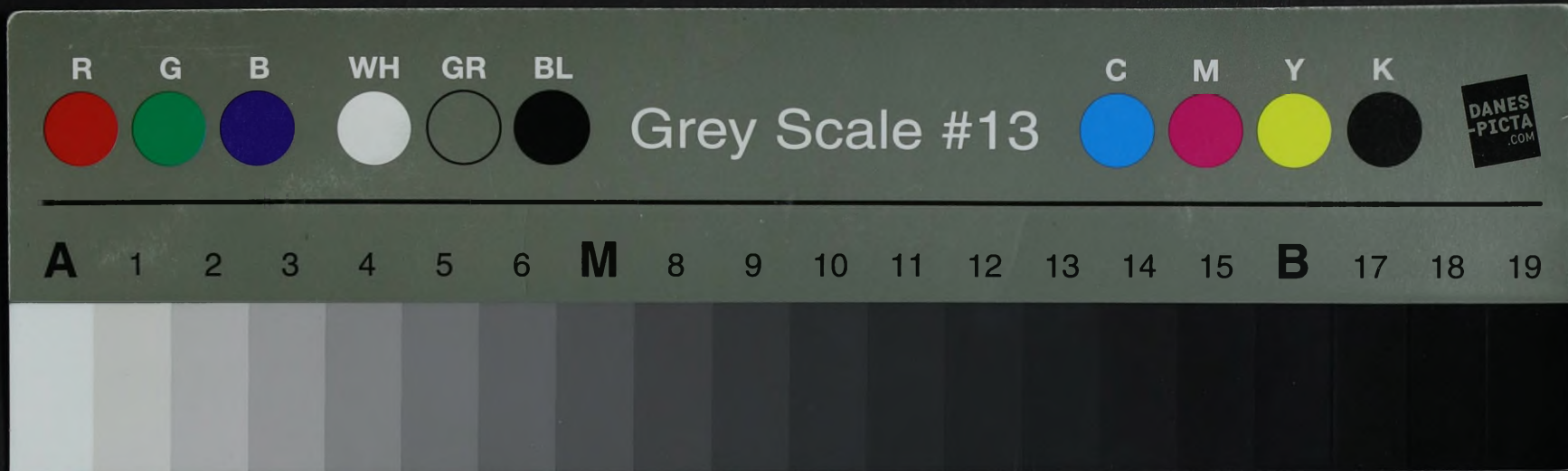




3

Małgorzata Gawlik-Kobylińska

**PROJEKTOWANIE
i wykorzystanie wirtualnych
MATERIAŁÓW dydaktycznych
w edukacji dla bezpieczeństwa
i obronności**

77348

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



Małgorzata Gawlik-Kobylińska

**PROJEKTOWANIE
i wykorzystanie wirtualnych
materiałów dydaktycznych
w edukacji dla bezpieczeństwa
i obronności**

77348

**PROJEKTOWANIE
i WYKORZYSTANIE WIRTUALNYCH
MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH
W EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA
i OBRONNOŚCI**

THE FUTURE

OF THE WORLD

AND THE

PRESENT

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AND THE

PAST

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



Małgorzata Gawlik-Kobylińska

**PROJEKTOWANIE
i WYKORZYSTANIE WIRTUALNYCH
MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH
W EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA
i OBRONNOŚCI**

WARSZAWA 2016

Recenzenci
prof. dr hab. inż. Piotr SIENKIEWICZ
płk dr hab. Andrzej PIECZYWOK

Projekt okładki
Ewa WIŚNIEWSKA

Redakcja techniczna i skład
Małgorzata GAWŁOWSKA

Korekta
Małgorzata SĘKTAS

© Copyright by Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2016

ISBN 978-83-7523-485-5

Sygn. AON 6383/16

Skład, druk i oprawa: Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej
00-910 Warszawa, al. gen. A. Chruściela 103, tel. 261-814-055, tel./faks 261-813-752
e-mail: wydawnictwo@aon.edu.pl
Zam. nr 255/16

Spis treści

Wstęp	7
1. Edukacja dla bezpieczeństwa i obronności w wirtualnej przestrzeni.....	15
1.1. Edukacja dla bezpieczeństwa i obronności w kontekście ADL	15
1.2. Wybrane teorie uczenia się.....	19
1.3. Elementy procesu dydaktycznego	27
1.4. Cechy e-nauczania.....	39
1.5. Ogniwa kształcenia	43
1.6. Wnioski.....	45
2. Projektowanie wirtualnych materiałów dydaktycznych z obszaru edukacji dla bezpieczeństwa i obronności.....	47
2.1. Tworzenie założeń i planowanie kursu. Sylabus.....	47
2.2. Organizacja współpracy nad rozwijaniem kursu e-learningowego.....	51
2.2.1. Funkcje i zadania zespołu tworzącego i realizującego wirtualny kurs	51
2.2.2. Model ADDIE	53
2.3. Wybrane zasady projektowania kursów e-learningowych	54
2.3.1. Ogólne aspekty metodyczne	54
2.3.2. Aktywność i e-tywność	60
2.3.3. Aspekty graficzne, estetyczne i stylistyczne.....	62
2.4. Język w komunikacji internetowej.....	78
2.5. Przykłady projektów e-learningowych realizowanych w AON. Analiza studiów przypadku pod względem ich wykorzystania w procesie kształcenia uczelni	82
2.5.1. Kurs „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych”	82
2.5.2. Kurs „Introduction to Cultural Awareness”	85
2.5.3. Kurs „Ochrona danych osobowych”	89
2.5.4. Testy sprawdzające do kursu „Cultural Awareness in Afghanistan”	94
2.6. Wnioski.....	95

3. Kurs e-learningowy „Edukacja dla bezpieczeństwa w nowych technologiach”	97
3.1. Opis metodyczny kursu.....	97
3.2. Ocena efektywności narzędzia.....	100
3.3. Wnioski.....	107
Zakończenie	109
Bibliografia.....	112
Spis tabel	117
Spis rysunków	118
Załączniki:	
1. Fragment scenariusza kursu „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych” (materiał autorski).....	123
2. Fragment scenariusza kursu „Introduction to Cultural Awareness” (materiał autorski, przy współpracy z K. Trochowską).....	131
3. Fragment scenariusza kursu „Ochrona danych osobowych” (materiał autorski)	145
4. Scenariusz testu „Cultural Awareness in Afghanistan” (materiał autorski)	153
5. Kwestionariusz nt. oceny kursu e-learningowego „Edukacja dla bezpieczeństwa w nowych technologiach”	158

Wstęp

Współczesne zdobywcze nauki i techniki, takie jak komputery, urządzenia mobilne, iPady, iPfony zdobyły już pełnoprawną pozycję w środowisku funkcjonowania człowieka. Codzienne przeglądanie informacji w Internecie, używanie poczty elektronicznej, czy w końcu relaksowanie się podczas gier komputerowych stały się tak typowymi czynnościami, że nikt nie wyobraża sobie jak wyglądałby świat bez takich narzędzi oraz Internetu. Ustawiczne przebywanie w tak wzbogaconym środowisku, przenoszenie części aktywności ze świata rzeczywistego do wirtualnego, kształtuje sposób myślenia i zachowania człowieka. Wszelkie te zmiany dotyczą różnych sfer życia, między innymi edukacji.

Obserwacja praktyki dydaktycznej pozwala zauważyć, że sposoby przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności są coraz mocniej wspierane technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK). Ich zastosowanie pozwala nie tylko na urozmaicenie zajęć, dopasowanie nauki do indywidualnych potrzeb, ale także umożliwia przesyłanie, udostępnianie treści szkoleniowych osobom, które znajdują się w odległych od siebie miejscach. W tym ostatnim punkcie, warto wspomnieć, że choć te rozwiązania często określane są jako innowacyjne, to dotyczą one rozwijanej w XIX w. formy kształcenia na odległość w państwach gdzie dystans geograficzny był przeszkodą w częstych kontaktach pomiędzy nauczycielem a uczniami (np. Australia). Przystąpienie do takiej formy kształcenia było zwykle związane z koniecznością pokonywania barier; nie było mowy o celowym „urozmaiceniu” zajęć, jak to dzisiaj jest spotykane. TIK są obecnie narzędziem wspomagającym funkcjonowanie procesów poznawczych, umożliwiają śledzenie postępu nauczania, sprawdzanie wiedzy i umiejętności osoby uczącej się. Celem uzyskiwania coraz lepszych efektów kształcenia powszechne staje się inwestowanie w sprawdzone systemy i rozwiązania informatyczne wspomagające kształtowanie kompetencji w różnych rodzajach edukacji, także w edukacji dla bezpieczeństwa i obronności. Ponieważ zachowanie bezpieczeństwa, kluczowej wartości i potrzeby jednostki, wymaga podejmowania wysiłków w kierunku przeciwdziałania potencjalnym zagrożeniom, **zastosowanie nowoczesnych rozwiązań w tym właśnie obszarze stało się przedmiotem zaawansowanych badań**. Przykładem instytucji, której przedmiot zainteresowania stanowią badania nad edukacją w zakresie przeciwdziałania zagrożeniom,

a także rozwijanie szeroko pojętej technologii wojskowej, jest amerykańska agencja rządowa – Agencja Zaawansowanych Projektów Badawczych w Obszarze Obronności (*Defense Advanced Research Projects Agency* – DARPA). Innym takim przykładem jest *Advanced Distributed Learning Initiative* (ADL Initiative) – inicjatywa Departamentu Obrony Stanów Zjednoczonych zajmująca się standaryzacją oraz modernizacją edukacji i szkolenia, prowadzonego przede wszystkim w zakresie szeroko pojmowanego bezpieczeństwa. Zainicjowane w tej instytucji rozwiązania są oceniane pod względem ich przydatności w innych ośrodkach zajmujących się edukacją i szkoleniem, a następnie – w miarę możliwości – wdrażane (powstają laboratoria partnerskie na wzór *Partnership Labs*). Wdrażając TIK w proces kształcenia warto zwrócić uwagę na różnorodne opracowania Inicjatywy ADL, gdyż dotyczą one zastosowania konkretnych narzędzi dydaktycznych w edukacji i szkoleniu, sposobów tworzenia kursów *online*, projektowania elementów składowych kursów – takich jak grafiki interaktywne, repozytoria. Na potrzeby niniejszej monografii takie opracowania będą właśnie wykorzystywane. Warto wspomnieć, że również w kręgach cywilnych powoływane są specjalne inicjatywy, w których zachęca się do zastosowania rozwiązań informatycznych w edukacji dla bezpieczeństwa. Takim przykładem jest działalność Komisji Europejskiej (*EC Initiatives on eSafety*) z czerwca 2005 roku, która dotyczy zachowania bezpieczeństwa drogowego (*eSafety: the use of information and communication technology (ICT) for road safety*)¹.

Poszukując przykładów takich działań w Polsce na podstawie kwerendy literatury, należy wspomnieć o wdrażaniu w uczelniach wojskowych konkretnych systemów informatycznych (platform edukacyjnych, aplikacji) w celu podnoszenia efektywności szkoleń wojskowych, czy też wykorzystywaniu gier symulacyjnych, gier poważnych (*serious games*). J. Zych w jednej ze swoich prac *Gra decyzyjna Legion – narzędzie do kształtowania kompetencji twardych i miękkich na współczesnym polu walki* wskazuje, iż gra może wpływać na kształtowanie się kompetencji twardych oraz miękkich na współczesnym polu walki, a komputerowe reprezentacje takiej gry są wysoce efektywnymi, niskokosztowymi i przyszłościowymi narzędziami szkoleniowymi. Innym przykładem jest *Multimedialny Trening Decyzyjny*,

1 http://ec.europa.eu/transport/wcm/road_safety/erso/knowledge/Content/04_esave/ec_initiatives_on_esafety.htm [21.03.2016].

stworzony i realizowany od 2001 r. w Centrum Edukacji Bezpieczeństwa Powszechnego Szkoły Głównej Służby Pożarniczej w Warszawie (zawierający unikatowe scenariusze sytuacji kryzysowych, z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi dydaktycznych), a także projekt badawczo-rozwojowy *Zintegrowany system budowy planów zarządzania kryzysowego w oparciu o nowe technologie informatyczne*, w którym udział wzięła Akademia Obrony Narodowej (w marcu 2014 r. otrzymał złoty medal z wyróżnieniem).

Należy jednak zauważyć, że choć pojawia się coraz więcej doniesień na temat innowacyjnych rozwiązań w zakresie TIK w edukacji dla bezpieczeństwa i obronności, to nie wszyscy edukatorzy i decydenci **do końca uświadamiają sobie potencjał nowych technologii** (dotyczy to zwłaszcza zmian w myśleniu i zachowaniu się człowieka jakie wiążą się z przebywaniem w świecie nowych technologii, komunikowania się i w końcu sposobu kształcenia). Ponadto, wszystkie nowinki technologiczne docierają w dane miejsce we właściwym czasie. Często powstaje tzw. luka pomiędzy tym, co funkcjonuje już na świecie, a tym co obecnie jest wykorzystywane w danej instytucji. Przykładem ilustrującym tę asymetrię jest wykorzystywanie akademickiej platformy edukacyjnej w Akademii Obrony Narodowej (AON) w Warszawie. Pomimo że AON od 2012 r. posiada Laboratorium Partnerskie *Advanced Distributed Learning* (ADL), to zaledwie niewielki odsetek pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych stosuje to narzędzie w edukacji. Co więcej, na 295 zatrudnionych pracowników naukowo-dydaktycznych oraz dydaktycznych, zaledwie 41 ww. pracowników posiada rolę e-nauczyciela w kursach zamieszczonych na platformie, a jedynie 17 posiada swoje elektroniczne portfolio². Należy w tym miejscu wspomnieć, że rozwój platform e-learningowych przypada na początek XXI w. (np. pierwsza wersja platformy edukacyjnej ILIAS pojawiła się w 1998 r.³, a wersja innej, bardziej znanej platformy – Moodle pojawiła się w 2002 r.⁴), Można więc zauważyć, że samo pojawienie się narzędzia może być znacząco odległe od momentu rozpoczęcia jego wykorzystywania. Rodzi się pytanie o przyczynę takiego stanu rzeczy. W wywiadach przeprowadzonych

² Dane: <https://ilias.aon.edu.pl/> [10.05.2014] (dostęp po zalogowaniu się na platformę).

³ <http://www.ilias.de/> [20.01.2016].

⁴ <http://opensource.com/life/15/4/how-moodle-manages-community-feedback> [20.01.2016].

z pracownikami naukowo-dydaktycznymi AON za przyczyny wskazano brak chęci korzystania z takich zasobów, która ich zdaniem wynika ze zbyt skomplikowanego systemu korzystania z platformy, czasochłonności przygotowania wartościowych materiałów dydaktycznych, a przede wszystkim **wiedzy, jak je stworzyć i efektywnie wykorzystywać w procesie dydaktycznym**⁵.

Analogiczną sytuację zaobserwowano podczas wizyty studyjnej w Centrum Dokumentacji oraz Zasobów Cyfrowych Uniwersytetu w Almerii (*Centro de Documentación de Contenidos Digitales*). Podczas rozmowy z pracownikami Centrum, autorka uzyskała informacje, że pomimo doskonałej bazy i wysokiego standardu wyposażenia laboratoriów, również tamtejsza kadra dydaktyczna wciąż z rezerwą lub obawami podchodzi do stosowania nowoczesnych narzędzi edukacyjnych. W opinii M. Luque, eksperta w dziedzinie platform społecznościowych z Uniwersytetu w Almerii, taka sytuacja może wynikać z braku **znajomości narzędzi oraz technologii edukacyjnej**⁶. Istotna jest więc wiedza na temat funkcjonalności narzędzi, a także czynników psychodydaktycznych, na jakie należy zwracać uwagę zarówno podczas projektowania zasobów edukacyjnych, jak i podczas realizacji procesu kształcenia. **Nie wystarczy wiedza o tym, jakie narzędzia można wykorzystać w roli środków dydaktycznych, ale należy poznać sposób ich tworzenia, możliwości oraz warunki ich wykorzystania w edukacji i szkoleniu.** Jest to niezwykle ważne dla wszystkich uczestników procesu dydaktycznego ponieważ pomaga zminimalizować wątpliwości dotyczące wykorzystywania technologii w pracy dydaktycznej nauczyciela. Te wątpliwości hamują swobodne poruszanie się nauczyciela w świecie nowoczesnych narzędzi dydaktycznych.

Analiza przedstawionych działań pozwala zauważyć, że drogą do osiągnięcia sukcesu dydaktycznego w edukacji dla bezpieczeństwa wspieranej TIK, jest odpowiednie zaprojektowanie oraz zastosowanie środków dydaktycznych. W jaki więc sposób wykorzystywać TIK w edukacji dla bezpieczeństwa? Temu problemowi poświęcona jest tematyka niniejszej monografii. Jej zasadniczym celem będzie **identyfikacja kluczowych**

5 Wywiad przeprowadzono z czterema anonimowymi respondentami w 2014 r., którzy regularnie korzystają z tego narzędzia; dodatkowo przeanalizowano zawartość ich e-kursów zamieszczonych na platformie akademickiej ILIAS.

6 Autorka niniejszego opracowania przeprowadziła wywiad z M. Luque podczas wizyty na Uniwersytecie w Almerii w 2013 r.

czynników wpływających na proces dydaktyczny z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa i obronności wspieranej nowymi technologiami.

Ogólny problem badawczy przedstawia się następująco: **Jakie czynniki decydują o sukcesie dydaktycznym edukacji dla bezpieczeństwa wspieranej nowymi technologiami?** Rozwiązanie tego problemu umożliwi sformułowanie rekomendacji w zakresie wykorzystania TIK w edukacji dla bezpieczeństwa.

Problemy szczegółowe brzmią następująco:

- **Jaka jest specyfika realizacji dydaktyki edukacji dla bezpieczeństwa i obronności?**

- **Jaki sposób projektowania należy uwzględnić, aby stworzyć wartościowy materiał dydaktyczny?**

- **Czy kursy e-learningowe mogą efektywnie⁷ wspierać edukację dla bezpieczeństwa i obronności realizowaną w przestrzeni wirtualnej?**

Powyższym zapytaniom odpowiadają hipotezy ogólne oraz szczegółowe.

Według hipotezy ogólnej można przypuszczać, że zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych diametralnie zmienia edukację dla bezpieczeństwa, generując potrzeby wypracowania nowych podejść w zakresie wykorzystania tych technologii w procesie kształcenia. Z tego względu zachodzi konieczność rozpatrzenia nowych technologii jako parametru kształtującego trendy, treści i organizację procesu kształcenia w edukacji dla bezpieczeństwa. **Czynniki decydujące o sukcesie dydaktycznym edukacji dla bezpieczeństwa i obronności wspieranej TIK dotyczą więc sposobu organizacji całego procesu kształcenia, a także sposobu tworzenia wirtualnych materiałów dydaktycznych.** Wiąże się z tym zastosowanie zasad współczesnej technologii edukacyjnej, czerpiącej z podejść psychologicznych dotyczących procesów uczenia się i nauczania, a także znajomości zasad dotyczących projektowania wirtualnych zasobów edukacyjnych.

Hipotezy szczegółowe, wspierające hipotezę główną, są następujące:

- Wiek XXI to czas rozwoju nowoczesnych technologii oraz wzrostu skali i zasięgu zagrożeń społecznych, politycznych, ekologicznych, cywilnych, czy też terrorystycznych. W związku z powyższym **przyjmuję,**

⁷ Efektywność jest rozumiana jako stopień realizacji założonych celów dydaktycznych z uwzględnieniem: opanowania nowych treści, nowych umiejętności, zmiany postaw. P. Bramley, *Ocena efektywności szkoleń*, Kraków 2001, s. 89.

że specyfika realizacji dydaktyki edukacji dla bezpieczeństwa i obronności ulega zmianie ze względu na środowiskowe warunki funkcjonowania procesów poznawczych (poruszanie się w wzbogaconym technologicznie środowisku, operowanie informacjami, ich szybkie przesyłanie, łączenie fragmentów, znaczenie obrazów i in.).

- Projektowanie wartościowych pod względem dydaktycznym wirtualnych materiałów (oprócz znajomości zagadnień z dydaktyki kształcenia) powinno uwzględniać aspekty organizacyjne, metodyczne, graficzne, a także komunikacyjne.

- Kursy e-learningowe mogą efektywnie wspierać kształcenie nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, który ma być realizowany w przestrzeni wirtualnej.

Wśród zastosowanych metod badawczych zastosowano analizę (analiza dostępnej literatury dotyczy ukierunkowania procesu myślowego na wyodrębnienie poszczególnych elementów, które zostaną poddane weryfikacji); indukcję oraz dedukcję (przede wszystkim podczas konkretyzowania nowych rozwiązań); abstrahowanie, uogólnienie (abstrahowanie umożliwi usunięcie z obszaru badań cech i zależności mało istotnych dla prowadzonego procesu badań i pozwoli na skupienie uwagi na najważniejszych czynnikach warunkujących rozwiązanie założonych problemów). Inną zastosowaną metodą jest studium przypadku, nazwane inaczej metodą pojedynczych przypadków, studium przypadku lub analizą przypadku⁸. Polega ona na szczegółowej analizie jednego wybranego obiektu lub zjawiska, instytucji lub społeczności⁹, w tym przypadku analizie kursów e-learningowych oraz jednego testu sprawdzającego wiedzę, do których scenariusze (zał. 1–4) stworzyła autorka niniejszej publikacji (tzw. ilustrujące studium przypadku)¹⁰. Celem tej metody jest weryfikacja hipotezy szczegółowej nr 2 na temat konieczności uwzględniania aspektów organizacyjnych, metodycznych, graficznych, a także komunikacyjnych w projektowaniu wirtualnych materiałów dydaktycznych. Analiza przypadków pozwala również

8 S. Juszczyk, *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*, Katowice 2001, s. 88–89.

9 <http://encyklopedia.pwn.pl> [14.01.2016].

10 Scenariusze kursów e-learningowych oraz jednego testu sprawdzającego wiedzę (z zakresu świadomości kulturowej) są rezultatem prowadzonych przez m.in. autorkę prac w Akademii Obrony Narodowej w latach 2011–2014. Ilustrują one praktykę w zakresie jednego z etapów projektowania wirtualnych materiałów dydaktycznych.

na przyjrzenie się realnym (a nie „książkowym”) przykładom działań, wyciągnięcie wniosków istotnych dla ich własnych przedsięwzięć, pokazanie koncepcji wartych skopiowania, wskazanie potencjalnych błędów, których należy unikać, czy też gromadzenie opisanych doświadczeń, aby w przyszłości uniknąć stresu, nie powtórzyć cudzego błędu lub nawet zastosować sprawdzone rozwiązania¹¹. Ostatnią z zastosowanych metod jest badanie opinii i sądów (które dotyczą kursu e-learningowego „Edukacja dla bezpieczeństwa w nowych technologiach”). Metoda ta pozwala na weryfikację założeń teoretycznych i zgromadzenie aktualnej wiedzy na temat przedmiotu badań. W obrębie tej metody autorka posłużyła się wywiadem jako techniką zdobywania informacji przez stawianie pytań wybranym osobom. Wywiad pozwolił na zebranie danych niezbędnych do weryfikacji hipotezy szczegółowej nr 3, według której kursy e-learningowe mogą efektywnie wspierać kształcenie nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, który ma być realizowany w przestrzeni wirtualnej.

Źródłami wiedzy wykorzystanymi na potrzeby niniejszej pracy są krajowe i zagraniczne opracowania dotyczące kształcenia wspieranego nowymi technologiami – np. wydawany przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie *E-mentor*, a także strony prywatne (blogi) opisujące praktykę społeczną i trendy w zakresie e-learningu.

Warto nadmienić, że inspirację dla wyboru tematyki pracy stanowiły doświadczenia autorki w zakresie zastosowania nowych technologii w nauczaniu (metodyka kształcenia na odległość oraz tworzenie multimedialnych materiałów dydaktycznych), a także dokonane przez nią obserwacje tzw. dobrych praktyk głównie w środowiskach zagranicznych (np. Advanced Distributed Learning – ADL Initiative, the Norway ADL Partnership Laboratory, University of Central Florida, Program Executive Office for Simulation, Training and Instrumentation – PEO STRI, US Army). W zakresie działalności metodyczno-technologicznej prowadzonej m.in. w Wydziale Kształcenia na Odległość Akademii Obrony Narodowej za najważniejsze z osiągnięć autorki można uznać prowadzenie w latach 2011–2013 projektu „Military English Intermediate e-Project” dla studentów Akademii Obrony Narodowej, współtworzenie kursów e-learningowych takich jak „Introduction to Cultural Awareness” (w 2012 r.), „Międzynarodowe Prawo Humanitarne

11 M. Kachniewska, *Case Study*, <http://www.kachniewska.net/studenci/case-study> [14.01.2016].

Konfliktów Zbrojnych” (2011 r.), kursy z obszaru ochrony przed bronią masowego rażenia (OPBMR), a także tworzenie instruktażowych materiałów: machinim do nauki języka obcego oraz kursu e-learningowego „Pre-course on machinima making”¹² (w ramach unijnego projektu CAMELOT – *CreAting Machinima Empowers Live Online Language Teaching and Learning*, nr projektu 543481-LLP-1-2013-1-UK-KA3-KA3MP).

Należy zaznaczyć, że niektóre treści zawarte w niniejszej monografii zostały ujęte w dwóch pracach naukowo-badawczych pt.: *Opracowanie rekomendacji w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji dla bezpieczeństwa* oraz *Moduł nauczania/Kurs Advanced Distributed Learning (ADL) „Edukacja dla bezpieczeństwa w nowych technologiach”*. *Opracowanie w języku polskim i angielskim* (prace zostały opublikowane w 2016 r. i znajdują się w zbiorach biblioteki Akademii Obrony Narodowej).

Eksplorowane zagadnienia ujęto w trzy rozdziały: pierwszy z nich dotyczy edukacji dla bezpieczeństwa i obronności realizowanej w wirtualnej przestrzeni; w drugim rozdziale omówiono kwestię projektowania wirtualnych materiałów dydaktycznych oraz przedstawiono przykłady kursów e-learningowych i jeden test sprawdzający wiedzę (studia przypadków); natomiast w trzecim, ostatnim rozdziale zaprezentowano kurs e-learningowy „Edukacja dla bezpieczeństwa w nowych technologiach” wraz z wynikami badań sondażowych na temat jego wykorzystania w procesie dydaktycznym EDB.

Warto na koniec zaznaczyć, że niniejsza praca posiada aspekt użyteczny: zawarte w niej wskazówki na temat tworzenia kursów wirtualnych pozwoli dydaktykom zajmującym się edukacją dla bezpieczeństwa tworzyć własne, wartościowe materiały dydaktyczne.

12 <http://camelotproject.eu/moot-3/> [23.02.2016].

1. Edukacja dla bezpieczeństwa i obronności w wirtualnej przestrzeni

W pierwszym rozdziale autorka postara się wykazać słuszność hipotezy szczegółowej, w której założyła, iż *specyfika realizacji edukacji dla bezpieczeństwa i obronności ulega zmianie ze względu na warunki środowiskowe funkcjonowania procesów poznawczych*. Na początku przedstawi współczesny kontekst edukacji dla bezpieczeństwa i obronności (wraz wyłuszczeniem podstawowych pojęć), a następnie omówi stosowane obecnie teorie uczenia się (uwzględniające wzbogacone technologicznie środowisko człowieka) oraz kluczowe elementy procesu dydaktycznego (realizowanego za pomocą TIK). Zwieńczeniem rozdziału jest prezentacja cech e-nauczania oraz sposobu zastosowania nowych technologii w ogniwach kształcenia.

1.1. Edukacja dla bezpieczeństwa i obronności w kontekście ADL

Edukacja dla bezpieczeństwa została określona przez Ministerstwo Edukacji, Nauki i Szkolnictwa jako *dział edukacji narodowej, którego głównym celem jest przygotowanie młodzieży do racjonalnych zachowań w obliczu zagrożeń cywilizacyjnych i militarnych*¹. Natomiast wielowymiarową definicję edukacji dla bezpieczeństwa przedstawił J. Kunikowski, według którego jest ona zdefiniowana jako (...) *ogół procesów społeczno-edukacyjnych i wychowawczych realizowanych w szkole, rodzinie, społecznych organizacjach proobronnych, a także stowarzyszeniach społecznych, które zakładają kształtowanie świadomości dotyczącej bezpieczeństwa człowieka, społeczeństwa, narodu. Obejmuje poznawanie współczesnych zagrożeń*

1 Definicja *edukacji dla bezpieczeństwa* została przedstawiona przez MENiS na Międzynarodowym seminarium *Edukacja dla bezpieczeństwa w krajach Grupy Wyszehradzkiej*, które odbyło się 19–21.05.2004 r. w Warszawie. A. Jankowska, A. Wiśniewska, *Edukacja dla bezpieczeństwa. Informacja*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. Departament Bezpieczeństwa i Porządku Publicznego, Warszawa 2014, s. 3, <https://www.msw.gov.pl/ftp/pdf/edukacja-dla-bezpieczenstwa.pdf> [15.03.2104].

obiektywnych i subiektywnych oraz celowe działanie na rzecz pogłębienia wiedzy o zagrożeniach potencjalnych wraz z ich rozpoznawaniem. Dotyczy także przygotowania młodzieży i społeczeństwa do obronnego i efektywnego reagowania na okoliczność tych zagrożeń. Edukacja ta zawiera również przygotowanie do niesienia pomocy drugiemu człowiekowi; rozszerzanie świadomości o niezbędnej potrzebie w zachowaniu bezpieczeństwa obywateli, państwa oraz narodu; upowszechnianiu wiedzy o źródłach i następstwach zagrożeń, w tym militarnych oraz nauczanie racjonalnych i bezpiecznych zachowań².

Wnikliwą analizę pojęcia edukacji dla bezpieczeństwa, jej wymiarów oraz roli jaką pełni w życiu człowieka i grup społecznych przeprowadził A. Pieczywok, według którego *szczególne znaczenie w kreowaniu właściwych postaw i wartości, zdobywaniu wiadomości i umiejętności w obszarze przeciwdziałania różnym zagrożeniom posiada edukacja dla bezpieczeństwa. Jest ona istotną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego i działań profilaktycznych, ukierunkowanych głównie na wychowanie obywatelskie, komunikacyjne oraz na edukację prozdrowotną i ekologiczną. Uznaje się ją również za niezbędny element wychowania oraz przygotowania do życia i pracy we współczesnych warunkach³.*

Ten sam autor wskazuje, że pojęcie edukacji dla bezpieczeństwa pojawiło się w procesie badań nad systemem bezpieczeństwa RP, prowadzonych w Akademii Obrony Narodowej w latach 1993–1995⁴. Według autora w tym czasie miały miejsce istotne zmiany w interpretowaniu tradycyjnie ujmowanej edukacji obronnej społeczeństwa, co spowodowało, że zastąpiono ją terminem *edukacja dla bezpieczeństwa*. Określenie to posiada szerszy zakres, gdyż wiąże się z wychowaniem patriotycznym, obywatelskim, moralnym i obronnym, a transmitowane wartości wychowawcze wiążą się z kształtowaniem postaw patriotyczno-obronnych. Stąd edukacja dla bezpieczeństwa jest ściśle powiązana z polityką, systemem oświaty, państwem, władzą i całym systemem jej sprawowania, a jej zagadnienia są

2 J. Kunikowski, *Słownik terminów wiedzy i edukacji dla bezpieczeństwa*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014, s. 36.

3 A. Pieczywok, *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec zagrożeń i wyzwań współczesności*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2012, s. 10.

4 Tamże, s. 64.

zatem istotne dla jednostki oraz grup społecznych⁵. Autor podkreśla również, że edukacja dla bezpieczeństwa wciąż jest utożsamiana z edukacją obronną społeczeństwa. Jednak należy pamiętać, że edukacja obronna stanowi jeden z obszarów edukacji społeczeństwa w zakresie bezpieczeństwa.

Szerokie spektrum zadań, jakie wchodzą w zakres edukacji dla bezpieczeństwa wymaga szczególnego nakładu pracy nauczycieli oraz innych osób zaangażowanych w działania edukacyjne. Należy zdecydowanie podkreślić, że te działania edukacyjne, a zwłaszcza wykorzystywanie innowacyjnych form kształcenia powinny być poprzedzone badaniami naukowymi. Na to zwraca uwagę m.in. pedagog M. Malewski: *elektroniczne formy uczenia się powinny być poprzedzone rzetelnymi badaniami empirycznymi nad licznymi wątpliwościami, jakie im towarzyszą*⁶. Inny autor K. Krakowski z uważa, że obszarem najmniej zbadanym w naukach pedagogicznych, a przede wszystkim w zakresie dydaktyki wojskowej, jest zastosowanie nowych technologii w procesie szkolenia i kształcenia⁷. Włączenie edukacji dla bezpieczeństwa do przestrzeni wirtualnej⁸ jest zatem procesem złożonym i wymagającym wieloaspektowych badań.

Istotnym warunkiem demokratycznej stabilności i trwałego bezpieczeństwa państwa w świecie podlegającym przyspieszonym procesom modernizacji i globalizacji jest **wykształcenie społeczeństwa, w tym wykształcenie wysokiej klasy specjalistów na potrzeby obronności**

5 R. Stępień (red.), *Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*, Wydawnictwo AON, Warszawa 1999, s. 9–11.

6 M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 203.

7 K. Krakowski, *Technologia kształcenia w dydaktyce wojskowej*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2012, s. 7.

8 W znaczeniu potocznym słowo wirtualny oznacza coś, co nie istnieje w realnym świecie, lecz w sztucznie stworzonej rzeczywistości nazywanej „rzeczywistością wirtualną” (*virtual reality*). Drugie, znaczenie słowa wirtualny o szerszym znaczeniu to „symulowany, czyli pełniący funkcję czegoś, co w rzeczywistości nie istnieje zaś rzeczywistość wirtualna, to taka, która posiada wszystkie cechy prawdziwego świata, oprócz jednej – istnienia (P. Sitarski, za: *The New Hacker's Dictionary*). Terminami używanymi zamiennie dla „rzeczywistości wirtualnej” są: sztuczna rzeczywistość (*artificial reality*), sztuczne środowiska (*virtual environments* – termin używany przez specjalistów z NASA) oraz światy wirtualne (*virtual worlds*). Opracowanie ze strony internetowej CIOP: K. Żużewicz, *Fizjologiczne skutki uboczne wykorzystywania techniki rzeczywistości wirtualnej*, CIOP-PIB, 2010, <http://archiwum.ciop.pl/22392.html> [23.01.2016].

i bezpieczeństwa Polski. Zasadne więc wydaje się tworzenie i upowszechnianie takich form i metod kształcenia, które są skuteczne, dostępne i atrakcyjne dla użytkownika. Jedną z form kształcenia na rzecz upowszechniania zagadnień związanych z bezpieczeństwem jest włączanie w tok nauczania tradycyjnego, kursów e-learningowych/kursów na odległość, które mogą być wykorzystywane w dydaktyce w rozmaity sposób: jako wprowadzenie do zagadnienia (samodzielna nauka), powtórzenie materiału, czy też praca dodatkowa mająca na celu wzbogacenie wiedzy na dany temat. Wzorcową organizacją, której przedmiotem zainteresowania jest właśnie wykorzystanie najnowszych osiągnięć nauki i techniki w edukacji i szkoleniu na rzecz bezpieczeństwa (programy do tworzenia kursów, symulatory, trenażery), jest wspomniana we wstępie niniejszej monografii Inicjatywa *Advanced Distributed Learning* (ADL)⁹. To powołana przez Departament Obrony Stanów Zjednoczonych kluczowa organizacja ds. standardów, technologii i specyfikacji kształcenia (przede wszystkim na odległość). Organizacja ta integruje wskazówki oraz rozwiązania edukacyjne rozwijane przede wszystkim przez jej laboratoria partnerskie. Promuje również wykorzystywanie narzędzi **nowych technologii**¹⁰, takie jak: sztuczna inteligencja, np. inteligentne systemy tutoringowe (*Intelligent Tutoring Systems*); nowoczesne technologie prezentacji i dystrybucji wiedzy oraz interakcji między użytkownikiem, a systemem (aplikacją); narzędzia telekomunikacyjne: synchroniczne i asynchroniczne, szczególnie przydatne dla nauki we własnym tempie i współpracy uczniów z różnych stref czasowych. Inicjatywa gromadzi swoje laboratoria partnerskie na całym świecie: w Norwegii, Polsce, Rumunii, Serbii, Meksyku, Kanadzie, Korei, Wielkiej Brytanii, Laboratorium Regionu Ameryki Łacińskiej (*Latin America and Caribbean Regions ADL Partnership Lab*) (skupiające państwa latynoamerykańskie) oraz Laboratorium grupy państw członkowskich NATO (*NATO ACT ADL Partnership Lab*)¹¹. Laboratoria Partnerskie ADL zajmują się rozwijaniem oraz upowszechnianiem opracowanych narzędzi oraz standardów wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu, pro-

9 ADL – *Advanced Distributed Learning*, termin zwykle nie jest tłumaczony na język polski, dotyczy kształcenia z szeroko rozumianym wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej.

10 *Nowe* odnosi się do technologii, które są obecnie rozwijane lub będą rozwijane przez najbliższe 5–10 lat. Słownik internetowy: www.businessdictionary.com [9.10.2013].

11 <http://adlnet.gov/collaboration-how-we-work/> [30.11.2015].

wadzeniem szkoleń (także na odległość), ich ewaluacją, a także prowadzeniem badań nad aktywnością uczącego się¹².

Urozmaicanie procesu dydaktycznego edukacji dla bezpieczeństwa za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), **wdrażanie rozwiązań Inicjatywy ADL w zakresie kształcenia na odległość, jest szczególnie istotne z perspektywy celów i zadań jakie edukacja dla bezpieczeństwa stawia przed wszystkimi uczestnikami życia społecznego.** Bezpieczeństwo jest bowiem ściśle powiązane z różnymi obszarami działalności człowieka – jest jednym z jej fundamentów, a edukowanie na jego temat – wyrazem dbałości o wartości ogólnoludzkie. Troska o edukację w tym zakresie, zapewnienie dostępu do wartościowych zasobów wiedzy, wykształcenia odpowiednich nawyków działania nakierowanych na bezpieczeństwo, będzie stanowiła przejaw odpowiedzialności za jednostkę, grupy społeczne, wreszcie całe społeczeństwa.

1.2. Wybrane teorie uczenia się

Nabywanie i utrwalanie wiedzy oraz umiejętności z zakresu bezpieczeństwa i obronności, stanowi proces niezwykle złożony, a warunki w jakich będzie on przebiegał będą kształtowane m.in. przez nasze środowisko zewnętrzne. Kluczową rolę będzie więc posiadało nasze **otoczenie, które w zależności od naszego wyboru może być realne albo wirtualne.** Częstotliwość przebywania w danym otoczeniu, zanurzenie się w sztuczne środowisko, choćby poprzez spędzanie wolnego czasu na grach komputerowych będzie decydować o specyfice procesu uczenia się. Odnosząc się do samego pojęcia „uczenia się”, to jako jedna z podstawowych funkcji umysłu, polega ono na zdobywaniu wiedzy, informacji, umiejętności, kształtowania nawyków. Zgodnie z koncepcją K. Illerisa opisaną w jego książce *Trzy wymiary uczenia się, poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*¹³, proces uczenia się łączy w sobie wymiary poznawcze, ale również afektywne i społeczne wymiary ludzkiej osobowości.

12 U. Gysel, J.A. Krinock, *Advanced Distributed Learning and Community, Information Security, An International Journal*, Vol. 14, 2004, s. 145–155.

13 K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się, poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

Te wymiary są dziś wszechobecnie eksplorowane, wyjaśniane za pomocą rozmaitych teorii psychologicznych, podejść pedagogicznych.

Odnosząc się do specyfiki procesu uczenia się i nauczania w świecie wirtualnym, pojawia się wiele różnych filozofii, teorii opisujących sposób funkcjonowania osoby uczącej się właśnie w takim otoczeniu. Jedną z nich jest **behawioryzm**, który stanowi podwaliny współczesnych teorii uczenia się. Jego podstawą jest analiza bodźców i reakcji im odpowiadających. Według behawiorystów, człowiek charakteryzuje się szczególnymi właściwościami determinującymi jego funkcjonowanie w otoczeniu: reagując na środowiskowe bodźce – uczy się. J.B. Watson, kluczowy przedstawiciel nurtu behawiorystycznego, argumentował, że uczenie się, a nie instynkty, stanowi o zachowaniach ludzi¹⁴. Uczenie się jest również niewątpliwie kojarzone z teorią wzmocnień B.F. Skinnera, która zastąpiła teorię popędów¹⁵. Według tej teorii zachowania ludzi determinowane są doświadczeniami: jednostka posiada tendencję do powtarzania zachowań kojarzonych z pozytywnymi bodźcami (wzmocnienia pozytywne) i unikania tych związanych z przykrymi doświadczeniami (wzmacnianie negatywne, eliminacja nawyków i zachowań). Behawioryzm jest teorią, która może tłumaczyć aktywność uczenia się przy wykorzystaniu platform e-learningowych, gier komputerowych, czy też тренаżerów. Wbudowane w system funkcje generują możliwość stworzenia informacji zwrotnej, która dotyczy poprawnej lub błędnej odpowiedzi. Uzyskanie prawidłowego wyniku wymaga zapoznania się z materiałem i uważnego odpowiadania na pytania, które mogą pojawić się w materiale szkoleniowym lub pod jego koniec. Jest to najprostszy mechanizm uczenia się, który jednak w odniesieniu np. do testów sprawdzających wiedzę na platformach e-learningowych może być postrzegany jako zawodny ze względu na: szybkie wykonywanie testu metodą „chybił trafił”. Rozwiązaniem tego problemu może być zaprojektowanie odpowiedniego scenariusza kursu (który angażuje uwagę kursanta oraz motywuje do zdobywania wiedzy, o czym mowa będzie w drugim rozdziale).

Warto wspomnieć, że behawioralne uczenie się zostało dopełnione teorią A. Bandury o uczeniu się społecznym. Według autora uczenie się

14 J.B. Watson, *Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, „Przegląd Psychologiczny” 1981, s. 24.

15 B.F. Skinner, *Superstition in the Pigeon*, „Journal of Experimental Psychology” 1948, s. 38.

zachodzi także poprzez obserwowanie zachowań innych ludzi. Teoretycy **społecznego uczenia się** wykazują, że u podłoża ludzkich zachowań leżą informacje biernie przyswajane z otoczenia, w konsekwencji zaś powstają motywacje zastępcze – ludzie, obserwując innych, potrafią przewidzieć konsekwencje działań i potrafią planować przebieg działania prowadzący do pożądanego celu¹⁶. Uczenie się społeczne może również przebiegać w rzeczywistości wirtualnej, w której można swobodnie operować informacjami i przyswajać określone postawy.

