


Transferencja wiedzy specjalistycznej w ramach projektów e-learningowych z zakresu ochrony zdrowia oraz włókiennictwa i branży odzieżowej

The transference of specialist knowledge as part of e-learning projects in the field of health care and textile and clothing industry

Paweł SZERSZEŃ

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: pszerszen@uw.edu.pl, 

Abstract: Along with the rapid development of electronic media, especially the Internet and mobile technologies, their importance for everyday communication, including specialist communication, has increased. Also, the world of education quickly incorporated them into the spectrum of their interests, as evidenced by e-learning environments that ensure fast and effective transfer of specialist knowledge. The aim of this paper is to show the ways of specialist knowledge transfer with two e-learning projects in the field of health care and the textile and clothing industry as examples.

Keywords: specialist knowledge, transfer of specialist knowledge, electronic media, e-learning, specialist communication

1. Wstęp

Szybki rozwój mediów elektronicznych, zwłaszcza Internetu oraz technologii mobilnych spowodował wzrost ich znaczenia dla komunikacji na co dzień, w tym także dla komunikacji specjalistycznej. W ramach środowisk e- czy m-learningowych powstały nowe przestrzenie edukacyjne, które zapewniają coraz szybszą i bardziej efektywną transferencję i internalizację wiedzy specjalistycznej. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie przestrzeni transferencji¹ wiedzy specjalistycznej na przykładzie dwóch wybranych projektów e-learningowych z zakresu ochrony zdrowia oraz przemysłu włókienniczego i odzieżowego.

Już na początku obecnego stulecia, kiedy to możliwości transferencji wiedzy poprzez sieć www i smartfony były daleko bardziej ograniczone, w porównaniu z ich dzisiejszym stanem rozwoju, B. Wermuth (2001: 12) jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na duży potencjał e-learningu w obszarze gospodarki, co z kolei takie firmy jak np. BASF, BMW, Beiersdorf, Henkel, MAN, Münchner Rück czy Volkswagen.

¹ Terminu „transferencja” używam tu w odniesieniu do transferencji naukowej w znaczeniu naukowej pracy transferencyjnej, której celem jest uzewnętrznianie, czyli udostępnianie innym informacji (naukowych) samodzielnie wytworzonych lub w znaczeniu reprodukcyjnego wyrażania rezultatów absorpcyjnej pracy poznawczej (por. F. Grucza 1983: 31–36).

W uczyniły głównym motywem swoich działań proedukacyjnych. W wyniku tych ostatnich powstało do dziś wiele platform e-learningowych, mających m. in. na celu efektywniejsze wykorzystywanie i rozpowszechnianie istniejącej wiedzy oraz identyfikację ekspertów kształcących umiejętności wykorzystywane w pracy (por. M. Meier/ I. Willer 2010: 3). W 2014 r. Instytut Mediów i Badań Kompetencji w Essen przedstawił wyniki prowadzonych we współpracy z Haufe Akademie badań ok. 95 małych i średnich oraz 98 dużych firm w Niemczech (MMB/ Haufe Akademie red. 2014), których głównym celem było ustalenie stopnia wykorzystania e-learningu w szkoleniu (w tym dalszym kształceniu) swoich pracowników. Badanie wykazało, że około 55% małym i średnim (66% dużych) firmom udało się wdrożyć e-learning, zaś ok. 17% małych i średnich (22% dużych) planuje to uczynić w ciągu najbliższych trzech lat, przy czym zaledwie 28% małych i średnich (11% dużych) firm podało, że nie zamierza korzystać obecnie z e-learningu ani stosować go w przyszłości. Wraz z rozwojem e-learningu pojawiły się pierwsze lingwistyczno-glottodydaktyczne analizy platform e-learningowych wykorzystywanych w edukacji zawodowej (por. K.-H. Kiefer/ Ch. Efig/ P. Szerszeń 2016a, 2016b).

Autor niniejszego artykułu stawia sobie za cel ukazanie przestrzeni transferencji wiedzy specjalistycznej na przykładzie dwóch wybranych projektów w obszarze e-learningu i m-learningu. Pierwszy z nich jest aplikacją mobilną zaadresowaną do przyszłego personelu działającego w obszarze ochrony zdrowia i posługującego się językiem niemieckim jako obcym, drugi zaś skierowany jest do uczących się języków obcych (w tym niemieckiego jako obcego) adeptów branży odzieżowej.

Podjęta analiza ma na celu zbadanie różnych form cyfrowej transferencji wiedzy specjalistycznej w obszarze kształcenia i doksztalcania zawodowego, z uwzględnieniem specyfiki dwóch różnych dyscyplin zawodowych. Poza zasięgiem zainteresowań pozostają inne, nie mniej warte refleksji naukowej, przestrzenie cyfrowej komunikacji i cyfrowego kształcenia, w tym takie formaty wykorzystywane w e-learningu jak webinaria, podcasty, blogi, vlogi (blogi video), formaty zadań online (webquesty), metody typu chatbots i ogólnie dostępne strony internetowe prezentujące treści specjalistyczne o charakterze edukacyjnym (np. MOOCs/ massive open online courses, tj. bezpłatne kursy online, oferowane głównie przez szkoły wyższe), których zbadanie, np. ze względu na oferowane formy interaktywności, umożliwiłoby wgląd w specyfikę transferencji wiedzy w zależności od konstelacji ról (komunikacja specjalista-laik, specjalista-specjalista, laik-laik) i rodzaje (gatunki tekstu).²

