

Wrocław, 14 września 2021 r.

dr hab. Małgorzata Góralska, prof. UWr
Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Wrocławski

Recenzja pracy doktorskiej mgr Jagody Rycharskiej

Otwarte zasoby edukacyjne - wykorzystanie w dydaktyce na przykładzie szkół toruńskich

Problematyka pracy, cel badań i przyjęta metodologia

Rozprawa doktorska Jagody Rycharskiej *Otwarte zasoby edukacyjne - wykorzystanie w dydaktyce na przykładzie szkół toruńskich*, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Głowackiej, dotyczy istotnego elementu przestrzeni cyfrowej, jakim są projekty przeznaczone do swobodnego wykorzystywania w celach nauczania i uczenia się. Możliwość nieodpłatnego pozyskiwania informacji cyfrowych, ich modyfikowania i dzielenia się nimi pozostaje w dalszym ciągu ważnym dziedzictwem rewolucji cyfrowej. W kontekście postępu cywilizacyjnego być może równie znaczącym, co dokonania w obszarze technik teleinformatycznych. Problematykę zapewniania i upowszechniania wolnego dostępu do informacji, z jaką zmierzyła się Autorka, należy uznać za istotną właśnie ze względu na jej znaczenie dla rozwoju społecznego i kulturowego społeczeństw. Celem pracy Jagody Rycharskiej było zbadanie świadomości nauczycieli szkół toruńskich na temat otwartych zasobów edukacyjnych oraz stopnia wykorzystania tego typu materiałów w pracy dydaktycznej. Jego realizacja pozwoliła na uzupełnienie i konkretyzację wiedzy w zakresie rozpoznawalności oraz wykorzystania otwartych zasobów edukacyjnych w określonym lokalnym środowisku szkolnym. W kontekście założeń rozprawy Autorka dobrała właściwą metodologię i odpowiednio ją wykorzystwała do przeprowadzenia badań. W odniesieniu do omówienia problematyki otwartej edukacji i wolno dostępnych zasobów sieciowych była to analiza i krytyka piśmiennictwa, natomiast badania empiryczne zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego opartego na technice badań ankietowych.

Zawartość pracy i jej ocena merytoryczna

Rozprawa liczy 283 strony, przy czym jej zasadniczy zręb składający się ze wstępu i 4 rozdziałów podzielonych na podrozdziały zajmuje 204 strony. Ponadto w pracy zawarto również: bibliografię, 2 wykazy (skrótów i rysunków), 2 spisy (wykresów i tabel) oraz 7 załączników. W pierwszych trzech rozdziałach, na podstawie analizy piśmiennictwa poświęconego głównie problematyce „otwartości” w sieci, został przedstawiony kontekst przeprowadzonych badań empirycznych, natomiast rozdział czwarty stanowi relację z tych badań oraz omówienie ich wyników.

