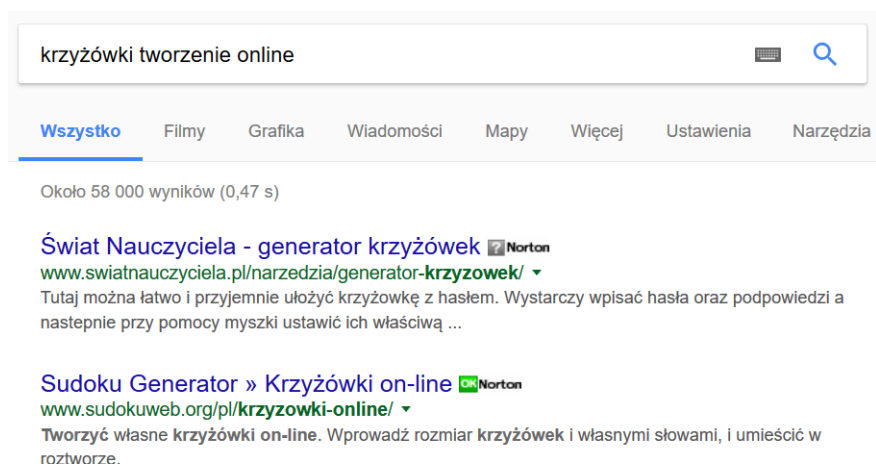
Odpowiedź na pierwsze i drugie pytanie jest prosta, bo dotyczy umiejętności, które każdy z nauczycieli umie opisać i określić indywidualnie ich poziom. Niemniej są one ważne jako swoisty bilans otwarcia. Trzecie pytanie wymaga określenia pól na których nauczyciel widzi potrzebę użycia TI ale nie wie jeszcze jak to zrobić. Przykładami mogą być:

- przygotowanie samosprawdzających się testów przygotowujących do egzaminów lub sprawdzających aktualny stan wiedzy i umiejętności;
- przygotowanie atrakcyjnych pokazów i prezentacji (z wyłączeniem PowerPoint);
- udostępnianie uczniom i rodzicom zasobów lub odnośników do treści;
- wyszukiwanie treści w zasobach bibliotek cyfrowych i innych mało popularnych źródłach;
- tworzenie prostych appletów interaktywnych (programów sieciowych uruchamianych w przeglądarkach) np. krzyżówek itp.;
- tworzenie prostych stron internetowych;
- korzystanie z chmur informatycznych i ich oprogramowania;
- wykorzystanie platform e-learningowych w procesie nauczania i sprawdzania wiedzy;
- wykorzystanie komunikatorów w komunikacji z uczniami i rodzicami.

To oczywiście nie wszystkie pola wykorzystania TI w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Zapewne każdy nauczyciel umiałby sformułować jeszcze kilka innych na bazie własnych potrzeb.

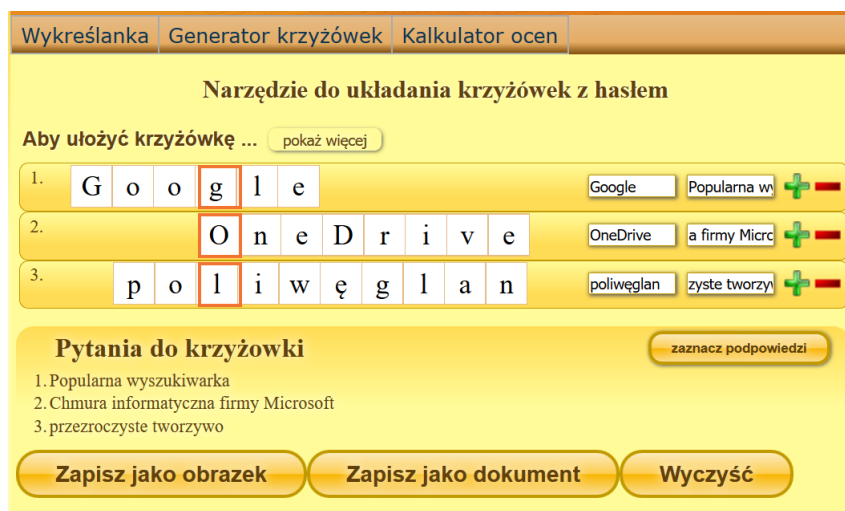
Gdy nauczyciel określi już swoje priorytety, może przystąpić do zdobywania potrzebnych umiejętności. Większość z nich nie wymaga dużej wiedzy i doświadczenia, dlatego łatwo jest opanować potrzebne narzędzia informatyczne. Załóżmy, że na początku nauczyciel stawia cele niewielkie np. chce nauczyć się tworzenia krzyżówek za pomocą narzędzia, które nie będzie wymagało żmudnej pracy nad tabelami, jak to ma miejsce w przypadku stosowania standardowych edytorów tekstu. Prześledźmy najbardziej prawdopodobną ścieżkę postępowania i rezultaty jakie można osiągnąć niewielkim nakładem pracy.

Krok pierwszy jest oczywisty. Nauczyciel korzysta z wyszukiwarki.

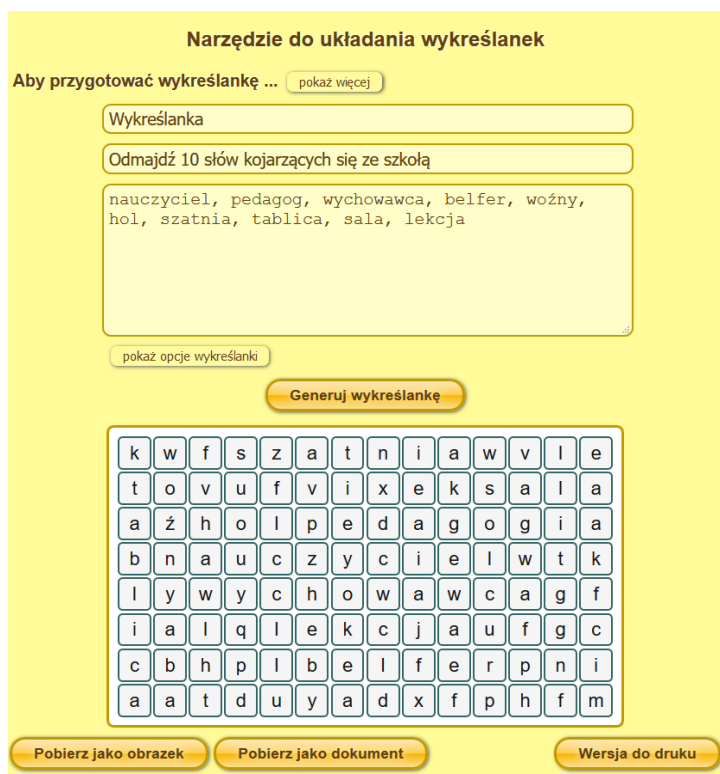


II.1. Wynik wyszukiwania generatora krzyżówek

Dobór odpowiednich słów (kluczy) wyszukiwania jest ważny. W tym przypadku użyto trzech wyrazów. Gdyby znalezione treści nie odpowiadały wymaganiom można by dodać np. słowo *nauczyciel*. W momencie pisania tego tekstu, pierwszy z odnośników okazał się strzałem w dziesiątkę. Pod znalezionym adresem znajduje program sieciowy spełniający nasze wymagania. Co ważne, jest on bardzo prosty i intuicyjny w obsłudze. Wystarczy kilka minut, by stworzyć elektroniczną wersję krzyżówki [II.4.] lub wykreślanki [II.3].

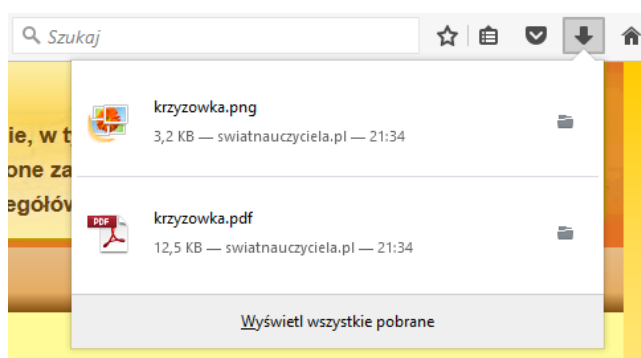


II.2. Przykład krzyżówki wykonanej on-line na stronie swiatnauczyciela.pl



II.3. Przykład wykreślanki wykonanej on-line na stronie swiatnauczyciela.pl

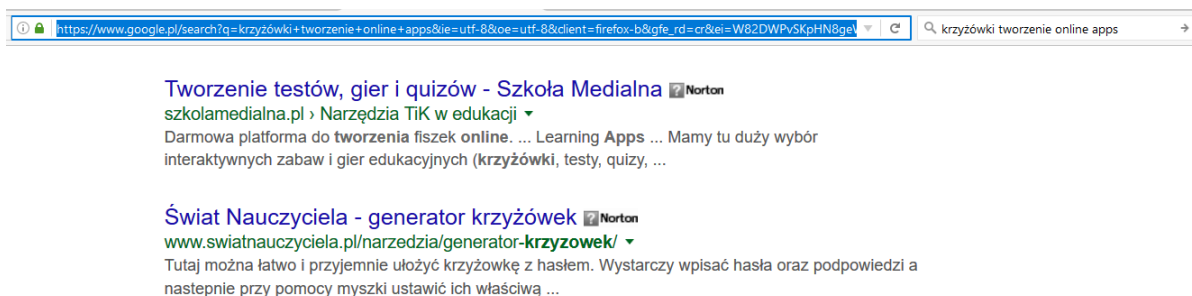
Pobranie wygenerowanych materiałów także jest banalnie proste. Trzy przyciski u dołu ekranu są czytelne. Pliki z pobranymi krzyżówkami można znaleźć w folderze *pobrane* [il.4.] Program może wygenerować plik graficzny w formacie png (obrazek) lub PDF czyli dokumentu tekstowego.



II.4. Pobrane pliki z krzyżówką wykonaną on-line na stronie swiatnauczyciela.pl

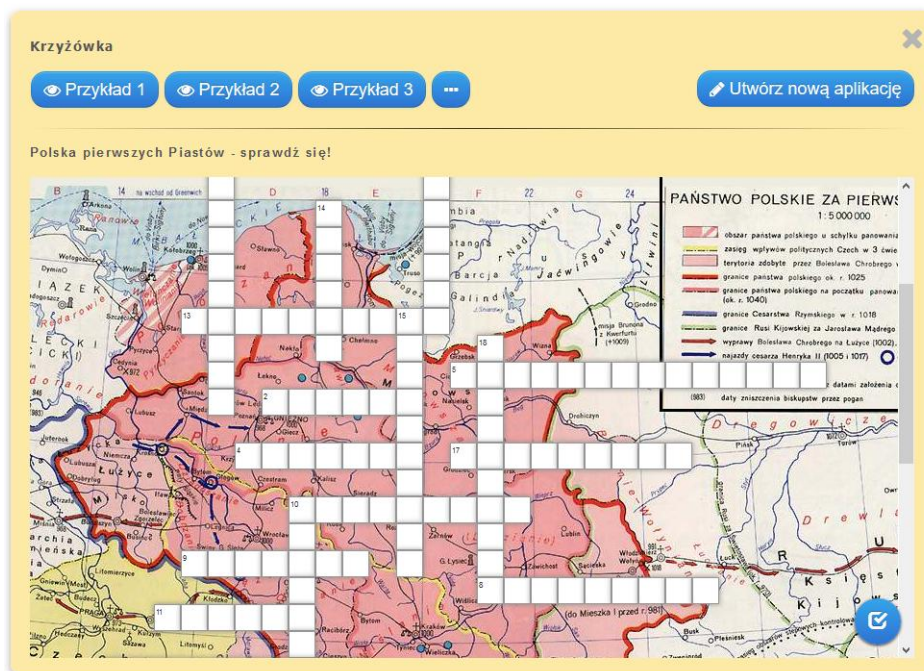
Pobrane pliki można wydrukować i użyć jako karty pracy. Oczywiście można także rozwiązywać taką krzyżówkę wspólnie z uczniami na ekranie tablicy interaktywnej.

Zachęceni tak szybkim sukcesem, możemy drążyć temat dalej. Po przejrzaniu następnych w kolejności propozycji wyszukiwarki może się okazać, że inne generatory są bardziej skomplikowane i mało przydatne w praktyce dla nauczyciela. Czego można więc jeszcze wymagać od takiego programu? A jeśli chcielibyśmy utworzyć krzyżówkę, którą uczeń mógłby rozwiązywać on-line np. na swoim telefonie? Nauczycielowi humaniście, może się to wydawać niewykonalne bez umiejętności programowania appletów. Nie poddawajmy się jednak. Proste dodanie do parametrów wyszukiwania słowa apps, powszechnie używanego skrótu od applet (zdrobnienie od słowa application)) pozwoli na znalezienie nowych narzędzi [il.5].

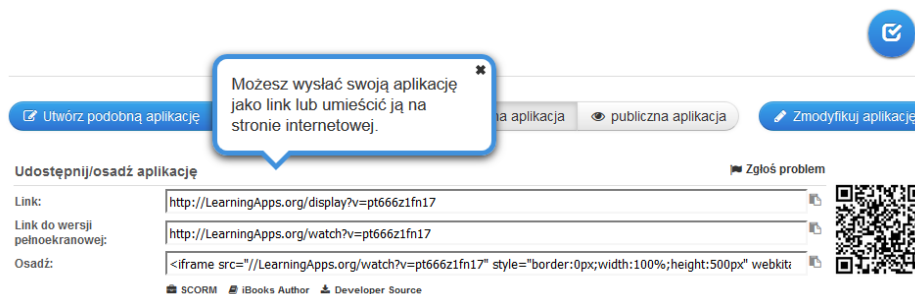


Il.5. Wyniki wyszukiwania po dodaniu słowa apps

Na stronie szkolnemedialna.pl można znaleźć wiele narzędzi dla nauczyciela. Jednym z nich jest learningapps.org. Strona jest ciekawym i rozbudowanym programem do tworzenia rozmaitych appletów edukacyjnych. Wśród nich jest narzędzie do układania krzyżówek [il.6.] Wśród opcji zapisywania są dwie krzyżówki pozwalające na rozwiązywanie on-line (także za pomocą telefonu). Pierwsza to odnośnik, dzięki któremu uczeń może wczytać do przeglądarki krzyżówkę, a druga jest fragmentem kodu jaki należy wkleić do strony lub platformy e-learningowej by krzyżówka została tam umieszczona [il.7]. Dostępny jest także QR kod, z pomocą którego prosto z ekranu można wczytać stronę do przeglądarki smartfona. Jest to przydatne w przypadku używania dokumentów drukowanych lub gdy nie mamy możliwości wklejenia odnośnika na stronę. W takim przypadku można wkleić kod QR jako ilustrację. I to spełnia nasze założenia, które z pozoru wymagały znajomości języka programowania.