Innym nurtem psychologii opisującej sposób uczenia się **jest psychologia poznawcza (kognitywna)**, która zajmuje się problematyką poznawania przez człowieka otoczenia, czyli tworzenia przez niego wiedzy o otoczeniu. Zgodnie z jej założeniami uczący się nie jest czarną skrzynką (jak w przypadku założeń behawioryzmu), lecz znajduje się w centrum procesów poznawczych, jest on traktowany jako podmiot aktywnie przyswajający informację¹⁷. W tym ujęciu przyswajanie informacji jest procesem przyswajania wiedzy, czyli procesem uczenia się. Przedmiotem zainteresowania psychologii kognitywnej są więc kanały komunikacji pomiędzy osobą uczącą się, a otoczeniem (realnym lub wirtualnym). Znaczenie będą posiadały obrazy – ich właściwości, takie jak kolor, kontrast, ułożenie grafiki, a także dźwięk – jego natężenie, barwa. Równoczesne docieranie informacji dwoma kanałami powoduje ich mocniejsze utrwalenie (podwójne kodowanie). W kogniwnistycznej teorii multimedialnego uczenia się bodźce wzrokowe oraz słuchowe, które niosą ze sobą określoną informację, umożliwiają powstawanie nowych struktur wiedzy, jak też ich modyfikację, czyli pozyskanie, ulepszenie i reorganizację istniejących struktur¹⁸. Prowadzone w nurcie psychologii kognitywnej badania mogą odpowiedzieć na pytanie, w jakich warunkach proces przyswajania informacji może wytworzyć aktywność uczącego się, a z drugiej strony – w jakich warunkach będzie on

16 K. Piórkowska, *Uwarunkowania menedżerskiego uczenia się*, Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 310/2013, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, s. 214.

17 A. Bruns, *Kosten und Nutzen von Blended Learning Lösungen an Hochschulen*, EUL Verlag, 2012 [w:] Z. Meger, *Od behawioryzmu do konektywizmu współczesnego e-learningu*, „Edu@kcja. Magazyn Edukacji Elektronicznej” 2012, 1(3), s. 14–26

18 Z. Merger, *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu*, E-mentor nr 4/16/2006, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/325> [12.03.2016].

efektywny¹⁹. Według M. Goliasza *w e-learningu jest szerokie pole do popisu dla kognitywistyki, ponieważ wiedza ekspercka i technologia nie wystarczą do zbudowania efektywnych środowisk przekazu wiedzy*²⁰. Co więcej, eksperci nie przejmują się sposobem przekazu wiedzy, a firmy zajmujące się wdrażaniem e-learningu za bardzo stawiają na zachwycenie kursantów efektami graficznymi. Autor przytacza zdanie Cushinga Andersona, w myśl którego *dobre szkolenie jest zawsze kompromisem między możliwościami percepcyjnymi osoby szkolonej a metodą prezentacji wiedzy i sposobem jej dostarczenia*. Dodaje, że właśnie *badania kognitywistyczne pozwalają określić owe możliwości percepcyjne*²¹. Należy więc zauważyć, że warunkiem do osiągania sukcesów dydaktycznych jest dobrze zaprojektowany kurs e-learningowy, który nie polega na przejściu przez kolejne elementy w drzewie kuru, tylko ma za zadanie zaktywizować i zainteresować osobę uczącą się. Stosując zasadę wspomnianego podwójnego kodowania (*dual coding theory*, A. Paivio 1971), według której angażujemy zmysły wzrok i słuch, można w sposób skuteczny nauczyć danego zagadnienia²².

Według kolejnego kierunku **psychodynamicznego** (E. Fromm), ludzkie działania warunkują wewnętrzne siły motywacyjne; aktywność ludzka uzależniona jest od nieznanej jednostce lub nieuświadomionej struktury popędów, motywacji kształtowanych w procesie socjalizacji. Ludzkie działanie jest ponadto kształtowane przez wewnętrzne siły motywacyjne. Odnosząc to do uczenia się z wykorzystaniem nowych technologii, należy zwrócić uwagę na kwestie związane z motywowaniem i wzbudzaniem zainteresowania. Może być to osiągnięte poprzez odpowiednie zabiegi ukie-runkowane na atrakcyjne przekazanie wiedzy, która jest dostępna i potrzebna danej osobie.

Przedstawione powyżej teorie, zwłaszcza behawioryzm, psychoanaliza, według niektórych autorów pomijają ludzkie możliwości i zdolności oraz zagadnienia takie jak twórczość, Ja, obiektywność, autonomia, tożsamość, odpowiedzialność czy zdrowie psychiczne. Rezultatem reakcji na te ogra-

19 Tamże.

20 Wywiad z M. Goliaszem z 17.03.2010 r., *Kognitywistyka i e-learning*, <http://www.pontydysgu.org/2010/05/kognitywistyka-i-e-learning-2-0/> [23.01.2016].

21 Tamże.

22 *Wzrokowo lepiej kodujemy to, co konkretne, a to, co abstrakcyjne lepiej przyswajamy słuchowo. Lepsze kodowanie oznacza w tym kontekście lepsze zapamiętywanie i późniejsze wydobywanie z pamięci*. Tamże.

niczenia jest **psychologia humanistyczna**. Humanistyczny model edukacji operuje wizją dorosłych uczestników edukacji jako działających podmiotów, ludzi racjonalnych i wolnych. Przedstawicielami kierunku humanistycznego byli m.in. G. Allport, C. Bühler, G. Kelly, C. Rogers. Ważnym założeniem edukacji humanistycznej jest to, że proces uczenia się ma charakter całościowy i sam akt uczenia się obejmuje emocje, uczucia i umiejętności ruchowe. Osoby przyswajające wiedzę dzielą się zasobami, współpracują ze sobą oraz z nauczycielem, a aktywne poznawanie i działanie jest efektem działania potrzeby (pragmatyczne ujęcie). Nauczyciel może tak wpływać na środowisko, aby pobudzało uczenie się. Środowisko to może być kształtowane za pomocą narzędzi TIK, tak aby pobudzało działania edukacyjne, podczas których dokonuje się proces przyswajania wiedzy i umiejętności. W psychologii humanistycznej jednostka świadomie kieruje swoim zachowaniem wskutek dążenia do samorealizacji, autentyczności i niezależności. Samostanowienie i samokierowanie może być odzwierciedlone poprzez udział danej osoby w kształceniu pozaformalnym organizowanym w formie kursów e-learningowych (np. przez Uniwersytet Stanforda – *Coursera*). Dążenie do samorealizacji, kierowanie własnym rozwojem może być jednak blokowane przez niesprzyjające warunki organizacyjne, w obliczu których człowiek żyje między rolami i normami²³. W kształceniu wspieranym nowymi technologiami uwarunkowania, które nie będą sprzyjać uczeniu się mogą wynikać z organizacyjnych aspektów, np. nagłe i niespodziewane ograniczanie dostępu przez administratora do zasobów oraz funkcji narzędzia, niezapowiedziane zmiany funkcjonalności platformy itd. Takie podejście wiąże się z brakiem profesjonalnej postawy zarządzającego takim systemem. Na szczęście jest ono już bardzo rzadko spotykane.

Dokonując przeglądu literatury krajowej oraz zagranicznej, można zauważyć, że proces uczenia się z wykorzystaniem nowych technologii opisywany jest coraz częściej za pomocą teorii **konstruktywistycznej** (psychologia poznawcza), w myśl której człowiek nie rejestruje informacji, lecz buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji. B. Gofron podaje, że *pod pojęciem konstruktywizmu rozumie się zbiór teorii nie tyle nowych, co wciąż na nowo przywoływanych i interpretowanych w różnych dyscyplinach naukowych, w tym w psychologii, filozofii, socjologii czy pedagogice*. W opinii autorki, *konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się wymaga*

23 K. Piórkowska, *Uwarunkowania menedżerskiego uczenia się*, dz. cyt., s. 214.

uwzględnienia przede wszystkim dwóch perspektyw: epistemologicznej, a więc odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób ludzka wiedza tworzona jest w społeczeństwie oraz psychologicznej skupiającej się na sposobach tworzenia tejże wiedzy w umyśle jednostki²⁴. Według założeń psychologii konstruktywistycznej, wiedza jest indywidualną konstrukcją jednostki, a uczenie się traktować należy jako proces osobisty, refleksyjny i przekształcający dotychczasowy obraz wiedzy do czegoś nowego (miejscem powstawania nowej wiedzy jest umysł człowieka)²⁵. Uszczegóławiając, proces uczenia się w tym ujęciu może być analizowany z uwzględnieniem trzech podstawowych form, które są ze sobą powiązane: uczenie się jako konstrukcja, tzn. tworzenie nowych struktur w umyśle jednostki; uczenie się jako rekonstrukcja, czyli nabycie nowej i integracja z dostępną wiedzą; uczenie się jako dekonstrukcja, co związane jest ze zburzeniem dotychczasowych schematów²⁶. W konstruktywistycznym procesie poznawczym istotna jest tzw. sytuacja zadaniowa, która powinna być generowana samodzielnie i samodzielnie powinny być wyszukiwane dla niej sposoby rozwiązania. W nauczaniu wspieranym technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (aplikacje, gry) możliwe jest stworzenie takiej sytuacji zadaniowej oraz stworzenie algorytmów dochodzenia do rozwiązania, w taki sposób, aby taka ścieżka pozwalała na zindywidualizowany tok myślenia. W myśl założeń konstruktywizmu każdy człowiek konstruuje „rzeczywistość” w inny sposób (w pewnym sensie odnajduje ją i odkrywa), a wiedza, która zostaje pierwotnie uzyskana w określonym kontekście, musi ulec dekontekstualizacji (generalizacji), musi stać się bardziej abstrakcyjna, by można było ją wykorzystać w innych kontekstach. Wykorzystywanie TIK w edukacji dla bezpieczeństwa i obronności powinno zatem uwzględnić internalizację oraz możliwość przełożenia nabytej w kursie teorii na praktykę. Według C. Lewisa najskuteczniej proces ten przebiega podczas pracy grupowej i dyskusji, kiedy możliwe jest negocjowanie znaczeń nadawanych wiedzy²⁷.

24 B. Gofron, *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej* 1(7)/2013, s. 159.

25 Z. Meger, *Od behawioryzmu do kolektywizmu*, „EduAkcja. Magazyn Edukacji Elektronicznej” t. 1, 2012, s. 20.

26 K. Keil-Slawik, R. Kerres, *Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien*, Munster, Waxman, 2003, s. 73 [w:] Z. Meger, *Od behawioryzmu do kolektywizmu*, dz. cyt., s. 21.

27 C. Lewis, *Aspects of human development*, „British Psychological Society” nr 2, 1996.

Właściwe byłoby zatem uruchamianie forum dyskusyjnego lub innych form współpracy zdalnej, tak aby nowa wiedza w procesie nadawania jej znaczenia ulegała przyswojeniu oraz wykorzystaniu.

Teorie uczenia się, które odnoszą się do kształcenia wspieranego nowymi technologiami uwzględniają również ujęcie **konektywistyczne**, według którego funkcjonowanie człowieka odbywa się w sieci społecznej powiązanej różnymi urządzeniami służącymi do przesyłania przetwarzania informacji. Twórcami tej teorii są G. Siemens, który swoje założenia opisał w *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*²⁸, oraz S. Downes (*E-Learning 2.0*²⁹). Zasadniczo koneksjonizm zakłada, że podstawą uczenia się są połączenia między bodźcami i reakcjami (I.P. Pawłow, B.F. Skinner, L. Thorndike), a proces uczenia się (zdobywanie wiedzy) zależy od źródeł informacji. Bieżąca wiedza, którą aktualnie posiadamy jest bilansem wszystkich powiązanych działań poznawczych.

Interesujące ujęcie uczenia się z wykorzystywaniem nowych technologii można odnaleźć w teorii **koneksjonizmu**. Wyjaśnia on sposób funkcjonowania człowieka w świecie nowoczesnych mediów, w którym zasadniczą aktywnością jest przekazywanie, przesyłanie, odbieranie informacji. Rzeczywistość tę obrazuje T. Cantelmi, który stwierdza, iż w *zawrotnym tempie zdążamy w kierunku „nieustającego społeczeństwa”, które cały czas jest aktywne i traci zdolność wyłączenia się (ITSO: Inability To Switch Off), trwa przy klawiaturze, twittując, wymieniając się informacjami w dzień i w noc, w dni powszednie i świąteczne, w domu i w biurze (...)*³⁰. Autor wprowadza pojęcie technopłynności, a główną cechą technopłynnych kontaktów społecznych jest wszechobecność technologii w każdej relacji. Te obserwacje potwierdzają, że wirtualność relacji i jej wyraźna technicyzacja budują nową formę kontaktu: połączenie. *Hipertekstualność, hipermediatyżacja, zwiększona prędkość, zniesienie ograniczeń czasoprzestrzennych, zrównanie statusu informacji, daleko posunięta anarchia: to wszystko*

28 Autor dowodzi, że proces uczenia się nie całkiem znajduje się pod kontrolą człowieka, ponieważ następuje nie „wewnątrz” niego, a poprzez połączenie się z informacjami, zasobami wiedzy, z których korzysta. G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm [24.01.2016].

29 S. Downes, *E-Learning 2.0*, ELearn Magazine 10/2005, s. 1, <http://www.elearn-mag.org/subpage.cfm?Section=articles&article=29-1> [24.01.2016].

30 T. Cantelmi, *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu: technopłynny umysł*, Bratni Zew Wydawnictwo Franciszkanów, 2014, s. 9.

składniki, które zamieniły cyberprzestrzeń w fascynujący wymiar naszego myślenia³¹. Koneksjonizm, łączenie różnych informacji sprawia, że pojawia się niewidzialna architektura wiedzy i relacji o giętkiej i elastycznej strukturze, zdolna umieścić swoje tymczasowe fundamenty w każdym miejscu, wpływać na wyobraźnię i kształtować świadomość³². Wyszukiwanie wiedzy poprzez wykorzystanie łączy, urządzeń staje się dominującą umiejętnością – istotne jest gdzie jest wartościowy zasób. Poprzez wyszukiwanie zasobów np. w Internecie, na specjalistycznych forach uczymy się i zapamiętujemy informacje. Krytycy takiego sposobu uczenia się – poprzez wyszukiwanie, podnoszą jednak kwestię trwałości takiej wiedzy. Z drugiej strony zmienia się ona w zawrotnym tempie i to nastrocza trudność jeśli chodzi o to, co ważniejsze: czy jej głęboka internalizacja, czy też umiejętność poruszania się po zasobach i ich natychmiastowa „aktualizacja”.

Zaprezentowany zarys teorii, koncepcji odnoszących się do procesu uczenia się prowadzonego we współczesnej rzeczywistości ukazuje pełen pluralizm jeśli chodzi o tworzenie założeń, programów, dobór metod kształcenia, środków dydaktycznych. Warto wspomnieć, że w opcjach narzędzi autorskich, za pomocą których budowane są szkolenia e-learningowe, pojawiają się już funkcjonalności, które swoim układem odpowiadają danej teorii, czy podejściu. Przykładem może być program *Raptivity*, w którym znajdują się gotowe do uzupełnienia interakcje, które są zgodne z zaproponowanymi przez psychologów fazami uczenia się. Zasadniczą kwestią jest więc zbadanie preferencji wszystkich uczestników procesu dydaktycznego i wybór tej najbardziej właściwej opcji, stosownej do czynników takich jak wiek grupy, częstotliwość korzystania z nowoczesnych mediów i stopień zaawansowania technologicznego, czy w końcu dostępna infrastruktura. Sposób interpretacji, rozumienia, wyjaśniania procesu uczenia się wpływa na realizację całego procesu dydaktycznego, o którym mowa będzie w następnym podrozdziale.

31 T. Cantelmi, *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu...*, dz. cyt., s. 34.

32 Tamże, s. 13.

1.3. Elementy procesu dydaktycznego

Proces dydaktyczny obejmuje formułowanie celów nauczania, opracowanie zasad, treści, metod i środków, środowisko kształcenia oraz formy kształcenia. W kontekście tworzenia e-kursu należy uwzględnić wszystkie elementy tego procesu i odnieść je do środowiska cyfrowego.

Cele nauczania

Istotnym elementem w tworzeniu szkolenia e-learningowego jest formułowanie ogólnych i operacyjnych celów. Są one hipotetycznym modelem wykształcenia, jaki powstaje w umyśle konstruktora treści nauczania (czyli materiału nauczania)³³. T. Pilch uważa, że *cele stanowią fundamentalne pojęcie procesu kształcenia, a od ich właściwego określenia i realizacji zależy efektywność tego procesu (...) kończąca cykl kształcenia kontrola i ocena jest właśnie sprawdzeniem stopnia realizacji założonego celu, czyli sprawdzeniem zakresu osiągniętej zmiany*³⁴. To właśnie od celu zależą przekazywana treść, metody, a także przyjęte formy przekazu wiedzy. Cel określa kierunek działań dydaktycznych. Powinny posiadać one takie cechy takie jak konkretność, mierzalność, powinny dotyczyć przede wszystkim kształtowania umiejętności, powinny być sformułowane w sposób jasny i zrozumiały³⁵. Oczywiście najpierw należy rozważyć na ile realizacja danego wykładu, czy też innej formy zajęć w formie e-learningu będzie uzasadniona dla skuteczności całego procesu. Jeśli decyzja na ten temat będzie pozytywna, należy zastanowić się, w jaki sposób formułować cele nauczania zdalnego. Ponieważ sformułowanie celów dydaktycznych wymaga szczególnej uwagi oraz precyzji, aby tę czynność ułatwić, zaczęto tworzyć taksonomie celów kształcenia, które ułatwiały ich operacjonalizację³⁶. W odniesieniu do środowiska cyfrowego, cele nauczania opisane są w taksonomii

33 B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 139.

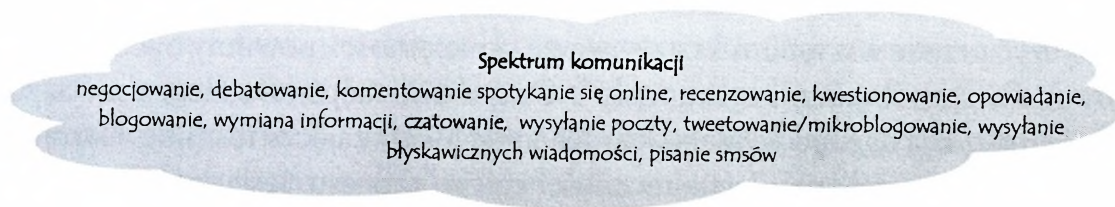
34 T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 801.

35 T. Jankowski, *Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona* [wpis na blogu], <http://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania/taksonomia-blooma.html> [12.09.2015].

36 J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2002, s. 72.

B. Bloom³⁷, zmodyfikowanej w 2007 r. przez A. Churches³⁸. Taksonomia ta ma na celu **połączenie sfery kognitywnej z umiejętnościami cyfrowymi XXI wieku** (*21st-century digital skills*). Tę taksonomię spolonizował i szczegółowo przedstawił T. Jankowski (rys. 1.1):

<i>Kluczowe terminy</i>	<i>Czasowniki określające umiejętności intelektualne wyższego rzędu</i>
Tworzenie	projektować, konstruować, planować, produkować, wynaleźć, wymyślać, tworzyć, programować, filmować, animować, blogować, video logować, miksować, remiksować, tworzyć wiki, publikować, tworzyć podcasty, kierować, transmitować
Ocenianie	sprawdzać, hipotetyzować, krytykować, weryfikować, eksperymentować, osądzić, testować, wykrywać, monitorować, komentować blogi, recenzować, postować, moderować, współpracować, wymieniać informacje, testować
Analizowanie	porównywać, organizować, dekonstruować, przypisać, nakreślić, znajdować, strukturyzować, integrować, mieszać, linkować, sprawdzać poprawność, programować wstecz (inżynieria wsteczna), łamać zabezpieczenia, hakować, monitorować media
Zastosowanie	wykonywać, przeprowadzać, korzystać, realizować, uruchamiać, łączyć, grać, obsługiwać przesyłać, współdzielić edytować
Rozumienie	interpretować, podsumować, wnioskować, parafrazować, klasyfikować, porównać, wyjaśnić, zilustrować, wyszukiwać z zaawansowanymi parametrami i operatorami, tweetować, kategorizować, tagować, adnotować, subskrybować
Pamiętanie	rozpoznać, wymienić, opisać, identyfikować, odnaleźć, nazwać, lokalizować, odszukać, wypunktować, zaznaczyć, dodać do zakładek/ ulubionych, korzystać z sieci społecznościowych, społecznie zarządzać zakładkami, wyszukiwać, googlować
<i>Czasowniki określające umiejętności intelektualne niższego rzędu</i>	



Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Jankowski, *Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona* [wpis na blogu], <http://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania/taksonomia-bloom.html> [12.09.2015].

Rysunek 1.1. Taksonomia B. Blooma – modyfikacja przez A. Churches

Można zauważyć, że w taksonomii występują neologizmy odnoszące się do posługiwania się nowoczesnymi narzędziami, np. *czatowanie, pisanie smsów, googlować*. Według T. Jankowskiego Taksonomia Blooma

³⁷ Taksonomia Blooma jest klasyfikacją celów nauczania składającą się z trzech sfer aktywności edukacyjnych: kognitywnej, afektywnej i psychomotorycznej. B.S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, 1956.

³⁸ A. Churches, *Educational Origami, Bloom's and ICT Tools*, 2007, <http://www.techlearning.com/studies-in-ed-tech/0020/blooms-taxonomy-blooms-digitally/44988#sthash.G1wrV5cu.dpuf> [22.12.2013].

doskonale wpisuje się w nauczanie wspierane nowymi technologiami. *Technologia może pomóc w obszarze wiedzy, na początku tej osi, po to, by lepiej wykorzystać czas w szkole i na uczelni – pracować na 3+ poziomie sfery kognitywnej, realizować projekty, wzmacniać kreatywność, krytyczne myślenie, analityczne myślenie, rozwiązywać problemy i tworzyć, czyli rozwijać wyższe umiejętności intelektualne*³⁹. Zrewidowana taksonomia B. Blooma może obecnie stanowić podstawę dla precyzowania celów nauczania w kursach i szkoleniach prowadzonych częściowo lub całkowicie w środowisku wirtualnym.

Zasady kształcenia

W zakresie zasad kształcenia, polski dydaktyk, C. Kupisiewicz definiuje zasady kształcenia jako *formy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajomić uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwija ich zainteresowania i zdolności poznawcze wpajać im podstawy naukowego poglądu na świat oraz wdrażać do samokształcenia. Tak rozumiane zasady nauczania służą realizacji ogólnych celów kształcenia i obowiązują w pracy szkół różnych typów i szczebli, oraz w zakresie różnych przedmiotów nauczania*⁴⁰. Różni autorzy przyjmują nieco odmienne ujęcie zasad dydaktycznych i różnią się między sobą liczbą i kolejnością przyjętych zasad. Są jednak propozycje zbliżone, pozwalające przedstawić je w następującym układzie:

1. Zasada pogładowości;
2. Zasada systematyczności;
3. Zasada łączenia teorii z praktyką;
4. Zasada indywidualizacji i zespołowości;
5. Zasada przystępności;
6. Zasada samodzielności;
7. Zasada trwałości wiedzy, umiejętności i nawyków;
8. Zasada ustawiczności;
9. Zasada operatywności wiedzy;
10. Zasada elastyczności kształcenia.

39 T. Jankowski, *Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona* [wpis na blogu], <http://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania/taksonomia-blooma.html> [12.09.2015].

40 C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, „BGW”, Warszawa 1994, s. 131.

Sposób realizacji tych zasad zależy od pozostałych elementów procesu dydaktycznego, np. zasada przystępności może być realizowana poprzez zastosowanie intuicyjnych gier edukacyjnych lub prostych w obsłudze aplikacji. Zasada samodzielności może być realizowana poprzez zadanie pracy projektowej polegającej na wyszukaniu odpowiednich źródeł w sieci. Realizacja zasad kształcenia z powodzeniem może być wspierana za pomocą nowych technologii.

Treści kształcenia

Treści kształcenia są głównym czynnikiem dydaktycznym i wychowawczego oddziaływania na dzieci, młodzież i dorosłych, odzwierciedlają aktualne, jak i przyszłe potrzeby społecznego, zawodowego i kulturalnego życia kraju, a także poszczególnych osób. Te potrzeby, wyznaczające zakres realizowanych w szkołach treści, powinny być dostosowane do wymagań danej dyscypliny wiedzy oraz przyjętej w zakresie programów polityki. Według Kruszewskiego treść kształcenia jest zbiorem planowanych czynności ucznia, wyznaczonych przez materiał nauczania i planową zmianę psychiczną⁴¹. Obserwując tzw. dobre praktyki związane z kształceniem na odległość, treści kształcenia mogą być zorganizowane w formie:

- kursów mieszanych (blended, hybrydowe)⁴²,
- kursów w pełni e-learningowych⁴³ (taki kurs również uznawany jest za środek dydaktyczny).

Oczywiście w związku z taką organizacją treści szkoleniowych pojawiają się tutaj specyficzne formy kształcenia, o których mowa będzie w kolejnym punkcie.

W zakresie edukacji w środowisku wirtualnym, interesujące podejście do tworzenia treści dydaktycznych posiada R. Bhargava, naukowiec z Uniwersytetu Georgetown w Stanach Zjednoczonych, tłumaczy iż jest to proces polegający na wykorzystywaniu istniejących już treści (umiejsco-

41 K. Kruszewski, *Zmiana wiadomości. Perspektywy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987, s. 112.

42 Kursy mieszane – treści przekazywane są w sposób tradycyjny oraz w postaci elektronicznej (nauczyciele mogą wykorzystywać media społecznościowe, platformy 3D *Second Life*, technologie mobilne itp).

43 Kursy w pełni e-learningowe – treści zgromadzone są wyłącznie w przestrzeni wirtualnej. Mogą być to kursy moderowane lub niemoderowane – w zależności od organizacji, celów nauczania i potrzeb studenta.

wionych w rzeczywistości wirtualnej) do różnych celów. Treści te można wyszukiwać, filtrować, następnie grupować, organizować, a następnie udostępniać. Z tego względu wyróżnia on 5 modeli *opiekowania się treścią*:

1) agregację (*aggregation*) – najistotniejsze informacje na temat konkretnego tematu w jednym miejscu – często przybierają formy katalogów lub blogów;

2) destylację (*distillation*) – informacje w bardziej uproszczonej formie, warstwowe przekazywanie informacji;

3) elewację (*elevation*) – identyfikacja głównych trendów, może to być jeden z najtrudniejszych form *content curation* ponieważ wymaga więcej wiedzy i umiejętności analitycznych ze strony osoby lub organizacji;

4) mieszanie (*mashup*) – unikatowe zestawienia tworzące nową jakość;

5) chronologię (*chronology*) – jest jednym z najciekawszych sposobów patrzenia na ewolucję informacji w danym czasie – i jak pojęcia czy nasze rozumienie zagadnień zmieniły się w czasie. Chronologia – łączy informacje historyczne, aby pokazać rozwijające się zrozumienie konkretnego tematu. Jest najbardziej przydatna, w tematach, w których zrozumienie przesunęło się w czasie, a poprzez artefakty informacyjne, które istnieją w czasie (w przestrzeni wirtualnej), ukazuje zmianę rozumienia pewnych zagadnień i zjawisk.

Treści kształcenia mogą posiadać różne struktury, zależnie od charakteru i złożoności materiału dydaktycznego. Omówione one zostały szczegółowo w artykule pt. *Rozbudowane struktury treści dydaktycznych i wirtualnych zajęć* M. Dąbrowskiego, który wyróżnił następujące struktury⁴⁴:

- 1) prosta liniowa,
- 2) złożona liniowa,
- 3) gałęziowa,
- 4) wielopoziomowa.

Struktura prosta liniowa składa się z elementów takich jak: wprowadzenie, treść, podsumowanie, część kontrolna, zagadnienia problemowe, dodatkowe zasoby. W strukturze liniowej wprowadzenie, które powinno być wstępem do treści materiału, powinno zawierać:

- a) słowa kluczowe dla omawianego materiału,
- b) cel dydaktyczny materiałów,

⁴⁴ M. Dąbrowski, *Rozbudowane struktury treści dydaktycznych i wirtualnych zajęć*, E-mentor 3(10)/2005, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/10/id/166> [15.05.2015].

- c) opis merytoryczny materiału i jego struktury,
- d) opis zagadnień, których znajomość ułatwi przyswojenie treści zasadniczej – jeżeli jest to możliwe, powinny być podane odnośniki do ww. zasobów lub też przygotowany dodatkowy materiał,
- e) słownik tematyczny,
- f) zarys praktycznego wykorzystania omawianej problematyki⁴⁵.

Treść, jako kolejny element struktury liniowej, powinna być konstruowana czytelnie oraz podzielona na małe jednostki wiedzy, gdyż to umożliwia jej łatwiejsze przyswojenie.

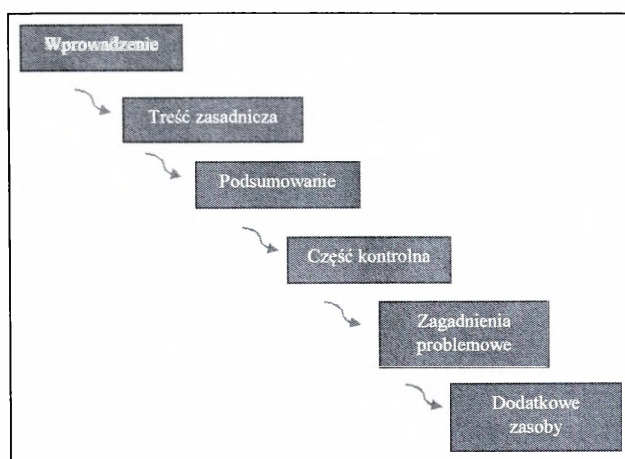
Podsumowanie – przypomina cel dydaktyczny materiału oraz zawiera informacje o sposobie jego zrealizowania, a także powtórzenie kluczowych zagadnień omówionych w materiale. W podsumowaniu może być ujęta część kontrolna, która wymaga podjęcia przez osobę uczącą się aktywności w celu samodzielnego sprawdzenia swojej wiedzy za pomocą quizów, gier, map interaktywnych itp. Dzięki temu posiada ona niewątpliwie funkcję motywującą do dalszej nauki oraz uatrakcyjniania kursu. Zaprezentowane w niej mogą być również zagadnienia problemowe, których celem jest wzbudzenie refleksji u osoby uczącej się. Ta część może składać się np. z pytań otwartych lub esejów. Niekiedy pytania kontrolne oraz sytuacje problemowe są już obecne w trakcie prezentacji treści, co jeszcze mocniej angażuje uwagę kursanta (ale to już kolejny rodzaj struktury).

Dodatkowe zasoby – zawierają treści, które mogą wykraczać poza cele ogólne kursu, mają na celu rozbudzenie zainteresowania tematem, wspierać trwałość efektów nauczania. Struktura prosta liniowa treści dydaktycznych jest zaprezentowana na rys. 1.2.

Złożona struktura liniowa jest rozwinięciem struktury prostej, charakteryzuje się podziałem treści zasadniczej na podtematy, do których przyporządkowane są części kontrolne i zagadnienia problemów (rys. 1.3).

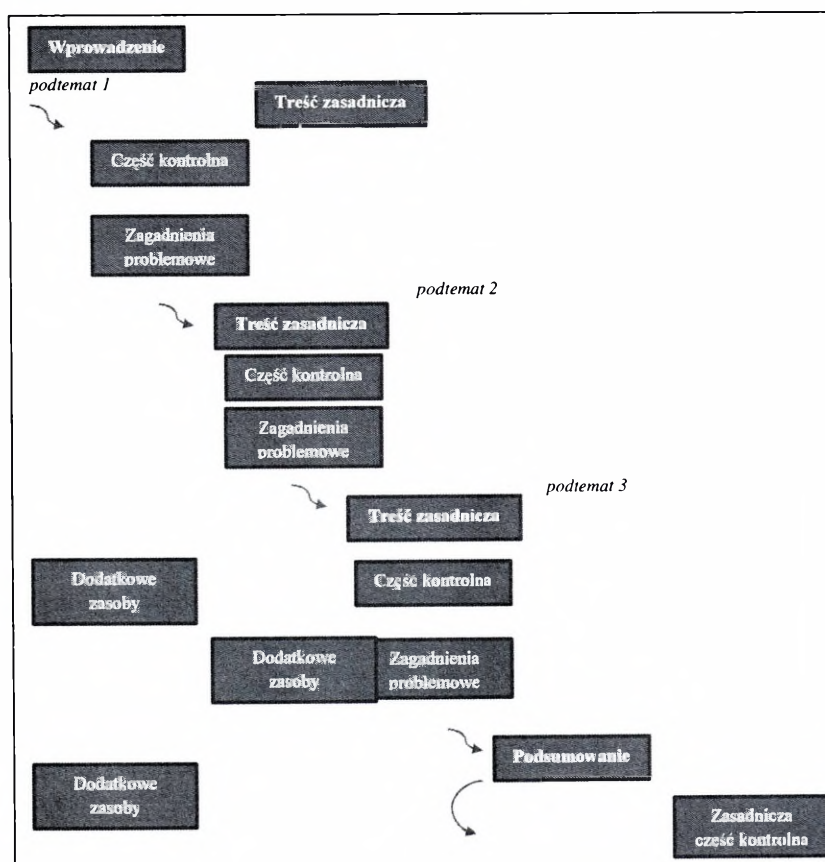
Kolejna struktura – gałęziowa – jest najczęściej spotykaną formą prezentacji materiału. Materiał ma postać ciągłą, każdy podtemat stanowi odrębną część, a kolejność ich studiowania jest dowolna. Struktura gałęziowa zaprezentowana jest na rys. 1.4.

45 Tamże.



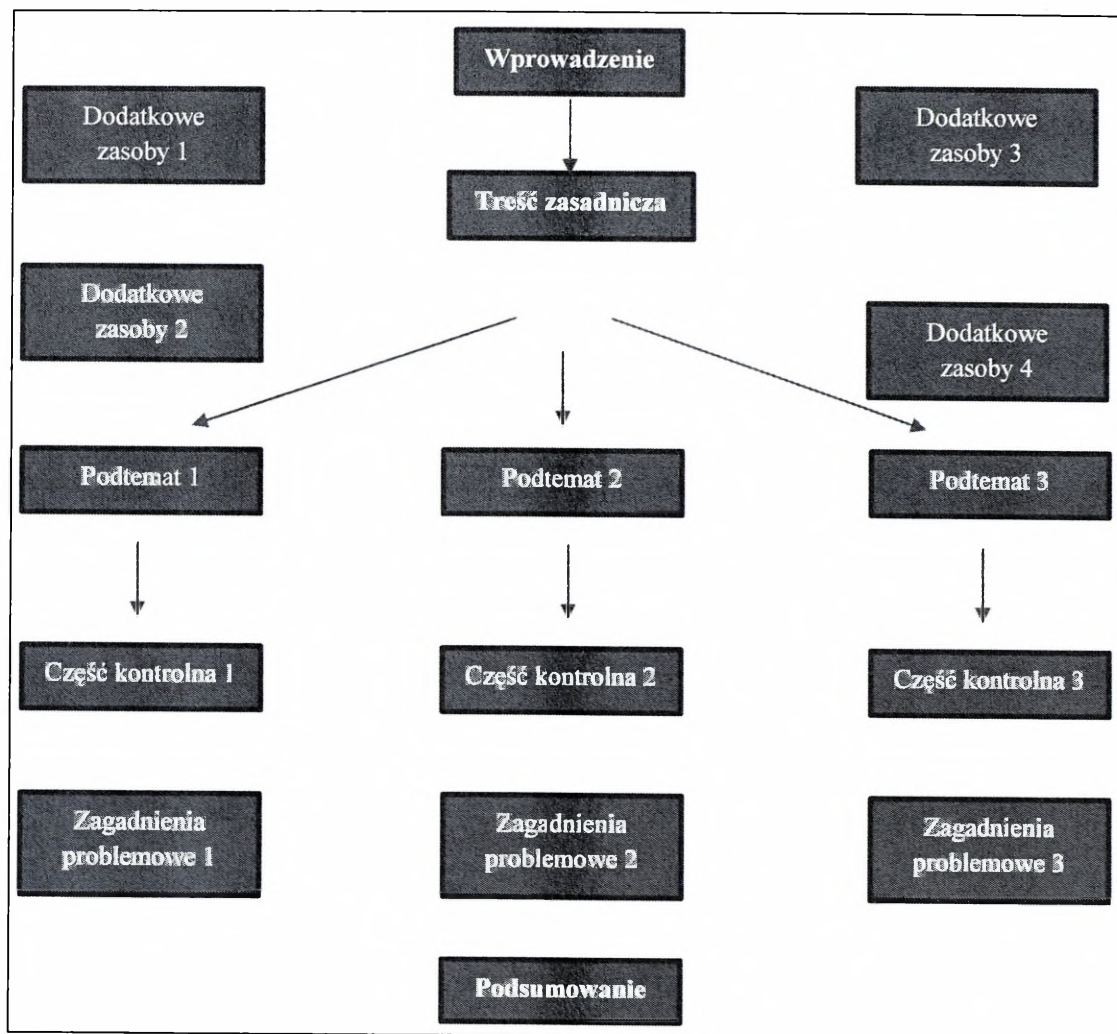
Opracowanie własne na podstawie: M. Dąbrowski, *Rozbudowane struktury treści dydaktycznych i wirtualnych zajęć*, E-mentor 3(10)/2005, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/10/id/166> [15.05.2015].

Rysunek 1.2. Struktura prosta liniowa



Opracowanie własne na podstawie: M. Dąbrowski, *Rozbudowane struktury treści...*, dz. cyt.

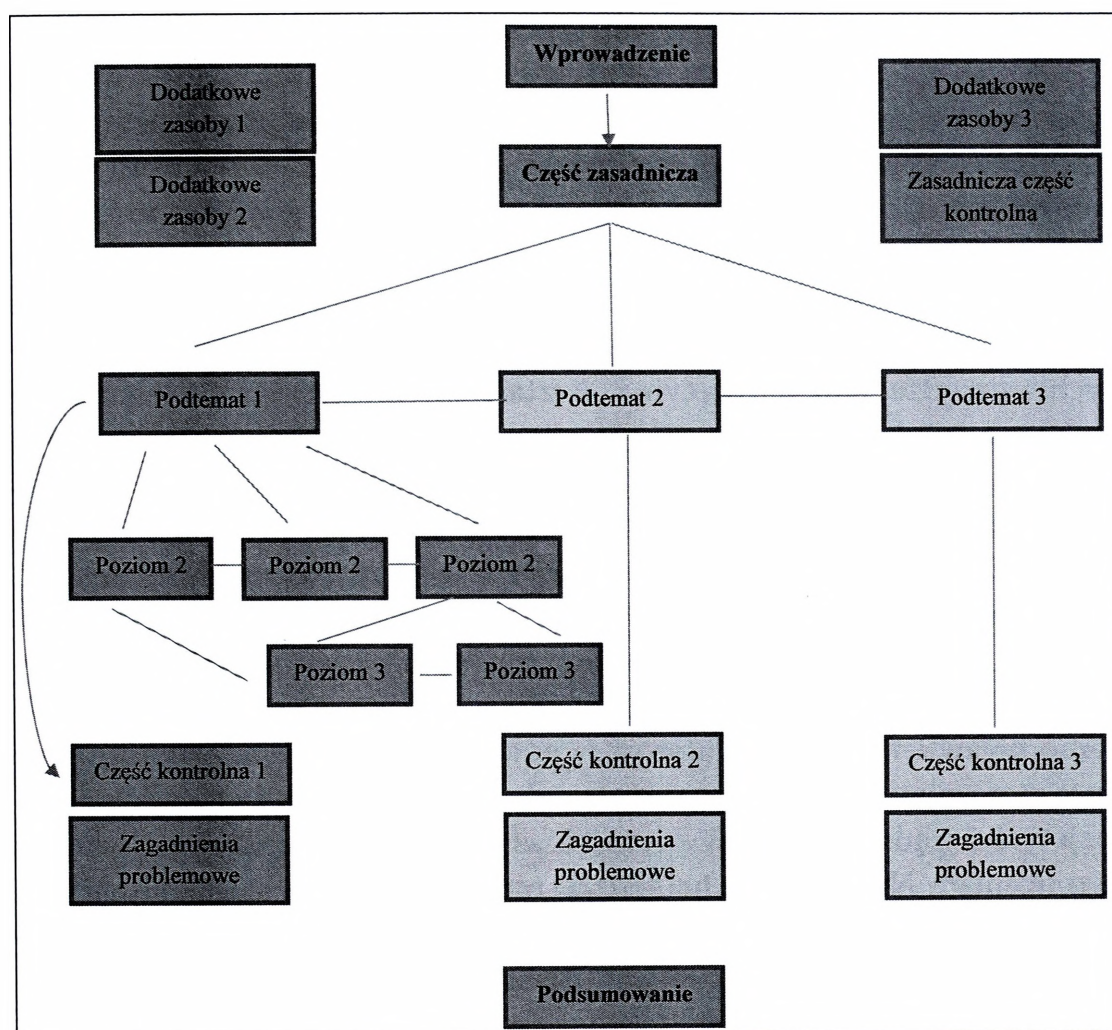
Rysunek 1.3. Struktura złożona liniowa



Opracowanie własne na podstawie: M. Dąbrowski, *Rozbudowane struktury treści...*, dz. cyt.

Rysunek 1.4. Struktura gałęziowa kursu

W ostatniej ze struktur – wielopoziomowej, treść zasadnicza danego podtematu zostaje podzielona na małe obiekty wiedzy. Podtematy są ograniczone do minimum, a znajdujące się w nim odnośniki prowadzą uczącego się do obiektów wiedzy na niższych poziomach. Wielopoziomową strukturę przedstawia rys. 1.5.



Opracowanie własne na podstawie: M. Dąbrowski, *Rozbudowane struktury treści...*, dz. cyt.

Rysunek 1.5. Struktura wielopoziomowa kursu

Jak można zauważyć, opis treści dydaktycznych, w społeczeństwie informacyjnym, podlega nieustannej ewolucji. Powstają nowe ujęcia tej treści, sposoby jej gromadzenia, ustrukturyzowania. Jednak taka systematyka znacząco ułatwia oraz porządkuje sposób ułożenia treści w e-kursie.

Metody

Według W. Okonia metoda dydaktyczna (lub kształcenia) to *wypróbowany i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia, inaczej mówiąc jest to wypracowany układ czynności nauczycieli i uczniów realizowanych świadomie w celu*

spowodowania złożonych zmian w osobowości uczniów⁴⁶. Jedną z metod kształcenia zależną od nowoczesnych środków kształcenia jest wcześniej wspomniane *kształcenie multimedialne*. Jego istotą jest celowe i systematyczne posługiwanie się w pracy dydaktycznej zintegrowanymi zestawami środków nauczania, a jego efektywność stanowi pochodną właściwego wyboru owych środków zapisanych na określonym nośniku informacji, oraz zastosowanych urządzeń technicznych. Cechą podstawową nauczania multimedialnego jest wykorzystywanie różnorodnych mediów połączonych z urządzeniem sterującym⁴⁷. Kształcenie multimedialne jest z kolei podstawą edukacji medialnej⁴⁸. Według C. Kupisiewicza w kształceniu multimedialnym ważną rolę odgrywają media interaktywne, które mogą być uznane za środki dydaktyczne, gdyż zgodnie z definicją przyjętą przez autora, umożliwiają one dostarczenie bodźców sensorycznych, co usprawnia proces kształcenia⁴⁹.

