

CZASOPISMO INDEKSOWANE  
NA LIŚCIE CZASOPISM  
PUNKTOWANYCH MNiSW  
(5 PKT., CZĘŚĆ B, NR 1754)

RECENZOWANE  
CZASOPISMO NAUKOWE  
POŚWIĘCONE ZGADNIENIOM  
WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYKI  
I NAUK SPOŁECZNYCH

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

# PROSOPOON



HUMANUM

Instytut Studiów Międzynarodowych  
i Edukacji w Warszawie

# 7 (1) / 2014



# Prosopon

## Europejskie Studia Społeczno-Humanistyczne

Wydawca / Publisher:  
Instytut Studiów  
Międzynarodowych  
i Edukacji HUMANUM  
www.humanum.org.pl



7 (1) 2014  
ISSN 1730-0266

COPYRIGHT © 2014 BY  
PROSOPON  
ALL RIGHTS RESERVED

## Spis treści

Laudacja ku czci Nelly Grigoriewny Nyczkało	5
<b>I. M. GRYSHCHENKO, S. V. BEBKO:</b> The model of evaluating the efficiency of educational services market based on the balanced scorecard	11
<b>OLEKSANDR KUCZAJ:</b> Możliwości stosowania okularów Google Glass w edukacji	27
<b>JÁN BAJTOŠ, TATIANA KOTERCOVÁ, SR:</b> Učebnice v odbornom vzdelávaní – hodnotenie didaktickej vybavenosti a obtiažnosti	37
<b>RUDOLF DUPKALA:</b> Edukácia v zrkadle filozofie	54
<b>MÁRIA DUPKALOVÁ:</b> Aplikácia vybraných salzburských princípov do doktorandského študijného programu pedagogika	59
<b>STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, DAGMAR MARKOVÁ:</b> Inštitucionálna sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím na Slovensku	67
<b>ОЛЕКСАНДР ВОЗНЮК:</b> Головна аспекти педагогічної інтеграції	83
<b>ОЛЕКСАНДРА ДУБАСЕНЮК:</b> Професійне мислення вчителя як продуктивний ресурс навчально-виховного процесу	92
<b>ВАЛЕНТИНА КОВАЛЬЧУК:</b> Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем	101
<b>НАТАЛІЯ МІСЯЦЬ:</b> Навчання польської мови дорослих: український досвід	109
<b>ІРИНА ГИРИЛОВСЬКА:</b> Становлення системи внутрішнього оцінювання якості професійно-технічної освіти в умовах децентралізації: реалії та перспективи	117

<b>КРАХМАЛЬОВА НІНА АНАТОЛІЇВНА :</b> Тенденції комунікаційної діяльності університетів України	<b>127</b>
<b>НАТАЛІЯ ЯКСА:</b> Євроінтеграційні процеси як суттєвий чинник професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті полікультурного спрямування	<b>135</b>
<b>ТЕТЯНА ШАРНЕНКОВА:</b> Погляди відомих педагогів кінця ХІХ–початку ХХ ст. на організацію самоосвіти вчителя	<b>143</b>
<b>ВАДИМ ЧИЧУК:</b> Принципи і методи навчання дорослих учнів у Великій Британії	<b>153</b>
<b>MAŁGORZATA DOBROWOLSKA:</b> Wyzwania uniwersalne i sytuacyjne współczesnej rodziny zastępczej	<b>161</b>
<b>MÁRIA MARINICOVÁ:</b> Vzdelanostná spoločnosť (niektoré aspekty vzdelávania a rozvoja zamestnancov)	<b>171</b>
<b>WŁODZIMIERZ ROBAK:</b> Деякі аспекти стандартизації підготовки оціальних працівників в РФ	<b>181</b>
<b>НІНЕЛЬ СИДОРЧУК:</b> Фізична рекреація як засіб покращення якості життя людини	<b>191</b>
<b>RAMIRO DÉLIO BORGES DE MENESES:</b> Mens sana in corpore sano: pelos caminhos da atividade física e da saúde	<b>199</b>
<b>ZUZANA ZELINOVÁ:</b> Antisthenis fragmenta (przekład fragmentów z języka greckiego na język łaciński Andrej Kalaš, artykuł prowadzący i komentarze fragmentów Vladislav Suvák)	<b>207</b>
<b>VIKTOR VLADISLAVOVYCH SHATROV:</b> The establishment of the Perm region of the Russia Federation: the causes, course and the results	<b>211</b>
<b>A.I. IGNATIEV:</b> Information support of the management system elements interaction as an increase factor of the enterprise functioning efficiency	<b>215</b>
<b>ALONA TRONOVA-AVRAMCHUK:</b> Ukraina na skrzyżowaniu interesów geopolitycznych	<b>221</b>
<b>MARTA GLUCHMANOVÁ:</b> New horizons in education	<b>229</b>

# Prosopon

## Europejskie Studia Społeczno-Humanistyczne

Wydawca / Publisher:  
Instytut Studiów  
Międzynarodowych  
i Edukacji HUMANUM  
[www.humanum.org.pl](http://www.humanum.org.pl)



7 (1) 2014  
ISSN 1730-0266

COPYRIGHT © 2014 BY  
PROSOPON  
ALL RIGHTS RESERVED

Numer dedykowany

**Prof. dr hab. Akademik Nelly Grigoriewny Nyczkało**

Sekretarzowi Akademii Nauk Pedagogicznych  
Ukrainy w Kijowie z okazji 75-lecia urodzin







## Curriculum vitae

Дійсний член (академік) НАПН України (обрана 20 грудня 1995 р.), доктор педагогічних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України, іноземний член Російської академії освіти, дійсний член Міжнародної академії педагогічних наук, Міжнародної академії акмеологічних наук, Міжнародної слов'янської академії освіти імені Я. А. Коменського, лауреат міжнародної премії імені О. Г. Неболсіна. Почесний доктор Хмельницького національного університету та Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, Почесний професор Університету менеджменту освіти НАПН України.

Академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Народилася 26 вересня 1939 р. в с. Старогнатівка Волноваського району Донецької області. Закінчила Лисичанське педагогічне училище (Луганська область) та Львівський державний університет імені І. Франка (1965 р.).

Провідний учений у галузі професійної педагогіки. Під її керівництвом розроблено концепції розвитку професійної освіти в Україні, Державного стандарту професійно-технічної освіти. Брала участь у розробленні Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI ст.»), Національної доктрини розвитку освіти, Закону України «Про професійно-технічну освіту».

Автор і співавтор понад 500 наукових праць із проблем теорії та історії професійної педагогіки, виховання і дидактики профтехосвіти. Серед них монографії «Трансформація професійно-технічної освіти України», чотири книги видані в Польщі: «Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian», «Kształcenie zawodowe i pedagogiczne na Ukrainie» (у співавторстві з Ф. Шльосеком); «Pedagogia Jana Pawła. Teoria i praktyka w XXI wieku», «Semper in alium semper in alium» (співавтор Ян Зімни). Значну увагу приділяє вивченню наукової спадщини Івана Павла II, Сергія Батишева, Тадеуша Новацького. Головний редактор та автор розділів енциклопедичного видання «Профтехосвіта України: XX століття», головний редактор і автор статей словника «Професійна освіта». Є головним редактором журналів «Профе-

сійно-технічна освіта», «Педагогіка і психологія професійної освіти», членом редакційних колегій низки науково-методичних видань («Педагогіка і психологія», «Рідна школа» та ін.), наукових рад журналів «Отечественная и зарубежная педагогика», «Pedagogika Pracy», «Pedagogia Ojcostwa», «Pedagogia», «Społeczeństwo i rodzina», «Nauczyciel i szkoła», співредактором польсько-українського/українсько-польського щорічника «Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia/Професійна освіта: педагогіка і психологія». Підготувала 27 докторів та 76 кандидатів педагогічних наук.

Нагороджена орденами «Знак Пошани», Княгиня Ольга II, III ступенів, Почесними грамотами Кабінету Міністрів України та Верховної Ради України та нагрудним знаком МОНмолодьспорту України «Відмінник освіти України», медалями «А. С. Макаренка», «Ушинський К. Д.», «Григорій Сковорода», «В. О. Сухомлинський», Золотим знаком Польської спілки вчителів, медаллю «Княгиня Олександра Огінська» (Республіка Польща).





**Владимир Руденко / Wladimir Rudczenko**

Laudatio

Божою милістю цими днями Нелля Григорівна Ничкало відзначає свій 75-річний ювілей.

Педагог із найширшими інтересами, харизматичний лідер, яскрава постать в українській педагогіці, плідний учений, наділений Божим талантом любити людей і продукувати ідеї вчений, невтомна у своєму творчому пошуку, прекрасна й найдобріша людина – Нелля Григорівна Ничкало.

Нелля Григорівна постійно підтримує плідні наукові, освітні та дружні зв'язки з польською науково-педагогічною спільнотою. З Польщею її пов'язує ще один науковий інтерес – Нелля Григорівна багаторічний дослідник духовної, психологічної, філософської та педагогічної спадщини Папи Яна Павла II. Адже спадок цієї непересічної особистості, вважає Нелля Григорівна, потрібен кожній людині, кожному батьку й матері, усім громадянам не лише Польщі, а й Україні.

*«Треба спішити робити добро й іти вперед»,* – цим мудрим кредо все життя керується відомий педагог і вчений Нелля Ничкало.

Prof. dr hab. Владимир Руденко





**I. M. Gryshchenko, S. V. Bebko**

Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine

# The model of evaluating the efficiency of educational services market based on the balanced scorecard

## Abstract

Summary. There has been considered in the article the issue of evaluating the efficiency of functioning of the educational services market under the conditions of national economy formation. There has been analyzed the educational services markets of Ukraine and China. There has been suggested the model of evaluating the effectiveness of functioning of educational services market based on the tools of the balanced scorecard.

**Key words:** educational services market, balanced scorecard, financial and non-financial indicators, the efficiency of educational services market

## STATEMENT OF A PROBLEM

Raising the **efficiency** of educational services market as well as functioning of higher education institutions (HEIs) and its evaluation is one of the most significant problems of modernizing the higher education in Ukraine. Therefore, the problem of developing the quantitative assessment of the efficiency of educational services market becomes a very topical one.

Under the conditions of mass activity aside this problem the very important fact is that well-known indicators which are used in business as well as in non-commercial organizations are usually not interrelated (or correlation is not essential). For instance, these are the income from rendered services, the size of expenses, profitability, proceeds, consumers' contentment etc. Each of them reflects different information about the efficiency of organization. Therefore, such a scorecard is needed which will feature the efficiency of organization more comprehensively.

## LITERATURE OVERVIEW

A lot of famous scientists-economists such as R. Lanch, K. Cross, K. Adams, P. Roberts, L. Meisel, M. Meyer, R. Kaplan, D. Norton dedicated their works to

investigating the problems of measuring and evaluating functioning of enterprises and organizations.

Under new market conditions of providing the consuming market with goods and services the innovative tool for Ukrainian economy is the modern concept of evaluating the business efficiency called **the balanced scorecard (BSC)**. It was designed in 1992 by Robert Kaplan and David Norton, the professors of Harvard school of economics (Kaplan, Norton, 2004). The BSC is founded on the usage of financial and non-financial indicators of activity. **Its gist** is in organization management by means of achieving the quantitatively determined strategic aims for each separate subsection. BSC is the modern tool of quantitative evaluation of enterprise performance that also can be used for higher education institutions (HEIs).

The system provides **balanced scorecard of financial and non-financial efficiency indicators** that deal with additional information about economic performance. The search of necessary indicators and their combinations for determining the performance of specific organization is a complicated issue, especially calculating different formulae for paying salaries to the workers according to the results of their work.

Recent years witnessed many scientific papers and examples of using the balanced scorecard. The disputes about the problems of evaluating the efficiency are to be continued (Meyer, Marshall, 2004). Most of researchers consider that the modern **assessment of efficiency consists in evaluating income received by a company that exceeds its costs** (Kalenyuk, Kuklin, 2012; Kremen, 2005; Meyer, Marshall, 2004). In our opinion, for comprehensive understanding the efficiency of educational services market, both financial and non-financial measures are to be analyzed.

During the time of its existence the concept of BSC has been constantly improved, but has not been changed dramatically. For instance, the system of analyzing HEI development management comes from the fact that the balance of indicators means evaluating in 4 areas of efficiency: finances; employers/students; education process and potential; infrastructure/ employees (Bakharev, Burgonov, 2012; Gedro, Kosova, 2007). It allows raising the efficiency of training future professionals.

## THE MAIN RESULTS OF RESEARCH

One of the BSC peculiarities is that it is based on the systemic approach as the indicators have to be interrelated with HEI strategy. Each indicator should be the part of the cause-effect relations that provide information about the implementation of the strategy. Besides, all the indicators should be consistent with financial aims of education market as the systemic approach permits to discover the essence of the educational services market as a socio-economic system and to give a comprehensive assessment of economic phenomena and processes that occur at the market. Therefore, the adaptation of BSC for evaluating the efficiency of educational services market is topical.

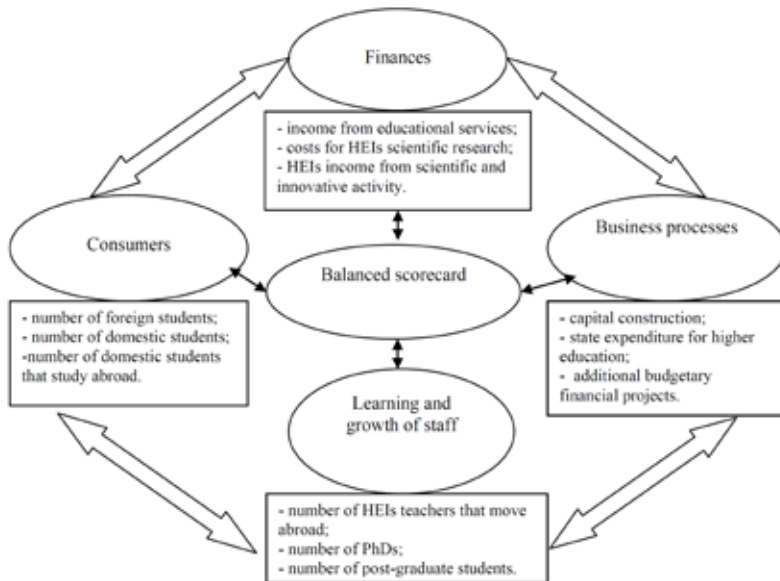
We have developed the model of evaluating the efficiency of educational services

market of Ukraine and China based on 4 main components of indicators:

- financial component of HEI activities indicators;
- scorecard that deals with consumers;
- indicators that deal with learning and growth of staff;
- indicators that deal with business processes.

In methodology suggested by us 4 key perspectives are taken: finances, consumers, business processes and learning and growth of staff. Each perspective is defined by corresponding indicators (Fig. 1).

**FIGURE 1.** The model of evaluating the educational services market based on the balanced scorecard



We suggest including 3 indicators to financial perspective:

- income from rendered services at the educational services market;
- costs for scientific research of HEIs;
- HEIs income from scientific and innovative activity.

Income from educational services means HEI income obtained from providing paid services at the educational services market. Paid educational services include fees for pre-university training, basic training programs (tuition contracts with individuals or entities, fees for obtaining the second higher education), additional programs of vocational education (improving qualification) and programs of post-graduate vocational education (getting the second higher education, postgraduate tuition contracts with individuals, etc.) (Gryshchenko, 2014).

Data on the income from educational services are presented at Table 1.

**TABLE 1.** Income from rendered services at the educational services markets of Ukraine and China

Year	Income from rendered services at the educational services market in Ukraine ( <i>million US dollars</i> )	Income from rendered services at the educational services market in China ( <i>billion US dollars</i> )
2004	347,17	16,28
2005	384,24	18,78
2006	398,91	19,90
2007	539,76	29,19
2008	413,49	34,55
2009	393,54	36,99
2010	423,76	39,89
2011	435,06	42,97
2012	418,29	44,51

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

It is worth mentioning that the peculiarity of higher education in China is the low part of centralized budget financing. By economists' estimations, 53% of HEIs costs are covered by budget, the other 47% by implementing educational services (China Statistical Yearbook 2012, 2013). From the one side, that makes higher education institutions aim at the real needs of the market and take into consideration the requests of employees. From the other side, that makes HEIs strive for income maximization as well as save capital costs.

According to statistical data, in Ukraine 55% of higher education financing are covered by providing paid educational services, the other 45% - by state financing (Ukraine Statistical Yearbook 2012, 2013). Costs for HEIs scientific research are state expenditures for scientific and research activity at higher education institutions. In China universities are centers of national science. Each university must support high level of scientific and innovative activity; otherwise its status will be questioned. Chinese universities have founded about 230 technology parks and techno polis, where extensive research and innovative projects are carried out with real budget or private financing (Education in China, Internet resource). Data on the state costs for scientific research in Ukraine and China are presented at Table 2.

**TABLE 2.** State costs for scientific research in Ukraine and China

Year	State costs for scientific research in Ukraine ( <i>million US dollars</i> )	State costs for scientific research in China ( <i>billion US dollars</i> )
2004	273,49	22,29
2005	338,85	29,63
2006	399,49	38,50
2007	557,50	50,82
2008	553,01	67,88
2009	426,42	85,32
2010	465,36	107,01
2011	483,07	137,89
2012	589,37	162,54

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

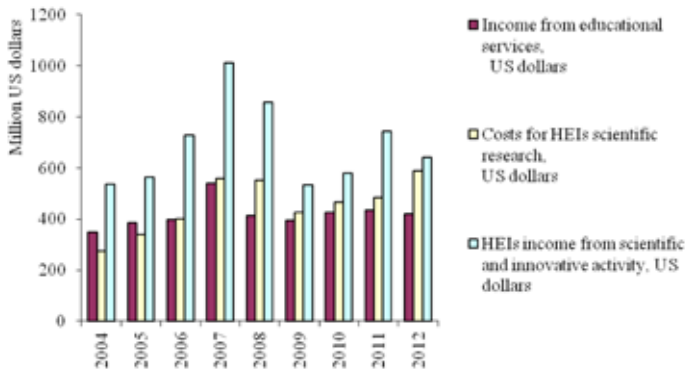
The indicator of income from scientific and innovative activity features income of HEIs from carrying out scientific and innovative activity. Data on the income from scientific and innovative activity at the educational services markets of Ukraine and China are presented at Table 3.

**TABLE 3.** Income from scientific and innovative activity

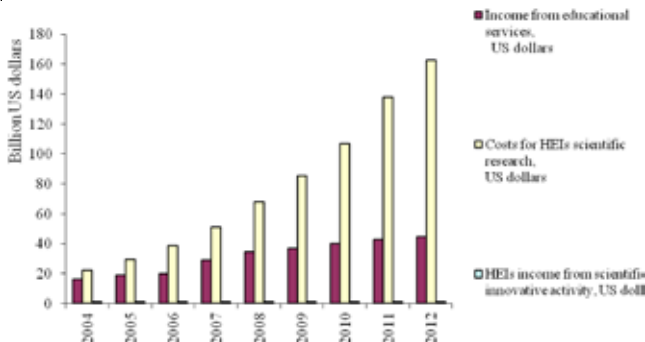
Year	Ukraine HEIs income from scientific and innovative activity (100 million US dollars)	China HEIs income from scientific and innovative activity (100 billion US dollars)
2004	5,38	9,66
2005	5,64	5,64
2006	7,28	7,28
2007	10,11	10,11
2008	8,56	8,56
2009	5,32	5,32
2010	5,80	5,80
2011	7,43	7,43
2012	6,43	6,43

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

**FIGURE 2.** Dynamics of the main indicators of perspective “Finance” at the educational services market of Ukraine



**FIGURE 3.** Dynamics of the main indicators of perspective “Finance” at the educational services market of China



Basing on the compiled statistical data we are able to build the dynamics of indicators “Finances” at the educational services markets of Ukraine and China (Fig. 2, 3).

It is expedient to refer the following indicators to perspective “Consumers”:

- number of foreign students;
- number of domestic students;
- number of domestic students that study abroad.

These indicators evaluate the part of a higher education institution at the educational services market; show its level of popularity among domestic and foreign consumers.

The separate direction of Chinese higher education development is admission of foreign students. About 450 higher education institutions in China have a right to admit foreign citizens. Today citizens of more than 180 countries of the world (including the USA, Canada, Great Britain, Australia, Russia, EU countries) study in China. Chinese authorities carry out very active policy of involving foreign students. In 2012 more than 160 thousand students from 180 countries studied at Chinese higher education institutions. It is expected that in 2020 number of foreign students in China will reach 500 thousand people (China Statistical Yearbook, 2012, 2013; Education in China, Internet resource). Data on the number of foreign students at HEIs of Ukraine and China are presented in Table 4.

**TABLE 4.** Number of foreign students at HEIs of Ukraine and China

Year	Number of foreign student in Ukraine (thousand people)	Number of foreign students in China (thousand people)
2004	32,12	131,00
2005	35,78	132,49
2006	37,40	133,24
2007	39,68	135,16
2008	42,78	138,98
2009	44,08	140,58
2010	38,2	145,50
2011	43,00	147,55
2012	49,00	160,29

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

Not taking into consideration the growth of absolute indicators regarding number of domestic students, the contingent of students in China regarding its population is relatively not high. That supports the prestige of higher education, promotes the high contest (for some specialties – 200 people for a place) (Educational Statistics Yearbook of China 2012, 2013), enables to choose the best applicants.

Data on the number of domestic students at HEIs of Ukraine and China are presented at Table 5.



**TABLE 5.** Number of domestic students in HEIs of Ukraine and China

Year	Number of domestic students in Ukraine (million people)	Number of domestic students in China (million people)
2004	1,99	13,36
2005	2,17	15,62
2006	2,28	17,39
2007	2,33	18,85
2008	2,32	20,21
2009	2,20	21,45
2010	2,09	22,32
2011	1,91	23,09
2012	1,78	23,91

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

In their turn, Chinese students study at higher education institutions of 100 countries of the world. For many years China has been the world leader for number of students who study abroad. Annually the number of foreign students studying in China is increasing (Educational Statistics Yearbook of China 2012, 2013). Data on the number of Ukrainians and Chinese that study abroad are presented at Table 6.

**TABLE 6.** Number of Ukrainians and Chinese that study abroad

Year	Number of Ukrainians that study abroad (thousand people)	Number of Chinese that study abroad (thousand people)
2004	18,378	114,68
2005	20,939	118,52
2006	22,100	134
2007	24,600	144
2008	26,036	179,8
2009	28,081	229,3
2010	31,249	284,7
2011	33,500	315,6
2012	37,102	378,92

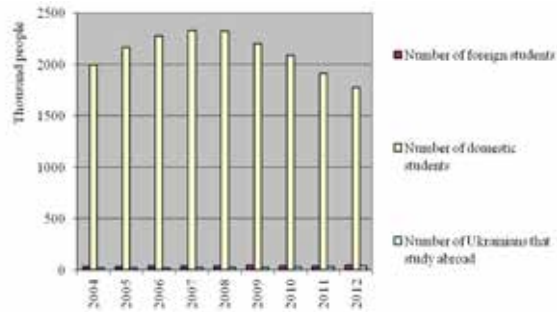
**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

Basing on the compiled statistical data we are able to build the dynamics of indicators “Consumers” at the educational services markets of Ukraine and China (Fig. 4, 5; *see next page*).

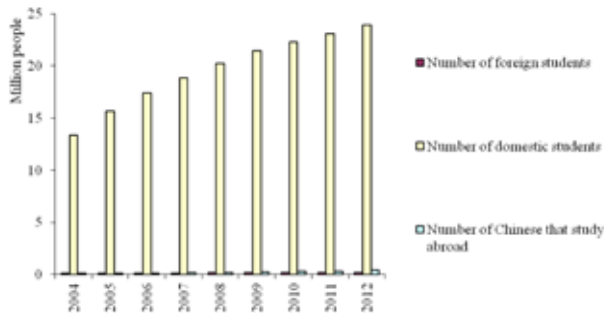
One of the state policy priorities at the educational services market is improving the quality of staff. For this reason, the important perspective of balanced score-card is “Learning and Growth of Staff”. We suggest referring 3 indicators to the perspective “Learning and Growth of Staff”:

- number of HEIs teachers that move abroad;
- number of PhDs;
- number of post-graduate students.

**FIGURE 4.** Dynamics of the main indicators of perspective “Consumers” at the educational services market of Ukraine



**FIGURE 5.** Dynamics of the main indicators of perspective “Consumers” at the educational services market of China



To our opinion, the indicators feature the state of HEI staff, its qualification and development perspectives.

Number of HEIs teachers that move abroad means candidates or doctors of sciences that temporarily move abroad in the framework of teachers exchange or internship in order to raise their qualification and acquire foreign experience. Data on the number of HEIs teachers from Ukraine and China that move abroad are presented at Table 7.

**TABLE 7.** Number of HEIs teachers that move abroad

Year	Number of HEIs teachers from Ukraine that move abroad (person)	Number of HEIs teachers from China that move abroad (person)
2004	60	800
2005	53	890
2006	58	805
2007	42	817
2008	30	860
2009	31	865
2010	35	892
2011	50	901
2012	56	905

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

Data on the number of PhDs in Ukraine and China are presented at Table 8.

**TABLE 8.** Number of HEIs teachers that move abroad

Year	Number of PhDs in Ukraine (10 000 people)	Number of PhDs in China (10 000 people)
2004	85,80	85,80
2005	96,60	96,60
2006	107,60	107,60
2007	116,80	116,80
2008	123,70	123,70
2009	129,50	129,50
2010	134,30	134,30
2011	134,40	134,40
2012	134,42	134,42

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

Data on the number of post-graduate students in Ukraine and China are presented at Table 9.

**TABLE 9.** Number of post-graduate students in Ukraine and China

Year	Number of post-graduate students in Ukraine (thousand people)	Number of post-graduate students in China (thousand people)
2004	29,68	326,29
2005	31,18	364,83
2006	32,67	397,93
2007	33,92	418,61
2008	34,82	446,42
2009	35,58	510,95
2010	36,21	561,01
2011	35,82	661,22
2012	35,45	684,94

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

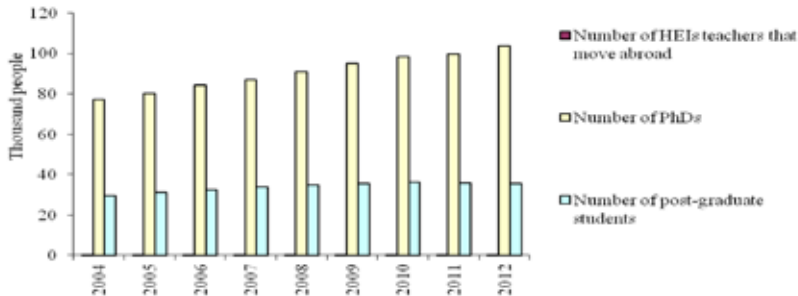
Basing on the compiled statistical data we are able to build the dynamics of indicators of perspective “Learning and growth of staff” at the educational services markets of Ukraine and China (Fig. 6, 7; *see next page*).

Business processes of HEIs may include:

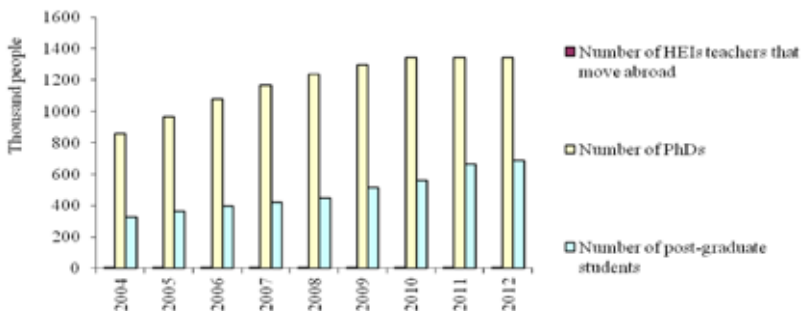
- capital construction;
- state expenditure for higher education;
- additional budgetary financial projects.

Capital construction at the educational services market includes financial investments allocated for construction and repair of HEIs buildings, purchase of equipment for tuition, scientific and research activity.

**FIGURE 6.** Dynamics of the main indicators of perspective “Learning and growth of staff” at the educational services market of Ukraine



**FIGURE 7.** Dynamics of the main indicators of perspective “Learning and growth of staff” at the educational services market of China



Data on the capital construction at the educational services markets in Ukraine and China are presented at Table 10.

**TABLE 10.** Capital construction at the educational services markets in Ukraine and China

Year	Education capital construction in Ukraine (million US dollars)	Education capital construction in China (billion US dollars)
2004	179,81	7,52
2005	172,28	7,61
2006	230,5	8,19
2007	326,93	8,70
2008	328,43	9,62
2009	186,20	9,92
2010	241,21	10,66
2011	273,47	11,89
2012	186,73	12,79

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

Additional budgetary financial projects mean state financial resources given for special development programs in order to raise competitiveness at the national and international levels.

In 1993 the national aim program was approved in China which stipulated mod-

ernizing the higher education system and reaching the international standards. There has been chosen 100 leading universities which should join the list of 500 best world universities (according to ARWU ranking). The program budget is 20 billion US dollars.

During the first phase of the program there has been chosen 10 universities of so-called “elite group” which began the transformations (the main mechanism – financial grants for implementing specific projects). In 1994 the list was added with 36 higher education institutions. Later some universities left the program having implemented the projects. At the beginning of 2013 the program included 23 Chinese universities.

The leading universities include Peking University, Tsinghua University, Fudan University. Other well-known in the world universities include Shanghai Jiao Tong University, University of Science and Technology of China, Nanjing University, Zhejiang University, Beijing Normal University and others (Jianmin Gu, Xueping Li, Lihua Wang, 2009).

**TABLE 11.** Additional budgetary financial projects for HEIs of Ukraine and China

Year	Additional budgetary financial projects for HEIs in Ukraine (million US dollars)	Additional budgetary financial projects for HEIs in China (billion US dollars)
2004	1,42	2,20
2005	1,49	2,20
2006	1,58	2,20
2007	1,58	5,80
2008	1,98	5,80
2009	1,25	5,80
2010	1,51	6,30
2011	1,75	6,30
2012	1,81	6,30

**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

State expenditures for higher education are financial resources allocated by state in order to cover some HEIs operating costs: salary, scholarship and partially utilities.

In the framework of state policy implementation there is financing of higher education activities as well as some programs and projects (both state and private HEIs).

In China the GDP part of state expenditure for education is rather low – 3% (in Ukraine – 7%, in EU countries – 4,5-7%) and the GDP part of state expenditure for higher education - 0,7% (China Statistical Yearbook, 2012). But the amount of higher education financial resources is annually growing.

The higher education budget consists of 2 parts: operating costs and capital construction. Appropriations for “capital construction” reach 50% of the total costs

and are allocated for construction and repair of institutions, equipment purchase and implementing new education technologies.

The important problem of higher education development is financing limit. From the one side, the significant funds from centralized budget are allocated to education. From the other side, these funds are not enough taking into consideration the ambitions of Chinese authorities to make Chinese universities the world leading higher education institutions. The most of Chinese technological HEIs do not possess modern scientific equipment which is expensive.

Data on the state expenditure for higher education in Ukraine and China are presented at Table 12.

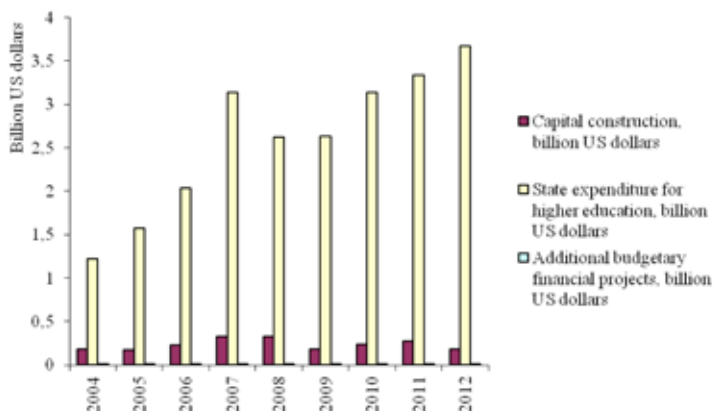
**TABLE 12.** State expenditure for higher education in Ukraine and China

Year	State expenditure for higher education in Ukraine (billion US dollars)	State expenditure for higher education in China (billion US dollars)
2004	1,22	32,95
2005	1,57	33,87
2006	2,04	36,32
2007	3,13	39,17
2008	2,62	42,42
2009	2,63	42,74
2010	3,14	44,77
2011	3,33	47,07
2012	3,67	47,72

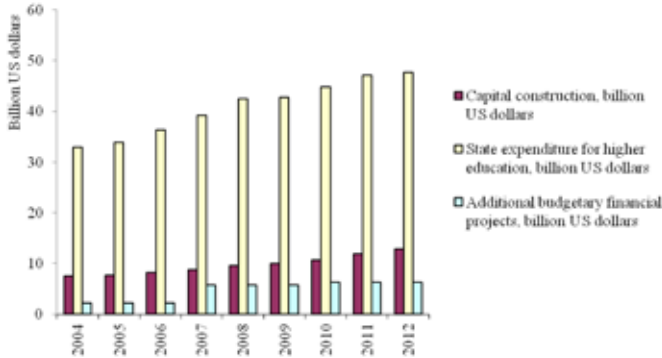
**SOURCE:** Income Compiled by the author on the basis of statistical data of Ukraine and China

Basing on the compiled statistical data we are able to build the dynamics of indicators of the perspective “Business processes” at the educational services markets of Ukraine and China (Fig. 8, 9).

