



INSTYTUT GEOGRAFII
UNIwersYTET PEDAGOGICZNY IM. KEN W KRAKOWIE

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel. (48) 12-662-62-45, fax (48) 12-662-62-43

e-mail: geograf@up.krakow.pl

www.up.krakow.pl/geo

prof. UP., dr hab. Danuta Piróg

Kraków, dn. 12.09.2022 r.

Katedra Badań nad Edukacją Geograficzną
Instytut Geografii
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Dawida Abramowicza "*Partycypacja społeczna a edukacja geograficzna – znaczenie partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej w organizowaniu zajęć terenowych*" przygotowanej na Wydziale Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

(promotorki: prof. UAM, dr hab. Iwona Piotrowska; prof. UAM dr hab. Daria Hejwosz-Gromkowska)

Wstęp

Partycypacja społeczna to względnie nowe, niezwykle istotne i dotąd niewystarczająco naukowo rozeznane zagadnienie w badaniach związanych z procesem kształcenia geograficznego. Idea partycypacji zrodziła się w latach siedemdziesiątych XX wieku w Europie Zachodniej, stanowiąc na początku swoisty łącznik pomiędzy państwem a rynkiem. Stamtąd, z uwagi na swą ważną rolę w rozwoju społecznym, przeniknęła szkoły. W Polsce jest obecna w świadomości i inicjalnych badaniach oraz działaniach specjalistów zajmujących się edukacją - także geograficzną - od lat 90. XX wieku.

Partycypacja społeczna oznacza współdecydowanie, dzielenie się wiedzą i współdziałanie obywateli w życiu publicznym. Aktywności te wymagają różnego rodzaju kompetencji, a nade wszystko prezentowania określonych postaw. Ilekroć zaś mowa o

umiejętnościach oraz zachowaniach, tylekroć szkoła jako instytucja przygotowująca ludzi do dorosłego życia pełni (lub powinna pełnić) w tym procesie kluczową rolę. Jest ona inkubatorem rozwoju kapitału społecznego, w którym należy skutecznie rozwijać kompetencje społeczne, obywatelskie i kulturowe oraz wychowywać do otwartości, zaufania i szacunku wobec innych. W tym celu szkoła powinna zapewnić bezpieczną przestrzeń dla takich aktywności dzieci i młodzieży, podczas których mogą próbować zaufać innym, samoorganizować się, pracować w zespołach, a w razie potrzeby korzystać ze wsparcia nauczycieli i rodziców. Geografia jako przedmiot szkolny ma szczególnie duży, choć nie zawsze wystarczająco wykorzystany, potencjał do kształcenia i wychowania w duchu partycypacji społecznej. Dlatego dobrze się stało, że partycypacja społeczna w kontekście edukacji geograficznej jest przedmiotem rezensowanej rozprawy doktorskiej.

Ocena formalna:

Praca liczy 177 stron, w tym 140 stron stanowi tekst właściwy. W treści rozprawy zamieszczono 14 tabel, 50 rycin, 13 fotografii oraz 3 załączniki, którymi są kwestionariusze ankiet i scenariusz wywiadu do badań sondażowych. Bibliografia (nieponumerowana) została zamieszczona na 19 stronach. W jej skład wchodzi polskie i zagraniczne publikacje oraz źródła internetowe. Zestawienie jest wyczerpujące i świadczy o tym, iż Autor potrafi skutecznie prowadzić kwerendę specjalistycznej literatury, co z kolei jest jedną z fundamentalnych umiejętności każdego badacza. Wszystkie, wymienione w bibliografii prace, zostały poprawnie zacytowane w tekście rozprawy.

Dysertacja składa się z 15 rozdziałów, przy czym za rozdziały właściwe należy uznać te ponumerowane jako 2-8. Rozdział pierwszy to wstęp. Rozdział 9 jest podsumowaniem. Pozostałe rozdziały są numerowanymi spisami literatury, tabel, rycin, fotografii, streszczenia i załączników. Taka struktura rodzi moje pytanie o zasadność numeracji jako rozdziałów wszystkich składowych opracowania. Jednocześnie, w pracy w wielu miejscach występują niejako podrozdziały, które nie widnieją w spisie treści. Przykłady: str. 16 "*partycypacja społeczna w edukacji*"; str. 113 "*wyniki pogłębionego wywiadu z nauczycielami geografii szkół podstawowych*"; str. 116 "*podsumowanie badania*"; str. 117 "*wyniki pogłębionego wywiadu grupowego z nauczycielami geografii szkół podstawowych*"; str. 119 "*funkcje i treści cyfrowej mapy wspierającej organizację zajęć terenowych z geografii w krajobrazie*

Poznania oraz formy ich prezentacji"; str. 120 "podsumowanie badania"; str. 122 "stan środowiska geograficznego w dolinie Bogdanki".

