

VEDECKÁ IDENTITA DIDAKTIKY GEOGRAFIE

Ján Kancír

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 17. novembra

081 16 Prešov

jan.kancir@unipo.sk

Abstrakt.

Problematika vědecké identity didaktiky geografie (dále i DG) souvisí s řadou faktorů, které v konečném důsledku mají cyklický efekt, který se na úrovni vědy může podepisovat pozitivně nebo naopak. K předmětné problematice přistupujeme v kontextu dalšího rozvoje DG, výchovy vědeckých pracovníků a možností vědecké a odborné graduace v daném oboru. Kardinálním problémem současné doby je již více než desetiletí přetrvávající nepříznivý stav na Slovensku (v Čechách ještě déle) v akreditaci pracovišť pro habilitační řízení a inaugurace v didaktice geografie. Není to problém národní, týká se širšího evropského prostoru (podle dostupných informací minimálně zemí V4-ky). V příspěvku se zamýšlíme nad současným stavem vědeckého výzkumu v DG, nad úrovní PhD. prací, nad příčinami daného stavu a možnostmi řešení. Didaktika geografie jako pedagogická vědní disciplína vychází z metodologie pedagogického výzkumu no zároveň je vázána jej důsledně respektovat a korektně využívat. Proto se nevyhne preciznější akceptaci požadavků na kvalitu výzkumu kladených na jednotlivé typy závěrečných a kvalifikačních prací, které reprezentují úroveň vědeckých přístupů při řešení pedagogické reality a zároveň odrážejí vědeckou identitu didaktiky geografie. Uvádíme také možné přístupy při tvorbě koncepcí a modelů výzkumnému designu PhD. prací, Vycházíme z vlastní praxe při vedení úspěšných doktorských prací (dosud tři obhájené a čtvrtá po disertační zkoušce) ale i ze zkušeností při jejich oponování na různých pracovištích, také z vedení a oponování desítek diplomových a rigorózních prací. Uvedené náměty v žádném případě nejsou pokusem o metodologický diktát, je to jen ukázka toho, co se osvědčilo, čím i v budoucnu jistě nic nezkazíme, spíše naopak.

Klíčová slova: didaktika geografie, vědecký výzkum, úroveň PhD. prací, výzkumný dizajn

1. Úvod

Výskum geografického vzdelávania je zdrojom jeho vedeckého poznávania a prispieva aj k identite didaktiky geografie ako relatívne samostatnej vednej disciplíny. Dokazuje to aj pozornosť, ktorá je tejto problematike venovaná aj v USA, kde bola spracovaná stratégia ďalšieho výskumu geografického vzdelávania (Bednarz et al 2013). Anglo-americký prístup ku skúmaniu geografického vzdelávania sa od stredo európskych prístupov líši v orientácii na učenie sa žiakov, čomu je podriadená i orientácia perspektívneho výskumného zamerania (Řezníčková, 2015, s. 281). Problematikou výskumu sa zaoberala aj Komisia geografického vzdelávania Medzinárodnej geografickej únie, ktorá pripravila Medzinárodnú deklaráciu o výskume v geografickom vzdelávaní (International Declaration on Research in Geography Education, 2005).

V nej je tematické zameranie výskumu členené do piatich dimenzií: učiaci sa jedinci (learners) a vyučujúci (educators), kurikulum a výučbové zdroje (curriculum and resources), prístupy a spôsoby výučby (pedagogy), politické subjekty, vplyv politiky a historické súvislosti (policy makers, influences and historical context), realizácia výskumu (research practices) (Mádziková, Kancír, 2015, s. 27).

