



Education and Culture

Socrates
Comenius

Podręcznik



Education and Culture

Socrates
Comenius



KANA Gliwice
www.kana.gliwice.pl
www.InterEOL.net
info@intereol.net



Christliches Jugendorfwerk
Deutschlands e.V.
CJD Maximiliansau
www.cjd-maximiliansau.de



Regionalny Ośrodek Doskonalenia
Nauczycieli „WOM” w Katowicach
www.womkat.edu.pl



Pedagogické centrum pro české
národnosti školství
www.pctesin.cz



**Projekt InterEOL jest realizowany w ramach
programu Socrates Comenius 2.1
przy wsparciu Wspólnot Europejskich**

118301-CP-1-2004-1-PL-COMENIUS-C21

InterEOL;Edukacja Interkulturowa OnLine

Podręcznik

Wersja I

Gliwice, listopad 2006

Projekt realizują:

Katolickie Centrum Edukacji Młodzieży KANA Gliwice
44-100 Gliwice, ul. Jana Pawła II 7, tel. +48 32 230 89 41,
faks +48 32 230 89 42

www.kana.gliwice.pl, e-mail: info@intereol.net,

Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands (www.cjd-maximiliansau.de)

Pedagogické centrum pro polské národnosti školství, Centrum Pedagogiczne
dla polskiego szkolnictwa narodowościowego (www.pctesin.cz)

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli "WOM" w Katowicach
(www.womkat.edu.pl)

Koordynator projektu

Kierownik projektu

Waldemar Kuwaczka

Robert Młynarz

Autorzy dokumentu

dr Krystyna Dyba, Barbara Gaworska, Agnieszka Matulewicz, Ewa Wysłuch-
Kwaśny, Robert Młynarz (redaktor), Adrian Paluch (redaktor), Marek Szafran-
iec, Wiesław Zawisza

Recenzja

prof. dr hab. Ewa Kosowska

Konsultacje

Witold Zawadzki

Upowszechnianie i public relations

Agnieszka Matulewicz, Waldemar Kuwaczka

Oprawa graficzna

Jan Paluch

Korekta językowa

Renata Grzywna

Skład

Jan Grylicki

Nazwy oraz znaki towarowe wszystkich firm i ich produktów w niniejszej publikacji zosta-
ły użyte jedynie w celu ich identyfikacji.

Wszelkie uwagi i komentarze dotyczące tego projektu prosimy wysłać na adres
info@intereol.net.

Wersja I, listopad 2006 r.

© Copyright by KANA® Gliwice 2006

ISBN 83-911734-6-1

ISBN 978-83-911734-6-6

Spis treści

Rozdział 1. Dylematy różnorodności kulturowej świata	9
Wielokulturowość współczesnego świata	9
Zrozumieć wielokulturowość	12
Inny żyje wśród nas, Polaków	15
Nasz stosunek do mniejszości narodowych	16
Wielokulturowość – problem czy bogactwo?	17
Dylematy związane z kształtowaniem tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych	19
Rozdział 2. Edukacja międzykulturowa	25
Geneza edukacji międzykulturowej	25
Edukacja wielo- czy międzykulturowa?	27
Edukacja międzykulturowa w świetle międzynarodowych unormowań prawnych	29
Podstawy prawne edukacji międzykulturowej w Polsce	32
Nauczyciele wobec wyzwań edukacji międzykulturowej	36
Rozdział 3. Dziedzictwo regionu w edukacji międzykulturowej	41
Zrozumieć siebie, zrozumieć innych	41
Czym jest dziedzictwo kulturowe?	43
Dziedzictwo kulturowe w międzynarodowych i krajowych unormowaniach prawnych	46
Województwo śląskie jako region administracyjny	47
Specyfika Górnego Śląska jako regionu historycznego	49
Smaragd Europy	52
Propozycje tematyki WebQuestów z zakresu dziedzictwa kulturowego regionu	55
Literatura pomocnicza	57
Filmy dydaktyczne	67
Rozdział 4. Rola i możliwości wykorzystania metody WebQuest w edukacji międzykulturowej	69
Metoda WebQuest wobec wyzwań współczesnej edukacji	69

Potrzeby i ograniczenia związane z wykorzystywaniem ICT w konstruowaniu i prezentowaniu własnej wiedzy	73
Tworzenie multimedialnych pomocy dydaktycznych i ich udostępnianie	77
Potrzeby edukacyjne w zakresie stosowania technologii ICT i metody WebQuest w edukacji międzykulturowej	81
Literatura	85
Rozdział 5. Model kształcenia oparty na metodzie WebQuest	87
Wprowadzenie	88
Aspekty technologiczne procesu kształcenia	89
Hermeneutyka a edukacja interkulturowa i regionalna	90
Konstruktywizm a technologie komunikacyjne i informacyjne	99
Zakończenie	103
Literatura	106
Rozdział 6. Geneza, definicja i właściwości WebQuestu	109
Bernie Dodge – twórca metody WebQuest	109
Geneza WebQuestów	113
Definicja i właściwości WebQuestu	116
Literatura	123
Rozdział 7. Funkcje poszczególnych części WebQuestów	125
Wprowadzenie	125
Wstęp, czyli jak zachęcić uczniów do działania	127
Zadanie – określanie celu działań uczniów	129
Zasoby (źródła informacji) – wybór zestawu źródeł informacji	133
Proces (procedury postępowania) – instrukcje dla uczniów	134
Ewaluacja WebQuestu – tworzenie formularza oceny	137
Podsumowanie WebQuestu – konkluzja	144
Odnosniki, źródła, podziękowania	145
Strona nauczycielska	147
Podsumowanie	148
Literatura	149
Rozdział 8. Budowa i rodzaje zadań w WebQuestach	151
Zadanie i jego funkcja	151
Rodzaje zadań	152
Rozdział 9. Rola źródeł internetowych i pozainternetowych w uczeniu się metodą WebQuest	167
Wprowadzenie	167
Internet, informacja, wiedza i mądrość	169

Hipertekst jako podstawowa cecha internetowego źródła informacji _____	171
Strategie wyszukiwania wartościowych merytorycznie i etycznie internetowych źródeł informacji do realizacji WebQuestu _____	174
Wyszukiwanie i ewaluacja źródeł informacji _____	177
Podsumowanie _____	179
Literatura _____	179
Rozdział 10. Ewaluacja _____	181
Standardy, cele kształcenia i kryteria ewaluacji zadań w WebQueście _____	181
WebQuest a cele kształcenia _____	186
Taksonomia B. S. Blooma _____	191
Taksonomia ABC B. Niemierki _____	199
Ewaluacja osiągnięć uczniów w WebQuestach _____	202
Ewaluacja WebQuestów i całego projektu InterEOL _____	207
Literatura _____	220
Rozdział 11. Kompetencje informatyczne nauczyciela pożądane oraz niezbędne w konstruowaniu WebQuestów _____	221
Wprowadzenie _____	221
Kompetencje nauczyciela pracującego metodą WebQuest w obszarze technologii informacyjnej i komunikacji (TIK) _____	223
Kompetencje nauczyciela pracującego metodą WebQuest w obszarze informacyjnym _____	230
Kompetencje nauczyciela pracującego metodą WebQuest w obszarze medialnym _____	232
Podsumowanie _____	233
Literatura _____	234
Rozdział 12. Podstawy tworzenia stron WWW w programie FrontPage _____	235
Literatura _____	253
Rozdział 13. Prawne aspekty użytkowania oprogramowania _____	255
Literatura _____	260
Rozdział 14. Wyszukiwanie informacji w sieci WWW _____	261
Wprowadzenie _____	261
Najpowszechniejsze usługi internetowe _____	262
WWW _____	262
Poczta elektroniczna _____	262
FTP _____	263
IRC oraz czat _____	263
Grupy dyskusyjne _____	264
Niebezpieczeństwa wynikające z korzystania z internetu _____	264

Netykieta – internetowy savoir-vivre _____	265
Przeglądanie stron internetowych, drukowanie, zapisywanie na dysku _____	266
Wyszukiwanie informacji w internecie _____	271
Literatura _____	274
Ciekawsze adresy internetowe _____	274

Wstęp

Wiek XX odznaczył się w dużej mierze jako czas ideologii, dla których dialog z „obcymi” mógł mieć charakter wyłącznie taktyczny – służyć osiągnięciu doraźnych celów. Również w wieku XXI dzieją się tragiczne wydarzenia, których przyczyny najwyraźniej leżą w fałszywym pojmowaniu własnej tożsamości kulturowej, etnicznej bądź religijnej. Wykorzystywanie niewiedzy, tradycyjnej wrogości i uprzedzeń wobec innych kultur, narodów, ras czy religii również dziś stanowi narzędzie polityki w licznych krajach świata.

Unia Europejska zrywa z tą niechlubną tradycją, traktuje różnorodność kultur i języków na naszym kontynencie jako ogromne bogactwo, ważne dla kształtowania oblicza współczesnego świata.

Edukacja młodych pokoleń Europejczyków w duchu poszanowania dla innych kultur nie oznacza wszakże porzucania, czy choćby osłabiania własnej tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej, bądź tej związanej z „małą ojczyzną”. Przeciwnie, silne zakorzenienie we wspólnocie własnego regionu, języka, tradycji i kultury ojczystej jest warunkiem koniecznym dla zaistnienia autentycznej interkulturowości. Globalizacja budowana na założeniu, że dla dobra wspólnoty interesów gospodarczych czy politycznych różnice kulturowe powinny mieć charakter drugorzędny, wydaje się przedsięwzięciem całkowicie chybionym, bo ignorującym niezbywalne prawo każdego człowieka do własnej tożsamości.

Kulturowa różnorodność staje się prawdziwym bogactwem wówczas, gdy poszczególne podmioty z jednej strony dbają o swoje skarby, z drugiej zaś potrafią ukazywać je *innym* w odpowiednim świetle. Dlatego tworzenie interkulturowych strategii, programów nauczania oraz działalność wychowawcza powinny się opierać na założeniu, że im solidniejsze będą fundamenty własnej tożsamości, tym większa szansa na zbudowanie dialogu z innymi kulturami, nacjami czy religiami.

W przeszłości nacje z szerokim dostępem do mórz i oceanów wykazywały się z reguły dobrze rozwiniętymi umiejętnościami nawiązywania kontaktów (choć nierzadko służyły one kolonizowaniu innych narodów, a nawet całych kontynentów). Dziś naszym „oceanem” może być internet, który, mądrze wykorzystywany,

staje się nie tylko gigantycznym nośnikiem wiedzy o bogactwach innych kultur, ale również obszarem budowania nowych porozumień i wspólnot.

Wypłynąć na głębię tego oceanu – to olbrzymie wyzwanie, przed którym stoimy. Edukacja interkulturowa staje się w dobie globalizacji koniecznym warunkiem kształtowania oblicza naszego świata. Zespół projektowy InterEOL podjął się zbudowania swoistego systemu nawigacji, opartego na innowacyjnej metodzie Webquest, który ma pomóc w zdobyciu naszej współczesnej *terra nova*, jaką jest dialog interkulturowy.

Waldemar Kuwaczka

Koordynator projektu InterEOL.net

Rozdział 1.

Dylematy różnorodności kulturowej świata

Wielokulturowość współczesnego świata

Jednym z najistotniejszych wyzwań współczesnego systemu edukacji jest problem przygotowania młodych pokoleń do życia w społeczeństwie, w którym konieczne będzie określanie swojego stosunku do Innych, odmiennych pod względem kulturowym. Czy jesteśmy odpowiednio przygotowani do współżycia z ludźmi o odmiennych niż nasze identyfikacjach kulturowych? Czy edukacja może przewyciężyć lub ograniczyć występujące stereotypy i uprzedzenia, a perspektywicznie – zapobiec napięciom i konfliktom społecznym? Pytania te pozostają otwarte.

Współczesny świat charakteryzuje coraz większa różnorodność kulturowa. Wielu ludzi przenosi się z jednego kraju lub kontynentu na inny, nie tylko w celach turystycznych, ale także w poszukiwaniu lepszych warunków życia i bezpieczeństwa. Wędrówki ludności, znane od zarania dziejów i przybierające różnorodne formy, nasiliły się w epoce kolonializmu. Obecne migracje związane są z procesami globalizacji. Ich główne przyczyny to: nierównomierny rozwój gospodarki światowej, utrzymywanie się wysokiego przyrostu naturalnego w krajach rozwijających się, trwający exodus ludności wiejskiej wskutek kurczenia się obszarów rolniczych. Inną przyczyną są konflikty zbrojne i prześladowania polityczne w różnych czę-

ściach świata – zwiększające liczbę uchodźców politycznych i azylantów. Dodatkowym czynnikiem migracji jest fascynacja stylem życia i wartościami krajów wysoko rozwiniętych, które upowszechniają je, jako produkt swego przemysłu i kultury, poprzez środki masowego przekazu.

Migracje są złożonym procesem społecznym. Wskutek przemieszczania i mieszania się ludności często stają się nie tylko trudnymi doświadczeniami dla ich uczestników, ale także problemem dla krajów ich pochodzenia i pobytu. Są na co dzień żywą metaforą współzależności planetarnej, ponieważ stosunek do imigrantów krajów, które ich przyjmują, jak również zdolność samych imigrantów do integracji z nowym środowiskiem pozwalają określić stopień otwarcia się współczesnego społeczeństwa na inność¹.

Oto przykłady charakteryzujące strukturę etniczną wybranych, współczesnych państw.

Niemcy: Niemcy – 95%; Turcy – 2,3%; Włosi – 0,7%; Grecy – 0,4%; Polacy – 0,4%; inni, wraz z uchodźcami z byłej Jugosławii – 1,1%. W wielu dużych miastach 40% dzieci i młodzieży pochodzi ze środowisk imigracyjnych.

Szwajcaria: Niemcy szwajcarscy – 65%; Francuzi szwajcarscy – 18,45%; Włosi szwajcarscy – 9,8%; Retoromanie – 0,8%; inni – 6%.

Wielka Brytania: Brytyjczycy (Anglicy, Szkoci, Walijczycy, Irlandczycy) – 91,9%; ludność czarna: pochodząca z Karaibów – 0,9%; Afrykanie – 0,4%; Hindusi – 1,5%; Pakistańczycy – 0,8%; Bengalczycy – 0,3%; Chińczycy – 0,3%; inni Azjaci – 0,3%; inni – 3,6%.

Francja: Francuzi – 90,6%; Algierczycy – 1,5%; Portugalczycy – 1,4%; Marokańczycy – 0,4%; Hiszpanie – 0,6%; Włosi – 0,6%; inni – 4,5%.

Kanada: Brytyjczycy – 40%; Francuzi – 27%; inni Europejczycy – 20%; Indianie i Eskimosi – 1,5%; inni – 11,5%.

Stany Zjednoczone: ludność biała – 83,5%; Afroamerykanie – 12,4%; Azjaci – 3,3%; Indianie – 0,8%.

Australia: ludność biała – 95%; Azjaci – 4%; aborygeni i inni – 1%².

¹ Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. Warszawa 1998, s. 39.

² Państwa świata. Minikompendium. Mozaika, 2005 (tytuł oryginału: Pocket Factfile of the World, tłum. Agnieszka Kowalik).

W dzisiejszym świecie współżyją, czy raczej współwystępują, obok siebie ludzie o odmiennych kulturach, często niewiele o sobie wiedząc. Owej różnorodności świata towarzyszą różne jego wizje. Powstaje problem akceptacji różnic i pokojowego współistnienia. Odmiennie pochodzenie etniczne, inne wyznania religijne, obyczaje oraz brak tolerancji często są źródłem konfliktów politycznych i społecznych, zarówno wewnątrz jednego państwa, jak i w skali międzynarodowej. Unieumożliwiają porozumienie się w skali światowej ludzie różnych ras, języków, religii, tradycji, stylów życia.

Dlatego niezbędne są następujące działania:

- ⇒ angażowanie się na rzecz pokoju, równości, sprawiedliwości i bezpieczeństwa we własnym kraju i na całym świecie;
- ⇒ wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów;
- ⇒ przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu i wrogości wobec mniejszości etnicznych;
- ⇒ rozumienie złożoności zjawiska wielokulturowości.

W listopadzie 2001 roku UNESCO przyjęło Deklarację o Różnorodności Kulturowej, w której uznaje tę różnorodność za powszechne dziedzictwo ludzkości, źródło zmiany, innowacji, twórczości, rozwoju. Duże oczekiwania wiąże się z edukacją, która w oparciu o zmodernizowane programy i kształcenie nauczycieli powinna stać się jednym z obszarów kształtowania przekonania, że różnorodność kulturowa jest wartością³.

Integrująca się Europa stoi przed trudnymi wyzwaniami przebudowy gospodarczej, politycznej i społecznej. Najważniejszym zadaniem jest jednak zapewnienie pokoju i stabilizacji w społeczeństwach wielokulturowych. Służą temu celowi opracowane strategie rozwoju. Umożliwiają one różnym instytucjom współdziałanie w tworzeniu pozycji Unii Europejskiej jako odpowiedzialnego uczestnika globalnej gospodarki i polityki oraz obrońcy i propagatora wartości dla dobra wszystkich ludzi na świecie. Do tych wartości należy promowanie uczestnictwa grup mniejszościowych w kształtowaniu wspólnej Europy oraz budowanie społeczeństwa międzykulturowego.

³ UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. „Copyright Bulletin” 2002, nr 1, s. 5–6, 9.

Zrozumieć wielokulturowość

Problem wielokulturowości występuje zawsze, gdy spotykają się dwie grupy ludzkie, odmienne pod względem kulturowym. Zygmunt Bauman pisze: „W zaimkach my i oni wyraża się przede wszystkim nie podział wszystkich ludzi na dwie odrębne grupy, lecz różnica dwóch zdecydowanie odmiennych postaw: uczuciowego związku i antypatii, zaufania i podejrzliwości, pewności siebie i trwogi, gotowości do współpracy i wrogości”⁴. Świadomość my, jako niezbywalny atrybut funkcjonowania człowieka, związana jest z odrębnością kulturową i stanowi o jego tożsamości. Nabywana jest poprzez socjalizację pierwotną, wprowadzającą nas w kulturę grupy, w której się urodziliśmy i żyliśmy w dzieciństwie. Owa przynależność do grupy kulturowej określa sytuację w wielu dziedzinach życia człowieka we współczesnym społeczeństwie, zdominowanym przez formy zrzeszeniowe, nastawione na realizację celów.

Istnieją różne sposoby rozwiązywania przez państwa problemów mniejszości narodowych i grup etnicznych oraz traktowania problemu wielokulturowości⁵. Polityka państwowa w tej dziedzinie najwcześniej pojawiła się w Kanadzie (od lat 70.), a następnie w Stanach Zjednoczonych, Australii i Niemczech. Pod względem różnorodności kulturowej Australia to światowy fenomen. Jest krajem imigracji – co czwarty obywatel urodził się za granicą. Żadne państwo na świecie nie zrobiło tyle dla zgodnego współżycia narodowości i ras. Władze opracowały program „wielokulturowości”, którego jednym z twórców był imigrant, profesor socjologii Uniwersytetu w Canberze, Jerzy Zubrzycki. Rząd Australii swobodnie komponował „mieszankę ludności” sprowadzanej po II wojnie światowej do tego kraju. Do 1973 roku obowiązywała zasada „White Australia”, zgodnie z którą sprowadzano początkowo tylko białych z Wielkiej Brytanii i Irlandii, potem – w latach 60., po wdrożeniu dużych programów inżynierskich – mieszkańców południowej Europy, nawykłych do pracy w upałach: z Grecji, Włoch, Jugosławii, Bułgarii. Pierwsza grupa Azjatów pochodziła z pokonanego Wietnamu Południowego. Obecnie Chińczycy i Wietnamczycy tworzą jedne z najliczniejszych grup imigrantów. Według ostatniego spisu Australia ma obywateli-przybyszów z 74 krajów (brane są pod uwagę grupy etniczne liczące ponad 5 tys. osób).

Wstydliwą stroną polityki wielokulturowej Australii jest stosunek do ludności rdzennej – aborygenów. Aż do 1966 roku władze nie uznawały ich za obywateli, nie uwzględniały ich w spisach ludności. Dopiero w 2001 roku, na stulecie państwowości, po dyskusjach i oporach, przyjęto „Deklarację o pojednaniu”. Była ona

⁴ Z. Bauman: *Socjologia*. Poznań 1996, s. 47.

⁵ Zob. Tolerancja i wielokulturowość – wyzwania XXI wieku, red. A. Borowiak i P. Szarota. Warszawa 2004.

efektem dziesięcioletniej pracy komisji specjalnej, powołanej do włączenia aborygenów w główny nurt życia społecznego⁶.

Jak z powyższego wynika, przynależność do grupy kulturowej określa sytuację człowieka we współczesnym społeczeństwie. Oto różne dotychczas stosowane sposoby rozwiązywania problemów społeczeństw zróżnicowanych kulturowo:

- ⇒ eksterminacja (fizyczna likwidacja mniejszości),
- ⇒ deportacja (czystki etniczne),
- ⇒ asymilacja (upodobnienie do większości),
- ⇒ usankcjonowany pluralizm etniczny (zgoda na życie mniejszości wśród większości),
- ⇒ integracja obywatelska (równość praw, zachowanie kulturowej odrębności)⁷.

Stąd podkreślenie przez autorów Raportu dla UNESCO (Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku) potrzeby przyjęcia niektórych fundamentalnych wartości uniwersalnych, by kultywować je jako etykę światową. Należą do nich:

„– Zrozumienie i tolerancja w stosunku do różnic i pluralizmu kulturowego jako niezbędny warunek spójności społecznej, pokojowego współistnienia i rozwiązywania spornych kwestii na drodze negocjacji raczej niż siłą i w ostatecznym rachunku, warunek pokoju na świecie.

– Troska o bliźniego jako wartość zasadnicza dla edukacji jutra i nieodłączny przejaw współczucia ludzkiego. Należy ją przejawiać nie tylko w stosunku do członków swojej rodziny, swoich kolegów, lecz także wobec wszystkich ludzi defaworyzowanych, chorych, ubogich lub niepełnosprawnych”⁸.

Edukacja nie jest w stanie zniwelować i przekreślić doświadczenia podziału świata na „swoich” i „obcych”. Jedynie może promować owe uniwersalne wartości, niezbędne do pomyślnego rozwoju ludzkości, od dawna wpisane w tysiącletnie tradycje kulturowe wielkich cywilizacji. Powinna być ukierunkowana na kształtowanie postaw tolerancji wobec różnic kulturowych oraz na wyjaśnianie uwarunkowań i konsekwencji różnorodności kulturowej świata. Współczesna wielokulturowość jest złożonym procesem, można wyróżnić jej kilka odmian:

⁶ M. Ostrowski: Rasizm w raju. „Polityka” 2006, nr 1 (2536), s. 42–44.

⁷ K. Krzysztofek: Wielokulturowość, demokracja i rynek pracy. W: Pogranicze. Studia społeczne. Białystok 1999, s. 35–37.

⁸ Edukacja: jest w niej..., op. cit, s. 267.

- ⇒ Wielokulturowość w sferze tradycyjnego pogranicza, gdzie od pokoleń żyją, przemieszani ze sobą, przedstawiciele różnych grup narodowościowych i etnicznych. Znają oni swoje tradycje, religię, wartości, dzięki czemu ubogacają się nawzajem. Jednak doświadczenia z przeszłości uczą, że z różnych powodów tereny te mogą stać się obszarem gwałtownych konfliktów (pogranicze polsko-ukraińskie, Jugosławia). Edukacja na tych obszarach powinna być ukierunkowana na większe zrozumienie oraz nauczanie negocjowania w rozwiązywaniu konfliktów.
- ⇒ Wielokulturowość wynikająca z trwałego osiedlania się dużej grupy etnicznej na jednolitym etnicznie terytorium (we Francji, Niemczech). Przyczyną jej pojawienia się może być emigracja zarobkowa, konieczność ucieczki z miejsca konfliktu lub zagrożenie ze strony reżimu. Jednolite grupy tworzą odrębne wspólnoty kulturowe, które mogą być zarzewiem konfliktu. Bardziej skomplikowane są w takich sytuacjach kwestie wychowania wielo- czy międzykulturowego, którym należałoby objąć zarówno grupy autochtonów, jak i przybyszów, szczególnie gdy istnieje zagrożenie, że procesy demograficzne zaczną spychać ludność autochtoniczną do statusu grupy mniejszościowej.
- ⇒ Wielokulturowość wynikająca z osiedlania się na danym terytorium różnych grup etnicznych wywodzących się z odmiennych kultur (w USA, Kanadzie, Australii). Rozwiązania problemów upatruje się w kształtowaniu podwójnej tożsamości kulturowej. Obok tożsamości wywodzącej się z kultury przodków budowana jest tożsamość kulturowa wielkiego państwa, społeczeństwa, na które składają się różnorodne grupy etniczne. Z tych to doświadczeń zrodziła się idea edukacji wielokulturowej.
- ⇒ Wielokulturowość wynikająca z mobilności dużych grup podejmujących zadania w społeczeństwach o innej kulturze. Są to rzesze pracowników, którzy podejmują pracę w innych krajach, nie tworząc trwałych środowisk etnicznych. Tego rodzaju sytuacja nie stwarza poczucia zagrożenia, a odpowiednia edukacja może przyczynić się do akceptacji jednostek i rodzin zamieszkujących w konkretnym środowisku kulturowym.
- ⇒ Wielokulturowość wielkich aglomeracji, centrów polityki i kultury masowej, w których współżyją ludzie różnych ras, kultur, narodów. Owe wielobarwne centra wielkich aglomeracji nie mogą być wzorem dla kształtowania relacji między ludźmi na większych obszarach naszego globu. Nie wydaje się, by ta tendencja mogła stworzyć nowy wzór przynależności do całości społecznych.
- ⇒ Wielokulturowość wynikająca z obecności ludzi innych kultur poszukujących dla siebie miejsca do lepszego życia. To grupy często nielegalnych, ubogich imigrantów. Ich sytuację może efektywnie polepszyć państwo,

a edukacja jest w stanie jedynie kształtować postawę zrozumienia dla ich położenia.

- ⇒ Wielokulturowość turystyczna, która powoduje, że „obcych” traktuje się jak gości, a o tolerancji decydują interesy. Zagrożeniem dla turystów mogą być grupy skrajnie nacjonalistyczne, szowinistyczne lub religijni fundamentaliści. Edukacja może wpłynąć na pozytywne nastawienie wobec odmienności kulturowej⁹.

We współczesnych dyskusjach wielokulturowość obejmuje bardzo rozległy obszar i odnosi się do wszelkich różnic: etnicznych, religijnych, seksualnych, statusu społecznego, niepełnosprawności, płci, wieku i innych. Jest pojęciem szerokim, można ją rozumieć jako:

- ⇒ współwystępowanie wielu kultur i jego skutki,
⇒ wymiar przeżywania współczesnego, skomplikowanego świata,
⇒ współistnienie rozmaitych wizji świata¹⁰.

Inny żyje wśród nas, Polaków

Polska jest ewenementem w integrującej się Europie, ze względu na stosunkowo jednolitą strukturę narodowościowo-wyznaniową. Według danych ostatniego spisu powszechnego, z 2002 roku, nasz kraj zamieszkuje tylko 1,23% przedstawicieli innych narodowości. 96,74% osób zadeklarowało narodowość polską, a wobec 2,03% nie ustalono przynależności narodowościowej. Spis nie dostarczył danych dotyczących wyznawanych religii. Pod względem liczebności wyróżniają się następujące mniejszości narodowe i etniczne: niemiecka, białoruska, ukraińska, romska, rosyjska, łemkowska, litewska, słowacka i żydowska, w zdecydowanej większości w trzech województwach: śląskim, opolskim i podlaskim¹¹.

Bez względu na ten stosunkowo niski stopień reprezentowania innych kultur w naszym kraju, wielokulturowość staje się coraz bardziej wpisana w doświadczenia i charakter życia codziennego. Rozwój mediów zbliża do tego, co odmienne kulturowo, a integracja z Unią Europejską oraz mobilność Polaków znacznie zwie-

⁹ A. Rosół: Tolerancja w edukacji wielokulturowej. W: Edukacja wobec ładu globalnego, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk. Warszawa 2002, s. 157–163.

¹⁰ J. Rusaczyk: Wielokulturowość w edukacji. „Nowa Szkoła” 5/2005, s. 7–8.

¹¹ Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002. GUS, Warszawa 2003, s. 40–41.

lokrotniły kontakty z ludźmi innych kultur. Do Polski coraz liczniej przybywają emigranci ze wschodniej Europy, z Azji i Afryki, dla których jest atrakcyjnym miejscem na pobyt stały i okresowy.

Spółeczeństwo polskie w dalszym ciągu zmaga się z pewnym balastem z poprzedniej epoki, w której obowiązywało hasło o jednolitości państwa polskiego, a tym samym nieobecność różnic kulturowych. Przesunięcie granic w wyniku II wojny światowej wraz z akcjami przesiedleńczymi wykształciły obraz państwa o jednolitej strukturze narodowościowej i wyznaniowej. Według Ewy Nowickiej społeczeństwo homogeniczne z dominującą kulturą narodową pozbawione jest możliwości doświadczania różnorodności i odmienności. Tworzy to warunki do rozwoju postaw zamkniętych, etnocentrycznych, operujących stereotypami i autostereotypami¹².

Dopiero od 1989 roku, wraz z demokratyzacją, zapoczątkowane zostały zmiany, określane jako renesans etniczności, szczególnie na terenach pogranicza. Pojawiła się wielka szansa na wzajemne wzbogacenie międzykulturowe, redukcję dystansów między kulturami, otwieranie się na Inność. W polityce państwa rozpoczęto wprowadzanie rozwiązań prawnych odpowiadających standardom europejskim.

Nasz stosunek do mniejszości narodowych

Jaki jest nasz stosunek do mniejszości narodowych? W literaturze pedagogicznej określa się go jako „kompleksy do kwadratu”¹³. Większość Polaków prawie nigdy nie wykazywała zainteresowania mniejszościami, ich kulturą, religią czy aspiracjami narodowymi. Władze nie czyniły żadnych koncesji na rzecz ich nieskrępowanego rozwoju, np. dopuszczenia dwujęzyczności w instytucjach państwowych. Podnoszenie tych spraw przez mniejszości wzbudzało rezerwę i niechętnie nastawienie, a w skrajnych przypadkach brak tolerancji i polski nacjonalizm. Ubogi jest stan wiedzy na temat Litwinów, Rosjan, Białorusinów, Ukraińców, Żydów, Cyganów, Niemców. Stosunek do innych wyznań nacechowany był również nieufnością i uprzedzeniami, choć szcycimy się wielokulturową Rzeczpospolitą Obojga Narodów i państwem bez stosów.

¹² Religia a obcość, red. E. Nowicka. Kraków 1991, s. 24.

¹³ M. Balicki: Kompleksy do kwadratu, czyli sytuacja mniejszości narodowych w Polsce północno-wschodniej. W: Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów, red. J. Nikitorowicz. Białystok 1995, s. 29–45.

W drugiej Rzeczypospolitej nasiliły się i utrwaliły wrogie stereotypy względem mniejszości narodowych niepoddających się asymilacji. Po II wojnie światowej, kiedy obowiązywała idea jednolitego etnicznie państwa polskiego, mniejszości często ukrywały swoje pochodzenie i poczucie niższości wobec Polaków. Nastąpił proces polonizacji, brakowało szkolnictwa mniejszościowego. Dość długo mniejszości nie miały swoich ośrodków kształtowania opinii publicznej. O skali problemu świadczy utrata ponad dwustu drewnianych cerkwi, z których ostatnią rozebrano w 1985 roku. W Katowicach zlikwidowano w latach 60. cmentarz ewangelicki, gdzie spoczywali wybitni przedstawiciele miasta, m.in. budownicowie Katowic: Grundmann i Holtze. Polski kompleks narodowy doszedł jeszcze raz do głosu w 1968 roku, powodując emigrację, i tak nielicznej, mniejszości żydowskiej; przejawia się również współcześnie.

Doświadczenie pogranicza, spotykania wielu kultur, zawiera w sobie zarówno niechęć, wrogość, jak wzajemną tolerancję i współdziałanie. Należy poznawać te różne doświadczenia, dobre i złe, bo one także tworzą część naszego narodowego i europejskiego dziedzictwa. Nie można tworzyć, chociażby na użytek jednoczącej się Europy, kolejnego mitu idyllicznie rozwijających się obok siebie kultur i religii, ponieważ i tak nie wytrzymałby on próby czasu. Choć wiele się zmieniło w traktowaniu Innych, zarówno przez władze państwowe, jak i polskie społeczeństwo, to jednak wypracowanie nowego podejścia wobec Inności jest ciągle przed nami.

Wielokulturowość – problem czy bogactwo?

Problem różnorodności kulturowej, który jest współcześnie zjawiskiem powszechnym, towarzyszy ludzkości od zarania dziejów. Człowiek i jego kultura najlepiej się rozwijają w sytuacji zróżnicowania kulturowego, częstego spotykania się z innymi ludźmi i ich kulturą. Zdaniem R. Lintona konkretna kultura wytwarza tylko 10% własnego dziedzictwa kulturowego, pozostałe 90% zapożycza od innych kultur, przetwarza i wkomponowuje we własną kulturę poprzez ustawiczny dialog wewnętrzny i zewnętrzny. Europa przyjmowała nie tylko antyczne dziedzictwo starożytności, ale nawet wynalazki chińskie, indyjskie czy arabskie. Porozumiewanie się ludzi różnych kultur następowało poprzez podróże, handel, podboje, naukę i nigdy nie było jednokierunkowe. „Odwiecznym problemem było i jest zagadnienie relacji między kulturami, które albo się rozwijały dzięki wzajemnym zapożyczeniom, albo się ze sobą ścierały i wyniszczały”¹⁴.

¹⁴ J. Nikitorowicz: Tożsamość międzykulturowa w przestrzeni wielokulturowej. W: Edukacja w procesie integracji europejskiej, red. H. Konopka. Białystok 2003, s. 35.

Charakterystyczna dla współczesnej Europy różnorodność kulturowa ma swoje korzenie w historii. Związana jest z wydarzeniami czasów średniowiecza oraz z odkryciami geograficznymi i podbojami kolonialnymi na różnych kontynentach. Od XIX wieku, a szczególnie w latach 50. i 60. XX wieku, z kolonii i ze słabo rozwiniętych ekonomicznie obszarów europejskich napływało wiele osób do pracy w rozwijającej się gospodarce zachodnioeuropejskiej i północnoamerykańskiej. Krajem typowo imigranckim jest Australia, której rząd opracował cały program „wielokulturowości”, zachęcający cudzoziemców do osiedlania się na stałe na wyspie-kontynencie. Dlatego myśląc o współczesnym świecie, należy mieć na uwadze owo bogactwo, którego źródłem jest odmienność kulturowa zamieszkujących go ludzi.

Inaczej kształtowała się w przeszłości wielokulturowość I Rzeczypospolitej. Powstała w XVI wieku, na mocy zawartej unii polsko-litewskiej, Rzeczpospolita Obojga Narodów była wspólną ojczyzną Polaków, Białorusinów, Litwinów, Rusinów, Niemców, Łotyszów, Żydów, a także Tatarów. W ówczesnej Europie, nękanej wojnami religijnymi, funkcjonowała jako wieloetniczne społeczeństwo różnych wyznań i języków. Panująca tolerancja religijna oraz możliwość współistnienia różnych systemów wartości czyniły kulturę polską atrakcyjną dla innych. Powodowało to polonizację szlachty pochodzenia niepolskiego. Kultura polska czerpała wiele z innych kultur, co zaznaczyło się w języku, architekturze i stroju. Złoty wiek kultury polskiej był jednocześnie okresem rozkwitu komunikacji międzykulturowej. Nie oznacza to, iż nie dochodziło do konfliktów narodowościowych czy religijnych, które rozwiązywano na ogół w duchu pluralizmu kulturowego i przestrzegania zasad tolerancji.

Zdaniem J. Nikitorowicza: „to, co dokonało się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Kanadzie czy Australii w zakresie wielokulturowości i międzykulturowości, miało miejsce wcześniej u nas (exodus na wschód i kolonizacja terenów). Byliśmy kulturowo prekursorami i mamy wiele przykładów tożsamości międzykulturowej”¹⁵. Mieszkańcy ziem kresowych posiadali, jeszcze w XX wieku, podwójną tożsamość: polsko-litewską, polsko-ukraińską, polsko-białoruską, polsko-żydowską czy polsko-śląską. Występujące przejawy ksenofobii, polskiego nacjonalizmu, tłumaczy się często trudnymi doświadczeniami historycznymi. Poczucie zagrożenia wpływało na kształtowanie się postaw etnocentrycznych, o charakterze obronnym, w postaci rusofobii, germanofobii czy judeofobii.

Jak zatem oceniać wielokulturowość wobec różnego traktowania odmienności i obcości kulturowej w przeszłości i teraźniejszości oraz różnych doświadczeń związanych z funkcjonowaniem społeczeństw wielokulturowych? W czym tkwią źródła różnorodnych tradycji, które sprawiają, że ludzie od wieków współegzystują

¹⁵ Tamże, s. 37.

z Innymi, łączą się, ale także budują całe systemy społeczne, by oddzielić się od nich? Czy te odmienne tendencje w stosunku do obcości tkwią w naturze ludzkiej, w historii czy wynikają z braku wiedzy? W opinii J. Nikitorowicza „obcość jest wyzwaniem nie do zawłaszczenia, ale do życiodajnego rozwoju człowieka, szansą i możliwością doświadczania odmienności i wzajemnego otwierania się”¹⁶. Uważa on, że we współczesnych społeczeństwach konflikty kulturowe nie zależą od występujących różnic, lecz od zachodzących procesów demokratyzacji. Sprzyjają one wzajemnemu poznawaniu się, rozumieniu, tolerowaniu, nawiązywaniu dialogu jako warunku własnego rozwoju¹⁷.

Wielokulturowość można więc postrzegać zarówno jako problem, jak i bogactwo dawnego i współczesnego świata – a także jako wielkie wyzwanie. Jej wartość wspaniale charakteryzuje Ryszard Kapuściński: „I Herodot z zapalem i zachwytem dziecka poznaje swoje światy. Jego najważniejsze odkrycie – że jest ich wiele. I że każdy jest inny. Każdy ważny. I że trzeba je poznać, bo te inne światy, inne kultury to są zwierciadła, w których przeglądamy się my i nasza kultura. Dzięki którym lepiej rozumiemy samych siebie, jako że nie możemy określić swojej tożsamości, dopóki nie skonfrontujemy jej z innymi”¹⁸.

Dylematy związane z kształtowaniem tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych

Postępujące procesy globalizacji stwarzają szanse i możliwości wszechstronnego rozwoju tożsamości współczesnego człowieka, otwartego na różnorodność świata. Według J. Habermasa „Każda jednostka powinna znaleźć potrójne uznanie: każdy powinien otrzymać taką samą ochronę i cieszyć się takim samym szacunkiem dla swej integralności jako niepowtarzalna jednostka, jako członek pewnej grupy etnicznej czy kulturowej i jako obywatel, to znaczy jako członek wspólnoty politycznej”¹⁹. Przed współczesnym człowiekiem staje problem godzenia wielu odczynn, budowania tożsamości osobowej, społecznej, a także międzykulturowej.

¹⁶ Tamże, s. 38.

¹⁷ Tamże, s. 38.

¹⁸ R. Kapuściński: *Podróże z Herodotem*. Kraków 2004, s. 249.

¹⁹ J. Habermas: *Obywatelstwo a tożsamość narodowa*. Warszawa 1993, s. 12.

„Tożsamości nie dostaje ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania i zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki”²⁰.

Pojęcie tożsamości pojawiło się w debatach publicznych stosunkowo niedawno, w ostatnich dekadach XX wieku²¹. W naukach socjologicznych awansowało ono, w ramach analizy roli społecznej, z pozycji peryferyjnego i posiłkowego terminu do głównego pojęcia, które odgrywa kluczową rolę w wyjaśnianiu problemów współczesności. Koncepcja tożsamości została upowszechniona za pośrednictwem prac E. Eriksona. Zawarta w nich perspektywa wyraźnie definiowała tożsamość jako stabilny układ autodefinicji jednostki, potwierdzony przez jej otoczenie społeczne²². Najkrócej można zdefiniować pojęcie tożsamości jako odpowiedź na proste pytanie: „kim jestem?”. Wywołuje to konieczność indywidualnego samookreślenia jednostki. W tym normatywnym ujęciu tożsamość stanowi to wszystko, co składa się na „istotę” danej jednostki bądź jej wizję, w której realizuje się sens jej egzystencji. Natomiast podejście opisowe (deskryptywne), związane jest z badaniami empirycznymi, zmierzającymi do całościowego opisu struktury tożsamości lub dynamiki jej przemian. Posiadanie tożsamości, lub raczej jej doświadczanie, uważane jest za niezbędny warunek zdrowia psychicznego i ładu społecznego. W literaturze toczą się dyskusje, czy tożsamość jest stanem czy procesem? Niektórzy badacze rozpatrują tożsamość jako proces o trudno przewidywalnym przebiegu. Według A. Jawłowskiej „pojęcie to obejmuje raczej pewien proces niż stan będący rezultatem tego procesu... Takie podejście do problemu tożsamości zawiera założenie, iż wysiłek samookreślenia nie zostaje uwieńczony ostatecznym wpisaniem się w jakiś rodzaj kulturowego porządku, a jednostka lub grupa trwa w stanie permanentnego braku wyraźnie określonej tożsamości dającej poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa”²³.

Kolejny wymiar tożsamości, różnicujący sposoby jej rozumienia, dotyczy odmiennych dróg jej konstytuowania. Charakteryzuje go opozycja: kontynuacja – odmienność. Oznacza to:

²⁰ Z. Bauman: Dwa szkice o moralności ponowoczesnej. Warszawa 1994, s. 9.

²¹ B. Misztal: Globalizacja ryzyko i tożsamość. Przykład tworzenia pojęć teoretycznych w socjologii. W: Teoria socjologiczna a praktyka społeczna. Kraków 2000, s. 143.

²² Z. Bokszański: Tożsamości zbiorowe. Warszawa 2005, s. 33.

²³ A. Jawłowska: Wokół problemów tożsamości. Warszawa 2001, s. 54.

- ⇒ bycie kimś, kto „pozostaje tym samym” (sameness) bądź kto „kontynuuje” siebie;
- ⇒ albo bycie kimś, kto „jest odróżniany” w pewien szczególny sposób od innych (distinctiveness)²⁴.

Inny z rozpatrywanych wymiarów tożsamości ma postać opozycji: konformizm – bunt. Odnosi się on do tożsamości charakteryzowanej ze względu na formę relacji podmiotu ze światem społecznym i wykorzystuje elementy typologii form indywidualnego przystosowania Roberta K. Mertona. Konformizm i bunt w schemacie Mertona stanowią skrajnie różne postacie przystosowania do istniejącego ładu społecznego. Opozycja ta kieruje uwagę w stronę zmiany procesów istniejącej struktury kulturowej i społecznej²⁵.

Pomimo wielu różnic w ujęciach teoretycznych pojęcia tożsamości, ich wspólnym mianownikiem jest zbieżność subiektywnych postaw wielu ludzi w odniesieniu do własnej grupy kulturowej. Z badań A. Kłoskowskiej wynika, iż człowiek, funkcjonując pośród różnorodnych czynników, z każdego czerpie pewne elementy swego samookreślenia, które w połączeniu z czynnikami psychicznymi tworzą jego tożsamość. Stąd ta jednostkowa tożsamość rzutuje na identyfikację z grupą²⁶. Zdaniem P. Tapa „Tożsamość jest skazana definitywnie na wpisanie w obszar pośredni pomiędzy tym co pojedyncze i tym co zbiorowe, tym co wewnętrzne i tym co zewnętrzne, bytem i działaniem, ego i alter, defensywą i ofensywą, zakorzenieniem i migracją, asymilacją i dyskryminacją, wrośnięciem i marginalizacją”²⁷. Dlatego obecnie trudno wskazać na określony typ tożsamości oraz przytoczyć argumenty za jego kształtowaniem. Należy powtórzyć za J. Nikitorowiczem, że „Kształtowanie tożsamości człowieka współczesnego stało się procesem niekończącym się, dynamicznym, zmiennym kontekstualnie, nastawionym w dużej mierze na przyszłość, wielokierunkowym, ponadnarodowym, niekiedy działającym w odrębnych, sprzecznych kierunkach”²⁸. Uważa on, że tożsamość można określić jako spotkanie przeszłości z teraźniejszością i antycypowaną przyszłością.

W demokratycznych, wielokulturowych społeczeństwach coraz większego znaczenia zaczyna nabierać problem godzenia wielu odczyn. W literaturze naukowej

²⁴ Z. Bokszański: Tożsamości..., op. cit., s. 37.

²⁵ R. Merton: Teoria socjologiczna i struktura społeczna. Warszawa 1982, s. 204.

²⁶ Tamże, s. 134.

²⁷ Zob. hasło Tożsamość kulturowa, w: Słownik etnologiczny. Terminy ogólne, red. Z. Staszczak. Warszawa – Poznań 1987, s. 352.

²⁸ J. Nikitorowicz: Tożsamość międzykulturowa..., op. cit., s. 39.

funkcjonuje pojęcie tożsamości pogranicznej²⁹. Jest to tożsamość, którą człowiek dzieli z innymi ludźmi, niezależnie od swojej tożsamości etnicznej, religijnej, kulturowej. Jest ona wyrazem świadomości życia w równoczesności, gdzie wszystkie kultury miesza się, a jednocześnie każda jest uprawniona do współistnienia. Postępująca globalizacja nie pozbawia nikogo jego tożsamości indywidualnej czy kulturowej. Przeciwnie, stwarza wszystkim obywatelom świata możliwość budowania tożsamości międzykulturowej i otwierania się na innych, zamiast przyjmowania postawy obronnej wobec potencjalnego zagrożenia z ich strony.

Istotnego znaczenia w procesie kształtowania tożsamości międzykulturowej nabiera kwestia tożsamości rodzinnej, lokalnej, jako fundamentu, rdzenia naszej kulturowej przynależności. Dlatego nie do przecenienia jest edukacja regionalna, która umacnia wartość istnienia ojczyzny prywatnej oraz zakorzenienia się w niej. O jego znaczeniu pisała S. Weil: „Zakorzenienie jest być może najważniejszą i najbardziej zapożyczoną potrzebą duszy ludzkiej. Zarazem jest to potrzeba, którą trudno określić. Istota ludzka ma korzenie, jeżeli rzeczywiście w sposób aktywny i naturalny uczestniczy w egzystencji wspólnoty, przechowującej jakieś skarby przeszłości i obdarzonej poczuciem jutra”³⁰.

Najszerzej koncepcję tożsamości międzykulturowej zarysował J. Nikitorowicz, według którego tożsamość międzykulturowa jest świadomością własnych cech, składających się na poczucie odrębności, jak i podobieństwa z innymi, przy jednoczesnym poczuciu ciągłości w czasie i świadomości, że się jest wciąż tą samą osobą, mimo zmieniających się warunków i własnego rozwoju³¹. W jego koncepcji tożsamość międzykulturowa łączy kategorię wspólnoty, to, co indywidualne, z tym, co społeczne, to, co rodzinne i lokalne, z tym, co globalne i uniwersalne. Proces nabywania tożsamości jest twórczym wysiłkiem człowieka łagodzącym napięcia i sprzeczności między różnymi elementami stałymi, odziedziczonymi – wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi – a elementami zmiennymi – nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych, przyswajanych i uznawanych norm, wartości i zachowań.

Przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych uważają, iż następuje transformacja ludzkości w „społeczeństwo globalne”. Jesteśmy w trakcie przechodzenia od społeczeństwa masowego do społeczeństwa planetarnego. „Takiej sytuacji nigdy w dziejach nie było, to zupełnie nowa jakość, z którą będziemy musieli się oswajać

²⁹ E. Kubiak-Szymborska: Edukacja wobec „bycia zglobalizowanym” i życia we współczesnej megalopolis. W: Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji, red. U. Ostrowska, A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz – Olsztyn 2002, s. 33.

³⁰ S. Weil: Myśli. Warszawa 1985, s. 144.

³¹ J. Nikitorowicz: Tożsamość międzykulturowa..., op. cit., s. 39.

i szukać sposobów jej zrozumienia, życia z nią i w niej³²”. Procesy te budzą niepokój, ponieważ rozpadają się tradycyjne punkty naszej przynależności, zanikają kulturowe punkty odniesienia naszej tożsamości lub tracą dawne znaczenie. Rodzą się pytania o rdzeń, podstawę naszej tożsamości w szybko zmieniającym się świecie. Czy zdołamy zachować nasze kulturowe punkty orientacyjne, a równocześnie czy potrafimy otworzyć się na drugiego, różnego od nas człowieka? Czy będziemy szukać nowych punktów odniesienia w coraz bardziej zróżnicowanym świecie?

³² R. Kapuściński: *Nasz kruchy świat*. Warszawa 2002.

Rozdział 2.

Edukacja międzykulturowa

Geneza edukacji międzykulturowej

Powstanie edukacji wielokulturowej i międzykulturowej wiąże się z rozwojem polityki państw wobec zróżnicowanych kulturowo społeczeństw. By można było rozwiązywać w sposób cywilizowany problemy współżycia różnych grup narodowościowych i etnicznych, niezbędna okazała się edukacja. To szkoła, jako główna instytucja systemu edukacyjnego, musiała podjąć wyzwanie przygotowania uczniów do życia w wielokulturowym społeczeństwie. Edukacja wielokulturowa pojawiła się w okresie międzywojennym na kontynencie amerykańskim, w USA i w Kanadzie, w związku z emigracją zarobkową, która powodowała, że społeczeństwa tych państw kształtowały się z różnych narodowości.

Po drugiej wojnie światowej edukacja wielokulturowa zaczęła rozwijać się w Australii, a następnie w Europie Zachodniej, szczególnie w Niemczech Zachodnich, które wskutek dobrej koniunktury gospodarczej (tzw. cudu gospodarczego) w latach 60. XX wieku przyjmowały wielu gastarbeiterów wraz z rodzinami. Tam też pojawił się problem edukacji dzieci cudzoziemców oraz powstała pedagogika dla cudzoziemców „której główne zadanie sprowadzano do udzielenia praktycznej pomocy przy kompensowaniu zjawisk uważanych za »deficyty« językowe i kultu-

rowe utrudniające integrację mniejszości etnicznych”³³. Na fali krytyki tej pedagogiki w latach 80. XX wieku powstała pedagogika międzykulturowa, której przedmiotem zainteresowania, myślenia i działania pedagogicznego są wszyscy żyjący w społeczeństwie wielokulturowym – powstałym w wyniku migracji zarobkowej, napływu przesiedleńców i uchodźców politycznych oraz postępującej integracji europejskiej³⁴. „Pedagogika międzykulturowa stawia przed sobą ambitne zadanie wypracowania wizji polityczno-społeczno-oświatowego działania przygotowującego wszystkich bez wyjątku członków społeczeństwa wielokulturowego – niezależnie od ich pochodzenia i kultury, jaką reprezentują – do życia i współżycia w postnowoczesnym świecie, tak by zachowany został pokój społeczny, ale nie za cenę kolonizowania świadomości mniejszości przez dominującą większość”³⁵.

Tę zmianę stosunku wobec cudzoziemców dobrze oddaje tekst plakatu wiszącego wiosną 1994 roku na murach Berlina³⁶: Występuje on także w innych wersjach.

*„Twój Chrystus – Żydem;
Twoje auto – Japończykiem;
Twoja pizza – włoska;
Twoja demokracja – grecka;
Twoja kawa – brazylijska;
Twój urlop – turecki;
Twoje liczby – arabskie;
Twoje pismo – łacińskie;
I tylko Twój sąsiad – cudzoziemcem?”*

³³ M. Szymański: Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec. W: Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów, red. J. Nikitorowicz. Białystok 1995, s. 100.

³⁴ Tamże, s. 100.

³⁵ Tamże, s. 101.

³⁶ Tamże, s. 89.

Edukacja wielo- czy międzykulturowa?

Powszechnie używa się zamiennie terminów: edukacja wielokulturowa (multicultural education) i międzykulturowa (intercultural education) lub wychowanie międzykulturowe. Po przeanalizowaniu zakresu znaczeniowego tych dwu terminów oczywistymi okazują się różnice między wielokulturowością (multiculturalism) a międzykulturowością (interculturalism). W języku łacińskim człon multi- znaczy „wielo-”, podczas gdy inter- oznacza „między-”. Tak więc pierwszy z nich wskazuje na wielość, różnorodność podmiotów, natomiast drugi – na relacje między nimi.

Edukacja wielokulturowa służy przybliżaniu wielu kultur, po to, by przełamywać etnocentryczny sposób myślenia, stereotypy i uprzedzenia wobec Innych. *Edukacja międzykulturowa* sugeruje natomiast nową jakość, możliwość spotkania się wielu kultur, akceptację różnic, współlistnienie i współpracę. W wydany pakiecie szkolnym *Uczenie się międzykulturowe* zdefiniowano termin uczenie się międzykulturowe jako: „(...) uczenie się o tym, jak postrzegamy innych ludzi, którzy bardzo się różnią od nas. Dotyczy nas. Dotyczy naszych znajomych i przyjaciół oraz tego, jak działamy razem, aby zbudować społeczność, w której panuje sprawiedliwość. Dotyczy więzi, jakie mogą stworzyć między sobą społeczności, aby promować równość, solidarność i szanse dla wszystkich. Pogłębia szacunek i promuje godność w stosunkach między kulturami, zwłaszcza gdy część z nich należy do mniejszości, a pozostałe stanowią większość”³⁷.

Zarówno edukacja wielokulturowa, jak i międzykulturowa odnoszą się do działalności praktycznej i ściśle związane są polityką oświatową. Wraz z nimi zaczęła rozwijać się *pedagogika międzykulturowa*, która koncentruje się na tworzeniu teorii tej działalności, na refleksji naukowej, opracowaniu modelu edukacji oraz strategii radzenia sobie z różnorodnością i kształtowania szacunku wobec Innych. Bada ona także wdrażanie i funkcjonowanie edukacji międzykulturowej w praktyce oświatowej. Ma charakter interdyscyplinarny, powiązana jest ściśle z innymi dyscyplinami nauk społecznych, takimi jak: socjologia, historia, psychologia, etnografia czy filozofia. Zarówno jej przedmiot badań, jak i problemy metodologiczne nie są do końca określone. Od badacza wymaga szerokich kompetencji: głębokiej, interdyscyplinarnej wiedzy, dużej wrażliwości społecznej, znajomości realiów, taktu i kultury osobistej. Jak z powyższego wynika, nie ma jednej precyzyjnie określonej

³⁷ Uczenie się międzykulturowe. Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2000. Wyd. polskie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, w ramach programu „Młodzież”, Warszawa, s. 97.

definicji edukacji czy pedagogiki międzykulturowej. Jej reprezentanci uważają ten brak definicji, niedookreślenie za cnotę, podkreślając, że dzięki temu obroni się przed zastygnięciem w schemacie raz przyjętych pojęć.

Powstaje pytanie: czy można zamiennie posługiwać się różnymi określeniami tej edukacji? Dlaczego edukacja międzykulturowa, a nie wielokulturowa? Otóż w opcji międzykulturowej najważniejsze jest odnoszenie się do siebie nawzajem różnych kultur, a wielokulturowa mogłaby oznaczać kontrolę istnienia tych kultur obok siebie i sterowanie nimi. Celem edukacji międzykulturowej jest wzajemne wzbogacanie się kultur większości i mniejszości – one nie powinny istnieć obok siebie, lecz współistnieć z sobą. Jest to pedagogika „spotykania się kultur”. Jej istotę oddaje maksyma „Czego ja nauczyć się mogę od innych kultur i czego ludzie innych kultur nauczyć się mogą ode mnie”. Postuluje się, by najważniejszym źródłem tej nauki były bezpośrednie, osobiste i konkretne doświadczenia zdobywane w codziennym życiu, a nie tylko teksty pisane. Podkreśla się, że pedagogika międzykulturowa ma „odwagę utopii» sprowadzającą się do artykułowania niezgody na zastany świat, co łączy się z nakazem konkretnego, codziennego podejmowania w najbliższym otoczeniu działań na rzecz jej urzeczywistnienia”³⁸.

Zadania edukacji międzykulturowej mogą być realizowane głównie w dwóch wymiarach: międzynarodowym i lokalnym. W pierwszym przypadku sprowadzają się do międzynarodowej wymiany młodzieży – procesu, który winien sprzyjać wzajemnemu porozumieniu się i zrozumieniu. Drugi natomiast polega na działaniach mikro-polityczno-pedagogicznych, podejmowanych przez samorządnie zawiązujące się grupy organizujące różne akcje i imprezy kulturalne, służące usuwaniu barier (zwłaszcza murów we własnych głowach i w sercach) między ludźmi różnych kultur. Zgodnie z nośnym hasłem „myśleć globalnie, ale działać lokalnie” powinny one wносить konkretny wkład w przekształcanie społeczności lokalnej, a przez to całego społeczeństwa. Edukacja międzykulturowa ma na celu nauczanie, jak współdziałać z Innymi i radzić sobie z różnicami kultur, by trwać jako naród ze swoimi wartościami, a jednocześnie aktywnie uczestniczyć w procesach integracji Europy i świata.

Edukacja międzykulturowa ukierunkowana jest na kształtowanie postaw tolerancyjnych i poszanowanie praw człowieka, szczególnie praw mniejszości. Przeciwdziałając uprzedzeniom, dyskryminacji, ksenofobii i rasizmowi, przyczynia się do zapewnienia bezpieczeństwa i spokoju społecznego. Jest odpowiedzią na potrzeby współczesnego świata i wielkim wyzwaniem wychowawczym.

Szkole przypisuje się rolę ośrodka koordynującego wszelkie formy działania, z zaznaczeniem, że nie mogą się one ograniczać do poznawania folkloru mniejszo-

³⁸ M. Szymański: *Od pedagogiki dla cudzoziemców...*, op. cit., s. 106.

ści etnicznych, organizowania akcji „bratania się” i pokazywania wyidealizowanych obrazów różnych krajów. Takie formy nie wystarczają do zdobycia kompetencji z zakresu komunikacji międzykulturowej, radzenia sobie z różnicami i akceptowania w codziennym życiu pluralizmu kulturowego; nie rozbudzają także motywacji do wzbogacania siebie poprzez poznawanie innych kultur.

Każdy pluralizm kulturowy wymaga innych odpowiedzi i działań. Wynika z tego, iż naszych polskich problemów edukacyjnych związanych z istnieniem żyjących tu od wieków mniejszości narodowych i etnicznych nie rozwiążemy, przyjmując zachodnie sposoby postępowania. Niemiecka pedagogika międzykulturowa może nas nauczyć tylko tego, że każde społeczeństwo musi ciągle na nowo reagować na swój kulturowy pluralizm w jego niepowtarzalnym kształcie.

Edukacja międzykulturowa w świetle międzynarodowych unormowań prawnych

Edukacja międzykulturowa i wielokulturowa, jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata, znalazła poczesne miejsce w dokumentach Rady Europy, Unii Europejskiej oraz innych organizacji międzynarodowych, takich jak: ONZ, UNESCO, UNICEF, OBWE czy OECD.

Polska, jako sygnatariusz tych dokumentów, zobowiązana jest do wdrażania zawartych w nich zaleceń do krajowego systemu oświatowego³⁹. Podejmujący się realizowania edukacji międzykulturowej powinni się orientować, jakie miejsce jest jej przyznawane w polityce oświatowej naszego państwa, jak również w regulacjach dotyczących edukacji, obowiązujących w Radzie Europy (organizacji, do której Polska należy od 1991 roku) oraz Unii Europejskiej (do której Polska przystąpiła w 2004 roku).

Podstawowa znajomość tych dokumentów jest niezbędna, gdyż wpływają one na kształt polityki edukacyjnej, ta z kolei określa inne kluczowe dokumenty oświatowe, takie jak podstawy programowe czy ustalenia bilateralnych komisji podręcznikowych. Są to więc istotne wytyczne do konstruowania programów nauczania i programów wychowawczych, określania zadań szkoły, instytucji wspierających szkoły oraz instytucji kształcących i doskonalących nauczycieli. Dokumenty te

³⁹ Edukacja międzykulturowa, red. A Klimowicz. CODN, Warszawa 2004, s. 12.

zostały szczegółowo omówione w poradniku dla nauczycieli, opracowanym przez CODN w Warszawie, a ponadto są dostępne w internecie⁴⁰.

Tabela 1. Wykaz podstawowych dokumentów międzynarodowych:

Nazwa dokumentu	Organizacja	Data
Europejska Konwencja Praw Człowieka	Rada Europy	1950
Deklaracja Wiedeńska	Rada Europy	1993
Europejska Kampania Młodzieży Przeciwko Rasizmowi, Ksenofobii, Antysemityzmowi, Nietolerancji „Każdy inny, wszyscy równi”	Rada Europy	1994–1996
Konwencja Ramowa o Ochronie Mniejszości Narodowych	Rada Europy	1994
Europejska konferencja przeciwko rasizmowi „Wszyscy różni, wszyscy równi: od zasady do praktyki” — Deklaracja Polityczna	Rada Europy	2000
„Deklaracja krakowska” — Deklaracja europejskich ministrów edukacji Polityka edukacyjna na rzecz demokracji obywatelskiej i spójności społecznej; wyzwania i strategia dla Europy	Rada Europy	2000
Raporty Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI – 1994)	Rada Europy	1996, 1999
Biała Księga Komisji Europejskiej – Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej	Unia Europejska	2000
Deklaracja o Różnorodności Kulturowej	UNESCO	2001
Edukacja w Europie różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010	Unia Europejska	2002
Deklaracja Ateńska Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji	Rada Europy	2003

Źródło: http://www.coe.org.pl/re_konwencje_A.htm

O znaczeniu, jakie w polityce europejskiej przywiązuje się do edukacji międzykulturowej, świadczy deklaracja Rady Europy Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim (tzw. Deklaracja Ateńska)⁴¹. Została ona ogłoszona na 21.

⁴⁰ Dokumenty te zostały szczegółowo omówione w: Poradnik dla nauczycieli. Edukacja międzykulturowa, red. A. Klimowicz. CODN, Warszawa 2004, s. 11.,

⁴¹ Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim (tzw. Deklaracja Ateńska), http://www.men.waw.pl/wspolpraca/rada_europy/deklaracja.php, z dnia 26.01.2006 r.

sesji Stałej Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji Rady Europy, która odbyła się w Atenach w listopadzie 2003 roku, pod hasłem: „Edukacja międzykulturowa: zarządzanie różnorodnością, wzmacnianie demokracji”. Uczestniczący w niej ministrowie edukacji z 48 państw zobowiązali Radę Europy do przedsięwzięć zmierzających do wzmocnienia edukacji międzykulturowej jako stałego i istotnego komponentu polityki edukacyjnej. Oznacza to podjęcie odpowiednich działań, uwzględniających kontekst globalizacji, na poziomie: badań naukowych, strategii edukacyjnych, programów nauczania, zarządzania szkołą oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli. W ich rezultacie powinien zostać opracowany spójny, wykonalny i zintegrowany plan działań. Analiza wytycznych tej deklaracji umożliwia określenie kierunków i standardów edukacji międzykulturowej na wymienionych czterech poziomach.

- ⇒ W zakresie badań naukowych postuluje się: podjęcie działań zmierzających do doprecyzowania pojęć, terminologii, określenia treści i kontekstu edukacji międzykulturowej; wspieranie badań na temat *uczenia się w grupie*, *uczenia się we współpracy*, *uczenia się, by żyć wspólnie*; opracowanie i promowanie metodologii pracy, wprowadzającej do krajowych programów doskonalenia zawodowego zasady pluralizmu, sprawiedliwości i braku dyskryminacji. Przedsięwzięcia te powinny sprzyjać rozumieniu europejskiego wymiaru edukacji w warunkach globalizacji.
- ⇒ W zakresie strategii edukacyjnych zaleca się dostarczenie państwom członkowskim narzędzi edukacyjnych w postaci propozycji treści i metod uczenia się, umożliwiających szersze wprowadzenie do programów nauczania i podręczników szkolnych wymiaru międzykulturowego; opracowanie instrumentów analitycznych i upowszechnianie przykładów dobrej praktyki; opracowanie programów komunikacji i wzajemnego zrozumienia poprzez naukę języków; wykorzystanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej (ICT) w promocji międzykulturowego kształcenia w wymiarze globalnym; uwzględnianie w polityce edukacyjnej państw wymiaru międzykulturowego, ukierunkowanego na tworzenie dialogu między kulturami, w szczególności na dialog europejsko-arabski.
- ⇒ W zakresie kierowania szkołą postuluje się: wspieranie inicjatyw demokratycznego zarządzania w szkole poprzez partnerstwo, uczestnictwo młodzieży, współpracę ze wspólnotami, rodzicami i społeczeństwem obywatelskim; opracowanie wskaźników jakości i narzędzi służących autoewaluacji i samodzielnemu rozwojowi instytucji edukacyjnych; wskazywanie i przygotowywanie do wykorzystania modeli dobrej praktyki zarządzania i zapewnienia jakości w szkole; tworzenie wspólnoty uczniów z uwzględnieniem ukrytego programu, atmosfery w szkole i edukacji nieformalnej.
- ⇒ W zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli proponuje się: wzmacnianie edukacji międzykulturowej i zarządzania różnorodnością w programach doskonalenia zawodowego nauczycieli; rozwijanie kompetencji na-

uczyciela jako ułatwiającego proces uczenia się, mediatora, doradcy, partnera, menedżera zasobów ludzkich; opracowanie strategii i metod pracy przygotowujących nauczycieli do radzenia sobie w sytuacjach konfliktów w szkole, wywołanych zjawiskami dyskryminacji, rasizmu, ksenofobii, marginalizacji – do rozwiązywania ich bez stosowania przemocy.

Ponadto Deklaracja Ateńska podkreśla szczególny wkład Rady Europy w edukację dla demokracji (*EREO 2005*) i potrzebę ściślejszej współpracy w tej dziedzinie z UE, UNESCO i OECD. Wyraża poparcie dla programów zorientowanych na rozwój edukacji w skali globalnej, takich jak: Edukacja dla wszystkich (Dakarski Plan Działań), Jakość i uczenie się przez całe życie, Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju i Edukacja na rzecz obywatelstwa demokratycznego i praw człowieka⁴².

Podstawy prawne edukacji międzykulturowej w Polsce

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku wyszła naprzeciw wielu zobowiązaniom międzynarodowym i stworzyła nowe, lepsze warunki również do działań na polu edukacji międzykulturowej. W jej Preambule zawarte są określenia odnoszące się do potrzeby współpracy ze wszystkimi krajami „dla Dobra Rodziny Ludzkiej” oraz wezwanie: „(...) Wszystkich, którzy dla dobra Trzeciej Rzeczypospolitej tę Konstytucję będą stosowali, wzywamy, aby czynili to, dbając o zachowanie przyrodzonej godności człowieka, jego prawa do wolności i obowiązku solidarności z innymi, a poszanowanie tych zasad mieli za niewzruszoną podstawę Rzeczypospolitej Polskiej”.

W rozdziale II, Wolności, Prawa i Obowiązki Człowieka, w art. 35. czytamy:

„Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury.

Mniejszości narodowe i etniczne mają prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych, kulturalnych i instytucji służących ochronie tożsamości religijnej oraz do uczestnictwa w rozstrzyganiu spraw dotyczących ich tożsamości kulturowej.”⁴³

⁴² http://www.men.waw.pl/wspolpraca/rada_europy/deklaracja.php, z dnia 26.01.2006 r.

⁴³ <http://www.ceo.org.pl/dokument.php?typ=news&dzial=1665&id=22433>.

Zalecenia wynikające z wymienionych powyżej dokumentów międzynarodowych i zapisów Konstytucji RP zostały uwzględnione w aktach prawnych polskiego systemu oświaty. W części wstępnej Ustawy o Systemie Oświaty znajdują się jednoznaczne odniesienia do potrzeby rozwijania przez szkołę u młodzieży postaw otwartych na wartości innych kultur: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”⁴⁴.

Wielokulturowość znalazła swoje odzwierciedlenie w reformowanym, po 1999 roku, systemie edukacji poprzez zapisy w Podstawie programowej, która jako dokument MENiS określa treści kształcenia. Pełni ona nadrzędną funkcję wobec programów nauczania, ponieważ ich autorzy muszą rozwijać i uwzględniać zawarte w niej zapisy w zakresie: celów nauczania, zadań szkoły, treści nauczania i osiągnięć uczniów. Zapisane w Podstawie programowej zmiany w postrzeganiu różnorodności kulturowej wspierają wymiar międzykulturowy w edukacji szkolnej.

Szczególnie interesujące są te regulacje prawne, które bezpośrednio wiążą się z nauczaniem historii. Analizę elementów wielokulturowości w wybranych, współczesnych programach nauczania historii przeprowadziła Grażyna Okła⁴⁵. Nadrzędną kategorią integrującą treści podstawy programowej przedmiotu Historia i społeczeństwo w szkole podstawowej jest koncepcja tożsamości, ujmowana jako suma wszystkich możliwych identyfikacji. Świadczą o tym zapisy podstawy.

⁴⁴ http://www.menis.pl/prawo_oswiatowe.html.

⁴⁵ G. Okła, *Przejawy wielokulturowości w programach nauczania historii doby współczesnej*, W: *Wielokulturowość w nauczaniu historii*, red.B. Burda, B. Halczak, Zielona Góra 2004, s.247-259.

Szkoła podstawowa

Tabela 2. Elementy edukacji międzykulturowej w zapisach podstawy programowej przedmiotu: Historia i społeczeństwo w szkole podstawowej

Cele edukacyjne (zadania szkoły)	Treści nauczania	Osiągnięcia
Rozwijanie poczucia przynależności do grupy rodzinnej, społeczności lokalnej, grupy etnicznej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej	1. Ja. Kim jestem [...] 2. Ja i inni [...] 5. [...] Elementy historii rodzinnej, regionalnej [...] 10. Moja ojczyzna. [...] Unia polskolitewska [...] 11. Najważniejsze elementy polskiego dziedzictwa kulturowego 12. Moja ojczyzna Polska [...] Ludność [...] 13. Mój krąg cywilizacyjno-kulturowy	Dokonywanie świadomej samoidentyfikacji kulturowej, narodowej, etnicznej, regionalnej i państwowej

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw” nr 51 z dnia 9 maja 2003 r., Załącznik nr 2, s. 3605–3606.

Choć autorzy podstawy programowej nie stosują określenia „społeczeństwo zróżnicowane kulturowo”, to wskazują pośrednio na jego istnienie poprzez postulat kształtowania różnych tożsamości: narodowej, regionalnej, etnicznej itd. Konstrukcja „Ja i inni” w treściach nauczania zachęca do rozpoznania podobieństw i różnic kulturowych. Takie podejście stanowi o istocie nauczania z perspektywy wielokulturowej. Z wielokulturowością koresponduje też zapis podstawy: „najważniejsze elementy polskiego dziedzictwa kulturowego”, gdyż w procesie jego tworzenia i przekazu miało miejsce zjawisko przenikania się różnych kultur. Mimo że podstawa nie uszczegóławia tego problemu i nie wskazuje na podstawowe składniki dziedzictwa kulturowego, domyślamy się, że odnosi się do tradycji naszej wielokulturowości i tolerancji.

Gimnazjum

Analiza podstaw programowych do przedmiotu Historia w gimnazjum wskazuje, że wielokulturowość na tym etapie nauczania została zmarginalizowana. Jedyne zapisy z podstawy, które można odnieść do analizowanego zagadnienia, odnoszą się do osiągnięć ucznia: rozpoznawanie miejsca człowieka w czasie historycznym, jego relacji z przyrodą, społecznością lokalną, ojczyzną, kręgiem kulturowym,

innymi narodami i religiami. Nie ma żadnego zapisu w celach edukacyjnych, który by choć sugerował potrzebę dostrzegania i analizowania problemów wielokulturowości świata i Polski.

Tabela 3. Elementy edukacji międzykulturowej w zapisach podstawy programowej przedmiotu: Historia w gimnazjum

Cele edukacyjne	Treści nauczania	Osiągnięcia
-----	Rzeczpospolita szlachecka w XVI i XVII wieku – kraj wielu kultur i religii	Rozpoznawanie miejsca człowieka w czasie historycznym, jego relacji z przyrodą, społecznością lokalną, ojczyzną, kręgiem kulturowym, innymi narodami i religiami

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw” nr 51 z dnia 9 maja 2003 r., Załącznik nr 2, s. 3619–3620.

Szkoła ponadgimnazjalna

Autorzy podstawy programowej zaproponowali na tym etapie kształcenia bardziej pogłębione podejście do kwestii wielokulturowości. Przede wszystkim wyraźnie wskazano w celach edukacyjnych potrzeby kształtowania postawy tolerancji i zrozumienia wobec odmiennych kultur, przekonań i obyczajów. Hasło „wielokulturowość w dziejach Polski” zapowiada ujęcie kwestii narodowościowej z perspektywy wielokulturowej. Brakuje natomiast jakiegokolwiek odniesienia do wielokulturowości świata. W szkołach zawodowych przykłady występowania elementów wielokulturowości odnotowano jedynie w celach edukacyjnych podstawy programowej, nie znalazły one potwierdzenia w treściach nauczania. Ponadto na etapie całej szkoły ponadgimnazjalnej brakuje odniesień do tej problematyki w osiągnięciach uczniów.

Przywołane z podstaw programowych zapisy dotyczące wielokulturowości wskazują, że mamy do czynienia z niespójnymi projektami edukacyjnymi oraz z różnymi odniesieniami do inności i różnorodności kulturowej. W rozproszonych treściach zabrakło czynnika integrującego refleksję nad wielokulturowością, czyli wspólnego, nadrzędnego celu. Ogólnikowość i niejasność zapisów w decydującym stopniu wpłynęła na niewystarczające ujęcia problematyki wielokulturowości w programach nauczania.

Tabela 4. Elementy edukacji międzykulturowej w zapisach podstawy programowej przedmiotu: *Historia* w szkole ponadgimnazjalnej

Cele edukacyjne	Treści nauczania	Podstawa programowa
Przygotowanie do udziału w życiu różnych społeczności, kształtowanie postawy zrozumienia i tolerancji wobec odmiennych kultur, obyczajów i przekonań mieszczących się w kanonie wartości cywilizacyjnych	Wielokulturowość w dziejach Polski; współistnienie religii i wyznań, znaczenie chrześcijaństwa, w tym Kościoła katolickiego	Poziom podstawowy, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum
Przygotowanie do udziału w życiu społecznym, kształtowanie szacunku dla własnego państwa, postawy zrozumienia i tolerancji wobec innych kultur, obyczajów i przekonań		Szkoła zawodowa

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw” nr 51 z dnia 9 maja 2003 r., Załącznik nr 4, s. 3648–3649; Załącznik nr 5, s. 3685.

Ramy tego opracowania uniemożliwiają przeprowadzenie analizy wymiaru wielokulturowości w licznych programach nauczania i w podręcznikach do historii oraz wiedzy o społeczeństwie. W świetle powyższej, dość ogólnej analizy podstawy programowej należałoby się zastanowić, czy reformująca się szkoła spowoduje zmianę modelu kształcenia młodych Polaków, przygotowuje ich do rozumienia różnic, akceptowania różnorodności. Czy szeroki wachlarz nowych programów i podręczników szkolnych wspiera nauczycieli i uczniów, aby mogli sprostać wyzwaniom edukacji międzykulturowej, czy przygotowuje ich do życia w wielokulturowym świecie?