Środki

Samo pojawienie się komputerów w połowie przeszłego wieku i ich stale unowocześnianie skutkowało pojawianiem się już przeszło siedmiu generacji tych urządzeń i sukcesywnym ich włączaniu w automatyzację procesu kształcenia⁵⁰. Nowoczesne narzędzia, posiadające funkcje diagnostyczne, sterujące, monitorujące, eksperckie, komunikacyjne – sieciowe, rozmaite media, dzięki którym możliwa jest prezentacja tekstu, obrazów, słuchanie tekstu lub muzyki, działanie, mogą z powodzeniem pełnić rolę środków dydaktycznych. Dostarczają one bowiem bodźców sensorycznych i wspomagają proces kształcenia. Autorzy *Leksykonu Pedagogika* i dzielą środki dydaktyczne na: tekstowe (artykuły, książki), wzrokowe proste (mapy, zdjęcia), wzrokowe techniczne (mikroskop), słuchowe techniczne (odtwarzacz audio), audiowizualne (wideo), automatyzujące proces dydaktyczny

46 W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 246.

47 C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, WSiP SA, Warszawa 2005, s. 129.

48 T. Goban-Klas, *Edukacja medialna jako fundament e-edukacji*. *E-Edukacja.net*, 2007, http://www.e-edukacja.net/trzecia/_referaty/33_e-edukacja.pdf [20.04.2014].

49 C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 188.

50 Z. Krakowski, *Technologia kształcenia w dydaktyce*, dz. cyt. s. 15.

(komputer, urządzenia symulacyjne)⁵¹. Jest to oczywiście jedna z typologii, która w ogólny sposób dzieli te środki na określone kategorie.

Interesujące spostrzeżenie na temat środków dydaktycznych wyrazili J. Bednarek oraz E. Lubina, według których w epoce mediów interaktywnych, komputer, sieci informatyczne, aplikacje komputerowe przestają pełnić funkcję środka dydaktycznego, ale stają się metodą nauczania⁵². Następuje więc przemieszanie ich funkcji jako środka lub metody, co niewątpliwie przysparza problemów w dokonywaniu typologii lub nazewnictwie.

Formy kształcenia

Kształcenie może przybierać rozmaite formy w zależności od przyjętych celów nauczania, repertuaru środków dydaktycznych, szeroko pojętych możliwości uczących się, narzuconych przez organizację norm itd. Istnieją trzy tryby nauczania, które kryją w sobie całe spektrum narzędzi i sposobów nimi operowania, w zależności od celów, warunków i możliwości osobowych oraz organizacyjnych. Są to tryby:

- tradycyjny (*face-to-face training*),
- zdalny (potocznie określany jako *e-learning*),
- mieszany/hybrydowy/komplementarny/*blended learning* lub *b-learning*.

Uwzględniając ten podział, można stwierdzić, że kształcenie w formie mieszanej obejmuje *e-learning* oraz *face-to-face learning*. Jest ono najczęstszą formą kształcenia i najczęściej rekomendowaną. Może ono zostać zaprojektowane dla urządzeń mobilnych – *mobile learning* (*m-learning*), może przybrać formę *Computer Based Training* – CBT, asynchronicznego szkolenia stworzonego na platformie bądź specjalnymi narzędziami określanymi nazwą *Authoring Tools*, lub szkolenia w czasie rzeczywistym – *online learning*, który może obejmować szeroki wachlarz narzędzi i sposobów kształcenia, tj. *Collaborative Learning*, *WBT*, *Web 2.0/Social media*, *Live Web Training/Virtual Classroom*, *Online tutoring/Online Training* oraz LCMS (LMC).

Inny podział kształcenia na odległość proponuje A. Wodecki. Jego propozycja zilustrowana jest w tab. 1.1.

51 B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 238.

52 J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 26.

Tabela 1.1. Wybrane formy e-learningu

Kryterium podziału	Forma e-learningu
Dostępność w czasie	<i>Tryb synchroniczny</i> – jednoczesna obecność uczących się oraz nauczyciela. <i>Tryb asynchroniczny</i> – nie wymaga obecności nauczyciela w rzeczywistym czasie trwania szkolenia.
Relacja uczeń–nauczyciel	<i>Kursy z obecnością nauczyciela</i> – realizowane w dowolnym wyżej opisanym trybie. <i>Kursy bez udziału nauczyciela</i> – z wykorzystaniem przygotowanych, dedykowanych materiałów multimedialnych. <i>Nauka samodzielna</i> – z wykorzystaniem różnorodnych materiałów i form nauczania.
Relacja do tradycyjnego nauczania	<i>Uzupełnienie nauczania tradycyjnego</i> – nauczanie drogą elektroniczną wspiera tradycyjne procesy dydaktyczne. <i>Zastąpienie nauczania tradycyjnego</i> – cały program jest realizowany z wykorzystaniem metod e-learningu.

Źródło: A. Wodecki, *Po co e-learningu na uczelni?* [w:] *E-learning w kształceniu akademickim*, pod red. M. Dąbrowskiego, M. Zając, Materiały z II Ogólnopolskiej Konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2006.

Wybór formy kształcenia zależy przede wszystkim od specyfiki danego szkolenia, preferencji kursantów, dostępnej infrastruktury, a także od kompetencji samego nauczyciela.

Środowisko kształcenia

Analiza literatury z obszaru pedagogiki oraz informatyki pokazuje, że wykorzystanie nowoczesnych środków dydaktycznych wiąże się z używaniem obecnie coraz bardziej popularnego pojęcia *Virtual Learning Environment* – VLE. Termin ten, pomimo iż w bezpośrednim tłumaczeniu na język polski oznacza wirtualne środowisko uczenia się, ze względu na kryterium uzualne, częściej funkcjonuje pod nazwami wirtualnego środowiska nauczania aniżeli wirtualnego środowiska uczenia się.

Z wirtualnym środowiskiem nauczania kojarzone są również inne pojęcia, takie jak rzeczywistość wirtualna, immersyjne środowisko wirtualne, a także rzeczywistość powiększona/poszerzona. Te rodzaje rzeczywistości, choć bywają stosowane zamiennie, są jakościowo odmiennymi określeniami: definicja wirtualnej rzeczywistości ma stanowić odróżnienie od świata realnego, immersyjne środowisko nauczania podlega pod kategorię psychologiczną, a rzeczywistość rozszerzona to połączenie dwóch różnych światów: rzeczywistego i wirtualnego, w których można podejmować aktywności ruchowe. Jak wcześniej wspomniano, rzeczywistość wirtualna to

obraz sztucznej rzeczywistości stworzony przy wykorzystaniu technologii informatycznej. Wirtualna rzeczywistość posiada wszystkie cechy prawdziwego świata, oprócz jednej – istnienia. Terminami używanymi zamiennie dla rzeczywistości wirtualnej są: sztuczna rzeczywistość (*Artificial Reality*), sztuczne środowiska (*Virtual Environments* – termin używany przez specjalistów z NASA) oraz światy wirtualne (*Virtual Worlds*).

W ścisłym związku z procesem kształcenia funkcjonuje już pojęcie immersyjnego środowiska wirtualnego (*Immersive Virtual Environment*) oznaczające zanurzenie albo *pochłanianie* osoby przez rzeczywistość kreowaną elektronicznie. Immersyjne środowisko wirtualne może być tworzone na podstawie rzeczywistości rozszerzonej (*Augmented Reality*) oznaczającej obraz rzeczywisty uzupełniony o wirtualne elementy.

Wszystkie elementy procesu dydaktycznego powinny być uwzględniane podczas tworzenia założeń i planowania takiego szkolenia. Muszą one także zostać odzwierciedlone w sylabusie, a także scenariuszu kursu.

Można zauważyć, że ów kontekst wirtualizacji kształcenia nadaje elementom procesu dydaktycznego szczególną specyfikę. W opisie elementów procesu dydaktycznego pojawiają się nowe typologie, neologizmy, anglicyzmy. To wszystko sprawia, że rozwój dydaktyki, opis jej komponentów, jest zależny od rozwoju nowych technologii. To jakie narzędzia TIK będą wykorzystywane będzie wpływać na sposób komunikowania się, a tym samym realizację procesu dydaktycznego.

1.4. Cechy e-nauczania

E-nauczanie posiada następujące cechy: elektroniczny sposób przedstawiania treści szkoleniowych, elastyczność prowadzenia tego typu szkoleń, możliwość zastosowania różnych trybów nauczania (w czasie rzeczywistym oraz nierzeczywistym), konieczność uwzględnienia specyficznego sposobu oddziaływania na uczącego się⁵³.

53 A. Orczykowska, *Proces budowy treści szkoleń e-learningowych*, Olsztyńska Wyższa Szkoła Zarządzania i Informatyki im. T. Kotarbińskiego, Olsztyn, s. 2, <http://kde.edu.pl/ftp/test.pdf> [14.05.2015].

Treść szkoleniowa

Treści szkoleniowe w e-nauczaniu posiadają elektroniczną postać. Mogą to być:

- zapisy w formie elektronicznej,
- prezentacje,
- inne zestawienia tekstowe i liczbowe,
- nagrania dźwiękowe i video,
- zasoby wiedzy z baz eksperckich,
- elementy multimedialne (gry interaktywne, testy),
- wideokonferencje i konferencje internetowe,

Materiały dydaktyczne/zasoby można uporządkować w dwie podstawowe kategorie: techniczną oraz funkcjonalną⁵⁴. W technicznym podziale materiałów uwzględnia się rodzaj przekazywanych treści, profil i preferencje odbiorcy, formę realizacji procesu dydaktycznego, a także aspekty techniczne – posiadane narzędzia i umiejętności, możliwości i ograniczenia środowiska nauczania. Z kolei w funkcjonalnym podziale materiałów istotna jest świadomość funkcjonalnych własności zasobów oraz możliwości ich zastosowania w procesie dydaktycznym⁵⁵. Podział na materiały dydaktyczne ilustruje tab. 1.2.

Tabela 1.2. Techniczny i funkcjonalny podział materiałów dydaktycznych/zasobów

Podział techniczny	Podział funkcjonalny
1) zasoby tekstowe statyczne,	1) materiały informacyjne: sylabusy, biblioteki wirtualne (bazy podręczników);
2) zasoby graficzne statyczne,	2) materiały służące budowaniu wiedzy i umiejętności: poradniki, tutoriale dla nauczycieli i uczniów; e-podręczniki, e-mapy, e-słowniki; Wiki (do budowania wiedzy przez grupę uczniów);
3) zasoby testowe i graficzne dynamiczne,	3) materiały aktywizujące: problemy do dyskusji na forum, interaktywne gry i symulacje;
4) zasoby audio i wideo,	4) materiały służące utrwalaniu wiedzy i umiejętności;
5) interaktywne zasoby multimedialne	5) materiały sprawdzające wiedzę i umiejętności: projekty, testy, zadania otwarte, zadania zamknięte, ćwiczenia

Opracowanie własne na podstawie: W. Przybyła, M. Ratalewska, *Poradnik dla projektujących kursy e-learningowe*, Typy materiałów dydaktycznych według podziału funkcjonalnego, Warszawa 2012, s. 47–50.

54 W. Przybyła, M. Ratalewska, *Poradnik dla projektujących kursy e-learningowe*, Typy materiałów dydaktycznych według podziału funkcjonalnego, Warszawa 2012, s. 47–49.

55 Tamże, s. 47 i s. 50.

Należy zwrócić szczególną uwagę, aby wszelkie zastosowane materiały (grafiki, elementy wideo) respektowały normy prawne w zakresie ich wykorzystywania (licencje, opatrzenie stosownymi przypisami). Ważne jest również to, aby były one czytelnie oznaczone i zorganizowane dla odbiorcy. Poniżej znajduje się jeden z przykładów uporządkowanego przedstawienia elektronicznej treści szkoleniowej (tab. 1.3).

Tabela 1.3. Przykład przedstawienia treści szkoleniowej w formie elektronicznej

Typ materiału	Maska skróconej nazwy
Kurs e-learningowy	*kurs-*[nazwa]
Studium przypadku	*studium-*[nazwa]
Prezentacja multimedialna	*prezentacja-*[nazwa]
Podcast	*podcast-*[nazwa]
Wykład multimedialny	*wykład-*[nazwa]
Videotutorial	*video-*[nazwa]
ikonografka	*ikonograf-*[nazwa]
Aplikacja mobilna	*mobapp-*[nazwa]
Artykuł specjalistyczny	*artykuł-*[nazwa]
Program szkolenia stacjonarnego	*program-*[nazwa]

Źródło: Ł. Jamróży, *Tworzenie innowacyjnych materiałów dydaktycznych, e-Podręcznik*, Materiał projektu „Platforma kształcenia społecznościowego – WeLearning”, s. 26, https://welearning.edu.pl/attachments/article/74/Podr%C4%99cznik_Tworzenie%20innowacyjnych%20materia%C5%82%C3%B3w%20dydaktycznych.pdf [12.03.2016].

Zaprezentowany schemat podziału zasobów (* – dowolny ciąg znaków [nazwa] – skrócona nazwa kursu), znajduje się na platformie kształcenia społecznościowego *WeLearning*⁵⁶. Jego zastosowanie sprawia, że użytkownik platformy w szybki sposób może wyszukać i zidentyfikować dany materiał.

Elastyczność

Ta cecha dotyczy przede wszystkim możliwości:

- samodzielnego planowania pracy,
- indywidualizacji szkolenia,

⁵⁶ Ł. Jamróży, *Tworzenie innowacyjnych materiałów dydaktycznych, e-Podręcznik*, Materiał projektu „Platforma kształcenia społecznościowego – WeLearning”, s. 26, https://welearning.edu.pl/attachments/article/74/Podr%C4%99cznik_Tworzenie%20innowacyjnych%20materia%C5%82%C3%B3w%20dydaktycznych.pdf [12.03.2016].

- redukcji kosztów i czasu,
- dowolnej liczebności grupy,
- uczenia się kiedy potrzebuję – *just-in-time*.

Dzięki elastyczności osoby uczące się zyskują dostęp do innych niż tradycyjne źródeł wiedzy, a także do tych zasobów, które są współtworzone przez wielu autorów – korzystają zatem z wiedzy społecznej. Ze względu na tę cechę nauczania, początkowo nauczanie z wykorzystaniem nowych technologii było proponowane osobom niepełnosprawnym, mieszkającym daleko od ośrodków edukacyjnych, czy młodym matkom. Obecnie forma ta jest coraz częstsza i zyskuje coraz większą popularność w różnych środowiskach.

Różne tryby e-nauczania

Tryby nauczania są najczęściej wyróżniane ze względu na kryterium czasu:

- asynchroniczny – np. gry strategiczne, kurs na platformie, korzystanie z zamieszczonych zasobów,
- synchroniczny – wirtualne klasy, wirtualne światy, chat na forum „burza mózgów”.

Przyjęcie określonego trybu lub obydwu z nich jest uzależnione od szeregu warunków, w jakich realizowany jest proces dydaktyczny. Najczęściej spotykane w kształceniu e-learningowym lub mieszanym jest przyjęcie obydwu trybów – np. osoby uczące się biorą jednocześnie udział w webinarium, które jest jednocześnie rejestrowane. Osoby nieobecne mogą obejrzeć taką sesję w późniejszym czasie, gdyż jest ona zawieszona np. na platformie e-learningowej lub portalu społecznościowym.

Oddziaływanie na osobę uczącą się – trzy poziomy e-nauczania

E-nauczanie ma funkcjonować na poziomach⁵⁷:

- poznawczym (treści),
- emocjonalnym (np. postawa, odczucia, motywacja...),
- psychomotorycznym (np. „przerzuć”, „kliknij”, „upuść”, „wpisz”...).

Możliwe jest także wyróżnienie czwartego poziomu:

- społecznego (w kontekście funkcjonowania jednostki w społecznościach wirtualnych). Ten czwarty poziom, społeczny, jest wyróżniony jako

⁵⁷ J. Bartkowiak, *Metodologia projektowania szkoleń e-learning* [w:] *Akademia on-line*, (red.) J. Mischke, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2005, s. 164.

jeden z wymiarów uczenia się w koncepcji K. Illerisa⁵⁸, która dotyczy ogólnie prowadzonej edukacji, bez szczegółowego rozróżnienia na edukację prowadzoną w świecie rzeczywistym oraz wirtualnym. Zdaniem autorki ten poziom jest również istotny, gdyż część relacji uczeń–nauczyciel, uczeń–uczniowie, jest przenoszona do świata wirtualnego i tam te interakcje, choć mają inną specyfikę, dalej kształtują funkcjonowanie społeczne. Wskazane cechy e-nauczania ukazują, że projektowanie procesów edukacyjnych wymaga wzięcia pod uwagę grupy czynników odnoszących się do kilku sfer funkcjonowania człowieka w rzeczywistości wirtualnej. Znajomość tych poziomów przez nauczyciela jest niezwykle istotna – musi on swobodnie operować zasobami wirtualnymi, aby aktywizować osobę uczącą się na wszystkich czterech poziomach. Od nauczyciela wymaga także podjęcia dodatkowych wysiłków w zakresie poszerzenia wiedzy o technologii edukacyjnej, uwzględniając repertuar nowoczesnych narzędzi, umiejętności komputerowych, a nawet konieczność kształtowania zdolności analitycznych w zakresie wielotorowego postrzegania procesu dydaktycznego.

1.5. Ogniwa kształcenia

Nowe technologie jako środki dydaktyczne mogą być wykorzystane we wszystkich ogniwach kształcenia. Ogniwa/elementy nowoczesnego modelu kształcenia wg W. Okonia to momenty wspólne dla wszelkiego rodzaju aktywności dydaktycznych. Autor wyróżnia siedem elementów i dokonuje ich syntetycznej charakterystyki.

1) **Uświadomienie uczniom celów i zadań dydaktycznych**, stawianie przez nauczyciela problemów, które mają za zadanie motywować uczniów do uczenia się (zainteresowanie uczniów tym co będzie w czasie lekcji, np. za pomocą symulacji zdarzeń w wirtualnym świecie).

2) **Zapoznanie uczniów z nowym materiałem poprzez użycie odpowiednich środków dydaktycznych**, ze strony uczniów – gromadzenie materiału, przyswajanie wiadomości (możliwość lepszego zrozumienia, przyswojenia wiedzy). Zapoznanie z tematem oraz zainteresowanie nim

58 K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się, poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy...*, dz. cyt.

można wzbudzać, np. poprzez zastosowanie materiału video, czy też ciekawej gry edukacyjnej sygnalizującej wybraną problematykę.

3) **Kierowanie procesami uogólniania**, ze strony uczniów – **opanowanie pojęć i sądów ogólnych (uczenie dokonywania selekcji)**, jest możliwe za pomocą zaplanowania wirtualnego projektu edukacyjnego (np. na forum internetowym) mającego na celu znaleźć zasady lub reguły dotyczące konkretnych zjawisk.

4) **Utrwalanie wiadomości uczniów** (stwarzamy możliwość wykorzystania wiedzy w różnych dziedzinach, w praktyce i wtedy następuje lepsze przyswajanie wiedzy).

5) **Kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajeń** – kiedy to podczas symulowanych zdarzeń, uczący nabywa umiejętność np. udzielania pierwszej pomocy, zachowania się przy przejściu dla pieszych.

6) **Wiązanie teorii z praktyką** – możliwość niebezpiecznych sytuacji praktykowania z wykorzystaniem symulatorów, trenażerów.

7) **Kontrola i ocena wyników nauczania** (uczeń wiedząc, że nie będzie oceniony ma małą motywację, a nauczyciel nie wie czy dobrze prowadzi zajęcia, czy trafia do ucznia). Moduł nauczania zawierający pytania kontrolne może okazać się dobrym rozwiązaniem dla próby zmotywowania ucznia do podejmowania nauki. Natomiast dodanie pytań sprawdzających (testu wiedzy) pod koniec modułu, może być elementem wieńczącym naukę.

W jaki sposób wykorzystywać te narzędzia w poszczególnych ogniwach kształcenia oraz jakie płyną korzyści z ich zastosowania? Odpowiedzi na te dwa pytania są zilustrowane w tab. 1.4.

Tabela 1.4. Ogniw kształcenia – narzędzia – korzyści

Ogniw kształcenia	Przykładowe narzędzie	Korzyści
Uświadomienie osobom uczącym się celów, zadań dydaktycznych	Machinima	Możliwość nagrania różnych sytuacji kryzysowych np. powódź
Zapoznanie osób uczących się z nowym materiałem	Mediacast	Możliwość zapoznania się z nowym tematem, nową koncepcją np. jak rozumiane jest bezpieczeństwo w danym ujęciu
Kierowanie procesami uogólniania	Wyszukiwanie zasobów w sieci, tworzenie bloga lub wątku na forum	Umiejętność selekcji materiałów w źródłach otwartych, np. poszukiwanie norm prawidłowego zachowania się w danej kulturze

Ogniwa kształcenia	Przykładowe narzędzie	Korzyści
Utrwalanie wiadomości uczniów	Kurs e-learningowy lub m-learningowy z pytaniami kontrolnymi oraz informacją zwrotną	Możliwość powtórzenia zagadnień np. zarządzania kryzysowego
Kształtowanie umiejętności i nawyków	Wirtualne światy, technologia <i>kinect</i> , okulary trójwymiarowe	Ćwiczenie automatycznych reakcji np. bezpieczne zachowanie się kierowcy
Wiązanie teorii z praktyką	Wirtualne światy	Nauka sposobu zachowania się w sytuacji stresowej (na podstawie scenariuszy dla awatarów)
	Platforma e-learningowa lub m-learningowa	Natychmiastowe otrzymanie wyników testu sprawdzającego

Opracowanie własne.

Można zauważyć, że narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych są obecne we wszystkich ogniwach kształcenia, mogą one pojawiać się w różnych czynnościach nauczyciela, wspierając i uatrakcyjniając proces dydaktyczny. Oczywiście podane pomysły – zestawienia narzędzi z korzyściami stanowią jedynie propozycje, a to jaką kombinację zastosuje nauczyciel, jaki pomysł na zajęcia wykorzysta – zależy od jego inwencji oraz dostępnych środków.

1.6. Wnioski

Operowanie nowoczesnymi urządzeniami w celu przekazywania, gromadzenia, analizy danych, przechowywania, czy w końcu ich przetwarzania to stały element codzienności człowieka. Ta wszechobecność nowych technologii, szybkie przyzwyczajanie się do coraz to nowszych modeli komputerów, smartfonów, aplikacji, gier, platform e-learningowych, pozwala zauważyć, że nowoczesne media, ich ustawiczne wykorzystywanie, kształtują sposób funkcjonowania poznawczego każdego uczestnika procesu dydaktycznego: ucznia oraz nauczyciela. Z tego powodu zmienia się wyjaśnianie wszelkich procesów związanych z kształceniem. Powstają nowe koncepcje, teorie związane ze sposobem nabywania i utrwalania wiedzy i umiejętności, a opis procesu dydaktycznego zaczyna uwzględniać szereg aspektów związanych z nowymi technologiami. Zapoznanie się z tymi koncepcjami

wyduje się być kluczowe dla nauczycieli, gdyż pozwala im zrozumieć wiele mechanizmów, które mają związek z procesem uczenia się.

W dydaktyce ogólnej oraz dydaktykach szczegółowych (jak edukacji dla bezpieczeństwa i obronności) wirtualizacja środowiska nauczania, korzystanie z cyfrowych środków dydaktycznych sprawia, że powinno zwrócić się szczególną uwagę na specyficzne cechy e-nauczania, a także fakt, że nowe technologie mogą być wykorzystywane we wszystkich ogniach kształcenia (uniwersalność narzędzia).

Powyższe rozważania skłoniły autorkę do przyjęcia hipotezy szczegółowej, według której *specyfika realizacji edukacji dla bezpieczeństwa i obronności ulega zmianie ze względu na warunki funkcjonowania procesów poznawczych (poruszanie się w środowisku technologii informacyjno-komunikacyjnych, operowanie informacjami)*. Z tego względu współczesne ujęcie dydaktyki edukacji dla bezpieczeństwa i obronności musi uwzględniać najnowsze koncepcje psychologiczne i czerpać z nich w taki sposób, aby cel dydaktyczny został jak najpełniej zrealizowany.

Wspieranie nowymi technologiami zajęć, których tematyką jest przeciwdziałanie zagrożeniom godzącym w zdrowie i życie człowieka, stawia przed nauczycielami inne wyzwania niż ma to miejsce w przypadku zajęć prowadzonych w formie tradycyjnej (stacjonarnej). Wymaga od nich ciągłego aktualizowania wiedzy i umiejętności na temat nowych funkcjonalności narzędzi, szybkiej adaptacji do zmian, obserwacji trendów rozwojowych w obszarze nowych technologii, a także refleksji i dialogu na temat skuteczności przyjmowanych rozwiązań.

Włączenie do procesu dydaktycznego nowoczesnych środków dydaktycznych oraz możliwość wzbogacenia środowiska kształcenia o przestrzeń wirtualną (w której nauczyciele mogą tworzyć własne materiały dydaktyczne) generuje potrzebę zapoznania się z kluczowymi aspektami projektowania e-kursów. Te aspekty zostaną przedstawione w kolejnym rozdziale.

2. Projektowanie wirtualnych materiałów dydaktycznych z obszaru edukacji dla bezpieczeństwa i obronności

W drugim rozdziale zostaną ukazane kluczowe aspekty dotyczące projektowania wirtualnych materiałów dydaktycznych. Należą do nich tworzenie założeń i planowanie kursu, organizowanie prac projektowych (z podziałem na role w zespole), a także wybrane zasady projektowania kursów e-learningowych z uwzględnieniem charakterystyki komunikacji internetowej. Rozdział będzie stanowił próbę wykazania słuszności hipotezy szczegółowej nr 2, według której *projektowanie wartościowych pod względem dydaktycznym wirtualnych materiałów (oprócz znajomości zagadnień z dydaktyki kształcenia) powinno uwzględniać aspekty organizacyjne, graficzne, a także komunikacyjne*. Próba wykazania słuszności tej hipotezy będzie uwzględniała wnioski z analizy różnych koncepcji dotyczących projektowania tego typu materiałów, a także wnioski z analizy czterech studiów przypadku (przedstawienie trzech kursów e-learningowych oraz jednego testu sprawdzającego wiedzę), w których zasygnalizowane wcześniej zasady zostały już zastosowane.

2.1. Tworzenie założeń i planowanie kursu. Sylabus

Instruktażowe projektowanie to tworzenie instruktażowego środowiska oraz materiałów dydaktycznych, które ma na celu ułatwienie przyswojenia wiadomości oraz wykonanie określonych zadań przez uczącego się. W celu ustalenia jak taki kurs ma być zaprojektowany D. Kwiatkowska, A.K. Stanisławska-Mischke, R. Nguyen proponują udzielenie odpowiedzi na pytania, które umożliwią uporządkowanie wszelkich aspektów związanych z organizacją oraz prowadzeniem kursu¹:

1 D. Kwiatkowska, A.K. Stanisławska-Mischke, R. Nguyen, *Metodyka projektowania e-szkoleń*, materiały szkoleniowe *Menadżer e-szkoleń w służbach mundurowych województwa mazowieckiego*, w ramach projektu współfinansowanego ze środków UE, Kraków 2011.

- 1) Jaka jest potrzeba programu edukacyjnego?
- 2) Jakie są cele główne i operacyjne?
- 3) Kto będzie uczestnikiem kursu?
- 4) Co będzie treścią kursu/przekaz?
- 5) Jakie metody nauczania i środki zostaną wykorzystane?
- 6) Jak należy planować działania nauczyciela i ucznia w czasie?
- 7) Jak uczestnicy kursu będą oceniani?
- 8) W jaki sposób kurs lub lekcja będą oceniani (cel: udoskonalenie)?

Jaka jest potrzeba programu edukacyjnego?

Przed procesem projektowania kursu należy ocenić potrzebę edukacyjną, która może być określona jako identyfikacja luki w wiadomościach. Wg R. Neczaj-Świderskiej *potrzeby rozumiane są tu jako cele, dotyczące możliwych do modyfikowania wyników działań edukacyjnych, w których osiągnięciu ma pomóc szkolenie*². Autorka podkreśla, że *badanie to powinno być procesem ciągłym i prowadzonym na wszystkich szczeblach organizacji oraz na wszystkich etapach szkoleń, połączonym również z badaniem efektywności*.

Jakie są cele główne i operacyjne?

Cele ogólne i szczegółowe strukturalizują plan działania. Celem ogólnym będzie ogólne stwierdzenie tego, co poprzez kurs (lub program) uczestnik będzie w stanie osiągnąć, natomiast celem operacyjnym stwierdzenie tego, co uczący się powinni być w stanie zrobić (lub lepiej) po zakończeniu kursu. Cele powinny być mierzalne po zakończeniu lekcji lub kursu.

Kto będzie uczestnikiem kursu?

W każdym środowisku, konieczne jest, aby dowiedzieć jak najwięcej na temat uczestników kursu, a zwłaszcza: przedział wiekowy, możliwe różnice kulturowe, zainteresowania, poziom wykształcenia, znajomość technologii kształcenia na odległość.

Aby sprostać potrzebom uczącego się, należy również: zwrócić uwagę na ogólnie pojęte środowisko i doświadczenia przyszłych kursantów, na style komunikacyjne, także pomóc uczniom w podejmowaniu aktywnej roli w trakcie uczenia się; wskazać nowe wzorce komunikacji, które będą

² R. Neczaj-Świderska, *Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych organizacji*, E-mentor nr 1(8)/2005, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/8/id/119> [12.03.2016].

wykorzystywane w trakcie kształcenia na odległość; pomóc studentom w zapoznaniu się z technologią, przygotować ich do rozwiązywania problemów technicznych.

Co będzie treścią kursu/przekaz?

Jakie informacje mają zostać przekazane? Ustalenie głównego przekazu kursu powinno odbyć się zanim nastąpi decyzja o wykorzystaniu medium (platformy edukacyjnej). Jaka funkcjonalność platformy/jakie aktywności będą najlepszym sposobem na zintegrowanie wiadomości w procesie nauczania oraz zintegrowanie przekazu? To zasadnicze pytania, na które odpowiedź powinna zostać ustalona jeszcze przed doбором medium.

Jakie metody nauczania i środki zostaną wykorzystane?

Różnorodność metod i środków zależy od funkcjonalności platformy, czy też aplikacji z którymi projektant kursu powinien zapoznać się zanim przystąpi do projektowania procesu dydaktycznego.

Jak należy planować działania nauczyciela i ucznia w czasie?

Problem „zapanowania nad czasem” jest zasadniczy dla zapewnienia sprawnego przebiegu zajęć na odległość. Sposób planowania zajęć zdalnych musi uwzględnić następujące elementy:

- należy stworzyć czytelny harmonogram, zaplanować czynności uczących się w czasie i poinformować ich o terminach realizacji poszczególnych zadań;
- zasady pracy uczących się i nauczyciela należy ująć w jednym, czytelnym dokumencie;
- w przypadku zajęć mieszanych (tzw. blended learning) należy zaplanować zajęcia tradycyjne i na platformie w odpowiednich (niezbyt odległych) interwałach czasowych w celu wymuszenia systematyczności, uwzględniając kalendarz roku szkolnego;
- należy przestrzegać systematyczności pracy zarówno ucznia, jak i nauczyciela;
- należy zaplanować równomierne obciążenie z uwzględnieniem możliwości studentów.

Jak uczestnicy kursu będą oceniani?

Ocenianie postępów nauczania odbywa się w zależności od wytycznych organizacyjnych.

W jaki sposób kurs lub lekcja będą oceniani (cel: udoskonalenie)?

Podobnie jak ocenianie postępów nauczania odbywa się w zależności od wytycznych organizacyjnych.

Zebranie odpowiedzi na powyższe pytania pozwoli na uniknięcie wszelkich niejasności i przyczyni się do sprawnego skonstruowania sylabusu kursu (programu szkolenia), w którym znajdują się przede wszystkim cele szkoleniowe, koncepcja, wykaz treści szkoleniowych oraz opis środków i metod ich osiągania. D. Kwiatkowska, A.K. Stanisławska-Mishke oraz R. Nguyen szczegółowo opisują komponenty, które powinny znaleźć się w tym dokumencie, są to³:

- ogólne i operacyjne cele szkolenia,
- metody i techniki szkolenia,
- wymagania wstępne dla uczestników szkolenia (np. zestaw źródeł, które pomogą przygotować się do udziału w szkoleniu),
- warunki zaliczenia szkolenia oraz zasady oceniania zadań,
- program zajęć oraz opis jego scenariusza (w przypadku szkoleń kompleksyjnych – z wyraźnie zaznaczonym podziałem na część tradycyjną i internetową),
- harmonogram szkolenia,
- definicję ról wszystkich osób zaangażowanych w proces dydaktyczny (organizator, mentor, trener, ekspert, organizator oraz ich dane kontaktowe),
- wymagania techniczne i sprzętowe,
- procedury i zasady komunikacji,
- zasady postępowania w sytuacjach wyjątkowych.

Istotne są również instrukcje dla trenera prowadzącego szkolenie, scenariusz szkolenia, opis najważniejszych założeń merytorycznych i edukacyjnych kursu, informacje praktyczne dotyczących prowadzenia zajęć.

Założenia kursu oraz ich opis w programie szkolenia pozwalają uczestnikom kursu i prowadzącym na dokładne przemyślenie systematyki pracy. Pozwala także przygotować się na ewentualne dyskusje dotyczące planowanych zagadnień. Syntetycznie opracowany dokument staje się sprzymierzeńcem sukcesu w działalności szkoleniowej.

3 D. Kwiatkowska, A.K. Stanisławska-Mischke, R. Nguyen, *Metodyka projektowania e-szkoleń*, materiały szkoleniowe *Menadżer e-szkoleń w służbach mundurowych...*, dz. cyt.

2.2. Organizacja współpracy nad rozwijaniem kursu e-learningowego

2.2.1. Funkcje i zadania zespołu tworzącego i realizującego wirtualny kurs

Formułując rekomendacje w zakresie organizacji i tworzenia wirtualnych materiałów dydaktycznych, należy uwzględnić przede wszystkim role i zadania zespołu organizującego kurs⁴. Skład zespołu realizującego przedsięwzięcie jest uzależniony od możliwości danej organizacji, specjalności poszczególnych osób, które mogłyby je realizować, a także od warunków zewnętrznych, takich jak wynagrodzenie za dodatkową pracę, dostęp do infrastruktury lub choćby możliwość skorzystania z efektów pracy podczas własnej działalności.

Podstawowy skład zespołu projektującego jest zazwyczaj ograniczony do kierownika projektu, metodyka, grafika oraz eksperta tematu. Nierzadko poszczególne role dzielone są przez kilka osób zajmujących się np. projektowaniem instrukcji/metodyką, czy też multimediami. Wszystko uzależnione jest od specyfiki danego przedsięwzięcia oraz warunków jego realizacji. Najbardziej optymalną konfiguracją osób zaangażowanych w projektowanie oraz implementację wirtualnego materiału dydaktycznego ukazuje tab. 2.1. Ujmuje ona funkcje oraz ogólne zadania dla poszczególnych osób w zespole.

Warto nadmienić, że kluczowym elementem powodzenia pracy zespołowej będzie (jak w przypadku większości przedsięwzięć) skuteczna komunikacja i jasne zdefiniowane ról i obowiązków. Warto również zadbać o kwestię ewentualnych zastępstw, w przypadku nieoczekiwanych sytuacji, zwłaszcza kiedy projekt stworzenia takiego kursu wymaga pracy w dłuższym przedziale czasowym. Zaangażowanie zespołu tworzącego kurs, a następnie osób, które go realizują wymaga skoncentrowanych wysiłków i przemyślanych działań wielu osób.

4 B. Ghirardini, *E-learning methodologies. A Guide for designing and developing e-learning courses*, FAO, Rome 2011, s. 22–23.

Tabela 2.1. Zespół projektujący kurs e-learningowy i jego zadania

Funkcje	Zadania zespołu realizującego wirtualny kurs
kierownik projektu	Nadzoruje proces powstawania kursu, koordynuje ogniwa współpracy, zakres prowadzonych prac
dydaktyk medialny	Projektuje scenariusza kursu w oparciu o przekazaną przez eksperta tematu treść. Współpracuje z kierownikiem projektu, ze specjalistą ds. multimedialnych tak, aby zrealizować cele nauczania, potrzeby zlecającego; układa scenariusz i konsultuje go z ekspertami tematów oraz nauczycielem
specjalista ds. multimedialnych/grafik	Opracowuje materiały i interaktywne elementy, dostosowuje interfejs platformy edukacyjnej (np. Moodle) i instaluje szkolenie na serwerze sieci Web
administrator	Czuwa nad prawidłowym działaniem kursu, zarządza subskrypcjami uczących się
ekspert tematu	Wewnętrzny lub zewnętrzny specjalista z określonych dziedzin powoływany na zasadzie specjalizacji przedmiotowej, odpowiada za dostarczenie zawartości merytorycznej kursu
redaktor	Dbą o poprawność językową prezentowanych treści
ewaluator produktu ^{a)}	Zaangażowana w proces oceny merytorycznej oraz metodycznej kursu
moderator/tutor/nauczyciel/opiekun	Przygotowuje treści dydaktyczne np. na platformie edukacyjnej, gromadzi dane nt. grupy, którą zamierza prowadzić, a następnie przekazuje je do administratora. Posiada dostęp do postępów nauczania, dzięki czemu może monitorować pracę poszczególnych słuchaczy, odpowiada za prowadzenie kursu, ewentualne uzupełnianie jego treści; wspiera komunikację pomiędzy wszystkimi uczestnikami kursu, wytwarza wzorce, reguły postępowania służące współdzieleniu wiedzy, motywując tym samym do podejmowania aktywności w przestrzeni wirtualnej; podejmuje kontakt z uczniem – synchroniczny (czat, rozmowa z udziałem kamery, wirtualna tablica) i asynchroniczny (e-mail, dyskusja), wsparcie w rozwiązywaniu problemów, działania organizacyjne (formułowanie informacji i instrukcji szczegółowych); ustala i komunikuje zasady oceniania
pomoc techniczna	Pomaga usunąć wszelkie problemy dotyczące technicznej realizacji kursu na każdym jego etapie

^{a)} Dodatkowa rola, która nie została wyróżniona przez B. Ghardini. Dodanie tej roli wynika z praktyki autorki w projektowaniu kursów e-learningowych.

Opracowanie własne.

2.2.2. Model ADDIE

Czy istnieje uniwersalny schemat tworzenia kursu e-learningowego lub wirtualnych materiałów dydaktycznych? Szereg takich czynności opisuje model ADDIE, uwzględniający pięć głównych etapów: analizę, projektowanie, rozwój, realizację/implementację, ewaluację/ocenę. ADDIE to rozwinięcie anglojęzycznego akronimu pochodzącego od słów: *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*⁵. W każdej z tych faz niezbędne są czynności, które warunkują pozytywny rozwój prac nad tworzeniem kursu e-learningowego, czy innych wirtualnych materiałów dydaktycznych (tab. 2.2).

Tabela 2.2. Model ADDIE

Analiza	Projektowanie	Rozwijanie	Implementacja	Ewaluacja
Analiza potrzeb szkoleniowych	Cele nauczania	Treści	Instalacja i dystrybucja	Reakcje
	Sekwencjonowanie	Scenariusza		Uczenie się
Analiza grupy docelowej	Strategia instrukcji	Oprogramowania do kursu, elementów interaktywnych itd.	Zarządzanie aktywnościami uczących się	Zachowanie się
	Strategia udostępniania			Wyniki
Analiza tematu oraz zadań	Strategia ewaluacji			

Opracowanie własne.

W pierwszej fazie należy określić, do kogo adresowany jest kurs, czego będziemy nauczać, jaką formę materiałów wybieramy, jakie są cele projektu, jakie oczekiwane rezultaty, w jaki sposób dokonamy ich pomiaru, jakie środki pochłonie realizowane przedsięwzięcie, jak długo będzie trwała nauka. Istotnym elementem etapu pierwszego jest przeprowadzenie popularnej analizy SWOT, która pozwoli poznać dokładne szanse, słabe strony, ograniczenia i przeszkody, z jakimi będziemy mieli styczność w trakcie realizacji projektu.

5 B. Ghirardini, *E-learning methodologies. A Guide for designing and developing e-learning courses*, FAO, Rome 2011, s. 20–21.

W drugiej fazie istotne jest wskazanie narzędzi programowych i innych pomocy edukacyjnych, które będą potrzebne w trakcie realizacji kursu. Określany jest także ramowy kształt szkolenia z uwzględnieniem elementów multimedialnych, innych pomocy dydaktycznych oraz czynnika ludzkiego.

Trzeci etap obejmuje czynności takie jak tworzenie lub pozyskanie odpowiednich narzędzi do budowy szkoleń, a także wypełnienie kursu konkretnymi treściami. Pod koniec tej fazy następuje test całego systemu, sprawdzenie zgodności z założonymi celami oraz innymi wytycznymi przygotowanymi w procesie analizy.

Czwarta faza to udostępnienie szkolenia na platformie internetowej lub na dostępnych nośnikach danych. Często szkolenia wymagają zarówno instalacji oprogramowania, jak i posiadania dostępu do Internetu, który staje się podstawowym medium transmisyjnym podczas nowoczesnych szkoleń w trybie e-learning.

Ostatni etap – ewaluacja dotyczy zarówno uczestników kursu, jak i całego systemu nauczania, rozwiązań informatycznych, a nawet pedagogów/opiekunów grup. Ocena polega głównie na porównaniu stanu przedprojektowego z poprojektowym.

Model ADDIE jest modelem rekurencyjnym – po fazie piątej, następuje faza pierwsza itd. Model ten bywa krytykowany ze jego zbyt dużą linearnością oraz braki elastyczności. Jednak jego zwolennicy oceniają go jako uniwersalny model, który może być wykorzystany w innej działalności, nie tylko e-learningowej.