II.6. Krzyżówka utworzona na stronie learningapps.org



II.7. Udostępnianie apek ze strony learningapps.org - po prawej widoczny kod QR

Powyższy przykład postępowania nauczyciela nie będącego specjalistą w dziedzinie TI dowodzi, że przy odrobinie chęci i dzięki sprecyzowaniu oczekiwań można znaleźć ciekawe narzędzia informatyczne.

3. Platformy e-learningowe, czym są i do czego służą?

Gdy, zachęconemu sukcesami stosowania appletów, nauczycielowi nie wystarczą już proste programy może sięgnąć po platformę e-learningową i jej narzędzia. Celem stosowania platformy e-learningowej w praktyce szkolnej jest zwiększenie skuteczności nauczania. Może ona być wykorzystana m.in. do:

- przeprowadzania próbnych egzaminów z przedmiotów zawodowych i maturalnych (część egzaminów w niedalekiej przyszłości będzie przeprowadzana na platformach elektronicznych);
- przeprowadzania sprawdzianów i prac klasowych;
- udostępniania materiałów do nauki uzupełniających notatki i podręczniki oraz instrukcji do ćwiczeń;
- odbioru prac domowych i sprawozdań z ćwiczeń;
- tworzenia i udostępniania lekcji e-learningowych przygotowujących do egzaminów;
- wymiany informacji pomiędzy uczniami a nauczycielami;
- przygotowania uczniów do korzystania z platformy e-learningowej w czasie studiów wyższych.

4. Opis działania platformy e-learningowej

Każdy uczeń ma imienne konto i może korzystać z zasobów udostępnionych przez nauczyciela. Nauczyciele przygotowując sprawdziany o różnym stopniu trudności tworzą bazę zadań, z której można korzystać wielokrotnie. Testy nie wymagają sprawdzania gdyż pozwalają uczniom na natychmiastowe poznanie wyniku oraz analizę błędnych odpowiedzi dzięki umieszczanym przez autorów komentarzom. Nauczyciele otrzymują gotowe zestawienia wyników w postaci tabel arkusza kalkulacyjnego, wykresów i analiz. To znacznie ułatwia ewaluację procesu nauczania na różnych etapach.

Na bieżąco uzupełniane i udostępniane są treści dotyczące przedmiotów nauczania np. uzupełnienia podręczników, filmy, animacje, odnośniki itp. Zadania domowe i sprawozdania z pracowni są przesyłane na konta, a nauczyciel może je sprawdzić w dowolnym terminie nie tracąc czasu w trakcie zajęć, opatrzyć komentarzem i ocenić. Nie musi zabierać zeszytów do sprawdzenia.

Dzięki tworzeniu zasobów typu "lekcja" (zasoby i testy sprawdzająco-uczące) tworzone są lekcje e-learningowe, które z powodu swojej struktury pozwalają na znaczne zwiększenie skuteczności uczenia się. Sprzyjają one także

w znacznym stopniu indywidualizacji nauczania dzięki temu, że każdy uczeń uczy się w dogodnym terminie i we własnym tempie.

5. Efekty osiągnięte dzięki zastosowaniu platformy e-learningowej Moodle

Jedną z najpopularniejszych platform e-learningowych jest platforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) stworzona w 2002 r. przez australijskiego informatyka Martina Dougiamasa. Jest wolne i otwarte ((ang. *free and open-source software*) czyli bezpłatne oprogramowanie do nauczania zdalnego za pomocą sieci teleinformatycznych, dostępne przez przeglądarkę internetową. Zapewnia ono m.in.:

- skuteczniejsze nauczanie poprzez indywidualizację, uporządkowanie prac uczniów, szybkie ocenianie i poprawianie sprawdzianów, dostęp do wyselekcjonowanych i sprawdzonych materiałów do nauki;
- oszczędność czasu nauczyciela dzięki automatyzacji oceniania testów i przygotowywania analiz wyników;
- przygotowanie uczniów do samokształcenia w przyszłości oraz korzystania z platform na studiach wyższych;
- łatwe porównanie wyników w różnych klasach, łatwiejszą kontrolę korelacji między przedmiotami;
- lepsze przygotowanie do egzaminów zewnętrznych;
- ograniczenie obiegu materiałów papierowych - klasówek, sprawozdań itp.

6. Rady i przestrogi dla chcących korzystać z platformy e-learningowej w pracy dydaktycznej

Aby faktycznie platforma e-learningowa przyniosła przedstawione wyżej korzyści należy pamiętać o podstawowych zasadach, m.in.:

- należy być konsekwentnym i dobrze przemyśleć strukturę platformy;
- przestrzegać zasad zakładania kont (w tym prawdziwe imię i nazwisko ucznia) zapisywania uczniów do poszczególnych "kursów";
- każdy sprawdzian elektroniczny powinien być dobrze wystandaryzowany;
- należy regularnie odbierać dokumentację (sprawozdania, prace domowe itp.) przesyłane przez uczniów;
- warto importować analizy do arkuszy kalkulacyjnych;

- często przeprowadzać archiwizację zasobów;
- ważna jest współpraca pomiędzy nauczycielami i dzielenie się zasobami takimi jak treści, zadania, odnośniki itp.

7. Podsumowanie.

Przedstawiliśmy dwa przykłady zastosowań TI przez nauczycieli humanistów. Pierwszy pokazuje w jaki sposób samodzielnie można doskonalić i wzbogacać swój warsztat. Wystarczyły dobrze dobrane słowa wpisane do wyszukiwarki i kilka minut poświęcone na opanowanie narzędzia. Zagadnienie platform e-learningowych jest jednak bardziej złożone. W związku z tym należy zachować zasadę - nie wszystko od razu. Należy rozpocząć od opcji najbardziej potrzebnych. Przykładem była platforma Moodle, która jest w pełni darmowa. Oczywiście nie licząc hostingu, czyli opłat za używanie serwera. W rzeczywistości istnieje wiele platform. Niestety w większości są one komercyjne i za ich używanie należy płacić abonament. Najczęściej jest on naliczany od ilości użytkowników, a więc nauczycieli i uczniów.

Narzędzia TI w praktyce nauczycielskiej spełniają dużą rolę. Mamy nadzieję, że zachęciliśmy do rozpoczęcia poszukiwań ciekawych narzędzi TI.

Jakub Aleksandrowicz

Fundacja Edukacji Otwartej

Netedukator

Gdańsk

(CZY) NOWY WYMIAR ZAWODU NAUCZYCIELA W KONTEKŚCIE NOWYCH TECHNOLOGII (PLATFORMA I TREŚCI W DYDAKTYCE K12)

1. Zamiast wstępu

Współczesny polski nauczyciel jest przeciętnym (choć wielu chciałoby myśleć inaczej) konsumentem postępu cywilizacyjnego swojej części świata. Doświadcza zarówno agresywnej promocji nowych technologii, jak i, z definicji swojego zawodu, selektywnie i nieufnie traktuje tę ofertę jako jej użytkownik. Aktywność decydentów, dyrekcji czy władz samorządowych przymusza całe rady pedagogiczne do akceptacji rozwiązań paratechnologicznych i technologicznych. Dzienniki elektroniczne, zasoby dedykowanych treści edukacyjnych na lokalnych serwerach, systemy już chmurowe pozwalające drukować świadectwa czy monitorować nabór do lokalnych szkół, tabletowe klasy – są rozwiązaniami „totalnymi”, angażującymi zarówno stare umiejętności, jak i te wymuszające nabycie nowych, niekoniecznie dydaktycznych. Organizacyjnie to szczególnie „boli”, kiedy decydujemy się na nie jako na jedyne rozwiązania w szkole. Jeżeli zmiana wprowadzana jest długo i nieudolnie - wdrażania nowych technologii w szkole nawet nie da się obronić, uzyskując w zamian napięcia i organizacyjne zamieszanie.

2. Definiowanie narzędzi

Platforma edukacyjna, LMS, LCMS, wirtualne środowisko edukacyjne... W następnej części rozszyfrujemy te akronimy, teraz wystarczy zaznaczyć, że przy tak szerokim zakresie i dynamice rozwoju technologii - nie jest łatwo definiować pojęcia technologiczne „na stałe”. Wdrażanie i wykorzystywanie

tych narzędzi, rozumienie – w jakich relacja są one względem siebie, które wymagają profesjonalnego systemu wdrożenia w szkole, a które powinny być znane nauczycielom czy administracji spoza szkolnego „zakładu” pracy – jest wcale nie oczywistą podstawą podejmowania racjonalnych, ekonomicznych i mądrych decyzji. Które narzędzia wymagają nakładów finansowych i pilotażu jak w korporacji, a które tylko płytkiego szkolenia – to wszystko należy wiedzieć, szacować i precyzyjnie planować, znając specyfikę edukacji poziomu K12.

Zajmijmy się w takim razie znaczeniami „brzegowymi” pojęć z poprzedniego akapitu, w szczególności przyjrzyjmy się temu najbardziej popularnemu, a jednocześnie najbardziej „dydaktycznemu” z kategorii tych najważniejszych: wirtualnemu środowisku edukacyjnemu. Co nim jest, a co nie, nastrocza sporo problemów definicyjnych. Jest to tym trudniejsze, że potocznie (i powszechnie) produkt ten utożsamiany jest z tymi typu „platforma edukacyjna” (domyślnie system do zarządzania edukacją) - dedykowany zarówno księgowym, jak dyrekcji placówek oświatowych, rodzicom przy naborze do przedszkoli, wdrożeniowcom i opiekunom IT w szkołach i organach prowadzących, w końcu – uczniom i nauczycielom. Jeśli w środku jest LMS (learning management system – system do zarządzania procesami uczenia (się)), mimo, że zgodnie z przeznaczeniem narzędzia, zwłaszcza nauczyciele powinni być najważniejszą grupą docelową - tak nie jest. Często w planach wielkich wdrożeń – w rzeczywistości pozostają na ich marginesie. To zresztą właśnie nauczycieli i uczniów, szczególnie nauczycieli - najtrudniej w końcu ze środowiskiem zintegrować: są najliczniejsi, o różnych predyspozycjach zawodowych i wymagający rozumienia własnych, specyficznych potrzeb. A LMS, obok innego zestawu narzędzi (LCMS – systemu do zarządzania treściami edukacyjnymi), jest tyleż najważniejszym, co tylko jednym z kilku elementów rozwiązania nazywanego potocznie „platformą”. Rozumienie różnic i zależności pomiędzy nimi pozwala skutecznie i bardziej precyzyjnie wykorzystać ich rzeczywiste możliwości w edukacji tradycyjnej.

No właśnie... tradycyjnej? Bo przecież nie ma „wirtualnej” czy „cyfrowej” szkoły podstawowej: jest uczeń, nauczyciel i system zbudowany na budynku, kadrze uczącej i zarządzającej, kilkupoziomowej administracji itp. „Real” jak nic. W k12 cała „cyfrowa” reszta jest więc tylko dodatkiem, niemniej - bardzo trudnym organizacyjnie i... drogim. Wysiłek całego środowiska szkoły w jego poprawnym i pełnym wykorzystaniu - wymaga sporej wiedzy w zarządzaniu zmianą, a by uniknąć pułapek - trzeba być precyzyjnym w definiowaniu zakresów funkcji poszczególnych narzędzi. Jest to kluczową sprawą dla powodzenia wdrożenia.

Jak widać z powyższego, rola nauczyciela podczas wykorzystywania wirtualnego środowiska w jego najbliższym otoczeniu (szkole i w domu) - nie wyczerpuje się znajomością źródeł treści w sieci. Główny nacisk położony jest

na wsparcie PROCESÓW uczenia, nie znajomość czy samo wykorzystanie treści, na LMS-ie, nie na systemach organizujących zasoby. Kto jest zatem „targetem” platformy rozumianej jako wirtualne środowisko edukacyjne? I czy tak samo rozumie je świat edukacji akademickiej, jak K12? W popularnej, wystarczającej na nasze potrzeby, lakonicznej definicji na wiki1 czytamy, że: „learning management system, (LMS), system zarządzania nauczaniem – to z punktu widzenia użytkownika końcowego „system zapewniający efektywny sposób śledzenia indywidualnych umiejętności i kompetencji, ich postęp i określanie kolejnych szkoleniowych celów. To także proste metody [...] monitorowania aktywności szkoleniowych i rejestracji na kursy”. Tak rozumiany LMS powinien zatem „ułatwić wprowadzenie, śledzenie, zarządzanie i raportowanie aktywności szkoleniowych w organizacji”.

Z pozycji akademickiej czy korporacyjnej – definicja zrozumiała. Ponieważ system dotyczy nauczania – zdawałoby się oczywistym, że i potrzebuje, i najlepiej rozumie jego funkcje, także szkoła; podstawowa, gimnazjum, technikum... Teoretycznie nauczycielom na poszczególnych poziomach kształcenia i nieco inaczej w niektórych przedmiotach – te narzędzia winny, jak wyżej zapisano, „ułatwiać wprowadzenie, śledzenie, zarządzanie, i raportowanie” tej części dydaktyki, którą „przesunęliśmy” z nauczania tradycyjnego – do b-learningowych, mieszanych, hybrydowych, jak proponują niektórzy znawcy przedmiotu, możliwości tego „e-systemu” nauczania. W tym też rozumieniu uczeń byłby użytkownikiem końcowym, a system pozwalałby także jemu śledzić własne postępy, umiejętności i nabywane kompetencje, jak wynika z przytoczonej definicji LMS-a. Wydaje się proste i atrakcyjne - nie jednak bardziej mylnego.

O ile autonomia pracy nauczyciela akademickiego, wielopredmiotowość studiów i krótkie, dedykowane potrzeby edukacji dorosłych w organizacji - dają hybrydowemu systemowi spore możliwości, nie “czytamy” jednak w tej definicji zbyt wiele z tego, co byłoby znane i oczekiwane w środowisku k12: dyrektorowi jednostki samorządowej, dyrektorom szkół, nauczycielom czy uczniom typowych gimnazjów. W czym więc tkwi różnica, czegoś „innego” oczekujemy od wirtualnego środowiska w podstawówce (k1-6), gimnazjum (k7-9) czy technikum (k10-12)? Warto przemyśleć i spróbować odpowiedzieć sobie na tak stawiane pytania także po to, by władarze środków wydawanych w nowej perspektywie, angażujący przy wprowadzaniu nowych technologii aktywność i czas niemal wszystkich nauczycieli zatrudnionych przez własne samorządy, zdobyli słownik umożliwiający opis trzech zasadniczych zagadnień związanych z LMS-em w k12: a) podstawowej charakterystyki i definiowania narzędzia, b) relacji z treściami edukacyjnymi i c) wymagań dotyczących skutecznego i trwałego wdrożenia środowiska, najczęściej bardzo rozbudowanego i zintegrowanego z wieloma, nie tylko belferskimi, narzędziami.