**FIGURE 8.** Dynamics of the main indicators of perspective “Business processes” at the educational services market of Ukraine

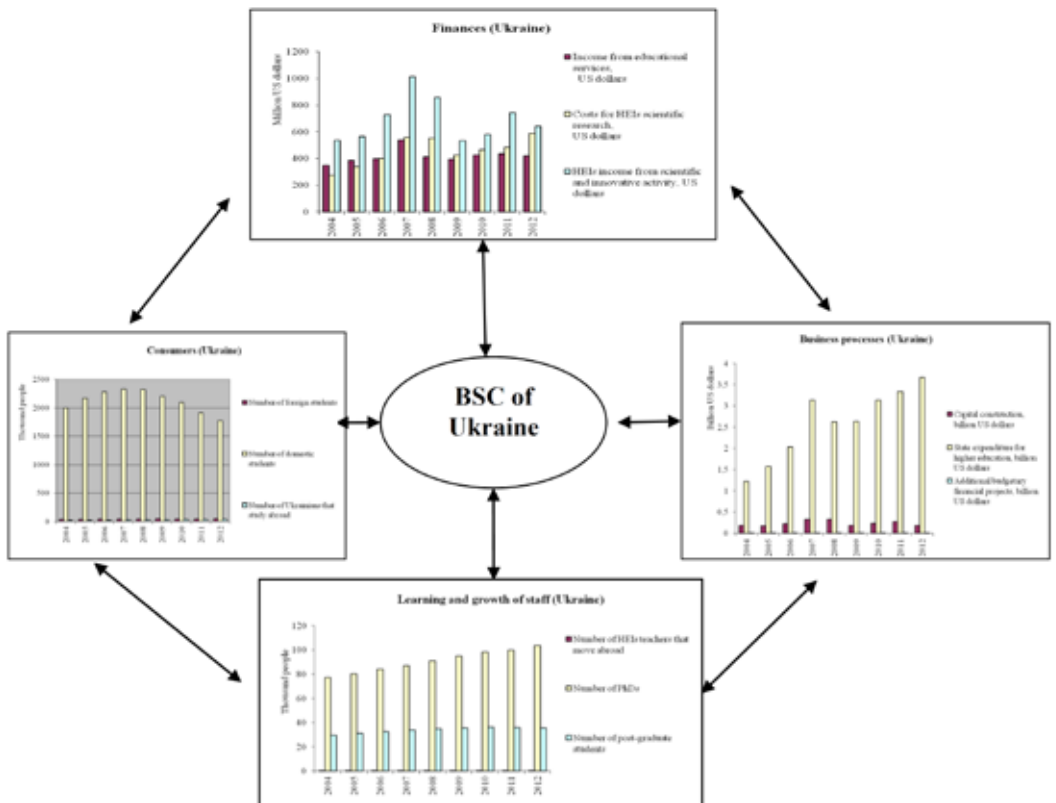


**FIGURE 9.** Dynamics of the main indicators of perspective “Business processes” at the educational services market of China



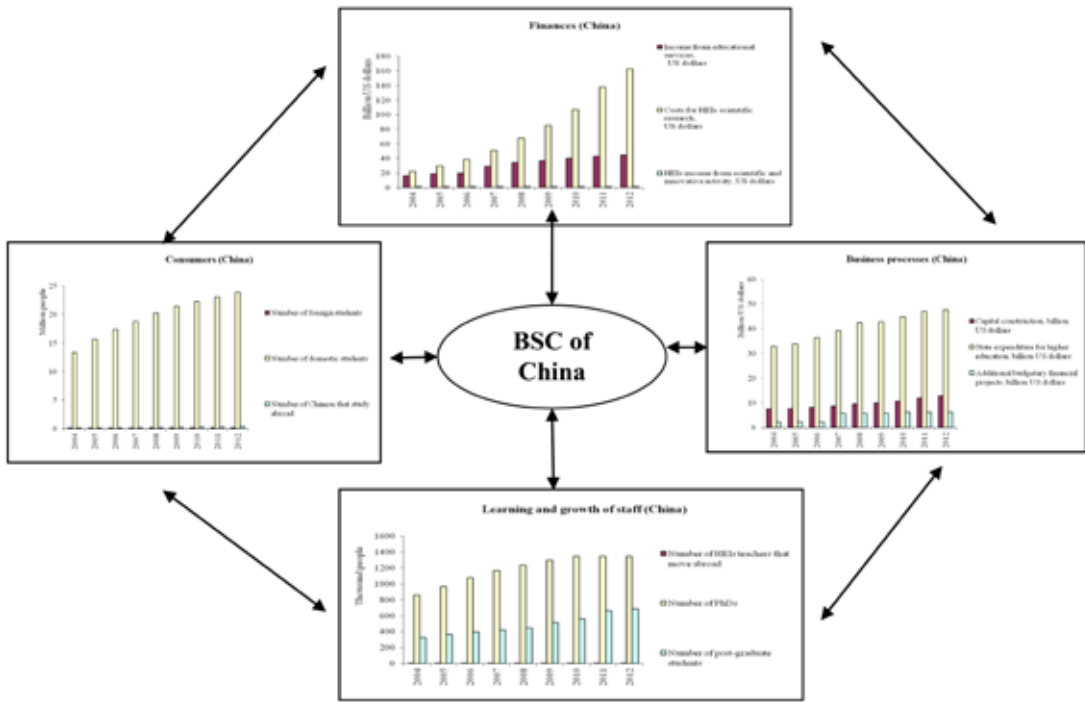
Basing on the compiled statistical data we are able to build the dynamics of the main indicators at the educational services markets of Ukraine (Fig. 10).

**FIGURE 10.** Dynamics of the main indicators at the educational services market of Ukrain



Based on the compiled statistical data we are able to build the dynamics of the main indicators at the educational services markets of China (Fig. 11).

**FIGURE 11.** Dynamics of the main indicators at the educational services market of China



## CONCLUSIONS

Used indicators are not considered to be the only indicators of the activity of educational services market which define all essential aspects of activity. But they permit to build the comparative dynamics of development of the education markets in different countries and form the mechanism of implementing the strategic aims.

Applying development indicators does not provide the background of raising the quality of educational services. The priorities of “efficiency of educational services market” should be correlated under the parity conditions with “educational services quality” monitoring all the processes, evaluating the function of each higher education institution (subsection or worker).

Under the conditions of market economy there are new opportunities for higher education institutions that promote quick reacting to the changes at the educational services market. The developed model of evaluating efficiency of educational services market based on the balanced scorecard promotes raising the competitiveness of educational services market of Ukraine at the global educational services market.



## BIBLIOGRAPHY

1. Бахарев В.О., Бургонов О.В. Управление развитием ВУЗа: система сбалансированных показателей эффективности / Экономика и управление №12, 2012. С.112-118.
2. Гедро Г.К., Косова Е.А. Коллаборативное взаимодействие участников управления изменениями процессов ВУЗа при стратегическом и оперативном планировании / Университетское управление: практика и анализ № 5, 2007. С.16-28.
3. Грищенко І. М. Професійна освіта в системі економічних досліджень: Монографія. – К.: Грамота, 2014. – 384 с.
4. Каленюк І. С., Куклін О. В. Розвиток вищої освіти та економіка знань: монографія / І. С. Каленюк, О. В. Куклін. – К.: Знання, 2012. – 343 с.
5. Каплан Роберт С., Нортон Дейвид П. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию. – 2-е изд., испр. и доп. / Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2004. – 320 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати [наукове видання] / В. Г. Кремень – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
7. Мейер, Маршал В. Оценка эффективности бизнеса / Маршал В. Мейер; [Пер. с англ. А.О. Корсунский]. – М.: ООО «Вершина, 2004. – 272 с.
8. Образование в Китае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://topchina.biz/kitajskoe-chudo/obrazovanie/obrazovanie-v-kitae/>
9. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів на початок 2012/13 навчального року [статистичне видання]. – К.: Держстат, 2012. – 109 с.
10. Статистичний щорічник України за 2012 рік [статистичне видання] / За ред. О. Г. Осауленка – К. : ТОВ «Август Трейд». – 2013. – 560с.
11. China Statistical Yearbook 2012. /National Bureau of Statistics of China. – Beijing: China Statistics Press. – 2013. – 1040 p.
12. Educational Statistics Yearbook of China 2012. / Ministry of Education. – Beijing: People’s Education Press. – 2013. – 700 p.
13. Higher Education in China. / [Jianmin Gu, Xueping Li, Lihua Wang]. – Beijing, 2009. – 238 p.





**Oleksandr Kuczaj**

Narodowego Uniwersytetu  
imienia Bohdana Chmielnickiego  
w Czerkasach, Ukraina

## Możliwości stosowania okularów Google Glass w edukacji / *Google Glass in education*

### Abstract

The article deals with the use of Google Glass in education. Highlights the benefits of Google Glass in education, its specifications and a detailed description of their features and capabilities.

**Key words:** education, multimedia, Google Glass, ICT in education

Edukacja, jako jeden z najważniejszych elementów społeczeństwa, z jednej strony, uzależniona jest od procesów w nim zachodzących i musi szybko na nie reagować oraz odpowiadać postępowi nauki i techniki, tendencjom rozwoju sfery gospodarczej kraju, z drugiej zaś, niewątpliwie – ma wpływ na wszystkie procesy i strony życia, ponieważ kształci specjalistów, rozwija osobowość, formuje pewne pozycje światopoglądowe. Dlatego na szczególną uwagę zasługuje obecny stan, problemy wdrażania oraz perspektywy innowacji edukacyjnych w naszym kraju<sup>1</sup>.

Innowacyjność jest główną formą rozwoju dziedziny edukacji. Wdrażanie innowacyjnych technologii nauczania jest priorytetem w rozwoju systemu oświaty. Korzystanie z nowoczesnych technologii nauczania pozwala na tworzenie nowej informacyjnej dziedziny oświaty, i to otwiera ogromne możliwości w zakresie działań edukacyjnych, zapewnia indywidualizację i różnicowanie procesu edukacyjnego, sprzyja modernizacji systemu edukacji oraz tworzeniu konkurencyjnego systemu oświaty.

Innowacje w edukacji zawsze zostawiały wiele do życzenia. Podczas gdy dostrzegamy nowe wynalazki i osiągnięcia w innych dziedzinach, innowacje edukacyjne nie są tak liczne. Dobierając metody nauczania, ludzie zawsze preferowali znane, stałe, sprawdzone, tradycyjne metody. Ostatnio, jednak, obserwujemy boom rów-

<sup>1</sup> Вакуленко В. М. Види інновацій в освіті та їх класифікація // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України 4/2010 [http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010\\_4/10vvmotk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010_4/10vvmotk.pdf)

niez w tej dziedzinie, ponieważ coraz więcej osób korzystających obecnie z prawie przestarzałych metod nauczania dąży do rozwoju systemu edukacyjnego.

Google zawsze była znana w zakresie innowacji, a wkrótce ma zamiar uruchomić swój flagowy produkt - *Google Glass* (z angielskiego - okulary Google). To będzie rewolucja w metodach nauczania. Dlaczego? Spróbujmy odpowiedzieć na to pytanie.

*Google Glass* są upowszechniane jako szeroko zakrojony projekt sprzętu przenośnego. Prezentowane są jako okulary, które wykonują ogrom funkcji: reagują na polecenia głosowe, robią zdjęcia, przyjmują polecenia do wyszukiwania, wspólnego korzystania z udostępnionych materiałów, nagrywają wideo, wykrywają obiekty przed podmiotem, itd. Ich możliwości są nieograniczone, i ważne jest, że spośród wszystkich potencjalnych użytkowników *Google Glass* to urządzenie otwiera nowe, ekscytujące możliwości dla nauczycieli i studentów.

Rozważmy funkcje *Google Glass*:

- Wyszukiwarka Google jest fenomenalna. „Google Glass” pozwoli studentowi/nauczycielowi ciągle utrzymywać połączenie ze środowiskiem interaktywnym za pomocą narzędzi internetowych. To zostanie bodźcem do postępu w systemie oświaty. Nauczyciele, i studenci również, mogą zabrać się do zagadnień związanych z edukacją. Żadnych manipulacji przez telefon podczas wykładu, wszystko co musisz zrobić - mówić i „voilà” ... dokonywane jest wyszukiwanie!
- Studenci mogą *nagrywać wykłady w czasie rzeczywistym* w celu późniejszego wykorzystania. Oszczędność czasu na wpisy do zeszytów;
- *Google Glass* mogą służyć pomocą studentom w tworzeniu *bogatych wizualnie prezentacji i projektów*. Studenci mogą *nagrywać wideo i robić zdjęcia za pomocą migów*. To samo może być zintegrowane w ich prezentacjach za pomocą *Google Docs* (dokumentów Google);
- Studenci mogą uczyć się nowych języków oraz w nich mówić można natychmiast (*Google Glass* jest połączone z tłumaczem Google). „Google Glass” będą mogły przedstawić tłumaczenie tekstu w czasie rzeczywistym;
- Nauczyciele mogą korzystać z *Google Glass* w celu rozpoznawania twarzy. Ponadto, *Google Glass* mogą być wykorzystane do stworzenia Studenckiego systemu informacyjnego. Po prostu patrząc na studenta, masz dostęp do jego wpisów, szczegółów kadry pedagogicznej, postępów w nauce, frekwencji uczestniczenia w zajęciach w roku akademickim, itd. Tworzenie raportów i harmonogramów studenckich - to tylko wierzchołek góry lodowej;
- *Kształcenie na odległość* może stać się z *Google Glass* zasadniczo łatwiejsze, niż wcześniej. Seminaria internetowe mogą być przesyłane bezpośrednio do *Google Glass* w każdym miejscu, w każdym czasie;
- *Google Glass* mogą być stosowane w celu ustalenia harmonogramu zajęć dla studentów wraz z informacją o salach, gdzie będą się odbywać<sup>2</sup>.

2 How Google Glass is going to Innovate Education <http://foradian.com/post/49920105096/googleglass>

*Google Glass* – to technologia opracowana w 2012 roku. Lekkie urządzenie, podobne do okularów, pozwala użytkownikom na robienie zdjęć, nagrywanie filmów, korzystanie z Internetu i potrafi odbierać polecenia nawet tylko za pomocą głosu. Obraz odbija się na obrzeżach soczewki, dzięki czemu użytkownicy mogą dzielić się tym, co robią, jak również widzieć innych ludzi w czasie rzeczywistym, w dowolnym miejscu na Ziemi. *Google Glass* uczyniły science fiction realną i konkretną. Obecnie potencjalni użytkownicy *Google Glass* – to ludzie, którzy zostali wybrani spośród wielu kandydatów. Cena *Google Glass* wynosi 1500\$ USA.

Biorąc pod uwagę to, że szkolenia w dowolnym miejscu i w dowolnym czasie stają się coraz bardziej dostępne dla studentów na całym świecie, *Google Glass* tworzą jeszcze więcej możliwości dla globalnej edukacji. Studenci z różnych lokalizacji będą mogli uczestniczyć w zajęciach w każdym czasie z *Google Glass*. Nauczyciele akademicy mogą przygotowywać materiały dla lekcji szybczej i łatwiej. *Google Glass* pomogą w profesjonalnym samorozwoju, ponieważ umożliwiają nauczycielom akademickim obejrzenie lekcji innych nauczycieli, a administratorom – monitorowanie z wielu lokalizacji. Urządzenie wygląda na takie, które przyszło do nas prosto z science fiction, ale *Google Glass* – to rzeczywistość<sup>3</sup>.

Rozważmy możliwości wykorzystania *Google Glass* w edukacji:

- Stworzenie lekcji wideo od pierwszej osoby, aby kontynuować zdobycie doświadczenia przez grupę w czasie rzeczywistym.
- Dokumentowanie i utrzymywanie w sieci *Internet* otwartych dla publiczności nagrań zajęć, wymagających prezentacji praktycznego doświadczenia funkcjonalności.
- Korzystanie z funkcji rozszerzonej rzeczywistości *Google Glass* podczas podróży / wycieczki dla grup lub wycieczek historycznych dla natychmiastowego wyświetlania faktów i dat, odpowiednich budynków, pomników, itd.
- Wywołanie zainteresowania do nauki w życiu codziennym za pomocą zdjęć, wideo, audio i obrazów; wykazanie tych materiałów w sieci *Internet*.
- Kształcenie na odległość, szkolenia z mentorem jeden-do-jednego.
- Tworzenie harmonogramów dla nauczycieli, wykładowców i studentów.
- Tworzenie mini-filmów dokumentalnych w celu wzbogacenia wypowiedzi w czasie prezentacji publicznej (w sali wykładowej).
- Rozpoznawanie twarzy, aby pomóc wykładowcom w identyfikacji swoich studentów.
- Zapewnienie dostępności edukacji dla studentów i wykładowców słabowidzących, z wadami słuchu i niepełnosprawnych.
- Ujawnienie zdolności studentów do nauki.
- Rozszerzona rzeczywistość Systemu sprzężenia zwrotnego – szczegółowe informacje na temat studenta, zawiadamiające wykładowcę, gdy student ma zaległości w nauce.

3 Using Google Glass to Transform Education <http://teach.com/education-technology/using-google-glass-to-transform-education>

- Studenci mogą teraz korzystać z *Google Now* w celu spersonalizowanego wyszukiwania informacji oraz lokalizacji na mapie w zależności od ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych.
- Interaktywność, rozszerzona rzeczywistość rozwiązania problemu gry wewnątrz grupy.
- Nagranie gry rolowej, ćwiczenia podczas występów publicznych w audytorium bez «efektu obserwatora».
- Nauczyciele akademicy mogą w czasie rzeczywistym kontaktować ze studentami studiującymi poza szkołą.
- Nagrywać zajęcia z punktu widzenia nauczyciela (to, co on widzi) i przeglądać te zajęcia, edytując i analizując je razem ze studentami.
- Oddziały pracy naukowej i dydaktycznej będą mogły pozostawać wizualnie połączone niezależnie od fizycznej lokalizacji laboratoriów, bibliotek i klas.
- Wysyłanie wiadomości zawierających ważne informacje studentom, rodzicom (np. wyniki testów, itp).
- Współdziałanie z nauczycielami i rówieśnikami w klasie za pomocą kształcenia online.
- Youtube – szkolenia w ramach kształcenia na odległość.
- Studenci, którzy nie chcą zadawać pytań na głos, w trakcie wykładu mogą wysłać je przez SMS na *Google Glass*.
- Grupowe sesje internetowe z nauczycielami akademickimi w celu wyjaśnienia bądź-jakich trudności lub pytań lub omówienia zadań domowych dla studentów.

Technologie przenośne należą do urządzeń, które mogą być noszone przez użytkowników, przyjmąwszy postać akcesoriów, podobnie jak biżuteria, okulary, plecak, a nawet ubrania, takich jak buty czy kurtka. Zaleta ich polega na tym, że łatwo nadają się do integracji z narzędziami, z urządzeniami o potrzebach energetycznych oraz łatwo ich dołączyć do codziennego życia użytkowników.

Projekt *Google Glass* – to jedna z najbardziej omawianych nowości. Urządzenie przypomina okulary, ale z jednym obiektywem. Użytkownik może wyświetlić informacje o środowisku, takie jak imiona przyjaciół, którzy są w pobliżu, lub mieć dostęp do informacji o różnych obiektach (restauracjach, zabytkach, szkołach, bankach, itp).

Przenośne technologie wciąż zostają bardzo nowe, ale można łatwo sobie wyobrazić akcesoria podobne do rękawiczek, które zwiększą użytkownikom możliwości czucia i kontrolowania tego, czego nie mogą oni dotknąć bezpośrednio. Przenośne urządzenia są już na rynku. Naprzykład, to odzież, która ładuje baterie za pomocą dekoracyjnych paneli słonecznych, pozwala na interakcję z urządzeniami użytkownika za pomocą przyszytego pilota lub dotykowego panelu sterowania; lub też zbiera dane o reżimie ćwiczeń osoby z czujników wbudowanych w podeszwach butów.

Obecnie liczba nowych urządzeń przenośnych w sektorze produktów konsumenc-

kich codziennie rośnie bardzo szybko, wyprzedzając wdrożenie tych technologii na uczelniach wyższych. Mimo, że potencjalne zastosowanie technologii przenośnych jest bardzo ważne i ma szeroki zakres, sektor oświaty dopiero zaczyna eksperymentować, rozwijać i realizować je. Inteligentne akcesoria mogą pomóc studentom pracującym w laboratoriach chemicznych w niebezpiecznych warunkach, podczas gdy kamery przenośne mogą zrobić tysiące zdjęć lub zebrać niezbędne informacje o środowisku użytkownika znajdującego się daleko na wyprawie geologicznej, do której następnie można będzie uzyskać dostęp przez pocztę elektroniczną lub online-ankietę, itd. Jednym z najbardziej atrakcyjnych potencjalnych wyników technologii przenośnych w szkolnictwie wyższym jest wydajność.

Technologie przenośne, które są w stanie automatycznie na podstawie poleceń głosowych lub gestów użytkownika w jego imieniu wysyłać informacje tekstowe za pośrednictwem poczty elektronicznej i sieci społecznościowych, przyczynią się do poprawy komunikacji i wymiany informacjami pomiędzy wykładowcą a studentem.

Mimo faktu, że technologie przenośne nie są jeszcze rozpowszechnione w dziedzinie szkolnictwa wyższego, będą miały one coraz większe znaczenie, ponieważ są technologiami skutecznymi, które aktywnie wypełniają rynek produktów konsumenckich<sup>4</sup>.

Projekt *Glass* jest częścią projektu *Google X Lab*, który pracował z innymi futurystycznymi technologiami, takimi jak, na przykład, samochód autonomiczny.

Google opatentował dyzajn projektu *Google Glass*.

Wideo z lutego 2013 pokazuje, że za pomocą okularów można:

- robić zdjęcia lub nagrywać wideo i natychmiast udostępniać tę zawartość za pośrednictwem poczty elektronicznej lub sieci społecznościowych;
- urządzenie jest sterowane za pomocą poleceń głosowych np.: „OK, Glass, zrobić zdjęcie”;
- dostępne są komunikatory głosowe typu *Skype*;
- dostępne są serwisy informacyjne, np. prognoza pogody, mapy.

Wszystkie te informacje pojawiają się w przezroczystym okienku w prawym górnym rogu pola widzenia użytkownika.

Prawdopodobnie w przyszłości Google planuje wyposażyć okulary w zestaw słuchawek dokanałowych. „Słuchawki” składają się z przewodnika, za pomocą którego jest przekazywany dźwięk.

Projekt został zaprezentowany w sieci społecznościowej Google+ przez inżyniera-elektryka Babaka Parviza (pracował również nad wmontowaniem wyświetlacza do soczewek), Steve’a Lee (menedżer projektu i specjalista ds. geolokalizacji) oraz Sebastiana Thruna (wymyślił Udacity i pracował nad stworzeniem samochodu autonomicznego).

4 Andrianes Pinantoan. How Google Glass Can Be Used In Education <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/how-google-glass-can-be-used-in-education-infographic/>

Opublikowane 20 lutego 2013 roku wideo świadczy o tym, że obecny wyświetlacz okularów przeszkadza o wiele mniej, niż poprzednie modele. Wraz z publikacją wideo zespół Google przygotował konkurs, w którym wzięli udział 8000 mieszkańców Stanów Zjednoczonych. Ci, którzy do 27 lutego złożyli zamówienie wstępne na okulary i dodatkowo opublikowali w Google+ lub na Twitterze historię z wideo lub zdjęciem o tym, w jaki sposób użyją *Google Project Glass* w życiu codziennym, otrzymali możliwość jako pierwsi protestować ten gadżet. Reszta musi zaczekać na oficjalną premierę<sup>5</sup>.

*Google Glass* mają bazę *Glass*, tzn. tytanową oprawę okularową, która jest nieruchoma, ale elastyczna. Wszystkie części wraz z akumulatorem znajdują się w małej i lekkiej obudowie.

Dane techniczne:

- system operacyjny Android 4.0.3 + oprogramowanie Google Glass;
- wyświetlacz-rzutnik o rozdzielczości 640 x 360;
- dwurdzeniowy procesor TI OMAP 4430 (Cortex-A9), częstotliwość 1.2 GHz;
- 1 GB pamięci operacyjnej;
- Wi-Fi 802.11b/g;
- Bluetooth;
- GPS;
- akcelerometr;
- 16 GB pamięci zewnętrznej;
- 5-megapikselowa kamera z możliwością nagrywania wideo 720p;
- bateria: 700-800 mAh.

Jak działają okulary *Google Glass*? Aby włączyć okulary, trzeba podnieść głowę lub nacisnąć na sektor sensoryczny okularów, który się znajduje w zauszniku. Reaguje on na naciśnięcie, przewija w lewo / w prawo i w górę / w dół. Użytkownik widzi okienko Glass w górnym prawym rogu, jednak nie odwraca to uwagi od otoczenia. Każdy człowiek ma inny rozmiar i położenie oczu, dlatego rzutnik się porusza. Jeśli wyświetlacz okularów jest w stanie roboczym, to na nim znajduje się napis „Ok, Glass”.

Po lewej stronie wyświetlacza znajduje się start okularów: to, co nie da się zmienić, czyli ostatnia trasa, kalendarz, pogoda i ustawienia. Tutaj można zobaczyć, ile pozostało energii i co jest włączone, np. Wi-Fi lub Bluetooth.

Po prawej stronie od okienka „Ok, Glass” według kryterium czasowego umieszczono: zdjęcia, wideo, SMS, powiadomienia Facebook, itd.

Działają one w następujący sposób: najpierw w swoim gabinecie „Google Glass” trzeba skopiować swój ID i nadać go aplikacjom: Facebookowi, Twitterowi lub The New York Times, po czym aplikacje decydują o zawartości: wiadomości bądź obrazku.

5 Google Glass / Вікіпедія. Вільна енциклопедія [http://uk.wikipedia.org/wiki/Google\\_Glass](http://uk.wikipedia.org/wiki/Google_Glass).



Ponadto Glass współpracuje z poleceniami głosowymi, mianowicie:

- Nagrać wideo: „ok, glass, record a video”.
- Zrobić zdjęcie: „ok, glass, take a picture”.
- Uruchomić Google Now: „ok, glass, [pytanie]”.
- Uruchomić Google + hangout: „ok, glass, hang out with [osoba]”.
- Szukaj: „ok, glass, google [pytanie]”.
- Szukaj zdjęcie: „ok, glass, google photos of [pytanie]”.
- Tłumaczenie: „ok, glass, say [tekst] in [język]”.
- Nawigacja: „ok, glass, give directions to [miejsce]”.
- Wysłać wiadomość: „ok, glass, send a message to [imię]”.
- Prognoza pogody: „ok, glass, how is the weather in [miasto]?”.
- Informacja o locie: „ok, glass, when does flight [numer samolotu] depart from [lotnisko]?”.

Warto także nadmienić, że okulary rozpoznają język angielski, nawet jeśli on nie jest dobry.

„Google Glass” – to produkt samodzielny, ale potrzebuje dostępu do Internetu. Dostęp można uzyskać przez telefon, po czy za pomocą Glass można czytać / pisać SMSy i odbierać / odrzucać telefony, bądź połączyć się z siecią Wi-Fi.

Do logiki systemu okularów człowiek przyzwyczaja się bardzo szybko – w ciągu jednego dnia. Okulary są bardzo wygodne. Projektowanie i montaż okularów jest niemal ręczny. Na świecie istnieje około 2 tysięcy egzemplarzy. W przyszłości okulary będą kosztowały od 300 do 500 dolarów<sup>6</sup>.

Firma *Google* poinformowała o wydaniu polepszonej wersji „Google Glass” 2.0. Obecnie posiadamy informację o tym, że w okulary wbudowano mono-słuchawkę<sup>7</sup>.

Ze względu na to, że wykorzystanie technologii w sektorze edukacji rośnie, Google wraz z innymi firmami technologicznymi dąży do zaangażowania studentów i wykładowców do procesu produkcji i nadawania usług.

Andrew Vanden Heuvel, nauczyciel Szkoły Średniej w Michigan został wybrany przez *Google*, co pozwoliło mu zakupić jedno urządzenie „Google Glass” i wykorzystać tę technologię. Nauczyciel korzysta z „Google Glass”, aby zaproponować uczniom ciekawą wędrowkę do ciekawych miejsc na całym świecie i nauczyć ich fizyki, nauk przyrodniczych i matematyki. Todd R. Weiss z Eweek powiedział:

Kiedy zespół *Google Glass* w lutym 2013 poprosił użytkowników pomyśleć, jak użyją *Glass*, jeśli dostana jeden egzemplarz tych innowacyjnych rewolucyjnych okularów komputerowych, Andrew Vanden Heuvel szybko wymyślił odpowiedź, którą opublikował na stronie Google #ifihadglass: „Zmieniłbym metodę naucza-

<sup>6</sup> Огляд Google Glass <http://mobsoft.net.ua/obzory-mobilnykh-telefonov-i-planshetnykh-pk/ohlyad-google-glass>.

<sup>7</sup> Google Glass [http://ru.wikipedia.org/wiki/Google\\_Glass](http://ru.wikipedia.org/wiki/Google_Glass).

nia nauki, uczyniłbym każdą chwilę chwilą uczenia się”.

Z 8000 przedstawionych w konkursie listów zespół Google wybrał list Andrewa Vandena Heuvela. Firma poinformowała, że jego „list obrano, ponieważ nieoczekiwanie wywołał wielkie zaskoczenie”<sup>8</sup>.

Zespół Google sfinansował Andrewowi Vandena Heuvelowi wyjazd z nowo zakupionymi „Google Glass” do Genewy. Pierwszą lekcję dla swoich uczniów on nagrał w miejscu, gdzie się znajduje Wielki Zderzacz Hadronów. Towarzyszył mu zespół Google, po czym dostarczono mu Glass do domu do miasta Grand Haven w stanie Michigan.

Wielki Zderzacz Hadronów (Large Hadron Collider – LHC) jest największym i najsilniejszym akceleratorem cząstek na świecie. Uruchomiono go 10 września 2008 roku. Pozostaje najnowszym dodatkiem do zestawu przyspieszenia CERN. Składa się z 27-kilometrowego pierścienia nadprzewodzących magnesów z szeregiem struktur przyspieszających, które służą do zwiększenia energii cząstek – czytamy na stronie CERN.

Andrew Vanden Heuvel wykorzystał Glass do nawiązania kontaktu przez Internet ze swoimi uczniami w szkole i ze swoim bratem Rayanem, który jest nauczycielem w Szkole Średniej Południowej Cristiny w Grand Rapids w stanie Michigan.

Heuvel jest niezależnym online-nauczycielem szkoły od roku 2009. Pracuje na umowie ze swojego biura w domu i prowadzi online-lekcje w Wirtualnej Szkole w Michigan (Michigan Virtual School). Przed tym przez trzy lata uczył fizyki i astronomii w zwykłej szkole średniej. Ponadto otworzył stronę internetową AGL Initiatives, na której umieszcza projekty edukacyjne w zakresie nauk przyrodniczych, matematyki i technologii. Po zapoznaniu się z Google Glass Heuvel stworzył serię wideo STEMbite przedstawiają „króciutkie lekcje z nauk przyrodniczych i matematyki z życia codziennego nagrane z oryginalnego punktu widzenia od pierwszej osoby za pomocą Google Glass”.

Lekcje STEMbite umieszczone na YouTube składają się z 60 wideo i opowiadają o właściwościach fizycznych zabawek dziecięcych, chemii kuchni i biologii tego, co ludzie mogą znaleźć w swoich mieszkaniach<sup>9</sup>.

Ernie Cadotte zaprezentował *Google Glass* na swoich wykładach z marketingu na Uniwersytecie Tennessee’ego w Stanach Zjednoczonych. Wykorzystał je jako przykład rozwoju produktu i marki<sup>10</sup>.

Andrew Vanden Heuvel nie jest jedyną osobą, która myśli o wykorzystaniu Google Glass w edukacji. Blog jednej z australijskich firm kształcenia na odległość „Otwarte Koledzy” informuje o tym, że powstała lista pomysłów, w jaki sposób

8 Nadeem M. Teachers Experimenting with Google Glass to Energize Ed <http://www.educationnews.org/technology/teachers-experimenting-with-google-glass-to-energize-ed/>

9 Лисовицкий А. Glass и школа: история одного учителя <http://arnext.ru/articles/glass-i-shkola-istoriya-odnogo-uchitelya-7270>

10 Лисовицкий А. Glass и школа: история одного учителя <http://arnext.ru/articles/glass-i-shkola-istoriya-odnogo-uchitelya-7270>

Google Glass przyczynią się do rewolucji w nauczaniu począwszy od sesji nauki na odległość i kończąc poprawą nauki języka obcego za pomocą Google Tłumacz.

Osiemnastoletni Catalin Voss skończył swój pierwszy rok na Uniwersytecie Stanforda. Jest jednym z pomysłodawców nauki za pomocą firmy technologicznej Sension. Ma swoje własne pomysły na to, jak Google Glass mogą zmienić edukację.

Wraz ze współzałożycielem Yanem Jonathanem pracuje nad programem rozpoznawania emocji, który pozwoli nauczycielom rejestrować informację zwrotną od studentów w opierciu o emocje przez nich wyrażane. Catalin Voss uważa, że jego program również może pomóc i nauczyć ludzi z autyzmem rozumienia emocji innych ludzi.

W artykule w *The Guardian* wynalazca Google Glass Sebastian Thrun opowiedział o roli technologii, która może zmienić naszą wizję nauczania różnych dyscyplin. Uważa, że technologia ta może pomóc nauczycielom w ocenianiu pracy swoich uczniów. Ponadto, chce wprowadzić doświadczenie z gier: rozrywka i nagrody za osiągnięcia. Twórca Google Glass powiedział: „System edukacji opiera się na zasadach siedemnastego i osiemnastego wieku, które twierdzą, że powinniśmy się bawić przez pierwsze pięć lat życia, następnie się uczyć, po czym pracować, potem odpoczywać i w końcu umrzeć. Uważam, że te rzeczy powinniśmy robić jednocześnie”<sup>11</sup>.