1.1 Didaktika geografie ako súčasť odborových a predmetových didaktík.

V súčasnosti sa u nás didaktika geografie zaradzuje k odborovej didaktike prírodných vied. Avšak vzhľadom na komplexnosť predmetu jej štúdia, nie je toto zaradenie jednoznačné. Ak by sme sledovali trendy spoločenskej relevancie výskumu oboch zložiek krajinskej sféry, dochádza k dominancii jej humánnej zložky a trendy naznačujú, že tento proces je pravdepodobne nezvratný. V štátnom vzdelávacom programe na Slovensku je geografia ako vyučovaci predmet už zaradená do vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, teda ocitá sa v oblasti spolu s dejepisom a občianskou náukou, nie ako donedávna tradične s fyzikou, chémiou a biológiou. Didaktika geografie ako je pomerne mladá vedná disciplína. Vlastne až do 70-tych rokov sa zachovávalo označenie „metodika geografie“. Dnes vnímame metodiku ako súčasť didaktiky, ktorá je pragmaticky prepojená s potrebami školskej praxe a edukačným procesom. Vo väčšine definícií didaktiky geografie sa objavujú aspekty, ktoré sú práve typické pre metodiku geografie: obsah a proces geografického vzdelávania. Ak didaktiku geografie definujeme ako vedeckú disciplínu, musíme dbať o to, aby jej definícia bola podložená aj realitou, aby neexistovala len na papieri. Medzinárodná charta geografického vzdelávania je jedným z najvýznamnejších dokumentov v novodobej histórii didaktiky geografie. Siedma časť charty sa zaoberá výskumom v geografickom vzdelávaní. Z toho vyplýva aj jedna z dôležitých úloh DG a tou je jej rozvoj v oblasti vedy a výskumu, výchova vedeckých pracovníkov, etablovanie školiacich pracovísk, vytváranie podmienok pre možnosti odbornej a vedeckej graduácie – PhD., habilitácie a inaugurácie. Bez dôsledného napĺňania tejto úlohy, na ktorú sa v posledných desaťročiach zabúda, nemožno budovať vedeckú identitu odboru. Práve posledná poznámka sa týka kardinálneho problému ďalšieho rozvoja DG a jej perspektív. Na Slovensku nemáme stabilne akreditované pracoviská pre tretí stupeň VŠ vzdelávania v didaktike geografie (tohto roku sa to podarilo na Katedre geografie UMB v Banskej Bystrici), no hlavne nemáme možnosti habilitačných pokračovaní a inaugurácií. To sa v didaktike geografie, pokiaľ viem, týka širšieho európskeho priestoru (SR, ČR, Poľsko, Maďarsko, Slovinsko...). Táto situácia nevznikla včera. Na Slovensku trvá od roku 2003. V ČR, myslím, ešte dlhšie. Ak nebudú kvalitní docenti a profesori, nebudú školitelia ani akreditované pracoviská, nebude ani veda a možno nebude ani didaktika geografie. Prečo je to v didaktikách ostatných prírodovedných disciplín inak?

1.2 Čo je veda a čo veda nie je?

Veda je jedna z foriem osvojovania si sveta človekom, ktorej produktom sú teoreticky systematizované objektívne poznatky alebo súbor poznatkov nachádzajúcich sa v zdôvodnenom kontexte. Znaky vedy: *predmet, jazyk (teóriu), metodológia*, musí byť schopná svoje zistenia zovšeobecniť a to pomocou logických či matematických nástrojov. Musí dokázať svoje tvrdenia nielen *overiť*, ale musí byť schopná ich aj *vyvrátiť*. Súčasná veda vychádza z *pozorovania*, alebo *experimentu*, pričom tieto musia byť *opakovateľné a voľne prístupné*. Zmyslom tejto činnosti je *formulovanie hypotéz*, vyvodzovanie predpovedí a napokon *ich testovanie*. Ak sa predpovede potvrdia, a hypotéza je vnútorne konzistentná, *stáva sa teóriou* (do jednej teórie sa obyčajne spája väčšie množstvo hypotéz). *Toto sa bez pozorovania a experimentu nedá.*

Bez experimentov dokážeme síce vytvárať úchvatné teoretické konštrukcie a v tom lepšom prípade rozhodnúť, či sú logicky konzistentné a jednotlivé výroky správne odvodené. No nedokážeme ich s istotou vedecky potvrdiť či odmietnuť.

Dá sa povedať, že každý odbor ľudskej činnosti, ktorý nespĺňa uvedené kritéria sa vystavuje riziku spochybnenia svojej vedeckej identity. Človek potrebuje aj hudbu, výtvarné umenie, či poéziu no preto ich nemusíme radiť medzi vedy. Podobne je to s filozofiou, etikou či teológiou. Ak by sme precízne vnímali doteraz uvedené kritériá vedy, tak by medzi vedy nepatrili mnohé ďalšie odbory ľudskej činnosti, ktoré sú síce veľmi dôležité a zaujímavé no ich výstupy majú odborný a nie vedeckovýskumný charakter.

