

HUMANUM



HUMANUM

Instytut Studiów Międzynarodowych
i Edukacji w Warszawie

13 (2) / 2014

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(5 PKT., CZĘŚĆ B, NR 1401)

CZASOPISMO NAUKOWE
HUMANUM POWSTAŁO
W 2008 ROKU

CZŁONKAMI REDAKCJI
I RADY NAUKOWEJ SĄ
UZNANI BADACZE Z POLSKI
I ZAGRANICZY

HUMANUM

MIĘDZYNARODOWE STUDIA SPOŁECZNO-HUMANISTYCZNE
INTERNATIONAL SOCIAL AND HUMANITIES STUDIES

INSTYTUT STUDIÓW MIĘDZYNARODOWYCH I EDUKACJI HUMANUM

KOLEGIUM REDAKCYJNE | Editorial boards:

Redaktor Naczelny / Chief Editor
prof. dr hab. Paweł Czarnecki

Sekretarz redakcji / Assistant editor:
Andrzej Goworski

REDAKTORZY TEMATYCZNI | Section Editors:

prof. dr hab. Ireneusz Świłała
prof. dr hab. Miroslav Kelemen
prof. dr hab. Aneta Majkowska

REDAKTORZY JĘZYKOWI | Language Editors:
Język polski: dr Paweł Panas

Język angielski: Andy Ender MA, dr Marcin Łączek

Język słowacki: Mgr. Andrea Gieciová-Čusová

Język czeski: PhDr. Mariola Krakowczykóvá, Ph.D.

Język rosyjski: Andrey Stenykhin MA

REDAKTOR STATYSTYCZNY | Statistical Editor:

doc. dr Kiejstut R. Szymański

REDAKTOR TECHNICZNY | Technical Editor:

Marta Panas-Goworska

OPRACOWANIE GRAFICZNE, SKŁAD I ŁAMANIE |

Graphic design: Andrzej Goworski

RADA NAUKOWA | Scientific Council:

Przewodniczący / Chairman: J. E. Bp Prof. ThDr.
PhDr. Stanislav Stolarik, PhD. (Słowacja)

CZŁONKOWIE | Members:

Dr h.c. prof. Ing. Jozef Živčák, PhD. (Słowacja),
Dr h.c. Prof. Daniel J. West Jr. PhD. FACHE, FACMPE
(USA), prof. PhDr. Anna Žilová, PhD. (Słowacja),
Prof. Devin Fore, PhD. (USA), Doc. PaedDr. Tomáš
Jablonský, PhD. prof. KU (Słowacja), Prof. zw. dr hab.
Wojciech Słomski, Prof. MUDr. Vladimír Krčmery
DrSc. Dr h.c. Mult. (Słowacja), Prof. Ing. Alexander
Belohlavek, PhD. (USA), prof. h.c. doc. MUDr. Maria
Mojžešová, PhD. (Słowacja), Prof. dr hab. Ewgenii
Bobosow (Białoruś), Prof. PhDr. Vasil Gluchman,
CSc. (Słowacja), ks. Prof. PhDr. Pavol Dancak, PhD.
(Słowacja), Doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.
(Słowacja), Prof. RNDr. Rene Matlovič, PhD. (Słowac-
ja), JUDr. Maria Bujňáková, CSc.(Słowacja), Prof.
dr hab. Nella Nyczkaló (Ukraina), Prof. dr hab. Jurij
Kariagin (Ukraina), PhDr., Marta Gluchmanova,

Lista recenzentów | List of reviewers:

znajduje się na stronie www.humanum.org.pl
oraz na końcu ostatniego numeru
w danym roczniku | list of reviewers available at
www.humanum.org.pl and in the last issue of volume

Adres redakcji i wydawcy | Publisher: Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum,
ul. Złota 61, lok. 101, 00-819 Warszawa www.humanum.org.pl / Printed in Poland
Co-editor – International School of Management in Prešov (Slovakia)
© Copyright by The authors of individual text

ŻADEN FRAGMENT TEJ PUBLIKACJI NIE MOŻE BYĆ REPRODUKOWANY, UMIESZCZANY W SYSTEMACH PRZECHOWYWANIA INFORMACJI LUB PRZEKAZYWANY
W JAKIEJKOLWIEK FORMIE – ELEKTRONICZNEJ, MECHANICZNEJ, FOTOKOPII CZY INNYCH REPRODUKCJI – BEZ ZGODNY POSIADACZA PRAW AUTORSKICH
WERSJA WYDANIA PAPIEROWEGO HUMANUM MIĘDZYNARODOWE STUDIA SPOŁECZNO-HUMANISTYCZNE JEST WERSJĄ GŁÓWNA

ISSN 1898-8431

Czasopismo punktowane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce. Lista B, 5 pkt, poz. 1401
The magazine scored by Ministry of Science and Higher Education in Poland. List B, 5 points, pos. 1401

13 (2) / 2014



Spis treści

MICHAELA LAPOŠOVÁ: Ohlas Hegelovej filozofie v tvorbe Ľ. Štúra	5
MARTA GLUCHMANOVÁ: Language, education and contemporary global issues	15
С.В. БРЕУС: Економічні підходи до забезпечення економічної безпеки вітчизняних вищих навчальних закладів	21
ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА НЕФЕДОВА: Інноваційна Методика оцінки ефективності використання матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів	31
ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА ВЛАСЮК: Методика оцінки ефективності використання матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів	41
MAŁGORZATA DOBROWOLSKA: O wypalonych i wypalających się w nietradycyjnych formułach świadczenia pracy	49
PAWEŁ CZARNECKI: Dejiny sociálnej práce	59
STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, DAGMAR MARKOVÁ: Sociálne a morálne konštrukcie sexuality v sexuálnej výchove u osôb s mentálnym postihnutím	75



Michaela Lapošová

Inštitút filozofie, FF PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1
080 78 Prešov, Slovakia

Ohlas Hegelovej filozofie v tvorbe Ľ. Štúra / *Reactions to Hegel's philosophy in the works of Ľ. Štúr*

Abstract

This lecture analyzes Štúr's philosophical views. The author emphasizes particularly Štúr's ideological continuity of creation of G. W. F. Hegel. Illustrates Štúr's Hegelianism on his understanding of the spirit as an ontologically-substantial principle, the theory of law and the concept of a specific philosophy of Slavic history. In conclusion, the author points out that Štúr's reception of Hegel's philosophy was neither explicitly „mechanical“, nor one-dimensionally epigone. Points to the fact that Štúr not only likes to quote each of Hegel's views, but he also applicatively modifies them, and indeed often extrapolates creatively to the new ideological and semantic planes, especially the issues connected to Slovak – Slavic cultural and national life.

Key words: man, national life, Slav, Hegelianism

Filozofické myslenie na Slovensku v 19. storočí reagovalo na viaceré smery európskej filozofie. Najvýznamnejší ohlas na Slovensku zaznamenala dobová nemecká filozofia, osobitne „filozofia dejín“ J. G. Herdera, „transcendentálny idealizmus“ I. Kanta a „dialektický idealizmus“ G. W. F. Hegela. Na Hegelovu filozofiu reagoval aj hlavný predstaviteľ slovenského národno-vedomovacieho a obrodeneckého hnutia, Ľudovít Štúr (1815-1856). Ľudovít Štúr nebol profesionálnym filozofom. K filozofii si však začal formovať vzťah už počas štúdií na ev. lýceu v Bratislave v rokoch 1829 – 1836. Jeho záujem kulminoval v rokoch 1836 – 1840, kedy absolvoval študijný pobyt v Nemecku. Na univerzite v Halle sa vtedy dostal do bezprostredného kontaktu s takými profesormi, akými boli R. Ropell, J. E. Erdmann a J. Schaller. Všetko to boli stúpenci Hegela.

Rozhodujúci význam pre sformovanie sa Štúrovej filozofickej pozície však malo až jeho oboznámenie sa s pôvodnými prácami Hegela, z ktorých na Štúra údajne najviac zapôsobili *Fenomenológia ducha*, *Filozofia dejín*, *Základy filozofie práva*, *Logika a Estetika*. Povedané slovami J. M. Hurbana: „nekonečne jasnejšie stalo sa v duši Štúrovej pri žiari bohatých názorov filozofie Hegelovej. Otvoril sa mu nový

dojemnokrásny svet ideálov, vážených zo samého duchoživota národov, a nie konštruovaný a priori. Hegelova filozofia náboženstva histórie, práva, jeho estetika, logika, fenomenológia...dávala mu dostatočného vývodu a jasnej orientácie vo všetkých odboroch, na ktoré sa vrhal jeho duch¹. Inšpirácie prameniace z Hegelovej filozofie badať najmä v Štúrových prácach: *Prednášky historicko-estetické, Život národov, Pospolitosť a jednotlivosť, O národných piesňach a povestiach plémien slovenských, Slovanstvo a svet budúcnosti*, v ktorých sú obsiahnuté jednak východisáa Štúrovho variantu hegelianizmu, tak aj dôkazy niektorých jeho antihegelianskych postojov. Najskôr poukážeme na hegelianske tendencie Štúrovho filozofického myslenia.

Štúrov hegelianizmus možno ilustrovať predovšetkým na jeho chápaní ducha ako ontologicky-substanciálneho princípu, na teórii štátu a na špecifickej koncepcii filozofie slovenských dejín.

Pojmy „absolútny duch“, „Boh“ a „absolútna idea“ chápe Štúr v obsahovo-sémantickej jednote. Označuje nimi ontologický základ všetkého jestvujúceho. *Absolútna idea*, t.j. dynamická podstata sveta, ktorá samopohybom vytvára samu seba i celú skutočnosť. V *Prednáškach historických* E. Štúr vymedzuje túto problematiku slovami: „Duch nic není bezprostředního, hotového. Oučel absolutní jeho jest, aby se sám poznal, sám pojal, sám sobě předmětem byl, sám k nejdokonalejší své známosti přišel ...Idea absolutní, aby byla skutečnou a pravdivou, musí ze sebe vystoupiti, se sebou se rozpadnouti a v svět projíti. Vystoupením týmto ze sebe vyvádí tedy svět a na dvě protivy se rozebíhá, sama tedy se sebou do odporu prochází. Protivy tyto jsou příroda a duch“ (Štúr, 1981, s. 542-544).

Prírodu Štúr chápe ako „pole ducha nevedomeného“, ako zákonitý „punkt“ (štádium) absolútnej idey. Duch je naopak tým, čím sa – vedome – sám utvorí, pričom vždy stojí nad prírodou. „Príroda tedy a duch“ – píše Štúr – „rozličnými jsou, ona formou stávající idey absolutní nedokonalou, tento naproti formou ji rovnou a zodpovídající. Z toho patrno, že příroda jest ducha nižší, nedokonalejší, tento naproti tomu přírody vyšší, dokonalejší“ (Štúr, 1981, s. 544).

Duch jestvuje – podľa Štúra – v troch formách bytia: 1. v *subjektívnej* ako človek, 2. v *objektívnej* ako národ, 3. v *absolútnej* ako Boh. Odlišujúc svoje chápanie boha – ako ducha prejavujúceho sa vo svete i v človeku – od Spinozovho panteizmu, Štúr konštatuje: „Rozdíl podstatný mezi pantheismem Spinozovým a filosofickým pojímaním našim idey absolutní jest ten, že anž tamto Bůh se ve světě trátí a v něm vážne, u nás idea absolutní objevuje se sic ve světě, ale z tohoto sama k sobě přichází ... formy pak konečnosti nevyčerpávají ji nýbrž jsou konečné na důkaz nekonečnosti její. Tam ona jest podstavou, zde subjectem absolutním“ (Štúr, 1981, s. 544).

S. Š. Osuský v tejto súvislosti zdôrazňuje, že v uvedenom dištancovaní sa Štúra od Spinozovho panteizmu, prejavuje sa zároveň aj „najzákladnejší rozdiel medzi Štúrovým teizmom a Hegelovým panteizmom“ (Osuský, 1926, s. 171). Nazdávame sa, že takýto jednoznačný záver zo Štúrovho vymedzenia Spinozovho panteizmu nevyplýva. Spinozov panteizmus mohol Štúr odmietať aj pod vplyvom samotné-

1 Hurban, J. M.: *Ludovít Štúr. Rozpomínky*. Bratislava, 1959, s.170 -171.

ho Hegela, ktorý sa Spinozom síce nesporne inšpiroval, no v nijakom prípade sa s jeho koncepciou neidentifikoval. Hegel súhlasí so Spinozom v tom, že vychádzať sa musí z absolútnej substancie, ktorá je príčinou seba samej, t.j. *causa sui*. Takáto „absolútna substancia“, píše Hegel, „je pravdou, ale nie pravdou úplnou (celou), aby ňou bola musela by byť myslená ako v sebe činná a živá, čím by bola určená práve ako duch. Spinozova substancia je však iba abstraktné určenie ducha“ (Hegel, 1974, s. 263). Chýba jej vnútorná dynamika, schopnosť vyvíjať sa k vlastnému sebapoznaniu atď.

V inej súvislosti Hegel odlišuje svoje chápanie boha od tzv. spinozovskej substancie slovami: „Boh je absolútny, podstatný duch. Je potrebné ho chápať ako niečo prenikajúce, ako jednotu seba samého a svojej inakosti ... súc všeobecným presahuje túto svoju inakosť, jeho inakosť a on sám tvoria jedno ... Je tu duchovná substanciálna jednota. Táto jednota nie je spinozovskou substanciou, ale substanciou, spejúcou k sebauvedomeniu, ktoré sa znekonečňuje a vzťahuje k všeobecnému“ (Hegel, 1943, s. 82-83).

Podobné stanovisko zastáva aj Štúr. Preto Osuského tvrdenie o „základných rozdieloch“ medzi Štúrovým teizmom a Hegelovým panteizmom – odvodené len zo Štúrovho dištancovania sa od Spinozovho panteizmu – považujeme za nepresvedčivé. Zastávame názor, že v Prednáškach historických sa Štúr z osídíel Hegelovho panteizmu ešte nevymanil. Boh mu splýva s absolútnou ideou, o ktorej píše, že je to „neouplne vyjadren Bůh, aniž tento v obecném představení a smýšlení něco jiného jest, než co se pod ideou absolutní rozumí“ (Štúr, 1981, s. 542).

O zjavnej inklinácii L. Štúra k Hegelovmu idealistickému monizmu svedčí aj jeho dialektické chápanie vzťahu ducha a predmetnosti. Duch sa, podľa L. Štúra, vo svojom vývoji „spredmetňuje“, pričom predmetnosť (t.j. príroda i človek) nie je ontologickým protikladom ducha, ale len iným spôsobom (formou) jeho jestvovania. Iba cez svoje „spredmetňovanie“ sa duch napokon „sprístupňuje“ aj človeku. A naopak! Iba cez človeka (cez jeho vedomie a duchovné formy života) duch spätne dospieva k svojmu poznaniu, a tak i k sebaoprotvrdeniu. V Prednáškach historických Štúr k tomu poznamenáva: „příroda a duch, tyto dva punkty rozstoupení se idey samé se sebou, v idey absolutní totožnými a oba jen zrcadlení tetěz same idey jsou, či v idey svůj kořen mají ... musí příroda ve vrchovisku a štítu svém, t.j. v člověku uvědomeném, duchem nadaném k svému původu a principu dospěti, čili jináče vysloveno, člověk přichází k poznání idey absolutní“ (Štúr, 1981, s. 543-544).

Duch je teda dianím (pohybom), pričom súčasťou tohto pohybu ducha je aj jeho *spredmetňovanie*. Toto stanovisko plne korešponduje s pozíciou Hegela, ktorý vo Fenomenológii ducha konštatuje, že „duch sa stáva predmetom, lebo duch je tento pohyb: stavať sa niečím od seba odlišným, t.j. predmetom svojej vlastnej osoby, a rušiť túto inakosť“ (Hegel, 1960, s. 70).

Intenzívnym spôsobom Štúr recipoval tiež Hegelove názory na štát a občiansku spoločnosť. Hegel – na rozdiel od Hobbesa, Locka i Rousseaua – vychádza z presvedčenia, že štát (a spolu s ním aj občianska spoločnosť) nemôžu byť výsledkom spoločenskej zmluvy, lebo v prirodzenom stave (kedy mala byť táto zmluva uzav-

retá) prevláda u človeka pud nad slobodou i rozumom a zmysluplnú spoločenskú zmluvu mohli (či môžu) uzavrieť len ľudia naozaj slobodní a rozumní. Občianska spoločnosť (bürgerliche Gesellschaft) je Hegelom prezentovaná ako „diferencia, ktorá vstupuje medzi rodinu a štát, aj keď jej utváranie prebieha neskôr než utváranie štátu, lebo ako diferencia predpokladá štát, ktorý jej musí predchádzať ako niečo samostatné, aby mohla existovať“ (Hegel, 1992, s. 219). Takto definovaná občianska spoločnosť bola podľa Hegela vytvorená až v modernom svete, pričom sa hneď stala „arénou boja individuálneho súkromného záujmu všetkých proti všetkým“ (Hegel, 1992, s. 324).

V občianskej spoločnosti je každý sám sebe účelom, a tak občianska spoločnosť nevyhnutne implikuje viaceré protiklady, resp. protirečivé tendencie. V týchto protikladoch a ich prepletení „občianska spoločnosť poskytuje obraz tak rozmarnosti a prepychu ako aj biedy a mravnej skazy“ (Hegel, 1992, s. 221). Občianska spoločnosť sa má „prekročiť“ smerom k štátu, resp. štátom, lebo len on môže zabrániť jej dezorganizácii.

Hegel vnímal štát ako „duchovný a mravný organizmus“, ba dokonca ako „božskú skutočnosť“. Jeho slávny výrok znie: „es ist Gang Gottes in der Welt, das der Staat ist“, čo sa najčastejšie prekladá formuláciou: „pôsobenie boha vo svete, to je štát“, alebo „štát je pôsobením boha vo svete“ (Hegel, 1992, s. 280). Štát, t.j. produkt vývoja absolútneho ducha, resp. nástroj objektivizácie absolútnej idey. Ako taký má byť pre človeka najvyššou autoritou, lebo „za všetko, čím človek je, ďakuje štátu ... všetku hodnotu a celú skutočnosť má človek len skrze štát“ (Hegel, 1943, s. 360).

Aj keď z vyššie uvedených citácií vyplýva, že „štát musí predchádzať občianskej spoločnosti“, lebo inak by táto spoločnosť nemohla existovať, žiada sa upozorniť, že celkovo je Hegelovo vymedzenie vzťahu štátu a občianskej spoločnosti nejasné a nejednoznačné. Na jednom mieste sa totiž vyjadruje, že štát musí predchádzať občianskej spoločnosti ako čosi samostatné (ba až substanciálne), na inom mieste však občiansku spoločnosť vymedzuje ako „základňu“ štátu, pričom sa zdá, že štát je „zavŕšením občianskej spoločnosti“. Napriek tomu možno konštatovať, že štát Hegel explicitne povyšuje nad občiansku spoločnosť, a to tak z dôvodu predchádzania sociálnym napätiam a konfliktom, ktoré môže spôsobiť „dezorganizácia“ občianskej spoločnosti, ako aj z dôvodu garantovania všeobecnej mravnosti. M. Znoj v tejto súvislosti upozorňuje, že „deštruktívnosť“ občianskej spoločnosti nespočíva – podľa Hegela – len v tom, že „plodí“ sociálne konflikty, ale najmä v tom, že „vytrháva jedinca z mravnej pospolitosti“ (Znoj, 1995, s. 123). Jednostranne politické fundovanie Hegelovej idey silného štátu, zdôrazňujúce len jeho „servilnosť“ voči vtedajšej pruskej monarchii, považujeme preto za neadekvátne.

Ani Hegelovu tézu o úlohe (a význame) štátu pri „zmravňovaní“ spoločnosti však netreba chápať v duchu „etického“ absolutizovania štátu vo vzťahu k občianskej spoločnosti a osobitne jej občanom, resp. jednotlivcom. Štát musí práve v tomto prípade rešpektovať nielen občiansku spoločnosť, ale aj – rozumne zdôvodnené – individuálne slobody a práva jednotlivca. „Zmravňovanie“ spoločnosti v štáte (či pomocou štátu) predpokladá človeka ako rozumnú a mravne zodpovednú bytosť. Bez rešpektovania morálnej autonómie individuálneho svedomia a súčas-

ne bez vedomia osobnej zodpovednosti za vlastné činy, nemožno očakávať nijaké „zmrazenie“ spoločnosti. Aj keď Hegel štát filozoficky „povyšuje“ nad jednotlivca, rozhodne tým jednotlivca „nedegraduje“ na neslobodnú bytosť. V Základoch filozofie práva napokon konštatuje, že „právo subjektívnej slobody tvorí medzník a jadro rozdielu medzi starovekom a modernou dobou“, pričom dodáva, že toto právo sa „vo svojej nekonečnosti“ stalo „skutočným všeobecným princípom novej formy sveta“ (Hegel, 1992, s. 153).

Vyššie uvedená pozícia Hegelovho etatizmu sa výrazným spôsobom premietla aj do sociálno-politických názorov L. Štúra. Štúr sa nazdával, že predpokladom každého – ľudsky primeraného – usporiadania spoločnosti je existencia štátu. Rovnako ako Hegel pritom odmietal teóriu tzv. spoločenskej zmluvy. Tvrdil, že štát vzniká ako „produkt“ vývoja ducha. Úlohou štátu – ako „mravného organizmu“, ktorý rezultuje zo spojenia všeobecnej a subjektívnej vôle – je prispievať k harmonickému rozvoju každého jednotlivca i celej pospolitosti.

Z týchto pozícií kritizuje ako jednostranné tak stanovisko Hobbesa (absolutizujúce „všeobecnú“ štátnu moc), ako aj učenie Rousseaua (absolutizujúce individuálnu slobodu a záujmy jednotlivca). Konkrétne v tejto súvislosti zdôrazňuje, že ak by sa spoločnosť usporiadala podľa návodov Hobbesa, „z národov a jednotlivcov stali by sa čisté nástroje prinútené slúžiť štátnej moci“ (Štúr, 1986, s. 498). Na okraj k teórii Rousseaua poznamenáva: „Rousseau vo svojom diele *Du contract social* istí, že v obci (štáte) od jednotlivcov a ich domnena všetko záležať má, a k tomu cieľu vymyslel takrečenú zmluvu medzi vládarňami a národmi, podľa ktorej by národy síce vládarňom správu nad sebou popustili, ale ju, keď by sa im nepáčila, zase odobrať a s ňou tak naložiť mohli, jako by sa im zachcelo. O takejto zmluve história nič nevie ... Rousseau ale chcel týmto len vôle jednotlivcov k určeniu vecí pospolitých cestu prekliessniť, a preto zmluvu túto vystavil“ (Štúr, 1986, s. 494-495).

L. Štúr uvedené prístupy odmieta, pričom zdôrazňuje, že je žiadúce, aby si nielen štát a pospolitosť udržali svoju vážnosť a moc, ale aby aj jednotlivci boli garantované všetky jeho občianske slobody a práva. Túto pozíciu – rezultujúcu z dialektického chápania vzťahu všeobecného a jednotlivého – Štúr zastával približne do r. 1848/49. Neskôr ju v spise *Slovanstvo a svet budúcnosti* modifikuje a vykladá jednoznačne v prospech všeobecného, t.j. štátu, keď konštatuje, že „štát je skôr zameraný na to, čo je všeobecné, než na jednotlivosti a nemusí sa ani zďaleka zhodovať s názormi, nárokmi a záujmami všetkých. Jednotný štát nemôže veľmi zohľadňovať jednotlivca, vyžaduje si viac sebaobetovania“ (Štúr, 1993, s. 48).

L. Štúr si v nadväznosti na Hegela uvedomuje aj vnútorné rozpory dobovej, t.j. nastupujúcej občianskej spoločnosti a kritizuje ju. Nie však s cieľom jej popretia (Štúr kapitalizáciu zaostalej uhorskej spoločnosti jednoznačne podporoval), ale s úmyslom jej „vylepšenia“ (reformovania), a to v duchu zásad obrodenecky chápanej sociálnej etiky kresťanského náboženstva a tradícií slovanského spôsobu života s dominantným postavením rodiny, občin a pod.

V tomto prípade sa už v Štúrovom filozofickom myslení začínajú výraznejšie prejavovať a presadzovať aj antihegelianske tendencie.

Po revolúcii r. 1848/49 Štúr konštatuje, že občianska spoločnosť v tzv. ústavných štátoch na Západe je „chorá“ a bezperspektívna, lebo sa vraj zakladá na rozdelení toho, čo nevyhnutne patrí k sebe (spolu): totiž na rozdelení najvyššieho jednotného celku implikujúceho moc zákonodárnu, prináležiacu ľudu a výkonnú, ktorá prislúcha vláde. Toto oddelenie moci zákonodárnej od moci výkonnej plodí permanentné napätie a vystavuje štát vážnemu nebezpečenstvu, ktorým je prevrat, resp. revolúcia. Štúr je presvedčený, že „z politického hľadiska prechádza Západ od absolutistických monarchií ku konštitučným štátom, tieto sa zas pretvárajú na politické a napokon na sociálne a komunistické republiky, kde sa všetko končí v rozklade ľudstva ... niet tu poriadku ani stálosti ... jedna revolúcia bude nasledovať za druhou a po každej budú na tom národy Západu horšie ako predtým“ (Štúr, 1993, s. 113-114). Ďalším dôvodom Štúrovho odmietania občianskej spoločnosti tzv. ústavných štátov na Západe je jej neschopnosť odstrániť sociálnu nespravodlivosť, nerovnosť a biedu, ktorá je – podľa neho – výsledkom nezvládnutia nových ekonomických vzťahov spätých s kapitalistickou transformáciou.

Riešením pre Európu je orientácia na novú ideu usporiadania spoločnosti, ktorú Štúr hľadá a objavuje v živote (a svete) slovanského Východu. Slovania – vyznačujúci sa podľa Štúra už od najstarších čias mierumilovnosťou, čistotou mravov, zmyslom pre spravodlivosť a pod. – môžu naplniť (a uskutočniť) túto ideu vtedy, keď budú svoj spoločenský život realizovať cez historicky osvedčené sociálne ustanovizne, ktorými sú rodina, obecina, župa a keď prejavia väčší zmysel pre štát ako najvyšší sociálny a mravný organizmus. „Slovania“ – píše Štúr – „nikdy nedokázali urobiť ten správny krok od žúp k štátu. Tento krok spočíva v tom, že sa štátu zverí bez akýchkoľvek obmedzení celá štátna moc ... podľa toho patrí štátu všetko, čo prekračuje rámec žúp a najmä sféru pôsobnosti meštianskej spoločnosti, patrí mu teda zákonodarna, správna a vyššia súdna moc, čím štát nadobúda silu primeranú svojej úlohe. Jeho úlohou je urobiť všetko pre to, aby sa vytvorila vo vnútri štátu jednota, celok ... zaisťujúci štátu navonok jeho samostatnosť. Toto je monarchia, ktorú na Západe nazývajú absolutistickou. Práve vzhľadom na veľké chyby, ktorých sa dopúšťajú naše kmene pri tvorbe štátov, potrebujeme takúto monarchiu. V Rusku takáto monarchia jestvuje, treba ju len zosúladiť s demokratickými inštitúciami prispôbenými duchu nášho národa. Tým by sa celkovo vyriešila otázka potrebnosti ďalšieho štátneho rozvoja a skončili by sa nekonečné revolúcie“ (Štúr, 1993, s.166-167).

S akcentovaním štátneho princípu súvisí aj Štúrova kritika socializmu a komunizmu, ktorému – okrem negatívneho vzťahu k náboženstvu – vytyka najmä úsilie o zrušenie súkromného vlastníctva a štátu. V spise *Slovanstvo a svet budúcnosti* Štúr konštatuje: „Komunizmus, či už sa berie podľa divých predstáv Babeufa, alebo Saint-Simona, Fouriera, Proudhona, Cabeta, či už chce podľa známeho výroku „*La propriété c'est le vol*“ celkom odstrániť súkromné vlastníctvo ... každom prípade chce odstránenie a zrušenie štátu“ (Štúr, 1993, s. 77).

V genéze Štúrových predstáv o občianskej spoločnosti (a štáte) možno vyčleniť tri obdobia: 1. obdobie predrevolučné (do r. 1848), 2. obdobie revolučné (r. 1848/49), 3. obdobie porevolučné (po r. 1849). V rámci týchto období Štúr prešiel vývojom od federalistického austroslavizmu, cez revolučný demokratizmus až ku „refor-

mnému konzervativizmu”, resp. panrusizmu, pričom spochybnil aj viaceré svoje filozofické a politické názory, ktoré zastával v minulosti. Týka sa to najmä jeho pôvodnej, výslovne, hegeliánskej pozície, ktorú postupne nahradil zjavným anti-hegelianizmom a mesianizmom.

Prispel tak k ideovo-politickému rozkolísaniu celej svojej generácie. A možno že nielen tejto generácie. Prejavilo sa to v jej balansovaní medzi pro-západnou a pro-východnou orientáciou, v hľadaní vlastného postavenia v európskom kultúrnom a geopolitickom priestore, v úsilí o sformulovanie „tretej cesty“ medzi otvorenou a nie-otvorenou spoločnosťou (t.j. – okrem iného – aj v úsilí o reformu, či modifikáciu občianskej spoločnosti vôbec) atď.

Táto skutočnosť sa odráža aj v Štúrovej *filozofii dejín*, ktorá bola rozvíjaná s osobitným zreteľom na dejiny Slovanov.

L. Štúr uvádza tri spôsoby chápania dejín. Sú to: „historie prvotinná, rozumujúci a filozofická» (Štúr, 1981, s. 545). Za zvrchovaný spôsob uvažovania o dejinách považuje „filozofický, ktorýž nic jiného není, než rozumné pojímaní historie“ (Štúr, 1981, s. 545).

V nadväznosti na Hegela – čiastočne i Kanta a Herdera – pristupuje k dejinám s dvoma významnými antropologickými predpokladmi: „1. S predpokladom ich zákonitého priebehu implicitne obsiahnutým v nevyhnutnom vývine ducha k uvedomeniu si svojej rozumnej podstaty. 2. S predpokladom bytosti vnútorne konvergujúcej s tendenciou ducha k rozumu a slobode a schopnej vo svojom vlastnom konaní ich objektivizovať. Takouto bytosťou je človek, sebauvedomená bytosť, obsahujúca vo fakte svojho duchovna, vedomia, reálny moment rozumu a slobody, spočiatku síce potenciálny, no postupne sa uskutočňujúci a rozvíjajúci“².

Štúr je presvedčený, že „rozum historii rídí a zpravuje, v ní se vyvinuje, a tak že i v historii světa běh věcí rozumné místo mítí musil a má“ (Štúr, 1981, s. 545-546). V tejto súvislosti zdôrazňuje, že hybnou silou dejín je duch (ako ontologický princíp), ktorý sa historicky realizuje cez ducha a duchovné aktivity jednotlivých národov. K povahe, resp. podstate ducha patrí sloboda. Zmyslom dejinného vývoja je postupné uvedomovanie si slobody.

Na počiatku dejín dominovalo násilie a útlak, lebo „národové východní nevědí, že duch, čili člověk svobodným jest, právě pak proto, že o tom nic nevědí, nejsou ani svobodnými ... Jak dále jsou Řeci a Římané a jak nekonečně dále svět křesťanský. Zde duch ví o sobě, čili svobode své, než právě proto, že o tom ví, jest také člověk za svobodného uznán a prohlášen“ (Štúr, 1981, s. 548).