2. Specyfika transferencji wiedzy opartej na technologii cyfrowej

Zalety e-learningu w kontekście nauki zawodu, w której mamy do czynienia z cyfrowym wsparciem transferencji wiedzy specjalistycznej, można wyliczyć z jednej

² M. Ballod (2004: 51) wskazuje trzy różne warianty e-learningu: 1) przez dystrybucję (media elektroniczne jako dostawca i dystrybutor), 2) przez interakcje (szkolenie komputerowe/ internetowe CBT/ WBT: uczeń w ramach własnej inwencji przetwarza w interakcji z systemem dydaktycznie opracowane informacje), 3) poprzez współpracę (seminaria online z wyspecjalizowanymi wspólnotami wirtualnymi, stymulowanie procesów społecznego uczenia się).

strony w oparciu o stosowną literaturę przedmiotu, z drugiej zaś – o głosy ze strony administratorów stosownych kursów e-learnigowych. Należy do nich zaliczyć następujące elementy:

- wysoki potencjał motywacyjny dla uczniów, np. dzięki interaktywności i wysokiej pogłębłości (B. Wermuth 2001: 12, 14);
- oszczędność kosztów i czasu, efektywność (MMB/ Haufe Akademie 2014, BGHW 2010: 1);
- przestrzenną i czasową elastyczność przy dużej prędkości przesyłu danych (ze względu na nieograniczoną dostępność): możliwość indywidualnie sterowanej nauki („Internet jako środek indywidualnego uczenia się”, M. Ballod 2004: 52), w ramach której uczeń decyduje, gdzie i kiedy chce mieć do czynienia z materiałem dydaktycznym; indywidualizacja nauki jako aktywnego doświadczenia zamiast biernego uczestnictwa, w tym ewentualnej samokontroli (B. Wermuth 2001: 12, 14; MMB/ Haufe Akademie 2014);
- stałą i szybką aktualizację szybko zmieniającego się stanu wiedzy (adaptacja do coraz szybciej zmieniających się zakresów wiedzy specjalistycznej i jej uwarunkowań prawnych, zob. eksplozja wiedzy, szybki spadek aktualności wiedzy i informacji) (B. Wermuth 2001: 13);
- zapewnienie możliwości uczenia się i potencjału innowacyjnego, a tym samym konkurencyjności i zdolności przetrwania przedsiębiorstwa (B. Meier/ I. Willer 2010: 2, BGHW 2010: 1);
- „przekaz” (transferencja) wiedzy, ukierunkowanej na grupę docelową, dopasowanej pod względem jakości i ilości potrzeb i dotychczasowej wiedzy (B. Wermuth 2001: 13, BGHW 2010: 1); wiedza jest ujmowana jako „przystająca sukcesywnie w zależności od określonej osoby”, co umożliwi szybszą integrację pracowników (tamże 14). (BGHW 2010: 1);
- przezwyciężenie rozdziału pomiędzy pracą i szkoleniami, połączenie obydwu domen w zintegrowane środowisko uczenia się uwzględniające otoczenie (B. Wermuth 2001: 13);
- intensyfikację dialogu między pracownikami na forach/ grupach dyskusyjnych (B. Wermuth 2001: 13);
- prezentację eksponentów wysokiej jakości wiedzy powiązanej z praktyką (BGHW 2010: 1).

Ww. stwierdzenia i wymagania można jednocześnie uznać za oczekiwania dotyczące projektowania mediów cyfrowych i materiałów reprezentujących transferencję wiedzy. Tworzą one, wraz z innymi, spektrum kluczowych aspektów i kryteriów analizy cyfrowej transferencji wiedzy w ramach kształcenia specjalistycznego czy zawodowego. W następnym rozdziale przedstawione zostaną bardziej szczegółowo kryteria analizy, które zostały zastosowane w niniejszym badaniu.

3. Kryteria analizy

Poniższe kryteria analizy odnoszą się do różnych zakresów (por. na ten temat także K.-H. Kiefer/ Ch. Efin/ P. Szerszeń 2016a: 44n.), które nie stanowią w pełni autonomicznych obszarów, wobec czego ich pewne części pokrywają się ze sobą.

Zakres medialny (formaty medialne, e-learning, budowa modułów)

Przedmiotem analizy jest potencjał formatów medialnych wykorzystywanych w procesie transferencji wiedzy oraz przejrzystość i innowacyjność projektu e-learningowego, w tym analiza użytych funkcji oraz ocena stopnia interaktywności i feedbacku: awatary, ocena ustna/ pisemna, komplementarna, równoległa, sukcesywna, redundantna. Odpowiada ona także na pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, zauważalne są różnice koncepcyjne w porównaniu z programami nauczania szkół zawodowych lub standardowymi podręcznikami branżowymi lub innymi platformami e-learningowymi oraz na ile innowacyjna jest realizacja medialna czego (czy stanowi ona jedynie transformację tradycyjnych formatów do nowych mediów, nie wyczerpując ich potencjału). Kryterium to obejmuje ponadto spojrzenie na spójność „przekazu” i proces transferencji wiedzy poprzez logiczną, konsekwentnie realizowaną i systematyczną strukturę modułową z odsyłaczami pomiędzy poszczególnymi częściami/ modułami, prowadzenie odbiorcy, obecność glosariuszy specjalistycznych itp.