3. Założenia – nauczyciel wobec tego, co „powinien”

Aby dokonać analizy funkcjonalności takich narzędzi jak LMS w wirtualnym środowisku edukacyjnym - warto na początek zrobić kilka założeń, do których będziemy się nieustannie odwoływać i które od samego początku zorganizują naszą wiedzę na temat tych narzędzi. Założeniom towarzyszy czasownik „powinno się”, co może wprawdzie budzić metodologiczny sprzeciw, ale jednocześnie pozwala określić i ograniczyć ramy całej argumentacji:

- w k12 organizacja wsparcia w postaci e-nauczania za pomocą platform edukacyjnych nie powinna być KALKĄ nauczania akademickiego;
- wirtualne środowisko nauczania powinno być wyposażone w kompletne treści, których na początkowym etapie NIE TWORZĄ nauczyciele;
- platforma powinna zawierać mechanizmy zabezpieczające zarówno komercyjne interesy wydawców, jak i „otwartościowe” aspiracje najbardziej aktywnych nauczycieli. Dostęp do niej jak i do połączonych z nią narzędzi powinien odbywać się przy pomocy wiarygodnych i bezpiecznych standardów JEDNORAZOWEGO logowania do wielu narzędzi i źródeł;
- wdrożenie platformy od poziomu szkoły – wymaga kompetencji ZARZĄDZANIA ZMIANĄ, którą to kompetencją powinny wykazać się zespoły zarządzające placówkami;
- wdrożenie połączonych narzędzi LMS i LCMS w postaci wirtualnej platformy edukacyjnej to posługiwanie się kształceniem b-learningowym, hybrydowym. Zmienia ono dydaktykę w k12.

Wszyscy pragnący orientacji w temacie „powinni” zatem zderzyć te założenia z działaniem istniejących i opisem pożądanym, wybranych środowisk, próbując wypunktować ramy najważniejszych funkcji wielozadaniowych platform. Zakupione i wdrożone - winny być „przydatne” w k12, a procedury określające warunki ich oczekiwanego wykorzystywania zarówno w szkole, jak i poza nią - winny być znane i powszechnie akceptowane przez środowisko nauczycieli. Większość wdrożeń do 2015 roku nie odnosi takiego sukcesu, bowiem system musi mierzyć się nie z jednorazowym doświadczeniem sprawnego w facebookowych postach nauczyciela czy rozmarzonego w swoich planach powiatowego informatyka, nie głównie w każdym razie. System – to gromada zniecierpliwionych i sfrustrowanych podwładnych, chociaż częściej - kolegów i koleżanek dyrektora, którym „góra” - przynosi zmianę.

Refleksji zatem nad „cyfrowymi potrzebami nauczycieli” podlegać winny nieustannie trzy zagadnienia, będące także osią naszych rozważań: funkcja

wirtualnego środowiska w szkolnictwie k12, relacje z treściami (zwłaszcza e-podręcznikowymi) i bardzo wyraźnie akcentowany wątek wdrożenia, który w rzeczywistości nadaje sens i jest jednocześnie największym zagrożeniem dla racjonalności nauczycielskiego trudu w powyższym temacie.

4. Platforma z LMS-em w centrum i jej relacje z nauczaniem tradycyjnym

Mimo dość długiej tradycji wykorzystywania środowisk e-learningowych w edukacji akademickiej (8/10 uczelni posługuje się np. moodlem) - brakuje nam wciąż opisu zadowalających, dobrych praktyk w zakresie ich wykorzystania w edukacji k12. Jednym z głównych przyczyn dotychczasowych niepowodzeń jest przekonanie, iż środowisko e-learningowe jedynie **WSPIERA** nauczanie tradycyjne w k12. Takie przekonanie daje zgodę na budowanie systemów udostępniania treści i sieciowych procesów edukacyjnych (np. testowania) - **NIEZALEŻNE** od programów nauczania i akcentowania (porównywalnej z akademicką) samodzielności dydaktycznej nauczyciela szkoły podstawowej czy średniej.

Pułapka nr 1

Nic bardziej mylnego: oderwanie wirtualnego środowiska od podręczników i ćwiczeń konkretnych programów nauczania w klasach, w których środowisko jest używane – identyfikujemy jako podstawową przyczynę braku akceptacji dla wykorzystania ważnych funkcji platform, a nawet - samego zainteresowania przez nauczycieli. Zamiast funkcji typowo e-learningowych - potrzebujemy narzędzi wyraźnie hybrydowych. Inaczej bowiem niż w edukacji akademickiej – kształcenie w k12 bazuje na niewielkiej, przygotowanej przez profesjonalistów, treści edukacyjnej. Bazuje – co nie znaczy, że na tych treściach musi się kończyć. Zapotrzebowanie na wstępną integrację treści już istniejących na platformie z ich tradycyjnym odpowiednikiem oraz proste narzędzia ważne dla edukacji domowej (zadania, metodyka projektu czy „odwróconej lekcji”) – to główne oczekiwania wobec platformy edukacyjnej w podstawówce czy gimnazjum. Przede wszystkim **TAK** rozumiany LMS - włącza się integralnie w niezwykle sformalizowaną, codzienną dydaktykę szkolną i staje się jej częścią, chociaż rzeczywistego wykorzystania w stosunku do nauczania tradycyjnego może być na nim jedynie 15-40%.

Ta „pomyłka” wdrażania narzędzi e-learningowych zamiast wyraźnie „hybrydowych”, ściśle połączonych z dydaktyką tradycyjną i jej metodami - to główne źródło kłopotów. Rozwinięcie tego zagadnienia wymagałoby kolejnego artykułu, niemniej posługiwanie się narzędziami e-learningowymi ułatwia z pozycji „informatycznej” i menadżerskiej zarządzanie taką „zmianą. Niestety –

przy okazji tego „ułatwienia” – całkowicie rozmija się z celem samego wdrożenia w k12.

Innym, równie istotnym i błędnym przekonaniem decydentów, wpływającym na nieskuteczność dotychczasowych wdrożeń jest założenie, że oprogramowanie i środki IT w edukacji – są równie „transparentne” jak wykorzystywanie narzędzi IT znanych z domu czy szerzej, spoza szkoły. We właściwy sposób rozumiana „transparentność” - jest bowiem dopiero EFEKTEM integracji wykorzystania IT z edukacją tradycyjną. Aby dojść do tego etapu – trzeba wykonać ogromną pracę systemową, zapewnić zasoby i wdrożyć metody korespondujące z dydaktyką tradycyjną, w sposób odpowiadający każdej grupie docelowej nauczycieli i ich oczekiwaniom z osobna. Nie wykona tej pracy nikt i nic - poza dedykowanym LMS-em: o konkretnych funkcjach i konkretnych zasobach, dedykowany konkretnej grupie nauczycieli w konkretnej szkole.

5. Zasoby

Jak można zauważyć z powyższego, funkcje LMS-a pokrywają się tu nieco z zapotrzebowaniem na system zarządzania istniejącymi już na platformie treściami edukacyjnymi – LCMS-em. I tu identyfikujemy kolejną pułapkę, w którą systematycznie wpadamy w ostatnim 10-leciu powoływania do życia edukacyjnych „platform”.

Pułapka nr 2

O ile bowiem często zakłada się potrzebę zakupu gotowych treści dydaktycznych, rozumie się je jednak najczęściej jako materiał „jakoś” przylegający do podstawy programowej, jakoś... uniwersalny. Po pierwsze – takie podejście wymaga niezwykle silnego, mocno intuicyjnego wsparcia „wyszukiwania” przydatnych treści, czym „nie grzeszy” większość oferowanych nam środowisk. Po drugie - z definicji wymagało to ogromnej wprost aktywności „twórczej” nauczyciela na platformie, nie licząc się nie tylko z ograniczonymi umiejętnościami, ale nade wszystko – z ograniczonym czasem, który trzeba przeznaczyć na samą dydaktykę, a nie na ten pierwszy etap integracji oferowanych narzędzi z własnym warszatem. Z jednej strony w systemie funkcjonuje więc oficjalny kontent: podręczniki i ćwiczenia do konkretnych przedmiotów, z drugiej – oferuje się często bardzo dobre jakościowo i duże ilościowo – alternatywne źródła materiałów, które należało jednak wcześniej wyszukać i jakoś „obrobić” do lekcji. Absurdalność oczekiwań z ich dużym wykorzystaniem pokazuje prosta statystyka: w ciągu roku przeciętny nauczyciel języka polskiego w jednej klasie gimnazjalnej – prowadzi około 150 lekcji. W ramach przeciętnego etatu ma ich więc... 500 w

roku. Łatwo zrozumiemy, że oczekiwania twórców takich rozwiązań, mimo poważnego finansowania, mijają się całkowicie z nauczycielską praktyką, a zamiast fascynacji możliwościami – wywołują, wprost przeciwnie, niechęć graniczącą niemal z koniecznością odrzucenia tak oferowanych procedur już na etapie początkowym wdrożenia. Powodzenie “skali” przy takich założeniach, co wykazuje dotychczasowa praktyka, jest bardzo iluzoryczne.

6. Wdrożenie

Trzecią pułapką w naszej układance jest (nie wiedzieć czemu) przekonanie, że wystarczy dać/sprzedać placówce edukacyjnej lub sieci placówek w JST dostęp do LMS-a wraz z treściami, a wszystko potoczy się samo. Ewentualnie, może jeszcze jakieś kilkunastogodzinne szkolenia i... na pewno potoczy się samo. To zaklinalanie rzeczywistości zemściło się nieprawdopodobnym wprost marnotrawstwem zarówno wydatkowanych dotychczas środków, jak i (co dużo trudniej nadrobić) zwykłych, belferskich motywacji. Okazało się bowiem, że szkoły... nauczyciele... nie wykorzystują tego, co z takim trudem i za takie pieniądze zostało im ofiarowane. O czy zapomniano? Głównie o tym, że wirtualne środowisko, jeśli ma być powszechnie stosowane, równie “powszechnie” powinno współpracować z tradycyjnym nauczaniem. Trudno pojąć dlaczego edukację np. sprawnego polonisty (byśmy pozostali przy cytowanym wcześniej zawodzie) wylicza się na co najmniej 3-5 lat studiów, kilka studiów podyplomowych, awans zawodowy itp., a nowe środowisko, tak głęboko ingerujące w tę dydaktykę – doposaża się kilkunasto, rzadko kilkudziesięciogodzinnym szkoleniem.

Żeby było jasne, mam nadzieję na wspólną zgodę w zakresie tezy, że e-dziennik czy wirtualne środowisko nie są wcale KONIECZNYM elementem warsztatu DOBREGO nauczyciela w szkole, zwłaszcza w szkole takiej, jaką znamy i jaką mamy w systemie. Sygnalizuje to niemal oczywistą trudność uzyskiwania zadowalających efektów wdrożenia technologii, „niekoniecznej na teraz” do samego uczenia. Słabymi wynikami w tych działaniach raczej nie obarczałbym głównie niechęci środowiska do zmiany, jego niewystarczające przygotowanie lub... niewłaściwą motywację. Wyjaśnieniem całego załamania się procesu „wdrożenia” platform zawierających wirtualne środowiska edukacyjne niech będzie teza, że aby wprowadzić ZMIANĘ – trzeba tą zmianą ZARZĄDZAĆ w sposób adekwatny do wdrażanego produktu i dedykowanej grupy docelowej. A co szkoła, poziom czy lokalizacja – grupa inna. Głównym czynnikiem dotychczasowych niepowodzeń w tym zakresie są wyraźnie widoczne braki w przedmiocie „zarządzania zmianą” w zespołach kierowniczych zarówno szkół, jak i JST wdrażających platformy. Jednocześnie należy stwierdzić, że nie są to braki przez te zespoły zawinione. Nikt wcześniej

od dyrektorów szkół czy kierowników wydziałów edukacyjnych w JST nie wymagał zarządzania tak rozumianą zmianą w szkole, zmianą, która by tak głęboko ingerowała w codzienną „praktykę” podległych im nauczycieli. I brak tych kompetencji – nie dziwi.

Każde wdrożenie „platformy” rozumianej jako „wirtualne środowisko edukacyjne” wymaga więc procesu ściśle planowanego, obudowanego procedurami. Jest to zrozumiałe i wcale nie takie trudne, wszak posługujemy się przecież środowiskiem elektronicznym, w którym algorytmiczne procedury są podstawą, a statystyki osiągamy online i w dowolnej skali kilkoma kliknięciami. To, o czym najczęściej zapominamy, to fakt, że monitorujemy w ten sposób nie „wdrożenie” umiejętności posługiwania się narzędziem dydaktycznym, tylko... samą dydaktykę, w której wartością (i miarą trudności) jest sam nauczyciel, a nie oferowany, informatyczny system.

7. Wnioski

Gdyby to nieco uprościć, można zaryzykować twierdzenie, że wdrożenie „wirtualnych środowisk edukacyjnych” na poziomie szkoły wymaga przeprowadzenia zmian budowanych na umiejętnościach coachingowych, zamiast informatyczno-matematycznych. Konsekwencji tego nieporozumienia doświadczyły w ciągu ostatnich 8 lat wszystkie wielkie instytucje wdrażające własne rozwiązania „platformowe”, od MEN-u począwszy, na dużych organach prowadzących szkoły skończywszy. Waga tych umiejętności jest niebywała, a ich wykorzystanie jest możliwe albo przez nabywanie właściwych kompetencji przez zespoły kierownicze, albo... przez swoisty outsourcing tych kompetencji razem z zakupem platformy. Wtedy to sprzedający, nie kupujący, musi wziąć na siebie ciężar trwałego przekazania umiejętności korzystania z procedur, które gwarantują powodzenie wdrożenia. Nie będzie wtedy dziwiło, dlaczego informacja, że 60 % dedykowanych użytkowników platformy nigdy się nie zalogowało - dochodzi do „wdrożeńiowców” na pół roku przed upływem 3-letniego okresu wdrożenia. Pomijam tu raczej oczywisty fakt, że w temacie wykorzystania platformy edukacyjnej - logowanie nie powinno być żadnym ważnym kryterium jej użytkowania. Zaplanowane procedury wdrożenia – na poziomie pojedynczej placówki trwające 3-5 miesięcy, powinny to zakładać i być wystarczające do skutecznego wdrożenia zmiany.