Rozdział pierwszy jest wprowadzeniem do problematyki otwartych zasobów i otwartej edukacji. Autorka omówiła w nim definicje terminów „zasób” i „otwarty” korzystając z różnych opracowań słownikowych i encyklopedycznych (z zakresu m.in. nauk o informacji, socjologii, filozofii oraz informatyki). W charakterystyce pojęcia „otwartości” uwzględniono ujęcia społeczno-socjologiczne i pedagogiki krytycznej. Autorka starała się dowieść rangi „otwartości” wiążąc ją za Mikiem Taylorem z koniecznością moralną. Niezbyt fortunnie dobrano jednak pierwsze zdanie nawiązujące do treści jego artykułu, że „otwartość to tworzenie darmowej wiedzy «z powietrza»” (s. 26). Trudno bowiem zgodzić się z koncepcją wskazującą atmosferę jako główne źródło wiedzy. Powoływanie się Autorki na literaturę dotyczącą otwartych zasobów edukacyjnych tworzoną przez propagatorów idei wolnej wymiany informacji spowodowało, że w charakterystyce otwartej edukacji zabrakło podejścia krytycznego, co będzie jeszcze widoczne w późniejszych rozdziałach. W rezultacie już od pierwszych fragmentów praca zamienia się w panegiryk „otwartości” (otwartej edukacji, otwartych zasobów itd.), natomiast moim zdaniem powinna w większym stopniu zapewnić obiektywną analizę tego zjawiska. Swobodny dostęp do wiedzy łączy się z korzyściami natury indywidualnej i społecznej, jednak umożliwienie prawidłowego funkcjonowania inicjatyw na rzecz „otwartości” wymaga rozwiązania określonych problemów logistycznych, finansowych czy technicznych. Niezbędne są chociażby wydatki na infrastrukturę informatyczną, za pomocą której będzie można tworzyć, dystrybuować, modyfikować i archiwizować darmowe treści w odpowiednich warunkach. Tymczasem na s. 27 rozprawy kwestie ekonomiczne również zostały przedstawione jako atut otwartości: „Wykorzystanie OZE w systemach oświaty zmniejsza obciążenie finansowe, np. związane z kosztami podręczników (wynagrodzenie autorów, dystrybucji i wydruku), infrastrukturą technologiczno-informacyjną szkół”. W skali edukacji lokalnej są to zalety, które jednak w skali krajowej generują również konieczne do rozwiązania problemy. Dobrym przykładem tego typu korelacji jest projekt e-podręczników przedstawiony w ramach rządowego programu „Cyfrowa szkoła” (2012-2015). Zapowiedź wprowadzenia bezpłatnych elektronicznych materiałów

dydaktycznych do szkół spotkała się bowiem ze zdecydowanym sprzeciwem tradycyjnych wydawców, którzy podnosili problem ogromnych strat finansowych, jakie mogliby ponieść z tytułu jego realizacji. Autorka co prawda omawia projekt e-podręczników na s. 112-115, nie wspomina jednak o związanych z nim kontrowersjach. Oczywiście praca Jagody Rycharskiej nie dotyczy rynku książki, jednak opisana inicjatywa stanowi doskonałą ilustrację problemów, jakie mogą pojawić się wraz z wprowadzaniem „otwartości” w różnych sferach życia społecznego i gospodarczego.

Na początku kolejnego podrozdziału (1.2) przedstawiona została w sposób skrótowy historia Internetu oraz usługi World Wide Web, a następnie omówiono genezę ruchu otwartego dostępu (ang. Open Access Movement). Rozwój inicjatyw zapewniania swobodnego dostępu do informacji cyfrowej został przez Autorkę od początku ściśle powiązany z prawnym wymiarem funkcjonowania treści przeznaczonych do upubliczniania. W tym miejscu (s. 30) analizuje na przykład konwencję berneńską, chociaż prawo autorskie zostało omówione w osobnym rozdziale. Przytacza również pierwsze inicjatywy zapewnienia wolnego dostępu do treści cyfrowych, szkoda jednak, że nie wykorzystuje ich do zaprezentowania pełnego kontekstu „uwalniania informacji” w sieci. Wspomniany przez nią na s. 32 Project Gutenberg z 1971 roku rzeczywiście miał w zamyśle Michaela Harta umożliwić swobodny dostęp do dzieł klasyki literatury jak największej liczbie odbiorców, chodziło jednak nie tylko o zapewnienie alternatywnego wobec kanału komercyjnego sposobu ich dystrybucji, ale także o swoistą promocję tej nowej w latach 70. XX wieku formy publikowania utworów piśmienniczych. Warto zaznaczyć, że w zasadzie prekursorami zinstytucjonalizowanej w późniejszym okresie walki o „uwolnienie” technologii komputerowej byli pod koniec lat pięćdziesiątych hakerzy z MIT, którzy uważali, że tylko powszechna dostępność informacji cyfrowych pozwoli kształtować coraz doskonalsze oblicze technologii komputerowej. Tak więc postulowana niemal od początku istnienia komputerów swoboda w korzystaniu ze zdobyczy rewolucji cyfrowej miała również na celu ich popularyzację i rozwój. Istotną częścią tego rozdziału jest ponadto omówienie genezy i podstaw formalnych ruchu open access, a także koncepcji wolnych licencji. Ten ważny element współczesnej komunikacji naukowej również został przedstawiony jako doskonały sposób na zapewnianie wolnego dostępu do informacji, jednak jego charakterystyka powinna uwzględniać różne aspekty funkcjonowania inicjatyw spod znaku open access. Umożliwiają one bowiem darmowy dostęp do treści naukowych czytelnikom, ale często wiąże się to z koniecznością ponoszenia kosztów publikacji przez autorów, czego wyrazem jest np. APC (Article Processing Charges). Dla pełnego obrazu kształtowania się kultury otwartości w środowisku cyfrowym brakuje zdecydowanie w tym podrozdziale omówienia ruchu open source (lub też free software). Niedostatek ten jest tym bardziej dostrzegalny, że kolejny podrozdział pt. „Otwarta