Nauczyciele wobec wyzwań edukacji międzykulturowej

W rozważaniach o edukacji międzykulturowej nie do przecenienia jest rola nauczyciela jako promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji. „Ciasne nacjonalizmy powinny ustąpić miejsca uniwersalizmowi, przesady etniczne i kulturalne tolerancji, zrozumieniu i pluralizmowi, totalitaryzm demokracji w różnych jej przejawach, świat za którym dostęp do nowoczesnych technologii

jest przywilejem niektórych, świata zjednoczonemu pod względem technologicznym”⁴⁶. To wielkie wyzwanie wysuwa na plan pierwszy wartości moralne kształtowane już w dzieciństwie, a następnie przez całe życie. Nakłada ono na nauczycieli ogromną odpowiedzialność, ponieważ uczestniczą oni w kształtowaniu charakteru i ducha nowego pokolenia. Niejednokrotnie oczekuje się od nich sukcesów tam, gdzie rodzice, instytucje religijne czy władze publiczne doznały niepowodzeń. Od nauczycieli wymaga się profesjonalizmu, odpowiedzialności, wysokich kompetencji.

Termin „kompetencje nauczyciela” jest rozumiany wieloznacznie. Powstał on w rezultacie wielu badań empirycznych oraz refleksji teoretycznej. W pedagogice kompetencja to odpowiedzialność, uprawnienie do działania⁴⁷. Jest podstawowym warunkiem wychowania, zdolnością do realizacji określonych obszarów zadań. Zatem kompetencje są strukturą, w której tkwią wartości, wiedza, specyficzne umiejętności oraz relacje między tymi elementami. W. Strykowski wyróżnia dwa sposoby rozumienia kompetencji: węższe, które utożsamia się z umiejętnością, oraz szersze, stanowiące połączenie wiedzy i związanych z nią umiejętności działania oraz motywacji⁴⁸. Dzieli on kompetencje nauczycieli na trzy grupy:

- ⇒ merytoryczne, dotyczące nauczanego przedmiotu;
- ⇒ dydaktyczno-metodyczne, odnoszące się do warsztatu nauczyciela;
- ⇒ wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na ucznia, komunikowania się.

Charakter zawodu nauczyciela, jego złożoność, wielość specjalizacji oraz zmieniające się warunki wpływają na różne podziały kompetencji. R. Kwaśnica wyróżnia:

- ⇒ kompetencje praktyczno-moralne, które są wyznacznikiem całej działalności nauczyciela.; zawierają się w nich kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne;,
- ⇒ kompetencje techniczne, które warunkują powtarzalność pracy; obejmują one kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne⁴⁹.

⁴⁶ Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. Warszawa 1998, s. 147.

⁴⁷ W. Okoń: Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa 2004, s. 185.

⁴⁸ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski: Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań 2003.

⁴⁹ R. Kwaśnica: Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników kształcenia. Prace pedagogiczne XCIX. Wrocław 1993, s. 73.

Jakie zatem kompetencje niezbędne są w edukacji międzykulturowej? W literaturze naukowej wymienia się kulturową kompetencję rekonstrukcyjną, rozumianą jako potencjał człowieka do uczestnictwa w kulturze, polegający na umiejętności przetwarzania zastanego doświadczenia kulturowego⁵⁰. Podkreśla się, iż dla działań o charakterze rekonstrukcji zastany materiał kulturowy stanowi podstawę (rodzaj „surowca”), który może podlegać przetworzeniu w wyniku indywidualnej interpretacji, jak również społecznej negocjacji z innymi. Uzyskane w rezultacie tego procesu nowe przestrzenie znaczeń budowane są częściowo ze starych, a częściowo z przetworzonych lub nowych elementów. Proces kształcenia ukierunkowany na kształtowanie tej kompetencji powinien obejmować działania polegające na:

- ⇒ dostarczeniu uczniom materiału potrzebnego do dokonywania rekonstrukcji, który wprowadzi ich w świat kultury, obejmujący system znaczeń wspólny członkom społeczeństwa;
- ⇒ dostarczeniu uczniom narzędzi umożliwiających rozumienie owego materiału, niezbędnych umiejętności rozumienia i przekazywania znaczeń;
- ⇒ tworzeniu warunków do samodzielnego dokonywania rekonstrukcji znaczeń w trakcie uczenia się.

K. Olbrycht wymienia *kompetencję aksjologiczną*, na którą składają się: problematyka wartości i wartościowania (wymiar teoretyczny – wiedza) oraz sprawności w podejmowaniu świadomych aksjologicznych decyzji (wymiar sprawnościowy – kompetencja emocjonalno-ewaluacyjna)⁵¹. Autorka podkreśla, iż we współczesnej praktyce pedagogicznej akceptowane i postulowane są działania, które można by uznać za edukację aksjologiczną. Należy do niej coraz lepiej rozumiany pluralizm kulturowy, potrzeba poznawania Innych poprzez ich wartości. Rola pedagoga polega także na uświadamianiu różnego rozumienia własnej tożsamości. Kompetencja aksjologiczna to rozumienie Innych przez ich wartości, dostrzeganie różnic w prezentowanych przez Innych systemach wartości. Z kompetencją tą wiąże się dojrzałość aksjologiczna, która wyraża się w prezentowaniu własnych wyborów wartości, ich uzasadnianiu zgodnie z własną hierarchią, i stała praca nad sobą. Postawy te są istotne, ponieważ w centrum przemian współczesnego świata znalazły się problemy solidarności społecznej i ogólnoludzkiej, roli tożsamości w rozwoju jednostek i kultur, godności człowieka i jej uwarunkowań⁵².

⁵⁰ A. Męczkowska: Globalizacja jako wyzwanie dla edukacji a problem unifikacji wymagań dydaktycznych nauczycieli. „Kultura i Edukacja” 2002, nr 1, s. 56–57.

⁵¹ K. Olbrycht: Etos pedagoga a jego rola w kształceniu aksjologicznym na progu XXI wieku. W: Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji, red. U. Ostrowska, A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz – Olsztyn 2002, s. 102.

⁵² Tamże, s. 102

Po dramatycznych wydarzeniach 11 września 2001 roku w Stanach Zjednoczonych, zamachach terrorystycznych w Madrycie i Londynie obcy zaczął symbolizować w całym zachodnim świecie, w tym także w Polsce, zło i wrogość, zarówno w wymiarze symbolicznym, jak i realnego lęku o własne bezpieczeństwo⁵³. Sytuacja ta nie stwarza sprzyjającej atmosfery do propagowania idei wielokulturowości i tolerancji, ale jednocześnie wskazuje na rangę tych zagadnień. Wypada zgodzić się z T. Pilchem, iż celem ze wszech miar najdonioślejszym współczesnej humanistyki jest wykształcenie postawy tolerancji dla nieuchronnej i nieusuwalnej odmienności ludzi, kultur, zachowań i wartości⁵⁴.

Czy jesteśmy świadomi moralnej odpowiedzialności za wychowanie uczniów i przygotowanie ich do życia w wielokulturowym świecie? Czy potrafimy sprostać wyzwaniom edukacji międzykulturowej? Jaka jest nasza wiedza o własnym dziedzictwie kulturowym i o innych kulturach? Jakie są nasze kompetencje komunikacyjne? Czy naszej pracy pedagogicznej towarzyszy refleksja, że spełniamy swoją moralną powinność, wspierając i wychowując swoich uczniów tak, by w przyszłości świadomi własnej, niepowtarzalnej tożsamości byli otwarci na inne kultury, różnych od siebie ludzi?

⁵³ Tolerancja i wielokulturowość – wyzwania XXI wieku, red. A. Borowiak i P. Szarota. Warszawa 2004, s. 7.

⁵⁴ O potrzebie dialogu kultur i ludzi, red. T. Pilch. Warszawa 2000, s. 11.

Rozdział 3.

Dziedzictwo regionu w edukacji międzykulturowej

Zrozumieć siebie, zrozumieć innych

Jednym z zasadniczych zadań edukacji międzykulturowej jest umożliwienie każdemu człowiekowi zrozumienia samego siebie i ludzi innych kultur poprzez pogłębioną wiedzę o świecie. Podstawą uczenia się międzykulturowego jest własna kultura, własne środowisko i przeszłość. To w swoich korzeniach, rodzinie, otoczeniu odnajdujemy zarówno szanse otwierania się na drugiego człowieka i na świat, jak i przeszkody, które to uniemożliwiają. Musimy pamiętać, skąd przychodzimy, czego doświadczyliśmy, zrozumieć siebie, własną, złożoną tożsamość.

Wszystkie modele dotyczące edukacji międzykulturowej opierają się na koncepcji i pojęciu kultury. Ich wspólnym elementem jest postrzeganie kultury jako czegoś, co zostało stworzone przez człowieka. „Kulturę określa się jako »oprogramowanie«, którego ludzie używają w codziennym życiu. Powszechnie przyjmuje się, że kultura odnosi się do przyjętych przez ludzi podstawowych aksjomatów, wartości

i norm”⁵⁵. Potocznie pojmujemy kulturę jako skarbnicę wartości, tradycji i wytworów rozmaitych dóbr kulturowych. W rozumieniu antropologii kulturowej:

- ⇒ kultura jest systemem;
- ⇒ związana jest z człowiekiem, jego zachowaniami i rezultatami tych zachowań;
- ⇒ jest zjawiskiem społecznym i jako taka organizuje życie jednostki w społeczności, najważniejszym narzędziem jest tutaj język;
- ⇒ zachowania wynikające z kultury są regularne, powtarzalne i wyuczane w drodze społecznych interakcji;
- ⇒ istotnym kryterium włączania zachowań i rezultatów zachowań w obszar kultury jest ich symboliczność⁵⁶.

Termin kultura jest pochodzenia łacińskiego (cultura – uprawa) i pierwotnie oznaczał uprawianie tego, co rośnie. Od owego uprawiania, czyli kultywowania, wywodzi się także kult (cultus) określający czynności odnoszące się do przodków i bogów.

Istnieje wiele definicji, koncepcji i modeli kultury, które są przedmiotem licznych dyskusji i sporów. Jednym ze znanych i bardzo przydatnych w edukacji międzykulturowej jest *model kultury jako góry lodowej*⁵⁷. Najczęściej jest on punktem wyjścia do jej głębszej analizy. Zakłada, iż kulturę można przedstawić obrazowo jako górę lodową. Powyżej poziomu wody widzimy najczęściej jej niewielki wierzchołek, podczas gdy olbrzymie fundamenty są niewidoczne pod wodą. Z tego modelu wynika, że widoczne elementy kultury (architektura, sztuka, muzyka, kuchnia, język) są jedynie odzwierciedleniem niewidocznych jej podstaw. Model ten wskazuje również na trudności w zrozumieniu innej kultury, w sytuacji gdy postrzegamy tylko niewiele jej widocznych elementów, nie znając i nie rozumiejąc fundamentów. W odniesieniu do edukacji międzykulturowej oznacza to, że powinniśmy przede wszystkim poznać i zrozumieć podstawy własnej kultury, „że musimy najpierw uświadomić sobie, co kryje dolna część naszej własnej góry lodowej, żebyśmy potem potrafili rozmawiać o tym z innymi, dzięki temu lepiej rozumieli się wzajemnie i znaleźli wspólną płaszczyznę porozumienia”⁵⁸.

⁵⁵ Uczenie się międzykulturowe. Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg 2000. Wyd. polskie: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, w ramach programu Młodzież, Warszawa, s. 18.

⁵⁶ E. Nowicka: Świat człowieka, świat kultury. Warszawa 1997, s. 60–62.

⁵⁷ Uczenie się międzykulturowe, op. cit, s. 20.

⁵⁸ Tamże, s.20

Bardzo dobrym punktem wyjścia do rozwijania wrażliwości międzykulturowej może okazać się model M. J. Bennetta⁵⁹. Definiuje on wrażliwość międzykulturową w kontekście indywidualnego rozwoju, w sytuacjach występowania różnic kulturowych. Wyjaśnia, w jaki sposób człowiek rozwija w sobie umiejętność rozpoznawania różnic i życia z nimi: przechodząc od etapu etnocentryzmu, przez pełniejsze diagnozowanie i akceptację różnic, do etapu etnorelatywizmu, na którym może nawet funkcjonować w obrębie różnych światopoglądów. Ten „(...) model rozwoju wyraźnie wskazuje na to, co jest celem uczenia się międzykulturowego: chodzi mianowicie o to, by dojść do etapu, na którym różnice traktuje się jako normalne, stają się one zintegrowane z tożsamością człowieka dzięki temu [może on] odwoływać się do kilku kulturowych układów odniesienia”⁶⁰.

Uczenie się międzykulturowe jest procesem, który wymaga przede wszystkim poznania siebie, miejsca swego pochodzenia, własnych zakorzenionych przekonań, wartości, sposobów porządkowania świata i życia. Rzuca ono wyzwanie naszej tożsamości, ale może też ją wzbogacać. Bennett nadał mu wymiar polityczny, twierdząc, że człowiek uczy się, jak żyć z innymi w różnorodnym świecie, a to jest punkt wyjścia do pokojowego współistnienia.

Czym jest dziedzictwo kulturowe?

Podstawą edukacji regionalnej i międzykulturowej jest dziedzictwo kulturowe. Uświadamia ono nam, skąd wychodzimy, dokąd ciągle powracamy, często po latach nieobecności, niekiedy tylko w myślach, wspomnieniach. Z domu, do domu...? Tego najbliższego, rodzinnego, rozszerzającego się z biegiem czasu o ulicę, kościół, szkołę, wieś, miasto, kraj, krajobraz najbliższej okolicy, ludzi, przyjaźnie, melodię języka, święta, zdarzenia, barwy, dźwięki... Później pojawia się świadomość, iż na tej ziemi przyszliśmy na świat my i nasi rodzice, być może spoczywają tu nasi dziadkowie. Niekiedy dopiero właśnie mogiły najbliższych, na tym konkretnym cmentarzu, pozwalają nam się w pełni zakorzenić. Przekonują, że ten skrawek ziemi jest naszym miejscem w świecie – prywatną, własną ojczyzną. Łączy nas z nią wiele różnorodnych więzi, niezależnie od tego, czy jest piękna świeża zielenią, czy też ponura dymiącymi kominami. Bo to jest nasz dom, okolica, depozyt naszych wzruszeń, dziedzictwo – największa wartość.

Wychowanie to kształtowanie człowieka jako osoby we wszystkich wymiarach. Jest ono niemożliwe bez wartości. Nośnikiem owych wartości jest dziedzictwo

⁵⁹ Tamże, s. 30.

⁶⁰ Tamże, s. 32.

kulturowe, najbliższe człowiekowi przez fakt urodzenia się i życia w konkretnym środowisku. Szkoła na różnych etapach kształcenia, ze względu na swą wychowawczą misję, zobowiązana jest przygotować młodego człowieka zarówno do roli spadkobiercy, jak i współtwórcy, przekonanego o swojej odpowiedzialności za poznanie, ochronę, rozwój i przekazanie wartości dziedzictwa kulturowego (swojej rodziny, wspólnoty lokalnej, regionalnej, narodowej, europejskiej i ogólnoludzkiej) następnym pokoleniom. Graficznie można przedstawić propozycję takiego modelu wychowawczego w postaci drzewa, które symbolizuje rozwój młodego człowieka. Jego pniem, rdzeniem byłoby dziedzictwo kulturowe.

Zasadniczym warunkiem zachowania i rozwoju własnej kultury jest przekaz dziedzictwa kulturowego. Odbywać się on powinien przede wszystkim poprzez poznanie i przyjęcie wartości tkwiących w bezpośrednim, przyrodniczym i kulturowym otoczeniu dziecka. Człowiek jest z natury zdolny do tworzenia i przyjmowania kultury dopiero za sprawą wychowania. Mówiąc o dziedziczeniu kultury, mamy na myśli proces komunikacji międzypokoleniowej. Istotne jest nie tylko to, co jest przekazywane, ale także jak ów przekaz tradycji się odbywa. Nie przyjmuje się jej od poprzedników jako gotowego przedmiotu, przyjmuje się jedynie tę część spuścizny, w stosunku do której występuje wola dziedziczenia. Tradycja ulega zmianom wraz z grupą, która się do niej przyznaje. Stąd np. różne interpretacje tych samych bohaterów narodowych bądź zjawiska negacji tradycji lub jej niektórych elementów w okresach rewolucji i jej rehabilitacja w czasach porewolucyjnych.

Istnieje wiele definicji dziedzictwa kulturowego. Określa się je jako „spuściznę dorobku kulturowego w sferze materialnej i duchowej, jako stan posiadania i wybór”⁶¹. Podkreśla się, że warunkiem jego zachowania i trwania jest jego przekaz. Bardzo ogólna definicja zawarta jest w Rekomendacji Komitetu dla Krajów Członkowskich Rady Europy z 1998 roku: „Dziedzictwo kulturowe zawiera w sobie, wszelkie materialne i niematerialne wyniki ludzkiego wysiłku oraz wszelkie ślady ludzkich działań w środowisku naturalnym”⁶². Według H. Skorowskiego „dziedzictwo kulturowe charakteryzuje się całym sposobem gromadzenia i przechowywania wielorakich wartości: intelektualnych, moralnych, społecznych, religijnych, estetycznych a także w jakimś sensie materialnych”⁶³. D. Simonides, w odniesieniu do regionu, określa je w następujący sposób: „bo tu nie chodzi o folklorystyczne

⁶¹ Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole, red. S. Bednarek. Wrocław 1999, s. 16.

⁶² Tamże, s. 34.

⁶³ H. Skorowski: Antropologiczno-filozoficzne aspekty regionalizmu. Warszawa 1990, s.105.

obrazki, ale o to, co w regionalnej kulturze jest najgłębsze, o ten układ wartości, które są w życiu najważniejsze”⁶⁴.

Stąd zadaniem szkoły i nauczycieli jest wspieranie uczniów w procesie zakorzenia się w konkretnym środowisku, kształtowanie szacunku i zrozumienia dla wartości rdzennych, budzenie afirmatywnego stosunku do własnej kultury, bez umniejszania i deprecjonowania innych kultur. Jednostka powinna zdobyć przekonanie, kim jest, co jest ważne i jakie autorytety wspierają jej kulturę, ponieważ dokonuje wyborów i kształtuje swoją tożsamość w jej różnych wymiarach. Człowiek, jeśli chce w pełni być podmiotem w toczących się procesach społecznych, musi mieć poczucie zakorzenia. Badania socjologiczne jednoznacznie wskazują zagubienie, szczególnie ludzi młodych, we współczesnym świecie, w sytuacji braku możliwości identyfikowania się z bliskim środowiskiem kulturowym, konkretną tradycją. Poczucie tożsamości z jedną kulturą nie wyklucza, lecz wspomaga rozumienie innej czy nawet identyfikację z nią. J. Nikitorowicz podkreśla, iż „edukacja powinna wspierać jednostki i grupy ludzkie w kreowaniu procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej (od tożsamości rodzimej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej poprzez narodową, ku europejskiej i światowej)”⁶⁵ oraz przyczyniać się do zmiany faktycznej współzależności w świadomą solidarność.

Znaczenie kultury uświadamiał nam papież Jan Paweł II. „Wśród różnych doświadczeń mojego posługiwania stale jestem świadomy tego, ile zawdzięczam tutaj temu dziedzictwu wiary, kultury i historii, jakie wyniosłem z mojej ojczystej ziemi. To dziedzictwo stale pozwala mi otwierać się na wielkie bogactwo ludów i narodów. Moje rodzime dziedzictwo nie ogranicza mnie w sobie, ale pomaga odkrywać i rozumieć innych”⁶⁶.

Jest ono nośnikiem wielorakich wartości: intelektualnych, moralnych, społecznych, religijnych, estetycznych i materialnych. Wartości te są nieodzowną przestrzenią funkcjonowania człowieka i jego zakorzenia w wielkim świecie. Tym samym

⁶⁴ O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie. MEN, „Biblioteczka reformy” nr 24, Warszawa 2000, s. 16.

⁶⁵ J. Nikitorowicz: Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych. W: Edukacja wobec ładu globalnego, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk. Warszawa 2002, s. 44.

⁶⁶ http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1988/october/documents/hf_jp-ii_spe_19881016_pellegrini-polacchi_pl.html, 21.11. 2006 r.

dziedzictwo kulturowe małej i dużej ojczyzny tworzy przestrzeń integralnego rozwoju człowieka i realizowania własnej osobowej podmiotowości⁶⁷.

Dziedzictwo kulturowe w międzynarodowych i krajowych unormowaniach prawnych

O randze dziedzictwa kulturowego świadczą dotyczące go międzynarodowe i krajowe unormowania prawne. W kwestii prawa człowieka do własnego dziedzictwa kulturowego wypowiada się społeczność międzynarodowa w licznych dokumentach. Wśród nich do podstawowych należą:

- ⇒ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, która wśród podstawowych praw wymienia prawo do swobodnego uczestnictwa w życiu kulturowym społeczeństwa i do stowarzyszania się (ONZ, 1948 r.);
- ⇒ Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, uznający prawo osoby do własnej, etnicznej kultury, języka, i wierzeń (1997).

O zachowaniu i ochronie dziedzictwa kulturowego w sposób szczegółowy mówią też inne dokumenty międzynarodowe, podkreślając niepowtarzalność wszystkich kultur, potrzebę poszanowania różnorodności kulturowej i regionalnych aspektów kultury jako czynnika gwarantującego zachowanie własnej tożsamości, sprzyjającego porozumieniu pomiędzy narodami oraz przyczyniającego się do budowania demokracji. Warto tu wymienić:

- ⇒ *Europejską Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* – dokument Rady Europy (1950 r.);
- ⇒ *Konwencję ramową o ochronie mniejszości narodowych* – dokument Rady Europy ratyfikowany przez parlament RP w maju 2000 r.;
- ⇒ *Europejską Kartę Języków Regionalnych i Mniejszościowych* – dokument Rady Europy z 1992 r., który obecnie jest przedmiotem wstępnych prac Sejmu RP;
- ⇒ Dokument Krakowskiego Sympozjum na temat dziedzictwa kulturalnego państw uczestniczących w KBWE z 7 czerwca 1991 r.;

⁶⁷ H. Skorowski: Europa ojczyzn. Aksjologiczny wymiar narodowego dziedzictwa kulturowego w kontekście integracji europejskiej. W: *Disputationes ethicae*. Częstochowa, 2002, s. 108.

- ⇒ Rekomendację No. R (98)5 Komitetu Ministrów do Krajów Członkowskich dotyczącą edukacji w zakresie dziedzictwa, przyjętą przez Komitet Ministrów 17 marca 1998 r. na 623. spotkaniu zastępców ministrów;
- ⇒ *Rekomendację o Ochronie Folkloru i Sztuki Ludowej* uchwaloną na 25. sesji Konferencji Generalnej UNESCO w Paryżu, 15 listopada 1989 r.;
- ⇒ *Ateńską Kartę Praw mniejszości* uchwaloną przez Europejski Kongres Praw Mniejszości i narodów w dniach 10–13 grudnia 1992 r. w Atenach⁶⁸.

Dziedzictwo kulturowe oraz wynikające z niego prawa człowieka i wspólnoty regionalnej objęte są także ochroną prawną w Polsce. Zapewnia ją Konstytucja RP w skali kraju. Ustawa zasadnicza w sposób wyraźny podkreśla wartości narodowego społeczeństwa: „(...) my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej (...) wdzięczni naszym przodkom za (...) kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu i ogólnoludzkich wartościach (...) zobowiązani, by przekazać przyszłym pokoleniom wszystko, co cenne z ponadtysiącletniego dorobku” (preambuła); „Rzeczpospolita Polska (...) strzeże dziedzictwa narodowego” (art. 5); „Rzeczpospolita Polska stwarza warunki upowszechniania i równego dostępu do dóbr kultury, będącej źródłem tożsamości narodu polskiego, jego trwania i rozwoju” (art. 6).

W preambule do ustawy o systemie oświaty czytamy, iż obowiązkiem szkoły w Polsce jest takie kształcenie i wychowanie, które „służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”⁶⁹.

Województwo śląskie jako region administracyjny

Wskazywanie specyficznych cech obecnego województwa śląskiego wymaga nawiązania do zjawiska transgraniczności. Dla kształtowania się poczucia tożsamości regionalnej, a narodowej przede wszystkim, istotną rolę odegrały procesy formowania się państw narodowych zachodzące w Europie Zachodniej w XIX wieku. Rozwijały się regiony, kształtowała się tożsamość ich społeczeństw. W rozwoju państw Europy Środkowej i Wschodniej zabrakło tego etapu w XIX wieku, ponieważ były one podzielone na trzy wielkie imperia: pruskie (potem niemieckie), au-

⁶⁸ Cyt. za: O edukacji regionalnej..., op. cit., s. 8–9.

⁶⁹ Tamże, s. 9–10.

striackie (później austrowęgierskie) i rosyjskie. Na ziemiach polskich podzielonych między zaborców nie było warunków ani do rozwoju tożsamości narodowej, ani regionalnej. Granice państwowe tych państw, ustanawiane w traktatach pokojowych po I i II wojnie światowej, lekcewały historyczne powiązania regionalne, często dzieląc regiony. Uwarunkowania te spowodowały, że w zasadzie we wszystkich tych państwach występuje zjawisko regionów transgranicznych lub regionów o charakterze transgranicznym. Taki charakter ma Górny Śląsk i Śląsk Cieszyński w stosunku do Ślązaków zamieszkujących Republikę Czeską, a wcześniej Czechosłowację. Należy również wskazać na efekty silnych migracji, często przymusowych, części ludności do wyjazdu do innych państw. Migranci ci do dziś zachowują ważne elementy tożsamości kulturowej (gwarę śląską), choć zamieszkują daleko od granicy. Górny Śląsk jest więc regionem transgranicznym i regionem o charakterze transgranicznym⁷⁰.

W wyniku reformy administracyjnej kraju w 1997 roku powstało województwo śląskie. Obecnie zajmuje ono zaledwie 12 294 km² (niecałe 4% powierzchni kraju), a zamieszkuje je aż ponad 4 mln 830 tys. ludności (12,5% ogółu ludności Polski). Jest wyjątkowo zróżnicowane pod względem geograficzno-przyrodniczym, społecznym i kulturowym.

Składa się bowiem, pod względem tożsamości mieszkańców, z czterech części: częstochowskiej, zagłębiowskiej, części związanej z Podbeskidziem i górnośląskiej. Z punktu widzenia rozwoju historycznego województwo śląskie można podzielić na: Górny Śląsk, Zagłębie Dąbrowskie (część dawnego Królestwa Polskiego) oraz zachodnią część Ziemi Krakowskiej. W latach niewoli narodowej znajdował się tu „trójkąt trzech cesarzy” (obecnie miejsce to znajduje się między Mysłowicami i Sosnowcem, gdzie Biała i Czarna Przemsza łączy się w Przemszę). Po III rozbiorze Polski właśnie tutaj stykały się granicami trzy największe potęgi ówczesnej Europy: Rosja, Austria i Prusy. Ten dawny punkt graniczny obrazowo wskazuje na fakt, iż część dzisiejszego województwa śląskiego znajdowała się pod zaborem rosyjskim (Zagłębie Dąbrowskie i duża część częstochowskiego), inna pod wpływem zaboru austriackiego (wschodnie tereny województwa), część zachodnia zaś była pod wpływem niemieckim. Natomiast część górnośląska nigdy nie znajdowała się pod zaborami, lecz należała do państwa niemieckiego.

O wielokulturowości województwa świadczy również fakt, iż jest ono obszarem, gdzie występuje kilka religii. Obok dominującej religii katolickiej, w części górnośląskiej województwa, szczególnie na Śląsku Cieszyńskim i na Podbeskidziu, bardzo żywy jest protestantyzm. Na terenie Zagłębia – dawnej części zaboru rosyjskiego – obecna jest religia prawosławna z czynną parafią w Sosnowcu. W nie-

⁷⁰ J. Wódz: Wielokulturowość województwa śląskiego jako atut w procesie przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. W: *Disputationes ethicae*, op. cit, s. 137–141.

wielkim stopniu, jako pozostałość po ważnej przed II wojną światową społeczności żydowskiej, występuje judaizm. W Gliwicach znajduje się parafia katolicka obrządku ormiańskiego.

Wyjątkowość województwa polega na jego wielowarstwowej, głębokiej wielokulturowości. W warunkach rewitalizacji tożsamości regionalnej w regionie nie doprowadziła ona do konfliktów. Nie oznacza to, że nie dochodzi do niewielkich nieporozumień – które wymagają doskonalącej współpracy i współdziałania, szczególnie w zakresie sprawowania władzy poprzez partnerstwo społeczne i rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Niezwykle istotne jest pogłębione poznanie przez mieszkańców różnorodnego dziedzictwa kulturowego poszczególnych części województwa i dostrzeżenie jego atutów w funkcjonowaniu w Unii Europejskiej.

Specyfika Górnego Śląska jako regionu historycznego

Górny Śląsk to dawny region historyczny, znajdujący się obecnie w dwu województwach Polski: śląskim i opolskim, a częściowo także w Republice Czeskiej. Jest on tylko częścią wielokulturowego województwa śląskiego (48%), tworzącego – wraz z Zagłębiem Dąbrowskim oraz dawnymi województwami: bielskim i częstochowskim – nowy region administracyjny. Usytuowany w centrum Europy Górny Śląsk był terenem, na którym krzyżowały się ważne trakty handlowe. Już od czasów starożytnych przebiegał tędy szlak bursztynowy – z Włoch przez Czechy nad Morze Bałtyckie – a od wczesnego średniowiecza trakt handlowy, ze Wschodu na Zachód – znad Morza Czarnego przez Kijów, Kraków i Wrocław do Norymbergi. Inny rodzaj kontaktów, których przez wieki doświadczali mieszkańcy Górnego Śląska, wynikał z jego położenia geopolitycznego. Na tym obszarze ścierały się wpływy czeskie, morawskie, węgierskie, austriackie, pruskie, niemieckie i polskie. Wskutek wojen i układów politycznych często zmieniała się przynależność państwowa Śląska: od IX do końca X wieku był pod wpływami Moraw i Czech, następnie od 990 roku do połowy XIV wieku znajdował się w państwie polskim, potem ponownie (przez ok. 200 lat) w Królestwie Czech, następnie od 1526 roku (przez ponad 200 lat) w monarchii Habsburgów, a od 1740 roku w państwie pruskim, następnie w cesarstwie niemieckim. W wyniku trzech powstań i plebiscytu, w 1922 roku – po sześciu wiekach odłączenia – do Polski powróciła część (wschodnia) Górnego Śląska, z której utworzono Województwo Śląskie, reszta dopiero po II wojnie światowej została włączona do Polski.

Jako jedyne w II Rzeczypospolitej, Województwo Śląskie posiadało autonomię i swój parlament – Sejm Śląski. Mogło też zawierać umowy gospodarcze z innymi państwami. Około połowy wypracowanego tu dochodu pozostawało na miejscu. Po

II wojnie światowej przymusowo wywożono stąd Niemców i osiedlano ludność z kresów wschodnich oraz z innych części Polski. Rozpoczęta też wówczas żywiołowa industrializacja spowodowała nowe fale migracji – napływ ludzi szukających tu dobrobytu i pracy w miejscowych kopalniach i hutach.

Rdzenna ludność Górnego Śląska zachowała duże poczucie odrębnej tożsamości, identyfikuje się ze swoją małą ojczyzną, a zwłaszcza piękną, starą gwara śląską, owym „jądrem polskiej mowy, językiem Rejów i Kochanowskich”, jak określał ją Aleksander Brückner⁷¹. W wielu przypadkach między przybyszami a ludnością rdzenną narosły trudne do przezwyciężenia bariery, resentymenty, mity i dystanse społeczne, utrwaliły się stereotypy, które utrudniają głębszą integrację. Liczebnie zaznacza się już przewaga ludności napływowej nad rodowitymi Ślązakami. Wskutek deformującego wpływu realnego socjalizmu i polityki władz centralnych część z nich wyjechała do Niemiec, inni z kolei, nieliczni, określają się obecnie jako mniejszość niemiecka w Polsce. W odczuciu coraz większej grupy mieszkańców Górny Śląsk nosi wszelkie cechy kolonii wewnętrznej w podstawowych wymiarach relacji między centrum a peryferiami.

Wspomniane usytuowanie Górnego Śląska na skrzyżowaniu międzynarodowych traktów handlowych, pograniczne położenie między Polską, Czechami a Niemcami powodowało, iż jego mieszkańcy żyli w ramach różnych systemów polityczno-prawnych – monarchii: polskiej, czeskiej, węgierskiej, habsburskiej, pruskiej i niemieckiej. Wielowiekowe funkcjonowanie Śląska jako regionu pogranicza społeczno-kulturowego sprzyjało napływowi – już od wczesnego średniowiecza – na ten obszar różnorodnej pod względem narodowym i etniczno-językowym ludności, ścieraniu się różnych wpływów kulturowych, a w konsekwencji kształtowaniu się specyficznego układu identyfikacji etnicznych i narodowych. Począwszy od połowy XVIII wieku, pod wpływem polityki władz pruskich zostało zapoczątkowane różnicowanie się społeczno-ekonomiczne, kulturowe i językowe mieszkańców Śląska. Ich tożsamość kulturowa kształtowała się pod wpływem trzech kultur: polskiej, czeskiej i niemieckiej, czego wyrazem jest obecność czechizmów i germanizmów w dialekcie śląskim. W polskiej literaturze etnograficznej XIX i XX wieku nazwą „Ślązacy” określano tylko autochtoniczną ludność pochodzenia słowiańskiego, mówiącą przeważnie lokalnymi dialektami języka polskiego (na południu także czeskiego), określaną jako polska. Grupa ta wytworzyła tradycyjną kulturę ludową, bardzo bogatą i zróżnicowaną (odrębne gwary śląskie, stroje, folklor muzyczny, budownictwo, sztukę i literaturę ludową, zwyczaje i obrzędy), wciąż żywą w czasach współczesnych. Pod względem religijnym przeważają wśród Ślązaków katolicy, ale (głównie na Śląsku Cieszyńskim i w okolicach Pszczyny) znaczna część ludności jest wyznania ewangelickiego, a przed II wojną światową żyła tu także ludność wyznania mojżeszowego.

⁷¹ Cyt. za: J. Miodek: *Śląska ojczyzna polszczyzna*. Katowice 1991, s. 16.

Specyficzna przeszłość regionu, m.in. ciężkie doświadczenia totalitaryzmów w XX wieku, wymagały od Ślązaków dokonywania trudnych wyborów, co spowodowało ukształtowanie się różnych identyfikacji narodowych: polskiej, czeskiej, niemieckiej lub trwanie przy śląskości. W 1997 roku działacze Ruchu Autonomii Śląska oraz Śląskiego Związku Akademickiego podjęli próbę zarejestrowania Związku Ludności Narodowości Śląskiej. Ani sądy polskie, ani Trybunał Praw Człowieka w Strasburgu nie znalazły podstaw do zarejestrowania tej organizacji. W spisie powszechnym w 1991 roku w Czechosłowacji narodowość śląską zadeklarowało 44 556 osób, a w 2002 roku w Polsce – ok. 173 200. Ślązaków identyfikujących się z niemiecką opcją narodową (ok. 60–80 tys.) zrzeszają obecnie stowarzyszenia: Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Niemców, Niemiecka Wspólnota Robocza „Pojednanie i Przyszłość”, Związek Młodzieży Mniejszości Niemieckiej. Migracje ludności po II wojnie światowej i uprzemysłowienie regionu zmieniły skład zbiorowości mieszkańców Górnego Śląska. Dlatego terminem „Ślązacy” można nazywać nie tylko autochtoniczną ludność polską, lecz także mieszkańców regionu o niemieckiej opcji narodowej, grupę określających swą narodowość jako śląską oraz ludność napływową, żyjącą tu od kilku pokoleń, w rodzinach mieszanych, identyfikującą się ze Śląskiem i jego dziedzictwem kulturowym.

Współczesne struktury administracyjne nie mają odniesienia do historycznego regionu Górnego Śląska. Terytorium wielokrotnie kawałkowano, dzielono, przykrawano pod zmienne sytuacje polityczne i koniunktury sił politycznych mających swe ośrodki decyzyjne poza regionem⁷². Przez wieki był to teren wielkich migracji, dobrowolnych i wymuszonych. Region ten i jego mieszkańców postrzegano i nadal często postrzega się przez pryzmat utrwalonych, negatywnych stereotypów. O problematycznym statusie Górnego Śląska świadczy także wielość i różnorodność określeń, którymi był i jest nazywany: region pograniczny, peryferyjny, narożnikowy, transgraniczny, perła w koronie, szmaragd Europy, pomost do Europy, problem socjologiczny, pokój przechodni, szczególny przypadek kulturowy, nieznaną kraj.

Wszystkie te wymienione wyżej fakty wpłynęły na ukształtowanie się specyficznego, różnorodnego dziedzictwa kulturowego regionu, tworzonego w ciągu wieków przez Polaków, Czechów, Morawian, Niemców, Żydów, a także w mniejszym zakresie przez przedstawicieli innych narodowości: Szkotów, Włochów czy Ormian.

⁷² E. Chojecka (red.), J. Gorzelnik, I. Kozina, B. Szczypka-Gwiazda: *Sztuka Górnego Śląska od średniowiecza do końca XX wieku*. Katowice 2004, s. 9.

Szmaragd Europy

Dziedzictwa Górnego Śląska nie sposób zrozumieć, patrząc na nie tylko z polskiej perspektywy, ponieważ jego rozwój przez sześć wieków przebiegał poza państwem polskim i nurtem polskiej kultury. Nie należał on bowiem do Rzeczypospolitej szlacheckiej i nie doświadczył zaborów ani XIX-wiecznych powstań narodowych. Obce były mu modele kultury polskiej, które znamy jako szlachecki sarmatyzm i polski romantyzm, a także ukierunkowania na Litwę i Ruś, na Orient. W świadomości jego mieszkańców nie funkcjonował poetycki obraz krajobrazu ze szlacheckimi dworami lecz z familokami i symboliką kopalnianej hałdy. Tereny Górnego Śląska od wczesnego średniowiecza były obszarem wpływów kulturowych, dochodzących zarówno z południa, jak i zachodu Europy. Rezultatem położenia geopolitycznego było bezpośrednie przeszczepianie na ten obszar wyższych form życia cywilizacyjnego i duchowego. Przejęto nowy typ gospodarki rolnej i organizacji miast, system lenny, powstawały nowe rzemiosła, utrzymywano kontakty z ośrodkami intelektualnymi, zwiększała się liczba studiujących z różnych warstw społecznych. Warto powtórzyć za H. Baryczem: „jeśli Wielkopolska dała narodowi organizację państwową, Małopolska język literacki, a Mazowsze pierwszorzędną, prężną żywiol kolonizatorsko-pionierski, to Śląsk – wyższe formy życia cywilizacyjnego i wielki wkład pracy duchowej, śmiało pod tym względem rywalizując z drugą pod względem uzdolnień i osiągnięć intelektualnych dzielnicą Polski, mianowicie Małopolską”⁷³. Promieniowanie ze Śląska na ziemię polską cywilizacji i kultury, przyjętej wcześniej z Czech i Niemiec, określano w średniowieczu jako rozchodzenie się światła ze Śląska – lux ex Silesia.

Górny Śląsk ze swoim dziedzictwem kulturowym jest wzorcowym przykładem wielokulturowości. Bardzo trafnie jego charakter oddaje metaforyczne określenie go jako „szmaragdu Europy”. Zawdzięczamy je niemieckiemu poecie z XVII wieku, mieszkającemu we Wrocławiu Henrykowi Muhlpfortowi, który w swoim wierszu tak właśnie nazwał Śląsk. Arcybiskup Alfons Nosol interpretował to określenie następująco: „Szmaragd to swoisty kamień szlachetny, przybywa mu na blasku, na wartości i oczywiście na cenie, jeżeli ma w sobie jak najwięcej domieszek. Taką krainą z wieloma domieszkami, wymiarami kulturowymi, cennymi dobrami jest właśnie nasza śląska kraina (...) I niech ta szmaragdowość (...) całej naszej śląskiej krainie da jak najwięcej powodów do dumy, do radości i szczęścia”⁷⁴. Do tej „szmaragdowej tradycji” nawiązał Kościół Lutherański na Śląsku. Śląski Szmaragd jest nagrodą Biskupa Diecezji Katowickiej Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w Polsce, przyznawaną wybitnym przedstawicielom regionu za szczególne osią-

⁷³ H. Barycz: Śląsk w polskiej kulturze umysłowej. Katowice 1979, s. 18.

⁷⁴ <http://indeks.uni.opole.pl/22/inauguracja.htm>, 8.03.2006 r.

gnięcia w dziedzinie ekumenizmu, tolerancji, pojednania między narodami i integracji europejskiej. Kapituła nagrody przyznaje Śląski Szmaragd za wybitne osiągnięcia w odkrywaniu prawdy o Śląsku, przerzucanie pomostów ponad śląskimi podziałami kulturowymi, narodowościowymi i religijnymi. Śląsk, jako pogranicze wielokulturowe, wielonarodowe i wielowyznaniowe, wniósł i wnosi znaczący wkład we współczesne procesy integracyjne naszego kontynentu, dokonujące się dzięki charyzmie wielu osób cieszących się autentycznym uznaniem. Nagroda wręczana jest w dniu Święta Reformacji, co nadaje jej wymiar ekumeniczny.

Pierwszymi laureatami Śląskiego Szmaragdu (w 2004 roku) zostali: metropolita górnośląski arcybiskup Damian Zimoń oraz były premier Jerzy Buzek. W swojej wypowiedzi arcybiskup Zimoń podkreślił, że traktuje nagrodę jak symbol wyznaniowej i kulturowej różnorodności Śląska: „Szmaragd Śląska to jakby nowa jakość – to jedność, to ekumenizm, to wychylenie w przyszłość, bo wszyscy jesteśmy dziećmi jednego Boga. Tak zawsze tutaj było. To dla mnie specyficzna nagroda, bo taka jest ta współczesna cywilizacja i kultura. Śląsk jest katolicki, ale i ewangelicki, przemysłowy, ale i kultura się tu rozwija. Jest polski, ale są i mniejszości narodowe. Ta nagroda symbolizuje pluralizm współczesnego społeczeństwa”⁷⁵.

W 2005 roku laureatami zostali: prof. Ewa Chojecka – wybitny historyk sztuki, przez wiele lat związana z Uniwersytetem Śląskim – oraz redaktor Krzysztof Karwat – publicysta „Dziennika Zachodniego”, autor książek o skomplikowanej problematyce Górnego Śląska. W swojej wypowiedzi podczas wręczania tej nagrody prof. Ewa Chojecka odwołała się do tradycji biblijnej, charakteryzując specyfikę dziedzictwa Górnego Śląska: „Dwa tysiące lat temu, w ówczesnej powszechnej opinii Samarytanin to znienawidzony innowierca, któremu wody nie wolno było podać, a siedziby jego należało omijać. Trzeba było niemało odwagi cywilnej i siły niepoddawania się presji stereotypów, aby pokazać Samarytanina jako ludzkiego, współczującego bliźniego – wbrew opinii sług świątynnych i uczonych w piśmie. Tu na Śląsku ta biblijna przypowieść zyskuje niepokojącą analogię – i tu istnieje syndrom Samarytanina, tyle że inaczej nazwanego: „wasserpolak”, „heretyk”, „Niemiec”, „volksdeutsch”, w najlepszym razie „hanys”. Kiedy jednak zdobyć się na odwagę i podjąć trud odrzucenia owych zakisłych pojęć, dekretowanych przez ignorancję i prostackie dyktatorskie koniunktury, odsłaniać się pocznie obraz tej Ziemi w całym bogactwie wielorakiego dziedzictwa kulturowego: jest tu XX-wieczna nowoczesność w wydaniu II Rzeczypospolitej i Republiki Weimarskiej, spuścizna pruska i austriacka, wreszcie niebagatelna czeska: zabytki fryderycjań-

⁷⁵ http://dziennik.pap.com.pl/?dzial=POL&poddzial=SPN&id_depeszy=15339674, 8.03.2006 r.

skiej industrializacji, świetność historyzmów, europejska moderna i awangarda. To są najprawdziwsze szmaragdowe skarby tej Ziemi”⁷⁶.

Zadaniem współczesnej edukacji w regionie jest doprowadzenie do takiego stanu, aby wspomniana szmaragdowość dziedzictwa Górnego Śląska zaczęła powszechnie funkcjonować w świadomości jego mieszkańców jako wyjątkowe, żywe bogactwo kultury materialnej i duchowej, które nie tylko świadczy o przeszłości, ale nadal kształtuje ich tożsamość kulturową i otwartość na inne kultury. Poznawanie, odkrywanie dziedzictwa kulturowego regionu w jego wymiarze aksjologicznym jest jak próba dotarcia do ukrytej pod wodą części góry lodowej. Wymaga trudu poznania i zrozumienia przeszłości i podstaw kultury regionu. Bardzo istotny jest sposób interpretowania złożonej spuścizny kulturowej. Zbyt powierzchowne jej traktowanie, sprowadzanie do tradycji kulinarnych czy nieprzemyślanych popisów gwary śląskiej niewiele ma wspólnego z rozumieniem fenomenu kultury ludowej; prowadzi do zaszeregowania jej do kultury niższej. Nie należy też ograniczać edukacji regionalnej do przyswojenia znaczeń kulturowo zastanych, do jednostronnej transmisji dużej liczby informacji o regionie, ponieważ blokują one autonomię intelektualną ucznia i jego refleksyjność, które są warunkiem krytycznego rozumienia treści kultury i kształtowania własnej perspektywy oglądu regionalnej rzeczywistości. Istnieje zatem konieczność wzmocnienia europejskiego wymiaru edukacji regionalnej poprzez pogłębianie osobistych doświadczeń nauczycieli i uczniów w budowaniu ich wiedzy o wielokulturowości regionu z wykorzystaniem ICT oraz nowatorskich metod i narzędzi pedagogicznych. Ułatwiają one zarówno transfer wiedzy, jak i kształcenie kompetencji informatycznych, komunikacyjnych, etnokulturowych i interkulturowych. Sprzyjają nowemu spojrzeniu na dziedzictwo lokalne, regionalne, narodowe i europejskie poprzez dostrzeganie wkładu ludzi różnych kultur w jego rozwój. Pozostając w szmaragdowej konwencji, można edukację regionalną przyrównać do misternego szlif, kunsztownej oprawy, której potrzebuje każdy szlachetny kamień, także szmaragd, żeby zostać dostrzeżonym i zachwycać, fascynować swym niezwykłym blaskiem.

⁷⁶ „Ewangelik” 2005, nr 4, s. 31–33; <http://www.luteranie.pl/pl/index.php?D=699>, 8.03.2006 r.

Propozycje tematyki WebQuestów z zakresu dziedzictwa kulturowego regionu

Proponowane tematy ujęte zostały w cztery kręgi problemowe i sformułowane po to, by wywołać refleksję nad źródłami, korzeniami naszej tożsamości kulturowej oraz nad naszą odpowiedzialnością za stan, ochronę i rozwój dziedzictwa kulturowego. Taka refleksja i dyskusja z naszymi uczniami powinna poprzedzić decyzję o wyborze tematów do konstruowania WebQuestów.

1. Krajobraz kulturowy, otoczenie, przestrzeń religijna jako wyznaczniki naszej tożsamości.
 - ⇒ Każde miejsce opowiada swoją historię – rzecz o dziedzictwie kulturowym mojej rodziny, miejscowości.
 - ⇒ Wędrówki po miejscach symbolicznych i mitycznych regionu.
 - ⇒ „Pamiętajmy o ogrodach” – przyroda wokół nas.
 - ⇒ Jakie zabytki z Górnego Śląska chciałbyś odbudować?
 - ⇒ Chrońmy zabytki techniki, dzieła ludzkich umysłów i rąk.
 - ⇒ Odkrywamy tajemnice śląskich zamków i pałaców.
 - ⇒ Krajobraz kulturowy polityką kształtowany (np. architektura Katowic).
 - ⇒ Podróże wehikułem czasu przez Górny Śląsk.
 - ⇒ Symbolika drewnianych kościołów, kapliczek i krzyży przydrożnych.
 - ⇒ Jakie krajobrazy Twojej okolicy, regionu chciałbyś zachować, a jakie zmienić? Uzasadnij.
2. Mieszkańcy tej ziemi.
 - ⇒ Żywoty niepokornych ludzi tej ziemi (np. ks. Jan Dzierżon, Paweł Stalmach, Józef Lompa, ks. Józef Szafranek, Karol Miarka).
 - ⇒ Przedziwne losy „diabła” i „kopciuszka” ze Śląska – rzecz o Karolu Goduli i Joannie von Schaffgotsch.
 - ⇒ Górnośląskie rody, ich rodowody, siedziby, działania.
 - ⇒ Twórcy śląskiego przemysłu.
 - ⇒ Żywoty kobiet podziwu godne.
 - ⇒ Dlaczego Eva von Tiele-Winckler zamieszkała w drewnianej chatce?

- ⇒ Twórcy kultury z Górnego Śląska, ich dzieła (np. Joseph von Eichendorf, Horst Bienek).
 - ⇒ Ślązacy poza swoją ojcowizną: w Teksasie, na Wschodzie i Zachodzie.
 - ⇒ Dziedzictwo śląskich Żydów.
 - ⇒ Spod Góry Ararat do Polski i na Śląsk – śladami dziedzictwa kulturowego potomków Noego.
3. Śląsk dla Polski, Europy i świata.
- ⇒ Dominikański szlak kulturowy św. Jacka w Europie.
 - ⇒ Dlaczego krater na Wenus nazwano imieniem Marii Cunitz?
 - ⇒ Humanisci z Górnego Śląska (np. profesorowie: Ryszard Gansiniec, Konstanty Michalski, Rudolf Ranhoszek).
 - ⇒ Śladami śląskich misjonarzy.
 - ⇒ Wynalazcy ze Śląska: Oskar Troplowitz, Vincenz Priessnitz.
 - ⇒ W poszukiwaniu rzeźb Theodora Erdmanna Kalidego i Augusta Kissa.
 - ⇒ Śląscy nobliści: Kurt Adler, Otto Stern.
 - ⇒ Henryk Sławik – Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata.
 - ⇒ Uniwersalne wartości muzyki Henryka Mikołaja Góreckiego i Wojciecha Kilara.
 - ⇒ Pisarze i poeci, współcześni twórcy kultury z Górnego Śląska.
4. Spadkobierca i współtwórca – moja postawa wobec dziedzictwa regionu
- ⇒ Stereotypy i uprzedzenia w postrzeganiu Górnego Śląska i jego mieszkańców.
 - ⇒ Ślązak, Polak czy Niemiec? Wyjaśnij dylematy śląskiej tożsamości.
 - ⇒ Ptaki, krzaki czy pniaki? Kim jesteś: przelotnym ptakiem czy drzewem zakorzenionym w rodzimej glebie?
 - ⇒ Co mógłbyś zrobić dla swojej małej ojczyzny, by zaznaczyć swój ślad w łańcuchu pokoleń?
 - ⇒ Jakie zabytki wpisałbyś na Listę Światowego Dziedzictwa UNESCO?
 - ⇒ Przyroda ostrzega – twój pomysł na zrównoważony rozwój regionu.
 - ⇒ Zaproponuj koncepcję strategii rozwoju regionu nowoczesnego i przyjaznego dla ciebie, twoich dzieci i wnuków.
 - ⇒ Jakie miejsca znaczące w regionie należałoby chronić jako istotne składniki regionalnej, narodowej i europejskiej tożsamości?

- ⇒ Twój region w Europie.
 - ⇒ Jakie zwyczaje i obrzędy pragnąłbyś zachować dla swoich dzieci i wnuków?
5. W wyniku przeprowadzonych konsultacji z partnerami projektu oraz badań ankietowych wśród nauczycieli ze szkół uczestniczących w projekcie ustalono następujące obszary tematyczne, których dotyczyć będą treści konstruowanych WebQuestów:
- ⇒ Prezentacja przeszłości swojej miejscowości, regionu.
 - ⇒ Odkrywanie postaci, których działalność w istotny sposób wpłynęła na rozwój cywilizacyjny, kulturalny i moralny danej części Europy.
 - ⇒ Śladami zabytków kultury, jej twórców i mecenasów.
 - ⇒ Prezentacja pomysłów, projektów wspólnych przedsięwzięć uczniów szkół partnerskich na rzecz swoich regionów, miejscowości, szkół i wspólnej Europy.
 - ⇒ Odkrywanie i prezentowanie przykładów współpracy i współdziałania ludzi różnych kultur, religii i narodowości w swoich regionach, w przeszłości i współcześnie.
 - ⇒ Miejsca mityczne i symboliczne regionów partnerskich.
 - ⇒ Identyfikacja współczesnych problemów swoich miejscowości, regionów.
 - ⇒ Odkrywanie dziedzictwa mniejszości narodowych i etnicznych.
 - ⇒ Założenie i prowadzenie wspólnej firmy.

Literatura pomocnicza

Album pisarzy śląskich, red. J. Moskał, S. Wilczek. Katowice 1972.

Barycz H.: Śląsk w polskiej kulturze umysłowej. Katowice 1986.

Baumann-Szulakowska J.: Polska kultura muzyczna na Śląsku Górnym i Cieszyńskim w latach 1922–1939. Katowice 1994.

Bazielich B.: Sztuka ludowa na Śląsku. Katowice 1986.

Bazielich B.: Śląskie stroje ludowe. Katowice 1998.

Bąk S.: Mowa polska na Śląsku. Wrocław – Warszawa – Gdańsk 1974.

- Bienek H.: Brzozy i wielkie piece. Dzieciństwo na Górnym Śląsku. Gliwice 1991.
- Bienek H.: Pierwsza Polka. Katowice 1994.
- Bieniasz S.: Losy Górnoszlązaków w XX wieku. Gliwice.
- Błaszczak-Waławik M., Błasiak W., Nawrocki T., Górny Śląsk – szczególny przypadek kulturowy. Warszawa 1990.
- Bonczyk N.: Góra Chełmska: Góra Św. Anny – wspomnienia z roku 1875. Opole 1985.
- Bonczyk N.: Stary kościół miechowski. Oprac. W. Szewczyk. Katowice 1987.
- Boras Z.: Książęta piastowscy Śląska. Katowice 1974.
- Borek H.: Wśród śląskich nazw. Opole 1991.
- Bukowska-Floreńska I.: Społeczno-kulturowe funkcje tradycji w społecznościach industrialnych Górnego Śląska. Katowice 1997.
- Christoph H.: John Baidon. Katowice 1999.
- Cohn J.: Historia gminy synagogałnej w Katowicach na Górnym Śląsku. Katowice 2004.
- Czaja S., Zieliński T.: Weekendowe wędrówki: Górny Śląsk, Wyżyna Krakowsko-częstochowska. Katowice 2001.
- Czapliński M., Kaszuba E., Wąs G., Żerelik R.: Historia Śląska. Wrocław 2002.
- Cząstka-Szymon B., Ludwig J., Synowiec H.: Mały słownik gwary Górnego Śląska. Katowice 1999.
- Czembor H.: Ewangelicki kościół unijny na Polskim Górnym Śląsku 1922–1939. Katowice 1993.
- Czubala D., Czubalina M., Wilkoń A.: Boju, boju, bojka. Wybór baśni śląskich. Katowice 1987.
- Damrot K.: Z niwy śląskiej. Wiersze. Mikołów 1922.
- Dobrowolski T.: Sztuka na Śląsku. Katowice 1948.
- Drabina J.: Górny Śląsk. Wrocław 2002.
- Drabina J.: Historia miast śląskich w średniowieczu. Kraków 2000.

- Drabina J.: Życie codzienne w miastach śląskich w XIV–XV wieku. Opole 1991.
- Drobny S.: Ksiądz Alojzy Jan Ficek. Katowice 1996.
- Duliasz R., Hibszer A.: Województwo śląskie – przyroda, gospodarka, dziedzictwo kulturowe. Krzeszowice 2004.
- Dworak S.: Karol Godula, pionier przemysłu cynkowego na Górnym Śląsku. Opole – Ruda Śląska 1985.
- Dyba K.: Historia na ulicach Katowic. Katowice 1998.
- Dyba K.: *Powrót śląskiego krajobrazu*. „Krajobrazy dziedzictwa narodowego” 2002, nr 3.
- Dyba M.: Drogi Ślązaków do wiedzy, Katowice 1997.
- Dyba M.: Śląskie drogi. Katowice 1992.
- Dygacz A.: Śląskie pieśni ludowe. Katowice 1995.
- Działalność społeczno-narodowa i polityczna kobiet na Górnym Śląsku w XX wieku, red. H. Karczyńska. Opole 1997.
- Eichendorff J.: Gedichte = Wiersze. Racibórz 1990.
- Fenomen miejsca. Rzec o historycznych dzielnicach mieszkalno-przemysłowych na przykładzie osiedli Giszowiec i Nikiszowiec w Katowicach. Katowice 2000.
- Gałęcka-Paduchowa A.: Kapliczki przydrożne ziemi raciborskiej. Katowice 1997.
- Gerlich H., Gerlich M. G.: Sacrum, rodzina, tradycja. Świętowanie roku kościelnego w tradycyjnej kulturze plebejsko-miejskiej Górnego Śląska. Katowice 1995.
- Gerlich M.: Tradycyjne wierzenia śląskie. Wrocław 1992.
- Gładysz A.: Jan Nikodem Jaroń. Katowice 1961.
- Głazek D.: Domus Celeberrima. Architektura sakralna (katolicka) przemysłowej części Górnego Śląska 1870–1914. Katowice 2003.
- Golec J., Bojda S.: Słownik biograficzny ziemi cieszyńskiej. T. I – Cieszyn 1993, t. II – Cieszyn 1995.
- Gondek E.: Zagłębie Dąbrowskie do 1945 roku. Dydaktyczne materiały dokumentacyjne i bibliograficzne. Katowice 1991.
- Górecki J.: Krzyże i kapliczki w pejzażu górnośląskim. Katowice 1999.

- Górecki J.: Pielgrzymki na Górnym Śląsku 1869–1914. Katowice 1994.
- Górnośląski leksykon biograficzny. Katowice 1997.
- Górnośląskie zamki i pałace. Województwo śląskie, red. J. Semmerling. Opole 1999.
- Górny Śląsk i Zagłębie w dawnych opisach, oprac. A. Zieliński. Katowice 1984.
- Górny Śląsk. Skarby kultury. Katowice 2000.
- Górny Śląsk. I Ziemia nieznana. Katowice 1999.
- Greiner P.: Maria Geppert-Mayer. Katowicka laureatka nagrody Nobla. Katowice 1992.
- Greiner P.: Nobliści śląscy. Gliwice 1999.
- Grupa etniczna. Region. Tożsamość kulturowa, red. M. Dziewierski, T. Nawrocki. Katowice 1997.
- Hanich A.: Góra Świętej Anny – centrum pielgrzymkowe Śląska Opolskiego 1945–1999. Opole 1999.
- Heska-Kwaśniewicz K.: Tajemnicze ogrody. Katowice 1996.
- Heska-Kwaśniewicz K.: Wyznanie narodowe Śląska. Teksty literackie i paralietyczne w drukach okresu powstań i plebiscytu na Górnym Śląsku. Katowice 1999.
- Hierowski Z.: Śląsk walczący. Poezja i pieśń. Katowice – Wrocław 1946.
- Ilustrowany słownik dziejów Śląska, red. B. Snoch. Katowice 1990.
- Imię ziemi: antologia wierszy o Śląsku, oprac. A. Widera, A. Wolny. Opole 1985.
- Jaki region? Jaka Polska? Jaka Europa?, red. M. S. Szczepański. Katowice 2001.
- Jaros A.: Uwagi o epickości „Officina ferraria” W. Roździeńskiego. W: Studia nad piśmiennictwem śląskim. Katowice 1967.
- Jaros J.: Tajemnice górnośląskich koncernów. Katowice 1988.
- Jurgała-Jureczko J.: Oswajanie „nieznanego kraju”. Śląsk w twórczości Zofii Kosak. Cieszyn 2002.
- Kaczmarek R.: Pod rządami gauleiterów. Katowice 1998.
- Kaganiec M.: Rodowód herbu śląskiego. Katowice 1991.

- Kajtoch J.: Konstanty Damrot. Życie i twórczość literacka. Katowice 1968.
- Kalinowski K.: Rzeźba barokowa na Śląsku. Warszawa 1986.
- Karłowska-Kamzowa A.: Sztuka Piastów śląskich w średniowieczu. Warszawa – Wrocław 1981.
- Karwat K.: Jak hanys z gorolem. Katowice 1999.
- Karwat K.: Ten przeklęty Śląsk. Katowice 1996.
- Katalog zabytków sztuki w Polsce. T. 6: Województwo katowickie, t. 7: Województwo opolskie. Warszawa 1961.
- Kiersnowski R.: Życie codzienne na Śląsku w wiekach średnich. Warszawa 1977.
- Klajmon B.: Katowicka kamienica mieszczańska. 1840–1918. Śródmieście. Katowice 1997.
- Kłosek E.: „Swoi” i „obcy” na Górnym Śląsku od 1945 roku. Wrocław 1994.
- Kolbuszewski J.: Krajobraz i kultura. Katowice 1985.
- Kongres kultury na Górnym Śląsku. Katowice 1998.
- Kopeć E.: „My” i „oni” na polskim Śląsku 1918–1939. Katowice 1986.
- Korfanty W.: Naród Państwo Kościół. Katowice 1992.
- Korzeniowska W.: Ziemiaństwo na Górnym Śląsku w XIX i XX wieku. Opole 1997.
- Kossak Z.: Nieznany kraj. Warszawa 1967.
- Kowalski R.: Dzieje rodu hrabiów von Ballestrem na Górnym Śląsku w latach 1798–1945. Ruda Śląska 1998.
- Krajobraz kulturowy. Idee, problemy, wyzwania, red. U. Myga-Piątek. Sosnowiec 2001.
- Krajobraz Polski. Nasze dziedzictwo i obowiązek, red. A. Michałowski. Warszawa 2001.
- Książd Józef Szafranek, red. W. Ślęzak. Bytom 1994.
- Książd Kardynał August Hlond. Działalność duszpasterska i społeczna. Materiały posesyjne. Katowice 2002.

- Kultura ludowa na pograniczu, red. D. Kadłubiec. Katowice 1995.
- Kultura ludowa śląskiej ludności rodzimej, red. D. Simonides. Wrocław 1971.
- Kutz K.: Piąta strona świata. „NaGłos” 1994, nr 15/16.
- Kutz K.: Scenariusze śląskie. Katowice 1995.
- Kuzio-Podrucki A.: Zamki i pałace Donnesmarcków. Tarnowskie Góry 2001.
- Kwiatek J.: Eleuzis na Górnym Śląsku w latach 1903–1914. Opole 1991.
- Kwiecień A.: Theodor Erdman Kalide. Gliwice 1995.
- Labuda G.: Zaginiona Kronika z pierwszej połowy XIII wieku w Rocznikach Królestwa Polskiego Jana Długosza. Próba rekonstrukcji. Poznań 1983.
- Lasy województwa śląskiego wczoraj – dziś – jutro, red. S. Wika. Katowice 1999.
- Lipok-Bierwiałonek M.: Przy śląskich drogach. Kapliczki i krzyże przydrożne na Górnym Śląsku. Katowice 1998.
- Lis M.: Górny Śląsk. Zarys dziejów do połowy XX wieku. Opole 2001.
- Lompa J.: Bajki i podania. Wrocław 1965.
- Lubina-Cipińska D.: Ziemia z uśmiechu Boga. Rozmowy o Górnym Śląsku. Katowice 1998.
- Lyszczyna J.: Poeta szczęsnej ziemi. Ks. Norbert Bończyk. Katowice 1994.
- Makiela Z.: Górny Śląsk. Warszawa 1999.
- Malicki J.: Józefa Lompy żywot niepokorny. Katowice 1997.
- Marek F.: Tragedia Górnos Śląska., Opole 1989.
- Matka Ewa (Ewa von Tiele-Winckler). Parafia Ewangelicko-Augsburska w Katowicach, Katowice 1998.
- Matuszczak J.: Kościoły drewniane na Górnym Śląsku. Wrocław 1975.
- Miarka K.: Głos wołającego na puszczy górnośląskiej, czyli o stosunkach ludu polskiego na Śląsku. Katowice 1984.
- Miodek J.: Śląska ojczyzna polszczyzna. Katowice 1991.

- Misztal J.: Weryfikacja narodowościowa na Ziemiach Odzyskanych. Wrocław 1990.
- Mizia S.: Historia Śląska – popularny zarys dziejów. Wrocław 1997.
- Musioł J.: Od Wallenroda do Kordiana. Katowice 2000.
- Musioł J.: Ślązacy. Katowice 1987.
- Myszor J.: Historia diecezji katowickiej. Katowice 1999
- Niemcy górnośląscy. Leksykon biograficzny. Gliwice – Opole 2004.
- Nieznane piękno sztuki śląskiej. Śląskie dzieła mistrzów architektury i sztuki, red. E. Chojecka. Katowice 1987.
- Nijkowski L. M.: Dyskursy o Śląsku. Kształtowanie śląskiej tożsamości regionalnej i narodowej w dyskursie publicznym. Warszawa 2002.
- O sztuce Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego XV–XX wieku, red. E. Chojecka. Katowice 1989.
- Oblicza literackie Śląska, red. J. Malicki. Katowice– Opole – Cieszyn 1992.
- Oblicza przyrodnicze województwa śląskiego, red. W. Włoch. Katowice 1999.
- Ogrodziński W.: Dzieje piśmiennictwa śląskiego. Katowice 1965.
- Opactwo cysterskie w Rudach na Górnym Śląsku w świetle badań terenowych w latach 1992–1995, red. Kaizer. Katowice 2001.
- Podlejski Z.: Święci ze Śląska. Bytom 1997.
- Pollok E. S.: Góra Św. Anny. Śląska świętość. Żyrowa 2000.
- Pośpiech J.: Zwyczaje i obrzędy doroczne na Śląsku. Opole 1987.
- Problemy ochrony i kształtowania krajobrazu Górnego Śląska na tle doświadczeń z innych regionów Polski, red. A. Jankowski, U. Myga-Piątek, G. Jankowski. Sosnowiec 2002.
- Prof. dr Ryszard Gansiniec. Z życia i twórczości. Materiały posesyjne. Katowice 1997.
- Przestrzeń, architektura, malarstwo. Wybrane zagadnienia sztuki górnośląskiej, red. E. Chojecka. Katowice 1995.
- Przyroda województwa katowickiego, red. K. Rostański. Krzeszowice 2002.

- Pysiewicz-Jędrusik R., Pustelnik A., Konopska B.: Granice Śląska. Wrocław 1998.
- Ratusze województwa śląskiego i ziem przygranicznych. Katowice 2002.
- Regionalizm a separatyzm – historia i współczesność. Śląsk na tle innych obszarów, red. M. Wanatowicz. Katowice 1995.
- Reisch W.: Śląscy Teksańczycy. W: Emigracja ze Śląska w latach 1852–1859. Opole 2004.
- Rospond S.: Nazwiska Ślązaków. Opole 1960.
- Rospond S.: Patronimiczne nazwy miejscowe na Śląsku. Wrocław 1964.
- Rospond S.: Pogadanki o śląskim nazewnictwie. Wrocław – Warszawa – Kraków 1969.
- Rospond S.: Polszczyzna śląska. Wrocław – Warszawa – Kraków 1970.
- Rezerваты przyrody województwa katowickiego. Kraków 1995.
- Roger J.: Pieśni ludu polskiego na Górnym Śląsku. Opole 1991.
- Rudy na europejskim szlaku cystersów. Katowice 1998.
- Rzega H.: Joseph von Eichendorff. Opole 2005.
- Sadowski T.: Książęta opolscy i ich państwo. Wrocław 2001.
- Salij J.: Legendy dominikańskie. Poznań 1983.
- Ziemia Śląska. Seria wydawnicza Muzeum Śląskiego w Katowicach.
- Wszechnica Górnośląska. Seria wydawnicza Związku Górnośląskiego (kilkanaście tomów).
- Sieracka D., Żydek A.: Wawrzyniec Hajda (1844–1923). Piekary Śląskie 1994.
- Sikora W.: Pisarze Zaolzia. Materiały pomocnicze dla szkół polskich. Czeski Cieszyń 1992.
- Simonides D.: Najpiękniejsze zwyczaje i obrzędy górnośląskie. Katowice 1995.
- Simonides D.: Od kolebki do grobu. Śląskie wierzenia, zwyczaje i obrzędy rodzinne w XIX wieku. Opole 1998.
- Snigg W.: Święta Jadwiga śląska. Opole 1997.

Staich W.: Św. Jacek. Pierwszy Ślązak w chwale błogosławionych. Katowice 1934.

Strategia rozwoju województwa śląskiego na lata 2000–2015. Katowice 2000.

Studia etnologiczne i antropologiczne, t. 1–6, red. I. Bukowska-Floreńska. Katowice.

Studia i materiały z dziejów Śląska, t. 22, 23. Katowice 1997, 1998.

Sufryd M., Winiewski J.: Opactwo cystersów w Rudach 1258–1810. Katowice 1987.

Swoi i obcy na Górnym Śląsku, red. K. Wódz. Katowice 1993.

Symbole kulturowe, komunikacja społeczna, społeczności regionalne. Studia, red. I. Bukowska-Floreńska. Katowice 1995.

Szaraniec L.: Górny Śląsk i Małopolska. Katowice 1992.

Szaraniec L.: Górny Śląsk. Przewodnik. Warszawa 1997.

Szewczyk G.: Niepokorna hrabina. Literacka kariera Valeski von Bethusy-Huc. Katowice 1999.

Szewczyk W.: Syndrom śląski. Katowice 1985.

Szramek E.: Śląsk jako problem socjologiczny. W: Rocznik Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku, t. 4. Katowice 1934.

Sztuka Górnego Śląska od średniowiecza do końca XX wieku, red. E. Chojcka. Katowice 2004.

Sztuka Górnego Śląska na przecięciu dróg europejskich i regionalnych, red. E. Chojcka. Katowice 1999.

Szymik J.: Akropol z hołdy, czyli teologia Śląska. Katowice 2002.

„Śląsk” – miesięcznik.

Śląsk Cieszyński – zarys dziejów. Cieszyn 1998.

Śląsk jako region pogranicza językowo-kulturowego w edukacji, red. I. Nowakowska-Kempna. Katowice 1997. Śląski słownik biograficzny, t. I, red. M. Fazan, F. Serafin. Katowice 1999.

Śląsk na moście Europy, red. M. Szczepański. Katowice 1994.

Ślęzak W.: Bytom za panowania Piastów. Bytom 1996.

Ślęzak W.: Joanna i Hans Ulryk Schaffgotschowie. Bytom 1996.

Ślęzak W.: Joanna i Hans Ulryk Schaffgotschowie jako fundatorzy kościołów w okolicy Bytomia. Bytom 1997.

Śpiewnik śląskich pieśni powstańczych, wyb. P. Świerc. Opole 1980.

Środowisko przyrodnicze regionu górnośląskiego – stan poznania, zagrożenia i ochrona. Konferencja naukowa, red. A. T. Jankowski, U. Myga-Piątek, S. Ostaficzuk. Sosnowiec 2000.

Thullie Cz.: Zabytki architektoniczne województwa katowickiego i opolskiego. Przewodnik. Katowice 1969.

Tkocz M.: Katowice jako ośrodek regionalny w latach 1865–1995. Katowice 1995.

Tobiasz M.: Wojciech Korfanty. Odrodzenie narodowe i polityczne Śląska. Katowice 1947.

Tomasiewicz J.: Czy istnieje „naród śląski”? „Śląsk” 1998, nr 2.

Turek K.: Górnośląskie pieśni ludowe. Chorzów 1997.

Turek K.: Ludowe zwyczaje, obrzędy i pieśni pogrzebowe na Górnym Śląsku. Katowice 1993.

Twardoch I.: Z dziejów rodu Schaffgotschów. Ruda Śląska 1999.

W kręgu Gustawa Morcinka, red. K. Heska-Kwaśniewicz, J. Malicki. Katowice 1992.

Wanatowicz M. W.: Historia społeczno-polityczna Górnego Śląska i Śląska Cieszyńskiego w latach 1918–1945. Katowice 1994.

Wanatowicz M. W.: Społeczeństwo polskie wobec Górnego Śląska 1795–1914. Katowice 1992.

Wasylewski S.: Legendy i baśnie śląskie. Katowice 1957.

Wieczorek E.: Zamki i pałace na turystycznych szlakach, t. 1, 2. Katowice 1992–1994.

Województwo śląskie (1922–1939), red. F. Serafin. Katowice 1996.

Województwo śląskie. Informator turystyczny 2003. Katowice 2003.

Wokół śląskiej tożsamości, red. K. Wódz. Katowice 1995.

Woźniczka Z.: Z Górnego Śląska do sowieckich łagrów. Katowice 1996.

Wybraniec P.: Zabytki architektury przemysłowej w województwie katowickim. Katowice.

Z górnośląskiej ziemi. Proza i poezja o Górnym Śląsku. Katowice 1968.

Z tej ziemi. Śląski kalendarz katolicki. Katowice.

Żydek K.: Od Pecare do Piekar Śląskich. Piekary Śląskie 1992.

Filmy dydaktyczne

Śląsko godka podle Miodka . J Miodek Chorzów., Studio Gama -Film.

Szkolna ojczyzna polszczyzna, J. Miodek, Katowice, Wojewódzka Biblioteka Publiczna.

Rudy na europejskim szlaku cysterskim, T. Rel-Szeligowska. Telewizja Katowice 1998, film + poradnik metodyczny: K. Dyba, E. Paduch).

Salve Regina (film dokumentalny z 1936 r., zrealizowany w Piekarach Śląskich).

W starych grodach: Toszek, Siewierz, Będzin, T. Rel-Szeligowska. Telewizja Katowice 2001 (kaseta + poradnik metodyczny: A. Goniewicz), film.

Wesoło czyli smutno. Kazimierza Kutza rozmowy o Górnym Śląsku, W. Sarnowicz i M. Smolorz. TVP SA 1997.

Wojsko polskie wkroczyło na Śląsk, M. Smolorz. Antena Górnośląska.

Zabytki techniki województwa śląskiego, T. Rel- Szeligowska. Telewizja Katowice SA 2001 (kaseta + poradnik metodyczny: A. Goniewicz).

Rozdział 4.

Rola i możliwości wykorzystania metody WebQuest w edukacji międzykulturowej

Metoda WebQuest wobec wyzwań współczesnej edukacji

Głównym problemem współczesnej edukacji nie jest – jak trafnie zauważył Seymour Papert – dostarczanie uczniom informacji, ale *budowanie intelektualnych modeli rzeczywistości*, które czynią tę informację użyteczną. W sytuacji kiedy środki masowego przekazu, takie jak prasa, radio, telewizja, internet, tworzą nową rzeczywistość, w której człowiek jest zalewany nadmiarem informacji, najważniejszą sprawą staje się obecnie nie jej zdobywanie, ale krytyczna ocena, selekcja i porządkowanie oraz przekształcanie jej w wiedzę i umiejętność jej zaprezentowania (przedstawienia).

To właśnie S. Papert jako jeden z pierwszych spróbował odpowiedzieć na pytanie, czy programy komputerowe mają pozytywny wpływ na rozwój człowieka. W 1981

roku zadał on znamienne pytanie: czy uczniowie programują komputery, czy też są przez nie programowani⁷⁷.

Bezpośrednią odpowiedź na to pytanie zawarł w swojej książce: *Burze mózgów – dzieci i komputery*⁷⁸. Przewijają się w niej stale dwie bardzo ważne myśli:

1. Znacząca zmiana we wzorcach rozwoju intelektualnego nadejdzie poprzez zmiany kulturowe.
2. Najbardziej prawdopodobnym nośnikiem potencjalnej istotnej zmiany kulturowej w najbliższej przyszłości jest wzrastająca obecność komputera w naszym życiu.

