

**Ocena dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego
Dr Wioletty Kwiatkowskiej, opracowana w związku z postępowaniem
o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego**

1. Kariera naukowa Dr Wioletty Kwiatkowskiej

Dr Wioletta Kwiatkowska związała swoją karierę naukową z Wydziałem Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Uzyskała w nim w 2002 roku tytuł magistra pedagogiki, a w 2006 roku stopień doktora na podstawie rozprawy: *Skuteczność dydaktyczna wykorzystania serwera edukacyjnego w procesie kształcenia na odległość*. Mamy więc do czynienia z ugruntowaną w akademickich tradycjach karierą naukową, opartą na włączeniu się trwałą strukturę akademicką. Taki model kariery pozwala korzystnie rokować o jej dalszych fazach, zwłaszcza że Dr Wioletta Kwiatkowska nie ograniczyła swojej aktywności do macierzystej uczelni, lecz potrafiła wykorzystać kontakty z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami akademickimi oraz towarzystwami naukowymi do pomnożenia swojego dorobku.

2. Wiodąca problematyka w dorobku publikacyjnym

Z przeglądu dotychczasowego dorobku publikacyjnego wynika, że Dr W. Kwiatkowska zogniskowała swoje prace wokół problematyki edukacji wspomaganą technologiami informatycznymi. Jest to stosunkowo nowy obszar dociekań i badań dydaktycznych, powiązany z rozwojem i coraz szerszym wykorzystaniem technologii informacyjnych w kształceniu. Rozwój teoretycznego zaplecza tego obszaru obejmuje zaledwie kilka ostatnich dekad, a konstruowanie planów badawczych wiąże się z koniecznością sięgania po dorobek różnych dyscyplin od - najogólniej rzecz ujmując - informatyki wraz z oprogramowaniem służącym celom edukacyjnym poprzez nauki społeczne aż po nauki humanistyczne. Stąd - z jednej strony obszar ten przy pierwszym kontakcie wydaje się atrakcyjny, lecz z drugiej stawia badaczom liczne - niekiedy trudne wyzwania.

3. Dorobek publikacyjny, udział w życiu naukowym i współpraca międzynarodowa

Podoktorski dorobek Dr Wioletty Kwiatkowskiej obejmuje 3 monografie (wśród nich jedną napisaną we współpracy z dwiema autorkami), 10 artykułów (wśród nich 5 napisanych we współpracy z innymi autorkami), 6 rozdziałów w obcojęzycznych monografiach (w tym 1 napisany we współpracy z inną autorką), 21 tekstów zamieszczonych w polskojęzycznych pracach zbiorowych oraz 11 innych publikacji. Oprócz tego na opublikowanie oczekują 3 kolejne teksty. Pod redakcją Dr W. Kwiatkowskiej ukazał się skrypt dydaktyczny dla nauczycieli *Edukacja czytelnicza i medialna*.

Prawie wszystkie prace mieszczą się w obszarze problematyki mediów i technologii informacyjnych w edukacji. Z udostępnionych wykazów wynika, że Dr Wioletta Kwiatkowska systematycznie pomnażała swój dorobek. Znaczna część prac została wydana w wydawnictwach obcojęzycznych - głównie angielskich.

Większość dołączonych do dokumentacji prac Dr Wioletty Kwiatkowskiej ma charakter przyczynkarski. Część z nich opiera się na sondażach diagnostycznych o charakterze jakościowym (np. artykuł *Selected aspects of self education of pedagogy students at Nicolaus Copernicus University in Toruń in the context of new media* (2018) W publikacji tej (autorstwa czterech osób) zaprezentowano wyniki sondażu przeprowadzonego wśród 257 studentów pedagogiki. Celem badań było dotarcie do opinii studentów o uwarunkowaniach i wymaganiach jakie stawia uczenie się autonomiczne. Uzyskany materiał zaprezentowano w formie cytowanych wypowiedzi na takie kwestie, jak osiągnięcie własnych celów, motyw samodzielnego uczenia się, jego rozumienie przez respondentów, sposoby docierania do informacji, czy czas i miejsce uczenia się. Zaprezentowano również dane dotyczące wykorzystywania przez studentów nowych technologii informacyjnych. Trzeba docenić wartość poznawczą materiału i samą zespołową inicjatywę przeprowadzenia sondażu, choć możliwości uogólniania wniosków są ograniczone.