Ocena merytoryczna:

We wprowadzeniu, które zostało oznaczone jako rozdział pierwszy, Autor sprawnie uzasadnia dlaczego geografia jako nauka powinna pełnić istotną rolę w prowadzeniu specjalistycznych analiz z zastosowaniem Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej. Wyjaśnia też, że edukacja geograficzna jest niezbędna w przygotowaniu świadomego, zaangażowanego obywatela a kształtowanie postaw partycypacyjnych jest jednym z jej podstawowych i perspektywicznych celów. Aby ten cel mógł być skutecznie realizowany, konieczne jest – jak pisze Doktorant: "(...) zidentyfikowanie działań, które przyczynią się do wzrostu zjawisk o charakterze partycypacyjnym" (s. 9). Dalej, przekonująco i z wykorzystaniem naukowych argumentów udowadnia, dlaczego geografia szkolna ma potencjał w tym zakresie. Niewystarczająco jednak, moim zdaniem, daje wyraz temu, iż podjęty problem partycypacji w geografii szkolnej, tak od strony treści jak i metod oraz środków, stanowi niewątpliwą lukę badawczą. Nie określa jednoznacznie, iż Jego badania w ramach rozprawy doktorskiej, służą wypełnieniu tej luki. Wspomina tylko, jednym zdaniem: "Prezentując wyniki badań w zakresie rozpoznania form partycypacji w kształceniu geograficznym podjęto badania dotychczas niewystarczająco opisane w literaturze" (s. 10). Zdanie to zapowiada jakoby jego badania miały dotyczyć jedynie form partycypacji. W treści rozprawy, co jest konieczne i oczywiste w przypadku pracy na stopień naukowy doktora, zagadnienie partycypacji traktuje On zdecydowanie szerzej. Autor nie formułuje też jasno, ani we wstępie ani w dalszej części dysertacji, podjętego przez siebie problemu badawczego. We wstępie nie doprecyzowuje celu pracy. Czyni to dopiero na stronie 32, czyli po przeczytaniu przez odbiorcę ponad 22% tekstu właściwego dysertacji. We wstępie zapowiada natomiast, że: "W pracy doktorskiej przeprowadzono analizę zakresu partycypacji głównych uczestników w kształceniu geograficznym" (s. 9). Wnikliwa lektura pracy prowadzi jednak do postawienia pytania: czy ta zapowiedź jest zgodna z treścią rozprawy? Budzi to moje wątpliwości. Autor poświęca w niej dużo miejsca raczej możliwościom kształtowania postaw partycypacyjnych w toku kształcenia geograficznego oraz analizuje wyniki badań, którymi objął wyłącznie nauczycieli, czyli jednego uczestnika tego procesu. Zacytowane

stwierdzenie nie do końca jest spójne z celem rozprawy, do którego odniosę się w dalszej części recenzji. Następnie, prezentuje strukturę pracy, krótko charakteryzując zawartość merytoryczną poszczególnych rozdziałów. Dalej wyjaśnia swoje motywacje do podjęcia badań związanych z zajęciami terenowymi. Określa też, na czym polega aplikacyjny charakter recenzowanego opracowania. Wskazuje na doniosłe znaczenie transferu wiedzy z zakresu partycypacji do społeczeństwa poprzez edukację geograficzną a w niej szczególnie poprzez zajęcia terenowe.