Papert zamierza przede wszystkim przekazać kilka uniwersalnych prawd o sposobie uczenia się dzieci oraz o roli komputerów jako narzędzia wspomagającego proces dydaktyczny. Prawdy te można streścić w następujący sposób:

- ⇒ Wszystkie dzieci w odpowiednich warunkach i w odpowiednim środowisku mogą nauczyć się programować.
- ⇒ Dzieci, ucząc się stosowania komputerów, mogą zmienić swój sposób uczenia się wszystkiego innego.
- ⇒ Dzieci mogą nauczyć się wykorzystywania komputera w mistrzowski sposób.
- ⇒ Relacja pomiędzy dzieckiem i komputerem powinna być taka, aby dziecku ułatwić programowanie komputera, nie zaś by komputer programował zachowanie i postępowanie dziecka.
- ⇒ Warunki niezbędne do prawidłowego nawiązania przez dziecko kontaktu z komputerem wymagają szerszego i swobodniejszego, niż to przewidują obecne programy nauczania, dostępu do komputera oraz stworzenia odpowiedniego, naturalnego dla dziecka, środowiska.
- ⇒ Należy zmienić podejście do komputera w szkole. Komputer musi powoli stawać się normalnym narzędziem pracy i nauki, takim jakim od dawna są: pióro, długopis czy kalkulator.

Na szczególną uwagę zasługuje stwierdzenie Paperta mówiące, że wprowadzając dzieci w świat komputerów, a raczej wprowadzając komputery w świat dzieci, należy pamiętać, iż relacja pomiędzy dzieckiem i komputerem powinna być taka, aby dziecku ułatwić programowanie komputera, nie zaś by komputer programował

⁷⁷ S. Papert: *Jailissements de l'esprit et apprentissage*. Paris 1981. Cyt. za: J. Morbitzer: *Mikrokomputer dla nauczyciela humanisty*. Kraków 1994.

⁷⁸ Tenże: *Burze mózgów – dzieci i komputery*. Warszawa. 1996.

zachowanie i postępowanie dziecka. Doprowadzenie do sytuacji odwrotnej mogłoby spowodować wychowanie pokolenia myślącego mechanicznie, bez wyobraźni, „krok po kroku”.

Postawione przez Paperta pytania oraz sformułowane przez niego odpowiedzi były na tyle nośne, iż obiegły cały świat i zapoczątkowały nowy sposób patrzenia na programy komputerowe jako środek wspierający rozwój sfery poznawczej i osobowościowej człowieka. Ta tendencja znalazła swój wyraz w wypowiedziach wielu innych pedagogów, także polskich. Warto przytoczyć w tym kontekście wypowiedź Janusza Morbitzera, pedagoga i informatyka, kierownika Pracowni Technologii Nauczania Akademii Pedagogicznej w Krakowie:

„Dydaktyczną koniecznością staje się obecnie uświadomienie uczniom, studentom, a niestety – także i nauczycielom, że hipermedialne struktury programów i Internetu oferują jedynie informacje, natomiast celem wszelkich oddziaływań edukacyjnych jest wyposażenie wychowanków w wiedzę i odpowiedni system wartości. Szkoła musi więc przygotować uczniów do przekształcania informacji w wiedzę, a w dalszej konsekwencji w mądrość i wspomagać ich w tych procesach”⁷⁹.

W innym miejscu wypowiedział on bardzo istotne zdanie dotyczące roli informacji oraz wiedzy i kreatywności w kształceniu:

„Coraz częściej źródłem bogactwa jest dostęp do informacji, nowoczesnych technologii, wykorzystanie własnej wiedzy i kreatywności. Wprowadza to zupełnie nową jakość, bowiem wiedza i kreatywność – w odróżnieniu od ziemi, surowców naturalnych czy kapitału – są zasobami niewyczerpalnymi. W przeciwieństwie do elementów, które decydowały o bogactwie w minionych epokach, informacja i wiedza posiadają tę zdumiewającą własność, jaką możemy przypisać także szczęściu, które się »mnoży, gdy się je dzieli«. Istotnie, np. nauczyciel dzieląc się swoją wiedzą z uczniami, pomnaża ją, sam jej przecież nie tracąc”⁸⁰.

Warto w tym kontekście podkreślić, iż trwający proces tworzenia społeczeństwa informacyjnego, czego jesteśmy obecnie świadkami, niesie ze sobą zarówno liczne nadzieje i szanse, jak i poważne zagrożenia. Do dobrego funkcjonowania w tym społeczeństwie należy się odpowiednio przygotować, także w ramach oddziaływań

⁷⁹ J. Morbitzer: Człowiek w multimedialnym świecie. W: Materiały XVII konferencji, red. M. M. Sysło. Mielec 2001, s. 69.

⁸⁰ J. Morbitzer: Od motyki do komputera, czyli droga do społeczeństwa informacyjnego. „Konspekt. Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2001, nr 8.

edukacyjnych we współczesnej szkole. Uczniów należy przygotowywać do takiego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, aby byli w stanie zbudować – mówiąc w przenośni – *intelektualną twierdzę*, która uchroni ich przed zalewem informacji i pozwoli być *kreatorsami rzeczywistości*, a nie biernymi odbiorcami. Dlatego też jednym z najważniejszych wyzwań dla systemu edukacji w społeczeństwie informacyjnym będzie nauczanie ludzi kreatywności oraz umiejętności przekazywania komputerom swojej oryginalnej wiedzy i oryginalnych metod rozwiązywania problemów. To właśnie ludzka twórczość może odgrywać najważniejszą rolę w społeczeństwie informacyjnym. A przecież – jak trafnie zauważył Peter Drucker, uważany za „ojca” współczesnych metod zarządzania – najlepszą metodą przewidywania przyszłości jest jej tworzenie. Jak powszechnie wiadomo, podstawę społeczeństwa informacyjnego stanowią: komputery i telekomunikacja. Pewne rutynowe czynności intelektualne będą wykonywane przez komputer, zaś dla ludzi zostanie: kreatywność. Od niej będzie zależeć miejsce człowieka w społeczeństwie informacyjnym.

Odpowiedzią na te wyzwania współczesnej edukacji może być podjęta przez autorów projektu InterEOL (Intercultural Education OnLine w ramach programu Socrates Comenius 2.1) próba wprowadzenia do systemu edukacji konstruktywistycznego modelu kształcenia opartego na metodzie WebQuest. Przy jej zastosowaniu nauczyciele i uczniowie mogą uczyć się zachowań i działań w skomputeryzowanym świecie, a więc: poszukiwania i selekcjonowania informacji, budowania dokumentów, w tym również dokumentów o strukturze sieciowej, tworzenia baz danych, doboru odpowiednich wykresów i wizualizacji wyników oraz tworzenia grafiki komputerowej. W tym przypadku możemy mówić o poznawczym wymiarze technologii informatycznych stosowanych w nauczaniu. Wychodząc naprzeciw sformułowanym wyżej postulatów, zamierzamy skorzystać z możliwości, jakie daje w kształceniu metoda WebQuest, opracowana przez Bernie’ego Dodge’a w Uniwersytecie Stanowym w San Diego w 1995 roku. W całości została ona oparta na założeniach konstruktywizmu i stanowi dobry przykład konstruktywistycznego zastosowania technologii informatycznych w kształceniu wykorzystującym internet i jego zasoby. Jej powstanie było wynikiem postulatów zawartych w programowych dokumentach National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) i National Science Education Standards z przełomu lat 80. i 90. ubiegłego wieku. Nawoływano w nich do praktycznego stosowania podstawowych założeń konstruktywizmu oraz do oparcia nauczania na eksperymentowaniu i poszukiwaniach bazujących na pomysłach uczniów, tworzeniu hipotez i modeli uczniowskich. Istotą WebQuestów jest stawianie problemów odpowiednich (zwłaszcza atrakcyjnych) dla uczniów i organizowania nauczania wokół jakichś podstawowych pojęć. Ponadto realizują one jeden z podstawowych postulatów konstruktywizmu, dotyczący poszukiwania i doceniania uczniowskiego punktu widzenia w procesie kształcenia. Świadomość uczniowskiej wiedzy potocznej (osobistych punktów widzenia i przekonań) w większym stopniu pozwala nauczycielom na osadzanie czynności związanych z uczeniem się w kontekście wiedzy uczniów,

a wtedy są one dla nich bardziej znaczące. Zdobywanie wiedzy zachodzi w głowie ucznia, nauczyciel stwarza mu tylko możliwość działań poznawczych. Metoda WebQuest daje możliwość konstruktywistycznego zastosowania technologii informatycznych w kształceniu wykorzystującym internet i jego zasoby. Dzięki niej można zaprojektować wiele interesujących działań edukacyjnych opartych na metodzie projektu. Metoda posiada tę zaletę, że daje się ją wykorzystywać w pracy zespołowej w klasie lub w samokształceniu, także w systemie kształcenia nieformalnego i uczenia się przez całe życie (lifelong learning). Wymaga ona jednak od nauczycieli znajomości konstruktywizmu jako teorii wiedzy, poznawania i uczenia się, a ponadto odpowiednich kwalifikacji oraz umiejętności właściwego stosowania technologii informatycznych i posługiwania się internetem (pozwalającego na efektywny kontakt z uczącymi się, aranżowanie wirtualnych sytuacji problemowych, całkowicie spełniających kryterium powiązania z realnym życiem i praktyką, a wreszcie rzetelną ewaluację osiągnięć każdego ucznia).

Potrzeby i ograniczenia związane z wykorzystywaniem ICT w konstruowaniu i prezentowaniu własnej wiedzy

Metoda WebQuest ma rzadkie właściwości pozwalające także przezwyciężyć szereg ograniczeń związanych z wykorzystywaniem internetu i multimediów w edukacji, zarówno w kształceniu stacjonarnym, jak i w kształceniu otwartym i na odległość.

Zdaniem wielu wybitnych uczonych zastosowanie multimediów w edukacji nie zawsze poprawia jej jakość, ponieważ, jak słusznie zauważył Maciej M. Sysło, program multimedialny dostarcza informacji różnymi kanałami, ale rzadko motywuje uczniów do czegoś więcej niż oglądania. Rzadko zawiera polecenia lub ćwiczenia, które inicjują twórcze działania uczniów za pomocą komputera, a jeszcze rzadziej takie, które zachęcają do wykonywania ich poza komputerem⁸¹. Podobną wypowiedź Berndta Steinbrinka, który twierdzi, że gdy chodzi o opisanie sposobu wykonywania praktycznych czynności, zastosowanie interakcyj-

⁸¹ M. M. Sysło: Multimedia w edukacji. W: Informatyka w szkole. Materiały XVII konferencji, red. M. M. Sysło. Mielec 2001, s. 47.

nych systemów multimedialnych odniesie prawdopodobnie pozytywny skutek. Jednak gdy celem jest doprowadzenie do przemyślenia i głębszego zrozumienia problemu, a także rozbudzenie kreatywności uczącego się, bardziej odpowiedni wydaje się stosowany wcześniej system nauki w klasie, charakteryzujący się omawianiem problemów ubocznych i występowaniem sytuacji nieprzewidzianych. Jego zdaniem interakcyjne programy dydaktyczne dadzą się doskonale zastosować w zakresie tradycyjnych, odtwórczych obszarach nauczania, natomiast w obszarze trzecim, określanym jako myślenie twórcze, sprawa wydaje się trudniejsza, wymaga bowiem zupełnie innych, nowatorskich rozwiązań⁸². Podobną myśl wyraża znana dziennikarka, analizująca powstawanie amerykańskiego rynku informatycznego, Ester Dyson: „By słowa przekształcić w idee i opinie, potrzebne jest myślenie. Ważniejsze jest doskonalenie sposobu widzenia świata niż proste dodawanie obrazów do już wielkiego ich zasobu. Jeśli jedynie patrzymy, po zakończeniu oglądania trudno nam będzie sformułować, czego się nauczyliśmy”⁸³. Natomiast D. Monet wyraża poważną obawę, że multimedia i elektroniczne środki przekazu ukształtują społeczeństwo kierujące się powierzchownością ocen, gdyż poruszanie się w wirtualnej rzeczywistości nie wymaga ani wysiłku intelektualnego, ani analitycznego myślenia, nie zmusza człowieka do cierpliwości ani do koncentracji umysłu⁸⁴. W aspekcie kontaktu człowieka z komputerem wielu pedagogów niepokoi także brak sprzężenia zwrotnego, od którego w znacznej mierze zależą końcowe efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W związku z częstym utożsamianiem informacji z wiedzą jednym z podstawowych zagrożeń związanych z wykorzystaniem internetu i multimediiów w edukacji jest elektroniczny encyklopedyzm. Zarówno bowiem multimedia, jak i przede wszystkim internet, oferują dostęp do olbrzymich zbiorów informacyjnych, co niejednokrotnie prowadzi do zaniedbywania tego, co w dydaktyce najistotniejsze: refleksyjnego przekształcania wyselekcjonowanych informacji w wiedzę, a w dalszej konsekwencji w mądrość.

Bardzo często propagowana współcześnie edukacja, wykorzystująca w kształceniu technologie informacyjno-komunikacyjne, komputery i internet, gubi i tak już zanikającą relację mistrz – uczeń, a tylko ona może zapewnić kształcenie zorientowane na mądrość, kształcenie respektujące podstawowe wartości, wreszcie kształcenie, w którym jest czas i miejsce na aspekty wychowawcze. Znaczna część programów edukacyjnych wykorzystujących w nauczaniu ICT zorientowana jest na pragmatyzm, skuteczność, performance i umiejętność zdobycia wysokiej pozycji na rynku pracy. Nie jest to edukacja zorientowana na mądrość i wartości, bezintere-

⁸² B. Steinbrink: Multimedia u progu technologii XXI wieku. Wrocław 1993, s. 52.

⁸³ E. Dyson: Wersja 2.0. Przepis na życie w epoce cyfrowej. Warszawa 1999, s. 93.

⁸⁴ Por. D. Monet: Multimedia., Katowice 1999.

sowną wiedzę, wyobraźnię, humanizm. Jak zauważa Neil Postman, autor znanej książki *Technopol. NCTM Triumf techniki nad kulturą*⁸⁵, podstawowy cel działań edukacyjnych w stechnopolizowanym społeczeństwie stanowi ciągle zwiększanie wydajności i atrakcyjności nauczania, a jedynym uzasadnieniem tych działań jest reklamowy slogan: wykształcenie pomoże uczniowi zapewnić sobie dobrą pracę – co pomija istotne aspekty nauczania. Postman w zdecydowany sposób opowiada się za ludzką autonomią, wolnością i twórczością. Jego książka jest w całości błyskotliwym pamfletem nie tyle na technikę, ile na stechnicyzowanych ludzi owładniętych ideą tego, że środki techniczne mogą ich wyręczyć w myśleniu i działaniu.

Natomiast propagowana i upowszechniana w ramach projektu InterEOL metoda WebQuest daje możliwość stosowania takich sposobów kształcenia wspomaganych technologiami komunikacyjnymi i informacyjnymi, które uwzględniają pożądane w realizowanym projekcie elementy: uczenie się przez działanie, odkrywanie, doświadczanie, nazywanie, nadawanie sensu, przyswajanie i na koniec tworzenie i ewaluację własnych działań.

WebQuest bowiem uczy:

- ⇒ ukierunkowanego poszukiwania informacji,
 - ⇒ ich przetwarzania,
 - ⇒ krytycznego i twórczego myślenia,
 - ⇒ współpracy w zespole;
- a ponadto:
- ⇒ pozwala na doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów,
 - ⇒ wspomaga proces myślowy ucznia na poziomie analizy, syntezy i ewaluacji.

WebQuest ma na celu rozwinięcie u uczniów umiejętności myślenia problemowego, a u nauczycieli – promowanie nauczania metodą rozwiązywania problemów.

WebQuest jest ponadto jedną z niewielu metod, które pozwalają w edukacji zrealizować wszystkie rodzaje celów edukacyjnych, określone w taksonomii Blooma (Bloom's Taxonomy), mało znanej i rozpowszechnionej w Polsce. Była to jedna z pierwszych, ogólnych taksonomii celów nauczania, stworzona przez zespół naukowców amerykańskich pod kierunkiem B. Blooma. Zawiera ona rozszerzoną wersję kategorii celów w stosunku do powszechnie znanej i stosowanej w Polsce taksonomii ABC Bolesława Niemierki.

⁸⁵ Zob. N. Postman: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa 2004.

Taksonomia Blooma dotyczy trzech sfer:

- ⇒ poznawczej,
- ⇒ emocjonalnej,
- ⇒ psychomotorycznej.

W sferze poznawczej taksonomia ta wyróżnia następujące kategorie główne: zapamiętywanie, rozumienie, stosowanie, analiza, ewaluację i kreację.

Rysunek 4.1.

Taksonomia celów nauczania B. Blooma. Stanowi ona hierarchiczną klasyfikację celów nauczania, od zapamiętywania do kreacji



Opracowana przez Bernie'ego Dodge'a metoda WebQuest odwołuje się bezpośrednio do celów kształcenia zawartych w taksonomii Blooma i pozwala na ich pełną realizację, także na poziomie najwyższej postawionych w hierarchii celów kształcenia: ewaluacji i kreacji. Dzięki temu metoda ta pozwala na konstruowanie i prezentację własnej wiedzy, a także na dokonanie jej samooceny (autoewaluacji) w oparciu o przyjęte kryteria, o czym będzie mowa w rozdziale 10., Ewaluacja.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na fakt, że WebQuest jako nowatorska metoda i narzędzie edukacji nadal nie jest w pełni wykorzystywany w Europie, pomimo podejmowanych w tym zakresie prób, m.in. realizowanych obecnie dwu projektów w ramach programu Socrates Comenius 2.1:

- ⇒ InterEOL (www.InterEOL.net)
- ⇒ Think, Construct and Communicate (<http://cfievalladolid2.net/thinkweb/>).

Nie do końca powiodły się również podejmowane w Europie próby wykorzystania metody WebQuest w szkoleniach na odległość.

Przykładem mogą być takie projekty, jak na przykład: phpwebquest (<http://www.livre.escolabr.com/ferramentas/wq/>) czy edugo.Lernen im Dialog (<http://www.edugo.de/course/view.php?id=2>). Dzięki nim zostały opracowane, przy wykorzystaniu platformy Moodle, szkolenia elektroniczne i narzędzia do tworzenia (konstruowania) WebQuestów, ale powstałe w ich efekcie WebQuesty w większości nie spełniają wymogów edukacyjnych, bo są różnej jakości – przede wszystkim nie realizują celów edukacyjnych określonych w taksonomii Blooma. Wartość WebQuestów i wszelkich innych rozwiązań technologicznych uzależniona jest od dobrze zaprojektowanego nauczania, koncentrowania się na potrzebach edukacyjnych, realizowania celów edukacyjnych i kształcenia słuchaczy na odpowiednim poziomie. Te warunki spełnić może związanie WebQuestów z określoną dziedziną nauczania czy wiedzy, jak ma to miejsce w przypadku projektu InterEOL, gdzie WebQuesty mają być wykorzystywane do prowadzenia edukacji międzykulturowej.

Alternatywami dla metody WebQuest narzędziami, służącymi do wyszukiwania zasobów w sieci, gromadzenia informacji i budowania wiedzy, są: TopicHotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure Hunt, Subject Sampler, ale żadne z nich nie pozwala – tak jak WebQuest – na rozwiązywanie problemów i uczenie się poprzez doświadczenie.

Tworzenie multimedialnych pomocy dydaktycznych i ich udostępnianie

Oddzielnym problemem jest sprawa tworzenia multimedialnych pomocy dydaktycznych i charakter dostępnych danych dotyczących dziedzictwa kulturowego. Wyniki badań zagranicznych i krajowych wskazują, że tylko niewielka część nauczycieli stosuje w kształceniu technologie informacyjne. Istnieje konieczność, szczególnie w krajach wstępujących do Unii, wzmocnienia europejskiego wymiaru edukacji. Istotne jest zwłaszcza pogłębianie osobistych doświadczeń nauczycieli i uczniów w budowaniu Subject Sampler wiedzy o wielokulturowości regionów poprzez wykorzystanie ICT oraz nowatorskich metod i narzędzi pedagogicznych. Ułatwiają one zarówno transfer wiedzy, jak i kształcenie kompetencji informatycznych, komunikacyjnych, etnokulturowych i interkulturowych.

W jeszcze mniejszym stopniu nauczyciele i uczniowie zaangażowani są przy tworzeniu pomocy dydaktycznych w postaci opracowań multimedialnych, akcentujących wielokulturowość regionów, państw, Europy.

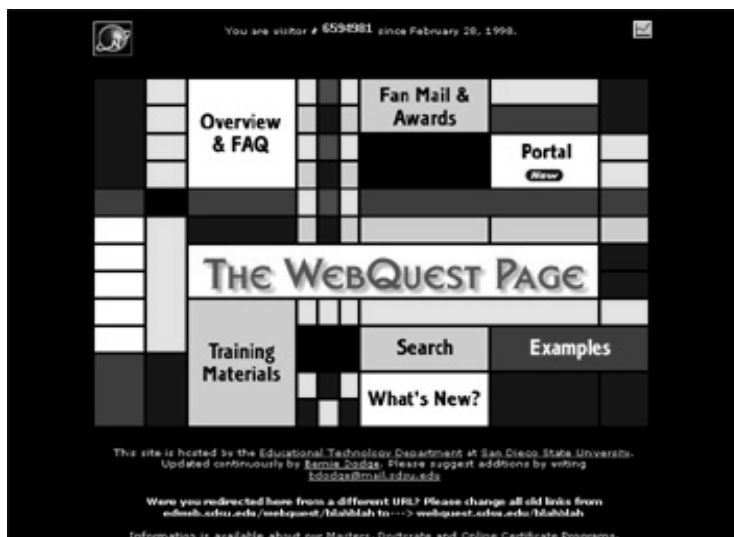
W ramach projektu InterEOL, przy wykorzystaniu metody WebQuest, zamierzamy ich zaangażować do tworzenia i udostępniania własnych, elektronicznych środków dydaktycznych (map, zestawów zdjęć, elektronicznych podręczników, fragmentów tekstów źródłowych, naukowych i literackich – z obudową dydaktyczną, fragmentów filmów, plików dźwiękowych, wykresów, diagramów, prezentacji multimedialnych, programów komputerowych, testów, ćwiczeń). Stworzona w ramach projektu platforma internetowa zawierać będzie własne narzędzia do tworzenia źródeł wiedzy, a przede wszystkim zgromadzone w specjalnej bazie danych WebQuesty, które do tej roli szczególnie się nadają. W proces tworzenia elektronicznych środków dydaktycznych zaangażowani zostaną uczniowie – to będzie sposób na ich zaktywizowanie, ponieważ w oparciu o WebQuesty będą tworzyć własne opracowania multimedialne dotyczące dziedzictwa kulturowego regionów partnerskich i Europy, wzbogacające zasoby edukacyjne dotyczące dziedzictwa kulturowego. Własne środki dydaktyczne uniezależnią nauczyciela od produktów komercyjnych i pozwolą, w sposób pełniejszy, dostosować przebieg nauczania do postawionych celów. Ponadto elektroniczne źródła wiedzy wydają się bardziej atrakcyjne niż tradycyjne. Korzystanie z nich będzie dla uczniów przygotowaniem do funkcjonowania w realiach społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.

W chwili obecnej w Europie liczba takich baz danych z dostępnymi WebQuestami jest bardzo ograniczona. Zupełnie inna sytuacja panuje na pozostałych kontynentach. Na przykład w obu Amerykach i Australii metoda WebQuest od dziesięciu lat jest powszechnie stosowana w edukacji, zarówno jako narzędzie nauczania w kształceniu stacjonarnym, jak i w kształceniu otwartym i na odległość. Jest ona wykorzystywana na wszystkich poziomach nauczania, od podstawowego aż do kształcenia studentów na uczelniach wyższych. Podstawą do ich wykorzystywania w edukacji są ogólnodostępne w internecie multimedialne bazy, składające się z kilkuset WebQuestów z różnych dziedzin wiedzy, oraz materiały treningowe informujące, jak się nimi posługiwać. Największą z nich jest baza WebQuestów dostępna na stronie ich twórcy, Bernie’ego Dodge’a z Uniwersytetu San Diego w Kalifornii (<http://webquest.sdsu.edu/>).

Takie bazy w Stanach Zjednoczonych posiada wiele uczelni, college’ów i szkół niższych szczebli. Od lat prowadzi się tam rankingi WebQuestów i rozwija akcję upowszechniającą tę metodę na innych kontynentach, czego wyrazem są liczne organizowane tam konferencje i seminaria, od Ameryki Południowej aż do Azji, gdzie w 2004 roku zorganizowano konferencję w Manili. Można nawet w tym kontekście mówić o elitarnym globalnym klubie użytkowników WebQuestów, do którego Europa – jak dotychczas – nie należy.

Rysunek 4.2.

Strona internetowa
Bernie'ego Dodge'a z największą
obecnie bazą WebQuestów



W Europie niewiele jest porównywalnych baz WebQuestów. Różne instytucje próbują je tworzyć, budują je jednak w sposób nieskoordynowany i nie uwzględniając jednolitych standardów, które pozwalałyby na ich porównywanie i ocenę jakości. W sposób systemowy do budowania baz WebQuestów przystąpiono w dwu realizowanych obecnie projektach edukacyjnych w ramach programu Socrates Comenius 2.1: wspomnianym już Think, Construct and Communicate (http://cfievalladolid2.net/thinkweb/index_p.htm) oraz InterEOL – Intercultural Education OnLine (www.InterEOL.net), których celem jest upowszechnienie metody WebQuest w Europie poprzez tworzenie przykładów dobrej praktyki w tej dziedzinie.

W ramach projektu stworzona zostanie pełnowartościowa, ogólnodostępna baza WebQuestów (o wysokiej, wystandaryzowanej jakości), które będą mogły być wykorzystywane jednocześnie jako:

- ⇒ narzędzie kształcenia w edukacji;
- ⇒ narzędzie ukierunkowanego wyszukiwania, selekcji i oceny informacji w sieci, na przykład w zakresie dziedzictwa kulturowego;
- ⇒ wyustandaryzowane narzędzie do tworzenia zasobów cyfrowych w tym obszarze.

Tworzona w ramach projektu InterEol baza WebQuestów wychodzi naprzeciw postulatowi Komisji Europejskiej, która uznała iż „digitalizacja jest niezbędnym pierwszym krokiem w tworzeniu zawartości cyfrowej, która będzie stanowiła fundament cyfrowej Europy. Jest to działalność konieczna mająca na celu zabezpieczenie wspólnego europejskiego dziedzictwa kulturowego, zapewnienie dostępu obywatelowi do tego dziedzictwa, rozwój edukacji i turystyki oraz rozwój przemy-

słu e-zawartości (przemysłu mediów)”. Słowa te zostały skierowane do koordynacyjnych krajowych programów digitalizacji i ogłoszone jako Założenia z Lund⁸⁶ będące podstawą Planu Działania z Lund⁸⁷. Dlatego też istotnym problemem jest sprawa tworzenia multimedialnych pomocy dydaktycznych i jakości dostępnych danych dotyczących dziedzictwa kulturowego. Wyniki badań zagranicznych i krajowych wskazują, że tylko niewielka część nauczycieli stosuje w kształceniu technologie informacyjne w nauczaniu innych niż informatyka przedmiotów. Istnieje konieczność, szczególnie w krajach wstępujących do Unii, wzmocnienia europejskiego wymiaru edukacji. Istotne jest zwłaszcza pogłębianie osobistych doświadczeń nauczycieli i uczniów w budowaniu wiedzy o wielokulturowości regionów, poprzez wykorzystanie ICT oraz nowatorskich metod i narzędzi pedagogicznych. Ułatwiają one zarówno transfer wiedzy, jak i kształcenie kompetencji informatycznych, komunikacyjnych, etnokulturowych i interkulturowych, umożliwiających prowadzenie dialogu międzykulturowego.

Ten aspekt dotyczy także szerszego problemu, jakim jest – jak to stwierdzono na spotkaniu w 2005 roku poświęconemu budowie Interaktywnego Żywego Dziedzictwa (Interactive Living Heritage), której celem jest „potrzeba odblokowania potencjału twórczego obywateli Europy, społeczeństw powiększonej Europy i jej różnych instytucji oraz organizacji kultury – dużych i małych (włączając w ich liczbę, choć nie ograniczając się do nich, biblioteki, muzea i archiwa)”. Dlatego też różnego typu organizacje, instytucje pamięci i dziedzictwa kulturowego powinny wspólnie pracować nad wytwarzaniem nowych zasobów odnoszących się do historii lokalnej, wydarzeń kulturalnych, lokalnej oferty kulturalnej i wymiany informacji w ramach społeczności lokalnej.

Bezpośredni udział uczestników projektu InterEOL w tworzeniu zasobów może stać się sposobem na scalanie podzielonych społeczności. Szkoły, uczelnie, grupy społeczne i pojedyncze osoby mogą tworzyć własne zasoby cyfrowe, zawierające fotografie, filmy i nagrania wideo, dokumenty dotyczące wybranych osób, przekazy ustne i wydawnictwa ulotne. Dobrymi przykładami podobnych działań są projekty CHIMER i COINE. Takie zbiory mogą być wartościowe dla wzbogacenia liczby świadectw dotyczących lokalnej historii. Realizowany wspólnie przez partnerów i szkoły z trzech regionów Europy projekt będzie odgrywać kluczową rolę w pomocy twórcom WebQuestów – oraz opartych na nich cyfrowych opracowaniach z zakresu dziedzictwa kulturowego – we wdrażaniu standardów, zapewnianiu należytej jakości, digitalizacji, katalogowaniu i klasyfikowaniu oraz w udostępnianiu ich szerokiemu gronu odbiorców. Osoby zaangażowane w tę działalność uczyc się będą korzystania z technologii informacyjnych, a w konsekwencji rozwijać posiadane kwalifikacje oraz podnosić poczucie własnej wartości i tożsamości kul-

⁸⁶ http://www.cordis.lu/ist/directorate_e/digicult/lund_principles.htm.

⁸⁷ http://www.cordis.lu/ist/directorate_e/digicult/lund_ap_browse.htm.

turowej. Dlatego też w ramach projektu InterEOL jego uczestnicy będą zaangażowani nie tylko w tworzenie samych WebQuestów, ale także w opracowywanie i gromadzenie danych cyfrowych z zakresu dziedzictwa kulturowego, by wspólnie rozwijać i wymieniać doświadczenia w tym zakresie. Pozwoli to na wypracowanie ogółouropejskich standardów tworzenia i przechowywania tego typu zasobów cyfrowych dla celów edukacyjnych, ale przede wszystkim udostępniania ich szero-kiemu gronu odbiorców.

Potrzeby edukacyjne w zakresie stosowania technologii ICT i metody WebQuest w edukacji międzykulturowej

Jedną z głównych potrzeb w zakresie stosowania ICT i metody WebQuest w edukacji międzykulturowej było opracowanie w ramach projektu InterEOL kompleksowego programu (curriculum) kształcącego nie tylko umiejętność konstruowania WebQuestów, ale także umiejętności niezbędne do uczenia się w społeczeństwie informacyjnym w warunkach powszechnej globalizacji:

- ⇒ świadomość własnego stylu uczenia się;
- ⇒ umiejętność interaktywnego wykorzystywania technologii;
- ⇒ zwyczaj komunikacji elektronicznej;
- ⇒ wiedza o obowiązujących wymaganiach kompetencyjnych i zasadach ocenia- niania (ewaluacji) efektów własnej pracy i umiejętność jest stosowania w praktyce.

Dlatego też przy tworzeniu programu szkolenia w ramach projektu InterEOL dla wszystkich grup uczestniczących w jego realizacji, nauczycieli i uczniów, należało:

- ⇒ uwzględnić uczenie się zespołowe i wzajemne relacje pomiędzy uczącymi się;
- ⇒ mieć świadomość ograniczeń komunikacji elektronicznej i stosować ją w sposób celowy;
- ⇒ stymulować motywację uczących się, ich style uczenia się i umiejętności;
- ⇒ uwzględnić kwestie oceny i ewaluacji.

Osoby realizujące w szkołach zajęcia w oparciu o metodę WebQuest odgrywają różnorodne role: projektantów planujących działania uczniów, moderatorów, mentorów i pomocników. Aby na przykład nauczyciele czy wykładowcy ze wszystkich regionów partnerskich mogli poczuć się dobrze w tych rolach, powinni sami spróbować konstruować i wykorzystywać w edukacji WebQuesty. Jest to jedna z najważniejszych obecnych potrzeb: przygotowanie nauczycieli do samodzielnego opracowywania, udostępniania w sieci i stosowania WebQuestów oraz do pełnienia w przyszłości ról moderatorów i mentorów w projektach szkolnych opartych na tej metodzie. Osoby nauczające przy pomocy webQuestów muszą wiedzieć i rozumieć, jak uczący się używają internetu i że są różne grupy jego użytkowników (także wśród nauczycieli i uczniów) o zróżnicowanym poziomie zaawansowania: poszukujący, zgłębiający i samodoskonalący się⁸⁸.

Zastosowanie ICT ułatwia co prawda przechowywanie i przetwarzanie danych i informacji, a nauczyciele i wykładowcy używają ich jako podstawowego tworzywa wspomagającego uczących się w procesie nabywania wiedzy koncepcyjnej, jednak nie są oni w pełni przygotowani do przechowywania, przeglądania, przetwarzania i prezentowania informacji na wiele nowych sposobów. W związku z możliwościami, jakie stwarzają: ICT, internet, a przede wszystkim metoda WebQuest, istnieją określone potrzeby edukacyjne i kompetencje, w które należy wyposażać wszystkich, nie tylko nauczycieli i wykładowców, ale także studentów i uczniów oraz wszystkich użytkowników internetu.

- ⇒ Znajdowanie w internecie informacji pochodzących z całego świata, aktualnych i fachowych np. przy użyciu internetowego atlasu krajów świata (http://www.atlapedia.com/online/country_index.htm) wymaga od użytkowników umiejętności analizy, oceny autentyczności informacji oraz umiejętności określenia zakresu zapotrzebowania na informacje.
- ⇒ Tworzenie środowisk osób uczących się, zorganizowanych wokół swoich zainteresowań lub potrzeb, np. w ramach edukacji międzykulturowej, wymaga od użytkowników umiejętności korzystania z różnego rodzaju usług internetowych, takich jak listserws, grupy dyskusyjne, czaty i fora.
- ⇒ Uczenie się niemal o wszystkim, w każdym prawie miejscu i w każdym czasie, 24 godziny na dobę, wymaga przygotowania użytkowników do korzystania z możliwości, jakie dają współczesne technologie ICT i wszelkiego rodzaju komunikatory, także w ramach edukacji mobilnej (e-mobile).

⁸⁸ Global gateways: A guide to online knowledge networks (2002), http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/users/root/public/papers/global_gateways_v3.pdf.

Stąd też w ramach opracowanego programu szkoleń uwzględniono zagadnienia wykraczające poza samą umiejętność konstruowania WebQuestów, a obejmujące takie tematy jak:

- ⇒ kompetencje informatyczne nauczyciela wymagane przy konstruowaniu WebQuestów;
- ⇒ rola źródeł internetowych i pozainternetowych w uczeniu się metodą WebQuest;
- ⇒ wyszukiwanie informacji w sieci WWW;
- ⇒ podstawy tworzenia stron WWW w programie FrontPage;
- ⇒ prawne aspekty użytkowania oprogramowania.

Wsparcie w ramach projektu obejmie swoim zasięgiem osoby bezpośrednio uczestniczące w zaprojektowanych szkoleniach, ale także studentów i uczniów zainteresowanych realizowaniem projektów szkolnych opartych na metodzie WebQuest (tu oczekiwania są bardzo duże, co wynika z wcześniejszych doświadczeń i badań Partnerów projektu) oraz dostępem do zasobów cyfrowych dotyczących dziedzictwa kulturowego Europy w regionach partnerskich. Możliwość korzystania z zasobów i usług edukacyjnych oraz stworzonej w ramach projektu InterEOL platformy internetowej będą miały osoby nie tylko zamieszkałe na terenie krajów partnerskich projektu, ale co najważniejsze, w kilku największych obszarach językowych świata: angielskojęzycznym i niemieckojęzycznym, a także w krajach Europy Wschodniej i Środkowej poprzez udział krajów słowiańskich (języki: polski i czeski).

Zasoby cyfrowe i usługi dostępne na stronie internetowej InterEOL będą mogły być wykorzystywane przez różne grupy docelowe, obejmujące nie tylko bezpośrednich uczestników projektu, lecz także:

- ⇒ naukowców i twórców kultury, nauczycieli, studentów, uczniów wszystkich typów szkół, bibliotekarzy i muzealników, osoby uczące się przez całe życie, nie mogące uczestniczyć w tradycyjnych formach kształcenia; osoby o utrudnionym dostępie do placówek edukacyjnych, wszystkich potencjalnych użytkowników internetu;
- ⇒ uczelnie wyższe, instytucje szkolące nauczycieli i bibliotekarzy, muzea, biblioteki, centra edukacyjno-informacyjne;
- ⇒ biura turystyczne i informację turystyczną;
- ⇒ stowarzyszenia naukowe i zawodowe;
- ⇒ stowarzyszenia kulturalne
- ⇒ rządy i władze centralne;

- ⇒ samorządy lokalne i regionalne, instytucje rządowe i pozarządowe;
- ⇒ użytkowników indywidualnych.

Dla tej grupy użytkowników internetu istnieje potrzeba tworzenia wirtualnych sieci środowisk edukacyjnych oraz źródeł materiałów, a także usług edukacyjnych i szkoleniowych. Budowanie tego typu serwisów internetowych na zasadach współpracy oraz rozproszonego wnoszenia zasobów i zarządzania nimi może stać się istotną siłą napędową w rozwoju kształcenia opartego na zasobach cyfrowych. Naprzeciw tym potrzebom częściowo wychodzi projekt InterEOL. Tworzona platforma internetowa może stać się w najbliższej przyszłości poważną i dobrze zaopatrzoną bazą informacji i wiedzy zarówno dla uczących, jak i dla uczniów, a także dla instytucji regionalnych i lokalnych (bibliotek i muzeów) oraz pojedynczych osób prowadzących e-edukację oraz digitalizujących regionalne i lokalne zasoby dziedzictwa kulturowego. Platforma ta, oparta na europejskich standardach kształcenia i uwzględniająca zapisy zawarte w dokumentach programowych UE⁸⁹, będzie stanowić źródło ogólnodostępnych, internetowych materiałów do nauczania i uczenia się oraz narzędzi komunikacji. Najważniejszym zasobem stworzonym w ramach projektu InterEOL będzie baza danych ogólnodostępnych materiałów edukacyjnych i szkoleniowych w postaci WebQuestów i opracowań cyfrowych o wysokiej, gwarantowanej jakości, dotyczących dziedzictwa kulturowego Europy w regionach partnerskich. Będzie ona zawierała źródła materiałów własnych i materiałów dostępnych u innych Partnerów poprzez utworzoną sieć tematyczną. Materiały te będą dostępne dla wszystkich użytkowników internetu, nie tylko ze względu na swój wielojęzyczny charakter, ale przede wszystkim ze względu na swoje cechy, dzięki którym będą:

- ⇒ skierowane do użytkowników we wszystkich sektorach edukacji i szkoleń;
- ⇒ udostępniane na niekomercyjnych zasadach jako własność instytucji publicznych dostarczających swoje zasoby i usługi internetowe bez opłat;
- ⇒ stanowiły ponadnarodowy punkt kontaktowy w dziedzinie wiedzy z zakresu dziedzictwa kulturowego poprzez coraz bardziej kompleksowy, połączony system sieci wiedzy;
- ⇒ dostarczały zarówno informacji o edukacji i szkoleniach (pełniły funkcję spisu), jak i materiałów do budowania programów, szkoleń, pomocy dydaktycznych i zasobów cyfrowych;

⁸⁹ i2010 – Europejskie społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia. Rezolucja wspierająca wprowadzanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) do systemów edukacji w Europie. Ateny, 10–12 listopada 2003.

- ⇒ dostarczały specjalnych materiałów i narzędzi pomocnych w korzystaniu z internetu w procesie nauczania i uczenia się, promowały współpracę i działanie w sieci za pośrednictwem narzędzi komunikacji;
- ⇒ oferowały dostęp do specjalistycznych zbiorów i aktywności online poprzez „strony powiązane”;
- ⇒ umożliwiały interaktywną transmisję danych, zbierania ich ze stron odległych oraz przekazywania danych takim stronom;
- ⇒ dostarczały szeregu narzędzi wspomagających odkrywanie zasobów i informacji oraz zarządzanie nimi.

Te właściwości pozwolą na wykorzystywanie powstałych, zintegrowanych zasobów oraz dostarczanie wiedzy o dziedzictwie kulturowym Europy w nowy i innowacyjny sposób przy wykorzystaniu metody WebQuest w różnych obszarach działalności, takich jak np.:

- ⇒ edukacja i badania,
- ⇒ kultura,
- ⇒ turystyka,
- ⇒ rozrywka,
- ⇒ administracja publiczna.

Literatura

Dyson E.: Wersja 2.0. Przepis na życie w epoce cyfrowej. Warszawa 1999.

Global gateways: A guide to online knowledge networks (2002), http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/users/root/public/papers/global_gateways_v3.pdf.

i2010 – Europejskie społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia. Rezolucja wspierająca wprowadzanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) do systemów edukacji w Europie. Ateny, 10–12 listopada 2003.

Monet D : Multimedia. ,Katowice 1999.

Morbitzer J.: Człowiek w multimedialnym świecie. W: Materiały XVII konferencji, red. M. M. Sysło. Mielec 2001.

Morbitzer J. : Mikrokomputer dla nauczyciela humanisty. Kraków 1994.

Morbitzer J.: Od motyki do komputera, czyli droga do społeczeństwa informacyjnego. „Konspekt. Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2001, nr 8.

Papert S.: Burze mózgów – dzieci i komputery. Warszawa. 1996.

Papert S. : Jaillissements de l'esprit et apprentissage. Paris 1981.

Plan Działania z Lund,

http://www.cordis.lu/ist/directorate_e/digicult/lund_ap_browse.htm.

Postman Postman.: Technopol. Triumf techniki nad kulturą. Warszawa 2004.

Steinbrink B.: Multimedia u progu technologii XXI wieku. Wrocław 1993.

Sysło M., M.: Multimedia w edukacji. W: Informatyka w szkole. Materiały XVII konferencji, red. M. M. Sysło. Mielec 2001.

Rozdział 5.

Model kształcenia oparty na metodzie WebQuest

Jeśli nie spojrzymy na globalizację jako na próbę niesienia porozumienia między kulturami, ucierpią na tym również inne dążenia ludzkości.

Prof. dr Roman Herzog, były prezydent Niemiec

Obca kultura jest tajemnicą, którą można zgłębić jedynie przez dialog, zrozumienie i otwarcie na innych. Potrzeba dialogu kulturowego..., potrzeba wymiany duchowej, by móc zaakceptować istniejące między nami różnice.

Kardynał Karl Lehmann, biskup Moguncji

Wprowadzenie

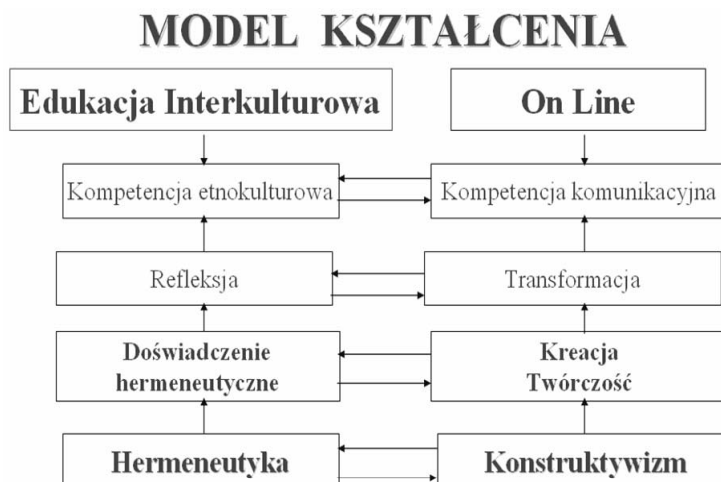
Model kształcenia zaproponowany w projekcie InterEOL, wykorzystujący w edukacji międzykulturowej metodę WebQuest, oparty jest na dwu filarach: *doświadczeniu hermeneutycznym*⁹⁰ i działaniach edukacyjnych wyprowadzonych z założeń *konstruktywizmu*⁹¹. Celem głównym edukacji międzykulturowej prowadzonej przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym metody WebQuest, jest kształcenie u uczniów kompetencji etnokulturowej i komunikacyjnej poprzez doświadczenie hermeneutyczne i refleksję oraz własną twórczość i kreację, polegającą na transformacji tego, co zastane. Cały ten model kształcenia można przedstawić za pomocą prostego schematu (rysunek 1.).

⁹⁰ Doświadczenie hermeneutyczne zgodnie z poglądami R. E. Palmera polega przede wszystkim na rozumieniu i interpretowaniu tego, co doświadczane (przede wszystkim tekstu literackiego, ale także tego, co powiedziane) w świetle teraźniejszości. Innymi słowy, każda prawdziwa interpretacja związana jest z „odniesieniem” do teraźniejszości. Por. R. E. Palmer: Manifest hermeneutyczny (fragmenty). „Pamiętnik Literacki” 1992, z. 1, s. 59. Doświadczenie hermeneutyczne może dotyczyć nie tylko tradycji dostępnej za pośrednictwem tekstów z przeszłości (bliższej lub dalszej), ale także dzieł sztuki wchodzących w zakres dziedzictwa kulturowego, zawsze podlegających interpretacji, co tę ostatnią pozwala z powyższym doświadczeniem utożsamiać. Zob. R. Handke: Hermeneutyka. „Serwis Humanistyczny Hamlet”, <http://hamlet.pro.e-mouse.pl/kont/?id=handke1>.

⁹¹ Zgodnie z założeniami konstruktywizmu wiedza jest tworzona przez jednostkę. Każda czynność poznawcza prowadzi do swoistego przekształcania napływających informacji. Poznanie zatem ma zawsze naturę raczej czynną niż bierną. Konstruktywizm osadzony w poznawczej koncepcji człowieka zmierza w kierunku traktowania ucznia jako aktywnego podmiotu, który posiada rozbudowaną wiedzę zastaną. Powstanie tej idei zawdzięczamy J. Deweyowi, J. Piagetowi i L. S. Wygotskiemu, rozwinięcie zaś m.in. J. S. Brunerowi. Zob. M. Sławińska: Konstruktywizm w edukacji. „Edukacja i Dialog” 2005, nr 6 (169), <http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2005/06/konstruktywizm.html>.

Rysunek 5.1.

Dwa filary modelu kształcenia oparte-go na metodzie WebQuest



Tak zaprojektowany model kształcenia nauczycieli i uczniów wpisuje się w cele programu Socrates Comenius, w ramach którego projekt InterEOL jest realizowany. Ma on przede wszystkim przyczynić się do wzmacniania europejskiego wymiaru edukacji szkolnej, powiększania kręgu osobistych doświadczeń o wiedzę na temat innych krajów Europy, a w szczególności regionów wielokulturowych. Udział w projekcie ma aktywizować uczniów i nauczycieli do poznania i praktycznego stosowania nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz doskonalenia posługiwania się językami obcymi. Ta interkulturowa edukacja ma pogłębiać europejską świadomość i narodową tożsamość, ucząc jedności w różnorodności, w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych kultur. Ma pomagać uczniom i nauczycielom w kształtowaniu przynależności do szerszej i otwartej na świat społeczności europejskiej – społeczności o różnych tradycjach, mającej jednak korzenie we wspólnej historii.

Aspekty technologiczne procesu kształcenia

Cała treść projektowanego kursu dla nauczycieli będzie osadzona w środowisku cyfrowym z wbudowanymi funkcjami takimi jak: czat, tablica, dyskusje oraz wewnętrzna poczta internetowa. Pozwoli to uczestnikom nie tylko na udział w kursie stacjonarnym, ale także na korzystanie z otwartej platformy edukacyjnej, co da im również szansę na wspólną pracę z europejskimi partnerami w sposób, który usprawni komunikację i współpracę w ramach interaktywnego uczenia się przez doświadczenie. Dzięki temu projektowi powstanie sieć służąca skutecznemu roz-

wijaniu bogatej oferty elektronicznych środków komunikacji, ze specjalnym naciskiem na technologię nauczania otwartego i na odległość (e-learning). Jednocześnie zostanie zapewniony dostęp do zasobów edukacyjnych, w tym internetowych, dotyczących dziedzictwa kulturowego, istniejących we wszystkich krajach partnerskich uczestniczących w projekcie. Powstaną:

- ⇒ platforma edukacyjna do nauczania na odległość;
- ⇒ międzynarodowa baza multimedialnych pomocy dydaktycznych dla edukacji interkulturowej.

Próba włączenia technologii informacyjnych i komunikacyjnych do prowadzenia nauczania w takich obszarach, jak edukacja interkulturowa i dziedzictwo kulturowe w regionie, zrodziła wiele pytań dotyczących m.in.:

- ⇒ miejsca jednostki ludzkiej w globalnej sieci;
- ⇒ wzajemnych relacji między regionalizmem a globalizmem;
- ⇒ roli mniejszości narodowych w rozwoju globalnego społeczeństwa informacyjnego;
- ⇒ możliwości zastosowania tradycyjnych metod i technik planowania oraz prowadzenia szkoleń przy projektowaniu i nauczaniu z wykorzystaniem internetu i jego zasobów;
- ⇒ konieczności zmiany metodyki nauczania dorosłych oraz dzieci i młodzieży ze względu na nowo wykorzystywane narzędzie nauki, jakim jest internet i jego zasoby.

Ostatecznie przyjęto założenie, że w przypadku projektowania i prowadzenia edukacji interkulturowej z wykorzystaniem internetu i jego zasobów najistotniejszą sprawą jest odpowiedni dobór treści i modeli kształcenia, które zarówno w systemie kształcenia stacjonarnego, jak i w środowisku online umożliwią osiągnięcie wysokiej jakości nauczania przy jednoczesnym zachowaniu podmiotowości w edukacji w ramach globalnego społeczeństwa informacyjnego. Dlatego też zdecydowano się na wybór metody WebQuest i opracowanie nowatorskiego modelu kształcenia, opartego na doświadczeniu hermeneutycznym i założeniach konstrukttywizmu.

Hermeneutyka a edukacja interkulturowa i regionalna

W przypadku edukacji interkulturowej nauczycieli i uczniów wywodzących się z regionów wielokulturowych, zamieszkałych przez mniejszości narodowe i osoby

zmieniające miejsce pobytu ze względu na wykonywany zawód, najważniejszą sprawą wydaje się kształcenie kompetencji etnokulturowych w oparciu o własne doświadczenia ziemi rodzinnej i jej tradycji. To granice ziemi najbliższej, „małej ojczyzny”, wyznaczają obszar świata poznającego podmiotu. To właśnie w tym ściśle wyznaczonym miejscu dostrzega on swoje uczestnictwo w „wielkim misterium kultury i tradycji”⁹². Ze swej istoty jest to doświadczenie hermeneutyczne, dlatego też hermeneutyka jako teoria prawdziwego doświadczenia, głosząca koncepcję poznania jako dialogu między przedmiotem a podmiotem i postulująca maksymalną otwartość w tym procesie, stanowi – moim zdaniem – właściwą podstawę filozoficzną dla przyjętej w projekcie idei edukacji interkulturowej i regionalnej⁹³. „Człowiek w tej koncepcji otwiera się – jak pisze Ewa Sławkowa – na całość kultury, w której przyszło mu uczestniczyć, zaś kultura ta rozumiana jest jako komunikacja symboliczno-aksjologiczna, z której uczestnicząca w niej jednostka czerpie właściwe jej wzorce i normy: językowe, obyczajowe i etyczne”⁹⁴. W projekcie założono, że spotkanie z kulturą regionalną, lokalną będzie można traktować w kategoriach doświadczenia tego, co człowiekowi najbliższe, a więc tego, co go otacza, z czym styka się na co dzień. Z jednej strony w kontakcie z kulturą regionu dostrzec można możliwość odkrycia przez nauczycieli i uczniów różnych wymiarów kultury, zwłaszcza w regionach wielokulturowych, z całą ich różnorodnością i wieloaspektowością, jednocześnie z tym doświadczeniem należy wiązać szansę narodzin poczucia tożsamości regionalnej. Z drugiej zaś strony – związek z geografią i kulturą „małej ojczyzny” może stać się jednym z etapów na drodze do pełni hermeneutycznego doświadczenia całej kultury europejskiej⁹⁵.

⁹² E. Sławkowa: O kształceniu kompetencji etnokulturowej na pograniczu. W: Śląsk jako region pogranicza językowo-kulturowego w edukacji, red. I. Nowakowska-Kempna. Katowice 1977, s. 86.

⁹³ Powołuję się na hermeneutykę Gadamerowską, która przedstawiona została w następujących pracach Hansa Georga Gadamera: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa 1979; *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993. Hermeneutyka rozumiana w najszerszym znaczeniu, jako pewien typ operacji myślowej oraz pewna wykształcona dzięki niej umiejętność, a więc operacja oraz umiejętność krytyki i interpretacji, może stanowić źródło inspiracji dla nowego europejskiego modelu kształcenia i wychowania, na co zwróciła już uwagę B. Myrdzik w artykule: *Hermeneutyka – szansa czy zagrożenie dla szkolnej polonistyki*. W: *O narodowy i europejski wymiar edukacji literackiej i językowej*, red. M. Sinica. Zielona Góra 1996, s. 83–91.

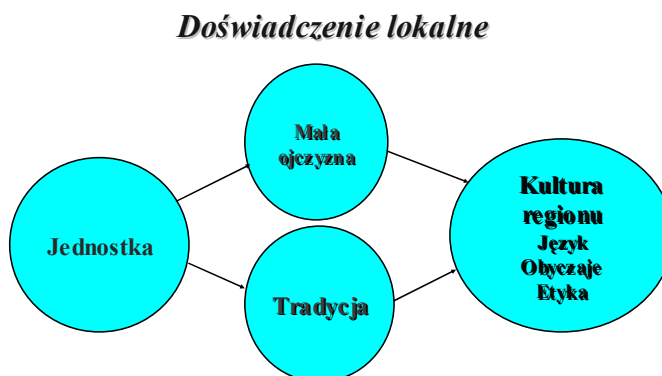
⁹⁴ E. Sławkowa: O kształceniu kompetencji..., op. cit., s. 87.

⁹⁵ Proces przechodzenia od „małej ojczyzny” do wspólnej Europy opisała K. Dyba w opracowaniu prezentowanym podczas Eurokonferencji zorganizowanej w 1995 roku w Barcelonie przez Fundację Regionów Europy na Rzecz Badań oraz Rozwoju Edukacji i Kształcenia (FREREF) oraz Unię Europejską. Jednym z wiodących tematów były tam strategie edukacyjne w różnych regionach Europy i regionalne systemy edukacyjne. Por. K. Dyba: *From the Small Homeland to the Common Europe: In Search of a Model of Regional Edu-*

Natomiast przez kontakt z całością kultury świadomie wybranego własnego „miej-sca”, owej „małej ojczyzny”, której główny walor stanowi dorobek wielu pokoleń, człowiek staje się – zgodnie z założeniami geografii humanistycznej – lepszy, bogatszy, doskonali się, kształtuje swoją osobowość, przygotowując się do życia z innymi ludźmi. Te dwa wymiary doświadczenia lokalnego i globalnego, przedstawione w projekcie InterEOL, można przedstawić na diagramach (rysunki 2. i 3.).

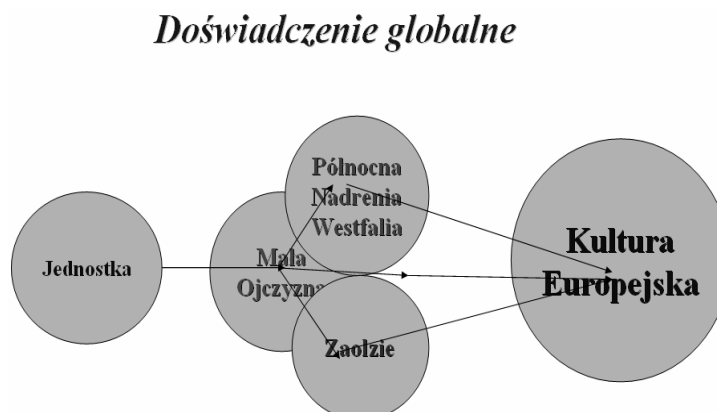
Rysunek 5.2.

Doświadczenie lokalne



Rysunek 5.3.

Doświadczenie globalne



Duże znaczenie dla tego typu doskonalenia i przygotowania do życia mają takie treści kształcenia, które otwierają uczniów na pełnię ich życiowego doświadczenia. Stąd też zawarta w projekcie idea doświadczania kultury własnego regionu, poznania etnosu obszaru, który zamieszkują, odpowiada temu rodzajowi zapotrzebowania. Jednym z celów projektu Edukacji Interkulturowej OnLine jest kształtowanie u młodych mieszkańców danego regionu związków z miejscem, które swoją wyra-

cation. Materiały dokumentacyjne EUROCONFERENCE. Barcelona 1995. Por. także M. Szafraniec: The reform of the regional system of education in the province of Katowice. Tamże.

zistość zawdzięcza – jak to określił Yi-Fu Tuan – „(...) rywalizacjom i konfliktom z innymi miejscami, walorom widokowym, ewokacyjnej sile sztuki, architektury, obrzędów i rytów”, oraz „formowanie ich tożsamości poprzez »rytmy osobistego i grupowego życia«”⁹⁶. To właśnie Tuan, pisząc o indywidualnych i subiektywnych odczuciach w odniesieniu do środowiska, dokonał znaczącego dla przyjętej koncepcji edukacji interkulturowej zestawienia: człowiek jako połączenie zwierzęcia, fantasty i komputera doświadcza i rozumie świat. Właśnie doświadczenie jest terminem-kluczem jego książki; ujmuje je jako wszechobejmujące wobec rozmaitych sposobów poznawania i konstruowania rzeczywistości przez jednostkę⁹⁷.

Zgodnie z przyjętymi założeniami kształcenie kompetencji etnokulturowej (regionalnej) ma szczególne znaczenie dla edukacji interkulturowej i regionalnej, zwłaszcza w regionach wielokulturowych. Przez kompetencję etnokulturową rozumiemy – zgodnie z intencją E. Sławkowej – znajomość przez członka danej wspólnoty społeczno-kulturowej właściwego jej systemu kultury etnicznej⁹⁸. Taki etnokulturowy charakter kształcenia i wychowania w regionach wielokulturowych – w tym wychowanie w szacunku dla tradycji lokalnej, która pozostając w licznych historycznych i kulturowych związkach i relacjach z odmiennymi kulturami narodowymi, wypracowała i wykreowała w ciągu swoich minionych dziejów świat własnych odrębnych wartości – ma dla procesów integracji europejskiej istotne znaczenie. To właśnie języki regionalne, transgraniczne lub pokrewne językom państw sąsiednich będą – jak trafnie zauważył W. Rabczuk – dla Europy, dla transgranicznych euroregionów, czynnikami integracji⁹⁹. Kształcenie kompetencji etnokulturowej w ramach realizowanego projektu może stać się podstawą do przeciwdziałania procesom homogenizacji i uniformizacji kultury w jednoczącej się Europie. Jak pisze Rabczuk: „bez troski o zachowanie różnorodności kulturowej nie sposób uniknąć erozji i uniformizacji kultur narodowych”¹⁰⁰. To właśnie edukacja interkulturowa i regionalna poprzez waloryzowanie dziedzictwa przeszłości otwiera się zarazem ku przyszłości. Dlatego przyjęto, że realizowany w ramach projektu program kształcenia i wychowania w idei wielokulturowości, wielonarodowości, regionalnej etniczności będzie stanowił naturalną drogę ku „Europie regionów” – wolnej od nacjonalizmów i separatyzmów. Tym bardziej że politykę

⁹⁶ Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa 1987, s. 13 i 223.

⁹⁷ Tamże, s. 19.

⁹⁸ E. Sławkowa, op. cit., s. 89.

⁹⁹ Por. W. Rabczuk: *Teoretyczne i praktyczne aspekty europejskiego wymiaru edukacji w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej*. W: *O narodowy i europejski wymiar edukacji literackiej i językowej*. Zielona Góra 1996, s. 18.

¹⁰⁰ Tamże, s. 19.

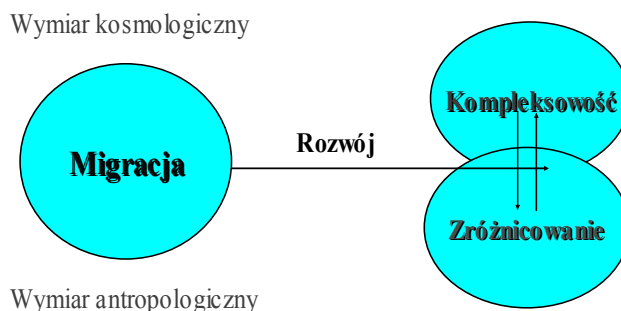
edukacyjną Unii Europejskiej cechuje szczególna troska o języki i kultury mniejszości regionalnych¹⁰¹.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że współczesne teorie ewolucji, ujmujące całościowo strukturalny i czasowy wymiar ewolucji kosmosu od znanych nam początków aż po najnowsze wydarzenia w ludzkiej kulturze, przypisują migracji, w tym także w aspekcie antropologicznym, pozycję centralną w zakresie rozwoju kompleksowości i zróżnicowania społeczeństw i kultur..

Rysunek 5.4.

Migracja a ewolucja

Migracja a ewolucja – migracja jako czynnik rozwoju



Jak powszechnie wiadomo, powstawanie, trwanie i rozwój mniejszości są ściśle związane z migracjami. „Współewolucja kultur, transfer techniki, wiedzy lub sztuki opiera się na wymianie jednostek, które z przeróżnych względów decydują się na przejście do innego społeczeństwa, do innej kultury. Przy czym zachowanie elementów tradycji może być czynnikiem stabilizującym przetrwanie. (...) Zarówno dla członków mniejszości, jak i dla większości rozwój kultury następuje przez konfrontację z czymś odmiennym przy zachowaniu warunków koewolucji. Koewolucja oznacza koegzystencję różnych kultur”¹⁰². W tym ujęciu jedynie współistnienie różnych kultur, ich wzajemna akceptacja jako kultur „równouprawnionych”, umożliwia wyjście poza granice danego kręgu kulturowego bez wyparcia się go.

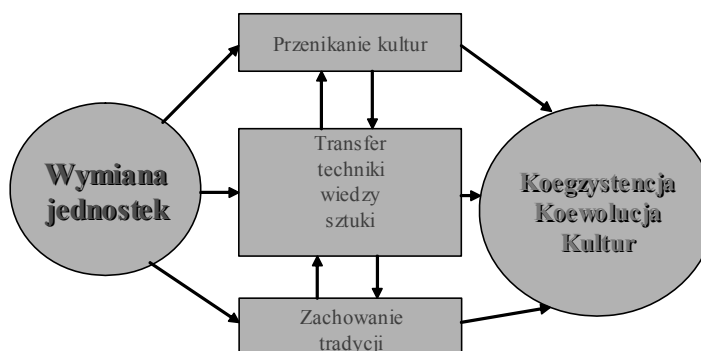
¹⁰¹ Por. P. M. Falcone: Mniejszości etniczne w Europie: ich rola i prawa w społeczeństwie. W: Wielokulturowość – problem czy bogactwo? Materiały konferencyjne. Gliwice 1994, s. 46–54.

¹⁰² M. Lehmann: Dlaczego mniejszości wymagają szczególnej ochrony w społeczeństwie? Próba psychologiczno-społecznego wyjaśnienia. W: Wielokulturowość – problem czy bogactwo?, op. cit., s. 113.

Rysunek 5.5.

Rola mniejszości narodowych

*Rola mniejszości
narodowych
w rozwoju cywiliza-
cji i kultury*



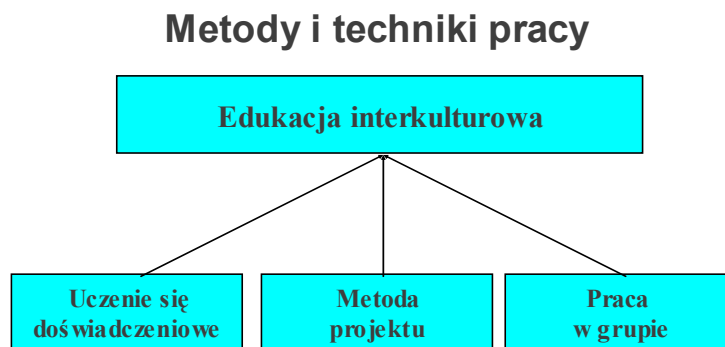
Alfred Gierer w zakończeniu swojej książki *Fizyka: życie i dusza*¹⁰³ napisał, że ogólnym warunkiem przetrwania i dalszego rozwoju różnorodności kulturowej jest tolerancja, a gwarancją różnorodności ludzkiej ewolucji są mniejszości, bez których różnorodność kulturowa nie byłaby możliwa, co doprowadziłoby do ujednoludnienia i zastoju. Stąd też przyjęta w projekcie koncepcja kształcenia w duchu kompetencji etnokulturowej sprzyjać może bezpośrednio budowaniu i przetrwaniu kultur regionalnych, które są bardzo istotnym elementem programu przyszłego europeizmu opartego na afirmacji odrębności i różnorodności, na uznaniu podmiotowości i tożsamości licznych wspólnot etnicznych, regionalnych i subregionalnych.

Hermeneutyka jako podstawa filozoficzna dla przyjętej w projekcie idei edukacji interkulturowej i regionalnej zakłada także stosowanie określonych metod i technik pracy z nauczycielami i uczniami. Ponieważ hermeneutyka w swej istocie jest teorią prawdziwego doświadczenia, głoszącą – jak już napisano – koncepcję poznania jako dialogu między przedmiotem a podmiotem i formułującą postulat maksymalnej otwartości, za najbardziej stosowny sposób kształcenia uznano uczenie się doświadczeniowe zaproponowane przez D. Kolba oraz metodę projektu i pracę w grupach.

¹⁰³ A. Gierer: *Fizyka: życie i dusza*. Monachium 1985, s. 295.

Rysunek 5.6.

Metody i techniki pracy w ramach edukacji interkulturowej



Cykl uczenia się doświadczeniowego według Kolba (por. rysunek 7) opiera się na czterech etapach: konkretnym doświadczeniu; obserwacji i refleksji; wnioskowaniu i uogólnieniu; sprawdzeniu – testowaniu prawdziwości przyjętych rozwiązań¹⁰⁴.

Rysunek 5.7.

Model uczenia się doświadczeniowego



W tym układzie konkretne doświadczenie pobudza uczącego się do obserwacji i do refleksji, w wyniku której pojawiają się pewne wnioski i propozycje różnych rozwiązań postawionego problemu, a następnie wywołuje potrzebę sprawdzenia, czy zaproponowane rozwiązania przynoszą oczekiwane rezultaty. Ostatecznym efektem testowania jest wybór optymalnego rozwiązania, które następnie włączone zostaje w system wiedzy i umiejętności oraz zachowań danej osoby¹⁰⁵.

Kształcenie oparte na podstawie doświadczenia hermeneutycznego bliskie jest uczeniu się i nauczaniu konstruktywistycznemu, które jest uczeniem się i nauczaniem problemowym. Rozwiązywanie autentycznych problemów w rzeczywistych kontekstach wymaga od nauczycieli i uczniów prowadzenia wnikliwych badań,

¹⁰⁴ Por. H. Armstrong, B. Britton, T. Pickles: Developing Training Skills. Za: B. Kubiczek, D. Fastnacht: Nie trać czasu! Aktywne metody pracy z grupą. Gliwice 2001, s. 11–12.

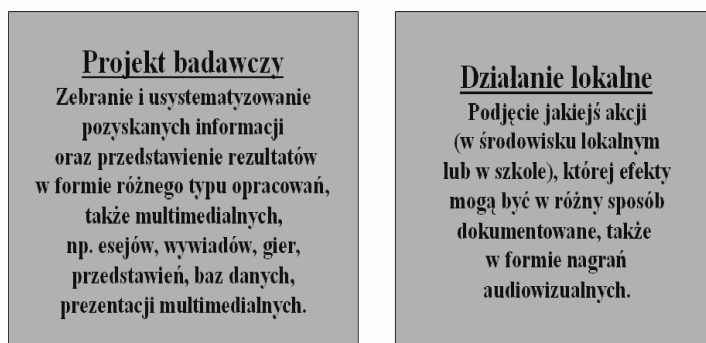
¹⁰⁵ Tamże, s. 11 – 12.

przewidywania alternatywnych rozwiązań oraz współpracy z innymi. Uczenie się w dużej mierze polega na współdzieleniu wiedzy. W nawiązaniu do sytuacyjnej teorii wiedzy i uczenia (situated learning theory) poznanie rozumiane jest jako czynność projektowania, a nie reprezentowania świata za pomocą symboli. Uczenie jest zatem funkcją działania i kontekstu sytuacyjnego, w ramach którego zdobywa się wiedzę. Stąd też na plan pierwszy w przyjętej koncepcji edukacji interkulturowej wysuwa się projekt edukacyjny – metodę uczenia się opartą na codziennym doświadczeniu uczniów, polegającą na tym, że to uczniowie realizują konkretne, z reguły „duże” przedsięwzięcia, mające charakter projektu badawczego lub lokalnego działania. Projekt badawczy polega na zebraniu i usystematyzowaniu pozyskanych informacji; jego rezultaty mogą mieć postać różnego rodzaju opracowań, w tym także multimedialnych, np. esejów, wywiadów, gier, przedstawień czy prezentacji multimedialnych. Natomiast działanie lokalne może polegać na podjęciu jakiejś akcji (w środowisku lokalnym lub w szkole), której efekty mogą być w różny sposób dokumentowane.

Rysunek 5.8.

Projekt edukacyjny

*Rodzaje projektów
badawczych*



Zgodnie z przyjętą perspektywą filozoficzną uznano, że w ramach prowadzonej edukacji interkulturowej najbardziej efektywne będzie uczenie się i nauczanie we współpracy z innymi. Aktywność w grupie może polegać na:

- ⇒ wspólnej pracy wszystkich członków grupy nad jednym zadaniem;
- ⇒ indywidualnej pracy każdego ucznia nad wybranym elementem zadania, a następnie wspólnym scaleniu wypracowanych efektów;
- ⇒ indywidualnej pracy nad wskazanymi zadaniami w połączeniu z dyskusją i oceną osiągniętych wyników.

Jak powszechnie wiadomo, praca w grupie nie jest tylko swoistym doświadczeniem społecznym, lecz powinna stać się wspólnym doświadczeniem poznawczym. Dlatego integralną częścią pracy w grupie są:

- ⇒ dyskusje;
- ⇒ wspólne rozwiązywanie problemów;
- ⇒ zadania mające na celu określony wymierny rezultat, np. stworzenie modelu czegoś¹⁰⁶.

W związku z tym można przyjąć, że efektywność edukacji interkulturowej jest funkcją ilości i jakości dyskusji odbywanych na forum dyskusyjnym, a skoncentrowanych wokół przedłożonych do realizacji zadań lub projektów. Z tego punktu widzenia niezwykle ważny jest wybór modelu pracy z uczniami. Za najbardziej efektywne można uznać następujące typy nauczania w grupach:

- ⇒ *model sokratejski*, w którym wiedza jest współdzielona przez uczących się w ramach dyskusji prowadzonej i wspomaganej przez prowadzącego;
- ⇒ *model pracy grupowej*, w którym uczestnicy kursu realizują wspólny projekt pod kierunkiem prowadzącego;
- ⇒ *model małych grup*, w ramach którego uczestnicy kursu podzieleni są na małe grupy, zwykle czteroosobowe, realizujące zadane projekty¹⁰⁷.

Rysunek 5.9.

Praca w grupie

*Modele nauczania
w grupach*

Model sokratejski, w którym wiedza jest współdzielona przez uczących się w ramach dyskusji prowadzonej i wspomaganej przez prowadzącego.

Model pracy grupowej, w którym uczący się realizują wspólny projekt pod kierunkiem prowadzącego.

Model małych grup, w ramach którego uczący się podzieleni są na małe grupy, zwykle czteroosobowe, realizujące zadane projekty.

¹⁰⁶ A. K. Stanisławska: W poszukiwaniu optymalnego modelu kształcenia przez Internet. Metody projektowania kursów zdalnych. Referat wygłoszony podczas IV Międzynarodowej Konferencji Kształcenia Ustawicznego Inżynierów i Menedżerów „Zastosowanie Technologii Informacyjnych w Kształceniu Dorosłych”. EXBUD-SKANSKA 27–29 października 2002 r., <http://www.puw.pl/elearning.html>.

¹⁰⁷ Odwołuję się tu do koncepcji modeli nauczania opracowanej przez G. L. Bedore, M. R. Bedore, G. L. Bedore Jr.: OnLine Education. The Future Is Now. M. Phoenix 2001.

Wymienione modele nauczania grupowego odpowiadają w pełni postulatom, jakie postawiliśmy przed edukacją interkulturową opartą na doświadczeniu hermeneutycznym, oraz przyjętym w realizowanym projekcie kryteriom skutecznego uczenia. Wykorzystują one metody i techniki aktywnego planowania nauki, dyskusji, dywergencyjnego myślenia oraz uczenia się we współpracy z innymi.

Konstruktywizm a technologie komunikacyjne i informacyjne

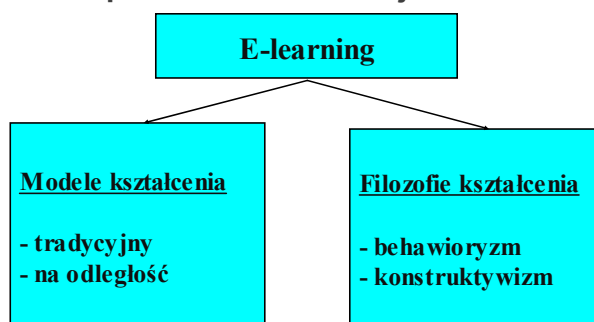
Na wstępie przyjęto założenie mówiące, że edukację interkulturową między regionami wielokulturowymi biorącymi udział w programie (potencjalni partnerzy to: Północna Nadrenia – Westfalia – Niemcy, Zaolzie – Czechy, województwo Śląskie – Polska) będzie można prowadzić, z powodu przestrzennego oddalenia, jedynie przy wykorzystaniu internetu i jego zasobów. Założenie to postawiło autorów projektu przed pytaniem, jak wykorzystać technologie komunikacyjne i informacyjne w zgodzie z ideą kształcenia kompetencji etnokulturowej, dla której podstawą filozoficzną jest hermeneutyka. Pojawił się także cały szereg pytań dodatkowych, dotyczących np. możliwości zastosowania tradycyjnych metod i technik planowania oraz prowadzenia kształcenia przy projektowaniu i nauczaniu z wykorzystaniem internetu i jego zasobów, czy też transferu i wymiany doświadczeń i wytworów powstałych w ich wyniku między uczestnikami projektu zamieszkałymi w różnych, oddalonych od siebie, euroregionach. Postanowiono skorzystać z możliwości, jakie stwarza internet i inne multimedia w wymianie informacji i kształceniu na odległość, z tym jednak zastrzeżeniem, że cały proces kształcenia kompetencji etnokulturowych oparty będzie na założeniach konstruktywizmu, które uznano za zbieżne w wielu punktach z koncepcją hermeneutyki Gadamera, rozumianą jako teoria prawdziwego doświadczenia i poznania poprzez dialog i otwartość na całość kultury drugiego człowieka. Za punkt wyjścia przyjęliśmy tezę Marka Nicholasa (konsultanta e-learningu, UCOL Palmerston North, New Zealand) mówiącą, że „(...) eLearning jest środkiem wprowadzania edukacji, który może być stosowany w różnych modelach kształcenia (na przykład w kształceniu tradycyjnym lub na odległość) i filozofiach edukacyjnych (na przykład behawioryzmie i w konstruktywizmie)”¹⁰⁸.