Warto też zwrócić uwagę na autorski artykuł *Angaged academic e-learning - research report* (2016), w którym zaprezentowano wyniki badań ilościowych nad wybranymi uwarunkowaniami uczenia się studentów z wykorzystaniem multimediów i technologii informacyjnych. Badaniami objęto 310 studentów UMK kształcących się na różnych kierunkach studiów.

W toku swej kariery Dr Wioletta Kwiatkowska nawiązała kontakty z krajowymi i zagranicznymi środowiskami naukowymi. Należy też zwrócić uwagę na jej aktywność w krajowej i międzynarodowej wymianie myśli pedagogicznej. Czynnie - jak autorka referatów oraz jako uczestniczka komitetów organizacyjnych - uczestniczyła ona w międzynarodowych i krajowych konferencjach, dotyczących najczęściej problematyki technologii informacyjnych w edukacji i we współczesnym świecie. Na uznanie zasługuje również jej udział w międzynarodowych projektach badawczych i edukacyjnych.

4. Praca dydaktyczna i organizacyjna

Z przedstawionej dokumentacji wyłania się wizerunek Dr Wioletty Kwiatkowskiej jako aktywnego i cenionego nauczyciela akademickiego, który systematycznie się rozwija i doksztalca. Uzyskała ona między innymi uprawnienia administratora systemu Moodle, uczestniczyła w licznych szkoleniach. Pełniła też ważne funkcje organizacyjne w macierzystej uczelni (m.in. udział w pracach rekrutacyjnych), a także poza nią (np. jako obserwator egzaminu maturalnego). Poza tym Dr W. Kwiatkowska uczestniczyła w kształceniu podyplomowym, m.in. jako twórca koncepcji programowej i kierownik studium podyplomowego. Jest autorką materiałów szkoleniowych wysoko cenionych w macierzystej uczelni. Pełniła również funkcję promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim. O jej wielkim zaangażowaniu z pracą dydaktyczną świadczy wykaz zajęć dydaktycznych prowadzonych przez nią w roku ak. 2018/19.

Za swoją działalność dydaktyczną i organizacyjną Dr Wioletta Kwiatkowska była wielokrotnie nagradzana.

5. Monografia *Mozaikowy wizerunek uczących się w uniwersyteckim kształceniu on-line*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2018; ss. 363 (w tym 291 stron tekstu zasadniczego)

Tytuł pracy sugeruje, że jest ona zorientowana na identyfikację cech osób podejmujących na uniwersytecie naukę w systemie on-line i ich syntezę, która ma doprowadzić do tytułowego "wizerunku". Gdyby kierować się takim przypuszczeniem, to należałoby oczekiwać, że badaniami będzie objęta przynajmniej jedna grupa uczących się, którzy z jakichś względów dobrowolnie korzystają z systemu on-line skonfrontowana z inną grupą uczącą się - też wskutek dobrowolnego wyboru - tradycyjnie. W ten sposób dotarlibyśmy do cech determinujących preferowanie uniwersyteckiej edukacji od-line i na tej podstawie nakreślilibyśmy tytułowy "wizerunek". Gdyby obudować badanie ugruntowanymi w rzetelnych analizach danych empirycznymi, wspartymi przesłankami czerpanymi z nauk społecznych byłoby to studium istotne poznawczo nie tylko dla - nazwijmy to - wiedzy o e-edukacji, lecz także ważne dla zastosowań praktycznych.

