Kraków, 2.07.2019r.

dr hab. prof. UP Anna Turula
Instytut Neofilologii
Uniwersytetu Pedagogicznego
im. KEN
w Krakowie

RECENZJA

ROZPRAWY DOKTORSKIEJ MGR SYLWII STACHURSKIEJ

PT. *WPŁYW UCZENIA SIĘ WSPOMAGANEGO KOMPUTEROWO NA KOMPONENTY KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ OSÓB UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO OBCEGO*

Przedstawiona mi do recenzji praca doktorska mgr Sylwii Stachurskiej dotyczy ważnego tematu uniwersyteckiej edukacji językowej wspomaganej komputerowo. Tematu ważnego i stanowiącego poważne wyzwanie dla autora, ponieważ dydaktyka zdalna / hybrydowa cieszy się ciągle w świecie akademickim złą sławą, a przynajmniej traktowana jest z rezerwą i pewną podejrzliwością. Istotną sprawą jest więc zmiana nastawienia i propagowanie dobrych praktyk w tym zakresie.

W kontekście powyższej uwagi z żalem stwierdzam, że Autorka nie sprostała wspomnianemu wyzwaniu.

Praca mgr Stachurskiej jest przede wszystkim bardzo chaotyczna. Całość pisana metodą, którą nazwałabym patchoworkową – składania w niespójną całość niełączących się ze sobą stylistycznie akapitów, o treściach często robiących wrażenie dobranych przypadkowo. Takich przykładów jest w pracy bardzo wiele, podaję tu tylko wybrane dla udokumentowania swojej oceny:

1) na str. 10, po dość długim passusie o uczeniu się w ogóle, mamy, bez stylistycznego uprzedzenia, przeskok do nauki języka angielskiego. Kilka stron dalej ponownie pojawiają się myśli zupełnie nie związane z prowadzonym aktualnie wywodem (np. ostatni akapit części 1.2, ze str. 16), czy cały passus nt. komunikacji i metody komunikacyjnej (str. 16), choć ta część pracy dotyczy kompetencji komunikacyjnej;
2) na stronach 17 i 18 Autorka przedstawia nam zbiór ciekawostek na temat kompetencji komunikacyjnej, których związek z tematem pracy wydaje się wątpliwy. Podobnie nie na temat są w mojej ocenie fragmenty ze str. 20-21 zawierające opis intelektualnych poszukiwań Paulston, proponentki jednego z omawianych modeli, niewiele wnoszący do samej pracy, a

2019 -07- 10

będące, moim zdaniem, dowodem na to, że Autorka ma problem z odsianiem intelektualnego ziarna od plew (o czym więcej w dalszej części recenzji). Podobny problem obserwujemy np. na str. 81 – gdzie Autorka, oprócz pozytywnego wpływu hybrydyzacji na skuteczność edukacji językowej wymienia też braki tej metody; wymienia, choć specjalny podrozdział poświęcony takim brakom zaczyna się dwie strony dalej. Czyżby Autorka miała problem z oderwaniem się od konkretnego źródła? Jeżeli coś za tym źródłem cytuje, to nie poddaje tego wstępnej choć kategoryzacji?