edukacja” rozpoczyna się wyjaśnieniem jej idei i już na samym początku widnieje cytat z publikacji *An Open Education Reader* (red. David Wiley), a konkretnie z rozdziału autorstwa Richarda Stallmana, *What is free software?: „Otwartość w procesach kształcenia występuje poprzez stosowanie «filozofii i praktyk open source [podkreślenie MG] w dziedzinie edukacji»”* (s. 36). Do idei open source Autorka odwołuje się również w innych częściach pracy: s. 62, s. 71 i s. 168.

Kolejny podrozdział, jak zostało to już zaznaczone, rozpoczyna omówienie idei otwartej edukacji. Znaczną jego część zajmuje wnikliwa prezentacja działań podejmowanych przez kluczowe instytucje i organizacje na rzecz jej realizacji. Wśród nich znalazły się: Open Knowledge International, Hewlett Foundation, UNESCO, Centrum Badań i Rozwoju Edukacji (ang. OECD Centre for Educational Research and Innovation, CERI), Otwarte Centrum Badań Edukacyjnych (ang. The Open Education Research Hub, OER Hub) i wiele innych. W tym podrozdziale Autorka w dalszym ciągu koncentruje się na zaletach otwartej edukacji jako idei odpowiadającej na potrzeby uczniów, wspomagającej współpracę i postęp, likwidującej blokujące je bariery finansowe i prawne, a także zapewniającej unowocześnianie materiałów do nauczania (s. 36). W podobnie pochlebnym tonie wypowiada się również na temat Internetu jako charakterystycznego obszaru współczesnej „wirtualnej przestrzeni edukacyjnej” (s. 51). Dopiero pod koniec tego podrozdziału Autorka wprowadziła pewną nutę krytycyzmu wskazując, że w literaturze można znaleźć wypowiedzi na temat negatywnych skutków korzystania z sieci (s. 52).

Rozdział drugi pracy Autorka poświęciła problematyce rozwoju otwartych zasobów edukacyjnych na świecie, chociaż nie w całości, ponieważ ostatni podrozdział dotyczy zagadnień prawa autorskiego. W pierwszym podrozdziale (2.1) omówione zostało pojęcie otwartych zasobów edukacyjnych oraz przedstawiono liczne definicje tego terminu, które ograniczają ich zakres do konkretnych materiałów przeznaczonych do wykorzystania w procesie nauczania (podręczników, kursów on-line, scenariuszy lekcji, testów itd.), lub też rozszerzają go o wszystkie wolno dostępne w sieci materiały stosowane w edukacji (na przykład zbiory dziedzictwa kulturowego, repozytoria itd.). Dokonana przez Autorkę charakterystyka otwartych zasobów edukacyjnych ponownie wskazuje na ich wysoką rangę: „Otwarte zasoby edukacyjne uznawane są za szczególny typ innowacji. Sprzyjają one nauczaniu, powstawaniu dynamicznych systemów edukacyjnych oraz rozwoju państw” (s. 61). Pojawił się jednak również nowy wątek związany z wysoką jakością tych materiałów. Autorka wręcz stwierdziła: „Otwarte zasoby edukacyjne to materiały o wysokiej jakości” (s. 61), precyzując równocześnie, że tę cechę wskazują autorzy publikacji dotyczących problematyki „otwartości”. Uznanie a priori, że otwarte zasoby edukacyjne cechuje wysoka jakość, ponieważ tak twierdzą