Rzut oka na cele badań i pytania badawcze wskazuje jednakże na to, że Autorka wybrała inne rozwiązanie koncepcyjne. Jako główny cel poznawczy wskazała "...ustalenie czynników indywidualnych oraz wyjaśnienie ich wpływu na wyniki uczenia się studentów w klasie stacjonarnej i internetowej." (s. 140) Tak określony cel wyraźnie orientuje badania na powiązany z identyfikacją "czynników indywidualnych" eksperyment zakładający konfrontację wyników uczenia się uzyskanych w dwóch grupach. Nie tyle więc chodzi o nakreślenie wizerunku osób uczących się w systemie on-line, ile o określenie dydaktycznej efektywności tego systemu z uwzględnieniem "czynników indywidualnych" które miałyby tę efektywność determinować. Autorka uzupełniła główny cel badań (i to zapewne odcisnęło się na tytule monografii) z celem dodatkowym, jakim jest "...uchwycenie charakterystyki osób uczących się on-line z ich własnej perspektywy..." (s. 141) Enigmatyczną "własną perspektywę" określiła jako analizę poglądów "...ukazującą tym samym różne konteksty uczenia się i nauczania w środowisku internetowym, na tle teoretycznych rozważań (teorii, koncepcji)." (s. 141) W kolejnym zdaniu zakłada, że wyprowadzony z - prawdopodobnie z różnych koncepcji teoretycznych - "wzór studenta" zostałby skonfrontowany z "wypowiedziami (doświadczeniem) rozmówców". (s. jw.) Byłby więc wzór studenta wyprowadzony z wzorców postępowania dydaktycznego, które stanowiłyby podstawy odniesienia do uzyskiwanych przez niego osiągnięć w uczeniu się on-line.

Mamy więc do czynienia z wielokierunkową orientacją celów poznawczych: Są to:

- określenie efektywności uniwersyteckiej edukacji on-line w kategoriach przyrostu i ubytku wiedzy,
- określenie wpływu czynników indywidualnych na efektywność edukacji on-line w kategoriach przyrostu i ubytku wiedzy,
- charakterystyka poglądów osób uczących się w systemie on-line i w systemie tradycyjnym na uczenie się oraz skonfrontowanie ich ze "wzorem" studenta uczącego się on-line wywiedzionym z wybranych koncepcji uczenia się.

Do celów poznawczych dołączyła Autorka cele praktyczne obejmujące zalecenia i wskazówki kierowane do uczestników edukacji on-line.

Rozproszenie i jakościowe zróżnicowanie celów zaowocowało sformułowaniem trzech głównych grup problemów badawczych, uszczegółowionych licznymi pytaniami badawczymi zróżnicowanymi pod względem poziomu ogólności. Wspomniane rozproszenie spowodowało liczne problemy, a wśród nich kłopoty z określeniem przedmiotu/przedmiotów badań. Punkt 3.2. nosi tytuł "Przedmiot, cele, problemy i hipotezy badawcze". (s. 142) Jednakże czytelnik nie znajdzie w nim określenia przedmiotu badań, a jest to jeden z istotniejszych elementów każdego projektu badawczego. Także we "Wstępie" nie można doszukać się próby przybliżenia czytelnikowi przedmiotowego obszaru całego przedsięwzięcia.

Poważne wątpliwości budzą niektóre pytania szczegółowe, które rzekomo miały być wyprowadzone z problemów głównych. Drugi problem główny dotyczy "wpływu czynników indywidualnych" na wyniki uczenia się w klasie on-line i stacjonarnej. Ale jego uszczegółowienie już w pierwszym pytaniu szczegółowym sprowadza się do różnic między posiadaną przez uczących się wiedzą o platformie Moodle i e-learningu a wynikami uczenia się i ubytkiem wiedzy w klasie wirtualnej. A zatem nie badamy już wpływu czynników indywidualnych na wyniki uczenia się (co sugeruje drugi główny problem), lecz jakież różnice, które - co więcej - zakładają porównanie wartości dwóch nieporównywalnych zmiennych. Wyniki uczenia się i/lub ubytek wiedzy to zmienna, której wartości nie dają się porównać z wartościami innej zmiennej - wiedzą o Moodle i e-learningu. A więc mierzonych ilościowo różnic pomiędzy nimi nie ustalimy tak jak nie ustalimy różnicy pomiędzy - na przykład - zakresem wiedzy uczniów z fizyki i ich wiedzą z literatury. Czy można badać różnice między - na przykład - wzrostem a wagą w jakiejś grupie osobników, nawet jeśli pominiemy to, że wzrost mierzymy w centymetrach a wagę w kilogramach? Oczywiście - nie byłoby tego zastrzeżenia, gdyby Autorka nie pytała o różnice lecz o związek poziomu wiedzy o platformie Moodle i e-learningu z mierzonymi ilościowo wynikami uczenia się (przyrostem/ubytkiem wiedzy z jakiegoś przedmiotu) w klasie wirtualnej. Tą samą wadą obarczone jest pytanie nr 4 z tej samej grupy. (s. 143)

