

prof. zw. dr hab. Jadwiga Woźniak-Kasperek
Uniwersytet Warszawski
Wydział Dziennikarstwa, Informacji
i Bibliologii
Katedra Bibliografii i Dokumentacji
ul. Nowy Świat 69
00-046 Warszawa
jbwozniak@uw.edu.pl

Warszawa, 28 listopada 2024

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Marii Dworzyckiej *Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne w podstawowej edukacji polonistycznej doby przyspieszenia technologicznego* napisanej pod kierunkiem dr hab. Anity Has-Tokarz, prof. UMCS

Podstawą formalno-prawną recenzji jest ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668) oraz umowa zlecająca mi wykonanie przedmiotowej recenzji. Zgodnie z art. 187. przywołanej ustawy, rozprawa doktorska powinna: (1) prezentować ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w dyscyplinie oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej; (2) jej przedmiotem powinno być oryginalne rozwiązanie problemu naukowego, oryginalne rozwiązanie w zakresie zastosowania wyników własnych badań naukowych w sferze gospodarczej lub społecznej albo oryginalne dokonanie artystyczne. Przygotowując recenzję, brałam pod uwagę wyżej wskazane warunki i kierowałam się wiedzą wynikającą z mojej specjalizacji naukowej w zakresie bibliologii i informatologii.

We Wstępie do rozprawy, jak również w wielu miejscach tekstu zasadniczego, znalazły się autobiografizujące uwagi pani Dworzyckiej, w których autorka zaznacza, że jest dyplomowaną nauczycielką języka polskiego, uczącą w szkole podstawowej, dwukrotnie była uhonorowana tytułem Microsoft Innovative Education Expert nadawanym nauczycielom najlepiej „wykorzystującym technologie informacyjno-komunikacyjne w swojej pracy, podejmującym innowacyjne działania i chętnie dzielącym się swoją wiedzą” (s. 7). Ponadto, kandydatka dodaje, że w ramach swojego zatrudnienia prowadzi szkolenia nauczycieli

z zakresu nowych technologii w edukacji, nie tylko polonistycznej. Mamy zatem do czynienia z pracą napisaną przez osobę, która stara się twórczo łączyć wiedzę akademicką z różnymi obszarami swoich kompetencji i doświadczenia praktycznego. To symbiotyczne współlistnienie tworzy ciekawą i istotną perspektywę przy lekturze i ocenie rozprawy.

Rozprawa liczy 403 strony, w tym 22 strony bibliografii załącznikowej i 19 stron aneksów w postaci kwestionariusza ankiety dla nauczycieli języka polskiego w szkołach podstawowych, Scenariusza lekcji otwartej z języka polskiego w klasie VI (Model SAMR), Scenariusza lekcji otwartej z języka polskiego w klasie VII (Cykl Kolba), Scenariusza lekcji z języka polskiego realizującej model BYOD i Scenariusza spotkania metodycznego „AI w pracy nauczyciela języka polskiego”. Strukturę zrzębu głównego tworzy Wstęp, sześć rozdziałów i Zakończenie.

We Wstępie autorka napisała, że jej zamiarem jest „spojrzenie na zagadnienie wykorzystywania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w podstawowej edukacji polonistycznej w dwóch kontekstach: po pierwsze - wyzwiań ery cyfrowej, po drugie przez pryzmat komunikacji społecznej. Edukacja w wymiarze instytucjonalnym jest bowiem procesem komunikacji społecznej, w wymiarze jednostkowym z kolei - specyficznym procesem porozumiewania się nauczyciela z uczniem” (s. 10-11). Można przyjąć, że jest to pierwszy, skromnie (spojrzenie na ...) sformułowany sygnał celu rozprawy. Na stronie 17. doprecyzowany: „w jaki sposób technologia może wspomagać proces dydaktyczny, które narzędzia są najefektywniejsze oraz czy i jak przepisy oświatowe, polskie i europejskie, regulują kwestie rozwijania kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli w kontekście edukacji polonistycznej.” I finalnie przyjmujący formułę: „[c]elem głównym pracy było ustalenie, jakie technologie informacyjno-komunikacyjne wykorzystują obecnie nauczyciele języka polskiego uczący na poziomie szkoły podstawowej, jaka jest rzeczywista skala wykorzystania tych technologii, a zatem jaką rolę odgrywają nowe TIK w nauczaniu języka polskiego” (s. 17). Wyznaczone cele udało się w pełni zrealizować, choć ocena roli nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych miała charakter „miękkiej”. Hipotezy badawcze zostały zweryfikowane pozytywnie. Chciałabym jednak zwrócić uwagę, że w przypadku H2 „Rewolucja cyfrowa miała znaczny wpływ na ucyfrowienie polskiej szkoły, a przepisy, zarówno wewnętrzne jak i europejskie, regulują powyższą kwestię” niefortunne jest użycie nieostrego określenia „znaczny” przy braku mierzalnych wskaźników wpływu. Niewątpliwie „rewolucja