propagatorzy idei otwartości zasobów nie jest dla mnie wiarygodnym zabiegiem. Zabrakło mi w tym miejscu konkretnych wskazań, co tak naprawdę świadczy o tej wysokiej jakości i informacji, w jaki sposób można ją obiektywnie zweryfikować.

W podrozdziale 2.2 „Ruch na rzecz otwartych zasobów edukacyjnych” Autorka omawia jego genezę i organizację, wymienia szereg dokumentów i aktów o randze międzynarodowej i krajowej, których zadaniem jest zapewnianie powszechnego i otwartego dostępu do edukacji i wiedzy, a także wskazuje na konkretne działania w zakresie kształtowania krajowej polityki wdrażania otwartych zasobów edukacyjnych. Szczegółowo analizuje również dwa przypadki zorganizowanych działań rządowych na rzecz otwartej edukacji w Indonezji i Kanadzie. W odniesieniu do polityki różnych krajów w zakresie organizacji systemu powszechnie dostępnych zasobów edukacyjnych Autorka dostrzega określone problemy, które stanowią barierę dla ich rozwoju. Wśród nich istotną rolę odgrywa brak badań skuteczności przyjętych rozwiązań (s. 81), co dodatkowo uzasadnia podjęty temat pracy.

Podrozdział 2.3 „Dostępność otwartych zasobów edukacyjnych” składa się z dwóch kolejnych. W pierwszym z nich Autorka charakteryzuje czynniki decydujące o dostępności otwartych zasobów edukacyjnych oraz występowanie otwartych zasobów na świecie według różnych zestawień, słusznie stwierdzając, że: „Ze względu na cechy charakterystyczne dla OZE (swobodne ich tworzenie, różnorodna postać i miejsce udostępniania) nie jest możliwe szczegółowe wskazanie występowania omawianych zasobów” (s. 82). Druga część podrozdziału 2.3 w całości została poświęcona prawom autorskim. Występują w nim również wyjaśnienia dotyczące wolnych licencji, licencji otwartych i domeny publicznej. Niejasne jest jednak dla mnie przyporządkowanie tych treści (prezentowanych na niemal 14 stronach) do rozdziału dotyczącego dostępności otwartych zasobów edukacyjnych, ponieważ są one na tyle istotne i uniwersalne w kontekście całości opracowania, że mogłyby złożyć się na osobny rozdział.

Pierwsza część rozdziału trzeciego obejmuje omówienie systemu szkolnictwa w Polsce na etapie edukacji w szkołach podstawowych, szkołach średnich i szkołach policealnych oraz zmiany organizacyjne w tym sektorze, jakie zaszły w związku z pandemią COVID-19 a polegające na przejściu na zdalne nauczanie w marcu 2020 roku. Z kolei podrozdział „Działania na rzecz OZE w Polsce” składa się z przedstawienia działań rządowych, pozarządowych i publicznych. W odniesieniu do pierwszych z nich Autorka słusznie podkreśliła ich rangę, a następnie omówiła szereg projektów zapoczątkowanych jeszcze w latach 90. XX w., które koncentrowały się na stworzeniu odpowiedniej