V historickom vývoji ľudstva Štúr vyčleňuje päť etáp. Prvou je etapa orientu, resp. *orientálnych národov*. Druhou je etapa *klasických národov* (t.j. antické Grécko a Rím). Treťou je etapa *románskych národov*. Štvrtou je etapa *germánskych národov* a piatou je etapa *slovanských národov*. Štúr sa nazdáva, že grécko-rímske národy prispeli k vývinu svetového ducha tým, že uskutočnili ideál krásy na citovom základe. Románsko-germánske národy uskutočnili ideál pravdy na rozumovom

2 Dejiny filozofického myslenia na Slovensku I., (Zostavovateľ J. Bodnár), Bratislava 1987, s. 357.

základe a slovanským národom prislúcha úloha uskutočniť ideál dobra na základe spojenia citu, rozumu a vôle. V tejto súvislosti však Štúr s poľutovaním konštatuje, že „národ slovanský, samojediný skoro z národov indoeurópskych, je hmota ohromná, ale duch sa málo ešte v nej hýbal. Preto nemá ešte väčšie zásluhy o človečenstvo“ (Štúr, 1846, s. 338).

Svoju predstavu o historickom poslaní Slovanov Štúr vyložil v spisoch *Slovanstvo a svet budúcnosti*, *O národných písních plemen slovanských*, *O poézii slovanskej* atď. Metodologický vplyv Herdera a Hegela sa tu motivicky prelína s Kollárovou ideou slovanskej vzájomnosti, s protizápadnou propagandou ruských slavianofilov a s kresťanskou koncepciou *dejín spásy*.

Štúr vychádza z predpokladu, že národy Západu svoje historické poslanie už splnili. Ich *duchovnosť* sa vyčerpala, a tak na rad prichádzajú národy Východu (t.j. Slovania), ktorých *duchovnosť* ešte len čaká na svoje historické prejavenie sa a uskutočnenie. „Pozorujte Európu – píše L. Štúr – a vidíte na západnej strane mrzutosť: jedni o všetkom pochybujú, druhí ratu volajú a iní do materiálnosti sa zahrabávajú. My ale hľadáme na to smutné divadlo zo strany, v ktorej sa to ešte nerobí ... u národov východnej Európy spatrujeme povzbudzovanie sa k interesom vyšším, k interesom duchovným» (Štúr, 1987, s.23). Slovanský svet – podľa Štúra – ducha nielen pozná, ale ho aj uskutoční. Duch, t.j. „posolstvo Ježiša Krista“ a toto posolstvo sa naplní v slovanskom svete. „Ešte je svet – konštatuje L. Štúr – ktorý nezúfa, ktorý od Boha očakáva spasenie. Tešme sa, že je to svet náš slovanský“ (Štúr, 1987, s. 43).

Slovanský národ zatiaľ nežil – podľa Štúra – vyšším dejinným životom, lebo „ako taký sa ešte nepodujal v dejinách hrať vyššiu úlohu“ (Štúr, 1993, s. 129). Aby mohol v dejinách zaujať miesto, ktoré mu podľa jeho síl a schopností prináleží, musí sa „politicky oslobodiť“ a „štátne osamostatniť«. Štúr konštatuje, že jestvujú tri spôsoby, ako to dosiahnuť: prvým je vytvorenie *slovanskej federácie*, druhým je *austroslavizmus* a tretím je *pripojenie sa všetkých Slovanov k Rusku*. Jedine tretí spôsob je podľa neho správny a má budúcnosť, lebo „Rusi sú spomedzi Slovanov jediní, ktorí si zachovali štátnu samostatnosť“ (Štúr, 1993, s. 157). Rusko má navyše výhodnú geografickú polohu, obrovskú rozlohu a veľký počet obyvateľov. Národ vraj tvorí s cárom „harmonickú“ jednotu, „stav učencov je usilovný a otvára Rusku veľké perspektívy“, „správa financií je dobre organizovaná“, zahraničný vplyv Ruska „slúži iným štátom za vzor“, ruská pravoslávna cirkev je zárukou záchrany kresťanstva a morálky pred nebezpečenstvom západoeurópskeho bezbožníctva, nihilizmu atď. Na pozadí tejto idealizácie pomerov v cárskom Rusku vyjadruje Štúr presvedčenie, že ruská vláda, ako vláda slovanská, nájde čoskoro spôsob aj na to, ako sa zbaviť „najväčšieho zla v Rusku“, ktorým je poddanstvo (Štúr, 1993, s. 157-163).

Nazdávame sa, že vplyv Hegela sa v Štúrovej reflexii fenoménu Slovanstva prejavil nielen v rovine širších metodologických východísk, ale aj v konkrétnom akcentovaní potreby „štátneho princípu«. Štúr bol – rovnako ako Hegel – presvedčený, že „vo svetových dejinách môže byť reč len o tých národoch, ktoré tvoria štát“ (Hegel, 1957, s. 45-46). Keďže Rusko malo v „slovanskom svete“ štátny princíp najrozvinatejši, bolo v tejto reflexii prezentované ako záruka „historickej opodstatnenosti“ pre všetkých Slovanov. Na túto skutočnosť – v inej súvislosti – upozorňuje tiež

V. Černý, keď zdôrazňuje, že „justifikácia ruského etatizmu“ (vrátane imperiálneho programu cára Mikuláša) bola u prohegelovsky orientovaných slavianofilov (a teda i L. Štúra) „nevyhnutným dôsledkom ich recepcie a modifikácie Hegelovej filozofie štátu“ (Černý, 1995, s. 57).

Z uvedeného vyplýva, že Štúr ako *filozof, filozofujúci historik a sociálny mysliteľ* nesporne „kráčal“ v šľapajách Hegela a jeho starohegelovských apologetov. Nemyslíme si však, že sa v týchto šľapajách „brodil so zatvorenými očami“, ako to tvrdí Milan Hodža (Hodža, 1920, s. 123-124). Nazdávame sa, že Štúrova reflexia Hegela nebola ani len náhodná (či dokonca „slepá“), ani len mechanická, či epigónska. Spolu s A. Matuškom zastávame názor, že „Štúr zďaleka nie je plocha, ktorá len zrkadlí, niekto, kto len berie a nepridáva, podlieha a neprekonáva“ (Matuška, 1981, s. 35).

Na túto skutočnosť, ktorá svedčí o tom, že L. Štúr rozhodne nebol len epigónskym hegelianom, upozorňoval svojho času aj samotný L. Štúr, keď napísal: „my jen na podstatě filosofie velikého myslitele Hegela dále stavěti můžeme... my si filosofii túto prerobíme, ale nejdříve si ji pevně privlastniti musíme“ (Štúr, 1956, s. 156).

Niet pochybnosti o tom, že L. Štúr filozofiu Hegela naozaj „prerábal“ pričom sa od pôvodného hegelianizmu neraz posunul až na pozíciu antihelianizmu. Dokladajú to, najmä, slovansko-mesianistické závery jeho filozofie dejín. Aj s prihliadnutím na túto skutočnosť konštatujeme, že Štúrova recepcia nebola ani čisto „mechanická“, ani jednorozmerne epigónska. Jednotlivé Hegelove názory Štúr nielen s obľubou cituje, ale tiež aplikatívne modifikuje, ba neraz aj tvorivo extrapoluje do nových ideovo-sémantických rovín, súvisiacich predovšetkým s problematikou slovensko-slovanského kultúrneho a národného života. Z tohto hľadiska sú Štúrove reflexie Hegelovej filozofie výskumne zaujímavé aj dnes, t.j. s odstupom času.

LITERATÚRA

1. Černý, V.: Vývoj a zločiny panslavizmu. Praha 1995.
2. Hegel, G. W. F.: Filosofie, umění a náboženství. Praha 1943.
3. Hegel, G. W. F.: Fenomenologie ducha. Praha 1960.
4. Hegel, G. W. F.: Dejiny filosofie III., Praha 1974.
5. Hegel, G. W. F.: Základy filosofie práva. Academia, Praha 1992.
6. Hodža, M.: Česko-slovenský rozkol. Martin 1920.
7. Hurban, J. M.: Ludovít Štúr. Rozpomienky. Bratislava 1959.
8. Matuška, A.: Štúrovci. Bratislava 1981.
9. Osuský, S. Š.: Filozofia štúrovcov. I. Štúrova filozofia, Myjava 1926.
10. Štúr, L.: Život národov. In: Orol tatranský, roč. II., 1846.
11. Štúr, L.: Dielo v piatich zväzkoch. Zväzok II. Slovania bratia. Bratislava 1956.
12. Štúr, L.: Přednášení historická. In: Antologie z dějin českého a slovenského filozofického myšlení. (do r. 1848), Praha 1981.
13. Štúr, L.: Pospolitosť a jednotlivosť. In: L. Štúr, Dielo I., Bratislava 1986.
14. Štúr, L.: O poézii slovanskej. Martin 1987.
15. Štúr, L.: Slovanstvo a svet budúcnosti. Bratislava 1993.
16. Znoj, M.: Hegel a naše demokracie. In: Filozofický časopis, roč. XLIII., 1995, č. 1.



Marta Gluchmanová

Ústav prírodných a humanitných vied,
Katedra humanitných vied FVT TU
v Košiciach so sídlom v Prešove
E-mail: marta.gluchmanova@tuke.sk

Language, education and contemporary global issues / *Język, edukacja i współczesne zagadnienia globalizacji*

Abstract

Language competencies are increasingly important in our globalised world. Global usage of a language enhances global understanding. A shared language should be a bridge between cultures, a bridge that connects speakers and allows people to share cultural values, diverse views and knowledge. Especially in multicultural education language plays very important role, because in this school or university process all students are prepared for their roles and responsibilities in an interdependent world. It places students at the centre of all school and university practices that promote multi-perspectives and an appreciation of cultural and linguistic diversity within society. Then the school or university community contributes to cultural and linguistic diversity. Schools and universities assist all students to develop the understanding, knowledge and skills to contribute to, and benefit from the diversity that characterizes our globalised world. Language especially plays a crucial role in the establishment and preservation of national and group identity. E-learning programs used at schools as well as universities has globalized students more than any other media.

Key words: education, language, e-learning, human approach

When we speak about the globalizing teaching, it is necessary to consider contemporary global critical issues in education and educational research. There is an opportunity for students to develop a critical stance towards some of the most pressing issues in education and educational research in contemporary societies. What is the relationship between globalization and education? I state that it begins by enquiring into students' personal and professional experiences of globalisation and considers how educational experiences have been influenced by globalisation in different contexts. Next, it is necessary to consider specific theoretical aspects relevant to education, including: the significance of intergovernmental and non-governmental organizations in national education policymaking; and the impact of globalisation on cultural life. In a school context and with the support of school polices, programs and practices, multicultural ed-

education helps students to develop for example proficiency in English, competency in a language or languages other than English, in depth knowledge and awareness of their own and other cultures, an understanding of the multicultural nature of past history and present.

Globalization has increased in last years. There is an emphasis on multiculturalism since we now live in a global village. There is an intersection among globalization, multiculturalism and the internet. The media (such as television, magazines, newspapers, etc.) is a key source of information and certainly media accounts occasion a lot of questions from students. New forms of entertainment, such as video, games and internet access could have possible social effects on areas such as academic performance. E-learning which means the use of Internet technologies to enhance knowledge and performance in language and science is very popular for pupils and students. E-learning technologies offer learners control over content, learning sequence, pace of learning, time, and often media, allowing them to tailor their experiences to meet their personal learning objectives. In language and science education contexts, e-learning appears to be at least as effective as traditional instructor-led methods such as lectures. In a global village, people are conscious of the need to understand other people's culture in order to be able to interact and trade with them, thus globalization has an intersection with multiculturalism. Also, there is no globalizing and internationalizing force as great as the internet, so there is also an intersection between the internet and globalization. We have become more conscious of the need to understand each other and our practices in the form of culture. Multiculturalism is an important derivative of globalization, for globalization has made it important to study other people's culture in order to be able relate them. Therefore, there is also an intersection between globalization and the world. This is an important connection, that we consciously and unconsciously know. It can be considered to the educational language teaching activities that students will develop an understanding of the impact education on human development and they will develop an understanding of the value of language education and the reason why it is an important right. For example the access to education for girls includes creating safe school environments, and overcoming bias in teacher and community attitudes, courses, textbooks and teaching and learning activities. Literacy is a fundamental skill which empowers women to take control of their own lives, to engage directly with authority and to access the wider world of learning. Love and respect for man, or for mankind as a whole, as well as respecting an individual's dignity is closely connected to humanity as a principle and value of human behaviour and actions.

When I stress the importance of language in education, it constitutes the repository of their social and cultural values, and the medium of their historical memory. In common usage multicultural education generally refers to education about different ethnic groups. As dialogue on cultural difference and education has spread to other nations, it has become more sharply focused on complex issues of identity, diversity, and citizenship. "the relationships between democracy, citizenship, and education cannot be treated in isolation from the question of multiculturalism." Several vectors of globalization have converged to raise the topic of multicultural

education to the level of public, or at least professional, debate around the world today. The increasing cross-national mobility of people and the transnational communication of ideas that took place in the twenty-first century has fed into the contours of diversity around the world. It has also led to international dialogue. With increased human mobility and increasingly thick networks of communication, the common social fact of unequal educational experiences and outcomes is increasingly the subject of transnational dialogue. Educators around the world are faced with new challenges of balancing local, national, and global norms and values in the process of educating children. While fostering a sense of citizenship remains an important function of mass schooling, it is becoming less and less viable to do so at the expense of socializing children for their futures in a global society (Sutton, 2005, pp. 97- 107).

Schools should ensure multicultural perspectives are incorporated into all aspects of school life by: promoting diversity as a positive learning experience, incorporating multicultural perspectives across all learning domains, incorporating multicultural, anti-racism, and human rights perspectives in school policies and practices, enhancing teachers' and students' intercultural understanding and cross-cultural communication skills. Teaching multiculturalism in the classroom is important. At the basic level, multicultural education provides a fundamental education for all students, with the purpose of eliminating discrimination because of ethnic origin and background. By incorporating many cultures into the classroom, schools can celebrate diversity, learn about cultures around the world and raise awareness. There are four steps to bring multiculturalism into each classroom: 1. Provide a basic education for all students – it means to keep in mind that there are stereotypes for international students. By understanding that you will be teaching students from many different walks of life, you will have won half the battle. Therefore, do not favor or ignore international students specifically. You may feel like you should favor these students so you can teach them more, but it is important to treat all of your students, international or not, with the same respect and understanding. 2. Address language and cultural norms: dispel myths that are often associated with certain cultures; avoid using jargon while speaking; be willing to use multiple forms of communication to convey ideas; repeat and recap information; use visual aids for clarity; language teachers encourages the usage of multiple modes of learning: including logical, mathematical, literate, kinesthetic, music and spatial methods; active listening may also help when there is a moderate language barrier; reading material on cultural norms may also help with transitions. Gestures in one part of the world may not mean the same thing in others. 3. Make it a learning experience - if you have just a few international students in your classroom, the best way to integrate their new perspective into your classroom is to integrate their cultures into the curriculum as well. One of the best ways for younger students includes incorporating fairy tales and folklore into the learning. Storytelling is a great way to have your students learn about new customs.

In connection with contemporary global issues in multicultural and globalized school environment I would like to stress ethical and human approach. Humanity and human dignity are the terms used in moral, ethical, and political discussions

to signify that a being has an innate right to respect an ethical treatment. Young people must be able to measure current events against the yardstick of the principles of humanity, dignity and law and not just in terms of economic or political criteria; develop resistance to feelings of impotence and indifference and refuse to become hardened the face of complex and negative world events; develop tangible bonds of solidarity with the suffering or needy; develop the strength to reject acts which take account only of the end to be achieved and not of the consequences to themselves and others; to incorporate the minimum standards of behaviour to respect in the event of conflict in the values handed down by official educational establishments, families and social authorities and in the rules of the society.

When we speak about human dignity in the globalising language teaching, it is necessary to state that in the process of globalising education, disparate (including potential) moral agents meet, in which various levels of ability to respect others can be observed (Bergem, 1990, p. 95; Fitzmaurice, 2008, p. 341; Macallum, 1993, p. 8). This is connected to the fact that some students at preschool age, but most at school age, come to a completely new school environment and dispose of varied levels of expressing appreciation and respect towards others. In the teaching profession, a very demanding and responsible job connected to a constant inflow of new students arises for, first of all, teachers (but, naturally, also for other pedagogical workers) to lead them in their reasoning and decision making, and to such behaviour and actions that are manifested in the form of respect towards all human beings, and mainly parents, teachers, other pedagogical workers, classmates and all other people they come in contact with. Language teachers could be a significant stimulus (in the interaction with, especially, parents, but also other adults, primarily relatives, i.e. members of the nuclear and extended family) when forming students on their journey to achieving higher quality, or added value, of human dignity of a moral agent in the future (however, depending on the behaviour and actions of every individual). A crucial role of teachers, as well as the teaching profession as such, is to, together with parents and families, help students on their path from potential to full moral agents, which also means that they help children and youths in developing awareness of those times when respect and appreciation towards man depends, to a large extent, on his/her behaviour and actions (Strike – Soltis, 2004, p. 42). This also concerns emphasising the fact that respect and appreciation on the part of teachers (and also other adults) towards students at a higher school age (starting with puberty) depends, to a certain extent, on their behaviour and actions (Joseph – Efron, 1993, p. 213; Young, 1993, p. 54). In this way, the level of human dignity becomes partly dependant on their behaviour and actions.

With regard to the above facts in school and out of school environment, I assume that the principle and value of human dignity should be among the most significant in the mutual relationship of the teacher towards students and vice versa. Education at school should be directed at a full development of human personality and a strengthening of respect for human rights. It should help mutual understanding, tolerance and friendship (Fitzmaurice, 2010, p. 49). This aspect especially emphasises awareness of the obligation to accept this value and show respect, above all, on the part of teachers towards students. On the other hand, it embodies

the obligation, or commitment, within the teaching profession, so that teachers lead and educate children and youths to mutual respect and appreciation towards the human dignity of other children as well as adults.

The globalising features in education are discipline and violence in and out of school which are becoming a problem of the present era (Maccallum, 1993, p. 11; Morrell, 2002, p. 43; Smokowski – Kopasz, 2005, p. 102). It has been a long time since good teachers rejected corporal punishment as a means which, in education, does not lead to anything good, but only humiliates human dignity and either nurtures self-conscious people or leads to further aggression and violence. In schools, we can most frequently come across verbal aggression, which, in many cases, may negatively influence not only the mentality of the teacher but also students. With regard to the problem of aggression and violence, I would also like to point out some aspects which are closely connected to shattering human dignity, or humiliation of individuals or some groups of students by means of behaviour or actions of teachers, or, possibly, their classmates or other individuals who are, in some way, involved in the school's functioning. It is often true that if the teacher does not respect the student's dignity, then he/she cannot expect his/her own dignity to be respected. Many of us remember teachers who formed our lives in a positive way but also such teachers, or principals, who degraded children's dignity, favoured boys over girls, or vice versa, or were only interested in children of influential parents (Billings, 1990, p. 66).

Every teacher should show an equal level of dignity to every person as an individual starting with their first common lesson. Teachers' respect towards the dignity of their students should also be manifested through how they fulfil their professional obligations; one of which is to clarify to the students, at the very beginning, the details of their study, the criteria of evaluation, the dates of their sessions, etc. Each lecture or seminar should start on time, and provide students with help or advice if necessary. Teachers at all levels of education should ensure the cognitive, intellectual and moral progress of their students and show them appropriate respect and appreciation. Keeping the set rules and requirements for fulfilling students' obligations and making sure that they do not change in the course of the term or school year merely through the teacher's wilful decisions is also a way of showing respect for the human dignity of students on the part of the teacher.

I state that a moral way of life helps the development of human life, it protects and supports it. At present, contemplations on these global issues have been revived, thanks to, in part, discussions on ethics and morality regarding various professional aspects of human life. Many deal with moral issues occurring in individual professions and look for ways to solve them. With regard to these activities, there is an effort to integrate moral reasoning in people's professional lives in order to achieve happiness and contentment, or to minimise negative consequences. The new characteristics of the globalized world and its accelerated process of modernization have caused society to face situations considered unthinkable until then.

REFERENCES:

1. Bergem, T. (1990): "The Teacher as Moral Agent," *Journal of Moral Education*, 19 (2), pp. 88–100.
2. Billings, J. C. (1990): "Teaching Values by Example," *The Education Digest*, 56 (4), pp. 66–68.
3. Fitzmaurice, M. (2010): "Considering Teaching in Higher Education as a Practice," *Teaching in Higher Education*, 15 (1), pp. 45–55.
4. Fitzmaurice, M. (2008): "Voices from within: Teaching in Higher Education as a Moral Practice," *Teaching in Higher Education*, 13 (3), pp. 341–352.
5. Joseph, P. B. and Efron, S. (1993) "Moral Choices/Moral Conflict: Teachers' Self-Perceptions," *Journal of Moral Education*, 22 (3), pp. 201–221.
6. Maccallum, J. A. (1993): "Teacher Reasoning and Moral Judgement in the Context of Student Discipline Situations," *Journal of Moral Education*, 22 (1), pp. 3–18.
7. McInerney, V. (2003): *Multiculturalism in Today's Schools: Have Teachers' Attitudes Changed Over Two Decades?* Auckland: New Zealand.
8. Morrell, R. (2002): "A Calm after the Storm? Beyond Schooling as Violence," *Educational Review*, 54 (1), pp. 38–46.
9. Smokowski, P. R. and Kopasz, K. H. (2005): "Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies," *Children and Schools*, 27 (2), pp. 101–110.
10. Strike, K. A. and Soltis, J. F. (2004): *The Ethics of Teaching*. New York: Columbia University.
11. Sutton, M. (2005): "The Globalization of Multicultural Education," *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12 (1), pp. 96–108.
12. Young, J. H. (1993): "The Sacredness of Human Dignity," *The Educational Record*, 72 (2), pp. 52–55.



С.В. Бреус (S.V. Breus)

Київський національний університет технологій
та дизайну (Kyiv National University of Technologies
and Design, Ukraine)

Економічні підходи до забезпечення економічної безпеки вітчизняних вищих навчальних закладів / *Economic approaches to ensure the economic security of domestic higher education institutions*

Abstract

Considered in the article the role and importance of higher education in the present conditions for achieve economic development as a distinct country and world as a whole. The basic economic approaches to economic security of domestic higher education institutions.

Key words: higher education, state economic security, economic security of higher education institutions, the labor market, the government, universities and employers

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Вищі навчальні заклади (ВНЗ), які є важливим інститутом суспільства, виступають одночасно і як провідники інновацій, і як центри знань. За сучасних реалій відбувається нарощування негативних тенденцій у сфері вищої освіти, які формуються під впливом низки факторів, котрі, у свою чергу, являють собою загрозу як економічній безпеці держави, так і економічній безпеці ВНЗ. Зазначене актуалізує питання необхідності посилення уваги до підвищення якості вищої освіти як сфери здійснення соціально-економічних інвестицій, котрі мають важливе значення для забезпечення як економічної безпеки держави, так і економічної безпеки вищих навчальних закладів України.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Аспекти, пов'язані з ефективним функціонуванням вищої освіти розглядали певною мірою в наукових працях такі науковці: В. Андрущенко, А. Бойко, Д. Дзвінчук, В. Журавський, В. Кошин, В. Кремень, В. Кушерець, О. Луговий,

О. Ляшенко, С. Максименко, М. Михальченко, В. Огнев'юк, В. Семиноженко, В. Ткаченко, Л. Федулова та інші.

Дослідженням питань забезпечення економічної безпеки ВНЗ займались науковці: Т. Боголіб, Г. Козаченко, В. Мартинюк, Г. Тюленев, І. Стеців та інші.

НЕВИРІШЕНІ РАНІШЕ ЧАСТИНИ ЗАГАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ

Проте, незважаючи на наукові напрацювання у цій сфері, на сьогодні практично відсутні цілісні наукові дослідження, пов'язані з забезпеченням економічної безпеки вітчизняних ВНЗ.

ФОРМУЛЮВАННЯ ЦІЛЕЙ СТАТТІ

Мета дослідження полягає в розробці заходів, які сприятимуть забезпеченню економічної безпеки вітчизняних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження

Економічна безпека ВНЗ виходить із загального розуміння економічної безпеки, котра є головною складовою національної безпеки. Згідно з [10] економічна безпека – це такий стан національної економіки, який дає змогу зберігати стійкість до внутрішніх та зовнішніх загроз і здатний задовольняти потреби особи, сім'ї, суспільства та держави. Складовими економічної безпеки є: макроекономічна, фінансова, зовнішньоекономічна, інвестиційна, науково-технологічна, енергетична, виробнича, демографічна, соціальна, продовольча безпека.

Загрозами економічній безпеці України слід вважати явні чи потенційні дії, що ускладнюють або унеможливають реалізацію національних економічних інтересів і створюють небезпеку для соціально-економічної та політичної систем, національних цінностей, життєзабезпечення нації та окремої особи [8].

В сучасній літературі не існує єдиного підходу до визначення економічної безпеки ВНЗ. Найчастіше її розглядають з позицій ресурсного та захисного підходів – як стан вишу, в якому наявних ресурсів достатньо для запобігання, послаблення або захисту від загроз діяльності ВНЗ. Головними поняттями є загрози діяльності ВНЗ і достатність ресурсів для запобігання їхньої реалізації, що стабілізує діяльність ВНЗ і надає їй певної стійкості [9].

В праці [12] наводиться таке визначення економічної безпеки ВНЗ. Економічна безпека ВНЗ – це такий стан його економіки, який дає змогу зберігати стійкість до внутрішніх та зовнішніх загроз і гарантує стабільне функціонування та динамічний розвиток. Також зазначається, що важливим є розгляд економічної безпеки як процесу у статиці і динаміці та наводиться така характеристика складових економічної безпеки ВНЗ:

1. Фінансова складова – вважається провідною й вирішальною, оскільки у ринкових умовах господарювання фінанси є основою будь-якої економічної системи. Фінансова складова – це взаємовідносини у галузі фінансів, які виникають під час здійснення фінансово-економічної діяльності ВНЗ.
2. Інтелектуальна й кадрова складові: охоплюють взаємозв'язані і водночас самостійні напрями діяльності ВНЗ:
 - перший – зорієнтовано на роботу з професорсько-викладацьким складом, на підвищення ефективності діяльності всіх категорій персоналу і одночасно створення необхідних умов для розвитку особистості.
 - другий – націлено на збереження й розвиток інтелектуального потенціалу, тобто сукупності прав на інтелектуальну власність або на її використання (зокрема забезпечення збереження авторських прав на лекційні, методичні матеріали тощо).
3. Технічна складова: наявність аудиторних площ відповідно до встановлених норм, забезпечення навчального процесу необхідною технікою, що відповідає сучасним світовим аналогам (оснащення комп'ютерних, лабораторних аудиторій підручними матеріалами для проведення занять).
4. Технологічна складова забезпечення проведення занять з дотриманням вимог щодо викладання навчальних дисциплін (індивідуальні плани викладачів, навчальні, робочі програми, календарні плани тощо).
5. Нормативно-правова складова: забезпечення матеріалами чинного законодавства України, з одного боку, як суб'єкта приватного сектора економіки, з іншого, як навчального закладу, які регламентують діяльність ВНЗ.
6. Інформаційна складова – використання інформації двох середовищ: внутрішнього та зовнішнього. До першого зараховуємо економічну інформацію, яка формується під час фінансово-господарської діяльності ВНЗ та навчального процесу безпосередньо. До другого – інформацію, що формується поза межами ВНЗ і використовується для вивчення конкурентного середовища (діяльності інших ВНЗ), демографічного стану, фінансової спроможності населення тощо.

Автори в праці [7] зазначають, що крім забезпечення економосенса (economic security of enterprise) є нагальна необхідність забезпечення економічної безпеки й суспільно важливих соціально-економічних систем, до яких належать вищі навчальні заклади (ВНЗ), котрі вони пропонують називати «екосесед» (economic security of education). Також відмічається, що ВНЗ можна розглядати з двох позицій:

1. Визнання ВНЗ економічною корпорацією, діяльність якої відбувається на конкурентному ринку і має зосереджуватись на виробництві та комерціалізації знань. Це зумовлює доречність застосування у розв'язанні проблематики економічної безпеки ВНЗ принципів підходів до забезпечення економічної безпеки суб'єктів господарської діяльності з

урахуванням особливостей діяльності ВНЗ, її продукту – знань та його комерціалізації.

2. Визнання важливості ролі ВНЗ у суспільних процесах розширеного відтворення робочої сили, а вища освіта є зосередженням духовного потенціалу нації, системою виховання та підготовки молоді, де увага має акцентуватись на творчості, змісті та індивідуальності у навчанні, формуванні інтелектуального майбутнього. Тоді проблематику екосеседа потрібно формувати в контексті економічної безпеки країни.

Проте автори [7] зазначають, що «експлейнарний базис екосеседа має формуватись на деякій змішаній позиції, яка зумовлена тісним зв'язком соціальних відносин у системі національної вищої освіти з економічними відносинами».

Враховуючи загальні підходи до терміну «економічна безпека ВНЗ» при її оцінюванні як і економічної безпеки держави увагу необхідно приділяти виявленню загроз та розробці заходів щодо їх подолання.

Так як у сфері вищої освіти відбувається нарощування негативних тенденцій, то фактори, які їх формують виступають одночасно і загрозами економічній безпеці ВНЗ. Так, до загроз можна віднести: погіршення якості вищої освіти, відтік кваліфікованих кадрів з ВНЗ, зменшення чисельності абітурієнтів, непрозорий механізм розподілу бюджетних коштів та скорочення обсягів державного фінансування, загострення конкуренції між вишами за абітурієнтів та між випускниками на ринку праці тощо.

За таких умов знижується престиж роботи науковця і викладача, якість підготовки сучасних випускників як очима роботодавців, так і очима випускників. Так, близько чверті (26%) роботодавців вказали на те, що за останні 5 років якість підготовки випускників в українських ВНЗ погіршилася, на думку 30% – що не змінилася, і 20% роботодавців впродовж останніх років зауважили покращення якості підготовки молодих спеціалістів. Значною проблемою абсолютно для всіх випускників, незалежно від рівня їхньої теоретичної підготовки, компанії вважають відірваність знань від практики, непідготовленість до роботи в реальному бізнесі і нерозуміння того, як цей бізнес працює. Оскільки саме ця проблема зустрічається найчастіше, всі опитані компанії намагаються вирішувати її власними силами – шляхом додаткового навчання «новачків» безпосередньо в компанії, а також співробітництва з ВНЗ [3].

З точки зору студентів рівень освіти в Україні також є критичним, так за хорошу освіту та високий рівень знань борються всього 38% опитаних студентів, а на диплом престижного вищого навчального закладу розраховують 10% [13].

При цьому, до сучасної української освітньої системи студенти ставляться досить критично: 41% з них вважають, що вона забезпечує посередній рівень освіти, 7,5% – низький і дуже низький, 40% – загалом оцінюють рівень освіти як досить високий і 8% – як дуже високий. Хотіли б навчатися за кор-

доном 55% респондентів (29% утрималися б від цього). Головними перешкодами для отримання освіти за кордоном студенти назвали нестачу грошей (51,5%), недостатнє знання іноземних мов (33%), відсутність інформації про такі можливості (21%) і невизнання в Україні іноземних дипломів (9%) [13].

Одне з важливих завдань ВНЗ у сучасних умовах полягає у підготовці конкурентоспроможних фахівців як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринку праці. За цих умов виникає необхідність підвищення якості освіти, адже на сучасному етапі розвитку економіки України освітянська сфера, у тому числі і вища, знаходиться під впливом негативних факторів, які пов'язані, зокрема, з недостатньо ефективним механізмом розподілу бюджетних коштів (для України проблемою є не рівень фінансування, який фактично відповідає зазначеному у Законі України «Про освіту» – 10% ВВП [6], а неефективний механізм розподілу державних фінансових коштів, до того ж з урахуванням індексу інфляції витрати держави на освіту зменшуються з кожним роком).