Dla nauczyciela Jeffa Mummerta przeszłość rzeczywistości rozszerzonej jest tak jaskrawa, że musi nosić *Google Glass*.

Jeff Mummert kieruje działem badań społecznych w Szkole Średniej (Hershey High School) w Pensylwanii (USA) i jest jednym z pierwszych użytkowników *Google Glass*. Za pomocą kompasu cyfrowego, GPS i *Google Glass* potrafi wyznaczyć trasę w czasie rzeczywistym. Kierowca potrafi określić, gdzie ma skręcić, nie odrywając się od prowadzenia samochodu. Jeff Mummert, który uczy historii europejskiej i geografii ludzkości w jedenastej i dwunastej klasie, widzi perspektywy technologii *Google Glass* i rzeczywistości rozszerzonej. Na przykład, mógł nosić zestaw *Google Glass* na wykopaliskach archeologicznych i wraz z uczniami za pośrednictwem Google Hangout mieć wspólny dostęp do wideo. Wchodząc za pomocą poleceń głosowych na archeologiczną stronę internetową, mógł wzbogacić lekcję ważnymi danymi historycznymi, geologicznymi i geograficznymi.

*Google Glass* nadal są w stanie badań i rozwoju. Na powszechne korzystanie z *Google Glass* w szkołach trzeba jeszcze poczekać kolejne trzy do pięciu lat – uważa Jeff Orr starszy dyrektor „ABI Research”. *Google Glass* wraz z zawartością rzeczywistości rozszerzonej może „przekazać studentom doświadczenia, których zazwyczaj nie otrzymuje się w klasie” – twierdzi Jeff Orr.

Nauczyciele, którzy się zapoznali z zaletami rzeczywistości rozszerzonej, są zainteresowani pomocą *Google Glass* w klasie, ale jest kilka wezwań, którymi warto się zająć w pierwszej kolejności. Według opinii Jamesa Kapptie'a, dziekana Szkoły

<sup>11</sup> Hana Maruyama. Teachers Eye Possibilities With Google Glass [http://blogs.edweek.org/teachers/teaching\\_now/2013/09/teachers\\_eye\\_possibilities\\_with\\_google\\_glass.html](http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2013/09/teachers_eye_possibilities_with_google_glass.html)

Średniej w Powell (Wyoming) i Jeffa Mummerta, dyrektora działu badań społecznych w Szkole Średniej w Hershey (Pensylwania), polegają one na tym, że:

- szkoły powinny stworzyć politykę i filtr zarządzania treścią, do której dostęp studenci mogą otrzymać za pośrednictwem wyświetlacza;
- szkoły powinny znaleźć środki na opracowanie treści, która powinna być wygodna i skuteczna, i uzyskać akceptację wykładowców;
- nauczyciele powinni określić poszczególne parametry zajęć z *Google Glass*. Na przykład, określenie osobowości studenta może pozwolić na wyodrębnienie przez nauczycieli nowych studentów za pomocą danych umieszczonych na wyświetlaczu<sup>12</sup>.

Większość ludzi nie jest gotowa do masowego wykorzystania *Google Glass* w edukacji. Tylko pierwsi użytkownicy zdolni do eksperymentów potrafią uzyskać największą korzyść od *Google Glass*. Liczba technologii przenośnych stale rośnie, a więc może za kilka lat *Google Glass* potrafią dostosować się do użytkownika i znacząco wpłyną na nasze życie i naszą edukację.

## BIBLIOGRAFIA

1. Вакуленко В. М. Види інновацій в освіті та їх класифікація // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України 4/2010 [http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010\\_4/10vvmotk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010_4/10vvmotk.pdf)
2. Лисовицкий А. Glass и школа: история одного учителя <http://arnext.ru/articles/glass-i-shkola-istoriya-odnogo-uchitelya-7270>
3. Огляд Google Glass <http://mobsoft.net.ua/obzory-mobilnykh-telefonov-i-plan-shetnykh-pk/ohlyad-google-glass>
4. Andrianes Pinantoan. How Google Glass Can Be Used In Education <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/how-google-glass-can-be-used-in-education-infographic/>
5. Google Glass [http://ru.wikipedia.org/wiki/Google\\_Glass](http://ru.wikipedia.org/wiki/Google_Glass)
6. Google Glass / Вікіпедія. Вільна енциклопедія [http://uk.wikipedia.org/wiki/Google\\_Glass](http://uk.wikipedia.org/wiki/Google_Glass)
7. Hana Maruyama. Teachers Eye Possibilities With Google Glass [http://blogs.edweek.org/teachers/teaching\\_now/2013/09/teachers\\_eye\\_possibilities\\_with\\_google\\_glass.html](http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2013/09/teachers_eye_possibilities_with_google_glass.html)
8. How Google Glass is going to Innovate Education <http://foradian.com/post/49920105096/googleglass>
9. Kenlonseth. Google Glass. <http://blog.ilsworld.com/?p=2104>
10. Nadeem M. Teachers Experimenting with Google Glass to Energize Ed <http://www.educationnews.org/technology/teachers-experimenting-with-google-glass-to-energize-ed/>
11. Using Google Glass to Transform Education <http://teach.com/education-technology/using-google-glass-to-transform-education>
12. Will Google Glass Usher Augmented Reality into the Classroom? <http://www.edtechmagazine.com/k12/article/2013/10/will-google-glass-usher-augmented-reality-classroom>

<sup>12</sup> Will Google Glass Usher Augmented Reality into the Classroom? <http://www.edtechmagazine.com/k12/article/2013/10/will-google-glass-usher-augmented-reality-classroom>



**Ján Bajtoš**

Dubnický technologický inštitút  
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom, Slovensko  
e-mail: [bajtos@dti.sk](mailto:bajtos@dti.sk)

**Tatiana Kotercová, SR**

Súkromná stredná odborná škola  
Budatínska 61, Bratislava, Slovensko  
e-mail: [t.kotercova@gmail.com](mailto:t.kotercova@gmail.com)

## Učebnice v odbornom vzdelávaní – hodnotenie didaktickej vybavenosti a obťažnosti

### Abstract

Autori v prezentovanom príspevku popisujú nezastupiteľné miesto učebnice v podmienkach odborného vzdelávania. Ponúkajú návod na hodnotenie didaktickej vybavenosti a obťažnosti učebníc na príklade hodnotenia konkrétnej učebnice využívanej v podmienkach Súkromnej strednej odbornej školy. Konštatujú, že súčasný stav učebníc pre odborné predmety v podmienkach Slovenskej republiky nie je na požadovanej úrovni, pretože mnohé učebnice nespĺňujú požiadavky moderných učebníc využívaných vo vyspelých krajinách sveta. Odporúčajú venovať zvýšenú pozornosť pri tvorbe nových učebníc, a to najmä z didaktického aspektu.

**Key words:** odborné vzdelávanie, učebnica, kvalita učebnice, didaktická vybavenosť učebnice, zrozumiteľnosť učebnice, obťažnosť učebnice

### ÚVOD

Pri napĺňaní cieľov vyučovacieho procesu zohráva dôležitú úlohu vybavenie školy materiálnymi didaktickými prostriedkami, kde zohrávajú učebnice, aj napriek modernejším vyučovacím prostriedkom, stále významnú úlohu. Od ich kvality a aktuálnosti, závisí aj kvalita úrovne vzdelávania. Učebnice patria do skupiny materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu, v ktorých býva rozpracovaný obsah vzdelávania. Obsahujú didaktické spracovanie učiva vymedzeného učebnými osnovami pre príslušný predmet, spravidla v rozsahu jedného ročníka a sú základným prostriedkom realizácie vyučovacieho procesu. Sú najdôležitejším nositeľom obsahu vzdelávania a učivo je v nich najviac konkretizované. Učebnice zohrávajú rozhodujúcu úlohu vo vyučovacom procese, sú najdôležitejšou učebnou pomôckou pre žiakov a oporou práce učiteľa. Patria k najstarším produktom ľudskej kultúry. Prvé učebnicové texty nájdené na území Asýrie, Babylonu, Egypta a Číny boli vyryté klinovým písmom, alebo napísané na pergamenové zvitky. Zásadný rozmach

písania učebníc priniesol vynález J.Gutenberga v XV. storočí, keď vynášiel mechanickú kníhtlač. Gutenbergov vynález umožnil tlačiť obrovské množstvá celých kníh (predtým sa tlačili iba časti kníh) a spôsobil tak informačnú explóziu. Za zakladateľa teórie tvorby učebníc je považovaný J.A.Komenský. V svojom diele *Velká didaktika* sformuloval základné, dodnes aktuálne požiadavky na vlastnosti textu učebníc (Bajtoš, 2013). Učebnice patria k informačným zdrojom, ktoré posúvajú hranice nášho poznania, stimulujú náš vývin a osobnostný rozvoj. Predstavujú v našej kultúre prameň vzdelania, formujú pohľad človeka na svet, učia ho poznávať zvláštnosti okolia i samého seba podrobnejšie, hlbšie a širšie, ako sám život.

## POSTAVENIE UČEBNICE V PODMIENKACH ODBORNÉHO VZDELÁVANIA

Aké sú teda charakteristiky „dobrej“ učebnice v podmienkach odborného vzdelávania? Učebnica má spĺňať tieto atribúty: má byť v súlade s profilom absolventa a v súlade s učebnou osnovou predmetu; má byť odborne správna a obsahovať najnovšie vedecké poznatky odboru; didaktická vybavenosť učebnice má zabezpečovať také skutočnosti, aby prezentované učivo bolo primerané žiakovi, bolo názorné, vysvetľované v systéme poznatkov so zabezpečením motivácie, spätnej väzby a kontroly; má byť jazykovo a štylisticky správna so zrozumiteľným textom, má byť graficky na vysokej estetickú úrovni (Kmecová, Bajtoš, 2010). Vychádzajúc z týchto charakteristík môžeme konštatovať, že iba poznanie reálneho stavu kvality učebníc na školách môže pozitívne ovplyvniť výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Môže tvoriť východisko na korekciu vyučovacieho obsahu, prípadné zmeny a stanovenie vhodných výchovno-vzdelávacích postupov. Prečo je potrebné v súčasnosti, čoraz viac, sa zamýšľať nad myšlienkou tvorby nových učebníc? Dôvodov je viac. Rozlišujeme vonkajšie a vnútorné zdroje, ktoré majú vplyv na tvorbu nových učebníc (Valent, 2008).

*Vonkajšie zdroje (štátne):*

- neaktuálnosť učebníc v súvislosti so základnými pedagogickými dokumentmi (učebnými osnovami),
- učebnice nespĺňajú didaktické požiadavky, ktoré ich robia aktuálnymi.

*Vnútorné zdroje (školské):*

- nespokojnosť žiakov s učebnicami (kvôli neaktuálnosti, časté diktovanie poznámok),
- nespokojnosť učiteľa s obsahom učebníc,
- dosiahnutie cieľov vyučovania.

Jedným zo spôsobov ako prispieť k zvýšeniu úrovne procesu odborného vzdelávania je sledovanie a overovanie didaktickej účinnosti učebníc v rámci vyučovania konkrétneho predmetu, posúdenie miery obťažnosti učebného textu, či učebný text je primeraný, zrozumiteľný pre žiaka. Ak sa zistia určité nedostatky v hodnotení konkrétnej učebnice, tak vtedy táto nespĺňa didaktické požiadavky na ňu kladené a je dôležité zo strany učiteľov navrhnuť nové učebnice, ktoré budú žiakov predovšetkým motivovať, aktivizovať a tým vzbudzovať záujem o učebnú činnosť, štúdium. Myslíme si, že prostredníctvom kvality učebníc môžeme zabezpečiť kva-

litnú odbornú prípravu a dať žiakom vzdelanie, ktoré potrebujú pre úspešné zapojenie sa do spoločnosti a sveta práce.

V našich podmienkach by mala byť taktiež vypracovaná pedagogická teória tvorby a exaktného zisťovania kvality učebníc a na jej základe by sa mal uskutočňovať aj rozsiahly výskum učebníc. Žiaľ, toto zatiaľ v podmienkach nášho školstva chýba.

## PRÍSTUPY K HODNOTENIU DIDAKTICKEJ VYBAVENOSTI A MIERY OBŤAŽNOSTI UČEBNICE

Učebnica musí splňovať určité parametre. Na ich splnenie by mala obsahovať určité štruktúrne prvky, ktoré nazývame **didaktickou vybavenosťou učebníc**. Vybavenosť učebnice po didaktickej stránke sa hodnotí podľa výskytu štruktúrnych komponentov, ktoré sú nositeľom určitých funkcií (Průcha, 2009). J. Průcha v štruktúre učebnice rozlišuje 36 komponentov a z nich každý prispieva k realizácii určitej funkcie a je vyjadrený buď verbálne, alebo obrazovo. Komponenty, ktoré sa v učebnici hodnotia sú klasifikované do troch kategórií, podľa toho akú funkciu v učebnici plnia. Štruktúrne komponenty sú zobrazené v tabuľke č.1 (Průcha, 2009).

**TABUĽKA 1.** Komponenty na hodnotenie didaktickej vybavenosti učebnice

<b>I. APARÁT PREZENTÁCIE UČIVA (CELKOM 14 KOMPONENTOV)</b>	
<b>( A ) verbálne komponenty</b>	<b>( B ) obrazové komponenty</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• výkladový text prostý</li> <li>• výkladový text na sprehľadnenie</li> <li>• zhrnutie učiva k celej učebnici</li> <li>• zhrnutie učiva k témam</li> <li>• zhrnutie učiva k predchádzajúcemu ročníku</li> <li>• doplňujúce texty</li> <li>• poznámky a vysvetlivky</li> <li>• podtexty k vyobrazeniam</li> <li>• slovníčky pojmov, cudzích slov...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umelecká ilustrácia</li> <li>• náuková ilustrácia</li> <li>• fotografie</li> <li>• mapy, kartogramy, výkresy, grafy, diagramy</li> <li>• obrazová prezentácia farebná</li> </ul>
<b>II. APARÁT RIADIACEHO UČENIA (CELKOM 18 KOMPONENTOV)</b>	
<b>( C ) verbálne komponenty</b>	<b>( D ) obrazové komponenty</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• predslov</li> <li>• návod k práci s učebnicou</li> <li>• stimulácia celková</li> <li>• stimulácia detailná</li> <li>• odlišenie úrovne učiva</li> <li>• otázky a úlohy za témami, lekciami</li> <li>• otázky a úlohy k celému učivu v učebnici</li> <li>• otázky a úlohy k predchádzajúcemu ročníku</li> <li>• inštrukcie k úlohám komplexnejšej povahy</li> <li>• námety pre mimoškolské činnosti s využitím učiva</li> <li>• explicitné vyjadrenie vyučovacích cieľov</li> <li>• prostriedky alebo inštrukcie k sebahodnoteniu pre žiakov</li> <li>• výsledky úloh a cvičení</li> <li>• odkazy na iné zdroje informácií</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grafické symboly označujúce určité časti textu</li> <li>• použitie zvláštnej farby pre určité časti textu</li> <li>• použitie zvláštneho písma</li> <li>• využitie prednej alebo zadnej obálky (predsádky) pre schémy, tabuľky...</li> </ul>

**TABUĽKA 1.** Komponenty na hodnotenie didaktickej vybavenosti učebnice – pokračovanie

III. APARÁT ORIENTAČNÝ (4 KOMPONENTY)	
(E) verbálne komponenty	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• obsah učebnice</li> <li>• členenie učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekcie...</li> <li>• marginálie, záhlavie a iné</li> <li>• register (vecný, menný, zmiešaný)</li> </ul>	

Na základe toho, ktoré komponenty daných kategórií sú v učebnici zastúpené, sa vypočítavajú koeficienty (Průcha, 2009):

Čiastkové koeficienty didaktickej vybavenosti učebnice:

- koeficient využitia aparátu prezentácie učiva (EI), 14 komponentov,
- koeficient využitia aparátu riadenia učenia (EII), 18 komponentov,
- koeficient využitia aparátu orientačného (EIII), 4 komponenty,
- koeficient využitia verbálnych komponentov (Ev), 27 komponentov,
- koeficient využitia obrazových komponentov (Eo), 9 komponentov.

*Celkový koeficient didaktickej vybavenosti učebnice (E):*

vypočítava sa z 36 komponentov podľa vzorca

$$E(\%) = n * \frac{100}{36}$$

Pri hodnotení učebnice platí, že čím viac sa pre určitú učebnicu hodnota koeficientu (E) blíži k hornej (maximálnej) hranici, tým je jej didaktická vybavenosť vyššia. Maximálna hodnota (E=100%) predstavuje teoretickú (ideálnu) hodnotu, ktorá slúži ako porovnávacie kritérium pri vyhodnocovaní konkrétnych učebníc. Všetky uvedené koeficienty sa vypočítajú ako percentuálny podiel skutočne využitých komponentov z počtu možných komponentov (Průcha, 2009). Pričom hodnota koeficientov nadobúda veľkosť v intervale 0 až 100 %.

Aby mohli žiaci alebo študenti danú učebnicu využívať úspešne pre svoje učenie, závisí, čo sa týka samotného textu učebnice, jednak na jej obsahu a jednak aj na jej komunikačnom stvárnení. Obe tieto veci sú vzájomne prepojené. Aj jednoduchý obsah môže byť stvárnený tak, že je pre žiakov nudný, nezaujímavý, či dokonca nepochopiteľný. Obsahové a formálne prvky má ktorýkoľvek text. Ak začneme čítať akýkoľvek text v učebnici, intuitívne vycítíme, či ide o text jednoduchý, ľahký, zrozumiteľný alebo je text skôr zložitý ba dokonca nezrozumiteľný. Toto intuitívne hodnotenie textu subjektom je odrazom objektívne existujúcich komunikačných vlastností textu.

**Hodnotenie miery obťažnosti** učebnice zisťujeme, či v učebnici nedochádza k nadmernej obťažnosti vzhľadom na konkrétnu vekovú skupinu žiakov a čo je



nutné v texte učebnice korigovať. Text a jeho celkovú obťažnosť môžeme vymedziť ako súhrn existujúcich vlastností, ktoré sa vyskytujú v ktoromkoľvek texte. Tieto vlastnosti sa dajú merať a hodnotiť aj hlavne preto, že majú v sebe veľa materiálnych nositeľov. Pre konkrétnu analýzu učebnice sme z existujúcich metód zvolili metódu Nestlerovej - Průchu - Pluskala, ktorú skráteno nazývame „Mieru T“ (Maňák, Knecht, 2007). Symbol „T“ označuje stupeň obťažnosti textu. Dôvodom voľby tejto metódy bolo aj to, že táto metóda má svoju realnosť, hlavne didaktickú. „Miera T“ sa aplikovala na hodnotenie textu celej učebnice, resp. vybraných textových vzoriek. „Miera T“ nám umožnila stanoviť celkovú obťažnosť učiva a dovolila odhaliť vysoké, nízke, primerané či náročné časti textu vzhľadom na obťažnosť a to na základe istých charakteristík zisťovaných v texte učebnice.

## HODNOTENIE DIDAKTICKEJ VYBAVENOSTI A MIERY OBŤAŽNOSTI VYBRANEJ UČEBNICE V ODBORNOM VZDELÁVANÍ

Cieľom nášho zámeru bolo zhodnotiť didaktickú vybavenosť a mieru obťažnosti učebnice Technológia pre učebný odbor kaderník 1. časť, vydanú vo vydavateľstve EDUCO v roku 2009 a schválenú Ministerstvom školstva Slovenskej republiky (Olšavská, 2009).

**Didaktickú vybavenosť učebnice** sme hodnotili podľa výskytu štruktúrnych komponentov. Zo zistených hodnôt výskytu sme vypočítali čiastkové koeficienty a aj celkový koeficient didaktickej vybavenosti učebnice. Zvolili sme nasledovný postup (Bajtoš, Kotercová, 2014):

- v učebnici sme zisťovali výskyt jednotlivých štruktúr komponentov podľa znamu, ktorý je uvedený v tabuľke č.1.
- zoznam štruktúrnych komponentov sme si podľa potreby upravili a vynechané komponenty sme vyznačili kurzívou. Celkovo bola učebnica posudzovaná z hľadiska 33 komponentov (tri komponenty zohľadňujúce špecifiká učebnice sme v našej učebnici z objektívnych dôvodov nemohli uplatniť, preto sme ich z hodnotenia vypustili).
- vytvorili sme tabuľku s názvami daných komponentov, ktoré sme zapísali na ľavú stranu tabuľky. Napravo, vedľa názvu príslušného komponentu sme v stĺpci znamienkom plus (+) alebo mínus (-) zaznamenávali, či sa daný komponent v učebnici vyskytuje alebo nevyskytuje. Znamienko plus (+) nám udáva výskyt komponentu v učebnici a znamienko mínus (-) nám udáva, že sa daný komponent v učebnici nevyskytuje.
- na základe zistení sme pomocou vzorca vypočítali koeficienty, ktoré charakterizovali didaktickú vybavenosť učebnice. Vzorec, ktorý sme pri výpočte používali:

$$E (\%) = n \cdot 100 / 36.$$

- uvedené koeficienty sme vypočítali ako percentuálny podiel počtu skutočne využitých komponentov z počtu jej možných komponentov. Čiastkové koeficienty sú rozdelené na: koeficient využitia aparátu prezentácie učiva (EI); koeficient využitia aparátu riadenia učenia (EII); koeficient využitia aparátu

orientačného (EIII); koeficient využitia verbálnych komponentov (Ev); koeficient využitia obrazových komponentov (Eo).

- podobne sme vypočítali aj koeficient celkovej didaktickej vybavenosti učebnice (E), ako podiel realizovaných komponentov z počtu všetkých možných komponentov.
- výpočtom pomocou koeficientov sme mohli presne určiť, ako hodnotená učebnica využívala alebo nevyužívala možnosti z existujúceho zoznamu komponentov.

Tabuľky s danými komponentmi, výpočtami a výsledkami sú uvedené v ďalšom texte.

**TABUĽKA 2.** Aparát prezentácie učiva I.

I. APARÁT PREZENTÁCIE UČIVA (CELKOM 12 KOMPLEMENTOV)			
(A) verbálne komponenty		(B) obrazové komponenty	
1. výkladový text prostý	+	1. umelecká ilustrácia	+
2. výkladový text na sprehľadnenie	+	2. náuková ilustrácia	+
3. zhrnutie učiva k celej učebnici	-	3. fotografie	+
4. zhrnutie učiva k témam	+	4. <i>mapy, kartogramy, výkresy, grafy, diagramy</i>	
5. <i>zhrnutie učiva k predchádzajúcemu ročníku</i>		5. obrazová prezentácia farebná	+
6. doplňujúce texty	+		
7. poznámky a vysvetlivky	+		
8. podtexty k vyobrazeniám	+		
9. slovníčky pojmov, cudzích slov...	+		
<b>CELKOVÝ POČET</b>	<b>7/8</b>	<b>CELKOVÝ POČET</b>	<b>4/4</b>

V skúmanej učebnici nie je potrebný verbálny komponent č.5 zhrnutie učiva k predchádzajúcemu ročníku, pretože ide o učebnicu pre prvý ročník a žiaci ešte nemali žiadne

predchádzajúce učivo z tohto predmetu, preto sme tento komponent vynechali. V učebnici nie je potrebný ani obrazový komponent č.4 mapy, kartogramy, výkresy, grafy, diagramy, preto sme tento komponent tiež vynechali. Vynechané komponenty sme do ďalších výpočtov nezahrnuli a teda celkový počet prvkov aparátu prezentácie učiva je 12.

**TABUĽKA 3.** Údaje o výpočtoch a výsledkoch Aparátu prezentácie učiva I.

I. APARÁT PREZENTÁCIE UČIVA	
Počet hľadaných komponentov	12
Počet nájdených komponentov	11
$EI=(11:12)*100$	
<b>VÝSLEDOK</b>	<b>91,6 %</b>

**TABUĽKA 4.** Aparát riadenia učenia II.

II. APARÁT RIADENIA UČENIA (CELKOM 17 KOMPONENTOV)				
(C) verbálne komponenty			(D) obrazové komponenty	
1. predslov	+	1. grafické symboly označujúce určité časti textu	+	
2. návod k práci s učebnicou	-	2. použitie zvláštnej farby pre určité časti verbálneho textu	+	
3. 3stimulácia celková	+	3. použitie zvláštneho písma	+	
4. stimulácia detailná	+	4. využitie prednej alebo zadnej obálky (predsádky) pre schémy, tabuľky...	+	
5. odlišenie úrovne učiva	+			
6. otázky a úlohy za témami, lekciami	+			
7. 7otázky a úlohy k celému učivu v učebnici	-			
8. <i>otázky a úlohy k predchádzajúcemu ročníku</i>				
9. inštrukcie k úlohám komplexnejšej povahy	+			
10. námety pre mimoškolské činnosti s využitím učiva	-			
11. explicitné vyjadrenie vyučovacích cieľov	+			
12. prostriedky alebo inštrukcie k sebahodnoteniu pre žiakov	+			
13. výsledky úloh a cvičení	+			
14. odkazy na iné zdroje informácií	+			
<b>CELKOVÝ POČET</b>	<b>10/13</b>	<b>CELKOVÝ POČET</b>	<b>4/4</b>	

V skúmanej učebnici nie je potrebný verbálny komponent č.8 otázky a úlohy k predchádzajúcemu ročníku, pretože ide o učebnicu pre prvý ročník, preto sme tento komponent vynechali. Vynechaný komponent sme do ďalších výpočtov nezahrnuli a teda celkový počet prvkov aparátu riadenia učenia je 17.

**TABUĽKA 5.** Údaje o výpočtoch a výsledkoch Aparátu riadenia učenia II.

II. APARÁT RIADENIA UČENIA	
Počet hľadaných komponentov	17
Počet nájdených komponentov	14
$EII=(14:17)*100$	
<b>VÝSLEDOK</b>	<b>82,3%</b>

**TABUĽKA 6.** Aparát orientačný III.

III. APARÁT ORIENTAČNÝ (4 KOMPONENTY)	
(E) verbálne komponenty	
1. obsah učebnice	+
2. členenie učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekcie...	+
3. marginálie, záhlavie a iné	+
4. register (vecný, menný, zmiešaný)	-
<b>CELKOVÝ POČET</b>	<b>3/4</b>

**TABUĽKA 7.** Údaje o výpočtoch a výsledkoch Aparátu orientačného III.

III. APARÁT ORIENTAČNÝ	
Počet hľadaných komponentov	4
Počet nájdených komponentov	3
$E_{III}=(3:4)*100$	
<b>VÝSLEDOK</b>	<b>75,0%</b>

**TABUĽKA 8.** Údaje o výpočtoch a výsledkoch Verbálnych komponentov (Ev)

VERBÁLNE KOMPONENTY EV	
Počet hľadaných komponentov	25
Počet nájdených komponentov	20
$E_v=(20:25)*100$	
<b>VÝSLEDOK</b>	<b>80,0%</b>

**TABUĽKA 9.** Údaje o výpočtoch a výsledkoch Obrazových komponentov (Eo)

OBRAZOVÉ KOMPONENTY EO	
Počet hľadaných komponentov	8
Počet nájdených komponentov	8
$E_o=(8:8)*100$	
<b>VÝSLEDOK</b>	<b>100%</b>

**TABUĽKA 10.** Údaje o výpočtoch a výsledkoch celkovej didaktickej vybavenosti učebnice

CELKOVÁ DIDAKTICKÁ VYBAVENOSŤ UČEBNICE	
Počet hľadaných komponentov	33
Počet nájdených komponentov	28
$E=(28:33)*100$	
<b>VÝSLEDOK</b>	<b>84,8%</b>

*Mieru obťažnosti učebnice* sme zisťovali nasledovne (Průcha, 2009):

- Z učebnice sme náhodne vybrali 10 vzoriek s rozsahom minimálne 200 slov a z každého tematického celku učiva ešte navyše 3 vzorky, každá o rozsahu minimálne 100 slov. Za slovo sme považovali akýkoľvek číselný, slovný či symbolický výraz, ktorý bol v texte oddelený grafickými medzerami či rozdeľovacími znakmi. Za slová sme počítali aj ustálené značky (napr. %, SR, chemické značky, fyzikálne veličiny, matematické pojmy a iné).
- Potom sme stanovili počet viet v každej vzorke. Za vetu sme považovali akýkoľvek vetný celok, ktorý sa začínal veľkým písmenom a končil interpunkčným znamienkom - bodkou. Takto sme mohli pristúpiť k výpočtu syntaktickej obťažnosti.
- Vypočítali sme priemernú dĺžku vety (V) podľa vzorca:  $V=\Sigma N / \Sigma V$ .
- V každej vzorke sme zistili slovesá v určitom tvare (nie v infinitíve). Za jedno sloveso sme považovali aj tvary sloviess skladajúcich sa z dvoch alebo viacerých slov.

- Po zistení celkových počet slovies v danom súbore sme vypočítali priemernú dĺžku vetných úsekov ( $U$ ) podľa vzorca:  $U = \Sigma N / \Sigma U$ .
- Takto sme prišli k výpočtu syntaktickej obťažnosti textu podľa vzorca:

$$T_s = 0,1 * V * U.$$

- Po výpočte syntaktickej obťažnosti textu sme postúpili na výpočet sémantickej obťažnosti. Výpočet sa uskutočňoval z hodnôt zistených pre päť kategórii pojmov ako nositeľov sémantickej informácie:

$P$  – pojmy,

$P_1$  – bežné pojmy,

$P_2$  – odborné pojmy,

$P_3$  – faktografické pojmy,

$P_4$  – číselné údaje,

$P_5$  – opakované pojmy,

- $P_1$ : V každej vzorke sme zistili všetky podstatné mená aj vrátane abstraktných a dejových podstatných mien, spodstatnených prídavných mien, osobných mien, priezvisk a skratiek označujúcich rôzne pojmy.
- $P_2$ : Ďalej sa zisťovali v texte všetky odborné pojmy, čiže podstatné mená, ktoré mali platnosť odborného termínu. Dvojslovné a viacslovné termíny sa počítali ako jeden pojem.
- $P_3$ : Tretie zisťované pojmy v poradí boli faktografické. Za tieto pojmy sa považujú vlastné osobné mená, názvy ľudských výtvorov a zariadení, štátov, národov, všetky skratky a značky a iné.
- $P_4$ : Po tom sa zisťovali číselné (kvantitatívne) údaje vyjadrujúce vzdialenosť, letopočty, hmotnosť a iné. Nepočítali sa odkazy na čísla strán, úlohy a obrázky.
- $P_5$ : Po ďalšie sme zisťovali počty opakovaných pojmov. Boli to pojmy kategórie  $P_1$  až  $P_4$ , ktoré sa v texte vzorky už vyskytovali.
- Pojmy ktoré nepatrili do kategórie  $P_2$  až  $P_4$ , nám tvorili množinu bežných pojmov  $P_1$ .
- Po zistení všetkých pojmov  $P$  sme zisťovali sémantickú obťažnosť  $T_p$  analyzovaného textu, ktorá sa vypočítala podľa vzorca:

$$T_p = 100 * \Sigma P / \Sigma N * (\Sigma P_1 + 3 \Sigma P_2 + 2 \Sigma P_3 + 2 \Sigma P_4 + \Sigma P_5) / \Sigma N$$

V danom vzorci majú jednotlivé kategórie pojmov rozdielnu váhu podľa toho, aká je predpokladaná obťažnosť pojmov pre žiakov. Odborné pojmy majú najväčšiu váhu - 3, faktografické a kvantitatívne pojmy majú váhu 2.