¹⁰⁸ M. Nichols: *Teoria eLearning*. “Wirtualna Edukacja” 2004, nr 16.
<http://lttf.ieee.org/we/a028.html>

Rysunek 5.10.

*E-learning jako
środek prowadzenia
edukacji międzykul-
turowej*

E-learning
środek prowadzenia edukacji interkulturowej



W tym ujęciu e-learning należy traktować jako środek kształcenia w przeciwieństwie do trybu kształcenia. Inaczej mówiąc, e-learning polega na wykorzystaniu szeregu narzędzi technicznych, które mogą być stosowane w różnych kontekstach; nie jest sam w sobie odrębnym systemem edukacyjnym. Dlatego e-learningu nie można porównywać z nauczaniem tradycyjnym lub na odległość, ponieważ może on być wykorzystywany w obu modelach. Jest natomiast środkiem, za pomocą którego te modele edukacyjne mogą być stosowane. Zdaniem Nicholasa możliwe jest także stosowanie różnych filozofii edukacyjnych podczas wykorzystywania e-learningu, na przykład poprzez zachęcanie uczących się do budowania swojej wiedzy za pomocą narzędzi oferowanych przez technologie informatyczne, a te same narzędzia mogą być również używane do prezentacji materiałów, które w sposób zamierzony prowadzą uczących się do określonych wniosków w wysoce uporządkowany sposób. W tym przypadku możemy mówić o kładzeniu nacisku w procesie kształcenia na konstruktywistyczne użycie technologii, w którym zapewnia się uczniom możliwości tworzenia własnych interpretacji.

O roli i miejscu technologii informatycznych w konstruktywistycznym modelu kształcenia pisze także Bożena Jarosz, wskazując, że przy ich zastosowaniu uczniowie uczą się zachowań i działań w skomputeryzowanym świecie, a więc poszukiwania i selekcjonowania informacji, budowania dokumentów, w tym również dokumentów o strukturze sieciowej, tworzenia baz danych, doboru odpowiednich wykresów i wizualizacji wyników oraz tworzenia grafiki komputerowej¹⁰⁹. W tym przypadku możemy mówić o poznawczym wymiarze technologii informatycznych stosowanych w nauczaniu.

Wychodząc naprzeciw sformułowanym wyżej postulatam, postanowiliśmy skorzystać z możliwości, jakie w kształceniu na odległość daje metoda WebQuest, opra-

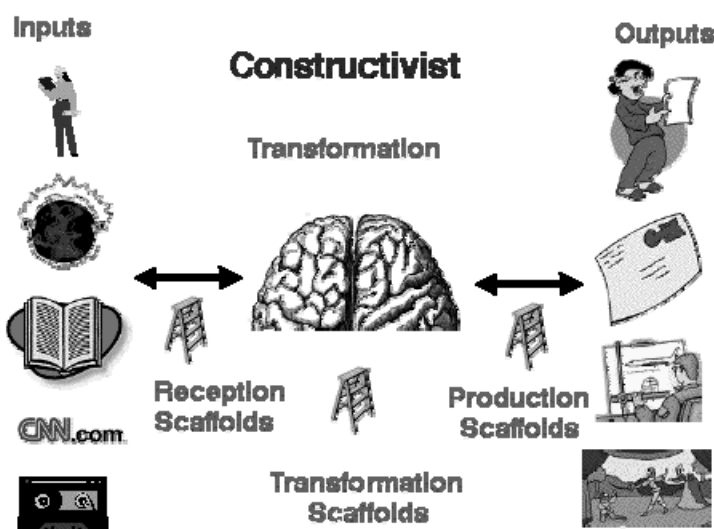
¹⁰⁹ B. Jarosz: Konstruktywizm – technologia informacyjna – zmiany w procesie kształcenia, <http://www.ap.krakow.pl/ptn/REF2003/ref2003.html>.

cowana w Uniwersytecie Stanowym w San Diego w 1995 roku. W całości została ona oparta na założeniach konstrukttywizmu i stanowi dobry przykład konstruktivistycznego zastosowania technologii informatycznych w kształceniu na odległość wykorzystującym internet i jego zasoby. Jak już wcześniej powiedziano, istotą WebQuestów jest stawianie problemów odpowiednich (zwłaszcza atrakcyjnych) dla uczniów i organizowania nauczania wokół jakichś podstawowych pojęć. Ponadto realizują one jeden z podstawowych postulatów konstrukttywizmu, dotyczący poszukiwania i doceniania uczniowskiego punktu widzenia w procesie kształcenia. Świadomość uczniowskiej wiedzy potocznej (osobistych punktów widzenia i przekonań) pozwala nauczycielom na silniejsze osadzanie czynności uczenia się w kontekście wiedzy uczniów, są one wtedy dla nich bardziej znaczące. Zdobywanie wiedzy zachodzi w głowie (mózgu) ucznia, nauczyciel stwarza mu tylko możliwość działań poznawczych, wykorzystując do pozyskiwania informacji internet i jego zasoby, co dobrze ilustruje diagram opracowany przez B. Dodge'a¹¹⁰ (rysunek 10.).

Rysunek 5.11.

Konstruktivistyczny model zdobywania wiedzy

W tym modelu uczący się buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji. Każda czynność poznawcza prowadzi do swobodnego przekształcania napływających informacji poprzez ich transformację.



Współcześnie wielu projektantów oraz prowadzących studia i kursy wykorzystujące elementy e-learningu świadomie odwołuje się do konstrukttywizmu, który postuluje większe niż w klasycznym podejściu zaangażowanie uczącego się w proces zdobywania wiedzy¹¹¹. W tej dobrze ugruntowanej teorii uczenia się i nauczania

¹¹⁰ B. Dodge: Thinking Visually with WebQuests, <http://edweb.sdsu.edu/webquest/tv/>.

¹¹¹ S. Hanley: On Constructivism, <http://www.towson.edu/csme/mctp/Essays/Constructivism.txt> (17.06.2002); G. E. Hein: Constructivist Learning Theory. CECA International Committee of Museum Educators Conference, Jerusalem, 15–22 October 1991.

przyjmuje się, że studenci i uczniowie, aby efektywnie się uczyć, powinni sami ustanawiać cele nauczania oraz samodzielnie konstruować system użytecznej dla siebie wiedzy. Stąd też często wskazuje się w tej teorii na fakt, że ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruują własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną. Nie rejestrują informacji, ale budują z nich struktury wiedzy. W konsekwencji konstruktywizm akcentuje proces, w wyniku którego uczący się tworzą i rozwijają własną wiedzę¹¹². Warto w tym miejscu przypomnieć dwa zasadnicze twierdzenia epistemologiczne konstruktywizmu:

- ⇒ wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający;
- ⇒ dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata¹¹³.

Stąd też konstruktywistyczna perspektywa ujmowania nauczania i uczenia się akcentuje aktywność uczącego się, w wyniku której podmiot buduje swą rzeczywistość¹¹⁴. Innymi słowy, uczący się aktywnie konstruują własną wiedzę, a nie tylko przyswajają ją jako przekazaną przez nauczycieli. Każda jednostka tworzy własne zasady i modele, które z kolei tworzą schematy, tzn. struktury poznawcze, dzięki którym jednostka przystosowuje się intelektualnie do otoczenia i organizuje je. Ogólnie rzecz biorąc, schematy są konstruktami mentalnymi, a wiedza, którą jednostka dysponuje, nie jest od nich zależna, lecz stanowi formę umysłowej reprezentacji. Obecnie uważa się, że schematy mają nie tylko charakter reprezentacji, jak to ujmował Jean Piaget, ale także charakter operacyjny, tzn. mogą wpływać na reakcję umysłu na nowe doświadczenie. To schematy określają, jak nowe doświadczenie postrzegamy i jak nowa informacja zostanie zorganizowana dla włączenia jej w istniejącą sieć¹¹⁵. Konstruktywizm (jako teoria wiedzy) odwołuje się do neurobiologicznej teorii funkcjonowania mózgu, w której zakłada się, że mózg nie jest po prostu pasywnym odbiorcą, ale jest także interaktywnym i adaptacyjnym układem. Istniejące w tym układzie struktury informacyjne są w procesie poznawania nieustannie reorganizowane, aby były bardziej dostosowane do przyjmowania nowych danych. Przyswajanie nadchodzących danych jest procesem dynamicznym, nie zaś prostym nabywaniem informacji poprzez dodawanie do istniejących neuro-

<http://exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html> (17.06.2002);
<http://www.surrey.ac.uk/Education/re-enter/about.htm> (18.01.2001).

¹¹² S. Dylak: Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, <http://cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.html>.

¹¹³ M. Olssen: Radical Constructivism and its Failings: Anti-realism and Individualism. „British Journal of Educational Studies” 1996, nr 3.

¹¹⁴ B. L. Shapiro: What Children Bring to Light. A Constructivist Perspective on Children's Learning in Science, Teachers College Press. New York 1994.

¹¹⁵ B. Jarosz, op. cit.

nalnych połączeń. Stwierdzenie to sugeruje, że proaktywne przetwarzanie kształtuje i reorganizuje nadchodzące informacje tak, aby były bardziej kompatybilne z już posiadanymi¹¹⁶.

Przedstawione twierdzenia konstrukttywizmu wydają się najbardziej współgrać z założeniami współczesnych technologii informacyjnych, można je traktować jak stymulatory zastosowań konstrukttywizmu. Tak więc współczesne technologie informacyjne można uznać za ważne instrumenty inspirowania konstrukttywistycznego podejścia do kształcenia. Dzieje się także odwrotnie, konstrukttywizm może być postrzegany jako koncepcja stymulująca zastosowanie technologii informacyjnych¹¹⁷.

Metoda WebQuest daje możliwość konstrukttywistycznego zastosowania technologii informatycznych w kształceniu na odległość wykorzystującym internet i jego zasoby. Dzięki niej można zaprojektować wiele interesujących projektów edukacyjnych zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, a także wykorzystywać ją w pracy zespołowej w klasie lub w samokształceniu, także w systemie kształcenia nieformalnego i nauczaniu przez całe życie (lifelong learning). Wymaga ona jednak od nauczycieli znajomości konstrukttywizmu jako teorii wiedzy, poznawania i uczenia się, a ponadto odpowiednich kwalifikacji i umiejętności takiego stosowania technologii informatycznych i funkcjonowania w internecie, które pozwolą na efektywny kontakt z uczącymi się oraz aranżowanie wirtualnych sytuacji problemowych, w pełni spełniających kryterium powiązania z realnym życiem i praktyką, a wreszcie rzetelną ewaluację osiągnięć każdego ucznia. Tę właśnie metodę postanowiliśmy wykorzystać jako jedną z wiodących podczas realizacji projektu Edukacji Interkulturowej OnLine, gdyż wydawała nam się najlepszym narzędziem pozwalającym na realizację idei kształcenia kompetencji etnokulturowej opartej na hermeneutyce filozoficznej Gadamera. Decydującym czynnikiem było to, że WebQuest daje możliwość stosowania takich sposobów kształcenia wspomaganych technologiami komunikacyjnymi i informacyjnymi, które uwzględniają pożądane w realizowanym projekcie elementy: uczenie się przez działanie, odkrywanie, doświadczanie, nazywanie, nadawanie sensu, przyswajanie, a w końcu tworzenie.

Zakończenie

Przedstawiona wyżej koncepcja Edukacji Interkulturowej OnLine, oparta na założeniach hermeneutyki i konstrukttywizmu, zwraca się w stronę „rozumiejącej się

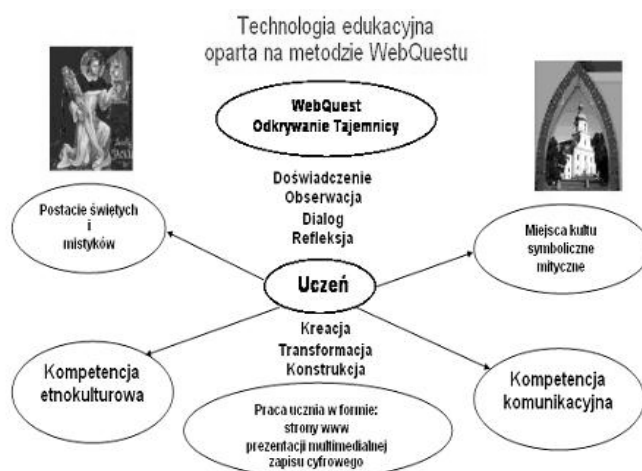
¹¹⁶ S. Dylak, op. cit.

¹¹⁷ Tamże.

humanistyki”, która uznaje procedurę doświadczania i rozumienia za uprawniony sposób poznania naukowego. W kształceniu kompetencji etnokulturowej wspomaganej technologiami komunikacyjnymi i informacyjnymi proponuje perspektywę rozumiejącą, interpretacyjną, jako proces odkrywania znaczeń zawartych w doświadczanej rzeczywistości. Przygotowany projekt Edukacja Interkulturowa OnLine w tym ujęciu, odwołując się do hermeneutyki filozoficznej Gadamera i założeń konstrukttywizmu, pozwala jego uczestnikom na bezpośrednie doświadczanie, a więc poznawanie i rozumienie otaczającego ich świata w bliższej i dalszej perspektywie, a jednocześnie na doświadczanie drugiego człowieka, spotkanie z nim, które otwiera – jak dobitnie to stwierdził ks. Józef Tischner – drogę do świata¹¹⁸. Jednocześnie wprowadzenie technologii komunikacyjnych i informacyjnych w celu wspomagania edukacji interkulturowej i wymiany doświadczeń – oraz powstałych w jej wyniku wytworów – między uczącymi się z różnych euroregionów wskazuje, że obok kontemplacji najbardziej niezbędną właściwością inteligencji w procesie kształcenia kompetencji etnokulturowych jest transformacja, której mechanizm w swej istocie jest operacyjny. Dlatego też w projekcie Edukacji Interkulturowej OnLine, obok takich zasad jak: pogładowość, przystępność, świadomość i aktywność, systematyczność, wiązanie praktyki z teorią, trwałość wychowania, pojawia się potrzeba odwołania się do zasad operatywności, korespondencji innowacyjności z tradycją, kreatywności i twórczości. To wszystko powoduje, że realizowany projekt Edukacji Interkulturowej OnLine pozwala na zachowanie podmiotowości w edukacji w ramach globalnego społeczeństwa informacyjnego. Przede wszystkim chodzi o podmiotowość uczniów, bo to oni znajdują się w centrum całego procesu edukacyjnego, co przedstawia diagram na przykładzie WebQuestu Apostoł Północy (rysunek 11.).

Rysunek 5.12.

Technologia edukacyjna oparta na metodzie WebQuest



¹¹⁸ Por. J. Tischner: Fenomenologia E. Husserla. W: Filozofia współczesna. Kraków 1989.

Na zakończenie warto podkreślić, że przyjęty model kształcenia realizuje w praktyce osiem wielkich idei konstrukcjonistycznych Seymoura Paperta, w tym przede wszystkim pierwszą i drugą:

- ⇒ *Uczenie się przez tworzenie*. Uczymy się lepiej, gdy uczenie się jest elementem uprawiania czegoś, co nas interesuje. Uczymy się najskuteczniej, gdy możemy użyć tego, czego się nauczyliśmy, do zrobienia czegoś, czego gorliwie chcemy.
- ⇒ *Technologia jako tworzywo*. Dysponując technologią, możemy tworzyć znacznie więcej interesujących rzeczy, a tworząc je, możemy się znacznie więcej nauczyć. Dotyczy to szczególnie technologii cyfrowej, wszelkich komputerów i programów¹¹⁹.

¹¹⁹ Tłumaczone fragmenty tekstu S. Paperta podają za: A. Walata: Osiem wielkich idei konstrukcjonistycznych Seymoura Paperta, <http://mrostkow.oeiizk.waw.pl/k1.htm>.

Literatura

Armstrong H., Britton B., Pickles T.: Developing Training Skills. Za: Kubiczek B., Fastnacht D.: Nie trać czasu! Aktywne metody pracy z grupą. Gliwice 2001.

Bedore G. L., Bedore M.R., Bedore G.L. Jr.: OnLine Education. The Future Is Now. M. Phoenix 2001.

Dodge B.: Thinking Visually with WebQuests, <http://edweb.sdsu.edu/webquest/tv/>.

Dyba K.: From the Small Homeland to the Common Europe: In Search of a Model of Regional Education. Materiały dokumentacyjne EUROCONFERENCE. Barcelona 1995.

Dylak S.: Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, <http://cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.html>.

Falcone P. M.: Mniejszości etniczne w Europie: ich rola i prawa w społeczeństwie. W: Wielokulturowość – problem czy bogactwo? Materiały konferencyjne. Gliwice 1994.

Gadamer H. G.: Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane, Warszawa 1979; Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej, Kraków 1993.

Gierer A.: Fizyka: życie i dusza. Monachium 1985, s. 295.

Handke R.: Hermeneutyka. „Serwis Humanistyczny Hamlet”, <http://hamlet.pro.e-mouse.pl/kont/?id=handke1>.

Hanley S.: On Constructivism, <http://www.towson.edu/csme/mctp/Essays/Constructivism.txt> (17.06.2002);

<http://exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html> (17.06.2002).

Hein G. E.: Constructivist Learning Theory. CECA International Committee of Museum Educators Conference, Jerusalem, 15–22 October 1991. <http://www.surrey.ac.uk/Education/re-enter/about.htm> (18.01.2001).

Jarosz B.: Konstruktywizm – technologia informacyjna – zmiany w procesie kształcenia, <http://www.ap.krakow.pl/ptn/REF2003/ref2003.html>.

Lehmann M.: Dlaczego mniejszości wymagają szczególnej ochrony w społeczeństwie? Próba psychologiczno-społecznego wyjaśnienia. W: Wielokulturowość – problem czy bogactwo?, Materiały konferencyjne. Gliwice 1994.

Myrdzik B.: Hermeneutyka – szansa czy zagrożenie dla szkolnej polonistyki. W: O narodowy i europejski wymiar edukacji literackiej i językowej, red. M. Sinić. Zielona Góra 1996.

Nichols M.: *Teoria eLearning*. „Wirtualna Edukacja” 2004, nr 16.
<http://lttf.ieee.org/we/a028.html>.

Palmer R. E.: Manifest hermeneutyczny (fragmenty). „Pamiętnik Literacki” 1992, z. 1.

Rabczuk W.: Teoretyczne i praktyczne aspekty europejskiego wymiaru edukacji w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej. W: O narodowy i europejski wymiar edukacji literackiej i językowej. Zielona Góra 1996.

Sławińska M.: Konstruktywizm w edukacji. „Edukacja i Dialog” 2005, nr 6 (169),
<http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2005/06/konstruktywizm.html>.

Sławkowa E.: O kształceniu kompetencji etnokulturowej na pograniczu. W: Śląsk jako region pogranicza językowo-kulturowego w edukacji, red. I. Nowakowska-Kempna. Katowice 1977.

Stanisławska A. K.: W poszukiwaniu optymalnego modelu kształcenia przez Internet. Metody projektowania kursów zdalnych. Referat wygłoszony podczas IV Międzynarodowej Konferencji Kształcenia Ustawicznego Inżynierów i Menedżerów „Zastosowanie Technologii Informacyjnych w Kształceniu Dorosłych”. EXBUD-SKANSKA 27–29 października 2002 r., <http://www.puw.pl/elearning.html>.

Szafraniec M.: The reform of the regional system of education in the province of Katowice. Materiały dokumentacyjne EUROCONFERENCE. Barcelona 1995.

Shapiro B. L.: What Children Bring to Light. A Constructivist Perspective on Children's Learning in Science, Teachers College Press. New York 1994.

Tischner J.: Fenomenologia E. Husserla. W: Filozofia współczesna. Kraków 1989.

Tuan Y.: Przestrzeń i miejsce. Warszawa 1987.

Walata A.: Osiem wielkich idei konstrukcjonistycznych Seymoura Paperta, <http://mrostkow.oeiizk.waw.pl/k1.htm>.

Rozdział 6.

Geneza, definicja i właściwości WebQuestu

Bernie Dodge – twórca metody WebQuest

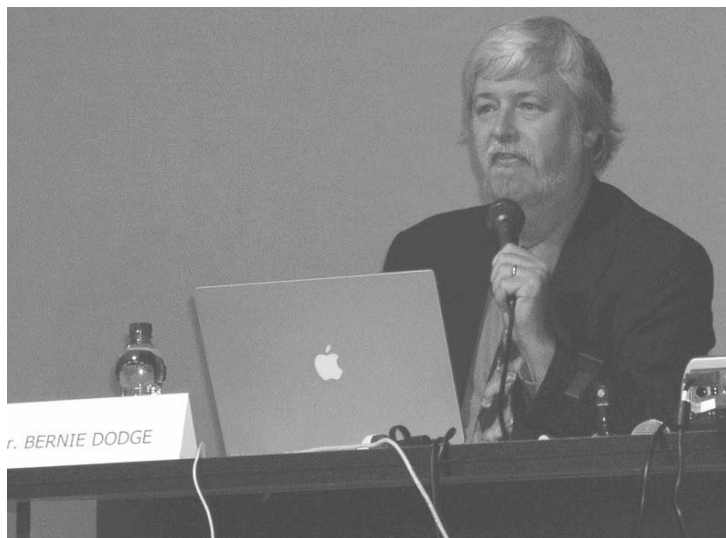
Twórcą metody WebQuest jest Bernie Dodge, Professor of Educational Technology w San Diego State University.

Jest on zaliczany przez opiniotwórczą w Stanach Zjednoczonych gazetę internetową „eSchool News”¹²⁰ do 30 najbardziej twórczych innowatorów w dziedzinie technologii edukacyjnej. Większości osób znany jest jako twórca metody WebQuest, ale jest też autorem wielu komputerowych programów i gier edukacyjnych dla dzieci oraz narzędzi technologicznych wspierających planowanie i projektowanie nauczania dla nauczycieli.

¹²⁰ <http://www.eschoolnews.com/>.

Rysunek 6.1.

Bernie Dodge podczas wykładu na konferencji w Barcelonie w październiku 2004 roku



B. Dodge od początku lat 60. interesował się technologiami edukacyjnymi, poczynając od pracy w Worcester Polytechnic Institute, gdzie pomagał wykładowcom rozwijać nowoczesne pozauczelniane projekty nauczania, realizowane w ramach kształcenia otwartego. Tworzył wtedy telewizyjne programy edukacyjne. Z tej dziedziny doktoryzował się w Syracuse University. Ostatecznie podjął pracę jako profesor technologii edukacyjnych w San Diego State University.

W chwili obecnej jego zainteresowania skupiają się na wdrażaniu do edukacji technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz ewaluowaniu efektów kształcenia w środowisku komputerowym. B. Dodge prowadzi kilka różnych kursów dla studentów i doktorantów, w tym:

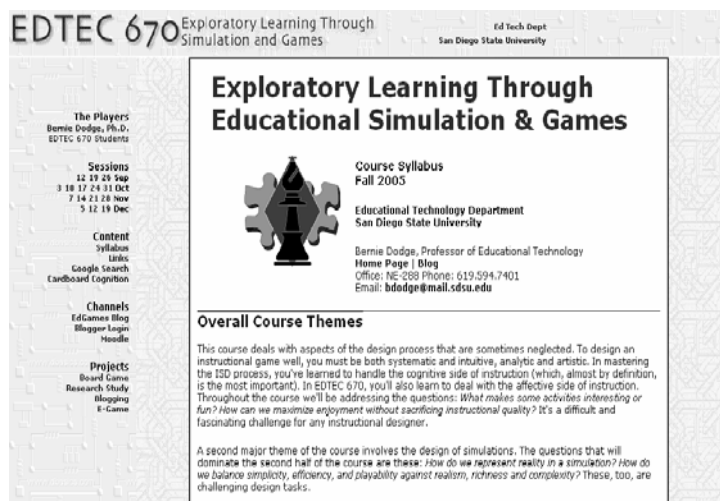
- ⇒ ED 834 – kursy dotyczące projektowania systemów kształcenia;
- ⇒ ED 570 – kursy dotyczące opracowywania WebQuestów i scenariuszy lekcji wykorzystujących formy telewspółpracy, internetowe bazy danych i programy komputerowe;
- ⇒ ED 670 – kursy dotyczące tworzenia symulacji i gier edukacyjnych.

Ponadto realizuje on w ramach grantu przyznanego San Diego State University program pod nazwą Triton and Patterns Project WebQuests¹²¹, w całości poświęcony stosowaniu metody WebQuest w nauczaniu początkowym. Nauczyciele w tym projekcie uczą się wykorzystywania internetu i organizatorów graficznych, z całym bogactwem zasobów i narzędzi, w nauczaniu podstaw informatyki.

¹²¹ <http://projects.edtech.sandi.net/>.

Rysunek 6.2.

Strona internetowa B. Dodge'a z programem kursu przygotowującego studentów do wykorzystywania symulacji i gier w edukacji



Bernie Dodge jest także twórcą edukacyjnych programów komputerowych dla dzieci, takich jak Quations¹²², wydany przez Scholastic, i Grab-a-Cab, wydany przez Silver Burdett i Ginn. Ponadto opracował wiele przydatnych narzędzi dla nauczycieli, ułatwiających im planowanie procesu dydaktycznego np. PLANa-lyst¹²³ i tworzenie multimedialnych pomocy dydaktycznych np. HomeMaker¹²⁴.

Ten ostatni jest bezpłatnym programem napisanym z myślą o przeciętnych użytkownikach internetu, służącym do tworzenia własnych prywatnych stron WWW bez korzystania z HTML-a. Jednak w centrum zainteresowań B. Dodge'a znajduje się tworzenie symulacji i gier edukacyjnych oraz propagowanie i upowszechnianie metody WebQuest na całym świecie. W tym przypadku jest niestrudżonym podróżnikiem, który przemierza glob od Honolulu na Hawajach, przez obie Ameryki, Europę, Azję, aż do Nowej Zelandii. Aby można było się zorientować, gdzie się znajduje w danym momencie, B. Dodge zamieścił na swojej stronie internetowej interaktywną mapę, którą aktualizuje dwa razy w miesiącu. Prowadzi także swój blog i, co ciekawe odpowiada na każdy e-mail, jeśli tylko dotyczy sprawy upowszechniania metody WebQuest, o czym mogli się przekonać osobiście autorzy tego rozdziału.

¹²² <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Professional.html>.

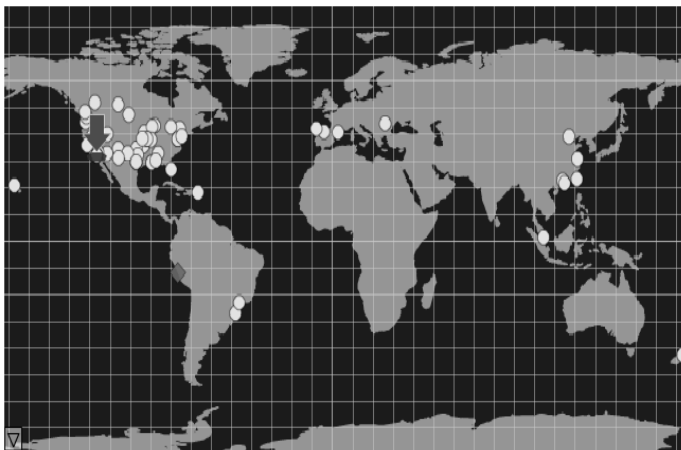
¹²³ <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Professional.html>.

¹²⁴ <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Professional.html>.

Rysunek 6.3.

Where in the World is Bernie San Diego?

Gdzie jest Bernie Dodge?



[Home](#) | [Blog](#)

Dotychczas B. Dodge był czterokrotnie w Europie: trzykrotnie uczestniczył w konferencjach w Hiszpanii (w latach 2004–2005), raz pojawił się na Comenius Project Meeting w Targoviste w Rumunii (w maju 2004 roku). Pięciokrotnie podróżował do Chin, gdzie był gościem kilku uniwersytetów oraz wziął udział w konferencjach międzynarodowych promujących wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji. Nie powinno to dziwić, ponieważ tematyka pierwszego stworzonego WebQuestu dotyczyła właśnie wiedzy o Chinach.

Rysunek 6.4.

*Bernie Dodge
wśród grupy chińskich studentów
College of Educational Technology*



Geneza WebQuestów

Idea opracowania metody WebQuest zrodziła się z bardzo konkretnego doświadczenia B. Dodge'a, jakie miało miejsce podczas zajęć dla studentów kierunku nauczycielskiego¹²⁵. Tego dnia miał on prowadzić zajęcia o symulacji edukacyjnej zwanej Archaeotype, ale nie zabrał ze sobą kopii. Dlatego też postanowił, aby studenci wyszukali wszelkie dostępne w internecie źródła informacji o tym programie. Okazało się, że jest ich bardzo dużo: od kilku stron WWW zawierających raporty ewaluacyjne dotyczące Archaeotype, poprzez opisy tego programu i związanej z nim filozofii konstrukttywizmu, aż po wirtualny czat z jednym z developerów z Nowego Jorku i videokonferencję prowadzoną w jednym z pokoi internetowych przez nauczyciela testującego program. Zadanie studentów polegało na integracji i interpretacji tych wszystkich dostępnych w sieci informacji oraz podjęciu decyzji, w jaki sposób program Archaeotype może być stosowany w nauczaniu w miejskich szkołach, w których prowadzili zajęcia w ramach praktyk. Ta lekcja zakończyła się wielkim sukcesem! Podczas realizacji zadania B. Dodge pomagał poszczególnym grupom studentów w selekcjonowaniu i grupowaniu pozyskanych informacji z internetu oraz przysłuchiwał się prowadzonym dyskusjom, w trakcie których próbowano podjąć właściwe decyzje co do wykorzystania programu Archaeotype. Wtedy to właśnie uświadomił sobie, że studenci pozyskują wiedzę zupełnie w inny sposób, niż poprzez wykład i bezpośrednią prezentację tego programu edukacyjnego, jak to sobie wcześniej zaplanował. Dlatego też kilka tygodni później postanowił powtórzyć tę drogę dochodzenia do wiedzy, ale w oparciu o opracowany przez siebie scenariusz zajęć, który zawierał: wprowadzenie do sytuacji, listę zasobów internetowych, zadanie do zrealizowania przez studentów, opis kolejnych działań – kroków, które mieli wykonać studenci, aby doprowadziły ich do końcowej konkluzji. Aby znaleźć odpowiednią nazwę dla tej nowej „drogi” uczenia się, B. Dodge użył dostępnych wtedy narzędzi wyszukiwania informacji w internecie. Po wypróbowaniu kilku różnych terminów ostatecznie ustalił nazwę „WebQuest”. Kiedy to miało miejsce, w styczniu 1995 roku, nie było w internecie żadnej strony WWW, na której pojawiałoby się to słowo. Studenci podczas kolejnych zajęć użyli opracowanego przez B. Dodge'a schematu do wykreowania własnych interdyscyplinarnych lekcji. Niedługo potem Tom March wykorzystał ten wzór do stworzenia scenariusza lekcji pod tytułem Searching for China¹²⁶. Natomiast B. Dodge napisał artykuł do pisma poświęconego nauczaniu na odległość, pt.

¹²⁵ Zob. wywiad z B. Dodge'em na stronie Education World, http://www.education-world.com/a_tech/tech020.shtml.

¹²⁶ <http://www.kn.pacbell.com/wired/China/ChinaQuest.html>.

Some Thoughts About WebQuest¹²⁷, i w ten sposób zaczęła się historia tej idei i metody nauczania.

Rysunek 6.5.

Pierwszy w historii tej metody nauczania WebQuest, opracowany przez Toma Marcha



Od samego początku B. Dodge miał świadomość, że uczenie się w oparciu o metodę WebQuest tworzy nową jakość w edukacji choćby poprzez fakt, że wpisuje się w koncepcję kształcenia konstruktywistycznego i odwołuje do koncepcji pedagogicznych Wygotskiego, Piageta i Paperta. Jego zdaniem WebQuest wyróżnia się od innych metod nauczania wykorzystujących zasoby internetu w ten sposób, że w różnorodny sposób stymuluje umysł i aktywizuje wyższe umiejętności myślowe. To myślenie potrafi być Chodzi o myślenie kreatywne lub krytyczne, nastawione na rozwiązanie konkretnego problemu, analizujące i syntezujące. Tym samym pozwala na realizację celów kształcenia postawionych najwyżej w Taksonomii Blooma. Postawione zadania dosłownie zmuszają uczących się do „robienia czegoś z informacjami”¹²⁸, do ich przetwarzania, a jednocześnie stwarzają sytuacje, w których trzeba się zachowywać jak w świecie dorosłych, w świecie rzeczywistym, poza murami szkoły. To ma szczególne znaczenie dla uczniów i studentów, ponieważ WebQuest jest podstawą do budowania nowej wiedzy. Proces ten polega na analizie, „rozbieraniu” pozyskanych z różnych źródeł informacji na poszczególne elementy, a potem ich przekomponowywaniu, organizowaniu w nowy układ, a w końcu publicznym prezentowaniu tego nowego, wykreowanego układu, np. w sieci WWW lub podczas klasowych prezentacji.

¹²⁷ http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

¹²⁸ Zob. wywiad z B. Dodge’em, op. cit..

Stosowanie metody WebQuest przynosi też – zdaniem ich twórcy – wiele korzyści nauczycielom, ponieważ pozwala im bezpośrednio śledzić proces dochodzenia do wiedzy i oceniać rezultat oraz rozwój uczniów. Według B. Dodge’a idealnie byłoby, gdyby każdy, stosujący konstruktywistyczną koncepcję kształcenia nauczyciel potrafił połączyć to, co jest nauczane poprzez WebQuesty, z obowiązującymi standardami nauczania i tym, co jest mierzalne w standaryzowanych testach. Jego zdaniem utalentowany nauczyciel potrafi znaleźć drogę do połączenia obu tych obszarów edukacyjnych, ale to nie jest takie proste, ponieważ wymaga odpowiednich kompetencji i nakładu pracy. Jednak praktycznie każdy może podjąć taką próbę. B. Dodge wymienia następujące umiejętności potrzebne nauczycielowi do stworzenia WebQuestu:

- ⇒ umiejętności techniczne,
- ⇒ umiejętności pedagogiczne¹²⁹.

Po pierwsze, nauczyciel powinien umieć tworzyć strony WWW, po drugie powinien wiedzieć, gdzie i jak wyszukiwać potrzebne informacje, oraz pogłębiać tę wiedzę przy wykorzystywaniu dostępnych wyszukiwarek, takich jak AltaVista lub Google. Cała reszta to posiadanie odpowiednich kwalifikacji pedagogicznych i przygotowanie metodyczne do pracy metodą projektu. Dobry nauczycielski rzemiosło – jak to określa B. Dodge – oraz osobiste zaangażowanie nauczyciela jest tym, co na pewno zapewni sukces. Dobrze sformułowane zadanie (Task) jest główną siłą i sercem każdego WebQuestu. Bez tego nauczyciel tworzy tylko kolejną stronę internetową. Bardzo pomocna dla nauczyciela przy tworzeniu wysokiej jakości WebQuestów jest umiejętność kreowania sytuacji edukacyjnych i stawiania uczniom konkretnych problemów do rozwiązania. Właśnie od umiejętności strategicznych nauczyciela zależy jakość i efektywność każdego dobrego WebQuestu.

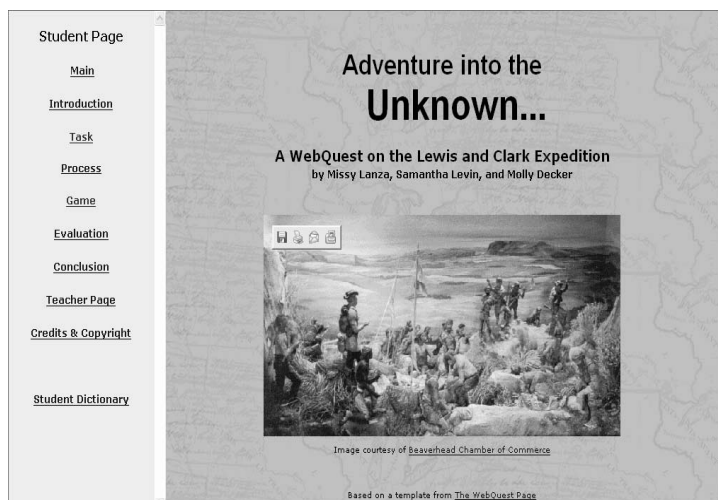
B. Dodge ma swoją listę faworyzowanych WebQuestów, ale ona ciągle, z biegiem czasu, się zmienia. W przywołanym wywiadzie z 2005 roku wymienia trzy: Radio Days (<http://www.thematzats.com/radio/>), Hello Dolly (<http://www.powayschools.com/projects/dolly/>) i Adventure Into the Unknown: A WebQuest on the Lewis and Clark Expedition (<http://oncampus.richmond.edu/academics/education/projects/webquests/lewisclark/>). Ten ostatni jest szczególnie interesujący, ponieważ w jego strukturę wkomponowana została gra edukacyjna, a więc rzecz z dziedziny edukacji, która również pasjonuje B. Dodge’a. To połączenie WebQuestu i gry edukacyjnej w jedną całość wydaje się rozwiązaniem optymalnym, jednak wymagającym odpowiednich kompetencji i kwalifikacji pedagogicznych oraz informacyjnych. Raczej może być efektem pracy zespołowej niż dziełem jednego nauczy-

¹²⁹ Tamże.

ciela. Ale jak powiedział B. Dodge, kto opanuje dzisiaj te metody nauczania, ten będzie wielkim nauczycielem w 2010 roku!¹³⁰.

Rysunek 6.6.

Jeden z najlepszych projektów edukacyjnych łączący WebQuest i grę symulacyjną



Definicja i właściwości WebQuestu

B. Dodge, tworząc w 1995 roku definicję WebQuestu w oparciu o założenia konstrukttywizmu, zamierzał wykorzystać fakt, iż w tym czasie w Stanach Zjednoczonych tysiące szkół było połączonych z internetem, a ich liczba rosła wręcz w postępie geometrycznym. Brakowało natomiast ściśle określonych metod nauczania umożliwiających wykorzystywanie zasobów internetowych oraz możliwości bezpośredniego i szybkiego komunikowania się, jakie stwarzała ogólnodostępna sieć. Opracowaną przez siebie metodę i możliwości, jakie stwarza WebQuest w nauczaniu wykorzystującym internet i jego zasoby, B. Dodge opisał we wspomnianym już artykule zatytułowanym *Some Thoughts About WebQuest*¹³¹, który można potraktować jako swoisty manifest edukacyjny.

WebQuest – według Dodge’a – to metoda nauczania nakierowana na wyszukiwanie, w której większość lub całość informacji pozyskiwana jest w sposób interaktywny i pochodzi z zasobów internetowych; opcjonalnie uzupełniana jest telekonferencjami i materiałami podręcznymi.

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ B. Dodge: *Some Thoughts About WebQuest*, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

Ten nowy sposób nauczania – oparty na teorii konstruktywizmu, czyli budowaniu własnej wiedzy, wykorzystujący w sposób innowacyjny zasoby internetu, zawierający elementy uczenia się zespołowego i mający charakter projektu klasowego – można uznać za pełnoprawną metodę pedagogiczną. Zgodnie z definicją W. Okonia, WebQuest jest celowym i systematycznie stosowanym sposobem pracy nauczyciela z uczniem, umożliwiającym temu ostatniemu opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce oraz rozwijanie zainteresowań i kompetencji umysłowych¹³². Ponadto metoda ta uczy nie tylko ukierunkowanego poszukiwania informacji, ale również ich przetwarzania; pozwala na doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego i twórczego myślenia, współpracy w zespole. Wspomaga proces myślowy ucznia na poziomie analizy, syntezy i ewaluacji. WebQuest ma na celu rozwinięcie u uczniów umiejętności myślenia problemowego, a u nauczycieli promowanie nauczania metodą rozwiązywania problemów¹³³.

Rysunek 6.7.

Logo WebQuestu – jedno z kilkudziesięciu dostępnych na stronach internetowych



Ze względu na czas realizacji wyróżnia się dwa rodzaje WebQuestów: krótko – i długoterminowe. Podczas realizacji krótkoterminowych WebQuestów (Short-Term WebQuests) studenci i uczniowie nabywają i integrują wiedzę oraz zmagają się – jak to określa Dodge – ze znaczeniem nowego materiału i próbują nadać sens nowo pozyskanym informacjom. Tego typu WebQuesty z reguły realizowane są w czasie trzech jednostek lekcyjnych.

¹³² W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1970, s. 194.

¹³³ Zob. D. Kwiatkowska, M. Lewandowska: WebQuest: metoda pracy z uczniami, <http://www.gazeta-it/pl2,4,66,index.html>.

Z kolei w czasie realizacji długoterminowych WebQuestów (Long-Term WebQuests) studenci lub uczniowie rozszerzają i krystalizują swoją wiedzę, dokonują pogłębionych analiz tej wiedzy, a następnie dowodzą, że przyswoili ją ze zrozumieniem, poprzez kreowanie własnych opracowań, które mogą być prezentowane bezpośrednio lub za pomocą internetu. Czas realizacji tego typu WebQuestów może zamykać się w granicach od jednego do kilku tygodni (zazwyczaj nie przekracza jednak miesiąca).

WebQuest – niezależnie od swojej długości – ma na celu maksymalne wykorzystanie czasu nauczania i czasu połączeń internetowych na wyszukiwanie informacji (bezmisyłne surfowanie i dryfowanie po sieci bez określonego i jasno sformułowanego celu zostaje zastąpione ściśle określonymi zadaniami). Aby osiągnąć ten maksymalny efekt nauczania, każdy z WebQuestów powinien zawierać sześć ściśle określonych elementów: wprowadzenie (Introduction), zadanie (Task), procedurę (Process), zasoby (Resources), ocenę (Evaluation/Assessment) i zakończenie (Conclusion). Każdy z nich ma ściśle określoną funkcję w WebQuestcie:

- ⇒ Wprowadzenie z reguły przedstawia treść WebQuestu i dostarcza niezbędnych informacji kontekstowych dotyczących tła i uwarunkowań stawianego w nim problemu, w taki sposób by angażować u uczących się różne sposoby myślenia.
- ⇒ Zadanie opisuje oczekiwania nauczającego, ma być interesujące i wykonalne. Może przybierać następujące formy: prezentacji multimedialnej (np. HyperStudio, PowerPoint itp.), prezentacji klasowej (np. przemówienie, przedstawienie) czy pisemnego raportu. Dobrze zaprojektowane zadanie angażuje myślenie i twórcze działanie ucznia.
- ⇒ Procedura w sposób przejrzysty określa kolejne kroki, które pozwolą uczącym się zrealizować zadanie zgodnie z wytyczoną ścieżką. Dzieli zadania na zadania cząstkowe, opisuje role do odegrania i perspektywę do przyjęcia przez każdą z uczących się osób. Niektóre z WebQuestów mogą zawierać dodatkowe poradniki pytaniami pomocniczymi i wskazówkami o całkowicie zorganizowanej strukturze, takie jak np. harmonogramy działań, mapy pojęciowe czy diagramy przyczynowo-skutkowe.
- ⇒ Każdy WebQuest zawiera listę zasobów i źródeł informacji (information sources) pozwalających uczącym się na wykonanie zadania. Mogą to być odnośniki do stron WWW, dane kontaktowe ekspertów dostępnych poprzez e-mail lub podczas synchronicznych konferencji w formie audio- lub wideokonferencji, adresy internetowych baz danych, a także tytuły książek lub innych dokumentów. Ponieważ wskazówki do wyszukiwania zasobów są zawarte w WebQuestach, uczący się nie są pozostawieni samym sobie w wędrówce po przestrzeni internetowej i nie dryfują po niej w sposób bezmyślny i bezcelowy.

- ⇒ Ewaluacja zaprojektowana w WebQuestach pozwala mierzyć osiągnięcia uczniów i studentów, oceniać ich wytwory oraz ustalać oceny.
- ⇒ Konkluzja przynosi zamknięcie poszukiwań, przypomnienie uczniom, czego się nauczyli, a często także zawiera zachętę do rozszerzania tego typu doświadczeń na inne obszary wiedzy. Obok podsumowania zawiera refleksje na temat procedury i sugestie do klasowej dyskusji.

Najważniejszą częścią i – jak już powiedziano – „sercem” WebQuestu jest *zadanie*. B. Dodge wyodrębnił następujące kategorie zadań: relacja (Retelling), kompilacja (Compilation), odkrywanie tajemnicy (Mystery), dziennikarstwo (Journalistic), projekt (Design), wykonanie przedmiotu (Creative Product), osiąganie porozumienia (Consensus Building), perswazja (Persuasion), poznanie samego siebie (Self-Knowledge), analiza (Analytical), sąd (Judgment) i projekt badawczy (Scientific)¹³⁴.

Rysunek 6.8.

Przykład WebQuestu australijskiego



Oprócz już wymienionych WebQuesty mają jeszcze inne właściwości, m.in.:

- ⇒ Zazwyczaj są formą aktywności grupowej, ale mogą także być wykorzystywane do indywidualnych poszukiwań w nauczaniu na odległość, w pracy bibliotecznej czy też nieformalnych studiach.
- ⇒ Efektywność nauczania poprzez WebQuesty jest większa niż w przypadku tradycyjnych metod, ponieważ zawierają one wiele czynników motywujących do uczenia się, m.in. poprzez możliwość wcielania się uczniów w różne role (np. naukowców, detektywów, reporterów), możliwość kontaktowania się z wybitnymi osobowościami świata nauki, sztuki i polityki poprzez

¹³⁴ Opracowana przez B. Dodge’a taksonomia zadań została szczegółowo omówiona w rozdziale ósmym.

e-maile lub organizowane telekonferencje, możliwość uczestnictwa w zainscenizowanych sytuacjach według zaproponowanych scenariuszy (np. zaprojektowanie programu festiwalu teatralnego, nowej wystawy w muzeum czy przeprowadzenie badań statystyki kryminalnej w Japonii i sporządzenie raportu dla CIA).

- ⇒ WebQuesty mogą dotyczyć jednej dziedziny wiedzy lub też mogą mieć charakter interdyscyplinarny, a ze względu na to są szczególnie przydatne w nauczaniu interdyscyplinarnym.

Rysunek 6.9.

Przykład WebQuestu interdyscyplinarnego - połączono w nim elementy wiedzy historycznej, literackiej i muzycznej, ponieważ przywołuje on twórczość średnio-wiecznych minstrelów

Flashback to the Middle Ages

A WebQuest for 5th and 6th Grade Literacy Students

Designed by

Mary Blakeman
Stephanie Zimmerman
Joanne Birdsell



[Introduction](#) | [Task](#) | [Process](#) | [Evaluation](#) | [Conclusion](#) | [Credits](#) | [Teacher Page](#)

Introduction

WebQuesty – zdaniem ich twórcy – są efektywne w nauczaniu, ponieważ w różnorodny sposób stymulują umysł i rozwijają takie umiejętności myślowe, jak:

- ⇒ *porównywanie* – identyfikowanie i artykułowanie podobieństw i różnic między rzeczami;
- ⇒ *klasyfikowanie* – grupowanie rzeczy w definiowalne kategorie na podstawie ich atrybutów;
- ⇒ *indukowanie* – wnioskowanie bez znajomości uogólnień lub zasad, na podstawie obserwacji lub analizy (wyprowadzanie twierdzeń ogólnych z przesłanek będących poszczególnymi przypadkami tych twierdzeń);
- ⇒ *dedukowanie* – wnioskowanie bez określonych przesłanek i przypadków na podstawie znanych zasad i uogólnień (w dedukcji przechodzi się od ogółu do szczegółu; w przesłankach jest podane uogólnienie, a we wniosku jakiś szczegółowy przypadek tego uogólnienia);
- ⇒ *analizowanie błędów* – identyfikowanie i artykułowanie własnych błędów lub błędów w myśleniu innych;
- ⇒ *konstruowanie argumentów* – konstruowanie systemu argumentów lub dowodów dla wykazywania swoich racji;

- ⇒ *abstrahowanie* – identyfikowanie i artykułowanie podstawowych tematów lub ogólnych wzorców informacji bądź wiadomości;
- ⇒ *analizowanie poglądów* – identyfikowanie i artykułowanie osobistych poglądów dotyczących poruszanych problemów i zagadnień¹³⁵.

Ponadto WebQuesty – według opinii Dodge’a – rozwijają wyobraźnię i twórczość uczących się poprzez:

- ⇒ budowanie internetowych baz danych dotyczących różnych obszarów wiedzy;
- ⇒ poruszanie się w przestrzeni wirtualnej;
- ⇒ tworzenie interaktywnych opowieści i studiów przypadków;
- ⇒ sporządzanie dokumentów opisujących kontrowersyjne sytuacje, wobec których uczący się musieli zajmować stanowiska i je uzasadniać;
- ⇒ naśladowanie osobistości świata polityki, sztuki i biznesu podczas symulowanych wywiadów online.

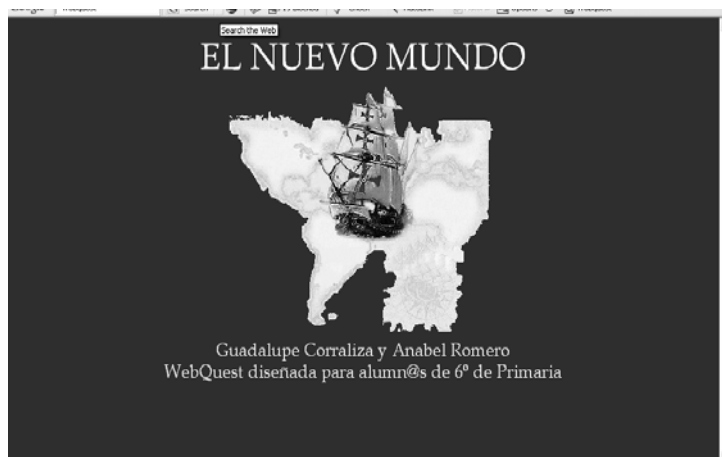
Wytwory i rezultaty procesów myślowych uzyskane w wyniku realizacji WebQuestów są zamieszczane na stronach internetowych w celu:

- ⇒ skupienia zainteresowania uczących się na konkretnych i wysokiej jakości zadaniach;
- ⇒ publicznego przedstawienia wytworów pracy osób uczących się za pomocą WebQuestów;
- ⇒ stworzenia możliwości uzyskania informacji zwrotnej na temat swoich wytworów od osób z zewnątrz (poprzez pocztę internetową).

¹³⁵ Klasyfikacja umiejętności myślowych oparta jest na koncepcji R. J. Marzano: A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria VA, 1992.

Rysunek 6.10.

Nowy Świat – WebQuest w języku hiszpańskim



Dla osób uczących się tej metody B. Dodge w następujący sposób opisuje kroki mające na celu zbudowanie „dobrego” WebQuestu:

- ⇒ Zidentyfikowanie tematu programowo związanego z dostępnymi zasobami internetowymi.
- ⇒ Przejrzenie i wyszukanie zasobów internetowych.
- ⇒ Uporządkowanie, kategoryzacja i pogrupowanie uzyskanej wiedzy, materiałów i zasobów z internetu w formie:
 - ⇒ stron WWW i baz danych (zasoby online),
 - ⇒ podręcznych materiałów i projektów (zasoby offline),
 - ⇒ zasobów ludzkich (eksperti online i eksperti lokalni).
- ⇒ Opracowanie konspektu WebQuestu.

Zdaniem W. Okonia o wartości metody nauczania decyduje zarówno rodzaj i charakter czynności nauczyciela i uczniów, a także użytych środków technicznych i pomocy dydaktycznych, jak i poziom wywołanej przez tę metodę aktywności, samodzielności i zaangażowania uczniów. Metoda WebQuest spełnia te wszystkie postulaty. Stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli, daje im jednak możliwość projektowania lekcji w oparciu o metodę problemową oraz motywuje ich do wykorzystywania technologii informacyjnych w nauczaniu różnych przedmiotów – w tym także do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej, co jest zasadniczym celem projektu InterEOL.

Literatura

Dodge B.: Some Thoughts About WebQuest, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

Kwiatkowska D., Lewandowska M.: WebQuest: metoda pracy z uczniami, <http://www.gazeta-it/pl2,4,66,index.html>.

Marzano R. J.: A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria VA, 1992.

Okoń W.: Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1970,

Rozdział 7.

Funkcje poszczególnych części WebQuestów

Wprowadzenie

Metoda WebQuest oparta jest na wzorcu składającym się z kilku ogniw spełniających właściwe sobie funkcje, warunkujące osiągnięcie zamierzonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Sztywna, zdawałoby się, struktura WebQuestu jest jednocześnie na tyle pojemna i modyfikowalna, że można ją wykorzystać do realizacji zarówno tzw. krótkoterminowych działań pedagogicznych, jak i długoterminowych. Krótkoterminowe nastawione są na nabywanie i integrację wiedzy, a realizowane w ciągu od jednej do trzech lekcji. Długoterminowe zaś mają za zadanie poszerzanie i udoskonalanie wiedzy, a są realizowane w okresie od tygodnia do kilku¹³⁶. W tym drugim przypadku możemy długoterminowy WebQuest określić jako odmianę projektu edukacyjnego wykorzystującego możliwości technologii informacyjnej i komunikacji (TIK), który świetnie nadaje się do realizacji zadań międzyprzedmiotowych. Wtedy możemy w pełni wykorzystać wykształcone już u uczniów umiejętności korzystania z narzędzi technologii informacyjnej i internetu jako bazy wiedzy, a także ich kreatywność, umiejętność rozwiązywania proble-

¹³⁶ B. Dodge: Some Thoughts About WebQuests,
http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

mów oraz dociekliwość¹³⁷. Zwłaszcza edukacja międzykulturowa, dzięki szero-kiemu spektrum tematycznemu, jest świetnym polem do eksploracji metodą WebQuest, świetnie nadającym się do realizacji ścieżek edukacyjnych: europejskiej, regionalnej, czytelniczej oraz medialnej, i to zarówno pod względem osiągania standardów dydaktycznych, jak i celów wychowawczych. Warto w tym miejscu przypomnieć, że nazwa WebQuest pochodzi od zbitki dwóch słów: Web (sieć, rozumiana zarówno technologicznie, jak i edukacyjnie) i Quest (questionnaire – kwestionariusz)¹³⁸. Zatem WebQuest krótkoterminowy po części przypomina nauczanie metodą kart pracy, natomiast WQ długoterminowy – instrukcje dla zespo-łów pracujących metodą projektu. Nauczyciel rozpoczynający pracę metodą WebQuest musi być świadomy, że ma napisać instrukcję dla uczniów zbudowaną z kilku komponentów mających ściśle określone funkcje. Te komponenty to:

1. Wprowadzenie (powinno odpowiednio motywować uczących się do realizacji zadania i/lub porządkować poszczególne etapy działań).
2. Zadanie (określa, jaki będzie końcowy efekt działań uczniów).
3. Proces, zwany także procedurami (określa kolejne kroki uczniów wymagane do realizacji zadania).
4. Ewaluacja (precyzuje, jak będą oceniane efekty pracy ucznia i czy ocena będzie indywidualna czy grupowa).
5. Podsumowanie, czyli konkluzja (podsumowanie zadań; określenie, czego uczniowie powinni się nauczyć, wykonując zadanie).
6. Odnośniki, czyli literatura (wyliczenie wykorzystanych źródeł) – opcjonalnie.
7. Strona nauczycielska (informacje pomocne dla innych nauczycieli pragnących wykorzystać ten WebQuest w nauczaniu¹³⁹) – opcjonalnie.

W kolejnych punktach zostaną zaprezentowane funkcje poszczególnych kompo-nentów WebQuest i ich praktyczne, polskie przykłady.

¹³⁷ E. Zawisza, W. Zawisza: Projekt internetowy WebQuest w edukacji międzykulturowej. W: Informatyka w Szkole. XX Konferencja, red. M. M. Sysło. Wrocław 2004.

¹³⁸ E. Gurbiel, G. Hardt-Olejniczak, E. Kołczyk, H. Krupicka: WebQuest – praca metodą projektu z wykorzystaniem sieci Internet. W: Informatyka w Szkole. XIX Konferencja, red. M. M. Sysło, Wrocław 2003.

¹³⁹ Building Blocks of a WebQuest, <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>.

Wstęp, czyli jak zachęcić uczniów do działania

Ta część WQ musi trafić w serca uczniów, odwoływać się zarówno do emocji, jak i argumentów racjonalnych. Powinna bazować na treści i ideach nośnych dla młodzieży, czasem kontrowersyjnych. Nauczyciel musi zastosować taki przekaz (pamiętając o nieprzekraczaniu granic dobrego smaku), aby trafić do uczniów i zachęcić ich tematem do poszukiwań i badań. Powinien zaintrygować uczniów, wzbudzić zainteresowanie, wskazać np. zagadkę do rozwiązania. W tych kilku zdaniach nauczyciel musi skoncentrować uwagę uczniów i opisać kluczowe zagadnienia. W poprzednim rozdziale dokonano omówienia rodzajów zadań i uważny czytelnik wie, że nie wszystkie z nich mają jednakowo motywujący charakter. Warto pamiętać o tym, żeby zarówno wzbudzić u uczniów zainteresowanie tematem, jak i dobrze przygotować ich do działań, jakie ich czekają w realizacji WQ. W przypadku gdy rodzaj zadania do wykonania nie ma charakteru jednoznacznie motywacyjnego, warto dokonać krótkiego opisu całego zadania do wykonania. Jest wiele idei nośnych wśród młodzieży. Warto wykorzystać w motywacyjnym wprowadzeniu np. proekologiczne nastawienie młodzieży, naturalną dla tego wieku krytykę zastanej rzeczywistości i świata wartości ich rodziców, radykalizm, chęć odkrywania nowych rzeczy, poznawania nieznanych dla siebie obszarów rzeczywistości, zaabsorbowanie nowinkami technicznymi. Ale również możemy odwoływać się do tych cech świata współczesnego, które nie wymagają burzenia, lecz rozwoju, transformacji, korekty. Szukanie nowych dróg rozwiązań może być równie dobrym wprowadzeniem w zadanie WebQuestu. Warto w tym miejscu postawić pytanie niemające jednoznacznej odpowiedzi, wymagające zbudowania określonej bazy wiedzy na dany temat, zajęcia stanowiska w sprawie.

Poniżej przedstawiono przykładowe wprowadzenia dwóch polskich WebQuestów:

WebQuest „Obcy i swoi”¹⁴⁰

Wstęp

Nasz kraj jednoczy się gospodarczo i politycznie z Europą, otwiera się na świat, który staje się tzw. globalną wioską. Każdy obywatel naszej ojczyzny będzie mógł swobodnie, bez paszportu poruszać się po całej Europie, a bez większych trudnień przemieszczać się po całym świecie. Ale też każdy obywatel innego europejskiego kraju będzie mógł przyjechać do Polski, osiedlić

¹⁴⁰ E. Zawisza, W. Zawisza: WebQuest „Obcy i swoi. Nietolerancja i negatywne stereotypy wśród naszych rówieśników”, http://www.webquest.wombb.edu.pl /Zawisza/Obcy_i_swoi.htm.

się, pracować tutaj i uczyć się. Może się niedługo okazać, że twoim sąsiadem jest Niemiec lub Hiszpan, a w ławce szkolnej siedział będziesz obok koleżanki z Węgier. Jednocześnie Polska jako kraj Unii Europejskiej stanie się atrakcyjna dla wielu ludzi szukających azylu politycznego lub chcących poprawić swój byt materialny. Wokół nas mogą niebawem pojawić się ośrodki azylantki z przybyszami z Azji, Afryki. W swoim otoczeniu mamy znikomą liczbę przedstawicieli innych grup etnicznych i niewielu przedstawicieli innych nacji. Ale to się może zmienić.

Czy potrafimy wówczas żyć w pokoju, przyjaźni, wzajemnej tolerancji i poszanowaniu, gdy obok pojawią się „obcy”? Czy zrobimy wszystko, aby zrozumieć nowych sąsiadów mówiących innym językiem, inaczej się zachowujących, wyznających inną wiarę?

WebQuest „Apostoł Północy”¹⁴¹

Wstęp

Św. Jacek, zwany Apostołem Północy, jeden z dwóch pierwszych świętych Kościoła katolickiego kanonizowanych po pełnym procesie kanonizacyjnym, bardziej jest znany poza granicami Polski niż w niej samej. W rzymskiej bazylice św. Sabiny na Awentynie, przy której siedzibę ma generał dominikanów, są tylko dwie boczne kaplice poświęcone świętym dominikańskim – jedna św. Katarzynie ze Sieny, druga – św. Jackowi z Kamienia Śląskiego. W Lourdes, w szeregu postaci świętych ustawionych wzdłuż drogi procesyjnej, są tylko święci biblijni i święci związani z Francją. I święty Jacek. Na placu św. Piotra, na kolumnadzie Berniniego – św. Jacek! – W Ameryce Północnej i Łacińskiej – św. Jacek! Jest jednym z najpopularniejszych świętych, a wiele szkół i parafii na obu kontynentach nosi jego imię. Można zapytać:

Dlaczego nie u nas – w Polsce i na Śląsku?

Dlaczego potęgą postaci i dzieła Jacka bardziej przemawia do innych niż do nas?

Jeśli chcecie odpowiedzieć na te i inne pytania związane z życiem doczesnym i wiecznym św. Jacka, możecie wcielić się w rolę badaczy – poszukiwaczy tajemnic, którzy chcą rozszyfrować tę średniowieczną zagadkę.

¹⁴¹ M. Szafraniec: WebQuest „Apostoł Północy”, <http://www.intereol.net/webquest/apostol/>.

Zadanie – określanie celu działań uczniów

Zadanie WebQuest ma określić, jaki będzie końcowy rezultat nauki. Pamiętajmy, aby w tym miejscu WQ nie przedstawiać instrukcji opisującej krok po kroku kolejne działania. Te elementy zawrzemy w komponencie „Proces”. Powinniśmy zwrócić uwagę na rodzaje narzędzi, jakie będą musieli stosować uczniowie. W zależności od ich możliwości i stopnia zaawansowania w używanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK), może to być budowanie witryny internetowej podsumowującej realizację WebQuestu, tworzenie prezentacji multimedialnej, biuletynu lub nakręcenie filmu. Pamiętajmy, że metoda WebQuest nie jest tak bardzo sztywna, jak wygląda na pierwszy rzut oka dla początkujących. Zarówno jeśli chodzi o kolejne ogniwa WQ, jak i taksonomię, możemy dokonywać pewnych modyfikacji, o ile nie zburzą podstawowej idei tej metody, czyli działania nastawionego na badanie, pracę w grupie i stosowanie źródeł informacji, ze szczególnym uwzględnieniem internetowych. Znaczącą pomocą w budowaniu zadania są propozycje, jakie możemy znaleźć na stronach witryny Triton and Patterns Summer Symposium z 1999 roku¹⁴². Możemy znaleźć tam taksonomię zadań WebQuestu, która pomoże wszystkim początkującym w budowaniu zadania. Ponieważ rodzaje zadań zostaną omówione szczegółowo w dalszej części podręcznika, teraz wprowadzimy tylko swoje kategorie taksonomiczne WQ wyrażone w sposób graficzny.

Należy zwrócić uwagę na potrzebę odnoszenia końcowych rezultatów zadania do standardów nauczania. Przypomnijmy, że:

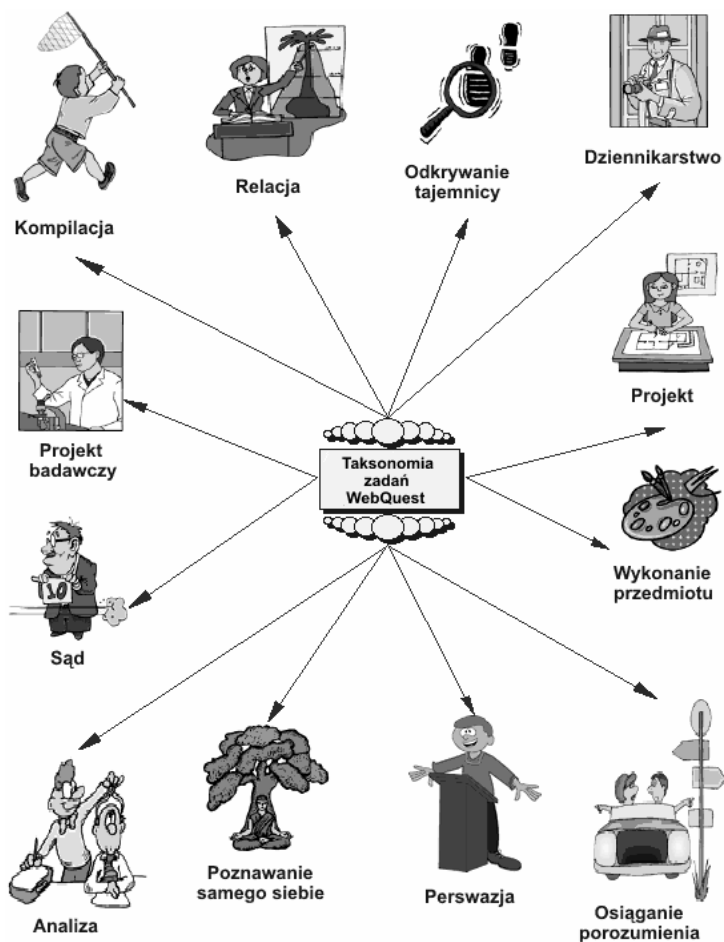
- ⇒ *Standardy osiągnięć* określają poziom wiedzy i umiejętności – kompetencji przedmiotowych i kluczowych, które uczeń może nabyć w kolejnych etapach edukacji¹⁴³.
- ⇒ *Standardy wymagań* (wymagania programowe) to oczekiwane osiągnięcia uczniów w realizacji określonego programu nauczania. Standardy te zawierają opis osiągnięć, których sprawdzenie i ocenianie jest pożądane i możliwe

¹⁴² Triton and Patterns Summer Symposium, <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/>.

¹⁴³ G. Jańczyk: Oceny uczniów w nowych podstawach programowych. „Edukacja i Dialog” 1998, nr 3 (96), <http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1998/03/oceny.html>.

Rysunek 7.1.

Taksonomia zadań
WebQuest¹⁴⁴



⇒ w warunkach szkolnych. Są one pochodne wobec standardów osiągnięć¹⁴⁵. Standardy edukacyjne są znormalizowaną formą wymagań programowych¹⁴⁶.

¹⁴⁴ WebQuest taxonomy. Triton and Patterns Summer Symposium, 1999, <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/tasksimap/>.

¹⁴⁵ J. Ochendusko: Pojęcia ogólne. Program nauczania. Ocenianie szkolne i ewaluacja. W: Słowniczek podstawowych pojęć reformy oświatowej. Biblioteczka reformy oświatowej, red. M. Klimińska. Wyd. WOM, Bydgoszcz 1998.

¹⁴⁶ W. Strykowski: Wyposażenie i obudowa medialna niezbędnym elementem procesu kształcenia, <http://www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl/www/wstep.html>.

Standardy wymagań powinny być dostosowane do specyfiki szkoły i nie mają charakteru powszechnie obowiązujących.

W okresie powstawania tego podręcznika trwały jeszcze prace nad przebudową podstawy programowej kształcenia ogólnego. Ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (obecnie Ministerstwo Edukacji i Nauki) zleciło jej opracowanie Instytutowi Spraw Publicznych. Projekt podstawy można znaleźć na stronie ISP¹⁴⁷. Obowiązujące, poprzednie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół można znaleźć na stronach MEiN wraz z załącznikami dotyczącymi podstaw programowych dla poszczególnych szczebli nauczania¹⁴⁸.

W strukturze WebQuest ogniwo „Zadanie” nie jest miejscem, gdzie informujemy uczniów, jakie standardy i kompetencje będą osiągać. Taka informacja może znaleźć się w nauczycielskiej części WQ. Musimy uświadomić sobie fakt, że nie każdy temat lub zadanie edukacyjne należy realizować tą metodą. Nie możemy ulegać modzie na nowinki pedagogiczne. Stosujemy odpowiednie metody do realizacji poszczególnych wyzwań pedagogicznych. Kwalifikując zadanie do realizacji metodą WebQuest, kierujemy się czterowarstwowym filtrem.

Opracowywany przez nauczyciela WebQuest powinien:

- ⇒ Mieć odniesienia do ministerialnych i szkolnych (lokalnych) standardów nauczania.
- ⇒ Zastępować lekcję prowadzoną uprzednio inną metodą w taki sposób, że gdyby nie została zrealizowana metodą WQ, nie byłbyś z niej zadowolony.

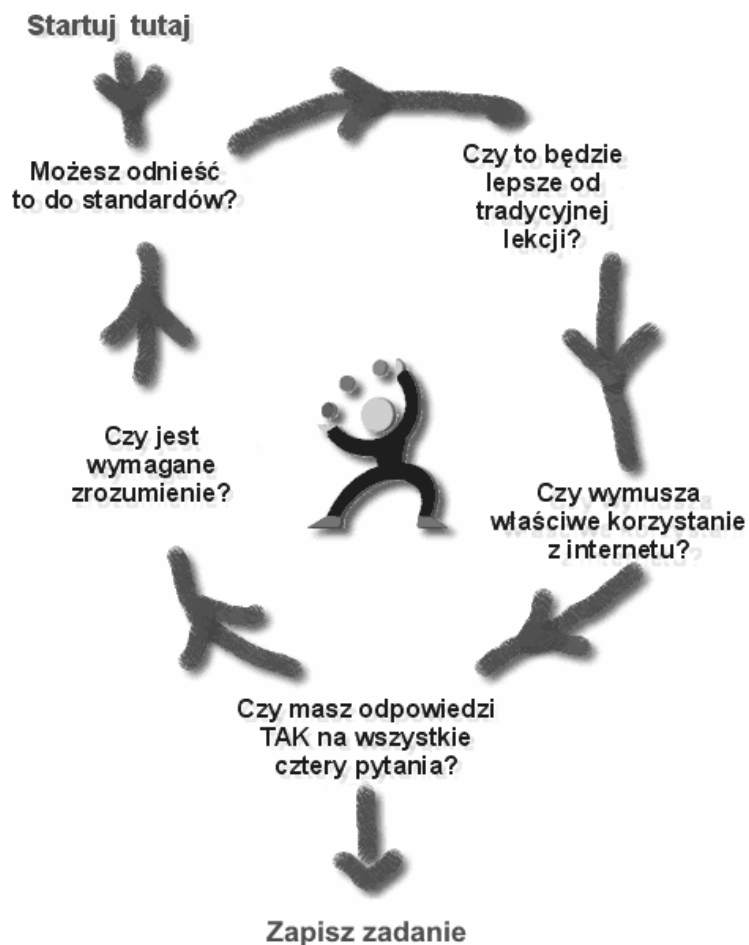
¹⁴⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego – projekt. Warszawa 2005,
http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa_files/podstawa_programowa_051003B.pdf.

¹⁴⁸ Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół,
http://www.men.gov.pl/prawo/rozp_155/rozp_155.php.

- ⇒ Wymuszać właściwe wykorzystanie internetu.
- ⇒ Wymagać stopnia zrozumienia wykraczającego poza powierzchowne pojmowanie¹⁴⁹.

Rysunek 7.2.

Wybór projektu
WebQuest¹⁵⁰



Kiedy nasze zadanie spełnia wszystkie cztery kryteria, można przejść do jego zapisania i dalszych prac nad WebQuestem.

¹⁴⁹ B. Dodge: Selecting a WebQuest Project, 1999, <http://webquest.sdsu.edu/project-selection.html>.

¹⁵⁰ Tamże.

Zasoby (źródła informacji) – wybór zestawu źródeł informacji

Realizacja postawionego uprzednio uczniom zadania wymaga korzystania przez nich ze zweryfikowanych, pod kątem wartości merytorycznej i etycznej, źródeł informacji. Opracowując swój WebQuest, nauczyciel podaje zweryfikowane przez siebie łącza do witryn internetowych oraz tytuły książek i czasopism, z których uczniowie powinni skorzystać, budując własną wiedzę. Warto też spróbować znaleźć kontakt z ekspertami z danej dziedziny, podać ich adresy elektroniczne lub numery telefonów, umożliwiające bezpośrednie pozyskiwanie wiedzy, lub nawet nagranie wywiadu. Zwłaszcza w zadaniu dziennikarskim należałoby na to zwrócić uwagę. Musimy też próbować nakłaniać uczniów do korzystania z tradycyjnych książek, pamiętając, że wiele wartościowych informacji dostępnych jest tylko w nich. W internecie często możemy spotkać się z informacją niepełną, powierzchowną, a coraz częściej mamy do czynienia z komercjalizacją usług informacyjnych. Dlatego korzystanie z darmowych bibliotek publicznych jest bardzo dobrym rozwiązaniem i dodatkowo zmusza uczniów nie do kopiowania i wklejania znalezionych treści (jak to ma często miejsce w przypadku elektronicznej informacji z sieci), ale do rzetelnego przeczytania tekstu i zrobienia własnych notatek. Pamiętajmy, że w bibliotekach mamy często możliwość skorzystania z multimedialnych encyklopedii i programów edukacyjnych, dlatego warto uczniom uzmysłowić wartość takich instytucji. Należy odwoływać się, tam gdzie to możliwe, do lokalnych muzeów, w których można często znaleźć wiele cennych dokumentów związanych z historią i tradycją regionu. Często właśnie tam możemy spotkać przewodników, którzy chętnie spełnią rolę ekspertów w realizacji określonych tematów WebQuestów. Oczywiście, uczniowie nie powinni poprzestać tylko na odtwórczym skorzystaniu z zestawu źródeł przygotowanych im przez nauczyciela. Musimy pokazać im, jak powinni szukać dodatkowych informacji, zarówno w sieci, jak i wśród dokumentów fizycznych. Lokalne biblioteki posiadają z reguły własne witryny internetowe z katalogami elektronicznymi. Warto, aby uczniowie najpierw zapoznali się ze sposobem wyszukiwania informacji w takich katalogach, umieli stosować różne kryteria wyszukiwania książek, czasopism czy zbiorów zdigitalizowanych¹⁵¹. Pamiętajmy, że ten komponent niekoniecznie musi znaleźć się w tym miejscu struktury WebQuestu. Możemy go umieścić również jako integralną część kolejnego ognia projektu – „Procesu”.

¹⁵¹ Digitalizacja w bibliotekarstwie oznacza wprowadzenie do komputerów materiałów bibliotecznych (które w oryginale mają postać analogową) w postaci danych cyfrowych metodą skanowania (źródło: <http://pl.wikipedia.org>).

Proces (procedury postępowania) – instrukcje dla uczniów

W tym komponencie WebQuestu powinniśmy w miarę precyzyjnie opisać, co uczniowie powinni zrobić, aby w pełni wykonać zadanie. Na ogół jest to instrukcja, krok po kroku, prowadząca zespół do realizacji projektu. Warto przytoczyć tutaj fragment poradnika Bernie'ego Dodge'a: „W bloku »Proces« (czynności) możesz dostarczyć kilku porad, jak organizować zebrane informacje. Porady mogą sugerować użycie schematu działania, tabeli streszczeń, map pojęciowych lub innych struktur organizujących. Mogą także dotyczyć formy listy pytań kontrolnych do analizy informacji lub rzeczy, na które trzeba zwrócić uwagę, przemyśleć. Jeśli masz rozpoznane lub przygotowane dokumenty, przewodniki w sieci i przewidyujesz określone umiejętności uczniów potrzebne do realizacji WebQuestu (np. jak przeprowadzić burzę mózgów, jak przygotować spotkanie z ekspertem), dołącz do podstrony internetowej „Proces” hiperłącza do tych komponentów”¹⁵².