3) w rozdziale 1 nie bardzo wiadomo czemu służą obszerne fragmenty na temat metod nauczania w ogóle czy historii zdalnego nauczania jako takiego. Nie ma natomiast np. historii CALL czy przeglądu różnych metod hybrydyzacji, co byłoby wskazane ze względu na temat pracy;
4) podrozdział zapowiadany w tytule jako przegląd platform jest de facto luźnym opisem różnych form uzupełniania zajęć tzw. tradycyjnych elementem e-learningowym;
5) czasem zaburzona jest logika opisu. Na przykład na str. 33-34 Autorka najpierw podaje przykłady udanej hybrydowej edukacji językowej (str. 33), dopiero potem bierze się do porządkowania pojęciowego edukacji zdalnej / hybrydowej w ogóle (str. 34), choć zasada od-ogółu-do-szczegółu dyktuje postępowanie odwrotne. Takich przykładów jest zresztą dużo więcej;
6) wrażenie bałaganu wzmaga fakt, że źródła cytowane są niechronologicznie (np. przy omówieniu modeli kompetencji komunikacyjnej; na str. 95, gdzie prezentuje się stosunek studentów do hybrydyzacji; i Autorka nie wyjaśnia, dlaczego); robią wrażenie dobranych przypadkowo (np. w rozdziale 2 wbrew temu, co deklaruje Autorka, wcale nie są to pozycje najnowsze ani najważniejsze);
7) praca jest też bałaganiarska / niekonsekwentna pod względem terminologii. Na przykład nie wiadomo, czy jest ona o komputerowym wspomaganiu edukacji językowej (CALL), czy o edukacji hybrydowej (blended learning), czy o dydaktyce zdalnej szkoły wyższej. Nie wiadomo, ponieważ różne wątki i terminy pojawiają się i znikają, zastępowane przez inne wątki i terminy;
8) Autorka ma także inne problemy terminologiczne. Na stronach 14 i 15 mamy obszerne fragmenty świadczące o tym, że pisząca je osoba nie odróżnia funkcji języka od funkcji językowych; nie ma świadomości, że to nie funkcji instrumentalnej używa się do wpływu na środowisko, ale języka używa się instrumentalnie w tym celu (i na tym ta funkcja właśnie polega); funkcji językowych nie osiąga się („language functions are accomplished," pisze); a discourse competence to nie to samo co sociolinguistic competence, wbrew temu, co czytamy na str. 21. Fragmenty takie, jak te sprawiają wrażenia pisanych bez zrozumienia; podobnie jak używane przez Autorkę, a nie rozwijane takie terminy jak „ethnography of communication"

(str. 17), terminology strategy (str. 24) czy „the pragmatic understanding of communicative competence" (str. 24). Rozumiem też, że Autorka pisząc o post-positive approach in research na str. 140 ma na myśli post-positivist approach ...

9) wrażenie chaosu potęgują także liczne powtórzenia. Na przykład na stronach 16-19 trzy razy informuje się czytelnika, że termin „kompetencja komunikacyjna" ukuł Hymes; w całej pracy regularnie powraca wątek globalizacji i wiążącej się z nią roli nowych technologii;
10) i błędy językowe (np. str. 10, 14, 17, 22, 23, 24, 38, 44, 47, 167, 174, 192, 194);
11) oraz uchybienia formalne: na str. 30 mamy też różnice w wielkości czcionki (przedostatni akapit zaczyna się czcionką większą, potem mamy mniejszą) – czyżby praca pisana była metodą kopiuj-wklej?; na str. 43 i 45 natomiast cytowane źródła figurują kursywą ... Kursywą natomiast nie są – a powinny być – pisane nazwy własne (np. nazwy platform e-learningowych); pierwszy akapit ze strony 133 ma dziwne formatowanie ... itd.

Chaos, o którym mowa wyżej świadczy w mojej ocenie o braku dyscypliny intelektualnej. Niestety, praca jest nie tylko intelektualnie nieuporządkowana, ale przede wszystkim intelektualnie płytka. Na dowód przedstawiam argumenty niżej, poparte cytatami z ocenianej przeze mnie pracy.

Przede wszystkim w pracy wielokrotnie pojawiają się wysoce nienaukowe uwagi w stylu „powszechnie wiadomo" / „wielu tak uważa" („Many people note"), odwołania do obserwacji własnych nie poparte żadnymi badaniami, czy ogólne stwierdzenia, na które nie przytacza się dowodów (str. 130: poziom językowy studentów na polskich uczelniach jest alarmująco niski – skąd to wiadomo? Poza przygodnymi obserwacjami samej Autorki ...).

Autorka ma też skłonność do nadmiernej generalizacji. Np. na str. 221 pisze „The author found a postive impact of blended learning on EFL learning on the tertiary level of education", a tymczasem pokazała tylko, że kilkanaście osób lepiej nauczyło się słówek w modelu hybrydowym. Na str. 222 czytamy „this investigation proves the superiority of blended learning over traditional instruction in terms of lexical knowledge". Z całym szacunkiem, badanie pokazuje jedynie, że sama Autorka, jako nauczyciel słownictwa była skuteczniejsza online, dla konkretnej grupy badanych. Nie wiemy natomiast – bo badanie było zbyt wąskie, by to pokazać – czy jest to prawda dla obiektywnej większości nauczycieli i ich studentów.