- Po tomto výpočte sme mohli pristúpiť a pokračovať vo výpočte celkovej obťažnosti textu a tým určiť mieru obťažnosti nielen jednotlivých textov, ale aj „Mieru  $T$ “ celej učebnice. To sa uskutočňovalo podľa vzorca:  $T = T_s + T_p$

**TABUĽKA 11.** Výber desiatich 200 slovných vzoriek

Vzorka č.	Strana z učebnice č.	Počet slov vo vzorke (N)	Počet viet vo vzorke (V)	Počet slovies vo vzorke (U)
1.	13-14	219	13	18
2.	22	204	17	7
3.	27	209	9	13
4.	37-38	214	13	22
5.	41	214	13	19
6.	54	220	12	21
7.	69	201	17	30
8.	75	208	13	17
9.	88	206	18	24
10	109	209	16	31
<b>CELKOVÝ POČET SPOLU:</b>		<b>(N) 2104</b>	<b>(V) 141</b>	<b>(U) 202</b>

**TABUĽKA 12.** Výber troch 100 slovných vzoriek

Vzorka č.	Strana z učebnice č.	Počet slov vo vzorke (N)	Počet viet vo vzorke (V)	Počet slovies vo vzorke (U)
11.	39	102	12	12
12.	64	124	14	14
13	105	100	11	11
<b>CELKOVÝ POČET SPOLU:</b>		<b>(N) 326</b>	<b>(U) 37</b>	<b>(U) 37</b>

**TABUĽKA 13.** Výpočet priemernej dĺžky viet V na vybraných vzorkách

Vzorka č.	Výpočet a výsledok V pre jednotlivé skúmané vzorky v učebnici $V = \sum N / \sum V$
1.	$V = 219 / 13 = 16,85$
2.	$V = 204 / 17 = 12,00$
3.	$V = 209 / 9 = 23,22$
4.	$V = 214 / 13 = 16,46$
5.	$V = 214 / 13 = 16,46$
6.	$V = 220 / 12 = 18,33$
7.	$V = 201 / 17 = 11,82$
8.	$V = 208 / 13 = 16,00$
9.	$V = 206 / 18 = 11,44$
10.	$V = 209 / 16 = 13,06$
11.	$V = 102 / 8 = 12,75$
12.	$V = 124 / 5 = 24,80$
13.	$V = 100 / 6 = 16,67$

**TABUĽKA 14.** Výpočet priemernej dĺžky vetného úseku U vybraných vzorkách

Vzorka č.	Výpočet a výsledok V pre jednotlivé skúmané vzorky v učebnici $V = \Sigma N / \Sigma V$
1.	$U = 219 / 18 = 12,17$
2.	$U = 204 / 7 = 29,14$
3.	$U = 209 / 13 = 16,08$
4.	$U = 214 / 22 = 9,72$
5.	$U = 214 / 19 = 11,26$
6.	$U = 220 / 21 = 10,48$
7.	$U = 201 / 30 = 6,70$
8.	$U = 208 / 17 = 12,23$
9.	$U = 206 / 24 = 8,58$
10.	$U = 209 / 31 = 6,74$
11.	$U = 102 / 12 = 8,50$
12.	$U = 124 / 14 = 9,00$
13.	$U = 100 / 11 = 9,09$

**TABUĽKA 15.** Výsledky syntaktickej obťažnosti TS na vybraných vzorkách

Vzorka č.	Výpočet a výsledok TS pre jednotlivé skúmané vzorky v učebnici $T_s = 0,1 * V * U$
1.	$T_s = 0,1 * 16,85 * 12,17 = 20,51$
2.	$T_s = 0,1 * 12 * 29,14 = 34,97$
3.	$T_s = 0,1 * 23,22 * 16,08 = 37,34$
4.	$T_s = 0,1 * 16,46 * 9,72 = 15,99$
5.	$T_s = 0,1 * 16,46 * 11,26 = 18,53$
6.	$T_s = 0,1 * 18,33 * 10,48 = 19,21$
7.	$T_s = 0,1 * 11,82 * 6,7 = 7,92$
8.	$T_s = 0,1 * 16 * 12,23 = 19,57$
9.	$T_s = 0,1 * 11,44 * 8,58 = 9,82$
10.	$T_s = 0,1 * 13,06 * 6,74 = 8,80$
11.	$T_s = 0,1 * 12,75 * 8,5 = 10,84$
12.	$T_s = 0,1 * 21 * 9 = 19,00$
13.	$T_s = 0,1 * 17 * 9,09 = 15,45$

Výpočet sémantickej obťažnosti sa uskutočňoval z hodnôt zistených 5 kategórií pojmov ako nositeľov sémantickej informácie, ktoré sú uvedené v tabuľke číslo 16:

$P_1$  – bežné pojmy,

$P_2$  – odborné pojmy,

$P_3$  – faktografické pojmy,

$P_4$  – číselné údaje,

$P_5$  – opakované pojmy.

**TABUĽKA 16.** Kategorizácia pojmov P na vybraných vzorkách

Vzorka č.	Kategória P <sub>1</sub>	Kategória P <sub>2</sub>	Kategória P <sub>3</sub>	Kategória P <sub>4</sub>	Kategória P <sub>5</sub>
1.	71	5	3	11	38
2.	64	0	0	0	28
3.	57	4	1	0	24
4.	60	0	0	0	36
5.	68	0	0	4	42
6.	72	3	1	1	27
7.	72	0	0	1	40
8.	69	6	1	0	26
9.	64	0	2	6	37
10.	78	6	1	2	36
11.	33	4	0	4	16
12.	44	0	0	0	33
13.	29	0	1	1	19

Sémantická obťažnosť analyzovaného textu sa vypočítala podľa vzorca:

$$T_p = 100 * \Sigma P / \Sigma N * (\Sigma P_1 + 3 \Sigma P_2 + 2 \Sigma P_3 + 2 \Sigma P_4 + \Sigma P_5) / \Sigma N$$

Jednotlivé výsledky sémantickej obťažnosti T<sub>p</sub> sú uvedené v tabuľke číslo 17.

**TABUĽKA 17.** Výpočet sémantickej obťažnosti T<sub>p</sub> vybraných vzorkách

Vzorka č.	Výpočet a výsledok T <sub>p</sub> pre jednotlivé skúmané vzorky v učebnici
1.	$T_p = 100 * 128 / 219 * (71 + 3 * 5 + 2 * 3 + 2 * 11 + 38) / 219 = 40,57$
2.	$T_p = 100 * 92 / 204 * (64 + 3 * 0 + 2 * 0 + 2 * 0 + 28) / 204 = 20,33$
3.	$T_p = 100 * 86 / 209 * (57 + 3 * 4 + 2 * 1 + 2 * 0 + 24) / 209 = 18,70$
4.	$T_p = 100 * 96 / 214 * (60 + 3 * 0 + 2 * 0 + 2 * 0 + 36) / 214 = 20,12$
5.	$T_p = 100 * 114 / 214 * (68 + 3 * 0 + 2 * 0 + 2 * 4 + 42) / 214 = 29,37$
6.	$T_p = 100 * 104 / 220 * (72 + 3 * 3 + 2 * 1 + 2 * 1 + 27) / 220 = 24,06$
7.	$T_p = 100 * 113 / 201 * (72 + 3 * 0 + 2 * 0 + 2 * 1 + 40) / 201 = 31,88$
8.	$T_p = 100 * 102 / 208 * (69 + 3 * 6 + 2 * 1 + 2 * 0 + 26) / 208 = 27,11$
9.	$T_p = 100 * 109 / 206 * (64 + 3 * 0 + 2 * 2 + 2 * 6 + 37) / 206 = 29,79$
10.	$T_p = 100 * 123 / 209 * (78 + 3 * 6 + 2 * 1 + 2 * 2 + 36) / 209 = 38,86$
11.	$T_p = 100 * 57 / 102 * (33 + 3 * 4 + 2 * 0 + 2 * 4 + 16) / 102 = 38,00$
12.	$T_p = 100 * 77 / 124 * (44 + 3 * 0 + 2 * 0 + 2 * 0 + 33) / 124 = 38,50$
13.	$T_p = 100 * 50 / 100 * (29 + 3 * 0 + 2 * 1 + 2 * 1 + 19) / 100 = 26,00$

Výpočet miery obťažnosti učebného textu pre jednotlivé skúmané vzorky, podľa vzorca:  $T = T_s + T_p$  sú uvedené tabuľke číslo 18:



**TABUĽKA 18.** Výsledky „Miery T“ na vybraných vzorkách

Vzorka č.	Výpočet a výsledok T pre jednotlivé skúmané vzorky v učebnici
1.	$T=20,51+40,57=61,08$
2.	$T=34,97+20,33=55,30$
3.	$T=37,34+18,7=56,04$
4.	$T=15,99+20,12=36,11$
5.	$T=18,53+29,37=47,90$
6.	$T=19,21+24,06=43,27$
7.	$T=7,92+31,88=39,80$
8.	$T=19,57+27,11=46,68$
9.	$T=9,82+29,79=39,61$
10.	$T=8,80+38,86=47,66$
11.	$T=10,84+38=48,84$
12.	$T=19+38,50=58$
13.	$T=15,45+26=41,45$

V ďalšej fáze sme uskutočnili výpočet celkovej „Miery T“ pre celú učebnicu:

$T=47,83$ .

## INTERPRETÁCIA ZÍSKANÝCH VÝSLEDKOV A DISKUSIA

Pri skúmaní *didaktickej vybavenosti učebnice* nám vyšli veľmi dobré výsledky, pretože celková úspešnosť výskytu štruktúrnych komponentov je 84,8 %. S týmto výsledkom sme učebnicu zaradili do kategórie ako učebnicu veľmi dobrú. V učebnici sme analyzovali 33 komponentov, z ktorých reálne zastúpenie malo 28 komponentov. V učebnici chýbalo 5 nasledovných komponentov: zhrnutie učiva k celej učebnici, návod na prácu s učebnicou, otázky a úlohy k celému učivu uvedenému v učebnici, námety pre mimoškolskú činnosť s využitím učiva a register.

V učebnici chýba zhrnutie učiva k celej učebnici. Uvedené záverečné zhrnutie by bolo vhodné, potrebné a hlavne užitočné pre žiakov. Toto zhrnutie by im slúžilo ako pomôcka k práve ukončenému ročníku štúdia z hľadiska pripomenutia najdôležitejších a kľúčových prvkov učiva, ako aj na ľahšie učenie sa ku koncoročnému záverečnému preskúšaní. Komponent návod k práci s učebnicou by mohol poslúžiť najmä žiakom pre ich lepšiu orientáciu sa v učebnici a poskytnutie základných inštrukcií pre efektívne učenie sa. Otázky a úlohy k celému učivu uvedenému v učebnici tiež chýbajú. Tieto by mohli žiakom poslúžiť v závere školského roku na koncoročné vlastné preskúšanie a testovanie a zistenie úrovne vlastných vedomostí pred záverečným hodnotením a klasifikáciou. Námety pre mimoškolskú činnosť s využitím učiva by mohli žiakom ponúknuť návod aj na prácu mimo školy za účelom ich sebazvedávania a sebarozvoja. Poslúžia tiež takým žiakom, ktorí využívajú individuálnu formu štúdia, tiež žiakom nadaným a talentovaným. Ďalším skúmaným komponentom v učebnici bol register, ktorý by v súčasnosti mal byť výbavou každej odbornej knihy, nehovoriac o učebnici. Didaktickú vybavenosť učebnice sme zhrnuli v nasledujúcej tabuľke.

**TABUĽKA 19.** Zistené údaje didaktickej vybavenosti učebnice

Koeficient	Počet dosiahnutých % v analyzovaných komponentoch	Hodnotenie
EI	91,6 %	výborné
EII	82,3 %	veľmi dobré
EIII	75,0 %	veľmi dobré
Ev	80,0 %	veľmi dobré
Eo	100,0 %	výborné
E	84,8 %	<b>VELMI DOBRÉ</b>

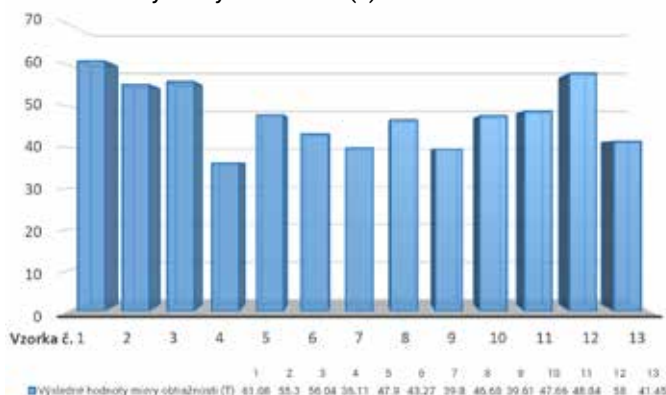
Z uvedených výsledkov nám pre danú učebnicu vyplýva, že didaktická vybavenosť učebnice je podľa odporúčaní autora J.Průchu (2009) veľmi dobrá a teda učebnica je vhodná pre učebné odbory, ktorým je určená.

Pri skúmaní *miery obťažnosti* učebnice sme dospeli k nasledovným záverom. Miera obťažnosti učebnice je určovaná tým, aké druhy pojmov obsahuje a v akých proporciách sú v nej tieto pojmy zastúpené. „Miera T“, ktorú sme merali je založená predovšetkým na poznaní syntaktickej a sémantickej štruktúry textu. Zo zistených výsledkov nám vyplýva, že učebnica má v niektorých skúmaných vzorkách na nízky počet viet príliš veľa slov, čo zapríčiňuje v niektorých prípadoch zvýšenú syntaktickú obťažnosť textu ( $T_s$ ). Na niektorých vzorkách učebnice bol vysoký aj sémantický faktor ( $T_p$ ), čo mohlo zapríčiniť, že autorka učebnice nedokázala odhadnúť primeranú hustotu niektorých pojmov (P) a preťažovala texty vysokým počtom niektorého z pojmov (P). V učebniciach pre základné školy sa hodnoty „Miery T“ majú pohybovať medzi  $T = 27$  až  $63$  a v učebniciach pre stredné odborné školy sa majú hodnoty „Miery T“ pohybovať v intervale  **$T=26$  až  $49$** .

Objektívne by sme vedeli mieru obťažnosti učebnice zhodnotiť nasledovne:

Ak by sme mali zhodnotiť mieru T v učebnici vo všetkých vzorkách, z výsledkov v tabuľke číslo 18 vidíme, že niektoré vzorky majú príliš vysokú „Mieru T“, čiže presahujú odporúčané medze pre učebnice stredných odborných škôl, kde by sa mala „Miera T“ pohybovať v rozmedzí  $T=26$  až  $49$ . Detailne je to uvedené na grafe č.1.

**GRAF 1.** Výsledné hodnoty miery obťažnosti (T)



Celková miera obťažnosti T dosiahla našimi zisteniami hodnotu **T=47,83**, čo považujeme ako hodnotu v norme, pretože neprekračuje odporúčanú hodnotu  $T = 49$ .

## ZÁVERY A ODPORÚČANIA

Nástup 21. storočia bol charakterizovaný presadzovaním extrémne rýchlo rozvíjajúcich sa elektronických médií do rôznych sfér života, teda i do sféry vzdelávania. Mnohým sa papierová učebnica javila rovnako nemoderná a neperspektívna ako napríklad klasická školská tabuľa a krieda. Po uplynutí viac ako desaťročného času konštatujeme, že učebnice vydávané v printovej podobe stále existujú a ich využívanie na všetkých úrovniach vzdelávania detí, mládeže a dospelých je veľmi rozšírené. V dnešnej dobe ponuka učebníc dosahuje celosvetovo ohromujúce rozmery a o ich vyhliadkach do budúcnosti už niet najmenších pochyb. Aby tieto učebnice boli aj pre adresátov zaujímavé a pútavé, je potrebné venovať značnú pozornosť procesom súvisiacich s hodnotením ich kvality. Vo vzťahu k učebniciam odborných predmetov by sme odporučili:

- Neustále hodnotiť kvalitu učebníc na odborných školách vo vzťahu k výsledkom vyučovacieho procesu.
- Sledovaním didaktickej účinnosti učebníc zisťovať, ktoré didaktické funkcie určitá učebnica neplní dostatočne a na základe zistení chýbajúce komponenty do novokoncepovaných učebníc implementovať.
- Tvorbou moderných učebníc, či učebných textov prispievať ku zvyšovaniu kvality a efektívnosti vyučovacieho procesu.
- Zisťovať názory žiakov na kvalitu učebníc v odbornom vzdelávaní.
- Kontinuálne hodnotiť kvalitu vyučovacieho procesu na odborných školách.
- Pri posudzovaní kvality učebnice v procese jej tvorby sa zameriavať nie len na jej obsahovú správnosť, ale náležitú pozornosť venovať aj posúdeniu didaktickej vybavenosti a zrozumiteľnosti učebnice.

## LITERATÚRA

1. BAJTOŠ, J. 2013: Didaktika vysokej školy. Bratislava : Iura Edition 2008. 398 s. ISBN 978-80-8078-625-6.
2. BAJTOŠ, J., KOTERCOVÁ, T. 2014: Hodnotenie didaktickej vybavenosti učebnice. In: 8. didaktická konferencia. Dubnica nad Váhom : DTI 2014. s. 38 – 49. ISBN 978-80-89732-01-2.
3. KMECOVÁ, I., BAJTOŠ, J. 2010: Didactic efficiency of the textbooks of technical education. In: Diversity unifies – Diversity in Engineering Education. Proceedings of the Joint International IGIP-SEFI. Trnava 2010. 2369 pdf. ISBN 978-2-87352-003-8.
4. MAŇÁK, J., KNECHT, P. 2007: Hodnocení učebnic. Brno : Paido, 2007. 140s. ISBN 978-80-7315-148-5.
5. OLŠAVSKÁ, A. 2009: Technológia pre učebný odbor kaderník 1. časť. Prievidza : Združenie EDUCO, 2009. 120s. ISBN 978-80-89431-16-8.
6. PRŮCHA, J. 2009.: Moderní pedagogika. Praha : Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
7. VALENT, M. 2008: Ako vytvoríť v odborných predmetoch učebný text pre žiakov. In Pedagogické rozhľady 1/2008, roč.17, s. 12-15. ISSN 1335-0404.





**Rudolf Dupkala**

Vysoká škola medzinárodného podnikania  
ISM Slovakia v Prešove  
e-mail: dupkala@centrum.sk

## Edukácia v zrkadle filozofie / Education in the Mirror of Philosophy

### Abstract

This paper analyzed assumptions, possibilities and limits of an education in point of view of philosophy. In the introduction the author points out the problem with terminological definition of the education. He highlights the ambiguous terms such as “education”, “training”, “philosophy of education” and so on. He presents the education as a specific human value and emphasizes that the decisive criterion of education is an axiological criterion. Author draws attention to the negative consequences from disharmony and disproportion between education and training in the process of education. He also contemplates on aim of education in the era of globalization. In conclusion, the author sets out some ideas of education, which aim is “homo creator”.

**Key words:** man, education, philosophy, values, life, school

Negatívnym dôsledkom súčasných spoločenských zmien, ktoré sú späté s *informačnou revolúciou, komputeriáciou, digitalizáciou* a pod. je – okrem iného – aj narastajúca *dehumanizácia*, resp. *dehominizácia* prejavujúca sa jednak preferenciou materiálnych hodnôt pred duchovnými a jednak tzv. „odľudšťovaním“, či „odčlovečením“, čo neznamená, že človek prestáva byť človekom, ale – svojím spôsobom - stráca potrebu „kontaktovať sa“ s iným človekom *reálne*, takpovediac „naživo“ (*face to face*) a namiesto toho vyhľadáva s ním „kontakty“ *virtuálne*, predovšetkým prostredníctvom internetu (*facebook*), alebo mobilu (*SMS – Short Message Service*) a pod.

V tejto súvislosti sa aj pred pedagogikou (a osobitne teóriou výchovy) vynárajú otázky: aké možnosti má v danej situácii *edukácia* a aké sú jej limity? Čo by malo byť obsahom a cieľom *edukácie* v atmosfére narastajúcej *dehumanizácie, dehominizácie* a sociálnej patológie? Na tieto a podobné otázky budeme hľadať odpovede v predkladanom príspevku.



Väčšina bádateľov v oblasti teórie výchovy zastáva názor, že *edukácia* sa na pra-

hu 21. storočia ocitla pred zásadne novými úlohami, ktoré môže úspešne plniť (a splniť) len za predpokladu, že bude inovovať svoje *tradičné* stratégie, reformulovať svoj *tradičný* obsah a napokon i svoje *tradičné* charakteristiky, resp. *definície*.

Zdá sa, že východiskom každej zmysluplnej úvahy o mieste a význame *edukácie* v súčasnosti, by malo byť jej terminologické vymedzenie ako jedného z kľúčových pojmov pedagogiky. Je to žiaduce – okrem iného – aj preto, že: „pedagogická teória (doteraz – pozn. autor) nedospela k jednotnému a presne definovanému chápaniu svojich ústredných pojmov ani na národnej, ani na medzinárodnej úrovni“ (Průcha, 2009, s. 16).

Z filozofického hľadiska pritom platí, že obsahová neurčitosť a nejednoznačnosť pojmov je nielen jedným z *baconovských idolov*, t. j. prekážkou na ceste k pravdivému poznaniu (Bacon, 1990), ale tiež *logickou bariérou* na ceste teoretického fundovania a zdôvodňovania pedagogiky ako vedy.

Niet pochybností o tom, že medzi terminologicky vágne kategórie pedagogiky možno zaradiť aj pojmy *výchova* a *vzdelávanie*, ktorých obsah tvorí najvlastnejšiu náplň *edukácie*. Akiste nie náhodou sa hovorí, že v súčasnosti je toľko „definícií“ *výchovy*, koľko je autorov týchto „definícií“<sup>1</sup>. Stotožňujeme sa preto s názorom, podľa ktorého sa polysémický termín *výchova*, stal – v dôsledku svojich mnohých významov – doslova „mutabilným“, t. j. schopným neustále tvoriť nové „sémantické mutácie“ (Czerny, 1997, s. 7-21).

V nádeji, že sa vyhneme osídľam „hybridného“ chápania *výchovy* a následne i *edukácie* (lebo bez *výchovy* niet *edukácie*), vrátíme sa aspoň na úrovni nevyhnutnej poznámky k problematike pôvodu a pôvodného významu termínu *edukácia*, ktorý – ako je známe – predstavuje latinský ekvivalent gréckeho slova *paideia*.

Slovom *paideia* sa pôvodne, t. j. v antickom Grécku, označovalo *vedomé* a svojím spôsobom *organizované* úsilie smerujúce k formovaniu *zdatného* a *cnostného*<sup>2</sup> človeka. Takto chápaná *paideia* zahŕňala aj filozofiu, matematiku, geometriu, či dokonca i jednotlivé druhy umenia, vrátane hudby a poézie. Upozorňuje na to aj W. Jaeger, ktorý na jednej strane pripúšťa, že gr. slovo „*paideia*“ možno prekladať ako „jednotu výchovy a vzdelávania“, za výstižnejšie a primeranejšie však považuje chápanie významu tohto slova v zmysle jednoty toho, čo dnes označujeme termín-

1 V tejto súvislosti sa aspoň na okraj žiada pripomenúť, že *výchova* bola – v dôsledku rôznych podôb indoktrinácie – až príliš často chápaná ideologicky tendenčne, resp. „konjunkturálne“, a tak aj samotný pojem „*výchova*“ nadobúdal viac politicko-účelový než vedecký obsah. Zároveň, ale treba poznamenať, že pojem „*výchova*“ je aj objektívne (vedecky) vskutku ťažko definovateľný a to hneď z viacerých dôvodov: 1. každý človek (aj ten, ktorý vychováva, aj ten, ktorý je vychovávaný) je mentálne bytosťou tak jedinečnou a neopakovateľnou, ako jedinečnou a neopakovateľnou je jeho DNA, 2. na výchovu každého človeka sa (osobnostne i sociálne) vzťahujú jedinečné kontexty, podmienky, možnosti i limity, 3. výchovné stratégie a koncepcie – akokoľvek zovšeobecnené – nikdy nemôžu „pôsobiť“ a „platiť“ úplne rovnako na všetkých a pre všetkých, atď. Podobne vágnym je aj pojmové spojenie „filozofia výchovy“. Napríklad, len W. Brezinka uvádza až osem možných chápaní „filozofie výchovy“ (Brezinka, 2001) a na uvedenú skutočnosť upozorňujú aj Š. Švec (Švec, 1998), Y. Bertrand (Bertrand, 1998), J. Průcha (Průcha, 2009), B. Kosová (Kosová, 2013) a ďalší.

2 Pripomíname, že v súvislosti s procesom osvojovania si *zdatnosti*, resp. *cnosti* (gr. „areté“) bola „*paideia*“ rozvíjaná aj Sokratom, Platónom a Aristotelom (porovnaj Hager, 1994, s. 5-20).

mi: *kultúra, umenie, literatúra, tradícia* a podobne (Jaeger, 1962, s. 17-32).

Svojím širokým záberom sa gr. *paideia* viazala nielen na človeka ako individuálnu bytosť (a jeho individuálny „mikrosvet“), ale transcendujúc hranice jeho individuálnej zakotvenosti vo svete, akoby „vyvádza“ človeka do priestoru „svetového celku“ (Patočka, 1964, s. 370).

Nazdávame sa, že práve týmto svojim úsilím, t. j. úsilím „vyvádza“ človeka za hranice vlastnej existenciálnej *zakotvenosti* a *ohraničenosti* smerom k *spoločnému „svetovému celku“*, sa *paideia* pričiniła nielen o vznik filozofie<sup>3</sup>, z ktorej sa neskôr vyčlenila pedagogika ako samostatná náuka o výchove a vzdelávaní, ale tiež o to, čo sprevádza pedagogické myslenie od jeho antických počiatkov až dodnes. Konkrétne ide o to, že nech už bola gr. *paideia*, či neskôr lat. *edukácia* – predstavujúca proces *výchovy* i *vzdelávania* - v dejinách akokoľvek transformovaná, modifikovaná, či dokonca indoktrinovaná, vždy mala (a musela mať) ambíciu „vyvádzať“ človeka zo sféry jeho individuálnej *uzavretosti*, resp. *jedinečnosti* k nejakým podobám „ľudského univerza“. Iba vďaka takto realizovanej *edukácii* sa človek mohol stať bytím „otvoreným“ a „odovzdávajúcim sa“ vo vzťahu k iným ľuďom i svetu vôbec. Iba vďaka takto realizovanej *edukácii* sa človek mohol stať bytosťou, ktorá si uvedomuje samu seba a zároveň je schopná žiť s ohľadom na iných (druhých). Iba vďaka takto realizovanej *edukácii* sa človek mohol stať bytosťou, ktorá je schopná slobodne myslieť, slobodne sa rozhodovať, slobodne konať a brať za svoje rozhodnutie i konanie plnú zodpovednosť.

*Edukácia* sa najčastejšie vymedzuje ako špecifický výsledok kultúry, resp. produkt duchovnej i predmetno-praktickej činnosti človeka. Ako proces cieľavedomého pôsobenia (človeka na človeka) *edukácia* zahŕňa a zároveň rozvíja dve výlučne ľudské hodnoty: *výchovu* a *vzdelávanie*.

O tom, že *edukácia* predstavuje jednotu *výchovy* a *vzdelávania* nepochybuje (pravdepodobne) nikto. Ide však o to, akú podobu by táto jednotka mala mať, aby *edukácia* plnila (a splnila) svoje poslanie. Je známe, že v prípade *edukácie* máme do činenia s tzv. „jednotou v rozmanitosti“, čo dokladajú aj nasledovné skutočnosti.

Zatiaľ čo proces *výchovy* sa primárne viaže na sféru „thymos“ (prežívanie, emocionalitu, empatiu a pod.), proces *vzdelávania* je civilizačne determinovaný skôr sférou „phronesis“, t.j. racionalitou, formálnou logikou, technikou, atď. Inak povedané: zatiaľ čo proces *výchovy* je podstatne individuálnejší než proces *vzdelávania* a výraznejšie sa naň vzťahuje Pascalov „l'ordre du coeur“ (poriadok srdca), proces *vzdelávania* musí v podstatne väčšej miere rešpektovať Pascalov „l'ordre de raison“, t. j. poriadok rozumu. Okrem iného, proces *výchovy* je – podľa nášho názoru – aj nepochybne hlbšie „zakorenený“ v stereotypoch minulého pedagogického myslenia, než proces *vzdelávania*, v dôsledku čoho je „konzervatívnejší“, zatiaľ čo proces *vzdelávania* je – svojou orientáciou na súčasné informačné technológie – zjavne modernejší. Aj z tohto dôvodu nemožno na proces *výchovy* aplikovať také „všeobecne záväzné“ postupy ako je tomu v prípade *vzdelávania*, atď.

3 Staroveká gr. filozofia spolu-utvárala obsah starovekej gr. *paideie* a staroveká gr. *paideia* bola pôvodne najefektívnejším spôsobom prezentácie starovekej gr. filozofie.

Napriek neprestajnému zdôrazňovaniu, že *výchova* a *vzdelávanie* sa majú – v rámci *edukácie* – realizovať súbežne, ako vzájomne sa podmieňujúce („ojoj-stranné“ a „ojoj-smerné“) procesy, nie každé *vzdelávanie* je vždy aj *vychovávaním* a naopak.

História ako *učiteľka života* nás pritom učí, že edukácia plnila svoju nezastupiteľnú funkciu len vtedy, keď bola realizovaná ako naozajstná *jednota výchovy a vzdelávania* a zároveň bola „oslobodená“ od akýchkoľvek podôb indoktrinácie. Inak povedané: ak sa táto *jednota* z akýchkoľvek dôvodov *narušila* (či už na úkor *výchovy* alebo na úkor *vzdelávania*), edukácia svoju funkciu – v plnom zmysle tohto slova – neplnila. A platí to aj dnes, veď: aký význam (a akú *hodnotu*) pre spoločnosť má napríklad znamenite, t. j. na najvyššej teoretickej úrovni *vzdelaný* informatik, resp. programátor, ktorý – hneď po „objavení“ svojich výnimočných technických schopností – začne pôsobiť ako *hacker* („počítačový pirát“), to znamená, že nelegálnym spôsobom získa prístup k cudzím dátam, vrátane osobných údajov, sfalšuje úradné listiny, vykradne bankové kontá a pod.? Zároveň sa však treba spýtať aj naopak: akú *hodnotu* pre spoločnosť má k empatii *vychovaný* chirurg, správajúci sa doslova ako *stelesnený ideál* lekárskej etiky, keď po invazívnom vstupe do organizmu (operácii) „zabudne“ (napríklad z dutiny brušnej) vybrať použitý chirurgický nástroj?

Z uvedeného vyplýva, že hodnota *výchovy* je „spoločensky“ i „procesuálne“ rovnako významná ako hodnota *vzdelávania* a táto skutočnosť by sa mala prejavovať aj v konkrétnom edukačnom procese, inak sa aj najúprimnejšie edukačné úsilie zmení len na nešťastnú *sizyfovskú prácu*. Cena za disharmóniu a disproporciu vo vzťahu *výchovy* a *vzdelávania* môže byť pritom naozaj *vysoká*.<sup>4</sup>

Edukáciu, ako jednotu *výchovy* a *vzdelávania*, nemožno rozvíjať v izolácii od jej histórie (tradície), zároveň ju však nemožno rozvíjať ani v izolácii od súčasných trendov v oblasti vedy, techniky, ekonomiky, atď. Povedané inak: edukáciu netreba izolovať, ani od hodnôt histórie, ani od hodnôt súčasnej *technickej civilizácie*. Edukáciu treba izolovať (chrániť a uchrániť) od akýchkoľvek podôb indoktrinácie a odbornej nekompetencie.

Od hodnôt, ako takých - presnejšie od systémov hodnôt - edukáciu napokon ani izolovať nemožno, lebo ona je vždy (a teda nevyhnutne) *zakotvená* v určitom systéme hodnôt. Viacerí bádatelia (J. Czerny, M. Osborn, K. Szewczyk, C. Huppertz a ďalší) zastávajú názor, že práve axiologické kritérium vždy bolo, je a bude pre edukáciu (či skôr edukačné stratégie) dominantné a rozhodujúce.

Súčasný poľský filozof a pedagóg Janusz Czerny, v monografii s názvom *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*, zdôrazňuje, že každý človek participuje na viacerých systémoch hodnôt súčasne. Žije nielen vo *vlastnom* (osobnom a osobitnom) systéme hodnôt, ale tiež v systémoch tzv. *rodinných, národných, kultúr-*

4 Na ilustráciu tejto skutočnosti sa často uvádza vandalizmus, arogancia a brutalita tzv. futbalových „fanúšikov“, ktorí sú - svojím spôsobom - „vzdelaní“, ale - pri vyššie uvedených aktivitách - doslova „nevychovaní“. Takýchto konzekvencií vyplývajúcich z disharmónie a disproporcie medzi výchovou a vzdelaním možno uviesť podstatne viac. Napokon, veľavravnou je tiež skutočnosť, že ani vo väzniciach nie sú len „nevzdelaní“ delikventi, ale sú tam aj vysokoškolsky a stredoškolsky „vzdelaní“ väzni.



ných, náboženských a iných hodnôt, ktoré sú mu akoby *nanútené*, a preto nemusia byť spolu v harmónii. Naopak! Môžu sa dostávať do kolízií, vyvolávať napätia, spôsobovať stresy, depresie, stavy alienácie a pod. (Czerny, 2005, s. 30). Píše o tom aj Michael Osborn, ktorý je doslova presvedčený, že „gro väčšiny individuálnych ľudských nešťastí má svoje príčiny v konfliktoch najrôznejších systémov hodnôt“ (Osborn, 1997, s. 68). Problém – aj pre edukáciu – spočíva v tom, ako tie rôzne systémy hodnôt *zosúladiť*, či aspoň *synchronizovať*? Ktoré hodnoty uprednostniť a ktoré im podriadiť? Atď.

Čo je z hľadiska edukácie ešte horšie, to je skutočnosť, že súčasný svet hodnôt ako by „padal“ do stavu *axiologickej absurdity*. Dokladajú to aj tieto exemplifikácie: boxér M. Tyson, za 25 minútový zápas o majstra sveta s Robertsonom získal 12 a pól milióna dolárov. Americký učiteľ, ktorý zarába 50 – 60 tisíc dolárov ročne, by musel na takúto sumu pracovať cca 250 rokov. V populárnej „Lige majstrov“ (*Champions league*) bolo futbalistovi, ktorý vsietil vo finálovom zápase prvý gól, vyplatených 60 tisíc eur. Učiteľ na Slovensku, musí na to, aby zarobil túto sumu, pracovať - pri súčasnom priemernom plate učiteľov a pedagogických pracovníkov - asi 10 rokov<sup>5</sup>.

Prirodzene, že aj pred edukáciou sa v tejto súvislosti vynárajú otázky: kto je zodpovedný za takýto stav vecí? V čom spočívajú príčiny vyššie uvedenej *patológie* vo svete hodnôt? A podobne. Odpovede sa rôznia. Niektorí autori sa nazdávajú, že zodpovedný je tzv. *establishment*, t. j. najvyššia vrstva politicky, hospodársky a finančne vplyvnej spoločnosti (napr. Falland, 1997). Iní tvrdia, že príčiny treba hľadať v tzv. „temných stránkach“ ľudského charakteru, resp. v „sebeckých génoch“ (napr. Chenny, 2000). A sú aj takí, ako napríklad Carl Huppertz, ktorí pripúšťajú, že spoluzodpovednou za súčasný stav vo svete hodnôt je aj *edukácia*, presnejšie „neadekvátna edukácia“ (Huppertz, 1987, s. 15-17).

Zdá sa, že *nová* edukačná stratégia je potrebná aj z hľadiska súčasnej axiológie, ale ešte viac si ju vyžaduje súčasný proces globalizácie, ktorému by sa mali prispôbiť tiež tradičné ciele edukácie.