Rozdział drugi "*Podstawy teoretyczne*" dotyczy kluczowych, dla podjętego tematu badawczego zagadnień, czyli: partycypacji społecznej, Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej, wyzwań edukacji geograficznej oraz problematyki zajęć terenowych jako podstawowego sposobu poznania środowiska geograficznego. Autor słusznie odnosi się w ten sposób do wszystkich czterech komponentów, wyrażonych w tytule rozprawy. Dalej, objaśnia i analizuje rodzaje oraz formy partycypacji społecznej, tj.: wertykalną, publiczną (obywatelską) i indywidualną. Podkreśla, że partycypacja uczniowska jest szczególną jej formą i wyjaśnia krótko na czym polega. Moim zdaniem, z uwagi na temat rozprawy, partycypacja uczniowska powinna być nieco szerzej przeanalizowana. Nadto, należałoby także jednoznacznie wyjaśnić, czy partycypacja społeczna w edukacji oraz partycypacja uczniowska (pojęcie użyte wcześniej przez Doktoranta) są tożsame. Na stronie 16 wyodrębniono wątek "*partycypacja społeczna w edukacji*", który w strukturze pracy nie jest ani rozdziałem ani podrozdziałem. Co istotne, Autor dokonuje w nim solidnego i ważnego, z punktu widzenia tematu rozprawy, przeglądu literatury tematu. Zasadne wydaje się, aby stanowił on osobny podrozdział, uzupełniony o jasne wyartykułowanie tego, z jakiego powodu edukacja geograficzna, w porównaniu z innymi przedmiotami szkolnymi, ma w tym zakresie wyróżniające możliwości. Wartość naukową tego fragmentu rozprawy dodatkowo podniosłaby grafika systematyzująca terminologiczne ustalenia Autora.

W rozdziale 2.1.2 wymienione zostały trzy podstawowe formy Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej, tj.: geoankieta, geodyskusja i modelowanie 3D. Pierwszą z nich Doktorant omówił w sposób rzetelny i wyczerpujący, rozszerzając opis o przykłady jej zastosowania. Niestety, z niewyjaśnionych powodów, nie scharakteryzował dwóch pozostałych form. W rozdziale 2.2. Autor zamieścił ciekawą i potrzebną analizę

podstawowych zadań i wyzwań, jakie w zakresie treści stawia się kształceniu geograficznemu od lat 60-tych XX wieku. Jest to rzetelny przegląd oraz synteza literatury tematu. Jego wartość byłaby jeszcze wyższa, gdyby jednoznacznie wyakcentować potencjał, rolę i miejsce idei partycypacji społecznej w realizowaniu wymienionych zadań. Dyskusyjne są natomiast tytuł i zawartość podrozdziału 2.3 *"Zajęcia terenowe w poznawaniu środowiska geograficznego"*. Autor dokonał w nim, przede wszystkim, analizy terminu "krajobraz" w geografii jako nauce i edukacji a nie - jak zapowiada tytuł – miejsca czyli roli zajęć terenowych w poznawaniu środowiska geograficznego. W zasadzie jedynie ostatni akapit (s. 31) bezsprzecznie nawiązuje do tytułu, bo przedstawia definicję zajęć terenowych wraz z metodami ich realizacji.

W rozdziale trzecim Autor zamieszcza metodologię pracy, tj.: cel badań, procedurę badawczą, zastosowane metody, czyli: analizę porównawczą, metody sondażowe, geoankietę i wywiady grupowe oraz założenia projektowania mapy cyfrowej, która stanowi aplikacyjny komponent rozprawy. Doktorant zaczyna rozdział od sformułowania celu, pisząc na stronie 32, że: *"Głównym celem pracy jest określenie znaczenia partycypacji społecznej w edukacji geograficznej ze szczególnym uwzględnieniem zastosowania Partycypacyjnych Systemów Informacji Geograficznej (PPGIS) w organizowaniu zajęć terenowych z geografii w krajobrazie miasta"*. Tak sformułowany cel, w mojej ocenie, nie jest wystarczająco precyzyjny. W mojej opinii Autor w rozprawie nie koncentruje się na znaczeniu a na potencjale edukacji geograficznej i PPSGIS w zakresie kształtowania postaw partycypacyjnych. Może wątpliwości te by u mnie nie wystąpiły, gdyby Autor jasno przedstawił, co rozumie jako owo "znaczenie". Takiego wyjaśnienia jednak nie ma w tekście. Bezpośrednio po celu Doktorant pisze tylko jedno zdanie, że przeprowadził badania lokalne i międzynarodowe. Nie jest to właściwie miejsce do zamieszczenia takiej informacji, kiedy jeszcze nie został wyczerpany wątek celów, problemu hipotez itp. Następnie Doktorant formułuje poznawcze i aplikacyjne cele szczegółowe. Według mnie, brakuje jasnego wyartykułowania w jaki sposób konkretne cele szczegółowe korespondują z celem ogólnym. Bez takiego objaśnienia dla mnie dyskusyjny jest związek pomiędzy partycypacją społeczną w edukacji geograficznej a opracowaniem przez Doktoranta mapy cyfrowej? Dalej, na stronie 33, Autor pisze, że problem badawczy formułuje w postaci dwóch pytań, ale w następnym akapicie na tej samej stronie, stwierdza: *"W związku z postawionym problemem badawczym*