Odnosi się wrażenie, że Autorka słabo kontrolowała intelektualnie nad pytania badawcze. Potwierdzają to dwa pozostałe pytania związane z drugim problemem głównym. Powraca w nich kwestia badania różnic pomiędzy różnymi zmiennymi (motywacja osiągnięć, umiejętność planowania) z tym, że Autorka beztrąsko uwzględniła jeszcze porównanie dwóch grup: klasy wirtualnej i stacjonarnej. Tym razem więc mamy do czynienia z trzema zmiennymi: czynniki indywidualne (np. motywacja osiągnięć), wyniki uczenia się i - nazwijmy to - środowisko uczenia się (klasa wirtualna i klasa stacjonarna). Czytelnik zastanawia się w tym momencie nad pytaniem o model eksperymentu, na podstawie którego możliwe byłoby uzyskanie danych upoważniających do odpowiedzialnego wniosku.

Trzecia grupa pytań dotyczy charakterystyki uczących się w klasie wirtualnej. Można sądzić, że Autorka zakłada, że doświadczenie uczenia się w formie e-learningu odciska swoje piętno na cechach osób uczestniczących w tej formie. Próbuje zrozumieć intencje Autorki czytelnik doświadcza jednak licznych rozterek. Liczne pytania ułożone w ośmiu grupach sugerują, że Autorka nie zastanowiła się nad pytaniem, które cechy mogą być konsekwencją uczenia się on-line, które zaś ze względu na swoje ułożenie w różnych fazach procesu rozwojowego i edukacyjnego mogą warunkować to uczenie się. Do tego jeszcze dołączyła Autorka pytania o opinie osób objętych sondażem o edukacji on-line.

Większość pytań badawczych z tej grupy ma charakter ogólnikowy np. "Jak badani prezentują siebie w wirtualnej klasie?" Inne pytanie dotyczy "oczekiwanego wzorca" e-ucznia. Nie wiadomo, czy chodzi o jakiś wzorzec wyprowadzony przez Autorkę z jakichś założeń teoretycznych - a więc wzorzec w jakiejś mierze "zobiektywizowany" poprzez odniesienia do teorii uczenia się, choć zawsze dyskusyjny, czy też wzorzec wyprowadzony z subiektywnych opinii osób badanych. Dosłowne odczytanie pytania skłania czytelnika ku pierwszej interpretacji. Jakościowy charakter badania związanego z trzecią grupą pytań nie usprawiedliwia ich ogólnikowości i wieloznaczności.

Autorka pokusiła się także o hipotezy powiązane z pytaniami badawczymi. Zakładają one wyższe efekty uczenia się (przyrosty wiedzy) i mniejsze jej ubytki w klasie wirtualnej w porównaniu z klasą stacjonarną. Autorka sformułowała również cztery hipotezy dotyczące wpływu wybranych czynników indywidualnych na wyniki uczenia się oraz ubytki wiedzy w klasie w systemie on-line. Dwie hipotezy z tej grupy zakładają konfrontację wyników w klasie wirtualnej z wynikami uzyskanymi w klasie stacjonarnej.