infrastruktury teleinformatycznej. Analizę kolejnej grupy inicjatyw rządowych uwzględniających tworzenie zasobów edukacyjnych w sieci Autorka rozpoczęła od portalu internetowego Scholaris.pl. Działania podjęte w 2005 roku warto jednak byłoby poprzedzić omówieniem projektu Polskiej Biblioteki Internetowej z 2002 roku, który stanowił przedsięwzięcie rządu polskiego wpisujące się w realizację przez Polskę założeń europejskiego programu e-Content. PBI w założeniach miała bowiem stanowić podstawę dla tworzenia polskich zasobów edukacyjnych i kulturalnych Internetu, a także zwiększać kreatywność uczniów oraz mobilizować do samokształcenia i samodzielnego korzystania ze źródeł. Co prawda trudno uznać realizację PBI za sukces, jednak była to dosyć charakterystyczna próba uruchomienia przez organa rządowe projektu otwartych zasobów, które mogłyby być wykorzystywane w edukacji i jej omówienie powinno zająć więcej miejsca niż wzmianka w przypisie (przypis 16 na s. 109). W odniesieniu do działań publicznych i pozarządowych Autorka wskazała takie charakterystyczne inicjatywy jak: polska odsłona Wikipedii, Polona – Narodowa Biblioteka Cyfrowa czy serwis Wolne Lektury, a także precyzyjnie omówiła wybrane organizacje, które w określonym stopniu uwzględniają w swoich działaniach ideę otwartych zasobów edukacyjnych. Wśród nich znalazły się: Koalicja Otwartej Edukacji (KOED), Fundacja Nowoczesna Polska czy Fundacja Centrum Cyfrowe. W podsumowaniu tej części pracy Autorka krytycznie oceniła stopień zaangażowania organów rządowych w organizację, rozwój i upowszechnianie otwartych zasobów edukacyjnych w Polsce. Słusznie dostrzegła brak krajowej polityki związanej z otwartymi zasobami edukacyjnymi, co w kontekście wcześniejszych refleksji na temat korzyści, jakie się wiążą z ich wdrażaniem wybrzmiało szczególnie mocno. Podkreśliła natomiast, że działalność na rzecz zapewnienia wolnego dostępu do cyfrowych materiałów edukacyjnych w Polsce realizowana jest najczęściej w sektorze pozarządowym i w sektorze publicznym (s. 131).

W rozdziale czwartym zostały zawarte wyniki przeprowadzonego przez Autorkę badania znajomości i wykorzystania otwartych zasobów edukacyjnych w środowisku nauczycieli Torunia. W badaniu głównym udało jej się uzyskać dane od 778 nauczycieli, co stanowiło 21,3% ogółu pedagogów zatrudnionych w tym czasie w szkołach toruńskich. Zdecydowanie mniejszy odsetek dydaktyków wziął udział natomiast w badaniach uzupełniających, ponieważ było ich zaledwie dziewięćdziesięciu, co stanowiło 2,8% populacji badanej. Autorka skrupulatnie wyjaśniła również cele i metodologię badań. W analizie uzyskanych wyników uwzględniła rozkład odpowiedzi na pytania ankietowe nauczycieli ze wszystkich typów szkół (publicznych i niepublicznych, podstawowych i ponadpodstawowych), prowadzących poszczególne przedmioty. Oprócz pytań dotyczących znajomości i wykorzystania otwartych zasobów w ankiecie pojawiły się również kwestie znajomości domeny publicznej i respektowania praw autorskich oraz pytania o zachowania