Jak da się zauważyć, tezy zamieszczone w pierwszej części niniejszego tekstu są podstawą nowego podejścia do roli nauczyciela w świecie dydaktyki wspieranej nowymi technologiami. Widać jednocześnie, że wpływ na systemowe rozwiązania, dające nauczycielom poczucie sensu i uczestniczenia w zmianie pożądanej nie tylko przez szkolnych decydentów – mają głównie ci ostatni. I nie ma w tym nic złego, jest to cechą charakterystyczną nowych

technologii, że dotyczą aspektów zmian systemowych, ważnych dla wieloosobowych zespołów i całych organizacji, a zdecydowanie mniej znaczących - dla każdego członka organizacji z osobna. Wymagania rynku będą wiązały się z technicznymi umiejętnościami obróbki wielu terabitów danych, w tym też danych dydaktycznych. Umiejętność efektywnego przetwarzania tych danych - jest bezcenna, ale pojedyncze, oddolne działania - nie odgrywają już takiej roli, także w e dydaktyce, jak kiedyś.

Nadchodzi czas inteligentnego filtrowania informacji, dedykowanego przekazu uzależnionego od możliwości uczniów-odbiorców, nauczania tyleż personalnego, co zautomatyzowanego. I nie ma w tym sprzeczności. Każda organizacja szkolna, zdolna do tak racjonalnego planowania i wdrożenia zmian, z pewnością efektywniej będzie wydawała fundusze i zarządzała motywacjami swoich pracowników niż ta, co tego nie potrafi.

Maria Śliwińska
*Międzynarodowe Centrum
Zarządzania Informacją
ICIMSS, Toruń*

WYSTAWA WIRTUALNA POLEM DO POPISU DLA PRAC ZESPOŁOWYCH UCZNIÓW I ROZWOJU WIELOKIERUNKOWYCH ZAINTERESOWAŃ

1. Uczeń w szkole

Systematycznie prowadzone badania w szkołach wykazały, że z wiekiem spada zadowolenie uczniów z oferty szkolnej. Tylko 40% uczniów szkół ponadgimnazjalnych deklaruje, że lekcje ich interesują, a zaledwie 21% chodzenie do szkoły sprawia radość. Nuda na lekcjach jest problemem 65% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. (Przemoc w szkole, Raport 2011).

Z drugiej strony uczniowie polscy osiągają coraz lepsze wyniki, co odnotowują międzynarodowe badania PISA (Programme for International Student Assessment). Wskazują one na postęp w wynikach osiąganych przez polskich uczniów, których rezultaty w 2000 r. były niższe od średniej OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, ang. Organization for Economic Co-operation and Development), ale sukcesywnie się poprawiały i w 2012 roku były nawet wyższe od średniej OECD. Jednak w pomiarze umiejętności rozwiązywania problemów i kreatywności wynik polskich uczniów był niższy o 19 punktów od średniej 26 krajów OECD, a technologie informacyjno-komunikacyjne były rzadziej wykorzystywane, niż w innych krajach Unii. (Informacja MEN 2014).

Z czego wynika spadające wraz z wiekiem zainteresowanie szkołą trudno określić. Czy to wina systemu, czy nauczycieli? Być może w jakiejś mierze. Jednak przyglądając się chociażby tylko uwidocznionym na stronach szkolnych ofertom dodatkowych zajęć, widzimy, że szkoły i nauczyciele naprawdę starają się przedstawić różnorodną ofertę dla swoich uczniów. Organizowane są liczne

konkursy, olimpiady, zajęcia pozalekcyjne, kółka zainteresowań, czy nawet noce filmowe, wycieczki, wyjazdy, w tym i zagraniczne. Może więc jednak problem leży po stronie uczniów? Każdy z nas, stykając się z nastolatkami niejednemu raz słyszał na różne propozycje często powtarzany frazes „bez sensu”. Jakżeż często przeważa też „mieć” nad „być” co jednak nie do końca jest winą młodych, a bardziej świata komercyjnie kształtującego taką wizję sukcesu życiowego. Trudno się więc dziwić, że tak wielu młodych ludzi ulega tej presji. Podobnie kształtuje się problem będący symptomem naszych czasów, kiedy młodzież wprowadza do swego życia antydepresanty, dopalacze i nie tylko.

Technologie informacyjne, których zalety są nie do przecenienia i bez których młodzi ludzie nie wyobrażają już sobie świata, mają jednak także drugie oblicze. Dość często zdarza się, iż dla młodego pokolenia wirtualny świat bywa bardziej atrakcyjny niż realny. Skutkuje to w niektórych przypadkach zerwaniem więzi społecznych, alienacją młodych ludzi.

Z drugiej strony widzimy, że współczesna młodzież jest bardzo ambitna, zaangażowana i poszukująca swojego miejsca na ziemi. Uczniowie biorą udział w wielu konkursach, olimpiadach, projektach. Udzielają się także społecznie. Często z tego powodu, że rozwijają one ich zainteresowania. Nie zawsze wprawdzie jest to tylko wynikiem ich zainteresowań, motywatorem bywa też, szczególnie właśnie wśród uczniów wybitnie zdolnych – kalkulacja, wybór tego co się opłaca, co da dodatkowe punkty w starciu na studia, w przyszłej karierze. Trudno się temu dziwić, wszak to dorośli taki świat stwarzają, w którym młodzież od początku musi rywalizować, aby dostać się do lepszej szkoły, na lepsze studia.

2. Projekty w szkołach

Częściową odpowiedzią na problem nudy w szkole i zmniejszające się zainteresowanie uczniów nauką są projekty. Projekty edukacyjne prowadzone w szkołach jako uzupełnienie programu nauczania nie zawsze jednak zapewniają właściwy rozwój uczniom, jak i nauczycielom.

W przypadku uczniów wybitnie zdolnych, kluczowa jest właściwa motywacja oraz stworzenie warunków wielowymiarowego rozwoju, którego podstawą jest interdyscyplinarność oraz dobór optymalnych metod i narzędzi pracy. Niezbędne jest m.in. kompleksowe wsparcie uczniów, dla których wartością oraz drogą rozwoju stanie się sam udział w działaniach projektowych, rozwój kompetencji komunikacyjnych oraz możliwość prezentacji osiągnięć i nowych umiejętności zdobytych w trakcie realizacji projektu badawczego.

Szkolne problemy nieustannie są dyskutowane, gdyż często wprowadzane zmiany w edukacji wciąż nie są satysfakcjonujące. Po 1989 r. eksperymentować zaczęły szkoły prywatne, tworzono gimnazja i licea, w

których gwarancją poziomu było zatrudnianie nauczycieli akademickich. Ostatnio uniwersytety zaczynają także interesować się dziećmi w wieku przedszkolnym.

Jednym z pomysłów zagranicznych, który wzbudził zainteresowanie w Polsce jest propozycja Ricardo Semlera, proponującego Szkołę Lumiar, w której zajęcia zaczynają się od wspólnego lunchu uczniów i edukatorów, po którym uczniowie zamiast uczestniczenia w typowych lekcjach pracują nad wybranymi własnymi projektami. Każdy projekt obliczony jest, w zależności od stopnia złożoności na okres od tygodnia do trzech miesięcy. Zasadą jest ograniczenie pracy do równoległego zajmowania się najwyżej trzema projektami dziennie. Wybór projektów zależy od zainteresowań uczniów, którzy wspierani są w podejmowaniu decyzji przez pedagogów. To podejście gwarantuje zaangażowanie uczniów i motywuje ich do wykonywania pracy, która rzeczywiście ich interesuje (Podolska, 2014). Tak pomyślana szkoła, łamiąc dotychczasowe zasady kształcenia w formie 45 minutowych lekcji przedzielanych przerwami, przygotowuje uczniów do wyszukiwania i przetwarzania informacji, a nie zmusza do biernego przyswajania wiadomości uzyskanych na lekcjach, których poziom sprawdzany jest w formie odpytywania, sprawdzianów czy testów.

3. Wystawy wirtualne

Propozycja tworzenia przez uczniów wystaw wirtualnych, wpisuje się w pewien sposób w pomysł Semlera w warunkach polskich. Jest to możliwość wzbogacenia edukacji. Jej atrakcyjność poza samym tematem i możliwością podjęcia pracy badawczej wzmocniona jest przez włączenie uczniów do zespołu projektowego prowadzącego interdyscyplinarne badania, wymagające współpracy osób o różnych predyspozycjach i uzdolnieniach. Praca zespołowa wymaga wcześniejszego udziału w warsztatach, szkoleniach pozwalających na zdobycie kompetencji i poznania zasad pracy w zespole. W trakcie pracy rodzi się czasami automatycznie, a czasami bywa narzucony podział zadań, a także wymagana jest współpraca przy realizacji całości zadania. Uczniowie zdobywają kompetencje redakcyjne. Poza doświadczeniem typowej dla zespołu redakcyjnego umiejętności pracy w grupie, uczniowie doświadczają działania pod presją czasu i uczą się radzić sobie ze stresem, co będzie owocowało w ich przyszłym samodzielnym życiu. Bez względu bowiem na to, ile jest czasu na wykonanie konkretnego zadania, zawsze konieczność oddania pracy w określonym terminie jest trudną decyzją i ostatnia faza wiąże się ze stresem.

Tworzenie wystaw wirtualnych jest odpowiedzią na zainteresowanie młodzieży światem wirtualnym, a ponadto jest połączeniem tego świata ze światem realnym.

Tworząc wystawę wirtualną uczniowie rozwijają różnorodne kompetencje. Dowiadują się, że nie tylko wyszukiwarka Google istnieje, ale bardziej jeszcze użyteczne są profesjonalne portale biblioteczne, archiwalne i muzealne, w których dostępne są miliony obiektów w wersji cyfrowej. Uczniowie poznają techniki informacyjno-wyszukiwawcze. Zdobywają także techniczne umiejętności w zakresie dygitalizacji materiałów, które udało im się wyszukać w wersji tradycyjnych publikacji – teksty, fotografie, obiekty – ze źródeł publicznych, a co bardziej atrakcyjne dla prowadzonych badań – ze źródeł prywatnych, dotąd niedostępnych. Do technicznych umiejętności, zdobytych lub tylko podniesionych na wyższy poziom, zaliczyć można umiejętność fotografowania (odpowiednie kadrowanie, korekta techniczna).

Kolejne kompetencje przydatne przy tworzeniu wystaw wirtualnych to filmowanie, tworzenie scenariusza, scenografii, scenopisu, realizacja i montaż filmu. Oczywiście mówimy tu tylko o krótkich, kilkuminutowych filmach dokumentalnych, ilustrujących pewne zdarzenia, sondach ulicznych i wywiadach. Dla stworzenia wystawy wirtualnej niezbędne jest też poznanie systemów zarządzania treścią jak cms Movio.

Jednak nie tylko umiejętności techniczne są istotne, ale także, a może przede wszystkim, treść. Dyskutowana jeszcze w okresie młodopolskim czysta forma i walka o treść znajduje w tym przypadku consensus. Równouprawnienie treści i formy to domena wystawy wirtualnej. Bez treści wystawy nie wzbudzą zainteresowania. Samych obrazków mamy w Internecie miliony, wiele z nich nie powoduje naszego zainteresowania bez objaśnienia. Bez echa przeszłoby zdjęcie *Niepce Widok z okna w Le Gras*, gdyby nie informacja, że jest to pierwsza trwała fotografia. Tak więc treść wystawy wirtualnej jest jej bardzo istotną częścią. Jest ona wynikiem badań uczniowskich, opartych na poszukiwaniu literatury źródłowej zarówno w tradycyjnych zasobach bibliotek, jak i wielomilionowych zasobach bibliotek cyfrowych (dostępnych w bibliotekach polskich aktualnie około 5 mln tytułów) w tym informacjach pochodzących z archiwalnej prasy.

Aby móc efektywnie korzystać z cyfrowych bibliotek uczniowie rozwijają kolejne umiejętności techniczne. Niezbędne jest zainstalowanie na własnym komputerze wtyczki do programów djvu, która pozwala na przeglądanie treści, a co więcej przeszukiwanie treści dokumentu według wybranych terminów. Po zaznaczeniu interesującego fragmentu, który może służyć jako ilustracja, przydatne są umiejętności przetwarzania dokumentów, lub ich fragmentów do postaci jpg, dzięki czemu można dokument wyeksponować na wystawie. Poza wykorzystaniem materiałów archiwalnych z bibliotek i archiwów publicznych, można skorzystać także z niepublikowanych wcześniej zbiorów prywatnych. Tu, poza zasobem Biblioteki Kolekcji Prywatnych, najbardziej oczekiwanym i cennym wkładem uczniowskim jest odszukanie dokumentów prywatnych rodzinnych, lub, jak to się zdarzyło grupie

bydgoskiej biorącej udział w projekcie, nadzwyczaj obszernej dokumentacji zachowanej przez potomków właścicieli polskiego domu towarowego założonego jeszcze pod niemieckim zaborem w Bydgoszczy. Uzupełnieniem treści są wywiady, cenne rozmowy międzypokoleniowe. Mogą tu też być włączone sondy uliczne, które uczą komunikacji, rozwijają zdolności interpersonalne.

Przygotowanie wystawy wymaga przemyślanego działania. Po zebraniu materiałów należy im się dokładnie przyjrzeć, dokonać odpowiedniego wyboru, a jeżeli trzeba to kontynuować poszukiwania. Istotnym działaniem jest przygotowanie konspektu, w którym znajdzie odzwierciedlenie przemyślana i spójna koncepcja. W konspekcie, a może bardziej już na prezentowanej wystawie, zachowana będzie równowaga między treścią a obrazem, wydobyte zostaną pewne smaczki.

Po stworzeniu konspektu wystawy trzeba zadbać o jej publikację, czyli w tym przypadku dostępność. Należy wybrać domenę, zastanowić się nad możliwością szerszego zaprezentowania wystawy, nawet na forum międzynarodowym. Aby to było możliwe, niezbędne jest przetłumaczenie wystawy na bardziej popularne i znane w świecie języki. Uczniowie poznają przy tej okazji zasady obowiązujące w publikacji. W trakcie warsztatów podkreślana jest konieczność przestrzegania praw autorskich, prawa do ochrony wizerunku, rola licencji. Uczniowie ostrzegani są o konsekwencjach wynikających z popełnienia plagiatu, czy naruszenia praw autorskich.

Jak w każdej pracy, przy tworzeniu wystaw wirtualnych niezbędna jest motywacja do takiego działania. Przy podejmowaniu decyzji, efekt końcowy nie jest jeszcze znany. Taką motywacją może być przedstawienie wykonanych wcześniej innych wystaw i rozbudzenie zainteresowania jakimś szczególnym tematem. Wprawdzie dokonanie wielkich odkryć nie zawsze się zdarza, ale wystawa może być formą publicznej prezentacji zainteresowań własnych uczniów. Dużą zachętą może być też perspektywa uzyskania gratyfikacji, docenienie osiągnięć.