Wiele stwierdzeń w zaprezentowanej mi pracy to zwyczajne banały (np. na str. 13.: Języka trzeba używać, bo inaczej zapomina się go; na str. 36 – Wiele osób używa różnych form e-learningu codziennie; na str. 127 – języka obcego uczymy się nie tylko w klasie; i in.). Co najważniejsze jednak, w pracy rzadkie są wszelkie znamiona analizy. Wiele passusów – o czym już była mowa – zawiera akapity zgromadzone metodą patchworkową i w zasadzie niełączące się ze sobą, co sprawia, iż odnosi

się wrażenie, że Autorka nie widzi między nimi związku (a w każdym razie nie potrafi go pokazać). Tak jest na przykład (bo nie tylko) w części rozdziału pierwszego dotyczącej kompetencji komunikacyjnej. Poszczególne modele omówiono w oderwaniu, w sposób sugerujący, że Autorka właściwie nie widzi, na czym polegają zmiany w kolejnych propozycjach. Widzi tylko, że pojawiło się coś nowego na kolejnej rycinie – nie widzi / nie objaśnia, że to ten sam element, co w poprzednim modelu, tylko inaczej się nazywa, lub jest w wersji rozszerzonej. Na przykład na stronie 20 Autorka zauważa, że cytowana przez nią Paulston wprowadza zupełnie nowy element do modelu kompetencji komunikacyjnej – communication performance, nie wyjaśnia jednak, jaką to nową wartość – wobec actual performance zaproponowanego przez Hymesa – ten dodatek wnosi. Co ciekawe, na str. 30, w zupełnym oderwaniu od tych rozważań a w związku z zupełnie innym wątkiem, Autorka cytuje pracę innych autorów (Bagarić i Djigunović 2007), która pojęcie kompetencji komunikacyjnej porządkuje (to, czego nie udało się zrobić samej Autorce, kilka stron wcześniej) i różnice w poszczególnych modelach pokazuje. Nie jest też dla mnie jasne, dlaczego rozważania na temat kompetencji komunikacyjnej zamyka model z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Czy nowsze publikacje nie są autorce znane? Nie jest też dla mnie oczywiste, dlaczego Autorka wyciąga wnioski dotyczące badań „z ostatnich trzech dekad" (str. 24) na podstawie cytowanej przez siebie pozycji z roku 1974.

Osobnym wątkiem są tabelki i ryciny, wklejone i nieomówione (jak te na str. 53 i 54). Może szkoda, że zabrakło krytycznego namysłu nad tymi wklejkami, bo może omawiając je, Autorka zauważyłaby, jakim nonsensem jest np. tabela porównująca nauczyciela z e-nauczycielem (str. 53). Oczywiście odpowiedzialność za ten nonsens spoczywa przede wszystkim na autorach cytowanej tu publikacji. Ale na poziomie doktoratu zwyczajnie nie wypada powielać takich bredni.

Jeżeli w ogóle mamy w pracy mgr Stachurskiej do czynienia z próbą porządkowania treści i kategoryzacji, często są to wysiłki nieudane. Jak na str. 17, gdzie Autorka próbuje porównywać kompetencję komunikacyjną według Chomsky'ego i Hymesa, stosując niewspółbieżne kryteria (pochodzenie kompetencji i jej autonomia względem funkcji poznawczych dla tego pierwszego kontra kompetencja komunikacyjna jako główny cel edukacji – „the main aim of language teaching is to develop what Hymes calles communicative competence" – dla tego drugiego). Temat wraca zresztą na str. 24, gdzie Autorka pisze: „CC is often interpreted for the purpose of teaching a set of skills. However, in the original sense [=jak rozumiem u twórcy konceptu, czyli Hymesa] it refers to language ability, innate ability [=a to akurat u Chomsky'ego precież ...]" – czyżby autorka nie pamiętała własnych rozważań na temat różnic Chomsky -- Hymes ze str. 17? Takich przykładów, gdy Autorka przeczy sama sobie jest w pracy więcej. Na str. 36-37 mamy najpierw kuriozalny przegląd podawczych technik (tradycyjnych w złym tego słowa znaczeniu – języków obcych od lat uczy się interaktywnie, nie podawczo; również online). Co ciekawe, Autorka sama zauważa to na stronie 40 – czy nie widzi

sprzeczności tych dwóch stwierdzeń?). Z kolei na str. 39 Autorka opowiada się za społecznym konstruktywizmem w edukacji, by na str. 43 wyliczyć zastosowania platformy edukacyjnej w edukacji, z których tylko jedno – „a tool for communication" – ma konstruktywistyczny charakter. Na str. 45-46, pisząc o atutach hybrydyzacji, Autorka nie kategoryzuje opisywanych zalet. Jednym tchem w jednym akapicie wymienia publikacje, z których wynika, że taka metoda jest (i) skuteczniejsza poznawczo (Parson) oraz, że (ii) komunikacja asynchroniczna umożliwia uczącym się doświadczenie niezależności i współpracy (facilitates independent and collaborative learning experience). To zupełnie inne zalety i powinny być omawiane osobno. Po raz kolejny, przykłady jak ten można mnożyć. W podsumowaniu badań natomiast Autorka swój wysiłek porównuje z badaniami innych autorów (Zhang i in. 2011), zapominając chyba, że sama pracowała na platformach e-learningowych, a cytowani autorzy zajmowali się edukacja mobilną.