Zakres metodyczno-dydaktyczny

Zakres ten wyznaczają odpowiedzi na szereg pytań dotyczących celu uczenia (przede wszystkim zakresu internalizowanej kompetencji/ wiedzy) oraz oceny możliwości jego osiągnięcia z uwzględnieniem zasad efektywnej dydaktyki i metodyki uczenia języków specjalistycznych, w tym z punktu widzenia procesów motywacyjnych (tworzenie zachęt), wykorzystywanych strategii (np. popularyzacji wiedzy, zob. H. Gierlich 2005), gatunków tekstowych (rozumianych jako media przekazu oraz jako cele kształcenia) oraz form zastosowanych zadań itp.³

Zakres transferencji wiedzy (tematyka)

W przypadku tego kryterium istotne jest zwrócenie uwagi na cel uczenia się, a więc to, jaki poziom wiedzy językowej i specjalistycznej jest pierwotnie u ucznia zakładany, jakie rodzaje wiedzy są ogólnie internalizowane i czy można doszukać się relacji pomiędzy rodzajami tej wiedzy. Dystansując się w tym miejscu od szeroko toczonej epistemologicznej dyskusji wokół pojęcia wiedzy, a także koncepcji transferu/transferencji wiedzy (por. stanowiska w ww. kwestiach, m.in. w odniesieniu do wyspecjalizowanych gatunków tekstowych i form dyskursywnych, N. Janich/ K. Birkner

³ G. Antos (2004: 39) zauważył w związku z tym, że reprezentacje wiedzy w sieci, przynajmniej w przypadku encyklopedii, są bardziej dostosowane w swojej formie do użytkownika (krótkie teksty informacyjne, zdjęcia/ obrazy/ grafiki, linki, standardowe pytania/ FAQ, pola wyszukiwania, quizy, zarządzanie emocjami), co świadczy o zmniejszeniu roli tradycyjnych instancji transferu wiedzy (tzw. „emancypacja instancji wiedzy”, niem. „Emanzipation von Wissensinstanzen“, M. Ballod 2004: 48), która jest wynikiem alternatywnej edukacji online. Jednak rozwój ten prowadzi do „bardzo zróżnicowanej jakości i oferty (ibid.) reprezentacji wiedzy” w sieci. Czy i w jakim stopniu dotyczy to relacji i konstelacji branżowo-zawodowych w ramach transferencji wiedzy, tj. kwestia jakości transferu powinna zostać poddana analizie pod kątem oceny jego fachowości oraz formy (m.in. elementów werbalnych i niewerbalnych). W związku z tym powstaje pytanie dotyczące pochodzenia „informacyjnego śmietnika” w wyniku darmowej kultury Internetu (M. Ballod 2004. 49 i nast.).

2015, J. Engberg 2011, T. Weber 2009, G. Antos 2001), można, upraszczając wywód, założyć, że w przypadku pytania o rodzaj internalizowanej wiedzy mamy do czynienia z eksplicytną, deklaratywną wiedzą faktograficzną, implicytną, proceduralną wiedzą działaniową oraz wiedzą metakognitywną, służącą do rozwiązywania problemów oraz z tym, w jaki stopniu wiedza jest używana (wiedza wiodąca do uzasadnionych decyzji/ działań) bądź transferowana. Dla kontekstów kształcenia i szkolenia zawodowego, z jednej strony, należy przyjąć, że głównym celem jest „przekucie” wiedzy w działanie, tj. chodzi o rozwój umiejętności działania, nie zaś o uzyskanie naukowego wykształcenia, w którym posiadanie eksplicytniej wiedzy deklaratywnej jest celem samym w sobie. Z drugiej strony, jedynie rozwój eksplicytniej wiedzy w dziedzinie kształcenia i doszkalania może zapobiec absolutyzacji wiedzy opartej na praktyce i doświadczeniu i jest akceptowany jako wystarczające uzasadnienie dla działania, stającego na przeszkodzie innowacjom. Jedynie eksplicytna, teoretyczna wiedza ekspercka pozwala, przy zachowaniu szczególności wartości subiektywnej wiedzy praktycznej opartej na doświadczeniu, na systematyczną refleksję i przemianę własnej wiedzy, umiejętności i zachowań i może stać się pomocna tam, gdzie użycie w praktyce nabytych rutyn jest bezcelowe. Kwestię tematów i treści odnoszących się do nabywanej wiedzy można rozstrzygać m.in. według relewancji, trwałości, zdolności tworzenia sieci, struktury władzy (M. Ballod 2004: 37) itp., przede wszystkim jednak także według tego, co jest uznawane za wartość poznania oraz transferowania oraz według tego, co można uznać za wiedzę specjalistyczną i/ lub zawodową. Konkretnie należy zbadać, które treści i tematy są nauczane, jak wygląda ich zrozumienie i poziom ‘fachowości’ oraz które (i w jaki sposób) tematy/ treści nauczania mają być ze sobą powiązane (progresja) etc.

Zakres językowo-tekstowy (projekt lingwistyczny, podejście do języka specjalistycznego i komunikacji specjalistycznej)

Kolejnym kryterium analizy jest forma językowa internalizacji wiedzy (rejestr i styl), w szczególności wprowadzanie leksyki specjalistycznej i „obchodzenie się” z nią, tzn. relacja pomiędzy internalizacją umiejętności zawodowych oraz językowych bądź komunikacyjnych umiejętności specjalistycznych. Oprócz analizy leksyki i składni (używanej w komunikacji specjalistycznej – terminologia/ standaryzacja, złożoność syntaktyczna i morfologiczna) uwaga powinna być skierowana na aspekty z zakresu lingwistyki tekstu bądź analizy dyskursu, takie jak rodzaje/ gatunki tekstów, koherencja, makro- i mezostruktura tekstów mających na celu internalizację wiedzy oraz forma powiązania ze sobą elementów werbalnych i niewerbalnych (obrazy, grafiki, nagrania video). Istotne są tu także zrozumiałość, identyfikowalność i argumentacyjna spójność procesu internalizacji wiedzy.