2.3. Wybrane zasady projektowania kursów e-learningowych

2.3.1. Ogólne aspekty metodyczne

Jakie są podstawowe wytyczne w zakresie projektowania wirtualnych zasobów dydaktycznych/kursu e-learningowego? Według praktyków, najczęstszym błędem popełnianym przez wykładowców jest chęć wiernego przeniesienia zajęć z sali do przestrzeni wirtualnej, czyli przeniesienie do

Internetu materiałów z zajęć tradycyjnych (treści wykładów)⁶. Aby zapobiec takiemu zachowaniu, praktycy e-learningu opracowali zasady, dzięki którym można przygotować wartościowe materiały, które będą motywujące i atrakcyjne dla osób uczących się. D.H. Jonassen, wymienia następujące wskazówki istotne dla projektowania wirtualnych zasobów:

1. pokazuj obraz rzeczywistości z różnych perspektyw;
2. pokazuj naturalną złożoność świata;
3. skoncentruj się na konstruowaniu wiedzy, a nie na jej odtwarzaniu;
4. przedstawiaj rzeczywiste problemy;
5. staraj się stosować nauczanie problemowe;
6. utrwalaj wiedzę przez praktyczne działania;
7. umożliwiaj konstruowanie wiedzy zależne od kontekstu;
8. wspieraj konstruowanie wiedzy poprzez współpracę i dyskusję⁷.

Są to zasady ogólne, które odnoszą się do prezentacji i tworzenia materiału dydaktycznego w przestrzeni wirtualnej.

Zdaniem B. Michałowicz, D. Sidor samo opublikowanie materiałów w wirtualnej przestrzeni nie gwarantuje ich efektywnego przetworzenia przez odbiorców. Potrzebne jest też takie planowanie zadań stawianych przed studentami, które zapewni optymalny poziom aktywizacji⁸. Aby spełnić ten warunek, wszystkie materiały powinny być:

- poprawne/sprawdzone merytorycznie,
- atrakcyjne formalnie,
- różnorodne,
- dostosowane do różnych potrzeb i możliwości technicznych odbiorców,
- motywujące do pracy,
- umożliwiające wybór poziomu kształcenia (gradacja i indywidualizacja nauczania oraz uczenia się),
- wzbogacające i wyczerpujące podstawy programowe i standardy kwalifikacji zawodowych.

6 B. Michałowicz, D. Sidor, *Metody aktywizujące w konstruktywistycznym środowisku uczenia się na e-zajęciach*. E-edukacja.net., s. 2, http://www.e-edukacja.net/szosta/referaty/Sesja_P_6.pdf [23.04.2015].

7 D.H. Jonassen, *Thinking technology: Toward a constructivist design model*, „Educational Technology” 34(4), 1994.

8 B. Michałowicz, D. Sidor, *Metody aktywizujące w konstruktywistycznym środowisku uczenia się...*, dz. cyt., s. 4.

Przygotowanie materiałów szkoleniowych powinno ponadto uwzględniać:

- ich poprawność stylistyczno-gramatyczna, zwięzłość treści,
- dobrze przemyślaną strukturę i układ,
- symetryczność pod względem ilości materiałów poszczególnych sekwencji,
- sugestywność tytułów, która powinna odzwierciedlać treści w kursie.

Praktycy i badacze e-learningu są zdania, że najczęstszy błąd popełniany przez wykładowców polega na chęci wiernego przeniesienia zajęć z sali do przestrzeni wirtualnej, czyli przeniesienie do Internetu materiałów z zajęć tradycyjnych (np. treści wykładów)⁹. Aby zapobiec takiemu zachowaniu, opracowano zasady, dzięki którym można opracować wartościowe materiały, które będą motywujące i atrakcyjne dla osób uczących się. Jednym z autorów takich zasad jest M. Hyla, praktyk e-learningu, którego niektóre koncepcje są zaprezentowane w tab. 2.3¹⁰:

Tabela 2.3. Aspekty metodyczne dotyczące projektowania szkoleń e-learningowych

Zasada	Sposób realizacji
Opowiadaj właściwie dobrane, sugestywne historie	Oddziaływanie na wyobraźnię za pomocą wszystkich elementów kursu; wspieranie w samodzielnym wyciąganiu wniosków; przedstawianie przykładów (analizy przypadków), posługiwanie się scenkami, filmami
Umożliwiaj uczenie się przez zabawę	Wzmacnianie zainteresowania treścią i przezwyciężanie jej monotonii; działania indywidualne lub grupowe; posługiwanie się grami; zabawy i działania szkoleniowe wspierane przez technologię (ale niekoniecznie realizowane wyłącznie jako działania z wykorzystaniem komputera – np. zespołowe zadania, które są koordynowane na forum lub czacie)
Pozwól eksperymentować i uczyć się na błędach	Wspieranie procesu uczenia się na błędach; symulacje i elementy interaktywne pozwalające na samodzielne eksperymenty; szkolenie bez sankcji, punktacji i ingerencji szkoleniowca
Właściwie dobieraj obrazy i elementy multimedialne	Multimedia podporządkowane celom szkoleniowym; nieuleganie pokusie „fajerwerków” multimedialnych; świadomość ograniczeń technicznych

⁹ B. Michałowicz, D. Sidor, *Metody aktywizujące w konstruktywistycznym środowisku uczenia się...*, dz. cyt., s. 2.

¹⁰ M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 164.

Zasada	Sposób realizacji
Otocz osobę szkoloną opieką	Wsparcie w rozwiązywaniu zarówno technicznych, jak i poza-technicznych problemów procesu szkoleniowego; zapewnienie osobie szkolonej komfortu pracy; wsparcie techniczne oraz zdalne wsparcie merytoryczne o ściśle ustalonych regułach funkcjonowania (czas na odpowiedź, forma odpowiedzi itp.)
Daj możliwość uczenia się w grupie	Mechanizmy komunikacji w procesie szkoleniowym: czat, forum dyskusyjne; gry i zabawy grupowe jako element szkolenia <i>online</i>
Skoncentruj się na tym, co istotne	Minimalizacja przekazu (eliminacja niepotrzebnych komunikatów i pustosłowia); hierarchizacja treści; wielowarstwowość treści – materiały dodatkowe jako uzupełnienie informacji podstawowej
Czas na samodzielne poznanie i zrozumienie	Zadbanie o taką strukturę kursu, która pozwoli na indywidualne przemyślenia; czas na zastanowienie i pracę własną oraz na samodzielne dojście do konkluzji (efekt „aha”)
Zaraż osobę szkoloną swoją pasją	Motywacja do zdobywania wiedzy; „energetyczność” materiału; forma interesująca, adekwatna do wyznaczonych celów; żywy i interesujący przekaz
Spraw, by osoba szkolona nigdy nie przestała się uczyć	Plan dalszego kształcenia się jako element kursu; motywowanie do kontynuowania nauki; dostęp do wiedzy eksperckiej (chat, forum); wspieranie w dalszym wzbogacaniu wiedzy

Opracowanie na podstawie: M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 164.

Ten sam autor zidentyfikował tzw. złe praktyki, które z dużym prawdopodobieństwem zwiększają „szansę” stworzenia mało wartościowego szkolenia e-learningowego¹¹ i zaliczył do nich:

1. nieuwzględnianie celów szkoleniowych na etapie projektowania kursu;
2. projektowanie i opracowywanie zasobów wiedzy elektronicznej przez osoby, które nigdy nie ukończyły żadnego kursu e-learningowego;
3. brak nawiązania do bieżących potrzeb odbiorców;
4. zbyt napięty harmonogram prac nad kursem;
5. zbyt mocne przywiązanie do materiału wejściowego;
6. brak interakcji międzyludzkiej w otoczeniu kursu;
7. nieprzyjazną treść;
8. brak dbałości o zgodność z uwarunkowaniami technologicznymi;
9. nieadekwatny budżet;
10. realizację kursu na warunkach nieorientowanego klienta.

¹¹ Tamże, s. 225–226.

Inny autor, R. Gagne (1985), przedstawiciel amerykańskiego nurtu psychologii uczenia się, sformułował dziewięć zasad, które dotyczą konstruowania instrukcji w kursach e-learningowych¹².

1. motywowanie studenta (*Motivate the Learner*);
2. wyjaśnienie (poinformowanie), co będzie treścią nauczania (*Explain What is to be Learned*);
3. nawiązanie do wcześniejszej wiedzy (*Recall Previous Knowledge*);
4. prezentacja nauczanych treści (*Present the Material to be Learned*);
5. wspieranie osób uczących się (*Provide Guidance for Learning*);
6. zachęcanie do aktywności własnej studenta (*Active Involvement*);
7. dostarczanie informacji pozwalającej na samoocenę postępów w nauce (*Provide Feedback*);
8. ocena przebiegu procesu uczenia się (*Test Comprehension*);
9. zachęta (wspieranie) procesu utrwalania oraz poszerzania zdobytej wiedzy i umiejętności (*Provide Enrichment or Remediation*);

A.d. 1. Motywowanie studenta powinno przede wszystkim uwzględniać różne style uczenia się, tzn. w kursie, oprócz grafik, elementów interaktywnych, powinny znaleźć się elementy dźwiękowe, np. narracja bądź muzyka w tle. Dodatkowa stymulacja wpływa na uwagę oraz sprawia, że kurs wydaje się być bardziej interesujący.

A.d. 2. Wyjaśnianie powinno uwzględniać zasady komunikacji internetowej, tzn. lapidarny język, pozbycie się zbędnych słów, precyzja i dokładność w formułowaniu zadań to kluczowe elementy pomagające w zrozumieniu komunikatu.

A.d. 3. Nawiązanie do wcześniejszej wiedzy to stworzenie powiązania pomiędzy aktualnie nauczanymi treściami, a wcześniejszą wiedzą, którą student powinien już posiadać. Zakładając, że uczestnikiem kursu jest uczeń dorosły, taki sposób nauczania będzie dla niego najbardziej efektywny, zgodnie z zasadą, iż dorośli uczą się na podstawie zdobytych doświadczeń.

A.d. 4. Prezentowanie materiału do nauczania się powinno uwzględniać specyfikę pracy *online*, w której czas utrzymania uwagi nad poszczególnym kursem, lekcją, tematem bywa zwykle krótszy niż w nauczaniu tradycyjnym. Zatem formy prowadzenia zajęć, w których uczestnik kursu jedynie słucha bądź czyta zamieszczone zasoby, nie powinny przekraczać 15–20 minut. Tak zwane bierne formy kontaktu należy urozmaicać for-

12 http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/learning/id/nine_step_id.html [14.09.2015].

mami aktywizującymi, dyskusją (pomiędzy studentami oraz pomiędzy studentami i prowadzącym zajęcia), a także pracą w grupach (realizacja projektów, studia przypadków). Przykładem podania wiedzy teoretycznej może być zamieszczenie dokumentu elektronicznego na platformie lub odnośnika do strony internetowej, co może odwrócić uwagę studenta od postrzegania e-learningu jako sposobu na „przewijanie stron w kursie”.

A.d. 5. Wspieranie studenta polega na odpowiednim zaprojektowaniu wskazówek (ikon, słów kluczowych, schematów), tak aby mógł on realizować kurs w sposób intuicyjny i sprawny. Wspieranie merytoryczne, dotyczące nabywanej i utrwalanej wiedzy dotyczy z kolei organizacji materiału dydaktycznego. M. Zając wskazuje, że zaleca się zamieszczanie w materiałach możliwie dużej liczby przykładów, zwłaszcza odnoszących się do praktycznych zastosowań prezentowanej wiedzy. Czasami też skuteczne jest dołączanie listy najczęściej zadawanych pytań (FAQ)¹³. Wspieranie studenta wiąże się również z możliwością kontaktowania się z wykładowcą, który w razie problemów wskaże odpowiedni kierunek postępowania.

A.d. 6. Zachęcanie do aktywności własnej studenta powinno uwzględniać intuicyjne zaprojektowanie zasobów dydaktycznych, elementy humorystyczne, przykłady ilustrujące zagadnienia teoretyczne. Może ono odbywać się poprzez wdrażanie różnych form aktywności uczestników kursu: dyskusję, czy pracę grupową.

A.d. 7. Podczas realizacji kursu, student zawsze powinien otrzymywać informację zwrotną co do kierunku własnego działania. Odpowiedzi na pytania zawierające lakoniczne „prawda” lub „fałsz” powinny być wzbogacane opisem i wyjaśnieniem danej sytuacji, powinny zawierać odnośniki do poprzednich lekcji bądź dodatkowych informacji, które pozwolą na zrozumienie danego zagadnienia.

A.d. 8. Sprawdzenie poziomu wiedzy i jego ocena jest czynnikiem mobilizującym studenta do podejmowania szeregu aktywności, zwiększających jego szansę na uzyskanie dobrego wyniku. Nauczyciel jednak powinien starannie zaprojektować zadania, test, w taki sposób aby pokrywały się one z celami operacyjnymi kursu i były równie intuicyjne, co sam kurs (najlepiej, żeby posiadały ten sam interfejs).

13 M. Zając, *Dydaktyczne aspekty tworzenia kursów online*, E-mentor (6)/2004, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/6/id/69> [23.04.2015].

A.d. 9. Zachęcanie studentów do dalszych wysiłków edukacyjnych, zdobywania, pogłębiania wiedzy służy utrwalaniu efektów kształcenia. Zatem podanie literatury uzupełniającej, linków do wartościowych stron internetowych, gier edukacyjnych, będzie znakomitą sposobem na zachęcenie do takiej aktywności.

Przedstawione zasady, poglądy praktyków ukazuje, że projektowanie wirtualnych zasobów dydaktycznych jest zadaniem niezwykle wymagającym i powinno być poprzedzone rzetelną analizą zasobów (osobowych, technicznych) oraz potrzeb.

2.3.2. Aktywność i e-tywność

Podejścia i sposoby projektowania kursów e-learningowych, zależne są od założeń teoretycznych i celów realizowanych w kursie. Według G. Salmon (*E-moderating*, 2006) koncepcja budowy zajęć *online* jest zakorzeniona w aktywnym uczeniu się, a zasadniczym elementem kursu są wchodzący ze sobą w interakcje ludzie¹⁴. Model ten opisuje procesy grupowe z uwzględnieniem specyfiki komunikacji *online* oraz projektowania interakcji (tzw. e-tywności). Autorka dzieli kurs na 5 etapów odpowiadających kolejnym stopniom zaangażowania jego uczestników¹⁵:

- dostęp do kursu i motywacja,
- socjalizacja,
- wymiana informacji,
- konstruowanie wiedzy,
- rozwój.

Każdy z etapów wymaga innych rodzajów ćwiczeń, innych działań moderatora, inaczej kształtuje się interakcja na linii moderator–uczestnicy, inne też są narzędzia wykorzystywane do realizacji coraz bardziej złożonych celów. Model ten jest nam pomocny we wszystkich projektowanych przez nas kursach społecznościowych, a więc takich, w których udział, zaangażowanie oraz interakcje uczestników są niezbędne do zrealizowania celów.

14 Podstawowe elementy e-tywności zostały opisane na stronie internetowej Akademii Górniczo-Hutniczej (AGH), <http://www.cel.agh.edu.pl/metodyka/> [29.04.2015].

15 <http://www.gillysalmon.com/e-moderation.html> [29.04.2015].

G. Salmon opisuje e-tywność jako krótkie, proste ćwiczenia, inicjowane przez moderatora, które wymagają interakcji między uczestnikami. Powinny one uwzględniać typowe dla danego etapu rozwoju kursu wymagania i trudności, wciągać uczących do pracy i pomagać zrealizować konkretne cele. Autorka wyróżnia pięć podstawowych elementów e-tywności¹⁶:

1. „iskra”: wyzwanie, problem, inspiracja, bodziec: może to być zdjęcie, film, tekst czy artykuł, przyciągająca uwagę opinia, opis zdarzenia;

2. aktywność *online*: uczyć się muszą wykonać jakąś konkretną czynność, zrobić „coś” – narysować, napisać, przesłać. Samo przeczytanie artykułu czy obejrzenie filmu nie jest e-tywnością, ale przeczytanie/obejrzenie i dyskusja na tej podstawie na forum już tak;

3. element uczestnictwa: uczyć się muszą wejść w interakcje między sobą, np. poprzez udzielenie wzajemnej informacji zwrotnej, wspólne udzielenie odpowiedzi, wymianę informacji, pracę grupową;

4. podsumowanie, ocena, informacja zwrotna, analiza: ze strony prowadzącego lub grup;

5. instrukcja i zaproszenie do wzięcia udziału w ćwiczeniu.

Aktywność/e-tywność stanowi istotny element dla tworzenia i ożywiania komunikacji pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego. Komunikacja motywuje do dalszego zdobywania wiedzy, jest bodźcem dla podejmowania np. zadań domowych, uaktywniania się na forach. Aktywowanie uczestników kursu powoduje, że zgłębianie tematu, dochodzenie do wiedzy jest o wiele łatwiejsze niż podczas realizowania zajęć, w których nie ma nauczyciela, facylitatora. Taka sytuacja braku komunikacji zdarza się na szczęście coraz rzadziej. Innym sposobem aktywizacji może być prowadzenie bloga¹⁷, na którym można dzielić się spostrzeżeniami na temat bieżących wydarzeń, komentować pomysły, co sprzyja refleksji nad przebiegiem uczenia się i uzyskiwanymi efektami kształcenia.

16 Opis e-tywności zaczerpnięto ze strony internetowej Akademii Górniczo-Hutniczej (AGH), <http://www.cel.agh.edu.pl/metodyka/> [29.04.2015].

17 B. Śliwerski, *Ped@gog w blogosferze*, Impuls, Kraków 2009.

2.3.3. Aspekty graficzne, estetyczne i stylistyczne¹⁸

Według P. Berkinga¹⁹ projektowanie graficzne kursów e-learningowych (i nie tylko, także prezentacji) posiada ogromne znaczenie dla uczenia się wzrokowego, wzbudzenia zainteresowania atrakcyjnością materiału, zachowania przyjaznego środowiska uczenia się. Gdy grafika jest nieatrakcyjna uczący może rozpraszać się, przerzucać uwagę na inne, niezwiązane z kursem aktywności. Jej skuteczność oddziaływania zależy od preferencji uczących się; od tego, jakie wrażenie chcemy wywrzeć na osobach biorących udział w kursie; od tematów zajęć; oraz od fizycznych ograniczeń w jakich funkcjonujemy, aby stworzyć kurs. Estetyka oraz stylistyka kursu mają związek z aktywnością osoby uczącej się, motywują do zdobywania wiedzy.

Projektowanie kursów należy rozpocząć przede wszystkim od prac nad układem ekranu kursu, a następnie – już w wykonywaniu poszczególnych jego elementów – stosować ogólne zasady dotyczące przedstawienia grafiki.

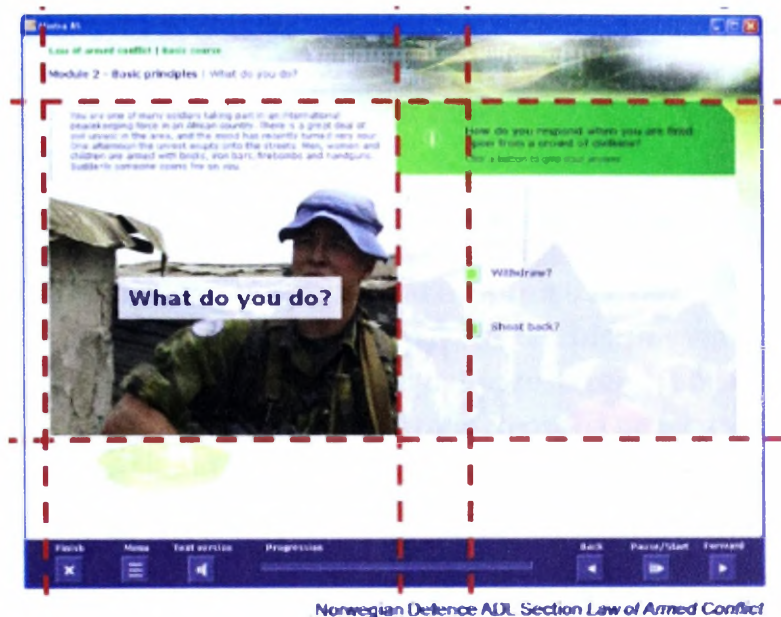
Układ ekranu kursu

Na wstępnym etapie projektowania należy zadbać o ustawienie rozdzielczości ekranu. Według autora zalecana rozdzielczość ekranu bazowego dla projektowania wynosi 1024 x 768. Wskazane jest, aby proces projektowania realizować w uwzględnieniu czterech uniwersalnych zasad dotyczących tworzenia ekranów w kursie: dostosowanie, bliskość, powtarzanie, kontrast.

W zakresie dostosowania należy użyć niewidocznych linii, aby wyznaczyć pola (zunifikowanie strony, dopasowanie do treści kursu, która może być ponownie wykorzystana, rys. 2.1).

18 Test oraz grafiki zaprezentowane w niniejszej lekcji pochodzą z materiału P. Berkinga, *Visual design principles for e-learning*, <http://www.sports-direct.org/sports-live/visual-design-principles-for-e-learning-part-8> [15.05.2015]. P. Berking jest projektantem edukacyjnych zasobów elektronicznych w amerykańskim ADL Co-Lab Hub, Alexandria, VA.

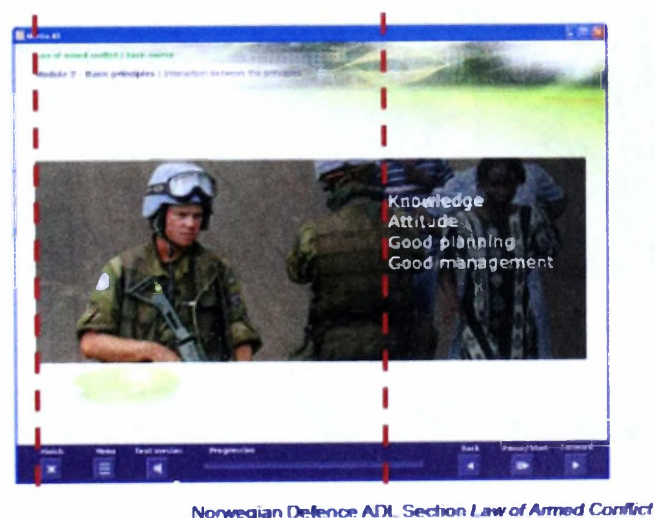
19 P. Berking, *Visual design principles for e-learning*, <http://www.sports-direct.org/sports-live/visual-design-principles-for-e-learning-part-8> [15.05.2015].



Źródło: P. Berking, *Visual design principles for e-learning*, <http://www.sports-direct.org/sports-live/visual-design-principles-for-e-learning-part-8> [15.05.2015].

Rysunek 2.1. Dostosowanie strony w kursie

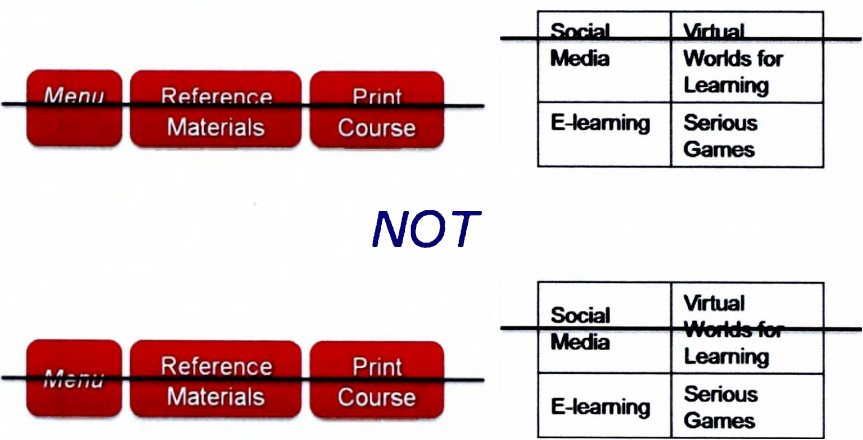
Ponadto istotne jest, aby wybrać jedno ustawienie tekstu/tytułu pojawiającego się na ekranie w linii i użyć go na całej stronie (lepsz komunikacja i jest atrakcyjne dla słuchacza). Na zdjęciu widać lewostronne dostosowanie (rys. 2.2).



Źródło: tamże.

Rysunek 2.2. Prawostronne ułożenie tekstu/tytułu na ekranie

W dalszej kolejności należy ustawić w jednej linii przyciski oraz tabele (rys. 2.3).



Źródło: tamże.

Rysunek 2.3. Ustawienie przycisków i tabel

Istotne jest również umieszczenie poszczególnych elementów z dala od krawędzi ekranu/strony (rys. 2.4).



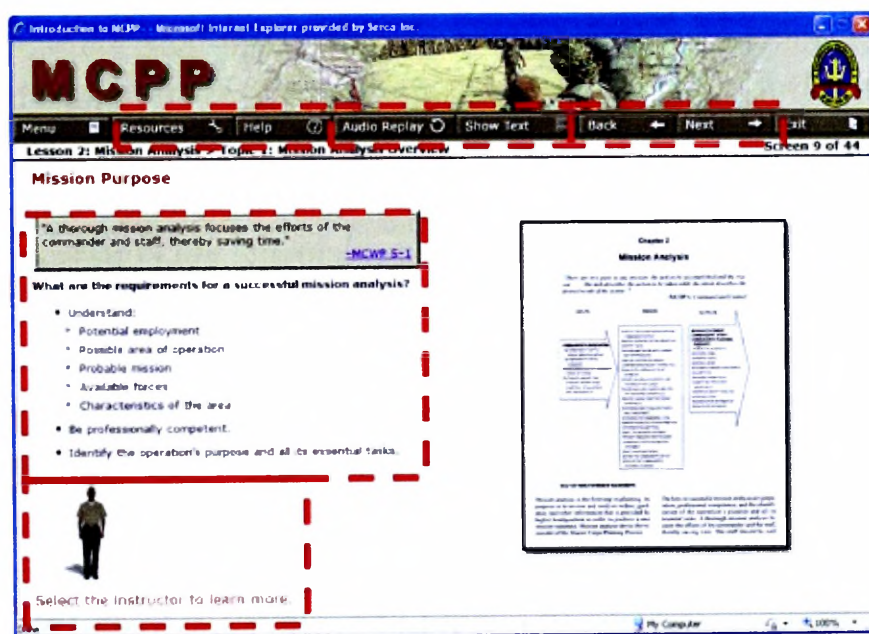
Źródło: tamże.

Rysunek 2.4. Ustawienie elementów z dala od krawędzi strony

Ustawienia elementów na stronie powinna cechować oszczędność – uzyskuje się w ten sposób lepszą czytelność strony, a uczestnik kursu nie rozprasza swojej uwagi poprzez koncentrowanie się na zbyt wielu asymetrycznych elementach.

Bliskość

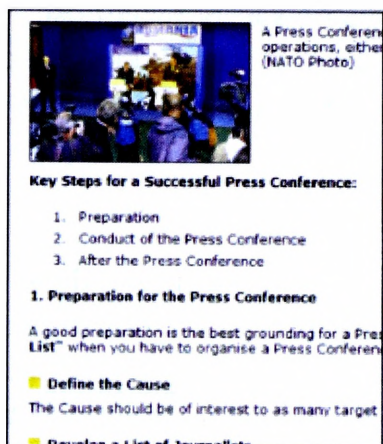
Druga zasada – bliskość dotyczy relacji pomiędzy obrazkami i podpisami oraz nagłówkami, a tekstem. Tworzy hierarchię informacji, umożliwia zaprojektowanie bardziej przemawiającej przestrzeni, a przede wszystkim określa ścieżki, za którymi podąży wzrokowo osoba ucząca się. Przykładem jest zrzut ekranu z kursu US Marine Corps Expeditionary Warfare School *MarineCorps Planning Process* (rys. 2.5).



Źródło: tamże.

Rysunek 2.5. Bliskość elementów na stronie kursu

Elementy, które przynależą do jednego zbioru nie powinny być połączone. Taka sama zasada dotyczy elementów opisanych w obcym języku. W przeciwnym razie utworzy się niespójna całość, która nie będzie intuicyjna dla odbiorcy. Rekomendowane jest zamknięcie przestrzeni pomiędzy nagłówkami. P. Berking przedstawia przykład kursu *Introduction to NATO Public Affairs*, na którym przestrzeń pomiędzy nagłówkami jest zamknięta, przez co uzyskano wrażenie przejrzystości (rys. 2.6).

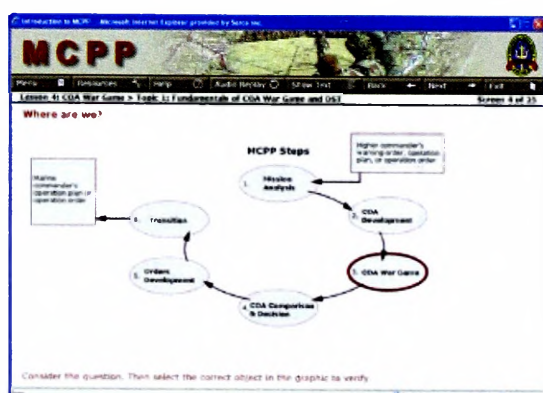
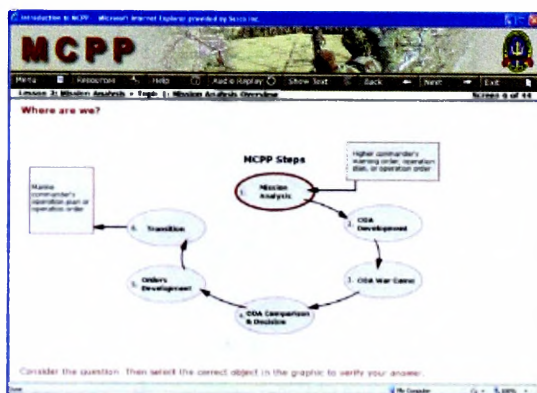


NATO School ADL Dept. Introduction to NATO Public Affairs

Źródło: tamże.

Rysunek 2.6. Zamknięcie przestrzeni pomiędzy nagłówkami

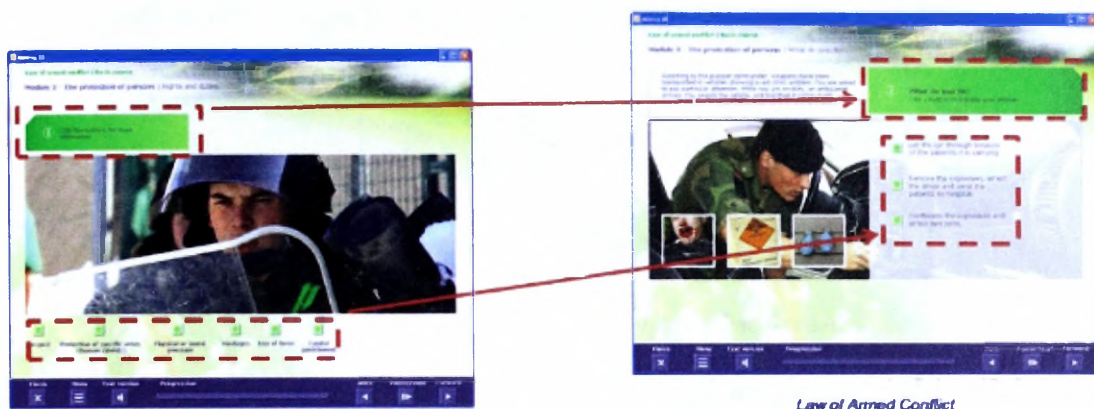
Trzecia zasada – powtarzanie dotyczy wygodnego użytkowania nawigacji, co daje wrażenie kontynuacji treści. Na poniższym przykładzie można zauważyć łączenie elementów, wykorzystanie jednolitego szablonu kursu, a także wcześniej już predefiniowane elementy kursu (rys. 2.7). Autor rekomenduje również dokonanie oceny potrzeby powtarzania elementów (w celu ich standaryzacji).



Źródło: tamże.

Rysunek 2.7. Powtarzanie elementów w kursie

Według autora należy używać powtórzeń dla parametrów projektowania (tekstura, kolor, rozmiar, kształt, rozmieszczenie przestrzenne elementów kursu) (rys. 2.8).



Źródło: tamże.

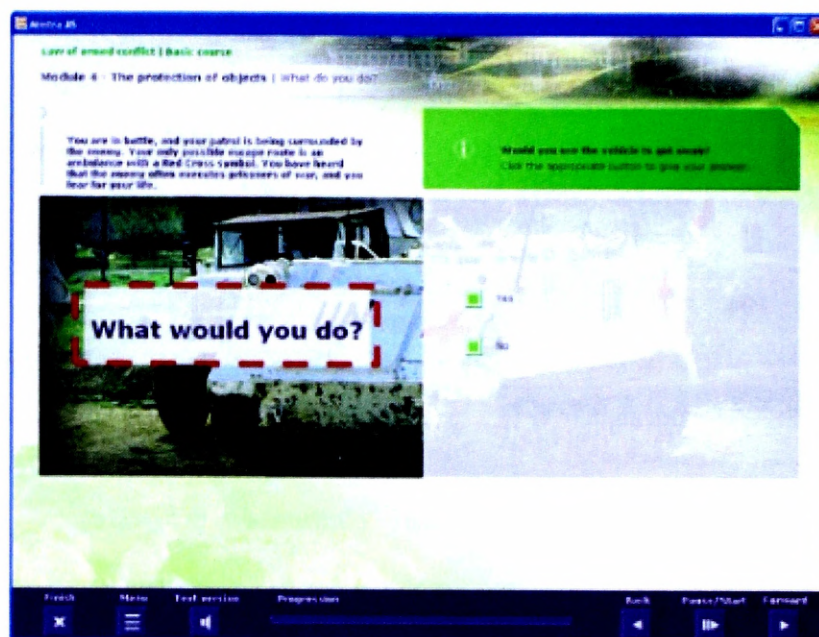
Rysunek 2.8. Powtarzanie elementów w kursie

Zachowanie ostatniej zasady dotyczącej zachowania kontrastu ma na celu przyciągnięcie uwagi uczestnika kursu. Kontrast umożliwia słuchaczom skanować wzrokiem ekrany i zrozumieć, co jest ważne, na czym należy skupić uwagę. Ponadto:

- jeśli dwa elementy są takie same, spróbuj je odróżnić poprzez zabiegi graficzne,
- nie obawiaj się wykorzystania „białej przestrzeni”,
- projektuj wyrazy w dużej czcionce lub małej,
- twórz grafikę o dużych lub małych rozmiarach,
- stosuj symbole/ikony, które są dla słuchacza transparentne,
- unikaj bardzo wystylizowanych elementów, nietypowych kolorów, nietypowego umiejscowienia ekranu.

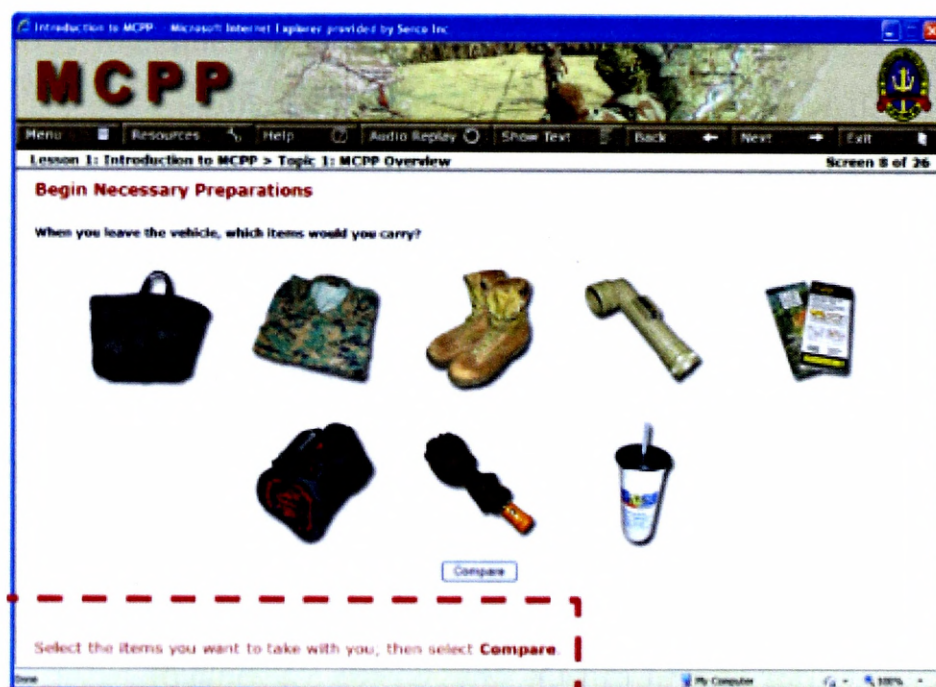
Podkreślone elementy są większe i występują w polu kontrastującym z innymi kolorami (rys. 2.9).

Wskazówki, jakie działania (aktywności) należy podjąć w kursie powinny być zasygnalizowane w wyraźny sposób (rys. 2.10a i 2.10b).



Źródło: tamże.

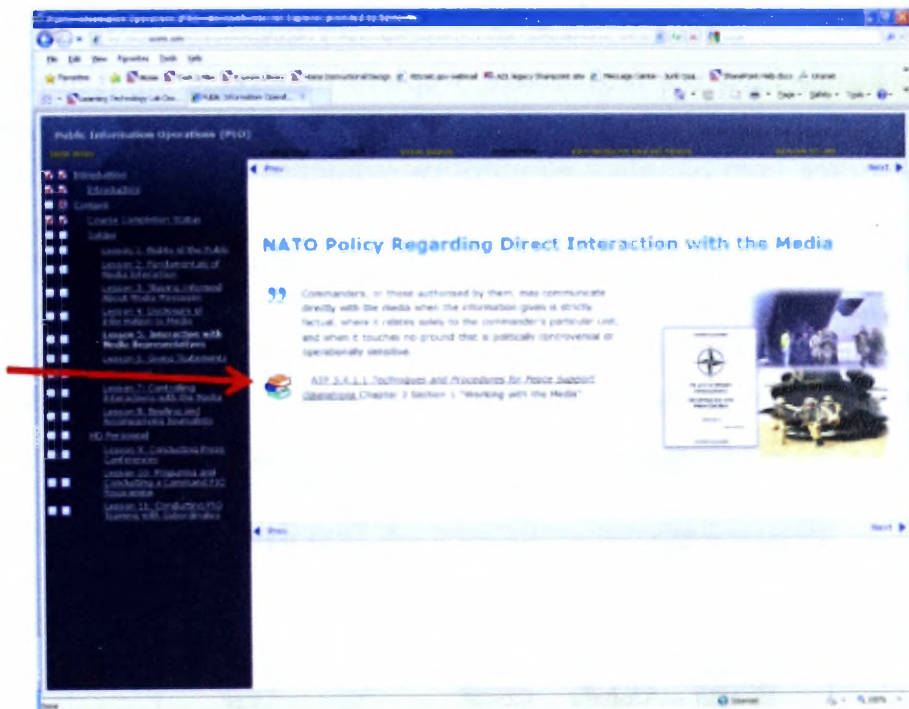
Rysunek 2.9. Kontrast



U.S. Marines Corps Expeditionary Warfare School
Marine Corps Planning Process

Źródło: tamże.

Rysunek 2.10a. Czytelność wskazówek/oznaczeń



NATO Training and Education for Peace Support Operations (TEPSO)
Public Information Operations

Źródło: tamże.

Rysunek 2.10b. Czytelność wskazówek/oznaczeń

Ogólne zasady przedstawienia tekstu

Przed wszystkim należy uwzględnić następujące wskazówki:

- treść kursu powinna stanowić: 58–80% ekranu,
- nie więcej niż 7 linijek tekstu w bloku,
- 7 wyrazów w liście (–/+ 2),
- 7 elementów w liście (–/+ 2),
- 7 podkreślonych wyrazów w tekście (–/+ 2).

Naczelną zasadą projektowania graficznego jest taki układ treści/tekst, aby mieścił się on na ekranie, bez konieczności jego przewijania. Zastosowanie kilku warstw treści (ukrywanie w zakładkach, pop-upach, zastosowanie hiperłączy) pozwala na przedstawienie jej w sposób przejrzysty, w mniejszych jednostkach. To powoduje, że ekran kursu nie wydaje się być przeładowany ilością informacji.

Ogólne zasady przedstawienia grafiki

Grafika w kursie ilustruje informacje, wspiera nawigację, uwydatnia znaczenie informacji i zwiększa satysfakcję uczących się. Najważniejsze wskazówki dotyczące korzystania z elementów graficznych w kursie są następujące:

- należy zachować ich spójność – wybrać do nich odpowiedni styl graficzny,
- ich rozmieszczenie powinna charakteryzować dokładność techniczna,
- powinien istnieć związek informacji z zaprezentowaną grafiką (rys. 2.11).



Źródło: tamże.

Rysunek 2.11. Spójność grafiki z tekstem

Spójność tekstu oraz elementów graficznych jest kluczowa dla wszystkich projektów multimedialnych. Niejednokrotnie grafika może zabarwiać emocjonalnie tekst (np. poprzez zastosowanie humorystycznych materiałów), co ma wpływ na koncentrację uczestnika kursu, lepsze zapamiętywanie treści szkoleniowej. W niektórych przypadkach projektanci wykorzystują elementy humorystyczne dla przyciągnięcia uwagi oraz zainteresowania tematem.

Grafiki interaktywne, animacje

Niektóre grafiki przedstawione w kursie mogą zawierać elementy interakcji, np. po kliknięciu w zdjęcie pokazuje się pop-up z dodatkowymi informacjami. Taki zabieg pozwala na wielowarstwowe ułożenie treści w kursie, przez co materiał szkoleniowy nie wydaje się przeładowany zbyt dużą ilością tekstu. Zastosowanie natomiast animacji może wspomóc zachować zachowanie jednolitej konwencji w kursie, przedstawiać zmiany w czasie, pokazać, jak połączyć elementy. Animacje mogą więc posiadać funkcję instruktażową. Co więcej uatrakcyjnają one kurs: kiedy wizualizacja jest trójwymiarowa, przyciąga uwagę osoby uczącej się. P. Berking wskazuje, że należy unikać animacji, które:

- nie mają wartości instruktażowej,
- stanowią „pętlę bez końca”,
- nie mieszczą się na jednej stronie,
- ładują się powoli,
- umniejszają wartość innych treści na stronie,
- są jedynie „gadającymi głowami”.

Elementy wideo

Podobnie jak grafiki urozmaicają przebieg uczenia się i aktywizują uczestnika kursu. Dla celów poprawnego przygotowania materiału wideo należy dobrać ich odpowiednią jakość, a także ustawić zsynchronizowane podpisy, przedstawić opis wizualizacji, jeśli zawiera kluczowe treści, włączyć lub wyłączyć podpisy lub opis wideo – w zależności od koncepcji nauczyciela/projektanta. Wideo może również zawierać interakcje – uczestnik kursu ma za zadanie udzielić odpowiedzi na pojawiające się w materiale pytania. Następnie kontynuuje zapoznanie się z materiałem.

Przyciski

Do elementów graficznych w kursie należą również przyciski. Przyciski, które są niezbędne w kursie to: odtwórz, przewiń, stop, skocz do rozdziału/lekcji, głośność. Ponieważ czas i odtwarzanie treści mogą być zbyt szybkie dla kursantów, dodatkowe przyciski jak: szybkie przewijanie, pauza mogą znacząco poprawić komfort uczenia się (rys. 2.12).



Źródło: tamże.