Однією з найзначніших конкурентних переваг України на шляху до розбудови економіки знань є високий рівень освіченості її громадян. Так, 45% української робочої сили мають вищу освіту (за цим показником Україна посідає п'яте місце серед 37-ми країн) [16].

У відповідності з результатами проведеного загальнонаціонального опитування з метою дослідження громадської думки щодо вступу до вищих навчальних закладів (ВНЗ) за результатами зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) та певних питань якості освіти *третина населення України (32 %) питання вдосконалення якості вищої освіти відносить до завдань першочергової важливості* [14].

Україна все ще відноситься до країн з якісною освітою (за результатами досліджень Мельбурнського університету опублікованими у 2012 році держава увійшла до 25 країн з 48 – зайняла 25 місце). Серед більш ніж 20 критеріїв для порівняння були державні інвестиції у вищу освіту, підготовка потрібних для країни фахівців, зв'язок з університетами за кордоном тощо. В п'ятірці лідерів знаходяться такі країни, як США, Швеція, Канада, Фінляндія і Данія [16].

За даними глобального рейтингу конкурентоспроможності, незважаючи на суттєву втрату позицій (Україна у 2013-2014 роках порівняно з даними за 2012-2013 роки перемістилась на 11 позицій, з 73 на 84 місце, отримавши показник 4,05 бали з 7 можливих), найкращий стан справ спостерігається з охопленням населення освітою, якістю викладання природничих та математичних наук, рівнем розвитку залізниці та обсягах ринку. Негативним є те, що у зв'язку з неналежним рівнем впровадження наукоємних технологій у виробництво та фінансування науки не на належному рівні з часом якості освітніх послуг та рівень вітчизняної науки помітно знижується [1].

Особливої уваги заслуговує позиція України в рейтингу здатності країни на втримання талантів, тобто високоосвічених кадрів та молодих квалі-

фікованих спеціалістів, за яким Україна посіла 140 місце з 148. На фоні розвинутої Європи, в державах якої дані індекси мають максимальне значення, шансів на утримання кадрів, які могли б в перспективі допомогти країні подолати труднощі сьогодення, практично не лишається [1].

Функціонування вітчизняного ринку праці характеризується дисбалансом між попитом та пропозицією професій, що призводить до невідповідності потреби ринку праці у фахівцях з вищою освітою обсягам їх підготовки, оскільки зараз в системі вищої освіти орієнтуються передусім на необґрунтований попит молоді на певні спеціальності, а не на потреби економіки. Це сприяє збільшенню рівня безробіття серед випускників ВНЗ та соціальної напруженості в суспільстві [4].

До основних факторів, які справляють вплив на погіршення якості освіти, яка є однією з загроз економічній безпеці ВНЗ, можуть бути віднесені такі:

1. Незадовільний стан науково-дослідної діяльності ВНЗ на сучасному етапі. Світовою практикою доведено, що лише тісне поєднання освіти з наукою є запорукою забезпечення високої якості освіти та належного інтелектуального супроводу державотворення [5].

Сьогодні українська наука, і зокрема, наука ВНЗ, перебуває в критичному стані, який не тільки не відповідає потребам сучасної якісної освіти, а й створює реальну загрозу як економічній безпеці ВНЗ, так і економічній безпеці держави. Для більшості вчених, що працюють у ВНЗ України, наукова діяльність перетворилася в хобі, а викладач-науковець став у кращому випадку викладачем-методистом.

Залишковий принцип державного фінансування науки і освіти в обсязі 0,3-0,5% ВВП є однією з основних причин відсталості української науки. Адже, якщо в державі на науку припадає менше ніж 2% ВВП, розпочинаються руйнівні процеси не лише в самій науці, а й в економіці і суспільстві в цілому. Для прикладу цей показник складає 3,5% в Ізраїлі, 2,75% – в Японії, 2,05% – в США. А це визначає і відповідну віддачу і відповідні наслідки, і відповідну перспективу соціально-економічного розвитку. Навіть передбачені Законом України «Про науку і науково-технічну діяльність» 1,7% ВВП не допоможуть розв'язати проблему [17].

2. Низький рівень інноваційності освіти. В усі часи відносно невисокі показники науково-дослідної роботи в Україні були чи не найголовнішою причиною того, що жоден наш університет не зміг увійти до 500 найбільш рейтингових університетів світу. Сьогодні, проголошуючи рух до інноваційної економіки, ніхто серйозно не з'ясував, а що це конкретно означає в контексті української економіки з урахуванням стану вітчизняної науково-технологічної сфери. Без глибокого аналізу цієї справи можна з упевненістю констатувати, що вирішення питання переходу до реальної інноваційної економіки принципово неможливе. Тут ніякі технопарки чи дослідницькі парки, розвиток яких планується поставити в центр проблеми, реально не допоможуть [17].

В усіх випадках для України тут постають два не зовсім обнадійливих аспекти. По-перше, на що спрямувати інновації, не маючи реальної збалансованої програми розвитку та не визначившись з різким зменшенням ресурсо- і енергопотоків. По-друге, що Україна може репрезентувати в цьому інноваційно-технологічному процесі. У зв'язку з величезними втратами в нашій науці, а отже, й освіті, Україна мало що може самостійно робити на рівні сучасного «hi-tech». Сьогодні на це спроможні лише США, Японія, деякі європейські та інші заможні країни, де за уже створеної належної наукової інфраструктури на одного науковця припадає щорічно 100-200 тис дол. Європа, як завдання, говорить про суму 1 млн. євро. За нашої ж занедбаної наукової матеріально-технічної бази йде близько 2 тис. дол. щорічно на науковця [17].

Виробництво знань є головним джерелом економічного розвитку. Так, у Норвегії і Данії інвестиції в сектор знань становлять 8,3% ВВП; в США - 5,7%, в Індії витрати складають 3,5%. Відстаючи від розвинутих країн за інвестиціями в нашу освіту, ми знижуємо її конкурентоспроможність. Країна може стати конкурентоспроможною тільки у тому випадку, коли сировинна економіка зміниться на економіку знань [2].

Країни, які недостатньо інвестують в освіту, не можуть розраховувати на динамічний розвиток ВВП. В освіті є інша сторона – структурний елемент соціуму, який активно впливає на розвиток сучасного суспільства, в тому числі на його економіку. Від неї залежить – чи буде країна експортувати сировину або, як високо розвинуті країни – від США, ФРН, Японії до Південної Кореї та Сінгапуру, вийде на ринок із високотехнологічною продукцією. Так, що становище в країні освітньої системи доленосне для самої країни, вона разом із наукою визначає наше майбутнє [2].

ВИСНОВКИ

Враховуючи зазначене, можна констатувати, що негативний стан справ у сфері вищої освіти, який характеризується нарощуванням негативних тенденцій, котрі формуються під впливом факторів, які одночасно виступають і загрозами економічній безпеці ВНЗ, може призвести як до зниження рівня їх економічної безпеки, так і економічної безпеки держави. Задля подолання загроз у сфері економічної безпеки ВНЗ необхідно реалізувати комплекс заходів. Зокрема, у праці [15] комплексно висвітлені основні напрями підвищення економічної безпеки ВНЗ, у межах яких автором пропонується реалізувати конкретні заходи:

1. Зростання кількості абітурієнтів та інших споживачів освітніх послуг: організація співпраці із освітніми закладами I-II рівнів акредитації з метою залучення їхніх випускників до навчання; залучення іноземних студентів; організація співпраці із органами служби зайнятості з метою перенавчання безробітних; організація співпраці із підприємствами та організаціями з метою підвищення кваліфікації та набуття першої або другої вищої освіти їх працівниками; організація проведення та впрова-

дження інших освітніх продуктів із залученням потенційних споживачів таких продуктів.

2. Забезпечення кількості та якості викладацького складу: періодична атестація викладацького складу за визначеними критеріями окремих видів роботи; сприяння вивільненню персоналу, який отримав низькі оцінки за результатами внутрішньої атестації; залучення кваліфікованих викладачів до проведення навчального процесу; формування системи мотивації викладацького складу; формування кадрового резерву та управління кар'єрою персоналу; відкриття нових спеціалізованих вчених рад з захисту дисертацій на здобуття наукових ступенів та підтримка діяльності існуючих або встановлення зв'язків із тими ВНЗ, в яких вже існують такі спеціалізовані вчені ради.
3. Оптимізація матеріальної бази ведення навчального процесу: продаж або здача в оренду тих складників матеріальної бази, які не використовуються у навчальному процесі; своєчасний профілактичний ремонт з метою збереження функціональності складників матеріальної бази, які використовуються у навчальному процесі; охорона та страхування тих складників матеріальної бази, які мають високу цінність, є необхідними для навчального процесу.
4. Скорочення витрат на фінансування діяльності: встановлення систем індивідуального опалення будівель та корпусів ВНЗ (у разі економічної доцільності); встановлення режиму економії електроенергії; встановлення режиму економії опалювання (у разі використання індивідуального опалення); поступове скорочення кількості персоналу; виведення окремих підрозділів на самоокупність; диверсифікований підхід до встановлення надбавок на заробітну плату персоналу; можливий аутсорсинг деяких видів діяльності та необхідних процедур.
5. Зростання доходів від інших видів діяльності крім навчальної: перегляд ціноутворення на освітні послуги; надання науково-дослідницькими підрозділами ВНЗ послуг, що є пов'язаними із основним видом діяльності; перегляд ціноутворення на мешкання студентів у гуртожитку; надання майна ВНЗ у оренду.
6. Укріплення відносин із профільним Міністерством та іншими органами державної влади: забезпечення участі представників ВНЗ у комісіях та комітетах Міністерства; PR ВНЗ на рівні Міністерства та серед представників органів державної влади; формування та укріплення міжособистісних зв'язків керівництва ВНЗ та представників Міністерств.

Також забезпеченню економічної безпеки вітчизняних ВНЗ, а відтак, і економічної безпеки держави сприятиме розробка комплексу заходів, котрі направлені на покращення якості вищої освіти. Основними з цих заходів можуть бути такі:

1. Здійснення постійного моніторингу вишів задля подальшого їх перепрофілювання, реорганізації або ліквідації. **Критеріями можуть слугувати як вітчизняні, так і міжнародні університетські рейтинги.**

2. Здійснення виваженого підходу та врахування при визначенні обсягів фінансування вишів та бюджетного замовлення: профільності ВНЗ з урахуванням потреб економіки в фахівцях, які здобувають у цих ВНЗ вищу освіту; кількості поданих заяв протягом певного періоду часу в динаміці абітурієнтами, які вступають до **ВНЗ після технікуму/коледжу або профтехучилища лише для тих абітурієнтів, які послідовно здійснюють навчання за профілем. Це може бути виправданим з точки зору забезпечення потреб економіки і послідовного підвищення рівня знань.**
3. Здійснення постійного моніторингу вишами **працевлаштування випускників.**
4. Удосконалення зовнішньої оцінки якості професійної освіти на основі більш широкої участі в ній громадських і професійних організацій, формуючи критерії об'єктивної зовнішньої оцінки на принципах взаємодії ринку праці і сфери освіти [11].
5. Запровадження прозорих правил розподілу власності в академічному підприємстві (вибір конкретної моделі академічного підприємства та утворення технологічних фірм типу spin-off або spin-out, що відрізняються підходами до володіння правами на інтелектуальну власність, що виникла на базі ВНЗ) [18].
6. Розробка прозорої і гнучкої політики щодо доступу до університетської матеріально-технічної бази, яка дасть змогу фірмам «spin-off» орендувати обладнання та лабораторні приміщення [18].
7. Участь роботодавців у роботі різних експертних комісій, насамперед при акредитації вишів. Можливо також створення комісій, з метою виявлення рівня підготовки студентів, з ініціативи роботодавців, професійних співтовариств. При цьому слід звернути увагу на те, що учасники експертних комісій повинні бути підготовлені до такої роботи і змогли б об'єктивно судити про якість підготовки [11].
8. Здійснення постійного моніторингу вишів задля подальшого їх пере-профілювання, реорганізації або ліквідації. **Критеріями можуть слугувати як вітчизняні, так і міжнародні університетські рейтинги тощо.**

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз індексу конкурентоспроможності України в 2013-2014 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://infolight.org.ua/content/analiz-indeksu-konkurentospromozhnosti-ukrayini-v-2013-2014-rr>
2. Боголіб Т. М. Розвиток інноваційної економіки і елітна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dissertlib.com/left_menu%20papka/rozvitok.php
3. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.yourcompass.org/PDF%20Tables/Employees%20on%20University_Graduates.pdf
4. Гнибіденко І. Ф. Ринок освітніх послуг і ринок праці: взаємодія і вплив на професійне навчання та профорієнтацію населення України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/rpzn/2008-3/08giftpn.pdf

5. Дробноход М. Сьогодення і проблеми вищої школи України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Drobnokhod2.htm>.
6. Закон України «Про освіту». Від 23.05.1991 № 1060-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
7. Козаченко Г. В., Тюленев Г. Д. Позичування вищого навчального закладу в експлейнарному базисі його економічної безпеки. http://tppe.econom.univ.kiev.ua/data/2011_24/Zb24_13.pdf
8. Користін О. Є. Економічна безпека. Національні економічні інтереси та загрози економічній безпеці України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/15290527/ekonomika/natsionalni_ekonomichni_interesi_zagrozi_ekonomichniy_bezpetsi_ukrayini.
9. Мартинюк В. П. Економічна безпека. [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ecmepi_2013_25\(2\)_24.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ecmepi_2013_25(2)_24.pdf)
10. Методика розрахунку рівня економічної безпеки України / Наказ Міністерства економіки України від 02.03.2007 № 60 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://me.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=98200&cat_id=32854
11. Свіжєвська С. А. Особливості залучення роботодавців та студентів для оцінки якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/statti_akr/967.pdf
12. Стеців І. С. Економічна безпека ВНЗ: сутність та особливості планування / І. С. Стеців // Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку: [збірник наукових праць] / відповідальний редактор О. Є. Кузьмін. - Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2010. - 416 с.: іл. - (Вісник / Національного університету «Львівська політехніка»; № 691). - С. 218-222. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/10021/1/34.pdf>
13. Студенти критично оцінюють рівень освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/news/17104/>
14. Тестування та рівний доступ до якісної вищої освіти: громадська думка про ЗНО, вступ до вишів, проблеми вищої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dif.org.ua/en/polls/2011-year/testuvannja-ta-rivnii-dostup-do-jakisnoi-vishoi-osviti-gromadska-dumka-pro-zno_-vstup-do-vishiv_-problemi-vishoi-shkoli.htm
15. Тюленев Г. Д. Основні напрями підвищення економічної безпеки вітчизняних ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eme.ucoz.ua/pdf/251/25Tyul.pdf>
16. Україна увійшла в рейтинг країн з найбільш якісною вищою освітою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://acf.ua/news/ukra%D1%97navivijshla-v-rejting-kra%D1%97n-z-najbilsh-yakisnoyu-vishhoju-osvitoyu>
17. Хайнацька Ю. Ю., Гордєєва Т. А. Аналіз фінансування витрат на освіту в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/haynatskayu-gordeeva-ta-analiz-finansuvannya-vidatkiv-na-osvitu-v-ukrayini/>
18. Чухрай Н.І. Академічне підприємництво за кордоном та в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/12705/1/068_Akadem%D1%96chne%20p%D1%96dri%D1%94m_448_458_714.pdf



Тетяна Миколаївна Нефедова
(**Tatyana M. Nefedova**)

Київський національний університет технологій
та дизайну (Kyiv National University of Technologies
and Design, Ukraine)

Інноваційна модель розвитку ВНЗ України в контексті забезпечення конкурентоспроможності / *Strategic priorities and innovative forms of Ukraine universities in the context competitiveness*

Abstract

В статті висвітлено основні підходи до визначення поняття «конкурентоспроможність вищого навчального закладу (ВНЗ)», різні методологічні підходи та методи оцінки конкурентоспроможності ВНЗ. Визначені чинники формування конкурентних переваг вищого навчального закладу.

Key words: high school, a small enterprise ynnovatsyonnye, Systemic factors Innovatively development, direction Improving competitiveness, restrukturyzatsyya, ynnovatsyonnaya matrychnaya structure, technology transfer

Одним з найважливіших чинників забезпечення конкурентоспроможності України у світовій економіці, з одного боку, і сприяння її переходу на засади реального (а не декларативного) інноваційно-інвестиційного модернізаційного розвитку – з іншого, є ефективне використання потенціалу інтелектуальної власності взагалі та викладачів і співробітників вищих навчальних закладів зокрема [1].

Інноваційна модель розвитку передбачає системне впровадження досягнень науки в реальний сектор економіки, а також активізацію інноваційної діяльності організацій і бізнес-структур. Очевидним є те, що найважливішу роль у даному процесі повинна відігравати інноваційна діяльність ВНЗ. З огляду на це важливою складовою конкурентоспроможності вищих навчальних закладів стають орієнтовані на майбутнє та прогресивний розвиток інновації, спрямовані на створення змін в системі навчання та збереження їх позитивного результату. Крім того, навчальні заклади, які приділяють увагу інноваційній діяльності, здатні швидше адаптуватися до змін у зовнішньо-

му середовищі, що створює їм додаткові конкурентні переваги.

За таких умов важливим пріоритетом державної інноваційної політики України повинно бути створення сприятливого інноваційного клімату та надання різнобічної підтримки вже існуючим та створюваним на базі державних ВНЗ малим інноваційним підприємствам, технопаркам та бізнес-інкубаторам. Особливе значення це має для технологічних університетів, оскільки в реальному секторі економіки України, незважаючи на величезний ресурсний потенціал держави, в основному вичерпані можливості нарощування виробництва за рахунок екстенсивних факторів. Одним із чинників інноваційного розвитку країни є інноваційний бізнес в цілому, а також його важлива складова – малі інноваційні підприємства, технопарки та бізнес-інкубатори при ВНЗ. Вирішення цих та інших питань в контексті підвищення конкурентоспроможності ВНЗ потребує реструктуризації діяльності університетів з виокремленням інноваційної складової, як пріоритетної.

До ефективних форм співпраці ВНЗ і бізнес-структур у сфері інновацій слід віднести створення відповідної інфраструктури, пристосованої для заохочення і підтримки прикладних досліджень в галузі науки і техніки у співпраці із залученими ззовні дослідниками, установами, урядовими агентствами та приватними компаніями. Подібна інфраструктура отримала назву технологічного парку (технопарку). Технопарк – «юридична особа або об'єднання на основі договору про спільну діяльність юридичних осіб (учасників), головним завданням яких є діяльність з виконання інвестиційних та інноваційних проектів, впровадження наукоємних розробок, високих технологій та виробництво конкурентоспроможної на світових ринках продукції» [7].

Практика зарубіжних університетів засвідчила, що створення малих інноваційних підприємств на їх базі надає вищим навчальним закладам переваги, серед яких: додаткові джерела фінансування діяльності ВНЗ; реалізація наукових інноваційних проектів ВНЗ; стимулювання наукової діяльності; надання практичних знань студентам; підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці; підвищення іміджу вищих навчальних закладів.

В такому партнерстві вищий навчальний заклад повинен допомагати підприємствам зробити правильний вибір на кожній із стадій їх інноваційного розвитку, виступати в ролі консультанта і помічника, сприяти зростанню інноваційного потенціалу та підвищенню ефективності їх діяльності. При цьому ВНЗ покликаний виконувати і освітню функцію шляхом розробки та впровадження інтерактивних освітніх продуктів. Це сприятиме популяризації інноваційного підходу в діяльності і бізнес-структур, і освітніх продуктів, виступаючи факторами їх конкурентоспроможності. За даними моніторингу державної установи «Центр досліджень і статистики науки» МОН Росії, на початок 2011 р. було зареєстровано 725 господарюючих товариств, з них 708 створено у 176 ВНЗ та 17 – в НДІ. При ВНЗ у формі товариств з обмеженою відповідальністю було створено 683 організації (97,34%), у формі закритих акціонерних товариств – 19 (2,66%) [2].

Університети Німеччини створюють власні центри підтримки малого бізнесу: чотири найбільші німецькі науково-дослідні організації – Товариство Макса Планка, Товариство Фраунгофера, Товариство Лейбніца та товариство ім. Гельмгольца – мають відповідні підрозділи, функцією яких є підтримка науковців у сфері впровадження наукових результатів при університетах та науково-дослідних установах. Послуги, які надаються такими підрозділами, включають: консультування, сприяння у створенні інноваційного підприємства, підготовку бізнес-плану, фінансування та промислове впровадження винаходів. Принцип функціонування малих інноваційних підприємств при університетах США являє собою тріаду: від фундаментальних знань через національні лабораторії до комерціалізації технологій. Так, у США саме в університетах здійснюється найбільша частина довгострокових інноваційних досліджень.

Аналогічний досвід існує і в національних ВНЗ. Так, у Харківському національному університеті ім. В. Н. Каразіна було відкрито Інноваційний центр, який створено з метою ефективної комерціалізації наукових, технічних і технологічних розробок [3]. В його структуру входять: відділ трансферу й комерціалізації наукових, технічних і технологічних розробок; відділ із сертифікації, патентування, ліцензування та інтелектуальної власності; відділ з розвитку міжнародних відносин і грантової діяльності; аналітичний відділ. Стратегічними завданнями інноваційного центру визначено створення в університеті середовища, орієнтованого на ефективне використання наукового, науково-технічного й технологічного потенціалу ВНЗ з метою розробки, впровадження і промислового освоєння нової техніки, технологій і продуктів інтелектуальної діяльності науково-педагогічних працівників, студентів і аспірантів; залучення до активної дослідної діяльності в галузі високих та інноваційних технологій науково-педагогічних працівників, аспірантів і студентів університету; розвиток і впровадження інноваційних підходів і методів у навчальний процес; а також формування бази інноваційних розробок університету, національних і світових фондів і програм фінансування інноваційних проектів, різноманітних грантів.

До основних заходів, спрямованих на активізацію наукової та інноваційної діяльності ВНЗ України та сприяння її здійсненню, слід віднести [6]: розробку Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах», термін виконання якої подовжено до 2017 р.; внесення змін до Закону України «Про здійснення державних закупівель», які дають можливість вищим навчальним закладам та науковим установам без проходження тендерної процедури здійснювати закупівлі за кошти спеціального фонду державного бюджету; відновлення дії угоди між Україною та Європейським співтовариством про наукове і технологічне співробітництво, якою передбачено фінансову підтримку наукових проектів вищих навчальних закладів, наукових установ шляхом звільнення від сплати ввізного мита та ПДВ при ввезенні на митну територію України наукового обладнання, устаткування, комплектуючих виробів; запровадження комплексних міжвузівських наукових проектів, яке планується починаючи з 2013 р., що дасть змогу сконцентрувати фінансові й людські ресурси на пріоритетних

напрямах розвитку науки і техніки та вирішувати важливі наукові, економічні, суспільні проблеми, уникнути дублювання тематик, об'єднати зусилля декількох наукових шкіл на вирішенні нагальних проблем.

Зважаючи на важливість питання ефективного відбору наукових проєктів на подальші роки з метою отримання конкурентоспроможних наукових результатів, упровадження яких зможе ефективно впливати на розвиток економіки на інноваційній основі, урядовим рішенням за ініціативи МОН України затверджено зміни до завдань та заходів Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» та продовжено термін її виконання до 2017 р. [6]. Це надасть можливість активізувати наукову діяльність у вищих навчальних закладах та поглибити її взаємодію з навчальним процесом шляхом розвитку дослідницької діяльності; збільшення обсягу фінансування на оновлення матеріально-технічної бази ВНЗ; залучення молодих фахівців у вітчизняний сектор наукових досліджень і розробок, розвитку провідних наукових шкіл тощо.

Реалізація цієї цільової Програми сприятиме вирішенню найважливіших завдань, основними з яких є [8]:

- оновлення матеріально-технічної бази науково-навчальних центрів вищих навчальних закладів: так, за період виконання дев'яти проєктів ВНЗ здійснено закупівлю обладнання на суму 7312 тис. грн, що становить 50 % від обсягу коштів, який було доведено на виконання завдань Програми;
- виконання на їх базі науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт й отримання конкретних наукових результатів, спрямованих на інноваційний розвиток національної економіки;
- формування мережі науково-навчальних центрів і в подальшому центрів колективного користування обладнанням.

Не залишаються осторонь цих процесів і наукові кола вищих національних закладів України. Так, **Резолюцією Міжнародного науково-практичного форуму «Наука і бізнес – основа розвитку економіки», який відбувся 11–12 жовтня 2012 року в м. Дніпропетровськ, визначено [4]:** стратегічним пріоритетним напрямом діяльності ВНЗ і науково-дослідних установ України комерціалізацію наукових досліджень; під час формування наукових парків доцільність об'єднання наукових шкіл і матеріально-технічної бази наукових досліджень, ураховуючи попит реального сектору економіки; необхідність прискорення роботи ВНЗ щодо входження українсько-російської міжуніверситетської мережі трансферу технологій та її інтеграції в європейську мережу EEN; доцільність висвітлення в мас-медіа досвіду спільних фундаментальних і прикладних наукових розробок ВНЗ і бізнес-структур з метою поширення кращих та їх комерціалізації.

Для досягнення теоретичного, методологічного і технологічного проривів в усіх сферах діяльності вищих навчальних закладів, без яких унеможливується подолання економічних і технологічних криз, формування нового

бачення перспектив і досягнення цілей вищої школи, необхідним є створення і підтримка дієздатної системи управління інноваційною діяльністю ВНЗ, як основи забезпечення його конкурентоспроможності.

Метою статті є дослідження ефективних моделей інноваційної діяльності ВНЗ в контексті забезпечення його конкурентоспроможності.

Важливість та пріоритетність інноваційного розвитку ВНЗ обумовлює необхідність розробки методологічних та методичних засад, практичного інструментарію та нормативного забезпечення, формування адекватної інноваційним завданням ВНЗ системи стратегічного управління. В той же час слід зважати і на проблеми, які постають перед вищими навчальними закладами на етапі інноваційних перетворень, серед яких потребують першочергового вирішення: питання оренди приміщень і наукового обладнання; проблема кадрового забезпечення, що обумовлено дією низки чинників, а саме: недостатністю кадрів та їх низькою професійною підготовкою, відсутністю у молоді можливостей реалізації творчих здібностей в умовах фінансового дефіциту, небажанням молоді пов'язувати своє життя з наукою; удосконалення системи інформаційної підтримки малих інноваційних підприємств при ВНЗ (існує дефіцит інформації про засоби державної підтримки, про послуги з кредитування та лізингу, про потенційних інвесторів, про нові технології та обладнання); питання фінансової підтримки за відсутності реальних фінансово-кредитних механізмів забезпечення такої підтримки (необхідно інтенсивно залучати джерела зовнішнього фінансування малих інноваційних підприємств при ВНЗ, розробляючи модифікації схем венчурного фінансування інноваційних проектів, бізнес-ангельську мережу, стимулюючи малі інноваційні підприємства при ВНЗ до участі у міжнародних проектах).

Вирішення цих та інших проблем потребує розробки стратегії розвитку сучасного вищого навчального закладу, визначення стратегічного бачення як орієнтиру в інноваційних перетвореннях у ВНЗ. При цьому під стратегічним баченням в даному контексті розуміють «...**чіткий, продуманий напрям розвитку, який дає змогу оптимально розподілити ресурси в часі та створити (обрати) унікальну стратегію та методи і моделі її досягнення.** Стратегічне бачення ВНЗ має відповідати на питання «Яким буде заклад через 30–50 років і що для цього потрібно?» [5].

При розробці стратегічного бачення і відповідної стратегії доцільно враховувати такі особливості:

- необхідність створення і використання банку даних соціальних, економічних, політичних показників з метою прогнозування тенденцій розвитку освітньої галузі регіону, України;
- врахування результатів об'єктивного моніторингу результативності роботи університету при складанні стратегії та в процесі її реалізації;
- визначення ринкової ніші університету в освітній та науково-дослідній сфері;
- націленість на підвищення ефективності організації роботи універси-

тету, в тому числі підвищення результативності навчальної та наукової діяльності студентів, навчально-методичної та науково-дослідної роботи професорсько-викладацького складу;

- залучення зовнішніх інвестицій у розвиток науково-дослідної та інноваційної роботи, матеріально-технічної бази університету.

На рис. 1 наведено модель формування стратегії інноваційного розвитку ВНЗ, яка включає систематизовані авторами проблеми у сфері інноваційного розвитку ВНЗ, особливості формування стратегії інноваційного розвитку та першочергові заходи з її реалізації.

Реалізація інноваційної стратегії неможлива без формування відповідної політики у сфері інноваційної та наукової діяльності. В процесі дослідження авторами визначено, що модель інноваційного розвитку ВНЗ повинна базуватися на таких принципах та вимогах: цілісність наукового та освітнього процесів і їх спрямованість на економічний і соціальний розвиток суспільства; концентрація наукових і фінансових ресурсів на пріоритетних напрямках досліджень, проведення повного циклу досліджень і розробок, які закінчуються створенням готової продукції; підтримка провідних наукових шкіл і колективів, окремих вчених, здатних забезпечити високий рівень наукових досліджень і освіти; підтримка підприємницької діяльності в науково-технічній сфері; інтеграція науки і освіти в міжнародне співтовариство.

Успішність реалізації інноваційної політики, орієнтованої на досягнення конкурентних переваг потребує реструктуризації організаційної структури університетів з метою переходу на нову, інноваційну структуру.

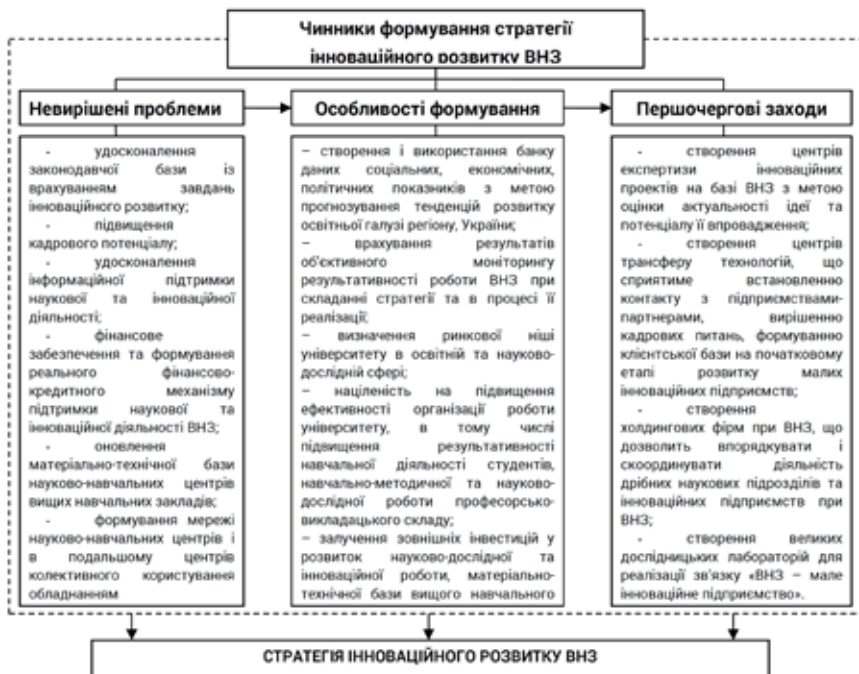


Рис. 1. Чинники формування стратегії інноваційного розвитку ВНЗ (розроблено автором)

Перевагами формування інноваційної структури управління у ВНЗ є: розвиток науки та трансферу технологій; зростання рівня мотивації персоналу ВНЗ; розвиток наукових шкіл та колективів; підвищення рівня конкурентоспроможності випускників ВНЗ на ринку праці; більш приваблива освітня пропозиція. Зазначене формує позитивний імідж інноваційно-орієнтованого вищого навчального закладу. Зокрема, як показують дослідження, європейські університети все більшу увагу приділяють трансферу технологій. Перш за все, це сприяє не тільки отриманню додаткових прибутків, а й створенню образу навчального закладу, випускники і наукові працівники якого не лише мають високий освітній рівень, а й є творцями та бенефіціантами економічного успіху, пов'язаного з комерціалізацією технологій. Об'єктом реструктуризації повинні бути всі структурні підрозділи ВНЗ, але перш за все – базові підрозділи „операційного рівня”. Модель інноваційної матричної структури управління ВНЗ в контексті забезпечення його конкурентоспроможності може бути представлена декількома рівнями (див. рис. 2), взаємодія яких повинна забезпечувати реалізацію інноваційного процесу на всіх його стадіях.