Sygnalizowane wyżej wątpliwości dotyczące drugiej grupy pytań szczegółowych powracają przy próbie zrozumienia hipotez. W ślad za jednym z pytań Autorka zakłada: "Istnieje statystycznie istotna różnica w zakresie posiadanej przez studentów wiedzy o platformie Moodle i e-learningu a wynikami uczenia się i ubytkiem wiedzy w klasie internetowej". (s. 145) Wygląda na to, że wciąż nie zauważyła ona, iż ma do czynienia z dwiema zmiennymi, których wartości nie da się porównać, a więc znaleźć mierzonych ilościowo różnic. Ale w kolejnym zdaniu Autorka nie szuka już tej różnicy, lecz zakłada, że studenci posiadający wiedzę "...z zakresu platformy Moodle i e-learningu uzyskują wyższe wyniki uczenia się i mniejsze ubytki wiedzy niż studenci niemający wiadomości w tym zakresie." (s. j.w.) A więc, bliżej nieokreślona różnica między zmiennymi została zastąpiona związkami pomiędzy wartościami dwóch zmiennych. Czytelnik dochodzi w końcu do wniosku, że Autorka zakłada, iż znajomość platformy Moodle i e-learningu wiąże się z wynikami uczenia się i skalą ubytków wiedzy w badaniu dystansowym. Niezależnie do tego w tekście w odniesieniu do tego samego problemu pojawiają się jednak obok siebie dwie hipotezy, z których jednej zweryfikować nie sposób, drugą zaś - przy ogólnikowym charakterze prezentacji zmiennej - znajomość zagadnień platformy Moodle i e-learningu - można uznać za dość oczywistą. Można ją bowiem skwitować twierdzeniem, że ktoś, kto interesuje się e-learningiem i jego infrastrukturą oraz jest w stanie opanować wiedzę w tym zakresie jest także w stanie lepiej opanować jakąś wiedzę przedmiotową. Mogą tu przecież działać dobrze opisane w literaturze psychologicznej niespecyficzne, ogólne czynniki warunkujące efekty wszelkiego uczenia się niezależnego od treści.

Podobne uwagi można sformułować w odniesieniu do hipotezy dotyczącej motywacji osiągnięć jako jednego z czynników warunkujących efekty uczenia się on-line. (s. 143) Autorka w pierwszej wersji uwzględnia trzy czynniki: (1) motywacja osiągnięć, (2) wyniki uczenia się, (3) klasa stacjonarna i internetowa. Kolejne zdanie (chyba hipoteza) zakłada weryfikację związku pomiędzy wynikami uczenia się a poziomem motywacji. Obydwie wersje (bo nie da się sprowadzić ich do jednego planu badań) wymagają dwóch odrębnych schematów eksperymentalnych oraz procedur analizy danych. Która wersja będzie poddana weryfikacji?

Na niedoskonałościach w zakresie koncepcyjnych podstaw badań swoje piętno odcisnęła słabość wykorzystania opisanego w dwóch pierwszych rozdziałach podłoża teoretycznego podjętej problematyki. Stąd zarówno problemy, pytania badawcze jak i hipotezy pojawiły się w pracy bez wyraźnie nakreślonych powiązań z przeglądem literatury. Autorka nie pokusiła się o opatrzenie ich jakimikolwiek komentarzami, które - po pierwsze - ukazałyby związek celów i problemowej warstwy koncepcji badań z omówioną literaturą oraz - po wtóre - zaoszczędziłyby czytelnikowi licznych rozterek.

Autorka sprowadziła przegląd literatury do dwóch kręgów zagadnień reprezentowanych przez dwa rozdziały, z których jeden poświęciła koncepcjom kształcenia on-line, drugi zaś - wybranym czynnikom indywidualnym warunkującym uczenie się on-line. Łatwo zauważyć, że kształcenie i uczenie się on-line to węzłowe zagadnienia w całej koncepcji. Zostały one ograniczone do drastycznie spłycających je krótkich fragmentów, w niewielkim stopniu odwołujących się do ogólnych stanowisk psychologicznych i dydaktycznych. Istotna poznawczo problematyzacja nauczania i uczenia się on-line jest w moim przekonaniu niemożliwa bez głębszych odwołań do dydaktycznych i psychologicznych teorii nauczania się i uczenia się. Bez tych odwołań pozostaje epatowanie postępowaniem technologicznym w komunikowaniu się i modnymi sformułowaniami typu e-uczeń, e-edukacja, e-środowisko itp.