Odpowiedzi na wszystkie te aspekty i pytania należy konfrontować i porównywać z ambicjami twórców danego programu e-learningowego, w szczególności grupy docelowej, z pytaniami dotyczącymi dopasowania/ adekwatności formy transferencji wiedzy. Komunikacja online w Internecie postrzegana jest jako możliwość odpowiedzi na potrzeby konkretnych grup docelowych poprzez nowe formy uczenia się, ale to także wymaga wyraźnej „adekwatnej co do celu, medium, materiału nauczania i konkretnych grup docelowych dydaktyzacji” (M. Ballod 2004: 52, 94 i nast.), która

powinna być bardziej rozbudowana, im większa okaże się różnica w zakresie posiadanej wiedzy (S. Jahr 2004: 37). Ogólnie można przyjąć, że twórcy platform uważani są za osoby wyposażone w stosowną wiedzę specjalistyczną/ eksperci, zaś odbiorcy mogą mieć status laika z pewnym zasobem wiedzy (w zależności od wyjściowego jej poziomu w danej domenie) lub eksperta. Osoby przygotowujące się do zawodu zajmują wobec tego pozycję pośrednią, ponieważ w fazie początkowej bliżsi są laikom, zaś w zaawansowanej mogą być porównywani z pracownikami znajdującymi się w fazie doksztalcania, przez co bliżsi są ekspertom (por. S. Jahr 2004: 36). W istocie istnieją jednak dwie kolejne grupy ekspertów wśród osób zajmujących się kształceniem, ekspert językowy i ekspert od transferencji wiedzy, dysponujący wystarczającymi kwalifikacjami w dwóch obszarach umiejętności (merytorycznych i komunikacyjnych, zob. N. Janich 2004). W związku z tym, aby dokonać rzetelnej oceny i analizy platformy, należy zwrócić uwagę na trzy aspekty rozpatrywane w odniesieniu do grupy docelowej: czy internalizowana wiedza jest prawdziwa, jej reprezentacja językowa (w zakresie danego języka specjalistycznego) odpowiednia zaś transferencja wiedzy w swoim językowym i merytorycznym wymiarze adekwatna.

Wyniki przeprowadzonej analizy, z uwagi na ograniczone ramy publikacji, zostaną w dalszej części artykułu jedynie podsumowane, przy czym każda z obydwu analiz będzie miała swój własny punkt ciężkości, będący odzwierciedleniem szczególnego charakteru każdego projektu (w tym reprezentowanych przez nie różnych modeli reprezentacji wiedzy) i poczynionych odrębnych obserwacji. Wprawdzie wpływa ona na zmniejszenie porównywalności wyników, ale najlepiej odpowiada różnorodności analizowanych projektów. Głównym celem jest tutaj zatem nie porównanie platform, ale przegląd zakresu ich możliwości i zastosowań.

4. Analiza

4.1 Uwagi wstępne

Dostępne obecnie w Internecie materiały dydaktyczne, zarówno te zdydaktyzowane jak i nie poddane procesowi dydaktyzacji, wykazują cechy wskazujące na różne ujęcia wiedzy (specjalistycznej) oraz różne podejścia do jej internalizacji. Materiały te korzystają z rozmaitych usług internetowych i technologii, takich jak Web 2.0, np. wiki, blog, forum, mikrolog, Twitter, podcasty, społeczne zakładki i tagowanie oraz kanały RSS. W obszarze tzw. zarządzania wiedzą szczególną rolę odgrywają przede wszystkim wiki, społeczne zakładki i tagowanie oraz portale o charakterze opiniującym i informacyjnym, choć równie istotne znaczenie mają także fora tematyczne, blogi czy webinaria. Wiele z ww. formatów, ze względu na to samo środowisko uczenia (sieć), wykorzystuje (w obrębie platform edukacyjnych lub portali informacyjnych) porównywalne formy realizacji, znajdujące odzwierciedlenie w niemalże identycznych rodzajach ćwiczeń,

Projekty przedstawione w dalszej części artykułu są przykładami modułowych ofert edukacyjnych, które opierają się na dwóch różnych koncepcjach zdobywania wiedzy: koncepcji nabywania słownictwa specjalistycznego i koncepcji rozwoju kompetencji umożliwiających efektywną komunikację w środowisku zawodowym,

opartą o skuteczne radzenie sobie z zadaniami w pracy, w których kluczowe jest wykorzystywanie języka specjalistycznego/ języków specjalistycznych.

4.2. Projekt Teksite

Projekt Teksite to, wedle jego twórców, wielojęzyczny multimedialny podręcznik przemysłu tekstylnego, którego najważniejszy komponent stanowi wielojęzyczny słownik terminologiczny o charakterze objaśniającym. Ten ostatni jest wynikiem dwóch międzynarodowych projektów Fashion School I i Fashion School II, które były przeprowadzone w latach 2005–2009 w ramach programu Leonardo da Vinci i współfinansowane przez Komisję Europejską, zaś wzięło w nich udział 24 partnerów z 16 krajów naszego kontynentu. Słownik składa się z 2000 haseł z zakresu tekstyliów i odzieży, setki ilustracji i pięć ogólnie dostępnych modułów e-learningowych. Podręcznik multimedialny, włączający kompletny słownik, przetłumaczony jest na wszystkie języki partnerów projektu, tj. czeski, angielski, francuski, niemiecki, hiszpański, litewski, węgierski, polski, portugalski, słoweński i słowacki.