Modifikovať, či skôr konkretizovať by sa mohol aj takpovediac *klasický* cieľ edukácie, ktorým je – v podstate *abstraktná*, ale - „všestranne rozvinutá osobnosť“. Ak môže byť takouto osobnosťou človek typu „homo creator“, t. j. *bytosť tvorivá* v oblasti duchovnej, morálnej, teoretickej i praktickej (*bytosť* disponujúca *funkčnou gramotnosťou*, atď.)<sup>6</sup>, potom by edukácia mala rešpektovať nasledujúce zásady:

- slobodné hľadanie *pravdy*, alebo edukácia bez indoktrinácie,
- ideovo-filozofický a „svetonázorový“ pluralizmus,

5 Všeobecne sa tvrdí, že rozhodujúcou motiváciou pre vzdelávanie by malo byť presvedčenie o hodnote vzdelania. Vzhľadom na vyššie uvedené sa však vynára otázka: ako nadobudnúť presvedčenie o hodnote vzdelania, keď viacerí vzdelaní ľudia (učitelia, lekári a pod.) sú spoločensky (i finančne) zjavne „nedocenení“, či dokonca priam „pod-financovaní“ a teda „pod-cenení“?

6 Brian Thorne definuje „človeka tvorivého“ ako bytosť „odvážnu“, t. j. bytosť schopnú brať na seba zodpovednosť za všetky svoje slobodné rozhodnutia i činy, ďalej ako bytosť schopnú tolerantne reagovať na iné názory a pripravenú na stretnutie sa s „neznámym“. Človek tvorivý, t. j. bytosť „hľadajúca riešenie“, atď. (Thorne, 2005, s. 42).

- osobná autonómia a dôstojnosť všetkých aktérov edukácie,
- tolerancia a dialóg (rešpektovanie „inakosti“ vrátane práva na „iný“ názor, resp. postoj, pokiaľ to nie je v rozpore s oficiálne akceptovanými právnymi a mravnými normami), atď.



Edukácia, ako jednota výchovy a vzdelávania, nebola a nie je len „nástrojom“ nadobúdania určitých vedomostí, poznatkov, zdatností a schopností. Edukácia nebola a nie je len „prípravou“ na určité (akokoľvek dôležité) „životné výkony“. Edukácia – ako nás o tom presvedčili už Sokrates, Platón a Aristoteles – bola a je predovšetkým „vyvážaním“ človeka z oblasti jeho subjektívnej *zakotvenosti* a *obmedzenosti* do sfér objektívne platných mravných i právnych noriem. Edukácia, ako jednota výchovy a vzdelávania, bola a je špecifickým „pohybom“ ľudskej existencie. Edukácia je *najľudskejším* „priestorom“ sebatranscendovania sa človeka. A takých „priestorov“, v ktorých sa môže „pohybovať“ iba človek, nie je na tomto svete veľa...

## LITERATÚRA

1. BACON, F. (1990). *Nové organon*. Vydání II., Praha: Nakladatelství Svoboda.
2. BERTRAND, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: PORTÁL.
3. BREZINKA, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Brno: Nakladatelství L. Marek.
4. CZERNY, J. (2005). *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*. Katowice: Inter-Media.
5. CZERNY, J. (1997). *Filozofia wychowania*. Katowice: Ślask.
6. FALLAND, Mc. S. (1997). *Humans activity and its works-world*. Arizona Univ. Press Ltd.
7. HAGER, F. P. (1994). *Platon a platonizmus v dejinách výchovy*. Praha: Sprint tisk.
8. HUPPERTZ, C. (1987). *Einführung zur Erziehungsfragen*. Bonn.
9. CHENNY, P. (2000). *The human-nature, Axiology*. Publishing-Wisley, Hause N. Y.
10. JAEGER, W. (1962). *Paideia I.*, prel. M. Plezia. Warszawa.
11. KOSOVÁ, B. (2013). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica.
12. OSBORN, M. (1997). *Introduction of sociology*. Detroit, Chicago.
13. PATOČKA, J. (1964). *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové*. Praha: Akademia.
14. PRŮCHA, J. (2009). *Přehled pedagogiky*, 3. Vydanie. Praha: PORTÁL.
15. ŠVEC, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS.
16. THORNE, B. (2005). *Not emphathy, but ralsing standards, not community but learning factories*. In: J. Danilewska (Ed), *Fundamenty edukacyjnj wspóloty*. Kraków: Wyd. UJ.



**Mária Dupkalová**

Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove  
17. novembra 1, 080 01 Prešov  
e-mail: [maria.dupkalova@unipo.sk](mailto:maria.dupkalova@unipo.sk)

# Aplikácia vybraných salzburských princípov do doktorandského študijného programu pedagogika\* / Application of sele cted Salzburg principles into the doctoral program of pedagogy

## Abstract

There were received Salzburg principles aimed to creating the doctoral programs in 2005. From a theoretical perspective, the article focuses on selected Salzburg principles and their implementation in conditions of Faculty of Humanities and Natural Sciences at University of Presov. There are presented the partial results of a quantitative content analysis of text documents in the presented article (individual characteristics of the curricula of the doctoral program in the field of study – pedagogy at selected universities in Slovakia and the Czech Republic).

**Key words:** Salzburg principles, doctoral education, quantitative analysis

## ÚVOD

Za hlavný cieľ bolonského procesu možno vo všeobecnosti považovať vybudovanie Európskeho vysokoškolského priestoru. Dňa 18.9.1998 sa stretli rektori najvýznamnejších svetových univerzít v Sorbone, kde prijali dokument *Magna Charta Universitatum*. Keď sa o 10 rokov neskôr stretli ministri školstva Francúzska, Nemecka, Talianska a Spojeného Kráľovstva pri príležitosti osláv 700. výročia od založenia univerzity v Sorbone, uzavreli dohodu o transformácii vysokého školstva. Ich hlavným východiskom bol vyššie uvedený dokument, ako aj Deklarácia o harmonizácii výstavby Európskeho systému vysokého školstva z 25. 5. 1998, ktorá je označovaná ako *Sorbonská deklarácia*. Na ňu nadviazala *Bolonská deklarácia* z 19. 6. 1999, ktorú podpísalo 29 krajín vrátane Slovenskej i Českej republiky. Výsledkom tohto procesu je – okrem iného – zjednotenie systému vysokoškolské-

\* The work was supported by the Agency of Ministry of Education, science, research and sport of the Slovak Republic, the project ITMS: 26110230069.

ho vzdelávania a jeho rozdelenie do troch stupňov: bakalársky, magisterský a *doktorandský*<sup>1</sup>.

## KVANTITATÍVNA ANALÝZA ŠTUDIJNÉHO PLÁNU DOKTORANDSKÉHO ŠTUDIJNÉHO PROGRAMU PEDAGOGIKA

V kontexte bolonského procesu boli v roku 2005 prijaté tzv. Salzburské princípy, ktoré: „zohrali rozhodujúcu rolu v následných reformách doktorandského vzdelávania“ (Lesáková, 2013, s. 14). V roku 2010 boli tieto princípy doplnené, spresnené a po inovácii dostali označenie ako Salzburg II. Majú podobu odporúčaní, ktoré možno rozdeliť do 3 skupín:

1. *Výskum ako základ doktorandského vzdelávania* – „V súlade s prvým salzburským princípom je cieľom doktorandského vzdelávania rozvoj intelektu, stimulovanie kritického myslenia, kreativity a intelektuálnej nezávislosti prostredníctvom originálneho výskumného projektu“ (Lesáková, 2013, s. 17).
2. *Požiadavky na efektívne doktorandské programy*<sup>2</sup> – kritické množstvo a rozmanitosť (diverzita) výskumu, transparentné prijímacie konanie, efektívna spolupráca medzi školiteľom a doktorandom, originálny a akceptovateľný výskum v rámci vedeckej komunity, kariérny rozvoj doktorandov, sústavné zvyšovanie kvality, internacionalizácia doktorandského vzdelávania a pod.
3. *Kritické oblasti doktorandského vzdelávania* – nedostatočné finančné prostriedky.

Salzburské princípy, ktoré majú podobu odporúčaní pre doktorandské štúdium, tvoria nasledovné okruhy:

1. Kľúčovou zložkou doktorandského vzdelávania je rozvoj poznania prostredníctvom originálneho výskumu.
2. Začlenenie doktorandského vzdelávania do inštitucionálnych stratégií a politik.
3. Význam rozmanitosti.
4. Doktorandi sú výskumní pracovníci v začiatkovej fáze svojej kariéry.
5. Kľúčová rola školiteľov.
6. Dosiahnutie kritického množstva.
7. Trvanie doktorandských programov.
8. Podpora inovatívnych štruktúr.
9. Rozvoj mobility.
10. Zabezpečenie primeraného financovania (bližšie pozri Lesáková, 2013).

---

1 Berlínske komuniké v roku 2003 uvádza ako prvé návrh na doplnenie tretieho stupňa vysokoškolského vzdelávania (doktorandský stupeň) a až Bergenské komuniké z roku 2005 prijíma návrh kvalifikácie založenej na troch stupňoch vysokoškolského vzdelávania (Jašurek, Šťastná, 2011).

2 Lesáková (2013) prekvapujúco konštatuje, že kreditový systém v treťom stupni vysokoškolského vzdelávania v salzburských princípoch nepredstavuje nutnú podmienku úspešného doktorandského vzdelávania.

Na základe vyššie uvedeného možno vyvodiť záver, že problematika doktorandského vzdelávania má v súčasnej vysokoškolskej edukácii svoje nezastupiteľné miesto, a že si zasluhuje zvýšenú vedecko-výskumnú pozornosť.

Prvý salzburský princíp hovorí o tom, že kľúčovou zložkou vzdelávania je rozvoj poznania prostredníctvom originálneho výskumu. Študent doktorandského štúdia v študijnom programe pedagogika je povinný absolvovať počas 3 rokov v dennej forme štúdia (v Českej republike sa študijný program pedagogika študuje na niektorých univerzitách 4 roky v dennej forme) študijnú i vedeckú časť<sup>3</sup>. Vyústením tohto štúdia je obhajoba dizertačnej práce, ktorá implikuje originálne a akceptovateľné výsledky jeho výskumu.

## Metodológia výskumu

Absolvovanie tohto stupňa štúdia predpokladá – ako sme vyššie uviedli – zvládnutie dvoch hlavných častí doktorandského vzdelávania: študijnej časti a vedeckej časti. Ústredným *cieľom* nášho výskumu bolo zistiť, na ktorú časť doktorandského stupňa vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe pedagogika sú kladené väčšie požiadavky. Pozornosť bola v tomto kontexte sústredná na nasledovné čiastkové ciele:

- Analyzovať povinné, povinne voliteľné a voliteľné jednotky študijnej časti a ich kreditovú záťaž.
- Analyzovať povinné, povinne voliteľné a voliteľné jednotky vedeckej časti a ich kreditovú záťaž.
- Analyzovať rozdiely v povinných, povinne voliteľných a voliteľných jednotkách študijnej a vedeckej časti.

Pre potreby výskumu sme sformulovali nasledovnú *výskumnú otázku*:

Na ktorú časť doktorandského stupňa vysokoškolského štúdia v študijnom programe pedagogika sú z hľadiska povinnej kreditovej záťaže kladené väčšie požiadavky?

Výskumnú otázku sme v tomto kontexte operacionalizovali do podoby nasledovnej *hypotézy*:

H: Na vedeckú časť doktorandského študijného programu pedagogika sú kladené väčšie požiadavky než na študijnú časť<sup>4</sup>.

Základný súbor tvorili študijné plány doktorandského študijného programu pedagogika v SR a ČR. V Slovenskej republike je možné študovať v doktorandskom študijnom programe pedagogika (bez špecializácií a v materinskom jazyku) na týchto pracoviskách:

- Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovská univerzita v Prešove
- Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

3 V niektorých študijných plánoch je kreditovaná i pedagogická činnosť, ale patrí len medzi výberové položky, nie medzi povinné.

4 Podľa Lesákovéj (2013) ťažisko doktorandského vzdelávania spočíva v realizácii výskumu, a práve týmto sa tento stupeň vzdelávania zásadne odlišuje od bakalárskeho a magisterského stupňa.

- Pedagogická fakulta Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
- Pedagogická fakulta Trnavská univerzita
- Filozofická fakulta Univerzita Komenského v Bratislave

V Českej republike je možné študovať v doktorandskom študijnom programe pedagogika (bez špecializácií a v materinskom jazyku) na týchto pracoviskách:

- Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci
- Pedagogická fakulta Univerzita Karlova v Prahe
- Filozofická fakulta Univerzita Karlova v Prahe
- Pedagogická fakulta Masarykova univerzita v Brne
- Filozofická fakulta Masarykova univerzita v Brne<sup>5</sup>

*Výberový súbor* bol vytvorený dostupným výberom študijných plánov na vybraných pracoviskách v SR a ČR. Vzhľadom na rozsah predloženej štúdie, naša pozornosť bude zameraná len na deskriptívno-komparačnú analýzu dvoch vybraných študijných plánov doktorandského študijného programu pedagogika (FHPV PU v Prešove, SR a PdF UP Olomouc, ČR) v trvaní 3 rokov. *Hlavný cieľ* tejto štúdie teda nespočíva v generalizovaní záverov, ale v prezentovaní analýzy vybraných študijných plánov doktorandského študijného programu pedagogika a ich následnej komparácii. Ako výskumná *metóda* bola použitá kvantitatívna obsahová analýza pedagogických dokumentov (študijných plánov doktorandského študijného programu pedagogika). *Kódovacie kategórie* predstavovali jednotlivé predmety študijnej i vedeckej časti s ich kreditovým vyjadrením.

## Výsledky kvantitatívnej analýzy študijného plánu doktorandského študijného programu pedagogika FHPV PU

Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove (ďalej len FHPV PU) má právo uskutočňovať doktorandský študijný program pedagogika (v dennej i externej forme) v dobe trvania 3 roky (v externej forme 5 rokov). Počas tohto štúdia je študent povinný absolvovať študijnú i vedeckú časť. Netreba strácať zo zreteľa skutočnosť, že získaním kvalifikácie PhD. sa z doktoranda stáva kvalifikovaný vysokoškolský učiteľ.

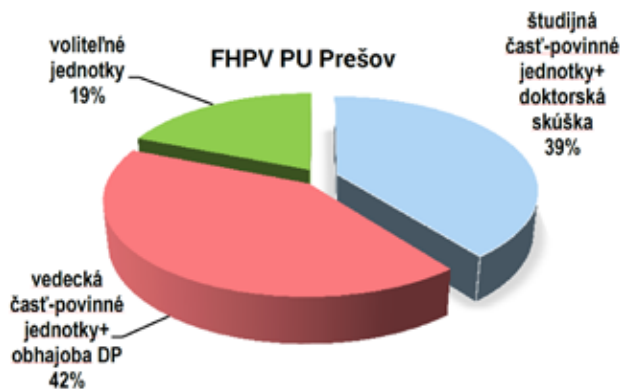
Činnosť vysokoškolského učiteľa sa dá rozdeliť do niekoľkých oblastí, pričom ide hlavne o tieto: „vzdelávaciu činnosť, výchovné pôsobenie, metodicko-didaktickú činnosť a vedecko-výskumnú činnosť“ (Sirotová, 2009, 4). Práve posledná z uvedených predstavuje zásadný rozdiel v činnosti učiteľa základnej či strednej školy a učiteľa vysokej školy. V tomto kontexte i príprava na toto povolanie predpokladá, že zatiaľ čo študent bakalárskeho či magisterského stupňa sa pripravuje prevažne na výchovno-vzdelávaciu a metodicko-didaktickú činnosť, doktorand má vo svojej hlavnej náplni vedecko-výskumnú činnosť. Chceli sme teda zistiť, do akej miery je v podmienkach FHPV PU implementovaný prvý salzburský princíp, podľa ktorého kľúčovou zložkou doktorandského vzdelávania je rozvoj poznania prostredníctvom originálneho výskumu.

5 Údaje v akademickom roku 2013/2014.

Doktorand doktorandského študijného programu pedagogika FHPV PU je povinný získať počas troch rokov svojho štúdia 180 kreditov absolvovaním študijnej i vedeckej časti. V študijnej časti je povinný absolvovať päť disciplín, čomu zodpovedá 53 kreditov. Zároveň si povinne volí ďalšie disciplíny s minimálne 18 kreditmi, čo znamená, že doktorand musí v študijnej časti získať minimálne 71 kreditov. V rámci *vedeckej časti* (na ktorú by mal byť kladený väčší dôraz) je povinný doktorand absolvovať minimálne päť disciplín s počtom kreditov 75. Z uvedeného vyplývajú nasledovné závery:

- povinné absolvovanie disciplín je z hľadiska kreditovej záťaže takmer rovnaké, a teda to, čo musí študent povinne absolvovať vo vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti predstavuje len o 4 kredity viac než to, čo musí zvládnuť prostredníctvom štúdia a absolvovania skúšok;
- do splnenia kritéria získania 180 kreditov za celé štúdium si môže doktorand vo svojom individuálnom študijnom pláne voliť ešte 36 kreditov prostredníctvom výberových predmetov v študijnej i vedeckej časti;
- za skutočnosť, ktorá môže mať negatívny dopad na implementáciu prvého salzburského princípu v tomto študijnom pláne považujeme to, že všetkých 36 kreditov si môže študent voliť v študijnej časti, čím sa kreditová záťaž môže výrazne posilniť v neprospech vedeckej časti. V každom prípade môžeme tento fakt vnímať ako relatívny, nakoľko niektoré jednotky študijnej časti (napr. študijný pobyt a pod.) majú i vedecko-výskumný charakter.

**OBR. 1.** Štruktúra aktuálneho študijného plánu 3.ročného PhD. štúdia na FHPV PU Prešov

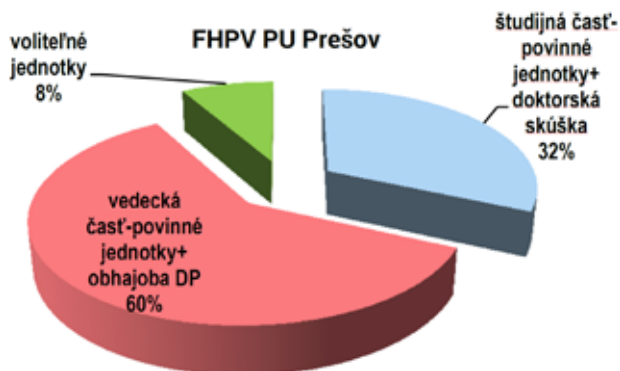


Aj s prihliadnutím na uvedené zistenia bol aktuálny študijný plán doktorandského študijného programu pedagogika – s ohľadom na komplexnú akreditáciu univerzity – modifikovaný do podoby, ktorá garantuje zvýšenie kreditovej záťaže v oblasti vedy a výskumu. Doktorand už nebude môcť (podľa prepracovaného študijného plánu) úspešne ukončiť svoje štúdium, ak nezíska minimálne 108 kreditov vo vedeckej časti (čo tvorí 60 % z celkového počtu kreditov za doktorandské štúdium), z čoho 73 kreditov získa absolvovaním povinných disciplín a zvyšných minimálne 35 kreditov si volí len z vedeckej časti študijného plánu doktorandského študijného programu.

V tomto kontexte vyjadrujeme presvedčenie, že inovovaný študijný plán doktorandského študijného programu pedagogika na FHPV PU pripraví v budúcnos-

ti absolventov, ktorí budú schopní aplikovať výsledky svojej vedecko-výskumnej práce nielen na národnej, ale i medzinárodnej úrovni.

**OBR. 2.** Štruktúra inovovaného študijného plánu 3-ročného PhD. štúdia na FHPV PU Prešov



Všeobecnou výzvou k zmene študijného plánu doktorandského študijného programu pedagogika na FHPV PU v Prešove bol dokument Salzburg 2. Konkrétnou inšpiráciou ako zmeniť pomer požiadaviek kladených na doktoranda v oblasti vedy a štúdia však boli aj študijne plány doktorandského študijného programu pedagogika na iných pracoviskách v SR a ČR. Vzhľadom na rozsah predloženej štúdie sa v tejto časti zameriame len na analýzu študijného plánu 3-ročného doktorandského študijného programu pedagogika na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci (ďalej len Pdf UP).

## Výsledky kvantitatívnej analýzy študijného plánu doktorandského študijného programu pedagogika Pdf UP v Olomouci

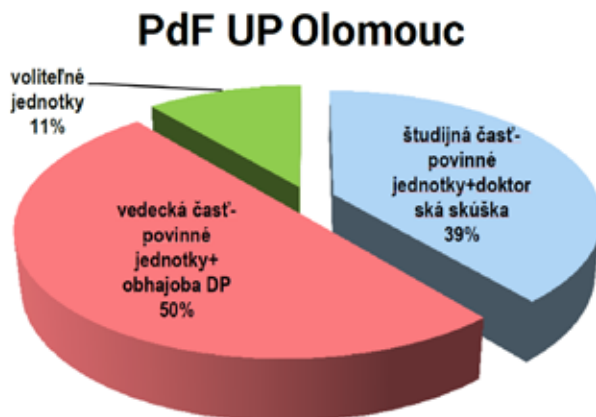
Doktorand doktorandského študijného programu pedagogika Pdf UP je povinný získať počas troch rokov svojho štúdia 180 kreditov v študijnej i vedeckej časti. V študijnej časti je povinný absolvovať päť disciplín, čomu zodpovedá 35 kreditov. Zároveň si povinne volí ďalšie 3 disciplíny s 15 kreditmi, čo znamená, že doktorand musí v študijnej časti získať minimálne 50 kreditov. Súčasťou je i štátna doktorandská skúška, za ktorú získa 20 kreditov. V rámci *vedeckej časti* je povinný doktorand získať za vedecko-výskumnú prácu a publikačnú činnosť minimálne 50 kreditov a za obhajobu dizertačnej práce doktorand získa 40 kreditov<sup>6</sup>. Z uvedeného vyplývajú nasledovné zistenia:

- študent doktorandského štúdia po splnení povinných disciplín získa 70 kreditov v študijnej časti a 90 kreditov vo vedeckej časti (vrátane obhajoby dizertačnej práce);
- doktorand môže zvyšných 20 kreditov získať na základe pedagogickej činnosti. Ak ich študent nezíska, musí uskutočniť ďalšiu vedeckú a publikačnú činnosť. Na rozdiel od FHPV PU výber disciplín zo študijnej časti študijného plánu už nie je možný, čo znamená, že doktorand musí získať minimálne 90 kreditov za vedecko-výskumnú činnosť.

6 Jednotlivé jednotky študijného plánu s ich kreditovým vyjadrením sú uvedené v prílohe.



OBR. 3. Štruktúra aktuálneho študijného plánu 3-ročného PhD. štúdia na PdF UP Olomoucv



Aj na PdF UP došlo k inovácii a transformácii študijného plánu z 3-ročného na 4-ročný študijný plán. Inovovaný 4-ročný doktorandský študijný program výrazne zvýšil vedecko-výskumné aktivity doktorandov. Študent je povinný získať 240 kreditov za celé štúdium, z toho 56 kreditov za povinné a povinne voliteľné disciplíny a 79 kreditov za vedecko-výskumnú činnosť. Okrem toho získa 20 kreditov za štátnu doktorsku skúšku a 40 kreditov za úspešnú obhajobu dizertačnej práce. V komparácii s 3-ročným štúdiom môže za pedagogickú činnosť získať len 7 kreditov (v 3-ročnej forme až 20), zároveň je povinný získať, úspešne riešiť a obhájiť interný grant univerzity s počtom kreditov 7 a 11 kreditov získa za povinnú medzinárodnú mobilitu. Z uvedeného vyplýva, že študent je povinný získať 137 kreditov za vedecko-výskumnú časť (vrátane obhajoby záverečnej práce)<sup>7</sup>, čo predstavuje 57,1 % z celkového počtu kreditov za doktorandské štúdium. Okrem toho môže získať zvyšných 20 kreditov za pedagogickú činnosť (maximálne 7 kreditov), vedecko-výskumnú alebo grantovú činnosť.

Z uvedeného vyplýva, že v oblasti vedy musí získať povinne 137 kreditov (vrátane obhajoby záverečnej práce) a zo zvyšných 20 si musí zvoliť disciplíny za minimálne 13 kreditov. V konečnom dôsledku je doktorand povinný získať 150 kreditov za vedeckú činnosť (vrátane obhajoby dizertačnej práce), čo tvorí 62,5 % kreditov za celé doktorandské štúdium.

V rámci komparácie aktuálnych študijných plánov 3-ročného doktorandského študijného programu pedagogika na FHPV PU a PdF UP sme dospeli k týmto záverom:

- zatiaľ čo doktorand na FHPV môže ukončiť štúdium s počtom kreditov 75 za vedeckú časť (čo tvorí 41,6% všetkých kreditov), doktorand študujúci na PdF UP môže ukončiť štúdium s 90 kreditmi za vedeckú časť (50% všetkých kreditov);

<sup>7</sup> Obhajoba dizertačnej práce je v študijnom pláne 4-ročného štúdia súčasťou študijných povinností. Pre potreby komparácie sme preradili obhajobu záverečnej práce k vedecko-výskumnej časti. V otázke zaradenia obhajoby dizertačnej práce k plneniu študijných, resp. vedeckých povinností doktoranda, by podľa nášho názoru mala na jednotlivých pracoviskách – v kontexte bolonského procesu – vládnuť zhoda a jednota. Je na zváženie, či obsah splnenia tejto povinnosti nevykazuje črty výraznejšie inklinujúce k oblasti vedy než samotného štúdia.

- doktorand v dennej forme doktorandského študijného programu môže na PdF UP získať kredity aj za pedagogickú činnosť, zatiaľ čo študent na FHPV môže získať kredity za pedagogickú činnosť len na externej forme;
- doktorand na PdF UP je povinný spracovať dve recenzie aktuálnych pedagogických publikácií, zatiaľ čo doktorand na FHPV PU je získanie kreditov na základe recenzie odborných publikácií len v ponuke výberových disciplín;
- doktorand študujúci na PdF UP je v súčasnosti povinný publikovať päť odborných príspevkov v pedagogických časopisoch alebo zborníkoch, pričom študent na FHPV PU je povinný publikovať dve štúdie (z toho minimálne jednu v zahraničí);
- doktorand študujúci na PdF UP je v povinný tri krát aktívne vystúpiť na vedeckom podujatí (z toho minimálne jeden krát v zahraničí), zatiaľ čo študent na FHPV PU je povinný absolvovať dve aktívne vedecké podujatia (z toho minimálne jedno v zahraničí).

## ZÁVER

Na základe našich zistení konštatujeme, že implementácia prvého salzburského princípu v podmienkach FHPV PU sa v kontexte komplexnej akreditácie prejavila v zvýšení kreditovej záťaže za vedeckú časť doktorandského študijného programu pedagogika zo 41,6 % na 60 % z celkového počtu kreditov. Vyjadrujeme presvedčenie, že táto inovácia sa neprejaví len vo vyšších %, ale i v zvýšení kvality plnenia povinností doktoranda v oblasti vedy.

## LITERATÚRA

1. Černotová, M., Bačová, M. & Švecová, V. (1994). Zvyšovanie pedagogickej kvalifikácie učiteľov vysokých škôl – stav a perspektívy. Prešov: FF UPJŠ.
2. Jašurek, M & Šťastná, V. (2011). Implementace vybraných priorit na UK a náměty pro další šetření. Retrieved from:
3. [http://www.cuni.cz/UK-4005-version1-bologna\\_implementation\\_vybranych.pdf](http://www.cuni.cz/UK-4005-version1-bologna_implementation_vybranych.pdf)
4. Lesáková, D. (2013). Implementácia salzburských princípov v doktorandskom vzdelávaní. In: Academia: súčasnosť a perspektíva vysokých škôl Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, roč. 24, č. 3, s. 14-21. ISSN 1335-5864
5. Rohlíková, L. & Vejvodová, J. (2012). Vyučovací metody na vysoké škole. Praha: Grada.
6. Sirotová, M. (2009). Implementácia vysokoškolskej pedagogiky do systému celoživotného vzdelávania vysokoškolských učiteľov. In P. Doulík & J. Škoda (Eds.), Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků. Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference. Retrieved from:
7. [http://www.pf.ujep.cz/files/\\_konferenceKPG/kolar/Sirotova.pdf](http://www.pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Sirotova.pdf)
8. Slavík, M. (2012). Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada.



**Stanislava Lištiak Mandzáková**

Katedra špeciálnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta PU v Prešove  
e-mail: [stanislava.mandzakova@unipo.sk](mailto:stanislava.mandzakova@unipo.sk)

**Dagmar Marková**

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky  
Filozofická fakulta UKF v Nitre  
949 74 Nitra, Ul. Hodžova 1  
e-mail: [dmarkova@mati.sk](mailto:dmarkova@mati.sk)

# Inštitucionálna sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím na Slovensku / Institutional sexual education of persons with intellectual disabilities in Slovakia

## Abstract

Authors of the report focus on the analysis of the current situation and problems in implementing institutional sex education in the Slovak school system. Particular attention to the sexual socialization of students with intellectual disabilities in special primary schools with a focus on content analysis and methodological issues of sex education. Emphasize the need for education on sexual and reproductive health, which should be according to the authors compulsory part of the school curriculum not only for students with intellectual disabilities.

**Key words:** sex education, special school, mental disability, methodology, sexual and reproductive health

## ÚVOD

Formálny charakter sexuálnej výchovy na Slovensku nevyhovuje medzinárodným štandardom a holistickému ľudsko-právnomu prístupu. Ideologická kontroverznosť témy, nedostatok záujmu zo strany kompetentných školských orgánov i vzdelávacích možností pre pedagogických a odborných pracovníkov spôsobujú, že úroveň sexuálnej výchovy za väčšinou členských krajín Európskej únie zaostáva a nenapĺňa ľudsko-právne štandardy OSN ani odporúčania Výboru CEDAW o dostupnosti sexuálnej výchovy v školách (Rovňanová, 2012). Preto sa v príspevku zameriavame na analýzu aktuálnej situácie a problematických oblastí v realizovaní sexuálnej výchovy nielen na špeciálnych základných školách na Slovensku.

## SEXUÁLNA VÝCHOVA V PRAXI ŠKÔL

Na Slovensku školská legislatíva nezaviedla sexuálnu výchovu ako povinný a samostatný predmet. Nevymedziť ani povinné minimum, ktoré by korešpondovalo so Štandardmi pre sexuálnu výchovu v Európe (WHO, 2010). V súčasnosti nie je politická vôľa uvedenú problematiku otvárať a riešiť na vedeckej úrovni, ale skôr politicky ideologizovať a mocensky využívať. Správy o tom, že na Slovensku nie je vzdelávanie o sexuálnom a reprodukčnom zdraví súčasťou školských osnov znepokojujú aj výbor OSN pre hospodárske, sociálne a kultúrne práva. To podľa výboru znamená, že žiaci a žiačky nie sú informovaní/é ani len o riziku otehotnenia v mladom veku a o sexuálne prenosných chorobách. Odporúča preto, aby Slovenská republika podnikla všetky náležité kroky a zaistila, aby žiaci mali v škole sexuálnu výchovu a vzdelávanie o reprodukčnom zdraví.

Aj napriek povinným schváleným učebným osnovám, sexuálnu výchovu v praxi realizuje len malá časť učiteľov. V tejto súvislosti Poliaková (1996) konštatuje, že napriek tomu, že otázky kvality a efektívnosti sexuálnej výchovy nadobúdajú osobitnú aktuálnosť a naliehavosť, prístup k ich riešeniu je nejasný. Učebné osnovy akoby neboli pre nikoho záväzné. Ich realizácia v edukačnom procese škôl je viac osobnou zainteresovanosťou učiteľa, ako vyjadrením záväznosti učebných osnov. Rovnako Lukšík, Supeková (2003) uvádzajú, že sexuálnu výchovu aj napriek povinným osnovám realizuje v praxi len malá časť učiteľov. V prostredí škôl a zariadení pre osoby s mentálnym postihnutím sa tiež nestretávame s plánovite prevádzanou sexuálnou výchovou. Väčšinou nebýva vnímaná ako dôležitá súčasť výchovy (Mandzákova, 2011).

## SEXUÁLNA SOCIALIZÁCIA OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Teórie sexuálnej socializácie sa zaoberajú osvojovaním si sexuálnych rolí v detstve a to predovšetkým počas primárnej socializácie, ktorá sa odohráva v kruhu rodiny. Na primárnu socializáciu a jej „výsledky“ (osvojené základné návyky, postoje, schopnosti, emočné väzby) nadväzuje socializácia sekundárna, ktorá má v západnej spoločnosti inštitucionalizovaný charakter v podobe vzdelávacieho systému. Rodinná socializácia však neprestáva pôsobiť po nástupe dieťaťa do školy, a tak vzniká možnosť konfliktu týchto dvoch svetov, pokiaľ ich pôsobenie nie je v súlade (Havlík, Koťa 2002; Smetáčková, Václavíková Helšusová 2006).

Na rozdiel od primárnej socializácie, ktorá sa nemôže uskutočniť bez emocionálnej identifikácie dieťaťa s významnými druhými, sekundárna socializácia vyžaduje len určitú mieru identifikácie tvoriacej bežnú súčasť medziľudskej komunikácie: „je nutné mať rád svoju matku, ale nie svojho učiteľa“ (Berger, Luckmann 1999, s. 139).

S touto rozdielnou mierou emocionality súvisí aj formálnosť a anonymita role učiteľa predstavujúceho inštitucionálneho funkcionára s formálnym poverením sprostredkovať vedenie spoločnosti – záleží na tom, či je učiteľ lepší alebo horší, jeho rola je však oddeliteľná od konkrétneho, nahraditeľného vykonávateľa.