Podobny zarzut – braku krytycznego namysłu i wzniesienia się na wyższe poziomy krytycznego myślenia (analiza, synteza) stawiam zaprezentowanemu w pracy badaniu, a zwłaszcza jego omówieniu. W poszczególnych podrozdziałach rozdziału 5 mamy w większości powtórzenie obserwacji z rozdziału 4 i dość płytkie (a często nadmiernie generalizujące – przykłady wyżej) interpretacje. Dwie naprawdę intersujące obserwacje – dlaczego studentom szczególną trudność sprawiły zdania zależne (relative clauses); i dlaczego w dwóch grupach eksperymentalnych mamy odmienną zależność między wynikami testu a czasem spędzonym na platformie – pozostają bez interpretacji (pierwszy opatrzono tylko komentarzem „Surprising" – zaskakujące). Podobnie rzecz ma się z wynikami testów opisywanymi na str. 223. Autorka dziwi się, że żadna z grup (w tym eksperymentalna, uczona online) nie opanowały strony biernej, mimo, że „uczą się jej od szkoły średniej". Zamyka jednak sprawę banalnym (ponownie) stwierdzeniem – gramatyka to skomplikowany system. Innym dość powierzchownym podsumowaniem kończą się dywagacje nt. długoterminowych efektów wdrożonych działań. Autorka zaczyna od ogólnych – a nie wynikających z jej badania – obserwacji dotyczących tego, dlaczego człowiek zapomina (wspomniany wcześniej chaos w pracy). W odniesieniu do swoich badanych spekuluje, że może studenci myśleli, że nauka słówek jest prosta i dlatego nie podeszli do zadania poważnie. Nie przeszkadza jej to podsumować całości stwierdzeniem – edukacja hybrydowa jest lepsza od tradycyjnej, dlatego należy ją stosować. Banał (ponownie) miesza się tu w mojej ocenie z infantylizmem interpretacji.

Przy lekturze opisu wdrożonych w badaniu procedur pojawia się również pytanie, czy to na pewno komponent online – a nie np. intensywność nauki – odpowiada za lepsze wyniki grup eksperymentalnych. Wszak podrozdział 3.7, mówiąc o wdrożonych w czasie eksperymentu działaniach dydaktycznych, napomyka tylko o procedurze opracowanej dla grup eksperymentalnych (dodatkowo do podręcznika – praca online). Niewiele wiemy o procedurze grup kontrolnych (poza

tym, że korzystały z tego samego podręcznika), ale brak opisu sprawia, iż można domniemywać, że żadnych ćwiczeń dodatkowych do podręcznika nie wykonywały. Może zatem bez znaczenia jest „online", a znaczenie ma „dodatkowo"? Tego Autorka nie wyjaśnia. Inną, niezauważona w pracy – a potencjalnie istotną – zmienną interweniującą może być treść dwóch porównywanych kursów zdalnych na dwóch różnych platformach, zwanych komercyjną (*Tellmemore*) i niekomercyjną (*Moodle*). Na str. 149 Autorka podaje kryteria wyboru materiały z platformy *Tellmemore*, pisząc, że wybrano ćwiczenia krótkie. Nie ma natomiast informacji, jaki był związek poszczególnych materiałów z zawartością używanego podręcznika. Na platformie *Moodle* widać ten związek bez wątpienia – ćwiczenia opracowano celowo, do poszczególnych części książki. Jeżeli to nie przeoczenie Autorki, jeżeli takie było założenie, to porównanie wyników dwóch grup eksperymentalnych sprowadza się do szukania odpowiedzi na pytanie: „Co będzie skuteczniej wspierało użycie podręcznika, przypadkowe ćwiczenia ze słówek, czy takie powiązane z zawartością podręcznika?"; odpowiedzi, która wydaje się dość oczywista i raczej nie wymaga badania.