4. Case study

Wskazane wyżej założenia dotyczące możliwości włączenia projektu wystawy wirtualnej do edukacji ponadgimnazjalnej staraliśmy się sprawdzić w praktyce, w projekcie *Poprzez przeszłość w przyszłość*, dofinansowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Projekt realizowany był w czasie od sierpnia do grudnia 2016 r. w trzech ośrodkach: Bydgoszczy, Gdańsku i Toruniu. W Bydgoszczy realizowali go nauczyciele z Zespołu Szkół Elektronicznych. W Gdańsku pracownicy Fundacji Edukacji Otwartej Netedukator zamierzali prowadzić projekt w Zespole Szkół

Ogólnokształcących nr 6 przy współpracy nauczycieli. W trakcie projektu okazało się, że grupa uczniów z tego Liceum jest mniejsza od planowanej, dołączony więc został zespół młodzieży z Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Pruszczu Gdańskim, pracujący pod kierunkiem nauczyciela fascynującego się wywiadem.

W Toruniu zespół Międzynarodowego Centrum Zarządzania Informacją (ICIMSS) sprawdzał pozaszkolną formę pracy nad projektem. W tym celu już pod koniec czerwca do ponad dwudziestu szkół rozesłane zostały zaproszenia do udziału w projekcie. Ponieważ był to czas matur, w pierwszym terminie odpowiedziały pozytywnie na zaproszenie tylko trzy szkoły. Poza dwiema szkołami ogólnokształcącymi, których uczniowie ostatecznie wycofali się z projektu, był to Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich, z którym kilka miesięcy wcześniej realizowaliśmy inny projekt, cieszący się dużym powodzeniem wśród uczniów. W związku z tym, po rozpoczęciu nowego roku szkolnego, zaproszenia zostały powtórzone. Ostatecznie dołączyli do projektu uczniowie z I Liceum Ogólnokształcącego, uznawanego za jedno z najlepszych liceów toruńskich. Po pewnych wahaniach zgłosił się także uczeń z Gimnazjum Akademickiego. Liczba uczniów, podobnie jak w grupie gdańskiej wahała się i zmieniała. Grupa toruńska pracowała głównie z pracownikami Międzynarodowego Centrum Zarządzania Informacją, zajęcia odbywały się na terenie pozaszkolnym, zaś nauczyciele ze szkół byli niezwykle pomocni w motywowaniu uczniów do kontynuowania podjętego zadania, będącego dla nich dość sporym wyzwaniem, głównie ze względu na krótki czas realizacji i podjęte inne zobowiązania. Ogólnie, z siedemnaściorga wstępnie zainteresowanych uczniów, dwanaścioro wzięło udział w części spotkań, a siedmioro dotrwało do końca projektu.

W ramach projektu zrealizowane zostały przez uczniów trzy wystawy dostępne online i umieszczone w portalu wystaw pod specjalnie na ten cel wykupioną domeną: www.eduwystawy.pl

Wystawa bydgoska zatytułowana została *Tajemnica starego wieszaka. Historia bydgoskiej rodziny kupieckiej*. Prezentacja oparta została na badaniu historii pierwszego polskiego domu towarowego „Siuchniński i Stobiecki”, który rozpoczął działalność w 1911 r. na Starym Rynku w Bydgoszczy. Uczniowie podjęli próbę prześledzenia historii sklepu, a także losów kamienicy, w której sklep funkcjonował od chwili założenia, aż po współczesność, ze szczególnym zwróceniem uwagi na czas jego świetności, który przypadł na lata międzywojenne. Losy rodziny bydgoskich kupców ukazane zostały na tle wydarzeń historycznych i politycznych XX w. w Bydgoszczy. Prezentacja prac na konferencji podsumowującej projekt została bardzo starannie przygotowana i opatrzona oprawą muzyczną. Wybrane fragmenty wystawy zaprezentowano także w formie planszowej, które po zakończeniu projektu wystawiane są w bydgoskich hotelach.

Wystawa gdańska zatytułowana *Wolny Gdańsk w społecznym i politycznym kotle historii 20-lecia międzywojennego* jest zbiorem tematów leżących w sferze zainteresowań uczniów. Składają się na nią rozdziały: *Muzyka w przedwojennym Gdańsku*. Jak deklaruje autor, część ta „skupia się na muzyce w Wolnym Mieście Gdańsk, nie tylko na tym czego słuchano, ale zarówno gdzie grano, kto grał i czy grano w domach”. Kolejny rozdział *Toczek, fryzura chłopięca i dżemper* powiązany jest z pasją jego autorki - modą. Przedstawia ona informacje, które według jej deklaracji „są najważniejsze z tamtego okresu. Dzięki poznaniu swojej maszyny i tej z poprzedniego wieku lepiej rozumiem ten temat i mam nadzieję, że wy też. :)”. Rozdział *Gdański zielony trójkącik* prezentuje łoże masońskie w latach 20. i 30. XIX wieku. Autorzy tego rozdziału opisali temat na podstawie źródła: *Gedanopedia i zbiorów Muzeum Wolnego Miasta Gdańska*. Część *Wywiad polski i niemiecki w WMG (1920-1939)* opracowana została przez uczniów z Pruszcza Gdańskiego i traktuje o szpiegach, miejscach ich pracy i spotkań oraz przedstawia afery szpiegowskie. W tej części wykorzystana została oś czasu. Uczniowie przedstawili swoje zainteresowania na konferencji podsumowującej.

Wystawa toruńska zatytułowana *Co nam zostało z tych lat. Toruń w dwudziestym wieku* zawiera wprowadzenie, którym jest omówienie sytuacji społeczno-politycznej oraz kalendarium oparte na osi czasu. Następnie omówiona została sytuacja Torunia na podstawie dwóch dzielnic. Historię Podgórza, autorka oparła na dokumentach udostępnionych przez tworzoną Izbę pamięci tej dzielnicy. Natomiast historię ekonomiczną, rozwój rzemiosła i przemysłu tamże uzupełniła o wywiad z wnuczką jednego z przedsiębiorców. Historia Bydgoskiego Przedmieścia, planowana ambitnie ograniczona została do przedstawienia jego wybranych mieszkańców z okresu międzywojennego. Kolejny rozdział to historia kinematografii toruńskiej. Ten obszerny temat to przedstawienie sytuacji ogólnej, historii wybranych dwóch kin, głośnej próby stworzenia polskiego Hollywood i dzieje toruńskiej aktorki Heleny Grossówniej.

Czas wolny torunianie spędzali także w restauracjach. Przedstawionych zostało kilka spośród ponad 200 funkcjonujących w tym czasie lokali gastronomicznych. Ostatni rozdział czasowo odbiega od prezentowanych wcześniej, gdyż dotyczy okresu „Solidarności”. Jego autorka spotkała się z „fotografem Solidarności”, który w czasie wykonywania tych zdjęć z ukrycia, był wówczas uczniem liceum i oparła swoją część wystawy na tych unikatowych dokumentach. Na konferencji podsumowującej uczniowie przedstawili swoje części wystaw, wskazując na źródła uzyskania materiałów, kompetencje, które dzięki tej pracy uzyskali i w wielu przypadkach deklarowali głębsze zainteresowanie tematem. Wystawa zaprezentowana też była w formie planszowej.

5. Podsumowanie projektu

W związku z innymi zobowiązaniami uczniów, różnym planem zajęć szkolnych, ich wyjazdami, w tym także zagranicznymi, praktycznie nie było możliwe przeprowadzenie warsztatów dla wszystkich uczestników. W przypadku Torunia zmuszeni byliśmy do oparcia projektu na konsultacjach indywidualnych. W zespołach pozaszkolnych uczniowie pracowali nieregularnie, przyspieszając prace w drugiej połowie projektu. Było to chyba głównie związane z zagłębieniem się w poznawanie zebranych do wystaw materiałów, kiedy wybrane tematy zaczęły ich pasjonować nie tylko deklaracyjnie.

Uzyskany efekt projektu realizowanego w tak krótkim czasie uznajemy za bardzo dobry. Aby jednak mógł on być uznany za znakomity, niezbędne byłoby przeznaczenie na to zadanie minimum pół roku zajęć, a idealnie – całego roku szkolnego, z możliwością dokończenia prac także w czasie wakacji, kiedy już uczniowie nie mają innych zobowiązań.

Alternatywą dla zajęć pozaszkolnych mogłoby być włączenie projektu wystawy wirtualnej do programu szkolnego.

Bibliografia

1. *Informacja na temat wyników międzynarodowych badań edukacyjnych, w których Polska bierze udział w ramach współpracy z Organizacją Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) oraz z Międzynarodowym Stowarzyszeniem Oceny Osiągnięć Edukacyjnych (IEA)*. Warszawa, czerwiec 2014 r., 32 s.
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-f9HIMU4E3EJ:https://www.solidarnosc.org.pl/oswiata/attachments/2034_I nf_MEN.pdf+%&cd=2&hl=pl&ct=clnk&gl=pl&client=firefox-b [dostęp grudzień, 2016]
2. Podolska Emilia, *Szkola Przyszłości - czy ma szansę przyjąć się na polskim gruncie?* Gazeta Wyborcza, z dn. 25.02.2014
3. *Przemoc w szkole. Raport z badań, lipiec 2011*. Oprac. Agata Komendant-Brodowska przy współpracy Anna Giza-Poleszczuk, Anna Baczek-Dombi, Warszawa: Instytut Socjologii UW, 2011, 39 s.
<http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/333-sbp2-szkoly-ost-wersjadoc.pdf>.
dostęp grudzień 2016
4. Poprzez przeszłość w przyszłość. Projekt wspierający rozwój uczniów wybitnie uzdolnionych. www.eduwystawy.pl

Aleksandra Kruszyńska

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

Maria Śliwińska

*Międzynarodowe Centrum
Zarządzania Informacją
ICIMSS, Toruń*

ŹRÓDŁA INFORMACJI, PRAWO AUTORSKIE, LICENCJE

1. Rewolucja w dostępie do zbiorów

Od najdawniejszych czasów człowiek starał się zobrazować swoje emocje, zostawić przekaz dla potomnych w formie wizualnej, począwszy od petroglifów w postaci rysunków i malowideł naskalnych, piktogramów i ideogramów, a skończywszy na tekstach współczesnych. Mimo, iż wielu starożytnych uczonych, łącznie z Sokratesem, przedkładało słowo mówione nad przekaz pisemny, uważając że zapisywanie wiedzy doprowadzi do zaniedbania kształcenia, to jednak nasza wiedza o świecie minionym przetrwała dzięki pismu właśnie. Pismo objaśniało dokładniej emocje, rozwój myśli, uzupełniając wykopaliska archeologiczne, malowidła i pozostałe artefakty świadczące o dziedzictwie kulturowym minionych epok. Do zapisu używano rozmaitych materiałów: kamienia, tabliczek glinianych i woskowych, papirusu czy nawet skorup z rozbitych naczyń glinianych, a wreszcie najistotniejszego dla kultury medium jakim był i wciąż jest papier.

W nieustającym świecie zmian, w świecie informatyzacji i wielu nowinek technicznych dysponujemy zróżnicowanymi źródłami informacji. Należą do nich zasoby zgromadzone w licznych instytucjach kultury takich jak biblioteki, archiwa i muzea, tworzonych w celu gromadzenia, opracowywania i udostępniania zbiorów. Do gromadzonych przez te instytucje tradycyjnych zbiorów dołączyły pod koniec dwudziestego wieku media elektroniczne,

zapisywane początkowo na taśmach, dyskietkach, CDROM-ach, a wreszcie tylko na twardym dysku, z możliwością dotarcia do treści za pośrednictwem linków.

Jeszcze w ubiegłym wieku, aby móc skorzystać z tych zbiorów trzeba było udać się do biblioteki lub archiwum (tu często z listem polecającym, potwierdzającym, że korzystanie z wybranej partii zbiorów archiwalnych jest nam niezbędne do pracy naukowej) a po wyszukaniu w katalogach i zamówieniu odpowiedniej publikacji, można ją było wypożyczyć do domu, lub w przypadku ograniczeń, przeglądać na miejscu. Pewnym ułatwieniem była możliwość zamówienia kserokopii wybranych fragmentów. Od początku dwudziestego pierwszego wieku, po wielu wcześniejszych próbach, rozwija się z sukcesem akcja dygitalizacji, czyli ucyfrowienia zbiorów bibliotecznych i archiwalnych, a także chociaż wolniej, ze względu na bardziej skomplikowaną materię, zbiorów muzealnych. Celem dygitalizacji jest dostarczenie społeczeństwu zasobów wiedzy za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych w taki sposób, jak za sprawą sieci wodociągowych dostarczana jest woda do naszych mieszkań. Dzięki digitalizacji można też chronić przed zniszczeniem wrażliwe materiały archiwalne czy biblioteczne.

Dygitalizacja prowadzona jest w sposób mniej lub bardziej planowy w każdej instytucji kultury, która ma odpowiednie ku temu warunki. Aby nie powiełać dygitalizacji tych samych zbiorów, co często miało miejsce na początku, wprowadzone zostały pewne formy koordynacji tych akcji.

Wciąż jednak ogromna ilość zbiorów znajduje się wyłącznie w postaci tradycyjnej. Aby można je było wykorzystać na wystawie wirtualnej, trzeba zacząć od zebrania danych. Po ich zgromadzeniu, kolejnym krokiem jest selekcja informacji, czyli ustalenie, które materiały będą przydatne do wybranego tematu. Te, które okażą się przydatne, typujemy do dygitalizacji i opatrujemy odpowiednią informacją.

2. Informacja i wiedza

Informacja (z łac. informatio - wyobrażenie, pojęcie) to dane zawarte w komunikacie, zinterpretowane przez odbiorcę, mające dla niego znaczenie (stające się dla niego nowością) i wnoszące do jego świadomości element nowości (Cisek, Januszko-Szakiel, red. 2015). W języku potocznym informacja zamiennie jest traktowana z wiadomością, wskazówką, czyli każdą treścią mającą znaczenie. Jest to również proces informowania, powiadamiania o czymś, komunikowanie czegoś (Ratajewski, 1992). Informacja jest niezbędnym elementem projektu edukacyjnego, w tym wystawy wirtualnej.