przedstawiono następującą hipotezę: (...)". Widzę tu niezrozumiałą niekonsekwencję i potrzebę konkretnej odpowiedzi na pytanie: jak więc brzmi problem badawczy? Kolejno, w rozprawie Autor stawia jedną hipotezę, która zawiera w sobie dwie odrębne myśli. Należałoby wyróżnić więc dwie osobne hipotezy. Rycina 4, prezentująca schemat procedury badawczej, nie pokazuje klasyfikacji celów szczegółowych do wymienionych wcześniej przez Doktoranta, dwóch grup oraz tego, które cele były realizowane za pomocą jakich metod. Tabela 2 częściowo dubluje treści zamieszczone na rycinie 4. W pracy na stopień naukowy procedura powinna być przedstawiona z wybitnie należytą starannością jako kompleksowy, przejrzysty schemat postępowania badawczego. Ze względu na wymienione uwagi dotyczące sposobu konkretyzacji problemu, sformułowania celu pracy i hipotezy, tę część pracy oceniam bardzo nisko.

Następnie w podrozdziale 3.2 Doktorant poprawnie przedstawia wykorzystane przez siebie metody badawcze, rozpoczynając opis od charakterystyki obszaru badań. W związku z tym, trafniejszym byłoby zatytułowanie podrozdziału "*Obszar i metody badań*" zamiast "*Metody badań*". W treści rozdziału, zarówno obszar jak i metody, zostały właściwie opisane. Pojawiają się jednak nieprecyzyjne lub niepoprawne sformułowania, jak na przykład stronie 34: "*Zastosowanie metod badań umożliwiło przeprowadzenie pogłębionych analiz statystycznych...*". Prawidłowym stwierdzeniem byłoby to, że wykorzystane metody pozwoliły na zebranie danych, które poddano analizom statystycznym. Czy, zaprzeczając samo sobie, stwierdzenie na stronie 36, "*W związku z coraz większą szczegółowością prowadzonych globalnie badań...*".

Analizując prace naukowe z zakresu dydaktyki geografii, w których dotąd posłużono się metodą porównawczą, Doktorant niejasno sprecyzował klucz ich selekcji oraz nie uwzględnił wszystkich publikacji, w których metodę tę wykorzystano. Pominął monografię W. Osucha, dotyczącą kompetencji nauczycielskich (2007) oraz artykuły P. Tobiasz-Lis, A. Głowacza i M. Tracz, które były opublikowane w tomie 3 KEG PTG.

W podrozdziale 3.2.2 "*Metody sondażowe*" Autor opisuje zastosowane metody oraz respondentów, czyli nauczycieli z Poznania, Madrytu, Londynu i Helsinek. Należy podkreślić, że wykorzystując test H Kruskala Wallisa oraz test χ^2 zgodności Doktorant dołożył należytej staranności, aby próba badawcza uprawniała go do analiz naukowych o charakterze

porównawczym. Na stronie 43, gdzie przedstawił opis kwestionariusza ankiety on-line, brakuje odwołania do załącznika 1, czyli do wzoru narzędzia. W kolejnych podrozdziałach Autor poprawnie przedstawił przebieg badania z wykorzystaniem geoankiety oraz wywiadów grupowych.