w zakresie modyfikacji tego typu materiałów zgodnie z własnymi potrzebami czy o dzielenie się nimi z innymi nauczycielami. Część badawcza pracy została podsumowana we wnioskach. Generalnie nie mam zastrzeżeń do samej metodologii badań czy analizy wyników i sposobu ich przedstawienia w pracy. Niezbyt właściwe wydaje mi się jednak podawanie w procentach liczby respondentów deklarujących stosowanie otwartych zasobów edukacyjnych w stosunku do liczby nauczycieli badanych w podziale na przedmioty nauczania w badaniu dodatkowym (tab. 13 na s. 185). Rozumiem, że Autorka chciała powtórzyć zabieg zastosowany w badaniu głównym, jednak w efekcie jeśli na przykład tylko jedna osoba reprezentująca jakiś przedmiot odpowiedziała na to pytanie w wyliczeniach pojawiło się 100% albo 0%, co zaburzyło obraz całości. Przykładowo: w badaniu głównym wzięło udział 18 nauczycieli fizyki, którzy w 55,5% (10 osób) odpowiedzieli, że stosują otwarte zasoby edukacyjne w dydaktyce (tab. 12, s. 158). Natomiast w badaniu dodatkowym wzięła udział 1 osoba realizująca ten przedmiot i stopień wykorzystania otwartych zasobów edukacyjnych z tego przedmiotu spadł do 0% (tab. 13, s. 185). Trudno na tej podstawie zaakceptować wniosek, że wraz z przejściem na zdalne nauczanie fizycy zrezygnowali z otwartych zasobów edukacyjnych.

Ocena formalna pracy

Praca została napisana poprawną polszczyzną. Całość wymaga jednak korekty językowej i dopracowania edytorskiego. W spisie treści numer rozdziału i jego tytuł powinny pojawić się w jednym wierszu, ponieważ w tej wersji są one osobno oznaczone numerami stron i sprawiają wrażenie zupełnie różnych części pracy (Rozdział I – s. 22, Otwarte zasoby i otwarta edukacja – s. 22, 1.1 Definicje pojęć – s. 22). Zabrakło w nim również dwóch podrozdziałów: 4.3.1 Analiza wyników badań głównych oraz 4.3.2 Analiza wyników badań dodatkowych. Poprawy wymagają błędy interpunkcyjne, niejasne zdania (np. „Podział dalszego rzędu jest możliwy w tym miejscu, gdy rozróżnimy materiały poprzez opatrzone różne warianty występujących licencji np. wolnych i otwartych” na s. 60; „Wolne licencje należą do rodzaju systemu licencjonowania praw autorskim, jaki jest Copyleft” na s. 97) oraz drobne usterki językowe: „odpowiadającymi” zamiast „odpowiadające” na s. 13, ERICI zamiast ERIC na s. 33, „nie mniej jednak” zamiast „niemniej jednak” na s. 37, Heweltt zamiast Hewlett na s. 40, „wpierającym” zamiast „wspierającym” na s. 68, „znaczenie” zamiast „wpływ” na s. 81, „popatrywano się” zamiast „dopatrywano się” na s. 100, „wśród” zamiast „wśród” na s. 133, „mino” zamiast „mimo” na s. 201 itp.

Bibliografia liczy 350 pozycji. Niejasny jest dla mnie jednak jej podział na źródła i publikacje, skoro w źródłach Autorka podaje pozycje będące również publikacjami. W zestawieniu literatury

dominują dostępne w Internecie teksty odnoszące się do problematyki otwartych zasobów edukacyjnych. Co więcej, w tej grupie dosyć licznie reprezentowane są hasła z Wikipedii (28) oraz materiały z serwisu Koalicji Otwartej Edukacji (33). Zabrakło mi natomiast ważnych opracowań, których autorzy podejmowali temat wolnego dostępu do zasobów sieciowych w szerszym kontekście kulturowym (np. P. Gawrysiak, *Cyfrowa rewolucja. Rozwój cywilizacji informacyjnej*, Warszawa 2008; J. Hofmokl, *Internet jako nowe dobro wspólne*, Warszawa 2009; L. Lessig, *Wolna kultura*, Warszawa 2005 itp.).