Podobne je typizovaná rola žiactva (pre všetkých platia rovnaké pravidlá), hoci prístup vyučujúcich ku konkrétnym žiakom sa môže líšiť v závislosti na ich rodovej príslušnosti alebo socio-kultúrnom zázemí. Učiteľstvo nie je nikdy neosobné a učelia sa často zaraďujú do okruhu významných druhých, od vzťahu učiteľ – žiak sa však očakáva určitý odstup porušovaný len vo výnimočných krízových situáciách (Berger, Luckmann 1999; Havlík, Koťa 2002; Smetáčková, Václavíková Helušosová, 2006).

Spoločnosťou riadená socializácia prebiehajúca v škole má podľa Helusa (2007) štyri základné komponenty:

- učivo stanovujúce jej obsah,
- ciele stanovujúce jej spoločenský účel,
- metódy stanovujúce postupy vedúce k dosiahnutiu týchto cieľov
- hodnotenie stanovujúce jej dosahovanú kvalitu.

Učivo je vytvárané na základe spoločenskej skúsenosti a obsahuje nielen spoločenské vedenie, ale aj spoločensky zdieľané hodnoty a normy (je sociálnym konštruktom). Vyjadrujú ho dokumenty ako sú osnovy, vzdelávacie programy a plány a učebnice, ktoré predstavujú formálne kurikulum.

## Obsahové limity sexuálnej výchovy v špeciálnych základných školách

Na Slovensku sme v súčasnosti svedkami široko ponímanej sexuálnej výchovy (po obsahovej stránke<sup>1</sup>). Napriek zdanlivo pozitívnemu a optimistickému hodnoteniu, je jej realizácia (od 1.9.2008) v rámci tzv. dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl. Ten je reprezentovaný hierarchicky nadradeným štátnym vzdelávacím programom, záväzným a východiskovým dokumentom pre následnú tvorbu školských vzdelávacích programov.

Štátny vzdelávací program vyjadruje hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu, vymedzuje všeobecné ciele škôl v podobe kľúčových kompetencií, zavádza prierezové témy a vymedzuje rámcový obsah vzdelania.

Školský vzdelávací program je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa v ňom uskutočňuje výchova a vzdelávanie. Musí byť vypracovaný podľa školského zákona (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov) a v súlade s príslušným štátnym vzdelávacím programom a zásadami jeho tvorby. Dáva priestor škole na tvorbu obsahu cez voľné disponibilné hodiny špecifické regionálne a lokálne podmienky i požiadavky. Školy nimi môžu posilňovať existujúce vyučovacie predmety alebo vytvoriť a zaviesť nové vyučovacie predmety, pre ktoré sú povinní vypracovať a schváliť učebné osnovy.

Pre učiteľov, ktorí by hľadali v Štátnom vzdelávacom programe návod na realizáciu sexuálnej výchovy, je nutné konštatovať, že sa v ňom nič takéto nájsť nedá. Celý

<sup>1</sup> Obsahom sexuálnej výchovy sú vedomosti, postoje, zručnosti, návyky a správanie, ktoré má žiak v priebehu sexuálnej výchovy získať.

projekt obsahu sexuálnej výchovy je ponímaný skôr ako odporúčenie, ktoré učiteľ na základe princípov sexuálnej výchovy aplikuje v praxi. Školy si majú možnosť priestor pre sexuálnu výchovu vytvoriť vo svojom školskom vzdelávacom programe v rámci voliteľných hodín. Tu je priestor pre vytvorenie sexuálnej výchovy ako samostatného predmetu s pôvodným názvom. Rovňanová (In: Rovňanová, Glosová, Lukšík, 2012) uvádza tieto súčasné možnosti škôl v realizácii sexuálnej výchovy/výchovy k manželstvu a rodičovstvu:

- Záujmový krúžok v rámci záujmového vzdelávania cez vzdelávacie poukazy.
- Samostatný predmet v rámci učebného plánu v školskom vzdelávacom programe s minimálnou dotáciou 0,5 hodín/týždeň = 16 vyučovacích hodín ročne v rámci disponibilných voľných hodín zo štátneho vzdelávacieho programu, ak uvedená problematika patrí medzi priority výchovno-vzdelávacej stratégie školy.
- Ako súčasť triednických hodín.
- V rámci etickej/náboženskej výchovy.
- V rámci prierezových tém podľa potrieb a možností školy.
- V rámci činnosti odborných zamestnancov školy (psychoetické výcviky, kurzy atď.).
- V spolupráci so širšou odbornou komunitou (z oblasti zdravotníctva, práva, psychológie, sociálnej práce, aktivity mimovládnych organizácií a pod.).

Koncepcia výchovy k manželstvu a rodičovstvu zaviedla povinnosť menovať koordinátora VMR na každej škole. Absentuje však ich odbornou-metodická príprava v adekvátnom vzdelávacom programe. Je len na konkrétnej škole, jej vedení, žiakoch, ich rodičoch a učiteľoch, odborných zamestnancoch a cieľoch vychádzajúcich zo štátneho a školského vzdelávacieho obsahu, rámec ktorého vymedzujú otázky (aj vo vzťahu k výchove k manželstvu a rodičovstvu), aký bude obsah, cieľové skupiny, zmysel, hodnoty, ciele, stratégie a metódy, vek a dĺžka vzdelávania, organizácia, legislatívny rámec, riadenie aj v oblasti sexuálnej výchovy.

Podľa Täubnera (2003) je obsah sexuálnej výchovy v školách obvykle konštruovaný na základe týchto podmienok:

1. Aktuálna spoločenská potreba, ktorá je podmienená objavom alebo rastom rôznych negatívnych javov (napríklad nárast sexuálne prenosných chorôb, objav nových nebezpečných ochorení – AIDS).
2. Vplyvy krajín, ktoré modulujú predstavy spoločenského vývoja ostatných krajín a tým aj predstavy o výchove občanov/občianok.
3. Tradícia a kultúra spoločnosti, politika a ideológia štátu.
4. Aktuálne spoločenské normy, zákony a pravidlá života v spoločnosti z hľadiska súčasného i budúceho.
5. Rozvoj vedeckého poznania predovšetkým v (špeciálnej) pedagogike, psychológii a biológii človeka, medicíne, sexuológii a ďalších príbuzných vedách.
6. Opozičné postoje, ktoré vyplývajú predovšetkým z rôznych svetonázorových postojov ostatných sociálnych skupín.

Sexuálna výchova spracovaná do niekoľkých vyučovacích predmetov (prírodoveda, biológia človeka, občianska výchova a podobne) alebo zahrnutá do výchov (rozumová, zmyslová, pracovná, výtvarná a podobne) v školách pre žiakov s mentálnym postihnutím a posilňovaná formou skupinových preventívnych programov i cieleným výchovným pôsobením v rodinách, predstavuje súbor najmä týchto schopností a zručností (Novosad, 2002):

- Byť schopný orientácie v spoločnosti, rozumieť zákonom a normám sociálneho správania, vedieť kam sa môžem obrátiť so žiadosťou o podporu v nepriaznivej situácii a vedieť sa na profilovaní a realizácii adekvátnej pomoci spolupodieľať.
- Byť schopný efektívneho medziľudského kontaktu a komunikácie, ovládať techniky pokiaľ možno jednoznačného dorozumievania, vedieť povedať „nie“ a vedieť, ako sa brániť manipulácii, zastrašovaniu, zneužívaniu a podobne.
- Získať a rozvíjať také sociálne zručnosti, ktoré pomôžu predchádzať a rozoznávať rizikové situácie vo vzťahu k sexuálnemu obťažovaniu a napadnutiu. Vedieť, čo je v medziľudskom kontakte bežné, čo ma neponižuje, čo je mi príjemné, a naopak, čo mi príjemné nie je, čo si nemusím nechať páčiť a ako sa tomu efektívne brániť, a taktiež vedieť prejavovať svoju pozornosť o druhého primerane akceptovateľným spôsobom, vedieť, že každý má právo odmietnuť.
- Uvedomovať si, že nie každý človek, ktorý o mňa prejavuje záujem, koná s dobrým úmyslom. Vedieť rozoznávať fakticky i potenciálne nebezpečných jedincov.
- Poznať zásady bezpečného sexuálneho správania a hygieny, vedieť pomenovať relevantné telesné partie, popísať, čo sa s nimi deje (a popísať, čo sa s nimi stalo, keď ma niekto sexuálne obťažoval alebo napadol). Poznať nebezpečenstvo pohlavne prenosných chorôb a vedieť o možnostiach i použití antikoncepcie.
- Byť si vedomý/á svojich občianskych práv i povinností, vedieť sa primerane presadiť a kooperovať s druhými ľuďmi, byť si vedomý svojej ľudskej hodnoty.

Všetky uvedené schopnosti a zručnosti by mali prispieť k bežnému samostatnému životu (vrátane bývania alebo asistovaného bývania) a čo možno k najplhodnotnejšiemu životu osôb s mentálnym postihnutím v spoločnosti a teda i k obojstranne pozitívnemu nadväzovaniu partnerských i sexuálnych vzťahov.

## Sexuálna výchova v ISCED 1 – primárne vzdelávanie

V slovenskom školskom systéme je na základných i stredných školách vzťahový rámec sexuálnej výchovy zahrnutý v predmetoch biológia, etická výchova, náboženská výchova, občianska výchova a v prierezovej téme osobnostný a sociálny rozvoj a najmä v rámci „inovovaných“ učebných osnov Výchovy k manželstvu a rodičovstvu schválených v roku 2010 (Výchova k manželstvu a rodičovstvu – učebné osnovy, 2010). Podľa Olgy Pietruchovej, predsedníčky Spoločnosti pre plánované rodičovstvo sa však inovované osnovy „v podstate ničím nelíšia od starých, je to len alibi.“

Na špeciálnych základných školách sa sexuálna výchova vyučuje v rámci predmetov – etickej výchovy, biológie, občianskej výchovy a v rámci iných predmetov formou tzv. skrytých osnov ako aj v mimovyučovacích výchovno-vzdelávacích aktivitách triedneho učiteľa. Samozrejme, najväčší priestor je na triednických hodinách a najmä na etickej výchove. Tá je však opäť nepovinná a žiaci (no častejšie ich rodičia) si vyberajú medzi ňou a náboženstvom. Výsledkom je, že existujú regióny, kde sa v škole neučí etickú výchovu ani jeden žiak a namiesto vedeckých informácií o sexualite počujú, že homosexualita je dedičný hriech, masturbácia škodí zdraviu, predmanželský sex je neprípustný a každá interrupcia rovná sa vražda. Podľa Prevendárovej (1994) je potrebné vytýčiť si, aké sú základné atribúty sexuálnej výchovy pri jej vyučovaní, aby bolo vyučovanie tejto oblasti efektívne v budúcom živote osôb s mentálnym postihnutím.

Obsah výchovy k manželstvu a rodičovstvu sa vo Vzdelávacom programe pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím, ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2009) prezentuje vo vyučovaní viacerých učebných predmetov, avšak kľúčové postavenie má spoločenskovedné učivo vecného učenia – tematický celok Domov a jeho okolie v 1. ročníku ŠZŠ, Rodina a spoločnosť v 2. ročníku a Domov a rodina v 3. ročníku a učivo vlastivedy – tematický celok Rodina v 4. ročníku, Život v rodine v 5. ročníku a Živá príroda v 6. ročníku. Ťažisko vyučovania výchovy k manželstvu a rodičovstvu je najmä v predmetoch etická výchova a náboženská výchova. Učiteľ etickej výchovy dôsledne realizuje výchovu k manželstvu a rodičovstvu v súlade s učebnými osnovami etickej výchovy (Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy, 1997). Biologický aspekt výchovy k manželstvu a rodičovstvu sa realizuje v predmete biológia a spoločensko-občiansky aspekt v predmete občianska výchova.

Výchova k manželstvu a rodičovstvu je ucelený systém výchovy a vzdelávania žiakov, preto sa dá pri relevantných témach aplikovať aj v ostatných učebných predmetoch. Vhodným začlenením a kreativitou učiteľa sa s výchovou k manželstvu a rodičovstvu žiaci oboznamujú aj na hodinách slovenského jazyka – v literárnej výchove a pri telesnej výchove.

Žiaci sa môžu venovať výchove k manželstvu a rodičovstvu aj na hodinách voliteľného predmetu náboženskej výchovy. Nie je tu presne vymedzené, v akom rozsahu by sa mal katechét/pedagóg venovať tejto problematike. Katolícke a katechetické pedagogické centrum, n. o. navrhlo metodické odporúčanie pre včlenenie nadpredmetových vzťahov v základných školách, kde zaradilo aj výchovu k manželstvu a rodičovstvu od 1. ročníka. Obsahuje témy ako ľudská dôstojnosť, túžby a plány, úcta k pohlaviu, sex a láska, budovanie vzťahov a iné.

Témy, ktoré môžu objektívne spadať do oblasti sexuálnej výchovy sú obsiahnuté v rámci prezentovaných predmetov. Priama zmienka o sexuálnych témach sa však vyskytuje len ojedinele. Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu však ide zväčša o osobné domnienky a potreby, čo do predmetu zaradiť priamo a na čom spolupracovať s učiteľmi iných predmetov. Témy potvrdzujú konštatovanie z učebných osnov (VMR, 2010), že najmä vo vyšších ročníkoch špeciálnych základných



škôl hlavnú úlohu preberajú predovšetkým učitelia biológie, občianskej výchovy a etickej výchovy, resp. triedny učiteľ.

Rovňanová (2012) konštatuje, že v súčasných učebných osnovách oficiálne schválených pre predmet s názvom výchova k manželstvu a rodičovstvu sú ošetrované len okrajovo alebo chýbajú témy sexuálnej orientácie, rodových stereotypov, sexuálnych a reprodukčných práv, prevencie sexuálneho násillia či odstraňovania diskriminácie vrátane HIV pozitívnych ľudí.

Vykydalová (2006) odporúča vzhľadom k miere postihnutia, mentálnej a telesnej vyspelosti, prejavom v správaní a záujmu o sexualitu, poskytovanie informácií o fyziológii pohlavných orgánov, sexualite a vzájomných partnerských vzťahoch. Poskytnutím náležitých informácií sa podľa autorky posilňuje nielen právne vedomie týchto osôb, ale môžeme zároveň zabrániť negatívnym, traumatizujúcim sexuálnym skúsenostiam, dokonca aj sexuálnemu zneužívaniu.

**Ciele výchovy k manželstvu a rodičovstvu** špecifikuje dokument Učebné osnovy – Výchova k manželstvu a rodičovstvu (2010). Učebné osnovy definujú ciele a témy osobitne pre primárne vzdelávanie – ISCED 1, nižšie sekundárne vzdelávanie – ISCED 2 a vyššie sekundárne vzdelávanie – ISCED 3. Učebné osnovy jednoznačne postulujú informačný aj výchovný cieľ tohto predmetu; učiteľ by mal nielen odovzdávať poznatky, ale aj formovať postoje a pomáhať utvárať „žiaduci hodnotový systém“ (s. 11) – žiaducu hodnotovú orientáciu však osnovy bližšie nepopisujú, naznačujú ju len implicitne (Masaryk, 2004).

Je pravda, že nie na všetkých školách sexuálnu výchovu akceptovali, nie na všetkých školách ju robia kvalitne. V tomto smere je ešte veľa čo doháňať priebežným vzdelávaním učiteľov všetkých so sexuálnou výchovou súvisiacich predmetov, vzdelávaním a výchovou žiakov a informovaním rodičov. Najmä rodičia sú málo informovaní o cieľoch a princípoch tejto zložky výchovy, napriek tomu, že z Konceptie výchovy k manželstvu a rodičovstvu vyplýva riaditeľom škôl komunikovať a spolupracovať s rodičmi v tejto oblasti osobnostnej formácie detí a mladých ľudí.

Podľa Janiša (2013) prezentovaný súčasný stav vypovedá o tom, že postupne dôjde k potlačovaniu sexuálnej výchovy v prostredí školy. Autor predpokladá, že na informovanosti a realizácii sa budú podieľať výraznejšou mierou ďalšie subjekty výchovy, ako napr. masmédiá, internetové zdroje, poradenstvo a individuálne nosiče.

## K METODICKÝM OTÁZKAM INŠTITUCIONÁLNEJ SEXUÁLNEJ VÝCHOVY

Pri vstupe do metodiky sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím sa je potrebné zamyslieť nad otázkami: *Ako učiť osoby s mentálnym postihnutím spoločenským interakciám v súkromí? Ako sa človek s mentálnym postihnutím môže naučiť flirtovať s romantickou atraktivnosťou? Ako niekomu povie, že ho chce pevne objat? Ako bude komunikovať s osobou, ktorá ho chce pobožkať a on pobožkaný byť nechce? Alebo chce, ale nie práve teraz... alebo práve teraz áno. A keď nevie dať francúzsky bozk? Aké sú pravidlá intímnosti a dvorenia?*

Podľa Walkera-Hirscha (2007) pri učení týchto intímnych a ďalších sociálnych a sociálne-sexuálnych pravidiel nie je možné kopírovať modelové správanie rodičov či učiteľov alebo súrodencov. Na výučbu niektorých z intímnych spoločenských pravidiel je možné použiť v predchádzajúcej kapitole prezentované osnovy sexuálnej výchovy, ale mnoho škôl či zariadení žiadnu sexuálnu výchovu nerealizuje. Na Slovensku môžeme dokonca hovoriť o absencii programov sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím. Učitelia týchto žiakov nie sú vyškolení diskutovať o sociálnych pravidlách intímneho sexuálneho správania. Osobné hodnoty učiteľov, rodín a samotných žiakov s mentálnym postihnutím sú rôzne a sú rozdiely aj v akceptovaní toho, čo je tabu.

Pri realizácii sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím musíme preto konkrétne ciele, úlohy, metódy a obsah sexuálnej výchovy štrukturovať vždy v závislosti od vekovej kategórie detí, mládeže alebo dospelých, s ktorými pracujeme, ale aj ich vývinové, psychologické, somatické, ako aj mentálne osobitosti (McElhatton, 2010). Zohľadniť by sme mali aj špecifické podmienky, z ktorých osoby s mentálnym postihnutím pochádzajú.

Výskumy, ako aj praktické skúsenosti z realizácie sexuálnej výchovy na školách u nás aj vo svete poukazujú na to, že programy efektívnej sexuálnej výchovy (Ver-narcová, Selvek, 2004; Švihelová, 2004) majú niekoľko spoločných charakteristík. Tieto programy sú založené na daných bodoch:

- sú vedené učiteľmi, ktorí sa vážne/úprimne zaujímajú o danú oblasť a prechádzajú primeraným výcvikom;
- sú tolerantné k veku, kultúre a skúsenostiam žiakov;
- poskytujú presné základné informácie;
- trvajú dostatočne dlhý čas;
- používajú širokú paletu vzdelávacích techník;
- odovzdávajú jasný odkaz o abstinencii sexuálneho správania čo možno najdlhší čas ako aj užívaní antikoncepcie v prípade sexuálnej aktivity;
- sú založené na teóriách, ktoré boli efektívne v redukcii riskantného sexuálneho správania;
- zahŕňajú aktivity, ktoré sa venujú sexuálnemu správaniu konanému pod tlakom vrstovníkov a sociálnych skupín;
- umožňujú študentom nacvičovať vzájomnú komunikáciu a techniky odmietania.

## Metódy sexuálnej výchovy

Metódy sexuálnej výchovy by mali vychádzať z poznatkov ontogenetickej a sociálnej psychológie, pedagogiky, sociológie ako aj etiky a medicíny. Podľa Šelnera (1999), ak zoberieme do úvahy, že nezastupiteľnú rolu pri ich výchove a vzdelávaní hrá názorný (najlepšie reálny) príklad, sú všetci, ktorí nevyrastajú aspoň v primerane harmonickom rodinnom prostredí o takýto pozitívny a konštruktívny príklad ochudobnení. Najmä v kolektívnych zariadeniach je jedna z najdôležitejších výchovných metód prakticky nevyužitelná.

Kedže v procese sexuálnej výchovy rozlišujeme tri základné roviny (oblasť kognitívneho učenia, oblasť emocionálneho (afektívneho) učenia, oblasť učenia sa zručností), je tomu nutné podriaďovať nielen jej obsahovú štruktúru, ale aj spôsob odovzdávania informácií. Rozmanitosť edukačného prostredia, obsahová šírka predmetu, rozptyl vekovej a mentálnej úrovne žiakov nedovoľujú vybrať jednu univerzálnu metódu. Z dôvodu množstva vyučovacích metód, ktoré prioritne popisuje didaktika, nie je možné vytvoriť jednotnú klasifikáciu. Niektoré metódy však majú vyššiu, iné nižšiu efektívnosť.

V sexuálnej výchove sa za najmenej efektívne považujú monologické metódy, pri ktorých je najnižšia aktivita na strane žiakov. K efektívnejším metódam podľa Vernanrcovej (2005) patria dialogické metódy, tréningové metódy, hry, dramatizácia a problémové metódy. V sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím Täubner (2003) rovnako odporúča metódy aktivizačné, v ktorých je typická vysoká aktivita a spolupráca učiteľa so žiakmi s mentálnym postihnutím i s preberanou témou. Z aktivizačných metód sú to najmä **dialogické metódy**, ktoré sú postavené na slovnej interakcii medzi učiteľom a žiakom alebo medzi žiakmi navzájom. Dialógy podľa témy a zámeru učiteľa môžu prebiehať v skupinách homogénnych alebo heterogénnych z hľadiska pohlavia žiakov alebo stupňa mentálneho postihnutia. V rámci dialogických metód je možné podľa Täubnera (2003) použiť aj ďalšie aktivizačné prvky, ako napríklad:

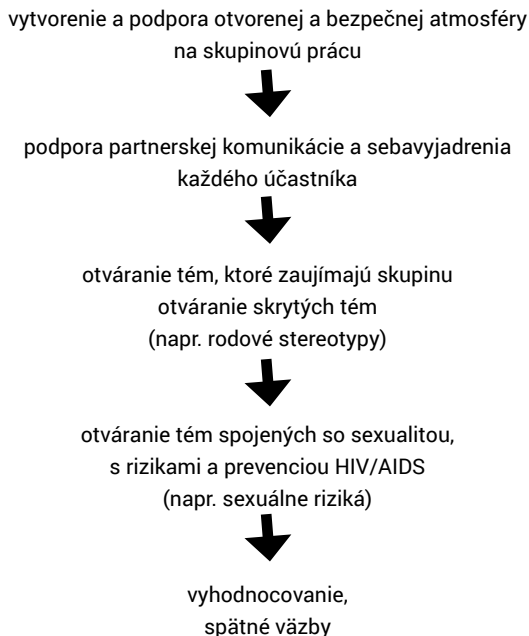
- *Hlasovanie* – žiaci majú v rukách farebné karty, ktorými dávajú najavo svoj súhlas, nesúhlas alebo nepochopenie.
- *Reťazový dialóg* – žiaci sedia v kruhu a každé v poradí vyjadruje svoj názor k názoru vedľa sediaceho.
- *Alternatívne riešenie* – žiaci odpovedajú na dotazy s ponukou alternatívnych odpovedí a sami svoju alternatívu zdôvodnia.
- *Dialóg s loptou* – žiak kladie otázku, vysloví tvrdenie a vyvolá iného/inú tým, že mu hodí loptu.

Ťažisko sexuálnej výchovy je potrebné metodicky optimálne položiť na **interaktívne a zážitkové metódy** založené na sociálnom učení a aktivizácii, pri ktorých majú osoby s mentálnym postihnutím možnosť vymieňať si navzájom vlastné skúsenosti, počúvať rôznorodé argumentácie a reagovať na ne, zbavovať sa obáv a predsudkov. Ich spoločným menovateľom je, že nielen informujú, ale poskytujú žiakom skúsenosť, podporujú proces ich vlastného uvažovania, tvorivosť, umožňujú im v spoločných interakciách rozvíjať svoje sociálno-komunikačné zručnosti, v konfrontácii s ostatnými si vyjasňovať a formovať vlastné názory, učiť sa rešpektovať názory a postoje iných. Pomáhajú žiakom vytvárať si úsudok na danú tému na základe vlastného prežívania a zážitkov, ktoré potom prirodzeným spôsobom ovplyvňujú ich postoje a správanie. V praxi sexuálnej výchovy je osvedčený nasledujúci model sociálneho interaktívneho učenia (Rovňanová, 2012): Učenie prebieha v atmosfére bezpečia a otvorenosti. Najskôr sa otvárajú otázky a témy zaujímavé pre skupinu, potom skryté (resp. tabuizované témy) a témy spojené so sexualitou, s rizikami a pod. Je užitočné zachovať aj postupnosť v náročnosti

jednotlivých tém. Poskytnúť napr. informácie o HIV/AIDS môže byť pre niekoho menej náročné, ako rozprávať sa o sexuálnom styku či homosexualite.

## SEXUÁLNA VÝCHOVA AKO INTERAKTÍVNE SOCIÁLNE UČENIE

**OBR.** Sexuálna výchova ako interaktívne sociálne učenie (Rovňanová, 2012)



V oblasti sexuálnej výchovy patria k významným aj **problémové metódy**, kde základným prvkom je rozhodovací proces, v ktorom žiaci spravidla rozhodujú medzi alternatívami. Na základe svojich vedomostí a skúseností volí optimálne riešenie problému. Problém rieši žiak v závislosti na organizačnej forme – sám, v skupine žiakov alebo vo dvojiciach. V rámci problémových metód je využívaná tzv. prípadová metóda, ktorú môžeme členiť na:

- *Harwardskú – rozborovú štúdiu* – žiaci riešia podrobne popísanú situáciu zo života, kde nemusí byť problém jasne formulovaný, žiaci ho sami objavia a riešia.
- *Fiktívnu štúdiu* – umelo vykonštruovaný skrátený príbeh so zrejším problémom, napríklad: „Pred dievča v parku vyskočí muž a rozopne si nohavice, pod ktorými je nahý. Čo má dievča urobiť?“
- *Riešenie konfliktu* – základom je popis konfliktu alebo jeho záznam a žiak je postavený do role rozhodcu, napríklad súdny spor o dieťa a podobne.
- *Živá prípadová štúdia* – prípad popisuje osoba, ktorej sa to týka a žiaci jej ho pomáhajú riešiť.
- *Postupné zoznamovanie s prípadom* – žiaci spočiatku nedostanú všetky informácie o prípade a v priebehu riešenia odhalujú „detektívne“ ďalšie informácie, ktoré im pomáhajú pochopiť a vyriešiť problém.

Problémové metódy sú vždy uzatvárané výchovno-vzdelávacím zovšeobecňujúcim stanoviskom, ktoré za pomoci žiakov koncipuje učiteľ. Učiteľ súčasne ukazuje ďalšiu aplikáciu pre súčasnú i budúcu životnú prax žiakov.

Täubner (2003) ďalej odporúča **inscenačné metódy**, ktorých podstatou je problém alebo konflikt, ktorý deti sami hrajú. Metóda učí praktickej zručnosti rozhodovania a je schopná vytvárať zručnosti, návyky a formovať správanie. Inscenačné metódy sú veľmi náročné na prípravu, ale svojim formatívnym vplyvom patria medzi najúčinnšie metódy sexuálnej výchovy. Autor k nim zaraďuje metódy:

- *Štruktúrne* – žiaci hrajú vopred popísané roly a môžu do hry začleňovať aj nepoučených spolužiakov.
- *Neštruktúrne* – žiaci poznajú svoje role iba všeobecne a riešenie vyplýva z hry samotnej, prípadne ho žiaci v hre objavia.
- *Demonštratívne inscenácie* – inscenáciu predvedú herci, žiaci sa hry nezúčastnia, iba pozorujú.

Za veľmi významnú aktivizačnú a inovačnú v rámci sexuálnej výchovy považujeme **metódu hry**. Metóda hry má najmä tieto významy: motivuje žiakov k sociálnemu učeniu, prebúdza ich zvedavosť a radosť zo schopnosti sa učiť z vlastnej skúsenosti, vytvára vedomosti, postoje a správanie; zvyšuje aktivitu pasívnych členov a reguluje dominantných žiakov; dovoľuje nenásilné zavedenie nových noriem v správaní dieťaťa; učí deti citlivému vnímaniu, učí ich vyjadrovať svoje pocity, učí ich umeniu požiadať o pomoc, rozvíja ich zodpovednosť, ujasnia si medziľudské vzťahy a svoje role v nich a pod.

Sielert et al. (1994) vytvorili pre potreby sexuálnej výchovy bohatý systém hier. Členia ich nasledovne:

- *Sexualita a reč* – hry učia úprimnosti vo vyjadrovaní v sexualite, správnym termínom a asertívnemu vyjadrovaniu.
- *Poučenie o tele a sexe* – sexuálny vývoj a správanie, ženský cyklus, choroby, tehotenstvo a podobne.
- *Pohlavné roly* – rola pohlavia, predstava muža a ženy, typy obliekania.
- *O zovňajšku, zmyselnosti a obrazoch* – zjav a sexualita, obliekanie, obraz muža a obraz ženy, výraz, možnosti úprav.
- *Druhá tvár sexuality* – násilie v sexualite, násilie voči ženám a dievčatám, prevencia pohlavného zneužívania, prostitúcia, pornografia, perverzita.
- *Hodnoty, cnosti a normy* – znalosť hodnôt, hľadanie hodnotovej orientácie, sexuálna morálka, sexuálne hodnotenie, vernosť.

Spôsob vysvetľovania a priblíženie tejto témy osobám s mentálnym postihnutím je o to zložitejšie, že títo jednotlivci si nevedia predstaviť niektoré abstraktné pojmy a preto potrebujú konkretizáciu a hlavne veľa príkladov zo života.

Modelové situácie, nácvik správnych riešení, zovšeobecnenie získaných zručností – to všetko sú podľa Štěrbovej (2009) metódy založené na behaviorálnom prístu-

pe. Osoby s mentálnym postihnutím by mali mať primeranú odmenu tak, aby sa ich žiaduce správanie dosiahnuté v modelových situáciách posilňovalo a stalo sa súčasťou ich bežného života. Len tak sa posilní ich istota v poskytnutí súhlasu s aktivitami, ktoré sa týkajú sexuálneho správania a konania a ochránia samy seba pred nežiaducimi aktivitami zo strany druhých a pred sexuálnym obťažovaním a zneužívaním. Súčasne ich posilnia v žiaducom správaní a istotách, ako nadväzovať primerané kontakty rozvíjajúce ich sexuálne prežívanie bez ohrozenia.

Za veľmi podnetný a dobre rozpracovaný systém zo série vzdelávacích stratégií používaný v zahraničí je považovaný model The CIRCLES® od Walker-Hirsch (2007). Táto metóda s názvom Kruhy je tiež stručne uvedená v publikácii od Štěrbovej (2009) podľa Burdovej (1998).

## Formy a prostriedky práce v sexuálnej výchove

Podľa Poppera (2002b) sú v sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím vhodné **skupinové formy práce**, pri ktorých je nevyhnutné vytvoriť si s účastníkmi hneď od začiatku vzťah dôvery a bezpečia, postupovať malými krokmi s následným opakovaním a sumarizovaním preberaných tém, ponechať dostatočný priestor na diskusiu, pracovať so situáciami a ilustráciami z konkrétneho života, uvádzať príklady a prípadové štúdie, ktoré si osoby s mentálnym postihnutím dokážu reálne predstaviť. Dôležité sú však aj **individuálne pohovory a rozhovory**, poskytujúce zrozumiteľné a praktické rady o sexuálnom živote (Slowík, 2009).

Podľa Štěrbovej (2012) musí byť individuálne vyučovanie sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím konkrétne, stručné a jasné, vizuálne s využitím napodobňovania a hrania hier, s použitím videa (nahrávanie v reálnom prostredí), s prehrávaním a diskusiami, s vysvetľovaním sociálnych situácií s využitím kontaktov s vrstovníkmi. Učiteľ by mal posúdiť schopnosť žiakov s mentálnym postihnutím používať abstraktné myslenie k voľbe didaktických materiálov.

Pri vzdelávaní osôb s mentálnym postihnutím v tej istej skupine sa osvedčuje **zastúpenie oboch pohlaví**. Mnohí dospelí s mentálnym postihnutím sa stali veľmi zdržanliví v sexuálnych otázkach, ale po vysvetleniach a vzdelávaní preukazujú väčšiu vzájomnú dôveru (Matulay, 1986).

Vágnerová (2004) za **optimálnu veľkosť skupiny** pri vyučovaní sexuálnej výchovy považuje u bežnej populácie 20 – 25 ľudí, u žiakov s ľahkým mentálnym postihom 10 – 15 ľudí a u osôb s ťažkým mentálnym postihnutím 3 – 5 ľudí.

Pri osvojovaní si sociálnych zručností obľubujú osoby s mentálnym postihnutím aktivity označované ako hranie rolí, pri ktorých vyjadrujú vlastné pocity a učenie sa prostredníctvom toho, čo prežívajú (vlastných zážitkov) je pre nich, na rozdiel od abstrakcie a zovšeobecňovania, ľahko zvládnuteľné. Menej obľubujú situácie vyžadujúce písomný prejav, či už individuálny alebo pri práci v skupine. Napokon je dôležité uplatňovať aj individuálny prístup, kedykoľvek si to jedinec alebo vzniknutá situácia vyžaduje.

Ďalšie možné vzdelávacie stratégie zahrňujú používanie *multizmyslovej činnosti*

prostredníctvom ilustrácií, anatomických modelov, snímok, fotografií, audiovizuálnych materiálov, interaktívnych hier alebo adaptívnej technológie, rozpisovanie a učenie sa novej úlohy po niekoľkých malých krokoch, opakovanie, precvičovanie v spojení so spätnou väzbou, povzbudením a pochvalou. Obsah by nemal byť obmedzený na sexuálne fakty, ale rovnako aj na rozvoj sociálnych zručností a vzťahy (Sweeney, 2007).