W rozdziale czwartym Doktorant omawia systemy edukacyjne tych państw, w których prowadził badania sondażowe. W pierwszym i drugim podrozdziale analizuje i porównuje ze sobą osiem podstaw programowych. Na tej podstawie określa, czy a jeśli tak to w jakim stopniu są przesłanki do występowania działań partycypacyjnych w toku edukacji geograficznej w Polsce, Hiszpanii, Finlandii i Anglii. Dzięki temu stwierdza, że treści takie częściej występują w polskiej i fińskiej podstawie programowej, rzadziej w przypadku dokumentów hiszpańskich, a w opracowaniach angielskich stwierdził ich brak. Ustalenia Doktoranta uznaję za wartościowe, mające duży walor poznawczy. Międzynarodowa skala dokonanych analiz znacząco podnosi ich wartość naukową. Sądzę, że po rozszerzeniu tej analizy o inne kraje, jej rezultaty mogą być opublikowane jako artykuł naukowy w fachowym czasopiśmie.

Kolejny podrozdział przedstawia wyniki studiów literaturowych bogatego zbioru publikacji naukowych z zakresu edukacji geograficznej, nawiązujących do zagadnień partycypacyjnych. W mojej ocenie, Autor sprawnie i skutecznie dokonał analizy i porównania zebranych materiałów. Syntezę tego etapu pracy badawczej zamieścił w tabeli 8 i 9 (str. 59-61).

Rozdział 4.4 przedstawia analizę partycypacji społecznej w edukacji geograficznej w opinii polskich, hiszpańskich, angielskich i fińskich nauczycieli. Ta część pracy, jak zapowiada sam Autor, ma prezentować wyniki badań przejawów inicjatyw uczniowskich. Rozpoczyna ją jednak obszerna, bo 12-stronicowa analiza zadeklarowanych przez badanych nauczycieli, najczęściej przez nich stosowanych metod kształcenia (s. 77- 88). Powód przeprowadzenia tej analizy nie został jednak uzasadniony. Konieczne byłoby w tym miejscu pracy najpierw wykazanie, z powołaniem się na przegląd literatury, że najważniejszym czynnikiem wpływającym na inicjatywność uczniów są, stosowane przez nauczyciela, metody kształcenia. Bez osadzenia takiego założenia w literaturze rodzi się pytanie: na jakiej podstawie zakładamy, że metody nauczania determinują inicjatywność? Może zależy ona od form organizacji pracy na lekcji? A może od wieku uczniów? Od ich kapitału społecznego? Od

innej, nie wymienionej przez mnie, zmiennej? Tymczasem Autor najpierw analizuje zadeklarowane przez nauczycieli metody a potem wiąże je z ich odpowiedziami co do form partycypacji uczniowskich. Na tej podstawie, na stronie 99, zamieszcza wniosek: *"Wynika z tego, że stosowanie przez nauczycieli geografii metod kształcenia pobudzających aktywność i kreatywność uczniów sprzyja występowaniu inicjatyw o charakterze geograficznym"*. Być może tak jest, ale skupienie się tylko na tej jednej zmiennej nie pokazuje pełnego obrazu warunków sprzyjających przejawom inicjatywności uczniów. Wątpliwość moją budzi również, przyjęty przez Autora w narzędziach badawczych i rozdziałach empirycznych, podział metod kształcenia. Operuje on w nim raz grupami metod (np.: metody asymilacji wiedzy) a raz konkretnymi metodami, np.: gry dydaktyczne. Nie jest także dla mnie zrozumiałe dlaczego Doktorant wydzielił metody wspomagane technologiami informatyczno-komunikacyjnymi jako osobną grupę? Metody stosowane na lekcjach geografii a zaliczane do każdej z grup (asymilacji wiedzy, aktywizujących, waloryzacyjnych, praktycznych) mogą a nawet powinny być wspomagane technologiami informatyczno-komunikacyjnymi. W tym rozdziale dostrzegam też brak, choćby skromnych, badań diagnostycznych wśród innych grup partycypacyjnych: uczniów, rodziców i dyrektorów szkół. Wszelkie badania prowadzone w środowisku szkolnym nie są łatwe z wielu, znanych specjalistom zajmujących się edukacją, powodów. Nie zmienia to jednak faktu, że poprzez przeanalizowanie opinii lub deklaracji jedynie nauczycieli w odniesieniu do działań uczniów poznajemy zaledwie małą część złożonego obrazu szkolnej rzeczywistości w podjętym temacie.