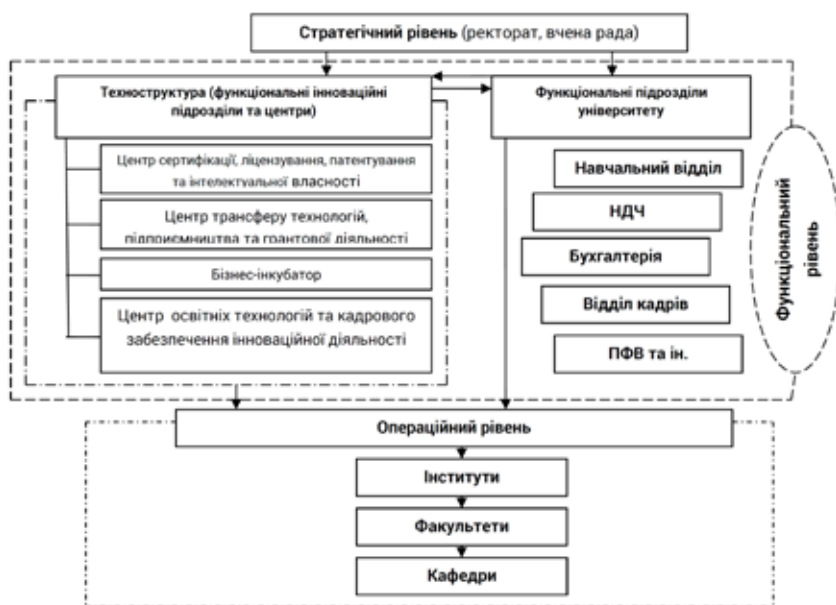


Рис. 2. Модель інноваційної матричної структури управління вищим навчальним закладом (удосконалено автором за даними [9])

Як видно з рис. 2 на стратегічному рівні функціонують ректорат та вчена рада університету, визначаючи стратегію інноваційного розвитку, політику в інноваційній, науковій та інших сферах діяльності. На функціональному рівні – функціональні підрозділи, які забезпечують життєдіяльність ВНЗ у всіх сферах (навчальній, науковій, фінансово-економічній, культурній, господарській та ін.) та так звана техноструктура, яка являє собою поєднання функціональних інноваційних підрозділів та центрів.

Реструктуризацію організаційної структури управління ВНЗ в контексті забезпечення його інноваційного розвитку та підвищення конкурентоспроможності необхідно здійснювати із врахуванням наступного:

1. Виділення стратегічно важливих для університету напрямів підготовки за ознаками: відповідності профілю університету; шансу реального лідерства за цими напрямками в регіоні; обмеження за кількістю таких напрямів (5-6 за рекомендаціями експертів); формування у потенційних клієнтів стійкої асоціації даних напрямів підготовки з конкретним університетом.
2. Побудова оргструктури інститутів (факультетів) з обов'язковим відображенням виділених напрямків в їх найменуваннях. При цьому необхідно визначити оптимальну кількість інститутів (факультетів, кафедр, середнього штату кафедр).

Іншим підходом до вирішення питань забезпечення інноваційного розвитку ВНЗ є створення підрозділу, який відповідає за інноваційну діяльність. Яскравим прикладом такої інноваційної структури є структура управління інноваційної політики та організації інноваційної діяльності МДУ ім. М. Ломоносова. Такий підрозділ виступає осередком інноваційної думки університету, дозволяє акумулювати науковий досвід та впроваджувати його в практичне застосування шляхом трансферу технологій, наукових парків та інкубаторів [9]. Вибір інноваційної структури університету повинен здійснюватися із врахуванням кількості напрямів підготовки фахівців, широти наукової тематики та розмірів ВНЗ. Загальним для усіх типів інноваційних організаційних структур залишається необхідність трансферу інновацій в практичну діяльність, зокрема в освітній процес.

Інноваційну модель організації діяльності українських вищих навчальних закладів необхідно будувати з урахуванням світових тенденцій, а саме з орієнтацією на: постійне підвищення якості вищої освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; оптимізації системи вищої освіти, її диференціації; інтеграції, глобалізації освітніх і наукових систем; кооперації бізнесу, освіти й науки; капіталізації освітніх послуг і наукових розробок; формування багатовекторної системи інвестиційного забезпечення університетської освіти, розвиток державно-приватного партнерства в цій сфері; розвиток малих інноваційних підприємств в структурі ВНЗ.

Для реалізації ефективної національної модернізаційної політики необхідним є сприяння держави у вирішенні питань розширення інноваційного сектора економіки, стимулювання інноваційної активності малих інноваційних підприємств при ВНЗ, що сприятиме як підвищенню конкурентоспроможності та формуванню позитивного іміджу ВНЗ, так і інноваційному прогресу суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Старостіна А., Кравченко В. Інтелектуальна власність у вищій школі: передумови ефективного використання та ризики створення і комерціалізації // Львівський ЦНІІ. – Режим доступу : http://cstei.lviv.ua/upload/pub/Innov/1355905668_66.pdf. – 2012. – 19.12. (Доступ 22.02.2013 р.).
2. Александрова С.Ю. Малые инновационные предприятия при высших учебных заведениях российской федерации: проблемы и перспективы развития: автореф. дис. канд. экон. наук.: 08.00.05 / ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана». – М.: 2012.
3. Офіційний сайт Українського наукового клубу. – Режим доступу : http://nauka.in.ua/news/education/article_detail/8356. – 2012. – 20.11. (Доступ 22.02.2013 р.).
4. МОНмолодьспорт: Від наукового пошуку до трансферу інновацій // Урядовий портал. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>.
5. Холод Б., Дашевська О. Сучасний інструментарій вибору операційних стратегій розвитку ВНЗ // Академічний огляд. – 2012. – № 1. – С. 9.
6. Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>. – 2012. – 21.05.
7. Солдатова С. О необходимости и основных формах сотрудничества вузов и бизнес-структур в области инновационной деятельности // Наука та інновації. – 2011. – № 4. – С. 82–83.
8. Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. <http://www.mon.gov.ua>. – 2013. – 24.01.
9. Макаркин Н. П., Томилин О. Б., Фадеева И. М. Матричное управление в высшем учебном заведении // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 1(30). – С. 43–47.



**Тетяна Миколаївна Власюк
(Tatiana Vlasjuk)**

Київський національний університет технологій
та дизайну (Kyiv National University of Technologies
and Design, Ukraine)

Методика оцінки ефективності використання матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів / *Efficiency evaluation method of using the material and technical resources in higher education institutes*

Abstract

The concept of material and technical resources as well as the basic resources of a state-financed organization are studied in the article. The indicators to assess the level of basic facilities engineering status, the level of university provision by basic facilities and the effectiveness of their usage are rationalised. The dynamics of main facilities and capital investment in education over the years 2002-2012 is evaluated and the rate of movement, suitability and efficiency of basic facilities is determined.

Key words: material and technical resources, dynamics, engineering status, economic security, effectiveness of using the main facilities

Значущість освіти на рубежі ХХІ ст., об'єктивна необхідність підвищення рівня якості, ролі освіти в розвитку суспільства вимагають переоцінки складових, які її формують. Для здійснення освітньої діяльності необхідна робоча сила, засоби праці й предмети праці. Умови виникнення й зростання ефективності навчального процесу визначаються межами і параметрами організації цього процесу. Освітня діяльність здійснюється вищим навчальним закладом (ВНЗ) у сукупності всіх факторів, що беруть участь у освітньому процесі – ті хто вчить, ті хто вчиться і місце та умови для навчання. Переважна частина цих умов носить економічний характер. Так, наприклад, місце і умови навчального процесу (будівлі, обладнання, методичні посібники, літератури тощо) є засобами виробництва. Вчитель – викладач, майстер, лаборант тощо – це свого роду робоча сила. Предмет праці – це студент, з яким необхідно здійснити певний набір дій у вигляді різних форм, методик навчального процесу для того, щоб із нього отримати необхідний продукт із певними споживчими властивостями у вигляді робочої сили з необхідними компетенціями.

Оскільки одним з головних видів діяльності ВНЗ є надання освітніх послуг, даний суб'єкт стає повноцінним членом ринкової економіки. З урахуванням сучасних реалій сьогодення можна з впевненістю зазначити, що проблема підвищення ефективності управління ресурсами ВНЗ в цілях забезпечення оптимізації ефективності функціонування і розвитку – одне з найважливіших завдань керівництва.

Зростає передусім роль матеріально-технічного забезпечення вищого навчального закладу (ВНЗ), поняття якої вийшло за уявні межі будівель та споруд, що раніше складали її основу. Вагомий внесок в дослідження питання оцінки ефективності використання матеріально-технічної бази системи вищої освіти установ зробили такі вітчизняні вчені як В. Базелевич, В. Геєць, О. Грішнова, М. Єрмошенко, В. Кремень, І. Каленюк, А. Мазаракі, Т. Оболенська, В. Пономаренко, І. Тимошенко, Л. Федулова та інші. Світові тенденції у розвитку вищої освіти, зокрема економічні аспекти, в умовах глобалізації вивчали зарубіжні вчені – Г. Беккер, Д. Бок, К. Поланьї, Б. Кларк, Е. Тоффлер, Ф. Фукуяма, Й. Шумпетер та інші. У своїх дослідженнях вчені приділяли увагу питанням розкриття економічної сутності інвестицій, перспективам інвестиційного забезпечення розвитку вищої освіти, розробці стратегій розвитку системи вищої освіти. При цьому недостатня увага надається розробці методики аналізу забезпечення розвитку та ефективності використання матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів.

Сучасні технології навчального процесу, адаптація ВНЗ до ринкового середовища зумовлюють розширене тлумачення поняття матеріально-технічної бази як комплексу матеріально-речових елементів, технологій навчального процесу відповідно до світових зразків, досягнень педагогіки і науково-технічного прогресу та забезпечують замовнику набуття фаху, розвиток особистості і самореалізацію [Штуль, 2005: 5–6].

Відповідно до Наказу Міністерства фінансів України «Про затвердження деяких нормативно-правових актів з бухгалтерського обліку бюджетних установ» матеріально-технічна база – сукупність матеріально-речових елементів начального закладу, які проявляються як у натуральній, так і у вартісній формі. Головним елементом матеріально-технічної бази ВНЗ є основні засоби. До основних засобів належать матеріальні активи, які утримуються установою для використання їх у виробництві/діяльності або при поставчанні товарів, виконанні робіт і наданні послуг для досягнення поставленої мети та/або задоволення потреб установи або здавання в оренду іншим особам і використовуються, за очікуванням, більше одного року [Наказ Міністерства фінансів України, 2013: № 611].

У визначенні основних засобів не обмежується вартість таких об'єктів. У той же час вартісний критерій віднесення об'єктів до основних засобів можна знайти у новому Порядку застосування Плану рахунків та у п. 2.1 Положення № 611 [Наказ Міністерства фінансів України, 1999: № 114]. Відповідно до

п. 2.1 Положення № 611 установи зараховують до малоцінних необоротних матеріальних активів (субрахунок 113 «Малоцінні необоротні матеріальні активи»), зокрема, предмети вартістю, що не перевищує 2500 грн. (без ПДВ), та строк використання яких перевищує один рік. Таким чином вартісний критерій віднесення до основних засобів приведено у відповідність до норм Податкового кодексу України [Шашерін].

За цільовим призначенням виокремлюють такі матеріально-технічні ресурси ВНЗ: земельні ділянки, будинки та споруди, машини та обладнання, транспортні засоби; інструменти, прилади і інвентар, інші основні засоби.

Розрізняють також матеріально-технічні ресурси залежно від реального стану їхнього використання в процесі діяльності: ресурси, які використовуються в основній діяльності, і ті, що тимчасово не задіяні з різних причин.

Матеріально-технічна база ВНЗ потребує постійної роботи з утримання її у належному стані. На розвиток і результативність освітньої діяльності впливають оновлення й реконструкція основних засобів. Оновлення основних засобів означає заміну засобів праці новими – сучаснішими і досконалішими. Реконструкція – заміна первісної вартості необоротних активів шляхом технічного переоснащення на основі часткової заміни засобів, які морально застаріли, або у разі зміни технологічних процесів і машин. Такі капіталовкладення в основні засоби залежать від конкретних можливостей ВНЗ і потребують значних фінансових витрат для розширення навчально-наукової діяльності й забезпечення конкурентоспроможності на ринку.

Від стану забезпеченості та використання ВНЗ своєї матеріально-технічної бази значною мірою залежить результативність економічної діяльності закладів освіти. Для надання якісних освітніх послуг, забезпечення наукових досліджень та їх впровадження, здійснення лабораторних, транспортних, експериментальних, виробничих, ремонтно-будівельних та інших робіт, пов'язаних із виконанням статутних функцій, ВНЗ прагне сформувати та раціонально використовувати власну матеріальну базу.

Завдання аналізу стану та ефективності використання матеріально-технічної бази ВНЗ можна визначити так:

- виявлення забезпеченості ВНЗ та його структурних підрозділів основними засобами, тобто встановлення відповідності величини, складу та технічного рівня основних засобів потребам ВНЗ (ліцензійним умовам);
- з'ясування ефективності використання матеріально-технічної бази в часі;
- виявлення резервів підвищення ефективності використання матеріально-технічної бази;
- встановлення ступеня зносу і ступеня придатності окремих елементів матеріально-технічної бази;

- виявлення резервів підвищення ефективності використання матеріально-технічної бази ВНЗ.

Тобто, до основних напрямів аналізу матеріально-технічної бази ВНЗ належать (рис. 1).

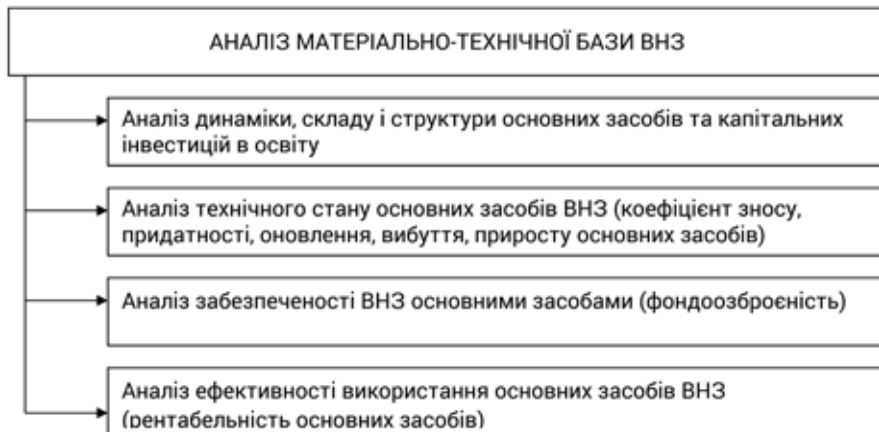


Рис. 1: Основні напрями аналізу основних засобів [удосконалено автором на підставі: Кіндрацька, 2010: 487]

У процесі аналізу динаміки, складу і структури основних засобів досліджують основні тенденції зміни загальної вартості основних засобів та капітальних інвестицій в освіту. Аналіз інвестиційних процесів в Україні свідчить про нестійкий характер їх розвитку внаслідок сукупної дії і зовнішніх, і внутрішніх чинників. Зокрема, доволі динамічне зростання обсягів інвестицій в основний капітал у період економічного зростання (2000–2008 рр.) у кризові роки змінилося різким падінням інвестиційної активності та поступовою стабілізацією інвестиційної діяльності у посткризовий період.

За даними Державної служби статистики України обсяги інвестицій в освіту та вартість до 2010 року мали тенденцію до зростання, починаючи з 2011 року вартість основних засобів та капітальні інвестиції в освіту скорочуються (табл. 1).

Табл. 1: Аналіз динаміки основних засобів та капітальних інвестицій в освіту у 2002 – 2012 роках *

№ з/п	Показники	ВАРТІСТЬ ЗА РОКАМИ, ТИС. ГРН.										
		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Вартість основних засобів за видами економічної діяльності, всього	964814	1026163	1141069	1276201	1568890	2047364	3149627	3903714	6648861	7396952	9148017

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	в. т. ч. освіта	45735	46621	49821	51639	53500	56615	61933	67544	72520	3010,5	3141
2	Вартість введених в дію нових основних засобів, всього	35025	44165	61468	70497	82333	127453	149635	111345	122572	147939	190965
	в. т. ч. освіта	885	1236	1303	1380	1602	2168	2481	2285	2311	602	163
3	Вартість ліквідованих основних засобів, всього	10036	10620	10986	15940	9472	12399	14567	16507	17056	29588	41139
	в. т. ч. освіта	655	458	428	458	389	557	490	526	710	1528	7,4
4	Залишкова вартість основних засобів за видами економічної діяльності, всього	512235	538837	587453	661565	774503	993346	1251178	1597416	1731296	1780059	466448
	в. т. ч. освіта	19838	20035	20559	20814	20532	24124	26144	25380	27184	120,42	1770
5	Інвестиції в основний капітал за видами економічної діяльності	46563	59899	89314	111174	148972	188486	233081	151777	171092	238175	293691,9
	в. т. ч. освіта	406,8	749,3	935,1	870,2	1163,4	1651	2322	1484	1873	2485	1492

* Примітка. Узагальнено авторами на підставі [Державний комітет статистики України]

Темпи зростання вартості основних засобів та інвестицій в основний капітал за видами економічної діяльності, в т. ч. в освіті наведено на рис. 2.

Рис. 2: Темпи зростання вартості основних засобів та інвестицій в основні засоби за видами економічної діяльності, в т. ч. в освіті за 2002–2012 роки

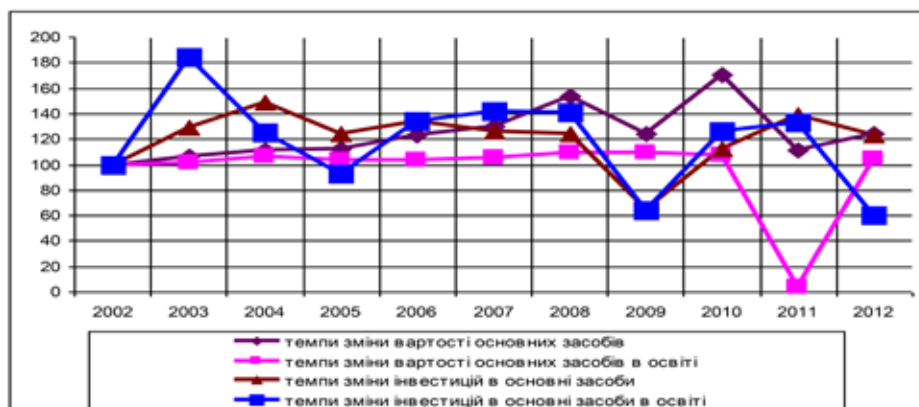


Табл. 2: Аналіз показників руху, придатності та ефективності використання основних засобів

№ з/п	Показники	Роки										
		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Коефіцієнт оновлення	0,0194	0,0265	0,0262	0,0267	0,0299	0,0383	0,0401	0,0338	0,0319	0,2000	0,0517
2	Коефіцієнт вибуття	0,0143	0,0098	0,0086	0,0089	0,0073	0,0098	0,0079	0,0078	0,0098	0,5076	0,0024
3	Коефіцієнт приросту	0,0050	0,0167	0,0176	0,0179	0,0227	0,0285	0,0321	0,0260	0,0221	-0,3076	0,0494
4	Коефіцієнт зносу основних засобів	0,5662	0,5703	0,5873	0,5969	0,6162	0,5739	0,5779	0,6242	0,6252	0,9600	0,4365
5	Коефіцієнт придатності основних засобів	0,4338	0,4297	0,4127	0,4031	0,3838	0,4261	0,4221	0,3758	0,3748	0,0400	0,5635
6	Фондо-озброєність (тис. грн. / особу)	28,053	28,476	30,218	30,955	31,647	33,427	36,380	39,769	42,954	1,795	1,878
7	Рентабельність основних засобів (%)	0,2027	0,2445	0,2483	0,2659	0,1615	0,1341	0,1389	0,1149	0,1394	4,4046	4,3553

За результатами аналізу виявлено, що коефіцієнт приросту основних засобів, який визначається як різниця між введеними основними засобами та основними засобами, що вибули до вартості основних засобів на кінець року за роками зростає, що пояснюється випереджуваними темпами зростання оновлення основних засобів над темпами вибуття. Негативною тенденцією є зростання ступеня зносу основних засобів в період з 2002 по 2011 роки, проте на кінець 2012 року знос основних засобів скорочується з 96 % до 46,35 %, що свідчить про значне оновлення матеріально-технічної бази системи вищої освіти. В період з 2002 по 2010 роки зростає фондоозброєність працівників, зайнятих в системі освіти, в 2011 році показник значно скоротився. В період з 2002 по 2008 роки рентабельність основних засобів зростає з 0,2027 % до 0,1389 %. В 2009 році рентабельність дещо скоротилась до 0,1149 %, з 2010 року спостерігається тенденція до зростання основних засобів.

Як свідчить проведений аналіз, обсяги бюджетних асигнувань, що виділяються нині для державних ВНЗ на придбання основних засобів є явно недостатніми і не враховують стан матеріально-технічної бази та потреби на її відновлення й модернізацію. Так для ВНЗ системи Міністерства освіти

і науки України виділяється бюджетних коштів із загального фонду на 94 – 98 % лише для заробітної плати з нарахуваннями, стипендію, виплату сиротам, комунальні платежі. Отже, на забезпечення функціонування ВНЗ та його розвиток виділяється залежно від року від 2 до 6 % бюджетних надходжень з загального фонду. Таке фінансування не може забезпечити нормальне функціонування закладу, а тим більше його розвиток. Ефективна діяльність ВНЗ неможлива без створення, постійного оновлення і розвитку його матеріально-технічної бази, яка б забезпечувала виконання адміністративно-господарських функцій, організацію навчального процесу і проведення наукових досліджень відповідно до вимог Державних освітніх стандартів і досягнення нормативних показників акредитації.

Нині реальний стан справ розвитку системи вищої освіти України зумовлює необхідність аналізу, збереження та ефективного використання цієї власності, яка закріплена за ВНЗ, з метою вироблення відповідної організаційної й економічної поведінки. Об'єкти власності, які закріплені засновником за ВНЗ, знаходиться у оперативному управлінні цього закладу. Розвиток та оновлення матеріально-технічної бази державних й комунальних закладів освіти здійснюється самими закладами у межах виділених бюджетних та власними заробленими коштами. Аналіз інвестиційних процесів в Україні свідчить про нестійкий характер їх розвитку внаслідок сукупної дії і зовнішніх, і внутрішніх чинників. Зокрема, доволі динамічне зростання обсягів інвестицій в основний капітал у період економічного зростання (2000–2008 рр.) у кризові роки змінилося різким падінням інвестиційної активності та поступовою стабілізацією інвестиційної діяльності у посткризовий період.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кіндрацька, Г. І. 2010. Економічний аналіз / Г. І. Кіндрацька, М. С. Білик, А. Г. Загородній. - К.: Знання, 2010. – 487 с.
2. Наказ Міністерства фінансів України «Про затвердження деяких нормативно-правових актів з бухгалтерського обліку бюджетних установ» від 26.06.2013 № 611 [зі змінами і доповненнями], [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE23746.html
3. Наказ Міністерства фінансів України «Про затвердження Плану рахунків бухгалтерського обліку бюджетних установ та Порядку застосування Плану рахунків бухгалтерського обліку бюджетних установ» від 10.12.1999 № 114 [зі змінами і доповненнями] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0890-99>
4. Статистика інвестицій та основних засобів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrstat.gov.ua/>
5. Шашерін, В. Основні засоби: новий бух облік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://buhbudget.com.ua/ua/journal/buhbudget/article/25>
6. Штуль, В. П. 2005. Розвиток матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів за концепцією маркетингу: [автореферат на здобуття наук. ступеня кандидата економ. наук] / В. П. Штуль. – Львів: Національний університет «Львівська політехніка».



Małgorzata Dobrowolska

Uniwersytet Śląski, Instytut Psychologii
E-mail: malgorzata.dobrowolska@us.edu.pl

O wypalonych i wypalających się w nietradycyjnych formułach świadczenia pracy

Abstract

Problem niepodejmowania analiz i badań nad zmienną wypalenia zawodowego wśród osób zatrudnionych w ramach elastycznych form zatrudnienia, wydaje się wynikać z pewnej zawodnej strony postrzegania elastyczności zatrudnienia, jako sprzyjających sytuacji dla niepowstania opisywanego w tym artykule zjawiska. Natomiast specyfika prac elastycznych – częsta zmiana otoczenia, organizacji, klientów, zakresów wykonywanych zadań, co w równym stopniu, jak i inne czynniki typowe dla prac w systemach tradycyjnych, mogą wpływać na rozwój wypalenia zawodowego. Nie bez znaczenia pozostaje rola czynników środowiska, takich jak niejasne kryteria lub ich brak przy ocenie rezultatów pracy, przeciążenie obowiązkami zawodowymi, brak możliwości rozwoju zawodowego, niski status, prestiż społeczny zawodu, niskie zarobki i brak zainteresowania ze strony organizacji. Wymienione powyżej czynniki występować mogą w każdej formie zatrudnienia. Artykuł prezentuje część wyników badań prowadzonych na próbie 1014 pracowników elastycznych (pracowników tymczasowych zatrudnianych przez agencje, pracowników przyjmowanych na zastępstwo, osób zatrudnionych na umowy cywilnoprawne, pracowników pracujących w ekonomii społecznej, pracujących na umowę na czas określony, na część etatu, w ramach telepracy, prac sezonowych i przedsiębiorców samozatrudnionych lub prowadzących działalność gospodarczą) z wykorzystaniem Kwestionariusza MBI – Maslach Burnout Inventory – General Survey.

Key words: wypalenie zawodowe, elastyczne formy zatrudnienia

WPROWADZENIE

Wypalenie jest procesem dynamicznym, rozpoczynającym się najczęściej od symptomów wyczerpania emocjonalnego, w odpowiedzi na stres, w wyniku którego uruchamiane strategie zaradcze, prowadzą do rozczarowania, porażek, wycieńczenia i dystansowania się wobec spraw zawodowych i w konsekwencji traktowania apersonalnego innych, przyjmowania cynicznych postaw i utraty poczucia kompetencji. Wypalenie zawodowe można traktować z perspektywy zespołów klinicznych czy defektów osobowościowych, koncentrując się wyłącznie na czynnikach

podmiotowych i skłonnościach do wypalenia. Jednakże biorąc pod uwagę organizacyjne przyczyny podkreślane przez najpopularniejszych badaczy Maslach, Leiter (2011, s. 54), którzy wymieniają przeciążenie pracą, brak kontroli oraz brak uznania, nagród, sprawiedliwości, realizowania ważnych dla podmiotu wartości, jako kluczowe dla powstawania wypalenia i programów antywypaleniowych, wydaje się, że aspekty podmiotowe mają znikome znaczenie dla powstawania tego zjawiska (por. także Ślęzyk-Sobol, 2013).

Wypalanie zawodowe jest szkodliwe dla całej organizacji przez absencje, zwolnienia lekarskie, pogorszenie jakości pracy, uzależniania i nadużywanie środków psychoaktywnych, popełnianie błędów, choroby psychofizyczne.

Podsumowując we wstępie, wypalenie zawodowe może dotknąć każdą grupę zawodową, a zatem również osoby pracujące w elastycznych formach, pomimo odmiennej specyfiki pracy i charakterystyki warunków zatrudnienia. Mogą oni doświadczać tych samych symptomów niezależnie od rodzaju umowy, na jaką się zdecydowali. Mimo iż owe charakterystyki poszczególnych form są diametralnie od siebie różne, to zgodnie z przedawnionym poniżej ujęciem teoretycznym wszystkie mogą być predyktorami wypalenia.

Autorka nie dotarła do badań w kraju, jak i za granicą związanych ze zjawiskiem wypalenia zawodowego u osób zatrudnionych w elastycznych formach, stąd motywacja do przeprowadzenia zarówno analizy teoretycznej, przeglądu badań, jak i analiz empirycznych w tym zakresie.

Do analiz empirycznych wybrała bardzo popularną wielowymiarową koncepcję Maslach (1976) oraz narzędzie do pomiaru wypalenia (Maslach, Jackson, 1981). Dla przypomnienia, Maslach, Leiter, 2008, 2010, 2011, 2012 ujmują wypalenie zawodowe, jako wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację i obniżone poczucie dokonań osobistych. Występuje u osób pracujących w kontakcie z ludźmi. Zatem może występować niezależnie od formy zatrudnienia.

W przypadku pierwszego komponentu osoba doświadcza uczuć negatywnych, w tym bezradności, przygnębienia, beznadziei, trudności w kontroli emocji. Drugi komponent cechuje negatywny stosunek do siebie i otaczającego świata, wliczając w to wszystkie istoty żywe. Występuje tu charakterystyczny cynizm, agresja, lekceważenie i dewaluowanie innych, niska samoocena, brak poszanowania do siebie samego, unikanie kontaktów zawodowych lub ich zaniechanie, doświadczenie własnej nieudolności i braku efektywności, charakterystyczny jest również brak zaangażowania się w pracę. Depersonalizację Maslach, Jackson, Leiter w 1996 roku zastąpili czynnikiem cynizmu. Ostatni komponent natomiast rozumiany jest jako brak efektywności, spadek skuteczności, negatywnej percepcji własnych kompetencji i rezultatów pracy, utrata zdolności dostosowywania się do zmieniających się warunków i rozwiązywania nawet najprostszych problemów zawodowych (za: Ślęzyk-Sobol, 2010, 2012, 2013).

Niezależnie od koncepcji, modelu czy ujęcia wypalenie powoduje negatywne skutki u osoby doświadczającej je oraz bardziej lub mniej w całej organizacji. Analizo-

wać je możemy z perspektywy indywidualnej, podmiotowej ale również społecznej i organizacyjnej. Wypalenie zawodowe może dotknąć każdą grupę zawodową, a zatem również osoby pracujące w elastycznych formach, pomimo odmiennej specyfiki pracy i charakterystyki warunków zatrudnienia. Mogą oni doświadczać tych samych symptomów niezależnie od rodzaju umowy, na jaką się zdecydowali. Mimo iż owe charakterystyki poszczególnych form są diametralnie od siebie różne, to zgodnie z przedstawionym powyżej ujęciem teoretycznym wszystkie mogą być predyktorami wypalenia.

PREZENTACJA WYBRANYCH WYNIKÓW BADAŃ

Analizowana zmienna zaliczana do podmiotowo-organizacyjnych uwarunkowań zachowań pracowników w sytuacji zatrudnienia nietradycyjnego diagnozowana była za pomocą kwestionariusza MBI – Maslach Burnout Inventory – General Survey, który składa się z 3 wspomnianych już skal: wyczerpanie, cynizm, osiągnięcia osobiste.