cyfrowa” przyspieszyła proces cyfryzacji polskiej szkoły, może nawet znacznie. Argumenty na rzecz czego tego przyspieszenia autorka podaje w rozprawie. Ale nadal kwestią subiektywnej oceny pozostaje poziom „znacznosci” wpływu. Podobna uwaga odnosi się do hipotezy 4. i określenia „dość” („dość chętnie korzystają z oferty szkoleń dostępnych na rynku”).

Tytuł rozprawy, jej struktura i problem badawczy

Jak wcześniej wspomniałam, zrąb główny rozprawy tworzy sześć rozdziałów problemowych. Pierwszy dotyczy rewolucji cyfrowej, przede wszystkim w edukacji. Autorka obszernie zreferowała w nim wybraną literaturę przedmiotu, poruszającą problematykę społeczeństwa informacji i wiedzy, rewolucji komunikacyjnej i ewolucji cyberprzestrzeni, prowadzących do kształtowania się „społeczeństwa digitalnego”. (Mogę się jedynie domyślać, że wymiennosc leksemów „digitalny” i „cyfrowy” była podyktowana względami stylistycznymi). Pozornie poboczny wątek wzajemnych relacji semantycznych między „społeczeństwem informacyjnym” a „społeczeństwem wiedzy” stworzył warunki do przypomnienia natury tych dwóch pojęć (i desygnowanych przez nie przedmiotów) wyjątkowo ważnej w kontekście edukacji i samorozwoju. W rozdziale poruszono także ogromnej wagi problem, jakim jest doświadczanie z jednej strony natłoku informacji i mogącego być jego następstwem przeciążenia informacyjnego, z drugiej zaś – wykluczenia informacyjnego i cyfrowego. Autorka przywołała badania obrazujące zjawisko cyberprzemocy doświadczanej przez młodych ludzi oraz stosunek do nowych technologii i skalę ich obecności w życiu społeczeństwa. Właściwie został zaznaczony udział kompetencji informacyjnych, cyfrowych i medialnych w budowaniu kompetencji przyszłości. Rozdział kończy się rozważaniami o roli mediów i nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, w tym o związku edukacji z tzw. przyspieszeniem technologicznym. Ta ostatnia kategoria tematyczna tworzy bogate treściowo, a zarazem łagodne, przejście do problematyki rozdziału drugiego. Generalne przesłanie rozważań z rozdziału pierwszego stanowi końcowe stwierdzenie ze strony 108 rozprawy: „technologiczne przyspieszenie miało ogromny wpływ na rozwój cyfrowy edukacji i jednocześnie na podnoszenie złożonych kompetencji cyfrowych wśród nauczycieli i uczniów”. Na koniec tego akapitu chcę jeszcze zwrócić uwagę na dobór publikacji będących podstawą literaturową rozważań. Pani Dworzycka wzięła na warsztat nie tylko literaturę „pochodzenia” bibliologiczno-informatologicznego i pedagogicznego, ale także relewantne flagowe publikacje medioznawcze z Marshalllem McLuhanem, Danielem Bellem, Denisem McQuailem

czy Haroldem Lasswellem na czele, co należy nie tylko zauważyć, ale i docenić w perspektywie intradyscyplinarności nauk o komunikacji społecznej i mediach.