Przykładowe fragmenty instrukcji w bloku „Proces” przedstawiono poniżej.

WebQuest „Obcy i swoi”

Grupa polityków

1. Zróbcie burzę mózgów w klasie na temat tego, czy imigranci, jacy mogą pojawić się w Waszej miejscowości, będą stwarzać same problemy czy też przynosić same korzyści miastu i jego mieszkańcom.
2. Wymieńcie opinie na ten temat w klasie.
3. W celu usystematyzowania pojawiających się argumentów za i przeciw podzielcie klasę na pięć grup prezentujących swoje poglądy z następujących perspektyw:
 - ⇒ przedsiębiorcy zatrudniającego niewykwalifikowanych robotników do prac sezonowych, dbającego tylko o zysk;
 - ⇒ ultrakonserwatysty pragnącego zatrzymać wszystkich emigrantów na granicy, bez względu na powody, dla których szukają schronienia w innych krajach;
 - ⇒ liberała-reformatora, pragnącego wspomóc emigrantów szukających lepszych warunków życia;

¹⁵² Student page, 1999, <http://webquest.sdsu.edu/templates/TL/mywebquest/index.htm>.

- ⇒ wojującego radykała i anarchysty, który pragnie zmienić całe prawo i rząd i zaprowadzić swoje zasady prawne;
- ⇒ aktywisty Stowarzyszenia Amnesty International – organizacji stojącej na straży przestrzegania praw człowieka;
- ⇒ polityka umiarkowanego, który widzi zarówno dobre, jak i złe strony emigracji.

Wcześniej zapoznajcie klasę z definicjami takich pojęć jak: konserwatysta, liberał, Stowarzyszenie Amnesty International, radykał, anarchista, reformator.

4. Niech reprezentant każdej z grup przedstawi swoje argumenty.
5. Zapiszcie „za” i „przeciw” zjawisku emigracji z każdej z przyjętych perspektyw. Oceńcie zyski, koszty ekonomiczne i społeczne zjawiska emigracji.
6. Argumenty zapiszcie w dokumencie.
7. Wasza ocena za udział w debacie i wykonanie dokumentu zależy także od spełnienia kryteriów podanych w specjalnej tabeli ewaluacyjnej, przygotowanej dla waszej grupy.
8. Kontaktujcie się na bieżąco z opiekunem grupy i przedstawiajcie mu swój stan zaawansowania pracy, konsultujcie swoje pomysły.
9. Termin oddania dokumentu do zatwierdzenia z argumentami „za” i „przeciw” emigrantom, widzianymi z różnych perspektyw, upływa po miesiącu od przystąpienia do projektu.

POWODZENIA!

WebQuest „Apostoł Północy”

Proces

Krok pierwszy:

Zostajesz przydzielony do kilkusobowego zespołu badaczy, opracowującego jedno z przedstawionych wyżej zadań. Jako zespół będziecie odpowiedzialni za odszukanie i opracowanie pozyskanych materiałów w odpowiedniej formie. Poszczególne zadania są przyporządkowane poszczególnym grupom na podstawie wcześniejszego losowania.

Krok drugi:

Każda grupa wybiera swojego lidera – osobę odpowiedzialną za poprawność wykonania zadania. W każdej grupie powinna się znajdować również osoba z minimalną wiedzą o języku np. HTML.

Krok trzeci:

Każda grupa opracowuje strategię zbierania, archiwizowania, opracowywania i prezentacji pozyskanych danych.

Krok czwarty:

Zgodnie z przyjętą strategią wyszukujecie dane dotyczące konkretnych zadań i tematów, które macie opracować. W swoich poszukiwaniach możecie korzystać z: zasobów internetowych (stron WWW i baz danych), podręcznych materiałów, dokumentów i zbiorów bibliotecznych oraz konsultacji udzielanych przez ekspertów dostępnych on-line poprzez pocztę internetową – e-mail lub telekonferencję.

Informacji szukacie w sieci WWW, używając najpopularniejszych wyszukiwarek:

<http://www.google.pl/>

<http://www.infoseek.pl/>

<http://www.szukacz.pl/>

oraz szukając w następujących źródłach:

Ks. W. Zaleski SDB, Święty Jacek, kapłan,
<http://www.jaroslaw.dominikanie.pl/jacek.php>

J. Salij OP, Święty Jacek, Z książki „Legendy dominikańskie”,
<http://www.dominikanie.pl/zakon/legendy07.html>

A. Kerner, Jacek z Kamienia – pierwszy dominikanin polski,
http://www.opoka.com.pl/biblioteka/T/TS/swieci/s_jacek.html

B. Gancarz, Ruchliwy misjonarz,
http://www.opoka.com.pl/biblioteka/T/TS/swieci/s_jacek2.html

ks. W. Łobaza, Święty Jacek, kapłan, ok. 1200-1257,
<http://www.chrzanow.sandomierz.opoka.org.pl/jacek.html>

L. G. Wachowski, Święty Jacek Odrowąż – patron Śląska,
http://www.miramex.com.pl/sympozja/REF_S15/Wachow15.htm

A. Wenc, Św. Jacek – polski dominikanin,
<http://ropczyce.rzeszow.opoka.org.pl/Wspolnota/Nr7/Jacek.html>

Adresy internetowe ekspertów: Krystyna Dyba – kd@womkat.edu.pl, Marek Szafraniec – mszafraniec@womkat.edu.pl

Krok piąty:

Uzyskane informacje i materiały segregujecie, grupujecie i zapisujecie w oddzielnych folderach w postaci plików tekstowych, graficznych, dźwiękowych czy multimedialnych.

Krok szósty:

Efekty swojej pracy opracowujecie w formie odpowiedniej dla każdego z zadań: np. w postaci schematów, tabel, map koncepcyjnych lub innych grafów wykorzystując np. znane sobie programy prezentacyjne.

Krok siódmy:

Każda grupa dokonuje prezentacji efektów swojej pracy. Będzie ona podlegać ocenie według ustalonych kryteriów.

Krok ósmy:

Wspólnie tworzycie stronę internetową zawierającą efekt Waszej pracy i przesyłacie komisji.

Ewaluacja WebQuestu – tworzenie formularza oceny

Nieodzownym elementem samokontroli i śledzenia stopnia wykonania zadania przez uczniów w metodzie WebQuest jest blok ewaluacyjny. Komponent „Ewaluacja” musi być dołączony po to, aby uczniowie przystępując do realizacji zadania, mieli jasne i czytelne informacje, czego się od nich oczekuje, jeśli chodzi o jakość wykonanej pracy, i na jaki stopień zostaną ocenieni w zależności od zaangażowania i jakości realizacji zadania. W zależności od rodzaju zadania formularze oceny mogą wyglądać zupełnie różnie, podobnie jak standardy wymagań edukacyjnych z każdego przedmiotu, czy nawet działu nauczania. W tradycji konstruowania karty oceny WebQuestu wyróżnia się trzy lub cztery poziomy realizacji WQ. Skala trzy-

poziomowa to: początkujący, rozwijający się, znakomity. Natomiast w skali czterostopniowej można wyróżnić dodatkowo kolejny stopień – wzorcowy. Należy pamiętać, że różni amerykańscy pedagodzy posługujący się metodą WebQuest podają czasami własne nazwy poziomów ewaluacyjnych. Niektórzy znów odróżniają ewaluację realizacji bloku „Proces” od produktu końcowego, stosując inne określenia skali oceniania.

Wydaje się, że należy dążyć do implementacji formularza ewaluacyjnego metody WebQuest w polskiej tradycji taksonomii Niemierki. Chyba bez większego błędu można przyporządkować oryginalną czteropoziomą skalę pomiarową tej metody odpowiednio do poziomów wymagań według B. Niemierki, a mianowicie: podstawowy, rozszerzający, dopełniający i wykraczający (ewentualnie stopniom szkolnym: dostateczny, dobry, bardzo dobry i celujący).

Bardzo dobre narzędzia umożliwiające generowanie formularzy ewaluacyjnych znajdziemy na stronie internetowej RubiStar¹⁵³. Mamy tam obfitość rodzajów tematów do generowania formularzy, takich jak: projekty naukowe, badawcze, oparte na wykorzystaniu multimediów, związane ze sztuką, muzyką, matematyką, działaniami literackimi, współpracą. Wszyscy zmagający się z koniecznością opracowania formularza ewaluacyjnego powinni skorzystać z tego generatora angielskojęzycznych formularzy ewaluacyjnych. Formularz generowany jest w formie strony internetowej, którą można łatwo kopiować i wklejać zarówno do własnego WebQuestu, jak i do dowolnego edytora stron WWW lub tekstowego w celu dalszej obróbki czy też przetłumaczenia.

Poniżej przedstawiono przykładowe tabele ewaluacyjne polskich WebQuestów.

WebQuest „Obcy i swoi”

Wymagania	Podstawowe 1	Rozszerzające 2	Dopełniające 3	Wykraczające 4	Punkty
Informacja	Informacja jest uboga, nieścisła lub niekompletna.	Informacja jest napisana słabo i nieinteresująco. Jest jej podanej zbyt dużo w każdej z sekcji.	Informacja jest napisana dobrze i interesująco. Prezentowana jest w krótkich sekcjach.	Informacja jest zredagowana w sposób twórczy i pomysłowo zaprezentowana.	1–4

¹⁵³ RubiStar, <http://rubistar.4teachers.org/index.php>.

Wymagania	Podstawowe 1	Rozszerzające 2	Dopełniające 3	Wykraczające 4	Punkty
Grafika	Brak zdjęć, ikon lub klipartów albo są niewłaściwie dobrane, czy też niskiej jakości.	Zdjęcia są zamazane lub nieostre, ikony i kliparty nie współgrają z tematem serwisu. Zbyt dużo obrazów powoduje wolne ładowanie się stron.	Zdjęcia, ikony i kliparty są odpowiednio dobrane, wysokiej jakości i ładują się dość szybko.	Zdjęcia, ikony i kliparty są użyte w sposób twórczy, dobrze podkreślają i ilustrują temat strony.	1–4
Łąca	Mniej niż 3/4 łączy prowadzi do wysokiej jakości, aktualnych, wiarygodnych stron.	Więcej niż 3/4 łączy prowadzi do wysokiej jakości, aktualnych, wiarygodnych stron.	Prawie wszystkie łąca prowadzą do wysokiej jakości, aktualnych, wiarygodnych stron.	Wszystkie łąca prowadzą do wysokiej jakości, aktualnych, wiarygodnych stron.	1–4
Prawa autorskie	Zapóżyczono materiały nie są odpowiednio udokumentowane lub skopiowano je bez zgody ze stron, gdzie takowa jest wymagana.	Podano informacje pozwalające precyzyjnie zlokalizować cytaty dla większości przytoczonego tekstu. Nie użyto materiałów, które wymagałyby pozwolenia, chyba że uzyskano uprzednio takie pozwolenie.	Podano informacje pozwalające precyzyjnie zlokalizować cytaty dla prawie całego przytoczonego tekstu. Nie użyto materiałów, które wymagałyby pozwolenia, chyba że uzyskano uprzednio takie pozwolenie.	Podano informacje pozwalające precyzyjnie zlokalizować cytaty dla całego przytoczonego tekstu. Nie użyto materiałów, które wymagałyby pozwolenia, chyba że uzyskano uprzednio takie pozwolenie.	1–4

Wymagania	Podstawowe 1	Rozszerzające 2	Dopełniające 3	Wykraczające 4	Punkty
Gramatyka, ortografia, interpunkcja	Jest więcej niż 5 błędów gramatycznych, ortograficznych lub interpunkcyjnych w końcowym projekcie strony WWW.	Jest 4–5 błędów gramatycznych, ortograficznych lub interpunkcyjnych w końcowym projekcie strony WWW.	Jest 1–3 błędów gramatycznych, ortograficznych lub interpunkcyjnych w końcowym projekcie strony WWW.	Nie ma błędów gramatycznych, ortograficznych lub interpunkcyjnych w końcowym projekcie strony WWW.	1–4
Projekt serwisu	Serwis jest nieatrakcyjny. Tekst czyta się z trudem. Tło zakłóca odbiór.	Strony wydają się przeladowane lub nieciekawe. Tekst trudno przeczytać. Tło nieco zakłóca odbiór.	Strony przykuwają wzrok i są atrakcyjne. Tekst łatwo się czyta. Tło jest subtelne i właściwie dobrane.	Strony są dobrze zorganizowane w tabelach. Tekst cechuje się odstępami i ustawieniami ułatwiającymi czytanie. Tło uwydatnia ogólny efekt.	1–4
Czas ładowania	Strony serwisu ładują się zazwyczaj dłużej niż 15 sekund z powodu grafiki o dużych rozmiarach, animacji, dźwięku itd.	Jedna strona serwisu ładuje się zazwyczaj dłużej niż 15 sekund, ale inne ładują się szybciej.	Wszystkie strony serwisu zazwyczaj ładują się dość szybko (10–15 sek.) przez modem 54k.	Wszystkie strony serwisu zazwyczaj ładują się bardzo szybko (mniej niż 10 sek.) przez modem 54k.	1–4

Wymagania	Podstawowe 1	Rozszerzające 2	Dopełniające 3	Wykraczające 4	Punkty
Kompatybilność	Strona nie była testowana pod kątem prawidłowego wyświetlania przez różnego rodzaju przeglądarki internetowe lub obsługiwana jest tylko przez jednego typu przeglądarkę.	Strona była testowana na różnych przeglądarkach i jest wyświetlana poprawnie tylko przez jednego typu przeglądarkę.	Strona była testowana na różnych przeglądarkach i jest wyświetlana w miarę poprawnie w Navigatorze i Explorerze zarówno na platformie sprzętowej Mac, jak i PC.	Strona była testowana pod kątem prawidłowego wyświetlania na obu platformach sprzętowych: Mac i PC i poprawnie obsługiwana jest przez aktualną wersję Navigатора, Explorera, Mozilli i Operry.	1–4
Razem liczba punktów					32

WebQuest „Apostoł Północy”

	Minimalny Niski 1 pkt	Rozwinięty Średni 2 pkt	Zaawansowany Dobry 3 pkt	Wzorcowy Wysoki 4 pkt	Punkty
Wynik poszukiwań i badań (ilość i jakość wyszukanych informacji i materiałów)	Nie zgromadzono wymaganych informacji i materiałów koniecznych do zrealizowania zadania.	Zgromadzono niektóre wymagane informacje i materiały, są one jednak niepełne i niewystarczające do zrealizowania zadania.	Zgromadzono większość wymaganych informacji i materiałów, ale nie wszystkie konieczne do zrealizowania zadania.	Zgromadzono wszystkie wymagane informacje konieczne do zrealizowania zadania w pełni.	1–4

	Minimalny Niski 1 pkt	Rozwinięty Średni 2 pkt	Zaawansowany Dobry 3 pkt	Wzorcowy Wysoki 4 pkt	Punkty
Zawartość merytoryczna (dobór informacji i materiału, poprawność merytoryczna, sposób opracowania)	Pobieżność w opracowaniu tematu, źle dobrane informacje i materiały, liczne błędy merytoryczne, brak opracowań własnych.	Poprawnie zrealizowany temat, lecz brak szczegółów, nie wykorzystano wszystkich zebranych informacji i materiałów, nieliczne opracowania własne.	Dobrze opracowany temat, zawiera szczególne informacje, wykorzystano większość zebranych informacji i materiałów, zawiera opracowania własne.	Obszerne i wyczerpujące omówienie tematu, logiczne wykorzystanie zebranych informacji i materiałów, liczne opracowania własne.	1–4
Sposób prezentacji efektów pracy i ogólne wrażenia estetyczne (styl i forma prezentacji)	Prezentacja nieatrakcyjna, nieuporządkowana i nieadekwatna do treści, trudna w odbiorze, nieprzejrzysta i niezrozumiała, widoczny brak umiejętności posługiwania się programami prezentacyjnymi.	Prezentacja mało oryginalna, niedostatecznie uporządkowana, tylko częściowo dostosowana do treści, mało przejrzysta i czasami niezrozumiała, widoczny brak biegłości w posługiwaniu się programami prezentacyjnymi.	Ciekawa prezentacja, dobrze uporządkowana, dostosowana do treści, przejrzysta i zrozumiała, widoczna sprawność w posługiwaniu się programami prezentacyjnymi.	Atrakcyjna prezentacja, bardzo dobrze uporządkowana, przejrzysta, logiczna i łatwa w odbiorze, adekwatna do przedstawianych treści, oryginalne podejście do zagadnienia, widoczna biegłość w posługiwaniu się programami prezentacyjnymi.	1–4

	Minimalny Niski 1 pkt	Rozwinięty Średni 2 pkt	Zaawansowany Dobry 3 pkt	Wzorcowy Wysoki 4 pkt	Punkty
Poprawność i jakość wykonania strony WWW (przejrzystość, czytelność, intuicyjna nawigacja, szata graficzna, jakość elementów graficznych, etc.)	Strona nie-estetyczna i źle sformatowana, uboga, brak elementów graficznych.	Strona dość przejrzysta, niepoprawny dobór kolorów, mała ilość grafiki i ubogie formatowanie.	Strona ciekawa graficznie, prawidłowy dobór kolorów, dość łatwa nawigacja, prawidłowo uporządkowane poszczególne działy.	Bardzo dobrze zaprojektowana strona, przejrzysta, czytelna, łatwa w nawigacji, atrakcyjna wizualnie.	1–4
Koordinacja działań i zespołowość podczas pracy nad zadaniem (umiejętność współpracy w grupie)	Całkowity brak współpracy uczniów z partnerami i/lub grupą, uczniowie nie uczestniczą w realizacji wszystkich aspektów zadania, kolejne kroki nie są wykonywane dokładnie i terminowo.	Uczniowie w niepełny sposób współpracują z partnerami i grupą, nie wszyscy uczestniczą w realizacji wszystkich aspektów zadania, kolejne kroki są wykonywane częściowo i nie zawsze terminowo.	Uczniowie dobrze współpracują z partnerami i grupą, większość uczniów uczestniczy w realizacji wszystkich aspektów zadania, kolejne kroki wykonywane są dokładnie, ale nie zawsze terminowo.	Bardzo dobra współpraca całej grupy, wszyscy uczniowie uczestniczą w realizacji wszystkich aspektów zadania, kolejne kroki wykonywane są dokładnie i terminowo.	1–4

Więcej o roli ewaluacji w WebQuestach znajdziemy w dalszej części podręcznika.

Podsumowanie WebQuestu – konkluzja

Podsumowanie powinno być z jednej strony zwieńczeniem WebQuestu, a z drugiej – miejscem do postawienia nowych pytań. W tej części powinniśmy uświadomić uczniom, czego już się nauczyli, wykonując zaplanowane zadania. Dobre podsumowanie winno być załącznikiem dalszych badań własnych i poszukiwań uczniów.

WebQuest „Obcy i swoi”

Konkluzja

Wykonaliście zadania projektu. Wierzę, że dzięki jego realizacji będziecie bardziej obywatelami, a przede wszystkim otwarci na innych i tolerancyjni. Jednocześnie będziecie dostrzegać przejawy nietolerancji i rasizmu w swoim otoczeniu i starać się im przeciwdziałać. Pamiętajcie, że świat staje się globalną wioską i tylko wzajemna tolerancja ras, kultur, religii może zapobiec kolejnym konfliktom i nieszczęściom oraz aktom terroryzmu.

Zastanówcie się: czy Wasi rówieśnicy są tolerancyjni? Jakiego traktowania oczekivalibyście od mieszkańców krajów np. arabskich, gdybyście byli tam z wycieczką turystyczną? A jak byście traktowali waszego nowego kolegę, Afgańczyka, uchodźcę wyznającego islam, gdyby zaczął uczęszczać do naszej szkoły? Czy byłibyście dla niego tolerancyjni? Czy miłość, ból, strach mają kolor, rasę? Czy tolerancja oznacza przyzwolenie na wszelkiego rodzaju zachowania?

Odpowiedzi nigdy nie są proste i łatwe, ale nie wolno Wam udawać, że nie ma problemu.

WebQuest „Apostoł Północy”

Konkluzja

Gratulacje! Staliście się teraz ekspertami i znawcami życia i działalności misyjnej św. Jacka Odrowąża, pierwszego polskiego dominikanina, znanego w całym świecie niestrudzonego Apostoła Północy. Po wykonaniu tego zadania wiecie też, w jaki sposób i jak mocno jest obecna postać tego Świętego w Waszym najbliższym otoczeniu i w świadomości najbliższych oraz lokalnej społeczności. Jeśli znana jest Waszemu otoczeniu tylko w niewielkim stopniu, sami macie okazję stać się misjonarzami poprzez to, że swoją wiedzę o św. Jacku możecie upowszechnić wszędzie, bez barier i granic, zamieszczając opracowaną przez Was stronę WWW w Internecie.

Odnośniki, źródła, podziękowania

To ogniwo schematu WebQuestu nie jest obowiązkowe. Jednak dobrym zwyczajem i przejawem kultury jest podanie wykazu hiperłączy do oryginalnych źródeł grafiki, muzyki, tekstu, opracowań, słowników, które wykorzystano w tworzeniu WebQuestu dla uczniów. Oczywiście powinniśmy podać także wykaz bibliograficzny literatury książkowej, encyklopedii multimedialnych i innych źródeł. Warto w tym miejscu zamieścić podziękowania dla wszystkich, którzy w jakikolwiek sposób przyczynili się do pozyskania materiałów źródłowych i innych pomocy. W ten sposób pokazujemy uczniom, że sami przestrzegamy prawa autorskiego i wykazujemy elementarną kulturę. W ten sposób oddziałujemy także wychowawczo na realizatorów WebQuestu.

WebQuest „Obcy i swoi”

Specjalne podziękowania dla pana Romana Targosza – tutora kursu online „Pomysł, Skonstruuj i Przekaż – Projekt Comenius 2.1”, dzięki którego pomocy i cierpliwości powstał WebQuest „Obcy i swoi”.

Internetowe źródła tekstów:

Who Cares About Immigration? (pierwowzór WebQuestu o emigrantach),
<http://projects.edtech.sandi.net/memorial/simonquest2/>

Create Rubrics (wzory tabel ewaluacyjnych), <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

pomysł na konkurs plastyczny, http://www.kuratorium.lublin.pl/k_artystyczne/tolerancja.htm

Źródła grafiki użytej na stronie:

image001.jpg, http://www.future.ngo.pl/admin/photo/tmp_1043936360_80.55.18.102_2639_futureorgfl.JPG

image002.jpg, <http://rulerofallmen.com/Cal/Picture/Books.gif>

image003.jpg, <http://salve.slam.katowice.pl/socjologia4.jpg>

image004, <http://www.kreativ.sk/farby.gif>

image006.jpg, <http://www.odlat40.bicom.pl/images/informatyk.gif>

WebQuest „Apostoł Północy”**Przewodnik****Źródła informacji****Teksty:**

W. Niewęglowski, Leksykon Świętych. Warszawa 1999, s. 133-135.

H. Fross SJ, F. Sowa, Księga Imion i Świętych, t. 4. Kraków 1998, s. 178-179.

M. Kanior, Polscy Święci, t. 8. Warszawa 1987, s. 84-122.

S. Lektor, Życia i cuda św. Jacka Odrowąża. Kraków 1994.

W. Staich, Św. Jacek. Pierwszy Ślązak w chwale błogosławionych. Katowice 1934.

M. Sandoz, Święty Jacek Odrowąż – Patron Polski. Lwów 1905.

Strony internetowe:

J. Salij OP, Święty Jacek. Z książki „Legendy dominikańskie”,
<http://www.dominikanie.pl/zakon/legendy07.html>

A. Kerner, Jacek z Kamienia. Pierwszy dominikanin polski,
http://www.opoka.com.pl/biblioteka/T/TS/swieci/s_jacek.html

B. Gancarz, Ruchliwy misjonarz,
http://www.opoka.com.pl/biblioteka/T/TS/swieci/s_jacek2.html

M. Reczek, Święty Jacek, kapłan,
<http://www.chrzanow.sandomierz.opoka.org.pl/jacek.html>

L. G. Wachowski, Święty Jacek Odrowąż – patron Śląska,
http://www.miramex.com.pl/sympozja/REF_S15/Wachow15.htm

A. Wenc, Św. Jacek – polski dominikanin,
<http://ropczyce.rzeszow.opoka.org.pl/Wspolnota/Nr7/Jacek.html>

*Dziękuję autorom wszystkich stron internetowych, z których czerpałem
informacje i materiały przy opracowywaniu tego WebQuestu.*

*Specjalne podziękowania za wskazówki i konsultację merytoryczną składam
Pani Doktor Krystynie Dybie.*

Strona nauczycielska

W niektórych opracowaniach WebQuest pojawia się jeszcze dodatkowy komponent – strona nauczycielska. Z założenia jest ona przeznaczona dla tych pedagogów, którzy chcieliby zapożyczyć nasz WebQuest do działań ze swoimi uczniami. Jest to więc rodzaj przewodnika metodycznego dla opiekuna grupy uczniowskiej realizującej dany WQ. Znajdują się tam również często opisy motywów, jakie przyświecały tworzeniu tego WebQuestu. Warto pokusić się o napisanie takiego przewodnika, gdyż możemy na nowo przemyśleć pewne założenia, jakie poczyniliśmy w związku z realizacją naszego WebQuestu. Jest to doskonały moment na ewentualną rekonstrukcję naszego pomysłu, rozszerzenie i uzupełnienie.

Strona nauczycielska składa się z następujących ogniw¹⁵⁴:

1. Blok tytułowy

Zawiera tytuł WebQuestu, nazwisko i e-mail autora, opcjonalnie grafikę podkreślającą temat projektu.

2. Wprowadzenie

Winno zawierać krótką informację o genezie powstania WebQuestu, miejscu jego pierwotnej realizacji oraz wprowadzenie w tematykę projektu.

3. Uczący się

Określa docelowych odbiorców WebQuestu, poziom edukacji, przedmiot. Oczywiście jeśli temat nadaje się do realizacji dla szerszej grupy odbiorców, innych poziomów nauczania, winniśmy w tym miejscu o tym napisać.

4. Standardy

Korzystając z aktualnych standardów edukacyjnych, zarówno lokalnych, jak i ministerialnych, należy określić, jakie rezultaty osiągną uczniowie, realizując ten WebQuest. Wymieńmy, jakie umiejętności kształcimy, jakich kompetencje nabywają uczniowie w trakcie realizacji projektu.

5. Proces (procedury postępowania)

W tym miejscu powinniśmy podać informacje dookreślające te zawarte w bloku „Proces”, z punktu widzenia twórcy WebQuestu. Podajmy szczegóły organizacyjne (lekcji lub długoterminowego projektu): podział na grupy, proponowany terminarz działań, przewodnik dla nauczyciela, możliwe warianty realizacji itp.

¹⁵⁴ Teacher page, 1999, <http://webquest.sdsu.edu/templates/TL/mywebquest/t-index.htm>.

6. Źródła

Określamy w tym bloku, jakie narzędzia są niezbędne do realizacji naszego WebQuestu, np.: komplet książek, konta e-mailowe dla uczniów, odpowiednie oprogramowanie, sprzęt komputerowy, nagrania wideo, audio, encyklopedie multimedialne itd.

7. Ewaluacja

Należy tu opisać poziom realizacji założeń naszego WebQuestu i stopień osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

8. Podsumowanie (konkluzja)

Opiszmy krótko, jakie jest znaczenie opracowanego przez nas projektu i jakie są wartości przekazywane przez ten WebQuest.

9. Przypisy i odniesienia

Sporządzamy wykaz przytoczonych źródeł i literatury przedmiotu oraz umieszczamy łącza do wykorzystanych grafik, tekstów i mediów.

Podsumowanie

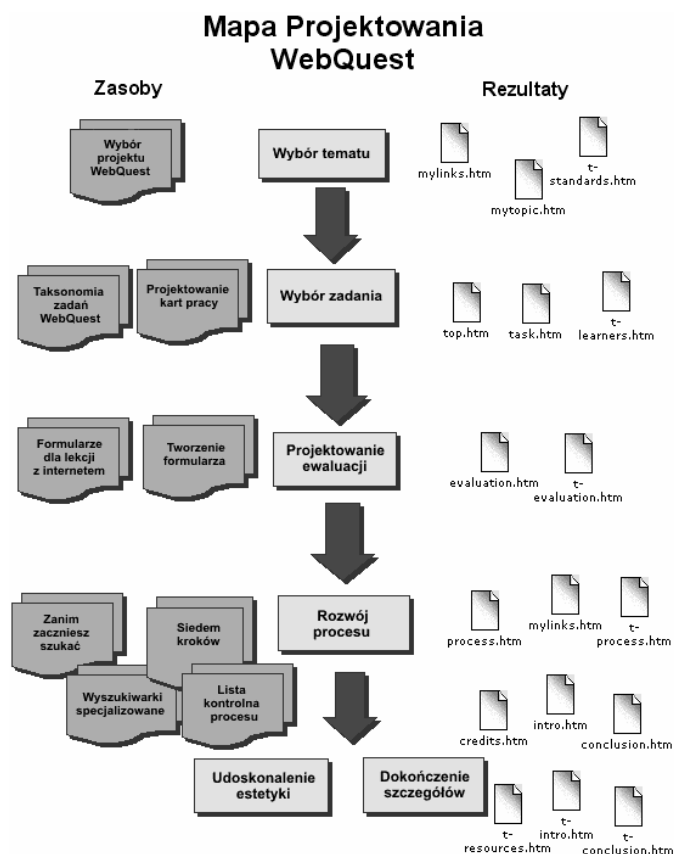
Poznanie metody WebQuest, a później praktyczna realizacja projektu, jest zadaniem trudnym, ale pozwalającym odkryć nowe horyzonty w edukacji. Powinniśmy znaleźć dla WQ właściwe miejsce wśród aktywizujących metod nauczania stosowanych w polskiej szkole. Możemy czerpać garściami z doświadczeń pedagogów amerykańskich i budować własne, autorskie WebQuesty. Mamy doskonałe narzędzia i schematy przygotowane przez autorów i propagatorów tej metody, warto z nich skorzystać.

Na koniec spójrzmy na schemat, który pozwoli uporządkować nasze informacje dotyczące zarówno konstruowania, jak i budowy WebQuestu. Zasoby przedstawione na poniższym rysunku i szablony strony internetowej WQ znajdziemy w witrynie internetowej „The WebQuest Page”¹⁵⁵

¹⁵⁵ *The WebQuest Page*, <http://webquest.sdsu.edu>.

Rysunek 7.3.

Mapa projektowania
WebQuestu¹⁵⁶



Literatura

Building Blocks of a WebQuest,

<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>.

Dodge B.: Selecting a WebQuest Project, 1999,

<http://webquest.sdsu.edu/project-selection.html>.

Dodge B.: Some Thoughts About WebQuests,

http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

¹⁵⁶ WebQuest design map,
<http://edweb.sdsu.edu/webquest/Process/WebQuestDesignProcess.html>.

Gurbiel E., Hardt-Olejniczak G., Kołczyk E., Krupicka H.: WebQuest – praca metodą projektu z wykorzystaniem sieci Internet. W: Informatyka w Szkole. XIX Konferencja, red. M. M. Sysło. Wrocław 2003.

Jańczyk G.: Oceny uczniów w nowych podstawach programowych. „Edukacja i Dialog” 1998, nr 3 (96),
<http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1998/03/oceny.html>.

Ochenduszek J.: Pojęcia ogólne. Program nauczania. Ocenianie szkolne i ewaluacja. W: Słowniczek podstawowych pojęć reformy oświatowej. Biblioteczka reformy oświatowej, red. M. Klimińska. Wyd. WOM, Bydgoszcz 1998.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego – projekt. Warszawa 2005,
http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa_files/podstawa_programowa_051003B.pdf.

Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, http://www.men.gov.pl/prawo/rozp_155/rozp_155.php.

RubiStar, <http://rubistar.4teachers.org/index.php>.

Strykowski W.: Wyposażenie i obudowa medialna niezbędnym elementem procesu kształcenia, <http://www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl/www/wstep.html>.

Student page, 1999,
<http://webquest.sdsu.edu/templates/TL/mywebquest/index.htm>.

Szafraniec M.: WebQuest „Apostoł Północy”,
<http://www.intereol.net/webquest/apostol/>.

Teacher page, 1999,
<http://webquest.sdsu.edu/templates/TL/mywebquest/t-index.htm>.

WebQuest design map,
<http://edweb.sdsu.edu/webquest/Process/WebQuestDesignProcess.html>.

WebQuest taxonomy. Triton and Patterns Summer Symposium, 1999,
<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/tasksimap/>.

Zawisza E., Zawisza W.: Projekt internetowy WebQuest w edukacji międzykulturowej. W: Informatyka w Szkole. XX Konferencja, red. M. M. Sysło. Wrocław 2004.

Zawisza E., Zawisza W.: WebQuest „Obcy i swoi. Nietolerancja i negatywne stereotypy wśród naszych rówieśników”,
http://www.webquest.wombb.edu.pl/Zawisza/Obcy_i_swoi.htm.

Rozdział 8.

Budowa i rodzaje zadań w WebQuestach

Zadanie i jego funkcja

Najważniejszą częścią WebQuestu jest zadanie. Dobrze zaprojektowane angażuje aktywne myślenie i twórcze działanie ucznia. Jest najważniejszą częścią składową WebQuestu. Dostarcza celu i skupia się na pozyskaniu zaangażowania i energii uczących się, a to pozwala na ukonkretnienie intencji projektującego WebQuest. Dobrze zaprojektowane zadanie musi spełniać trzy podstawowe kryteria: (1) musi być możliwe do wykonania, (2) musi być na tyle ciekawe i zajmujące, aby zaangażować uczniów oraz (3) musi zmuszać uczących się do takiego myślenia, które wykracza poza zwykłe zapamiętywanie czy przywoływanie informacji z pamięci. Zadanie jest taką czynnością lub produktem, które uczniowie podejmą lub rozwiną, aby zademonstrować, że osiągnęli założone cele nauczania, zarysowane przez pytania postawione przez autora.

Od powstania metody WebQuest, czyli od 1995 roku, nauczyciele adaptowali model WebQuestu do własnych potrzeb i tworzyli swoje własne mutacje pierwotnego modelu, co spowodowało, że obecnie istnieje mnóstwo sposobów na zaprojektowanie zadania dla uczniów. Z analizy tych wielu wersji WebQuestów, nagromadzonej już wspólnej wiedzy i doświadczenia pracujących tą metodą nauczycieli wyłoniło się kilka wspólnych formatów zadań. Prof. Bernie Dodge stworzył na tej podstawie taksonomię zadań możliwych do stosowania w WebQuestach, która

dzieli zadania na dwanaście podstawowych kategorii. Opisuje ona główne kategorie zadań i sugeruje sposoby ich optymalnego wykorzystania. Pozwala to na ujednolicenie terminologii używanej w dyskusji na temat zadań w WebQuestach, która powinna wzmacniać i rozbudowywać naszą zdolność do projektowania ich w możliwie najlepszy sposób.

Zazwyczaj w projektowanym WebQueście zadanie łączy elementy dwóch lub trzech ze wspomnianych dwunastu kategorii. Myśląc o zadaniu, należy się kierować ostatecznym rezultatem WebQuestu, czyli fizycznym produktem działań uczących się. Zadanie definiuje sposób, w jaki uczenie się może dać efekt materialny. Wiele WebQuestów zawierało zadania, których celem materialnym było przygotowanie newsletterów, tworzenie form upamiętniających osoby lub zdarzenia, napisanie i wystawienie sztuki, przygotowanie prezentacji. Najlepszą sugestią dla projektującego WebQuest jest wybieranie takich kategorii zadań, jakich „materialne” efekty sam preferuje. Jeśli nauczyciel jest dobrym mówcą lub negocjatorem, niech przygotuje zadanie na tym oparte. Chodzi o to, że będąc szczególnie biegłą w danej dziedzinie przekazu, osoba projektująca WebQuest będzie w stanie przygotować interesujące i kompletne pod względem celów nauczania zadanie.

Kolejna ważna rzecz przy projektowaniu zadania do WebQuestu to postawienie sobie pytania, czy zadanie, które mają wykonać uczniowie, jest czynnością, którą w rzeczywistości wykonują ludzie w swojej pracy lub w życiu prywatnym, czy też jest czynnością sztuczną, mającą znaczenie wyłącznie w warunkach klasy szkolnej.

Sugestia na koniec: odpowiedź na pytanie stawiane uczniom w zadaniu nie może być po prostu zebraniem i przedstawieniem informacji. WebQuest zmusza uczniów do przeformułowania i przetransformowania informacji w coś więcej, w nową całość, która łączy główne zagadnienia, porównanie, hipotezy, rozwiązanie itd.

Rodzaje zadań

Prof. Bernie Dodge wyodrębnił następujące kategorie zadań:

- ⇒ relacja (Retelling Task),
- ⇒ kompilacja (Compilation Task),
- ⇒ odkrywanie tajemnicy (Mystery Task),
- ⇒ dziennikarstwo (Journalistic Task),
- ⇒ projekt (Design Task),
- ⇒ wykonanie przedmiotu (Creative Product Task),
- ⇒ osiągnięcie porozumienia (Consensus Building Task),

- ⇒ perswazja (Persuasion Task),
- ⇒ poznawanie samego siebie (Self-Knowledge Task),
- ⇒ analiza (Analytical Task),
- ⇒ sąd (Judgment Task),
- ⇒ projekt badawczy (Scientific Task).

Relacja (Retelling Task)

Czasami jedyną rzeczą, o której zrobienie prosisz uczniów, to wyszukanie i zebranie kilku informacji, które następnie mają oni w jakiś sposób przedstawić (zademonstrować), udowadniając, że zrozumieli je i włączyli w swój system wiedzy prawidłowo. Powstające w ten sposób raporty badawcze są działaniami prostymi i jednymi z podstawowych, które nie wnoszą zbyt wiele do podstaw praktyki edukacyjnej, ale mogą być łatwym wprowadzeniem do posługiwania się internetem jako źródłem informacji.

W zadaniu opartym na relacji uczniowie mogą tworzyć raporty na temat tego, czego się nauczyli, używając prezentacji wykonanej w programie Microsoft® PowerPoint. Mogą tworzyć plakaty lub przedstawiać krótkie opracowania. Są to najbar dziej powszechne ze znanych WebQuestów. Dają co prawda najmniej wyzwań, zarówno uczniom, jak i tworzącym je nauczycielom, oraz wzbudzają najmniej zainteresowania, ale spełniają swoją funkcję, co oznacza, że są przydatne.

Czy wszystkie działania, przewidziane jako zadania dla uczniów, oparte na relacji, są prawdziwymi WebQuestami? Odpowiedź nie jest jednoznaczna – ocena, czy dane zadanie przewidujące relację jako działanie do wykonania przez uczniów jest już WebQuestem, zależy od stopnia wymaganej od uczącego się transformacji zdobytych informacji. Jeżeli zadanie polega na szukaniu prostych, pewnych odpowiedzi na wcześniej bardzo jednoznacznie określone pytania, to działanie nie jest oczywiście WebQuestem, nawet jeśli informacje niezbędne do odpowiedzi zostały znalezione w sieci. Są to wyłącznie wykazy adresów internetowych, pod którymi znajdują się w całości podane informacje; ich znalezienie nie wymaga pracy twórczej, lecz jedynie przekopiowania.

To, co jest ważne w zadaniach opartych na relacji, to możliwość ich wykorzystywania w kombinacji z jednym z innych typów zadań. Można wykorzystać tego rodzaju zadanie jako fazę wstępną, etap przejściowy w rozwijaniu rozumienia tematu poprzez uwzględnianie wszelkich zagadnień związanych z nim i nadających mu kontekst, tj. będących jego tłem.

Cechy zadania opartego na relacji

- ⇒ Nacisk na umiejętności reasumowania, streszczania, wyciągania esencji i opracowywania w szczegółach.
- ⇒ Sposób sformułowania treści i format sprawozdania muszą znacząco różnić się od tego, co zostało przeczytane.
- ⇒ Wyjście poza szukanie prostych i pewnych odpowiedzi na wcześniej postawione i określone pytania.
- ⇒ Forma prezentacji: plakaty, prezentacja Microsoft® PowerPoint, krótkie streszczenia.

WebQuest jest oparty na relacji, jeśli:

- format i sposób ubrania w słowa raportów uczniów, stworzonych na jego podstawie, jest znacząco inny niż to, co mogli przeczytać (to znaczy, że raport nie był stworzony na zasadzie kopiuj-wklej);
- uczniowie dostają swobodę wyboru tematu, z którego mają stworzyć relację, i wyboru sposobu zorganizowania zebranych przez siebie informacji;
- wymagana i wspomagana jest u uczniów umiejętność podsumowywania, wyciągania esencji z informacji i opracowywania ich.

Przykłady

Zadaniem uczniów jest zebranie z wielu źródeł informacji na temat działań podejmowanych w celu ochrony zabytku przemysłowego a następnie przygotowanie w grupach sprawozdania i przedstawienie go na forum klasy.

Inny przykład to WebQuest polegający na zwiedzaniu wirtualnego muzeum. Po zakończeniu wizyty uczniowie przygotowują wystawę plakatów, reklamujących to muzeum, wykonanych dowolną techniką plastyczną.

Kompilacja (Compilation Task)

Zadanie oparte na kompilacji polega na zebraniu informacji z kilku różnych źródeł i złożeniu ich w nową całość posiadającą określoną formę. Rezultaty takiego połączenia ze sobą informacji mogą być opublikowane na stronie internetowej lub mogą to być produkty przygotowane w innej postaci niż cyfrowa. Kilka przykładowych form, w które można połączyć zebrane informacje, to:

- ⇒ książka kucharska złożona z przepisów zebranych od krewnych;
- ⇒ zestaw kartek mający pomóc w planowaniu (umiejscawianiu, opisywaniu) podróży;

- ⇒ wyselekcjonowanie adresów internetowych w celu zbudowania wirtualnej wystawy;
- ⇒ kapsuła czasu.

Zadania kompilacyjne zaznajamiają uczących się z ogółem treści i pomagają im zdobyć wprawę w dokonywaniu wyborów opartych na określonych kryteriach przy wielości możliwych odpowiedzi. Zadania tego typu pozwalają organizować zebraną wiedzę poprzez dzielenie informacji na części, a następnie łączenie ich w nowe całości. Polegają na parafrazowaniu informacji pozyskanych z różnorodnych źródeł, zapisanych w różnych formach, w odrębne całości, co pozwala na uczenie się myślenia koncepcyjnego i kompleksowego.

Aby zakwalifikować zadanie kompilacyjne jako WebQuest, musi zaistnieć jakiś rodzaj przetransformowania informacji, które zostały połączone w całość. Proste ułożenie listy adresów internetowych lub zebranie ilustracji z sieci nie jest wystarczające.

Cechy zadania opartego na kompilacji

- ⇒ Wymaga organizowania, dzielenia i parafrazowania informacji z wielu różnorodnych źródeł, przedstawionych w różnorodny sposób.
- ⇒ Informacje czerpane są z wielu źródeł i scalane w jeden wspólny format.
- ⇒ Umożliwia uczącym się zdobycie wprawę w dokonywaniu wyborów i wyjaśnianiu ich przyczyn.

Aby pobudzić umiejętności myślenia wymagane do zadań kompilacyjnych:

- Użyj źródeł informacji, które są dostępne w różnych formatach, i wymagaj, aby zostały w jakiś sposób przepisane lub przeformatowane w celu stworzenia kompilacji.
- Ustal standardy dla kompilacji, ale nie podejmuj za uczniów wszystkich decyzji w sprawie organizowania i formatowania. Zostaw im trochę pracy do wykonania i oceń ich wytwory, opierając się na konsekwencji i sensowności organizacji, którą przyjęli.
- Wymagaj od uczniów, aby stworzyli własne kryteria dla selekcji tematów (zagadnień), które będą łączyć w całość, i aby potrafili wyartykułować te przyjęte kryteria.
- Wymagaj przetransformowania informacji.

Przykłady

Uczniowie na podstawie źródeł internetowych, literatury i przekazów ustnych tworzą stronę internetową z przepisami kulinarnymi potraw, które są popularne w ich lokalnym środowisku, a rzadko spotykane w kraju.

Inny przykład to WebQuest polegający na przygotowaniu listy przedmiotów, obrazów i tekstów, które zostaną umieszczone w kapsule czasu. W krótkich wystąpieniach uczniowie uzasadniają swój wybór.

Odkrywanie tajemnicy (Mystery Task)

Zadania w formie odkrywania tajemnicy (zadania-zagadki) wiążą się ze skłonnością przejawianą prawie przez każdego, a mianowicie z zainteresowaniem zagadkami i tajemniczymi historiami. Czasami jedynym dobrym sposobem na zainteresowanie uczących się danym tematem jest „owinięcie” go w detektywistyczną historię lub nadanie mu formy układanki. Chęć odkrycia wszystkich elementów składowych, i tym samym poznania całości, wywołuje ekscytację uczących się i wspomaga proces przyswajania przez nich informacji. Działa to dobrze zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i – w formie bardziej rozszerzonej – na poziomie nauczania osób dorosłych.

Dobrze zaprojektowane zadanie-zagadka wymaga umiejętności syntetyzowania informacji z wielu źródeł. Zadanie takie polega na stworzeniu układanki, której nie można po prostu ułożyć poprzez odnajdywanie odpowiedzi na poszczególnych stronach internetowych. Zadania-zagadki mogą wydawać się czasem mało autentyczne ze względu na ich fikcyjny charakter, mimo to są niezwykle cenne z powodu znacznego wzrostu zainteresowania uczących się.

Jeżeli do tematu, który chcecie omówić z uczniami, można podejść w sposób wymagający rzeczywistego rozwiązywania zagadki, odkrywania całości poprzez odnajdywanie i łączenie poszczególnych elementów, tak jak to robią np. historycy, naukowcy, archeolodzy itp., to nie wahajcie się przed zastosowaniem takiej metody. Często wystarczy odnaleźć jakąś postać związaną z tematem, której życie lub działalność można spowić swego rodzaju tajemnicą, co spowoduje, że wrażenie „naciągania”, małej autentyczności, będzie zminimalizowane.

Cechy zadania opartego na odkrywaniu tajemnicy

- ⇒ Wymaga historii detektywistycznej lub układanki z poszczególnych kawałków (puzzli).
- ⇒ Nie daje się łatwo rozwiązać poprzez znalezienie prostej odpowiedzi na konkretnej stronie internetowej.

Dobrze skonstruowane zadanie-zagadka wymaga od uczącego się:

- przyswajania i syntetyzowania informacji z wielu źródeł;
- układania informacji w całość poprzez wnioskowanie lub generalizację z wielu różnych źródeł informacji;
- eliminowania fałszywych tropów, które mogą się wydawać prawdopodobne na pierwszy rzut oka, ale po bliższej analizie okazują się, że nie prowadzą donikąd.

Przykłady

WebQuest „Przygoda aztecka” rozpoczyna się w taki sposób, że uczniowie dostają tajemniczą przesyłkę. Na końcu sekwencji działań, polegających na szukaniu informacji, zadaniem uczniów jest określenie znaczenia i ważności tej przesyłki oraz sposobu, w jaki przedstawia ona istotę cywilizacji azteckiej.

Inny przykład to „Czy król Tutanchamon został zamordowany?” – uczniowie badają w nim dowody, które mogą przyczynić się do rozwikłania zagadki.

Dziennikarstwo (Journalistic Task)

Jednym ze sposobów na zbudowanie WebQuestu jest poproszenie uczniów o to, aby działali jak reporterzy opisujący jakieś wydarzenie. Zadanie przypominające pracę reportera zawiera w sobie gromadzenie faktów i organizowanie ich w sprawozdanie, które ma być napisane w ramach przyjętego stylu dziennikarskiego. Głównym kryterium oceny realizacji zadania przez uczniów jest stopień rzetelności i dokładności, a nie kreatywność.

Zadania tego rodzaju pozwalają na ukazanie, że każdy człowiek ma tendencję do tworzenia wstępnych założeń i kierowania się nimi. Pokazują, jak bardzo można wpłynąć na sposób prezentacji wiadomości poprzez użycie filtrów postrzegania, które prawie każdy nieświadomie stosuje. Zadania oparte na praktyce dziennikarskiej uczą obiektywnego spoglądania na wydarzenia z otaczającej nas rzeczywistości. Aby zaprojektować takie zadanie, należy dostarczyć odpowiednich źródeł i podkreślić wagę obiektywizmu i rzetelności w pisaniu reportaży.

Dobrze zaprojektowane zadanie dziennikarskie ma następujące cechy:

- pozwala na maksymalnie dokładne rozpoznanie tematu dzięki użyciu różnych sprawozdań, relacji i opisów dotyczących danego wydarzenia;
- rozszerza rozumienie sytuacji poprzez zmuszenie uczących się do poznania i wzięcia pod uwagę rozbieżnych opinii przy tworzeniu swojej relacji z wydarzenia;
- pogłębia rozumienie zagadnienia poprzez odwoływanie się do źródeł informacji opisujących tło zdarzeń;
- sprawdza i uświadamia uczącym się istnienie założeń wstępnych, co powoduje minimalizację ich wpływu na pisanie.

Cechy zadania opartego na dziennikarstwie

- ⇒ Gromadzi się fakty i organizuje je w formę wiadomości (newsów) i reportażu.
- ⇒ Przy ocenie liczy się dokładność i rzetelność, a nie kreatywność.
- ⇒ Uczniowie działają jak reporterzy.

Przykład

WebQuest o IX-wiecznym przemysłowcu, Niemcu, działającym na Górnym Śląsku stawia uczniów wobec kontrowersji, jakie towarzyszą projektowaniu pomnika przemysłowca. Uczniowie wcielając się w role dziennikarzy, przedstawiają różnorodne opinie.

Projekt (Design Task)

Zadanie projektowe wymaga od uczących się stworzenia produktu lub planu działań, którego realizacja doprowadzi do osiągnięcia wcześniej określonego celu (w ramach sprecyzowanych ograniczeń).

Kluczowym elementem w zadaniu projektowym jest respektowanie autentycznych ograniczeń. Zadanie polegające na projektowaniu czegoś idealnego – niewymagające od uczących się dostosowania do realiów finansowych bądź prawnych – nie uczy tak naprawdę niczego. Zadanie projektowe bez jasno określonych ograniczeń uczy wyłącznie iluzorycznego podejścia „wszystko się uda”, które nie pasuje w żaden sposób do świata realnego.

Cechy zadania opartego na projekcie

- ⇒ Wymaga od uczących się stworzenia produktu lub planu działań.
- ⇒ Ma doprowadzić do ustalonego z góry celu.
- ⇒ Praca odbywa się w ramach określonych ograniczeń.

Dobre zadanie projektowe:

- polega na stworzeniu produktu lub planu, który jest autentycznie potrzebny;
- określa dostępne zasoby i ograniczenia, które są możliwe do napotkania przez prawdziwych projektantów takich produktów;
- pozostawia miejsce na kreatywność i zachęca do niej w ramach istniejących ograniczeń;

Przykład

Uczniowie otrzymują zadanie przygotowania projektu zagospodarowania terenu poprzemysłowego dla celów komercyjnych z uwzględnieniem funkcji rekreacyjnej nowo powstającego obiektu.

Wykonanie przedmiotu (Creative Product Task)

Czy możliwe jest, aby uczniowie nauczyli się czegoś z danej tematyki poprzez przedstawienie zadania w formie opowiadania, poezji lub malunku? Jeżeli temat

nadaje się do takiego przedstawienia, można przygotować WebQuest oparty na zadaniu związanym z wykonaniem jakiegoś konkretnego przedmiotu, który będzie nosił cechy ekspresji artystycznej.

Podobnie jak inżynierowie i projektanci, artyści pracują w ramach ograniczeń specyficznego rodzaju. Zadania tego typu prowadzą do stworzenia czegoś w ramach danego formatu (np. obrazu, przedstawienia, szkicu, plakatu, gry, pamiątnika lub piosenki), ale są one znacznie bardziej otwarte i nieprzewidywalne niż zadania projektowe. Kryteria ewaluacyjne dla tych zadań kładą nacisk na kreatywność i własną ekspresję. Należy stosować także kryteria specyficzne dla wybranego rodzaju działalności kreatywnej.

Podobnie jak w przypadku zadań projektowych, ograniczenia są kluczem do całości i będą się różnić zależnie od wykonywanego przedmiotu i opracowywanego tematu.

Cechy zadania opartego na wykonaniu przedmiotu

- ⇒ Uczący się ubierają temat w formę opowiadania, wiersza, szkicu, malowidła, gry lub piosenki.
- ⇒ Przyjmują role inżynierów, projektantów lub artystów.
- ⇒ Zadania tego rodzaju są mniej przewidywalne niż zadania projektowe.
- ⇒ Kładą nacisk na kreatywność i wyrażanie siebie.

Wykonywanie produktu podlega specyficznym ograniczeniom, takim jak:

- historyczna dokładność;
- przestrzeganie konwencji poszczególnych stylów artystycznych;
- stosowanie konwencji poszczególnych form
- wewnętrzna konsekwencja;
- ograniczenie w długości, rozmiarze lub zakresie;

Wykonane produkty noszą jednak znamiona indywidualizmu.

W zadaniach tego typu konieczne jest zachowanie równowagi między narzuconymi ograniczeniami a kreatywnością i swobodą uczniów. Musi się znaleźć miejsce na specyficzny wkład własny uczniów, na odcisnięcie ich twórczego piętna na wykonanym dziele.

Przykład

Szkolna rozgłośnia radiowa poszukuje grupy uczniów do napisania scenariusza i nagrania sztuki radiowej, z kompletnymi efektami dźwiękowymi i reklamami.

Audycja wymaga stworzenia historycznie prawdopodobnego portfolio dla fikcyjnej rodziny zamożnych przemysłowców z przełomu XIX i XX wieku.

Osiąganie porozumienia (Consensus Building)

Niektóre tematy związane są bezpośrednio z kontrowersjami wokół nich. Ludzie nie zgadzają się ze sobą z wielu przyczyn, wynikających z odmienności systemów wartości, z powodu tego, co uważają za rzeczowe i oparte na faktach, z powodu tego, co dany temat odsłania, lub tego, jakie mają ostateczne cele. W takim pełnym odmienności i niejednomysłności świecie sprawą przydatną jest ukazanie przyszłym dorosłym tych różnic i danie im możliwości nauczenia się, jak sobie z nimi radzić. W zadaniach skupionych na budowaniu konsensusu właśnie o to chodzi. Ich istotą jest wymaganie od uczniów tego, aby w swojej pracy nad WebQuestem wyartykułowali i przedstawili różne punkty widzenia, a następnie rozważyli je i dostosowali do konkretnej sytuacji. Obecne czasy dostarczają wielu przykładów, które można tu wykorzystać.

Cechy zadania opartego na budowaniu porozumienia

- ⇒ Stawia uczniów przed istniejącymi różnicami w systemach wartości.
- ⇒ Dostarcza praktyki niezbędnej w dorosłym życiu do rozwiązywania konfliktów.
- ⇒ Wymaga, aby różne punkty widzenia zostały wyrażone i rozważone.
- ⇒ Pasuje do obecnych wydarzeń i historii współczesnej.
- ⇒ Jest odpowiednie dla tematów wywołujących kontrowersje.

Dobrze zaprojektowane zadanie oparte na budowaniu konsensusu:

- angażuje uczących się, aby przyjmowali różne perspektywy poprzez studiowanie różnych zestawów zasobów;
- jest oparte na autentycznych różnicach w opiniach, które są aktualnie wyrażane przez osoby spoza murów szkoły;
- jest oparte na opiniach i faktach, a nie tylko na faktach;
- skutkuje stworzeniem wspólnego raportu, który będzie miał swoistą publiczność (rzeczywistą lub symulowaną) i który jest stworzony w formacie analogicznym do istniejącego w świecie poza murami szkoły (np. raportu rządowego, rekomendacji dla ciała rządowego, memorandum porozumienia);
- wymaga przetransformowania informacji;
- wymaga użycia zasobów w różnych formach oraz ich modyfikacji
- skłania uczniów do samodzielnej ewaluacji swoich prac
- skłania uczniów do rozwijania własnych kryteriów wyboru zagadnień, które będą łączyć.

Przykłady

W WebQueście "Jak karać za drobne wykroczenia" należy poddać debacie kilka różnych perspektyw, które należy zsyntetyzować w jedną wspólną, zalecaną politykę wobec osób naruszających porządek publiczny.

Perswazja (Persuasion Task)

Zadania perswazyjne różnią się od prostych zadań opartych na relacji tym, że od uczniów wymagana jest przekonująca argumentacja, która będzie oparta na tym, czego się nauczyli, wykonując WebQuest. Zadania perswazyjne mogą przybrać formę prezentacji (zainscenizowanych wystąpień przed publicznością, którą tworzyć będą pozostali uczniowie), próby przesłuchań, pisanie listów, materiałów prasowych, tworzenia plakatów bądź reklam na wideo, zaprojektowanych, aby wywierać wpływ na opinię odbiorców.

Zadania perswazyjne bywają łączone z zadaniami opartymi na budowaniu konsensusu. Kluczową różnicą pomiędzy nimi jest to, że w zadaniach perswazyjnych uczniowie pracują nie tylko nad poznaniem i zaakceptowaniem innego poglądu, lecz także nad przekonaniem zewnętrznej publiczności do określonego stanowiska. Kluczem do zbudowania zadania perswazyjnego jest zapewnienie takiej publiczności, u której można zidentyfikować punkty widzenia poszczególnych grup i określić, które są odmienne, a które neutralne w stosunku do tego, do którego nakłaniać będą realizujący WebQuest uczniowie.

Cechy zadania opartego na perswazji

- ⇒ Jest oparte na tym, czego się nauczono.
- ⇒ Jest zaprojektowane, aby zmieniać opinię.

Typy działań w ramach zadania perswazyjnego:

- zainscenizowane przesłuchanie lub wystąpienie przed decydentami,
- notatka prasowa,
- list,
- reklama na wideo lub plakat.

Przykłady

WebQuest polegający na przygotowaniu kampanii reklamowej promującej szkołę. Celem działań uczniów jest wpłynięcie na niezdecydowanych kandydatów do nauki w szkole, którzy mają problem z jej wyborem. Wyniki prac w grupach przedstawiają w klasie.

Poznanie samego siebie (Self-Knowledge)

Celem WebQuestu może być lepsze zrozumienie siebie przez osobę uczącą się. Może ono się odbywać poprzez oparte na wskazówkach przewodnika badanie źródeł (zarówno internetowych, jak i pozainternetowych: książek, testów itp.). Jest zaledwie kilka przykładów tego typu zadań, może z powodu tego, że samopoznanie nie jest mocno reprezentowane w dzisiejszych curriculumach (planach nauczania).

Doskonały przykład stanowi WebQuest „Kim będę, gdy dorosnę?”. Prowadzi on ucznia do znalezienia odpowiedzi na pytania dotyczące samego siebie poprzez analizowanie umieszczonych w internecie zasobów, które pozwalają mu poznać i określić swoje cele, mocne strony i rozwinąć swój plan kariery zawodowej.

Dobrze przygotowane zadanie do samopoznania będzie zmuszać uczących się do odpowiedzenia sobie na pytania dotyczące ich samych, na które nie mogą udzielić prostych i krótkich odpowiedzi, lecz które właśnie wymagają pogłębionej refleksji na temat własnej osoby.

Cechy zadania opartego na poznawaniu samego siebie

- ⇒ Pozwala osiągnąć lepsze zrozumienie samego siebie.
- ⇒ Jest oparte na przeszukiwaniu (według wskazówek) zasobów dostępnych w internecie i poza nim.
- ⇒ Zmusza uczącego się do odpowiedzenia na pytania dotyczące samego siebie, ale bez możliwości udzielania krótkich odpowiedzi w stylu tak–nie.

Takie zadania mogą bazować na:

- celach długoterminowych,
- zagadnieniach moralnych i etycznych,
- doskonaleniu samego siebie,
- osobistych opiniach na temat literatury i sztuki.

Przykłady

Uczniowie przedstawiają swoją wersję przygód bohatera obejrzanego filmu. Uczniowie omawiają jak sami zachowaliby się w dramatycznych okolicznościach, gdyby to oni byli na miejscu filmowego bohatera.

Analiza (Analytical Task)

Warunkiem koniecznym uzyskania możliwości zrozumienia danego zagadnienia jest wiedza na temat tego, jak w danym przypadku elementy składowe analizowanego tematu są ze sobą wewnętrznie powiązane, czyli jaka jest struktura zagadnie-

nia. Zadania analityczne dostarczają okazji do rozwijania umiejętności analizowania struktury zjawisk, zdarzeń, sytuacji. Pozwalają na zdobycie wiedzy niezbędnej do poznawania wewnętrznych powiązań elementów. W zadaniach analitycznych uczący się są proszeni o bliższe przyjrzenie się jednemu lub kilku wydarzeniom, zjawiskom i procesom oraz znalezienie podobieństw i różnic między nimi. Powinni odnaleźć związki między zagadnieniami, zależności implikacyjne między zmiennymi (elementami danego zjawiska) i przedyskutować ich znaczenie (wpływ na całość zagadnienia).

Dobrze zaprojektowane zadanie analityczne wychodzi poza proste analizy i polega na wyciąganiu samodzielnych wniosków z tego, co się odkryło. Oprócz odczytywania zależności wymaga stawiania hipotez i spekulowania na temat tego, co znaczą różnice i podobieństwa między dwoma analizowanymi zjawiskami.

Cechy zadania analitycznego

- ⇒ Wychodzi poza proste analizy i zmusza do wnioskowania na podstawie znalezionych danych.
- ⇒ Uczniowie poszukują w zmiennych związków pomiędzy przyczyną a skutkiem.
- ⇒ Szukają różnic i podobieństw, spekulują lub wnioskuje na temat tego, co one znaczą.
- ⇒ Zadanie pokazuje, jak rzeczy w ramach zagadnienia zależą od siebie, wpływają na siebie.
- ⇒ Kształci umiejętność obserwowania i rozumienia rzeczy i zjawisk, zależności pomiędzy nimi.

Przykłady

WebQuest w którym uczniowie muszą dokonać precyzyjnej analizy skutków ekologicznych stworzenia nowego zakładu pracy w ich miejscowości. Uczniowie sprawdzają, czy korzyści społeczne i gospodarcze zrekompensują straty w ekosystemie. Przygotowany raport naukowy zostanie poddany dyskusji.

Sąd (Judgment Task)

Aby ocenić wydarzenie lub proces, wymagany jest pewien stopień jego zrozumienia, a także zrozumienia systemu oceniania. W zadaniach oceniających (sądach) prezentuje się uczniom dużą liczbę zagadnień i wymaga się nadania im rangi, ocenienia lub dokonania wyboru pomiędzy określonymi możliwościami, na podstawie posiadanych informacji.

Wiele WebQuestów zawierających takie zadanie polega na tym, że uczniom zostają przydzielone poszczególne role do odegrania.

Cechy zadania oceniającego (sądu)

- ⇒ Uczący się nadają przedstawionym faktom i zdarzeniom rangi lub oceny.
- ⇒ Mogą dokonywać wyborów na podstawie informacji, pomiędzy ograniczoną liczbą możliwości.
- ⇒ Odgrywają role.

Dobrze zaprojektowane zadanie oceniające będzie również:

- dostarczać instrukcji, objaśnień lub zestawu kryteriów dla dokonywania ocen;
- wspomagać uczących się w tworzeniu ich własnych kryteriów dla ewaluacji;
- dostarczać zestawu kryteriów dla dokonywania wyborów (osądów);
- wymagać od uczących się wyjaśnienia i obrony swojego systemu oceniania.

Przykłady

Uczniowie dokonują oceny twórczości kontrowersyjnego twórcy filmowego. Każda grupa uczniów przedstawia własną ocenę popartą zebranymi dowodami.

Projekt badawczy (Scientific Task)

Nauka jest wszechobecna w dzisiejszym świecie i sprawą zupełnie naturalną jest fakt, że uczniowie powinni rozumieć i wiedzieć, jak ona funkcjonuje. Internet dostarcza zarówno danych historycznych, jak i tych aktualnych, z ostatniej chwili; część z nich może dostarczyć praktyki przydatnej do uprawiania prawdziwej nauki.

Nawet z małymi dziećmi kreatywny nauczyciel może zbudować lekcję, bazując na użyciu kamer internetowych, pomocnych w obserwacji lub liczeniu interesujących wydarzeń. Kluczowym zagadnieniem w tworzeniu udanego WebQuestu tego rodzaju jest przygotowanie takich pytań, na które można odpowiedzieć na podstawie danych dostępnych online. Przygotowując zadanie naukowe, powinniśmy tak dobrać zjawisko do badania, aby jego analiza na podstawie przedstawionych danych nie wymagała zbyt zaawansowanej wiedzy i trudno dostępnych informacji. Jednocześnie nie mogą to być zjawiska powszechnie znane i rozumiane przez uczniów – w takim przypadku zadanie straci swoją moc zaciekawiania i wciągania, ponieważ wykonanie go będzie się opierać na zestawianiu liczb, a nie na twórczym myśleniu.

Cechy zadania naukowego

- ⇒ Wymaga tworzenia hipotez, na podstawie rozumienia informacji ze źródeł w internecie i poza nim, oraz testowania hipotez przy użyciu zgromadzonych danych, pochodzących z wcześniej wybranych źródeł.

- ⇒ Uczniowie muszą określić, czy hipotezy są poparte danymi, oraz opisać rezultaty i ich implikacje w formie standardowych raportów naukowych.

Wykonując zadanie naukowe, uczący się powinni:

- stworzyć hipotezę opartą na zrozumieniu informacji podstawowych (podanych jako tło) – należy wykorzystać w tym celu źródła online i offline;
- przetestować hipotezę przy użyciu zgromadzonych danych, pochodzących z wcześniej wyselekcjonowanych źródeł;
- określić, czy hipoteza została obroniona – potwierdzona;
- opisać rezultaty i wnioski w formie standardowego raportu naukowego.

Przykłady

WebQuest na temat zanieczyszczeń w ujęciach wodnych gospodarstw rolnych. Uczniowie muszą stworzyć hipotezę, jak doszło do zanieczyszczenia i na podstawie tej hipotezy zaproponować działania prewencyjne w pozostałych gospodarstwach rolnych, gdzie jeszcze skażenie nie wystąpiło.

Rozdział 9.

Rola źródeł internetowych i pozainternetowych w uczeniu się metodą WebQuest

Wprowadzenie

Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, gdzie informacja jest towarem. Od dawna znane jest stwierdzenie, że kto ma informację, ten ma władzę. Człowiek pozbawiony informacji, niepotrafiący jej pozyskać lub właściwie zinterpretować, nie zdoła właściwie funkcjonować w społeczeństwie informacyjnym. Pozostanie na marginesie życia społecznego. Równie zła sytuacja zdarza się wtedy, kiedy osoba mająca dostęp do informacji nie potrafi jej organizować, przetwarzać, selekcjonować i wartościować. Pozostanie wówczas bezrefleksyjnym odbiorcą bezwartościowej papki informacyjnej, łatwo ulegającym manipulacjom, niepotrafiącym skorzystać z przywilejów i możliwości, jakie oferuje demokracja. Społeczeństwo składające się z takich ludzi stałoby się z czasem podatne na działania manipulato-

rów, propagandystów i demagogów, co stanowiłoby zagrożenie dla demokracji, tolerancji i wzajemnego poszanowania. Umberto Eco twierdzi, że „przyszłe społeczeństwo będzie podzielone na trzy klasy. Na szczycie hierarchii znajdzie się tzw. kognitariat (ang. information upper class) – elita technomenedżerska, multimedialna arystokracja, która będzie programować społeczeństwa i wdrażać skuteczne mechanizmy kontroli nad nimi. Digitariat, czyli proletariat epoki komputera i sieci, stanowić będą osoby wykorzystujące komputer w swojej działalności zawodowej czy rozrywkowej, ale niemające wpływu na tworzenie informacji. Warstwę najniższą tworzyć będzie tzw. telewizyjny proletariat (ang. information underclass), radośnie akceptujący oglądanie tasiemcowych seriali, pozwalających przenieść się w pełen intryg świat ludzi bogatych, oderwanych od realiów dnia codziennego”¹⁵⁷. Przed współczesną szkołą stoi zadanie przygotowania uczniów do świadomego uczestnictwa w życiu nie tyle społeczeństwa informacyjnego, ale społeczeństwa wiedzy. Zadanie to nie jest wcale łatwe pomimo powszechnego dostępu do wielu źródeł informacji w stopniu znacznie większym, niż miały poprzednie pokolenia. Powodów, dla których nie można z huraoptymizmem uznać stanu obecnego za zadowalający, jest wiele. Przede wszystkim należy zauważyć, że współczesna młodzież żyje w kulturze obrazkowej, która sprzyja spłyceńcu odbioru rzeczywistości lub, co gorsza, powoduje przeniesienie odbiorców tej kultury w nierealne światy wirtualne, tak podatne na manipulacje i alienujące z życia społecznego. Dodatkowo odwrót od słowa pisanego powoduje, że coraz więcej uczniów nie potrafi czytać ze zrozumieniem, ma kłopoty z zapamiętywaniem i wyławianiem najważniejszych informacji z potoku medialnej papki. W 2000 roku nasi piętnastolatki zostali poddani badaniu w ramach Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment – PISA), prowadzonemu pod auspicjami Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – OECD. Badano kompetencje w trzech obszarach: rozumienia tekstu, myślenia matematycznego i myślenia naukowego. Jak podaje raport PISA, polscy „uczniowie na wszystkich skalach osiągnęli wyniki zauważalnie gorsze od średniej, a także gorsze od krajów takich jak Czechy i Węgry”¹⁵⁸. Okazuje się, że nie ma prostej zależności pomiędzy faktem posiadania komputerów z dostępem do internetu w domu przez większość polskich uczniów a ich kompetencjami informacyjnymi. W polskich szkołach, na wszystkich szczeblach kształcenia, prowadzone były ministerialne akcje mające za zadanie wyposażyć je w komputery i umożliwić korzystanie z internetu na lekcjach. Można powiedzieć, że już tylko nieliczne szkoły nie posiadają dostępu do internetu. Problem leży jednak gdzie indziej, a mianowicie

¹⁵⁷ Cyt. za: J. Morbitzer: O pożytkach i zagrożeniach związanych z technikami komputerowymi w społeczeństwie informacyjnym, http://www.biuletyn.agh.edu.pl/archiwum_bip/_2001/_86/29_86.html.

¹⁵⁸ Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów. Wstępna informacja o wynikach badania. MENiS, <http://www.gimnazjum.pl/opinie/wstepnainformacja-pisa.phtml>.

we właściwym wykorzystaniu technologii informacyjnej w edukacji. I tu metoda WebQuest rodzi nadzieję, ponieważ stwarza okazję do ćwiczenia tych umiejętności informacyjnych, które pozwolą z jednej strony przygotować uczniów do wyszukiwania informacji, jej selekcjonowania, filtrowania i organizowania, a z drugiej – wykorzystują naturalne zainteresowanie młodzieży środkami technicznymi, nowoczesną technologią i komunikacją. Szkoła ma szansę uczyć w sposób bardziej odpowiadający młodzieży, poszerzając swoją ofertę dydaktyczną o metodę WebQuest. Oczywiście stawia to nowe wyzwania przed nauczycielami, zwłaszcza przed tymi, dla których komputer i internet nie jest czymś, z czym wzrastali, jak ich wychowankowie.

Internet, informacja, wiedza i mądrość

Internet w przeważającej liczbie szkół wykorzystuje się jako medium na zajęciach informatyki i technologii informacyjnej. Natomiast na innych przedmiotach właściwie rzadko udaje się przeprowadzać lekcje „internetowe”. Jeśli uczniowie korzystają z internetu na potrzeby przedmiotów nieinformatycznych, to jest to głównie ściąganie gotowych zadań, fragmentów i „sklejanie materiałów” z sieci na potrzeby pisania referatów. Niewiele to ma wspólnego z wykorzystaniem tego potężnego zasobu informacji do budowania wiedzy, nie mówiąc o mądrości. Jak zauważa J. Morbitzer: „Internet jako medium edukacyjne dostarcza informacji. Tymczasem celem procesu dydaktycznego jest wyposażenie uczących się osób w pewien zasób wiedzy, a także wychowanie ich zgodnie z przyjętymi ideałami, poprzez kształtowanie wartości uniwersalnych, ogniskujących się wokół transcendentnej triady: prawdy, dobra i piękna”¹⁵⁹. W tym kontekście metoda WebQuest stwarza niepodważalną okazję do celowego, świadomego i zgodnego z zasadami konstrukttywizmu zastosowania baz internetowych do budowania wiedzy. Dodatkowo ta odmiana metody projektu (a do takiej grupy należy zaliczyć WebQuesty) pozwala na odbudowanie niektórych zagubionych już w edukacji wartości dla nowych sytuacji – technologicznej i społecznej, w jakich przyszło działać nauczycielom współczesnej szkoły:

- ⇒ pozwala odbudować relację uczeń – nauczyciel (mistrz);
- ⇒ uczy pracy w grupie z wykorzystaniem metody projektu i nowoczesnych środków komunikacji, przez co lepiej przygotowuje do radzenia sobie w przyszłości na rynku pracy;

¹⁵⁹ J. Morbitzer: Internet a kształcenie ku mądrości. W: Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

- ⇒ uczy refleksyjnego i świadomego korzystania ze źródeł informacji;
- ⇒ kształci umiejętność filtrowania i selekcji informacji;
- ⇒ wykorzystuje internet nie do izolowania człowieka, ale do integrowania go ze społeczeństwem, grupą;
- ⇒ pozwala wykorzystywać informacje z internetu do budowania wiedzy, a nie tylko do odtwórczego kopiowania;
- ⇒ stwarza okazję do budowania aksjologicznego systemu filtrującego, pozwalającego budować własne kryteria filtrowania i wartościowania informacji z *informacyjnego dymu* (destruktywnych informacji w internecie);
- ⇒ kształci do efektywnego wyszukiwania informacji z *informacyjnej mgły* (informacji rozproszonych w internecie) i *informacyjnego smogu*¹⁶⁰ (nadprodukcji mało wartościowych treści w internecie);
- ⇒ ze względu na swoją kompozycję pozwala na proces przekształcania informacji w wiedzę poprzez budowanie odpowiednich struktur w umyśle ucznia;
- ⇒ stwarza okazję do kształtowania u uczniów – odbiorców mediów *postaw odporności i aktywności*¹⁶¹, przejawiających się rzeczową oceną i demaskowaniem działań manipulatorskich; zmusza do sprawdzania wiarygodności medium; zachęca do poznania mechanizmów oddziaływania mediów, stawiania wobec nich wysokich wymagań, prób wpływania na nie.

Na koniec warto przytoczyć za T. Gobanem-Klasem, że „zadaniem szkoły jest uczenie żeglowania, a nie surfowania w Internecie. Surfing to wspaniały sport polegający na utrzymywaniu się na desce na falach, żeglowanie to podróż morska z wytyczonym celem, wymagająca opanowania sztuki żeglarskiej, w tym używania instrumentów (busole, mapy) i posiadania wiedzy”¹⁶².

¹⁶⁰ R. Tadeusiewicz, J. Morbitzer: Możliwości wykorzystania Internetu w edukacji. W: Materiały III konferencji z cyklu „Problemy Społeczeństwa Globalnej Informacji”. Społeczeństwo informacyjne przyjazne dla osób specjalnej troski. Wydawnictwo Instytutu Informatyki w Zarządzaniu, Szczecin 2000.

¹⁶¹ A. Lepa: Media a postawy. Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2001.

¹⁶² T. Goban-Klas: Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego. W: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Media a edukacja. Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004.