Badania zostały przeprowadzono wśród osób zamieszkałych w południowej Polsce. Udział w badaniach był całkowicie dobrowolny i anonimowy. Metoda bezpośredniego kontaktu z badanymi pozwoliła na rozwianie ich wątpliwości związanych z wypełnianiem kwestionariuszy, testów i innych wykorzystanych metod.

Na 2000 kompletów ankietowych oddanych do wypełnienia osobom badanym, do analizy wybrano 1014 wypełnionych kompletnie narzędzi badawczych i taka jest właśnie ostateczna liczebność próby z czego 44% to kobiety, a 56% mężczyźni. Można śmiało przyjąć, z uwagi na liczebność, że badana grupa sugeruje brak widocznej dysproporcji podejmowania elastycznych form zatrudnienia wśród kobiet i mężczyźn.

Osoby badane to osoby dorosłe w różnym wieku, jakkolwiek wszystkie osoby badane są w tzw. wieku aktywności zawodowej, wieku produkcyjnym od 18 do 60 r.ż. dla kobiet i 65 r.ż. dla mężczyźn. 7% badanych jest wieku 18-24 lata. Najlicniejszą grupę - 42% stanowią osoby w wieku 25-34 lata. 34% ankietowanych ma od 35 do 44 lat. Kolejne 12% respondentów to osoby w wieku 35-44 lata, natomiast 5% badanych jest w wieku 55-65 lat. Średnia wieku w badanej próbie wyniosła 36 lat, a mediana 35 lat. Najmłodszy badany ma 18 lat, a najstarszy 65 lat.

Pracownicy elastyczni, którzy wzięli udział w badaniu są dobrze wykształceni. Ponad połowa badanych (56%) ma wykształcenie wyższe. Dość duża grupa badanych - 34% to osoby z wykształceniem średnim. 6% respondentów ma wykształcenie zawodowe, a tylko 4% to osoby z wykształcenie podstawowym lub gimnazjalnym. Osoby bez wykształcenia stanowią zaledwie 0,3% próby. Jest to o tyle ciekawy wynik, że społeczna percepcja zatrudnienia elastycznego jest związana ze stereotypowym i pejoratywnym wizerunkiem zatrudnienia w tych formach, określonych jako „praca typu śmieć”, dla osób niskowyzkwalifikowanych. Okazuje się jednak, że osoby podejmujące te formy zatrudnienia są w zdecydowanej większości wykształcone.

Większość osób badanych to mieszkańcy miast – w małych miastach mieszka 50%, a w dużych 29% respondentów. Mieszkańcy wsi stanowią 21% próby. Użytkany rozkład może być wynikiem utrudnionego dostępu do agencji zatrudnienia i organizacji stosujących elastyczne rozwiązania kadrowe na terenach wiejskich.

28% osób badanych to panny i kawalerowie. W związku małżeńskim jest 64% badanych. 7% respondentów to osoby rozwiedzione, a 1% to wdowy lub wdowcy. Zestawiając te wyniki z rozkładem wyników wieku osób badanych, można przyjąć, że w większości są to osoby, dla których charakterystycznym etapem życia jest zakładanie rodziny lub posiadanie typowego życia rodzinnego, co nie różni ich od opisów pracowników zatrudnianych w tradycyjnych formach. Poniższe wyniki stanowią uzupełnienie dla tejże interpretacji. Osoby, które brały udział w badaniu to w większości osoby posiadające dzieci – 65% z nich posiada potomstwo, w tym: 32% ma 1 dziecko, 26% ma 2 dzieci, a 7% ma 3 lub więcej dzieci. Osoby bezdzietne stanowią 35% badanych.

Respondentów – pracowników elastycznych form zatrudnienia podzielono na 9 grup zawodowych. Wyróżnione grupy to: pracujący na czas określony; pracujący w niepełnym wymiarze; pracujący na umowę zlecenie; samozatrudnieni; telepracownicy; pracujący na umowę na zastępstwo; pracownicy tymczasowi; pracownicy sezonowi; zatrudnieni w ramach ekonomii społecznej.

Staż pracy badanych pracowników elastycznych waha się od kilku miesięcy do kilkudziesięciu lat (maksimum 41), średnia wyniosła 8,5 roku. Najwięcej osób badanych należy do przedziału stażu pracy do 5 lat – 42,6%, najmniej osób badanych charakteryzuje się długim stażem pracy.

Badani pracownicy elastyczni w większości mieli dotychczas 2-3 pracodawców (47%). 13% z nich pracowało tylko w 1 miejscu pracy. Pozostali badani zmieniali pracę nieco częściej. 28% pracowało u 4-5 pracodawców, a 12% miało ponad 5 pracodawców. Uzyskane wyniki świadczą o względnie niewielkiej migracji pomiędzy pracodawcami, czego można się było spodziewać w zatrudnieniu elastycznym.

Pracownicy elastyczni, którzy wzięli udział w badaniu pracują w ramach obecnie trwającej umowy średnio 5,5 roku. Szczegółowy rozkład odpowiedzi z podziałem na kategorie czasowe przedstawia poniższy wykres. Paradoksalnie największy odsetek stanowią osoby pracujące nie tylko w ramach kontraktów krótkoterminowych, w ramach tej samej umowy do roku – 19,3% i do dwóch lat – 19,0%, ale osoby o długoterminowym stosunku zatrudnienia, powyżej 10 lat.

Jeśli chodzi o umiejscowienie w strukturze pracowniczej, to największa część respondentów to podwładni (62%). Pracownicy elastyczni są również specjalistami (29%), ale rzadziej kierownikami (7%) lub dyrektorami (2%).

Ponad połowa (54%) badanych pracowników elastycznych pracuje w sektorze prywatnym. 34% to osoby zatrudnione w sektorze publicznym, a pozostałe 12% pracuje w sektorze społecznym. Sektor prywatny w zdecydowanej przewadze nad publicznym stosuje elastyczne rozwiązania kadrowe.

Najwięcej badanych pracuje w sektorze administracji publicznej (31,8%) oraz w sektorze usług (28,5%), najmniej spośród badanych pracuje w służbie zdrowia i oświacie.

Podsumowując, z analizy próby badawczej złożonej z pracowników elastycznych wynika, że byli oni raczej młodzi, w podobnych proporcjach kobiet i mężczyzn, z dużych miast, o raczej krótkim stażu pracy, dobrze wykształceni, pozostający w związku małżeńskim, posiadający potomstwo, z niewielką liczbą dotychczasowych pracodawców, w większości to podwładni z sektora prywatnego. Tak więc, próba badawcza pasuje do opisu Nollen'a (1996) *przeciętnego europejskiego pracownika elastycznego*.

Przechodząc do analizy zmiennej wypalenia zawodowego, to średni wynik w tej skali wśród pracowników elastycznych wynosi 43,65 przy zakresie zmiennej od 1 do 96. Mediana wynosi 43, co oznacza, że połowa badanych uzyskuje wynik poniżej 43 punktów. Skośność przyjmuje wartość nieznacznie poniżej zera, co oznacza, że nie ma istotnej asymetrii rozkładu. Kurtoza jest dodatnia, co wskazuje, że rozkład jest wysmukły nieznacznie więcej jest wartości skupionych wokół średniej. Analiza zależności wypalenia zawodowego z formą zatrudnienia wykazała, że istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy tymi zmiennymi. Nie można było zastosować analizy wariancji, gdyż nie zostały spełnione jej założenia (o jednorodności wariancji oraz o normalności rozkładu w podgrupach). Zastosowano zatem nieparametryczny test Kruskala-Wallisa oraz test mediany. Analiza zależności testem Kruskala-Wallisa wykazała, że forma zatrudnienia istotnie statystycznie różnicuje wyniki badanych na skali wypalenia zawodowego: Chi-kwadrat (df 8) = 34,761; $p < 0,001$.

Wartości mediany do 41 włącznie mieszczą się jeszcze w wynikach średnich według norm stenowych. Natomiast wartości przekraczające 41 to wartości wysokie według norm stenowych. Najwyższą wartość mediany na skali wypalenia zawodowego uzyskano w grupie pracowników sezonowych (47). Natomiast wartość najniższą uzyskano w grupach pracujących na umowę zlecenie oraz zatrudnionych w ramach ekonomii społecznej (41), co może być związane z kategorią osób młodych i małym stażem pracy ze słabymi strategiami zaradczymi w przypadku pracowników sezonowych (Schaufeli, Enzman, 1998). Warunki pracy dla ekonomii społecznej, w której ważne są dwa cele – zarobkowy i reintegracja społeczna sprzyja wsparciu społecznemu i strategiom pomocowym zabezpieczającym przed wypaleniem zawodowym. Jakkolwiek oprócz tych dwóch grup – pracowników zatrudnionych na umowy cywilno-prawne oraz osób zatrudnionych w ekonomii społecznej, pozostałe siedem grup elastycznych osiąga wysokie wyniki w skali wypalenia zawodowego, co świadczy o doświadczanych symptomach i potwierdza, że wypalenie zawodowe stanowi sytuacją problemową dla osób zatrudnionych w ramach elastycznych form zatrudnienia.

Skala wypalenia zawodowego dzieli się na 3 podskale. Średni wynik na skali wyczerpania w badanej grupie pracowników elastycznych wyniósł 9,97 przy zakresie zmiennej od 1 do 30. Mediana wynosi 8, co oznacza, że połowa badanych uzyskuje

wynik poniżej 8 punktów. Skośność przyjmuje wartość powyżej zera, co oznacza, że rozkład jest prawo skośny – za dużo jest wyników niskich. Kurtoza jest dodatnia, co wskazuje, że rozkład jest wysmukły nieznacznie więcej jest wartości skupionych wokół średniej. Dokonano analizy zależności pomiędzy wyczerpanie a formą zatrudnienia. Wobec tego, że założenia analizy wariancji nie zostały spełnione, wykorzystano test nieparametryczny Kruskala-Wallisa. Analiza zależności testem Kruskala-Wallisa wykazała, że zachodzi istotna statystycznie zależność pomiędzy formą zatrudnienia a wynikiem na skali wyczerpania: Chi-kwadrat (df 8)= 49,510; $p < 0,001$. Wyniki od 8 do 11 mieszczą się w stenach 5 i 6, co oznacza wyniki przeciętne według norm stenowych. Takie wartości mediany uzyskano w większości grup. Jednak w 3 grupach wartość mediany jest niższa niż 8, co według norm stenowych oznacza wyniki niższe w tej grupie. Są to: pracujący w niepełnym wymiarze, pracujący na umowę na zastępstwo oraz zatrudnieni w ramach ekonomii społecznej.

Kolejną podskalą na skali wypalenia zawodowego jest cynizm. Średni wynik na skali cynizmu w badanej grupie pracowników elastycznych wyniósł 10,36 przy zakresie zmiennej od 1 do 30. Mediana wynosi 9, co oznacza, że połowa badanych uzyskuje wynik poniżej 9 punktów. Skośność jest dodatnia, co oznacza, że rozkład jest prawoskośny – za dużo wyników niskich. Kurtoza również jest dodatnia, co wskazuje, że rozkład jest wysmukły nieznacznie więcej jest wartości skupionych wokół średniej. Analiza zależności testem Kruskala-Wallisa (wykorzystanym wobec niespełnienia założeń analizy wariancji) wykazała, że zachodzi istotna statystycznie zależność pomiędzy formą zatrudnienia a wynikiem na skali cynizmu: Chi-kwadrat (df 8)= 49,579; $p < 0,001$. We wszystkich grupach wartości mediany wpisują się w wyniki wysokie według norm stenowych. Stosunkowo najniższe wyniki, w porównaniu z innymi grupami, odnotowano wśród telepracowników oraz zatrudnionych w ramach ekonomii społecznej. Natomiast zdecydowanie najwyższy wynik uzyskali pracownicy sezonowi.

Ostatnią podskalą na skali wypalenia zawodowego jest skala osiągnięć osobistych. Średni wynik na skali osiągnięć osobistych w badanej grupie pracowników elastycznych wyniósł 24,69 przy zakresie zmiennej od 1 do 36. Mediana wynosi 26, co oznacza, że połowa badanych uzyskuje wynik poniżej 26 punktów. Skośność przyjmuje wartość ujemną – rozkład jest lewo skośny – za dużo wyników wysokich. Kurtoza nie różni się znacząco od zera, zatem nie ma asymetrii rozkładu w tym zakresie. Analiza testem Kruskala-Wallisa wykazała, że zachodzi istotna statystycznie zależność pomiędzy wynikami na skali osiągnięć osobistych, a formą zatrudnienia: Chi-kwadrat (df 8)= 42,602; $p < 0,001$. Według norm stenowych, przeciętne wyniki mieszczą się w przedziale 23-25 punktów. W większości grup wartości mediany wpisują się w te wyniki - średnie. Jednak wystąpiły też wyniki zaliczane do wysokich w takich grupach jak: pracujący na czas określony, samozatrudnieni, zatrudnieni w ramach ekonomii społecznej oraz pracujący w niepełnym wymiarze (najwyższa wartość mediany w porównaniu z innymi grupami).

Z przeprowadzonych badań wynika, że główną rolę w doświadczaniu wypalenia zawodowego przez elastycznych pracowników ma komponent cynizmu, a naj-

mniejszą komponent wyczerpania, w stopniu średnim ma znaczenie skala osiągnięć osobistych.

Jeśli chodzi o zależność wypalenia zawodowego z czynnikami socjodemograficznymi – uzyskano tylko jedną – z wykształceniem.

Analiza zależności zmiennej wypalenie zawodowe wykazała, że zachodzi zależność istotna statystycznie tylko z 1 czynnikiem socjodemograficznym – wykształceniem. Wynik testu Kruskala-Wallisa: Chi-kwadrat (df 2)=12,053; $p < 0,05$. Najwyższe wyniki uzyskują osoby z wykształceniem poniżej średniego (mediana = 44). Niższe wyniki zaobserwowano w grupie osób z wykształceniem wyższym (mediana = 43) i średnim (mediana = 42).

W badaniach poszczególnych podskal uzyskano korelacje wyczerpania z wykształceniem, zawodem, sektorem, i branżą. Nie wykazano związku płcią, wiekiem, stażem pracy, liczbą pracodawców, czasem trwania umowy, miejscem zamieszkania, stanem cywilnym, liczbą dzieci.

Na wyniki na skali wyczerpania istotnie statystycznie wpływa wykształcenie (zależność potwierdzona testem Kruskala-Wallisa: Chi-kwadrat (df 2)=16,994; $p < 0,001$). Pracownicy z najniższym wykształceniem uzyskują najwyższe wyniki na skali wyczerpania: w grupie osób z wykształceniem poniżej średniego: mediana = 11; natomiast w pozostałych grupach mediana = 8. Analiza testem Kruskala-Wallisa wykazała istnienie istotnej statystycznie zależności pomiędzy zawodem a wyczerpaniem: Chi-kwadrat (df 4)= 23,143; $p < 0,001$. Najwyższe wyniki uzyskują osoby na najniższych stanowiskach – robotnicy: mediana = 10 oraz pracownicy handlu i usług: mediana = 10. Wśród specjalistów oraz techników i urzędników mediana = 8. W grupie dyrektorów, prezesów i właścicieli firm mediana wyniosła 7. Na wyniki badanych na skali wyczerpania istotnie statystycznie wpływa także sektor, w którym pracują – wynik testu Kruskala-Wallisa: Chi-kwadrat (df 2)= 34,630; $p < 0,001$. Najwyższe wyniki uzyskują pracownicy sektora prywatnego (mediana = 10). Niższe wyniki zaobserwowano w grupie osób zatrudnionych w sektorze publicznym (mediana = 7). Najniższe wyniki uzyskują pracownicy sektora społecznego (mediana = 6). Analiza zależności testem Kruskala-Wallisa wykazała również, że branża istotnie statystycznie wpływa na wyniki badanych na skali wyczerpania: Chi-kwadrat (df 4)= 43,521; $p < 0,001$. Najwyższe wyniki uzyskują osoby zatrudnione w handlu (mediana = 11) oraz przemyśle (mediana = 10). W pozostałych grupach mediana wynosi 7-9.

Na wyniki na skali cynizmu istotnie statystycznie wpływa wykształcenie (zależność potwierdzona testem Kruskala-Wallisa: Chi-kwadrat (df 2)=14,293; $p < 0,01$). Im wyższe wykształcenie, tym niższe wyniki na skali cynizmu: w grupie osób z wykształceniem poniżej średniego: mediana = 10; wśród osób z wykształceniem średnim: mediana = 9; wśród osób z wykształceniem wyższym: mediana = 8. Analiza testem Kruskala-Wallisa wykazała istnienie istotnej statystycznie zależności pomiędzy zawodem a cynizmem: Chi-kwadrat (df 4)= 40,218; $p < 0,001$. Najwyższe wyniki uzyskują osoby na najniższych stanowiskach – robotnicy: mediana = 10 oraz pracownicy handlu i usług: mediana = 10. W grupie dyrektorów, prezesów

i właściciele firm mediana wyniosła 9. Natomiast wśród specjalistów oraz techników i urzędników mediana = 8. Analiza zależności testem Kruskala-Wallisa wykazała również, że branża istotnie statystycznie wpływa na wyniki badanych na skali cynizmu: Chi-kwadrat (df 4)= 32,949; $p < 0,001$. Najwyższe wyniki uzyskują osoby zatrudnione w handlu (mediana = 10) oraz przemyśle i usługach (mediana w obu grupach = 9). W pozostałych grupach mediana wynosi 8. Wykazano również istotną statystycznie zależność pomiędzy cynizmem a czasem trwania obecnej umowy, wynik testu Kruskala-Wallisa: Chi-kwadrat (df 2)= 14,785; $p < 0,01$. Najwyższe wartości uzyskują osoby pracujące krócej niż rok na obecnej umowie (mediana = 10). Osoby, które pracują w ramach obecnej umowy 1-2 lata uzyskują nieco niższe wyniki (mediana = 9), a najniższe wyniki zaobserwowano w grupie pracowników zatrudnionych na obecnej umowie ponad 3 lat (mediana = 8).

Wykazano również, że komponent wypalenia zawodowego – obniżenie zadowolenia z osiągnięć zawodowych, koreluje z płcią, wiekiem, wykształceniem, zawodem i sektorem. Nie zachodzi zależność z branżą, stażem pracy, liczbą pracodawców, czasem trwania umowy, miejscem zamieszkania, stanem cywilnym, liczbą dzieci.

Analiza zależności za pomocą testu U Manna-Whitneya wykazała, że zachodzi istotna statystycznie zależność pomiędzy płcią a wynikami na skali osiągnięć osobistych: $U = 468436,5$; $p < 0,001$. Kobiety uzyskują nieco wyższe wyniki ($M = 25,43$; $SD = 7,762$) niż mężczyźni ($M = 24,67$; $SD = 8,020$). Na wyniki na skali osiągnięć osobistych istotnie statystycznie wpływa również wiek (zależność potwierdzona testem Kruskala-Wallisa: Chi-kwadrat (df 2)= 23,106; $p < 0,01$). Im starsza grupa wiekowa, tym wyższy wynik na analizowane skali: w grupie 18-30 lat mediana = 25; w grupie 31-40 lat mediana = 26, a w grupie 41-65 lat mediana = 27. Wykazano również istotną statystycznie zależność pomiędzy wykształceniem a poczuciem osiągnięć osobistych: wpływa zależność potwierdzona testem Kruskala-Wallisa: Chi-kwadrat (df 2)= 52,307; $p < 0,001$. Im wyższe wykształcenie, tym wyższe wyniki na skali osiągnięć osobistych: w grupie osób z wykształceniem poniżej średniego: mediana = 24; wśród osób z wykształceniem średnim: mediana = 25; wśród osób z wykształceniem wyższym: mediana = 27. Występuje istotna statystycznie zależność pomiędzy zawodem, a wynikami na skali osiągnięć osobistych, wynik testu Kruskala-Wallisa: Chi-kwadrat (df 4)= 59,964; $p < 0,001$. Badani pracujący na wyższych, bardziej prestiżowych stanowiskach uzyskują wyższe wyniki niż osoby niżej w hierarchii. w grupie dyrektorów, prezesów i właścicieli firm: mediana = 29. W grupie specjalistów i wolnych zawodów: mediana = 26. W grupie techników i urzędników: mediana = 27. W grupie pracowników handlu i usług: mediana = 25. W grupie robotników: mediana = 24. Test Kruskala-Wallisa wykazał również istnienie zależności pomiędzy sektorem a wynikami na skali osiągnięć osobistych: Chi-kwadrat (df 2)= 18,841; $p < 0,001$. Najniższe wyniki zaobserwowano w sektorze prywatnym (mediana = 25). Nieco wyższe w sektorze publicznym (mediana = 26). Najwyższe wyniki uzyskują badani zatrudnieni w sektorze społecznym.

Doświadczenie któregośkolwiek z symptomów zjawiska wiąże się z cierpieniem psychicznym oraz zaburzonymi relacjami jednostki z otaczającym światem. Wypalenie traktowane jako negatywna konsekwencja życia zawodowego prowadzi

nie tylko do indywidualnego uszczerbku na zdrowiu pracownika i obniżeniu jego kondycji psychofizycznej, ale również znacząco obniża efektywność zawodową, powoduje wyższą szkodowość w miejscu pracy, liczne absencje oraz konflikty z otoczeniem organizacyjnym. W interesach każdej organizacji powinno zatem znajdować się zainteresowanie profilaktyką wypalenia, któremu można zapobiegać chociażby poprzez kreowanie odpowiedniego systemu zarządzania zasobami ludzkimi (za: Ślęzyk-Sobol, 2010, 2012, 2013).

PODSUMOWANIE – NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI Z BADAŃ

Z przeprowadzonych badań wynika, że główną rolę w doświadczaniu wypalenia zawodowego przez elastycznych pracowników ma komponent cynizmu, a najmniejszą komponent wyczerpania, w stopniu średnim ma znaczenie skala osiągnięć osobistych.

Podsumowując korelacje z czynnikami socjodemograficznymi należy wymienić, że: wyczerpanie dotyczy głównie osób o najniższym wykształceniu, o wykonywanych zawodach specjalistów, pracujących w sektorze prywatnym, w branży handlowej. Cynizm natomiast charakteryzuje osoby z branży handlowej, pracujące krócej niż rok, czyli o małym stażu pracy, na stosunkowo niskich stanowiskach, o niższym wykształceniu. Niskie poczucie własnych osiągnięć cechuje osoby starsze wiekiem, mniej wykształcone, pracujące w sektorze społecznym, na wyższych stanowiskach i dotyczy głównie kobiet.

BIBLIOGRAFIA:

1. Leiter, M.P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. W: W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 237-250). London: Taylor & Francis.
2. Maslach, Ch. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 5, 16-22.
3. Maslach, Ch. (1994). Wypalenie się: utrata troski o człowieka. W: P. Zimbardo, F. Ruch (red.), *Psychologia i życie* (s. 623-628). Warszawa: PWN.
4. Maslach, Ch. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. W: C.L. Cooper (red.), *Theories of organizational stress* (p. 68-85). New York: Oxford University Press.
5. Maslach, Ch. (2004). Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobiegania* (s.7-13). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Maslach, Ch., Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
7. Maslach, Ch., Jackson, S.E., Leiter, M. (1996). *MBI Manual*. 3rd ed. Mountain View, CA: CPP, Inc.
8. Maslach, Ch., Leiter, M.P. (2008). Early predictors of Job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*. 93(3), 498-512.
9. Maslach, Ch., Leiter, M.P. (2010). Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business.
10. Maslach, Ch., Leiter, M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
11. Nollen, S. D. (1996a). *Managing contingent workers: how to reap the benefits and reduce the risks*. New York: American Management Association.

12. Nollen, S. D. (1996). Negative aspects of temporary employment. *Journal of Labor Research*, 17, 567-582.
13. Noworol, Cz., Marek, T. (1993). Typology of burnout, methodology of the modelling of the syndrome. *Polish Psychological Bulletin*, 24(4), 319-326.
14. Okła W., Steuden, S., (1998). Psychologiczne aspekty wypalenia. *Roczniki psychologiczne*, 1, 119-130.
15. Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential perspective. W: W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.), *Professional burnout. Recent development in theory and research* (s. 33-51). Washington DC: Taylor & Francis.
16. Pines, A.M. (2004). Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej. W: H. Sęk (red.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 32-58). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Schaufeli, W.B., Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practise: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
18. Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
19. Sęk, H. (2004a). Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 83-112). Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
20. Sęk, H. (2004b). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 149-167). Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
21. Ślęzyk-Sobol, M. (2010). Organizacyjno – sytuacyjne czynniki sprzyjające wypaleniu zawodowemu. W: T. Listwan, S.A. Witkowski (red.), *Menedżer w gospodarce opartej na wiedzy* (str. 764-774). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
22. Ślęzyk-Sobol, M. (2012). *Podmiotowe i organizacyjne uwarunkowania zjawiska wypalenia zawodowego, niepublikowana rozprawa doktorska pod kierunkiem prof. UW dr. hab. Stanisława A. Witkowskiego, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Kierunek Psychologia*. Wrocław.
23. Ślęzyk-Sobol, M. (2012). Wypalenie zawodowe jako przejaw i skutek braku elastyczności w zarządzaniu ludźmi. W: S. A. Witkowski, M. Stor (red.), *Sukces w zarządzaniu kadrami. Elastyczność w zarządzaniu kapitałem ludzkim*. T.2, *Problemy zarządczo-psychologiczne* (str. 63-73). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
24. Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
25. Witkowski S.A., Ślęzyk – Sobol M. (2012) *Professional burnout : a comparative analysis considering the selected sectors in Poland* , *Management* . - Vol. 16, nr 2, s. 87-101.
26. Witkowski S.A. , Ślęzyk – Sobol M. (2013). *Dynamics of professional burnout: a comparative analysis considering the selected sectors in Poland*, part II, *Management*, Vol. 17, nr 2, s. 95-110.



Paweł Czarnecki

ISM Slovakia, Presov, Slovakia

Dejiny sociálnej práce / *Historia pracy socjalnej*

Pojem sociálna práca je relatívne nový. Pojmy ako „sociálna práca“ (*social work*) a „sociálny pracovník“ (*social worker*) totiž vznikli na prelome 19. a 20. storočia v USA. Prvýkrát boli oficiálne použité v roku 1911, keď Americké združenie charitatívnych organizácií (*National Charity Organization Societies*) dostalo názov „Americké združenie pre organizovanie sociálnej práce v záujme rodiny“ (*National Alliance for Organizin Family Social Work*)¹.

Tento fakt však neznamená, že činnosť pomenovaná ako sociálna práca nejestvovala oveľa skôr. Pomoc tým najslabším je v podstate v ľudských spoločnostiach tak stará ako samotné tieto spoločnosti. Pred vznikom civilizácie táto pomoc, samozrejme, nemala zorganizovanú formu a o to viac ani inštitucionalizovanú. Je však nepochybné, že si ľudia navzájom pomáhali už v prehistorických časoch. V nevelkých jednoduchých komunitách sa starali o chorých, starých a siroty. V niektorých súčasných prvotných spoločnostiach táto povinnosť pomoci najslabším spočíva na pleciah miestnej elity. Podobne to bolo na počiatkoch civilizácie. V niektorých starovekých štátoch boli zriadené špeciálne inštitúcie, ktoré sa zaoberali starostlivosťou o najslabších členov spoločnosti. V Číne fungovali bezplatné vývarovne pre osoby, ktoré neboli schopné pracovať, bezplatné školy pre deti z najchudobnejších rodín, združenia, zaoberajúce sa rozdávaním oblečenia a inou pomocou pre najbiednejších. V mnohých krajinách existoval zvyk podpory žobrákov, ktorý mal v budhistických krajinách priam formu spoločenskej inštitúcie. Aj v starovekom Grécku sa organizovala pomoc pre chorých, ktorí nemali podporu rodiny, a v Aténach bola dokonca zavedená špeciálna daň určená pre pomoc najchudobnejším². Povinnosť dávať chudobným almužnu jestvovala v židovstve aj v kresťanstve.

V kresťanskej Európe bola sociálna pomoc až do čias osvietenstva poskytovaná katolíckou cirkvou (a po reformácii aj inými cirkvami). Starostlivosť o chudobných, chorých, postihnutých a deti sa riadila zákonmi, ktoré postupne začali vytvárať

1 R. L. Barker, *Milestones in the Development of Social Work and Social Welfare*, NASW Press Washington 1999, s. 11n.

2 Porov. R. A. Skidmore, M. G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej...*, s. 41.

útulky, nemocnice, školy a pod. Postupne sa začali objavovať predpisy riadiace zásady charitatívnej pomoci. V Anglicku v roku 1536 vstúpil do platnosti predpis, ktorý miestnej samospráve a cirkvám prikazoval dať všetky peniaze vyzbierané v nedelu vo forme almužny na pomoc najchudobnejším. Nebol to prvý predpis ustanovujúci zásady pomoci chudobným. Predchádzajúce však mali charakter zákazov, ktorých cieľom bolo obmedzenie žobrácťva v mestách. O niečo neskôr, v roku 1572, bol v Anglicku zriadený nový štátny úrad, do kompetencie ktorého patrila starostlivosť o najchudobnejšiu vrstvu spoločnosti. Zavedená bola aj špeciálna daň, ktorá podporovala financovanie tejto starostlivosti. Na prelome 16. a 17. stor. boli chudobní rozdelení do troch kategórií: schopní práce, ktorým boli úrady povinné nájsť prácu a trestať ich v prípade jej odmietnutia; neschopní pracovať, ktorým patrilo miesto v útulku, a deti, ktoré mali úrady pripraviť na remeslo. Zároveň bol vypracovaný systém financovania tejto starostlivosti, určujúc niekoľko zdrojov príjmov. Koncom 16. stor. bol v Anglicku zavedený zákon, ktorý miestnym úradom prikazoval prevziať starostlivosť o chudobných. Tento zákon zohral veľkú úlohu vo formovaní sa povedomia zodpovednosti miestnych komunít za osud svojich najslabších členov, pretože toto pretrvalo až do roku 1834. V 17. stor. v Holandsku a v Anglicku, neskôr aj v USA, úrady v niektorých mestách zamestnávali mestských lekárov pre chudobných. V roku 1884 bol v Anglicku vďaka úsiliu Samuela a Henrietty Bennett zriadený tzv. Toynbee House, centrum, poskytujúce vzdelávacie a sociálne služby, ktoré sa usilovalo o realizovanie programu prekonávania spoločenských bariér, rozdeľujúcich chudobné a bohaté vrstvy. Podobný dom otvorila o niečo neskôr J. Adams v USA.

19. storočie však neprinieslo vyriešenie problému chudoby. Naopak, rozvoj priemyslu a vznik robotníckej triedy tento problém ešte prehĺbili. Formy práce sa nezmenili, avšak starostlivosť o chudobných v rôznej forme si vyžadovala čoraz väčší počet ľudí. V mnohých krajinách v tom čase vstúpilo do platnosti veľa predpisov, usmerňujúcich otázku pomoci chudobným. Napr. v Anglicku boli zriadení traja komisári, ktorí mali dohľad nad činnosťou podporných inštitúcií v celej krajine. Priamou starostlivosťou o chudobných sa zaoberali miestne jednotky, ktoré boli riadené v nich zamestnanými úradníkmi. Tieto jednotky mali právo zakladať na svojom území dielne, v ktorých zamestnávali chudobných. Zároveň im bolo zakázané poskytovať pomoc osobám schopným práce mimo týchto dielní. Zahájené boli aj snahy smerujúce ku koordinácii činnosti rôznych charitatívnych inštitúcií³.

Všetky tieto riešenia sa sústreďovali na jednorazovú pomoc núdnym. Vyriešenie narastajúceho problému ochudobňovania veľkých skupín obyvateľstva si však vyžadovalo uskutočnenie reforiem, dotýkajúcich sa celej spoločnosti. Projekty takýchto reforiem sa objavili v druhej polovici 19. stor. (v Anglicku pomocou aktivistov ako Octavia Hill či Edward Denison). Vtedy vznikli prvé organizácie zaoberajúce sa organizáciou systému sociálnej pomoci⁴.