W rozdziale drugim autorka przedstawiła proces transformacji polskiej szkoły, jej systematycznego zwracania się ku ucyfrowieniu z uwzględnieniem przepisów unijnych oraz rodzimych rozwiązań ministerialnych. Przeanalizowała w ujęciu diachronicznym wybrane programy, takie jak na przykład „Cyfrowa szkoła”, „Zintegrowana Platforma Edukacyjna”, „Laboratoria Przyszłości”, których celem było podniesienie kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów. Nie pominęła programów organizacji pozarządowych, które również wniosły swój wkład w transformację cyfrową szkoły. W rozdziale nie zabrakło analizy działań na rzecz wsparcia edukacji cyfrowej w czasie pandemii Covid-19, która i przyspieszyła pewne procesy, i wydobyla na światło dzienne niektóre problemy i zaniedbania w zakresie ucyfrowienia. Cenne są tu obserwacje i refleksje autorki rozprawy, która jest czynnym zawodowo nauczycielem. „Przeprowadzona w tym rozdziale analiza pozwala stwierdzić, że proces ucyfrowienia polskiej szkoły rozpoczyna się około 2010 roku. Biorą w nim udział równoległe podmioty rządowe oraz organizacje trzeciego sektora, które dostrzegły potrzebę budowania zaplecza cyfrowego i warunków do rozwijania kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Działania przez nie podjęte miały na celu stworzenie odpowiedniej infrastruktury technologicznej oraz podnoszenie kompetencji w sektorze edukacji” (s. 146).

Kończące rozdział drugi refleksje na temat relacji interpersonalnych pomiędzy nauczycielem i uczniem stanowią pomost prowadzący do rozdziału trzeciego, w którym został podjęty temat statusu i roli ucznia oraz nauczyciela (jako najważniejszych podmiotów w procesie edukacji) w cyfrowej szkole. W rozdziale w kontekście badań kategorii pokoleniowych została scharakteryzowana kategoria uczniów, przedstawiono wyniki badań dotyczących funkcjonowania uczniów (i szerzej: młodych ludzi) w świecie technologii cyfrowych; przeanalizowano wyzwania i trudności, przed którymi stoi współczesny nauczyciel, ze szczególnym uwzględnieniem wyzwań wynikających z wymagań świata cyfrowego. Zwrócono również uwagę na poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli oraz wskazano na ich przyspieszone doskonalenie w czasie pandemii oraz w okresie postpandemicznym. Większa część treści ma charakter opisowo-sprawozdawczy, co wynika z natury poruszanej problematyki; należy jednak odnotować, że znalazło się miejsce na ukazanie aspektów aksjologicznych i predykcyjnych poruszanej problematyki. W mojej ocenie należy również

zauważyć walor dokumentacyjny tych fragmentów i rozdziału, i całej rozprawy, gdzie autorka zapisuje doświadczenia swojego środowiska w momencie nagłego przejścia na pracę całkowicie zdalną w marcu 2020 roku oraz w kolejnych miesiącach i latach (okres postpandemiczny). Utrwalanie tego obrazu, dzisiaj jeszcze relatywnie świeżego i pamiętanego, ma głęboki sens i walor historyczno-dokumentacyjny. Z takich okrucich historii, która się dzieje, za jakiś czas zapewne wyłoni się wyinterpretowany, jakościowo wyżej stojący obraz naszej pandemicznej rzeczywistości w sferze edukacji szkolnej.

Rozdział czwarty dotyczy problematyki nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języka polskiego na poziomie szkoły podstawowej. Zawiera się w nim między innymi analiza strategii obecnej polityki oświatowej państwa w zakresie wdrażania cyfrowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w podstawowej edukacji polonistycznej oraz teoretycznych modeli zastosowania technologii w nauczaniu języka polskiego (modele SAMR i BOYD oraz cykl Kolba). W rozdziale tym na s. 194. znalazło się takie stwierdzenie: „[t]echnologie informacyjno-komunikacyjne przyczyniły się niewątpliwie do spadku czytelnictwa, zwłaszcza lektur szkolnych i tradycyjnie skomponowanych podręczników, wśród dzieci i młodzieży.”. W czasie publicznej obrony rozprawy warto byłoby podjąć dyskusję w celu doprecyzowania i rozwinięcia tej myśli, która obrazuje jedną z ważnych osi edukacji polonistycznej.