Hipertekst jako podstawowa cecha internetowego źródła informacji

Nauczyciele rozpoczynający przygodę z metodą WebQuest powinni pamiętać o pewnej cesze internetu jako źródła informacji, odróżniającej ją od źródeł tradycyjnych – mianowicie hipertekstualności¹⁶³. Warto w tym miejscu powiedzieć, że „hipertekst jest nowym sposobem gromadzenia i prezentacji informacji, umożliwiającym strukturyzowanie i wyszukiwanie potrzebnej informacji, bez konieczności czytania całych tekstów”¹⁶⁴. Książka tradycyjna prezentuje informacje w sposób linearny. Czytelnik jest zmuszony wertować strony po kolei. Możemy wręcz mówić o fizycznie utrwalonym i oznaczonym (poprzez kolejne numery stron), liniowym porządku książek drukowanych¹⁶⁵. Oczywiście wśród książek drukowanych możemy z łatwością znaleźć takie, z których korzystamy w sposób hipertekstowy – niewątpliwie należą do nich encyklopedie i słowniki. Jednak termin hipertekst jest integralnie związany z komputerem i internetem. Twórcą idei hipertekstu jest Ted Nelson, który wynalazł go i zastosował dla swojego systemu, Xanadu, już w 1965 roku¹⁶⁶. Hipertekst charakteryzują trzy cechy:

- ⇒ jest zbudowany z modułów (węzłów) połączonych w sieć za pomocą tzw. hiperłączy;
- ⇒ posiada nieliniową strukturę informacji;
- ⇒ realizowany jest za pomocą technik komputerowych¹⁶⁷.

¹⁶³ „Hipertekstualność (...) polega na jednoczesnym dostępie do wielu informacji i stron, co umożliwia odwoływanie się do słów-kluczy (tzw. linki). W efekcie tworzy się wielowymiarowa struktura informacji, pozwalająca użytkownikowi na swobodne poruszanie się w jej obrębie, w dowolnie wybranych kierunkach. Ta wielość informacji wymaga od użytkownika choć pobieżnego rozeznania się w tematyce i umiejętności selekcji poszczególnych wiadomości. Ciekawą metaforą hipertekstualności jest przyrównanie jej do ogromnej księgarni, gdzie podczas przeglądania jednej książki można natychmiast porównać ją z inną, jeżeli tylko posiada się wiedzę niezbędną do jej odnalezienia”. [J. Jasiński: Wirtualne społeczności: Krótka charakterystyka Internetu, <http://www.pabliszer.pl/?p=149>].

¹⁶⁴ I. Tomek, H. Mauer: Helping the user to select a link. „Hypermedia” vol. 4, nr 2.

¹⁶⁵ M. Góralska: Książka drukowana wobec przekazu elektronicznego, „EBIB” nr 9/2001 (27), <http://ebib.oss.wroc.pl/2001/27/goralska.html>.

¹⁶⁶ Hipertekst, <http://www.ws-webstyle.com/cms.php/en/netopedia/webdesign/hipertekst>.

¹⁶⁷ J. Taborek: System hipertekstowy w dydaktyce akademickiej. Media a edukacja, Poznań 2002, http://www.kmti.uz.zgora.pl/konferencje/media_a_edukacja/referaty/taborek.pdf.

Jeśli strony internetowe zawierające hipertekst są wzbogacone o elementy multimedialne (animacje, filmy, dźwięki), to mówimy o hipermediach. Należy rozróżnić terminy: multimedia i hipermedia. „Hipermedia mają oprócz warstwy medialnej cechy pozwalające na wzmacnianie przetwarzania i reorganizowania wiadomości oraz stymulowania myślenia wynikające z celowo użytej hipertekstualności”¹⁶⁸. A zatem w takim rozumieniu można mówić o hipertekście i hipermediach jako narzędziu poznawczym. Zarówno na stronach WWW, jak i w edukacyjnych programach multimedialnych (hipermedialnych) spotkać można najczęściej hierarchiczną strukturę informacji, charakteryzującą się tym, że wiedza tematyczna usystematyzowana jest od ogółu do szczegółu w strukturze hipertekstowej. Częściej natomiast na stronach internetowych spotkać można strukturę sieciową, gdzie odnośniki mogą prowadzić użytkownika do obszarów informacji mniej związanych z eksplorowaną informacją tematyczną. Do edukacyjnych zalet hipertekstu należy zaliczyć¹⁶⁹:

- ⇒ swoistą sieciową strukturę, odpowiadającą semantycznej sieci wiedzy w mózgu człowieka;
- ⇒ możliwości integracji z multimediami ilustrującymi opisywane zjawiska i problemy, co umożliwia oddziaływanie polisensoryczne;
- ⇒ stosunkową łatwość odnajdywania poszukiwanej informacji (odnośniki, przyciski nawigacyjne, internetowe narzędzia wyszukiwawcze);
- ⇒ dostępność w każdym miejscu i czasie dla uczącego się w sieci;
- ⇒ możliwość szybkiego zorientowania się w tematyce opracowania podanego w formie hipertekstu (łatwość przemieszczania się wzdłuż węzłów);
- ⇒ ukierunkowanie zaangażowania uczącego się;
- ⇒ wspomaganie procesów intelektualnych, takich jak: przyjmowanie, przetwarzanie, zapamiętywanie oraz przekazywanie wiadomości¹⁷⁰.

Natomiast do wad hipertekstu zalicza się:

- ⇒ fakt, że systemy hipertekstowe preferowane są przez osoby myślące analitycznie;
- ⇒ zbyt dużą liczbę wyborów przy minimalnym sterowaniu procesem kształcenia (ważne w przypadku uczących się dysponujących wiedzą ułożoną w powierzchniowe struktury powiązań);

¹⁶⁸ B. Siemieniecki: Komputer w edukacji. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

¹⁶⁹ J. Taborek: System hipertekstowy..., op. cit.

¹⁷⁰ W. Lewandowski, B. Siemieniecki: Internet w szkole. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

- ⇒ możliwość przeoczenia określonej partii materiału, ważnej dla zrozumienia problemu¹⁷¹.

Hipertekst, a zatem i internetowe źródła informacji, mimo swoich istotnych zalet nie są magiczną różdżką przelewającą wiedzę na korzystających zeń. Mimo cech pozwalających klasyfikować go jako narzędzie poznawcze, należy pamiętać o zastrzeżeniu Nicka Hammonda: „traktowanie hipertekstu w kategoriach interaktywności nie wystarczy do uznania go jako narzędzia poznawczego. Dopiero zastosowanie tego narzędzia w sposób, który uruchamia procesy intelektualne pozwala na taką klasyfikację”¹⁷². Wydaje się, że tym czynnikiem uruchamiającym procesy intelektualne ucznia może być m.in. właściwie przygotowany przez nauczyciela WebQuest, w którym zaplanowano odpowiednie zadania do realizacji przez uczniów, zgromadzono stosowną bazę adresów stron internetowych oraz zawarto czynniki motywujące. Oczywiście, zadanie poszukiwania, kwalifikowania, filtrowania i oceniania stron nie może być wykonywane bez uprzedniego przygotowania nauczyciela zarówno od strony technicznej (w zakresie obsługi przeglądarek internetowych, wyszukiwarek, katalogów, portali), jak i merytorycznej (zapoznania z algorytmami strategii przeszukiwania internetu pod kątem znajdowania wartościowych i niezbędnych informacji do realizacji projektu WQ. WebQuest łączy zalety metody projektu i TIK, pozwala w pełni racjonalnie stosować technologię informacyjną i komunikacyjną, tak dobrze odbieraną przez uczniów. Warto w tym miejscu przytoczyć za J. G. Grenno trzy podstawowe zasady efektywnego wykorzystania sieci w procesie nauczania i uczenia się¹⁷³:

- ⇒ umożliwienie dostępu do bogatych źródeł informacji;
- ⇒ wspieranie pełnego znaczenia interakcji ze studiowanym materiałem;
- ⇒ zbliżanie ludzi w celu rozwiązania problemu, wsparcia lub wzajemnej odpowiedzialności.

Z zasad tych wynika, że internetowe źródła informacji w WebQuestach mają ogromne znaczenie i są niezastąpione. Ponadto można zauważyć, że projekty tego typu doskonale wypełniają dwie ostatnie zasady, co warunkuje efektywność procesu nauczania i uczenia się z wykorzystaniem sieci. Nie wolno zapominać o pozainternetowych źródłach informacji, takich jak: książka tradycyjna, gazety, czasopiśma, encyklopedie multimedialne, programy dydaktyczne. Często to właśnie te

¹⁷¹ B. Siemieniecki: Komputer w edukacji..., op. cit..

¹⁷² N. Hammond: Tailoring hypertext for learner. W: Cognitive tools for learning, red. P. A. M. Kommers, D. H. Jonassen, J. T. Mayes. „NATO ASI Series”, vol. 81, Springer-Verlag, Berlin 1992.

¹⁷³ J. G. Grenno: The situativity of knowing, learning and research. American Psychologist, 1998, vol. 51(1).

źródła mają znaczącą przewagę nad internetowymi, jeśli chodzi o zawartość merytoryczną i spełnienie standardów etycznych. Warto sobie uświadomić, że internet także ulega komercjalizacji i za jakiś czas dostęp do wartościowych i przefiltrowanych informacji będzie wymagał wykupienia abonamentu. Z tego punktu widzenia należy docenić wagę bibliotek publicznych i książki tradycyjnej oraz czasopism, jako tych źródeł informacji, które są w przeważającej większości wartościowe i dostępne za darmo dla uczniów.

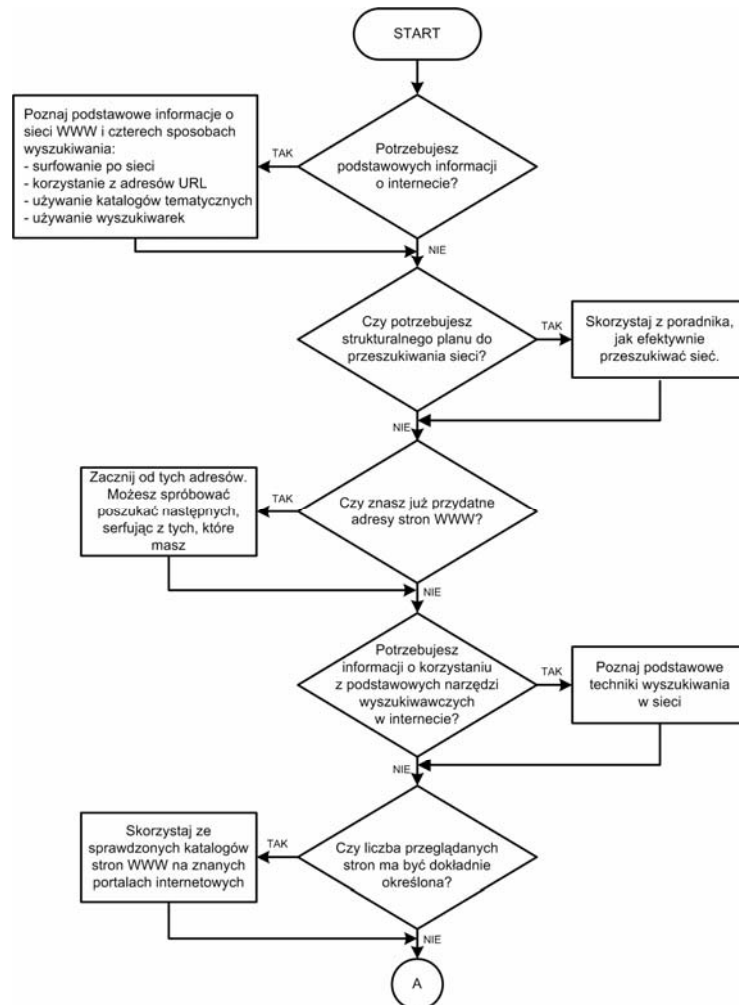
Strategie wyszukiwania wartościowych merytorycznie i etycznie internetowych źródeł informacji do realizacji WebQuestu

Znaczenia źródeł informacji wykorzystywanych w procesie realizacji WebQuestu nie można przecenić. Nauczyciel przygotowujący się do pracy metodą WebQuest jest zobligowany zgromadzić dla siebie i swoich uczniów adresy wartościowych merytorycznie i etycznie stron WWW, które posłużą grupie do pracy tą metodą projektu. Zanim nauczyciel zaproponuje uczniom realizację WebQuestu swojego pomysłu, powinien opanować techniki i strategie wyszukiwania informacji, wyszukać odpowiednie źródła informacji, sprawdzić ich zawartość merytoryczną, prawa autorskie związanych z umieszczonymi w nich treściami, dokonać ewaluacji źródeł. Niewłaściwie dobrane strony internetowe, niesprawdzone pod względem zawartości merytorycznej i etycznej, mogą spowodować w umysłach i sercach uczniów więcej zamieszania niż pożytku. Jako nauczyciele jesteśmy odpowiedzialni zarówno za jakość edukacji, jak i wychowanie młodego pokolenia, dlatego to na nas spoczywa obowiązek wyszukania i przedstawienia uczniom zweryfikowanych przez nas źródeł informacji. Poszukiwanie źródeł internetowych powinno także w efekcie uczyć właściwego i optymalnego wykorzystywania sieci WWW do szukania źródeł pozainternetowych. W internecie znajdziemy m.in. witryny bibliotek udostępniających swoje elektroniczne katalogi książek drukowanych i czasopism. Możemy i powinniśmy wraz z uczniami skorzystać z tych możliwości. Niech internet stanie się punktem wyjścia do docenienia wartości książki tradycyjnej, zwłaszcza w warstwie merytoryki, poprawności języka, spełniania odpowiednich norm prawnو-etycznych. Ale aby zostać, według określenia prof. R. Tadeusiewi-

cza, „Kolumbem cyberprzestrzeni”¹⁷⁴, należy poznać zasady surfowania po internecie. Dobrym początkiem nauki wyszukiwania jest zapoznanie się z algorytmem strategii przeszukiwania sieci, opracowanym w Widener University w 1996 roku.

Rysunek 9.1.

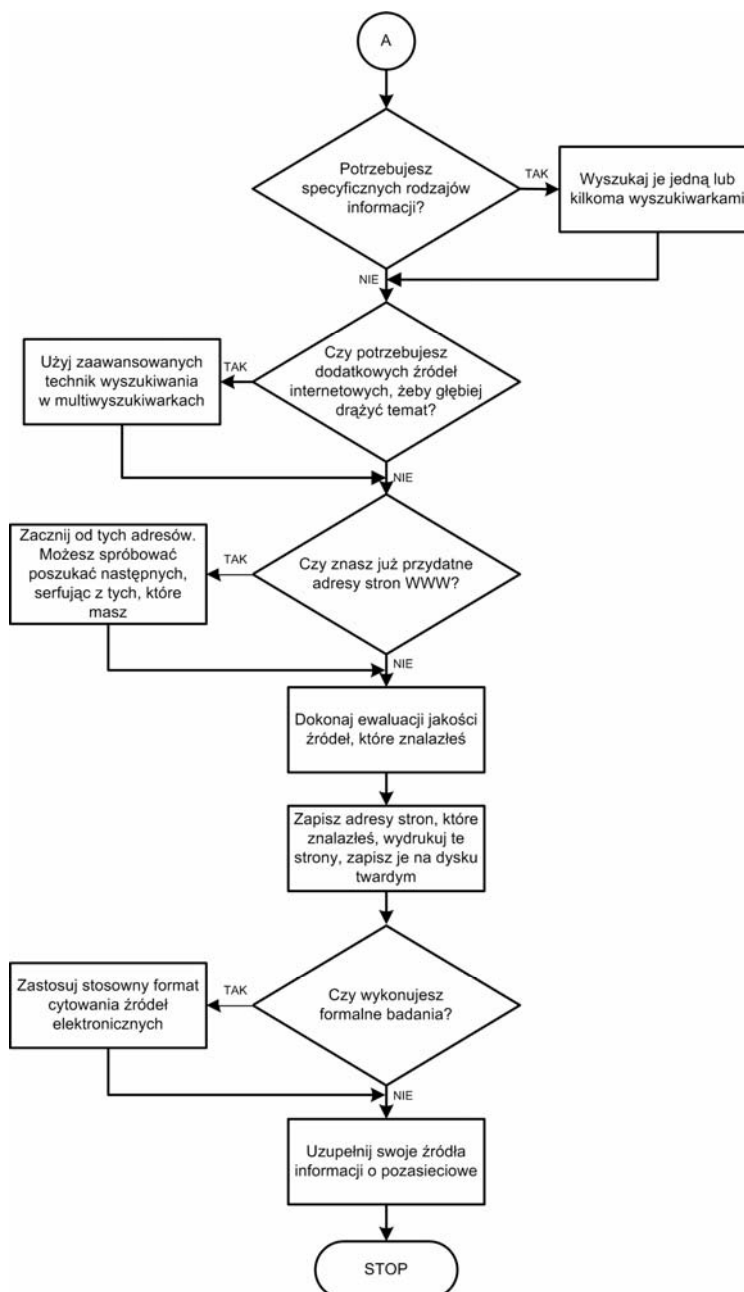
Algorytm strategii wyszukiwania informacji w internecie, część 1 (źródło: Widener University, 1996)



¹⁷⁴ T. Goban-Klas: Od społeczeństwa masowego..., op. cit.

Rysunek 9.2.

Algorytm strategii wyszukiwania informacji w internecie, część 2 (źródło: Widener University, 1996)



Wyszukiwanie i ewaluacja źródeł informacji

Sprawne wyszukanie informacji, ich weryfikacja merytoryczna i etyczna oraz ewaluacja wymagają wykonania kilku kroków, wymienionych poniżej.

1. Precyzyjne określenie tematu (zagadnienia) do poszukiwań źródeł:
 - ⇒ sprecyzowanie obszaru tematycznego;
 - ⇒ poszukiwanie słów kluczowych.
2. Decyzja o wyborze rodzajów źródeł (książki, strony WWW, czasopisma, wywiady, sondaże itp.), uwarunkowana tym, ile wyznaczono czasu na realizację zadania, czy jest dostęp do lokalnych bibliotek, do internetowych źródeł baz danych i do tematycznych encyklopedii multimedialnych:
 - ⇒ analiza dostępności źródeł pozainternetowych w środowisku lokalnym;
 - ⇒ weryfikacja harmonogramu projektu z czasochłonnością dostępu do źródeł pozainternetowych;
 - ⇒ przydział zadań dla poszczególnych członków zespołu.
 - ⇒ Wyszukiwanie materiałów:
 - ⇒ przeszukiwanie katalogów lokalnych bibliotek (jeśli są to katalogi zdigitalizowane);
 - ⇒ przeszukiwanie katalogów stron internetowych na portalach;
 - ⇒ wyszukiwanie informacji zgodnie z regułami zwiększania trafności poszukiwań (multiwyszukiwarki, zapytania złożone w wyszukiwarkach, wyszukiwarki specjalizowane);
3. Weryfikacja zawartości materiałów pod kątem merytorycznym i etycznym (ewaluacja stron WWW według pięciu kryteriów lub wypełnienie formularza oceny zasobów internetowych opracowanego w programie Intel® – Nauczanie ku przyszłości):
 - ⇒ dokładność, precyzja w ujęciu tematu;
 - ⇒ autorstwo (kwalifikacje autorów materiałów, reputacja wydawców);
 - ⇒ obiektywizm prezentowanych treści;
 - ⇒ aktualność informacji;
 - ⇒ szczegółowość opracowania.

4. Określenie rodzaju praw autorskich związanych z wyszukanymi materiałami (dozwolony użytek):
 - ⇒ określenie rodzaju materiału (rządowe, fakty, prywatne, tajne);
 - ⇒ dozwolony użytek w zakresie cytowania i przytaczania prac.
5. Tworzenie wykazu literatury (dokumentu zawierającego listę cytowanych prac):
 - ⇒ zasady cytowania publikacji elektronicznych (CD, stron WWW);
 - ⇒ zasady cytowania publikacji tradycyjnych (książek, czasopism).
6. Archiwizacja potrzebnych materiałów internetowych.

Przy ewaluacji źródeł internetowych możemy skorzystać z poniższego formularza oceny zasobów internetowych¹⁷⁵.

1. URL strony internetowej:
2. Nazwa strony internetowej:
3. Najistotniejsze zastosowanie dla:
 - ⇒ uczniów,
 - ⇒ nauczycieli,
 - ⇒ innych (zaznacz wszystkich, do których się to odnosi).
4. Zakres tematyczny strony:
5. Jaki jest cel lub zadanie tej strony internetowej?
6. Jaka organizacja lub osoba utworzyła tę stronę?
7. Czy ma ona cechy, które mogą potwierdzać rzetelność informacji?
8. Jakie inne strony cytują te informacje? (Używając Google jako wyszukiwarki, wprowadź zapytanie *link:adres_witryny_cytowanej*).
9. Kto jest autorem strony i czy jest upoważniony do prezentowania tej informacji?
10. Czy istnieje możliwość wymiany informacji z autorem strony lub jej administratorem?
11. Czy materiał zawarty na tej stronie jest aktualny czy przestarzały?

¹⁷⁵ Intel® Nauczanie ku przyszłości. Podręcznik nauczyciela. UAM, Zakład Dydaktyki Chemii, Poznań 2002.

12. Opisz zastosowanie tej strony w swoim projekcie (scenariuszu swojej lekcji).
13. Czy uwzględniając wszystkie powyższe notatki, można, Twoim zdaniem, uznać tę stronę za użyteczną?

Podsumowanie

Praca zespołu uczniowskiego metodą WebQuest jest zogniskowana na samodzielnym rozwiązywaniu problemu w oparciu o dostępne źródła informacji (głównie internetowe). Towarzyszy temu dyskretne kierowanie przez nauczyciela – przewodnika (a czasami mistrza) procesem strukturyzowania wiedzy u uczniów. To on odpowiada za wyjściową, podstawową bazę informacji, jaką uczniowie dostają do eksploracji. Wyszukuje źródła i ocenia ich zawartość merytoryczną, sprawdza, jakie prawa autorskie są związane z treściami zamieszczonymi w danym serwisie internetowym, dokonuje ewaluacji. Sprawdza dostępność baz wiedzy na CD, artykułów w czasopiśmie, literatury przedmiotu. Oczywiście w toku prac metodą WebQuest uczniowie dokonują rozbudowania i pogłębienia zasobów informacyjnych, ale trzon adresów do rozpoczęcia pracy musi zgromadzić nauczyciel. Taka sytuacja stawia przed nim wymagania dotyczące kompetencji i umiejętności zarówno informacyjnych, jak i informatycznych oraz medialnych, które zostały omówione szczegółowo w rozdziale „Technologia informacyjna w konstruowaniu WebQuestów”. Warto, aby nauczycielom budującym bazę źródeł przyświecała troska wyrażona w sentencji angielskiego poety, dramaturga, krytyka i eseisty, laureata nagrody Nobla z 1948 roku, Thomasa Stearnsa Eliota: „Gdzie się podzielała nasza mądrość, którą zastąpiła wiedza? Gdzie się podzielała nasza wiedza, którą zastąpiła informacja?”.

Literatura

Goban-Klas T.: Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego. W: red. Strykowski W., Skrzydlewski W., Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Media a edukacja. Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004.

Górska M.: Książka drukowana wobec przekazu elektronicznego. „EBIB” nr 9/2001 (27), <http://ebib.oss.wroc.pl/2001/27/gorska.html>.

Grenno J. G.: The situativity of knowing, learning and research. „American Psychologist” 1998, vol. 51(1).

Hammond N.: Tailoring hypertext for learner. W: Cognitive tools for learning, red. P. A. M. Kommers, D. H. Jonassen, J. T. Mayes. „NATO ASI Series”, vol. 81, Springer-Verlag, Berlin 1992.

Hipertekst, <http://www.ws-webstyle.com/cms.php/en/netopedia/webdesign/hipertekst>.

Intel® – Nauczanie ku przyszłości. Podręcznik nauczyciela. UAM, Zakład Dydaktyki Chemii, Poznań 2002.

Lepa A.: Media a postawy. Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2001.

Lewandowski W., Siemieniecki B.: Internet w szkole. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów. Wstępna informacja o wynikach badania. MENiS, <http://www.gimnazjum.pl/opinie/wstepnainformacja-pisa.phtml>.

Morbitzer J.: Internet a kształcenie ku mądrości. W: red. Morbitzer J., Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

Siemieniecki B.: Komputer w edukacji. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

Taborek J.: System hipertekstowy w dydaktyce akademickiej. Media a edukacja, Poznań 2002,
http://www.kmti.uz.zgora.pl/konferencje/media_a_edukacja/referaty/taborek.pdf.

Tadeusiewicz R., Morbitzer J.: Możliwości wykorzystania Internetu w edukacji. W: red. Szewczyk A. Materiały III konferencji z cyklu „Problemy Społeczeństwa Globalnej Informacji”. Społeczeństwo informacyjne przyjazne dla osób specjalnej troski. Wydawnictwo Instytutu Informatyki w Zarządzaniu. Szczecin 2000.

Tomek I., Mauer H.: Helping the user to select a link. „Hypermedia” vol. 4, nr 2.

Rozdział 10.

Ewaluacja

Standardy, cele kształcenia i kryteria ewaluacji zadań w WebQueście

Zdaniem Bernie’ego Dodge’a każdy dobrze skonstruowany WebQuest powinien „odwoływać się do obowiązujących standardów nauczania, określać cele kształcenia i zawierać w sobie elementy ewaluacji oparte na mierzalnych kryteriach, tak jak ma to miejsce w standaryzowanych testach”¹⁷⁶. Te właśnie aspekty konstruowania WebQuestów zostaną omówione w niniejszym rozdziale.

WebQuest a standardy nauczania

Propozycja zastosowania WebQuestów w kształceniu uczniów i studentów na bazie konstruktywizmu społecznego w Stanach Zjednoczonych była odpowiedzią na postulaty zawarte w programowych dokumentach National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) i National Science Education Standards z przełomu lat

¹⁷⁶ Zob. wywiad z B. Dodgem na stronie Education World, http://www.education-world.com/a_tech/tech020.shtml.

osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Nawoływano w nich do praktycznego stosowania podstawowych założeń konstruktywizmu oraz do oparcia nauczania na eksperymentowaniu, wykorzystywaniu pomysłów uczniów, tworzeniu hipotez i modeli uczniowskich.

Dla amerykańskich konstruktorów WebQuestów jest rzeczą oczywistą, że każdy plan czy projekt dobrego nauczania zaczyna się tak naprawdę od końca. To znaczy: od określenia, czego w wyniku realizacji jakiegoś zadania edukacyjnego uczniowie mają się dowiedzieć i jakie wykształcić umiejętności. Szczególnie istotne jest to w przypadku projektów opartych na wyszukiwaniu informacji w sieci internetowej. Dlatego już na starcie należy określić cele edukacyjne. W Stanach Zjednoczonych formułując cele kształcenia w WebQuestach, ich twórcy odwołują się do standardów nauczania obowiązujących w tym kraju. Z reguły wybierają takie standardy, które pozwalają uczącym się na samodzielne wyszukiwanie informacji w sieci WWW, a następnie na ich przetwarzanie w nową wiedzę poprzez badanie, syntezę, rozwiązywanie problemów i twórczość własną. Zdaniem B. Dodge'a nie należy podejmować prób konstruowania WebQuestów bez uwzględnienia obowiązujących w danym kraju standardów nauczania, ponieważ będą one wtedy na bardzo niskim poziomie i nie będą spełniać wymogów metodycznych wymaganych od tego typu projektów edukacyjnych¹⁷⁷.

Zdecydowana większość amerykańskich WebQuestów odwołuje się bezpośrednio do obowiązujących w tym kraju standardów nauczania. Bardzo często w tzw. „podręcznikach dla nauczyciela” – mających postać dodatkowej, oddzielnej strony WWW dla nauczyciela (Teacher Page) – podaje się numery lub cytuje standardy, do których dany WebQuest się odwołuje. Przykładem mogą być WebQuesty zamieszczone na stronie Uniwersytetu w Richmond¹⁷⁸. Obowiązującą w nich zasadą jest to, że na stronie dla nauczyciela wyszczególnione zostają standardy, do których odwołuje się każdy z WebQuestów. W przypadku WebQuestów interdyscyplinarnych wylicza się standardy ze wszystkich przedmiotów nauczania, w ramach których ten WebQuest będzie realizowany. Na przykład w WebQueście dotyczącym ekspedycji Lewisa i Clarka wylicza się standardy z zakresu: historii i nauk społecznych, języka angielskiego i technologii komputerowych¹⁷⁹. Standardy z tego ostatniego obszaru występują obowiązkowo, niezależnie od tematu, w każdym WebQueście. Wynika to z faktu, że przy realizacji każdego WebQuestu uczeń powinien wykazać się wiedzą o technologiach informatycznych i umiejętnością posługiwania się nimi niezależnie od poziomu kształcenia.

¹⁷⁷ Tamże.

¹⁷⁸ <http://oncampus.richmond.edu/academics/education/projects/>.

¹⁷⁹ <http://oncampus.richmond.edu/academics/education/projects/webquests/lewisclark/>.

Rysunek 10.1.

Przykład strony dla nauczyciela (Teacher Page), na której przywołano obowiązujące standardy nauczania, do których odwołuje się jeden z WebQuestów

The screenshot shows a 'Teacher Page' for a WebQuest. On the left is a navigation menu with links: Main, Introduction, Learners, Standards, Process, Resources, Evaluation, Conclusion, Student Page, and Credits & Copyright. The main content area is titled 'Curriculum Standards' and contains text about the WebQuest's relation to Virginia Public Schools standards. It lists standards for 'History and Social Science' (5.6) and 'English' (5.4, 5.5, 5.6) under the 'Reading/Literature' category. The background of the standards text features a faint map of the United States.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że w przewodniku dla nauczyciela oprócz standardów zamieszczono jeszcze podstrony dotyczące tematu (Main), uczących się (Learners) i wszystkich pozostałych elementów WebQuestu. Ten przykład pozwala zobaczyć, że strona dla nauczyciela jest równoległa do strony dla studentów (Student Page) i pełni rolę podręcznego przewodnika metodycznego dla innych nauczycieli, którzy ten WebQuest chcieliby realizować ze swoją grupą uczniów lub studentów. Tego typu przewodniki nie występują we wszystkich WebQuestach, nie są elementem wymaganym podczas ich tworzenia. Należy jednak przyjąć, że w przypadku upowszechniania stworzonego WebQuestu w sieci WWW i udostępniania go innym nauczycielom zamieszczenie owego przewodnika jest rzeczą niezbędną, tak jak ma to miejsce w przypadku „podręczników testowania” dołączanych do wystandaryzowanych ustandaryzowanych testów.

Przypomnijmy, że na gruncie polskim wyraz „standard” pojawił się stosunkowo niedawno, jeszcze na początku XX wieku nie było go w słowniku języka polskiego. Czasem polscy językoznawcy wskazywali, że można się bez tego obcego wyrazu obejść, używając takich odpowiedników jak: wzorzec, norma, model (Witold Doroszewski). Jeszcze później pojawił się w publikacjach dotyczących edukacji. Nie na go na przykład w Słowniku pedagogicznym Wincentego Okonia z 1992 roku, jest tam jedynie termin standaryzacja testu, wyjaśniony jako „...proces doskonalenia testu...”¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Podaję za: M. M. Sysło: Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki. *W*: Technologia informacyjna w społeczeństwie wiedzy. Konferencja naukowo-metodyczna. Katowice, 23 marca 2004 r., <http://www.konferencja2004.kiss.pl>.

Z reguły definiując pojęcie standardu, przyjmuje się, że może ono być użyte do oceny jakości (poziomu), oznacza to, co wartościowe. Często określa pewną jakość na ustalonym, odpowiednio wysokim poziomie. Maciej M. Sysło zwraca uwagę na to, że „nie należy jednak, przynajmniej w edukacji, rozumieć standardów jako celu do osiągnięcia (w kształceniu), czy »poprzeczki do przeskoczenia« (w przygotowaniu nauczycieli). Standardy to raczej kierunki działania, odpowiednio określone dla różnych aktorów w teatrze szkoły»¹⁸¹.

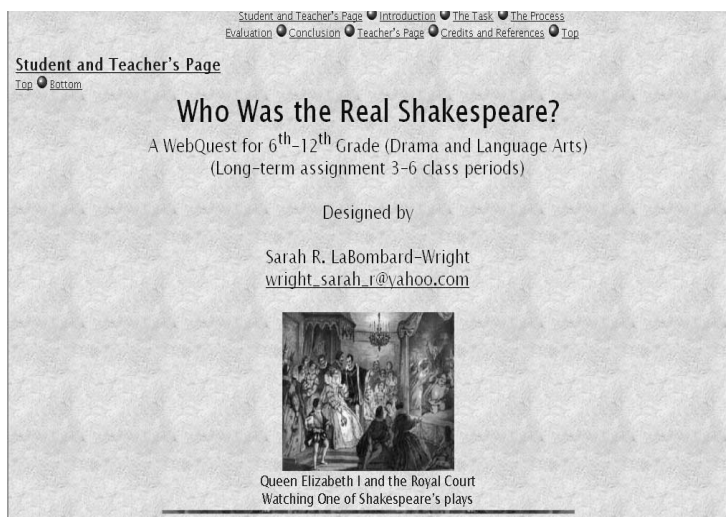
Standardy zostały wprowadzone do edukacji w ramach reformy polskiego systemu edukacji pod koniec ubiegłego wieku. Wprowadzano je z myślą o stworzeniu wzorców, które zapewnią osiąganie coraz wyższej jakości kształcenia. Obecnie można wyraźnie wyróżnić trzy grupy standardów wśród dokumentów określających najważniejsze kierunki zmian: standardy kształcenia, standardy egzaminacyjne i standardy przygotowania nauczycieli.

Dla nauczycieli – konstruktorów WebQuestów najważniejsze są standardy kształcenia, w postaci *Podstawy programowej* dla poszczególnych etapów kształcenia. Określają one zadania szkoły i nauczycieli, ogólne i odnoszące się do poszczególnych dziedzin (przedmiotów kształcenia). Dla każdego przedmiotu i ścieżki edukacyjnej określono w nich, czego należy uczyć, czyli: cele edukacyjne, zadania szkoły, treści nauczania i spodziewane osiągnięcia uczniów. Do nich właśnie powinni się odwoływać twórcy WebQuestów, projektując zadania do zrealizowania przez uczących się – szczególnie do tej ich części, w której opisano osiągnięcia uczniów w postaci wiedzy i umiejętności. One powinny być przedmiotem analizy w fazie początkowej projektowania WebQuestu, a potem punktem wyjścia do formułowania celów kształcenia i ustalania mierzalnych wskaźników ewaluacji zadań zaplanowanych do realizacji. W przypadku tworzenia w WebQueście oddzielnej „strony dla nauczyciela” należy w niej umieścić informacje odwołujące się do konkretnych zapisów z podstaw programowych dla danego etapu kształcenia. Dlatego bardzo ważne jest, aby w każdym WebQueście określać, do kogo jest on adresowany, kto będzie jego realizatorem. W tym przypadku należy ściśle określić wiek uczniów, etap nauczania (to znaczy typ szkoły), a czasami, jeśli to jest konieczne, także klasę. Najlepiej zapisać te dane na stronie tytułowej WebQuestu, tak jak to czynią twórcy WebQuestów w Stanach Zjednoczonych.

¹⁸¹ Tamże.

Rysunek 10.2.

*Przykład strony
tytułowej WebQue-
stu, na której zapi-
sano, do kogo jest
on adresowany,
i inne dodatkowe
informacje*



Na stronie WebQuestu pt. Who Was the Real Shakespeare¹⁸² określono nie tylko, do jakiej grupy uczniów jest on kierowany (od klasy 6. do 12.)¹⁸³, ale także podano dodatkowe informacje dotyczące przedmiotu, na którym ma być realizowany (Drama and Language Arts) oraz czasu jego realizacji (od 3 do 6 lekcji).

WebQuesty konstruowane w ramach projektu InterEOL ze względu na swoją tematykę będą przede wszystkim korespondowały z podstawami programowymi przedmiotów humanistycznych i ścieżek edukacyjnych uwzględniających elementy edukacji międzykulturowej. Ponadto ze względu na konieczność wykorzystywania przez uczniów technologii informacyjnych do realizacji zadań edukacyjnych zawartych w WebQuestach muszą się one odwoływać do edukacji informatycznej. Edukacja informatyczna (czyli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki) została uwzględniona w standardach kształcenia na wszystkich etapach edukacyjnych. W nauczaniu początkowym wspomina się o TI jako środka wspomagającym ucznia i nauczyciela w procesie kształcenia zintegrowanego. W szkole podstawowej (klasy IV–VI) i w gimnazjum przewidziano wydzielone zajęcia informatyczne w wymiarze przynajmniej 2 godzin w cyklu kształcenia. Podobnie w szkołach ponadgimnazjalnych, uczniowie mają zajęcia w ramach przedmiotu technologia informacyjna również przynajmniej przez 2 godziny w cyklu kształcenia. Ponadto w szkołach ponadgimnazjalnych uczeń może wybrać różne formy specjalistycznego kształcenia informatycznego, np.: informatykę w liceum ogólnokształcącym,

¹⁸² <http://garnet.acns.fsu.edu/~srl03e/eleven.htm>.

¹⁸³ W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej powszechnie stosuje się skrót K-12, który określa zbiorowo klasy od zerówki do dwunastej, same klasy oznaczane są za pomocą nazwy składającej się z cyfry i słowa „grade”, np. 6th–12th Grade (klasy 6.–12.).

profil zarządzanie informacją w liceum profilowym. Informatyka znajduje się również wśród przedmiotów maturalnych do wyboru¹⁸⁴.

Podstawa programowa dodatkowo nakłada na szkoły na wszystkich etapach kształcenia ogólny obowiązek sformułowany w zapisie: „Nauczyciele stwarzają uczniom warunki do nabywania następujących umiejętności: poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną”. Odnosi się on do wszystkich dziedzin kształcenia, dlatego też prowadzenie edukacji przy wykorzystaniu metody WebQuest jest w pełni zgodne z tym zapisem i stwarza warunki do jego pełnej realizacji w nauczaniu innych niż informatyka przedmiotów.

Podsumowując dotychczasowy wywód, można sformułować kilka wskazań dla nauczycieli – konstruktorów WebQuestów:

1. Każdy konstruktor webquestów powinien uwzględniać przy jego tworzeniu obowiązujące w danym kraju standardy nauczania.
2. Planowanie webquestu należy rozpocząć od określenia celów nauczania w oparciu o istniejące standardy nauczania lub podstawę programową.
3. Standardy i cele kształcenia należy zapisać w przewodniku dla nauczyciela.
4. Każdorazowo na stronie tytułowej webquestu należy określić jego adresatów (wiek uczących się, typ szkoły, klasę).

w WebQuestach konstruowanych w ramach projektu InterEOL należy uwzględniać standardy zapisane w podstawie programowej przedmiotów humanistycznych i ścieżek edukacyjnych, obejmujących edukację międzykulturową, oraz standardy dotyczące edukacji informatycznej dla danego etapu kształcenia.

WebQuest a cele kształcenia

WebQuest jest – jak już wcześniej napisano – jedną z niewielu metod nauczania, która pozwala w edukacji realizować wszystkie rodzaje celów kształcenia, określone w taksonomii Blooma (Bloom's Taxonomy) czy też taksonomii ABC Bolesława Niemierki. Decydują o tym cechy i właściwości WebQuestu, przede wszystkim to, że jest to metoda nauczania oparta na teorii konstruktywizmu, czyli budowaniu własnej wiedzy przez doświadczenie, wykorzystująca w sposób innowacyjny zasó-

¹⁸⁴ Pod. za: M.M. Sysło: Standardy przygotowania nauczycieli..., op. cit.

by Internetu i zawierająca elementy uczenia się zespołowego. Jak już wiemy, WebQuest uczy:

- ⇒ ukierunkowanego poszukiwania informacji,
- ⇒ ich przetwarzania,
- ⇒ krytycznego i twórczego myślenia,
- ⇒ współpracy w zespole;
- ⇒ a ponadto:
- ⇒ pozwala na doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów,
- ⇒ wspomaga proces myślowy ucznia na poziomie analizy, syntezy i ewaluacji.

WebQuest ma na celu rozwinięcie u uczniów umiejętności myślenia problemowego, a u nauczycieli promowania nauczania metodą rozwiązywania problemów.

O doborze zadań w WebQueście do zrealizowania przez uczniów winny decydować ustalone wcześniej cele kształcenia, korespondujące z podstawą programową dla danego etapu kształcenia. W ten sposób spełnią one swoją podstawową funkcję, polegającą na przewidywaniu najważniejszych wyników kształcenia zaplanowanych w WebQueście. Podstawą do mierzenia jego wartości będą wskaźniki w formie kryteriów, zawarte w tabeli ewaluacyjnej, zamieszczonej w części WebQuestu zwanej *Ewaluacją*.

Jak powszechnie wiadomo, cele kształcenia w dydaktyce są klasyfikowane. Hierarchiczną klasyfikację tych celów nazywamy taksonomią celów kształcenia. Hierarchiczność klasyfikacji polega na tym, że jej wyższe kategorie mieszczą w sobie niższe kategorie. Z reguły taksonomia celów obejmuje kategorie jakościowe osiągnięć uczniów, możliwe do rozpoznania w edukacji. Tym samym ustanawia hierarchię jakości osiągnięć uczniów (na przykład sprawność działania w określonych warunkach jest uznana za wyższą jakość osiągnięć praktycznych niż dokładne odtworzenie działania według wcześniej podanego wzoru).

Taksonomia celów kształcenia ma, według Bolesława Niemierki, następujące atrybuty:

1. Obejmuje kategorie jakościowe osiągnięć uczniów, możliwe do rozpoznania w edukacji.
2. Jest narzędziem analiz dydaktycznych, ułatwiającym budowanie programów kształcenia, planowanie zajęć edukacyjnych i egzaminów oraz ocenianie osiągnięć uczniów. Pozwala na pełniejsze i sprawniejsze dokonywanie tych analiz oraz na lepiej uporządkowane przedstawianie ich wyników.
3. Nie jest modelem uczenia się. Przebiega ono w sposób bardziej złożony i zróżnicowany niż liniowo uporządkowane kategorie taksonomiczne. Na przykład w poznawaniu nowych zjawisk zrozumienie często wyprzedza za-

pamiętanie, a przekonanie o użyteczności wiedzy wyprzedza sprawdzenie jej prawdziwości.

4. Nie jest metodą kształcenia, bo na przykład wcale nie musimy zaczynać lekcji od nowych wiadomości i możemy ją zacząć od próby rozwiązania problemu, a emocjonalne nastawienie uczniów na określone działanie z reguły wyprzedza jego podjęcie.
5. Nie jest reprezentacją indywidualnych osiągnięć ucznia, bo na przykład uczeń może wykazywać wyższą sprawność działania niż dokładność odtwarzania wzoru, a także silniejszą postawę pozytywną wobec pewnej ideologii niż przekonanie, iż polega na prawdzie i przynosi ludziom korzyść¹⁸⁵.
6. Właśnie ze względu na te właściwości dostępne taksonomie celów kształcenia mogą być przydatne konstruktorom WebQuestów:
 - ⇒ w ich projektowaniu, planowaniu procesu kształcenia i formułowaniu celów edukacyjnych, budowaniu zadań oraz opisywaniu wymagań i pożądaných osiągnięć uczniów;
 - ⇒ w ustalaniu mierzalnych kryteriów ewaluacji zadań (efektów pracy uczniów) w WebQuestach;
 - ⇒ w interpretacji wyników pracy uczniów w WebQuestach oraz w ich komunikowaniu;
 - ⇒ w dostarczaniu informacji niezbędnych do dokonania samooceny przez uczniów realizujących zadania zawarte w WebQuestach.

Szczególnie przydatne w konstruowaniu WebQuestów wydają się dwie taksonomie: Benjamina Samuela Blooma i Bolesława Niemierki. Ta pierwsza – ze względu na to, że bezpośrednio do niej odwołuje się twórca WebQuestów, B. Dodge, przy określaniu kształconych przez nie umiejętności. Jest też powszechnie znana w Europie w wersji zmodyfikowanej przez uczniów Blooma: Andersona i Krathwohla (w 2001 roku)¹⁸⁶. Ponadto od czasu swojego powstania została przetłumaczona na 22 języki, co ma szczególne znaczenie dla wielokulturowego i wielojęzycznego projektu, jakim jest InterEOL.

Natomiast taksonomia ABC B. Niemierki przydaje się z tego powodu, że jest powszechnie znana polskim nauczycielom, szczególnie tym, którzy poznali zasady

¹⁸⁵ Por. B. Niemierko: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa 2002.

¹⁸⁶ L. W. Anderson, D. R. Krathwohl: *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York 2001.

pomiaru dydaktycznego i tworzenia wynikowych planów nauczania. Zanim jednak zostanie tu ona omówiona warto przypomnieć skrótowo genezę i historię taksonomii celów nauczania.

Często podkreśla się, że taksonomia celów kształcenia wzorowana jest na systematyce organizmów żywych, zmierza bowiem do uporządkowania, usystematyzowania i zhierarchizowania celów nauczania. Dlatego też ogólne taksonomie celów nauczania są podstawą do opracowania szczegółowych taksonomii dotyczących poszczególnych przedmiotów nauczania, te zaś służą ustaleniu przedmiotu kontroli i pomiaru.

Jedną z pierwszych, ogólnych taksonomii celów nauczania stworzył zespół naukowców amerykańskich pod kierunkiem B. Blooma. Taksonomia ta w Stanach Zjednoczonych jest powszechnie stosowana jako pomoc w planowaniu nauczania.

Polska myśl pedagogiczna wypracowała własne koncepcje taksonomii celów nauczania. Jedną z pierwszych przedstawił W. Okoń. Autor wyprowadził swą taksonomię z własnej teorii wielostronnego uczenia się. Taksonomia W. Okonia obejmuje cztery kategorie:

1. Wiadomości o faktach i zależnościach między nimi.
2. Rozwiązywanie zagadnień teoretycznych i praktycznych.
3. Samodzielne dokonywanie oceny.
4. Samodzielne stosowanie wiedzy w nowych sytuacjach.

Kategoria A obejmuje wiadomości, a więc znajomość faktów, pojęć, postaw, praw, teorii, terminologii, zasad i struktur, a także ich zapamiętanie i zrozumienie.

Kategoria B kładzie nacisk na wykonywanie czynności myślowych niezbędnych przy operowaniu wiedzą.

Kategoria C dotyczy samodzielnej i krytycznej oceny wartości rzeczy, zdarzeń.

Kategoria D eksponuje umiejętność zastosowania wiadomości w konkretnych sytuacjach.

Własny schemat hierarchicznego uporządkowania celów nauczania stworzył B. Niemierko. Swoją koncepcję po raz pierwszy przedstawił w pracy *ABC testów osiągnięć szkolnych*, stąd taksonomia ta nosi nazwę taksonomii ABC¹⁸⁷.

Taksonomia ta ma jednak pewne ograniczenia, ponieważ nie uwzględnia w edukacji celów afektywnych (emocjonalnych) i kulturowych. Zwrócił na to uwagę Ja-

¹⁸⁷ Zob. *ABC testów osiągnięć szkolnych*, red. B. Niemierko, Warszawa 1975.

nusz Morbitzer, pisząc: „przyjmowana powszechnie taksonomia celów kształcenia, zwana taksonomią ABC B. Niemierki, obejmująca tylko dwa poziomy (wiadomości i umiejętności) jest niewystarczająca. Taksonomia ta jest uproszczoną i zmodyfikowaną wersją taksonomii B. Blooma. Tymczasem dla dobrego rozwoju ucznia niezbędne jest uwzględnienie także afektywnych celów kształcenia. Najpełniejszą taksonomię tych celów przedstawił David Krathwohl. Taksonomia ta zawiera m.in. takie elementy, jak wartościowanie (akceptowanie wartości, ich preferowanie, przywiązanie do wartości), porządkowanie (uwewnętrznianie wartości i zbudowanie ich porządku) i określanie (etyczne uogólnienie systemu wartości, tworzenie światopoglądu). Zdaniem Morbitzera edukacja informatyczna, a zarazem – jak można dopowiedzieć – edukacja wykorzystująca nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, powinna uwzględniać cele:

- ⇒ społeczne,
- ⇒ kulturowe,
- ⇒ technologiczne (narzędziowe)¹⁸⁸.

Wymienione tu cele są ze sobą ściśle powiązane. Cele technologiczne są bowiem niezbędnym

ogniwem pośrednim do realizacji celu społecznego. Z reguły tak się dzieje, że ich realizacja przebiega w odwrotnym kierunku niż w wymienionej wyżej kolejności. Wiedzie od celu technologicznego do celów: społecznego i kulturowego.

Głównym celem społecznym jest według Morbitzera przygotowanie do życia zawodowego i funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Kryją się za tym bogate treści – od zrozumienia istoty społeczeństwa informacyjnego, kierunków jego rozwoju, szans i zagrożeń, po przygotowanie do świadomego uczestnictwa w procesie edukacji permanentnej i samokształcenia. Natomiast cele kulturowe powinny stanowić pomost łączący cele społeczne i technologiczne.

Cele kulturowe powinny ukazywać świat wartości, przedstawiać szeroki kontekst historyczny, społeczny, filozoficzny, etyczny, prawny, psychologiczny oraz różnorodność kultur i poglądów, co jest szczególnie ważne dla edukacji międzykulturowej prowadzonej przy wykorzystaniu zasobów internetu. Dlatego też dla pełnej realizacji takiego modelu edukacji konieczne jest rozszerzenie taksonomii celów o afektywne (emocjonalne) cele kształcenia, co umożliwia taksonomia Blooma zmodyfikowana przez Andersona i Krathwohla w 2001 roku.

¹⁸⁸ Por. J. Morbitzer: *O istotnych celach kształcenia informatycznego*.
<http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2004/morbitz.pdf>.

Taksonomia B. S. Blooma¹⁸⁹

W taksonomii będącej dziełem B. S. Blooma i jego zespołu wyodrębniono trzy dziedziny:

- ⇒ poznawczą,
- ⇒ emocjonalną,
- ⇒ psychomotoryczną.

W dziedzinie poznawczej taksonomia ta wyodrębnia sześć poziomów, na których dokonują się odrębne procesy poznawcze. Ujmuje w nich wszystkie ogólne procesy intelektualne (wiadomości, rozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę, ocenę).

W dziedzinie emocjonalnej wyróżnionych zostało pięć kategorii, a każda z nich określa stopień zaangażowania lub napięcia emocjonalnego wymaganego od uczniów (odbieranie bodźców, reagowanie, wartościowanie, systematyzacja wartości, uwewnętrznienie systemu wartości).

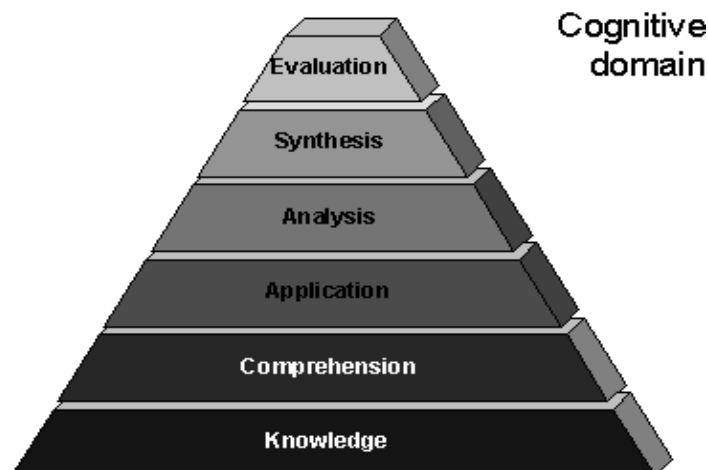
Natomiast w dziedzinie psychomotorycznej wyróżniono sześć kategorii. Są one uszeregowane od prostego odruchu do złożonej czynności komunikowania innym myśli i emocji (odruchy, ruchy podstawowe, zdolności percepcyjne, zdolności fizyczne, ruchy wyćwiczeniowe, ruchowe środki wyrazu).

Najbardziej znany i najczęściej przywoływany jest podział na kategorie w dziedzinie poznawczej. Często przedstawiany jest w postaci klasycznej piramidy podzielonej na sześć poziomów (rysunek 10.3.).

¹⁸⁹ Całą taksonomię Blooma prezentujemy w wersji zmodyfikowanej przez Andersona i Krathwohla w 2001 roku.

Rysunek 10.3.

Piramida przedstawiająca sześć poziomów dziedziny poznawczej taksonomii Blooma¹⁹⁰



W tabeli 10.1.¹⁹¹ przedstawiono opisy poszczególnych kategorii z tej dziedziny.

Tabela 10.1. Dziedzina poznawcza

Kategoria i umiejętności	Czynności
Zapamiętywanie. Umiejętność odtworzenia uprzednio przyswojonych informacji. Wiedza zazwyczaj oznacza zapamiętanie wcześniej wyuczonego materiału (faktów, definicji, wzorów, zasad).	wyliczyć, zdefiniować, odtworzyć, nazwać, rozpoznać
Rozumienie. Umiejętność rozumienia znaczeń zapamiętanego materiału (wyuczonych informacji), zwykle demonstrowana drogą wyjaśnienia materiału własnymi słowami lub przez przytoczenie odpowiednich przykładów, tłumaczenie, interpretację lub ekstrapolację informacji.	przewidzieć, zinterpretować, wyjaśnić, oszacować, ocenić

¹⁹⁰L. W. Anderson, D. R. Krathwohl: A taxonomy for learning..., op. cit.

¹⁹¹ Tabele dotyczące trzech dziedzin taksonomii Blooma opracowano na podstawie artykułu: D. Clark: Learning Domains or Bloom's Taxonomy. The Three Types of Learning, <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>.

Tabela 10.1.c.d. Dziedzina poznawcza

Kategoria i umiejętności	Czynności
Stosowanie. Umiejętność wykorzystania wyuczonych informacji w nowej sytuacji; wykorzystanie informacji w nowym kontekście dla rozwiązania problemu, udzielenia odpowiedzi na pytanie lub wykonania innego zadania. Wykorzystane informacje mogą być regułami, zasadami, wzorami, teoriami, pojęciami lub procedurami.	zademonstrować, rozwiązać, obliczyć, zastosować, wykorzystać
Analiza. Umiejętność podziału materiału na części składowe i wyjaśnienia zależności między nimi w celu zrozumienia struktury.	rozróżnić, wyróżnić, oddzielić, streścić, zidentyfikować
Ewaluacja. Umiejętność oceny wartości materiału (potwierdzenia słuszności sądu) zgodnie z określonym zbiorem kryteriów ustalonych przez ucznia lub sprecyzowanych przez nauczyciela.	zrecenzować, zbadać, ocenić, porównać, przeciwstawić, wywnioskować, skrytykować
Kreacja. Umiejętność powiązania części składowych w nową całość (strukturę); utworzenie czegoś, co nie istniało wcześniej; umiejętność wykreowania nowego produktu (dzieła) lub własnego punktu widzenia na dany temat.	stworzyć, zaprojektować, zorganizować, wyprowadzić, sformułować, ułożyć

W dziedzinie emocjonalnej taksonomia Blooma wyróżnia pięć kategorii, a każda z nich określa stopień zaangażowania lub napięcia emocjonalnego wymaganego od uczniów. Inaczej mówiąc, ta dziedzina obejmuje: sposób, w jaki radzimy sobie z emocjami, czyli uczuciami i wartościami; rozumienie wartości czegoś; entuzjazm; motywację; stosunek do rzeczy i innych ludzi. Pięć głównych kategorii występujących w tej dziedzinie zostało wymienionych w kolejności od zachowania najprostszego do najbardziej złożonego:

- ⇒ odbieranie bodźców (*Receiving Phenomena*),
- ⇒ reagowanie (*Responding to Phenomena*),
- ⇒ wartościowanie (*Valuing*),
- ⇒ systematyzacja wartości (*Organization*),
- ⇒ uwewnętrznienie systemu wartości (*Internalizing values*).

Tabela 2. Dziedzina emocjonalna

Kategoria	Przykład i słowa kluczowe
Odbieranie bodźców. Uczeń przejawia świadomość, tego co do niego się mówi, wolę słuchania, wybiórczą uwagę.	Przykłady: Słucha innych z szacunkiem. Słucha i zapamiętuje nowo pozyskane informacje. Słowa kluczowe: pyta, opisuje, nadaża, daje, trzyma, identyfikuje, umieszcza, nazywa, wskazuje, siedzi, wstaje, odpowiada, używa.
Reagowanie. Uczeń przejawia aktywną postawę. Bierze udział w poszczególnych akcjach i reaguje na nie. Rezultatem uczenia się jest odpowiadanie, chęć odpowiadania i prezentowania swojej wiedzy, Uczeń przeżywa satysfakcję płynącą z odpowiadania (motywacja).	Przykłady: Uczestniczy w dyskusji prowadzonej w klasie. Przedstawia prezentacje. Pyta o nowe pomysły, koncepcje, modele itd., aby w pełni je zrozumieć. Zna reguły bezpieczeństwa i stosuje je. Słowa kluczowe: odpowiada, asystuje, pomaga, przestrzega reguł, dostosowuje się, pozdrawia, pomaga, wykonuje, stosuje, prezentuje, czyta, recytuje, informuje, wybiera, mówi, pisze.
Wartościowanie. Uczeń kojarzy wagę lub wartość czegoś z konkretnym obiektem, zjawiskiem lub zachowaniem. Dzieje się tak w różnych sytuacjach, począwszy od przypadku prostej akceptacji, a skończywszy na złożonych formach zobowiązań. Wartościowanie bazuje na przyjmowaniu określonych zestawów wartości, podczas gdy to, co na nie wskazuje, jest wyrażone w jawnym zachowaniu uczących się i jest często rozpoznawalne przez innych.	Przykłady: Pokazuje wiarę w proces demokratyczny. Jest wrażliwy na różnice osobowe i kulturowe (zróżnicowanie wartości). Objawia zdolność rozwiązywania problemów. Przedstawia plan ulepszeń życia społecznego i dąży do nich poprzez zobowiązania. Informuje przełożonych o dziedzinach, w których czuje się silny. Słowa kluczowe: uzupełnia, pokazuje, rozróżnia, tłumaczy, nadaża, tworzy, inicjuje, zaprasza, dołącza, usprawiedliwia, proponuje, czyta, informuje, wybiera, dzieli się z innymi, studiuje, pracuje.
Systematyzacja wartości. Uczeń organizuje wartości według ich ważności – porównując je ze sobą na zasadzie kontrastów, analizując sprzeczności i tworząc unikalny system wartości. Nacisk kładziony jest na porównywanie, kojarzenie i syntezę.	Przykłady: Dostrzega potrzebę równowagi pomiędzy zachowaniem odpowiedzialnym a wolnością. Akceptuje odpowiedzialność osoby za swoje zachowanie. Tłumaczy rolę systematycznego planowania w rozwiązywaniu problemów. Akceptuje zawodowe standardy etyczne. Tworzy plan życia, biorąc pod uwagę zdolności, zainteresowania i wierzenia. Umiejętnie dzieli czas, ustalając priorytety tak, by sprostać potrzebom organizacji, rodziny i swoim. Słowa kluczowe: stosuje się, zmienia, aranżuje, zestawia, porównuje, kompletuje, broni, tłumaczy, formułuje, uogólnia, rozpoznaje, integruje, modyfikuje, organizuje, przygotowuje, kojarzy, wiąże.

Tabela 10.2. c.d. Dziedzina emocjonalna

Kategoria	Przykład i słowa kluczowe
Uwewnętrznianie systemu wartości. Uczeń ma system wartości, który sprawuje kontrolę nad jego zachowaniem. Zachowanie to jest dominujące, logiczne, przewidywalne i charakterystyczne dla konkretnej osoby. Cele nauczania skupiają się wokół ogólnych wzorców dostosowania się ucznia (osobistych, społecznych, emocjonalnych).	Przykłady: Podczas pracy niezależnej pokazuje swoją niezależność. Współpracuje podczas wykonywania czynności grupowych (przejawia zdolność do pracy zespołowej). Przy rozwiązywaniu problemów stosuje podejście celowe. Podejmuje zobowiązania do etycznego zachowania się na co dzień. Koryguje opinie i zmienia zachowania w świetle nowych faktów. Wartościuje ludzi ze względu na to, kim są, a nie ze względu na to, jak wyglądają. Słowa kluczowe: działa, rozróżnia, objawia, wpływa, słucha, modyfikuje, wykonuje, praktykuje, proponuje, kwalifikuje, pyta, koryguje, służy, rozwiązuje, weryfikuje.

Natomiast w dziedzinie psychomotorycznej taksonomia ta wyodrębnia siedem kategorii. Są one uszeregowane od prostego odruchu do złożonej czynności komunikowania innym myśli i emocji. Rozwój tych umiejętności wymaga praktyki i jest mierzony za pomocą takich parametrów, jak: prędkość, dystans, procedura lub technika wykonania. Siedem głównych kategorii występujących w tej dziedzinie zostało wymienionych w kolejności od zachowania najprostszego do najbardziej złożonego:

- ⇒ odruchy (Perception),
- ⇒ ruchy podstawowe (Set),
- ⇒ zdolności percepcyjne (Guided Response),
- ⇒ mechanizm – powtarzanie ruchów (Mechanism),
- ⇒ ruchy wyćwiczone (Complex Overt Response),
- ⇒ adaptacja (Adaptation),
- ⇒ tworzenie (Origination).

Tabela 10.3. Dziedzina psychomotoryczna

Kategoria	Przykłady i słowa kluczowe
Odruchy. Zdolność reagowania na zewnętrzne bodźce i prowadzenie aktywności ruchowej. Rozpoznaje różnego typu niewerbalne sygnały zewnętrzne i właściwie na nie reaguje.	Przykłady: Odbiera niewerbalne komunikaty i bodźce. Na przykład potrafi cenić, gdzie wylądować piłka po jej wyrzuceniu, a następnie porusza się do właściwego miejsca, aby ją złapać. Dostraja temperaturę w piekarniku do poprawnej wartości, oceniając jedzenie po smaku i zapachu. Dostraja wysokość wideł na podnośniku widłowym, porównując pozycję wideł do pozycji palety. Słowa kluczowe: wybiera, opisuje, wykrywa, różnicuje, rozróżnia, identyfikuje, izoluje, wiąże.
Ruchy podstawowe. Obejmują gotowość do działania – mentalną, fizyczną i emocjonalną. Te trzy rodzaje gotowości są dyspozycjami, które predeterminują odpowiedź osoby na sytuację (czasami nazywane są stanami umysłu).	Przykłady: Zna właściwą kolejność i przestrzega jej, krok po kroku, przy wykonywaniu danej czynności. Dostrzega zdolności i ograniczenia jednostki. Objawia pragnienie uczenia się nowych czynności (motywację). Uwaga: ta podjednostka w dziedzinie psychomotoryki jest blisko związana ze „zjawiskiem odpowiedzi” – podjednostką dziedziny afektywności. Słowa kluczowe: rozpoczyna, objawia, tłumaczy, rusza się, kontynuuje, reaguje, pokazuje, oznajmia, zgłasza się na ochotnika.
Zdolności percepcyjne. Zdolność nabywania złożonych umiejętności obejmujących imitację, próbę i korygowanie błędów. Adekwatność wykonania osiągnięta jest przez praktykę.	Przykłady: Przedstawia rozwiązanie matematyczne tak, jak zostało pokazane. Podąża za wskazówkami, aby zbudować model. Odpowiada na polecenia instruktora wyrażane ruchami rąk, aby operować wózkiem widłowym. Słowa kluczowe: kopiuje, naśladuje, podąża, reaguje, powiela, odpowiada.
Mechanizm – powtarzanie ruchów. Jest to etap pośredni w nabywaniu złożonych umiejętności. Wyuczone odpowiedzi stają się zwyczajowe i ruchy mogą być wykonywane z dozą pewności i sprawności.	Przykłady: Używa komputera. Naprawia cieknący kran. Prowadzi samochód. Słowa kluczowe: gromadzi, reguluje, konstruuje, demontuje, naprawia, mieli, ogrzewa, manipuluje, mierzy, miesza, organizuje, szkicuje.

Tabela 10.3.c.d. Dziedzina psychomotoryczna

Kategoria	Przykłady i słowa kluczowe
Ruchy wyćwiczone. Umiejętne wykonywanie czynności ruchowych obejmujących złożone wzorce ruchowe. Sprawność wyznaczana jest przez szybkość, dokładność i wysoką koordynację przy minimum wysiłku. Ta kategoria obejmuje wykonanie czynności bez zawahania, automatycznie. Na przykład gracze wydają dźwięki wyrażające zadowolenie lub zniecierpliwienie, kiedy tylko uderzą piłkę tenisową bądź kopną piłkę nożną, gdyż przeżywają, jaki będzie rezultat wykonanej czynności.	Przykłady: Parkuje samochód w ciasnej luce. Obsługuje komputer szybko i prawidłowo. Wprawnie gra na pianinie. Słowa kluczowe: gromadzi, buduje, reguluje, konstruuje, demontuje, objawia, zapina, naprawia, mieli, ogrzewa, manipuluje, mierzy, miesza, organizuje, szkicuje. Uwaga: słowa kluczowe są takie same jak przy mechanizmie, ale towarzyszą im przysłowki i przysłowniki wskazujące na wykonanie szybsze, lepsze, dokładniejsze itd.
Adaptacja. Umiejętność rozwoju i zmiany wzorców ruchowych odpowiednio do potrzeb	Przykłady: Efektywnie odpowiada na nieoczekiwane zdarzenia. Modyfikuje polecenia, dostosowując je do potrzeb uczących się. Wykonuje zadanie przy użyciu maszyny, która pierwotnie nie była do tego zadania pomyślana (warunek: maszyna nie jest uszkodzona, a wykonanie nowego zadania nie jest niebezpieczne). Słowa kluczowe: adaptuje, przerabia, zmienia, rearanżuje, reorganizuje, koryguje, urozmaica.
Tworzenie. Tworzenie nowych wzorców ruchowych, tak by pasowały do poszczególnych sytuacji lub konkretnych problemów. Kładziony jest nacisk na kreatywność osadzoną na wysoko rozwiniętych umiejętnościach.	Przykłady: Konstruuje nową teorię. Tworzy nowy i rozwija istniejący program nauczania. Tworzy nową procedurę ćwiczeń gimnastycznych. Słowa kluczowe: aranżuje, buduje, zestawia, komponuje, konstruuje, tworzy, projektuje, inicjuje, robi, rozpoczyna.

Przydatność taksonomii Blooma dla projektu InterEOL wynika z kilku przesłanek. Przede wszystkim jest znana i dostępna w całej Europie, ponieważ została przetłumaczona na kilkadziesiąt języków. Ponadto twórcy WebQuestów w Czechach¹⁹² i Niemczech bardzo często odwołują się do tej taksonomii, wskazując na jej przy-

¹⁹² Por. B. Brdička: Role školní knihovny v procesu technologické inovace výuky, http://omicon.felk.cvut.cz/~bobr/papers/IG_Brno05_BB.pdf.

datność w formułowaniu celów kształcenia i opisywaniu wymagań oraz osiągnięć uczniów. Jak wskazują, pobudza ona nauczycieli – konstruktorów WebQuestów do refleksji i pozwala ustrzec ich przed jednostronnym doбором zadań. Umożliwia tworzenie zadań realizujących cele kształcenia z najwyższych poziomów we wszystkich dziedzinach: poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej. Może też stanowić podstawę do opisywania zakładanych osiągnięć uczniów oraz tworzenia kryteriów ewaluacji tych osiągnięć. Zakłada się, że dobrze skonstruowany WebQuest angażuje w dziedzinie poznawczej takie procesy myślowe, jak: analiza, synteza, kreacja i ewaluacja (w tym samoocena). W dziedzinie emocjonalnej pozwala na takie emocjonalne zaangażowanie uczniów, że są oni zdolni do wartościowania, systematyzacji wartości i ich uwewnętrzniania. Natomiast w dziedzinie psychomotorycznej prowadzi ich nie tylko do naśladowania i adaptacji działań, takich jak na przykład sprawna obsługa komputera, ale też do kreacji, polegającej na innowacyjnym wykorzystywaniu programów komputerowych do tworzenia własnych multimedialnych opracowań. W tych właśnie aspektach przydatność taksonomii Blooma nie podlega najmniejszej dyskusji, tym bardziej że na gruncie amerykańskim podczas ewaluacji samych WebQuestów sprawdza się, czy odwołują się one do tej taksonomii, jak ma to miejsce w przypadku jednej z rubryk ewaluacyjnych (<http://www.spa3.k12.sc.us/webquestrubric.htm>) WebQuestu poświęconego w całości taksonomii Blooma¹⁹³.

Rysunek 10.4.

WebQuest opracowany przez Judy Kiser o taksonomii Blooma

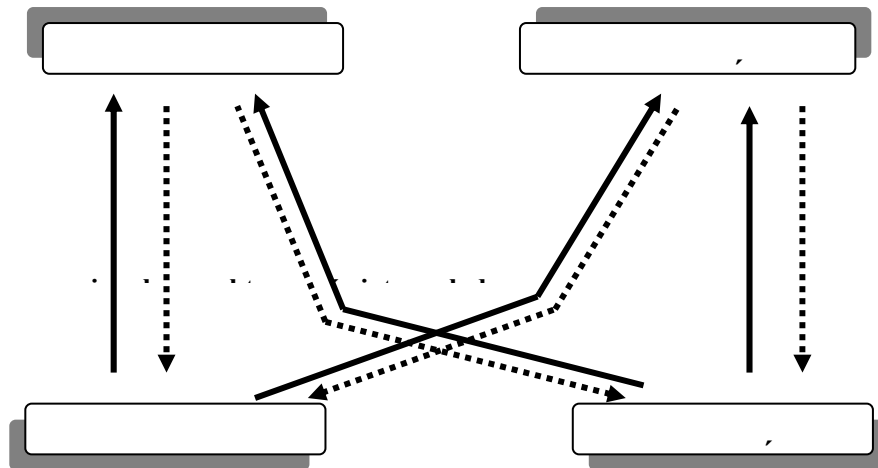


¹⁹³ Zob. <http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/pages/webbloomsju.html>.

Taksonomia ABC B. Niemierki

Natomiast najbardziej w Polsce znaną taksonomią celów kształcenia jest taksonomia ABC Niemierki. Klasyfikacja celów jest w niej hierarchiczna – od kategorii najniższych do najwyższych. Obejmuje ona dwa poziomy celów: „wiadomości” i „umiejętności”.

Według Niemierki¹⁹⁴ dwa aspekty kształcenia i ich krzyżujące się powiązania tworzą następujący układ czterech taksonomii celów kształcenia:



B. Niemierko wyróżnia – w odróżnieniu od Blooma – cztery dziedziny celów kształcenia. Dokonany przez niego podział na poziomy i kategorie osiągnięć uczniów przedstawia tabela 10.4.

¹⁹⁴ Zamieszczone tu wykresy i tabele podają za: B. Niemierko: Ocenianie szkolne bez tajemnic. Warszawa 2002.

Tabela 10.4. Poziomy i kategorie osiągnięć uczniów

Dziedziny	Poziomy	Kategorie
Emocjonalna	I Działania	A. Uczestnictwo w działaniu B. Podejmowanie działania
	II Postawy	C. Nastawienie na działanie D. System działań
Światopoglądowa	I Wiomości	A. Przekonanie o prawdziwości wiedzy B. Przekonanie o wartości wiedzy
	II Postawy	C. Nastawienie na zastosowanie wiedzy D. System zastosowań wiedzy
Praktyczna	I Działania	A. Naśladowanie działania B. Odtwarzanie działania
	II Umiejętności	C. Sprawność działania w stałych warunkach D. Sprawność działania w zmiennych warunkach
Poznawcza	I Wiomości	A. Zapamiętanie wiadomości B. Zrozumienie wiadomości
	II Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

Taksonomia **dziedziny praktycznej** obejmuje następujące kategorie osiągnięć uczniów:

Naśladowanie działania, czyli etapowe wykonywanie złożonych czynności z systematycznym porównywaniem ich przebiegu z dostarczonymi wzorami.

Odtwarzanie działania, czyli wykonywanie złożonych czynności samodzielnie i w całości, ale z ograniczoną płynnością i skutecznością.

Sprawność działania w stałych warunkach, czyli dokładne i skuteczne wykonywanie złożonych czynności w sytuacjach, w jakich były ćwiczone, wolnych od zewnętrznych zakłóceń.

Sprawność działania w zmiennych warunkach, czyli automatyzacja czynności składowych, pozwalająca na elastyczne wykonywanie złożonej czynności z minimalnym nakładem energii i czasu.

Do **dziedziny poznawczej** B. Niemierko zalicza wymienione niżej kategorie osiągnięć uczniów:

Zapamiętanie wiadomości, czyli gotowość do przypomnienia sobie określonej informacji, bez zniekształceń, ale i bez modyfikacji.

Zrozumienie wiadomości, czyli przedstawianie ich w nowej formie, porządkowanie, streszczanie i wykorzystanie do logicznego wnioskowania.

Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, czyli praktyczne posługiwanie się wiadomościami w zadaniach nieodbiegających od podanego wzoru.

Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych, czyli posługiwanie się wzorem badań naukowych: formułowanie problemu, analiza i synteza danych, sprawdzanie hipotez, krytyka rozwiązania.

W ramach **dziedziny emocjonalnej** autor taksonomii wyróżnił następujące kategorie osiągnięć uczniów:

Uczestnictwo w działaniu, czyli uważne wykonywanie czynności w ramach wyznaczonej roli, na ogół poprawne, ale bez wykazywania inicjatywy.

Podejmowanie działań, czyli samorzutne rozpoczynanie danego rodzaju czynności i sporadyczne angażowanie się w działalność pod wpływem bodźców zewnętrznych.

Nastawienie na działanie, czyli konsekwentne wykonywanie danego rodzaju czynności na skutek trwałej potrzeby wewnętrznej i dodatniej oceny uzyskiwanych wyników.

System działań, czyli integracja danego rodzaju czynności z głównymi cechami osobowości ich wykonawcy, wyrażająca się niezawodnością i swoistością stylu działań.

Natomiast taksonomia **dziedziny światopoglądowej** uwzględnia takie kategorie osiągnięć uczniów, jak:

Przekonanie o prawdziwości wiedzy, czyli zaufanie do prawdziwości, ale już nie do użyteczności, danego rodzaju informacji.

Przekonanie o wartości wiedzy, czyli zaufanie do danego rodzaju informacji jako źródła poznania i pożytku, ale bez angażowania się w jej wykorzystanie.

Nastawienie na zastosowanie wiedzy, czyli konsekwentne dążenie do wykorzystania danego rodzaju informacji w celu zaspokojenia ważnych potrzeb i spełnienia uznanych powinności.

System zastosowań wiedzy, czyli działanie zharmonizowane z osobowością posiadacza danego rodzaju informacji w sposób pełny i niezawodny.

Przedstawiona wyżej taksonomia ABC Niemierki może też być wykorzystywana do projektowania WebQuestów. Można ją wykorzystywać zarówno przy formułowaniu celów kształcenia, konstruowaniu zadań, jak i ustalaniu kryteriów ewaluacji osiągnięć uczniów w postaci mierzalnych wskaźników. Należy pamiętać, że ma ona swoje duże zalety, ale także pewne wady. Jest nowoczesna, bardzo jasna i przejrzysta, ale nie uwzględnia niektórych kategorii występujących w taksonomii Blooma, przede wszystkim tych, które w ramach dziedziny poznawczej dotyczą kreacji i ewaluacji, a w dziedzinie emocjonalnej: wartościowania, systematyzacji wartości i ich uwewnętrzniania. Pod tym względem jest ona uboższa od taksonomii Blooma, a przecież te właśnie kategorie są najbardziej istotne dla WebQuestów, wręcz niemożliwe do pominięcia przy ich projektowaniu.