Wnioski końcowe

Głównym celem pracy było „wskazanie stopnia znajomości i wykorzystania otwartych zasobów edukacyjnych wśród populacji nauczycieli kształcących w Toruniu” (s. 206) i z tego zadania Autorka wywiązała się bardzo dobrze. Sprawnie przedstawiła również kontekst badań empirycznych poprzez charakterystykę otwartych zasobów edukacyjnych czy omówienie podstaw formalnych otwartej edukacji. Precyzyjnie opisała poszczególne inicjatywy i projekty na rzecz zapewnienia wolnego dostępu do informacji cyfrowej. Pomimo tych zalet po lekturze recenzowanej pracy odczuwam pewien niedosyt. Jako czytelniczka oczekiwałam nie tylko zdiagnozowania stanu wiedzy nauczycieli na temat otwartych zasobów edukacyjnych, ale także wyjaśnienia przyczyn, dla których nie są one powszechnie i intensywnie wykorzystywane w polskim szkolnictwie. Kilka dodatkowych pytań ankietowych byłoby pomocnych w zrozumieniu źródeł tego zjawiska. Problem oceny jakości i funkcjonalności otwartych zasobów edukacyjnych jest w moim przekonaniu kluczowy dla ich dalszego rozwoju i upowszechniania, tymczasem Autorka aksjomatycznie założyła wysoką jakość tego typu projektów. Charakterystycznym rysem opracowania Jagody Rycharskiej jest ponadto stałe podkreślanie zalet otwartych zasobów edukacyjnych i korzyści, jakie przynosi ich upowszechnienie. W rezultacie można się zastanawiać, dlaczego wszystkie materiały wykorzystywane w nauczaniu i uczeniu się nie uzyskały jeszcze statusu „otwartych”? Odpowiedź na to pytanie wiąże się z różnymi problemami, jakie stwarza projektowanie, wdrażanie i użytkowanie projektów typu „open”, jednak można odnieść wrażenie, że Autorka nie docenia ich rangi. Na s. 61-62 sygnalizuje na przykład występowanie jednego z nich: „OZE posiadają wysoką wartość społeczną, ale niską wartość handlową. [...] Mimo to przewaga wartości społecznej nie wzmacnia ich popularności”, nie pokusiła się jednak o próbę wyjaśnienia tego paradoksu. Wydaje się, że jedyną przyczynę mankamentów systemu otwartej edukacji upatruje w słabości polityki rządowej w tym zakresie. W ocenie funkcjonowania otwartych zasobów edukacyjnych trudno jednak nie brać pod uwagę przyczyn natury finansowej, technicznej czy jakościowej. Badania przeprowadzone przez

Autorkę należy zatem uznać za oryginalne i wartościowe, ale nie oferują one pełnego obrazu funkcjonowania otwartych zasobów edukacyjnych w warunkach polskiej szkoły. Należy mieć jedynie nadzieję, że wiedza na ten temat zostanie uzupełniona dalszymi badaniami, związanymi przede wszystkim z problematyką barier w upowszechnianiu i wykorzystywaniu otwartych zasobów edukacyjnych oraz z zagadnieniami ich jakości, o czym napisała Autorka w Zakończeniu na s. 209.

Konkluzja

Zawarte w recenzji uwagi mają jednak w większości charakter uzupełniający lub dopowiadający. W zakresie oceny samej dysertacji uznaję, że Autorka zrealizowała podstawowy cel właściwie przeprowadzając odpowiednio dobraną procedurę badawczą, co wskazuje na jej wystarczające kompetencje do podejmowania samodzielnej pracy naukowej w przyszłości. Wykazała się również ogólną wiedzą teoretyczną w zakresie reguł funkcjonowania komunikacji społecznej realizowanej z wykorzystaniem narzędzi teleinformatycznych, szczególnie w powiązaniu tej problematyki z zagadnieniami edukacji, prawa autorskiego czy otwartego dostępu do informacji. Pracę Jagody Rycharskiej oceniam również jako ważną i oryginalną próbę zdiagnozowania obecności otwartych zasobów edukacyjnych w lokalnym środowisku szkolnym zakończoną sukcesem. Recenzowana dysertacja spełnia w moim przekonaniu warunki określone w art.13.1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Wnoszę zatem o dopuszczenie mgr Jagody Rycharskiej do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Małgorzata Górska