Owszem, w rozdziale pierwszym zajęła się Autorka "wybranymi" koncepcjami uczenia się koncentrując swoją uwagę na "modnych" nurtach (m.in. konstruktywizm, kognitywizm, konektywizm), ale poprzestała na ich spłyceniu i nie wykroczyła poza istotne dla idei kształcenia on-line i dla podjętych badań konsekwencje. Brak ogólnej problematyzacji idei (bo teorią tego nie można nazwać) spowodował liczne niedoskonałości, z których część tu już zasygnalizowano. Brak ten zaważył na tym, że czytelnik nie dowie się, czym kierowała się Autorka formułując hipotezy.

Lektura dalszej części pracy przynosi kolejne niejasności. Czytelnik może oczekiwać, że Autorka zajmie się przede wszystkim prezentacją wyników analiz danych dotyczących weryfikacji dwóch pierwszych hipotez (najważniejszych - jak można by sądzić w związku z posłużeniem się metodą eksperymentu) - dotyczących efektywności edukacji on-line pod względem przyrostu i ubytku wiedzy. Ku zaskoczeniu czytelnika Autorka tytułuje rozdział "Czynniki indywidualne a wyniki uczenia się on-line", ale pierwszy jego punkt poświęca efektywności uczenia się w klasie wirtualnej skonfrontowanej z efektywnością uczenia się w klasie stacjonarnej. Stało się tak zapewne dlatego, że pierwsze dwie, najistotniejsze dla całości hipotezy nie znalazły potwierdzenia w analizie danych uzyskanych w toku badań eksperymentalnych.

Pozostałe analizy zawarte w tym rozdziale dotyczą związków czynników indywidualnych z efektami uczenia się on-line. Wnioski w nich wyprowadzone nie odbiegają w zasadniczej mierze od intuicyjnego myślenia o uwarunkowaniach efektywności wszelkiego uczenia się. A zatem, badania nie przynoszą wiedzy o efektywności uczenia się on-line w konfrontacji z uczeniem się w klasie stacjonarnej. To niepowodzenie poznawcze jest konsekwencją swoistej niefrasobliwości w zakresie formułowania problemów, pytań badawczych i hipotez. Wbrew pozorom, pogłębiona teoretycznie i wyrafinowana droga do hipotez daje badaczowi więcej szans na ich potwierdzenie niż droga oparta na zdroworozsądkowym myśleniu, prowadząca w dodatku do pomijania subtelności związanych

z weryfikowanymi założeniami. Innymi słowy, niekwestionowany trud, jaki włożyła Autorka w badania przyniosły lepsze skutki poznawcze, gdyby zagłębiając się w podstawy współczesnej wiedzy o nauczaniu i uczeniu się próbowała ona dotrzeć już w fazie formułowania pytań i hipotez do założeń opisujących specyficzne dla uczenia się on-line efekty i nie poprzestała na prostych pytaniach o przyrosty i ubytki wiedzy. Autorka nie podjęła tego trudu. Świadczy o tym pozostawienie pytań badawczych i hipotez bez odwołań do omówionych w pierwszych rozdziałach zagadnień, dotyczących teoretycznych podstaw nauczania i uczenia się. Brak też dyskusji nad uzyskanymi wynikami. Nie bez znaczenia pozostaje istotne spłylenie tej problematyki jeszcze na poziomie przeglądu literatury.

Przy okazji warto zastanowić się nad konsekwencjami zastosowanej procedury eksperymentalnej obejmującej technikę rotacji grup. Z pewnością, decydując się na takie rozwiązanie Autorka dążyła do uzyskania wyższej rzetelności wyników poprzez ograniczenie wpływu na wyniki uczenia się osobowych różnic między grupami. I za to należy się jej uznanie. Ale równocześnie procedura rotacji mogła doprowadzić - i zapewne tak się w jakimś stopniu stało - do przeniesienia doświadczeń uzyskanych w grupie eksperymentalnej, a więc korzystającej z edukacji on-line na fazę uczenia się, w której grupa ta stała się grupą kontrolną, a więc kształconą stacjonarnie. W ten sposób oddziaływanie czynnika eksperymentalnego mogło zostać w istotnym stopniu osłabione.