Mam też poważne zastrzeżenia do oczytania Autorki. O niekompletnym, często mijającym się z tematem i wcale nie bardzo aktualnym doborze lektur np. do przeglądu publikacji w rozdziale 2 już pisałam. Nie jest to jedyny przykład. W rozdziale 1 o funkcjach językowych cytowanie powinno być raczej za Hallidayem lub za Jakobsonem (językoznawczo) oraz za Willisem (glotodydaktycznie) a nie za podręcznikiem do metodyki nauczania języka angielskiego z poziomu licencjatu (Brown). W ogóle w doktoracie takie omówienia za jednym autorem (Brown właśnie; ale też Przybyła i Ratalewska 2012 – str. 37) zamiast dialogu między różnorodnymi publikacjami są jego słabością. Kolejnym przykładem na niedostateczne zapoznanie się ze źródłami jest przegląd badań zamieszczony w rozdziale 2. Wbrew temu, co autorka twierdzi, omówione tam publikacje nie są ani „the most recent" (lata 2005-2010 – pojedyncze nowsze teksty) ani „the most influential" (wystarczą kwerendy w Google Scholar, by to udowodnić). Ubolewam, że nieznane są Autorce (most recent i influential) publikacje Grgurovic, różne, ze szczególnym uwzględnieniem rozdziału nt. blended learning, który wszedł w skład świetnej monografii z 2017r. redagowanej przez Chapelle i Sauro. Grgurovic zrobiła w nim przegląd badań, nawet je pokategoryzowała – wystarczyło uzupełnić zakreślone przez nią wątki o publikacje z lat 2016-2018 i rozdział 2 mógłby nabrać kształtu odpowiedniego dla doktoratu. Czasem daty publikacji brak w ogóle, jak w przypadku de Saussure'a cytowanego na stronie 17.

I mój najważniejszy zarzut, wynikający z dwóch poprzednich – braku dyscypliny intelektualnej i krytycznego namysłu, zwłaszcza nad parafrazowanymi w części teoretycznej źródłami – problem zgodności pracy z tematem. Tu też kilka przykładów:

1) Autorka deklaruje, że badać będzie wpływ CALL na składowe kompetencji komunikacyjnej. Kompetencji tej poświęca jeden z pierwszych podrozdziałów, wyliczając dotychczas zaproponowane modele, bez deklaracji, który z modeli będzie się w swej pracy odnosić (czy może zbuduje własny?); często zamiast kompetencji komunikacyjnej pojawia się metoda komunikacyjna czy podejście komunikacyjne – być może w związku z opisanym już zamętem terminologicznym;
2) podrozdział 1.4 w wielu miejscach mija się z tematem; a porządkując terminologię na str. 34 Autorka zapomina o najważniejszym w glottodydaktyce skrócie – CALL;
3) przegląd modeli edukacji zdalnej zawiera, na str. 39, listę modeli edukacji w ogóle; zawiera jedynie, bo Autorka w żaden sposób się do niej nie odnosi (pozostawiając czytelnika z pytaniem, po co ta wyliczanka);
4) w rozdziale 2, który – zgodnie z deklaracją zawartą w tytule – ma być przeglądem badań nt. wpływu nauczania hybrydowego na kompetencję komunikacyjną, mamy przegląd badań wszelakich, z nauczaniem ekonomii włącznie, z przewagą tych dotyczących nauczania słownictwa (w tej części jest też cytat z pracy Krajki, która dotyczy kompetencji nauczycieli – więc w ogóle nie na temat);
5) w rozdziale 3, na str. 142 dowiadujemy się (wreszcie!), że Autorka skoncentruje się na kompetencji komunikacyjnej mocno wybiórczo, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji leksykalnej (stąd pewnie większość badań zacytowanych w rozdziale drugim tego zagadnienia dotyczy), gramatycznej oraz na sprawnościach receptywnych. Wolno Autorce. Tylko po co w tej sytuacji deklarować w tytule pracy odniesienie do kompetencji komunikacyjnej, która jest złożonym konstruktem i znacznie wykracza poza zakreślony przez Autorkę zakres umiejętności? Może należało uczciwie przyznać w tytule pracy, że będzie ona dotyczyć wpływu edukacji hybrydowej na skuteczność przyswajania słownictwa oraz, pobocznie, czytania i słuchania ze zrozumieniem? Wtedy w części teoretycznej można by skoncentrować się na tym, co pokazują badania w zakresie skutecznego kształtowania wspomnianych sprawności językowych i zastanowić się, jak można lepiej robić to hybrydowo, ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania omówionych w pracy platform;
6) mimo to, na str. 189 Autorka stwierdza: „blended learning instruction compared to a traditional format supports the development of communicative competence components of EFL learners". Bez wyliczenia, o które konkretnie składowe kompetencji komunikacyjnej chodzi, takie stwierdzenie jest kolejną nieuprawnioną generalizacją. Jedyne, co udało się Autorce pokazać, i to na bardzo małej próbie, że e-learning pomaga lepiej uczyć się słówek, nic ponad to.