Ewaluacja osiągnięć uczniów w WebQuestach

Na wstępie przypomnijmy, że tworząc WebQuest, w pierwszej kolejności powinno się sformułować cele kształcenia zgodnie z jedną z przytoczonych wyżej taksonomii. Następnie w oparciu o przyjęte cele należy skonstruować zadanie wzorując się na taksonomii zadań B. Dodge'a. Przyjęte cele kształcenia należy każdorazowo wykorzystywać przy ustalaniu kryteriów ewaluacji efektów końcowych działań uczniów zaprojektowanych w zadaniach.

Jak wiadomo, blok ewaluacyjny jest nieodzownym elementem samokontroli i śledzenia stopnia wykonania zadania przez uczniów w WebQuestcie. Ten komponent WebQuestu jest dołączony po to, aby uczniowie przystępując do realizacji zadania, mieli jasne i czytelne informacje na temat tego, jakie są oczekiwania dotyczące efektów ich pracy. Z reguły mają one postać kryteriów określających jakość wykonanej pracy, w formie tabeli ewaluacyjnej. W tradycji konstruowania tabel (rubryk) ewaluacyjnych WebQuestu wyróżnia się trzy lub cztery poziomy realizacji WQ.

Skala trzypoziomowa zawiera następujące poziomy:

- ⇒ początkujący,
- ⇒ rozwijający się,
- ⇒ znakomity.

Natomiast w skali czterostopniowej można wyróżnić dodatkowo kolejny stopień: wzorcowy.

Należy pamiętać, że różni amerykańscy pedagodzy posługujący się metodą WebQuest podają czasami własne nazwy poziomów ewaluacyjnych.

Natomiast na gruncie polskim przyjęto niepisaną zasadę konstruowania tabel ewaluacyjnych, nazywającą poszczególne poziomy osiągnięć uczniów zgodnie z taksonomią ABC Niemierki, czyli: podstawowy, rozszerzający, dopełniający, wykraczający. Czasami tworzy się do niej równoległą skalę punktową, przypisując określonym poziomom odpowiednie wartości, pozwalające na wystawienie oceny szkolnej.

Wychodząc naprzeciw potrzebom wykorzystywania taksonomii Blooma lub ABC Niemierki do konstruowania tabel ewaluacyjnych i kryteriów ewaluacji osiągnięć uczniów w WebQuestach, autor rozdziału pokusił się o stworzenie bardziej rozbudowanych tabel ewaluacyjnych od tych, które są obecnie stosowane w praktyce. Mogą one być wykorzystywane przez konstruktorów WebQuestów do budowania tabel ewaluacyjnych mierzących osiągnięcia uczniów w oparciu o taksonomię Blooma lub Niemierki.

Tabela 10.5. Przykładowa tabela ewaluacyjna oparta na taksonomii Blooma

Rodzaj dziedziny	Kategoria celu	Kryterium osiągnięcia celu	Poziom wymagań			
			Podstawowy 1 pkt	Rozszerzający 2 pkt	Dopełniający 3 pkt	Wykraczający 4 pkt
Poznawcza	Zapamiętywanie Rozumienie Stosowanie Analiza Synteza Ewaluacja Kreacja					

Tabela 10.5.c.d. Przykładowa tabela ewaluacyjna oparta na taksonomii Blooma

Rodzaj dziedziny	Kategoria celu	Kryterium osiągnięcia celu	Poziom wymagań			
			Podstawowy 1 pkt	Rozszerzający 2 pkt	Dopełniający 3 pkt	Wykraczający 4 pkt
Emocjonalna	Odbieranie bodźców Reagowanie Wartościowanie Systematyzacja wartości Uwewnętrznianie wartości					
Psychomotoryczna	Odruchy Ruchy podstawowe Zdolności percepcyjne Mechanizm Ruchy wyćwiczone Adaptacja Tworzenie					

Tabela 10.6. Przykładowa tabela ewaluacyjna oparta na taksonomii ABC Niemierki

Rodzaj dziedziny	Kategoria celu	Kryterium osiągnięcia celu	Poziom wymagań			
			Podstawowy 1 pkt	Rozszerzający 2 pkt	Dopełniający 3 pkt	Wykraczający 4 pkt
Poznawcza	A. Zapamiętanie wiadomości B. Zrozumienie wiadomości C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych					
Emocjonalna	A. Uczestnictwo w działaniu B. Podejmowanie działania C. Nastawienie na działanie D. System działań					
Światopoglądowa	A. Przekonanie o prawdziwości wiedzy B. Przekonanie o wartości wiedzy C. Nastawienie na zastosowanie wiedzy D. System zastosowań wiedzy					

Tabela 10.6.c.d. Przykładowa tabela ewaluacyjna oparta na taksonomii ABC Niemierki

Rodzaj dziedziny	Kategoria celu	Kryterium osiągnięcia celu	Poziom wymagań			
			Podstawowy 1 pkt	Rozszerzający 2 pkt	Dopełniający 3 pkt	Wykraczający 4 pkt
Praktyczna	A. Naśladowanie działania					
	B. Odtwarzanie działania					
	C. Sprawność działania w stałych warunkach					
	D. Sprawność działania w zmiennych warunkach					

W tych modelowych tabelach w drugiej kolumnie wpisano wszystkie kategorie osiągnięć uczniów ustalone przez obu autorów taksonomii dla poszczególnych dziedzin. W praktyce przy konstruowaniu tabel ewaluacyjnych opartych na wyżej przedstawionych wzorcach należy uwzględnić tylko te kategorie osiągnięć uczniów, które wynikają z przyjętych celów kształcenia i będą rezultatem zrealizowanych zadań zaprojektowanych w WebQuestcie.

Przywołanie ich w całości ma uświadomić wszystkim konstruktorom WebQuestów, że przy tworzeniu tabel ewaluacyjnych i ustalaniu mierzalnych kryteriów należy uwzględniać wszystkie dziedziny i kategorie osiągnięć uczniów. To pozwoli w pełni ocenić osiągnięcia uczniów, we wszystkich trzech dziedzinach: poznawczej, emocjonalnej i praktycznej, co nie jest powszechną praktyką przy ich tworzeniu. Praktycznie w większości WebQuestów dostępnych na stronach WWW nie uwzględnia się wcale kategorii z dziedziny emocjonalnej, tak przecież ważnej w kształceniu konstruktywistycznym opartym na osobistych doświadczeniach uczniów. Uwzględnienie tej dziedziny w WebQuestach tworzonych w ramach projektu InterEOL wytycza nową drogę w nauczaniu tą metodą.

Na zakończenie warto podkreślić, że system ewaluacji osiągnięć uczniów w WebQuestach oparty na taksonomii celów Blooma lub Niemierki posiada wszystkie cechy oceniania kształtującego, spełnia bowiem dziesięć zasad określonych dla

tego typu oceniania, ustalonych przez angielski Zespół Reformy Sprawdzania (The Assessment Reform Group)¹⁹⁵:

- ⇒ jest ściśle powiązany ze skutecznym planowaniem;
- ⇒ koncentruje się na tym, w jaki sposób uczniowie się uczą;
- ⇒ jest istotny podczas realizacji całego procesu dydaktycznego, od planowania po ocenę osiągnięć;
- ⇒ jest kluczową umiejętnością dydaktyczną;
- ⇒ ma oddziaływanie emocjonalne;
- ⇒ wpływa na motywację ucznia;
- ⇒ kieruje uwagę na kryteria sukcesu (na co będę zwracał uwagę?) już na etapie planowania;
- ⇒ daje uczniom konstruktywne wskazówki, jak mogą poprawić swoje wyniki i w jaki sposób mogą się rozwijać;
- ⇒ wspomaga samoocenę;
- ⇒ odnosi się do wszystkich kategorii osiągnięć.

Oparty na tych zasadach system oceniania w WebQuestach koresponduje w pełni z praktyką kryterialnego oceniania wewnętrznego i zewnętrznego we współczesnych systemach edukacyjnych w Europie i na całym świecie.

Ewaluacja WebQuestów i całego projektu InterEOL

Jednym z podstawowych celów projektu InterEOL jest dostarczenie nauczycielom i wszystkim innym zainteresowanym osobom odpowiednich narzędzi do konstruowania, ewaluowania i upowszechniania WebQuestów. Tę rolę pełnią opracowane materiały w postaci curriculum, manuala i podręcznika do prowadzenia kursu z zakresu konstruowania WebQuestów oraz stworzona platforma internetowa z czatem, forum dyskusyjnym, informacjami, instrukcjami dotyczącymi WebQuestów i przykładami dobrych praktyk w tej dziedzinie. Mają one na celu dzielenie się własnymi doświadczeniami i projektami. Rezultatem prowadzonego kursu mają

¹⁹⁵ Podaję za: G. Czetwertyńska: „OK”, czyli o ocenianiu skutecznym i pożytecznym, Warszawa 2005, <http://www.ceo.org.pl/dokument.php?dzial=2033&id=37649>.

być stworzone przez nauczycieli WebQuesty tematycznie związane z dziedzictwem kulturowym regionów partnerskich, przeznaczone do prowadzenia edukacji międzykulturowej. Aby zapewnić odpowiednią jakość tworzonego WebQuestom, opracowano dwustopniową procedurę ich ewaluacji oraz stworzono odpowiednie narzędzia ewaluacyjne. WebQuesty będą podlegały nie tylko ewaluacji podczas kursu, ale także późniejszej standaryzacji w szkołach, tak jak ma to miejsce w przypadku testów sprawdzających. Dopiero wtedy zostaną opublikowane na stronie internetowej projektu. Końcowa ocena WebQuestów skonstruowanych w ramach kursu jest jednym z ważnych elementów procedury ewaluacyjnej, jakiej podlega cały projekt.

Ewaluacja projektu InterEOL

Projekt InterEOL został tak pomyślany, że ewaluacja jest jego integralną częścią – na tej zasadzie, że każdy kolejny etap realizacji projektu będzie zawierał elementy, które będą miały charakter działań ewaluacyjnych w stosunku do etapów poprzedzających. I tak:

- ⇒ wyniki diagnozy wstępnej będą ewaluowane w czasie dyskusji na forum konferencji;
- ⇒ efekty konferencji w formie listy obszarów tematycznych będą ewaluowane podczas tworzenia programu kursów i materiałów szkoleniowych;
- ⇒ curriculum, manual i podręcznik będą ewaluowane w trakcie prowadzenia szkoleń;
- ⇒ efekty kursów w postaci WebQuestów będą ewaluowane podczas standaryzacji w szkołach ćwiczeń;
- ⇒ multimedialne prace uczniów powstałe w ramach standaryzacji będą ewaluowane w trakcie przeprowadzanych konkursów narodowych i konkursu międzynarodowego.

W ramach zaprojektowanego systemu monitorowania i ewaluacji projektu i jego rezultatów zaplanowano następujące metody i narzędzia ewaluacyjne oraz terminy ich zastosowania:

Tabela 10.7. Tabela ewaluacyjna projektu InterEOL

Etapy projektu	Produkty lub działania	Monitoring (termin realizacji)	Ewaluacja (termin realizacji)	
			Wewnętrzna	Zewnętrzna
Workpackage nr 1	Diagnoza wstępna	Konsultacje online (w trakcie badań)	Dyskusja na forum konferencji (podczas konferencji)	
	Konferencja		Ankietowanie uczestników (na zakończenie konferencji)	Ankieta dla decydentów i zaproszonych gości (w trakcie konferencji)
Workpackage nr 2	Curriculum	Konsultacje online (w trakcie pisania)	Grupowa sesja podsumowująca (na zakończenie pisania)	Recenzje ekspertów (po zakończeniu pisania)
	Manual	Konsultacje online (w trakcie pisania)	Grupowa sesja podsumowująca (na zakończenie pisania)	Recenzje ekspertów (po zakończeniu pisania)
	Podręcznik	Konsultacje online (w trakcie pisania)	Grupowa sesja podsumowująca (na zakończenie pisania)	Recenzje ekspertów (po zakończeniu pisania)
Workpackage nr 3	Kursy i ich produkty: WebQuesty	Grupowe sesje pogładowe Obserwacja Analiza dokumentacji kursu (w trakcie kursu)	Grupowa sesja podsumowująca Przedstawienie i ocena prac Ankietowanie uczestników (na zakończenie kursu)	Standaryzacja WebQuestów w szkołach ćwiczeń (po zakończeniu kursu)

Tabela 10.7.c.d. Tabela ewaluacyjna projektu InterEOL

Etapy projektu	Produkty lub działania	Monitoring (termin realizacji)	Ewaluacja (termin realizacji)	
			Wewnętrzna	Zewnętrzna
Workpackage nr 4	Multimedialne prace uczniów	Obserwacja (w trakcie standaryzacji/tworzenia)	Przedstawienie i ocena prac według kryteriów zawartych w WebQuestach Grupowa sesja podsumowująca Ankietowanie uczestników (na zakończenie standaryzacji lub tworzenia)	Konkursy narodowe Konkurs międzynarodowy (w trakcie konkursu) Grupowa sesja podsumowująca
	Konkursy	Konsultacje online Obserwacja Analiza dokumentacji (w trakcie konkursu)	Ankietowanie uczestników Grupowa sesja podsumowująca (na zakończenie konkursu)	Grupowa sesja podsumowująca Ankietowanie ekspertów
Workpackage nr 5	Ewaluacja końcowa projektu	Konsultacje online Dyskusje na forum grupy Analiza dokumentacji projektu i harmonogramu (w trakcie realizacji projektu)	Grupowa sesja podsumowująca Ankietowanie uczestników (na zakończenie projektu, przed upowszechnieniem rezultatów projektu)	Recenzowanie WebQuestów przez ekspertów (na zakończenie projektu, przed upowszechnieniem rezultatów projektu)

Wszystkie rezultaty projektu w postaci programu kursu i materiałów szkoleniowych oraz opracowane podczas kursów WebQuesty będą upowszechniane po przeprowadzeniu ewaluacji. Pierwszym jej etapem ma być ewaluacja wewnętrzna w formie konsultacji online, analizy dokumentacji projektu, standaryzacji, ankietowania i grupowych sesji podsumowujących; drugim – ewaluacja zewnętrzna w formie recenzji ekspertów zewnętrznych.

Poszczególni partnerzy będą uczestniczyć w ewaluacji bezpośrednio, poprzez: opracowywanie i tłumaczenie dokumentów ewaluacyjnych (arkuszy, ankiet, raportów); opiniowanie, konsultowanie, obserwację; udział w grupowych dyskusjach podsumowujących. W ramach zaprojektowanego systemu monitoringu i ewaluacji

będą także uczestniczyć w ewaluowaniu treści tworzonych dokumentów i prowadzonych działań (curriculum, manuala, podręcznika, WebQuestów, opracowań multimedialnych uczniów, konferencji, kursów i szkoleń), a także standaryzacji produktów oraz konkursów).

Metody i narzędzia ewaluacji WebQuestów

Skonstruowane w ramach kursu WebQuesty będą podlegać ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej. Tę pierwszą w oparciu o wypracowane narzędzia przeprowadzą sami uczestnicy kursu (autoewaluacja w oparciu o arkusz analizy słabych i mocnych stron WebQuestów) oraz osoby prowadzące kurs (ocena WebQuestów w oparciu o tabelę ewaluacyjną B. Dodge'a). Natomiast w ewaluacji zewnętrznej będą uczestniczyć poprzez platformę internetową odbiorcy zewnętrzni, na zasadzie otwartego rankingu (formularza rankingowego), oraz dodatkowo powołani eksperci, którzy zrecenzują każdy z opublikowanych WebQuestów. Opisane wyżej metody i narzędzia ewaluacji WebQuestów zostały przedstawione w tabeli 8.

Tabela 10.8. Metody i narzędzia ewaluacji WebQuestów

Ewaluacja	Metoda	Forma	Narzędzia	Ewaluatorzy
Ewaluacja wewnętrzna	Jakościowa	Grupowa sesja podsumowująca	Arkusz analizy mocnych i słabych stron ¹⁹⁶	Uczestnicy kursu
	Jakościowa	Analiza i ocena WQ	Tabela ewaluacyjna ¹⁹⁷	Prowadzący kurs
Ewaluacja zewnętrzna	Jakościowa	Ranking WQ	Formularz rankingowy	Odbiorcy zewnętrzni
	Jakościowa	Analiza i ocena WQ	Recenzja	Eksperti

Wszystkie opracowane narzędzia do ewaluacji WebQuestów umieszczono w załącznikach do niniejszego rozdziału.

Rezultatem tak szeroko zaprojektowanej ewaluacji WebQuestów i całego projektu będzie możliwość stworzenia bazy danych z WebQuestami o najwyższej jakości oraz modyfikowania i udoskonalania procesu dydaktycznego, zgodnie z głównymi założeniami zastosowanych teorii pedagogiczno-metodycznych. To stworzy możliwość wykorzystania metody WebQuest w innych obszarach i formach edukacji, na przykład w kształceniu ustawicznym dorosłych (lifelong learning) i w kształceniu otwartym przy wykorzystaniu e-learningu.

¹⁹⁶ Załącznik nr 1 do rozdziału.

¹⁹⁷ Załącznik nr 2. do rozdziału

Załącznik nr 1

**Arkusze analizy
mocnych i słabych stron WebQuestów**

Wpisz tytuł WebQuestu ocenianego w trakcie tej grupowej sesji podsumowującej:

.....

Dokonaj oceny zgodnie z przyjętymi punktami widzenia:

Kryteria oceny:

 Zwolennik efektywności: uważasz czas za wielką wartość. Twoim zdaniem we współczesnych szkołach traci się za dużo czasu na działania nieukierunkowane i uczący się nie wiedzą, co mają robić w danym momencie. Według Ciebie dobry WebQuest to taki, który dostarcza wiele materiału niewielkim nakładem. Jeśli jest to niezbyt ambitne działanie, które pozwala dobrze opanować niewielki fragment materiału, to Tobie się podoba. Jeśli to jest działanie długoterminowe, to Twoim zdaniem powinno dawać dogłębne zrozumienie zagadnienia, którego dotyczy.	 Zwolennik pracy grupowej: według Ciebie najlepszymi działaniami są te, w których uczniowie uczą się współpracy. WebQuest które wymagają współpracy i wymuszają potrzebę dyskusji oraz konsensusu, są z Twojego punktu widzenia naefektywniejsze. Jeśli WebQuest ma być wykonany przez uczniów pracujących pojedynczo, to taki WebQuest przyjmujesz z dużym chłodem.
 Zwolennik wysokiego poziomu: kształcenie umiejętności myślenia na wysokim poziomie jest dla Ciebie wszystkim. We współczesnej szkole kładzie się za duży nacisk na pamiętanie i odtwarzanie faktów. Jedynym usprawiedliwieniem dla wprowadzenia technologii do szkół jest otwarcie uczniom możliwości analizowania informacji, syntezy różnych poglądów i przyjęcia zdania na temat meritum jakiejś sprawy. Dla Ciebie mają wartość te strony internetowe, które pozwalają na twórczą ekspresję części uczących się.	 Zwolennik technologii: jesteś wielkim zwolennikiem wykorzystywania Internetu w nauczaniu. Dla Ciebie najlepszy WebQuest to ten, który najlepiej wykorzystuje technologię WWW. Jeśli WebQuest ma atrakcyjne kolory, animowane gify i wiele odnośników do interesujących miejsc, to Tobie się podoba. Jeśli minimalnie wykorzystuje WWW, to wolisz użyć karty pracy.

Punkty widzenia

A. Zwolennik efektywności 	B. Zwolennik pracy grupowej 	C. Zwolennik wysokiego poziomu 	D. Zwolennik technologii 
--	--	---	---

Twoje wrażenia

Punkt widzenia	Mocne strony	Słabe strony
A.		
B.		
C.		
D.		

Załącznik nr 2

Tabela ewaluacji WebQuestów

WebQuest może być stosowany w rozmaitych formach nauczania. Jeśli wykorzystacie wszystkie możliwości, jakie kryją się w tym narzędziu, Waszym uczniom przypadnie w udziale bogate i niezwykle doświadczenie. Niniejsza tabela pomoże Państwu wskazać te obszary, w których Wasz WebQuest nie rozwija wszystkich swych możliwości. Jeśli strona wydaje się plasować pomiędzy podanymi kategoriami, proszę przyznać odpowiednią „prześciową” liczbę punktów.

	Początkujący	Rozwinięty	Znakomity	Wynik
Ogólna estetyka (dotyczy samej strony WebQuestu, a nie zewnętrznych zasobów, do których występują na niej odnośniki)				
Ogólne oddziaływanie wizualne	0 punktów Niewielka ilość lub brak elementów graficznych. Brak zróżnicowania w zakresie rozmieszczenia poszczególnych elementów (layout) lub typografii. LUB Jaskrawa kolorystyka i/lub zbyt wysoki poziom zróżnicowania typograficznego, w wyniku czego zaburzona jest czytelność. Tło zakłóca czytelność.	2 punkty Elementy graficzne czasami – lecz nie zawsze – przyczyniają się do zrozumienia koncepcji, pomysłów i ich wzajemnych relacji. Istnieje pewien stopień zróżnicowania w zakresie rozmiaru czcionki, koloru i rozmieszczenia poszczególnych elementów.	4 punkty Użyto odpowiednich i dostosowanych tematycznie elementów graficznych, by stworzyć wizualne powiązania, które przyczynią się do zrozumienia koncepcji, pomysłów i ich wzajemnych relacji. Różnice w zakresie rozmiaru czcionki i/lub koloru są dobrze i spójnie zastosowane.	
Nawigacja i płynność	0 punktów Poruszanie się w obszarze lekcji jest niejasne i niestandardowe. Dostęp do stron jest trudny, a droga powrotna – nieprzejrzysta.	2 punkty Jest kilka miejsc, gdzie uczeń może się pogubić i nie wie, jaki krok zrobić w następnej kolejności.	4 punkty Nawigacja jest płynna. Uczeń ma zawsze pełne rozeznanie w zakresie poszczególnych części strony i wie, jak do nich dotrzeć.	

	Początkujący	Rozwinięty	Znakomity	Wynik
Aspekty mechaniczne i inne	0 punktów Więcej niż pięć nieaktywnych łączy, źle umiejscowionych lub brakujących obrazków, tabel nieodpowiednich rozmiarów, błędów ortograficznych i/lub gramatycznych.	1 punkt Kilka nieaktywnych łączy, źle umiejscowionych lub brakujących obrazków, tabel nieodpowiednich rozmiarów, błędów ortograficznych i/lub gramatycznych.	2 punkty Nie odnotowano żadnych mechanicznych problemów.	
Wstęp				
Motywacyjna efektywność wstępu	0 punktów Wstęp zawiera jedynie fakty, nie odnosi się do zainteresowań ucznia, nie ma znaczenia w sensie społecznym. LUB Przedstawiony scenariusz jest jawnie nieprawdziwy i nie bierze pod uwagę umiejętności w zakresie mediów, jakie posiadają dzisiejsi uczniowie.	1 punkt Wstęp w pewnym stopniu odnosi się do zainteresowań ucznia i/lub opisuje intrygujące pytanie lub problem.	2 punkty Wstęp przyciąga czytelnika do lekcji poprzez odniesienia do zainteresowań lub celów ucznia i/lub w sposób porywający opisuje intrygujące pytanie lub problem.	
Kognitywna efektywność wstępu	0 punktów Wstęp nie przygotowuje czytelnika do tego, co ma nastąpić, lub też nie bazuje na wiedzy, którą uczeń już posiada.	1 punkt Wstęp ma pewne odniesienia do wiedzy, którą uczeń już posiada, oraz w pewnym stopniu uprzedza to, o czym będzie lekcja.	2 punkty Wstęp bazuje na wiedzy, którą uczeń już posiada, oraz efektywnie przygotowuje go do bieżącej zadania, będąc jego zapowiedzią.	

	Początkujący	Rozwinięty	Znakomity	Wynik
Zadanie (opisuje końcowy rezultat pracy uczniów... a nie kroki stanowiące drogę do tego celu)				
Odniesienie zadania do standardów	0 punktów Zadanie nie ma odniesienia do standardów.	2 punkty Zadanie ma odniesienie do standardów, ale nie ma związku z tym, co uczniowie muszą wiedzieć i być w stanie wykonać, aby osiągnąć biegłość w zakresie tych standardów.	4 punkty Zadanie ma odniesienie do standardów i charakteryzuje się jasnym związkiem z tym, co uczniowie muszą wiedzieć i być w stanie wykonać, aby osiągnąć biegłość w zakresie tych standardów.	
Kognitywny poziom zadania	0 punktów Zadanie wymaga jedynie zrozumienia lub powtórzenia informacji uzyskanych na stronach internetowych i odpowiedzi na pytania dotyczące faktów.	3 punkty Zadanie jest wykonalne, ale ograniczone w zakresie znaczenia, jakie ma dla życia uczniów. Zadanie wymaga analizy informacji oraz/lub opracowania informacji pochodzących z kilku źródeł.	6 punktów Zadanie jest wykonalne i zajmujące; zapoczątkowuje proces myślenia, który wykracza poza zrozumienie pamięciowe. Zadanie wymaga dokonania syntezy licznych źródeł informacji, przyjęcia konkretnego stanowiska oraz/lub wyjścia poza dostarczone dane i dokonania uogólnienia lub stworzenie własnego opracowania (kreatywnego produktu).	

	Początkujący	Rozwinięty	Znakomity	Wynik
Proces (czyli szczegółowy, krok po kroku, opis sposobu, w jaki uczniowie zrealizują zadanie)				
Przejrzystość procesu	0 punktów Proces nie jest jasno określony. Z opisu uczniowie nie są w stanie dokładnie się dowiedzieć, co mają zrobić.	2 punkty Pewne wskazówki są udzielone, ale brakuje informacji. Uczniowie mogą odczuwać „mętlik”.	4 punkty Każdy krok jest precyzyjnie opisany. Większość uczniów będzie wiedziała dokładnie, na którym etapie procesu aktualnie się znajduje, i co wykonać w następnej kolejności.	
Wsparcie w realizacji procesu (scaffolding)	0 punktów W procesie brak strategii i narzędzi organizacyjnych, jakich uczniowie potrzebują, by uzyskać wiedzę niezbędną do zrealizowania zadania. Znaczenie działań jest niewielkie – w sensie ich wzajemnych powiązań oraz/lub w zakresie ich przydatności do realizacji zadania.	3 punkty Strategie i narzędzia organizacyjne będące integralną częścią procesu są niewystarczające – nie mogą zagwarantować, iż wszyscy uczniowie zdobędą wiedzę niezbędną do wykonania zadania. Niektóre z działań nie mają bezpośredniego odniesienia do realizacji zadania.	6 punktów Proces wyposaża uczniów, którzy przyłączają się do przedsięwzięcia na różnych jego poziomach, w strategię i narzędzia umożliwiające im zdobycie wiedzy niezbędnej do wykonania zadania. Działania są powiązane ze sobą w sposób przejrzysty i zaprojektowane tak, aby prowadziły uczniów od poziomu wiedzy podstawowej do wyższych poziomów myślenia. Wbudowane są mechanizmy sprawdzające, umożliwiające ocenę, czy uczniowie rozumieją proces.	

	Początkujący	Rozwinięty	Znakomity	Wynik
Bogactwo procesu	0 punktów Niewiele kroków, brak przypisanych odrębnych ról.	1 punkt Kilka odrębnych zadań lub ról zostało przypisanych. Wymagane są bardziej złożone działania.	2 punkty Uczniom przypisane zostają różne role, co ma pomóc im w rozumieniu różnych punktów widzenia oraz/lub we wspólnym przyjmowaniu odpowiedzialności za wykonanie zadania.	
Zasoby (Uwaga: powinno się dokonać ewaluacji wszystkich zasobów, do których odnośniki znajdują się na stronie, nawet jeśli znajdują się one w innych sekcjach niż blok poświęcony procesowi. Książki, filmy wideo i inne zasoby offline mogą, a wręcz powinny, być wykorzystane tam, gdzie jest to wskazane).				
Znaczenie i ilość zasobów	0 punktów Dostarczone zasoby nie są wystarczające, by uczniowie mogli wykonać zadanie. LUB Jest zbyt wiele zasobów, by uczniowie mogli zapoznać się z nimi w rozsądnym wymiarze czasowym.	2 punkty Istnieje pewne powiązanie pomiędzy zasobami a informacją, jakiej potrzebują uczniowie do wykonania zadania. Niektóre zasoby nie wnoszą żadnych nowych treści.	4 punkty Istnieje przejrzysty i znaczący związek pomiędzy wszystkimi zasobami a informacją, jakiej potrzebują uczniowie do wykonania zadania. Każdy z zasobów ma istotne znaczenie.	
Jakość zasobów	0 punktów Łąca są nieciekawe. Prowadzą do informacji, które można przeczytać ze szkolnej encyklopedii.	2 punkty Niektóre z łączy prowadzą do informacji, których zwyczajowo nie sposób zdobyć w warunkach klasowych.	4 punkty Łąca w doskonały sposób wykorzystują „natychmiastowość” i bogactwo kolorów sieci. Zróżnicowane zasoby dostarczają uczniom wystarczającej ilości znaczących informacji, umożliwiających głębokie procesy myślowe.	

	Początkujący	Rozwinięty	Znakomity	Wynik
Ewaluacja				
Przejrzystość kryteriów ewaluacji	0 punktów Kryteria sukcesu nie są opisane.	3 punkty Kryteria sukcesu są przynajmniej częściowo opisane.	6 punktów Kryteria sukcesu są precyzyjnie sformułowane w formie tabeli. Zawierają wskaźniki jakościowe oraz ilościowe. Instrument ewaluacyjny dokonuje precyzyjnego pomiaru tego, co uczniowie muszą wiedzieć i być w stanie wykonać, by zrealizować zadanie.	
Wynik końcowy				/50

Oryginalną tabelę ewaluacji WebQuestów opracował Bernie Dodge. Niniejsza tabela to wersja 1.03. Modyfikacje: Laura Bellofatto, Nick Bohl, Mike Casey, Marsha Krill i Bernie Dodge. Ostatnie zmiany wprowadzono 19 czerwca 2001 roku.

Literatura

ABC testów osiągnięć szkolnych, red. B. Niemierko, Warszawa 1975.

Anderson L. W., Krathwohl D. R.: A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition. New York 2001.

Brdička B: Role školní knihovny v procesu technologické inovace výuky, http://omicron.felk.cvut.cz/~bobr/papers/IG_Brno05_BB.pdf.

Clark D.: Learning Domains or Bloom's Taxonomy. The Three Types of Learning, <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>.

Czetwertyńska G.: „OK”, czyli o ocenianiu skutecznym i pożytecznym, Warszawa 2005, <http://www.ceo.org.pl/dokument.php?dzial=2033&id=37649>.

Morbitzer J.: *O istotnych celach kształcenia informatycznego*. <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2004/morbitz.pdf>.

Niemierko B.: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa 2002.

Sysło M. M.: Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki. W: *Technologia informacyjna w społeczeństwie wiedzy*. Konferencja naukowo-metodyczna. Katowice, 23 marca 2004 r.

Rozdział 11.

Kompetencje informatyczne nauczyciela pożądane oraz niezbędne w konstruowaniu WebQuestów

Wprowadzenie

Aby spróbować określić kompetencje i standardy przygotowania nauczycieli pragnących pracować metodą WebQuest, należy najpierw przybliżyć znaczenie tych pojęć¹⁹⁸. W literaturze można spotkać różne wykładnie tychże terminów, ale wyda-

¹⁹⁸ M. Zając., W. Zawisza: *Kompetencje i standardy przygotowania nauczycieli prowadzących zajęcia w trybie online*. W: red. J. Migdałek, B. Kędzierska, *Informatyczne Przygotowanie Nauczycieli*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2006.

je się, że najbardziej czytelną jest definicja podana przez O. H. Jenicksa: „kompetencja to zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie”¹⁹⁹. Strykowski zwraca uwagę także na rozumienie kompetencji jako kwalifikacji. Pi-sze, że rozumienie „węższe utożsamia się z umiejętnością i sprawnością, szersze stanowi połączenie wiedzy, opartej na niej umiejętności działania, a także motywacji”²⁰⁰. Z kolei K. Atamańczuk określa standardy kwalifikacyjne jako „ogólnie akceptowalne przez przedstawicieli edukacji oraz różnych dziedzin gospodarki i kultury normy wymagań, opisujące zbiór niezbędnych umiejętności, wiadomości i postaw do wykonania danego zadania...”²⁰¹. Reasumując, można powiedzieć, że standardy to poziomy kompetencji. Warto zauważyć, że w tak dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości i zmieniającej się edukacji trudno mówić o trwałych i niezmiennych kwalifikacjach i standardach nauczyciela współczesnej szkoły, zwłaszcza jeśli dotyczą one obszaru technologii informacyjnej.

Kompetencje nauczycieli na ogół dzieli się na trzy grupy²⁰²:

1. kompetencje merytoryczne, dotyczące nauczanego przedmiotu;
2. kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące warsztatu nauczyciela (zwłaszcza umiejętność stosowania aktywizujących metod i technik nauczania, projektów, pracy grupowej);
3. kompetencje wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów, komunikowania się.

Kompetencje informatyczne związane z projektowaniem i realizacją WebQuestu według tego podziału mieszczą się głównie w drugim obszarze – dydaktyczno-metodycznym. Jednak dotyczą także spraw merytorycznych danego przedmiotu (wszak TI jest wykorzystywana w każdej dziedzinie współczesnej nauki). Odnoszą się też do kwestii wychowawczych (np. prawo autorskie, problemy etyczne związane z rozpowszechnianiem informacji).

W przypadku metody WebQuest to właśnie TIK (technologia informacyjna i komunikacja) jest filarem ogniskującym pracę zespołu pracującego nad projektem, a zatem także nauczyciela, który tę pracę organizuje. W związku z tym można by

¹⁹⁹ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski: Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Wydawnictwo mMPi2, Poznań 2003.

²⁰⁰ W. Strykowski: Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia. W: red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Wydawnictwo mMPi2, Poznań 2004.

²⁰¹ K. Atamańczuk: Standardy kwalifikacji zawodowych. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 5 (148).

²⁰² W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski: Kompetencje nauczyciela..., op. cit.

wyróżnić trzy obszary kompetencji związanych ściśle z kwalifikacjami informatycznymi nauczyciela pracującego metodą WebQuest:

1. Kompetencje związane z technologią informacyjną.
2. Zakres tych kompetencji najpełniej określono w dokumencie Rady ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej. Sprawność w stosowaniu środków informatycznych do realizacji procesu dydaktycznego, samodoskonalenia i poszerzania swojej wiedzy gwarantuje właściwe i optymalne wykorzystanie technologii w procesie edukacji. Bardzo ważnym komponentem tych kompetencji są aspekty etyczne związane z korzystaniem z TIK.
3. Kompetencje związane z przygotowaniem informacyjnym.
4. Te umiejętności pozwalają w sposób świadomy i profesjonalny skorzystać z zasobów informacyjnych, jakie oferuje globalna sieć.
5. Kompetencje medialne.
6. Z kolei ten obszar umiejętności pozwala współczesnemu nauczycielowi wykorzystać w pełni profesjonalnie i świadomie wszystkie dostępne środki medialne, jakie są dostępne przy realizacji WebQuestu. Jednocześnie decyduje o dobrej komunikacji w grupie pracującej nad projektem.

Kompetencje nauczyciela pracującego metodą WebQuest w obszarze technologii informacyjnej i komunikacji (TIK)

Aby określić kompetencje i standardy przygotowania informatycznego nauczyciela, należy rozróżnić uprzednio dwa pojęcia, często zamiennie używane, ale mające różne konotacje. Warto w tym miejscu przypomnieć za M.M. Sysłą, że „Informatyka jest dziedziną wiedzy, zajmującą się tworzeniem nowych produktów informatycznych, takich jak program komputerowy, algorytm, koncepcja komputera, teoria informatyczna. Jest to więc dziedzina specjalistów. Technologia informacyjna (TI) jest związana z posługiwaniem się gotowymi produktami informatycznymi w pracy z informacją, różnorodną i w różnej formie”²⁰³. W takim ujęciu jest oczywiste, że nauczyciela pracującego metodą WebQuest dotyczą kompetencje z obszaru

²⁰³ M. Sysło: Model rozwoju kompetencji informatycznych. W: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Wydawnictwo mMPi2, Poznań 2004.

technologii informacyjnej. Nie sposób nie przypomnieć, że obecnie zwraca się w edukacji dużą uwagę na funkcję komunikacyjną TI. Technologia nie istnieje sama dla siebie, a w społeczeństwie informacji jej podstawowa funkcja to komunikacja – dlatego w literaturze używa się skrótu TIK, aby zwrócić uwagę na tę główną funkcję technologii, także w edukacji. Szczegółowy zestaw kompetencji każdego nauczyciela, bez względu na nauczany przedmiot i formalne kwalifikacje, został zapisany w dokumencie Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki, przygotowanym przez działającą przy MENiS Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej, z sierpnia 2003 roku:

Każdy nauczyciel powinien być przygotowany do posługiwania się technologią informacyjną w pracy własnej oraz w pracy z uczniami. Standard takiego przygotowania obejmuje następujące zagadnienia:

- ⇒ *podstawy posługiwania się pojęciami (terminologią), środkami (sprzętem), narzędziami (oprogramowaniem) i metodami TI;*
- ⇒ *TI jako składnik warsztatu pracy nauczyciela;*
- ⇒ *rola i wykorzystanie TI w dziedzinie nauczanej przez nauczyciela;*
- ⇒ *wykorzystywanie TI jako medium dydaktycznego, odpowiednio do nauczanej dziedziny i etapu kształcenia – planowanie i projektowanie środowiska kształcenia, ewaluacja korzyści i ocenianie osiągnięć uczniów;*
- ⇒ *aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne, związane z dostępem do technologii informacyjnej i korzystaniem z tej technologii²⁰⁴.*

Z pojęciem kompetencji nierozłącznie wiąże się termin umiejętności. Jak już wcześniej nadmieniono za W. Strykowskim, pojęcie umiejętności i sprawności można utożsamiać z kompetencjami w węższym rozumieniu. W literaturze zwraca się uwagę na tzw. umiejętności kluczowe, które są „umiejętnościami informatycznymi o charakterze praktycznym lub praktyczno-intelektualnym”²⁰⁵. Kompetencje te są przedstawiane jako niezbędne do sprawnego funkcjonowania w nowej i zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej. Wydaje się, że lista tych umiejętności jak najbardziej odpowiada tym kompetencjom, w które powinien być wyposażony nauczyciel pracujący metodą WebQuest. I tak do kluczowych można zaliczyć następujące umiejętności:

²⁰⁴ Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki. Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej, sierpień 2003 r., http://www.men.gov.pl/edu_infor/dokumenty/standardy1.php.

²⁰⁵ W. Walat: Podręcznik multimedialny. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

- ⇒ skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach,
- ⇒ pracy w zespole,
- ⇒ samodzielnego podejmowania decyzji,
- ⇒ samokształcenia,
- ⇒ rozwiązywania problemów w sposób twórczy,
- ⇒ posługiwania się komputerem,
- ⇒ korzystania z nowoczesnych środków gromadzenia i przetwarzania informacji²⁰⁶.

Warto też przytoczyć za W. Walatem wykaz kluczowych umiejętności technologii informacyjnej, które, jak podaje autor, dotyczą „zawsze działania w sytuacjach niestereotypowych, a do takich należy praca metodą WebQuest”²⁰⁷. Autor wyróżnia trzy główne bloki funkcjonalne, wymienione poniżej.

1. Wejście, pobieranie informacji:

- ⇒ poszukiwanie źródeł informacji,
- ⇒ ocena wiarygodności informacji,
- ⇒ włączanie nowych informacji do już posiadanego systemu wiedzy.

2. Przetwarzanie, „obróbka” informacji:

- ⇒ określanie celu działania,
- ⇒ dobór metod działania,
- ⇒ selekcja informacji,
- ⇒ sortowanie i klasyfikowanie informacji,
- ⇒ kontrola poprawności działania.

3. Wyjście, emisja informacji:

- ⇒ dobór formy prezentacji wyników,
- ⇒ wykonanie oczekiwanego sprawozdania w zadanej formie,
- ⇒ ocena efektów działania.

Podany wykaz świetnie określa większość umiejętności nauczyciela niezbędnych do poprawnego zaprojektowania i przeprowadzenia działań metodą WebQuest.

²⁰⁶ Tamże.

²⁰⁷ Tamże.

Poniżej przedstawiony jest szczegółowy wykaz postulowanych kompetencji każdego nauczyciela w obszarze TI, jaki został opracowany w 2003 roku przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej działającą przy MENiS. Należy pamiętać, że standardy przygotowania nauczycieli w zakresie TI są tylko pewnym kierunkiem działań, a nie katalogiem bezwzględnie wymaganych umiejętności i kwalifikacji.

1. Podstawy posługiwania się terminologią (pojęciami), sprzętem (środkami), oprogramowaniem (narzędziami) i metodami TI.

Nauczyciel zna podstawy działania komputera i potrafi z niego korzystać wraz z jego wyposażeniem peryferyjnym, medialnym i sieciowym w posługiwaniu się informacją. Ocenia odpowiedniość konfiguracji systemu komputerowego do wykonywanych zadań, potrafi go rozbudować o niezbędne elementy sprzętowe i oprogramowania, dba o bezpieczeństwo i higienę pracy oraz radzi sobie z prostymi usterkami systemu. W szczególności:

- ⇒ Zna i rozumie pojęcia i zasady, leżące u podstaw TI. Posługuje się poprawnie terminologią związaną z TI, w mowie i piśmie oraz w przekazie edukacyjnym. Zna podstawowe trendy w rozwoju technologii informacyjnej.
- ⇒ Zna budowę i funkcje multimedialnego zestawu komputerowego, jego podstawowych elementów i urządzeń peryferyjnych (takich jak: drukarka, skaner, kamera, mikrofon itp.).
- ⇒ Posługuje się multimedialnym zestawem komputerowym i jego oprogramowaniem (systemem operacyjnym, oprogramowaniem użytkowym, oprogramowaniem edukacyjnym) w zakresie swoich potrzeb zawodowych i edukacyjnych potrzeb uczniów.
- ⇒ Łączy się z siecią komputerową: lokalną (w szkole) i internetem. Zna podstawowe usługi internetowe i ich zastosowania edukacyjne. Wykorzystuje sieć w docieraniu do informacji, gromadzeniu danych i informacji oraz porozumiewaniu się.
- ⇒ Rozbudowuje zestaw komputerowy o proste urządzenia peryferyjne, głównie mające przeznaczenie edukacyjne, niezbędne w pracy i prowadzeniu zajęć.
- ⇒ Instaluje oprogramowanie, głównie edukacyjne, z uwzględnieniem swoich potrzeb oraz jego przeznaczenia (w przypadku gdy nie wymaga to znajomości parametrów systemu komputerowego).
- ⇒ Dbą o bezpieczeństwo i higienę pracy przy komputerze – swojej i uczniów; chroni komputer przed wirusami, niewłaściwymi materiałami i niedozwolonymi działaniami.

- ⇒ Radzi sobie w sytuacjach prostych i typowych awarii sprzętu i oprogramowania, zwłaszcza pojawiających się podczas zajęć.
- ⇒ Zna, dostrzega i potrafi przedstawić podstawowe zastosowania TI, w tym z najbliższego otoczenia szkoły: w bibliotece, administracji i w komunikacji między współpracownikami, uczniami i ich rodzicami.

2. Technologia informacyjna jako składnik warsztatu pracy nauczyciela.

Nauczyciel wzbogaca możliwości swojego warsztatu pracy dydaktycznej przez wykorzystanie TI w: opracowywaniu informacji w różnych postaciach, komunikowaniu się i współpracy z innymi nauczycielami, rozwiązywaniu problemów oraz prowadzeniu badań w zakresie dydaktyki swojego przedmiotu. Ciągłe rozwija swoje możliwości w zakresie TI i podejmuje działania w tym kierunku. W szczególności:

- ⇒ Posługuje się, odpowiednio do swoich zawodowych i edukacyjnych potrzeb, podstawowym oprogramowaniem, takim jak: edytor tekstu – do opracowywania dokumentów; edytor graficzny – do opracowywania ilustracji; arkusz kalkulacyjny – do analizy danych, wykonywania zestawień i obliczeń; bazy danych – do gromadzenia i zarządzania danymi.
- ⇒ Przygotowuje materiały i prezentacje multimedialne, wykorzystując zgromadzone i opracowane materiały w wersji elektronicznej.
- ⇒ Wykorzystuje TI w dostępie do różnych źródeł informacji (lokalnych – np. na płytach, i w internecie) oraz w przetwarzaniu i wykorzystywaniu zgromadzonych informacji do swoich zawodowych celów.
- ⇒ Wykorzystuje komunikacyjne możliwości TI (np. pocztę elektroniczną, grupy dyskusyjne) do rozbudowy własnego warsztatu pracy o nowe metody oraz środki, również w kontaktach zawodowych. Komunikuje się za pomocą TI z uczniami i ich rodzicami.
- ⇒ Wykorzystuje komputer i TI w planowaniu i w poszerzaniu swoich możliwości zawodowych, w nauczaniu oraz w różnych formach doskonalenia (stacjonarnego i na odległość).
- ⇒ Stosuje TI przy rozwiązywaniu swoich problemów zawodowych i doskonaleniu metod pracy.

3. Rola i wykorzystanie TI w dziedzinie nauczanej przez nauczyciela.

Nauczyciel zna i przedstawia najważniejsze zastosowania i wykorzystanie TI w swojej specjalności zawodowej, które mogą stanowić motywację dla integrowania TI z nauczaną dziedziną. Jednocześnie korzysta z możliwości TI do wzbogacania swoich umiejętności zawodowych oraz poszerzania obszaru zastosowań TI w swojej dziedzinie. W szczególności:

- ⇒ Zna i potrafi przedstawić najważniejsze zastosowania i osiągnięcia informatyki oraz TI w swojej dziedzinie nauczania.
- ⇒ Korzysta z oprogramowania ogólnego przeznaczenia (takiego jak: edytor tekstu, edytor grafiki, arkusz kalkulacyjny, baza danych, program prezentacyjny, usługi w internecie) w pracach związanych ze swoją dziedziną zawodową, odpowiednio do swoich potrzeb i potrzeb dziedziny.
- ⇒ Korzysta ze specjalistycznego oprogramowania, charakterystycznego dla swojej dziedziny nauczania.
- ⇒ Wykorzystuje TI w dostępie do informacji i do baz danych oraz w gromadzeniu, przetwarzaniu i prezentowaniu informacji, ze szczególnym uwzględnieniem nowych, elektronicznych źródeł informacji ze swojej dziedziny nauczania.
- ⇒ Wykorzystuje TI w komunikacji na tematy zawodowe i ze swojej dziedziny nauczania.
- ⇒ Interesuje się trendami w rozwoju środków i narzędzi TI, przynajmniej w odniesieniu do swojej dziedziny nauczania.

4. Wykorzystanie TI jako medium dydaktycznego w nauczaniu swojej dziedziny.

Nauczyciel jest świadomy możliwości tkwiących w TI do wspomagania i wzbogacania uczenia się i nauczania. Jeśli przynosi to korzyści uczniom, korzysta wraz z nimi z pomocy TI podczas zajęć, odpowiednio do poziomu i zakresu przewidzianego w Podstawie programowej i programie nauczania. Oceń korzyści edukacyjne płynące ze stosowania TI. W szczególności:

- ⇒ Jest świadomy zmian, jakie wnosi do edukacji TI, zarówno w zakresie i sposobach nauczania, jak i roli nauczyciela.
- ⇒ Zna i potrafi przedstawić rolę i zakres uwzględnienia elementów TI w Podstawie programowej kształcenia ogólnego, ze szczególnym uwzględnieniem swojej dziedziny nauczania. Potrafi określić fragmenty realizowanego przez siebie programu nauczania, które są zintegrowane z TI, oraz te, które można skutecznie wspierać za pomocą TI. Opracowuje rozkład materiału i projektuje scenariusze oraz konspekty zajęć, uwzględniające korzystanie z TI.
- ⇒ Potrafi opisać i stosuje ogólne zasady metodyczne posługiwania się TI we wspomaganiu nauczania. W konkretnych przypadkach umie ocenić korzyści edukacyjne ze stosowania TI i jej wpływ na efektywność kształcenia.
- ⇒ W razie potrzeby potrafi określić wymagania dotyczące dodatkowego wyposażenia komputerów, związane ze swoimi potrzebami edukacyjnymi.

- ⇒ Posługuje się typowymi środkami i narzędziami TI w nauczaniu i we wspomaganiu nauczania swojej dziedziny, odpowiednio do zakresu nauczania i poziomu przygotowania oraz zainteresowań uczniów.
- ⇒ Zna dostępne oprogramowanie edukacyjne i inne elektroniczne zasoby edukacyjne, takie jak: gry edukacyjne, strony WWW, listy i grupy dyskusyjne w swojej dziedzinie nauczania i potrafi ocenić ich przydatność dla konkretnych celów. Posługuje się nimi w realizacji określonych celów kształcenia, stosując adekwatne metody nauczania. W razie potrzeby i w zakresie swoich możliwości, stosując TI, modyfikuje i samodzielnie opracowuje pomoce dydaktyczne, także wykorzystujące TI.
- ⇒ Wykorzystuje TI do budowania środowisk aktywnego uczenia się i nauczania, pobudzających i wspomagających kreatywność uczniów.
- ⇒ Poszerza zakres swoich dydaktycznych umiejętności i możliwości, korzystając m.in. ze sprawdzonych przykładów dobrej praktyki w zakresie stosowania TI. Stosuje sprawdzone w praktyce podejścia do nauczania i uczenia się za pomocą TI, takie jak: indywidualizacja, praca grupowa i metoda projektu.
- ⇒ Potrafi wskazać korzyści płynące z posługiwania się TI przez uczniów specjalnej troski i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- ⇒ Znając zalety oraz ograniczenia środków i narzędzi TI (ogólnego przeznaczenia i edukacyjnych), podejmuje możliwie najlepsze decyzje związane z ich miejscem w procesie nauczania i sposobami ich wykorzystania do wzbogacania zakresu kształcenia i wspomagania przekazu edukacyjnego. Ocenia krytycznie narzędzia i metody TI i przygotowuje uczniów do takiego ich odbioru.
- ⇒ Przygotowuje i efektywnie prowadzi zajęcia wspomagane przez TI i wzbogacane tą technologią oraz organizuje posługiwanie się TI przez uczniów w klasie. Przeprowadza ewaluację wpływu TI na osiągnięcia uczniów oraz korzyści edukacyjne płynące z jej stosowania.
- ⇒ Współpracuje z nauczycielami innych przedmiotów i wspólnie z nimi realizuje projekty interdyscyplinarne wspomagane przez TI, zwłaszcza w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych.
- ⇒ Jest świadomy możliwości wpływania TI na działania i funkcjonowanie swoich wychowanków, zwłaszcza w dziedzinie dalszego kształcenia się i życia w społeczeństwie informacyjnym, w społeczeństwie wiedzy.

W ramach swoich możliwości uczestniczy w nauczaniu na odległość i korzysta z usług ciągłego uczenia się, zwłaszcza w zakresie szybko zmieniającej się TI. Uświadamia uczniom m.in. potrzebę uczenia się przez całe życie i stosowania w tym TI oraz rolę kształcenia się pozaszkolnego (alternatywnego, asynchronicznego, np. na odległość).

- ⇒ Doskonali swój warsztat pracy dydaktycznej. Poznaje nowe treści, metody i sposoby wykorzystania TI w kształceniu, bada je, ocenia ich przydatność i ewentualnie adaptuje do potrzeb swoich i swoich uczniów. Wykazuje się znajomością podstawowej literatury dotyczącej TI w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem swojej dziedziny nauczania.

Kompetencje nauczyciela pracującego metodą WebQuest w obszarze informacyjnym

Praca metodą WebQuest wymaga od nauczyciela bycia osobą kompetentną w zakresie poszukiwania, przyswajania i transformowania informacji w wiedzę, strukturyzowania jej, wskazywania uczniom wiarygodnych, wartościowych i przydatnych merytorycznie źródeł informacji. Warto w tym miejscu przytoczyć wykaz standardów opracowanych w 2000 roku w USA przez Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotek (The American Library Association). Katalog ten jest także przydatny dla uczniów realizujących projekty WebQuest²⁰⁸. I tak, wyróżniono pięć filarów kompetencji.

W myśl tych standardów osoba posiadające kompetencje informacyjne jest potrafi:

1. Określić istotę i zakres potrzebnych informacji:

- ⇒ zdefiniować i zwerbalizować potrzebę w zakresie informacji;
- ⇒ zidentyfikować różne typy i formaty potencjalnych źródeł informacji;
- ⇒ oszacować zyski i koszty pozyskania potrzebnej informacji;
- ⇒ zweryfikować istotę i zakres potrzebnych informacji.

²⁰⁸ B. Kędzierska: Kompetencje informacyjne – podstawą funkcjonowania społeczeństwa opartego na wiedzy. W: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2004.

2. Efektywnie pozyskać potrzebną informację:
 - ⇒ wybrać optymalne metody dostępu do pożądanых informacji;
 - ⇒ skonstruować i zaimplementować odpowiednie strategie wyszukiwania;
 - ⇒ dotrzeć do informacji, wykorzystując różnorodne metody zarówno elektroniczne, jak i bezpośrednie;
 - ⇒ dokonać szczegółowej analizy strategii wyszukiwania, jeśli sytuacja tego wymaga;
 - ⇒ wydobyć, zachować i zarządzać informacją i jej źródłami.
3. Ocenить krytycznie informację i jej źródło oraz włączyć wybraną informację do swojej bazy wiedzy i systemu wartości:
 - ⇒ wydobyć główne myśli i wątki z pozyskanej informacji;
 - ⇒ sformułować i zastosować kryteria początkowe dla ewaluacji zarówno informacji, jak i jej źródła;
 - ⇒ podsumować główne wątki, aby skonstruować nowe koncepcje;
 - ⇒ porównać nową wiedzę z wcześniejszą dla określenia związków i zależności;
 - ⇒ określić, czy nowa wiedza wnosi nowe wartości;
 - ⇒ przeanalizować rozumienie i interpretację informacji poprzez dyskusje z pojedynczymi osobami, ekspertami w dziedzinie i/lub osobami dysponującymi doświadczeniem;
 - ⇒ określić, czy początkowe wątpliwości powinny być skorygowane.
4. Zarówno samodzielnie, jak i jako członek grupy wykorzystać efektywnie informację zgodnie z założonym celem:
 - ⇒ wykorzystać nowe i wcześniejsze informacje w planowaniu i opracowywaniu konkretnego zadania;
 - ⇒ analizować proces rozwoju realizowanego zadania;
 - ⇒ przekazać innym informację o uzyskanych efektach.
5. Pozyskiwać i wykorzystywać informację etycznie i zgodnie z prawem, rozumiejąc ekonomiczne, prawne i społeczne uwarunkowania związane z przetwarzaniem informacji:
 - ⇒ rozumieć większość etycznych i społeczno-ekonomicznych uwarunkowań związanych z wykorzystaniem technologii informacyjnych;
 - ⇒ przestrzegać prawa, etykiety oraz instytucjonalnych ustaleń związanych z dostępem do źródeł informacji.

Kompetencje nauczyciela pracującego metodą WebQuest w obszarze medialnym

Praca nauczyciela stosującego w nauczaniu metodę WebQuest wymaga od niego posiadania podstawowego zasobu kompetencji medialnych. Praca metodą projektu wykorzystującego nowoczesne środki techniczno-komunikacyjne stawia przed nim pewne wymagania w obszarze umiejętności medialnych. Kompetencje medialne ściśle wiążą się z komunikacyjnymi, o których wspomniano wcześniej w tym rozdziale przy okazji przytaczania wykazu kompetencji w obszarze TIK. Należy zauważyć, że termin media (mass media) jest pojęciem obejmującym wszystkie środki społecznego komunikowania się: prasę, radio, telewizję, internet, książkę, film, plakat itp. Zatem są to elementy, które zdecydowanie dotyczą metody WebQuest bazującej na poszukiwaniu i strukturyzowaniu informacji z różnych źródeł, nie tylko internetu. Opracowując wykaz tych kompetencji warto oprzeć się na propozycjach podawanych przez W. Strykowskiego, specjalistę od pedagogiki mediów:

- ⇒ Nauczyciel ma pełne rozeznanie w zasobach medialnych wspomagających realizację przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżkę edukacyjną.
- ⇒ Nauczyciel potrafi dokonać analizy i oceny merytorycznej oraz pedagogicznej istniejących zasobów medialnych.
- ⇒ Znając właściwości poszczególnych mediów, potrafi wyznaczyć im odpowiednie zadania w procesie kształcenia i wychowania.
- ⇒ Posiada podstawowe umiejętności obsługi urządzeń medialnych.
- ⇒ Zna podstawowe zasady ergonomii pracy z mediami w warunkach szkolnych²⁰⁹.
- ⇒ Potrafi poprawnie wypowiadać się w języku literackim, występując przed mikrofonem lub kamerą, docenia znaczenie języka dla rozumienia przekazów werbalnych i mowy ciała do właściwej autoprezentacji.
- ⇒ Posiada podstawową wiedzę o warsztacie oraz procesach tworzenia różnych rodzajów i form medialnych, występujących w prasie, radiu, telewizji, filmie, internecie itp. – potrafi czytać i analizować oraz samodzielnie opracowywać różne formy prezentacji graficznych.

²⁰⁹ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski: Kompetencje nauczyciela..., op. cit.

- ⇒ Potrafi analizować i wyciągać wnioski z recenzji komunikatów medialnych oraz opracować własne recenzje.
- ⇒ Potrafi realizować proste komunikaty medialne: fotograficzny, radiowy, filmowy, hipertekstowy i multimedialny.
- ⇒ Potrafi dokonywać prostego montażu materiałów medialnych: fotografii, dźwięku lub filmu, wykorzystując technologie analogowe i cyfrowe.
- ⇒ Potrafi przygotowywać i prowadzić prezentacje multimedialne, łączące materiały tekstowe, obrazowe, dźwiękowe i filmowe odpowiednio do możliwości percepcyjnych odbiorcy oraz wielkości grupy i sali.
- ⇒ Potrafi opracować i publikować w sieci multimedialne strony WWW²¹⁰.

Podsumowanie

W poprzednim podrozdziale przedstawiono wykaz różnorodnych kompetencji poświadczanych w pracy metodą WebQuest. Nie znaczy to, że nauczyciel, który w 100% nie spełnia tych warunków, nie może stosować WebQuestów. Jak już wcześniej powiedziano, kompetencje i standardy są tylko wyznacznikiem pewnego kierunku, w którym powinni podążać nauczyciele, natomiast nie jest to wymóg; brak części podawanych umiejętności nikogo nie dyskwalifikuje. Możemy założyć, że praca metodą WebQuest obliuguje nauczyciela do posiadania niezbędnego minimum kwalifikacji informatycznych, takich jak:

- ⇒ sprawne posługiwanie się komputerowym zestawem multimedialnym z jego peryferiami;
- ⇒ umiejętność wyszukiwania informacji w internecie i elektronicznych bazach danych oraz pozyskiwania jej;
- ⇒ umiejętność obsługi zaawansowanego edytora tekstu (np. MS Word);
- ⇒ umiejętność obsługi w zakresie podstawowym programu do tworzenia stron WWW typu WYSIWYG (ang. What You See Is What You Get, co znaczy dosłownie „To, co widzisz, jest tym, co otrzymasz”), inaczej zwanego graficznym (np. MS FrontPage);
- ⇒ umiejętność tworzenia multimedialnych prezentacji (np. w programie MS PowerPoint).

²¹⁰ W. Strykowski Kompetencje medialne..., op. cit.

Literatura

Atamańczuk K.: Standardy kwalifikacji zawodowych. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 5 (148).

Kędzierska B.: Kompetencje informacyjne – podstawą funkcjonowania społeczeństwa opartego na wiedzy. W: Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2004.

Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki. Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej, sierpień 2003 r., http://www.men.gov.pl/edu_infor/dokumenty/standardy1.php.

Strykowski W.: *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*. W: red. Strykowski W., Skrzydlewski W., *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Wydawnictwo mMPi2, Poznań 2004.

Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J.: Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Wydawnictwo mMPi2, Poznań 2003.

Walat W.: Podręcznik multimedialny. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

Zając M., Zawisza W.: Kompetencje i standardy przygotowania nauczycieli prowadzących zajęcia w trybie online. W: red. Migdałek J. Kędzierska B., *Informatyczne Przygotowanie Nauczycieli*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2006.

Rozdział 12.

Podstawy tworzenia stron WWW w programie FrontPage

Dobry WebQuest musi mieć atrakcyjną formę. Dzięki narzędziom technologii informacyjnej można w łatwy i wygodny sposób nadać ciekawy wygląd naszemu dokumentowi.

Użytkownicy komputerów mają do dyspozycji szeroki wachlarz programów, które ułatwiają tworzenie stron internetowych. Większość tych narzędzi nie wymaga specjalistycznej wiedzy z zakresu tworzenia kodu HTML lub języków programowania wykorzystywanych przy tworzeniu skryptów.

HTML (HyperText Markup Language – hipertekstowy język znaczników) to język składający się ze znaczników (ang. tags) stosowany do pisania stron WWW (World Wide Web). Jego pierwszą wersję opracował Tim Berners-Lee w 1981 roku. Pierwotnie język ten składał się z kilkunastu znaczników umożliwiających wyświetlanie tekstu wraz z odsyłaczami do innych tekstów. Rewolucyjność pomysłu polegała na tym, że użytkownik posługujący się odsyłaczem, aby przejść do innego, interesującego go tekstu nie musiał w ogóle wiedzieć, gdzie fizycznie on się znajduje.

Ustanawianiem standardów pisania i przesyłu stron WWW zajmuje się obecnie organizacja o nazwie World Wide Web Consortium (w skrócie W3C).

Jednym z bardziej zaawansowanych narzędzi do projektowania stron internetowych jest program FrontPage firmy Microsoft. Był przez długi czas jednym z ele-

mentów pakietu Microsoft Office. Obecnie wchodzi w skład systemu aplikacji Office System i jest sprzedawany oddzielnie. Przedstawione w tym rozdziale ćwiczenia zostały przygotowane w programie FrontPage 2003. Zbliżone efekty można uzyskać w starszych wersjach FrontPage'a, jak również w innych programach, różnych firm, do tworzenia stron internetowych.

Poszczególne ćwiczenia prowadzą użytkownika krok po kroku przez podstawowe operacje wykonywane w programie FrontPage w trakcie projektowania strony internetowej. Efektem końcowym ćwiczeń jest prosty WebQuest. Poznanie kolejnych etapów tworzenia strony WWW pozwoli użytkownikowi przygotowywać nie tylko WebQuesty, ale również dowolne strony internetowe.

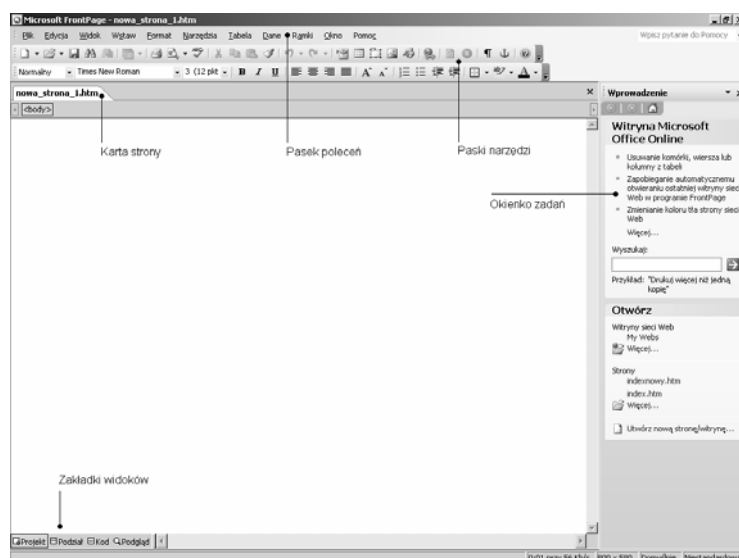
Ćwiczenie 1. Tworzenie nowej strony internetowej

Treścią ćwiczenia jest utworzenie nowej strony internetowej. W tworzonym dokumencie zdefiniowane zostaną odpowiednie właściwości strony.

Po uruchomieniu programu FrontPage na ekranie powinna pojawić się nowa, pusta strona. Jeżeli tak się nie stało, należy z menu Plik wybrać pozycję Nowa, a następnie pozycję Nowa strona. Na rysunku przedstawiono standardowe okno programu Microsoft FrontPage.

Rysunek 12.1.

*Okno programu
FrontPage*



Z nowego, pustego dokumentu stworzymy załączek WebQuestu. W kolejnych ćwiczeniach czytelnik pozna krok po kroku cały proces tworzenia strony WWW.

Strona WWW posiada zestaw znaczników, które umożliwiają wyświetlenie jej zawartości, nie są one widoczne bezpośrednio w oknie edycji graficznej programu

FrontPage. Wartości znaczników opisujących właściwości strony można ustawić w oknie Właściwości strony, dostępnym po wybraniu polecenia Plik | Właściwości.

Rysunek 12.2.

*Właściwości strony,
karta Ogólne*

The image shows the 'Właściwości strony' (Page Properties) dialog box in Microsoft FrontPage. The 'Ogólne' (General) tab is selected. The fields are filled with the following information:

- Lokalizacja: unsaved:///nowa_strona_1.htm
- Tytuł: WebQuest Apostoł Północy
- Opis strony: WebQuest dla uczniów klasy III Gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych
- Słowa kluczowe: webquest, święty Jacek, św. Jacek, gimnazjum, liceum
- Lokalizacja podstawowa: (empty)
- Domyślna ramka docelowa: (empty)

The 'Podkład dźwiękowy' (Background sound) section has a 'Lokalizacja' field and a 'Przeglądaj...' button. The 'Pętla' (Repeat) section has a dropdown set to '0' and a checked checkbox for 'Nieskończona' (Infinite). 'OK' and 'Anuluj' buttons are at the bottom right.

W nowo otwartym oknie możemy określić wszystkie właściwości naszej strony za pomocą poszczególnych zakładek.

Na karcie Ogólne należy wprowadzić tytuł strony, jej opis oraz w miarę możliwości wpisać słowa kluczowe, które najlepiej określą zawartość tworzonej strony WWW. W dolnej części okna można wybrać dźwięk (utwór muzyczny), jaki będzie odtwarzany w trakcie przeglądania strony.

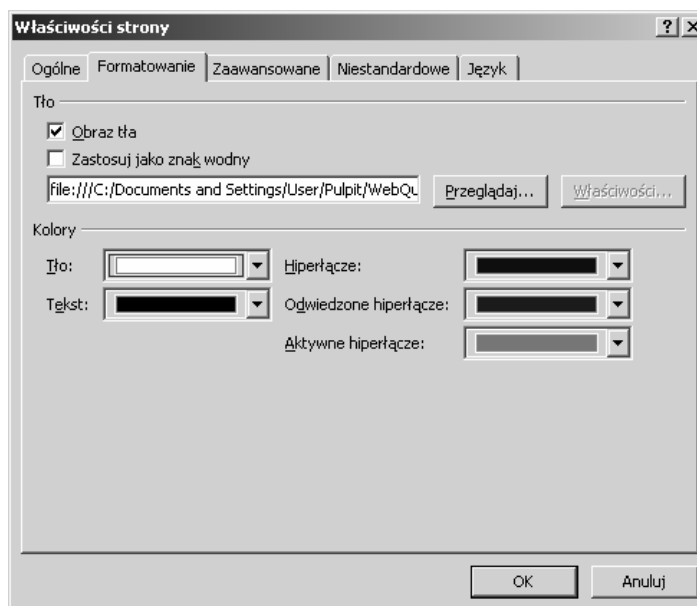
W następnej zakładce, o nazwie Tło, znajdują się opcje związane z wyglądem naszej strony. Jeżeli za tło ma posłużyć obrazek, należy zaznaczyć odpowiednią opcję i wybrać obraz.

Aby wykorzystać grafiki do tworzenia strony WWW, należy zgromadzić wszystkie potrzebne obrazy w jednym miejscu, na przykład w folderze, w którym zapisana zostanie ostatecznie utworzona strona WWW. W tym ćwiczeniu będzie to folder WebQuest, umieszczony na pulpicie.

Opcje kolorów można zdefiniować dowolnie, pamiętając jednak o zachowaniu umiaru w doborze barw.

Rysunek 12.3.

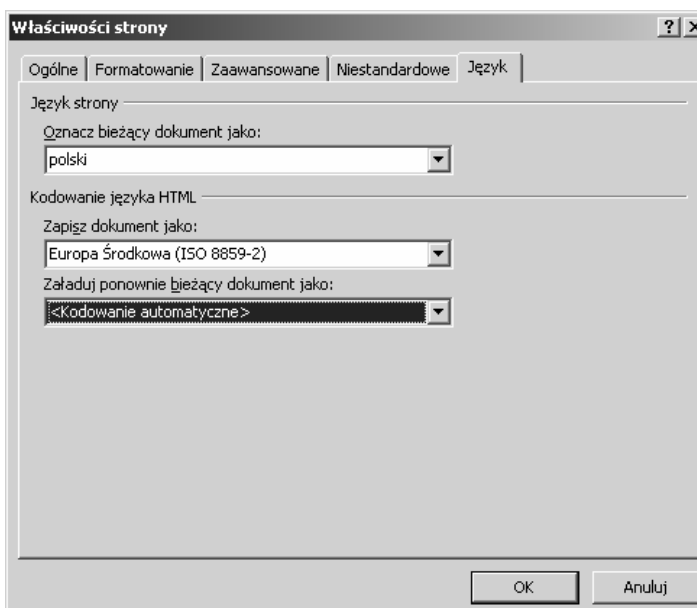
Właściwości strony
– zakładka *Formatowanie*, sekcja *Tło*



Bardzo ważna jest zakładka Język. Polskie znaki będą poprawnie wyświetlane na stronie tylko po wybraniu odpowiedniego języka oraz strony kodowej. Polska Norma przewiduje kodowanie oznaczone jako ISO 8859-2 i taką wartość powinniśmy ustawić w polu Zapisz dokument jako.

Rysunek 12.4.

Właściwości strony
– zakładka *Język*

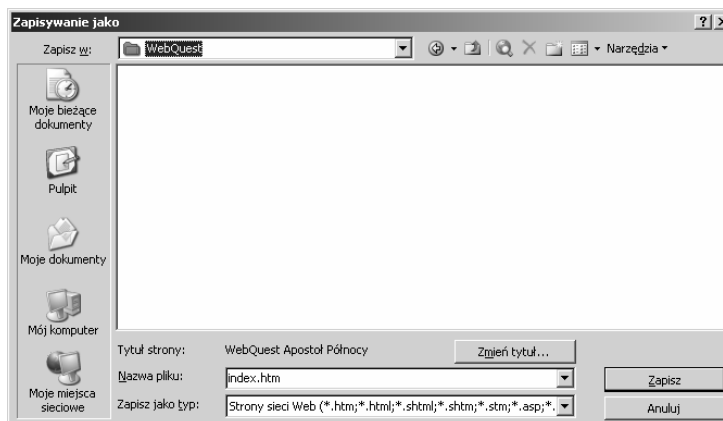


Przejrzyj ponownie wszystkie opisane zakładki i wpisz lub wybierz odpowiednie opcje. Posłuż się rysunkami przedstawiającymi widoki poszczególnych okien właściwości strony. Po dokonaniu zmian zatwierdź je, klikając OK.

Zapisz dokument w nowo utworzonym przez siebie folderze WebQuest (na pulpicie), pod nazwą index.htm.

Rysunek 12.5.

Zapisywanie strony



Zapisując dokument, zwróć uwagę na nazwę zaproponowaną przez program. W polu Nazwa pliku powinien pojawić się wpis: index.htm. Jest to standardowa nazwa dla strony głównej witryny internetowej. Nie zmieniaj jej.

Właściwości strony możesz zmienić w dowolnym momencie pracy z dokumentem. Jeżeli więc nie masz na przykład przygotowanego rysunku tła, możesz ustawić ten element później.

Ćwiczenie 2. Wprowadzanie tekstu, formatowanie czcionki i akapitów

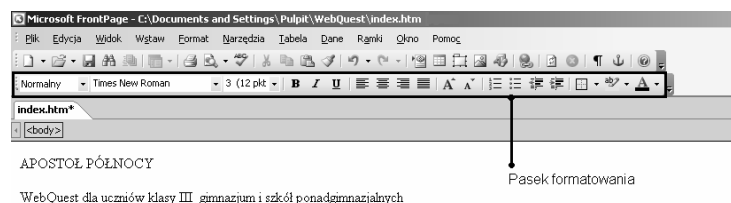
Dużą zaletą programu FrontPage jest to, że twórca strony nie musi znać kodu HTML. Wpisywanie oraz formatowanie tekstu przebiega tak samo jak w zwykłym edytorze tekstu. Można więc zaznaczać, kopiować, wklejać i formatować tekst za pomocą technik poznanych w edytorze tekstu.

Tekst wpisujemy do tworzonej strony za pomocą klawiatury lub wprowadzamy poprzez wklejenie za pomocą schowka systemowego.

1. Wpisz na stronie WWW tekst: *APOSTOŁ PÓŁNOCY*, naciśnij Enter i wpisz: *WebQuest dla uczniów klasy III gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*.
2. Wykorzystując pasek narzędzi Formatowanie, zmień wygląd wprowadzonego tekstu. Sprawdź działanie poszczególnych przycisków, pamiętając o zaznaczeniu fragmentu, który ma zostać sformatowany.

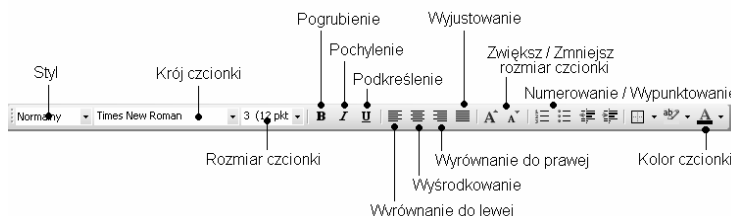
Rysunek 12.6.

Pasek
formatowania



Rysunek 12.7.

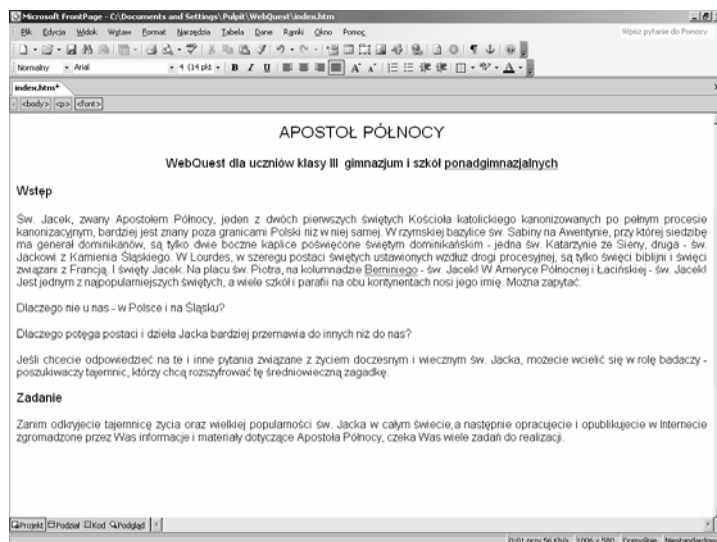
Wybrane przyciski
na pasku formato-
wania



3. Wprowadź dalszą część tekstu i ostatecznie sformatuj dokument w podobny sposób, jak przedstawiono na rysunku.

Rysunek 12.8.

Formatowanie
dokumentu



4. Zapisz zmiany w dokumencie. Nie zmieniaj nazwy, gdyż prawie wszystkie ćwiczenia wykonamy w tworzonym dokumencie index.htm.