Rysunek 2.12. Różnorodność przycisków w kursie

Rodzaj przycisków powinien być dopasowany do potrzeb kursu, tzn. do mediów i funkcji, jakie zamierzamy wykorzystać. W zakresie ogólnych rekomendacji dotyczących grafiki P. Berking sugeruje następujące działania:

- Wprowadzaj informacje w obszarach, które są oznaczone mocnym kolorem (unikaj formatu JPG i rozmyj kolorystykę mocno zarysowanych linii).
- Unikaj gradientowania kolorami, które rozpoczynają lub kończą kurs.
- Rozdzielczość wszystkich grafik ustaw na 72 dpi. Redukuj rozmiar zdjęć i do tego celu użyj programu graficznego (Photoshop).
- Unikaj antyalizowania (wygładzania przejść kolorów).
- Zastosuj grafiki/miniaturki, które można powiększać.
- Dla powiększania miniaturki: dla miniaturki 10%, powiększ do 33%, następnie wyskaluj do 33%.
- Nie przeplataj formatów GIF z JPG.
- Nie stosuj aliasowania w transparentnych plikach GIF. W niektórych przypadkach jest to możliwe, jeśli kolor transparentności jest podobny do koloru tła.
- Stosuj PNG-8 dla skali szarości lub grafik z 256 lub mniejszą liczbą kolorów.
- Stosuj PNG-24 dla kontynuowania kolorystyki obrazów, które posiadają więcej niż 256 kolorów. Pozwala to na lepszą kompresję oraz wspiera kanały alfa (stopnie transparentności).
- Upewnij się, że treść oznaczonych („otagowanych”) elementów jest wystarczająco zrozumiała.

Zastosowanie tych zasad umożliwi płynną i przyjazną obsługę kursu – wyeliminuje m.in. sytuację, w której przy przewijaniu ekranu, grafika ładuje się zbyt wolno.

Tekst, czcionka

Oprócz ogólnego ustawienia elementów na ekranie kursu, testu, grafik, istotna jest sama czcionka. P. Berking przedstawia sugestie na temat sto-

sowania czcionki w kursie. Jego rekomendacje zobrazowane są w dwóch poniżej zamieszczonych tabelach (tab. 2.4 oraz 2.5):

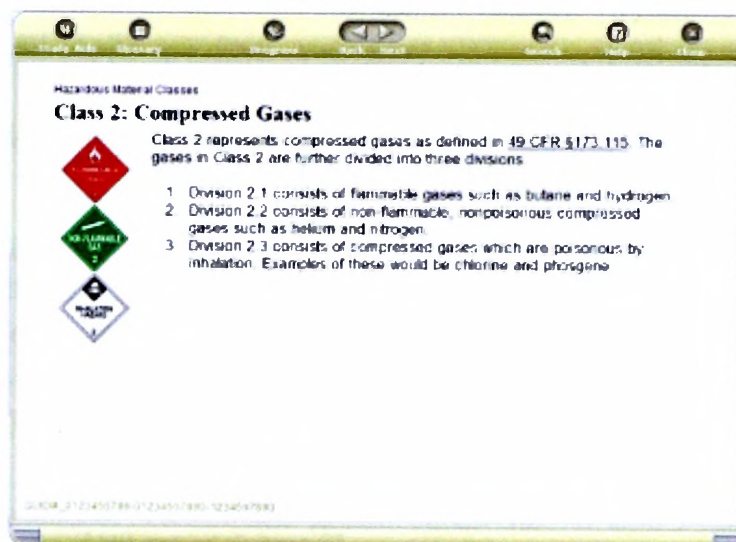
- jednolite odstępy między znakami,
- kombinację liter w wyrazie (zakończonych na „i”, po których następuje łącznik „i”),
- ilość miejsca w pionie między liniami podstawowymi tekstu.

Tabela 2.4. Zalecenia dotyczące tekstu

Zalecenia	
1. Zachowaj tekst „ciasno” w blokach. 2. Używaj list punktowanych zamiast długich bloków tekstu. 3. Oszczędnie pogrubiaj czcionkę w tekście. 4. Użyj systemu Windows-zestawy czcionek:	
Calligraph Script Web Pro Regular The quick brown fox jumps over the lazy dog	Minion Web Pro Bold The quick brown fox j
Gothic Web Pro Regular The quick brown fox jumps over the lazy dog	Myriad Web Pro Regular The quick brown fox ju
Mezri Web Pro Bold The quick brown fox jumps over the lazy dog	Myriad Web Pro Italic The quick brown fox ju
Minion Web Pro Regular The quick brown fox ju	Myriad Web Pro Bold The quick brown fox j
Minion Web Pro Italic The quick brown fox ju	Myriad Web Pro Condensed The quick brown fox jumps
5. Użyj czcionki kontrastującej. 6. Nie należy używać dwóch różnych czcionek z tej samej kategorii na stronie (na przykład, dwie różne czcionki Sans Serif). 7. Należy używać przycisku CAPS LOCK oraz jednej spacji po liczbie w przypadku podawania godzin w języku angielskim, np. 1:13_P.M. 8. Należy dopasować liniowo tekst w zestawionych kolumnach.	
This is an example of a column whose 1st baseline should be aligned.	This is an example of another column whose 1st baseline should be aligned.

Zalecenia

9. Nie wahaj się zostawiać białe obszary ekranu, jak na poniższym zdjęciu.



Defense Ammunition Center Familiarization with Hazardous Materials Transportation

10. Należy używać specjalnych rozszerzonych znaków zamiast ich często spotykanych ekwiwalentów:

- dłuższy myślnik (—) zamiast podwójnego myślnika (-),
- (–) zamiast (-),
- kręcone / skośne cudzysłowy („”) oraz zawinięte apostrofy (') zamiast równych cytatów i apostrofów (""),
- prawdziwe ułamki (”), zamiast z myślnikami (1/2).

11. Dla tekstu znajdującego się powyżej obrazów – jak na zdjęciu, użyj dowolnego spośród poniżej podanych propozycji:

- czarny pasek nawigacji,
- niewyraźny pasek nawigacji,
- półprzezroczysty pasek nawigacji,
- cień,
- wysoki kontrast konspektu,

12. rozmyta kopia czcionki.

Źródło: tamże.

Tabela 2.5. Czego unikać w tekście?

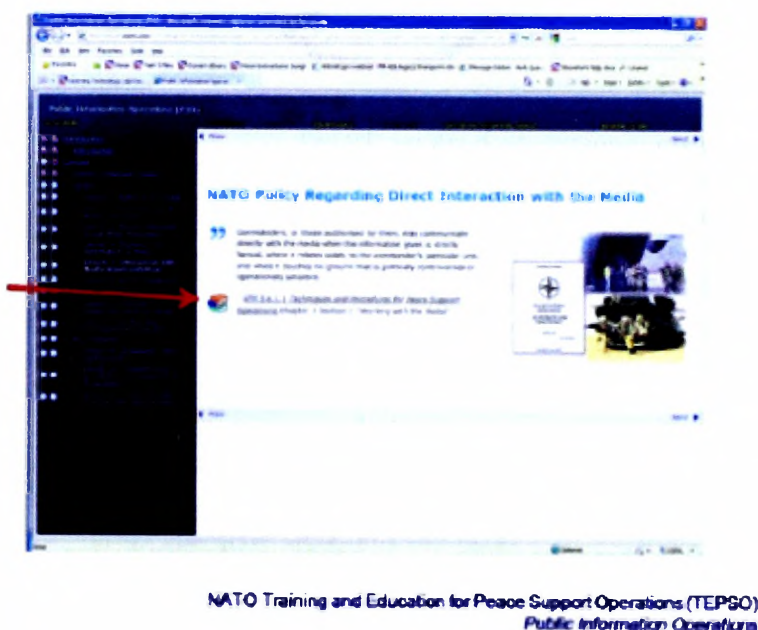
Czego unikać?
1. Stosowania więcej niż 2 czcionki na stronie. 2. Przycisku Caps Lock (jedynie w przypadku nazw np. elementów na obrazku).

3. Nigdy nie używaj czcionki mniejszej niż 10 pkt., ani rozmiarów czcionek po przecinku, np. 13,5 pkt, ani nieparzystych jak np. 19 pkt. • używania pustych akapitów dla rozdzielania tekstu, • umieszczenia dwóch miejsc po kropce, • wcięcia pierwszego wiersza w paragrafie, • korzystanie twardych spacji, aby wyrównać tekst lub liczby – użyj na przykład niewidocznych tabel, • stosowania „wdów i sierot”,
<i>"wdowa"</i> Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx Xxxx xxxxx xxx xxxxx <i>"sierota"</i>
• ustawiania absolutnego rozmiaru parametrów czcionki, • antyaliasowania dla małych czcionek (mniej niż 12 pkt), • justowania lub wyrównywania tekstu do środka, • używania pochyłych czcionek, • myślników do wypunktowywania elementów, zamiast nich należy używać automatycznych przycisków podczas dodawania elementów, • nie należy robić wcięcia pierwszego wiersza w akapicie.

Źródło: tamże.

Hiperlinki

Gdy wstawiamy hipertekst²⁰ lub hipermedia²¹ należy ustanowić jednolitą konwencję wizualną dla obiektów połączonych ze sobą, a także zastosować charakterystyczne ikony, aby zidentyfikować rodzaje linków (rys. 2.13a i 2.13b). Należy również wyraźnie oznaczać wskazywane linki – nie należy ich podkreślać, tylko pogrubiać tekst (jak na poniższym przykładzie z kursu „Combating Terrorism Technology Support Office CBRNE Alert: Chemistry”).

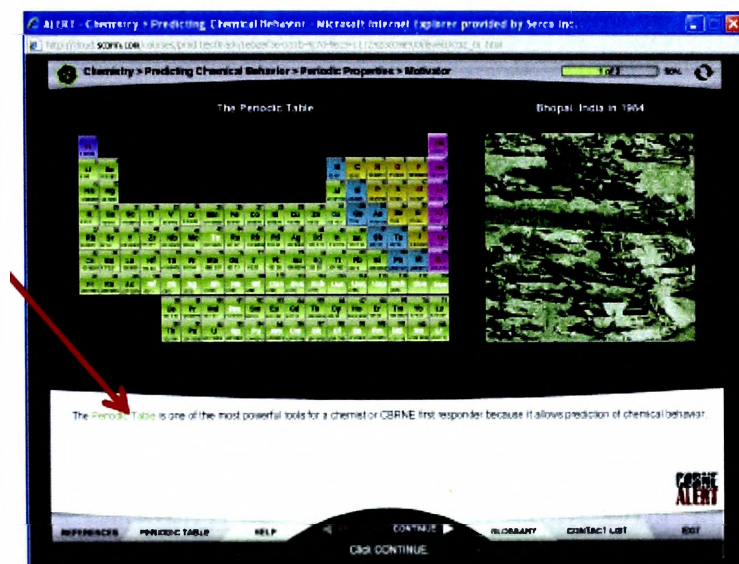


Źródło: tamże.

Rysunek 2.13a. Hiperlink – oznaczenie za pomocą ikony w „Combating Terrorism Technology Support Office CBRNE Alert: Chemistry”

²⁰ P. Gilster definiuje hipertekst jako *dane wyposażone w dowiązania do słów kluczowych, pozwalające na niesekwencyjne przeglądanie informacji*. P. Gilster, *Internet. Przewodnik użytkownika*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1995, s. 669.

²¹ Hipermedia stanowią rozwinięcie koncepcji hipertekstu. Wg R. Kwećki *są to użyte w jednym kanale informacyjnym różnorodne formy sygnału stanowiące przekaz faktów lub rzeczywistości wirtualnej, służące do wielokierunkowego, interakcyjnego oddziaływania na podmiot przekazu*. R. Kwećka, *Wykorzystanie techniki komputerowej w przygotowaniu oficerów*. Praca naukowo-badawcza, kryptonim „Komputer-2”. Wydawnictwo AON, Warszawa 2000, s. 19.



Źródło: tamże.

Rysunek 2.13b. Hiperlink – pogrubiona czcionka w tekście w „Combating Terrorism Technology Support Office CBRNE Alert: Chemistry”

Kolor

Spektrum kolorów zastosowanych w kursie jest nieograniczone. W tym miejscu należy zastanowić się nad zagadnieniem emocji jakie towarzyszą kolorom, jaki efekt za ich pomocą chcemy uzyskać. Należy również poznać schematy kolorów, a następnie zastosować je w kompozycji kursu. Z kolorami są związane emocje i według P. Berkinga przedstawiają się one następująco (tab. 2.6):

Tabela 2.6. Kolory i emocje

czerwony:	niebezpieczeństwo, siła
żółty:	radość
niebieski:	zaufanie, spokój, inteligencja, zaufanie
pomarańczowy:	kreatywność, entuzjazm
biały:	pozytywność, prostota
czarny:	formalność, śmierć
zielony:	trwałość, stabilność, harmonia

Źródło: tamże.

Autor uważa, że kolor powinien być wykorzystany w celu:

- wykreowania nastroju,
- podkreślenia ważnych zagadnień,
- przyciągnięcia uwagi,
- czytelnej organizacji informacji,
- wprowadzenia osoby uczącej się w dobry nastrój.

Aby zweryfikować czytelność kursu, autor sugeruje najpierw zaprojektowanie kursu w odcieniach szarości, a dopiero później w kolorach. Zanim zostanie stworzona kolorystyka kursu, należy zdefiniować „nastrój” kursu, wybrać główne barwy, saturację i jasność kolorów, a następnie zweryfikować swój wybór. W opinii P. Berkinga w kursach nie należy używać wzorzystego tła, gdyż może ono powodować trudności z przeczytaniem czcionki na ekranie.

Przedstawione zasady graficzne są kluczowe dla projektowania wirtualnych materiałów dydaktycznych (kursów e-learningowych, i innych komponentów). Nie obejmują one całego spektrum projektowania graficznego, są jedynie zasygnalizowaniem podstawowych sposobów postępowania z tekstem, czy multimediami do stworzenia wartościowych i ciekawych materiałów.

2.4. Język w komunikacji internetowej²²

Projektowanie procesu dydaktycznego powinno uwzględniać kwestię jakości komunikacji językowej oraz komunikacji internetowej (forum, chat, e-mail). Pomiędzy dwoma rodzajami komunikacji istnieją różnice, które zostały ujęte w tab. 2.7.

²² Rozdział uwzględnia treści szerzej zawarte w artykule M. Gawlik-Kobylińskiej, *Komunikacja w nauczaniu zdalnym na przykładzie platformy LMS ILIAS*, Zeszyty Naukowe Journal of Science of the Gen. Tadeusz Kosciuszko Military Academy of Land Forces we Wrocławiu, Wrocław 2014.

Tabela 2.7. Komunikacja internetowa oraz tradycyjna

Komunikacja internetowa	Komunikacja tradycyjna
<i>Brak kodów – istotna jest tylko treść</i> <i>Intonacja, gesty i mimika zostają zastąpione różnego typu znakami, które w bardzo ograniczonym stopniu oddają treść pozawerbalną</i> <i>Odległość/dystans psychologiczny – w sieci jest pojęciem względnym; posiada niewielkie znaczenie w samym procesie komunikacji</i>	Komunikacja językowa <i>posiada cztery kody</i> obejmujące różne znaki: • foniczne (brzmieniowe); • prozodyczne (intonacyjne); • kinetyczne (dotyczące gestykulacji i mimiki mówiącego); • proksemiczne (określające odległość bezpośrednią między osobami). <i>Intonacja, gesty i mimika</i> <i>Odległość/dystans fizyczny, psychologiczny mają znaczenie</i>

Opracowanie własne.

Komunikacja przez Internet wydaje się zatem bardziej nakierowana na treść. Pozbawiona jest ona otoczki niewerbalnej, która często dopełnia znaczenie komunikatu. Specyficzny język internautów opisywany jest jako socjolekt Internetu, czyli język ani pisany, ani mówiony. Jest on językiem pisanym, ale ze względu na warunki, w jakich jest tworzony i stosowany (krótkie teksty, czaty) w formie przypomina bardziej język mówiony – szybki, skrótowy, lapidarny. Co więcej, zmienia się permanentnie, ewoluuje niezwykle dynamicznie i trudno jest określić precyzyjnie panujące w nim reguły, anglicyzmy (*logować się*, interfejs użytkownika), skróty (*komp, net*), akronimy (*thx, btw, imho*). W związku z powyższym dla każdego użytkownika platformy akademickiej obowiązuje netykieta, (etykieta internetowa, internetowy kodeks zachowania, elektroniczny *savoir-vivre*). Jest to internetowy kodeks zawierający zbiór specyficznych reguł zachowania, sposobu komunikowania się użytkowników cyberprzestrzeni. Wydaje się on niezbędny nie tylko dla prowadzenia zajęć przez Internet (np. udział w dyskusjach, czatach czy na forach), ale również dla prowadzenia komunikacji wykładowca–student w kwestiach organizacyjnych (wiadomości e-mail). Netykieta nie jest zbiorem przepisów prawnych, stanowi jedynie umowne zasady mające ułatwić życie i funkcjonowanie w sieci wszystkim użytkownikom przestrzeni wirtualnej.

Według A. Martens netykieta dotyczy unikania następujących zachowań²³:

- spamowanie (np. wysyłanie niechcianych linków do stron);
- wysyłanie „łańcuszków szczęścia”;
- wysyłania e-maili do wielu osób jednocześnie z jawnymi adresami poczty elektronicznej; należy wówczas stosować kopię ukrytą;
- pisanie nie na temat;
- powtarzanie wątków (zwłaszcza gdy forum posiada funkcję edycji postu);
- flooding (wielokrotnie wysłanie tej samej wiadomości lub wielu różnych wiadomości w bardzo krótkich odstępach czasu, na kilka for jednocześnie);
- zaczepianie, nagabywanie osób, które sobie tego nie życzą.

W celu ułatwienia komunikacji pomiędzy użytkownikami platformy należy wprowadzić ustalone reguły korzystania z forum, czatu, e-maila.

Wykorzystywanie form komunikacji zdalnej tj. forum i czatu wymaga określenia (najczęściej podczas zajęć organizacyjnych) sposobu komunikowania się pomiędzy uczestnikami procesu dydaktycznego. Zasady te są następujące:

- należy stworzyć, a następnie zapoznać grupę z regulaminem użytkowania medium;
- istotne jest również uświadomienie użytkowników nt. korzystania z FAQ lub istniejących wątków przed zadaniem i wysłaniem pytania;
- nowe wątki powinny być odpowiednio tytułowane;
- należy przestrzegać zasady dotyczącej używania polskich znaków diakrytycznych (w miarę możliwości);
- należy zachowywać się kulturalnie, nie obrażać innych i marnować ich czasu.

Ponadto:

- należy używać emotikony z rozważą i nie zaśmiecać wypowiedzi zbędną grafiką (mają pomagać w wyrażaniu emocji, a nie utrudniać komunikację);
- należy zwracać się po imieniu lub po nicku, choć to zależy od zwyczajów panujących na danym forum i zażyłości między jego użytkownikami.

23 A. Martens, Wykład online/prezentacja: *Zasady komunikacji internetowej*, www.slideserve.com/xandy/zasady-komunikacji-internetowej [12.12.2013].

W zakresie użytkowania poczty elektronicznej autorka wskazała następujące zasady:

- pocztę powinno się sprawdzać regularnie;
- wysyłanie dużych plików nie jest wskazane, trzeba je spakować (np. format zip) lub, jeśli są wyjątkowo duże, umieścić na którymś z serwisów przeznaczonych do przekazywania tego typu plików (np. sendspace.pl lub rapidshare.com);
- nie wolno rozsyłać spamu (reklam, niepotrzebnych linków itp.);
- tytuły wiadomości mailowych powinny być zatytułowane w sposób jasny, klarowny swoje maile;
- maile powinny być w formacie tekstowym, a nie html, ponieważ są wtedy mniejsze, a tekst jednolity;
- układ wiadomości powinien być przejrzysty.

W sieci poziom komunikacji między wykładowcą a studentami jest zbliżony do tego na sali wykładowej. Zatem komunikat powinien cechować się: zachowaniem dystansu oraz nasyceniem informacją. Zachowanie przedmiotowych zasad może znacząco ułatwić pracę w przestrzeni wirtualnej i wyeliminować niepotrzebne zachowania, których korygowanie będzie czasochłonne i wpłynie negatywnie na atmosferę zajęć.

W zakresie tworzenia komunikatów w sieci, A. Martens wskazuje, że posiadają one funkcję informacyjną oraz pozainformacyjną²⁴. Funkcja informacyjna dotyczy przekazywania konkretnych wiadomości w formie opisowej, np. *Kurs składa się z części teoretycznej oraz interaktywnej części praktycznej, zawierającej ćwiczenia do każdego omawianego tematu.* Natomiast funkcja pozainformacyjna składa się z kilku innych funkcji:

- impresywnej (nakłanianie), np. *Ponieważ ćwiczeń jest dużo, radzę Państwu wykonywać je na bieżąco, żeby uniknąć nagromadzenia materiału pod koniec semestru.*
- sprawczej, np. *Witam Państwa serdecznie i zapraszam do dyskusji na forum, dzisiejszy temat to: ...*
- ekspresywnej, np. *Liczę na Państwa wyrozumiałość jeśli zdarzą mi się jakieś techniczne pomyłki na forum, ja też się tego dopiero uczę).*
- metajęzykowej (podtrzymywanie więzi z odbiorcą), np. *Chciałabym poznać Państwa opinie na temat poruszanego ostatnio na zajęciach proble-*

24 A. Martens, Wykład online/prezentacja: *Zasady komunikacji internetowej*, www.slideserve.com/xandy/zasady-komunikacji-internetowej [12.12.2013].

mu – wydaje mi się, że mieli Państwo ochotę kontynuować dyskusję, a zabrakło nam czasu.

- *kreacyjnej, np. Wyobraźmy sobie, że znajdujemy się teraz na bezludnej wyspie, na której nie macie Państwo do dyspozycji nic poza kilkoma podstawowymi narzędziami...*

Uświadomienie sobie roli komunikatów w sieci ułatwi skonstruowanie takiego komunikatu w sieci, który będzie konkretny i zrozumiały dla odbiorcy. W rezultacie proces dydaktyczny realizowany w przestrzeni internetowej przyniesie o wiele więcej korzyści dla osoby uczącej się oraz nauczyciela.

2.5. Przykłady projektów e-learningowych realizowanych w AON. Analiza studiów przypadku pod względem ich wykorzystania w procesie kształcenia uczelni

Żeby zilustrować zaprezentowane we wcześniejszym rozdziale zasady, które odnoszą się do organizacji i sposobu projektowania wirtualnych zasobów dydaktycznych (aspekty metodyczne i techniczne), w niniejszym opracowaniu przedstawiono cztery przykłady (trzy kursy: „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych”, „Introduction to Cultural Awareness”, „Ochrona danych osobowych” oraz jeden test do kursu „Cultural Awareness in Afghanistan”), które następnie poddano analizie. Zastosowanie metody studium przypadku, ukazuje jak te zasady się „przekładają” na stworzone już wcześniej kursy (instrumentalne studium przypadku).

2.5.1. Kurs „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych”

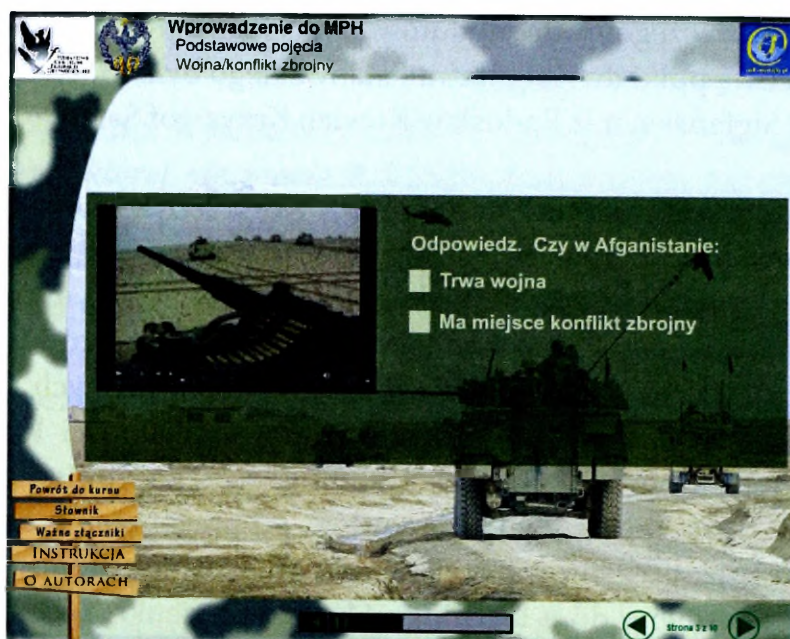
Kurs „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych” został opracowany w Akademii Obrony Narodowej w Warszawie w 2011 r. na zlecenie Wojskowego Centrum Edukacji obywatelskiej (na podstawie odrębnej umowy z pracownikami zatrudnionymi do realizacji tego kursu). Kurs składa się z czterech modułów nauczania (*Wprowadzenie do MPH, Ochrona dóbr i mienia w konflikcie zbrojnym, Ochrona dóbr w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego, Odpowiedzialność karna za łamanie MPHKKZ*).

Ekspertami poszczególnych modułów nauczania opracowanych pod redakcją naukową ppłk. dr. Zbigniewa Falkowskiego byli: Marta Kulikowska, Magdalena Stefańska, mjr Radosław Kowiel, Krzysztof Sałaciński, dr Paweł Żarkowski.

Charakterystyka metodyczna kursu. Kurs dedykowany głównie kadry wojskowej, ma przygotować żołnierzy do stosowania międzynarodowego prawa humanitarnego w działalności służbowej, w tym rozwiązywania problemów w sytuacjach konfliktów zbrojnych, napięć i niepokojów. Jego uczestnicy mają pogłębić także wiedzę o współczesnych konfliktach, poznać uregulowania prawne i zakres odpowiedzialności karnej za łamanie przyjętych norm. Ze względu na bogactwo zagadnień oraz specyficzny układ treści (po każdym z modułów, po prezentacji szczegółowych celów nauczania, prezentowano treści kursu) może on stanowić materiał dydaktyczny zarówno do e-learningu (4 godziny nauki) jak i b-learningu (czas kursu zależy od przyjętych przez nauczyciela założeń). Kurs został wykonany z użyciem oprogramowania Flash, z uwzględnieniem standardu SCORM. Dzięki temu zarówno uczący się, jak i opiekun (moderator, nauczyciel) mogą kontrolować postęp nauczania. Treści dydaktyczne uzupełnione są zdjęciami, plikami pdf (które zawierają oryginalne dokumenty prawne). Zarówno pliki pdf, jak i słownik pojęć dostępne są oddzielnie z poziomu menu. Kurs zawiera słownik pojęć, a także po każdej lekcji – zestaw pytań kontrolnych (rys. 2.14a, 2.14b i 2.14c), dzięki którym uczestnik kursu może zastanowić się nad prezentowanymi zagadnieniami i utrwalać je w systematyczny sposób.

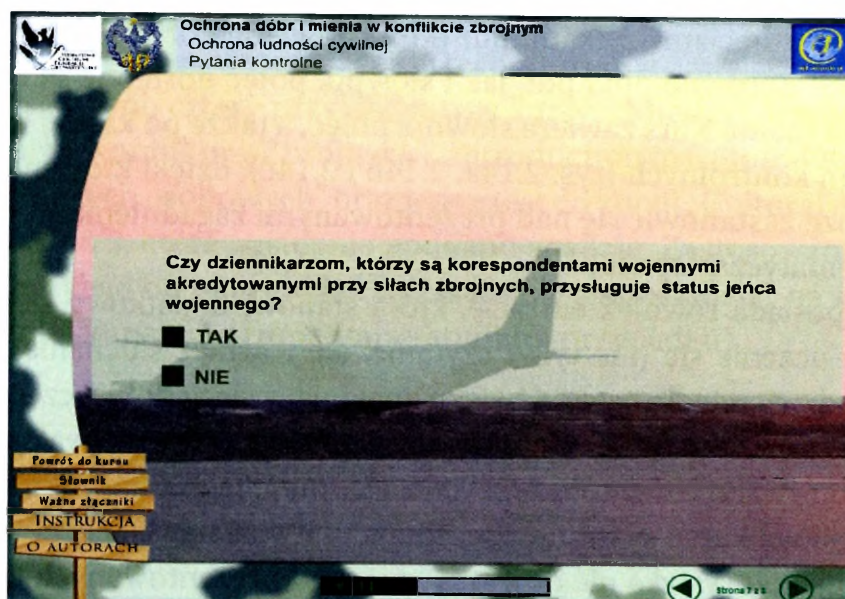
Kurs posiada również narrację, która stanowi dodatkowy element stymulujący uczenie się (nie tylko czytanie, ale również słuchanie). Długość narracji odzwierciedla pasek dźwięku znajdujący się w dolnej części ekranu.

Zawiera on także inne interaktywne elementy, które pozwalają na stopniowe odkrywanie coraz to nowszych zagadnień. Jego stałe elementy związane z obsługą kursu są intuicyjne, co ma ułatwiać nawigację po zasobach. Stonowana kolorystyka nie odwraca uwagi od prezentowanych treści.



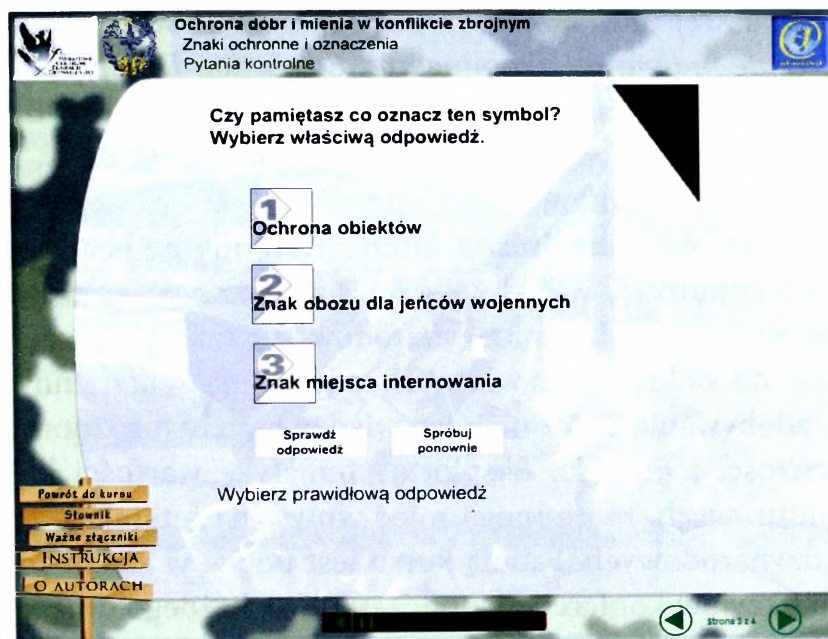
Źródło: www.ilias.aon.edu.pl (dostępny po zalogowaniu się) [12.11.2015].

Rysunek 2.14a. Pytania jako element interakcji w kursie e-learningowym „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych” – zrzut ekranu



Źródło: tamże.

Rysunek 2.14b. Pytania jako element interakcji w kursie e-learningowym „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych” – zrzut ekranu



Źródło: tamże.

Rysunek 2.14c. Pytania jako element interakcji w kursie e-learningowym „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych” – zrzut ekranu

Zastosowane zabiegi metodyczne, aspekty graficzne, stylistyczne zostały przedstawione krok po kroku (ekran po ekranie) w autorskim scenariuszu kursu, którego fragment *Ochrona dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach Wojska Polskiego* został przedstawiony w załączniku 1.

2.5.2. Kurs „Introduction to Cultural Awareness”

Nabywanie i utrwalanie kompetencji międzykulturowych może być wspomagane za pomocą e-learningu lub b-learningu. Świadczy o tym intensywne wykorzystywanie kursu „Introduction to Cultural Awareness”²⁵ w szkoleniu kadr wojskowych i cywilnych odbywającym się w Akademii

²⁵ Rozwiązania metodyczne kursu zostały szczegółowo przedstawione w artykule M. Gawlik-Kobylińska, K. Trochowska, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w szkoleniu kompetencji międzykulturowych. Kurs Introduction to Cultural Awareness dla potrzeb resortu obrony*, Zeszyty Naukowe Journal of Science of the Gen. Tadeusz Kosciuszko Military Academy of Land Forces we Wrocławiu 176/2015, nr 2, s. 79–94.

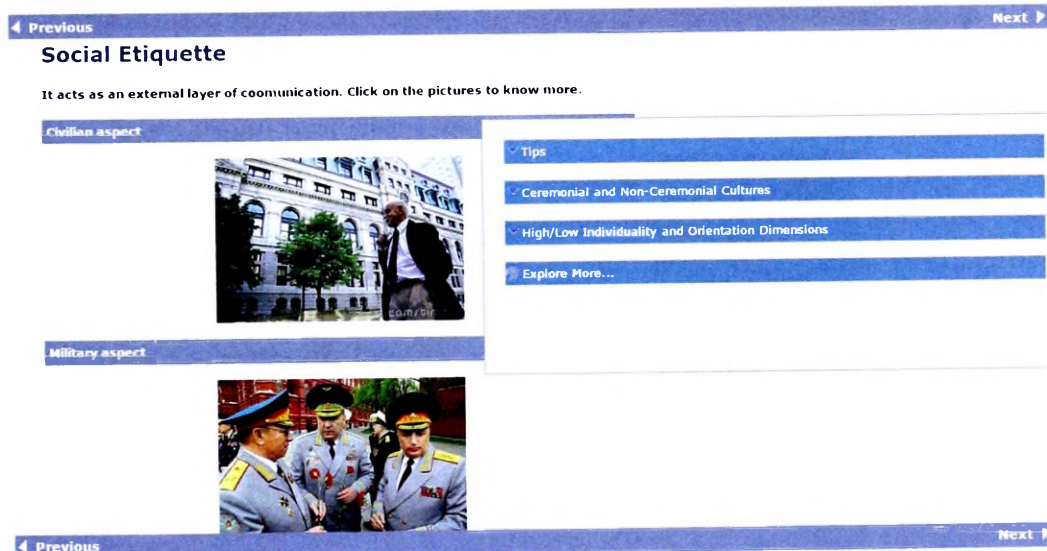
Obrony Narodowej oraz poza uczelnią. Został on stworzony w 2012 r. kurs na zlecenie *Individual Training and Education Developments NATO Training Group*. Ekspertami tematów poruszanych w kursie byli: dr Kamila Trochowska (Akademia Obrony Narodowej) oraz ppłk dr A. Żarkowski (Akademia Obrony Narodowej).

Charakterystyka metodyczna kursu. Kurs ma na celu podniesienie świadomości kulturowej wśród personelu wojskowego i cywilnego przebywającego w środowisku międzynarodowym; ma także zachęcić jego uczestników do odkrywania własnych odczuć na temat innych kultur, a także do zdobywania przez nich ich wiedzy na temat różnorodnych poglądów, wartości i podejść. Eksploruje tematykę wartości kulturowych i różnic kulturowych, które mogą mieć wpływ na interakcje w środowiskach międzynarodowych. Fabułą kursu jest udział w zadaniach podczas organizacji fikcyjnej konferencji, podczas której każdego dnia, co godzinę uczestnik kursu spotyka się z być może nieznaną jemu sytuacją. Podjęcie danej decyzji na temat zachowania w danej sytuacji, zależy od doświadczenia uczestnika. Jeśli jest ono zbyt niewielkie i odpowiedź na rozwiązanie sytuacji nie jest prawidłowa, wówczas kursant otrzymuje opisową odpowiedź zwrotną, wyjaśniającą niuanse danego zdarzenia. Przy okazji kursant zaznajamiany jest z teoriami i podejściami dotyczącymi zachowania się w danej kulturze. Oprócz ściśle związanej z zagadnieniami świadomości kulturowej, w kursie eksplorowane są zagadnienia będące w zainteresowaniu psychologii społecznej (stereotypy, uprzedzenia), językoznawstwa (komunikatywny odległość pomiędzy użytkownikami różnych języków), socjologii (subkultury), na przykład: płeć, ubiór, palenie, wyrażenia idiomatyczne, stereotypy, terminowość, formalność/nieformalność, język ciała, tolerancja, powitanie i pożegnanie, krytyka, strefy przestrzeni, religia. Kurs, którego realizację kursu przewidziano na pięć godzin, podzielony jest na cztery części: wprowadzenie teoretyczne, prezentacja zadania oraz jego realizacja, test, zbiór zagadnień „w szufladkach” podzielonych na sekcje: wojskowa i cywilna (agregacja treści – rys. 2.15a i 2.15b).



Źródło: tamże.

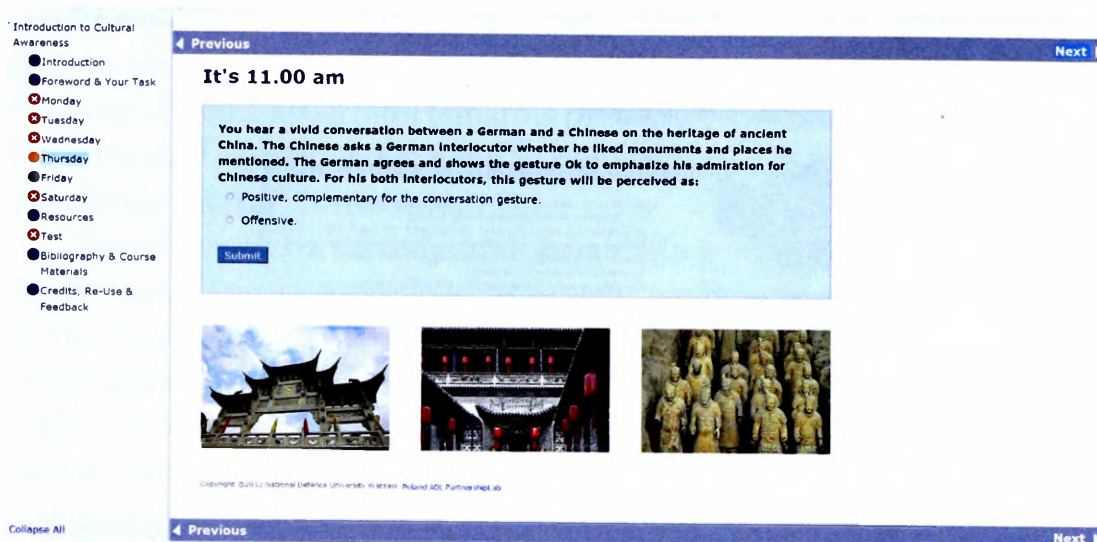
Rysunek 2.15a. Agregowanie treści w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu



Źródło: tamże.

Rysunek 2.15b. Agregowanie treści w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu

Wszelkie aktywności i interakcje uwzględniają wykorzystanie zakładek, interaktywnych grafik, elementów video, jak i również zestawy pytań: wielokrotnego wyboru (z jedną lub wieloma odpowiedziami prawdziwymi), dopasowanie odpowiedzi do haseł, pytanie z mapą interaktywną (rys. 2.16a i 2.16b).



Źródło: tamże.

Rysunek 2.16a. Rodzaje pytań w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu



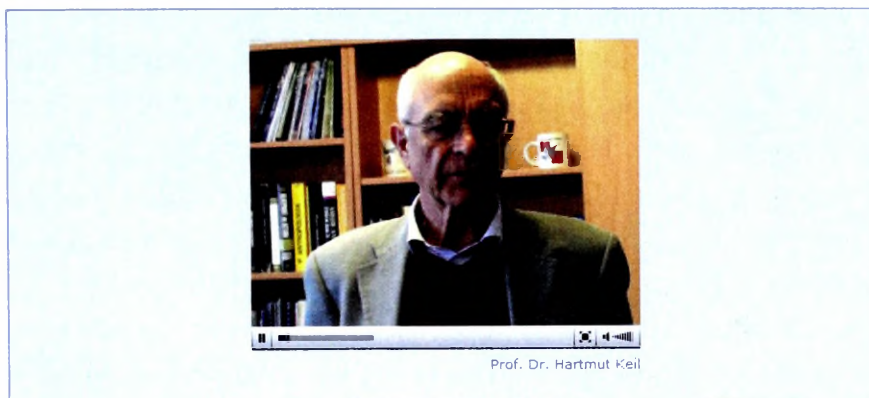
Źródło: tamże.

Rysunek 2.16b. Rodzaje pytań w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu

Jednolity szablon i stonowana kolorystyka sprawiają, iż kurs nie przytłacza swoim wyglądem, postrzegany jest jako atrakcyjny i intuicyjny. Warto wspomnieć, że elementy multimedialne pochodzą ze stron: *Wikimedia*, *Dreamstime* (nie są ograniczone prawami autorskimi), natomiast fragmenty video zostały nagrane i zmontowane przez specjalistę ds. multimediiów w uzgodnieniu z ekspertami tematów oraz metodykiem medialnym (rys. 2.17).

Introductory Remarks

Why is cultural awareness crucial for us? Why we do have to learn about it? Listen to the comment of Prof. Dr. Hartmut Keil (University of Leipzig) concerning both civilian and military contexts.



Copyright ©2012 National Defence University Warsaw, Poland ADL PartnershipLab

Źródło: tamże.

Rysunek 2.17. Element wideo w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu

Wszelkie zabiegi metodyczne i techniczne zostały uwzględnione w scenariuszu, którego fragment prezentuje załącznik 2. Kurs ten jest szeroko wykorzystywany w kształceniu cywilnym i wojskowym (kursy dla kadry wojskowej, zajęcia ze studentami, kursy dla innych podmiotów i organizacji). Warto nadmienić, że ze względu na połączenie unikatowego scenariusza z szeroką wiedzą ekspercką, zdobył już dużą popularność w środowisku NATO, o czym może świadczyć przetłumaczenie na język francuski, co stanowi niewątpliwy sukces i prestiż dla Akademii Obrony Narodowej.

2.5.3. Kurs „Ochrona danych osobowych”

Jedną z form wspierających przeszkolenia kadry wojskowej i pracowników cywilnych w zakresie ochrony danych osobowych, jest udział w specjalnie zaprojektowanym na potrzeby uczelni kursie e-learningowym. Scenariusz tego kursu powstał w 2013 r. w zakresie pełnionych przez jego autorkę obowiązków służbowych w Akademii Obrony Narodowej. Ekspertem tematu była Anna Kolek (Pion Informacji Niejawnych, AON). Kurs został już wielokrotnie wykorzystany w szkoleniu pracowników administracyjnych

i naukowo-dydaktycznych AON, a zgodnie z danymi zamieszczonymi na platformie ILIAS²⁶, zapoznało się z nim już 94 użytkowników.