Można się domyślać, że tytuł pracy odzwierciedla przede wszystkim efekty badań jakościowych, które zostały niejako "dolepione" do badań o charakterze ilościowym wobec ich poznawczego niepowodzenia. Słusznie twierdzi się, że badania jakościowe służą przede wszystkim opisowi i zrozumieniu określonych, jednostkowych, pod jakimiś względami szczególnych a zarazem frapujących przypadków. Mają one idiograficzny charakter, w związku z tym nakazana jest daleko idąca powściągliwość w wyprowadzaniu z nich uogólniających wniosków.

Autorka pomimo to stara się dotrzeć do uogólnień. Jednym z nich jest konfrontacja "pożądanego" obrazu e-studenta z "realnym" jego obrazem prowadząca do określenia trzech ich typów. Zestawienie to uzupełnia analiza kolaży studenckich "Ja i moja wirtualna klasa". Badania te mają z pewnością pewną wartość poznawczą i praktyczną, choć wnioski z nich płynące można ograniczyć jedynie do badanej zbiorowości.

* * *

Na wartości recenzowanej pracy zaważył cały kompleks czynników, wśród których znaczącą rolę odegrała niefrasobliwość w formułowaniu pytań badawczych i hipotez, powierzchowność analiz źródeł tekstowych oraz ich niedostateczne wykorzystanie w fazie planowania badań i komentowania uzyskanych wyników. Ten kompleks spowodował, że Autorka nieco lekkomyślnie, z naiwną wiarą w siłę oddziaływania technologii informacyjnych na wyniki uczenia się studentów postawiła przed sobą ryzykowne zadania poznawcze. Niezwykle trudno zweryfikować je przy ogólnikowym charakterze pytań i hipotez oraz słabym wsparciu w założeniach teoretycznych, za co w zasadzie Autorki winić nie można. Teoretyczna warstwa problematyki e-edukacji znajduje się - w moim przekonaniu - we wstępnej fazie rozwoju. W tej sytuacji niezwykle też trudno było zweryfikować hipotezy

przy słabej z natury rzeczy kontroli eksperymentu prowadzonego w naturalnym środowisku edukacyjnym. Równocześnie trzeba docenić sam fakt, że Autorka zdecydowała się na takie wymagające pod każdym względem rozwiązanie (długotrwała, wieloetapowa procedura, przygotowanie materiałów dydaktycznych, testów itp.)

Wyniki badań odzwierciedlają bolesne zderzenie myślenia pedagogicznego o edukacji wspieranej technologiami informacyjnymi ze skomplikowaną, wielowymiarową i - na dobrą sprawę niekontrolowaną - grą wielu czynników. Przy ocenie wartości poznawczej pracy trzeba też zauważyć ważny, ciekawy pod wieloma względami i istotny praktycznie plon jakościowej części całego przedsięwzięcia badawczego.

Całe przedsięwzięcie świadczy badawczym temperamentem Autorki, który - przy dalszym jej rozwoju naukowym - można uznać za przesłankę pozytywnych rokowań kariery akademickiej.

6. Wniosek

Sygnalizowane w ocenie monografii *Mozaikowy wizerunek uczących się w uniwersyteckim kształceniu on-line* wątpliwości dotyczą przede wszystkim koncepcyjnej warstwy całego projektu i mają częściowy jedynie wpływ na jego wartość poznawczą. Zauważone uchybienia nie podważają całego naukowo-badawczego, dydaktycznego i organizacyjnego dorobku Dr Wioletty Kwiatkowskiej. Systematycznie drążąc problematykę e-edukacji uczyniła ona po uzyskaniu stopnia naukowego doktora ważny krok w kierunku rozwoju badań nad tym obszarem pedagogiki.

Stwierdzam, że dorobek Dr Wioletty Kwiatkowskiej spełnia wymagania opisane w art. 16.1 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki.



Milanówek, 23 czerwca 2019