Pri témach zameraných na zvýšenie vedomostí je efektívne používať video nahrávky, fotografie, obrázky a ilustrácie. Využitie počítača dokáže napr. veľmi rýchlo sprístupniť široké množstvo informácií, rozvíja logické myslenie so súčasným rešpektovaním individuálnych potrieb žiaka. Jedným zo spôsobov je využitie výučbového multimedialného programu. Výhodou takéhoto programu je napr. zaradenie obrázkov, animácií, zvukových komentárov do výkladu učiteľa, vysoký stupeň motivácie (práve vďaka animáciám, zvukom), možnosť individuálneho tempa pri prehlíadaní programu žiakmi, nový spôsob podávania informácií (nielen cez slovo učiteľa), konštruktivistický prístup – žiak sám získava poznatky svojou aktivitou a i. (Mázorová, 2001). Jedným z aktuálnych aspektov edukačného procesu, na ktoré poukazujú Šlehofer a Švihelová (2001) je aj využívanie moderných elektronických komunikačných metód, ako napr. internetu. Internet a iné multimedialne prostriedky zohrávajú čoraz väčšiu úlohu v samovzdelávaní žiakov, a to aj v oblasti sexuálnej výchovy.

Je potrebné poznamenať, že rovnako ako cieľ, tak aj obsah výučby sexuálnej výchovy (s výnimkou žiakov s ťažším mentálnym postihnutím) sú tie isté pre všetkých žiakov (s menšími rozdielmi), ale metodika výučby má byť pre žiakov s mentálnym postihnutím vždy modifikovaná vzhľadom k stupňu ich mentálneho postihnutia.

## ZÁVER

Uviedli sme stručnú charakteristiku obsahu, metód, foriem a prostriedkov sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím. Naším zámerom nie je v tejto práci poskytnúť ich úplný a vyčerpávajúci obraz, preto v danom smere odporúčame ďalšie publikácie: Täubner (2003), Štěrbová (2007, 2009), Volfová, Kozáková, Velimínsky (2008), Mandzáková, Hornák (2009) a i.

Vychádzame však z toho, že iba kvalitná a odborná podpora pomôže ľuďom s mentálnym postihnutím žiť svoj sexuálny život slobodnejšie s minimalizáciou rizík. Túto podporu im môžu poskytnúť odborníci a odborníčky, ktorí/é disponujú odborným, priateľským, empatickým a otvoreným postojom k sexualite osôb s mentálnym postihnutím, ktorý nie zaťažený moralizovanými a ideologizovanými presvedčeniami, ale vychádza z aktuálneho stavu vedeckého poznania.

### **Text vznikol vďaka podpore grantov:**

VEGA č. 1/0286/14: Behaviorálne a postoje atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie

VEGA č. 2/0015/12: Životné štýly, normy a ich prekračovanie: cesty k osobnej spokojnosti a spoločenskej prosperite.

## BIBLIOGRAFIA

1. Berger, P. L., Luckmann, T. 1999. Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění. Brno: CDK.
2. Burdová, I. 1988. Kurz k sexualitě osob s mentálním postižením. Praha: Pragov-ersa, 1988.
3. Havlík, R., Koťa, J. 2002. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
4. Helus, Z. 2007. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
5. 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.
6. Lukšík, I., Supeková, M. 2003. Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach. Bratislava: Humanitas, 2003. ISBN 80-89124-0-1-1.
7. Lukšík, I., Glosová, K., Rovňanová, L. 2012. Sexuálna výchova v kontexte ľudských práv. Stručný sprievodca. Bratislava: Spoločnosť pre plánované rodičovstvo. ISBN 978-80-970902-2-7.
8. Novosad, L. 2002. Problematika zdravotního znevýhodnění či postižení v oblasti sexuálního života a zaměření preventivně-výchovných aktivit. In: Ochrana zdravotně postižených před sexuálním zneužíváním: Zdravotně výchovná publikace. Praha: Sdružení zdravotně postižených v ČR, 2002. s. 25-31.
9. Mandzáková, S. 2011. Zvyšovanie kvality sexuálneho a partnerského života osôb s ťažším mentálnym postihnutím. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0455-1.
10. Mandzáková, S., Horňák, L. 2009. Sexuálna výchova a príprava na partnerstvo osôb s mentálnym postihnutím. Prešov: PF PU v Prešove, 2009. ISBN 978-80-8068-935-3.
11. Masaryk, 2004. Hodnotová orientácia učiteliek/ov výchovy k manželstvu a rodičovstvu. In: Sborník z kongresu Pardubice. [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006010620>
12. MÁZOROVÁ, H. et al., 2001. Možnosti využitia informačných a komunikačných technológií vo vyučovaní biológie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2001. ISBN 80-85756-54-4.
13. MATULAY, K. 1986. Mentálna retardácia. Martin: Osveta, 1986.
14. McElhatton, J. 2010. Facilities have myriad policies on mentally retarded clients having sex. [online] [cit. 2010-08-02]. Dostupné na internete:
15. POLIAKOVÁ, E. 1996. Problémy a perspektívy sexuálnej výchovy. In: poliaková, E. et al. (Ed.). Výchova k rodičovstvu, manželstvu a etike intímnych vzťahov. Nitra: SLOVDIDAC, 1996. s. 5-6. ISBN 80-967339-8-2.
16. PREVENDÁROVÁ, J. 1994. Výchova k manželstvu a rodičovstvu. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994. ISBN 80-223-0779-3.
17. POPPER, M. 2002. Výchova k partnerstvu a sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím. In: Informácie ZPMP v SR, 2002, roč. X, č. 52, s. 12-14.
18. Sielert, U. et al. 1994. Sexuální výchova: kniha netradičních metod výuky. Praha: Trizonia, 1994. ISBN 80-85573-36-9
19. Slowík, J. 2009. Příprava mentálně handicapovaných osob dlhodobě žijících v rezidenční péči na partnerské soužití. Sexualita mentálně postižených – II.: sborník materiálů z druhé celostátní konference organizované o. s. ORFEUS. Praha: Centrum denních služeb o.s. ORFEUS, 2009, s. 107-111. ISBN 978-80-903519-7-4.
20. Smetáčková, I., Václavíková Helšusová, L. 2006. Rodiče a další aktéři školního vzdělávání. In: Smetáčková, I. (Ed.). 2006. Gender ve škole: Příručka pro budoucí



- i současné učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. s. 51-55.
21. Sweeney, L. 2007. Human Sexuality Education fro Students with Special Needs. [online], [citované 2008-07-14]. Dostupné na internete: [//www.ejhs.org/volume10/Marsh Media%20White%20Paper.pdf](http://www.ejhs.org/volume10/Marsh%20Media%20White%20Paper.pdf).
  22. Šelner, I. 1999. Sexuální pedagogika a psychosexuální poradenství. Pardubice: Marlin, 1999.
  23. Štěrbová, D. 2007. Sexualita osob s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1389-2.
  24. Štěrbová, D. 2009. Sexuální výchova a osvěta u osob s mentálním postižením. Praha: SPRSV, 2009. ISBN 978-80-7415-005-0.
  25. ŠLEHOFER, J., ŠVIHELOVÁ, D.: Niektoré problémy intervencie pri rizikovom sexuálnom správaní. In: Školská psychológia: Intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti. Nitra: PF UKF, 2001, s.131-134, ISBN 80-8050-458-X.
  26. ŠVIHELOVÁ, D., 2004. Sexuálne biografie mužov a žien generácie sexuálneho sebaopotvrdenia. In: Zborník vedeckých príspevkov z konferencie Zdravie, morálka a identita adolescentov. Nitra: FSVaZ UKF, 2004, s. 35-48, ISBN 80-8050-787-2.
  27. Täubner, V. 2003. Sexuální výchova jako předmět sexuální pedagogiky. In Sborník z kongresu Pardubice 2003. [online], 2003. [citované 2008-07-14]. Dostupné na internete: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006030911>.
  28. McElhatton, J. 2010. Facilities have myriad policies on mentally retarded clients having sex. [online] [cit. 2010-08-02]. Dostupné na internete: <http://www.ent-net.com/news/reports/center/center6.htm>
  29. Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy. MŠ SR, 1997.
  30. Vágnerová, M. 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
  31. VERNARCOVÁ, J. 2005. Metódy školskej sexuálnej výchovy. In Sborník z kongresu Pardubice 2005. [online], 2005. [citované 2008-07-14]. Dostupné na internete: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2005121601>.
  32. VERNARCOVÁ, J., SELVEK, P., 2004. Sexualita adolescentov – postoje, názory a mýty (výsledky z medzinárodného prieskumu). In: Zborník vedeckých príspevkov z konferencie Zdravie, morálka a identita adolescentov. Nitra: FSVaZ UKF. 2004, s. 254-263, ISBN 80-8050-787-2.
  33. Volfová, I., Kozáková, Z., Velimínsky, M. 2008. Prevence sexuálního zneužívání dětí a adolescentů se specifickými potřebami. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-129-1.
  34. Výchova k manželstvu a rodičovstvu – učebné osnovy, 2010. MŠ SR, 2010.
  35. Vykydalová, H. 2006. Sexuální identita osob s mentálním postižením: In: Sborník z kongresu Pardubice 2006. [online], 2006 [citované 2008-07-14]. Dostupné na internete:<http://www.planovanirodiny.cz/rservice.php?akce=tisk&cisloclanku=2006102203>.
  36. Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím, ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2009. MŠ SR, 2009.
  37. Walker-Hirsch, L. 2007. The Facts of Life... and More: Sexuality and Intimacy for People with Intellectual Disabilities. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing, 2007. ISBN-10-1-55766-714-4.
  38. WHO. 2010. Regional Office for Europe and BZgA Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Cologne: Federal Centre for Health Education, BZgA. ISBN 978-3-937707-82-2.
  39. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. MŠ SR, 2008.





**Олександр Вознюк**

Житомирський державний університет  
імені Івана Франка (Україна)  
E-mail: lpaster@unipo.sk

## Головні аспекти педагогічної інтеграції / The features of modern intercultural dialogue

### Abstract

The article deals with the paradigm revolution that started in the postindustrial society and now is forming its basic elements and formulating the tasks of the educational development, since within its range the sphere of education will transform into the main form of man's and society's vital activity, and completely reorient the educational aims at providing the conditions of personality self-developing, at harmonizing the society's relationships and creating the conditions for humanity survival. The main aspects of the pedagogical integration as a certain way to building the integral pedagogical paradigm are analyzed.

**Key words:** educational paradigm revolution, post-industrial society, modernization of education, creativity, self-development

Освітня галузь виявляє парадигмальну революцію є революцією епохи інформаційного суспільства. Як вважає М.І. Романенко, поняття «парадигмальна освітня революція» є досить продуктивним для аналізу освітньої ситуації в наш час саме тому, що ми знаходимося на зламі епох – переходу людства до інформаційного суспільства.

Однак саме по собі воно, звичайно, не пояснює тенденцій розвитку освітньої сфери, а лише дає методологічний інструментарій для історико-генезисного та структурно-функціонального аналізу нової філософсько-освітньої парадигми, що виникає на рубежі двох тисячоліть<sup>1</sup>.

На думку В.І. Богословського, поява нових педагогічних парадигмальних напрямів свідчить про те, що має місце активний пошук нової педагогічної парадигми<sup>2</sup>, пов'язаної з усвідомленням факту кризи освіти і пошуком на-

1 Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня докт. філософ. наук. – 09.00.10 – «Філософія освіти» / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.; Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М.І. Романенко. – Д.: Видавництво “Промінь”, 2000. – 160 с.; Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с.

2 Богословский В.И. Наука в педагогическом университете: вопросы методологии, теории и практики / Под ред. В.И. Богословского / В.И. Богословский, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 236 с.

прямів його подолання<sup>3</sup>. Як пише В.С. Лутай, сучасна освіта, незважаючи на певні досягнення в окремих напрямках, у цілому ще не має тієї конкретної концепції, яка відповідала б сучасній ситуації розвитку освіти у світі<sup>4</sup>.

Зазначена тенденція впливає із інформаційного буму сучасної цивілізації. На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років; у наш час цей процес займає лише рік; відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців.

Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальний темп розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років. Це вимагає побудови інтегративної педагогічної парадигми, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків.

Відтак, динамічно починають розвиватися комплексні трансдисциплінарні наукові дисципліни (які з'явилися як наслідок численних теоретичних проблем, що були породжені інформаційним бумом та поширенням наукової спеціалізації):

- синергетика (особлива трансдисциплінарна рефлексія),
- акмеологія, педагогічна антропологія, а раніше – педологія (як синтез наук про людину),
- сугестопедія (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки),
- соціальна педагогіка (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження),
- педагогічна синергетика (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.),
- екологія,
- хронобіологія,
- психофізика,
- симетрика,
- гомеостатика,
- еволюціоніка,
- біосиметрика,

3 Тюплина І.А. К вопросу о философской парадигме образования / И.А. Тюплина // Современная наука и совершенствование учебно-воспитательного процесса в ВУЗе и школе: Тезисы докладов XXXIV научной конференции преподавателей МГПИ / Под ред. З.М. Утебабаева. Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1996. – С. 78–79.

4 Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр "Магістр-S" Творчої спілки вчителів України. – 1996. – 256 с. – С. 2.

- хронобіологія,
- космопсихобіологія,
- семантика і психосемантика (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення),
- сексологія (синтез всіх наук про людину, включаючи біологію, антропологію, ентологію, філософію, психологію, медицину, культурологію) та ін.

Відтак, можна говорити про певну інтегративну тенденцію розвитку сучасної освіти. Як засвідчує аналіз освітніх процесів другої половини ХХ століття, наріжними тенденціями розвитку світової та вітчизняної освітньої системи є поширення та поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної, загальнокультурної, інформаційної та духовної складових освіти, її спрямованість на формування у вихованців системного, міждисциплінарного підходу до аналізу складних життєвих ситуацій, мотивації до самонавчання, самовиховання, на розвиток інтеркультурної сенситивності, цілісного діалектичного, стратегічного мислення, на виховання соціальної та професійної мобільності.

За цих умов надзвичайно актуальним постає, як пише В.Р. Ільченко, *інтегративний підхід в освіті* – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. При цьому, результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у тому числі педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми.

Важливо, що у практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів та учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації.

Суттєвим є й історичний аспект розробки проблеми інтеграції знань у педагогіці. Й.Г. Песталоцці запропонував ідею трудової школи, в якій поєднав практичне й теоретичне навчання; Ж.-Ж. Руссо вважав, що всебічно розвинута людина обов'язково знайде відповідну до її природних нахилів діяльність і опанує її; Й. Гербарт обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань, на основі якого від дійшов висновку, що за умови пов'язаного викладання матеріалу учні отримують навички швидше і повноцінніше, ніж за ізолюваного вивчення предметів.

При цьому велике значення Й.Гербарт надавав узгодженості, систематичності знань. На необхідність взаємозв'язку знань також вказував А.Дістерверг, який вважав, що кожен предмет вимагає для того, щоб його зрозуміти, розуміння всіх наук, або хоча б розумно використаних їх елементів.

Великий педагог К.Д. Ушинський дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування світоглядної ролі міжпредметних зв'язків, коли розглядав структуру науки. Це дозволило йому показати, що крім спеціальних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а деякі й для всіх наук. Рівень інтеграції знань у науці стає ознакою її зрілості, результатом внутрішніх закономірностей її розвитку.

Відтак, педагогічна інтеграція знань засвідчує їх доцільність, а закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань виражаються повніше (І.М. Козловська). Відтак, інтеграція знань сприяє їх повноті: однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. Тут також виявляється й оперативність знань – готовність застосовувати знання у схожих і варіативних ситуаціях, що характеризує точне володіння способами їх застосування для певних ситуацій. Інтегративні знання набагато легше та творчо застосовувати вихованнями у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує всіх учасників навчального процесу до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г.Я. Дутка). Т

ому інтегративний підхід покладено в основі творчої діяльності, оскільки він передбачає вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу (Б. Т. Камінський).

Зазначимо, що сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям «інтегративний підхід»: у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту.

У 70-80-х роках ХХ ст. у педагогіці йшлося про інтегративний підхід переважно до формування наук, світогляду учнів. У 90-х роках ХХ ст. інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип. Слід зазначити, що у вітчизняній педагогіці на основі інтегративного підходу розроблено концепцію цілісної природничо-наукової освіти, теоретичні та метод, основи формування змісту освітньої галузі «Природознавство», систему навчально-методичних комплектів до неї (програми, підручники, посібники до учнів, учителів); опрацьовано теоретичні та методологічні основи інтеграції, втілення їх у змісті та навчальному процесі професійної освіти. Можна говорити про напрямки, за якими поєднуються предметні галузі:

1. близькі природничі й гуманітарні науки: математику, мову й історію;
2. різні природничі науки;
3. теоретичні (фундаментальні) й ужиткові науки;
4. природничі науки з гуманітарними;
5. природничі й суспільні науки;
6. іноземні мови і їхнє культурне середовище.

Таким чином, інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо.

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізика, мережа теорій, картина світу тощо.

Зазначимо, що в Україні проблеми інтегративного підходу в освіті вирішуються науковцями Києва, Львова, Полтави, Луцька, Тернополя, Дніпропетровська. В АПН України працює науково-методичний центр інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999), в Інституті педагогіки АПН України – лабораторія інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999 р.; керівник – В.Р. Ільченко).

В цих установах розробляються філософські, психологічні, дидактичні основи інтеграції змісту освіти в дошкільній освіті, початковій, основній, старшій школі, визначається вплив цілісної освіти на стан здоров'я учнів, розвиток вербального і невербального інтелекту, на мотивацію навчання, формування соціальної зрілості учнів.

На теренах Росії інтегративний підхід в освіті розробляють учені Санкт-Петербурга (І.Ю. Алексашина), Москви (Ю.А. Пентін).

У Сполучених Штатах Америки інтегративний підхід розробляється в Каліфорнійському університеті інтегральних досліджень. Університетом штату Мері ленд (округ Балтімор) субсидується проект ESIP (Elementary Science Integration Project), призначений для дослідження інтеграції науки. В Огайо діє Асоціація інтегративних досліджень (The Association for Integrative Studies – AIS), заснована з метою обміну ідеями серед науковців та адміністраторів в усіх галузях науки і мистецтва щодо проблем, пов'язаних з інтегративними дослідженнями.

У Парижі діє Міжнародний Центр Трансдисциплінарних досліджень, мета якого – встановлення природи й характеристик потоків інформації, що циркулює між різними галузями знання. Відтак, як вважає В.Р. Ільченко, прагнення до інтеграції в освіті є загальнокультурною тенденцією<sup>5</sup>.

В цілому, проблеми інтегрованого підходу в освіті досліджуються у сучасній педагогічній теорії та практиці за напрямками: методологічні проблеми інтеграції (С.У. Гончаренко, І.М. Козловська, Ю.І. Мальований та ін.), інтеграції змісту професійної освіти (Р.С. Гуревич, Я.М. Собко), особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д.І. Коломієць), взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В.Ф. Моргун), структурування ін-

5 Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр "Магістр-S" Творчої спілки вчителів України. – 1996. – 256 с. – С. 2.

тегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В.Р. Ільченко, А.В. Степанюк, Б.Є. Будний), проблеми розробки інтегрованих курсів (К.Ж. Гуз, В.Р. Ільченко, В.К. Сидоренко, Н.О. Талалуєва, Л.Б. Лук'янова), інтеграція у ступеневій освіті (Ю.Ц. Жидецький), формування системи знань інтегративними методами (О.І. Джулик), імовірно-статистичні аспекти інтеграції (В.Й. Якиляшек), інтеграція елементів контролю у навчанні (Л.І. Джулай), інтеграція у теоретичному та виробничому навчанні (Т.Д. Якимович), інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р.М. Собко), формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б.Т. Камінський), інтеграція загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л.В. Сліпчишин), використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань (Л.В. Дольнікова).

Інтеграція може розглядатися як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами професійної майстерності майбутніми фахівцями (А.П. Біляєва); процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин (І.М. Козловська). Існує також визначення педагогічної інтеграції (В.С. Безрукова) як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що інтеграція розглядається як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання (А.П. Біляєва); відбудова, відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин (І.М. Козловська); рух системи до більш повної органічної цілісності (І.П. Яковлев). Існує також визначення педагогічної інтеграції (В.С. Безрукова) як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу.

До головних способів інтеграції відносяться: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація; інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів.

«Відомо, що інтеграл в математиці не тільки вбирає в себе властивості чисел, які до нього увійшли. У нього з'являються ще і абсолютно нові якості, не властиві жодному з чисел, які його складають. Так і в житті: будь-яке явище, яке інтегрує дрібніші, набуває раніше небачених властивостей» . Подібним же чином і Я.А. Коменський писав, що « ... справа не в перемозі якої-небудь одної партії над іншою, а в досягненні загальної гармонії; і, звичайно, потрібно всіляко старатися за допомогою знаходження істини, що міститься посередині, приводити до згоди між собою ворожі думки» <sup>6</sup>.

Теоретичні положення педагогічної інтеграції виконують функцію і мето-

6 Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с. – С. 505.



ду педагогічного пізнання та і інструмента перетворення психолого-педагогічної практики. Як методологічне знання педагогічна інтеграція здатна забезпечувати наступність нового і старого, теоретичного знання і практичного досвіду. Як інструмент перетворення практики, педагогічна інтеграція здатна виключати дублювання, тобто оптимізувати педагогічний процес, приводити до створення нових теоретичних й практичних об'єктів, таких як концепцій, теорій, педагогічних систем, нових навчальних курсів, видів діяльності, зміна середовища, створення нових моделей, технологій, дидактичних засобів.

Таким чином, педагогічна інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок вихованців, розвитку їх мислення, творчих можливостей. Відтак, інтегративний підхід в освіті та, взагалі, розвитку людини покликаний на основі інтеграції окремих розвивальних аспектів отримати надрезультат – нові системні властивості цілого – цілісну особистість. Це пояснення постає головним принципом нашої інтегративної освітньої парадигми освіти, яка як теоретичний конструкт виявляє емерджентні властивості – системні властивості цілого, які не притаманні складникам цього цілого.





**Олександра Дубасенюк**

Житомирський державний університет  
імені Івана Франка (Україна)

## Професійне мислення вчителя як продуктивний ресурс навчально-виховного процесу

### Abstract

The problem of pedagogical thinking in the context of modern scientific approaches, such as system, professional and activity, personality oriented, task oriented, is discussed. On this basis the peculiarities and functions of teacher's pedagogical and professional thinking are analyzed, which must be taken into account with the purpose of successful solution of the problematic pedagogical situations. The professional characteristics of the pedagogical thinking as well as its integration in the pedagogical activity at all stages of its realization are differentiated.

**Key words:** teacher, modern scientific approach, professional characteristics, creativity, students

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

Сучасне педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах творчого мислення значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії (Г. Балл, І. Бех, О. Біда, С. Гончаренко, М. Гриньова, І. Зязюн, А. Іванченко, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Моляко, А. Реан, В. Рибалка, А. Сбруєва, С. Сисоєва, М. Солдатенков, М. Ярмаченко та ін.).

Науковцями розглянуто різні види педагогічної діяльності, що вимагають значних інтелектуальних витрат. Основна увага вчених (Ю.Н. Кулюткіна, В.А. Сластьоніна, Р.С. Сухобської, В.Д. Шадрікова, А.У. Брушлінського, Ю.Д. Корнілова, В.А. Якуніна, Н.В. Кузьміної, О.А. Реана, Л.М. Мітіної, І.У. Дубровіної, М.Д. Тутушкіної, Л.У. Путляєвої, А.К. Маркової, С.Г. Вершловського та інших психологів) звернена на оптимізацію його розумової діяльності в процесі організації та управління навчально-пізнавальною активністю учнів. Проте менше проводиться досліджень (Д.У. Вількеєв, А.І. Кіршбаум, С.Н. Башінова, Т.Р. Кисельова, Ю.М. Дубровіна та інші), спрямованих на вивчення особливостей мислення педагога, що реалізуються в процесі організації комунікативної, у тому числі і виховної діяльності.

Відтак, мета статті: виявити та проаналізувати професійне мислення вчителя з позиції сучасних наукових підходів та обґрунтувати *професійні характеристики педагогічного мислення й його взаємозв'язок з практичною діяльністю*.

Зазначимо, що професійне мислення вчителя вміщує ряд ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне бачення світу, притаманне вчителю-майстру. Проте проблема дослідження цих властивостей потребує цілісного і глибокого вивчення.

Професійне мислення педагога реалізується у процесі саморозвитку його розумової діяльності, яка опосередкована дією педагога на учня. Ця дія у контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти постає взаємодією, що реалізується в умовах складних ситуацій, в яких педагогічне мислення розкривається через відношення вчителя до учня. Ціннісна спрямованість педагогічного мислення вимагає переходу від нормативно-описового до творчого типу професійного мислення вчителя, що припускає розробку його змістових і структурно-рівневих підстав. Така позиція дозволяє розглядати педагогічне мислення як специфічну розумову і практичну діяльність учителя, що забезпечує ефективне вирішення ним проблемних ситуацій, що виникають у навчально-виховній роботі.

При цьому саме у виховній діяльності педагога виникає немало складних ситуацій, від ступеня успішності їх вирішення значною мірою залежить ефективність педагогічного процесу в цілому. Ні вчителя, ні учня не можна розглядати поза ситуацією спілкування. За результатами дослідження М.М. Кашапова встановлено, що велика кількість педагогів (72%) бачить причину виникнення конфліктних ситуацій в учнях, звідси — відмова вчителя займати активну конструктивну позицію у вирішенні конфлікту, оскільки він починає боротися з наслідками, не враховуючи причини, що їх породжують.

При цьому з'ясовується, що викладачі, які мають гарну предметну підготовку, відчують серйозні труднощі у комунікативній сфері педагогічної діяльності. Складна за своїм змістом і динамічна за своїм протіканням педагогічна діяльність вимагає від педагога її осмислення з метою постійного

вдосконалення. Тому питання формування і розвитку професійно значущих особливостей мислення педагога є одним з актуальних у системі підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Великий внесок у розробку проблеми педагогічного мислення зробили Ю.Н. Кулюткін<sup>1</sup> і Г.С. Сухобська<sup>2</sup>. На їх думку, мислення вчителя розглядається як «здатність» використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності, вміння «бачити» в конкретному явищі його загальну педагогічну суть. Мислення є складовою діяльності вчителя на всіх її етапах: при осмисленні цілей, аналізу проблемної ситуації, розв'язанні задач. Ними визначені такі важливі для з'ясування сутності поняття педагогічного мислення як «ієрарханізованість цілей» та нові підходи до таксономії педагогічних цілей і задач.

Таким чином, педагогічне мислення можна розглядати як вид професійного мислення, що дозволяє суб'єктові пізнавати суть педагогічної ситуації і організувати свої педагогічні дії по її цілеспрямованому *перетворенню*.

**Зазначимо, що існують різні підходи до визначення сутності педагогічного мислення.**

**З погляду А.К. Маркової:** педагогічне мислення є процесом виявлення вчителем зовні не заданих, прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації ситуацій, з'ясування в них причинно-наслідкових зв'язків. С.Т. Каргін подає таке визначення досліджуваного феномену: Педагогічне мислення — це спрямованість розумових процесів на віддзеркалення особливостей об'єкту діяльності вчителя шляхом проникнення в сутність педагогічних явищ педагогічної дійсності<sup>3</sup>. На думку Е.К. Осипової, «Професійно-педагогічне мислення – це діяльність по розв'язанню педагогічних задач. Воно існує як процес вирішення педагогічних задач<sup>4</sup>. Педагогічне мислення розглядають і як узагальнене й опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності. Проявляється у здатності успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні задачі і суперечності, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності<sup>5</sup>.

Зазначені підходи дозволяють повніше висвітлити і глибше зрозуміти сутність та механізми професійного мислення вчителя.

У науковій літературі педагогічне мислення розглядають:

- 1 Кулюткін Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М., 1971. – 111 с.
- 2 Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990. – 104 с.
- 3 Каргин С.Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. – С. 62.
- 4 Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. – С. 95.
- 5 Профессиональная педагогика. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – С. 503.

- як гносеологічну сторону педагогічної діяльності (О. А. Абдулліна, А.І. Піскунов);
- як теоретичні акти педагогічних дій, що обумовлюють педагогічну діяльність (В.О. Сластьонін, Я. С. Турбовській);
- як «системне бачення педагогічного процесу» (Е. П. Нечитайлова);
- як особливий склад розуму, якому притаманний ряд ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне «бачення» світу (В.Е. Тамарін, Д. С. Яковлева);
- як уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (Л. Ф. Спирін, М. А. Степінській, М. Л. Фрумкін, Е.Н. Поляков);
- Л.В. Нікітенкова характеризує педагогічне мислення як готовність учителя до вирішення різноманітних педагогічних ситуацій;
- Л.П. Маслова під педагогічним мисленням розуміє разом із здатністю застосовувати теоретичні положення педагогіки, психології і методики до конкретних педагогічних ситуацій також і вміння «бачити» в конкретному явищі його загальну педагогічну суть;
- Е.К. Осіпова розглядає педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню.

При цьому Е.К. Осіпова диференціює такі специфічні ознаки: проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, конструктивність, самостійність, критичність, професійна компетентність, індивідуалізованість мислення<sup>6</sup>.

Професійне мислення вчителя, спрямоване на розв'язання педагогічних задач, є ієрархізованим ланцюгом розумових процесів, співвіднесених з цілями навчально-виховного процесу, характеризується своєрідністю структури, змістового (синтези спеціальних знань) і практично-дієвого (сукупність інтегральних інтелектуальних умінь) фондів, що володіють своєрідними якісними характеристиками (опосередкованість об'єктом праці, проблемність, конструктивність, конкретність та ін.)<sup>7</sup>. О.К. Осіповою розроблена узагальнена модель професійного мислення вчителя. Нею введено нове вимірювання рівня сформованості професійного мислення — коефіцієнт професіоналізму<sup>8</sup>.

Побудова робочих моделей розумової діяльності заснована на описі наступних компонентів:

1. з'ясування сукупностей професійно-педагогічних задач, що вирішуються вчителями;
2. опис процесів (етапів) вирішення педагогічних задач;

6 Осіпова Е. К. Психологические основы формы равания профессионального мышления учителя: Дис... докт. психол. наук. М., 1988. – С. 58-59.

7 Осіпова Е. К. Психологические основы формы равания профессионального мышления учителя: Дис... докт. психол. наук. М., 1988. – С. 203.

8 Ibid. – С. 204.

3. виявлення предметної основи мислення – складу знань;
4. опис рівня сформованості практично-дієвого фонду мислення – сукупності вмінь;
5. виявлення способів розв'язання педагогічних задач<sup>9</sup>.

При цьому вивчення мислення пов'язане з практичною діяльністю. До особливостей професійного мислення вчителя О.К. Осіпова відносить професійну компетентність, обумовлену використанням спеціальних психолого-педагогічних, методичних та інших знань<sup>10</sup>. Проте, на думку М.М. Кашапова, поняття «професійна компетентність» – ширше поняття, яке включає і педагогічне мислення.

Згідно з його експериментальними і емпіричними даними<sup>11</sup> професійні розумові вміння вчителя організовані в контексті педагогічної діяльності і реалізуються на двох рівнях. *Ситуативний* рівень – являє собою вирішення комплексу поточних, актуальних педагогічних проблемних ситуацій. *Надситуативний* – розв'язання вчителем проблемної ситуації, що пов'язане з перспективою розвитку педагогічного процесу.

Незважаючи на відсутність загальної теорії педагогічного мислення, ця проблема всебічно розглядається в сучасній психолого-педагогічній науці як важлива частина педагогічної діяльності й освіти Н. В. Кузьміною<sup>12</sup> та А.О. Реаном<sup>13</sup>.

Цілісне представлення об'єкту своєї діяльності вимагає від учителя вміння бачити загалом — особливе, в цілому — одиничне. А для цього замало володіти тільки педагогічним «баченням» або ж уміти аналізувати педагогічні ситуації, тому виникла потреба виділити ознаки педагогічного мислення. Вдало у цьому напрямі працює С.Т. Каргін. Педагогічне мислення, з погляду науковця, це – спрямованість розумових процесів на відображення особливостей об'єкта діяльності вчителя шляхом проникнення в сутність педагогічних явищ<sup>14</sup> і творчому розв'язанні професійно-педагогічних задач, які формулює для себе вчитель у результаті розв'язання педагогічної проблемної ситуації. Отже, професійне мислення вчителя передбачає пози-

9 Ibid. – С. 97.

10 Ibid. – С. 59.

11 Кашапов М. М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. Л.; М., 1988. – С. 149-155.; Кашапов М. М. Ситуационный анализ как функция педагогического мышления // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы М.: ИП РАН, 1997. – С. 98-99.; Кашапов М. М. О функциях педагогического мышления // Афанасьевские чтения. СПб., 1997. – С. 73-75.; Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. – СПб.: Алетей, 2000 – 463 с.

12 Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

13 Реан А. А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): учеб. пособ. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 83 с.

14 Каргин С. Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. – С. 62.

тивну реконструкцію педагогічної проблемної ситуації. Саме у цьому полягає здатність і потреба вчителя аналізувати, узагальнювати і перетворювати педагогічні ситуації, ухвалювати рішення про вибір і застосування засобів педагогічної дії, відповідних цим ситуаціям, творчо створювати нові засоби педагогічної дії на учнях і у процесі навчально-виховного процесу у цілому<sup>15</sup>.