Aby połączyć teorię z praktyką i jednocześnie stworzyć narzędzie dydaktyczne, adresowane do uczestników edukacji szkolnej i zawodowej, podjęto starania, aby wykorzystywany przy opracowaniu podręcznika multimedialnego komponent terminologiczny, ale także sama metodologia, poddane zostały ewaluacji i testowaniu przez środowiska uniwersyteckie oraz stowarzyszenia przedsiębiorców

Transferencja wiedzy specjalistycznej

W przypadku projektu Teksite wykorzystany został model internalizacji wiedzy deklaratywnej w postaci wielojęzycznej oparty na przekazie w formie wiki (w formie słownika terminologicznego) oraz pięciu modułów e-learningowych w postaci gier. Model ten charakteryzuje się wysokim stopniem dywersyfikacji (zakres wiedzy) i wysokim stopniem specjalizacji (głębia wiedzy), a także wykorzystaniem wielu informacji encyklopedycznych (bez podania źródeł ich pochodzenia). Dostęp do danego słowa kluczowego zapewnia funkcja wyszukiwania, indeks alfabetyczny lub hiperłącza (pod warunkiem zalogowania), które zintegrowane zostały z hasłem słownikowym. W niektórych miejscach, w opisie znaczenia, umieszczone zostały wizualizacje (przeważnie zdjęcia). W procesie internalizacji wiedzy proceduralnej (szczególnie w wypadku pięciu modułów e-learningowych) mamy do czynienia przede wszystkim z "wiedzą poradnikową" (moduły 4 i 5), a także szeregiem innych informacji (wiedza deklaratywna) z zakresu historii, technologii produkcji, właściwości i zastosowania tekstyliów (moduły 1-3), które są powiązane z różnymi zadaniami (zob. poniżej). Większość eksponentów wiedzy specjalistycznej reprezentowanej w ćwiczeniach jest wyjaśniana za pomocą przykładów i wizualizowana, jednocześnie odnosząc się do objaśnień haseł w słowniku terminologicznym.

Zadania

Zadania (w ramach pięciu modułów) mają postać gier, w których, w sposób motywujący (poprzez wizualizacje), prezentowane są informacje na temat historii odzieży, użytkowania włókien, kombinacji odzieży itp., po czym sprawdzany jest poziom ich opanowania. W zadaniach dominują reprezentacje wiedzy deklaratywnej, co znajduje

odzwierciedlenie w szczególności w formach ćwiczeń, takich jak zadania z lukami w rozwijanym menu, zadania wielokrotnego wyboru, zadania prawda-falsz oraz polegające na dopasowywaniu elementów.

Jeśli chodzi o formy zadań w ogóle, to należy zauważyć, że w projekcie brakuje działań edukacyjnych wykorzystujących otwarty i półotwarty model zadań, wobec czego może on mieć jedynie ograniczony wpływ na trwałe opanowanie transferowanej wiedzy, głównie faktograficznej. Nie uwzględniony został aspekt komunikacji interkulturowej, w tym m.in. ewentualne warianty nomenklaturowe czy wyzwania językowo-komunikacyjne pracowników przemysłu tekstylnego, pracujących w międzynarodowym środowisku.

Uwagi podsumowujące

Projekt Texsite okazuje się przedsięwzięciem, któremu brak przejrzystości wykorzystywanych źródeł oraz oparcia w danych statystycznych, kluczowych dla decyzji dydaktycznych. Niewystarczająca jest także taksonomia wewnątrz poszczególnych działów (relacje nadrzędności i podrzędności wykorzystywane w tezaurusach), wiedza nie jest odnoszona do przestrzeni komunikacyjnej (mało bliskich praktyce studiów przypadków, zadań komunikacyjnych bez odpowiedzi, brak przykładów scenariuszy zajęć). Wśród rodzajów zadań rzadko pojawiają się zadania otwarte bądź opierające się na kooperacji (np. polegające na wyszukiwaniu informacji, rozwiązywaniu problemów, ocenie czy angażowaniu kreatywnego myślenia). Poszczególne moduły lub ich elementy nie są ze sobą w jakikolwiek sposób sprzężone, połączone w sieć zależności czy większe obszary wiedzy. W kwestii zastosowanego modelu feedbacku można zauważyć, że prawidłowe i błędne rozwiązania nie zawsze są uzasadnione, w wyniku czego przetwarzana wiedza nie jest ugruntowywana, lecz jedynie sprawdzana. Niedosyt budzi udział aspektów międzykulturowych (form uczenia eksponujących w jakikolwiek sposób ww. aspekty).

4.3 Projekt „Ein Tag Deutsch in der Pflege“

Projekt „Ein Tag Deutsch in der Pflege“ jest darmową, funkcjonującą także offline, grą edukacyjną, która powstała w ramach programu „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ (Integracja poprzez kwalifikację).

Głównym celem programu jest rozwój zawodowych kompetencji komunikacyjnych migrantów, które autorzy inicjatywy (Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch/ Departament Języka Niemieckiego dla Celów Zawodowych) chcą osiągnąć przy pomocy aplikacji dla opieki medycznej, aby dać personelowi z kraju i zagranicy szansę poprawienia znajomości języka niemieckiego, niezależnie od czasu i miejsca, i przetestowania go w określonym scenariuszu w formie gry. Aplikacja została opracowana przy zaangażowaniu specjalistów z zakresu opieki medycznej. Jest to oferta edukacyjna polecana nauczycielom języka niemieckiego i uczniom, których umiejętności językowe odpowiadają poziomowi B1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (GER), a także wszystkim zainteresowanym pielęgniarstwem i nauką języka niemieckiego.