Z informacji, które są dla odbiorcy istotne i zostały zweryfikowane w praktyce, powstaje wiedza. Wiedza wynika też z doświadczenia. Przystępując

do weryfikacji danych, zastanawiamy się czy ta informacja na pewno nam się przyda i czy będzie wykorzystana. Szukając informacji na dany temat, zazwyczaj sięgamy do wyszukiwarek internetowych, które w łatwy i szybki sposób pozwalają na zgromadzenie wiedzy, np. dotyczącej historii miasta Bydgoszczy, Gdańska czy Torunia. W szybki i prosty sposób możemy dotrzeć do wielu faktów na temat tych miast. Ukazują się nam adresy witryn, które będziemy weryfikować pod kątem przydatności, gdyż często informacje pozyskane w sieci są mało wiarygodne, niekompetentne, błędne a nawet wręcz fałszywe. Do szczegółowych i wiarygodnych informacji dotrzemy za pośrednictwem zweryfikowanych w procesie wydawniczym publikacji: książek i czasopism, bądź baz naukowych. Wyszukanie odpowiednich materiałów możliwe jest dzięki katalogom największych bibliotek dostępnych w dużej części online.

3. Katalogi bibliotek online

W dzisiejszych czasach wszystkie biblioteki naukowe mają mniej lub bardziej kompletne katalogi swoich zbiorów dostępne online. Ponieważ poszukiwanie materiałów w licznych katalogach jest zbyt czasochłonne, tworzony jest też wspólny katalog narodowy, w którym rejestrowane są zbiory kilkuset bibliotek naukowych. Niestety, nie wszystkie zbiory są tam obecne. Brakuje przede wszystkim zbiorów Biblioteki Narodowej, która wycofała się ze wspólnej inicjatywy, a jest beneficjentem tzw. egzemplarza obowiązkowego. W związku z tym katalog tej biblioteki trzeba przeglądać oddzielnie.

Biblioteka Narodowa - <https://alpha.bn.org.pl/> - Katalog udostępniający dane o starszych i najnowszych publikacjach, wszystkich dokumentach znajdujących się w największej polskiej bibliotece. Katalog pozwala na wyszukiwanie materiałów według kryteriów formalnych takich jak: autor, tytuł, międzynarodowy numer książki/czasopisma ISN (czyli ISBN lub ISSN) czy nr inwentarzowy Biblioteki Narodowej oraz według kryteriów rzeczowych, co jest najbardziej przydatne dla użytkownika, który nie wie w jakiej publikacji znajdują się przydatne informacje. Wśród kryteriów rzeczowych są hasła przedmiotowe (szczególny rodzaj słowników szeregowanych alfabetycznie według ustalonych w bibliotece kryteriów), a także UKD (Uniwersalna Klasyfikacja Dziesiąta) oraz słowa z tytułu.

Bardzo pomocnym i atrakcyjnym rozwiązaniem jest możliwość wyszukiwania potrzebnych materiałów według powyższych kryteriów w różnych bazach danych tworzonych przez Bibliotekę Narodową. Nadzwyczaj przydatną dla poszukujących informacji jest opcja wyszukiwania artykułów z

czasopism polskich a nawet niektórych gazet, możliwe dzięki *Bibliografia Zawartości Czasopism*.

Jak konstruowane są hasła przedmiotowe, w tym kartoteki haseł wzorcowych, stosowane w polskich bibliotekach, można zobaczyć także na stronie Biblioteki Narodowej. Jest to opcja dla bardziej dociekliwych. Przy wyszukiwaniu informacji można stosować wyszukiwanie proste, według jednego z powyższych kryteriów wyszukiwawczych, lub wyszukiwanie zaawansowane uwzględniające również elementy logiki boolowskiej.

NUKAT - Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny - <http://katalog.nukat.edu.pl> - Katalog informujący o skatalogowanych publikacjach dostępnych w polskich bibliotekach naukowych. Katalog NUKAT powstał w 2002 r. z inicjatywy grupy bibliotek akademickich i Biblioteki Narodowej. Sfinansowanie tego przedsięwzięcia było możliwe dzięki grantowi Fundacji A.W. Mellona. W połowie 2016 r. dostępnych w katalogu jest ponad 3.300 000 rekordów bibliograficznych książek i ponad 97 tys. tytułów czasopism. Prace te wykonuje ponad 1500 bibliotekarzy ze 140 bibliotek polskich w kraju i za granicą (Rzym, Paryż).

KaRo - Katalog Rozproszony Bibliotek Polskich - <http://karo.umk.pl/Karo/> jest wyszukiwarką, która pozwala na dostęp do informacji o zasobach wielu polskich bibliotek i ułatwia wyszukanie interesujących pozycji księgarskich, czasopism lub opisów bibliograficznych. KaRo należy traktować jako narzędzie uzupełniające polski centralny katalog NUKAT.

4. Zbiory archiwalne

Zbiory archiwalne rejestrowane są według innych zasad. Aby uzyskać w miarę kompletne informacje o archiwaliach polskich najbardziej przydatne będą katalogi poniższych instytucji:

Narodowe Archiwum Cyfrowe (NAC) - <http://www.nac.gov.pl/>. Powstało w 2008 roku wskutek przekształcenia Archiwum Dokumentacji Mechanicznej w instytucję będącą odpowiedzią na postęp, który dokonał się w technologii zapisu i udostępniania danych.

NAC działa na dwóch płaszczyznach: digitalizacji i dokumentacji elektronicznej oraz przechowywania i udostępniania dokumentacji fotograficznej i audiowizualnej. Organem zarządzającym jest Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych (NDAP) – nadzorująca także trzy archiwa o charakterze centralnym z siedzibą w Warszawie:

- **Archiwum Główne Akt Dawnych** - przechowujące wytworzone **do 1918 r.** akta władz centralnych i częściowo prowincjonalnych oraz archiwa rodzin o znaczeniu ogólnopolskim,
- **Archiwum Akt Nowych** - przechowujące wytworzone **po 1918 r.** akta władz centralnych, instytucji i stowarzyszeń o charakterze ogólnopolskim, spuścizny po wybitnych działaczach politycznych i społecznych,
- **Narodowe Archiwum Cyfrowe** - przechowujące dokumentację foto- i fonograficzną oraz filmową powstałą od początku XX w.

Ponadto NDAP podlega 30 archiwów państwowych z zależnymi od nich 40 oddziałami zamiejscowymi i 5 ekspozyturami. W archiwach państwowych i ich oddziałach gromadzone są archiwalia wytworzone przez lokalne władze i urzędy państwowe, instytucje wymiaru sprawiedliwości, administracje i instytucje samorządowe (w tym akta miast), instytucje i organizacje oświatowe, wyznaniowe oraz społeczne, przedsiębiorstwa przemysłowe i instytucje gospodarcze, archiwa rodzin i majątków ziemskich, spuścizny osób prywatnych, zbiory regionalne.

W zasobie archiwum znajduje się ponad 15 milionów zdjęć od lat czterdziestych XIX wieku aż po czasy współczesne, ponad 40 tysięcy nagrań dźwiękowych z lat 1889–2008. Ponadto archiwa posiadają około 2,4 tysiąca filmów z lat 1928–1993. Znajduje się w nich dokumentacja aktowa, w tym skrypty programów i audycji Polskiego Radia oraz Sekcji Polskiej Radia Wolna Europa.

W dostępie on-line pod koniec 2016 r. było ponad 219 tys. fotografii oraz około 15 tys. nagrań.

5. Polskie biblioteki cyfrowe

Od 2004 r. zaczęły powstawać w Polsce biblioteki cyfrowe administrowane przez Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe w oparciu o oprogramowanie dLibra. Dostępne online szybko powiększały swe zbiory cyfrowe, pracując w konsorcjach regionalnych. W celu koordynacji akcji i łatwego wyszukiwania informacji biblioteki zrzeszyły się w Federacji Bibliotek Cyfrowych, w której na koniec 2016 r. było dostępnych 4,3 miliona obiektów cyfrowych.

POLONA - <https://polona.pl/> - portal, który udostępnia w sieci wyłącznie zbiory Biblioteki Narodowej. Pod koniec 2016 r. dostępnych w tym portalu było 1,6 mln zbiorów, wśród których poza książkami, czasopismami znajdują się rękopisy, mapy, fotografie, pocztówki, nuty, druki ulotne i inne.

Pierwsza strona POLONY to „cyfrowa pinakoteka”, w której codziennie prezentowane są najciekawsze obiekty i tematyczne kolekcje.

Federacja Bibliotek Cyfrowych (FBC) - <http://fbc.pionier.net.pl/> - to serwis internetowy, którego podstawowym celem jest gromadzenie, przetwarzanie i udostępnianie informacji on-line o zbiorach polskich instytucji nauki i kultury. Zadaniem Federacji jest umożliwienie użytkownikom przeszukiwania wybranych źródeł danych, w sposób precyzyjniejszy niż pozwalają na to ogólne wyszukiwarki. Podstawą FBC jest aktualizowana co noc baza danych o obiektach udostępnianych w sieci przez polskie instytucje nauki i kultury. Użytkownicy przeszukując tę bazę otrzymują odnośniki do obiektów znajdujących się we współpracujących z FBC bibliotekach cyfrowych. Zbiory polskich instytucji kultury on-line liczą już ponad 4,3 miliony obiektów tworzonych przez 128 bibliotek cyfrowych. Niektóre z bibliotek tworzone są przez pojedyncze instytucje, inne przez konsorcja kilku lub kilkunastu instytucji. Większość zbiorów FBC dostępna jest w formatach DjVu lub PDF.

Wśród włączonych do Federacji Bibliotek Cyfrowych w szczególności sposób interesuje nas Biblioteka Kolekcji Prywatnych do której włączone mogą być uzyskane dla realizacji projektu unikatowe materiały prywatne, zazwyczaj niedostępne dotąd do badań i edukacji.

Biblioteka Kolekcji Prywatnych – <http://www.bikop.eu/> - Starania o powołanie tej biblioteki trwały od 2008 r. Udało się ją uruchomić dzięki projektowi europejskiemu Europeana Photography i dotacji uzupełniającej z Ministerstwa Kultury w 2013 roku. Systematycznie podejmowane są starania powiększania Biblioteki o nowe zasoby. Jej głównym założeniem jest digitalizacja oraz katalogowanie, opisanie i upublicznienie dla celów edukacyjnych, naukowych i archiwalnych zbiorów niedostępnych dotychczas w żadnej formie. Umieszczane są tu materiały posiadające wartość dokumentacyjną, kolekcjonerską, artystyczną i historyczną.

Po ich dygitalizacji i uzyskaniu licencji na upublicznienie od ich właścicieli, zbiory te są opracowane w sposób pozwalający na wyszukiwanie według wymienianych wyżej kryteriów. Zbiory prywatne, w oparciu o wywiady z ich właścicielami, powinny być na tyle, na ile to jeszcze możliwe uzupełnione o informacje dotyczące historii danego obiektu, miejsca, czasu, osób, do których się odnosi.

6. Wybrane zagraniczne biblioteki cyfrowe

Poza zbiorami polskimi przydatne dla tworzenia wystaw wirtualnych mogą okazać się także zagraniczne biblioteki z wielomilionowymi zbiorami, w których można także znaleźć materiały dotyczące Polski. Kilka z nich przedstawiamy poniżej:

EUROPEANA - www.europeana.eu/ - Portal umożliwiający dostęp do ponad 54 milionów zbiorów z europejskich instytucji kultury. Wśród nich są zarówno największe jak i niewielkie biblioteki, muzea i archiwa, a także inne instytucje posiadające zbiory, jak np. redakcje czasopism. Wśród dostępnych materiałów są książki, czasopisma, mapy, zdjęcia archiwalne, zdjęcia dzieł sztuki, archiwalia, filmy. Europeana powstała na wniosek przywódców sześciu krajów w celu lepszej promocji wielokulturowego i wielojęzycznego dziedzictwa krajów Europy. Akcję zainicjował w 2005 r. Prezydent Francji Jacques Chirac, a wsparli ją Aleksander Kwaśniewski, Gerhard Schroeder, Silvio Berlusconi, Jose Louis Zapatero, Ferenc Gyurcsany. Po decyzji Parlamentu Europejskiego Europeana została otwarta w 2008 r. i jest finansowana przez Komisję Europejską i kraje członkowskie Unii Europejskiej. Europeana tworzy kolekcje tematyczne i prezentuje na swej stronie wystawy wirtualne.

Library of Congress – <https://www.loc.gov> - Biblioteka Kongresu USA w Waszyngtonie jest największą biblioteką na świecie. Pełni funkcję biblioteki narodowej Stanów Zjednoczonych. Powstała w 1800 roku, kiedy na polecenie prezydenta Johna Adama przeniesiono zbiór książek prawniczych i literatury klasycznej z siedziby jednego z klubów literackich w Filadelfii do siedziby rządu. Od 1870 biblioteka otrzymuje egzemplarz obowiązkowy. Biblioteka posiada ponad 162 mln różnego rodzaju dokumentów, ponad 38 mln książek, 70 mln rękopisów, 5,5 mln map i atlasów, 14 mln fotografii, 6 mln mikrofilmów, 7,1 mln dokumentów muzycznych, 500.000 filmów. Są to zbiory z całego świata, w ponad 460 językach. 7% zbiorów to dokumenty w językach słowiańskich, w tym największy w USA zbiór polskich książek. W 1990 r. rozpoczęto akcję dygitalizacji zbiorów, korzystając z wielomilionowych dotacji rządowych i prywatnych, dzięki czemu w 2000 roku dostępnych online było 5 mln zbiorów, a pod koniec 2014 roku już 52,3 mln.

British Library – www.bl.uk - jest Biblioteką Narodową Wielkiej Brytanii. Powstała w 1753 roku jako Biblioteka Brytyjskiego Muzeum. Po oddzieleniu funkcji muzealnych od bibliotecznych w 1973 roku przeniesiono zbiory biblioteczne do nowego gmachu. W jej zbiorach znajdują się księgozbiory królewskie. Jest ona jedną z sześciu bibliotek brytyjskich otrzymujących egzemplarz obowiązkowy publikacji. Posiada około 150 mln pozycji w różnych językach i w różnych formatach, zarówno w druku jak i w formie cyfrowej. Zawiera książki, rękopisy, czasopisma, gazety, nagrania muzyczne i dźwiękowe, wideo, patenty, bazy danych, mapy, znaczki, grafiki, rysunki. Około 66% zbiorów biblioteki zdigitalizowano.

Deutschen Digitalen Bibliothek (DDB) - www.deutsche-digitale-bibliothek.de/ - Niemiecka Biblioteka Cyfrowa powstała w 2012 r. Oferuje ona dostęp do ponad 20 milionów obiektów. Poza książkami dostępne są tu archiwalia, obrazy, rzeźby, nuty, dokumenty dźwiękowe, filmy z niemieckich

instytucji kultury. Zbiory te mają służyć nauce i edukacji, a także wesprzeć gospodarkę. Biblioteka zawiera sporo materiałów dotyczących Polski, szczególnie z okresu rozbiorowego.