1.3 Pedagogický výskum a výskumný projekt.

Jednotlivé hľadiská klasifikácie pedagogického výskumu sa pokúsime hodnotiť z pohľadu ich primeranosti pre výskum v didaktike geografie (úroveň PhD. prác).

- **Podľa funkcie** (využitia výsledkov):
 - základný – rieši základné teoretické problémy vedy,
 - *aplikovaný* – je určený priamo k riešeniu pedagogických problémov praktickej povahy.
- **Podľa poznávacích cieľov:**
 - orientačný (prieskum) – poskytuje orientačné poznatky o skúmanom probléme,
 - popisný (diagnostický) – podrobnejší popis daného stavu,
 - *vysvetľujúci (explikatívny)* – overovanie hypotéz, vysvetľuje funkcionálne a príčinné vzťahy.
- **Z hľadiska veľkosti výberového súboru (vzorky):**
 - vyčerpávajúci – zahŕňa celý základný súbor,
 - *reprezentatívny* – výberový súbor, ktorý reprezentuje danú populáciu (rôzne druhy výberov – náhodný, zámerný, dostupný, stratifikovaný...),
 - nereprezentatívny – výsledky sú nevýznamné.
- **Podľa stupňa komplexnosti:**
 - komplexný – poznávanie pedagogickej reality v jej maximálne možnej celistvosti,
 - *parciálny (čiastkový)* – skúma vybrané aspekty (premenné).
- **Z hľadiska dĺžky trvania:**
 - jednorazový – skúma stav, postoje, úroveň vývinu javu...,
 - opakovaný – použitie rovnakej techniky s časovým odstupom,
 - *dlhodobý (longitudinálny)* – súvislejší kontakt s výskumným objektom.
- **Podľa použitej metodológie:**
 - *scientistický (kvantitatívny)* – exaktný výklad (explanácia) a predvídanie skúmaných javov,
 - humanistický (hermeneutický) – zmysel a postdiktoria analyzovaných javov.
- **Pre potreby DG by zrejme vyhovovalo ako základné členenie na:**
 - teoretický výskum – orientuje sa na konštrukciu teórie (postdoktorandi, docenti a profesori),
 - *empirický výskum* – pre všetkých ostatných (samozrejme hlavne pre PhD.).

Teda aký by mal byť vhodný výskumný projekt PhD. prác?

Aplikovaný, vysvetľujúci (explikatívny), reprezentatívny, parciálny (čiastkový), dlhodobý (longitudinálny), scientistický (kvantitatívny), empirický výskum.

1.4 Empirický výskum, dizajn experimentálneho výskumu a štruktúra PhD. práce.

Typy empirického výskumu

- Prieskum
- Experimentálny výskum
- Výskum ex post facto

Dizajn experimentálneho výskumu

- ✓ Formulácia výskumného problému
- ✓ Stanovenie vedeckých hypotéz a ich zdôvodnenie
- ✓ Výber výskumnej vzorky
- ✓ Výber výskumných metód a techník
- ✓ Zhromažďovanie výskumného materiálu
- ✓ Spracovanie výsledkov a ich interpretácia

Teda štruktúra PhD. práce by mala obsahovať:

- Teoretické spracovanie predmetnej problematiky.
- Prieskum (zistenie skutočného stavu v edukačnej praxi) – spracovanie výsledkov a ich interpretácia.
- Návrh edukačných opatrení zameraných na pozitívne zmeny v danej oblasti.
- Experimentálne overenie účinnosti navrhnutých opatrení.
- Spracovanie výsledkov príslušnými štatistickými metódami (vrátane testovania hypotéz).
- Interpretácia výsledkov výskumu.
- Závěry a zovšeobecnenia.