Zdaniem autorów projektu, adresaci gry są szkoleni, w jaki sposób mogą komunikować się z różnymi rozmówcami w rutynowych sytuacjach odnoszących się do codziennej opieki medycznej. Spotykają pacjenta Torbena Tellera, jego troskliwą żonę i wymagającego ordynatora. Podczas zabawy asystuje im wyrozumiały kierownik oddziału i pomocny kolega, który towarzyszy im podczas burzliwego dnia. Gra pozwala na komunikację w formie dialogowej (udźwiękowionej, ale także w formie wewnętrznego monologu: Co mogę zrobić?), w której gracze poznają sytuacje z zakresu opieki medycznej i mają zdecydować, jaką reakcję językową wybiorą. Ponadto oferuje ćwiczenia komunikacyjne, gramatyczne, leksykalne i fonetyczne, w których wybrane elementy z sytuacji konwersacyjnych są pogłębiane. Słownik i skrzynka informacyjna, z których można dowiedzieć się więcej o rynku pracy w Niemczech, są dobrym uzupełnieniem tego projektu, który zakłada łącznie około 90 minut czasu gry.

Transferencja wiedzy specjalistycznej

Twórcy projektu koncentrują się na ćwiczeniu ustnej komunikacji zawodowej i specjalistycznego słownictwa pielęgniarskiego, zaś sama gra ma charakter nieliniowej interakcji i inteligentnej konwersacji. Uczący się decydują w grze o przebiegu komunikacji z pacjentami, gośćmi i współpracownikami szpitalnymi, zdobywając tym samym wiedzę proceduralną. Z każdą decyzją komunikacyjną w konkretnej sytuacji zmienia się ich indywidualna ścieżka uczenia się? w aplikacji. Podczas gry uczniowie zdobywają także deklaratywną meta-wiedzę dzięki poradom dotyczącym komunikacji specjalistycznej i używania języka w kontekście zawodowym pielęgniarstwa, a także systemu opieki zdrowotnej w Niemczech jako całości, który zapewnia kontekstową bazę wiedzy. W tym kontekście, na przykład, podawane są wskazówki, których czasowników modalnych i aktów mowy należy unikać, ponieważ wywołują one strach, a także które słowa mają działanie uspokajające, budzą pozytywne skojarzenia i są odpowiednie dla pytań o charakterze osobistym. Oprócz takich wskazówek dotyczących komunikacji, w skrzynce informacyjnej znajdują się np. wytyczne, jak radzić sobie z krytyką czy aktywnie słuchać itp.

W konkretnych dialogach sytuacyjnych z zakresu opieki uczniowie muszą zdecydować o tym, jaką reakcję językową wybiorą. Transferencja wiedzy specjalistycznej jest również możliwa dzięki wbudowanemu słownikowi przykładowych zdań, który jest przyjazny dla użytkownika (poprzez funkcję zaznaczania i wyświetlania na ekranie) i jest zawsze dostępny dla uczących się, gdy natkną się na nieznanne słowo. Wyjaśnienia leksyki specjalistycznej glosariuszy (np. dot. bólu fantomowego – niem. *Phantomschmerz*, krwiobiegu – niem. *Kreislauf*) zawierają informacje gramatyczne, definicję/ wyjaśnienie znaczenia oraz przykłady użycia. Niekiedy podawane są także odniesienia do odpowiednich łacińskich terminów, które prawdopodobnie mają być przygotowaniem do komunikacji nie z pacjentami lecz z lekarzami, wykorzystującej ułatwiające zrozumienie internacjonalizmy.

Zadania

W wielu interaktywnych ćwiczeniach i zadaniach, które odwołują się do codziennych czynności opiekuna medycznego, uczniowie muszą podjąć decyzje dopasowane do

wymogów sytuacji i celu, a także zgodne pod względem merytorycznym i stylistycznym (właściwy rejestr językowy). Na perspektywę opiekuna, w którego rolę się wcielają decydujący wpływ mają z góry ustalone dialogi i podejmowany przez ucznia wybór możliwych odpowiedzi. Dodatkowe zróżnicowane rodzaje ćwiczeń (wielokrotnego wyboru, jednokrotnego wyboru, tekst z lukami) pozwalają ćwiczyć jednocześnie komunikację, wymowę, gramatykę i słownictwo, a także rozwijać kluczowe wątki tematyczne ukazane w sytuacjach dialogowych. Informacja zwrotna uzyskiwana jest np. poprzez wizualną aprobatę; system oceny przyznaje graczom cyfrową nagrodę na końcu każdej sekwencji. Zadania obejmują słowotwórstwo (tworzenie złożeń z podanych elementów składowych), słuchanie ze zrozumieniem (przyporządkowywanie zdjęć do nazw odpowiadających odczuwaniu bólu) lub polegają na wyborze czasowników niepasujących do danego pola semantycznego. Godne pochwały jest to, że ćwiczenia nie odnoszą się jedynie do warstwy systemowo-strukturalnej języka, ale także obejmują pragmatyczne aspekty dyskursu, np. należy ocenić efekt wypowiedzi („Które zdanie jest bardziej uspokajające?”). Jednak opinie na temat takich zadań nie są wystarczająco zróżnicowane i nie uzasadniają, dlaczego wybrana odpowiedź nie jest optymalna. Również podczas dialogów uczeń musi być bardzo kompetentny, aby po udzielonej odpowiedzi umieć wywnioskować z reakcji pacjenta, czy dokonany wybór był właściwy. Wymaga to częściowo wiedzy językowej i (inter)kulturowej. Jednocześnie znaleźć można ćwiczenia prozodyczne w celu uzyskania uspokajającego tonu podczas mówienia.