Gallica – www.gallica.bnf.fr - jest to portal cyfrowy Biblioteki Narodowej Francji. Pod koniec 2016 r. udostępniał 1,7 mln pozycji wśród których są książki, czasopisma, fotografie, mapy, obiekty i in. Natomiast za wykorzystanie materiałów dostępnych w portalu pobierane są dość wysokie opłaty. Portal wzbogacony jest o blog.

7. Zasady udostępniania zbiorów

W tradycyjnych bibliotekach publicznych korzystanie ze wszystkich zbiorów jest w zasadzie nieograniczone i bezpłatne. Część z nich można wypożyczać do domu, z części można korzystać tylko na miejscu. Natomiast wykorzystanie treści zbiorów bibliotecznych określa niezależnie strona wydawnicza każdej publikacji.

Podobnie rzecz się ma ze zbiorami cyfrowymi. Udostępnione w portalu materiały opatrzone są odpowiednim oznaczeniem praw autorskich przez użycie symbolu ©. Copyright (litera C w okręgu) używany jest dla oznaczenie praw autorskich w państwach, które ratyfikowały konwencję berneńską, której obowiązujący aktualnie kształt pochodzi z 1971 r. i dotyczy ochrony dzieł literackich i artystycznych (Howorka 2012).

8. Prawo autorskie

Prawo autorskie stanowi część prawa własności intelektualnej i oznacza – w węższym znaczeniu – zbiór przepisów wydanych z myślą o ochronie interesów twórców oraz stosunków prawnych związanych z tworzeniem utworów, korzystaniem z nich i ich ochroną. W szerszym znaczeniu pojęcie to obejmuje także regulacje odnoszące się do tzw. praw pokrewnych, a więc praw przyznanych m.in. artystom wykonawcom, producentom fonogramów, nadawcom radiowym i telewizyjnym (Barta, Markiewicz 2010).

Prawo autorskie dzielimy na dwie podstawowe kategorie: prawa osobiste i prawa majątkowe. Autorskie prawo osobiste określa podstawowe zasady wykorzystywania utworów a przy tym są to prawa wieczne i niezbywalne. Powstają one na rzecz twórcy, równocześnie z autorskimi prawami majątkowymi, tzn. chronią one dobra osobiste bez żadnych ograniczeń czasowych, także po śmierci twórcy (Markiewicz 2015).

Autorskie prawo majątkowe to przyznanie posiadaczowi monopolu na korzystanie z utworów. Monopol ten ma jednak ograniczony zakres i czas.

Ochrona autorskich praw majątkowych trwa 70 lat od daty śmierci twórcy, a w przypadku prac zbiorowych - ostatniego współautora (Markiewicz 2015).

W sytuacji, kiedy nie udaje się ustalić autora publikacji czy dzieła, prace takie traktuje się jako tzw. utwory osierocone.

9. Autorski utwór osierocony

Tym terminem określa się dzieła, które są nadal objęte prawami autorskimi, ale nie można ustalić kto nimi dysponuje (*Ustawa*, 2015). Autorskie prawa majątkowe są dziedziczone co jest dodatkowym wyzwaniem, aby prawidłowo ustalić spadkobierców. Unia Europejska przyjęła niedawno dyrektywę, która umożliwia bibliotekom czy archiwom udostępnianie autorskich utworów osieroconych. Serwis Flickr w ramach projektu Flickr Commons zachęca instytucje kultury do publikacji utworów osieroconych z informacją, że ograniczenia wynikające z praw autorskich są nieznane (*no known copyright restrictions*). W projekcie tym bierze udział m.in. Biblioteka Kongresu (*Utwory osierocone*, 2016).

Natomiast utwory, do których wygasły prawa autorskie zaliczane są do tzw. domeny publicznej.

10. Domena publiczna

Status domeny publicznej uzyskują utwory do których wygasły prawa autorskie, bądź żyjący autorzy wyrazili taką wolę. Domena publiczna to dobro wspólne całego społeczeństwa. Dzieła objęte domeną publiczną pozwalają na sprawne i łatwe ich wykorzystanie dla nauki, edukacji i kultury. Dzieła w domenie publicznej mogą być wykorzystywane bez ograniczeń, mogą być podstawą do interpretacji, tworzenia nowych dzieł kultury. Domena publiczna daje wszystkim nieograniczone prawo do dzieł, ponieważ prawa majątkowe do twórczości wygasły lub twórczość ta nigdy nie była lub nie jest przedmiotem prawa autorskiego. Dzięki domenie publicznej wiele utworów w bibliotekach cyfrowych może być udostępnionych w Internecie (*Dzień domeny*, 2016). Między innymi w domenie publicznej dostępne są lektury szkolne w portalu [Szkolna Biblioteka Internetowa Wolne Lektury](#), prowadzonym przez Fundację Nowoczesna Polska.

11. Umowa licencyjna

Przy tworzeniu wystaw wirtualnych, kiedy chcemy skorzystać ze zbiorów prywatnych, powinniśmy, poza przestrzeganiem praw autorskich w sposób omówiony powyżej, powinniśmy postarać się o odpowiednie licencje od właścicieli materiałów, które chcemy zdigitalizować i wykorzystać na wystawie. W tym celu zawieramy umowy licencyjne.

Umowa licencyjna oznacza udzielenie zgody na wykorzystanie utworu, ale prawa majątkowe nadal pozostają przy licencjodawcy. Licencjodawca w ramach umowy licencyjnej zezwala licencjobiorcy na korzystanie z utworu. Strony umowy, a często sam licencjodawca jednostronnie określa, kto może z tych praw korzystać i na jakich zasadach. Nigdy jednak nie może udzielić komuś więcej praw niż sam posiada.

Umowa licencyjna niewyłączna może mieć dowolną formę, także ustną. Oczywiście, forma ustna nie zawsze jest dobrym rozwiązaniem, ponieważ zawarcie i zakres takiej umowy jest trudny do udowodnienia i wyegzekwowania w przypadku sporu pomiędzy stronami. Natomiast w codziennych sytuacjach, pozbawionych dużego ryzyka, jest ona całkowicie wystarczająca. Dla celów projektu przygotowaliśmy umowy licencyjne, które zawierane są z właścicielami kolekcji, którzy zechcą udostępnić swoje zbiory do dygitalizacji.

Istnieją również wolne licencje. Wolna licencja zezwala na nieograniczone, nieodpłatne i niewyłączne korzystanie z dzieł w oryginale i w opracowaniu. Wolne licencje to publiczne umowy licencyjne między twórcą i korzystającym z utworu, które gwarantują korzystającym pełne prawo do korzystania z utworu w dowolny sposób

12. Licencja Creative Commons

Creative Commons to amerykańska organizacja pozarządowa, która stworzyła własny system licencji i zajmuje się jego rozwijaniem.

Licencje Creative Commons, stosowane w bibliotekach cyfrowych oraz innych treściach prezentowanych w Internecie, w tym w popularnej Wikipedii, to gotowe rozwiązanie prawne, z którego można skorzystać od razu bez konieczności przygotowania własnej treści licencji. Twórca oznaczający swoje utwory licencją Creative Commons udziela każdemu zainteresowanemu zezwolenia na korzystanie z tego utworu w zakresie określonym w licencji. Użytkownik korzystający z takiej licencji zobowiązany jest do wprowadzenia oczekiwanych przez twórcę informacji dotyczących wykorzystywanego utworu.

Istnieje wiele różnych licencji *Creative Commons*, z których tylko dwie odmiany są wolne: CC BY oraz CC BY-SA. Pozostałe są licencjami dość

poważnie ograniczającymi prawa użytkownika. Creative Commons dopiero od niedawna zaczęło podkreślać różnice pomiędzy licencjami wolnej kultury a pozostałymi.

Niektóre licencje Creative Commons są bardzo restrykcyjne — na przykład licencja BY-NC-ND nie pozwala na tworzenie utworów zależnych i nie pozwala na komercyjne wykorzystanie. Jej zakres jest niewiele szerszy od tego, co mamy zagwarantowane dozwolonym użytkowaniem, choć wyraźnie potwierdza możliwość dzielenia się niekomercyjnego.

Wszystkie licencje systemu Creative Commons zawierają zezwolenie na korzystanie z utworu (przedmiotu prawa pokrewnego), bez ograniczeń czasowych i terytorialnych, nieodpłatnie, wraz z bardzo szerokim wyłączeniem odpowiedzialności licencjodawcy (Wasilewski 2008). Organizacja Creative Commons umożliwia użycie sześciu głównych licencji:

- Creative Commons Uznanie autorstwa (CC BY);
- Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach (CC BY-SA);
- Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne (CC BY-NC);
- Creative Commons Uznanie autorstwa-Bez utworów zależnych (CC BY-ND);
- Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach (CC BY-NC-SA);
- Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych (CC BY-NC-ND).

Dokładne omówienie wszystkich licencji dostępne jest na stronie Creative Commons Polska pod adresem <http://creativecommons.pl/wyberz-licencje/>

Literatura

1. *Annual Report of the Library of Congress for the fiscal year ending September 30, 2014*. Dostęp ze strony <https://www.loc.gov/about/reports-and-budgets/annual-reports/> [grudzień, 2016].
2. Barta J, Markiewicz R. (2010). *Prawo autorskie*, Wyd. 2, Warszawa, Oficyna Wolters Kluwer.
3. *The British Library's 43rd Annual Report 2015 – 2016*. Dostęp ze strony: <http://www.bl.uk/aboutus/annrep/2015to2016/> [grudzień, 2016]
4. Cisek S., Januszko-Szakiel A. red. (2015) *Zawód infobroker. Polski rynek informacji*. Warszawa, Oficyna Wolters Kluwer.

5. *Dzień domeny publicznej 2015*. Koalicja otwartej edukacji.
<http://domenapubliczna.org/co-to-jest-domena-publiczna/> [dostęp grudzień 2016]
6. Howorka B. (2012) *Prawo autorskie w pracy bibliotekarza*. Warszawa, SBP.
7. Markiewicz R. (2015). *Zabawy z prawem autorskim*. Warszawa, Wolters SA.
8. Ratajewski J. (1992) *Informologia - nauka o informacji*. Studia bibliologiczne, t. 5.
9. *Ustawa z dnia 11 września 2015 r. o zmianie ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych oraz ustawy o grach hazardowych*. (2015) Dziennik Ustaw <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2015/1639/1> [dostęp grudzień 2016]
10. *Utwory osierocone* (2016). <https://prawokultury.pl/publikacje/utwory-osierocone/> [dostęp 10.08.2016]
11. Wasilewski P. (2008) *Open content. Zagadnienia prawne*. Warszawa, Wolters Kluwer.

Piotr Koźurno

Maria Śliwińska

Międzynarodowe Centrum

Zarządzania Informacją

ICIMSS, Toruń

MOVIO - OPROGRAMOWANIE DO TWORZENIA WYSTAW WIRTUALNYCH

1. Idea tworzenia wystaw

Celem tworzenia wystaw jest na ogół chęć przedstawienia publiczności wybranych dzieł w celach komercyjnych lub poznawczych czy artystycznych. Komercyjne galerie prezentują dzieła wybranych twórców z zamiarem ich sprzedaży. Dla nas najbardziej interesujące są wystawy realizowane przez instytucje kultury, głównie muzea, biblioteki. Dzięki wystawom, przygotowanym przez wykwalifikowanych kuratorów, przedstawiających w naukowy sposób określony temat, oparty na zasobach własnej instytucji, a w wielu przypadkach wzbogaconych o cenne eksponaty wypożyczone na czas wystawy z innych instytucji, mamy okazję do kompleksowego poznania tematu.

Wystawy ustalają reputację artystów, których dzieła się tam znajdują. Za pierwszą taką opiniotwórczą wystawę uznaje się zorganizowaną w 1667 r. przez Académie des Beaux-Arts w Paryżu. Od 1725 r. po przeniesieniu akcji wystawienniczych do Luwru, zaczęły one funkcjonować jako tzw. Salon Paryski (Art exhibition). Natomiast od roku 1798 wystawy paryskie zaczęto przekształcać w przedsięwzięcia międzynarodowe, z czasem określane nazwą Expo. Pierwsza, tzw. Wielka Wystawa zorganizowana została w 1851 r. w Londynie. W tym celu zaprojektowano specjalny budynek Crystal Palace. Dla celów późniejszych wystaw światowych, których organizację podejmowały różne kraje, zbudowano m.in. wieżę Eiffla w 1889 r. w Paryżu, model atomu Atomnium w 1958 r. w Brukseli. (Wystawiennictwo, 1997).

Dobrą tradycją jest organizacja wystaw dyplomowych studentów wydziałów sztuk pięknych. Marzeniem każdego artysty jest wernisaz własnej indywidualnej wystawy. Większość wystaw realizowanych przez instytucje kultury poświęcona jest jednak wybranym tematom.

Zbiory muzealne, archiwalne oraz niektóre, zabytkowe zbiory biblioteczne przechowywane są w warunkach gwarantujących ich bezpieczeństwo. Zachowane są więc zalecenia dotyczące temperatury, wilgotności, odpowiedniego oświetlenia. Zbiory są przeglądane, poddawane konserwacji i dezynfekcji w przypadku zaatakowania przez szkodniki. Wybrane na wystawy eksponaty, też powinny mieć zagwarantowane odpowiednie warunki, a w przypadku cennych zbiorów także zapewnioną ochronę przed wandalizmem, czy kradzieżą. Złodzieje dzieł sztuki coraz śmielej sobie poczynają i jak się szacuje, przynosi im to zysk w postaci 1,5 – 6 miliardów dolarów rocznie, co stawia ten proceder na trzecim miejscu, tuż po handlu narkotykami i bronią. (Haupt, 2007).

Od czasu rozwoju nowych mediów toczy się dyskusja między zwolennikami i przeciwnikami prezentacji zbiorów instytucji kultury online. Pierwsze przełamały tę niechęć biblioteki. W ślad za nimi poszły archiwa, które bardzo niechętnie udostępniały swoje unikatowe zbiory. Muzea najdłużej opierały się nowym technologiom w obawie, że dotychczasowi bywalcy zrezygnują z wizyt realnych, za które wszak trzeba płacić, co zmniejszy drastycznie dochody muzeów. Ponieważ w praktyce okazało się, że jednak prezentacja zbiorów w Internecie działa raczej na korzyść instytucji wystawienniczych, jest najlepszą formą marketingu, ta początkowa niechęć została przełamana i coraz powszechniejsze są akcje dygitalizacji zbiorów w muzeach, pokazywanie wybranych dzieł sztuki na stronach www.