Na koniec pozwolę sobie jeszcze na uwagę dotyczącą jakości dydaktyki hybrydowej zaproponowanej przez Autorkę w zredagowanym przez nią kursie uzupełniającym na platformie *Moodle*. Przegląd technik elearningowych zastosowanych przez Autorkę w mojej ocenie pokazuje – co stwierdzam jako dydaktyk – jej metodyczną słabość w zakresie CALL czy – specyficznie – edukacji hybrydowej. Zastosowane przez mgr Stachurską techniki to prosty elektroniczny drill w formie testu online. Zubaża to ideę samego e-learningu, hybrydyzacji dydaktyki i daje argument tym wszystkim, którzy twierdzą, że edukacja online nie jest ani specjalnie wymagająca ani twórcza. Zadanie (Ryc. 22) ze strony 154 pokazuje, jak *nie należy* wdrażać e-learningu; a raczej, jak wygląda e-learning, w którym nauczyciel nie wyszedł poza poziom zastąpienia (substitution) działań tradycyjnych – cyfrowymi, bez specjalnej różnicy dla dydaktyki. Przy okazji, *Moodle* ma lepsze funkcje przeznaczone do uczenia gramatyki niż „Zadanie".

Wątków świadczących potencjalnie o słabym warsztacie Autorki w zakresie edukacji hybrydowej jest w pracy więcej: już we wstępie pojawia się teza, że to rodzaj platformy (a nie jakość dydaktyki – sic!) decyduje o skuteczności e-learningu. Na str. 37 mamy kuriozalne stwierdzenie „transmission of computer data is the primary task of the online education system". Otóż nie – podstawowym celem edukacji – tradycyjnej, hybrydowej lub zdalnej – jest zapewnienie szeroko rozumianej jakości kształcenia. Dydaktyka podawcza (=transmission), w jakiejkolwiek formie, wspomnianej jakości nie zapewnia i cofa edukację o całe stulecia, nawet jeśli realizowana jest online.

Równolegle do omówionych wyżej wątków pojawiają się w pracy mgr Stachurskiej tezy deprecjonujące tzw. dydaktykę tradycyjną. Wbrew temu, co Autorka pisze na str. 53, warsztat nauczyciela ma znaczenie decydujące. Samo przeniesienie nauki online nie gwarantuje rozwoju autonomii, podniesienia motywacji itd. A to kim tam jest nauczyciel zależy przede wszystkim od stylu pracy tegoż, nie od tego, że jesteśmy online.

I jeszcze w sprawie porównań – nie jest dla mnie jasne, dlaczego online'owa dydaktyka asynchroniczna jest porównywana z tą tzw. tradycyjną (akurat jedną ze słabości tej ostatniej jest to, że jest wyłącznie synchroniczna). Myślę, że o walorach edukacji asynchronicznej (zdalnej lub hybrydowej) Autorka także powinna doczytać.

I wreszcie, dydaktyk e-learningu (lub stosujący edukację hybrydową) na uczelni powinien choć pobieżnie orientować się w przepisach takiej dydaktyki dotyczących. I mam tu na myśli nie przepisy historyczne (na str. 43 Autorka cytuje rozporządzenie z 2007 roku – nieaktualne, odkąd mamy nową ustawę o szkolnictwie wyższym i nowe do niej rozporządzenia).

Reasumując, rozprawa doktorska mgr Sylwii Stachurskiej jest pod wieloma względami nierzetelna, nienaukowa i na słabym poziomie merytorycznym. Panuje w niej stylistyczny, pojęciowy i poznawczy chaos a treść często nie odpowiada tytułowi (pracy, konkretnego podrozdziału). W związku z powyższym, w mojej ocenie praca nie spełnia ustawowych wymogów stawianych rozprawom doktorskim. Moja ocena tej pracy jest negatywna i nie popieram dopuszczenia mgr Sylwii Stachurskiej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Anna Turula