Uwzględniono również rozwój kompetencji interkulturowej: studenci konfrontowani są z tym, jak działa dyskurs w obszarze opieki medycznej i komunikacji międzyludzkiej w Niemczech. Kolejne materiały dodatkowe do wykorzystania aplikacji w klasie, a także wskazówki dydaktyczne powinny pojawić się na stronie internetowej niebawem.

Uwagi podsumowujące

Ogólnie aplikacja stanowi udaną, opartą na zabawie, atrakcyjnym designie i intuicyjnej nawigacji ofertę internalizacji wiedzy specjalistycznej. Spełnia ona szereg kryteriów dydaktycznych, koncentrując się na wyeksponowaniu relewantnej dla zakresu opieki medycznej wiedzy deklaratywnej oraz realistycznych dialogach. Punkt ciężkości położony został zatem na komunikacji ustnej, nie zaś na wymaganiach stawianych komunikacji pisemnej w postaci dokumentacji medycznej, choć ta ostatnia też znajduje swoje odzwierciedlenie.

Wyjaśnienia leksykalne zaadresowane są do uczących się języka niemieckiego jako drugiego i odnoszą się nie tylko do terminologii fachowej, ale również bardziej wymagających form standardowego słownictwa oraz do słownictwa dotyczącego fragmentów wiedzy. Brakuje wskazówek w zakresie morfologii czy analizy słowotwórczej, które byłyby pomocne w rozwijaniu kompetencji receptywnych. Niekiedy wyjaśnienia są bardzo złożone, innym razem bardzo nieprecyzyjne, tak że mogą nie odnieść właściwego skutku (np. wyjaśnienie niemieckiego słowa *Kreislauf* „krwiobieg” jako *Zirkulation*/ „cyrkulacja”). Wybór wyjaśnianej leksyki specjalistycznej wydaje się przypadkowy, zaś w zdaniach przykładowych wymagana bywa znajomość

słownictwa specjalistycznego (np. niem. *Dekubitus* jako „odleżyny”). Oznacza to, że aplikacja decyduje, czym jest/ może być nieznanne słowo.

Także teksty wprowadzające i stanowiące płynne przejście pomiędzy tematami są nierzadko dość złożone, wobec czego można podejrzewać, że każdy uczeń, który je rozumie, nie powinien mieć żadnych problemów z rzeczywistymi zadaniami i nie musi mieć statusu osoby początkującej. Jeśli bowiem adresat dysponuje doświadczeniem w posługiwaniu się językiem wykorzystywanym w nauce zawodu, zwykle nie ma on także problemów z przyswajaniem słownictwa specjalistycznego.

5. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza ww. cyfrowych form transferencji wiedzy zawodowej i/ lub specjalistycznej stanowi potwierdzenie wymienionych na początku artykułu zalet e-learningu i jego istotnej roli motywatora oraz czynnika generującego oszczędność kosztów i czasu ucznia (także nauczyciela czy firmy), m.in. poprzez interaktywność, pogłębienie przestrzenną i czasową elastyczność oraz możliwość ciągłej i szybkiej aktualizacji.

Pomimo różnych form cyfrowej transferencji wiedzy w sferze zawodowej, w szczególności w obszarze edukacji i szkoleń zawodowych, w dużej mierze zasypują one przepaść pomiędzy pracą i edukacją ustawiczną oraz oferują wiedzę praktyczną wysokiej jakości.

Analizowane projekty adresowane są do osób uczących się zawodu bądź laików. W obydwu z nich nabywana jest przeważnie wiedza deklaracyjna, rzadziej proceduralna (przeważnie poradnikowa), zaś wiedza transferowa (metawiedza) odgrywa istotną rolę jedynie w projekcie „Ein Tag Deutsch in der Pflege”. Reprezentacje wiedzy rzadko ukazywane są w połączeniu z reprezentacjami innej wiedzy, podobnie nieczęsto napotyka się możliwości jej pogłębiania (np. poprzez zestawienie treści pomiędzy modułami czy częściami modułów). Słabszą stroną projektów jest także mało rozbudowana interakcja oraz wyraźny brak motywatorów. Wyjaśnienia znaczenia nie zawsze bazują na wizualizacjach (np. zdjęciach), prawie w ogóle nie wykorzystywane są animacje czy podcasty. Oferta medialna tym samym nie wykorzystuje w pełni jej obecnego stanu rozwoju.

Formuła zadań jest zwykle zamknięta, jedynie w pojedynczych przypadkach otwarta, ewentualnie kooperacyjna (jak np. wyszukiwanie informacji, porównania, zadania odnoszące się do oceniania, rozwiązywania problemów czy zadania rozwijające kreatywność), wadą jest także zbyt uproszczony feedback (bez wskazówek dotyczących precyzyjnie wskazanych rozwiązań prawidłowych bądź uzasadnienia odpowiedzi nieprawidłowych).

W pierwszym projekcie, w przeciwieństwie do aplikacji mobilnej „Deutsch in der Pflege“, nie ma odniesienia do rozwoju kompetencji interkulturowej, tym samym nie jest on w stanie sprostać językowo-komunikacyjnym wyzwaniom pracowników oraz klientów będących przedstawicielami obcych kultur.