W rozdziale piątym autorka prezentuje wybrane narzędzia i zasoby cyfrowe wykorzystywane w edukacji polonistycznej. Doboru dokonała na podstawie własnego doświadczenia i rozeznania. Nie jest to kryterium, które nie może budzić żadnych zastrzeżeń, co nie znaczy, że nie doceniam znaczenia tych dwu atrybutów. Owe „wybrane narzędzia i zasoby” autorka uporządkowała w 13 klas – E-podręczniki i elektroniczne multibooki; biblioteki, kolekcje cyfrowe, portale internetowe; wyspecjalizowane serwisy internetowe wydawnictw; tablice interaktywne; aplikacje internetowe do tworzenia materiałów edukacyjnych; Aplikacje do tworzenia elektronicznych książek i avatarów; Quizy, testy, informacja zwrotna; Cyfrowe narzędzia do organizacji pracy; Blogi edukacyjne; Podcasty i kanały tematyczne; Kody QR; Rzeczywistość rozszerzona; Sztuczna inteligencja i roboty edukacyjne - w każdej opisując obiekty zarówno pod względem funkcjonalnym, jak i praktycznego wykorzystania w czasie lekcji języka polskiego. „Na rynku cyfrowym funkcjonuje spora ilość [liczba – JWK] aplikacji, stron internetowych, serwisów, które mogą

być z powodzeniem wykorzystywane przez nauczycieli języka polskiego, zarówno w celu przygotowywania się do zajęć jak i odpowiedniej aktywizacji i motywacji uczniów” (s. 303). Nic zatem dziwnego, że i dobór przykładów, i ich kategoryzacja nie były proste. O ile można byłoby mieć zastrzeżenia do tego sposobu organizacji z punktu widzenia zasad klasyfikowania, to ze względu na instrumentalny charakter stworzonej struktury porządkującej to uniwersum jest on całkowicie do przyjęcia.

Trochę dziwi, że wśród bibliotek cyfrowych na pierwszym miejscu znalazła się Cyfrowa Biblioteka Narodowa Polona, która jest specyficzną biblioteką, a w zakresie współczesnych publikacji zdecydowanie bliższą katalogowi biblioteki niż bibliotece. Mogę przypuszczać, że w ten sposób autorka rozprawy chciała oddać szacunek Bibliotece Narodowej – matce wszystkich bibliotek w Polsce. Nie nazwałabym również serwisów internetowych wydawnictw kierowanych do nauczycieli języka polskiego serwisami „dedykowanymi” (por. Słownik języka polskiego), które to określenie znajduje się w tytule podrozdziału 5.3.

Ostatni rozdział zawiera opis założeń, metodologii, przebiegu i rezultatów badań empirycznych prowadzonych przez autorkę rozprawy, a dotyczących wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez nauczycieli języka polskiego uczących na poziomie szkoły podstawowej. Badanie zostało przeprowadzone na licznej (blisko 50% populacji) grupie celowej respondentów, a zatem jego wyniki można uznać za reprezentatywne. Złagodziłabym interpretację niektórych odpowiedzi. Z faktu, że 99,3% polonistów odpowiedziało twierdząco na pytanie dotyczące korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych nie wynika, że „praktyczna strona technologii informacyjno-komunikacyjnej jest polonistom znana i wykorzystywana” (s. 311), a jedynie, że tak deklarują. Oczywiście, deklaracje mogą się pokrywać z rzeczywistym korzystaniem, ale to należałoby zweryfikować. Na s. 312 można przeczytać, że „żaden ankietowany nauczyciel nie wybrał odpowiedzi oznaczającej niekorzystanie z technologii. Można zatem przyjąć, że wśród ankietowanych nauczycieli nie było takich, którzy nie znaliby możliwości wykorzystywania nowoczesnej technologii w edukacji, w szczególności edukacji polonistycznej”. Czy nie ma tu sprzeczności z wcześniej zadeklarowanym przez 0,7% respondentów niekorzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych? Wyniki przeprowadzonego badania pozwalają stwierdzić, że „ankietowani wykorzystują technologie informacyjno-komunikacyjne w celach dydaktycznych. Wiedzą, że połączenie tradycyjnych metod nauczania z nowoczesnymi,