V Spojených štátoch sa formy pomoci chudobným v počiatočnom období kolonizácie v podstate neodlišovali od európskych vzorcov. Povinnosť starostlivosti

3 Porov. M. Payne, S. M. Sharlow, In Search of 'British' Social Work: Identity, History and Engagement, v: Social Work in the British Isles, pod red. M. Payne'a I S. M. Shardowna, Jessica Kingsley Publishers, London 2002.

4 Porov. R. A. Skidmore, M. G. Thackeray, Wprowadzenie do pracy socjalnej..., s. 44.

o chudobných, chorých či postihnutých spočívala na správe miest, ktoré postupne začali zakladať inštitúcie, zaoberajúce sa rôznymi druhmi pomoci (útulky, nemocnice, sirotince, dielne, nápravno-výchovné domy, školy pre deti z najchudobnejších rodín a pod.). Prvá takáto inštitúcia, útulok pre chudobných, začala svoju činnosť v Massachusetts v roku 1662, teda ešte pred vznikom Spojených štátov. V roku 1729 rehoľa sestier alžbetínok zriadila školu pre siroty, ktorých rodičia boli zabití Indiánmi (ďalší sirotinec však vznikol až o pol storočia neskôr).

Podmienky, vládnuce v týchto prvých inštitúciách sociálnej pomoci, boli často veľmi ťažké. Vo zvlášť ťažkej životnej situácii sa nachádzali psychicky a mentálne postihnuté osoby. Usudzovalo sa totiž, že nemajú schopnosť pociťovať utrpenie. Situácia najchudobnejších však nebola oveľa lepšia. Do 19. storočia bola chudoba vo všeobecnosti považovaná za zavinený stav, spôsobený neschopnosťou a lenivosťou, takže pomoc chudobným bola považovaná za privilégium, ktoré prislúcha chudobným len v najťažších prípadoch a na krátky čas. Až charitatívne združenia vznikajúce v 19. storočí (napr. Združenie pre nápravu podmienok chudobných, Združenie charitatívnych organizácií v USA), ktorých členovia navštevovali chudobných v ich domoch, „objavili“, že situácia každej osoby dotknutej chudobou je iná, a že v súvislosti s tým je každej z týchto osôb potrebné pomáhať iným spôsobom⁵.

Rýchly rozvoj sociálnej práce v USA nastúpil po skončení občianskej vojny. V najväčších mestách vznikali organizácie súkromného a samosprávneho charakteru, zaoberajúce sa poskytovaním pomoci rôznym skupinám núdznych. Narastajúci počet charitatívnych organizácií spôsobil, že vznikla potreba koordinácie týchto aktivít. Tomuto cieľu malo slúžiť v roku 1877 založené Združenie charitatívnych organizácií. V roku 1909 zas vznikla prvá rada, koordinujúca činnosť nezávislých charitatívnych agentúr. Tieto agentúry začali vznikať na začiatku 20. storočia a ich úlohou bola zbierka financií na charitatívnu činnosť, ako aj priama činnosť, napr. pomoc pri nachádzaní práce pre nezamestnaných. Do roku 1950 vzniklo v USA 1500 takýchto agentúr. Ich činnosť bola zo začiatku založená predovšetkým na práci dobrovoľníkov, avšak postupom času začali zamestnávať kvalifikovaných sociálnych pracovníkov. Inou formou sociálnej pomoci bolo zakladanie kultúrno-osvetových centier. Prvé takéto centrum vzniklo v USA v roku 1886. V súčasnosti existujú v chudobnejších častiach všetkých veľkých miest. K ich úlohám patrí organizovanie rekreačných a kultúrnych podujatí, a tiež poskytovanie zdravotných a sociálnych služieb⁶.

Je vhodné upriamiť pozornosť na to, že z formálneho hľadiska sa sociálna práca rozvinula ako samostatná profesia najprv v USA, tam totiž vznikali prvé organizácie sociálnej práce. Netreba však zabúdať na to, že sociálna práca sa súčasne a nezávisle od Ameriky rozvíjala aj v Európe. Američania dokonca využívali vzorce vypracované v Európe, predovšetkým v Anglicku. Rozvíjali ich a prispôbovali vlastnej realite. Je preto potrebné pamätať na to, že názor, podľa ktorého sociálna práca v súčasnom chápaní vznikla v Spojených štátoch, a že iné krajiny čerpali

5 Porov. R. A. Skidmore, M. G. Thackeray, Wprowadzenie do pracy socjalnej..., s. 63.

6 Porov. Encyclopaedia of Social Work, Vol. 2, National Association of Social Workers, Silver Spring, Maryland, s. 827; D. Grindberg, Stowarzyszenia obywatelskie jako siła reformatorska w dziewiętnastowiecznej Ameryce, „Znak” 1982, č. 335, s. 1202.

z amerických skúseností, nie je úplne opodstatnený. Názor, že sociálna práca sa ako profesionálna činnosť rozvinula najprv práve v USA, vyplýva azda z faktu, že teoretické základy sociálnej práce boli vypracované v prvých rokoch 20. storočia (m. in. americkou aktivistkou Marry Richmond)⁷.

V mnohých krajinách dochádzalo k rozvoju sociálnej pomoci a sociálnej práce po obdobiach krízy, ako napr. svetové vojny alebo ekonomická kríza v tridsiatych rokoch. Množstvo núdznych bolo v týchto obdobiach také obrovské, že do organizácie pomoci sa zaangažovali vlády. Tak to bolo napr. v Spojených štátoch, kde v roku 1935 federálna vláda prijala zákon zavádzajúci systém poistenia, dotovanie pomoci na štátnej úrovni, čo vládu zaväzovalo pomáhať určitým skupinám obyvateľstva (napr. osamelým matkám, zdravotne postihnutým, nezamestnaným atď.)⁸.

Po druhej svetovej vojne sa systémy sociálnej pomoci a sociálnej práce rozvíjali odlišným spôsobom v rôznych krajinách. Narastajúca úroveň zámožnosti rozvinutých krajín dovoľovala zavádzanie sociálnej politiky a financovanie foriem pomoci, ktoré pred vojnou nejestvovali alebo jestvovali len v počiatočnej forme. Nevyhnutným sa preto stalo zorganizovanie systému starostlivosti takým spôsobom, aby sa stal účinným náradím realizovania sociálnej politiky daného štátu. Bol zavedený rad programov, zahŕňajúcich rôzne skupiny ľudí a smerujúcich k riešeniu problémov rôzneho druhu, v tom tiež programov ochrany, predchádzajúcich vzniku sociálnych problémov. Stačí povedať, že v sedemdesiatych rokoch v bolo USA len do samotného programu rodinných podpôr zahrnutých takmer jedenásť miliónov príjemcov a sumy vyčlenené zo štátneho rozpočtu na tieto účely dosahovali stovky miliónov dolárov⁹.

Podrobný opis modelov tejto politiky a funkcie, akú v ich rozsahu plní sociálna práca, by si vyžadovalo samostatnú analýzu jednotlivých aspektov podpornej činnosti¹⁰, čo však vystupuje poza rámce tejto kapitoly. Spoločným elementom, ktorý k sebe približoval systém v rôznych krajinách, bol, ako som spomenul, fakt, že sa stali náradím vedome vedenej sociálnej politiky. Cieľom sociálnej pomoci a sociálnej práce už nebolo len poskytovanie prostriedkov, dovoľujúcich fyzické prežitie najnúdznejším osobám, ale tiež – a postupom času predovšetkým – podpora rozvoja celých sociálnych skupín. Vo všetkých rozvinutých krajinách sa počnúc od šesťdesiatych rokov začali zavádzať programy adresované nezamestnaným, mládeži ohrozenej spoločenskými patológiami, zdravotne postihnutým osobám, programy vyrovnávania vzdelávacích šancí pre deti z chudobných rodín. Okrem inštitúcií financovaných štátom a zamestnávajúcich profesionálnych sociálnych pracovníkov je tiež potrebné spomenúť aj súkromné organizácie, založené na práci dobrovoľníkov. Príkladom takýchto organizácií je americký Korpus mieru, ktorý vedie podpornú činnosť v chudobných krajinách na celom svete. Úlohou sociálnych pracovníkov po II. svetovej vojne sa stalo identifikovanie potrieb a podpora rozvoja jednotlivcov. Zoznam sociálnych problémov, ktorých riešenie vďaka eko-

7 C. de Robertis píše, že metodika sociálnej práce vo Francúzsku sa v tridsiatych a štyridsiatych rokoch opierala o americké vzorce. Porov. *Metodyka działania...*, s. 14.

8 Porov. R. A. Skidmore, M. G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej...*, s. 49.

9 Porov. R. A. Skidmore, M. G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej...*, s. 49.

10 Napr. evolúcie systému starostlivosti o staršie osoby vo vybraných krajinách opisuje J. Lynch. Porov. *Age in the Welfare State. The Origins of Social Spending on Pensioners, Workers, and Children*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.

nomickému rastu začalo spočívať v správe štátov, sa stával čoraz dlhším. V sociálnej práci sa objavil jav špecializácie.

Rozdiely sa netýkajú až tak veľmi cieľov a rozsahu fungovania systému sociálnej pomoci, ale práve onej sociálnej politiky. Príkladom tohto druhu rozdielov je rozsah sociálnych poistení. V európskych krajinách je štandardom bezplatný alebo takmer bezplatný prístup k zdravotným službám, založený na povinnom poistení, kým v Spojených štátoch sú do bezplatnej zdravotnej starostlivosti zahrnuté jedine sociálne skupiny, napr. staršie a zdravotne postihnuté osoby (v rámci v roku 1966 zavedeného tzv. programu *Medicare*), ako aj osoby s najnižšími príjmami (v rámci programu *Medicaid* zavedeného v roku 1965)¹¹.

Súčasne s vynáraním sa profesionálnej sociálnej práce z charitatívnej činnosti sa začala rozvíjať teória sociálnej práce. Zo začiatku sa táto teória koncentrovala na morálnych aspektoch charitatívnej činnosti, v tom zvlášť pomoci a ochrane vtedajšej robotníckej triedy. Zdôrazňovala sa potreba poznania situácie zverenca a prispôsobenia podporných aktivít potrebám zverencov. Najväčší vplyv v tomto skorom období mala práca priekopníčky profesionálnej sociálnej práce v USA, Marry Richmond.

Otázka sociálnej pomoci zohrávala podstatnú úlohu v programoch socialistických strán, ktoré sa vyjadrovali za sociálnu spravodlivosť, chápanú ako rovnaký prístup k určitým verejným dobrám, ako vzdelanie, zdravotná starostlivosť či práve sociálna pomoc. Tieto programy kritizovali dovtedajší model sociálnej práce, vyčítajúc mu, že sa koncentruje len na jednorazovú pomoc najchudobnejším jednotlivcom. Cieľom sociálnej práce však má byť pozdvižnutie životnej úrovne celej spoločnosti¹².

Od začiatku tridsiatych rokov až do konca šesťdesiatych rokov si v teórii sociálnej práce veľkú popularitu získali psychologické koncepcie, v tom okrem iného freudovská psychoanalýza. Spájalo sa to s predefinovaním pojmov sociálny problém a sociálna pomoc, ktoré boli vnímané predovšetkým ako efekt psychologického neprispôsobenia sa jednotlivca spoločnosti. Nekoncentrovalo sa ani na jednotlivca, ani na spoločnosť, smerujúc k vytvoreniu podmienok, ktoré by spoločensky neprispôsobivým jednotlivcom dovoľovali zachovať psychickú rovnováhu, teda uspokojiť ich najzákladnejšie psychické potreby. Jednotlivec bol vnímaný ako celok vzťahov, ktoré ho spájajú so sociálnym prostredím, a sociálna práca ako činnosť uzdravujúca tieto vzťahy.

Aj v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch sa psychologické koncepcie tešili veľkému záujmu medzi teoretikmi sociálnej práce, hoci psychoanalýze sa už neprisudzovala taká veľká váha. Teóriou, do ktorej sa vkladali najväčšie nádeje, bola behaviorálna psychológia, v súvislosti s čím sa väčšia pozornosť začala obracať na empirické výskumy v sociálnej práci. Zároveň boli zahájené pokusy vysvetľovania sociálnych problémov na základe sociologických koncepcií. Teoretici reprezentujúci tento smer presvedčení, že spôsob, akým jednotlivec funguje v spoloč-

11 Porov. R. A. Skidmore, M. G. Thackeray, Wprowadzenie do pracy socjalnej..., s. 50n.

12 M. Payne, *Social Theory and Social Work*, v: *The Blackwell Encyclopedia of social work*, pod red. M. Davies, The Blackwell Publishing, Oxford 2003.

nosti, závisí v hlavnej miere práve od tejto spoločnosti. V snahe meniť spoločenské fungovanie jednotlivcov je preto potrebné meniť spôsob fungovania ich sociálneho prostredia.

Od šesťdesiatych rokov si popularitu získal názor, podľa ktorého je spoločnosť povinná každému jednotlivcovi zabezpečiť dôstojné životné podmienky v ekonomickom význame. Zrealizovanie tohto pohľadu bolo možné na jednej strane vďaka nárastu zámožnosti rozvinutých krajín, na strane druhej vďaka zásadnému konsenzu hlavných politických síl v týchto krajinách v otázke sociálnej pomoci. Jedným z cieľov sociálnej práce sa teda stalo rozpoznanie a uspokojovanie ekonomických potrieb spoločnosti. Takéto predefinovanie úloh sa, samozrejme, spájalo s nevyhnutnosťou vypracovania odlišných metód sociálnej práce¹³.

Rozvoj teórií sociálnej práce prebiehal súčasne s rozvojom vzdelávania sociálnych pracovníkov. V tomto období sa tiež začalo systematické vzdelávanie pre charitatívnu prácu, ktoré sa spolu s profesionalizáciou charitatívnej činnosti postupne preformovalo na vzdelávanie v oblasti sociálnej práce. Táto profesionalizácia sa začala v dvadsiatych rokoch 20. storočia a trvala počas nasledujúcich dvoch dekád¹⁴, pričom vzdelávanie v oblasti charitatívnej práce sa začalo oveľa skôr, už v sedemdesiatych rokoch 19. storočia. V roku 1886 Britská univerzita kolonistiek spolu s Národným zväzom pracujúcich žien a Londýnskym združením charitatívnych organizácií zorganizovala rok a pol trvajúci kurz pripravujúci pre charitatívnu prácu. Trochu skôr, v roku 1873, sa aj vo Veľkej Británii začali prvé kurzy pre dobrovoľníkov, zorganizované Londýnskym združením prevencie chudoby¹⁵. V roku 1899 bola zriadená prvá škola pre pracovníkov zaoberajúcich sa charitatívnou činnosťou v Spojených štátoch, New Yorkská škola filantropie (v súčasnosti jestvuje pod názvom „Fakulta sociálnej práce Kolumbijskej univerzity“). V roku 1920 boli v Chicagu zahájené vysokoškolské štúdiá v odbore „sociálna práca“ a v roku 1923 v Clevelande, vďaka snahe sociálnej aktivistky Kláry Kaiser, bola zriadená škola pripravujúca pre využívanie skupinovej metódy sociálnej práce¹⁶.

Vo svete prvá škola pripravujúca pre sociálnu prácu vznikla v Spojených štátoch. V roku 1893 Kongres opatrovníckych pracovníkov v New Yorku prijal uznesenie o zriadení školy pripravujúcej pre sociálnu prácu a o päť rokov neskôr takáto škola začala svoju činnosť. Krátko na to, v roku 1903, bola v Londýne zriadená prvá škola sociálnej práce v Európe. Ďalšie školy sociálnej práce vznikli v Holandsku (r. 1899), Francúzsku (r. 1907), Nemecku (r. 1908), Švajčiarsku (r. 1908), Rakúsku (r. 1912), Írsku (r. 1912), Česku (r. 1918), Nórsku (r. 1920), Švédsku (r. 1921), Belgicku (r. 1922) a v Poľsku (r. 1925)¹⁷. V ostatných európskych krajinách boli takéto školy zakladané v tridsiatych rokoch a po II svetovej vojne. Práve školy vzdelávajú-

13 Porov. Z zagadnień historii pracy socjalnej w Polsce i na świecie, pod red. A. Małek, K. Slany i I. Szczepanik-Wiechy, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

14 V roku 1992 bola v Spojených štátoch jedinou profesiou, ktorej vykonávanie sa spájalo s nutnosťou získania kvalifikácií potvrdených diplomom, profesia domácej starostlivosti. Porov. C. de Robertis, *Metodyka działania...*, s. 14.

15 *Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries*, pod red. H. J. Braunsa i D. Kramera, Frankfurt a.M. 1986, s. 213n.

16 B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej [v.] Pedagogika Społeczna*, pod red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Kraków 1995, s. 106n.

17 Porov. E. Kantowicz, *Praca socjalna w Europie...*, s. 200.

ce sociálnych pracovníkov sa stali centrami, v ktorých sa začala rozvíjať teoretická reflexia o funkciách a metódach profesionálneho poskytovania pomoci.

V krajinách, v ktorých bol dominantným vierovyznaním katolicizmus, ostávali organizácia sociálnej práce a vzdelávanie v tomto odbore v prvej polovici 20. storočia vo veľkej miere pod vplyvom cirkevných inštitúcií. Príkladom je Rakúsko, kde bola sociálna práca rezervovaná výlučne ženám. Muži sa k tejto práci dostali až v roku 1948. V Belgicku sa vzdelávaním v odbore sociálnej práce zaoberali súčasne súkromné, štátne aj katolícke školy. Prvá škola sociálnej práce, ktorá vo Francúzsku vznikla v roku 1907, síce mala svetský charakter, ale hneď ďalšia škola bola zriadená z iniciatívy katolíckej cirkvi (r. 1911). Aj v Španielsku vznikali prvé školy v dvadsiatych rokoch pod vedením cirkvi. Z ďalších 44 škôl pôsobiacich po II. svetovej vojne bolo 29 škôl katolíckych, 9 škôl bolo štátnych a 4 boli súkromné. Podobná situácia vládla v Portugalsku, ktoré ostávalo autoritatívnym štátom do roku 1974.

V prvých dvoch – troch dekádach po II. svetovej vojne vo väčšine európskych krajín osoby, ktoré chceli začať kariéru sociálneho pracovníka, prechádzali ročnými alebo dvojročnými prípravnými kurzami. Tieto kurzy boli organizované hlavne univerzitami a inými vysokými školami. Požiadavka ukončenia štúdia na bakalárskej alebo magisterskej úrovni sa v niektorých krajinách objavila až v sedemdesiatych rokoch, čo sa spájalo s posilnením štátnej kontroly nad inštitúciami sociálnej pomoci¹⁸.

Intenzívny rozvoj rôznych foriem sociálnej práce (s individuálnym prípadom, so skupinou, so spoločnosťou) pripadá v USA a v Európe na šesťdesiate a sedemdesiate roky 20. storočia. Spája sa to okrem iného so vznikom formálnych, právnych rámcov fungovania inštitúcií sociálnej práce, vytváraním sa organizácií sociálnych pracovníkov a s rozvojom sociálnej pedagogiky. V tomto období začali vznikať odborové zväzy sociálnych pracovníkov (samozrejme, s výnimkou krajín „východného bloku“), cieľom ktorých bola (a do dnešného dňa aj je) ochrana záujmov sociálnych pracovníkov, ako aj pôsobenie na rozvoj profesie¹⁹.

Zhrňajúc, dejiny sociálnej práce v Európe a v Spojených štátoch je možné rozdeliť do niekoľkých období. V prvom období boli zahájené praktické podporné aktivity, bez hlbšej teoretickej reflexie, ktoré si nevyžadovali profesionálnu prípravu. V druhom období sa síce objavila teoretická reflexia, tá však nebola prepojená s empirickým výskumom. Pre toto obdobie sú charakteristické pokusy zavedenia určitej koncepcie spoločnosti a jednotlivca v rozsahu sociálnej práce. V ďalšom období množstvo empirických výskumov značne vzrástlo, pričom sa začala rozvíjať aj teória sociálnej práce. Napokon v ďalšom období, ktoré trvá dodnes, sa teória sociálnej práce stala rovnoprávnou výskumnou disciplínou, ponúkajúcou náradie pre praktickú činnosť. Značne vzrástol počet empirických výskumov, zahajujú sa pokusy syntézy poznatkov z rôznych disciplín (sociálna pedagogika, sociológia, psychológia), vytyčujú sa oblasti, ktoré je potrebné skúmať, a takéto výskumy sú vedené plánovaným a systematickým spôsobom. Vzrástol význam sociálnej práce, ktorej hlavným cieľom sa stala podpora individuálneho a spoločenského rozvoja,

¹⁸ Porov. E. Kantowicz, *Praca socjalna w Europie...*, s. 204n.

¹⁹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, 1976, s. 49n., A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, s. 27n., B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, v. *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i I. Lepaczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 106n.

čo so sebou prináša tendencie narastajúcej profesionality a špecializácie. K sociálnym aktivistom a teoretikom, ktorí sa najviac pričínili o vznik a rozvoj sociálnej práce, je potrebné zaradiť také osoby, ako J. H. Pestalozzi²⁰, F. Disterweg²¹, R. Owen²², P. Bergemann²³, P. Natorp²⁴, J. Adams²⁵, Mary Richmond²⁶, A. Salomon²⁷ a ďalší.

Rozvoj charitatívnej činnosti a sociálnej pomoci v Poľsku prebiehal do II. svetovej vojny podobne ako v celej Európe. Do začiatku 19. stor. sa charitatívna činnosť rozvíjala pod vplyvom katolíckej cirkvi. Jej počiatky siahajú do stredoveku a spájajú sa so vznikom rádov vedúcich útulky pre najchudobnejších a nemocnice. Práve tieto kláštory boli v stredoveku jedinou inštitúciou poskytujúcou charitatívnu pomoc systematickým a zorganizovaným spôsobom. Zaoberali sa rozdeľovaním potravín a oblečenia, často poskytovali prístrešie pútnikom, vojakom a žobrákom. Postupom času vznikali aj samostatné rády, ktoré sa špecializovali na poskytovanie pomoci určitým skupinám núdzných.

Prvá nemocnica vznikla v Poľsku v roku 1108 vo Vroclave a v neskoršom období vznikali ďalšie. Vznikali aj samostatné nemocnice a útulky pre isté skupiny obyvateľstva, napr. vojakov alebo osoby nakazené malomocenstvom. Tieto inštitúcie uspokojovali základné životné potreby ľudí, ktoré sa v nich nachádzali, zabezpe-

- 20 Jan Henryk Pestalozzi (1746 – 1827) vypracoval teoretické základy počiatočného vyučovania, požadoval všeobecný prístup ku vzdelávaniu a reformu feudálnych spoločenských vzťahov. Vo Francúzsku viedol centrum pre siroty. Svoje myšlienky popularizoval v mnohých publikovaných článkoch a literárnych dielach.
- 21 Diesterweg Friedrich Adolf Wilhelm (1790 – 1866) bol pedagógom a sociálnym aktivistom. Požadoval všeobecný prístup ku vzdelaniu, vidiac vo vzdelaní hlavne náradie sociálnych reforiem a pozdvihovania životnej úrovne. Bol autorom m. in. populárnej príručky pre učiteľov *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (1835).
- 22 Robert Owen (1771 – 1858) vytvoril vo Walii základy družstevného hnutia, zaoberal sa tiež charitatívnou činnosťou. Mal názory blízke komunizmu: kritizoval súkromné vlastníctvo, otvorený trh, rozdelenie práce a pod.
- 23 Paul Bergeman (1862 – 1946) vytvoril základy sociálnej pedagogiky (bol autorom tohto pojmu). Zdôrazňoval, že spoločnosť je meniacou sa štruktúrou, takže ciele pedagogiky by mali byť prispôbené aktuálnemu stavu spoločnosti. Usudzoval, že individuálna aj sociálna pedagogika by mala byť empirickou disciplínou, preto sa odvolával na objavy Ch. Darwina i filozofie H. Spencera. Porov. J. Miąso, *Historia wychowania - wiek XX*, PWN, Warszawa 1984, s. 270.
- 24 Paul Natorp bol predovšetkým filozofom, vyjadroval sa však aj na tému sociálnych otázok. Usudzoval, že výchova by mala smerovať k realizácii vopred určeného ideálu jednotlivca aj spoločnosti. Najdôležitejšou vlastnosťou, formovanou vo výchovnom procese, je silná vôľa jednotlivca, prostredníctvom ktorej je spoločnosť schopná dosiahnuť úplnú morálnu integritu a pretvoriť sa na „integrované spoločenstvo“. Porov. J. Miąso, *Historia wychowania...*, s. 270
- 25 Jane Adams (1836 – 1935) bola americkou sociálnou aktivistkou, angažovala sa tiež v medzinárodnej práci hnutia v záujme žien a detí. Publikovala veľa teoretických prác na tému charitatívnej činnosti, spomedzi ktorých k najznámejším patrili *Democracy and Social Ethics* (1902) ako aj *Twenty Years at Hull House* (1910).
- 26 Mary Ellen Richmond (1861 – 1928) vypracovala teoretické základy sociálnej práce, sformulovala m. in. požiadavku profesionalizácie sociálnej práce a zriadenia škôl pripravujúcich pre profesiu sociálneho pracovníka. Je autorkou príručky vovádzajúcej do praxe sociálnej práce, *Friendly Visiting Among the Poor* (1899) a tiež práce *Social Diagnosis*, obsahujúcej prvé teoretické spracovanie problému diagnózy. Veľkej popularite sa tešili aj práce *The Good Neighbor in the Modern City* (1907) a *What is Social Casework? An Introductory Description* (1922). Porov. E. N. Agnew, *From charity to social work: Mary E. Richmond and the creation of an American profession*, University of Illinois Press, Urbana 2004
- 27 Alice Salomon (1872 – 1948) bola nemeckou sociálnou aktivistkou zaangažovanou do činnosti ženského hnutia. Vyjadrovala sa za zrovnoprávnenie žien, právnu ochranu detí, angažovala sa za profesionalizáciu sociálnej práce. Vyvrcholením tejto práce bol ňou riadený kurz a následne škola pre sociálnych pracovníkov. Porov. A. Kołodziej-Durnaś, *Alice Salomon - szkic o życiu i dziełach*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011.

čujúc im nocľah, stravu a oblečenie. Pacienti boli prijímaní bez náležitej segregácie, dávajúc ich do skupín maximálne tak podľa druhu choroby alebo postihnutia. V neskoršom období (17. – 18. stor.) boli zakladané aj inštitúcie a oddelenia so starostlivosťou o deti. Nebol zamestnávaný personál pripravený na poskytovanie profesionálnej pomoci, vládli v nich ťažké životné podmienky, zdravotná starostlivosť nebola zabezpečená dostatočne, takže aj úmrtnosť v nich bola vysoká a dosahovala 70%.

Postupne sa v charitatívnej činnosti začali angažovať aj laici, avšak až do 19. stor. bola inštitúciou riadiacou túto činnosť katolícka cirkev. Pri kostoloch vznikali tzv. bratstvá laikov, ktoré organizovali finančné zbierky medzi svojimi členmi pre pomoc najchudobnejším, zbierky almužny, rozdeľovali materiálnu pomoc a poskytovali pomoc chorým. Niektoré druhy dobročinnnej pomoci boli riadené štátom. Prvé predpisy, určujúce zásady charitatívnej činnosti, boli schválené už koncom stredoveku. Z roku 1347 pochádza *status wisnicki*, ktorý určoval zásady starostlivosti o postihnuté osoby. Z neskoršieho obdobia pochádzajú právne akty obmedzujúce počet žobrajúcich osôb, niekedy boli dokonca vystavované potvrdenia oprávňujúce k žobraniu. V roku 1528 bol ustanovený prvý predpis „poistného“ zákona, ktorý reguloval zásady zbierania darov pre pomoc baníkom na Opolskom Sliezske. V nasledujúcom roku bol prijatý predpis, prikazujúci spravovanie starostlivosti o osoby trpiace na psychické choroby.

Počnúc obdobia osvietenstva sa začal proces postupného preberania sociálnej pomoci do rúk štátnych inštitúcií. V Poľsku sa tento proces síce začal tak ako v celej Európe v 18. stor., avšak v dôsledku straty nezávislosti a okupácie prebiehal v rôznom tempe a mal rôzne formy počas každej okupácie. V roku 1768 vznikla komisia „Dobrého poriadku“, úlohou ktorej bola kontrola nad charitatívnymi inštitúciami, a tiež zmiernovanie sociálnych problémov ako žobráctvo a tuláctvo. Táto komisia využívala nátlak, umiestňujúc bezdomovcov do domovov nútenej práce, kde si museli zarábať na svoje živobytie. O niekoľko rokov neskôr bola zriadená podobná komisia pre starostlivosť o nemocnice, ktorá pôsobila až do roku 1870.

Charitatívna pomoc sa začala intenzívne rozvíjať v 19. storočí, čo bolo spojené so vznikom priemyslu a so vzdelávaním robotníckej triedy. V časoch okupácie bola cieľom sociálnej práce výlučne náprava osudu najslabších členov spoločnosti. Táto činnosť mala aj patriotický rozmer. Smerovala k príprave spoločnosti na budúcu nezávislosť. Vyrastala totiž z hesiel pozitivizmu, ktoré boli v Poľsku populárne v druhej polovici tohto storočia²⁸.

Postupne bolo zriaďovaných čoraz viac organizácií, ktoré sa zaoberali sociálnou starostlivosťou. Začali vznikať aj štátne inštitúcie. Je potrebné vymenovať medzi inými Sociálny varšavský spolok dobročinnosti (r. 1814), cieľom ktorého bolo zakladanie útulkov pre deti, Varšavský hygienický spolok (r. 1864), Spolok starostlivosti o chudobné matky a ich deti (r. 1864), Spolok priateľov detí (r. 1880), Spolok proti tuberkulóze a iné. Zároveň prebiehali zmeny v zákonodarstve, príkladom ktorých je v roku 1817 prijatý zákon, poskytujúci istú pomoc baníkom, okrem iného zdravotnú starostlivosť pre nich a pre ich rodiny, ako aj finančné príspevky v čase choroby.

28 R. Wroczyński, Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym, Zakład Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1949.

Všetky tieto organizácie pôsobili len vo väčších mestách a ich ponuka bola adresovaná vybraným, relatívne málo početným spoločenským skupinám, preto neboli schopné predchádzať narastajúcemu ochudobňovaniu robotníckej triedy. Prvé reformy zasahujúce celú spoločnosť boli uskutočnené až na prelome 19. a 20. storočia. Koncom 19. stor. bolo robotníkom priznané právo na osemhodinový pracovný deň, pričom toto právo sa zo začiatku vzťahovalo len na deti. Zamestnávateľom bolo zároveň zakázané zamestnávať deti mladšie ako päť rokov, a tiež bol zavedený zákaz detskej práce v noci. V tom istom období boli prijaté základné zásady bezpečnosti a hygieny pri práci a vo fabrikách sa objavili inšpektori, ktorí dohliadali na zavedenie týchto zásad do života. Na mnohých pracoviskách boli zriadené centrá poskytujúce okamžitú zdravotnú pomoc obetiam havárií pri práci. Podobné centrá boli otvorené aj pri nemocniciach. Starostlivosťou boli zahrnuté tehotné ženy a rodiny vychovávajúce malé deti (jasle pri pracoviskách, zdravotné poradenstvo, platené materské dovolenky). Na začiatku 20. stor. bolo zavedené povinné poistenie pre zamestnancov.