Na zakończenie należy zauważyć, że obydwie przeanalizowane powyżej oferty cyfrowej transferencji wiedzy specjalistycznej, pomimo dość wielu różnic wynikających m.in. z odmiennej formy reprezentacji wiedzy czy choćby różnych środowisk

ich funkcjonowania, stanowią istotny wkład w rozwój elektronicznych środowisk kształcenia i doksztalcania zawodowego, z uwzględnieniem specyfiki przedstawicieli dwóch różnych grup zawodowych.

Bibliografia

- Antos, G. (2001), *Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexpllosion*, (w:) S. Wichter/ G. Antos (red.) Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Frankfurt a. M., 3–33.
- Antos, G. (2004), *Neuere Tendenzen in populärwissenschaftlichen Darstellungen. Ein Vergleich zwischen Enzyklopädien und Präsentationen im WWW*, (w:) A Busch/ O. Stenschke (red.), Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M. etc., 31–43.
- Ballod, M. (2004), *Wissensvermittlung im öffentlichen Raum*, (w:) A. Busch/ O. Stenschke (red.), Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M. etc., 45–63.
- BGHW (2010), *Informations- und Wissensplattform der BGHW - BGHW-INWI. Eine Praxis der Berufsgenossenschaft für Handel und Warendistribution (NGHW)*. (URL [http:// www.community-of-knowledge.de/ fileadmin/ user_upload/ attachments/ Wissensplattform_BGHW-INWI.pdf](http://www.community-of-knowledge.de/fileadmin/user_upload/attachments/Wissensplattform_BGHW-INWI.pdf)). [Pobrano 19.1.2018].
- Engberg, J. (2011), *Fachtextsorten und Wissenstransfer*, (w:) S. Habscheid (red.), Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin, 190–205.
- Gierlich, H. (2005), *Sachtexte im Deutschunterricht – einige grundsätzliche Überlegungen*, (w:) M. Fix/ R. Jost (red.), Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler, 25–46.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Jahr, S. (2004), *Eine Frame-Struktur zur Beschreibung des Wissenstransferprozesses*, (w:) S. Wichter/ O. Stenschke (red.) Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. Frankfurt a. M., 33–44.
- Janich, N. (2004), *Sprachkultiviertheit und Verständigungskompetenz. Die gesellschaftliche Verpflichtung der Experten*, (w:) A. Busch/ O. Stenschke (red.), Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M. i in. 279–293.
- Janich, N./ K. Birkner (2015), *Text und Gespräch*, (w:) E. Felder/ A. Gardt (red.), Handbuch Sprache und Wissen. Berlin/ Boston, 195–220.
- Kiefer, K.-H./ Ch. Efing/ P. Szerszeń (2016a), *Computergestützte Aus- und Weiterbildung im beruflichen Kontext: Linguistische und sprachdidaktische Betrachtungen zum EDEKA-Wissensportal*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik“ 18, 39–50. (URL [http:// www.ls.uw.edu.pl](http://www.ls.uw.edu.pl))

documents/ 7276721/ 13590953/ 4+Karl-Hubert+Kiefer%2C%20Christian+E-fing%2C%20Pawel+Szersze%C5%84%20+Computergest%C3%BCtze+Aus-+und+Weiterbildung.pdf). [Pobrano 19.1.2018].

Kiefer, K.-H./ Ch. Efung/ P. Szerszeń (2016b), *Wissenstransfer und E-Learning in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Das EDEKA-Wissensportal aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Perspektive*, (w:) J. Zhu/ J. Zhao/ M. Szurawitzki (red.), *Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Akten des XIII. Internationalen Germanistikkongresses Shanghai 2015, Band 2.* (Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik 21). Frankfurt/ M. etc., 49–54.

Meier, M. / I. Willer (2010), *Wissensmanagement und unternehmensinterner Wissenstransfer*. (URL [http:// edocs.fu-berlin.de/ docs/ servlets/ MCRFileNodeServlet/ FUDOCSS_derivate_000000001205/ discpaper16_10.pdf](http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSS_derivate_000000001205/discpaper16_10.pdf)). [Pobrano 19.1.2018].

MMB/ Haufe Akademie (red.), *Ergebnisbericht zur Studie 2014. Der Mittelstand baut beim e-Learning auf Fertiglösungen. Eine repräsentative Studie zu Status quo und Perspektiven von e-Learning in deutschen Unternehmen.* (URL [http:// www.mmb-institut.de/ projekte/ digitales-lernen/ E-Learning_in_KMU_und_Grossunternehmen_2014.pdf](http://www.mmb-institut.de/projekte/digitales-lernen/E-Learning_in_KMU_und_Grossunternehmen_2014.pdf)). [Pobrano 19.1.2018].

Weber, T. (2009) *Explizit vs. implizit, propositional vs. prozedural, isoliert vs. kontextualisiert, individuell vs. kollektiv – Arten von Wissen aus der Perspektive der Transferwissenschaften*, (w:) T. Weber/ G. Antos (red.), *Typen von Wissen*, Frankfurt a. M., 13–22.

Wermuth, B. (2001), *Neue Wege der Wissensvermittlung*, (w:) „Wirtschaft und Berufserziehung“ 3, 12–15.

Strony Internetowe

URL [http:// www.texsite.info/ de/ ueber-das-projekt/ fashion-school-i/](http://www.texsite.info/de/ueber-das-projekt/fashion-school-i/) [Pobrano 1.2.2018].

URL [https:// www.ein-tag-deutsch.de](https://www.ein-tag-deutsch.de). [Pobrano 1.2.2018].