Charakterystyka metodyczna kursu. Celem kursu jest zapoznanie się z zagadnieniami dotyczącymi danych osobowych, a w szczególności jakie informacje są danymi osobowymi, w jaki sposób można je przetwarzać, co to jest polityka bezpieczeństwa danych osobowych, zadania organu ochrony danych osobowych, obowiązki osób upoważnionych do administrowania danymi osobowymi, jak dane osobowe należy zabezpieczać, a także jaka jest odpowiedzialność karna za bezprawne przetwarzanie danych osobowych. Czas realizacji kursu wynosi 5 h (w wersji do samokształcenia), natomiast w formie mieszanej – może on być wykorzystany w kursie trwającym dowolną ilość czasu, zgodnie ze scenariuszem przyjętym przez nauczyciela. Kurs został zaprojektowany z myślą o pracownikach administracyjnych, naukowo-dydaktycznych AON (rys. 2.18a i 2.18b).

Powitanie

Witamy w kursie na temat ochrony danych osobowych dla pracowników administracyjnych, naukowo-dydaktycznych Akademii Obrony Narodowej.



Ver. 1.1.0 z dn. 28.02.2013 r.

Źródło: tamże.

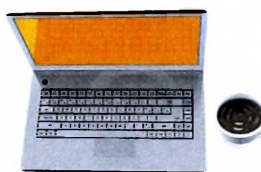
Rysunek 2.18a. Strona startowa kursu „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu

²⁶ Ogólnodostępna platforma kształcenia na odległość dla SZ RP, https://ilias.aon.edu.pl/ilias.php?ref_id=6303&cmdClass=ilobjcoursegui&cmd=members&cmdNode=bc:nw&baseClass=ilRepositoryGUI, dostęp: 15.03.2015.

Cele nauczania

Kurs ten umożliwi Ci poznanie podstawowych zagadnień dotyczących polityki ochrony danych osobowych. W szczególności dowiesz się:

- jakie informacje są danymi osobowymi i jak można je przetwarzać,
- co obejmuje polityka bezpieczeństwa danych osobowych,
- jakie są zadania Generalnego Inspektora Danych Osobowych,
- jakie są uprawnienia i zadania ADO oraz LABI,
- w jaki sposób postępować z danymi osobowymi w dokumentacji papierowej oraz w bazie teleinformatycznej,
- o ochronie fizycznej danych osobowych,
- zdarzeniach poprzedzających naruszenie danych osobowych,
- na czym polega odpowiedzialność karna za bezprawne przetwarzanie danych osobowych.



Źródło: tamże.

Rysunek 2.18b. Cele nauczania w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu

Aspekt techniczny. Kurs jest wykonany w edytorze SCORM na platformie LMS ILIAS. Rozpoczyna się quizem na temat znajomości przepisów dotyczących ochrony danych osobowych (rys. 2.19). Quiz ma na celu aktywizowanie uczestnika i zainteresowanie tematyką kursu.

Pytanie 1



Po skończonej pracy zamykasz dokumentację zawierającą dane osobowe w odpowiednio do tego przeznaczonym miejscu, na przykład w szafie pancerniej.

- ☐ NIE
- ☐ TAK

Zatwierdź



Źródło: tamże.

Rysunek 2.19. Quiz w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu

Zamieszczone w kursie treści podzielone są na podtematy, którym przyporządkowane są częściowe partie kontrolne. W każdej lekcji, na jej początku oraz na końcu znajdują się pytania kontrolne, które aktywizują uczestnika kursu i motywują do dalszego zdobywania wiedzy (rys. 2.20). W każdym pytaniu odpowiedź zwrotna jest opisowa – ma na celu wyjaśnienie danej sytuacji.

Czy to już wiesz...?

Czy Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych prowadząc bazy danych osobowych zarejestrowanych zbiorów dysponuje informacjami np. o adresie zamieszkania, numerze PESEL konkretnych osób?

Zaznacz poprawną odpowiedź.

- ☒ NIE
- ☐ TAK

All answers correct

Bardzo dobrze! Bazy danych zarejestrowane u Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych nie zawierają informacji dotyczących konkretnych osób, a jedynie dotyczą zasad przetwarzania danych w zbiorze.

Zatwierdź



<http://commons.wikimedia.org/>

Źródło: tamże.

Rysunek 2.20. Pytania kontrolne w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu

Zastosowane pytania są wielokrotnego wyboru, z jedną lub wieloma odpowiedziami prawdziwymi, z mapą interaktywną – do zaznaczenia odpowiedniego miejsca na grafice; w kursie są również pytania polegające na zaznaczeniu odpowiedniego fragmentu tekstu. Liniowa konwencja kursu pozwala uczestnikowi na intuicyjne poruszanie się po zasobach. Wielowarstwowość treści zapewnia przejrzystość i organizację materiału (rys. 2.21).

◀ Wróć

Przechowywanie dokumentacji papierowej z danymi osobowymi

Najeżdżając myszą na poszczególne szuflady, dowiedz się w jaki sposób należy przechowywać dokumentację papierową.



W pomieszczeniu wydzielonym do przechowywania dokumentacji, należy eliminować światło słoneczne oraz promieniowanie UV.

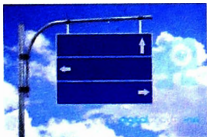
Źródło: tamże.

Rysunek 2.21. Wielowarstwowość treści w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu

Kurs opatrzony jest również w odnośniki do stron internetowych, co pozwala na zgłębienie danego zagadnienia (rys. 2.22).

◀ Wróć

Wytyczne dla polityki bezpieczeństwa



W celu sprawnego opracowania i wdrożenia polityki bezpieczeństwa, Generalny Inspektor Danych Osobowych opracował specjalne wytyczne.

Zapoznaj się z ich szczegółowym opracowaniem dostępnym na stronie internetowej Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych.
Wytyczne dotyczące opracowania i wdrożenia polityki bezpieczeństwa
Źródło: www.giodo.gov.pl (28.07.2012).



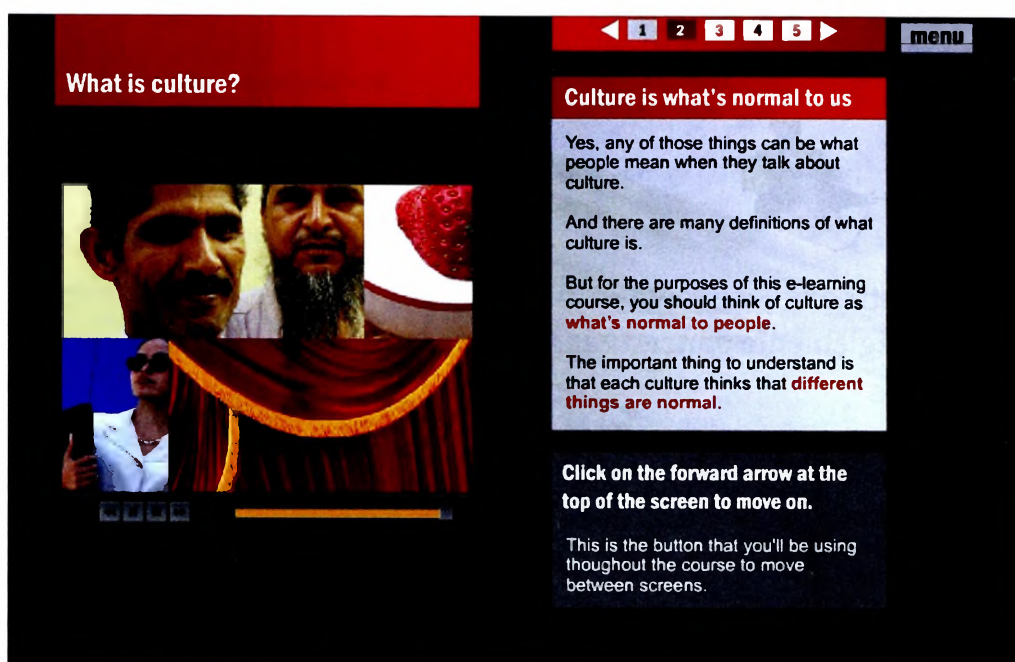
Źródło: tamże.

Rysunek 2.22. Odniesienia do stron zewnętrznych w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu

Fragment scenariusza omawianego kursu, stanowiącego przykład sposobu układu i kompozycji treści i grafiki, znajduje się w załączniku 3.

2.5.4. Testy sprawdzające do kursu „Cultural Awareness in Afghanistan”²⁷

Zaprojektowany w 2007 r. przez firmę LINE Communication z siedzibą w Wielkiej Brytanii kurs dotyczący świadomości kulturowej w Afganistanie (rys. 2.23) jest materiałem dydaktycznym, który otrzymała Akademia Obrony Narodowej. Poprzez serię interaktywnych, wizualnie stymulujących i realistycznych scenariuszy szkoleniowych uczestnicy kursu mają zrozumieć, iż ich sposób myślenia i zachowania w krajach przyjmujących może być interpretowane w zupełnie inny sposób, niż to sobie wyobrażają.



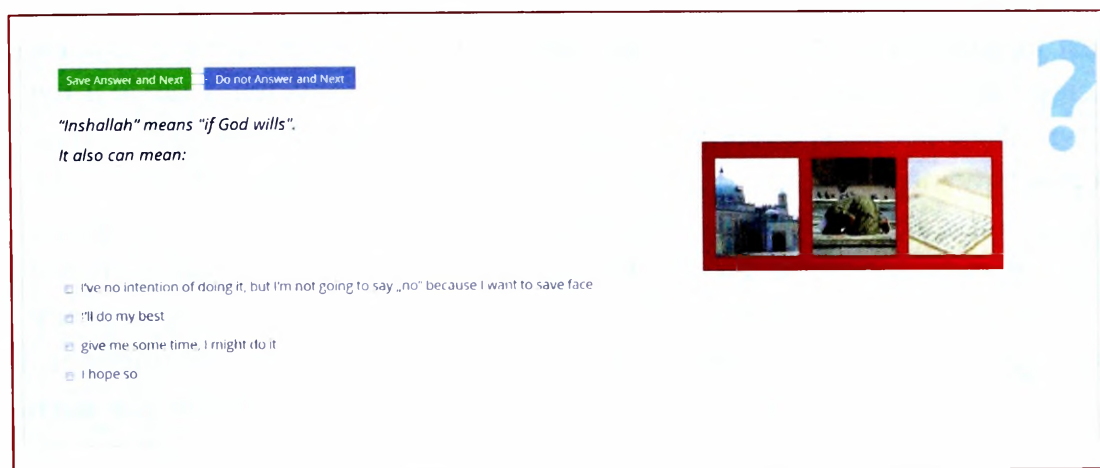
Źródło: tamże.

Rysunek 2.23. Zrzut ekranu kursu „Cultural Awareness in Afghanistan”

Jednak z powodu braku możliwości śledzenia w nim postępu nauczania w kursie (ograniczenia techniczne i organizacyjne), niezbędne wydawało się stworzenie testu sprawdzającego wiedzę. Scenariusz testu (załącznik 4) został poprzedzony gruntowną analizą zawartości kursu pod względem merytorycznym (treści), jak i technicznym (grafiki, kolorystyka). Zaprojektowany test wiedzy uwzględnia podział na różne rodzaje py-

²⁷ Test znajduje się w zbiorach autorki pracy.

tań: wielokrotnego wyboru z jedną odpowiedzią prawdziwą (przykład – rys. 2.24), wielokrotnego wyboru z wieloma odpowiedziami prawidłowymi, na dopasowanie, z bitmapą.



Źródło: tamże.

Rysunek 2.24. Pytania w kursie „Cultural Awareness in Afghanistan”

Pytania zostały stworzone z uwzględnieniem możliwości systemu informatycznego, w którym jest tworzony test wiedzy. Po jego implementacji testu wiedzy do ILIAS SCORM Editor, przeprowadzono testy ewaluacyjne – pod kątem zrozumienia poleceń, ich adekwatności do przedstawionych treści, technicznym oraz poprawności językowej. Stworzony test jest szeroko wykorzystywany w środowiskach wojskowych jako komponent uzupełniający kształcenie z zakresu świadomości międzykulturowej, prowadzone na platformie ILIAS w AON.

2.6. Wnioski

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale zagadnienia dotyczą tworzenia założeń kursu i planowania jego organizacji, opisanie ich w sylabusie, podziału na role i zadania zespołu realizującego wirtualny kurs, w tym zastosowania modelu ADDIE, który dotyczy całego procesu realizacji kursu, od jego pomysłu – aż do ewaluacji przedsięwzięcia. Omówiono w nim również zagadnienia dotyczące projektowania kursów *online* pod kątem metodyki, aktywizacji oraz aspektów graficznych, stylistycznych oraz estetycznych. Końcowe uwagi dotyczyły komunikacji zdalnej. Na podstawie

tak rozległego opisu można wnioskować, że proces tworzenia i wykorzystywania wirtualnych materiałów dydaktycznych jest niezwykle złożony, wymaga wielostronnego ujęcia, zaangażowania grupy osób. Można również zauważyć, że w trakcie tworzenia programu szkoleniowego najważniejsze jest pogodzenie potrzeb osób zlecających, uczestników kursu z możliwościami środowiska nauczania, umiejętnościami nauczycieli, a także innych czynników jak czas, dostępność materiałów szkoleniowych, grafik, treści, a nawet wynagrodzenia dla wszystkich osób zaangażowanych w projektowanie i dydaktykę. Analiza czterech studiów przypadku ukazuje, że praca nad rozwijaniem kursów e-learningowych wiąże się z umiejętnością współpracy z ekspertami tematów, organizacją własnego warsztatu pracy – szczególnie, gdy osoba tworząca scenariusz jednocześnie implementuje go w danym programie. Można także zauważyć, że projektowanie wirtualnych materiałów dydaktycznych jest procesem złożonym, wymagającym znajomości zagadnień z wielu obszarów (m.in. technologia kształcenia, projektowanie graficzne, komunikacja wirtualna, psychologia edukacyjna). Zastosowanie przedstawionych zasad podczas projektowania materiałów jest niezwykle istotne dla prawidłowego przebiegu procesu dydaktycznego i posiada znaczenie dla osiągnięcia sukcesu dydaktycznego (przedstawione przykłady projektów e-learningowych, w których te zasady zastosowano, cieszyły się jak do tej pory wysoką popularnością). Powyższe wnioski potwierdzają prawdziwość hipotezy szczegółowej nr 2, która zakładała, że *projektowanie wartościowych wirtualnych materiałów dydaktycznych (oprócz znajomości zagadnień z dydaktyki kształcenia) powinno uwzględniać aspekty organizacyjne, metodyczne, graficzne, a także komunikacyjne*. Bez znajomości tych zagadnień, stworzenie wartościowe materiału dydaktycznego może być znacznie utrudnione.

W edukacji dla bezpieczeństwa i obronności prowadzonej lub wspieranej wirtualnie, należy zatem uwzględniać specyfikę tego rodzaju szkoleń, zwracać uwagę na właściwy dobór materiałów, formy i czasu przekazu oraz przygotowanie ich w sposób atrakcyjny, ciekawy i łatwo przyswajalny dla odbiorcy. To wszystko sprzyja nabywaniu tak istotnych dla człowieka kompetencji i pomaga w kształtowaniu odpowiednich nawyków związanych ze sposobem przekazywania wiedzy w środowisku wirtualnym.

3. Kurs e-learningowy „Edukacja dla bezpieczeństwa w nowych technologiach”

Jak wcześniej wspomniano, wspieranie procesu kształcenia z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa i obronności za pomocą kursów e-learningowych wymaga podjęcia określonych działań koncentrujących się na jak najbardziej rzetelnym przygotowaniu materiałów dydaktycznych, a następnie ich wkomponowanie w proces dydaktyczny. Niniejszy rozdział ma na celu weryfikację hipotezy szczegółowej nr 3, według której *kursy e-learningowe mogą efektywnie¹ wspierać kształcenie nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa, który ma być realizowany w przestrzeni wirtualnej*. Uwzględniając wyżej zaprezentowane zasady oraz studia przypadków, można założyć prawdziwość tej hipotezy, jednakże aby w pełni ją zweryfikować, przeprowadzono badanie sondażowe, które pozwoli na udzielenie jednoznacznej odpowiedzi.

3.1. Opis metodyczny kursu

Jednym z materiałów specjalnych zaprojektowanych na potrzeby nauczycieli przedmiotu edukacji dla bezpieczeństwa, jest kurs „Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji dla bezpieczeństwa”. Dostęp do kursu jest możliwy po zalogowaniu się na platformę www.ilias.aon.edu.pl, natomiast elektroniczna wersja kursu, gotowa do przeniesienia na inne systemy LMS, jest dostępna w Bibliotece Głównej Akademii Obrony Narodowej pod nazwą „*Kurs Advanced Distributed Learning*” (ADL) „*Edukacja dla bezpieczeństwa w nowych technologiach*”. Opracowanie w języku polskim i angielskim.

1 Rozumianej jako stopień realizacji założonych celów dydaktycznych z uwzględnieniem: opanowania nowych treści, nowych umiejętności, zmiany postaw. P. Bramley, *Ocena efektywności szkoleń*, Kraków 2001, s. 89.

Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji dla bezpieczeństwa

„ Jesteśmy kształtowani przez nasze środowisko informacyjne. Zdolności przystosowawcze zakorzenione w najgłębszych mechanizmach naszego mózgu, są zaś głównymi bohaterami historii intelektu.
N. Carr. *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Wydawnictwo Helion, Gliwice, 2013, s. 269.



Kurs został stworzony w ramach pracy naukowo-badawczej prowadzonej w Instytucie Inżynierii Systemów Bezpieczeństwa WBN AON (2014/2015).

Może być wykorzystywany jedynie do celów dydaktycznych WBN oraz WZiD AON (CC-BY-NC-ND).

Wersja z dn. 01/12/2015.

Opracowanie własne.

Rysunek 3.1. Strona startowa kursu „Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji dla bezpieczeństwa”

Kurs składa się z następujących lekcji:

1. Wstęp
2. Edukacja dla bezpieczeństwa i nowe technologie
3. Wirtualne media w służbie edukacji dla bezpieczeństwa – przegląd
4. Platforma ILIAS jako narzędzie dydaktyczne w edukacji dla bezpieczeństwa
5. Metodyka tworzenia wirtualnych zasobów dydaktycznych
6. Projektowanie kursów
7. Wybrane zagadnienia z praw autorskich
8. Test wiedzy
9. Co może przynieść przyszłość
10. Zakończenie

Każda z lekcji zawiera kilka (do dziesięciu) ekranów, które uwzględniają różnego rodzaju elementy interaktywne. Informacja o poruszaniu się po kursie jest dokładnie opisana na jednej z początkowych stron, tak aby użytkownik nie miał problemów z techniczną obsługą zasobu.

▼ Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji dla bezpieczeństwa

- Wstęp
- Edukacja dla bezpieczeństwa i nowe technologie
- Wirtualne media w służbie edukacji dla bezpieczeństwa – przegląd
- Platforma ILIAS jako narzędzie dydaktyczne w edukacji dla bezpieczeństwa
- Metodyka tworzenia wirtualnych zasobów
- Projektowanie kursów
- Wybrane zagadnienia prawa autorskiego
- Test wiedzy
- Co może przynieść przyszłość?
- Zakończenie

Zwini Wszystko

◀ Wróć

Zakres tematyczny kursu



Kurs składa się z sześciu następujących lekcji:

1. *Edukacja dla bezpieczeństwa i nowe technologie*
2. *Wirtualne media w służbie edukacji dla bezpieczeństwa – przegląd*
3. *Platforma ILIAS jako narzędzie dydaktyczne w edukacji dla bezpieczeństwa*
4. *Metodyka tworzenia wirtualnych zasobów*
5. *Projektowanie kursów*
6. *Wybrane zagadnienia z praw autorskich*

Pod koniec realizacji kursu należy wykonać test sprawdzający wiedzę z przedmiotowego zakresu. w dodatkowej lekcji *Co może przynieść przyszłość?* wymieniono najnowsze osiągnięcia nauki i techniki, które mogą zostać wykorzystane/lub są już wykorzystane w edukacji na rzecz bezpieczeństwa.



Kurs może stanowić uzupełnienie/powtórzenie tematyki dotyczące wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji dla bezpieczeństwa.

Przedstawione zagadnienia przedstawione są w sposób lapiarny, stąd też wskazane jest uzupełnienie tych treści np. na zajęciach prowadzonych w formie tradycyjnej.

◀ Wróć

Opracowanie własne.

Rysunek 3.2. Zakres tematyczny kursu „Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji dla bezpieczeństwa”

Kurs jest zwieńczony testem sprawdzającym wiedzę, wbudowanym w moduł nauczania. Ewaluacja postępu nauczania odbywa się poprzez zapoznanie się treścią kursu i udzielenie prawidłowych odpowiedzi na wszystkie pytania (możliwość trzykrotnego udzielenia odpowiedzi na zadane pytanie ułatwia wykonanie zadania). Nawigację wewnątrz kursu umożliwiają hiperłącza, które pozwalają na budowę złożonego schematu powiązań pomiędzy prezentowanymi treściami. W przypadku przerwania nauki na dowolnym etapie możliwa jest jego kontynuacja w dogodnym czasie. Założono, że kurs (również jego anglojęzyczna wersja) mógłby być wykorzystany w cywilnych i wojskowych anglojęzycznych programach nauczania.

Stanowi on przykład wykorzystania nowych technologii w edukacji dla bezpieczeństwa. Jest on przeznaczony dla studentów Akademii Obrony Narodowej oraz innych użytkowników platformy ILIAS z kręgów administracji rządowej, cywilnych i wojskowych. Może być on przydatny dla podejmowanych działań edukacyjnych w zakresie bezpieczeństwa oraz obronności, gdyż jego przedmiotem jest innowacyjne kształtowanie kompetencji za pomocą nowych technologii. Jego ocena w zakresie wykorzystania go w procesie dydaktycznym zostanie przedstawiona w oparciu o badania.

3.2. Ocena efektywności narzędzia

Prezentacja i analiza wyników badań sondażowych, która będzie celem tego podrozdziału pozwoli na udzielenie odpowiedzi na pytanie szczegółowe nr 3: *Czy kursy e-learningowe mogą efektywnie wspierać edukację dla bezpieczeństwa i obronności?* Jak wspomniano na samym początku przeprowadzono **badania sądów i opinii** wśród 25 studentów Akademii Obrony Narodowej (Bezpieczeństwo wewnętrzne, studia zaoczne, I rok akademicki 2015/2016), którzy podczas zajęć z technologii informacyjnych, zajmują się tworzeniem wirtualnych materiałów dydaktycznych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa. Termin badania przypadał na miesiące listopad–grudzień 2015 r., a niezbędne dane zebrano za pomocą kwestionariusza elektronicznego (zał. 5). Metoda badań empirycznych została uzupełniona metodami teoretycznymi: **analizą** (możliwych przyczyn związanych z danym problemem), **syntezą** (pomocne podczas formułowania wniosków), **wnioskowaniem** (pozwala na ostateczną weryfikację słuszności hipotezy).

Kurs ten został zaprojektowany wg wytycznych *instructional design*, które zostały przedstawione w rozdziale nr 2. Ocena jego efektywności (cz. II kwestionariusza) będzie obejmować takie kategorie jak:

- sposób przedstawienia treści szkoleniowej poprzez medium, jakim jest kurs e-learningowy (atrakcyjność),
- ocena interfejsu – łatwość obsługi,
- ocena sposobu weryfikacji wiedzy (czy jest przyjazny w obsłudze i czy odpowiada treściom kursu),
- ocena przydatności kursu w zakresie zdobycia przez kursanta nowej wiedzy oraz umiejętności,
- ocena możliwości jego zastosowania w edukacji dla bezpieczeństwa przez inne osoby zainteresowane prowadzeniem kształcenia w tym zakresie.

W badaniu, oprócz zapytania na temat efektywności prezentowanego narzędzia, zadano również pytanie na temat wcześniejszego uczestnictwa osób badanych w kursach e-learningowych (cz. I kwestionariusza), a także spytano, jakie posiadają oni uwagi co do wzbogacenia treści kursu (cz. III kwestionariusza). Założono, że wiedza i umiejętności związane z obsługą takich szkoleń będą miały istotny wpływ na ocenę kursu *online*.

To doświadczenie w zakresie korzystania z zasobów elektronicznych może wpływać na odpowiedzi badanych dotyczące uwag w zakresie przedmiotowego kursu (np. łatwość obsługi kursu, jego intuicyjność itd.). Pytanie na temat doświadczeń uczestników badania w zakresie szeroko pojętego

e-learningu (rys. 3.3) pozwoli zatem dostarczyć wartościowych danych do analizy sposobu postrzegania e-kursów tworzonych w edytorze SCORM.

Czy wcześniej uczestniczyłeś w kursach na odległość/e-learningowych?
Udzielone odpowiedzi:

- Tak 18
- Nie 7



Opracowanie własne.

Rysunek 3.3. Wcześniejsze doświadczenie użytkownika w zakresie uczestnictwa w kursach e-learningowych

Spośród 25 badanych, 18 osób miało wcześniej kontakt z tą formą nauczania, natomiast 7 osób nie uczestniczyło wcześniej w podobnych szkoleniach. Można więc przypuszczać, że ocena kursu u większości osób wynika z porównania tego kursu z innymi zasobami edukacyjnymi zamieszczanymi w przestrzeni wirtualnej.

Natomiast odpowiedzi respondentów na pozostałe pytania (ocena efektywności) prezentują się w następujący sposób.

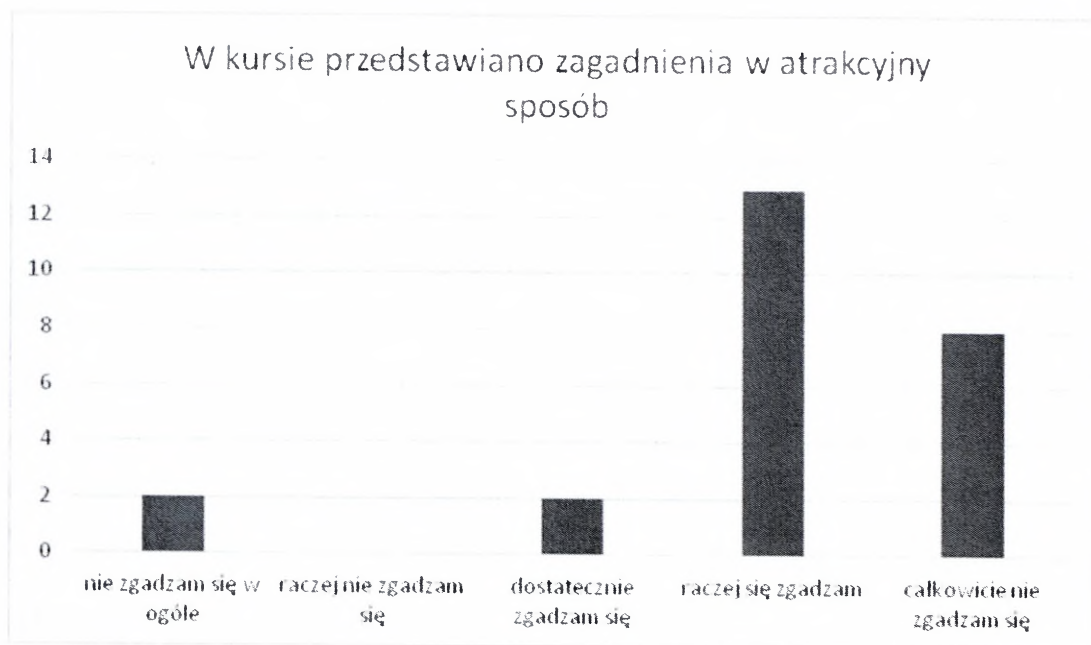
Sposób przedstawienia treści szkoleniowej poprzez medium, jakim jest kurs e-learningowy (atrakcyjność)

W kursie przedstawiano zagadnienia w atrakcyjny sposób. W jakim stopniu zgadzasz się z tym komentarzem? (1 – w ogóle się nie zgadzam, 5 – zgadzam się całkowicie).

Udzielone odpowiedzi:

- nie zgadzam się w ogóle: n = 2 (8%)
- raczej nie zgadzam się: n = 0 (0%)

- dostatecznie zgadzam się: $n = 2$ (8%)
- raczej się zgadzam: $n = 13$ (52%)
- całkowicie zgadzam się: $n = 8$ (32%)



Opracowanie własne.

Rysunek 3.4. Atrakcyjność prezentowanych zagadnień

Atrakcyjność narzędzia e-learningowego w zakresie przedstawienia materiałów dydaktycznych na temat EdB, oceniono dosyć wysoko, przy $n = 25$, całkowicie zgadza się z powyższym stwierdzeniem 8 osób, raczej zgadza się 13 osób, dostatecznie zgadzają się 4 osoby, natomiast nie uważają w ten sposób 2 osoby (całkowicie nie zgadzają się). Można więc uznać, że kurs stanowi atrakcyjny komponent i nadaje się do włączenia w proces dydaktyczny, który uwzględnia formę prowadzenia zajęć mieszaną (*blended*, hybrydową).

Ocena interfejsu – łatwość obsługi

Interfejs kursu jest przyjazny/czytelny dla użytkownika. W jakim stopniu zgadzasz się z tym komentarzem? (1 – w ogóle się nie zgadzam, 5 – zgadzam się całkowicie).

Udzielone odpowiedzi:

- raczej nie zgadzam się: $n = 1$ (4%)
- dostatecznie zgadzam się: $n = 3$ (12%)
- raczej się zgadzam: $n = 14$ (56%)
- całkowicie zgadzam się: $n = 6$ (24%)



Opracowanie własne.

Rysunek 3.5. Czytelność interfejsu

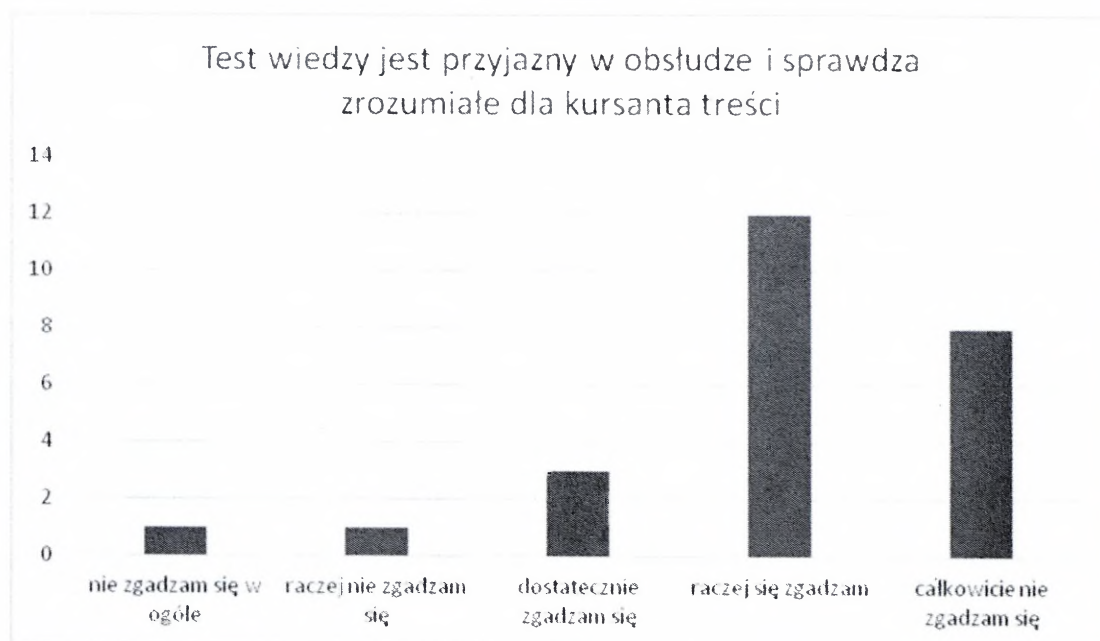
W kwestii oceny czytelności, przy $n = 25$, całkowicie zgadza się z powyższym stwierdzeniem 6 osób, raczej zgadza się 14 osób, dostatecznie zgadzają się 3 osoby, natomiast test ten nie spotkał się z całkowitym uznaniem 1 osoby (raczej nie zgadza się). Można więc uznać, że test wiedzy w przedmiotowym kursie został oceniony pozytywnie wśród użytkowników kursu. Warto nadmienić, że dosyć wysoka ocena interfejsu kursu może być związana z właściwościami samego narzędzia jakim jest platforma ILIAS, a także ze wcześniejszym zapoznaniem się z informacjami nt. poruszania się po kursie, które są zaprezentowane na początku kursu.

Ocena testu wiedzy zawartego w kursie

Test wiedzy jest przyjazny w obsłudze i odpowiada treściom kursu. W jakim stopniu zgadzasz się z tym komentarzem? (1 – w ogóle się nie zgadzam, 5 – zgadzam się całkowicie).

Udzielone odpowiedzi:

- nie zgadzam się w ogóle: $n = 1$ (4%)
- raczej nie zgadzam się: $n = 1$ (4%)
- dostatecznie zgadzam się: $n = 3$ (12%)
- raczej się zgadzam: $n = 12$ (48%)
- całkowicie zgadzam się: $n = 8$ (32%)



Opracowanie własne.

Rysunek 3.6. Weryfikacja nabytej przez kursanta wiedzy

W zakresie oceny testu wiedzy dla kursanta, przy $n = 25$, całkowicie zgadza się z powyższym stwierdzeniem 8 osób, raczej zgadza się 12 osób, dostatecznie zgadzają się 3 osoby, natomiast test ten nie spotkał się z uznaniem 2 osób (1 – raczej nie zgadzam się, 1 – nie zgadzam się w ogóle). Można więc uznać, że test wiedzy w przedmiotowym kursie został oceniony pozytywnie wśród użytkowników kursu.

Ocena możliwości zastosowania kursu w obszarze edukacji dla bezpieczeństwa przez inne osoby zainteresowane prowadzeniem wirtualnego kształcenia w tym zakresie.

Czy polecisz ten kurs jakimkolwiek osobom z Twojego otoczenia jako narzędzie do zdobycia wiedzy i umiejętności? Wybierz jedną odpowiedź.

Udzielone odpowiedzi:

- nie polecę: $n = 4$ (16%)
- polecę znajomym: $n = 20$ (80%)
- polecę przełożonym: $n = 1$ (4%)
- inne: $n = 0$ (0%)



Opracowanie własne.

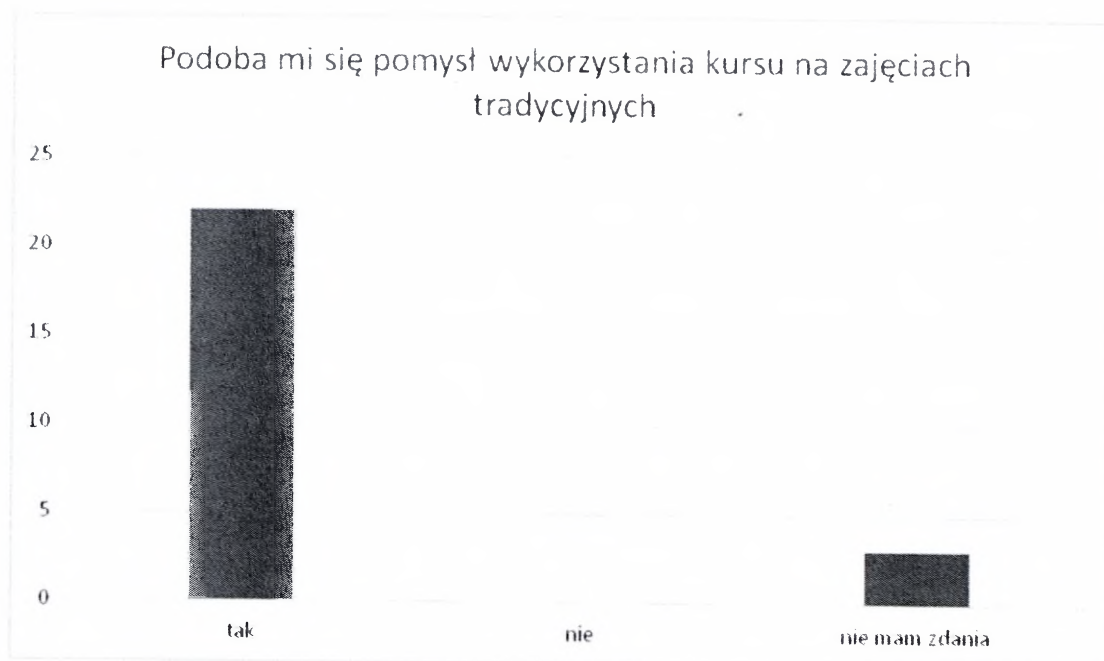
Rysunek 3.7. Rekomendacja kursu potencjalnym użytkownikom

Spośród 27 respondentów 25 udzieliło odpowiedzi, a 2 osoby nie odpowiedziały na to pytanie. Wśród osób, które udzieliły odpowiedzi, 4 osoby nie polecą nikomu takiego kursu innym, a 21 osób poleciłoby kurs (1 osoba poleci przełożonemu, a 20 osób swoim znajomym). Konfrontując to pytanie z poprzednim nt. przydatności kursu, można zauważyć, że ogólnie kurs uznany jest za przydatny i mogą z niego skorzystać również inne osoby w środowisku pracy i poza nim.

Podoba mi się pomysł wykorzystania kursu na zajęciach tradycyjnych. Wybierz jedną odpowiedź.

Udzielone odpowiedzi:

- tak: $n = 22$ (88%)
- nie: $n = 0$ (0%)
- nie mam zdania: $n = 3$ (12%)



Opracowanie własne.

Rysunek 3.8. Wykorzystanie kursu w procesie blended learning

Spośród $n = 25$, pomysł wykorzystania kursu na zajęciach tradycyjnych spodobał się 22 osobom, 3 osoby wskazały, iż nie ma na ten temat zdania. Warto zauważyć, że nie odnotowano odpowiedzi negatywnych. Osoby badane uznały kurs za wartościowy materiał dydaktyczny, który może wspierać procesy uczenia się i nauczania w zakresie projektowania wirtualnych materiałów dydaktycznych z EdB.

Jak zasygnalizowano, w celu uzupełnienia wiedzy na temat możliwości zastosowania e-kursu, ***zapytano dodatkowo respondentów o ewentualne sugestie i propozycje co do wzbogacenia tego typu szkolenia.***

Jeśli masz jakiegokolwiek uwagi – możesz je tutaj wpisać (ograniczenie do 250 znaków).

Żaden z respondentów nie udzielił odpowiedzi na to pytanie. Być może wiązało się to z niezbyt dużym doświadczeniem osób badanych w zakresie uczestnictwa w tej formie kształcenia – brakiem możliwości porównania z innymi kursami. Przed badaniem uczestnicy potwierdzili ten stan, iż ich aktywność zawodowa w niewielkim stopniu dotyczy udziału w kursach e-learningowych.

Proszę zaproponować inne, ciekawe dla Państwa elementy, które mogłyby wzbogacić ten kurs (pod kątem technicznym, jak i merytorycznym).

Udzielone odpowiedzi:

- Gry edukacyjne.
- Tworzenie interaktywnych opcji.
- Filmy dydaktyczne.
- Bogatsza treść.
- Gry tematyczne.
- Przeprowadzenie doświadczenia.
- Platforma powinna być rozszerzana na urządzenia mobilne.
- Inne platformy edukacyjne.
- Ruchoma grafika.
- Tematy oraz zagadnienia z języków obcych.
- Tematyka bezpieczeństwa a terroryzm. Sposoby zapobiegania terroryzmowi. Skuteczne poprawianie bezpieczeństwa ogólnego.
- Tematy z obszaru organizacji pracy studenta.
- Wszelkie kursy, które mogą być przydatne do wykorzystania w pracy.
- Kurs wiedzy ma temat uczelni i bezpieczeństwa.
- Kurs wiedzy na temat Akademii Obrony Narodowej.
- Temat: Wzbogacenie kursu z dziedziny organizacji i logistyki.

Z przedstawionych odpowiedzi można zauważyć, że wzbogacenie kursu dodatkowymi elementami interaktywnymi mogłoby znacząco uatrakcyjnić jego realizację. W zakresie merytoryki, warto zauważyć, że wśród propozycji tematów/obszarów istotnych do eksplorowania, pojawiają się odpowiedzi nt. stworzenia stron w kursie dotyczących wiedzy o uczelni – być może celem podkreślenia jej wiodącej roli w procesie kształcenia nt. bezpieczeństwa, albo celem zapoznania się z ofertą kształcenia w AON, która może wydawać się interesująca dla wyspecjalizowanych grup zajmujących się szeroko pojętą tematyką bezpieczeństwa i obronności.

3.3. Wnioski

Analizy zaprezentowanych wyników badań pozwalają wnioskować, że kurs e-learningowy *Technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji dla bezpieczeństwa* stanowi efektywne narzędzie dydaktyczne, które może wspierać kształcenie nauczycieli w zakresie projektowania przez nich wirtualnych materiałów dydaktycznych z przedmiotowego zakresu. Należy więc uznać, że z przeznaczonego dla każdego nauczyciela kursu, można nauczyć się, jak wykorzystywać media w projektowaniu zasobów z obszaru

edukacji dla bezpieczeństwa oraz jak współpracować w zespole, aby połączyć wspólne wysiłki i stworzyć kurs e-learningowy.

W środowisku nauczycieli, edukatorów zajmujących się edukacją dla bezpieczeństwa istotne wydaje się posiadanie umiejętności cyfrowych, które pozwolą na projektowanie atrakcyjnych materiałów dydaktycznych, które będą dostępne w każdym miejscu i czasie. Stworzony autorski kurs e-learningowy może znacząco wspierać działalność dydaktyczną, a zawieszony na platformie e-learningowej – umożliwia zarządzanie treściami edukacyjnymi i śledzenie postępu nauczania. Zwracając uwagę na inne zalety kształcenia wspomagane narzędziami wirtualnymi, należy zaznaczyć, że korzystanie przez nauczyciela z platformy edukacyjnej pozwala mu na dobrą organizację pracy, efektywne zarządzanie czasem (np. dodatkowe zasoby mogą być powielane – kopiowane do innych przestrzeni, których użytkownikami będą kolejne grupy, kontaktowanie się z uczestnikami kursu z dowolnego miejsca). Różne sposoby prezentacji i utrwalania zagadnień z obszaru edukacji dla bezpieczeństwa, możliwości edycji zasobów sprawiają, że są one wysoce przystępnym rozwiązaniem dla wielu instytucji.

Zakończenie

Cel niniejszego opracowania stanowiła **identyfikacja kluczowych czynników wpływających na proces dydaktyczny z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa i obronności wspieranej nowymi technologiami**

Według hipotezy ogólnej, zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych diametralnie zmienia edukację dla bezpieczeństwa, generując potrzeby wypracowania nowych podejść w zakresie wykorzystania tych technologii w procesie kształcenia. Autorka uznała, że z tego względu zachodzi konieczność rozpatrzenia nowych technologii jako parametru kształtującego trendy, treści i organizację procesu kształcenia w edukacji dla bezpieczeństwa. **Czynniki decydujące o sukcesie dydaktycznym edukacji dla bezpieczeństwa i obronności wspieranej TIK dotyczą więc sposobu organizacji całego procesu kształcenia, a także sposobu tworzenia wirtualnych materiałów dydaktycznych.**

Hipoteza główna została zweryfikowana pozytywnie z uwzględnieniem hipotez szczegółowych, które dotyczyły:

1) specyfiki realizacji edukacji dla bezpieczeństwa, która ulega zmianie: zmienia się specyfika uwarunkowań dydaktycznych przede wszystkim ze względu na rozwój nowych technologii,

2) projektowania wartościowych wirtualnych materiałów dydaktycznych, które powinno uwzględniać aspekty organizacyjne, metodyczne, graficzne i komunikacyjne,

3) możliwości zastosowania kursów e-learningowych w nauczaniu zagadnień związanych z prowadzeniem edukacji dla bezpieczeństwa w wirtualnej przestrzeni.