Poza uwagami o charakterze krytycznym czy dyskusyjnym, podkreślić trzeba, że analiza wyników jest właściwa. Doktorant dokonał szeregu cennych i unikatowych ustaleń, w tym zwłaszcza dotyczących przestrzennych różnic w preferowanych formach partycypacji. Stwierdził, m.in., że poznańscy i helsińscy uczniowie prezentowali takie przejawy inicjatywności jak poprowadzenie lekcji na forum klasy. Uczniowie z Madrytu wybierali przygotowanie wystawy o treści geograficznej a z Londynu decydowali się na zajęcia terenowe/wycieczkę. Pokazał także, że stosowanie przez nauczycieli geografii metod kształcenia pobudzających aktywność i kreatywność uczniów może mieć wpływ na występowanie inicjatyw o charakterze geograficznym. Uważam, że warto w przyszłości kontynuować te badania, weryfikując deklaracje nauczycieli co do częstotliwości, form i motywów przejawów inicjatywności uczniowskich z wypowiedziami samych uczniów na ten

temat. Poznawczo wartościowe jest też rozpoznanie zróżnicowania grup zaangażowanych w inicjatywy uczniowskie. Doktorant stwierdził, że aktorami partycypacji najczęściej biorącymi udział w inicjatywach uczniów o charakterze geograficznym w Poznaniu są zapraszani goście i rodzice, podczas gdy Madrycie są to: dyrekcja oraz sami uczniowie, w Londynie rodzice oraz dyrekcja a w Helsinkach sami uczniowie. Jest to konkluzja uzupełniająca lukę dotyczącą roli poszczególnych grup w kształtowaniu postaw partycypacyjnych w szkole jako jako instytucji odpowiedzialnej za wychowanie i kształcenie przyszłych obywateli. Przestrzenny i międzynarodowy zakres tych wniosków dodatkowo pozwala na dyskusję o skuteczności różnych modeli edukacji w budowaniu aktywnych relacji pomiędzy jej wszystkimi interesariuszami.

W rozdziale piątym Doktorant skupił się na scharakteryzowaniu potencjału Poznania jako miejsca organizacji zajęć terenowych oraz określeniu częstotliwości i ewentualnych trudności w wykorzystaniu go przez nauczycieli do odbywania tego typu zajęć. Wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli stanowiły dla Niego argument przemawiający za potrzebą opracowania nowoczesnego narzędzia wspierającego ich w realizacji lekcji w terenie. Autor w toku wywiadów stwierdził, że nauczyciele widzą potrzebę przygotowania dostępnego, prostego w obsłudze i wyczerpującego źródła dydaktycznego, który szczegółowo zaprezentuje środowisko geograficzne Poznania w sposób dostosowany do potrzeb kształcenia geograficznego. Rozdział jest zatem logicznym i jasnym zapisem argumentacji dla podjęcia działań o charakterze aplikacyjnym, czyli przygotowania wspomnianej mapy cyfrowej.

W rozdziale szóstym, zatytułowanym "*Ocena cyfrowej mapy wspierającej organizację zajęć terenowych z geografii w krajobrazie miejskim Poznania*", zamieszczono wyniki wywiadów z nauczycielami, których celem było poznanie ich opinii o, opracowanej przez Doktoranta, mapie cyfrowej. Nauczyciele ocenili funkcje i treści mapy a ich wskazówki były dla Autora przesłanką do jej korekt. Tę część dysertacji uważam za bardzo ważną. Zaplanowanie udziału praktyków zaangażowanych w proces kształcenia geograficznego do wykonania swoistej recenzji mapy świadczy o tym, że Doktorant dołożył należytej staranności, aby opracowane narzędzie było nie tylko na wysokim, merytorycznym ale i dydaktycznym poziomie. Takie narzędzie ma większe szanse na szybki transfer do praktyki