1.5 Aká je realita a kde hľadať príčiny?

Prevažná časť PhD. prác nezodpovedá uvedenej štruktúre ani dizajnu experimentálneho výskumu. V niektorých prácach bola riešená geografická problematika (zvyčajne deskriptívnym spôsobom – napr. komplexná či parciálna charakteristika regiónu) a následne (posledná kapitola) boli odporúčania na možnosti využitia týchto poznatkov v edukačnej praxi. Viaceré práce mali spracovanú teoretickú časť, prieskum a návrhy (napr. učebné osnovy a plány, návrhy obsahových a výkonových štandardov, pracovných materiálov...) bez exaktného overenia ich účinnosti. Niektoré sa posunuli až k formulácii hypotéz, tým však aj skončili. Vrcholom neadekvátne nízkej úrovne sú práce končiacie prieskumom na nereprezentatívnej vzorke respondentov a slabou kvalitou interpretáciou výsledkov (deskripcia získaných údajov, bez vlastnej myšlienkového analýzy, nezrozumiteľné grafické vyjadrenia a tabuľky) – toto je neprípustné ani v Bc. prácach. Niektoré práce sa pokúšali o kvalitatívny výskum no s nezvládnutou metodológiou a nízkym stupňom erudície výskumníka nepriniesli požadovaný efekt.

Príčiny súčasného stavu vedy a výskumu v DG možno hľadať vo viacerých rovinách:

Vedecká a odborná úroveň školiteľov. Ťažko možno očakávať odbornú erudíciu pri vedení doktorandov od školiteľa, ktorý sám vo svojich prácach a pri svojej graduácii nerealizoval kvalitný výskum, ktorý neovláda problematiku metodológie pedagogického výskumu teoreticky i prakticky.

Úroveň výberového konania doktorandov. Bude potrebné zvýšiť nároky na kvalitný výber uchádzačov s požadovanými kompetenciami pre túto formu štúdia.

Úroveň konceptu PhD. práce a hlavne jeho výskumného dizajnu. Nemožno tolerovať na tejto úrovni deskriptívne šetrenia, prieskumy, zisťovania stavu, bez následných návrhov edukačných opatrení a ich experimentálneho overenia, so serióznym štatistickým spracovaním, analytickou interpretáciou a syntetickým zhodnotením.

Posledné dve úrovne súvisia s kvalitou práce predmetových komisií pre PhD. štúdium. Vo viacerých prípadoch sme boli svedkami snahy pracovísk o úspešnú obhajobu CSc. a PhD. prác za každú cenu, aj keď len veľmi povrchné alebo vôbec nespĺňali požadovanú kvalitu pedagogického výskumu. Rieši sa to často hľadaním oponentov, ktorí by boli ochotní napísať pozitívny posudok. Nemyslíme si, že urýchlením či masifikáciou doktorandského štúdia, habilitácií a inaugurácií na úkor kvality výskumu dôjde k samospaseniu, skôr naopak. Taktiež je veľmi potrebné aj v budúcnosti prihliadať na vedeckú úroveň uchádzača o habilitačné konanie a kvalitu doktorandských prác (úroveň vedeckej školy) pri inauguráciách. Nie je možné udeľovať docentúry a profesúry len za zásluhy odborného charakteru, ktoré nie sú kryté výskumom (aktivity v odborných činnostiach - tvorba či participácia na vzdelávacích programoch, geografických olympiádach, tvorba učebníc a metodických materiálov...). Nevyhnutnou podmienkou na pozitívnu zmenu v oblasti vedy a výskumu v didaktike geografie je vytvorenie podmienok na možnosť kontinuálnej realizácie odbornej a vedeckej graduácie na všetkých troch úrovniach (PhD., habilitácie a inaugurácie).

2. Záver

A kruh sa uzatvára. Ak nebudú možnosti kvalifikačného rastu (habilitácie a inaugurácie), nebude docentov a profesorov, nebudú školitelia ani akreditované pracoviská, nebude zabezpečená kvalita výskumu a tým na hlinených nohách postavená vedecká identita didaktiky geografie. A možno didaktiku geografie znovu nahradí metodika geografie, ktorá sa bude venovať osvedčeným metodickým postupom vo vyučovaní na báze intuície skúsených učiteľov. To však bude znamenať, že sa už nebudeme musieť zamýšľať nad otázkou do ktorej z odborových didaktík patríme.

Literatúra

BEDNARZ, S.W., HEFRON S., HUYNH, N.T. Eds. (2015): *A road map for 21st Century Geography education: Geography education research*. Washington, Association of American Geographers.

GAVORA, P. a kol. (2010): Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: UK. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4

MADZIKOVÁ, A., KANCÍR, J. (2015): *Didaktika geografie*. Prešov: PU v Prešove FHPV, 198 s.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2015): Didaktika geografie: proměny identity oboru. In: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova universita, s. 259-288.

ŠVEC, Š. et al. (1998): *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris. 300 s.