Znaczenie nowych technologii w edukacji dla bezpieczeństwa wciąż wzrasta. Sieć jest coraz istotniejszym narzędziem dostępu do informacji i wiedzy. **Teoretyczny opis oraz wyjaśnianie elementów procesu kształcenia w erze nowych technologii zwraca uwagę na konieczność ciągłej adaptacji dydaktyki edukacji dla bezpieczeństwa do istniejących warunków.**

Najnowsze osiągnięcia nauki i techniki mogą posłużyć za środki dydaktyczne i sprzyjać nabywaniu i kształtowaniu kompetencji z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa. Jest to możliwe dzięki specyficznym cechom tych narzędzi, takim jak: dostęp do materiałów dydaktycznych, wizualizacja niebezpiecznych sytuacji, integracja różnych narzędzi, powtarzalność

zadań. Można wnioskować, że dbałość o jakość edukacji dla bezpieczeństwa wymaga ustawicznego poznawania i rozumienia funkcjonowania nowych technologii, a także odnajdywania w nich elementów, które mogą posłużyć do pracy dydaktycznej nauczyciela.

Optymalne nabywanie i kształtowanie kompetencji jest możliwe dzięki uwzględnieniu czynników związanych z cechami e-nauczania, zastosowaniu zasad dydaktyki uwzględniającej prowadzenie kształcenia w środowisku wirtualnym, wdrożeniu zasad komunikacji zdalnej. Można więc wnioskować, że organizacja pracy polegającej na stworzeniu wirtualnych materiałów dydaktycznych wymaga zastosowania modelu postępowania, w którym wykonanie poszczególnych czynności będzie wymagało znajomości współczesnej psychodydaktyki, zasad projektowania, narzędzi IT, sposobów komunikowania się w sieci. Istotne są także kwestie projektowania graficznego i sposoby aktywizowania studentów pracujących w rzeczywistości wirtualnej.

Ukazane przykłady scenariuszy (w załącznikach) pozwalają na dokładne prześledzenie procesu projektowania (aspekty metodyczne i techniczne), a także sposobu funkcjonowania w zespole projektującym dany zasób wirtualny. Ukazują też dobre praktyki na temat sposobu gromadzenia dokumentacji projektowej dotyczącej tworzenia kursów, testów i innych zasobów.

Dążąc do osiągania sukcesów dydaktycznych w obszarze EdB zasadne może okazać się ustawiczne prowadzenie badań nad poszczególnymi narzędziami/grupą narzędzi IT stosowanych jako środki dydaktyczne. TIK można bowiem scharakteryzować za pomocą łacińskiego zwrotu *in statu nascendi*; ich ciągłe „powstawanie”, ewolucja niesie ze sobą zmiany wymagające obserwacji oraz coraz to nowszych analiz. Zatem aby stworzone w przestrzeni wirtualnej zasoby odpowiadały rzeczywistym potrzebom edukacyjnym, istotne jest śledzenie bieżących wydarzeń, trendów edukacyjnych (także komercyjnych, jak np. wprowadzanie na rynek urządzeń mobilnych o coraz to nowszych funkcjach), wypróbowywanie coraz to nowszych pomysłów, gdyż tylko takie podejście może pozwolić na zaprojektowanie materiałów/narzędzi dydaktycznych, które będą interesujące oraz motywujące do dalszego zdobywania wiedzy przez przyszłego użytkownika.

Należy zauważyć, że obecnie niezwykle ciekawym trendem jest tworzenie kursów typu MOOC (*Massive Online Open Courses*)¹, w których bezpłatny udział i dostępność na całym świecie bez ograniczeń są największymi zaletami. Ponieważ *wiele uczelni wymaga od swojego personelu prowadzenia wysokiej jakości kursów MOOC w wyścigu o zyskanie większej widoczności na rynku szkolnictwa (...) a projektowanie i prowadzenie tego typu kursów od podstaw nie jest łatwym zadaniem i wiąże się z ogromnym nakładem pracy*², zastosowanie opracowanych naukowo wskazówek pozwoli na sprawne tworzenie wirtualnych materiałów dydaktycznych, które w społeczeństwie informacyjnym, stanowią coraz częstszą formę przekazywania wiedzy. Być może synteza zebranych doświadczeń przyczyni się do rozwijania tego typu szkoleń na potrzeby bezpieczeństwa i obronności. Przygotowane zasoby będą znakomicie wspierać postulat samodzielnego uczenia się, która wzmacnia motywację osób uczących się. Przejmują oni odpowiedzialność za własne kształcenie, są aktywni, a tempo kształcenia może być indywidualne dla każdej osoby. Warto na koniec podkreślić, w ślad za G. Petty³, że potrzeba stosowania tego typu metod, które preferują aktywność i samodzielność studentów, wynika z najgłębszych ludzkich potrzeb – wolności i sprawowania kontroli.

1 Ideę MOOC opracował i upowszechnił portal *FutureLearn*, który w roku 2008 podjął współpracę z renomowanymi uczelniami wyższymi, aby udostępnić nowatorską formę kształcenia.

2 *Projektowanie pierwszego kursu MOOC od podstaw: Zalecenia po przeprowadzeniu kursu „Cyfrowa edukacja przyszłości”*, <http://www.openeducationeuropa.eu/en/node/136526> [29.04.2015].

3 G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Sopot 2010, s. 327.

Bibliografia

- Bartkowiak J., *Metodologia projektowania szkoleń e-learning* [w:] *Akademia on-line*, (red.) J. Mischke, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2005.
- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, 1956.
- Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Kraków 2001.
- Bruns A., *Kosten und Nutzen von Blended Learning Lösungen an Hochschulen*, EUL Verlag, 2012.
- Cantelmi T., *Technoptywność. Człowiek w epoce Internetu: technoptywny umysł*, Bratni Zew Wydawnictwo Franciszkanów, 2014.
- Ghirardini B., *E-learning methodologies. A Guide for designing and developing e-learning courses*, FAO, Rome 2011.
- Gilster P., *Internet. Przewodnik użytkownika*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1995.
- Gofron B., *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej* 1(7)/2013.
- Gysel U., Krinock J.A., *Advanced Distributed Learning and Community, Information Security, An International Journal*, Vol. 14, 2004.
- Hyla M., *Przewodnik po e-learningu*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się, poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Jonassen D.H., *Thinking technology: Toward a constructivist design model*, „Educational Technology” 34(4), 1994.
- Juszczyk S. *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*, Katowice 2001.
- Keil-Slawik K., Kerres R., *Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien*, Munster, Waxman, 2003.
- Krakowski K., *Technologia kształcenia w dydaktyce wojskowej*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2012.
- Kunikowski J., *Słownik terminów wiedzy i edukacji dla bezpieczeństwa*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2014.
- Krakowski K., *Technologia kształcenia w dydaktyce wojskowej*, Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 2012.

- Kruszewski K., *Zmiana wiadomości. Perspektywy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, „BGW”, Warszawa 1994.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kwiatkowska D., Stanisławska-Mischke A.K., Nguyen R., *Metodyka projektowania e-szkoleń*, materiały szkoleniowe *Menadżer e-szkoleń w służbach mundurowych województwa mazowieckiego*, w ramach projektu współfinansowanego ze środków UE, Kraków 2011.
- Kwečka R., *Wykorzystanie techniki komputerowej w przygotowaniu oficerów*. Praca naukowo-badawcza, kryptonim „Komputer-2”, Wydawnictwo AON, Warszawa 2000.
- Lewis C., *Aspects of human development*, “British Psychological Society” nr 2, 1996.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Meger Z., *Od behawioryzmu do konektywizmu współczesnego e-learningu*, „Edu@kcja. Magazyn Edukacji Elektronicznej” 2012, 1(3).
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Leksykon Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Sopot 2010.
- Pieczywok A., *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec zagrożeń i wyzwań współczesności*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2012.
- Piórkowska K., *Uwarunkowania menedżerskiego uczenia się*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 310/2013, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2002.
- Przybyła W., Ratalewska M., *Poradnik dla projektujących kursy e-learningowe*, Typy materiałów dydaktycznych według podziału funkcjonalnego, Warszawa 2012.

- Skinner B.F., *Superstition in the Pigeon*, „Journal of Experimental Psychology” 1948.
- Stępień R. (red.), *Współczesne zagadnienia edukacji dla bezpieczeństwa*, Wydawnictwo AON, Warszawa 1999.
- Śliwerski B., *Ped@gog w blogosferze*, Impuls, Kraków 2009.
- Watson J.B., *Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, „Przegląd Psychologiczny” 1981.
- Wodecki A., *Po co e-learningu na uczelni?* [w:] *E-learning w kształceniu akademickim*, pod red. M. Dąbrowskiego, M. Zając, Materiały z II Ogólnopolskiej Konferencji *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2006.

Źródła internetowe

- Berking P, *Visual design principles for e-learning*, <http://www.sports-direct.org/sports-live/visual-design-principles-for-e-learning-part-8> [15.05.2015].
- Churches A, *Educational Origami, Bloom's and ICT Tools*, 2007, <http://www.techlearning.com/studies-in-ed-tech/0020/blooms-taxonomy-blooms-digitally/44988#sthash.G1wrV5cu.dpuf> [22.12.2013].
- Dąbrowski M., *Rozbudowane struktury treści dydaktycznych i wirtualnych zajęć*, E-mentor 3(10)/2005, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/10/id/166> [15.05.2015].
- Downes S., *E-Learning 2.0*, ELearn Magazine 10/2005, <http://www.elearn-mag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> [24.01.2016].
- <http://encyklopedia.pwn.pl> [14.01.2016].
- www.businessdictionary.com [9.10.2013].
- <http://adlnet.gov/collaboration-how-we-work/> [30.11.2015].
- <http://camelotproject.eu/moot-3/> [23.02.2016].
- http://ec.europa.eu/transport/wcm/road_safety/erso/knowledge/Content/04_esave/ec_initiatives_on_esafety.htm [21.03.2016].
- <http://www.cel.agh.edu.pl/metodyka/> [29.04.2015].
- <http://www.gillysalmon.com/e-moderation.html> [29.04.2015].
- <https://ilias.aon.edu.pl/> [10.05.2014].
- <http://www.ilias.de/> [20.01.2016].
- http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/learning/id/nine_step_id.html [14.09.2015].

<http://opensource.com/life/15/4/how-moodle-manages-community-feedback> [20.01.2016].

Jamroży Ł., *Tworzenie innowacyjnych materiałów dydaktycznych, e-Podręcznik*, Materiał projektu „Platforma kształcenia społecznościowego – WeLearning”, https://welearning.edu.pl/attachments/article/74/Podr%C4%99cznik_Tworzenie%20innowacyjnych%20materia%C5%82%C3%B3w%20dydaktycznych.pdf [12.10.2015].

Jankowska A., Wiśniewska A., *Edukacja dla bezpieczeństwa. Informacja*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. Departament Bezpieczeństwa i Porządku Publicznego, Warszawa 2014, s. 3, <https://www.msw.gov.pl/ftp/pdf/edukacja-dla-bezpieczenstwa.pdf> [15.03.2104].

Jankowski T., *Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona* [wpis na blogu], <http://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania/taksonomia-blooma.html> [12.09.2015].

Kachniewska M., *Case Study*, <http://www.kachniewska.net/studenci/case-study> [14.01.2016].

Martens A., Wykład online/prezentacja: *Zasady komunikacji internetowej*, www.slideserve.com/xandy/zasady-komunikacji-internetowej [12.12.2013].

Merger Z., *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu*, E-mentor nr 4/16/2006, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/325> [12.03.2016].

Michałowicz B., Sidor D., *Metody aktywizujące w konstruktywistycznym środowisku uczenia się na e-zajęciach*, E-edukacja.net., s. 2, http://www.e-edukacja.net/szosta/referaty/Sesja_P_6.pdf [23.04.2015].

Neczaj-Świderska R., *Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych organizacji*, E-mentor nr 1 (8)/2005, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/8/id/119> [12.03.2016].

Orczykowska A., *Proces budowy treści szkoleń e-learningowych*, Olsztyńska Wyższa Szkoła Zarządzania i Informatyki im. T. Kotarbińskiego, Olsztyn, <http://kde.edu.pl/ftp/test.pdf> [14.05.2015].

Projektowanie pierwszego kursu MOOC od podstaw: Zalecenia po przeprowadzeniu kursu „Cyfrowa edukacja przyszłości”, <http://www.openeducationeuropa.eu/en/node/136526> [29.04.2015].

Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm [24.01.2016].

Wywiad z M. Goliaszem z 17.03.2010 r., *Kognitywistyka i e-learning*, <http://www.pontydysgu.org/2010/05/kognitywistyka-i-e-learning-2-0/> [23.01.2016].

Zajac M., *Dydaktyczne aspekty tworzenia kursów online*, E-mentor (6)/2004, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/69> [23.04.2015].

Żużewicz K., *Fizjologiczne skutki uboczne wykorzystywania technik rzeczywistości wirtualnej*, CIOP-PIB, 2010, <http://archiwum.ciop.pl/22392.html> [23.01.2016].

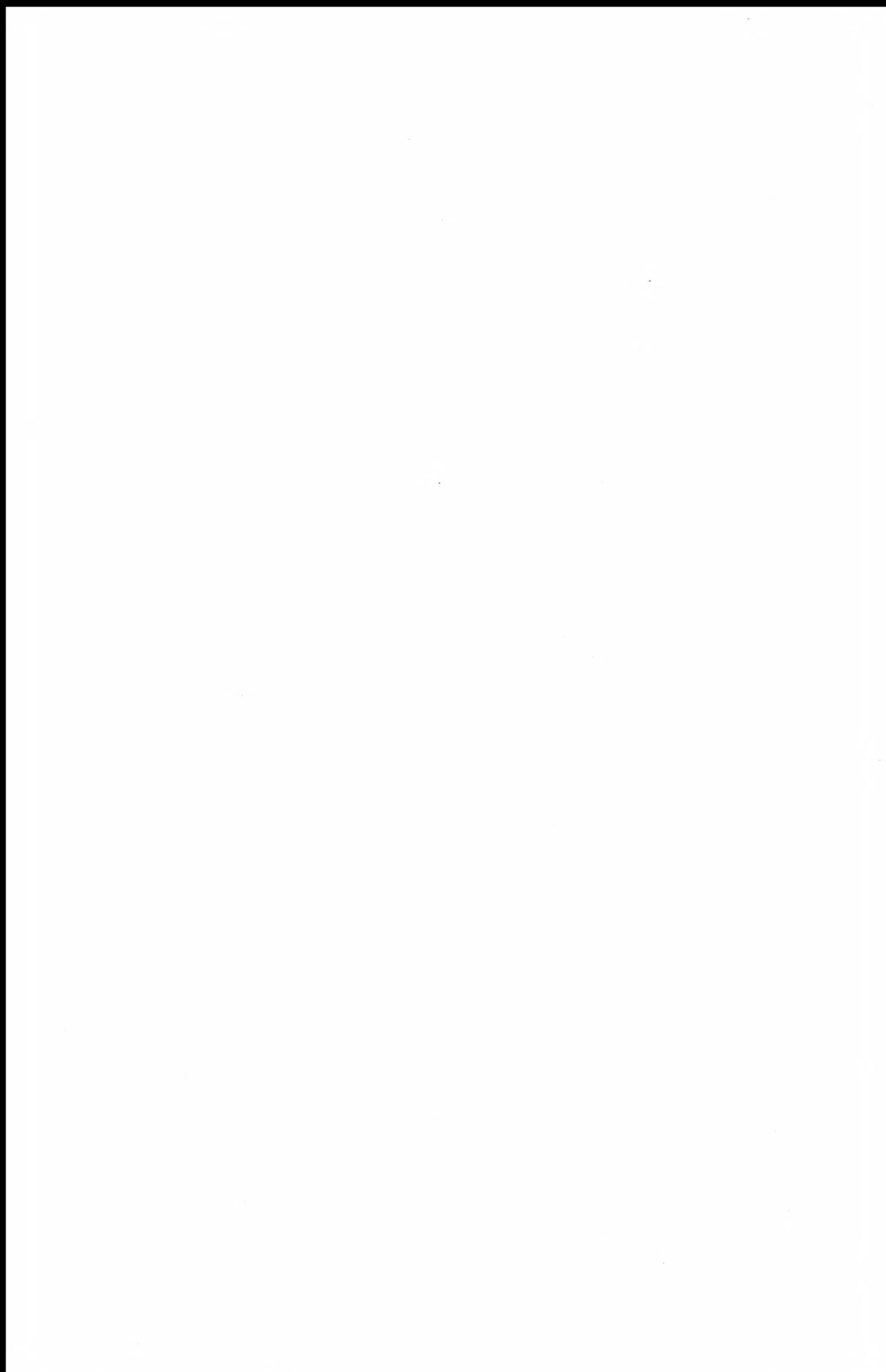
Spis tabel

1.1. Wybrane formy e-learningu	38
1.2. Techniczny i funkcjonalny podział materiałów dydaktycznych/ zasobów	40
1.3. Przykład przedstawienia treści szkoleniowej w formie elektronicznej	41
1.4. Ogniwa kształcenia – narzędzia – korzyści	44
2.1. Zespół projektujący kurs e-learningowy i jego zadania	52
2.2. Model ADDIE.....	53
2.3. Aspekty metodyczne dotyczące projektowania szkoleń e-learningowych.....	56
2.4. Zalecenia dotyczące tekstu	73
2.5. Czego unikać w tekście?	75
2.6. Kolory i emocje	77
2.7. Komunikacja internetowa oraz tradycyjna.....	79

Spis rysunków

1.1. Taksonomia B. Blooma – modyfikacja przez A. Churches	28
1.2. Struktura prosta liniowa.....	33
1.3. Struktura złożona liniowa	33
1.4. Struktura gałęziowa kursu	34
1.5. Struktura wielopoziomowa kursu	35
2.1. Dostosowanie strony w kursie.....	63
2.2. Prawostronne ułożenie tekstu/tytułu na ekranie	63
2.3. Ustawienie przycisków i tabel	64
2.4. Ustawienie elementów z dala od krawędzi strony.....	64
2.5. Bliskość elementów na stronie kursu.....	65
2.6. Zamknięcie przestrzeni pomiędzy nagłówkami.....	66
2.7. Powtarzanie elementów w kursie	66
2.8. Powtarzanie elementów w kursie	67
2.9. Kontrast	68
2.10a. Czytelność wskazówek/oznaczeń.....	68
2.10b. Czytelność wskazówek/oznaczeń.....	69
2.11. Spójność grafiki z tekstem	70
2.12. Różnorodność przycisków w kursie.....	72
2.13a. Hiperlink – oznaczenie za pomocą ikony w „Combating Terrorism Technology Support Office CBRNE Alert: Chemistry”	76
2.13b. Hiperlink – pogrubiona czcionka w tekście w „Combating Terrorism Technology Support Office CBRNE Alert: Chemistry”	77
2.14a. Pytania jako element interakcji w kursie e-learningowym „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych” – zrzut ekranu.....	84
2.14b. Pytania jako element interakcji w kursie e-learningowym „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych” – zrzut ekranu.....	84
2.14c. Pytania jako element interakcji w kursie e-learningowym „Międzynarodowe Prawo Humanitarne Konfliktów Zbrojnych” – zrzut ekranu.....	85
2.15a. Agregowanie treści w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu	87
2.15b. Agregowanie treści w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu	87

2.16a. Rodzaje pytań w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu	88
2.16b. Rodzaje pytań w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu	88
2.17. Element wideo w kursie e-learningowym „Introduction to Cultural Awareness” – zrzut ekranu	89
2.18a. Strona startowa kursu „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu	90
2.18b. Cele nauczania w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu	91
2.19. Quiz w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu.....	91
2.20. Pytania kontrolne w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu	92
2.21. Wielowarstwowość treści w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu.....	93
2.22. Odniesienia do stron zewnętrznych w kursie „Ochrona danych osobowych” – zrzut ekranu	93
2.23. Zrzut ekranu kursu „Cultural Awareness in Afghanistan”	94
2.24. Pytania w kursie „Cultural Awareness in Afghanistan”	95
3.1. Strona startowa kursu „Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji dla bezpieczeństwa”	98
3.2. Zakres tematyczny kursu „Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji dla bezpieczeństwa”	99
3.3. Wcześniejsze doświadczenie użytkownika w zakresie uczestnictwa w kursach e-learningowych	101
3.4. Atrakcyjność prezentowanych zagadnień.....	102
3.5. Czytelność interfejsu	103
3.6. Weryfikacja nabytej przez kursanta wiedzy	104
3.7. Rekomendacja kursu potencjalnym użytkownikom.....	105
3.8. Wykorzystanie kursu w procesie blended learning	106



Załączniki



**Fragment scenariusza kursu „Międzynarodowe Prawo Humanitarne
Konfliktów Zbrojnych” (materiał autorski)**

Nazwa kursu: <i>MPHKZ</i> Nazwa modułu: Ochrona dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach Wojska Polskiego Nazwa lekcji: Wstęp Tytuł ekranu: Cele	Numer ekranu: 3.0.0
	Klasyfikacja: <i>jawne</i>
	Numer wersji: 1.0
Narracja	
Moduł ten pozwoli ci na zapoznanie się z tematyką ochrony dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach wojska polskiego. Dowiesz się jak wygląda ochrona dóbr kultury w prawie międzynarodowym, jakie są nowe instrumenty prawne w zakresie tej ochrony, a co więcej będziesz potrafił opowiedzieć jak przebiega organizacja ochrony dóbr kultury na wypadek konfliktu zbrojnego i sytuacji kryzysowych w Polsce. Ponadto będziesz w stanie rozpoznać znak ochronny dóbr kultury, wymienić doświadczenia w zakresie tej ochrony wynikające z udziału Wojska Polskiego w misjach stabilizacyjnych poza granicami kraju oraz poznasz treść wniosków do działalności służbowej wynikającej z Decyzji nr 250 Ministra Obrony Narodowej z dnia 4 sierpnia 2005 r. w sprawie przestrzegania zasad ochrony dóbr kultury w działaniach Sił Zbrojnych RP.	
Tekst	
Ochrona dóbr kultury w prawie międzynarodowym. Nowe instrumenty prawne Organizacja ochrony dóbr kultury na wypadek konfliktu zbrojnego i sytuacji kryzysowych w Polsce Znak ochronny dóbr kultury Doświadczenia w zakresie ochrony dóbr kultury wynikające z udziału Wojska Polskiego z misjach stabilizacyjnych poza granicami kraju oraz wnioski do działalności służbowej wynikające z Decyzji nr 250/MON z dnia 4 sierpnia 2005 r. w sprawie przestrzegania zasad ochrony dóbr kultury w działaniach Sił Zbrojnych RP	
Grafika / Audio	
Zdjęcie nr 1. (Babilon)	
Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu	
Zdjęcie inne niż ustalono.	

Nazwa kursu: <i>MPHKZ</i> Nazwa modułu: Ochrona dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach Wojska Polskiego Nazwa lekcji: Ochrona dóbr kultury w prawie międzynarodowym Tytuł ekranu:?		Numer ekranu: 3.1.0
		Klasyfikacja: <i>jawne</i>
		Numer wersji: <i>1.0</i>
Narracja		
W tej lekcji dowiesz się o pierwszych próbach kodyfikacji ochrony dóbr kultury w kontekście międzynarodowym, a następnie zapoznasz się z nowymi instrumentami prawnymi w zakresie ochrony dóbr kultury, których zwieńczeniem jest obecnie II Protokół do Konwencji haskiej z 14 maja 1954 roku.		
Tekst		
Kodyfikacja ochrony dóbr kultury Nowe instrumenty prawnych dotyczące ochrony dóbr kultury		
Grafika / Audio		
Zdjęcie nr 2.		
Notatki ekspertów tematów		
Notatki projektanta kursu		
Treść na ekranie– zgodna z rytmem narracji.		

Nazwa kursu: <i>MPHKZ</i> Nazwa modułu: Ochrona dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach Wojska Polskiego Nazwa lekcji: Ochrona dóbr kultury w prawie międzynarodowym Tytuł ekranu: Próby kodyfikacji		Numer ekranu: 3.1.1
		Klasyfikacja: <i>jawne</i>
		Numer wersji: <i>1.0</i>
Narracja		
Za jedną z pierwszych prób kodyfikacji ochrony dóbr kultury można uznać przyjęcie w dniu 18 października 1907 r. 13 konwencji międzynarodowych ogólnie znanych jako „Konwencje Haskie”.		
Tekst		
Pierwsze próby międzynarodowej kodyfikacji ochrony dóbr kultury podczas wojen Konwencja dotycząca praw i zwyczajów wojny lądowej (IV Konwencja Haska) –18.10.1907 => „mocarstwa układające się wydadzą swym siłom zbrojnym lądowym instrukcje zgodnie z regulaminem dotyczącym praw i zwyczajów wojny lądowej”. Regulamin regulował sprawy dotyczące sposobów prowadzenia wojny, własności publicznej i prywatnej, ochrony ludności i jej mienia oraz dóbr kultury. Artykuł 27 regulaminu dotyczącego		

praw i zwyczajów wojny lądowej stwierdzał, że "podczas oblężeń i bombardowań należy stosować wszelkie niezbędne środki, ażeby w miarę możliwości oszczędzone zostały świątynie, gmachy służące celom nauki, sztuki i dobroczynności, pomniki historyczne, szpitale oraz miejsca, gdzie zgromadzeni są chorzy i ranni, pod warunkiem, ażeby te gmachy i miejsca nie służyły jednocześnie celom wojskowym". Ponadto regulamin stwierdzał, że „własność gmin, instytucji kościelnych, dobroczynnych, wychowawczych oraz instytucji sztuk pięknych i naukowych, chociażby należących do państwa, będą traktowane jak własność prywatna. Wszelkie zajęcie, zniszczenie lub rozmyślna profanacja instytucji tego rodzaju, pomników historycznych, dzieł sztuki i nauki są zabronione i winny być karane”.

Konwencja o bombardowaniu przez siły morskie w czasie wojny (IX Konwencja Haska) –18.10.1907 =>

„w czasie bombardowania przez morskie siły zbrojne dowódca winien przedsięwziąć wszelkie konieczne środki, ażeby zaoszczędzić w miarę możliwości, gmachy przeznaczone dla obrzędów religijnych i sztuk pięknych, zakłady naukowe i dobroczynne, pomniki historyczne, szpitale i miejsca zbierek dla chorych i rannych, pod warunkiem, że nie będą one przeznaczone jednocześnie dla celów wojskowych. Obowiązkiem ludności jest wskazać te pomniki, gmachy lub miejsca zbiorów znakami widocznymi, którymi będą duże sztywne tablice prostokątne, podzielone wzdłuż przekątnej na dwa trójkąty, górny o barwie czarnej, dolny biały.”

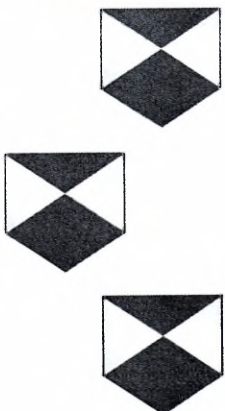
Obie konwencje haskie (IV, IX) w ograniczonym zakresie traktowały ochronę dóbr kultury, były jednak pierwszą międzynarodową kodyfikacją, którą ratyfikowała większość cywilizowanych państw. Polska ratyfikowała konwencję IV w 1927 roku, a konwencję IX w 1936 roku.

Traktat o ochronie instytucji artystycznych i naukowych oraz zabytków historycznych, podpisany w Waszyngtonie (Pakt Roericha, Traktat Waszyngtoński) – 15.04.1935 =>

W myśl jego zapisów zabytki historyczne, muzea oraz instytucje naukowe, wychowawcze i jako takie szanowane i chronione przez wojujących powinny być poszanowane i chronione. To samo poszanowanie i ochrona będzie przyznana zabytkom zarówno w czasie wojny i pokoju. W dalszych artykułach, strony zobowiązują się przestrzegać traktatu we wszystkich podległych sobie terytoriach i wprowadzać niezbędne przepisy do swego ustawodawstwa wewnętrznego. Identyfikację chronionych zabytków ma zapewnić używanie flagi rozpoznawczej „czerwonego koła zawierającego potrójną czerwoną kulę na białym polu.”

Grafika / Audio	
Zdjęcie nr 3.	
Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu	
Możliwość rozwinięcia tekstu napisanego czcionką nr w małych oknach dialogowych. Proponuję zamieszczenie tytułu opisów, jak sugeruje scenariusz.	

Nazwa kursu: MPHKZ		Numer ekranu:
Nazwa modułu: Ochrona dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach Wojska Polskiego		3.1.2
Nazwa lekcji: Ochrona dóbr kultury w prawie międzynarodowym		Klasyfikacja:
Tytuł ekranu: Konwencja haska z 14 maja 1954 r. o ochronie dóbr kultury w razie konfliktu zbrojnego (1)		jawne
		Numer wersji:
		1.0
Narracja		
Po II wojnie światowej podjęto prace nad kodyfikacją ochrony dóbr kultury. W 1954 roku zwołano w Hadze specjalną konferencję dyplomatyczną, która zakończyła się podpisaniem 14 maja aktu końcowego o ochronie dóbr kulturalnych w razie konfliktu zbrojnego wraz z regulaminem wykonawczym oraz protokołem. Przyjęto również trzy rezolucje w kwestii terminologii dotyczącej przedmiotu ochrony.		
Tekst		
W rozumieniu niniejszej Konwencji za dobra kulturalne, bez względu na ich pochodzenie oraz osobę ich właściciela, uważa się:		
Dobra ruchome lub nieruchome, które posiadają wielką wagę dla dziedzictwa kulturalnego narodu. Zabytki architektury, sztuki lub historii, zarówno religijne jak i świeckie, stanowiska archeologiczne, zespoły budowlane posiadające, jako takie, znaczenie historyczne lub artystyczne, dzieła sztuki, rękopisy, książki i inne przedmioty o znaczeniu artystycznym, historycznym lub archeologicznym, jak również zbiory naukowe i poważne zbiory książek, archiwaliów lub reprodukcji wyżej określonych dóbr;		
Gmachy, których zasadniczym i stosowanym w praktyce przeznaczeniem jest przechowywanie lub wystawianie dóbr kulturalnych ruchomych, określonych pod literą a). Muzea, wielkie biblioteki, składnice archiwalne, jak również schrony mające na celu przechowywanie, w razie konfliktu zbrojnego, dóbr kulturalnych ruchomych, określonych pod literą a;		
Ośrodki obejmujące znaczną ilość dóbr kulturalnych określonych pod literą a i b, zwane w dalszym ciągu „ośrodkami zabytkowymi”.		
Grafika / Audio		
Zdjęcie nr 4		
Notatki ekspertów tematów		
Notatki projektanta kursu		
Możliwość rozwinięcia dwóch punktów.		

Nazwa kursu: MPHKZ Nazwa modułu: Ochrona dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach Wojska Polskiego Nazwa lekcji: Ochrona dóbr kultury w prawie międzynarodowym Tytuł ekranu: Konwencja haska z 14 maja 1954 r. o ochronie dóbr kultury w razie konfliktu zbrojnego (2)		Numer ekranu: 3.1.3
		Klasyfikacja: jawne
		Numer wersji: 1.0
Narracja		
Konwencja zawiera także szereg obowiązków, które przyjmują na siebie umawiające się strony, zarówno w stosunku do własnych dóbr kulturalnych jak i tych, które mogą znaleźć na terenie konfliktu zbrojnego.		
Tekst		
Zakaz wszelkich aktów kradzieży, rabunku i przywłaszczenia w jakiejkolwiek postaci dóbr kultury. Ochrona ta zostaje przyznana poprzez wpisanie do „Międzynarodowego Rejestru Dóbr Kulturalnych Objętych Ochroną Specjalną”.		
Poszanowanie personelu przydzielonego do ochrony dóbr kultury jeżeli dostanie się on w ręce strony przeciwnej		
W celu ułatwienia identyfikacji dóbr kultury objętych ochroną ogólną i specjalną, Konwencja ustanawia specjalny znak rozpoznawczy.		
Opieka nad dobrami kultury – utworzenie i przygotowanie już w czasie pokoju w ramach swoich sił zbrojnych, specjalnej komórki organizacyjnej lub zespołu osób o specjalnych kwalifikacjach, którego zadaniem będzie czuwanie nad poszanowaniem dóbr kultury i współpracowanie z władzami cywilnymi sprawującymi opiekę nad dobrami kultury.		
Polska ratyfikowała Konwencję w 1956 roku.		
Grafika / Audio		
<i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>		
 Ochrona ogólna		 Ochrona specjalna

Notatki ekspertów tematów
Zdjęcie nr 5.
Notatki projektanta kursu
Pod/obok pkt. nr 4 – zdjęcia znaków ochronnych.

Nazwa kursu: <i>MPHKZ</i> Nazwa modułu: Ochrona dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach Wojska Polskiego Nazwa lekcji: Ochrona dóbr kultury w prawie międzynarodowym Tytuł ekranu: Akty międzynarodowe poszerzające ochronę dóbr kultury	Numer ekranu: 3.1.4 Klasyfikacja: jawne Numer wersji: 1.0
Narracja	
Wydarzenia drugiej połowy XX wieku pokazały jasno konieczność rozwinięcia i wzmocnienia ochrony dóbr kultury w razie konfliktu zbrojnego. Powstały następujące akty międzynarodowe poszerzające ochronę dóbr kultury:	
Tekst	
Akty międzynarodowe poszerzające ochronę dóbr kultury Konwencja z 14 listopada 1970 r. w sprawie zakazu i przeciwdziałania nielegalnemu wywozowi, przywozowi i przenoszeniu własności dóbr kultury Konwencja z 16 listopada 1972 r. o ochronie światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego Konwencja UNIDROIT o skradzionych lub nielegalnie wywiezionych dobrach kultury, 1995	
Grafika / Audio	
Zdjęcie nr 6.	
Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu	
Tło/zdjęcia tematyczne.	

Nazwa kursu: <i>MPHKZ</i> Nazwa modułu: Ochrona dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach Wojska Polskiego Nazwa lekcji: Ochrona dóbr kultury w prawie międzynarodowym Tytuł ekranu: II Protokół do Konwencji haskiej	Numer ekranu: 3.1.5 Klasyfikacja: jawne Numer wersji: 1.0
Narracja	
Zapoznaj się z Protokołem drugim do konwencji haskiej z 1954 r. o ochronie dóbr kulturalnych w razie konfliktu zbrojnego z 26 marca 1999 r.	

Tekst	
W dniach od 15 do 26 marca 1999 r. odbyła się w Hadze Konferencja dyplomatyczna w sprawie Drugiego Protokołu do Konwencji haskiej z 1954 r.26 Konferencję zwołał rząd holenderski razem z UNESCO. Strony zapraszające przygotowały ostateczną wersję projektu, który był przedmiotem prac uczestniczących delegacji z 74 państw – stron konwencji i 19 państw z poza Konwencji, w tym z Chin, Danii, Japonii, Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych. <u>Zapoznaj się z treścią II Protokołu</u>	
Grafika / Audio	
Zdjęcie nr 7.	
Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu	
Wstawić odnośnik do pełnego tekstu II Protokołu (PDF).	

Nazwa kursu: MPHKZ Nazwa modułu: Ochrona dóbr kultury w czasie pokoju oraz zagrożenia wojennego w działaniach Wojska Polskiego Nazwa lekcji: Ochrona dóbr kultury w prawie międzynarodowym Tytuł ekranu: Pytania kontrolne		Numer ekranu: 3.1.6
		Klasyfikacja: jawne
		Numer wersji: 1.0
Narracja		
Na koniec tej lekcji spróbuj odpowiedzieć na pytanie: <i>W przypadku udzielenia odpowiedzi „a” i „c” – Odpowiedź jest błędna. Zanim przejdziesz dalej, ponownie przejrzyj zawartość lekcji.</i> <i>W przypadku udzielenia odpowiedzi „b” – Odpowiedź jest prawidłowa, możesz zatem przejść do następnej lekcji.</i>		
Tekst		
Który ze znaków oznacza: ochronę dóbr kultury objętych ochroną ogólną ochronę dóbr kultury objętych ochroną specjalną?		
Grafika / Audio		
Zdjęcie nr 8.		
 Ochrona ogólna	   Ochrona specjalna	

Notatki ekspertów tematów
Notatki projektanta kursu
Odpowiedź „b” jest prawidłowa. Brak treści i zdjęcia na ekranie. Należy wyciąć podpisy pod symbolami, utworzyć dwa pola do wstawienia odpowiednich podpisów.

Opracowanie własne.

**Fragment scenariusza kursu „Introduction to Cultural Awareness”
(materiał autorski, przy współpracy z K. Trochowską)**

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness		Screen number: 1.0
Unit: Introduction		Classification:
Screen: Welcome		Version number: 1.0
Text		
Introduction to Cultural Awareness		
Cultural differences are not a national burden, they are a national resource. <i>Robert. F. Kennedy (1968)</i>		
When in Rome, do as the Romans do. <i>St. Ambrose (387 A.D)</i>		
Graphics/audio		
Thematic picture(s)		
Notes of SME(s)		
Notes of course designer		

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness		Screen number: 1.1
Unit: Introduction		Classification:
Screen: Objectives		Version number: 1.0
Text		
Upon completion of this course you will be able to: understand how awareness about other cultures and cultural differences can improve human interactions identify barriers to effective cross cultural communication use communication skills to interact successfully in international environment define the crucial terms related to ‘culture’		
Graphics/audio		
		

Notes of SME(s)
Notes of course designer

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness Unit: Introduction Screen: Do you know that ...?	Screen number:1.2
	Classification:
	Version number: 1.0

Text
Culture Awareness... Its understanding is important, because... Culture shapes our world view and drives our behaviors, as humans are like animals suspended in webs of significance they have created themselves^{a)}. Moreover, CA: facilitates intercultural communication of all sorts (dating a foreigner, traveling, studying/working in a different culture or multicultural environment)^{b)} aids business matters (negotiations, expanding branches to different countries and managing multicultural personnel)^{c)} is useful in all kinds of educational activities (language teaching and learning, coaching) has been widely utilized in medicine (in particular in psychological counseling)^{d)} is inevitable in the military world (working in multinational forces, taking part in missions abroad where one has to deal with culture significantly different than our own)^{e)}, became a significant skill required in politics (diplomacy, creating strategic goals)^{f)} international relations at macro level, as culture governs also interactions of political entities^{g)}. Cultures are different because... Societies grew in different parts of the world. They developed different languages, beliefs, had to cope with different every-day problems and climate. Thus different cultures are rooted in biology and physiology. People from different cultures inhabit different sensory worlds, so that experience as it is perceived by one culture is quite different from experience perceived by another. Edward Hall "The hidden dimensions" 1966 Boundaries between cultures disappear... when people can communicate effectively with members of another culture. Also, cultural relativism and reflexivity are inevitable to interact effectively and overcome cultural boundaries. Cultural relativism is the conviction that making any universal, cross-cultural, ethical judgements is both incoherent and unfair because different cultural behaviors, institutions, customs or moral values are a product of each culture's unique developmental history, and can, thus, only be judged in relation to that history.

Cultural reflexivity refers to the awareness on the ways our own cultural and ideological convictions and biases influence our perception of other societies.

Nancy J. Adler „International dimensions of organizational behavior” 1991 r.

Most famous contemporary researchers of CA...

Edward T. Hall (1914–2009) (*Beyond Culture*, 1976) – came up with the division between high context cultures (where people have long-term close connections, decisions and activities are focused on relationships and communication is less verbally explicit) and low context cultures (where connections between people last shorter or for a specific reason, and information is communicated explicitly). He is considered a founding father of intercultural communication as an academic area of study.

Milton Bennet („Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity” in R. Michael Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Intercultural Press: Yarmouth, ME, 1993), who researches on various ways in which people react to cultural differences. He created a model of stages in which intercultural sensitivity develops, from denial of differences (ethnocentric stages focused on one’s own culture) to adaptation and integration with another culture (ethnorelative stages).

Geert Hofstede^{h)} (Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede and Michael Minkov. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and Expanded 3rd Edition. New York: McGraw-Hill, 2010), a social psychologist from Netherlands, who based his research on cross-company studies from the 70ties. As a result, he discovered features of cultures that enabled creating categories that help characterize them and the major values that govern them, and choose an appropriate approach when dealing with their representatives. Those six dimensions of culture are: Masculinity v. Femininity, High v. Low Power Distance, Long v. Short-term Orientation, Individualism v. Collectivism, Uncertainty Avoidance and Indulgence v. Restraint (6th dimension added by Minkov). Most of contemporary anthropologists – as aforementioned, their main goal is to develop cultural awareness through giving to wider public the results of their field work and analyses of cultural diversity in the worldⁱ⁾. The most famous contemporary anthropologists are, among many others, Herbert S. Lewis, Alan Barnard and Anthony Giddens.

Graphics/audio

Thematic picture(s)	

Notes of SME(s)

Notes of course designer

Tabs with titles or interactive map elements (bubbles for exploring given content hidden in titles or catchwords). The red phrases are treated as titles for their hidden content.

^{a)} Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. Basic Books: New York, 1973.

^{b)} Bennett, Milton. „Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity” in R. Michael Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Intercultural Press: Yarmouth, ME, 1993.

^{c)} Hofstede, Geert. *Culture’s Consequences – International Differences in Work-Related Values*, Sage Publications. Beverly Hills, 1998.

- d) Aghop Der-Karabetian, Christopher T.H. Liang, Glenn C. Gams. *Handbook of Multicultural Measures*. "Multicultural Competence Measures". Sage Publications Inc: Black Oaks, 2011.
- e) Wunderle, William. *Through the Lens of Cultural Awareness: A Primer for U.S. Armed Forces Deploying to Arab and Middle East Countries*. Fort Leavenworth CSIP: Kansas, 2007.
- f) Kim, Jiyul. *Cultural Dimensions of Strategy and Policy*. Carlisle: USAWC, 2010.
- g) Fisher, Glen. *Mindsets: The Role of Culture and Perception in International Relations*.
- h) Although there have been numerous voices of criticism as to the methodology used in Hofstede's research, and it is not approved as scientific, the amount of data he has gathered and the models he uses are widely used in particular in cross-cultural business issues research, and occasionally in other sciences.
- i) American Anthropological Association. *Code of Ethics of the American Anthropological Association*. June 1998. <http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethcode.htm> [12.12.2012].