szkolnej i realne zafunkcjonowanie w niej jako ważny środek dydaktyczny. Zanim jednak zaprezentował wyrażone przez nauczycieli oceny, dwie pierwsze strony rozdziału poświęcił takim zagadnieniom jak deklarowana przez nich częstotliwość przeprowadzania zajęć terenowych, korzyści i dostrzegane trudności w organizowaniu takiej formy zajęć. Moim zdaniem nie jest to w rozprawie właściwe miejsce do prezentacji tego elementu wywiadu z uwagi na tytuł rozdziału. Treści te powinny znaleźć się w rozdziale piątym. Reszta tego rozdziału mogłaby wówczas stanowić podrozdział w ostatniej części pracy i być dobrym wprowadzeniem do charakterystyki zawartości opracowanej mapy cyfrowej. Odnosząc się do tytułu rozdziału, za zbędne uważam użycie określenia "*krajobraz miejski Poznania*". Mapa obejmuje obszar administracyjnie należący do miasta Poznania. Zatem właściwym tytułem jest "*Ocena cyfrowej mapy wspierającej organizację zajęć terenowych z geografii w Poznaniu*".

W rozdziale siódmym Doktorant zamieścił autorską propozycję wykorzystania cyfrowej mapy w projektowaniu geograficznych zajęć terenowych w Poznaniu (choć w tytule ujmuje tę kwestię znacznie szerzej, jako krajobraz miejski). Uważam, że mapa jest wartościowym narzędziem, które może być pomocne nauczycielom podczas przygotowywania własnych zajęć w Poznaniu. Autor zinwentaryzował jedenaście stanowisk, które naniósł na ortofotomapę (ryc. 42) i każde z nich opisał, akceptując w tych charakterystykach elementy środowiska, które mogą być celem i przedmiotem odbycia tam zajęć terenowych z geografii. Opisy dopełnił dokumentacją fotograficzną stanowisk i zdjęciami satelitarnymi. Doktorant, w mojej opinii, opracował jednak po prostu dobry projekt ścieżki dydaktycznej złożonej ze stanowisk pokazujących zróżnicowanie środowiska geograficznego w dolinie Bogdanki a nie projekt zajęć terenowych. Tytuł rozdziału obiecuje zaś, że będzie on zawierał procedurę projektowania zajęć z wykorzystaniem mapy cyfrowej. Wówczas, przy każdym stanowisku powinien być sformułowany konkretny cel kształcenia, zadanie/ćwiczenie do wykonania przez ucznia i zakładany efekt kształcenia. Znajdujące się w rozprawie opisy stanowisk nie posiadają takich elementów. Doktorant jedynie w początkowej części rozdziału, przed tymi opisami stanowisk, formułuje cel ogólny zajęć, pisząc: "*Celem realizacji takich zajęć będzie zatem poznanie charakterystyki fizycznogeograficznej doliny Bogdanki, specyfiki jej powstania oraz wpływu rzeźby terenu i procesów związanych z działalnością rzeki na rozwój północno-zachodniej części Poznania*".

(s. 124). Dlatego, w mojej opinii, treść rozdziału nie do końca odpowiada jego zawartości. Podsumowując te uwagi, przygotowana ścieżka miałaby dużo większą wartość dydaktyczną oraz aplikacyjną i byłaby rzeczywiście projektem zajęć terenowych z wykorzystaniem mapy cyfrowej, gdyby: a). dla każdego stanowiska sformułować szczegółowe cele kształcenia, b). opracować co najmniej jedno zadanie służące ich realizacji, c). każdorazowo jasno wyartykułować rolę mapy cyfrowej w realizacji konkretnej aktywności w terenie.

Całość pracy kończą dwa rozdziały: *Wnioski* i *Podsumowanie*. We wnioskach Autor stara się uporządkować uzyskane wyniki i zmierza do ich syntezy, którą zawarł łącznie w dwunastu punktach. Synteza jest generalnie prawidłowa, choć w przypadku niektórych konkluzji, może być dyskusyjna (pkt. 5,7), co wynika to z wnioskowania wyłącznie na podstawie wypowiedzi nauczycieli (bez badań wśród innych aktorów procesu partycypacji w szkole). Ocenę tego rozdziału obniża nie zawsze wyraźne związanie konkluzji z celem, problemem i hipotezą, co jest efektem wskazanych w recenzji nieścisłości w części metodologicznej. Na przykład, Doktorant pisze na stronie 133: *"Dodatkowo zgodnie z przyjętą hipotezą, rozwiązania PPGIS mogą umożliwiać partycypację nauczycieli w projektowaniu zajęć terenowych"*, odnosząc się tylko do pierwszej części hipotezy. Postawiona przez Niego na str. 33 hipoteza była obszerniejsza i składała się z dwóch myśli. W dalszej części wniosków zawarł zresztą konkluzje odnoszące się i do jej drugiego członu, ale nie powiązał ich z nią.