2. Wystawy wirtualne

Nieomal od początku dwudziestego pierwszego wieku, a w niektórych przypadkach nawet dekadę wcześniej, po etapie tworzenia cyfrowych katalogów, biblioteki coraz intensywniej zaczęły zajmować się tworzeniem stron internetowych swoich instytucji, dygitalizacją zbiorów i ich promocją. W Polsce, opierając się na zagranicznych wzorach sugerowano, że jedną z form promocji zbiorów cyfrowych mogą być wystawy cyfrowe (Murzynowska, Potęga, 2006). Wystawy cyfrowe nie były jednak w tym czasie obecne nawet w stosowanej terminologii. Nieco wcześniej próbę definicji wystawy wirtualnej wprowadziła Agnieszka Wandel (2005), określając wystawę wirtualną jako „prezentację w Internecie zdigitalizowanych dokumentów (głównie ikonograficznych) i towarzyszących im tekstów objaśniających, tworzoną przez instytucję w oparciu o własne zbiory”. Pomijając dyskusje terminologiczne, można stwierdzić, że w ciągu kilku lat biblioteki i inne instytucje kultury zainteresowały się wystawiennictwem cyfrowym. Na ogół były to jednak małe wystawki tworzone przy użyciu hipertekstowego języka znaczników, czyli html.

W muzeach pojawiły się wirtualne spacerzy, zwane też wycieczkami. Wystawy były dostrzegane w środowisku i omawiane, ale głównie pod względem treści. Niewiele jednak można się było dowiedzieć na temat stosowanego oprogramowania, poza krótkimi informacjami w stopkach, gdzie poza różnymi wersjami html, wymieniane były m.in. następujące narzędzia dokument w pdf, galerie w 2D i 3D. Czasami mianem wystawy wirtualnej obdarzano kolekcję fotografii zebraną w portalu biblioteki cyfrowej (Rossa, 2015) bądź pokaz w Power Point lub Prezi.

3. Oprogramowanie do tworzenia wystaw wirtualnych

Uważa się, że najwcześniejszą wystawą dostępną online, odzwierciedlającą wystawę realną, przygotowało w 1995 r. Museum of the History of Science z Oxfordu. (Online). Pod koniec dwudziestego wieku wzrastało zainteresowanie instytucji kultury tworzeniem wystaw wirtualnych. W tym celu podejmowane były coraz częstsze próby związane z przygotowaniem oprogramowania do tego celu. M.in. jedną z podjętych prób był system LeMO, w którym wykorzystane były VRML, HTML, streaming audio/video. System przygotowany został pod koniec 1998 r przez DFN-Verein (stowarzyszenie d/s promocji niemieckiej sieci naukowej) przy finansowym wsparciu Deutsche Telekom Berkom (www.dhm.de/lemo). Tego rodzaju inicjatywy się powtarzały. Do najbardziej zaawansowanych można zaliczyć poniższe, wybrane oprogramowania.

Omeka

Oprogramowanie do tworzenia wystaw wirtualnych Omeka zostało przygotowane dzięki wsparciu finansowemu Fundacji Mellona w Roy Rosenzweig Center for History and New Media, będące jednostką organizacyjną w Georg Mason University w Fairfax (USA). Jego wstępna wersja uruchomiona w lutym 2008 r. szybko zdobyła popularność wśród instytucji kultury. W styczniu 2016 r. pojawiła się stabilna wersja Omeka. Jest to oprogramowanie otwarte, które wykorzystane zostało m.in. w Polsce przez Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe w projekcie LoCloud (Paul, 2015). System Omeka można zaimportować ze strony <http://omeka.org/>. Interesującym faktem może być, iż na stronie głównej, jako przykład wystawy widnieje *Making the history of 1989* (<http://chnm.gmu.edu/1989/>), gdzie wskazana jest historia „Solidarności”.

Word Press

Word Press jest semantyczną platformą do publikacji treści, przygotowaną przez WordPress Foundation, opublikowaną w maju 2003 r. Wprawdzie służy głównie do prowadzenia blogów i tworzenia witryn internetowych, ale bywa także wykorzystywany do tworzenia wystaw wirtualnych. Zapewnia on galerię, oś czasu. Do używania WordPressa wymagany jest serwer WWW z obsługą PHP i serwer MySQL! Jest to oprogramowanie darmowe. Można z niego korzystać także w wersji polskiej ze strony <https://pl.wordpress.org/>. W połowie grudnia 2016 uruchomiona została trzydziesta pierwsza wersja - WordPress 4.7, w której, jak w wielu poprzednich poprawiano m.in. kwestie bezpieczeństwa oprogramowania. Interesującym faktem może być, że każda nowa wersja otrzymuje jako nazwę własną nazwisko wybranego muzyka. (Word Press)

Google Art Project

Google Art Project jest wprawdzie bardziej galerią obrazów niż systemem wystaw wirtualnych, ale nie sposób o nim nie wspomnieć w kontekście wystaw wirtualnych. Google Art Project powstał w lutym 2011 r. w celu udostępnienia online muzealnych dzieł sztuki w wysokiej rozdzielczości. System pozwala odwiedzającym tworzyć galerie, w których obrazy mogą być oglądane obok siebie i gdzie również znajdują się linki do odpowiednich zbiorów muzealnych. (Google Art). Zapoczątkowany przez 17 muzeów, pod koniec 2016 r. tworzony jest przez ponad 1000 muzeów, jak zaznaczono na stronie projektu. Użytkownicy mogą wyszukiwać obrazy według dat powstania, kolorów, artystów, krajów, miejsc, muzeów. Z Polski włączonych zostało ponad 47 tys. obiektów z 22 instytucji co stawia nas na jednym z pierwszych miejsc.

4. MOVIO

Movio, jest jedną z pięciu aplikacji przygotowanych w ramach europejskiego projektu AthenaPlus, w którym uczestniczyło Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją. Jest to oprogramowanie do tworzenia wystaw wirtualnych, przeznaczone głównie dla instytucji kultury. Jest ono dostępne bezpłatnie, jako wolne oprogramowanie. Instrukcje wykorzystania tego oprogramowania dostępne są pod adresem <https://wiki.athenaplus.eu/wiki/MOVIO>.

Prace nad MOVIO trwały od 2011 r. Początkowo oprogramowanie przygotowane przez firmę GruppoMeta na zlecenie ICCU (Istituto Centrale per il Catalogo Unico - odpowiednik połączenia polskiego Narodowego Uniwersalnego Katalogu - NUKAT i Instytutu Bibliograficznego Biblioteki

Narodowej), przy wsparciu Fundacji Telcom Italia, przeznaczone było dla włoskich instytucji kultury. Po uzyskaniu pozytywnych opinii rozwijane było na potrzeby i zgodnie z sugestiami międzynarodowych instytucji kultury w ramach projektu AthenaPlus.

MOVIO jest innowacyjnym narzędziem z udostępnianymi funkcjami semantycznymi opartymi na kreatorze ontologii. Jest to narzędzie dla osób twórczych, których ambicją jest zorganizowanie wystawy, w której użytkownik będzie miał możliwość przeglądania jej w sposób ułatwiający śledzenie powiązań między poszczególnymi zdarzeniami, twórcami, wkładem różnych osób w tworzenie jednego dzieła (np. wybranego obiektu, w którego powstanie mogli być zaangażowani fundatorzy, konstruktorzy, architekci, malarze, rzeźbiarze i inne osoby). MOVIO pozwala na tworzenie wirtualnych wystaw posiadających narrację oraz logiczną ścieżkę ułatwiając czytelnikom proces zdobywania wiedzy.

MOVIO współdziała też z Europeaną. Oprogramowanie i jego funkcje omówione są na dostępnej w Internecie wiki projektu pod adresem: <http://wiki.athenaplus.eu/index.php/MOVIO>,

W 2014 r. w Toruniu zorganizowane zostały warsztaty poświęcone oprogramowaniu MOVIO, w których uczestniczyli zainteresowani przedstawiciele instytucji kultury, którzy uczyli się tworzyć własne wystawy. Jeden z uczestników, przygotowujący rozprawę doktorską „Open Source’owe systemy zarządzania treścią jako platforma realizacji elektronicznych usług bibliotecznych” dokonał zestawienia funkcjonalności Movio i Omeka, uznając Movio za rozwiązanie atrakcyjniejsze. (Piotrowski, 2014). Ostatnia wersja MOVIO pochodzi z 2016 r.

5. Funkcjonalność MOVIO

Oprogramowanie MOVIO zapewnia szereg funkcjonalności takich jak:

- równoważna wersja dla smartfonów (wsparcie dla systemów Android i IOS),
- wielojęzyczność,
- optymalizacja dla mediów społecznościowych,
- tworzenie ontologii i umożliwienie wprowadzania relacji między kategoriami obiektów,
- sytuowanie obiektów na mapie przy wykorzystaniu GoogleMaps,
- pokaz slajdów,
- prezentację wydarzeń na osi czasu,
- narrator historii, czyli opowiadanie historii na ten sam temat
- mechanizm Image Hotspot pozwalający na wyróżnianie poszczególnych elementów obrazów oraz

- podłączanie do nich informacji, w tym audiowizualnych z zewnętrznych źródeł danych.

6. Przykłady wystaw w MOVIO

Ze względu na wsparcie finansowe włoskiego Telcomu, pierwsza z przygotowanych w MOVIO wystaw poświęcona była rozwojowi telefonii we Włoszech. Dostępna jest ona w języku włoskim pod adresem: <http://www.litaliachiamo.it/1/litalia-chiamo>

W ramach projektu AthenaPlus przygotowanych zostało kilkadziesiąt wystaw, utworzonych i wciąż tworzonych przez partnerów projektu z instytucji kultury kilkunastu krajów Europy, które zainteresowały się tym oprogramowaniem i służyły jako testerzy. Tematyka podjęta przez partnerów dotyczyła różnych zakresów, począwszy od relatywnie prostego tematu zegarków kolekcjonowanych przez Muzeum Sztuki i Rzemiosła w Zagrzebiu, przez historię architektury Wilna, czy samego Uniwersytetu Wileńskiego, wybór czołowych węgierskich pisarzy z początku dwudziestego wieku. Najciekawszym eksperymentem była chyba wystawa nt. Królowej Krystyny, przygotowana przez dwie, współpracujące ze sobą szwedzkie instytucje the Royal Armoury in Stockholm i Nationalmuseum, które sprawdzały w ten sposób możliwość równoległej pracy kilku partnerów nad jedną wspólną wystawą (Minelli, 2015). Polskie wystawy przygotowane w ramach projektu dostępne są na serwerze Międzynarodowego Centrum Zarządzania Informacją pod adresem: www.exartis.pl

Oprogramowanie MOVIO zostało też wykorzystane w projekcie Poprzez przeszłość w przyszłość, wybranym do realizacji przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w konkursie poświęconym wspieraniu uczniów wybitnie zdolnych. Przed przystąpieniem do pracy nad własnymi wystawami, uczniowie poznali kilka przykładowych wystaw poświęconych różnym tematom, opartych na archiwalnych zdjęciach i dokumentach, uzupełnionych o współczesne fotografie. Wśród nich były:

- Secesja w architekturze Polski- <http://exartis.pl/secesja/>
- Toruńska architektura lat 1920-1939 - <http://exartis.pl/modernizm/>
- Historia mody na przełomie wieków - 1839-1939 - <http://exartis.pl/moda/>

Na podstawie tych wystaw można było zorientować się jak wyglądają różne dostępne szablony. Jak można tworzyć atrakcyjną stronę główną, formy galerii zdjęć. Unaocznione były możliwości prezentacji obiektów na mapie, prezentacja wydarzeń na osi czasu i zastosowanie ontologii.

7. Przydatność MOVIO w edukacji

Projekt zakładał przygotowanie trzech wystaw nawiązujących do historii miast, z których pochodzili uczestnicy projektu. Ze względu na krótki czas realizacji zadania, wybrane tematy ograniczone zostały do wybranych zakresów chronologicznych i tematycznych.

Szczegółowe omówienie wystaw zawarte jest w rozdziale im poświęconym, od s.75.

Uczniowie ocenili możliwość wykorzystania oprogramowania do tworzenia wystaw wirtualnych MOVIO, jako bardzo atrakcyjne wsparcie dla rozwoju ich zainteresowań i przedstawienia wyników prac badawczych nad tematem. Taką opinię zaprezentowali w tekście przygotowanym do publikacji w lutowym wydaniu Gazety Młodych, lokalnego dodatku do Gazety Wyborczej, Toruń.

Literatura

1. *Art exhibition*. W: Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Art_exhibition Dostęp 20.12.2016
2. *Google Art Project*. W: Wikipedia. https://pl.wikipedia.org/wiki/Google_Art_Project
3. Houpt Simon (2007). *Muzeum zaginionych dzieł. Historia kradzieży dzieł sztuki*. Warszawa, Arkady
4. Minelli Sam Habibi (2015). *Museum experiences in creating cultural narrations using the AthenaPlus Tool Movio*. "Uncommon Culture" vol.6, no 1: *Virtual exhibitions*. Toruń, dostępne także online www.uncommonculture.org
5. Murzynowska Danuta, Potęga Joanna (2006). *Nie tylko biblioteka cyfrowa ... - rzecz o bibliotecznych wystawach wirtualnych*. „Biuletyn EBIB” nr 11/2006. http://www.ebib.info/2007/81/murzynowska_potega.php dostęp 20.12.2017
6. *Omeka*. W: Wikipedia. <https://en.wikipedia.org/wiki/Omeka> (dostęp 20 grudzień 2016)
7. *Online exhibition*. W: Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Online_exhibition (dostęp grudzień 2016)
8. Paul Magdalena (2015). *LoCloud Collections - archiwa i wystawy cyfrowe dla małych instytucji kultury* Blog: <https://labib.pl/inspiracja/pokaz/1659/> (dostęp grudzień 2016)

9. Piotrowski Dominik (2014). CMS w bibliotekach. Blog.
<http://www.cmswbibliotekach.umk.pl/category/wystawy-cyfrowe/> (dostęp 20 grudnia 2016)
10. Rossa Piotr (2015). *Wirtualny żywot wystaw bibliotecznych*. W: *Wykorzystanie nowoczesnych technologii i mediów cyfrowych w Bibliotece Uniwersyteckiej we Wrocławiu. Stan na rok 2015*. Wrocław, Biblioteka Uniwersytecka we Wrocławiu
11. Wandel Agnieszka (2005). *Wystawy wirtualne - nowa forma popularyzacji książki i bibliotek (na przykładzie stron www bibliotek francuskich)*. W: *Oblicza kultury książki*. Wrocław, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego
12. *WordPress*. W: Wikipedia. <https://en.wikipedia.org/wiki/WordPress> (dostęp grudzień 2016)
13. *Wystawiennictwo* (1997). Nowa encyklopedia powszechna PWN. Warszawa, PWN, T.6.

Strony programów przydatnych do tworzenia wystaw wirtualnych

Google Art Project - <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/?hl=pl>

LeMo - <https://www.dhm.de/lemo>

Omeka - <http://omeka.org/>

WordPress - <https://pl.wordpress.org/>