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness		Screen number: 1.3
Unit: Introduction		Classification:
Screen: General self-assessment		Version number: 1.0
Text		
Do you think you could deal in multinational environment easily?		
☐ Absolutely, yes! ☐ Of course. ☐ Rather yes. ☐ I am not sure. ☐ Not really.		
Graphics/audio		
		
Notes of SME(s)		
Notes of course designer		
Create a ten-point scale (voting) on which a participant of a course assesses the level of being familiar with CA issues. The learner can submit her or his answer and see answers of a group, what is an overall trend (how people assess their knowledge/awareness). After the answer submission, appears the sentence: <i>No matter which answer you marked, take up the following task.</i>		

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness		Screen number: 1.4
Unit: Introduction		Classification:
Screen: Task		Version number: 1.0
Text		
The institution you work in has won a grant for conducting an international project on preparing and implementing an educational program on Cultural Awareness. According to the project assumptions, there is a necessity to organize a conference for participants almost from all over the world. Organizers & participants of the conference must face with different tasks. Because you are involved in the project, you must face with various unexpected situations throughout one busy week including Saturday! Would you like to take up such a challenge? ☐ No ☐ Yes While your work, you will have to deal with civilian and military personnel. =>		
Graphics/audio		
		A map of the world with journeys below the instruction.
Notes of SME(s)		
Notes of course designer		
'Yes' means to start the course. 'No' means to abandon the course.		

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness		Screen number: 2.0
Unit: Monday		Classification:
Screen: It's 8.00 am		Version number: 1.0
Text		
It's 8.00 am Today you start with tasks related especially to welcoming, greetings, introductory chatting. You have to choose one option for each situation appearing every hour during your busy week.		
Graphics/audio		
Thematic picture(s) with a title		

Notes of SME(s)
Notes of course designer

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness Unit: Monday Screen: It's 9.00 am	Screen number: 2.1.1
	Classification:
	Version number: 1.0
Text	

It's 9.00 am

At the airport you welcome chief representatives of the main educational institutions from Japan. You haven't had an opportunity to meet them earlier. How would you initiate the first contact?

☐ I approach the delegates with a smile and greet them with a bow without looking them in the eyes.

☐ I greet them with a simple handshake asking politely how was the flight.

☐ I greet them with a nice big hugs to reduce the barriers.

☐ At once when I see them, I approach them with a big smile and have you hand extended for a handshake in order to show your kindness and hospitality.

Answer:

In Japan culture greeting a person you don't know very well though handshakes or hugging, or any other form of physical contact, doesn't exist. In such a situation it is recommended to bow without looking in to someone eyes as a sign of respect.

=>

Graphics/audio	
	
Notes of SME(s)	
Notes of course designer	

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness		Screen number: 2.1.2
Unit: Monday		Classification:
Screen: It's 10.00 am		Version number: 1.0
Text		
It's 10.00 am		
During an informal meeting you would like to ask visitors from Turkey about the monuments you are going to visit Istanbul next month. You approach to a man and a woman and...: ☐ direct the question to a woman. ☐ direct the question to a man. ☐ ask directly: "Can you tell me what can see in Istambul in three days?" Answer: Among Turks, where most of citizens are Muslims, a well seen behavior is to ask ques- tions firstly to a man, not to a women.		
Graphics/audio		
		
Notes of SME(s)		
Notes of course designer		
For both answers (incorrect and correct), the explanation is one.		

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness		Screen number: 2.1.3
Unit: Monday		Classification:
Screen: It's 11.00 am		Version number: 1.0
Text		
It's 11.00 am		
You meet a German couple just arrived from Rome to the place where the conference is organized. As in your country a majority is Catholic, you asked: „Have you had an opportunity to see your pope?“, in return you get the answer „This is not our pope, but yours.“ How do you react?		

- ☐ I feel astonished with their national disunity.
- ☐ As I consider it as misunderstanding, I start laugh
- ☐ I understand that they can be Protestants and consider the answer as neutral.

Answer:

In Germany, Christianity is considered to be the largest religion (about 60% adherents) of which less than 30% are Protestants belonging to the EKD and the remained 30% are Catholics. The second largest religion is Islam with (4.6 to 5.2%) followed by Buddhism and judaizm (0.3%). Hindusim (0.1%) and Sikhism (0.1%). All other religious communities in Germany have fewer than 0.1% adherents.

Graphics/audio



Notes of SME(s)

Notes of course designer

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness Unit: Monday Screen: It's 12.00	Screen number: 2.1.4 Classification: Version number: 1.0
Text It's 12.00 You chat with Syrian and Iranian participants during the welcome party, and you are asked many personal questions, such as are you married, if not - why so, maybe you would like to meet their cousin who would be a perfect match for you, how much you earn and similar information that you are not used to disclose to people you meet for the first time. What should you do?	

- ☐ Do not answer the questions as it is only a test of how much information you will disclose about them later.
- ☐ Answer the questions adding even more personal information than asked, as this is seen as a sign of your will to make a connection with them.
- ☐ Try to answer the questions you are comfortable with, and the rest with as much information as You feel right, and ask similar questions to the people to show your interest.

Answer:

In high context cultures, such as Iran and Syria, people first need to build up an interpersonal relationship - a foundation where it is possible to find the right level of context. Hence, when Westerners first meet an Iranian for instance, they may find themselves being asked many more questions than they may be used to, including some they may perceive as being quite personal. For example, Iranians will ask how old someone is and how much they earn; whether they are married or have children, and if not, why not; or how much someone has paid for something. In turn, Iranians will also probably volunteer similar personal information. Iranians ask these questions to classify new acquaintances by placing them in appropriate social categories of marital status or occupation, and they expect to be grouped in a similar way themselves. Seen in this light, such an exchange of information helps an Iranian choose appropriate modes of behavior, and is an indication of cordiality, as it shows that the speaker wants to include that person in their circle of acquaintances.

=>

Graphics/audio	
Thematic picture(s)	
Notes of SME(s)	
Notes of course designer	

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness Unit: Monday Screen: It's 1.00 pm	Screen number: 2.1.5
	Classification:
	Version number: 1.0
Text	
It's 1.00 pm	
At the welcoming party, You discuss with American and Chinese participants a matter You disagree on. Should You disagree with Your speakers openly? No. A public disagreement with somebody would be seen by both participants as unacceptable. Yes, as in those cultures expressing your opinions openly is promoted. No, although You could openly debate with the American, but due to respect to Chinese, you should avoid open confrontation.	

The correct answer is c. Americans belong to the individualistic cultures, so defending one's position and expressing opposite views is widely acceptable. The Chinese, however, belong to a highly collectivist culture, and once in a group, they want the whole group to be in harmony. Harmony and loyalty within a group is very important and should always be maintained and confrontation should be avoided. In China it is out of question to disagree with someone's opinion in public. You will do that in a more private and personal atmosphere to protect a person from the "loss of face". Other important features of collectivist and individualistic cultures can be best summarized by the following chart^{a)}:

Low IDV (Collectivist)	High IDV (Individualist)
General Norms (Values) (10:67)	
People are born into extended families	People grow up to look after him/herself and the immediate family
Identity is based on your social network	Identity based on the individual
High context communications	Low context communication
Diplomas provide entry to higher status groups	Diplomas increase economic worth/self-respect
Employer-employee relationship perceived in moral terms: like a family link	Employer-employee relationship is a contract based on mutual advantage
Management of groups	Management of people
Implications (9:Slide 63)	
Maintain harmony: avoid conflict	Speaking your mind is admirable
Social network is primary source of info	Media is primary source of info
Relationship prevails over task	Task prevails over relationship
Example Cultures (10:53)	
Guatemala	USA
Panama	Australia
Indonesia	Great Britain
Pakistan	Canada
Taiwan	Italy
South Korea	Belgium
West Africa	Denmark

Graphics/audio



Notes of SME(s)

Notes of course designer

For both answers (incorrect and correct), the explanation is one. Chart can be highlighted and can be opened in a new tab/screen.

^{a)} Horst, Paul. *Cross-cultural Negotiations*. U.S. Air War College: Montgomery, 2007. http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/awc/horst_crosscultural_negot.pdf [12.12.2012].

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness		Screen number: 2.1.6
Unit: Monday		Classification:
Screen: It's 2.00 pm		Version number: 1.0
Text		
It's 2.00 pm You have a short, unexpected formal meeting with a Japanese press company. You're a little bit nervous because you know that Japanese are very concerned about the etiquette, and you want to make a good impression, how do you deal with handing visit cards? After the meeting you hand your business cards with your right hand and reaching with your left for theirs. You give them your visiting cards with both of your hands and the text fronted to them. You also take their visiting cards with both of your hands and read them before putting into the pocket. You give them your visiting cards with both of your hands and also take theirs in the same way. After that you put them in the rear pocket of your trousers. <i>The correct answer is b.</i> In Japan culture the exchange of business cards is important for them. You always give and take them with both of your hands. While giving you front the text to the receiver and as a receiver you always read what's on it. It is always good to know such thing in order to make a good impression. Bad: In Japan culture the exchange of business cards is important for them. You always give and take them with both of your hands. While giving you front the text to the receiver and as a receiver you always read what's on it. You cannot put them in into the pocket of your trousers it is like you are sitting on them, it's considered as an insult. =>		
Graphics/audio		
		

Notes of SME(s)
Notes of course designer

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness Unit: Monday Screen: It's 3.00 pm	Screen number: 2.1.7
	Classification:
	Version number: 1.0
Text	
It's 3.00 pm At the welcoming party, you are greeting and introducing a group of international officers and officials, among which there are Chinese, Iranians and Afghans. Who should you greet and introduce first from those nations? ☐ You should wait until they greet and introduce themselves first, as if somebody else does it, it is seen as a sign of disrespect. ☐ The oldest first, later according to ranks and positions. ☐ The highest of rank and position first. Answer: In some cultures, the respect for age as such should be displayed before the respect for given position or rank. It happens in particular in case of low-individuality cultures, in particular if they are long-term oriented, as then age, wisdom and tradition are valued over all other possible achievements.	
Graphics/audio	
Thematic picture(s)	
Notes of SME(s)	
Notes of course designer	

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness Unit: Monday Screen: It's 4.00 pm	Screen number: 2.1.8
	Classification:
	Version number: 1.0
Text	
It's 4.00 pm You notice a non-commissioned officer. During the official opening, when meeting officers from different countries, should the officer salute them?	

Yes, but only those of countries Your country has good relations with. Yes, but only if they are from the equivalent of Your branch. No, there is no such need.	
The correct answer is a. By rule, You should salute to officers from different countries if they are of higher rank and your country has good relations with the country ^{a)} . There is no need to salute to officers from countries your country does not recognize or does not have any relations with. Casual courtesy is enough.	
Graphics/audio	
Thematic picture(s)	
Notes of SME(s)	
Notes of course designer	

^{a)} More information at: http://www.armystudyguide.com/content/army_board_study_guide_topics/customs_and_courtesies/about-saluting.shtml [12.12.2012].

Title of the course: Introduction to Cultural Awareness Unit: Monday Screen: It's 5.00 pm	Screen number: 2.1.9
	Classification:
	Version number: 1.0
Text	
Its 5.00 pm Some time ago you got familiar with American military culture. When talking to a group of American officers from various branches, how should You refer to them to avoid confusion and mistakes? a. Only by "Sir" or "Madam". b. It depends on the branch they serve in. c. By their surname, for instance Mr. Jameson. The correct answer is b. In the American military, the proper title You should refer to a military person depends on the branch they serve for. In the Air Force, non-commissioned officers will be addressed by rank or as sir or ma'am, however in the Army you would address them by rank or as sergeant. In the Marines you must use specific rank. Unlike the Air Force the other services also have warrant officers, treating them as officers. Most generally, sergeants through master sergeants are referred to as "sergeant." Sergeants major and command sergeants major as, "Sergeant Major." Second lieutenant and a first lieutenant are referred to as "Lieutenant," and lieutenant colonels and colonels as "Colonel," and all general officers as "General" ^{a)}	
Graphics/audio	

	
Notes of SME(s)	
Notes of course designer	

a) Department of the Army. *A Guide to Protocol and Etiquette of Official Entertainment*. U.S. Army: Washington, D.C., 2001. http://www.ushistory.org/betsy/images/p600_60.pdf [12.12.2102].

Opracowanie własne (część scenek opracowała K. Trochowska, Wydział Bezpieczeństwa Narodowego AON).

**Fragment scenariusza kursu „Ochrona danych osobowych”
(materiał autorski)**

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy	Numer ekranu: 0
Nazwa modułu: Dane osobowe/zbiór danych osobowych	Klasyfikacja: jawne
Nazwa lekcji: Cele kursu	Numer wersji: 1.0
Narracja /tekst czytany przez lektora/	
Tekst	
<i>/tekst pojawiający się na ekranie/</i>	
Kurs ten umożliwi Ci poznanie podstawowych zagadnień dotyczących polityki ochrony danych osobowych. W szczególności dowiesz się: • jakie informacje są danymi osobowymi, • w jaki sposób można je przetwarzać, • co obejmuje polityka bezpieczeństwa danych osobowych, • jakie są zadania organu ochrony danych osobowych, GODO, • na czym polega funkcja ADO, • jakie są zadania i obowiązki LABI, • w jaki sposób postępować z danymi osobowymi w dokumentacji papierowej oraz w bazie teleinformatycznej, • jakie wyróżniamy zabezpieczenia fizyczne stosowane w celach zabezpieczenia danych osobowych. • jakie mogą nastąpić zdarzenia poprzedzające naruszenie danych osobowych, • na czym polega odpowiedzialność karna za bezprawne przetwarzanie danych osobowych. Kurs kończy się testem sprawdzającym.	
Grafika / Audio	
<i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>	
Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu	
<i>/informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/</i>	

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy		Numer ekranu: 1.1
Nazwa modułu: Czym są dane osobowe?		Klasyfikacja: jawne
Nazwa lekcji: ?		Numer wersji: 1.0
Narracja /tekst czytany przez lektora/		
Tekst /tekst pojawiający się na ekranie/		
Wskaż właściwe fragmenty, które są danymi osobowymi.		
To jest Karol Kowalski, ma 170 cm wzrostu, niebieskie oczy, mieszka w Warszawie przy ulicy Krakowskiej 5, często spotyka się ze znajomymi w warszawskim klubie „Fermata”, interesuje się sportem. Od niedawna jeździ białym BMW o numerach rejestracyjnych WB 1209. To nie wszystkie informacje. Sprawdź jakie informacje są danymi osobowymi „?” Bardzo dobrze! Sprawdź jakie informacje są danymi osobowymi „?”		
Grafika / Audio /grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/		
Propozycja umieszczenia zdjęcia (Karola) po prawej stronie opisu.		
Notatki ekspertów tematów		
Notatki projektanta kursu /informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/		
Zaznaczone na żółty kolor fragmenty są aktywne, tzn. klikając na nie lub w odpowiednie pole koło każdego z nich, dokonujemy wyboru. Wszystkie fragmenty, oprócz „często spotyka się ze znajomymi...”, są odpowiedziami prawidłowymi. Dozwolona jedna próba udzielenia odpowiedzi.		

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy		Numer ekranu: 1.2
Nazwa modułu: Czym są dane osobowe?		Klasyfikacja: jawne
Nazwa lekcji: Wyjaśnienie		Numer wersji: 1.0
Narracja /tekst czytany przez lektora/		
Tekst /tekst pojawiający się na ekranie/		

Dane osobowe – to wszelkie informacje pozwalające na jednoznaczną identyfikację osoby fizycznej w sposób pośredni lub bezpośredni; w szczególności przez powołanie się na numer identyfikacyjny albo jeden lub kilka specyficznych czynników określających jej cechy fizyczne, fizjologiczne, umysłowe, ekonomiczne, kulturowe lub społeczne; informacji nie uważa się za umożliwiające określenie tożsamości osoby, jeżeli wymagałoby to nadmiernych kosztów, czasu lub działań.

Każdy zestaw danych o charakterze osobowym, niezależnie od tego, czy zestaw ten jest rozproszony lub podzielony funkcjonalnie, nosi nazwę **zbioru danych osobowych**

Grafika / Audio <i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>	
Zdjęcia tematyczne.	
Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu <i>/informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/</i>	

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy Nazwa modułu: Czym są dane osobowe? Nazwa lekcji: Pytanie sprawdzające	Numer ekranu: 1.3
	Klasyfikacja: jawne
	Numer wersji: 1.0
Narracja <i>/tekst czytany przez lektora/</i>	
Tekst <i>/tekst pojawiający się na ekranie/</i>	
Czy numer PESEL jest daną osobową? TAK Zgadza się, numer PESEL zawiera szczegółowe dane na temat osoby. NIE Odpowiedź jest błędna, numer PESEL zawiera szczegółowe dane na temat osoby, zatem wchodzi w kategorię danych osobowych. Czy numer dowodu osobistego jest daną osobową? NIE Odpowiedź jest prawidłowa, sam numer dowodu bez żadnego odniesienia nie wchodzi w zakres danych osobowych. TAK Odpowiedź jest błędna, sam numer dowodu bez żadnego odniesienia nie wchodzi w zakres danych osobowych.	

Czy adres poczty elektronicznej jest daną osobową w rozumieniu przepisów ustawy o ochronie danych osobowych?	
TAK	
Adres poczty elektronicznej bez żadnych dodatkowych informacji umożliwiających ustalenie tożsamości osoby nie stanowi danej osobowej.	
NIE	
Bardzo dobrze. Adres poczty elektronicznej bez żadnych dodatkowych informacji umożliwiających ustalenie tożsamości osoby nie stanowi danej osobowej.	
Grafika / Audio	
<i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>	
Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu	
<i>/informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/</i>	

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy Nazwa modułu: Przetwarzanie danych osobowych Nazwa lekcji: ?	Numer ekranu: 2.1
	Klasyfikacja: jawne
	Numer wersji: 1.0
Narracja /tekst czytany przez lektora/	
Tekst	
<i>/tekst pojawiający się na ekranie/</i>	
Często spotykasz się z pojęciem „przetwarzanie danych osobowych”. Czy obejmuje ono również usuwanie informacji o osobie?	
TAK	
NIE	
Bardzo dobrze, zatem zapoznaj się z pełną definicją „przetwarzania danych osobowych.”=> <i>(pulsująca strzałka)</i>	
Odpowiedź nie jest poprawna. zapoznaj się z pełną definicją „przetwarzania danych osobowych.”=> <i>(pulsująca strzałka)</i>	
Grafika / Audio	
<i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>	
Zdjęcie/a tematyczne	
Notatki ekspertów tematów	

Notatki projektanta kursu <i>/informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/</i>

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy Nazwa modułu: Przetwarzanie danych osobowych Nazwa lekcji: Wyjaśnienie	Numer ekranu: 2.2 Klasyfikacja: jawne Numer wersji: 1.0
Narracja /tekst czytany przez lektora/	
Tekst <i>/tekst pojawiający się na ekranie/</i>	
Przetwarzanie danych osobowych – wykonywanie jakichkolwiek operacji na danych osobowych, takich jak zbieranie, utrwalanie, przechowywanie, opracowywanie, zmienianie, udostępnianie i usuwanie.	
Grafika / Audio <i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>	
Zdjęcie tematyczne.	
Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu <i>/informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/</i>	

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy Nazwa modułu: Przetwarzanie danych osobowych Nazwa lekcji: Pytanie sprawdzające	Numer ekranu: 2.3 Klasyfikacja: jawne Numer wersji: 1.0
Narracja /tekst czytany przez lektora/	
Tekst <i>/tekst pojawiający się na ekranie/</i>	
Przepuszczono dokument przez niszczarkę, czy doszło zatem do usunięcia danych osobowych?	
TAK Bardzo dobrze, każda forma która doprowadza do zniszczenia lub zniekształcenia danych osobowych, jest usuwaniem danych osobowych.	

NIE
Odpowiedź jest błędna, każda forma która doprowadza do zniszczenia lub zniekształcenia danych osobowych, jest usuwaniem danych osobowych.
Czy zapisywanie w kartotekach jest przetwarzaniem danych osobowych?
TAK
Zgadza się, każda forma naniesienia zmiany w dokumencie zawierającym dane osobowe będzie przetwarzaniem tych danych.
NIE
Odpowiedź jest błędna. Każda forma naniesienia zmiany w dokumencie zawierającym dane osobowe będzie przetwarzaniem tych danych.
Grafika / Audio <i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>
Notatki ekspertów tematów
Notatki projektanta kursu <i>/informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/</i>

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy	Numer ekranu: 3.1
Nazwa modułu: Polityka bezpieczeństwa danych osobowych	Klasyfikacja: jawne
Nazwa lekcji: ?	Numer wersji: 1.0
Narracja /tekst czytany przez lektora/	
Tekst <i>/tekst pojawiający się na ekranie/</i>	
Jeżeli przetwarzamy informacje, które są już zarejestrowane w GIODO, czy powinniśmy w instytucji dodatkowo tworzyć politykę bezpieczeństwa danych osobowych?	
TAK	
Zgadza się. Polityka bezpieczeństwa powinna być stworzona zawsze jeżeli przetwarzamy jakieś dane. Nie ma znaczenia, czy podlegają one rejestracji w GIODO.	
NIE	
Polityka bezpieczeństwa powinna być stworzona zawsze jeżeli przetwarzamy jakieś dane. Nie ma znaczenia, czy podlegają one rejestracji w GIODO	
Ochronę danych osobowych reguluje odpowiednia polityka bezpieczeństwa. Zapoznaj się z jej definicją. (pulsujący wyraz)	
Grafika / Audio <i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>	

Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu <i>/informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/</i>	

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy	Numer ekranu: 3.2
Nazwa modułu: Polityka bezpieczeństwa danych osobowych	Klasyfikacja: jawne
Nazwa lekcji: Wyjaśnienie	Numer wersji: 1.0
Narracja /tekst czytany przez lektora/	
Tekst <i>/tekst pojawiający się na ekranie/</i>	
Polityka bezpieczeństwa danych osobowych jest zestawem praw i zasad, regulujących sposób zarządzania, ochrony i dystrybucji danych osobowych. Polityka bezpieczeństwa określa: • wykaz budynków lub pomieszczeń tworzących obszar, w którym przetwarzane są dane osobowe (obszar przetwarzania danych); • wykaz zbiorów danych osobowych i programów zastosowanych do przetwarzania danych; • opis struktury zbiorów, zawartości poszczególnych pól informacyjnych i powiązania pomiędzy nimi; • sposób przepływu danych pomiędzy poszczególnymi systemami; środki techniczne i organizacyjne niezbędne do zapewnienia poufności, integralności i rozliczalności przetwarzanych danych. Polityka bezpieczeństwa ma zastosowanie do przetwarzania danych osobowych dla wszystkich postaci informacji zawierających dane osobowe: • w kartotekach, skorowidzach, księgach, wykazach i w innych zbiorach ewidencyjnych; • w systemach informatycznych, także w przypadku przetwarzania danych poza zbiorem danych. • w odniesieniu do zbiorów danych osobowych sporządzanych doraźnie, wyłącznie ze względów technicznych, szkoleniowych lub w związku z dydaktyką w szkołach wyższych, a po ich wykorzystaniu niezwłocznie usuwanych albo poddanych anonimizacji, mają zastosowanie jedynie przepisy rozdziału 5 ustawy z 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych.	
Grafika / Audio <i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>	

Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu <i>/informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/</i>	

Nazwa kursu: Ochrona danych osobowych – kurs podstawowy Nazwa modułu: Polityka bezpieczeństwa danych osobowych Nazwa lekcji: Pytanie sprawdzające	Numer ekranu: 3.3
	Klasyfikacja: jawne
	Numer wersji: 1.0
Narracja /tekst czytany przez lektora/	
Tekst <i>/tekst pojawiający się na ekranie/</i>	
Czy politykę bezpieczeństwa stosuje się jedynie do dokumentacji papierowej? TAK Wróć do poprzedniego ekranu. NIE Bardzo dobrze, możesz kontynuować kurs dalej.	
Grafika / Audio <i>/grafiki, zdjęcia, animacje, filmy, schematy, pliki dźwiękowe, rysunki pojawiające się na ekranie/</i>	
Notatki ekspertów tematów	
Notatki projektanta kursu <i>/informacje dla projektanta, kiedy i w jaki sposób poszczególne elementy: tekst, grafiki pojawiają się w trakcie narracji lektora => synchronizacja obrazu z dźwiękiem/</i>	

Opracowanie własne.

**Scenariusz testu „Cultural Awareness in Afghanistan”
(materiał autorski)**

TEST WIEDZY – CULTURAL AWARENESS AFGHANISTAN COURSE^{a)}						
Pytania jednokrotnego/wielokrotnego wyboru						
Podkreślono prawidłową odpowiedź / prawidłowe odpowiedzi						
Nr	Pytanie	Odpowiedź 1	Odpowiedź 2	Odpowiedź 3	Odpowiedź 4	Nr ekranu
1	<i>Jihad means:</i>	holy war	to struve	to struggle	to fight	Resources
2	<i>Soviet troops left Afghanistan in:</i>	1989	1987	1980	1985	Resources. History
3	<i>The Taliban are mostly...</i>	Pashtun	Tajik	Hazara	Uzbek	Resources. People
4	<i>Here are some Taliban rules. Tick sentences that are true:</i>	Women must work.	Men must wear traditional dress and grow a beard.	No music or television, religious and Taliban radio broadcasts only.	Separate buses for men and women.	Resources
5	<i>Fill in the sentence: “Non-muslim.... touch the Qur’an.”</i>	may	may not	–	–	Resources
6	<i>A young man has put some dishes of food on a mat placed on the floor. Everyone washes their hands. What should the soldiers do?</i>	Wait until the cutlery arrives	Thank the leders and start eating	Wait for the eldares to start eating.	Start eating using left hand.	Meeting the local community. Situation 6
7	<i>The soldier is keen to start talking about rebuilding a local hospital. The elders keep asking the soldier personal questions about his private life. What should the soldier do?</i>	Cut him off.	Keep up the small talk.	Respectfully start the meeting.	Pretend he is ashamed with the question.	Meeting the local community. Situation 5

8	<i>Soldiers go on patrol. They see a group of children waiting for sweets or other gifts. Should they give them anything?</i>	<i>Yes, it will show that family and children are important.</i>	No, if they give children gifts or sweets, they will be hassled for presents whenever they go on patrol.	Yes, they should give children presents at any time they go on patrol.	–	On patrol. Situation 1
9	<i>A young Afghan Man approaches the officer. He is trying to sell him some foods. The officer starts shouting at the man and pushes him away. What should the soldier do?</i>	Take the officer to one-side	<i>Ignore it</i>	<i>Tell him to stop in front of others.</i>	<i>Tell off the Afghan man.</i>	On patrol. Situation 5
10	<i>The soldiers meet a woman who is hurt. How should they proceed?</i>	<i>Move the woman into vehicle.</i>	Find a male relative	Treat the woman in view of others.	Do nothing.	On patrol. Situation 6
11	<i>When working with ANA and ANP you must remember that...</i>	<i>...it is an Afghan face to operations that helps win local support.</i>	Lasting security needs an effective and disciplined ANA and ANP.	The OMLT working with other forces to train the ANA and ANP.	The ANA and ANP operate most VCPs as joint operations.	Vehicle check point. Situation 1
12	<i>In general, when working with Afghans...</i>	<i>you need to be patient and tactful</i>	you must remember that Afghans try to avoid shame at all costs.	Personal relationships are important to Afghans.	–	Vehicle check point. Working with Afghans. Resources
13	<i>When you work with an Afghan soldier and he has problems with his tasks...</i>	<i>do take the Afghan to one side and criticize him.</i>	do criticise him in front of other people.	Ignore it.		Vehicle check point. Working with Afghans. Resources

14	<i>"Inshallah" may mean:</i>	<i>I hope so</i>	I'll do my best	Give me some time. I might do it	I've no intention of doing it, but I'm not going to say „no" because I want to save face.	Vehicle check point. Working with Afghans. Resources
15	<i>Two man are out of the car, but you need to get women and children out too. What would you do?</i>	<i>Ask the women.</i>	Ask the older man.	Ask the oldest woman.	–	Vehicle check point. Situation 4
16	The soldiers search Afghan men. They find no weapon. Now they need to search two women. Who should do the search?	Female soldiers; with male relatives.	Male soldiers; separate area.	Female soldiers; separate area.	–	Vehicle check point. Situation 5
17	<i>It's the first Day of the training. The soldier works with an Afghan instructors in the ANA. What is the best way to earn respect?</i>	<i>Learn the language.</i>	Develop good relationships.	Get on with things.	–	Training and mentoring Afghans. Situation 1
18	<i>If an Afghan asks you a question and you don't know the answer, you should:</i>	<i>Avoid the issue and tell him "I'll show you where to get that information".</i>	Be friendly but honest "I don't know, but I'll do my best to find out".	Ignore him.	–	Training and mentoring Afghans. Situation 3
19	<i>The mentor has explained the main points of procedures. He wants to check that the Afghan's have understood.</i>	<i>Ask them directly</i>	Set them a task and observe	Get them to test each other.	Ask the oldest man.	Training and mentoring Afghans. Situation 4
Pytania na dopasowanie /ilość zdań w kolumnie od 4 do 8/						
Ethnic groups in Afghanistan: match the descriptions to the groups.						Nr ekranu

1	Kolumna 1	Zdanie 1. <i>Pashtuns</i>	Zdanie 2. Hazara	Zdanie 3: Uzbek	Zdanie 4: Tajik	On patrol. Situation 4
	Kolumna 2	Zdanie 5: <i>The largest dominant ethnic group, mainly in southern regions.</i>	Zdanie 6: <i>Mostly Shi'a Muslims, persecuted by Taliban and Sunnis.</i>	Zdanie 7: <i>Nomadic and settled communities, mainly in northern regions.</i>	Zdanie 8: <i>Second largest ethnic group. Speak Dari.</i>	
		Zdanie 1: zdanie 5	Zdanie 2: zdanie 6	Zdanie 3: zda- nie 7	Zdanie 4: zda- nie 8	
Pytanie z bitmapą. Podkreślono prawidłowe odpowiedzi						
	Pytanie		Opis			Nr ekranu
1	The capital of Afghanistan is....		Mapa pokazująca państwo wraz z pięcioma miastami: Kabul, Herat, Kandaha, Jalalabad, Mazar-i-Sharif			Resources
2	Gestures carry a lot of meaning. Choose gesture(s) you should never use in Afghanistan:		Mapa zawiera cztery różne gesty (zdjęcia zakładka „body language”) – 4 z nich są prawidłowe (zakładka „Body language”dont’s”). Osoba rozwiązująca quiz powinna zaznaczyć wszystkie cztery.			Resources
3	Which of the following gestures means “Slow down”?		Mapa zawiera cztery rodzaje gestów, z których jeden jest prawidłowy (zdjęcia zakładka „body language”, „use these”)			Resources
4	The Islamic holy day is....		Kalendarz z wyszczególnionymi dniami tygodnia. Uczestnik kursu ma za zadanie zaznaczyć odpowiedni dzień w kalendarzu (prawidłowa odpowiedź: Friday).			Resources
5	The most and the least popular religion in Afghanistan. Try to match religions to the appropriate scale.		Wykres dot. religii w Afganistanie. Nad słupkami wykresu widnieją puste pola, w których należy umieścić właściwy podpis (nazwa religii). Pod polami znajdują się również liczby procentowe: Muslims (99%), Shi'a (19%), Christian or other (1%)			Resources
6	Muslims often fly coloured flags. Each colour has a significant meaning. Match the descriptions to the colours.		Pod kolorami flag „Islamic life style”, „more”) należy umieścić właściwe podpisy.			Resources

7	The health clinic has been bombed. What are your steps to deal with the problem? Choose an appropriate answer.	Pojawia się obraz zniszczonej kliniki, na pierwszym planie – dwóch żołnierzy, w tle z ludność miejscowa. Żołnierze rozmawiają na temat pierwszych kroków co do odbudowy kliniki. Na komentarz jednego z nich „It is necessary to start building a new one.”, drugi odpowiada: 1. Yes, it's important to start rebuilding a new clinic as soon as possible. 2. The building work should not start until the tribal council gives permission. Wypowiedzi należy umieścić w oknie dialogowym.	CIMIC Project – situation 1
8	It's Ramadan. Some Afgans work really hard. It's hot and sunny. The soldier standing nearby needs a drink. Choose the best behavior.	Zdjęcia opisujące trzy różne sytuacje z podpiśmami: 1) Drink away from the workers. 2) Offer to get anyone drink.. 3) Just have a drink.	CIMIC Project – situation 3
9	How would you praise the Afghan worker?	Zdjęcie żołnierza z Afgańczykiem w tle inne osoby. Okno dialogowe dla żołnierza (możliwość wstawienia komentarza, który jest w cudzysłowie) • <i>You'd take him to one side and tell him "You've done a good job".</i> • <i>I would praise the whole team "All of you made a great effort".</i> • <i>I would praise the worker in front of the others. "Your work was the best".</i>	CIMIC Project – situation 4
10	Soldiers arranged a meeting with Afghans. They are taking care to respect Afghan culture. What should they do?	Zdjęcie na którym widać żołnierzy oraz Afgańczyków siedzących w pomieszczeniu. Obok zdjęcia znajdują się napisy/ ew. symbole dot. sześciu czynności. Zadaniem uczestnika kursu jest zaznaczyć poprawne odpowiedzi. 1) remove helmet and radio, 2) wear sunglasses, 3) stretch your legs out, but do not show the soles of your feet or boots, 4) point to your shoes and ask if you can keep them on, 5) sit cross-legged, 6) wait to be invited to sit,	Meeting the local community. Situation 3

^{a)} W scenariuszu usunięto prawidłowe odpowiedzi.

Opracowanie własne.

**Kwestionariusz oceny kursu e-learningowego
„Edukacja dla bezpieczeństwa w nowych technologiach”**

Odpowiedz na pytania w kwestionariuszu – w każdym z nich możliwa jest jedna odpowiedź. Udział w badaniu jest anonimowy.

Część I. Doświadczenie z zakresu uczestnictwa w kursach online

1. Czy wcześniej uczestniczyłeś w kursach na odległość/e-learningowych?

- Tak
- Nie

Część II. Ocena kursu

1. Sposób przedstawienia treści szkoleniowej w kursie e-learningowym (atrakcyjność)

W kursie przedstawiano zagadnienia w atrakcyjny sposób. W jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi komentarzami? (1 – w ogóle się nie zgadzam, 5 – zgadzam się całkowicie).

Odpowiedzi:

- nie zgadzam się w ogóle
- raczej nie zgadzam się
- dostatecznie zgadzam się
- raczej się zgadzam
- całkowicie zgadzam się

2. Łatwość obsługi kursu.

Interfejs kursu jest przyjazny dla użytkownika. W jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi komentarzami? (1 – w ogóle się nie zgadzam, 5 – zgadzam się całkowicie).

Odpowiedzi:

- nie zgadzam się w ogóle
- raczej nie zgadzam się
- dostatecznie zgadzam się
- raczej się zgadzam
- całkowicie zgadzam się

3. Weryfikacja narzędzia sprawdzającego wiedzę

Test wiedzy jest przyjazny w obsłudze i sprawdza zrozumiałe dla kursanta treści.

W jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi komentarzami (1 – w ogóle się nie zgadzam, 5 – zgadzam się całkowicie).

Odpowiedzi:

- nie zgadzam się w ogóle
- raczej nie zgadzam się
- dostatecznie zgadzam się
- raczej się zgadzam
- całkowicie zgadzam się

4. Przydatność kursu w zakresie zdobycia przez kursanta nowej wiedzy oraz umiejętności

Czy polecisz ten kurs jakimkolwiek osobom z Twojego otoczenia jako narzędzie do zdobycia wiedzy i umiejętności?

Odpowiedzi:

- nie polecę nikomu
- polecę znajomym
- polecę przełożonym
- inne

5. Wykorzystanie kursu w procesie blended learning

Podoba mi się pomysł wykorzystania kursu na zajęciach tradycyjnych.

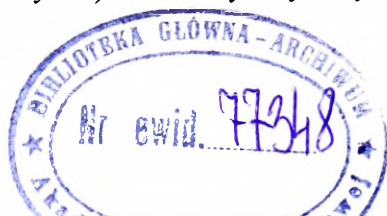
Odpowiedzi:

- Tak
- Nie
- Nie mam zdania

Część III. Ewentualne sugestie i propozycje co do wzbogacenia tego typu szkolenia

1. Jeśli masz jakiekolwiek uwagi w zakresie omawianego kursu – możesz je wpisać (ograniczenie do 250 znaków).

2. Proszę zaproponować inne, ciekawe dla Państwa elementy, które mogłyby wzbogacić ten kurs (pod kątem technicznym, jak i merytorycznym).





WYDZIAŁ BEZPIECZEŃSTWA NARODOWEGO

AKADEMII OBRONY NARODOWEJ



Wydział Bezpieczeństwa Narodowego jest jedną z dwóch podstawowych jednostek organizacyjnych Akademii Obrony Narodowej. Jest także jedynym w Polsce ośrodkiem naukowo-dydaktycznym łączącym niemilitarną i militarną problematykę sfery bezpieczeństwa narodowego. Posiada uprawnienia do nadawania stopnia doktora i doktora habilitowanego w obszarze nauk społecznych, dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie nauki o bezpieczeństwie oraz doktora w obszarze nauk społecznych, dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie nauki o obronności. Wydział jest wiodącym w kraju ośrodkiem w zakresie bezpieczeństwa narodowego, czego wyrazem jest, między innymi, stała współpraca z Siłami Zbrojnymi RP, Biurem Bezpieczeństwa Narodowego, Rządowym Centrum Bezpieczeństwa, Komendą Główną Policji, Komendą Główną Straży Granicznej, Komendą Główną Państwowej Straży Pożarnej, z przedstawicielami organów i władzy rządowej i samorządowej, instytucjami MSW, uczelniami resortu obrony narodowej i podległymi MSW.

Misją Wydziału jest przygotowanie wojskowych i cywilnych profesjonalistów z obszaru bezpieczeństwa do rozwiązywania problemów w dziedzinie bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego, poprzez: prowadzenie interdyscyplinarnych badań naukowych, realizację nowoczesnych programów nauczania oraz wsparcie i doradztwo naukowe podmiotów działających w obszarze bezpieczeństwa i obronności państwa.

Wydział prowadzi stacjonarne i niestacjonarne studia I, II i III stopnia oraz niespotykane na innych uczelniach studia podyplomowe oraz kursy i szkolenia.

STUDIA PODYPLOMOWE:

- analiza informacji w bezpieczeństwie narodowym
- bezpieczeństwo narodowe
- bezpieczeństwo wewnętrzne
- bezpieczeństwo cyberprzestrzeni RP
- bezpieczeństwo informacji w administracji
- bezpieczeństwo zdrowotne
- edukacja dla bezpieczeństwa
- media a bezpieczeństwo
- międzynarodowe stosunki wojskowe
- pozyskiwanie środków z Funduszy Unijnych
- prawo bezpieczeństwa
- przygotowania obronne państwa
- strategiczne studia bezpieczeństwa narodowego
- studia azjatyckie
- turystyka historyczno-wojskowa
- użycie siły w konfliktach zbrojnych
- wartościowanie technologii bezpieczeństwa
- współczesne konflikty zbrojne
- zarządzanie kryzysowe
- zarządzanie projektami systemów bezpieczeństwa
- zarządzanie ryzykiem w bezpieczeństwie narodowym
- zarządzanie strategiczne i kontrola zarządcza w organizacjach systemu bezpieczeństwa narodowego

STUDIA LICENCJACKIE:

- Administracja
- Bezpieczeństwo narodowe
- Bezpieczeństwo wewnętrzne
- Historia
- Inżynieria systemów bezpieczeństwa
- Stosunki międzynarodowe
- Bezpieczeństwo międzynarodowe

STUDIA MAGISTERSKIE:

- Administracja
- Bezpieczeństwo narodowe
- Bezpieczeństwo wewnętrzne
- Stosunki międzynarodowe

STUDIA DOKTORANCKIE:

- Nauki o bezpieczeństwie

KURSY:

- Wyższe Kursy Obronne
- Kursy Obronne
- Kursy Zarządzania Kryzysowego

Wydział Bezpieczeństwa Narodowego
Akademia Obrony Narodowej
al. gen. Antoniego Chruściela „Montera” 103
00-910 Warszawa



261 814 657
dziekanat.wbn@aon.edu.pl
www.wbn.aon.edu.pl
www.facebook.com/WBN.AON



WYDAWNICTWO

e-mail: wydawnictwo@aon.edu.pl

tel. 261 813 671, tel./fax 261 813 752

KSIĘGARNIA

e-mail: ksiegarnia.akademicka@aon.edu.pl

261 814 608

261 814 055

SKLEP INTERNETOWY

www.ksiegarnia.aon.edu.pl

al. gen. A. Chruściela 103, 00-910 Warszawa



WYDAWNICTWO
AON

Oferujemy następujące usługi:

- przygotowanie projektów graficznych
- opracowanie redakcyjne i korektę
- usługi introligatorskie
- skład komputerowy
- drukowanie

Nasze atuty:

- długoletnie doświadczenie
- kompleksowa obsługa
- konkurencyjne ceny
- wysoka jakość
- krótkie terminy



Małgorzata Gawlik-Kobylińska – doktor nauk społecznych w zakresie nauk o bezpieczeństwie, wykładowca akademicki w Akademii Obrony Narodowej. Absolwentka stażu naukowego w Advanced Distributed Learning Initiative Co-Lab (w strukturze Departamentu Obrony USA). Autorka kursów e-learningowych z obszaru bezpieczeństwa i obronności, a także projektów edukacyjnych dla kadr wojskowych i pracowników cywilnych.

Rewolucja technologiczna sprawia, że kształcenie dla bezpieczeństwa i obronności coraz częściej wykorzystuje przestrzeń wirtualną. Funkcjonowanie w tej przestrzeni, komunikowanie się, kreowanie różnych zasobów, a nawet przybieranie wirtualnych postaci i ról generuje wśród edukatorów potrzebę aktualizowania wiedzy o współczesnym procesie dydaktycznym, a także wzbogacania kompetencji informatycznych, m.in. umiejętności zaprojektowania wirtualnego zasobu, najczęściej w postaci kursu e-learningowego. Jednak w jaki sposób należy tworzyć takie materiały? Jak je wykorzystywać i wplatać w dydaktykę?

Niniejsza publikacja stanowi próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki decydują o sukcesie dydaktycznym edukacji dla bezpieczeństwa wspieranej nowymi technologiami. Praca dotyczy sposobu organizacji całego procesu kształcenia, a także tworzenia wirtualnych materiałów dydaktycznych. Może również wspomóc realizację kształcenia z zakresu bezpieczeństwa i obronności, a nawet zainspirować nauczycieli do projektowania własnych materiałów dydaktycznych. Zaprezentowane w książce przykłady scenariuszy kursów oraz testów e-learningowych ukazują działanie prezentowanych zasad w praktyce oraz dostarczają materiału do refleksji na temat proponowanych rozwiązań.

ISBN 978-83-7523-485-5



WYDAWNICTWO
AON