aktywizującymi i technologią czynią zajęcia bardziej atrakcyjne i efektywne. Jednocześnie wyrażają swoje niezadowolenie z formuły obecnej podstawy programowej jako nieprzystającej do potrzeb i wymagań młodych ludzi. Ankietowani poloniści zdają sobie sprawę z konieczności włączania technologii informacyjno-komunikacyjnych w ciąg edukacyjny, tym samym potwierdzając główną hipotezę pracy mówiąco o tym, że polska szkoła kształci uczniów jako przyszłych uczestników społeczeństwa wiedzy i informacji” (s. 340). Wartościowe poznawczo byłoby rozeznanie sytuacji tej połowy kadry polonistycznej szkół podstawowych Lubelszczyzny, która nie wzięła udziału w badaniu. Można snuć tu różne przypuszczenia, ale z punktu widzenia nauki nie mają one większej wartości, jak długo nie zostaną zweryfikowane.

Uwagi końcowe

Przedstawiona do recenzji rozprawa napisana przez czynnego zawodowo nauczyciela, czerpiąca zarówno z doświadczeń zawodowych, jak i bogatej wiedzy jej autorki stanowi w mojej ocenie relatywnie rzadki a wartościowy przykład twórczego łączenia tego co akademickie z praktyką. Doceniam to, co nie znaczy, że nie zauważam drobnych potknięć. Nie zmieniają one jednak mojej sumarycznie pozytywnej oceny. Ponadto, patrząc z perspektywy nauk o komunikacji społecznej i mediach, rozprawa pani Marii Dworzyckiej ma walor integrujący – już nie edukacja informacyjna lub cyfrowa, lub medialna a informacyjna, cyfrowa i medialna jako całość o wartości naddanej. Wśród wielu zalet i wyróżniających ją wartości rozprawa ma i tę, że jest oparta na dobrze dobranej i właściwie wykorzystanej zróżnicowanej literaturze tematu. Bez szkody z części tych rozważań literaturowych można było zrezygnować. Ale trudno czynić autorce zarzut z tego, że zrobiła więcej niż to było konieczne.

Rozprawa jest estetyczna pod względem edycyjnym, w tym graficznym. Napisana komunikatywną, ładną polszczyzną. Drobne błędy językowe, głównie dotyczące odmiany wyrazów, wyglądają na rezultaty „mechanicznego” poprawiania tekstu. W kilku miejscach „poprzesuwały” się przypisy, ale w tak dużych pracach jest to na ogół nie do uniknięcia. Obszerna bibliografia załącznikowa jest opracowana prawidłowo zarówno na poziomie identyfikacji bibliograficznej poszczególnych pozycji, jak i struktury całego spisu.

Konkluzja

Po zapoznaniu się z rozprawą doktorską mgr Marii Dworzyckiej napisaną pod kierunkiem dr hab. Anity Has-Tokarz, prof. UMCS stwierdzam, że: (1) recenzowana rozprawa mieści się w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie nauki o komunikacji społecznej i mediach; 2) prezentuje ogólną wiedzę teoretyczną kandydatki w dyscyplinie oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej, czego dowodem jest między innymi właściwie przeprowadzona analiza krytyczna prawidłowo dobranej literatury przedmiotu oraz poprawnie zaprojektowane i przeprowadzone badanie własne autorki rozprawy; (3) zawiera oryginalne rozwiązanie problemu naukowego w postaci wspomnianego wcześniej badania własnego, a zatem 4) spełnia wszystkie wymogi stawiane przez ustawodawcę.

Z pełnym przekonaniem wnioskuję o dopuszczenie mgr Marii Dworzyckiej do dalszych etapów postępowania w sprawie nadania stopnia doktora nauk społecznych w dyscyplinie nauki o komunikacji społecznej i mediach.

Madwiga Woźniak-Gasperek