Wnioski kończą rekomendacje dla nauczycieli geografii i dyrektorów szkół, dotyczące sposobów wdrażania działań partycypacyjnych do praktyki szkolnej. Uważam je za ważny element pracy naukowej poświęconej procesom kształcenia. Doktorant sformułował realistyczne i trafne propozycje działań, które mogą i powinny być implementowane na każdym szczeblu edukacji.

W podsumowaniu Autor z powodzeniem przedstawił oblicza i wyzwania partycypacji społecznej, prawidłowo korzystając zarówno z wyników własnych badań empirycznych jak i ze studiów literatury.

Oprócz, wskazanych wcześniej w recenzji, uwag merytorycznych należy zwrócić uwagę na stronę językową i redakcyjną rozprawy. Praca charakteryzuje się starannością

edytorską. Napisana jest komunikatywnym, poprawnym językiem. Pojedyncze błędy stylistyczne (np.: trzykrotne powtórzenia w jednym zdaniu słowa "działania" na stronie 13), interpunkcyjne czy literowe są łatwe do korekty w trakcie przygotowywania rozprawy do ewentualnego druku. Należy wówczas zadbać także o czytelność ortofotomap (od str. 124 do 131), które przy obecnej jakości pełnią raczej funkcję ozdobną, niż informacyjną. Nadto, wszędzie tam, gdzie mowa jest o procesie nauczania (a nie o dyscyplinie naukowej) powinno się zamienić słowo "nauka" na "kształcenie/uczenie się" (patrz str. 3,54 –dwukrotnie, 56, 138).

Łączna ocena rozprawy, mimo wskazanych deficytów, jest pozytywna. Decydują o tym, przede wszystkim:

- 1). Aktualne, stanowiące lukę w stanie wiedzy, ważne z naukowego, społecznego i edukacyjnego z punktu widzenia, zagadnienie badawcze. Podjęty przez Doktoranta temat z pewnością będzie stawał się coraz istotniejszy nie tylko w badaniach nad skutecznym osiąganiem celów przedmiotowych, ale także nad kształtowaniem podstaw obywatelskich u młodych ludzi.
- 2). Skrupulatny, wyczerpujący spis bibliografii, obejmujący liczne, dobrze dobrane polskie i zagraniczne prace. Wykonane przez Doktoranta zestawienie jest na tyle solidne, że może służyć innym specjalistom zainteresowanym problematyką partycypacyjną. Doktorant w ten sposób dowiódł, że potrafi skutecznie prowadzić badania literaturowe.
3. Rzetelna i wyczerpująca analiza dokumentów, tj.: podstaw programowych i raportów, co pozwoliło na wnikliwe rozpoznanie potencjału edukacji geograficznej w badanych krajach w zakresie realizowania kształcenia na rzecz partycypacji społecznej.
3. Dobrze zaplanowane badania empiryczne o zasięgu międzynarodowym. Sprawnie i poprawnie przeanalizowane wyniki badań sondażowych (ankietowych oraz wywiadów).
4. Autorskie opracowanie narzędzia wspierającego realizację zajęć terenowych w Poznaniu, którego ostateczny kształt był wynikiem konsultacji z praktykami. Dzięki temu Doktorant dysponuje gotowym materiałem transferującym Jego wyniki badań do szkoły. Jest to bardzo

ważne osiągnięcie, zwłaszcza w pracy z zakresu dydaktyki geografii, której istotą jest łączenie badań podstawowych ze stosowanymi.

5. Umiejętne użycie wyników badań naukowych do sformułowania rekomendacji dla aktorów procesu partycypacji szkolnej.

Podsumowując stwierdzam, że powierzona mi do recenzji rozprawa doktorska mgr Dawida Abramowicza spełnia wymagania Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r. z późniejszymi zmianami, określone w art. 187 Ustawy (Dz. U. 2018; poz. 1668). Wniosuję o dopuszczenie rozprawy do jej publicznej obrony.

Kraków, 12 września 2022


prof. UP, dr hab. Danuta Piróg