Zahájené boli aj osvetové akcie. Na začiatku 20. stor. vzniklo niekoľko pružne pôsobiacich združení, cieľom ktorých bol boj s negramotnosťou medzi nižšími vrstvami spoločnosti. Napríklad v roku 1903 bol zriadený Pedagogický spolok, v roku 1904 Združenie vychovávateľov, v roku 1905 Združenie spolkov sociálnej svojpomoci a Univerzita pre všetkých. Pri Varšavskom spolku dobročinnosti bolo zriadené čitateľské oddelenie, v ktorom bolo začiatkom 20. storočia zaregistrovaných niekoľko tisíc čitateľov. Varšavský kuriér z roku 1905 (č. 177) povzbudzoval k susedskej pomoci vo výučbe čítania a písania²⁹. V tomto období vzniklo Združenie kurzov pre dospelých analfabetov, ktorého predsedom sa stal Bolesław Prus. Organizovaním doškolovacích kurzov sa tiež zaoberalo veľa iných organizácií, m. in. Poľská školská mater, Spolok poľskej kultúry, dokonca aj Roľnícky spolok či Poľno-záhradnícky spolok³⁰.

Všetky tieto aktivity boli postupne zavedené na celom poľskom území, najrýchlejšie v pruskej okupácii, trochu pomalšie v rakúskej a ruskej okupácii. V Galícii mala sociálna práca za cieľ posilňovanie poľskej kultúry, čo bolo uľahčené vzhľadom na mnohonárodnostné a mnohokultúrne Rakúsko-Uhorsko. V pruskej okupácii sa obrana poľskej identity spájala s odporom voči politike Kulturkampf a hlavnú úlohu v „organicznej práci“, teda svojpomocných činnostiach, zohrávali katolícka cirkev a zemianstvo. V ruskej okupácii bola zas hlavným problémom, proti ktorému sa bojovalo, nízka úroveň vzdelania. V druhej polovici 19. stor. sa vo všetkých okupáciách a vo vyšších vrstvách poľskej spoločnosti začal rozširovať ethos sociálnej služby. V charitatívnej činnosti sa veľmi často angažovali ženy.³¹

K popredným predstaviteľom a teoretikom tohto obdobia patria E. Abramowský, L. Krzywický, K. Krzeczowski, S. Rychlinský a iní. Títo autori videli zmysel soci-

29 „Ak sa v každom dome dve alebo viac osôb rozhodne vyučovať neosvietené osoby v tomto dome, každý bude mať malú skupinku žiakov, ktorým sa ľahko môže venovať jednu alebo dve hodinky večer.“ Cit. podľa: B. Smolińska-Theiss, *U źródeł pracy społeczno-kulturalnej w środowisku- z polskiej tradycji*, „Pedagogika Społeczna“ 2007 č. 4, s. 25.

30 Tamtiež.

31 Tamtiež.

álneho rozvoja vo vedeckých výskumoch, vychádzajúc z predpokladu, že reformy účinne naprávajúce život spoločnosti musia byť založené na poznatkoch o tejto spoločnosti.

Existoval tiež dosť veľký rozdiel v organizovaní sociálnej pomoci v jednotlivých okupáciách. V nemeckej okupácii bola hlavná ťarcha organizácie sociálnej pomoci na obciach, ktoré mali povinnosť podporovať tam nastálo žijúcich obyvateľov. Pôsobili aj pomocné organizácie na krajskej úrovni, ktoré poskytovali pomoc osobám, ktoré nemali právo na podporu obcí, alebo tiež takým, ktorým obec kvôli nedostatku prostriedkov nedokázala účinne pomôcť. V Nemecku sa od roku 1883 z iniciatívy Otta Bismarcka realizoval program starostlivosti o chorých ľudí, staršie osoby, invalidov a obeť nehôd. V ostatných európskych krajinách boli podobné programy vedené o niečo neskôr (v Poľsku v roku 1925). Aj v rakúskej okupácii bolo poskytovanie pomoci povinnosťou obcí, tu však obce podporovali iba tých, ktorí nevyužívali pomoc opatrovníckych centier. V ruskej okupácii zas obce ponúkali pomoc výlučne osobám zaregistrovaným v zoznamoch obyvateľstva nastálo žijúceho v danej obci.

Po získaní nezávislosti sa stalo nevyhnutným vytvorenie jednoliateho systému sociálnej pomoci. Tejto úlohe vychádzal v ústrety zákon z roku 1923 o sociálnej starostlivosti. Bol vytvorený na základe vzoru nemeckých riešení, rozdeľujúc vládnu a samosprávnu pomoc a prenášajúc povinnosť starostlivosti o chudobných predovšetkým na obce³². V medzivojnovom období bolo najdôležitejším centrom pre rozvoj sociálnej práce H. Radlinskou vedené Štúdium sociálno-osvetovej práce pri Slobodnej poľskej všecnici vo Varšave. Vzniklo v roku 1925 a malo formu dvojročného kurzu určeného pre osoby, ktoré sa už zaoberali sociálnou pomocou, mali v tejto oblasti isté skúsenosti a pochádzali hlavne z nezámožných vidieckych rodín. Štúdium pripravovalo učiteľov neustáleho vzdelávania (v tomto období bolo percento negramotnosti v Poľsku stále dosť vysoké³³), špecialistov z odboru knižníctva a z odboru starostlivosti o matky s deťmi. Vďaka zaangažovaniu autorky Štúdiá do činnosti medzinárodných organizácií sociálnej práce bol program kurzu od úplného začiatku v súlade so štandardmi vzdelávania sociálnych pracovníkov, ktoré boli v tomto období vo svete aktuálne³⁴.

Štúdium pri WWP však nebolo prvým ani jediným centrom, ktoré pripravovalo na sociálnu prácu. Oveľa skôr bola totiž tiež vo Varšave založená Fakulta sociálnej práce pri Vysokoškolských kurzoch pre ženy. V rokoch 1918 – 1939 sa v Poľsku zaoberali vzdelávaním v odbore sociálnej práce ešte dve iné inštitúcie: Katolícka sociálna škola v Poznani a Štúdium sociálnej práce vo Lvove³⁵.

H. Radlinska po vojne pokračovala v úsilí smerujúcom k formovaniu sociálnych pracovníkov. Vďaka jej úsiliu bol založený Poľský inštitút sociálnej služby, ktorý pokra-

32 Porov. B. Krajewska, *Podstawy prawne pracy socjalnej...*, s. 14.

33 Podľa všeobecného zoznamu z roku 1907 bolo vo Varšave percento negramotnosti medzi mužmi 41,7% a 51,4% medzi ženami; v Lodzi zodpovedajúco 55% a 66%. Porov. R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1963, s. 218.

34 *Profesje społeczne w Europie...*, s. 397n.

35 Porov. W. Theiss, *Bojownik – instruktor – profesjonalista. Z tradycji zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, „Praca Socjalna” 2004, č. 1.

čoval v činnosti Štúdia sociálno-osvetovej práce v Slobodnej poľskej všehnici. Na Lodzskej univerzite bola v roku 1945 zriadená katedra sociálnej pedagogiky (od roku 1962 ju riadil A. Kaminský³⁶). Prípravou programu vzdelávania pre sociálnu prácu sa zaoberala aj Vedecko-výskumná komisia Spolku slobodnej poľskej všehnice, ktorá organizovala kurzy rôzneho druhu (napr. dvojročné štúdium sociálnych služieb, ponúkajúce kurzy m. in. pre súdnych kurátorov a vedúcich bytových združení).

Postave H. Radlinskej je vhodné venovať trochu viac pozornosti, pretože práve ona v Poľsku založila prvú školu sociálnej práce a jej názory mali rozhodujúci vplyv na rozvoj tejto profesie v medzivojnovom období, ako aj po vojne.

Radlinská vnímala sociálnu prácu ako činnosť smerujúcu k náprave podmienok života celej spoločnosti, nie len vybraných jednotlivcov či sociálnych skupín. Podľa Radlinskej má byť cieľom sociálnej pedagogiky a sociálnej práce aktivizovanie jednotlivcov, chápané ako motivácia a schopnosť práce na sebe, ako aj spolupráca v spoločnosti a štáte. Predpokladá, že v každý človek má schopnosť sebarozvoja, ktorá býva niekedy utlmená nepriaznivými vonkajšími podmienkami. V snahe uvoľniť túto energiu je potrebné sústrediť sa na odstraňovanie oných vonkajších prekážok. Radlinská kritizovala nadmernú odbornú špecializáciu, vychádzajúc z predpokladu, že príliš vyškolený pracovník nebude schopný prispôbiť sa novým výzvam, ktoré sociálnej práci prináša život. Podľa nej má byť vzdelávanie v odbore sociálnej práce založené na všeobecných poznatkoch z rozsahu humánnych a prírodných vied. Tento postoj sa odlišuje od amerických názorov na vzdelávanie v sociálnej práci, kde sa hlavný dôraz kladie na zvládnutie odborných zručností. Radlinská sa tiež snažila propagovať patriotizmus, spolupatričnosť s národnými hodnotami a tradíciami, potrebu práce pre dobro štátu a národa. Radlinská vnímala teóriu sociálnej práce ako oblasť sociálnej pedagogiky, skúmajúcu vplyv prostredia na rozvoj jednotlivca a na to, aby bol tento vplyv modifikovaný s cieľom posilňovania potenciálu, ukrývajúcего sa v jednotlivcovi a jeho okolí. Radlinská tiež obracala pozornosť na to, že teória sociálnej práce nemôže mať stály predmet, pretože spolu s meniacou sa sociálnou skutočnosťou sa menia aj jej rozsah a ciele³⁷.

K najdôležitejším prácam Radlinskej patria *Základy národnej výchovy* (r. 1909), *Osvetová práca, jej úlohy, metódy, organizácia* (1913), opisujúce myšlienku mimoškolského vzdelávania, *Vzťah vychovávateľa k sociálnemu prostrediu* (r. 1935), opisujúca názor, podľa ktorého by mala sociálna pedagogika obracať pozornosť na vzájomné pôsobenie jednotlivca a jeho sociálneho prostredia. V roku 1937 sa objavila práca *Sociálne príčiny školských úspechov a neúspechov*, opisujúca sociálne prekážky v prístupe detí k školskému vzdelávaniu.

Roky 1939-1945 boli v istom stupni pokračovaním predvojnového obdobia, avšak vzhľadom na okupáciu prebiehala sociálna práca v neporovnateľne ťažších podmienkach a bola založená hlavne na činnosti dobrovoľníkov. Počas celého obdobia vojny pôsobila Slobodná poľská všehnica (naďalej riadená H. Radlinskou), ktorá

36 A. Kaminský bol tiež jedným z tvorcov teórie sociálnej práce v Poľsku a autorom niekoľkých príručiek. Porov. napr. ten istý, *Pedagogika społeczna dla potrzeb pracowników socjalnych*, PWN, Warszawa 1972.

37 M. D. Brainerd, Helena Radlińska. *Przesłanie dla pracy socjalnej z przeszłości*, v: *Sylwetki łódzkich uczonych – profesor Helena Radlińska*, Łódzkie Wydawnictwo Naukowe, Łódź 2004, s. 61n.

viedla tajné vyučovanie vo forme Štúdia sociálno-osvetovej práce.

Aj po vojne do roku 1948 teoretici aj praktici pokračovali v tradícii sociálnej práce začatej v medzivojnovom období. Zakrátko sa však ukázalo, že v novom zriadení by mali sociálna práca a sociálna pedagogika plniť nové úlohy. V komunistických krajinách zo začiatku nejestvovala sociálna práca chápaná ako činnosť, smerujúca k pôsobeniu proti sociálnym patológiám. Predpokladalo sa totiž, že nové zriadenie už svojou podstatou tieto javy v širokej škále vylučuje. Postupom času sa však aj v týchto krajinách „ľudovej demokracie“ začali vnímať sociálne problémy. Objavili sa aj prvé výskumné práce venované týmto problémom³⁸.

Ideologizovanie vedy viedlo k situácii, v ktorej bolo mnohým profesorom zakázané prednášať študentom, bolo zlikvidovaných veľa vzdelávacích odborov v celom Poľsku, m. in. bola zatvorená Katedra sociálnej pedagogiky Lodžskej univerzity. Až po roku 1956 bolo možné rozvíjať sociálnu pedagogiku a sociálnu prácu (ktorá bola v tomto období vnímaná ako subdisciplína sociálnej pedagogiky). V roku 1957 bola vo Varšavskej univerzite zriadená Katedra sociálnej pedagogiky, ktorú riadil R. Wroczyński. V roku 1962 vznikla podobná katedra Lodžskej univerzity a v neskoršom období aj v iných poľských vysokých školách: v UAM v Poznani v roku 1970, vo WSP v Bydgošti v roku 1972, v US v Katoviciach v roku 1974, v UMK v Toruni v roku 1976. V roku 1958 bol zriadený Spolok slobodnej poľskej všecnice, k úlohám ktorého patrilo vedenie školení a publikačnej činnosti (vydával sa časopis *Človek v práci a na sídlisku*)³⁹. V šesťdesiatych rokoch začali vznikáť školy pripravujúce pre prácu sociálneho pracovníka v post lyceálnej forme štúdia.

V tomto období sa začali formovať špecializácie v rozsahu odboru sociálneho pracovníka, ako sociálny asistent (teda pracovník pomáhajúci v rehabilitácii zdravotne postihnutých osôb), súdny kurátor, sociálny opatrovník, sociálny pracovník na pracovisku a pod. Vzdelávanie v nových odboroch prebiehalo počas celého tohto obdobia na úrovni lýceí a v post lyceálnom štúdiu.

Tiež je vhodné spomenúť, že v Poľsku po druhej svetovej vojne nejestvovala teória sociálnej práce ako samostatná výskumná disciplína a v príbuzných disciplínach, ako pedagogika, sociológia či psychológia, dominoval prístup založený na marxizme, vysvetľujúcom sociálne problémy triednym bojom a opresívnym charakterom sociálnych vzťahov prislúchajúcich kapitalizmu. Tu je však potrebné zdôrazniť, že na marxizmus sa odvolávali nie len komunistické krajiny, ale aj tie západné. Prívrženci marxizmu v týchto krajinách kladli dôraz na potrebu spolupráce a vzájomnej podpory medzi najslabšími vrstvami spoločnosti, m. in. cez vytváranie odborových zväzov, ktorým boli určené úlohy príbuzné cieľom sociálnej práce. Veľká váha sa prisudzovala vzdelávaniu pracovníkov, vďaka ktorému mali pochopiť skutočné hlboké príčiny svojich životných problémov. Zároveň boli zahájené snahy smerujúce k obmedzeniu diskriminácie spojenej s triednym rozdelením spoločnosti.

38 V roku 1972 bol z iniciatívy A. Podgoreckiego zriadený Interdisciplinárny inštitút sociálnej prevencie a resocializácie Varšavskej univerzity, ktorý bol do roku 1990 popredným vedeckým centrom v Poľsku, zaoberajúcim sa výskumom javu sociálnej patológie. Porov. *Wybrane zagadnienia patologii społecznej*, pod red. M. Jarosz, PWN, Warszawa 1975.

39 J. Mikulski, Cz. Gulda, *Służby socjalne w Polsce*, IW CRZZ, Warszawa 1981.

V Poľsku prvým odborom, ktorý sa približoval profesii sociálneho pracovníka, a vykonávanie ktorého sa spájalo s nutnosťou vysokoškolských štúdií, bol odbor školského pedagóga. Štúdiá pripravujúce na tento odbor boli otvorené v roku 1974. V tom istom roku bolo otvorené diaľkové štvorročné štúdium v odbore sociálnej práce a politiky na Inštitúte sociálnej politiky na Fakulte politických vied a žurnalistiky Varšavskej univerzity. Prvé diaľkové štúdiá v Poľsku, vzdelávajúce v odbore sociálna práca, boli založené na Jagiellonskej univerzite v roku 1988 (Diaľkové sociologické štúdium ponúkalo štúdiá so špecializáciou „sociálna práca“). Už predtým, v roku 1977, boli na Fakulte žurnalistiky a politických vied Varšavskej univerzity na Inštitúte sociálnej politiky zriadené štúdiá umožňujúce získanie vysokoškolského vzdelania sociálnych pracovníkov. V roku 1983 bolo zas v Medicínskom centre neustáleho vzdelávania zriadené štúdium organizácie sociálnej pomoci⁴⁰.

Vzdelávanie v odbore sociálnej práce sa na úrovni vysokoškolských štúdií mohlo v Poľsku rozvíjať v širšom meradle až po roku 1990, čo bolo spojené s právnymi zmenami týkajúcimi sa samotného odboru. Prvou školou, ktorá otvorila odbor určený budúcim sociálnym pracovníkom, bol UAM v Poznani (trojročné bakalárske štúdium na Fakulte sociológie). Krátko potom boli podobné odbory otvorené aj na iných poľských vysokých školách.

Z faktu, že vysoké školy zahájili vzdelávanie v odbore sociálnej práce, však netreba robiť záver, že v tomto čase jestvovali vzdelávacie programy realizujúce sprecíznenie koncepcie sociálnej práce. Vysoké školy sa snažili nasledovať radšej západné vzorce vzdelávania, než ponúkať poznatky a zručnosti vhodné pre poľské podmienky. Samozrejme, to sa spájalo s narušením dovtedajšieho systému sociálnej pomoci a s objavením sa nových sociálnych problémov, s ktorými sa v Poľsku dovtedy nestretli ani praktici, ani teoretici sociálnej práce. Vymenovať tu treba predovšetkým nezamestnanosť dosahujúcu niekoľko percent, ako aj celkové zníženie životného štandardu. Zrušené boli dotácie a služby, ktoré boli dovtedy všeobecne dostupné a teraz začali byť platenými službami. Zároveň reálne značne klesli platy a vzrástli náklady na domácu réžiu⁴¹.

Ako postrehla D. Trawkowská, začiatkom deväťdesiatych rokov nejestvovali ani sformované koncepcie rozvoja sociálnej práce v Poľsku, ani koncepcie sociálnej politiky, takže „nebolo jasné, podľa akého modelu sociálnej politiky smerujeme a v súvislosti s tým, aké miesto pripadne sociálnej pomoci. Bolo však čoraz zrejmejším, že doterajšie záruky sociálnej bezpečnosti prestávajú zaväzovať“⁴².

V prvej polovici deväťdesiatych rokov nejestvovala ani spoločná sociálna politika. Je teda ťažké posúdiť, akú úlohu v celom systéme vtedajšej sociálnej bezpečnosti pripisovali vtedajšie vlády sociálnej pomoci a sociálnej práci. Podľa B. Szatur-Jaworskiej, autori reformiem už vopred prijali, že sociálna pomoc má byť jedným

40 Porov. J. Starega-Piasek, Założenia programowe i treści kształcenia na specjalizacji z organizacji pomocy społecznej Studium Medycyny Społecznej Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego, v. Kształcenie pracowników socjalnych, pod red. E. Leś i J. Rosnera, Polskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych, Warszawa 1989, s. 59n.

41 Porov. M. Księżopolski, Kryzys systemu socjalistycznych gwarancji w polityce społecznej, v. Zagrożenia i szanse polityki społecznej w Polsce w okresie transformacji, pod red. M. Księżopolskiego i J. Supińskiej, Fundacja im. F. Berta, Warszawa 1993, s. 13.

42 D. Trawkowska, Portret współczesnego pracownika socjalnego..., s. 95n.

z nariadení reformovania štátu, zmiernujúci dôsledky ochudobňovania a sociálneho vyčleňovania. To znamená, že úloha systému sociálnej starostlivosti bola v prvom období transformácie oveľa širšia, než sa všeobecne pripúšťa⁴³. Na strane druhej vtedy nejestvovalo iné nariadenie dovoľujúce identifikovať a posúdiť sociálne potreby, pričom systém sociálnej pomoci napriek všetkým svojim nedokonalostiam plnil práve takúto funkciu.

Systém sociálnej pomoci v Poľsku sa v období transformácie trápil s tými istými problémami, s ktorými si musel poradiť celý štát: nedostatok zásob, nedostatok dostatočného množstva pracovníkov, preťažovanie personálu pracou, nízka úroveň odbornej prípravy (v roku 1991 takmer polovica sociálnych pracovníkov nemala žiadnu formálnu prípravu na svoju profesiu) atď. Podľa D. Trakowskej, tieto problémy viedli do situácie, že úloha sociálnej práce bola v systéme sociálnej pomoci minimálnou⁴⁴.

Značná náprava tejto situácie nastala až v druhej polovici deväťdesiatych rokov a začiatkom nového storočia. Najdôležitejším činiteľom, ktorý inicioval tieto pozitívne zmeny, bolo prijatie zákona o sociálnej pomoci. Hoci tento zákon obsahuje isté nedopracované otázky⁴⁵, predsa len dovoľoval vylepšiť fungovanie systému sociálnej pomoci a pozdvihnúť úroveň sociálnej práce ako jedného z prvkov tohto systému (m. in. spresnil niektoré pojmy, určil požiadavky ohľadom kvalifikácie sociálnych pracovníkov, rozšíril a odlišil zoznam poskytovanej pomoci). Značne to vylepšilo materiálne zabezpečenie sociálnej práce, vzrástol význam profesionality a špecializácie.

To však neznamená, že sociálna práca dnes v Poľsku plní porovnateľnú funkciu s tou, akú zohrávala v krajinách ako USA, Veľká Británia, Nemecko atď. Sociálni pracovníci sa v súčasnosti trápia s tými istými problémami, s ktorými sa trápia celý systém sociálnej pomoci. Táto situácia sa však pomaly, ale čoraz viac zlepšuje. Vzniklo veľa nových pracovísk, a tiež nové druhy centier sociálnej pomoci (Krajské oddelenia pre sociálne otázky, Okresné centrá pomoci pre rodinu). Na druhej strane sa objavili problémy, ktoré v predchádzajúcich rokoch v takej miere nejestvovali, ako napr. narastajúca byrokracia systému alebo tiež tendencia poskytovať pomoc mizernej hodnoty (napr. pár eur), čo je výsledkom chýb v sociálnej politike (poskytovanie pomoci adresovanej širokému okruhu odberateľov je jednoduchšie, než pomoc nasmerovaná na užšie kategórie osôb, priznávaná na základe zložitejších kritérií)⁴⁶.

43 Porov. B. Szatur-Jaworska, Znaczenie pracy socjalnej w polityce społecznej, v: Zagrożenia i szanse polityki społecznej..., s. 130.

44 Porov. D. Trawkowska, Portret współczesnego pracownika socjalnego..., s. 99.

45 Chyby tohto zákona budú bližšie opísané v kapitole venovanej právnemu usporiadaniu, ktoré sa týka sociálnej práce.

46 Porov. S. Golinowska, I. Topińska, Pomoc społeczna – zmiany i warunki skutecznego działania, CASE, Warszawa 2002, s. 61.



Stanislava Lištiak Mandzáková

Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, Slovakia

E-mail: stanislava.mandzakova@unipo.sk

Dagmar Marková

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre, Slovakia

E-mail: dmarkova@mati.sk

Sociálne a morálne konštrukcie sexuality v sexuálnej výchove u osôb s mentálnym postihnutím / *The social and moral construction of sexuality in the sexual education of persons with intellectual disabilities*

Abstract

The authors in this paper describes and analyzes the various moral constructions of sexuality and then sexuality education in the context of persons with intellectual disabilities. Attention to the family / genus of the school and represent sex education as gender education. Draw attention to the gender separation – separation of girls and boys under the camaraderie and normal social intercourse, which, according to the authors, part of everyday life in primary / special schools. Emphasize that sex education in schools and in other institutions of socialization must take into account the different conditions in the socialization and the resulting advantages and disadvantages for both sexes and reach for targeted support measures for girls and for boys. At the end represent the different categorization approaches to sex education, which have different cultural backgrounds, and so these approaches more or less different.

Key words: social constructions, morality, sexuality, sexuality education, intellectual disability, gender

ÚVOD – K SOCIÁLNEJ A MORÁLNEJ KONŠTRUKCII SEXUALITY

Sexualita je socio-kultúrna kategória. Je to historická spoločenská konštrukcia, ktorá sa prostredníctvom medziludských vzťahov vytvára a reprodukuje, je produktom sociálnych interakcií, t. j. je závislá na socializačných vplyvoch – od toho, ako sa individua sexualite naučili. Spôsob, akým sa stávame sexuálne správajúcimi sa a sexuálne prežívajúcimi, je určený prostredníctvom dominantných koncepcií sexuality. Sexuálne správanie je tak zrozumiteľné ako ktorékoľvek iné kultúrou organizované správanie.

Podľa Weeks (1986) takéto ponímanie implikuje viaceré predpoklady:

Po prvé – je všeobecne odmietané vnímanie sexuality ako autonómnej sféry, ako prirodzenej domény so špecifickými vplyvmi, ako neskrotnej energie, ktorá je sociálne kontrolovaná.

Po druhé – je rozsiahlo priznávaná sociálna variabilita sexuálnych foriem, potrieb, ideológií a správania. Sexualita má históriu, presnejšie veľa histórií, ktoré musia byť reflektované vo svojej jedinečnosti a ako jedny z častí zložitej schémy.

Po tretie – musíme opustiť myšlienku, že môžeme vyčerpávajúco pochopiť históriu sexuality v dichotómii pojmov nátlak a oslobodenie, represia a liberalizácia. Sexualita nie je vládkyňou energie, ktorá musí byť udržaná, aby nás nezničila, a tiež nie je životnou silou, ktorú musíme uvoľniť, aby sme zachránili civilizáciu.

Zároveň, ak hovoríme o sexualite, tak sa pohybujeme v etickom teréne – už aj pri snahe dať význam slovu sexualita (Herrath, 2006), napr. pri úsilí zodpovedať otázky typu: patrí k sexualite aj nežnosť, alebo je sexualitou predovšetkým „pravá“ sexualita (t. j. genitálna sexualita), vrátane „zrelej“ sexuality, ktorá je dopriata len niektorým ľuďom, avšak napr. ťažko mentálne postihnutým osobám nie?

To, čo je nazývané sexualitou, je odzrkadlením v spoločnosti spolupôsobiacich hodnôt. Individuálne potreby, postoje a spôsoby správania sú výsledkom procesu socializácie. Kultúrny systém pritom sprostredkúva hodnotenie potrieb a obsahuje zákazy a povolenia o vyjadrovaní týchto potrieb. Naše sexuálne životy sú ovplyvnené sociálnymi a morálnymi normami – bez ohľadu na to, či sú škodlivé (rasistické politiky) alebo prospešné (etnická rovnoprávnosť) (Lukšík, Supeková, 2003).

Podľa Markovej (2012) je preto potrebné kritické myslenie o predkladaných morálnych normách pre naše sexuálne životy. Mali by sme si klásť otázky typu: Prečo je tu také morálne znepokojenie zo sexuálneho správania ľudí? Prečo máme dehonestujúce kategórie pre tie, ktoré sú sexuálne aktívne (predovšetkým pre ženy)? Prečo je sexualita dôležitým faktorom vo vzťahu k moci? atď.

Sociálne a morálne konštrukcie sexuálnej výchovy

Pod sociálnymi konštrukciami sexuálnej výchovy rozumieme podľa Bianchiho et al. (1999) sociálne, kultúrne a najmä ideové prostredie, v ktorom sa vytvárajú, formujú názory, predstavy, postoje, presvedčenia, týkajúce sa sexuálnej výchovy. Sociálne konštrukcie sú ustálené predstavy, zaužívané názory, postoje a praktiky rozšírené v istom sociálnom prostredí či kultúre. Niektoré z týchto sociálnych konštrukcií sú ustálené a aj formalizované (napr. postavenie žiaka v školských poriadkoch) a iné sú neformálne (pracovné príležitosti pre ženy), niektoré z nich sú ustálené implicitne, t. j. príliš sa o nich nerozpráva (napr. postavenie ženy v domácnosti), iné sú medializované (sexuálna atraktivnosť žien) alebo diskutované (napr. ohrozenie detí). Diskutované oblasti (napr. aký názov je vhodnejší u osôb s mentálnym postihnutím: výchova k manželstvu a rodičovstvu alebo se-

xuálna výchova) a najmä spôsob, akým je, resp. pozícia, z akej je o danej oblasti diskutované (kresťanstvo, liberalizmus), predstavujú typy diskurzov.

Medzi významné sociálne konštrukcie, ktoré ovplyvňujú názory, postoje, rôzne filozofie sexuálnej výchovy, patrí podľa Lukšíka (1999) a Bianchiho et al. (1999) konštrukcia dieťaťa, resp. detstva a konštrukcia vzťahu medzi mužom a ženou, resp. ženou a mužom v danej kultúre alebo spoločnosti.

1. DIEŤA TREBA CHRÁNIŤ PRED NÁSTRAHAMÍ SEXUALITY, SEXUALITA SA ZAČÍNA V DOSPELOSTI.

Pre súčasnú prevládajúcu konštrukciu dieťaťa a detstva je charakteristické považovať detstvo za „čakáreň“ na prípravné obdobie na vstup do sveta dospelých, v ktorom dochádza k biologicky naprogramovaným zmenám a výchovnému formovaniu zo strany dospelých. Podľa Janiša (2013) to znamená, že detstvo je považované za obdobie (asexuálnej) nevinnosti a to v priamom protiklade k ponímaniu Freuda, čím je charakterizované jedno z možných odlišení sveta dieťaťa od sveta dospelých. V oblasti výchovného ne/pôsobenia táto konštrukcia vyúsťuje napríklad do zásady: „neznalosť je blažená“.

Tento prístup je možné vidieť v biologickej paradigme mentálneho postihnutia, v ktorom sú osoby s mentálnym postihnutím považované za asexuálne, čo je hlavným dôvodom k ich sexuálnej nevedomosti. Tieto pohľady na osoby s mentálnym postihnutím a ich sexualitu znamenali zlú informovanosť o sexuálnom zdraví, len aby boli posilnené obavy ako jedna z možností inhibovania ich sexuálnej aktivity (napr. sex je nebezpečný alebo škodlivý) (Hinsburger, 1987). V kontexte osôb s ťažším mentálnym postihnutím toto nazeranie pretrváva dodnes (napr. Šantavá In: Škorpíková, 2007; Šurabová, 2002) v názoroch, podľa ktorých sa sexualita týchto osôb nachádzajú v tzv. pregenitalite (podobá detskej sexualite) a sexuálne správanie je podobné správaniu malých detí.

Standfort et al. (2000) dopĺňajú, že rodičia neakceptujú ideu, že deti majú sexuálne pocity a túžby, čo sa v kontexte osôb s mentálnym postihnutím ešte zvýrazňuje (Brace, 2007) a taktiež podľa Lukšíka (2003) aj v škole je sexualita zakázaná alebo odmietaná predstavou „asexuálneho detstva“.

Podľa tradičných pohľadov sa teda dieťa považovalo za asexuálnu bytosť, t. j. bytosť bez sexuálnych potrieb a zážitkov. Prelom v týchto názoroch znamenali až Freudove bádania v oblasti detskej sexualite. Podľa súčasných zistení deti majú vlastnú sexualitu a časť ich predstáv, aktivít a komunikácie je zviazaná so sexualitou. Tiež Lukšík (2003) uvádza, že deti skúšajú a aj zažívajú praktiky vedúce k orgazmu. Niektoré deti sa učia a používajú slová opisujúce sexualitu v relatívne ranom veku a s ich pomocou si konštruujú svoje sociálne svety. Sexualita detí charakteristická takými znakmi ako: zvedavosť a hra (priame fyzické preskúmanie, experimentovanie so slovami), spontánnosť a otvorenosť, zmyselnosť a vzrušenie (hra na erotiku/lásku, sebastimulácia).