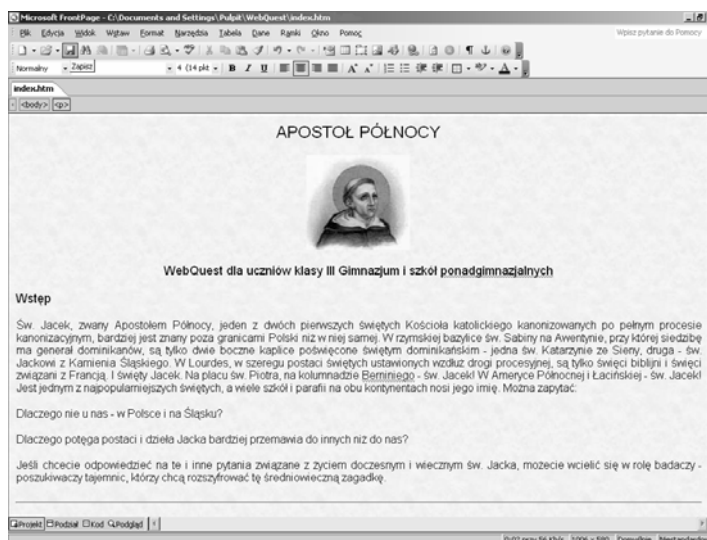
Ćwiczenie 3. Wstawianie rysunków do strony WWW

Treścią ćwiczenia jest wstawienie obrazów do tworzonej strony internetowej. Obrazy powinny wcześniej zostać zgromadzone w jednym folderze. Dzięki temu łatwiej i szybciej będzie można wykonać ćwiczenie.

5. Wstaw linię poziomą. Ustaw kursor na początku akapitu o treści *Zadanie*, bezpośrednio przed literką *Z* (po jej lewej stronie).
6. Wybierz polecenie Wstaw | Linia pozioma.
7. Wstaw obraz. Będzie to plik sw_jacek.jpg, który został umieszczony w folderze WebQuest na pulpicie.
8. Ustaw kursor na początku drugiego wiersza, bezpośrednio przed literką *W* w tekście: *WebQuest dla uczniów klasy III gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*.
9. Wybierz polecenie Wstaw | Obraz | Z pliku, a następnie wskaż odpowiedni plik.
Po wstawieniu obrazka naciśnij Enter, aby rozdzielić wiersze w dokumencie.
10. Ustaw tło dla strony. Wybierz Plik | Właściwości i zakładkę Formatowanie. Zaznacz opcję Obraz tła, a następnie wybierz obraz, posługując się przyciskiem Przeglądaj.
11. Porównaj otrzymany efekt z rysunkiem i zapisz dokument.

Rysunek 12.9.

Przygotowany dokument



Ćwiczenie 4. Dodawanie hiperłączy

Rozbudowane strony WWW posiadają różnego rodzaju odsyłacze, np. do innych podstron, plików umieszczonych w różnych katalogach, adresów e-mail lub innych miejsc w tym samym dokumencie. Odsyłacze te noszą nazwę hiperłączy, w skrócie: łączy. Hiperłączem może być tekst lub element graficzny. Microsoft FrontPage wyposażony jest w narzędzia do tworzenia każdego rodzaju połączeń w prosty sposób. Zajmiemy się nimi w tym ćwiczeniu.

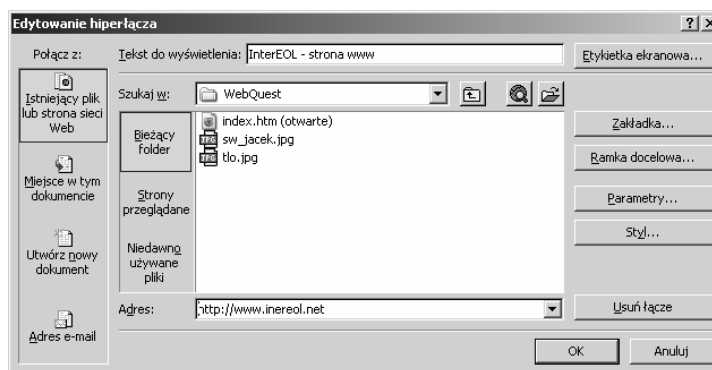
W witrynie internetowej poszczególne strony muszą być ze sobą połączone. Jest to możliwe dzięki hiperłączom. FrontPage umożliwia tworzenie hiperłączy do:

- innej strony tej samej witryny,
- pliku znajdującego się na dysku,
- pliku w internecie (strony w internecie),
- poczty elektronicznej,
- nowej strony.

1. Wstawiamy odnośnik do strony WWW projektu InterEOL. Ustaw kursor przed tekstem: *Wstęp*, naciśnij Enter i przejdź w górę, do nowego pustego wiersza.
2. Wprowadź z klawiatury tekst: *InterEOL – strona WWW, e-mail: info@intereol.net*. Wyśrodkuj wpisany tekst.
3. Zaznacz fragment *InterEOL – strona WWW*, a następnie wybierz Wstaw | Hiperłączy.

Rysunek 12.10.

Tworzenie hiperłącza do strony WWW



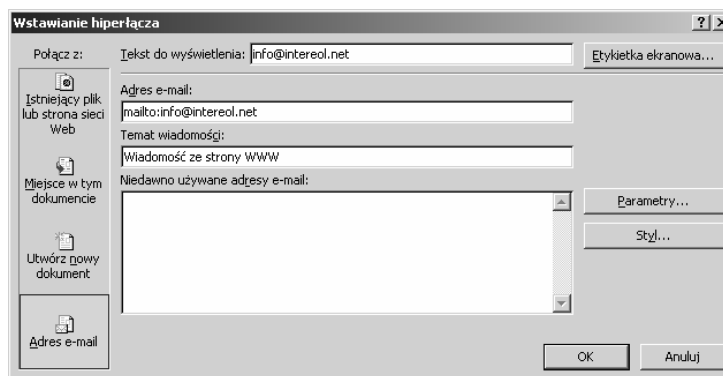
4. Wprowadź w polu Adres tekst *http://www.intereol.net*, a następnie potwierdź, klikając OK.

Aby utworzyć hiperłączy do dokumentu lokalnego, na przykład innej strony WWW, obrazka czy dokumentu pakietu Office, wskazujemy plik w oknie edytowania hiperłącza, mając zaznaczoną pozycję Bieżący folder. Warto wszystkie „przyłączone” dokumenty umieścić w jednym miejscu – najlepszy jest do tego bieżący folder, w którym tworzy się stronę.

5. Utworzymy teraz hiperłączy do adresu poczty elektronicznej. Zaznacz adres e-mail *info@intereol.net*, a następnie wybierz Wstaw | Hiperłączy.

Rysunek 12.11.

Tworzenie hiperłącza do adresu poczty elektronicznej



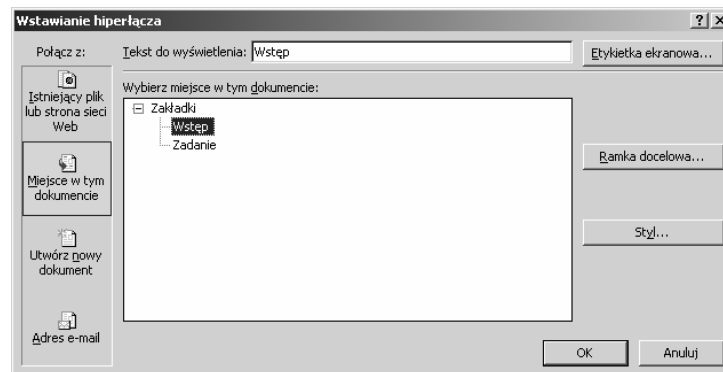
6. Wypełnij poszczególne pola zgodnie z rysunkiem. Zakończ, klikając OK.

Aby ułatwić nawigację na stronie, dodajmy hiperłącza odwołujące się do jej fragmentów. Dzięki temu będzie można szybko przejść do kolejnego fragmentu WebQuestu. Utworzenie hiperłącza do miejsca w bieżącym dokumencie musi być poprzedzone zdefiniowaniem zakładki.

7. Zaznacz akapit ze słowem *Wstęp*. Oznacz fragment tekstu jako zakładkę, wybierając polecenie Wstaw | Zakładka.
8. Zaznacz akapit *Zadanie* i oznacz jako zakładkę.
9. Wstaw nowy wiersz powyżej akapitu *Wstęp*. Wpisz tekst *Wstęp | Zadanie*.
10. Zaznacz napisane przed chwilą słowo *Wstęp*. Wybierz polecenie Wstaw | Hiperłącze, a następnie wskaż, że tworzysz połączenie do miejsca w tym dokumencie.

Rysunek 12.12.

Tworzenie hiperłącza do miejsca w bieżącym dokumencie



11. Wybierz *Wstęp* na liście zakładek i potwierdź, klikając OK.
12. Powtórz czynności dla tekstu *Zadanie*.

Utworzone hiperłącza nie tylko uatrakcyjniły stronę, ale przede wszystkim usprawniły nawigację na niej.

Ćwiczenie 5. Tworzenie tabel

Tabele na stronach WWW nie tylko organizują treści, ale wykorzystywane są także do rozmieszczania rysunków lub innych obiektów na stronie. W ćwiczeniu tym przedstawiony zostanie proces tworzenia prostej tabelki.

1. Przejdź na koniec swojego dokumentu. Naciskając klawisz Enter, utwórz nowy wiersz. Wprowadź tekst *Skala ocen*, naciśnij Enter.
2. Wstaw tabelę poleceniem Tabela | Wstaw | Tabela. W oknie wprowadź następujące ustawienia:
 - ⇒ w polu Wiersze ustaw 7,
 - ⇒ Wyrównanie ustaw na Do osi,
 - ⇒ zaznacz opcję W pikselach dla określenia szerokości i wprowadź wartość 300 pikseli,
3. Kliknij OK.

Na rysunku widoczne jest okno Wstawianie tabeli z wprowadzonymi wartościami.

Rysunek 12.13.

Wstawianie tabeli

4. Do wstawionej tabeli wprowadź teksty zgodnie z rysunkiem.

Rysunek 12.14.

Wypełniona tabela

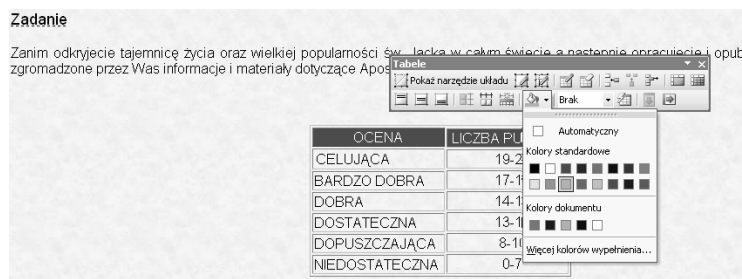
Skala ocen

OCENA	LICZBA PUNKTÓW
CELUJĄCA	19-20
BARDZO DOBRA	17-18
DOBRA	14-16
DOSTATECZNA	13-11
DOPUSZCZAJĄCA	8-10
NIEDOSTATECZNA	0-7

5. Zaznacz pierwszy wiersz tabeli. W tym celu kliknij wyraz *Ocena* i trzymając wciśnięty lewy klawisz myszy, przesunij jej wskaźnik do fragmentu *Liczba punktów*. Wyśrodkuj zaznaczony fragment.
6. Zaznacz drugą kolumnę tabeli. W tym celu kliknij tekst *Ilość punktów* i trzymając wciśnięty lewy klawisz myszy, przesunij jej wskaźnik do ostatniej wartości: *0-7*. Wyśrodkuj zaznaczony fragment.
7. Pracując z tabelami, warto włączyć pasek narzędzi Tabela. W tym celu wybierz polecenie Widok | Paski narzędzi | Tabele.
8. Ponownie zaznacz pierwszy wiersz tabeli, jak w punkcie 4. Odszukaj na pasku narzędzi Tabele przycisk Kolor wypełnienia i wybierz dowolną barwę.

Rysunek 12.15.

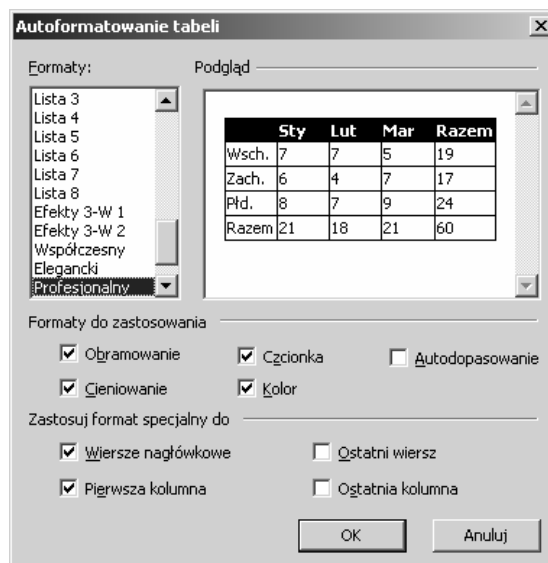
Pasek Tabele z rozwiniętym przyciskiem koloru wypełnienia



9. Zmień wygląd tabeli. Posłuż się w tym celu poleceniem Tabela | Autoformatowanie tabeli. Po wyświetleniu okna Autoformatowanie tabeli wybierz dowolny styl tabeli. Powtórz operację dla różnych stylów. Na koniec wybierz i zatwierdź styl Profesjonalny.

Rysunek 12.16.

Autoformatowanie tabeli

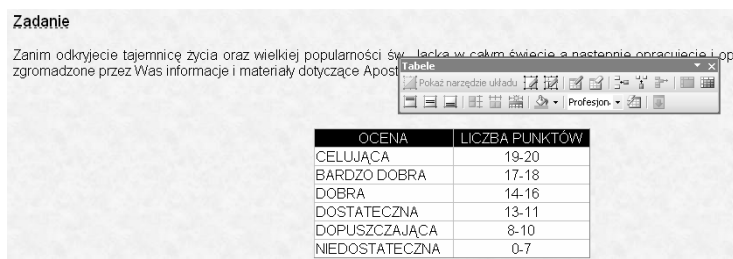


Wynikiem autoformatowania będzie tabela z widocznymi krawędziami obramowania w postaci podwójnych linii. Zmień obramowanie, ustawiając tylko pojedynczą linię.

10. Wybierz polecenie Tabela | Właściwości tabeli | Tabela. Odszukaj w oknie sekcję Obramowanie i zaznacz opcję Zwiń obramowanie tabeli. Po zatwierdzeniu przyciskiem OK tabela powinna wyglądać podobnie do tej na rysunku 17.

Rysunek 12.17.

Tabela po zakończeniu formatowania



11. Zapisz zmiany w dokumencie.

Praca z tabelami może czasami sprawiać kłopoty. Warto w ramach ćwiczeń wykonać kilka tabel, aby opanować ich tworzenie. W kolejnym ćwiczeniu, Wybrane przykłady zastosowań programu FrontPage, przedstawiłem kilka rozwiązań pozwalających na uatrakcyjnienie witryn internetowych z wykorzystaniem tabel.

Ćwiczenie 6. Wybrane przykłady zastosowań programu FrontPage

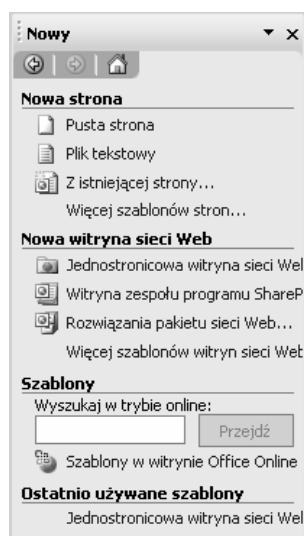
Treścią ćwiczenia jest stworzenie w programie FrontPage galerii fotografii oraz połączenie stron WWW ze sobą za pomocą hiperłączy. W ćwiczeniu wykorzystane zostaną kreatory oraz hiperłącza.

W poprzednich ćwiczeniach pracowaliśmy z pojedynczą stroną WWW. Aby w pełni wykorzystać możliwości programu FrontPage, utworzymy z naszej strony witrynę sieci WWW. Najprościej jest określić witrynę jako grupę pojedynczych stron WWW oraz innych obiektów połączonych w jedną całość za pomocą hiperłączy.

1. Otwórz plik index.htm i wybierz polecenie Plik | Nowy. W okienku zadań wskaż Jednostronicowa witryna sieci Web.

Rysunek 12.18.

Okienko zadań

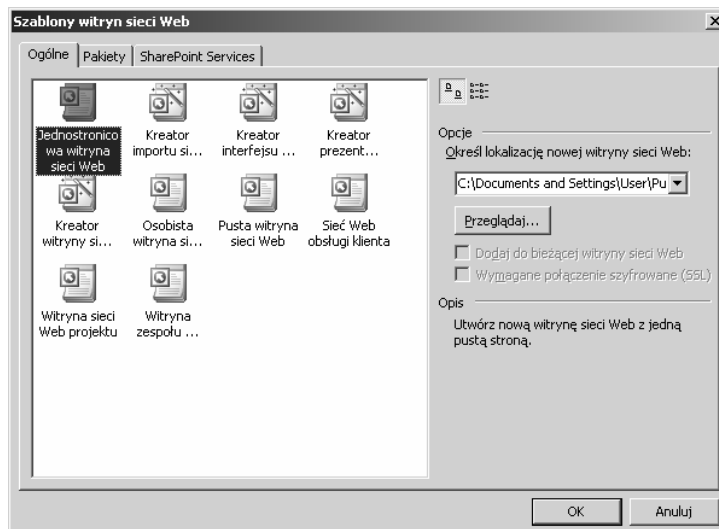


W oknie wyboru szablonu wskaż ponownie Jednostronicowa witryna sieci Web. Następnie określ lokalizację swojej witryny. W naszym ćwiczeniu będzie to folder WebQuest, zawierający plik index.htm wraz z obrazami wykorzystywanymi w poprzednich ćwiczeniach. Po zatwierdzeniu pojawi się nowy widok witryny w programie FrontPage.

W trakcie tworzenia nowej witryny może pojawić się propozycja zastąpienia istniejącego pliku index.htm nowym, pustym dokumentem. Aby nie utracić utworzonego wcześniej dokumentu, wybierz odpowiedź Nie.

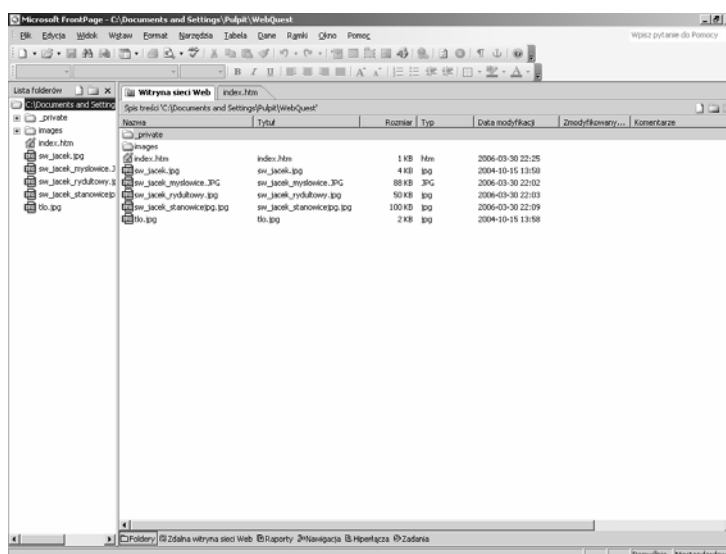
Rysunek 12.19.

*Wybór szablonu
witryny sieci WWW*



Rysunek 12.20.

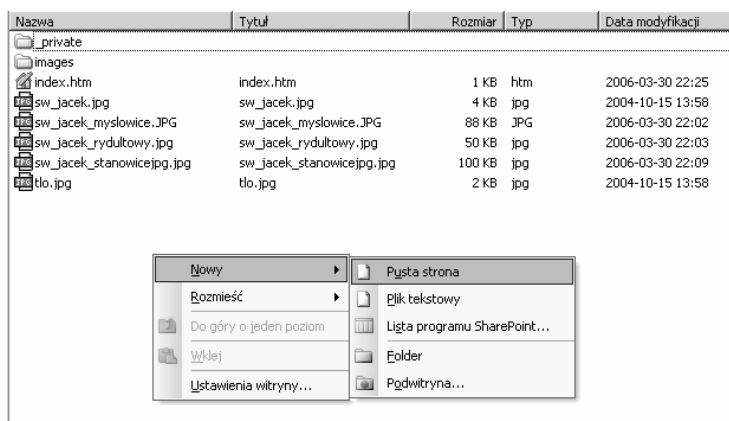
*Widok przygotowa-
nej witryny sieci
WWW*



2. Dodaj teraz nową stronę (galeria.htm) do witryny. Aby to zrobić, skorzystaj z prawego klawisza myszy: kliknij na pustym obszarze spisu treści i wybierz polecenie Nowy | Pusta strona.

Rysunek 12.21.

Dodawanie nowej strony do witryny



3. Podaj nazwę nowej strony: galeria.htm. Możesz także zmienić jej tytuł. Aby przejść do zmiany tytułu strony, naciśnij klawisz Tab, będąc w trybie zmiany nazwy pliku.
4. Kliknij dwukrotnie ikonę nowej strony galeria.htm, aby otworzyć dokument do edycji. Wpisz nagłówek strony: *Galeria fotografii*, sformatuj dowolnie czcionkę i nadaj wyrównanie, po czym naciśnij Enter, aby przejść do nowego wiersza.
5. W pustym wierszu wybierz polecenie Wstaw | Składnik sieci Web. W oknie Wstawianie składnika sieci Web wybierz Galeria fotografii. Dwukrotnie kliknij wybraną opcję układu galerii.

Rysunek 12.22.

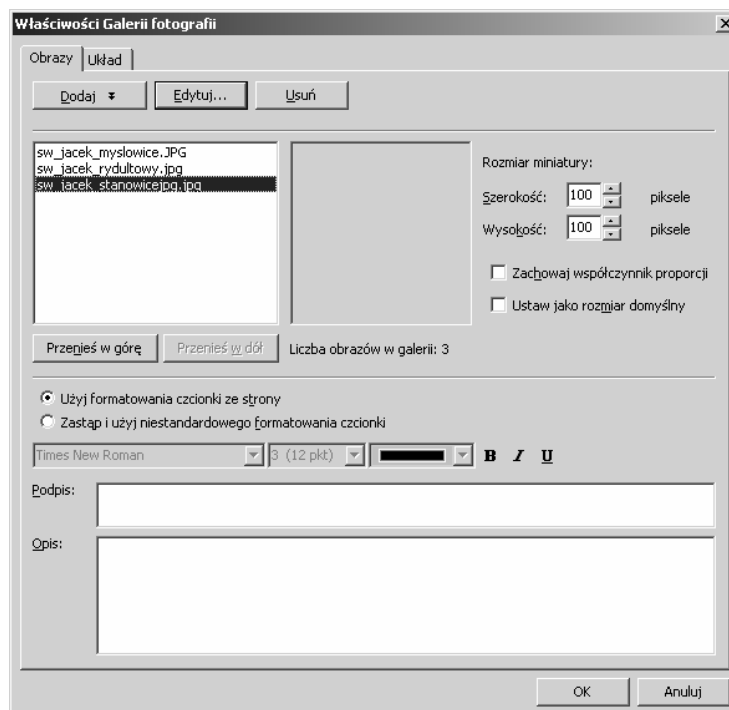
Dodawanie nowej strony do witryny



6. W oknie właściwości wybierz fotografie do galerii za pomocą przycisku Dodaj. Przypominam, że warto wszystkie pliki zgromadzić w jednym miejscu. Po wybraniu fotografii potwierdź utworzenie galerii przyciskiem OK.

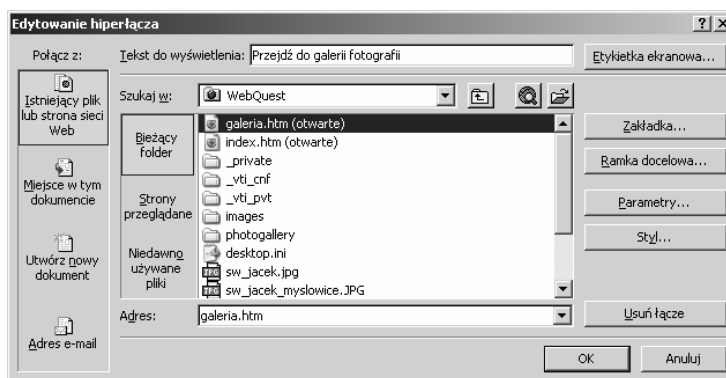
Rysunek 12.23.

Właściwości galerii fotografii



7. Galeria jest gotowa. Program automatycznie utworzył miniatury, po których kliknięciu pojawia się powiększenie fotografii.
8. Połącz teraz dokument index.htm z nowo utworzoną galerią, czyli z plikiem galeria.htm. Robi się to poprzez utworzenie hiperłącza na stronie głównej (index.htm). W jej treści wpisz tekst *Przejdź do galerii fotografii*. Zaznacz napisany tekst i utwórz z niego hiperłącze poleceniem Wstaw | Hiperłącze.
9. W oknie Edytowanie hiperłącza wybierz polecenie Bieżący folder i wskaż plik galeria.htm. Potwierdź utworzenie hiperłącza, klikając przycisk OK.
10. Dodaj teraz do strony galeria.htm możliwość powrotu do strony głównej. Najprościej zrobić to poprzez wpisanie tekstu i utworzenie z niego hiperłącza do strony index.htm. Operację można wykonać analogicznie jak w punkcie 9. bieżącego ćwiczenia.

Rysunek 12.24.

*Właściwości galerii
fotografii*

W programie FrontPage istnieje bardzo wygodny sposób tworzenia pasków nawigacyjnych. Używa się do tego polecenia **Wstaw | Nawigacja**. Operacja ta może zastąpić „ręczne” tworzenie hiperłączy, które wykonaliśmy w ćwiczeniu 4.

Ćwiczenie 7. Publikowanie utworzonych stron internetowych

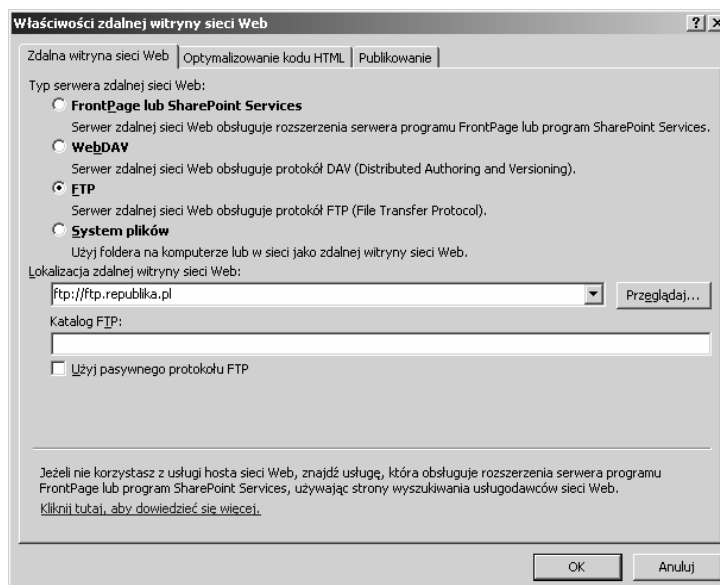
Mając przygotowaną stronę WWW, musimy ją umieścić w internecie, tak aby inni użytkownicy mogli ją zobaczyć. Ćwiczenie przedstawia przykładowy proces publikowania witryny internetowej na bezpłatnym serwerze w serwisie Republika WWW (<http://republika.onet.pl>), wchodzącym w skład portalu Onet.pl.

Ćwiczenie to można wykonać, dysponując dowolnym serwerem FTP. Aby je wykonać, użytkownik musi posiadać na serwerze konto do umieszczenia strony WWW w dowolnym serwisie internetowym oraz znać adres serwera FTP, nazwę użytkownika i hasło.

1. Upewnij się, że utworzona w poprzednim ćwiczeniu witryna jest zapisana na dysku. Rozpocznij jej publikację poleceniem **Plik | Publikuj witrynę**.
2. W oknie **Właściwości zdalnej witryny sieci Web** zaznacz opcję **FTP**, a następnie wprowadź adres serwera FTP. W przypadku serwisu Republika WWW jest to adres <ftp://ftp.republika.pl>. Zatwierdź parametry, klikając przycisk **OK**.
3. Po pojawieniu się okienka wpisz nazwę użytkownika oraz hasło.
4. Po nawiązaniu połączenia wskaż pliki, które masz zamiar opublikować na serwerze. Jeżeli publikujesz całą witrynę, nie zaznaczaj niczego.
5. Upewnij się, że zaznaczona jest opcja **Z lokalnej do zdalnej**, i rozpocznij publikację witryny, klikając przycisk **Publikuj witrynę sieci Web**.

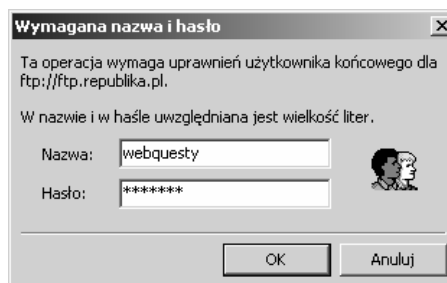
Rysunek 12.25.

*Publikacja witryny
WWW w internecie*



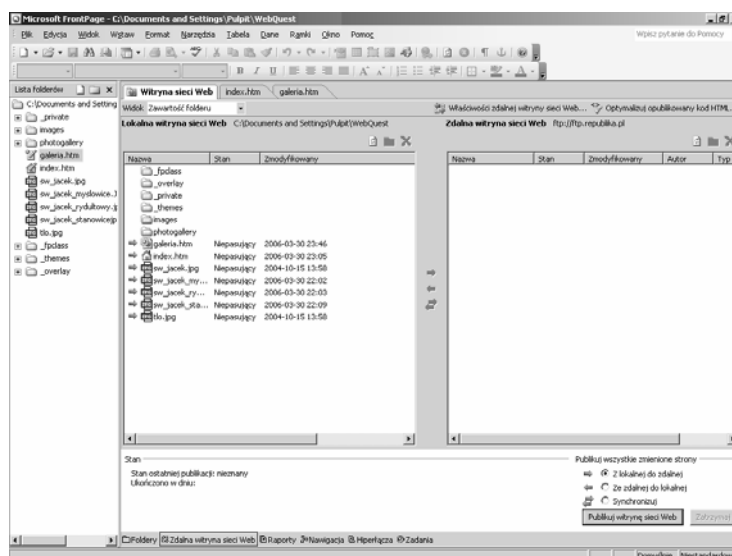
Rysunek 12.26.

*Okienko logowania
do serwera FTP*



Rysunek 12.27.

*Publikacja witryny
WWW w internecie*



6. Na ekranie będziesz mógł obserwować postęp czynności. Po zakończeniu przesyłania plików obejrzyj efekt pracy. W tym celu uruchom przeglądarkę internetową i wpisz adres swojej strony WWW, w naszym ćwiczeniu jest to:
<http://www.republika.pl/webquesty>.

Literatura

Danowski B.: FrontPage 2002/XP PL. Ćwiczenia praktyczne. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2002.

Hester N.: Po prostu FrontPage 2003 PL. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2005.

Wimmer P.: FrontPage 2003 PL. Nie tylko dla webmasterów. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2004.

Rozdział 13.

Prawne aspekty użytkowania oprogramowania

Nowo zakupiony komputer ma zazwyczaj preinstalowany system operacyjny. O legalności Windows XP świadczy posiadanie certyfikatu autentyczności (nalepki na obudowie komputera), oryginalnej płyty instalacyjnej z hologramem (niekiedy płyty recovery) oraz dokumentacji.

Korzystanie z programów, które nie są składnikami systemu, jest możliwe po ich zakupie w sklepach, także internetowych, po pobraniu z internetu lub z płyt CD dołączonych do czasopism.

Jednak nie wszyscy wiedzą, kto i kiedy ma prawo do korzystania z programu pobranego z internetu; w jakich sytuacjach kopiowanie programów jest legalne; do czego masz prawo, gdy kupujesz program z Academic Licence. Aby odpowiedzieć na powyższe wątpliwości, należy poznać pojęcia związane z rodzajami licencji:

- ⇒ *Abandonware* (oprogramowanie porzucone) to oprogramowanie, którego twórca już go nie sprzedaje i nie zapewnia dla niego obsługi. Często jest to oprogramowanie firm, które przestały istnieć, lub takie, których twórcom nie zależy na ochronie praw autorskich, ale ze względu na czas ich powstania podlegają tej ochronie. Dlatego używanie i rozpowszechnianie abandonware jest uważane za nielegalne.

- ⇒ *Adware* (oprogramowanie reklamowe) – oprogramowanie dostępne za darmo, w zamian za konieczność oglądania reklam podczas korzystania z niego. Przykłady programów *adware* to Opera czy Gadu-Gadu. Jego autorzy czasami umożliwiają pozbycie się reklam poprzez zakupienie pełnej wersji. Niektóre programy *adware* zawierają kody szpiegowskie pozwalające autorom na zbieranie informacji o użytkownikach. Dlatego też często z tą nazwą kojarzone są szkodliwe programy.
- ⇒ *Demo* – zubożona wersja programu, udostępniana za darmo (w internecie lub na płytach dołączonych do czasopism). Użytkownik może zapoznać się z programem, ale zwykle nie może korzystać ze wszystkich jego funkcji. Celem tego rodzaju dystrybucji jest wzbudzenie zainteresowania programem, by użytkownik zakupił pełną wersję.
- ⇒ *Donateware, donationware* (oprogramowanie za dotację) to darmowe oprogramowanie, bez ograniczeń czasowych. Autorzy proszą o dobrowolne wniesienie opłaty za korzystanie z programu, jeśli okaże się przydatny użytkownikowi. Przykładem jest program PITY, pomocny w rozliczaniu się z Urzędem Skarbowym.
- ⇒ *Freeware* – programów tych można używać i je rozpowszechniać za darmo. Nie wolno ich jednak sprzedawać ani dokonywać w nich jakichkolwiek zmian. Niekiedy licencja *freeware* udzielana jest indywidualnym użytkownikom (do użytku domowego), podczas gdy wykorzystanie tego samego programu do celów komercyjnych wymaga jego zakupu.
- ⇒ *Licencja szkolna* to licencja wielostanowiskowa, która pozwala na zainstalowanie programu na większej (określonej w licencji) liczbie komputerów, czasami na wszystkich komputerach w szkole. Zwykle kupujący otrzymuje tylko jeden nośnik (płytę instalacyjną). Zakup licencji szkolnych jest korzystny finansowo.
- ⇒ *MOLP* (Microsoft Open License Program – Otwarta Licencja Microsoft) to licencja oprogramowania, przeznaczona dla podmiotów gospodarczych oraz instytucji rządowych i edukacyjnych. Jej uzyskanie jest możliwe w przypadku zakupu co najmniej 5 kopii. Na zakup udzielany jest rabat, stały dla zamówień złożonych w ciągu 2 lat od dnia zawarcia umowy. *MOLP* zezwala klientowi na użytkowanie oprogramowania na określonej w licencji liczbie stanowisk. Nabywając licencję, nie otrzymuje się dyskietek ani płyt instalacyjnych CD, niezbędny jest więc zakup legalnego nośnika instalacyjnego danego programu.
- ⇒ *OEM* (Original Equipment Manufacturer) – taki napis na opakowaniu oprogramowania oznacza, że jest ono dostępne tylko z nowo zakupionym komputerem lub składnikiem sprzętu komputerowego niebędącym urządzeniem peryferyjnym, np. wewnętrznym dyskiem twardym. Często licencje progra-

mów w wersji OEM stwierdzają, że danego produktu można używać tylko ze sprzętem, do którego został dołączony.

- ⇒ *Open Source* to sposób tworzenia i dystrybucji oprogramowania, oparty na udostępnianiu go wraz z kodem źródłowym i zezwoleniem na wprowadzanie własnych poprawek w kodzie źródłowym, oraz rozpowszechnianie tak zmienionego programu. Aplikacje tworzone w ramach Open Source określane są też jako wolne oprogramowanie (ang. free software). Wolne oprogramowanie nie powinno być mylone z freeware (darmowe). Wyróżnia się jedynym w swoim rodzaju modelem ochrony praw autorskich, który ma na celu obronę interesów osób pracujących nad rozwojem produktów Open Source, a jednocześnie zapewnienie trwałości idei i jej bezpieczeństwa w warunkach rynkowych. Prawa autorskie chronione są przez specjalny rodzaj licencji – GNU GPL (Powszechna Publiczna Licencja GNU).

Przykłady programów Open Source to: Linux, FreeBSD, NetBSD (systemy operacyjne), Apache (serwer WWW), MySQL (baza danych), OpenOffice (pakiet biurowy), Gimp (edytor grafiki), PHP (interpreter języków skryptowych), Moodle, Ilias (platformy edukacyjne).

- ⇒ *Pełna wersja komercyjna* jest w pełni funkcjonalną wersją, z której można korzystać bez jakichkolwiek ograniczeń. Producenci często proszą o zarejestrowanie oprogramowania i wymagają podania kodu (klucza produktu) podczas jego instalacji. Licencja ta zabrania kopiowania oprogramowania lub jego części. Producenci drogich programów udostępniają również znacznie tańsze wersje edukacyjne (wersja akademicka – *Academic Licence*), których ograniczeniem jest brak prawa do wykorzystywania programu w celach zarobkowych.
- ⇒ *Public domain* (dobro publiczne) – teksty, zdjęcia, muzyka, dzieła sztuki, programy, które na skutek upływu określonego czasu lub dzięki decyzji twórcy stały się dostępne bez ograniczeń wynikających z przepisów prawa autorskiego.
- ⇒ *Shareware* (oprogramowanie, którym można się dzielić) można rozpowszechniać za darmo, ale jeśli po upływie czasu testowania chce się zachować program na dysku twardym, należy wnieść opłatę na rzecz jego autora.
- ⇒ *Trial* to próbna wersja oprogramowania, najczęściej w pełni działająca, ale jedynie przez określony czas. Po upływie tego czasu aplikacji nie można uruchomić. Instalacja trial nie zobowiązuje do kupna pełnej wersji, ale do jej uruchomienia często wymagana jest rejestracja na stronie WWW producenta. Możliwość wypróbowania programu ma zachęcić użytkownika do zakupu wersji komercyjnej.

Przed zainstalowaniem oprogramowania należy dokładnie przeczytać warunki licencji, aby wiedzieć, z jakimi prawami i ograniczeniami wiąże się jego wykorzy-

stywanie. Jeśli użytkownik nie zgadza się na przedstawione w licencji warunki, program nie powinien być instalowany. Korzystanie z oprogramowania niezgodnie z licencją jest karane zgodnie z ustawą o prawach autorskich (Dz. U. nr 53 z dnia 9 czerwca 2000 r., poz. 637).

Omawiając zagadnienia prawne, trzeba również wspomnieć o prawach chroniących własność intelektualną (ang. intellectual property). W społeczeństwie informacyjnym każda informacja, idea lub pomysł może mieć wartość ekonomiczną. Własność intelektualna obejmuje prawa autorskie, prawo znaków towarowych i prawo patentowe.

Instytucją zajmującą się koordynacją, tworzeniem i promocją regulacji tworzących system ochrony własności intelektualnej na świecie jest WIPO (World Intellectual Property Organization) – Światowa Organizacja Własności Intelektualnej, działająca od 1967 roku.

Konwencja o ustanowieniu Światowej Organizacji Własności Intelektualnej stwierdza, że „własność intelektualna” oznacza prawa odnoszące się do dzieł literackich, artystycznych i naukowych, interpretacji artystów interpretatorów oraz do wykonań artystów wykonawców, do fonogramów i programów radiowych i telewizyjnych, wynalazków we wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej, odkryć naukowych, wzorów przemysłowych, znaków towarowych i usługowych, jak również nazw handlowych i oznaczeń handlowych, ochrony przed nieuczciwą konkurencją oraz wszelkie inne prawa dotyczące działalności intelektualnej w dziedzinie przemysłowej, naukowej, literackiej i artystycznej.²¹¹

23 listopada 2003 r. Polska podpisała Konwencję o cyberprzestępczości, a 18 marca 2004 r. Sejm RP uchwalił nowelizację do kodeksu karnego (Dz. U. nr 69 z 18 marca 2004 r., poz. 626), która stała się kolejnym narzędziem do walki z przestępcami wykorzystującymi do swojej działalności systemy komputerowe. Oto niektóre przepisy kodeksu karnego dotyczące przestępczości komputerowej:

Art. 268a § 1. „Kto, nie będąc do tego uprawnionym, niszczy, uszkadza, usuwa, zmienia lub utrudnia dostęp do danych informatycznych albo w istotnym stopniu zakłóca lub uniemożliwia automatyczne przetwarzanie, gromadzenie lub przekazywanie takich danych, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.”

Art. 269a. „Kto, nie będąc do tego uprawnionym, przez transmisję, zniszczenie, usunięcie, uszkodzenie lub zmianę danych informatycznych, w istotnym stopniu zakłóca pracę systemu komputerowego lub sieci teleinformatycznej, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.”

²¹¹ P. Waglowski: Prawo w sieci. Zarys regulacji internetu. Helion, Gliwice 2005.

Art. 269b § 1. „Kto wytwarza, pozyskuje, zbywa lub udostępnia innym osobom urządzenia lub programy komputerowe przystosowane do popełnienia przestępstwa określonego w art. 165 § 1 pkt 4, art. 267 § 2, art. 268a § 1 albo § 2 w związku z § 1, art. 269 § 2 albo art. 269a, a także hasła komputerowe, kody dostępu lub inne dane umożliwiające dostęp do informacji przechowywanych w systemie komputerowym lub sieci teleinformatycznej, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.”

Art. 269b mówi o urządzeniach i programach przystosowanych do popełnienia przestępstwa. Mowa tutaj o różnego rodzaju programach hakerskich. Posługiwanie się takim oprogramowaniem, udostępnianie go, a także pozyskiwanie, czyli „ściąganie z sieci”, jest traktowane jako czyn karalny w rozumieniu artykułu.

Art. 287 § 1. „Kto, w celu osiągnięcia korzyści majątkowej lub wyrządzenia innej osobie szkody, bez upoważnienia, wpływa na automatyczne przetwarzanie, gromadzenie lub przesyłanie informacji lub zmienia, usuwa albo wprowadza nowy zapis na komputerowym nośniku informacji, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do 5 lat.”

Art. 291–293 dotyczą paserstwa programów komputerowych:

Art. 291 § 1. „Kto rzecz uzyskaną za pomocą czynu zabronionego nabywa lub pomaga w jej zbyciu albo tę rzecz przyjmuje lub pomaga do jej ukrycia, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.”

Art. 291 § 2. „W wypadku mniejszej wagi, sprawca podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku.”

Art. 292 § 1. „Kto rzecz, o której na podstawie towarzyszących okoliczności powinien i może przypuszczać, że została uzyskana za pomocą czynu zabronionego, nabywa lub pomaga do jej zbycia albo tę rzecz przyjmuje lub pomaga do jej ukrycia, podlega karze grzywny, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2.”

Art. 292 § 2. „W wypadku znacznej wartości rzeczy, o której mowa w § 1, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.”

Art. 293 § 1. „Przepisy art. 291 i 292 stosuje się także odpowiednio do programu komputerowego.”

Więcej informacji na temat zagadnień prawno-informatycznych znaleźć można w książce Piotra Waglowskiego *Prawo w sieci. Zarys regulacji internetu*. oraz na stronie <http://www.vagla.pl>.

Powyżej pojawił się termin programy hakerskie. Warto więc poznać pojęcie haker (ang. hacker). Jest to osoba, która łamie zabezpieczenia komputerowe dla własnej satysfakcji albo w celu zdobycia, zmiany lub zniszczenia danych.

Dalsze regulacje prawne mające na celu zabezpieczenie danych (projekt Izby Reprezentantów USA) dotyczyć będą ograniczenia stosowania oprogramowania szpiegującego, zaszytego w różnego rodzaju programach.

Proponowany zapis ma nałożyć na producentów oprogramowania obowiązek informowania użytkownika, że instalowany program zawiera w sobie funkcje szpiegujące. Ci, którzy będą chcieli ukryć przed użytkownikami takie informacje, będą się musieli liczyć z surowymi karami finansowymi. Inicjatywę ustawodawczą poparły m.in. takie firmy jak Yahoo! oraz Dell.

Literatura

Wagłowski P.: *Prawo w sieci. Zarys regulacji internetu*. Helion, Gliwice 2005.

Zbiór kodeksów. „Gazeta Prawna”, stan prawny z 29 marca 2005 r. (wersja elektroniczna).

<http://www.rpk.npc.pl/wlintl2.html>

<http://www.wipo.int/about-ip/en/copyright.html>

<http://www.cordis.lu/ipr-helpdesk/pl/home.html>

Rozdział 14.

Wyszukiwanie informacji w sieci WWW

Wprowadzenie

Internet zrewolucjonizował świat komunikacji. Staje się głównym nośnikiem informacji, źródłem wiedzy, wspaniałym medium, które pozwala współpracować i współdziałać bez barier wynikających z położenia geograficznego. A co najważniejsze – jest to wszechstronne medium komunikacyjne za przystępną cenę, stale malejącą. W internecie znajdziemy zarówno wiadomości agencji prasowych, jak i całe wydania gazet i czasopism. Urzędy państwowe publikują w nim komunikaty czy biuletyny informacyjne; urzędy miasta umożliwiają pobranie formularzy, firmy i przedsiębiorstwa przedstawiają swoją ofertę. Posługując się internetem, możemy komunikować się nie tylko ze znajomymi i przyjaciółmi, ale również z urzędami. Coraz częściej obywatele chcą korzystać z tej drogi komunikacji, a urzędnicy w coraz większym stopniu akceptują taką jej formę.

Firmy często wykorzystują internet do prowadzenia swojej działalności. Posługują się nim także instytucje, na przykład edukacyjne, aby przyjmować zapisy, podania lub komunikować się z pracownikami i studentami.

Pomimo łatwości użytkowania internetu należy zdobyć pewne umiejętności, aby korzystać z niego efektywnie, gdyż ilość zgromadzonych w nim informacji jest przeogromna. Sieć, jako nowy sposób komunikacji, pozwala na poznawanie wielu nowych osób, które być może będą naszymi przyjaciółmi, partnerami w interesach, a może wręcz przeciwnie. Internet tworzy pewną społeczność, w której obowiązują zasady i zwyczaje. Warto je poznać.

Najpowszechniejsze usługi internetowe

WWW

Usługa ta jest realizowana za pomocą programów komputerowych nazywanych przeglądarkami. Po wpisaniu adresu (który najczęściej zaczyna się od trzyliterowego skrótu **www**, na przykład **www.kana.gliwice.pl**) przeglądarki wyświetlają dokumenty znajdujące się na innych komputerach podłączonych do internetu. Wyświetlone dokumenty mogą zawierać wyróżnione fragmenty tekstu lub obrazy, po których kliknięciu następuje wywołanie innego dokumentu. Może on znajdować się zarówno w tym samym miejscu (na tym samym serwerze), jak i na serwerze w zupełnie innym państwie.

Obecnie internet utożsamia się często z jedną z kilku usług dostępnych za pośrednictwem tej sieci. Wielu użytkowników mówiąc o internecie, ma na myśli usługę WWW (World Wide Web).

Łatwość korzystania z przeglądarki spowodowała wzrost zainteresowania internetem. Wielu użytkowników, korzystając z usługi WWW poprzez przeglądarki, realizuje również inne usługi, opisane poniżej.

Poczta elektroniczna

Jest to druga najczęściej wykorzystywana w internecie usługa. Bardzo często mówimy o poczcie elektronicznej, posługując się jej angielskojęzyczną nazwą **e-mail**. Poczta elektroniczna pełni podobną funkcję jak poczta tradycyjna. Pozwala na przysyłanie przez sieć do konkretnej osoby wiadomości tekstowej, do której można dołączyć pliki.

Warunkiem wymiany poczty elektronicznej jest posiadanie konta pocztowego (skrzynki pocztowej) o nazwie niepowtarzalnej w internecie. Nazwa ta to tak zwa-

ny adres e-mail. Ma on postać ciągu słów i symboli, na przykład kana@kana.gliwice.pl – adres ośrodka Kana.

W adresie znajduje się znak @, nazywany popularnie małpą. Przed małpą znajduje się identyfikator konta, a po niej – adres serwera, na którym to konto zostało utworzone.

FTP

Usługa FTP (File Transfer Protocol) jest często wykorzystywana przez użytkowników internetu. FTP jest protokołem umożliwiającym przenoszenie plików pomiędzy komputerami. Korzystając z oprogramowania obsługującego ten protokół, użytkownik może pobrać na dysk swojego komputera pliki znajdujące się na innym, często odległym, komputerze lub też przesłać na ten komputer plik ze swojego dysku.

Aby uzyskać dostęp do plików, musimy mieć konto na przechowującym je serwerze. Na wielu serwerach dostępne są konta anonimowe (ang. anonymous), które są dostępne dla każdego. Tego rodzaju serwer nazywamy anonimowym FTP.

Serwery FTP zawierają najczęściej biblioteki oprogramowania lub dokumentów. Użytkownicy mogą pobierać z takich bibliotek pliki o dowolnej porze i niezależnie od miejsca pobytu.

IRC oraz czat

Coraz popularniejszą usługą stają się interaktywne rozmowy w internecie. Są one realizowane poprzez programy obsługujące serwery IRC (Internet Relay Chat). Użytkownik łączy się z serwerem i wysyła do niego własny komunikat. Po odebraniu komunikatu serwer rozsyła go do wszystkich podłączonych użytkowników. Uczestnicy rozmowy mają do wyboru rozmaite kanały, np. tematyczne lub związane z regionem bądź miastem. Możliwa jest też pogawędka „w cztery oczy” z wybranym użytkownikiem. Rozmowa przebiega poprzez pisanie – przy użyciu klawiatury i monitora.

Aby połączyć się z serwerem, użytkownik musi posiadać specjalny program do obsługi IRC – klienta IRC. Dzięki niemu po połączeniu z serwerem można wybrać kanał. Dopiero wtedy możliwe jest rozpoczęcie rozmowy.

Do rozmów poprzez internet może posłużyć również przeglądarka internetowa. W takim przypadku korzystamy z czatu (ang. chat). Zasada działania jest zbliżona do IRC.

W tym miejscu należy jeszcze wspomnieć o komunikatorach internetowych. W Polsce najpopularniejsze to Gadu-Gadu i Tlen.pl. Są to programy umożliwiające komunikację z innymi ich użytkownikami. W przypadku niektórych komunikatorów istnieje możliwość rozmów głosowych poprzez mikrofon i głośniki podłączone do komputera. Część komunikatorów umożliwia wysyłanie wiadomości SMS do abonentów sieci telefonii komórkowej.

Grupy dyskusyjne

Miejscem wymiany poglądów mogą być także grupy dyskusyjne. Są to gromadzone na specjalnych serwerach zbiory wiadomości tekstowych w formie pytań, odpowiedzi, opinii, komentarzy i stwierdzeń. Formułują je użytkownicy grup dyskusyjnych. Wysłane przez nich wiadomości serwer przechowuje w archiwum.

Użytkownicy po połączeniu się z serwerem grup dyskusyjnych mogą czytać i wysyłać wiadomości do grupy o wybranej przez siebie tematyce. Do większości grup dostęp jest swobodny – każdy może publikować wiadomości; pozostałe są moderowane – to znaczy, że wiadomość przed opublikowaniem musi uzyskać akceptację moderatora.

Wysyłane wiadomości są nazywane „postami”, a system grup dyskusyjnych to Usenet News.

Niebezpieczeństwa wynikające z korzystania z internetu

Swoboda wyrażania poglądów w sieci ma również złe strony: oprócz treści interesujących, pożądanych i wartościowych użytkownik spotka i takie, które będą dla niego oburzające i niedopuszczalne, na przykład ze względu na różnice kulturowe i światopoglądowe.

Jak w każdej społeczności, również w internecie można spotkać rozrabiaków, a nawet poważnych przestępców. Ci pierwsi mogą dla żartu sprawiać użytkownikowi różne kłopoty, np. wysyłać do niego „dowcipne” wiadomości, powodujące niepotrzebny zamęt. Przestępcy mogą czyhać na poufne dane wysyłane z komputera w pracy, czy też włamywać się do banku internetowego, gdzie użytkownik przechowuje swoje pieniądze.

To użytkownik sieci określa siebie, opisuje, kim jest. Należy zdawać sobie sprawę, że osoba z drugiej strony połączenia niekoniecznie jest tą, za którą nam się podaje. Internet w dużym stopniu pozwala na zachowanie anonimowości.

Innego rodzaju zagrożeniem są wirusy, które łatwo mogą trafić z internetu do naszego komputera. Użytkownik bezwzględnie powinien używać programu antywirusowego oraz innego oprogramowania zabezpieczającego przed pobraniem z internetu programów szpiegujących, które mogą samoczynnie się zainstalować, uruchomić i przejąć kontrolę nad procesami zachodzącymi w komputerze.

Dane osobowe, w szczególności adres poczty elektronicznej, mogą być niewłaściwie wykorzystywane przez innych użytkowników sieci. Gdy się je podaje, należy się upewnić co do celowości podania prawdziwych danych oraz zwracać uwagę, aby były one przekazywane przy użyciu bezpiecznych protokołów. Informacje o bezpieczeństwie danych znajdują się zawsze na stronie internetowej firmy, do której są one przesyłane. Jeżeli brak takiej informacji, użytkownik powinien zastanowić się nad celowością działania.

Adres poczty elektronicznej użytkownika sieci może być wykorzystywany do wysyłania na jego konto pocztowe niepotrzebnych i nieoczekiwanych wiadomości reklamowych. W przypadku gdy wiadomości te przychodzą, mamy do czynienia z tzw. spamem, czyli masowym rozsyłaniem jednobrzmiącej wiadomości do wielu odbiorców. Działanie takie jest naganne, a wielu dostawców usług internetowych umożliwia blokowanie serwerów, z których nadchodzą takie wiadomości.

Netykieta – internetowy savoir-vivre

Netykieta to zestaw reguł zachowań i sposobów komunikowania się, specyficzny savoir-vivre obowiązujący w internecie.

Podobnie jak w życiu codziennym, stosujemy się do zasad obowiązujących w danym środowisku, aczkolwiek ściśle trzymanie się ich może być kłopotliwe. Z tego względu użytkownicy internetu są raczej tolerancyjni wobec drobnych odstępstw od ogólnie przyjętych zasad (których większość dotyczy grup Usenet, poczty elektronicznej i IRC).

Jeżeli w swojej pracy użytkownik stosuje ogólnie przyjęte normy społeczne, to z reguły nie ma kłopotu z netykietą. Poniżej najistotniejsze zasady.

1. Nie wysyłaj do grupy dyskusyjnej informacji niepotrzebnych, które zabierają odbiorcom miejsce na dysku, czas potrzebny do odczytania nagłówka lub przyczyniają się do przeciążenia łączy internetowych (tworzą szum informacyjny).

2. W polu temat (ang. subject) poczty wysyłanej nie wpisuj długich tekstów; z drugiej strony dbaj o to, aby temat się pojawił i w sposób zrozumiały określał treść listu.
3. Nie wysyłaj niepotrzebnie do grup dyskusyjnych dużych plików (na przykład oprogramowania, które jest powszechnie dostępne na serwerach FTP). Wystarczy informacja, gdzie zainteresowany może znaleźć takie pliki.
4. Nie nadużywaj dużych liter. Zgodnie z ogólnie przyjętą konwencją oznaczają one w sieci podniesiony głos lub krzyk.
5. Do grup dyskusyjnych pisz na temat. Przede wszystkim nie jest mile widziane rozsyłanie materiałów reklamowych (chyba że dopuszczają to normy przyjęte w danej grupie).
6. Jeżeli jesteś nowicjuszem w grupie i chcesz zapytać o coś, czego nie wiesz lub nie rozumiesz, to przed wysłaniem zapytania warto sprawdzić, czy odpowiedź nie została już udzielona i nie czeka w archiwach grupy lub w dokumencie FAQ (Frequently Asked Questions – najczęściej zadawane pytania), który właśnie w tym celu został przygotowany.
7. Nie używaj w listach wulgaryzmów. Nie naruszaj dobrych obyczajów, dobrego smaku; nie prowokuj, nie atakuj.
8. Nie publikuj na grupie dyskusyjnej listu, który otrzymałeś prywatnie, bez zgody nadawcy (tajemnica korespondencji).
9. Podpisuj wiadomości imieniem i nazwiskiem.

Ciekawe artykuły i felietony na temat netykiety znajdziesz w internecie, na przykład na stronie portalu Interklasa: <http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/Netykieta/index.html>.

Przeglądanie stron internetowych, drukowanie, zapisywanie na dysku

Przy użyciu przeglądarki użytkownik ma możliwość przeglądania stron internetowych przygotowanych przez innych użytkowników. Najpopularniejsze przeglądarki to: Internet Explorer, który jest dostarczany wraz z systemem operacyjnym Windows, oraz Netscape Navigator. Po wpisaniu adresu strony internetowej możemy obejrzeć zawartość serwisu. Adres strony rozpoczyna się od http://, na przykład <http://www.onet.pl>, przy czym w przypadku pominięcia http:// człon ten często pojawia się automatycznie – jest dodawany przez przeglądarkę. Strony internetowe są obecnie przygotowywane w różnych technologiach, zawierają zarówno teksty, jak

i grafikę. Często strona internetowa wyświetla zawartość bazy danych oraz umożliwia wykonywanie operacji na danych, na przykład wyszukiwanie stron internetowych lub adresów osób.

W celu ułatwienia użytkownikom internetu poruszania się w sieci stworzono tzw. portale. Portal jest zbiorem stron internetowych o różnorodnej tematyce, zgromadzonych pod jednym adresem, mających podobną szatę graficzną. Prawie każdy portal posiada katalog, czyli uporządkowaną tematycznie i stale aktualizowaną listę witryn WWW. W skład portali bardzo często wchodzi wyszukiwarka, czyli narzędzie do wskazywania miejsc w internecie o zadanej tematyce.

Obok katalogów i wyszukiwarek portale oferują różne działy: wiadomości z kraju i świata, wiadomości sportowe, finansowe, prognozę pogody oraz rozbudowany dział rozrywkowy. Składnikami portali są często sklepy internetowe.

Lista najpopularniejszych portali znajduje się na końcu rozdziału.

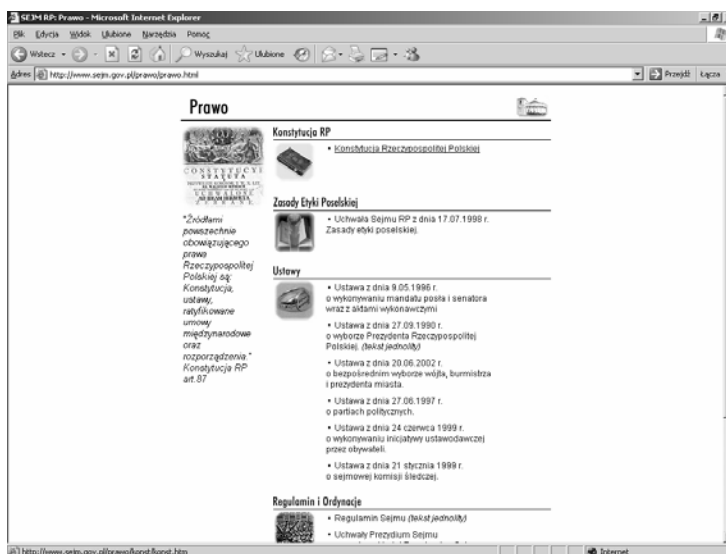
Ćwiczenie 1. Korzystanie z przeglądarki internetowej, drukowanie

Celem ćwiczenia jest wyszukanie tekstu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej na stronach Sejmu oraz późniejszy wydruk stron internetowych.

1. Uruchom przeglądarkę Internet Explorer.
2. W pasku Adres wpisz adres: <http://www.sejm.gov.pl>
3. Odszukaj na stronie głównej, po lewej stronie, odnośnik Prawo, kliknij go myszą.

Rysunek 14.1.

*Strona internetowa
Sejmu, podstrona
Prawo*



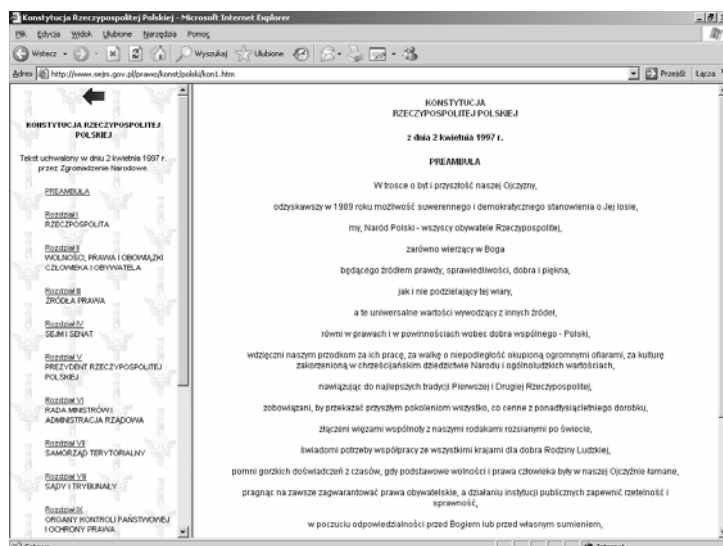
4. Kliknij myszą odnośnik do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Odszukaj i kliknij odnośnik wyświetlający treść w języku polskim.

Strona Sejmu jest złożona w kilku stron ułożonych na ekranie obok siebie. Taki układ powszechnie nazywa się ramkami. Na rysunku widać paski przewijania dla ramki lewej, zawierającej odnośniki, oraz dla ramki prawej dolnej, zawierającej treść Konstytucji.

Drukując taki dokument, użytkownik musi rozważyć, czy drukować wszystko, co widać na ekranie, czy też wydrukować tylko pojedynczą ramkę, na przykład z treścią wniosku.

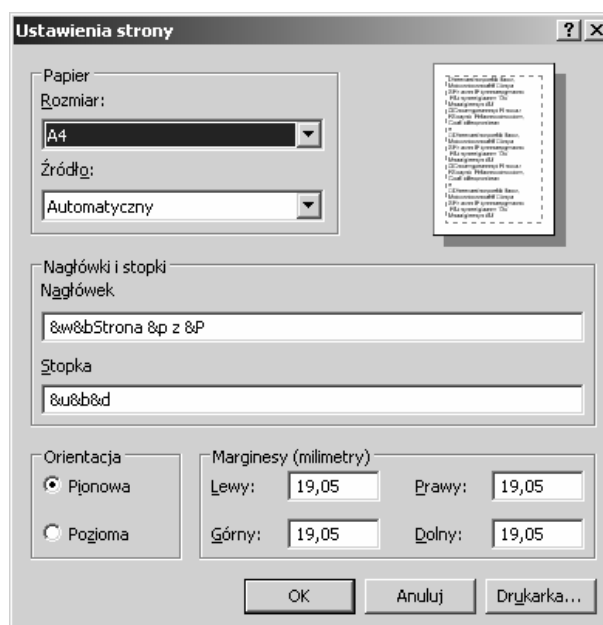
Rysunek 14.2.

Strona internetowa Sejmu, Konstytucja

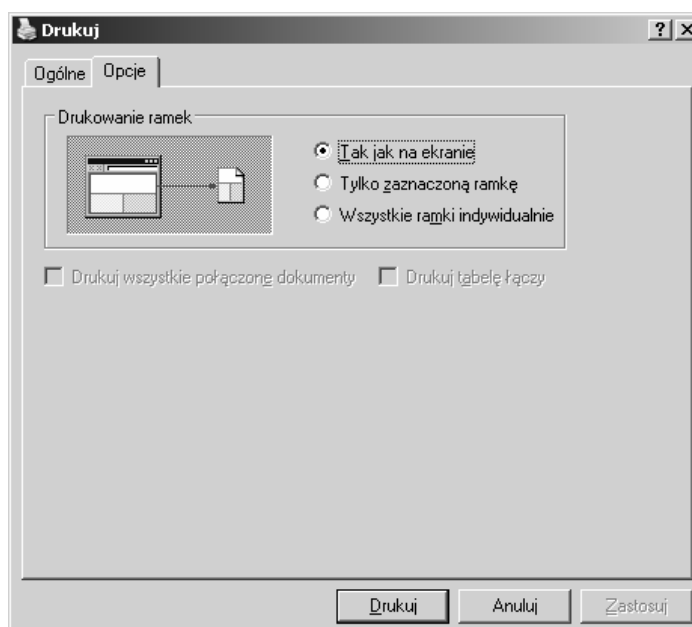


5. Sprawdź ustawienia strony, wybierając Plik | Ustawienia strony.
6. Zmodyfikuj zawartość stopki strony poprzez dopisanie swojego nazwiska. Potwierdź zmiany, klikając OK.
7. Przystąp do drukowania dokumentu, wybierając Plik | Drukuj.
8. W oknie właściwości drukowania przejdź na kartę Opcje. Wybierz opcję Tak jak na ekranie.
9. Kliknij przycisk Drukuj, aby wydrukować stronę.

Rysunek 14.3.

Ustawienia strony

Rysunek 14.4.

Opcje drukowania

Ćwiczenie 2. Korzystanie z przeglądarki internetowej, drukowanie ramki

Celem ćwiczenia jest wydruk ramki zawierającej treść Preambuły Konstytucji z ćwiczenia 1.

Jeżeli na ekranie nie jest widoczny układ ramek z treścią Konstytucji, należy postępować zgodnie z punktami od 1. do 6. ćwiczenia 1.

1. Kliknij lewym klawiszem w obszarze ramki zawierającej treść Preambuły.
2. Wybierz polecenie Plik | Drukuj.
3. W oknie właściwości drukowania przejdź na kartę Opcje. Wybierz opcję Tylko zaznaczoną ramkę.
4. Kliknij myszą w obszarze ekranu zawierającym treść Preambuły. W ten sposób wskazuje się, która z ramek ma zostać wydrukowana.
5. Kliknij przycisk Drukuj, aby wydrukować stronę.

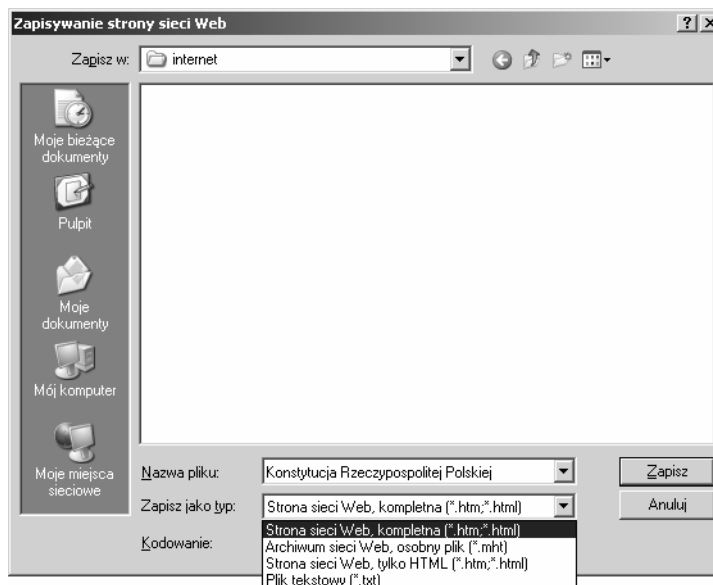
Ćwiczenie 3. Korzystanie z przeglądarki internetowej, zapisywanie stron na dysku twardym

Celem ćwiczenia jest wyszukanie na stronach portalu Interklasa informacji na temat metod decyzyjnych: drzewka decyzyjnego i metaplanu, a następnie zapisanie stron internetowych.

1. Przejdź na stronę portalu Interklasa, wpisując adres <http://www.interklasa.pl>.
2. Na stronie głównej odszukaj sekcję dla nauczycieli, przejdź do tej sekcji, a następnie kliknij myszką dowolny scenariusz lekcji.
3. Po załadowaniu strony zapisz ją na dysku twardym komputera, w folderze G:\internet, wybierając Plik | Zapisz jako.

Rysunek 14.5.

Okienko Zapisywanie strony sieci Web z rozwiniętą listą typów plików



4. Sprawdź dostępne opcje w polu Zapisz jako typ:. Pozostaw wybraną opcję Strona sieci Web, kompletna.

Funkcja Strona sieci Web, kompletna spowoduje utworzenie we wskazanym folderze pliku __Interkl@sa Polski Portal Edukacyjny_.htm oraz folderu __Interkl@sa Polski Portal Edukacyjny__pliki i zapisanie tam, w oddzielnych plikach, wszystkich składników strony: grafik, zdjęć, dźwięków, tekstów, skryptów i innych. Stwarza to możliwość przeglądania tej konkretnej strony po dwukrotnym kliknięciu pliku *.htm.

Opcja Archiwum sieci Web, osobny plik spowoduje zapisanie strony internetowej wraz ze wszystkimi jej elementami w pojedynczym pliku z rozszerzeniem *.mht. Prośiej ją wtedy kopiować na inne dyski i przechowywać.

Wybranie typu Strona sieci Web, tylko HTML powoduje zapisanie informacji znajdujących się na stronie sieci WWW z pominięciem grafiki, dźwięku i innych plików.

Podobnie dzieje się w przypadku opcji Plik tekstowy, przy czym strona jest zapisywana do pliku tekstowego z rozszerzeniem *.txt i zawiera tylko tekst, bez elementów formatowania.

5. Zapisz stronę, klikając przycisk Zapisz.

W wyniku zapisania strony na dysku twardym komputera (np. do folderu G:\internet) utworzony został plik o rozszerzeniu .htm oraz folder o nazwie identycznej z nazwą tego pliku. Znajdują się tam wszystkie elementy zapisanej strony. Plik służy do otwarcia strony i połączenia wszystkich plików z folderu w jedną całość. Dwukrotne kliknięcie nazwy spowoduje otwarcie przeglądarki i załadowanie strony z zasobów lokalnych, bez potrzeby łączenia się z internetem.

6. Zakończ pracę z programem Internet Explorer.
7. Otwórz stronę zapisaną na dysku twardym przy użyciu dowolnego menedżera plików.

Wyszukiwanie informacji w internecie

Internet to bogate źródło wiedzy. Panuje obiegowa opinia, że jeżeli jest potrzebna informacja na wybrany temat, to na pewno znajduje się ona w internecie. Trzeba jednak zaznaczyć, że dostępne tam wiadomości i dane charakteryzują się dużym rozproszeniem.

Aby pomóc użytkownikom sieci odszukiwać potrzebne informacje, stworzono wyszukiwarki. Są one bardzo często elementem składowym portali internetowych, takich jak na przykład Onet.pl, Wirtualna Polska czy bardzo popularne Google

Ćwiczenie 5. Wyszukiwanie w internecie informacji z wykorzystaniem portali

Celem ćwiczenia jest wyszukanie w internecie informacji na temat metod tworzenia WebQuestów.

1. W przeglądarce internetowej wpisz adres <http://www.onet.pl>. Odszukaj na stronie internetowej sekcję Szukaj w polskim internecie.

Rysunek 14.7.

*Okno portalu
Onet.pl z widoczną
sekcją wyszukiwarki*



2. W polu wyszukiwarki wpisz tekst: WebQuest tworzenie.
3. Sprawdź i obejrzyj wyniki wyszukiwania.
4. Sprawdź wyniki wyszukiwania dla następujących tekstów wpisanych w polu wyszukiwarki:
 - ⇒ Chcę się czegoś dowiedzieć o WebQuestach!
 - ⇒ Co to takiego ten WebQuest?
 - ⇒ WebQuest

Warto wyrobić sobie nawyk otwierania odszukanych stron w nowych oknach przy użyciu prawego klawisza myszy. W tym celu należy naprowadzić wskaźnik myszy na wynik wyszukiwania, kliknąć prawym klawiszem i wybrać opcję Otwórz w nowym oknie. Dzięki temu po zamknięciu nowego okna wrócimy do wyników wyszukiwania.

5. Powtórz czynności od 1. do 3. dla wyszukiwarek znajdujących się pod podanymi adresami:

⇒ <http://www.wp.pl>

⇒ <http://www.google.pl>

6. Porównaj i oceń efektywność wyszukiwania.

Wynik jest uzależniony od sposobu wprowadzenia słów opisujących temat wyszukiwania. Prawidłowe sprecyzowanie problemu zwiększa skuteczność operacji. Informacje „Jak szukać?” dla wymienionych wyszukiwarek znajdują się w internecie, a ich adresy w wykazie literatury.

Użytkownik internetu może odszukać przy użyciu wyszukiwarek tylko te strony, które zostały przez autorów lub inne osoby dodane do wyszukiwarki lub do towarzyszącego jej katalogu. Wyszukiwarka zapamiętuje strony na podstawie tytułu, treści oraz tzw. słów kluczowych umieszczonych przez autora w nagłówku strony. Jeżeli autor, celowo lub przypadkowo, błędnie zdefiniuje słowa kluczowe, to użytkownik może nie odszukać takiej strony poprzez wyszukiwarki.

Literatura

Bajon A., Bednorz J., Bednorz J., Trojanowska J., Trzeciński M., Rumanowski M., Werner A., Wróblewska I., Zawadzki W.: Multimedia w dydaktyce. Podręcznik. Siemens AG, Gliwice 2002 (wydania I i II).

Falk B.: Internet. Wydawnictwo Helion, Gliwice 1996 (wydanie III).

Sokół M.: Internet. Przewodnik. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2004.

Ciekawsze adresy internetowe

Portale internetowe i wyszukiwarki:

<http://www.onet.pl> – Onet.pl

<http://www.wp.pl> – Wirtualna Polska

<http://www.interia.pl> – Interia

<http://www.google.pl> – NetSprint

Pomoc dla wyszukiwarek – Jak szukać?

<http://szukaj.onet.pl/pomoc/>

<http://szukaj.wp.pl/pomoc.html>

Portale obcojęzyczne

<http://www.yahoo.com>

<http://www.lycos.com>

Portale edukacyjne:

<http://www.eduseek.pl>

<http://www.interklasa.pl>

<http://www.szkola.pl>

<http://www.liceum.pl>

<http://www.gimnazjum.pl>

Serwisy rządowe i ministerialne, instytucje edukacyjne

<http://www.sejm.gov.pl> – Sejm Rzeczypospolitej Polskiej

<http://www.men.gov.pl> – Ministerstwo Edukacji Narodowej

<http://www.prezydent.pl> – Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej

<http://www.cke.edu.pl> – Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie

<http://www.oke.jaw.pl> – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie

<http://www.codn.edu.pl> – Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

<http://www.womkat.edu.pl> – Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Katowicach

Encyklopedie i słowniki

<http://www.wiem.pl> – Wielka Encyklopedia Multimedialna

<http://encyklopedia.pwn.pl> – Encyklopedia PWN

<http://slowniki.onet.pl> – słowniki portalu Onet.pl

<http://sjp.pwn.pl> – Słownik Języka Polskiego

Biblioteki oprogramowania

<http://download.chip.pl> – miesięcznik „Chip”

<http://www.pcworld.pl/ftp/pc/index.html> – miesięcznik „PC World Komputer”

<http://www.tucows.pl> – angielskojęzyczny Tucows

Historia internetu i aspekty techniczne jego działania

<http://www.nask.pl> – NASK, rejestracja domen *.pl

<http://www.isoc.org/internet/history/> – historia internetu (zbiór artykułów w języku angielskim)

Gazety, miesięczniki, agencje prasowe

<http://www.dziennik.pap.pl> – Dziennik Internetowy PAP

<http://www.cnn.com> – CNN (w języku angielskim)

<http://www.gazeta.pl> – „Gazeta Wyborcza”

<http://www.se.pl> – „Super Express”

<http://www.polityka.pl> – „Polityka”

<http://www.rzeczpospolita.pl> – „Rzeczpospolita”