2. MUŽI A ŽENY, RESP. CHLAPCI A DIEVČATÁ, SÚ ROZDIELNI V SILE, BIOLOGICKEJ PREDURČENOSTI A MAJÚ ROZDIELNE BIOLOGICKÉ A SPOLOČENSKÉ FUNKCIE.

Lukšík (1999) a Bianchi et al. (1999) k vzťahom medzi mužmi a ženami konštatujú, že historicky významnejšiu pozíciu majú hlasy zvyčajne rozdiely medzi mužmi a ženami, čo sa samozrejme premieťa aj do výchovy v rodinách a v škole. Rozdiely zvyčajne tak tí, ktorí berú do úvahy najmä biologickú stránku rozdielov (po anglicky sex), ako aj časť tých, ktorí upriamujú pozornosť na psychologickú, resp. kultúrnu stránku rozdielov (po anglicky gender, slovensky rod).

Podľa Lukšíka, Supekovej (2003) predstavuje pohlavie/sex biologickú charakteristiku človeka ako muža a ženy, pojem gender/rod znamená sociálny a kultúrny konštrukt, súbor ideí, presvedčení a pod. o tom, ako sa majú správať, prezentovať, aké roly majú mať, akými majú byť muži a ženy. Pojem rod poukazuje na to, že vlastnosti a správanie, ktoré býva v spoločnosti vzťahované k predstave muža a ženy, nie je vyvolané biologickými dispozíciami viazanými na pohlavie, ale je formované spoločnosťou a kultúrou (In: Marková, 2007).

V súčasnosti je celá oblasť názorov o ne/rozdieloch medzi pohlaviami značne rôznorodá. Avšak v spoločnosti sa udržuje najmä reprodukčná rozdielnosť, vyplývajúca z rozdielnej biologickej funkcie muža a ženy, úzko spájaná s rozdielnosťami materskej a otcovskej roly. Okrem diskurzu reprodukčnej a rolovej rozdielnosti je tu aj „starší“ diskurz o sile jedného a slabosti druhého pohlavia, o rozdielnych sexuálnych nárokoch a právach pre mužov a pre ženy a pod. (Lukšík, 1999, Bianchi et al., 1999).

McCarthy (1999) konštatuje nedostatok literatúry a výskumných prác o postihnutí vo vzťahu k rodu. Feministickí/é vedci a vedkyne a teoretici a teoretičky boli napr. kritizovaní/é za ignorovanie žien so zdravotným postihnutím vo svojich prácach a výskumníci a výskumníčky a teoretici a teoretičky v oblasti postihnutia za ignorovanie rodu vo vzťahu k postihnutiu (McCarthy, 1999).

Nedávny výskum pritom potvrdzuje, že ľudia s mentálnym postihnutím sú považovaní za rodovo neutrálnych, tzv. bezpohlavných alebo/a asexuálnych (Umb-Carlsson, Sonnander, 2006). Tiež výsledky výskumu Bartlett, Vasey, Bukowski (2013), realizovaného prostredníctvom rozhovorov s 10 zamestnancami s cieľom zistiť, či sú postoje k sexualite osôb s mentálnym postihnutím ovplyvnené ich rodovou príslušnosťou, ukázali, že ženy s mentálnym postihnutím boli zamestnancami vnímané ako sexuálne nevinné a muži ako sexuálne motivovaní. Motivácie pre sexuálne vzťahy boli zamestnancami vnímané rozdielne u mužov a žien s mentálnym postihnutím. Výskumníci dospeli k záveru, že postoje k sexualite ľudí s mentálnym postihnutím úzko korelujú s tradičnými, obmedzenými rodovými stereotypmi.

Tieto postoje boli konzistentné najmä vo vzťahu k eugenickej politike na začiatku 20. storočia. Pretrvávajú však i dnes, napr. v tom (Oliver, 1990), že ženy s mentálnym postihnutím majú často nepovolený prístup k tradičným ženským rolám,

pretože sú často vnímané ako asexuálne, nevhodné alebo neschopné materstva. To, čo sa teda očakáva od žien bez mentálneho postihnutia, sa neočakáva alebo je dokonca zakázané u žien s mentálnym postihnutím. Podľa Brace (2007) môžu byť osoby s mentálnym postihnutím na okraji väčšinouj spoločnosti, ale ženy s mentálnym postihnutím môžu byť na okraji aj v rámci komunity s postihnutím. Vo vzťahu ku konštrukcii nevinnosti a asexuality tejto skupiny (hoci na druhej strane tiež boli konštruované ako nebezpečné) autor navrhuje, aby boli považované za dospelé ženy alebo, aby na nich bolo nazerané ako na sexuálne. Táto analýza však môže zakryť rozdiely medzi pohlaviami. Napriek tomu existuje tendencia, že sú muži a ženy s mentálnym postihnutím vnímaní a konštruovaní odlišne, do konkrétnych rodových a sexuálnych rolí. Takže to, kto sme a čo chceme od života ako jedineční jedinci je v skutočnosti nazerané cez diskurz.

Ako bolo naznačené, relatívne malý výskum bol vykonaný vo vzťahu postihnutia a rodu. Podľa Brace (2007) je tomu tak najmä z dôvodu historického pohľadu na sexualitu osôb s mentálnym postihnutím a jej popretia ako aj spôsobu, ako je na sexualitu týchto osôb nazerané aj v súčasnosti, nakoľko je sexualita týchto osôb stále vnímaná ako "súkromná" záležitosť.

Príkladom výskumov v tejto oblasti sú McCartyho práce (1998, 1999), práce Peckham (2007) a Peckham et al. (2007) o sexuálnom zneužívaní, Millarda, ktorý realizoval výskum so skupinou žien, Christian et al. štúdie z USA o postojoch zamestnancov, v súvislosti s rozdielmi medzi mužmi a ženami (In: McCarthy, Millard, 2003), štúdie o menštruácii (Rodgers et al., 2006) a cervikálnom skríningu (Wood, Douglas, 2007 In: Brace, 2007).

V danom kontexte možno za zaujímavé považovať tiež práce Scior (2003), najmä spôsob akým autor upozorňuje na vplyv rodového diskurzu a ako komunikuje s heteronormativitou¹ v životoch svojich respondentiek. Scior viedol rozhovory s piatimi ženami z Veľkej Británie o rode a zmysle pre nich a zistil, že konkrétny rodový diskurz bol viditeľný v názoroch respondentiek. Konkrétne rodové prejavy mužov a žien s mentálnym postihnutím sú však podľa autora v zásade odlišné, napr. ženy vidia samy seba ako obeť vo vzťahu k mužom a sexuálnemu zneužívaniu (podľa hľadísk, ktoré odrážajú feministický diskurz) a vo vzťahu k tomu, že nemôžu mať deti sa cítia byť videné „detský“ a asexuálne. Scior (2003) preto tvrdí, že spojenie rodu a postihnutia má negatívne dôsledky pre ženy s mentálnym postihnutím, a to najmä vo vzťahu k ich skúsenostiam zo zneužívania. Autor vidí rod a heterosexuálnu ako menej ideálny spôsob v živote týchto žien.

Z prác týkajúcich sa postihnutia a rodu si možno všimnúť, že majú tendenciu riešiť otázky týkajúce sa zneužívania a/alebo sebaopoškodzovania či gynekologických problémov (Scior, 2003; McCarthy, 1998, 1999). Práce týkajúce sa mužov s mentálnym postihnutím vo vzťahu k rodu sa takmer výlučne týkajú sexuálnych trest-

¹ **Heteronormativita** je termín používaný v queer teorii, ktorá popisuje súbor životných noriem určujúcich, že ľudia spadajú do dvoch svojou podstatou odlišných, vzájomne sa dopĺňajúcich rodov (mužov a žien). Ide o názor, že heterosexuálna je jediná normálna sexuálna orientácia, že sexuálne a manželské vzťahy sú (väčšinou) možné len medzi mužom a ženou. V dôsledku ide o názor biologického pohlavia, sexuálnej orientácie, rodovej identity i rodovej role, ktoré by u každého jednotlivca mali prináležať k jedinej, t. j. celkom mužskej alebo celkom ženskej spoločenskej norme.

ných činov (napr. Greenspan, 2002; Lindsay et al., 2004; Courtney et al., 2006 In: Brace, 2007).

Brace (2007) na základe analýzy prác konštatuje, že počet konzistentných tém vychádzajúcich z výskumu mentálneho postihnutia vo vzťahu k rodu, stále rastie. Napriek tomu konštatuje, že už realizované štúdie vypovedajú o tom, že:

- Ženy s mentálnym postihnutím sú konštruované do konkrétnych rodových rolí vo vzťahu k sexualite.
- Ženy s mentálnym postihnutím nemajú pozitívne skúsenosti so sexualitou a nemusia byť nutne sexuálne aktívne.
- Poskytované služby sú z veľkej časti heteronormatívnym prostredím.
- Muži s mentálnym postihnutím sa cítia viac sexuálne ako ženy, ale čelia rovnako ako ženy predsudkom a zákazom.

Podobne ako sexualitu a mentálne postihnutie, možno aj rod opísať ako sociálnu konštrukciu spojenú v rámci rodových štúdií so sociálnymi vlastnosťami pripojenými k bytiu muža a ženy, alebo ako hovorí Jackson (1999), s rozdielmi medzi mužmi a ženami. Ale ako konštatuje Bartky (1988, s. 61) „narodili sme sa ako muž a žena, ale nie ako mužský a ženský.“ Maskulinita a feminita² nie sú vymedzené biológiou, ale sociálnymi, kultúrnymi a psychologickými charakteristikami, ktoré muž alebo žena získava v určitej spoločnosti, v určitom čase (Jackson, 1998).

Rod/rodovosť v škole alebo sexuálna výchova ako rodová výchova

Podľa Lukšíka (2001) sa rodovosť formuje všetkými okolitými sociálnymi vzťahmi a je zakomponovaná aj do vyučovania, kde sa prejavuje v mnohých oblastiach školského života, napr. delenie chlapcov a dievčat na telesnej výchove. Napr. pri pozorovaniach predškolských tried sa zistilo (Cherry, 1975 In: Lukšík, 2001), že učiteľky sa dostávajú častejšie do verbálnej interakcie s chlapcami než dievčatami. Dievčatá majú pravdepodobne ťažkosti sústrediť na seba pozornosť dospelých v početnejších skupinách. Tento jav pokračuje počas základnej školy, kde chlapci sú viac zapájaní do priamej verbálnej, ako aj nepriamej neverbálnej komunikácie (Simpson a Erikson, 1983 In: Lukšík, 2001).

Rodová separácia – separácia dievčat a chlapcov v rámci kamarátstva a bežného sociálneho styku – je dôležitou súčasťou každodenného života na základných/špeciálnych základných školách. Ďalšie výskumy napr. ukazujú, že chlapci majú v priemere 10-krát viac problémov s disciplínou ako dievčatá (Stake, Katz 1982; Stockard, 1980 In: Lukšík, 2001). Zaujímavé je, že chlapci sú zo strany učiteľov nielen viac karhaní, ale aj chválení. Celkovo sa chlapcom zo strany pedagógov dostáva väčšej pozornosti. Chlapci sú chválení za vedomosti a správne odpovede a dievčatá za poslušnosť. Chlapci sú karhaní za neposlušnosť, ale dievčatá za nesprávne odpovede (Dweck a kol., 1978, Stockard, 1980 In: Lukšík, 2001).

2 K biologickým pojmom „mužský a ženský“ sú zodpovedajúce názvy rodu „maskulínny a feminínny“.

Kedže aj práca učiteľov je zaťažená rodovými stereotypmi, premietajú sa tieto aj do očakávaní a požiadaviek, ktoré majú na žiakov. Žiaci a žiačky vedia tento súbor očakávaní odhadnúť a voľiť taký druh správania, aby mu vyhovel. Z toho vyplýva, že hoci sa dievčatá a chlapci vzdelávajú spoločne v rovnakých triedach, „učia“ sa iným veciam a v škole (tak ako v iných spoločenských kontextoch) sa očakáva a posilňuje rodovo špecifické správanie (Bosá, 2003).

Podľa Löfgren-Mårtenson (2008) aj súčasné švédske špeciálne školy posilňujú rodovo stereotypné rysy, kde dievčatá s mentálnym postihnutím majú byť láskavé, vzťahovo orientované, zatiaľ čo chlapci sú považovaní za agresívne orientovaných, z čoho sa potom vychádza aj vo vzťahu k ich sexualite. Autor konštatuje, že v súčasnosti nie sú k dispozícii údaje vypovedajúce o tom, aký to má vplyv na dievčatá/chlapcov s mentálnym postihnutím. Löfgren-Mårtenson (2008) zároveň uvádza, že adolescenti s mentálnym postihnutím sú považovaní za obzvlášť vystavených a náchylných k rodovým stereotypom a nerealistickým predstavám o mužoch/ženách a ich sexualite.

Dodávame, že základné ciele inštitucionálnej sexuálnej výchovy platia principiálne pre obe pohlavia rovnako, nesmie sa však zabúdať na to, že chlapci a dievčatá sa stretávajú s odlišnou socializáciou. Sexuálna výchova v školách aj v iných socializačných inštitúciách musí prihliadať na rozdielne podmienky v socializácii a z toho plynúce výhody a nevýhody pre obe pohlavia a siahnuť po cieľných podporňoch opatreniach pre dievčatá i pre chlapcov (poznámka autorky: to by však nemalo viesť k podpore socializácie založenej na rodových stereotypoch). Vyučujúci si musia byť vedomí významu vlastného pohlavia pre prácu v skupine či v triede (Sielert, 1994).

3. KREŠŤANSKÝ VERZUS LIBERÁLNY DISKURZ A ICH VÝRAZNÝ VPLYV NA FORMOVANIE NÁZOROV, POSTOJOV, TÝKAJÚCICH SA SEXUÁLNEJ VÝCHOVY.

Rôznosť diskurzov sexuality (pozri Lukšík, Supeková, 2003) má za následok aj rôznosť koncepcií sexuálnej výchovy. Existujúce modely sexuálnej výchovy, resp. prístupy k sexuálnej výchove rozlišujú spravidla niekoľko stupňov na škále od konzervatívnej, reštriktívnej, represívnej či negatívnej sexuálnej výchovy po liberálnu či emancipačnú sexuálnu výchovu.

Súčasná prax výchovy k manželstvu a rodičovstvu (ktorá nahradila koncepciu sexuálnej výchovy) je na Slovensku reprezentovaná najmä dvoma hlavnými prístupmi – liberálnym a konzervatívnym.

Liberálny prístup presadzuje individuálne práva, má otvorený prístup k viacerým aspektom sexuálneho správania (napríklad akceptuje homosexualitu), reflektuje meniace sa rodové role, a skôr sa zameriava na informačnú stránku výchovy a individuálne práva.

Konzervatívny prístup, ktorý zdôrazňuje prokreačnú funkciu sexuality, stavia

na duchovnom zakotvení sexuality a význame rodiny, má konzervatívny prístup k tradičným rodovým roliam, a často vyjadruje reštriktívny postoj k témam ako hormonálna a mechanická antikoncepcia, interrupcia, homosexualita či sexualita realizovaná mimo rámca rodiny. Konferencie a školenia pre učiteľov výchovy k manželstvu a rodičovstvu, učebnice, zborníky či metodické materiály je možné zhruba priradiť k jednému z týchto dvoch prístupov. Bohužiaľ musíme konštatovať, že sa v súčasnosti na Slovensku vyhrocujú morálne východiská týchto dvoch prístupov a sexuálna výchova sa ideologizuje a politizuje. Ideologický a moralizujúci diskurz nahrádza vedecký diskurz.

V tomto kontexte jednu z kategorizácií predložila napr. Šimová (1996), ktorá rozlišuje v sexuálnej výchove represívny prístup a liberálny prístup.

- **Represívny (puritánsky) prístup** – sexuálna výchova má spočívať v oddaľovaní akýchkoľvek informácií o pohlaví, prejavoch pohlavnosti, pohlavnom živote – aby sa predčasnými informáciami nebudila zvedavosť detí, ktoré sú až do obdobia dospievania v stave latencie. Ak sa prejaví záujem o sexuálnu oblasť, treba to trestať, prepočuť, ignorovať, takticky odvieť pozornosť.
- **Liberálny prístup** – bojuje za slobodné uplatnenie pohlavného pudu ako za právo človeka, sexuálny život považuje za výsostne súkromnú vec každého, do ktorej nik nemá právo zasahovať. Od tohto práva odvodzuje aj právo detí a dospievajúcich dostať všetky informácie, o ktoré prejavia záujem.

Zovšeobecňujúcu klasifikáciu pedagogických prístupov k sexualite predložil Koch (In: Supeková et al., 1996, Supeková et al., 1999):

1. Negatívna sexuálna výchova – je represívna a potláčajúca, jej cieľom je reprodukcia, manželstvo a rodina, je orientovaná na potláčanie záujmu o sexualitu a charakterizuje ju neposkytovanie informácií deťom a mládeži, prejavy detskej a ranej sexuality sa trestajú, sexualita sa ilustruje násilím a negatívnymi súvislosťami.
2. Zdanlivo schvaľujúca sexuálna výchova – je zdanlivo liberálna alebo pseudodemokratická, jej cieľom je manželstvo a rodina, poskytuje informácie len z kognitívnej oblasti: dieťa má poznať ľudské telo, vedieť o ňom rozprávať. Podmienečne uznáva predmanželskú sexualitu za podmienky, ak sú obaja partneri už zrelí a zodpovední a majú trvalý vzťah.
3. Emancipačná sexuálna výchova – je nerepresívna, dialogická, pozitívna, humanistická a liberálna, vychádza z predpokladu, že sexualita je reč tela. Poskytuje informácie z kognitívnej, genitálnej a afektívnej oblasti. Cieľom je výchova k partnerstvu, solidarite a tolerancii.

Jednotlivé prístupy k sexuálnej výchove majú rôzne kultúrne a etické východiská, a tak sa tieto prístupy viac či menej líšia. V praxi je sexuálna výchova rôznorodá v závislosti najmä od toho, kto ju vyučuje, koľko je pri jej realizácii žiakom dovolené a podľa toho, aké hodnoty vyznávajú samotní učitelia a učiteľky (nielen) sexuálnej výchovy.

ZÁVER

Tí, ktorí majú moc, ktorí rozhodujú o tom, čo je a čo nie je považované za odlišné a postihované sankciami, týmto spôsobom kontrolujú a určujú isté formy sociálneho správania. Niektoré osoby a skupiny osôb sú jestvujúcim spoločenským poriadkom systematicky zbavované mnohých možností a vymožeností, sú im odopierané mnohé práva, nemajú žiadnu moc a možnosť prejať sa a pozdvihnúť hlas proti svojmu umiestneniu do znevýhodnených pozícií (Bačová, 2000). Platí to aj pre osoby s mentálnym postihnutím vo všetkých sférach ich života.

Ako uvádza Mottierová (2008), súčasné kontroverzie ohľadom sexuality ilustrujú zložité súvislosti medzi sexualitou a mocenskými sociálnymi vzťahmi prameniace z rodu, sociálnych tried a rás, ktoré ich historicky formovali. Fischerová (2006) konštatuje, že označovanie podriadených skupín (napr. nižšie vrstvy, odlišné etnické a rasové skupiny, gejovia a lesby) za sexuálne nemorálne sa používa na oprávnenie osobných urážok, systematickú diskrimináciu, ba dokonca násilie voči členom a členkám podriadenej skupiny. Tvrdenia o nemorálnosti často odzrkadľujú spoločenské napätia medzi vyššími a nižšími vrstvami, medzi domácimi a skupinami cudzieho pôvodu a medzi čiernymi a bielymi.

V tomto zmysle vytváranie hraníc medzi tými, ktorí/é sú považovaní/é za sexuálne čistých/é a tými, ktorí/é sú nečistými, nie je iba jednoduchou záležitosťou kultúry prechádzajúcej určitými „prirodzenými“ procesmi, ktoré determinujú ich vlastné presné normy a oddeľujú, resp. rozhodujú, kto nasleduje pravidlá a kto ich porušuje, ale je to ďalší spôsob, ako dominantné skupiny demonštrujú svoju moc voči menšinám.

Lahko sa stávame väzňami a väzenkyňami kategorických konštrukcií. Keď o nás bude tvrdiť niekto, kto má mocenský vplyv (politický, mediálny alebo odborný), že sme napr. sexuálni/e devianti/deviantky, nie je vôbec jednoduché vyslobodiť sa z kategorickej identity, ktorú nám „prišiel“ (voľne podľa Vybírala, 2006).

Preto, podľa nášho prístupu, by sexuálna výchova mala byť konštruovaná tak, aby nediskriminovala a prispievala k priateľskému zaobchádzaniu so sexualitou každej osoby bez ohľadu na sociálne, etnické, rodové, etické a ďalšie rôznorodé kategórie.

Text vznikol vďaka podpore grantov VEGA č. 1/0286/14: Behaviorálne a postojoyé atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie ako aj VEGA č. 2/0015/12: Životné štýly, normy a ich prekračovanie: cesty k osobnej spokojnosti a spoločenskej prosperite.

BIBLIOGRAFIA

1. Bačová, V. 2000. Súčasný smery v psychológii : Hľadanie alternatív pozitivizmu. Prešov: FF Prešovskej univerzity v Prešove, 2000. ISBN 80-888885-81-7.
2. Barlett, N. H., Vasey, P. L., Bukowski, W. M. 2013. Is Gender Identity Disorder in Children a Mental Disorder? Dostupné na: <http://www.thelearningdisabilitieself.net/2013/03/08/traditional-gender-stereotypes-found-in-staff-attitudes-toward-s-sexuality-in-people-with-learning-disabilities/>

3. Bartky, S. L. 1988. 'Foucault, feminism and the modernization of patriarchal power' in I. Diamond and L. Quinby (eds) *Feminism and Foucault: Reflections on resistance*, Boston; Massachusetts: Northeastern University Press.
4. Bianchi, G., Popper, M., Lukšík, I., Supeková, M., Stenner, P. 1999. Pokus o konštruovanie stratégií mladých ľudí v oblasti sexuality. In: *Československá psychologie*, 1999, roč. XLIII, č.3, p. 231-252. ISSN 0009-062X.
5. Brace, E. A. 2007. *The Sexual Lives and Identities of Women with Learning Disabilities: Exploring the Significance of Social Norms and Institutional Practices: A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy Newcastle University School of Geography, Politics and Sociology*, 2007.
6. Herrath, F. 2006. Was behindert Sexualität? In: „Sex im Heim – muss das sein?“. INSOS Kongres, 2006.
7. Fischer, N. L. 2006. Purity and pollution: sex as a moral discourse. In: Seidman, S., Fischer, N., Meeks, CH. (Ed.): *Introducing the New Sexuality Studies: Original Essays and Interviews*. London, New York: Routledge, 2006, p. 51–58. ISBN 978-0-415-39900-5.
8. Hinsburger, D. 1987. Sex counselling with the developmentally handicapped: the assessment and management of seven critical problems. In: *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1987, Vol. 18, No. 2, pp. 75-82.
9. Jackson, S. 1998. Theorising gender and sexuality. In: Jackson, S., Jones, J. (eds). *Contemporary feminist theories*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998.
10. Jackson, S. 1999. *Heterosexuality in question*. London: SAGE, 1999.
11. Janiš, K. 2013. Motivy a limity sexuální výchovy. In: Lištiak Mandzáková, S., Marková, D., Horňák, L. Eds. *Sexualita a postihnutie*. Prešov: PF PU v Prešove, 2013, s. 54-77. ISBN 978-80-555-0981-5.
12. Löfgren-Mårtenson, L. 2008. The Invisibility of Young Homosexual Women and Men with Intellectual Disabilities. In: Springer Science+Business Media, LLC, 2008, Vol. 27, pp. 21–26.
13. Lukšík, I. 1999. Príklady diskurzov sexuálnej výchovy. Príspevok na 7. Kongres k sexuálnej výchove. Pardubice '99. In: <http://ucitel1.fedu.uniba.sk/sexualnavychova/dokumenty/tos1.doc>
14. Lukšík, I. 2003. Rodové stereotypy. In: Bianchi, G. (Ed.). *Upgrade pre sexuálnu výchovu*. Bratislava: Veda, 2003, s. 45-52. ISBN 80-224-0783-6.
15. Lukšík, I., Supeková, M. 2003. *Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach*. Bratislava: Humanitas, 2003. ISBN 80-89124-0-1-1.
16. Marková, D., 2007. *Predmanželská sexualita v kontextoch sexuálnej diverzity a variability*. Bratislava: Regent. ISBN 978-80-88904-59-5.
17. Marková, D. 2012. O sexualite, sexuálnej morálke a súčasných partnerských vzťahoch. Nitra: Garmond, 2012, 262. s. ISBN 978-80-89148-76-9.
18. <http://www.prohuman.sk/psychologia/o-sexualite-sexualnej-moralke-a-sucasnych-partnerskych-vztahoch#attachments>
19. McCarthy, M. 1998. Whose body is it anyway? Pressures and control for women with learning disabilities. In: *Disability and Society*, 1998. Vol. 13, No. 4, pp. 557-574.
20. McCarthy, M. 1999. *Sexuality and women with learning disabilities*, London: Jessica Kingsley, 1999.
21. McCarthy, M., Millard, L. 2003. Discussing the menopause with women with learning disabilities. In: *British Journal of Learning Disabilities*, 2003, Vol. 31, No. 1, pp. 9-17.
22. Mottier, V. 2008. *Sexuality: A Very Short Introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-929802-0.

23. Oliver, M. 1990. *The politics of disablement*, Basingstoke: Macmillan, 1990.
24. Peckham, N. G., 2007. The vulnerability and sexual abuse of people with learning disabilities. In: *British Journal of Learning Disabilities*, 2007, Vol. 35, No. 2, pp. 131-137.
25. Peckham, N. G., Howlett, S., Corbett, A., 2007. Evaluating a survivors group pilot of women with significant intellectual disabilities who have been sexually abused. In: *Journal of Applied Research into Intellectual Disabilities*, 2007, Vol. 20, No. 4, pp. 308-322.
26. Rodgers, J, Lipscombe, J., and Santer, M. 2006. Menstrual problems experienced by women with learning disabilities. In: *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 19, No. 4, pp. 364-373.
27. Scior, K., 2003. Using discourse analysis to study the experiences of women with learning disabilities. In: *Disability and Society*, 2003, Vol. 18, No. 6, pp. 779-795.
28. Sielert, U. et al. 1994. *Sexuální výchova*. Přeložili Brázdil, J., Brázdilová, N., Pondělíček. Praha: Trizonia, 1994. ISBN 80-85573-36-9.
29. Supeková, M., Bianchi, G. 1996. Teória a prax súčasnej sexuálnej výchovy v školách na Slovensku. In: Poliaková, E., Konečný, P. *Zborník z medzinárodného seminára Učiteľ a sexuálna výchova*. Nitra: SlovDidac, 1996, p. 57-67. ISBN 80-967339-7-4.
30. Supeková, M., Popper, M., Bianchi, G., Lukšík, I. 1999. Spôsoby predchádzania riziku HIV v sexuálnych interakciách u mládeže na Slovensku. In: *Mladý človek a infekcia HIV: Zborník príspevkov zo VI. celoštátnej viacrezortnej vedeckej a odbornéj konferencie „AIDS ‘99“*. Bratislava, 1999, p. 75-79.
31. Šimová, E. 1996. Problémy s určovaním cieľa sexuálnej výchovy v škole z interdisciplinárneho hľadiska. In: Poliaková, E., Konečný, P. (Eds.). *Zborník z medzinárodného seminára Učiteľ a sexuálna výchova*. Nitra: SlovDidac, 1996, p. 74-78. ISBN 80-967339-8-2.
32. Škorpíková, A. 2007. *Partnerský a sexuálny život osob s mentálnym postihnutím: diplomová práca*. Brno: Masarykova univerzita PF, 2007.
33. Šurabová, I. 2002. Partnerské vzťahy a sexualita občanov s mentálnym postihnutím. In: *Informácie ZP MP v SR*, 2002, roč. X, č. 50 – 51, s. 4-7. ISSN 1335-8197.
34. Umb-Carlsson, Ö., Sonnander, K. 2006. Living conditions of adults with intellectual disabilities from a gender perspective. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, 2006, Vol. 50, No. 5, pp. 326-334.
35. Vybíral, Z. 2006. *Psychologie jinak : Současná kritická psychologie*. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1367-9.
36. Weeks, J. 1986. *Sexuality*. London: Tavistock, 1986. ISBN 0-85312-879-0.

Informacja dla Autorów

Redakcja „Humanum” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma. Uprzejmie informujemy, że przyjmujemy do publikacji artykuły nie dłuższe niż 20 stron znormalizowanego maszynopisu (1800 znaków ze spacjami na stronę), a w przypadku recenzji – niż 8 stron. Do artykułów prosimy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu) o objętości do 200 słów. Prosimy o niewprowadzanie do manuskryptów zbędnego formatowania (np. nie należy wyrównywać tekstu spacjami czy stosować zróżnicowanych wypukleń, wyciężeń itp.). Sugerowany format: czcionka Arial, 12 pkt., interlinia 1,5. Piśmiennictwo zawarte w artykule należy sformatować zgodnie z tzw. zapisem harwardzkim, zgodnie z którym lista publikacji istotnych dla artykułu ma być zamieszczona na jego końcu i ułożona w porządku alfabetycznym. Publikacje książkowe należy zapisywać:

Fijałkowska B., Madziarski E., van Tocken T.L. jr., Kamilska T. (2014). Tamizdat i jego rola w kulturze radzieckiej. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Rozdziały w publikacjach zwartych należy zapisywać:

Bojan A., Figurski S. (2014). Nienowoczesność – plewić czy grabić. W.S. Białokozowicz (red.), Nasze czasy – próba syntezy. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Artykuły w czasopismach należy zapisywać:

Bobrzyński T.A. (2009). Depression, stress and immunological activation. British Medical Journal 34 (4): 345-356.

Materiały elektroniczne należy zapisywać:

Zientkiewicz K. Analiza porównawcza egocentryka i hipochondryka. Żart czy parodia wiedzy? Portal Naukowy „Endo”. www.endo.polska-nauka.pl (data dostępu: 2014.07.31).

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...] podjęły walkę z tamizdaten na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23). lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i współpracownicy, „lżyła autorów druków bezdebitowych” (2014: 45). W przypadku przywoływanych tekstów, gdy nie ma bezpośredniego cytowania, należy jedynie podać nazwisko i rok publikacji (bądź sam rok, jeśli nazwisko autora pada w tekście głównym). W odnośnikach w tekście głównym należy w przypadku więcej niż dwóch autorów wprowadzić „i wsp.”, np. (Fijałkowski i wsp. 2014). W tekście piśmiennictwa (tj. alfabetycznie ułożonej literaturze) prosimy wymienić wszystkich autorów danej publikacji. Więcej o zasadach stylu harwardzkiego m.in. na Wikipedii (http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy_harwardzkie). Uwaga, przypisy krytyczne, inaczej tzw. aparat krytyczny, prosimy w miarę możliwości zredukować do minimum i wprowadzać do głównego tekstu manuskryptu.

Zaznaczamy, że Redakcja nie płaci honorariów, nie zwraca tekstów niezamówionych oraz rezerwuje sobie prawo do skracania tekstów.

Prosimy przesyłać drogą elektroniczną za pomocą formularza na stronie WWW: <http://humanum.org/pl/czasopisma/humanum/o-czasopismie> lub na adres e-mailowy: biuro@humanum.org.pl

Do tekstu należy dołączyć informację o aktualnym miejscu zamieszkania, nazwie i adresie zakładu pracy, tytule naukowym, stanowisku i pełnionych funkcjach. Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Proces recenzji przebiega zgodnie z założeniami „double blind” peer review (tzw. podwójnie ślepej recenzji). Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów (tzn. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewni, nie występują pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce, mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

1. Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
2. Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.