Також досліджено функціональну сторону мислення вчителя, що сприяє забезпеченню педагогічного процесу і характеризується наступними особливостями:

1. *діагностична*: вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації, отримання зворотного зв'язку відносно виконуваної професійної діяльності;
2. *стимулююча*: спонукання учнів до прояву інтелектуальної ініціативи за допомогою власних педагогічних дій;
3. *інформаційна*: повідомлення школярам інформації про актуальні для даного віку проблеми і про способи їх вирішення;
4. *розвивальна*: осмислення засобів формування провідних соціально-корисних і навчально-пізнавальних якостей особистості учня;
5. *компенсаторна*: *вміння* мислити категоріями успіху: позитивне мислення, вміння бачити позитивне в невдачі допомагає вчителю всупереч багатьом негативним чинникам шукати нові засоби вирішення сучасних педагогічних проблем;
6. *оцінна*: повідомлення учням оцінки ступеня результативності їх різноманітних дій;
7. *самовдосконалювальна*: професійне мислення вчителя створює і забезпечує можливість уникнути імпульсної або рутинної педагогічної діяльності. Крім того, самоконтроль забезпечує педагогові правильне розв'язання педагогічної ситуації і дозволяє йому визначити ступінь головної суперечності, що становить ядро педагогічної проблемної ситуації<sup>16</sup>.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що характерною рисою будь-якої складної ситуації є деяке розузгодження (внутрішня суперечність) між метою і можливістю її безпосереднього досягнення. природному й об'єктивному розузгодженні в системі «мета — можливість досягнення». Для досягнення мети необхідно розпізнати педагогічну реальність, в якій виникають певні утруднення. Зняття цієї проблемності є не що інше, як процес вирішення вчителем певної педагогічної задачі.

Саме проблемність виділена М.М. Кашаповим як основна одиниця аналізу. Це процес, що зберігає найбільш істотні властивості і функції обох реальностей (об'єктивної і суб'єктивної), зокрема: когнітивну спрямованість, структурну цілісність, здатність до розвитку і зміни рівнів функціонування

15 Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. – СПб.: Алетей, 2000 – С. 50.

16 Каргин С. Т. Сущность понятия «педагогическое мышление» // Реформа общеобразовательной и профессиональной школы и подготовка педагогических кадров. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1986. – С. 51-52.



(ситуативний і надситуативний), здатність до перетворення предмету педагогічного пізнання. Досліджуючи проблемність як одиницю аналізу професійного мислення педагога, можна виявити найбільш істотні властивості і функції професійного педагогічного мислення. Такий підхід неможливо здійснити без психологічного аналізу вирішуваної вчителем проблеми, що виникла в контексті педагогічної ситуації.

Функції професійного мислення педагога в контексті практичної діяльності виступають перш за все як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач у даних умовах діяльності, розробки планів і проєктів вирішення цих задач, регуляції процесу здійснення наявних планів, рефлексії отриманих результатів. За походженням професійне мислення вчителя є системою розумових дій, що виникають на основі пізнання і перетворення складної педагогічної ситуації. Такі дії, змінюючись формою, зберігають свою змістовну специфіку, істотні властивості і функції практичного мислення викладача.

Загальна культура людини, його професійна майстерність, підкреслює В.Д. Шадріков, визначається рівнем розвитку її знань, умінь і навичок. Але цим професійна майстерність людини не вичерпується. Необхідна ще одна його складова — творчість, яка виявляється в практичному мисленні. Практичне мислення вчителя здійснюється в умовах конкретних, цілісних індивідуально-своєрідних ситуацій. Завдання практичного мислення — адекватне застосування знань загального типу до конкретних ситуацій діяльності. Складність таких ситуацій, їх мінливість, суперечність, а також необхідність негайного розв'язання і здійснення рішень — все це визначає специфічний характер мислення професіонала-практика.

Відповідно до думки Б. Г. Ананьева, С.Л. Рубінштейна, К.А. Абульханової-Славської, А.В. Брушлінського, Б.М. Теплова, Ю.К. Корнілова<sup>17, 18, 19, 20</sup> мислення включене в процес взаємодії людини з об'єктивним світом і сприяє його адекватному здійсненню; а сам процес пізнання, мислення і є процесом безперервної взаємодії суб'єкта, що пізнає, і *перетворюваним* об'єктом/суб'єктом, з об'єктивним змістом вирішуваної задачі (з якою безпосередньо стикається педагог у кожній окремій ситуації). Створюючи умови, необхідні для позитивних змін в учневі, вчитель і сам змінюється. Перетворення дозволяє по-новому підійти на можливості розв'язку проблем або задач, що постають у контексті професійної діяльності.

Розв'язання педагогічної задачі починається з аналізу складної, об'єктивно існуючої ситуації. Стикаючись з провинною учня в процесі виконання своїх професійних обов'язків, учитель відчуває емоційне й інтелектуальне утруд-

17 Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология: Материалы финско-советского симпозиума. М., 1986. – С. 154–172.

18 Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. П. М.: Педагогика, 1980. – 288 с.

19 Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во Института практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.

20 Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1990. – 104 с.

нення, що нерідко приводить до виникнення конфліктної деструктивної ситуації, тобто такої ситуації, в умовах якої, викладач виявляється не в змозі виконувати свої функціональні, посадові обов'язки. Аналіз такої ситуації завершується синтезом, і у вчителя створюється когнітивна схема про найбільш переважну послідовність професійних дій, необхідних для успішного вирішення педагогічної задачі. Адекватно організований аналіз ситуації повинен бути спрямований не на саме педагогічне явище, а на причини, що його породжують, і тут не місце імпульсним діям. Тим більше важливо враховувати можливі наслідки передбачуваних педагогічних дій. Не можна застосовувати перше рішення, що «прийшло в голову», оскільки конкретні ситуаційні дані, з яких виходить учитель, не завжди усвідомлюються ним досить ясно. Від педагога потрібна здатність передбачення і знаходження нових рішень. У цьому йому значною мірою допомагає вміння «вийти за межі» ситуації.

З ідеєю трансцендування, «виходу за межі» початкового рівня перетворення конкретної ситуації (Е. Фромм, К. Лешлі, М. Бубер, Д.Б. Богоявленська, Д.Н. Завалішина, А. М. Магюшкін, Ю.Н. Кулюткін, Р.С. Сухобська, Я. А. Пonomарев) пов'язані певні теоретичні передумови виділення надситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Поширеною формою «виходу за межі» в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють створити більш довершений спосіб дії. Як наслідок продуктивний процес стає багатовимірним, гнучким. Сукупність різного роду педагогічних задач утворює ієрархічно організовану систему.

У неї включені перш за все найбільш загальні завдання, що визначають стратегію діяльності вчителя, і супідрядні з ними конструктивні завдання, пов'язані з реалізацією стратегії діяльності вчителя. Всі ці завдання, що мають різний рівень узагальненості, відносяться до деякого надситуативного рівня — в тому значенні, що завдання ці вирішуються не в якійсь окремо взятій ситуації, а інколи і впродовж тривалого етапу навчально-виховної роботи. Залежно від способу розпізнавання педагогічної ситуації М.М. Кашапов виділяє два рівні виявлення проблемності у вирішуваній педагогічній проблемній ситуації: ситуативний і надситуативний. Перший рівень характеризується встановленням ситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Реалізація рішення на даному рівні створює необхідні передумови для реконструкції викладачем виконуваної педагогічної діяльності. У результаті реалізації *ситуативного рівня* виявлення проблемності педагогом приймаються рішення, орієнтовані на сіюхвилинну тактику і вигоду, а не на сенс педагогічної діяльності, її мету і суспільне призначення. Дії вчителя по розв'язанню педагогічної проблемної ситуації орієнтовані на ближню перспективу.

У цьому випадку нерідко не враховується вплив даної конкретної ситуації на навчально-виховний процес у цілому. Педагогові уявляється важливим усунути перешкоди тільки зараз, а що буде потім — не так важливо. Сти-

каючись, з проблемною ситуацією, він прагне знайти подібну ж ситуацію в минулому досвіді. Певна схожість приводить до реалізації рішень, вже не адекватних в даній ситуації. На цьому рівні вчитель не усвідомлює зв'язок між своїми вчинками та їх наслідками. Педагог, аналізуючи свою діяльність, ґрунтується на певних принципах і правилах її здійснення, які йому вже важко змінити. Він не спроможний до подолання стереотипів у своїй діяльності і відчуває напружене відношення до педагогічної проблемної ситуації. У процесі реалізації даного рівня стає більш важком особистісний розвиток педагога.

Ситуативний рівень вирішення педагогічної проблемної ситуації є ефективним, коли діяльність педагога пов'язана з організацією діяльності школярів, її стимулюванням і контролем. У цьому випадку викладачеві легше побачити та усвідомити невідповідність між поставленими завданнями і отриманими результатами. Такий рівень ефективний у разі дефіциту часу, і якщо вчитель адекватно переносить рішення проблемної ситуації з минулого досвіду в нову ситуацію, то проблема може вирішуватися.

*Рівень надситуативної проблемної ситуації* характеризується усвідомленням учителем необхідності зміни, вдосконалення деяких особливостей своєї особистості. Проблемні ситуації, що виникають у ході практичної діяльності вчителя, примушують його «піднятися» на рівень, з якого він міг би проаналізувати самого себе не тільки в ролі виконавця, але і в ролі людини, яка програмує виконавську діяльність учнів. Такий стан суб'єкта виражається в пошуку засобів цілеспрямованого формування своїх професійно-значущих і особистісних якостей.

Уміння встановлювати надситуативну проблемність у процесі розв'язання педагогічних проблемних ситуацій сприяє не тільки активації розумової діяльності вчителя, але і робить великий вплив на особистісний розвиток педагога, оскільки зачіпає перш за все його емоційну сферу і його самосвідомість. А це у свою чергу неминуче веде до формування особистісних позицій, переконань, допомагаючи тим самим учителеві вдосконалювати свою діяльність.

Згідно з дослідженнями М.М. Кашапова та Е. М. Грігор'євої встановлено, що більшість учителів (82%) нездатна достатньою мірою адекватно розпізнати і об'єктивно оцінити творчий потенціал дитини. Виходячи з експериментальних даних, можна сказати, що вчителі з високим соціальним інтелектом об'єктивніші в оцінці креативно-обдарованих учнів. А педагоги з низьким соціальним інтелектом виявляють більший суб'єктивізм.

Подальші наукові дослідження дозволили теоретично обґрунтувати і частково експериментально перевірити конструкт **абнотивності**, основними складовими якого є соціальний інтелект, креативність учителя, мотиваційно-когнітивний компонент. Під **абнотивністю** розуміється *комплексна здібність учителя до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння креативного учня, здатність помітити обдаровану дитину і надати необхідну*

*психолого-педагогічну підтримку в розвитку його потенціалу.* Відмінності коефіцієнтів кореляції між результатами тестів за оцінкою креативності школярів і опитувальника вчителів з високим і низьким соціальним інтелектом є значущими.

До особливостей мислення вчителя, значущих для успішного вирішення педагогічних ситуацій, науковці<sup>21, 22, 23</sup> віднесли наступні:

1. вибірковість накопичення знань для їх практичного застосування;
2. чутливість до суперечностей педагогічної ситуації, уміння бачити проблему;
3. мислення починається із зародження і формулювання проблемної ситуації;
4. одна і та ж педагогічна ситуація породжує у вчителя різні педагогічні проблемні ситуації;
5. виявлення різних рівнів проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації;
6. прогнозування наслідків можливої реалізації рішень, що виробляються;
7. педагогічне рішення дуже тісно пов'язане з його реалізацією, яка дозволяє усунути неадекватності, розузгодження діяльності. Це означає поєднання як пізнавальної, так і виконавчої діяльності вчителя.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділено такі професійні характеристики педагогічного мислення: включеність педагогічного мислення в практичну діяльність на всіх етапах її здійснення; професійну відповідальність за свої рішення; педагогічна проблемна ситуація є природною частиною практичної діяльності суб'єкта, її розв'язок педагогічно необхідний; у процесі вирішення розумових задач професіонал-практик сам виділяє і формулює умови вирішуваної задачі.

---

21 Кашапов М. М. Ситуационный анализ как функция педагогического мышления // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы М.: ИП РАН, 1997. – С. 98-99.

22 ашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография. – СПб.: Алетей, 2000 – 463 с.

23 Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.



**Валентина Ковальчук**

Житомирський державний університет  
імені Івана Франка (Україна)

## Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем

### Abstrakt

The article analyzes the experimental model of forming professional competence of future teachers for teaching activities in terms of variability of educational systems. The essence of the main components is determined.

**Key words:** teacher's professional competence, the model of forming professional competence of future teachers for teaching activities in terms of variability educational systems

У центрі сучасного реформування системи освіти і виховання основним завданням є створення умов для реалізації конституційного права людини на освіту, забезпечення її високої якості у відповідності з потребами особистості, суспільства і держави. Першим кроком у його вирішенні цього завдання стала розробка концепції «Школа майбутнього»<sup>1</sup>. Її реалізація відобразилася у варіативності освітньо-виховних систем існуючих загальноосвітніх навчальних закладів або у створенні різних типів державних і приватних закладів: гімназій, ліцеїв, коледжів, профільних шкіл, навчально-освітніх центрів і т.п. Це потребує підготовки якісно нового вчителя, професійно компетентного, здатного до роботи в умовах нової ситуації, адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на сучасні зміни в соціальному освітньо-виховному середовищі. Як зазначає І.А.Зязюн, необхідно забезпечити реальну підготовку: педагога-дослідника, педагога, який володіє іноземною мовою й комп'ютерною технікою, педагога-психолога, педагога, спроможного по-новому організувати навчальний процес, підготувати велику кількість учнів не тільки як творців інтелектуальних ресурсів, але й здатних перетворювати отримані знання в техноло-

1 Школа майбутнього / упор. Н. Л. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

гічні інновації й висококонкурентні продукти й послуги<sup>2</sup>.

Теорія освітньо-виховних систем навчального закладу розробляється науковцями протягом останніх років дуже активно. Передумовою цього процесу є і соціально-політичні зміни у суспільстві, і потреби виховної практики, і реалії самого життя. Значні результати у дослідженні зробили вітчизняні та зарубіжні вчені О.І.Вишневецький, Л.І.Новікова, В.О.Караковський, Н.Л.Селіванова, П.В.Степанов, Б.М.Ступарик, Г.І.Сорока, В.А.Семиченко, М.Г.Стельмахович та ін.

Аналіз можливостей ґрунтовного дослідження у теорії і практиці проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах дозволив виявити низку суперечностей:

- між соціальним замовленням освітньої галузі на компетентного працівника у системі загальноосвітніх закладів та не розробленістю теоретико-методичного обґрунтування специфіки цієї діяльності;
- між негативними явищами, які спостерігаються у дитячому і молодіжному середовищі, викликаних зміною суспільної свідомості, ідеалів, принципів моралі та дією професійно-компетентною підготовкою майбутнього педагога до вирішення цих проблем в умовах освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу;
- між сучасними вимогами педагогічної практики щодо здійснення професійної діяльності вчителя в умовах різних виховних систем загальноосвітніх закладів та недостатньою його підготовкою реалізувати професійні функції;
- між об'єктивними потребами обґрунтування сутності, розвитку і функціонування різних освітньо-виховних систем та недостатнім рівнем розробленості цих педагогічних явищ у теорії і практиці професійної освіти і виховання;
- між суспільним запитом на професійну компетентність вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах та відсутністю цілісної теоретично обґрунтованої моделі формування такої компетентності.

Викладене вище визначає проблему підготовки майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах як особливо актуальною і в теоретичному, і в практичному плані.

Метою статті є висвітлення розробленої структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

У педагогічних дослідженнях широко використовується такий метод аналізу педагогічних явищ як моделювання. Узагальнене визначення моделі подається як уявлювана або матеріально реалізована система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його таким чином,

2 І.А.Зяюн Немає педагогіки без педагога... // Рідна школа. – 2012. – №4/5. – С.22-23

що її вивчення дає можливість отримати нову інформацію про цей об'єкт<sup>3</sup>.

На основі сучасних досягнень системи освіти, вважаємо, що структурними елементами сучасної моделі професійної підготовки майбутнього педагога мають бути: оновлений зміст освіти на основі міждисциплінарності та інтегративності, нова організація освітнього простору, що характеризується параметрами не лінійності, мобільності, з орієнтацією на побудову студентами індивідуальних освітніх маршрутів, включення роботодавців у процес підготовки вчителя. Позиція студента повинна бути як позиція суб'єкта свободи, вибору й відповідальності. На думку Н.Дем'яненко, сучасна інноваційна модель підготовки вчителя повинна передбачати організацію квазі-професійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливості для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проектів)<sup>4</sup>.

Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів потребує модернізації і трансформування відповідно поставлених завдань. В основі цих процесів покладені теоретико-методологічні концепти дослідження. Серед основних – оновлення та трансформація змісту професійної підготовки до умов варіативності освітньо-виховних систем. Зауважимо, що на сучасному етапі виділяються такі провідні принципи трансформування змісту вищої освіти:

- компаративізм – сприяє реалізації принципу світоглядного і культурного самовизначення особистості;
- гуманізація та демократизація освітнього процесу, особистісно орієнтований підхід у формуванні компетентності майбутнього фахівця;
- синергійність – орієнтує творення особистістю самої себе у напрямі гармонізації зі світом, природою, людьми;
- цілісність бачення світу – через імовірнісне сприйняття суспільних процесів з одного боку та принципи особистісного сприйняття – з іншого;
- базування на національній традиції, що передбачає формування загальнолюдських надбань на основі національних здобутків<sup>5</sup>.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях науковцями використовуються різні за типом моделі представлення предмету дослідження та способів його вивчення. У межах вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних

3 Чернілевський Д. В. *Методологія наукової діяльності: Навч. посібн.: Вид. 2-ге, допов.* / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін. / За ред. проф. Д. В. Чернілевського – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с. - С.462

4 Н.М.Дем'яненко *Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі // Рідна школа.* – 2012. – №4/5. – С. 32-36

5 *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.* – К.: Пед. думка, 2011. – 320с. – С.317

систем ми обрали модель, яка виявляє особливості імітації цього процесу, тобто структурно-функціональну, як таку, що імітує внутрішню організацію об'єкта-протогипа (професійну підготовку майбутніх вчителів до означеного напрямку діяльності) і у динаміці (весь курс навчання у ВНЗ), і у статиці (педагогічні дисципліни, система форм і методів навчання тощо), а також імітує способи взаємодії об'єкта із середовищем, педагогічні умови як представлення реальних обставин, які характеризують і обумовлюють існування, розвиток і функціонування об'єкта.

Системний, структурно-функціональний, задачний підходи до процесу формування компетенції майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем дають підстави для підтвердження доцільності створення моделі реалізації професійної підготовки до означеного напрямку діяльності, що має на меті вдосконалення й коригування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя як потреби в його відповідності соціальному замовленню і особливостям розвитку освітнього простору.

Розроблена структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчального закладу. Модель включає такі компоненти: цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний, результативно-коригуючий.

Цільовий компонент розробленої моделі передбачає реалізацію мети професійної підготовки: формування професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Професійну компетентність вчителя визначаємо як багатоаспектне інтегральне особистісне утворення, яке включає широку професійну та загальну ерудицію, систему необхідних умінь, навичок і способів виконання професійних дій, сукупністю професійно-ціннісних відношень та досвідом дослідницької діяльності, і яка є критерієм становлення вчителя-професіонала. У загальній структурі професійної підготовки вчителя виділяють фахову компетентність, яка відображає особливості компетентності відповідно предмету викладання в навчальному закладі. Зрозуміло, що на здатність вчителя працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем формування фахової компетентності також впливає, хоча цей вплив не є визначальним і стосується більше особливостей відображення.

З цих позицій ми на основі розробленої сукупності складових професійної компетентності вчителя виокремлюємо педагогічно-спеціалізовану компетентність, яка визначає набір необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних відношень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Основу концептуального компоненту моделі складає концепція освітньо-виховних систем; теоретико-методичні основи формування компетентної, самоактуалізуючої, самоорганізуючої особистості майбутнього вчителя здатної працювати в умовах варіативності освітньо-виховних



систем, які відображають наукові підходи такої професійної підготовки майбутніх учителів і принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів. Процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем передбачає врахування педагогічних умов, які сприяють його високій ефективності і продуктивності. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем ми розуміємо як цілеспрямоване врахування і використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу і природні та спеціально створені обставини, що оптимізують цей процес. Ця система умов є багаторівневою і складає сукупність зовнішніх умов, що пов'язані з моделюванням контексту майбутньої професійної діяльності, та внутрішніх, що пов'язані з особливостями формування педагогічно спеціалізованої компетентності, її мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний компоненти. Зокрема, це такі: спрямованість процесу професійної підготовки на ціннісно-сміслову самовизначення майбутнього вчителя з урахуванням подальшої його професійної діяльності в умовах конкретно освітньо-виховної системи навчального закладу; конструювання особистісно орієнтованих технологій такої підготовки майбутніх учителів в умовах кредитно-модульної системи навчання; міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти. Принципи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем включають основні дидактичні принципи навчання у вищій школі: інтеграція контекстного навчання, принцип відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва, принцип урахування індивідуальних особливостей студентів при колективній роботі у групі, принцип наступності, принцип свідомості і активності студентів.

Змістовий компонент включає інформаційний ресурс професійної підготовки протягом всього процесу навчання майбутніх вчителів у ВНЗ. Основним завданням було визначення на основі принципів неперервності та інтегративності з урахуванням освітньо-кваліфікаційних вимог до підготовки майбутніх учителів освітньо-професійної програми підготовки в окресленому аспекті, тобто структурування теоретичних основ у межах навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки, розробку навчальних програм з різними варіантами вивчення спеціальних дисциплін у професійну підготовку майбутніх учителів різних спеціальностей; педагогічно доцільне поєднання різних організаційних форм навчання з використанням сучасних педагогічних технологій та засобів навчання. Під час цього процесу нами враховувалося положення про різні способи побудови навчальних програм: лінійний, концентричний і спіралеподібний (Краєвський В.В.)<sup>6</sup>.

Лінійний спосіб передбачає систематичний і послідовний виклад змісту від невідомого (маловідомого) до відомого, тобто реалізується неперервна послідовність поєднаних між собою складових. Позитивним аспектом такого способу є раціональне проектування і засвоєння інформації, виключення

6 Краевский В.В. Методология педагогика: пособ. для педаг.-исследов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш.ун-та, 2001. – 244с.

при цьому її дублювання. Такий підхід базується на основних принципах навчання – доступності, системності і послідовності, в межах яких реалізуються провідні правила засвоєння знань і формування умінь – від простого до складного, від відомого до невідомого. Однак, при цьому можливі труднощі засвоєння нового матеріалу: кожна «порція» інформації може бути складною для оволодіння окремими студентами; важко реалізувати індивідуальну траєкторію засвоєння нового.

У процесі організації навчання за концентричним способом побудови програми один і той же матеріал вивчається на різних ступенях складності, тобто кілька разів, але з елементами поглиблення та розширення матеріалу з ускладненням зв'язків і залежностей між структурними компонентами або ланками знань та поступовим формуванням складніших умінь та навичок. При такому підході у засвоєнні нового матеріалу відмічається сповільнення темпу навчання, виникнення ілюзії знання інформації при повторному ускладненому варіанті її вивчення. Це спричинює зниження навчально-пізнавальної активності студента. За умови організації навчання третьою способом побудови навчальної програми – спіралеподібним – враховуються негативні ознаки лінійного і концентричного способу побудови навчальної програми і при цьому синтезуються послідовність і циклічність вивчення змісту нового матеріалу. Такий спосіб не обмежується одноразовим представленням окремих тем і не випускаючи з поля зору основної теми, поступово розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею проблем.

Технологічний компонент розробленої моделі відображає механізм її реалізації (упровадження в умовах кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних технологій і засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання), і здійснюється через такі умовні етапи: адаптаційно-професійний – I курс навчання у вузі, локально-професійний – II, III курси, системно-професійний – IV-VI курси. Навчальний процес будувався на основі евристичного типу освіти, розробленого А.В Хуторським<sup>7</sup>. Такий тип освіти є різновидом особистісно орієнтованого навчання. Його відмінна риса є не тільки розвиток учня на основі його індивідуальних особливостей, але й орієнтація на освіту як на створення учнем освітнього продукту, і на цій основі реалізацію творчого саморозвитку й особистісного зростання<sup>8</sup>. Продуктом евристичної діяльності є сформульована особиста мета, якої раніше не було і яка була використана як спосіб вирішення проблеми у конкретній навчальній ситуації.

Ми підтримуємо позицію автора, що організація евристичного навчання повинна базуватися на визначених дослідним шляхом положеннях, на основі яких здійснюється навчання в конкретних умовах навчального предмета,

<sup>7</sup> Хуторской А.В. Дидактическая евристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416с. – с.63

<sup>8</sup> Там же, с.63

групи, закладу. Ці положення визначаються як принципи евристичного навчання. До основних автор відносить: принцип особистісного цілепокладання учнем (студентом), принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, принцип мети предметних основ змісту освіти, принцип продуктивності освіти, принцип ситуативності навчання; принцип освітньої рефлексії; принцип первинної освітньої продукції учня/студента<sup>9</sup>.

Зауважимо, що підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, яка буде організована з дотриманням принципів евристичного навчання сприятиме ефективності формування педагогічно-спеціалізованої компетентності (з огляду на специфіку і особливості такої організації навчання).

Результативно-коригуючий компонент моделі відтворює досягнення поставленої мети, тобто кінцевий результат професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах освітньо-виховних систем – сформованість у межах професійної компетентності педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Перевірку рівня сформованості виділеної компетентності передбачено здійснювати на основі розроблених критеріїв: ціннісно-орієнтаційного, інформаційно-змістового, технологічного та особистісного. Відповідно розроблених критеріїв виділяються рівні: високий (творчий), достатній (конструктивний), середній (адаптивний) і низький (репродуктивний). Результативно-коригуючий компонент моделі включає також методичний комплекс педагогічного впливу, який спрямований на корекцію отриманих результатів в процесі підготовки.

Висновок. Представлена в дослідженні структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів є концептуальною, схематичною, структурно та функціонально компонентною. Ця модель може бути цільовим орієнтиром у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя з різними видами педагогічно спеціалізованої компетентності як для викладачів, так і студентів.

<sup>9</sup> Хуторской А.В. Дидактическая евристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416с., С.153-159





### Наталія Місяць

Центру полоністики (кафедра слов'янських і германських  
мов Житомирського державного університету  
імені Івана Франка)

E-mail: mesikupr@yahoo.com

## Навчання польської мови дорослих: український досвід

### Abstrakt

The article presents the Ukrainian experience of Polish language courses for adults, which is based on competence and structural approaches to the process of learning a second language. To use the linguistic competence is possible at all levels of language, and it facilitates the optimization of the educational process and to enhance the cognitive activity.

**Key words:** adult education, experience, competence, area of transposition, the area of interference, structural approach

У кінці ХХ століття сформувалась нова парадигма відносин між Україною та Польщею, яка першою визнала незалежність України. В українському суспільстві відбулась радикальна зміна на краще у ставленні до поляків, адже вони вітали державотворення українців, сприяли йому, підтримали прагнення України увійти в співтовариство європейських країн. Рядом документів в Україні була закладена законодавча база нової національно-мовної концепції (Декларація прав національностей України 1 листопада 1991 р., Закон про освіту, Закон про громадянство, Закон про свободу совісті і релігійні організації, Тимчасове положення про недільну школу національних меншин в Україні). Серед населення різко зріс інтерес до Польщі, активізувались різні форми вивчення польської мови як навчального предмету, факультативу, занять у суботніх та недільних школах, курсів при польських культурно-освітніх товариствах та парафіях, тренінгів, приватних уроків тощо. Польську мову активно почали вивчати не тільки етнічні поляки, а й представники інших національностей, не тільки школярі та студенти, а й люди старшого віку. Метою даної статті є висвітлення українського досвіду навчання польської мови дорослих осіб, головна освітня ідея якого полягає у використанні їхніх лінгвістичних компетентностей.

У сучасній педагогіці чітко розмежовуються поняття «компетенція» та «компетентність»<sup>1</sup>. Під компетенцією розуміються задані нормативні вимоги, а під

<sup>1</sup> Словник-довідник з методики української мови / [Н. М. Захлюпана, І. М. Кочан]. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 250 с.

компетентністю – вже сформовані особистісні якості та наявний досвід, які продовжують розвиватися і удосконалюватися. У документах про критерії оцінювання досягнень в системі загальної середньої освіти України<sup>2</sup> компетентції визначаються, як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих у навчанні. Зарубіжні вчені Р. Дж. Стернберг та Дж. Б. Форсайт резюмують: компетентність – це володіння компетенцією. Важливо зазначити, що і компетенція, і компетентність характеризуються динамічністю. Кожні п'ять років компетенції оновлюються, зумовлюючи оновлення компетентностей. Це ставить будь-якого фахівця та й будь-якого члена суспільства взагалі перед невідворотністю постійного навчання, вимагає від оновлення і розвитку його компетентностей. У сучасному світі визнано, що справжнє навчання не закінчується ніколи, воно набуває розвитку, трансформуючись у постградуальне навчання, яке реалізується у різноманітних формах (друга освіта, тематичні курси, тренінги, стажування з отриманням сертифікатів, самоосвіта тощо) і охоплює дорослу частину суспільства.

В Україні дорослі особи, які починають вивчати польську мову, вже володіють українською й нерідко також російською мовами. Перераховані мови (польська, українська та російська) належать до слов'янської родини мов, характеризуються структурно-семантичною близькістю та мають у своєму складі значну кількість однокореневих лексем. Граматичні системи цих мов також характеризуються значною подібністю. Крім того, коли дорослі особи були школярами, вони вивчали одну з германських або романських мов (рідше дві) і тому знайомі з латиницею, що складає основу польської графіки, при звичанні до користування нею. Усе це створює підґрунтя для використання лінгвістичних компетентностей на усіх рівнях мови, що уможлиблює оптимізацію процесу навчання польської мови дорослих.

Вивчення польської мови у дорослій аудиторії (зазвичай це курси з більшою або меншою кількістю слухачів у групах) починається зі вступного заняття, на якому слухачам репрезентуються загальні відомості про Польщу, а саме:

- місце Польщі на політичній мапі Європи;
- державна атрибутика Польщі (герб, гімн, прапор);
- географічна мапа Польщі (ріки, гори, найбільші міста тощо);
- участь Польщі у світовому цивілізаційному процесі (діячі науки і техніки, культури і мистецтва, у тому числі лауреати Нобелівської премії та папа римський);
- основні віхи боротьби за незалежність Польщі (постаті Ярослава Домбровського, Юзефа Пілсудського, Леха Валенси тощо);
- позиція Польщі в об'єднаній Європі.

Розповідь ведеться адаптованою польською мовою (використовуються короткі речення, прості за будовою конструкції, дещо уповільнений темп мовлення) та супроводжується відеорядом і звукозаписом (презентація з аніма-

2 Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 19. – С. 28 – 32.

цією, фрагменти відеороликів тощо), в окремих випадках подаються короткі коментарі українською мовою.

Вже на цьому етапі викладач прагне надати процесу навчання інтерактивного характеру, тобто будує його на основі спілкування та взаємодії за допомогою інтерактивних технологій, методів та форм організації навчальної діяльності. Наш досвід проведення таких занять засвідчує активність курсантів, їх швидку адаптацію до умов навчальної роботи, панування в аудиторії атмосфери розкнутості, взаємодії та доброзичливості. Так, у певні моменти заняття слухачі розглядають фото та малюнки у журналах, книжках, альбомах і вперше називають зображене польською мовою, використовуючи модель «*To jest ...*», наприклад: *To jest Wisła. To jest godło Polski. To jest Józef Pilsudski* тощо. При цьому застосовується принцип множинного вибору. Так, про зображення можна сказати: *To jest Polska* або *To jest mapa Polski, To jest pomnik* або *To jest Mikołaj Kopernik*. Це дає змогу усім слухачам включитися в інтеракцію, використовуючи свої компетентності.

Викладач, який працює з дорослими, має бути добре підготовленим для роботи, побудованою за принципом компетентісного підходу, тобто з урахуванням лінгвістичних компетентностей слухачів. Ця підготовка включає обізнаність з компаративними дослідженням української та польської мов на усіх рівнях (лексико-семантичному, фонетико-графічному, морфемно-словотворчому, граматичному тощо), оскільки подібне у мовах входить у зону транспозиції і утворює підґрунтя для використання компетентностей, а те, що не збігається у мовах або становить специфіку кожної з них, входить до зони інтерференції, гальмує процес засвоєння другої мови, унеможливорює використання компетентностей, спричиняє помилки у мовленні. Наприклад, у польській та українській мовах до подібного (зона транспозиції) можна віднести систему частин мови, явища синонімії, антонімії, паронімії та омонімії, типи речень за інтонацією, метою, будовою тощо. Тому вивчення такого матеріалу на основі лінгвістичних компетентностей слухачів сприятиме ефективності його засвоєння та активності використання у мовленні. До зони інтерференції входить, наприклад, вимова м'яких шиплячих, міжмовні омоніми, граматичні форми, зумовлені категорією чоловічої особи (пол. *mos./nie mos.*) і под. Вивчення такого матеріалу вимагатиме більшої уваги, ретельнішого відпрацювання, що стане запобіжником інтерференції.

Найбільш переконливо лінгвістична компетентність слухачів курсів виявляє себе на лексичному рівні. Будь-хто з українців, коли чує польську мову, в цілому розуміє її. На це звертали увагу вчені та письменники. Так, мовознавець А. Мейє зазначав, що мовна єдність слов'ян повсюдно кидається в вічі. Про це відомий польський письменник Ян Парандовський у книзі «Алхімія слова» зазначав: «Хто мандрував сторінками етимологічного словника польської мови Олександра Брюкнера, на кожній сторінці зустрічав слова, що належать загальнослов'янської спадщини. Перенесені з епохи спільності слов'янських племен... ці слова, іноді навіть не змінившись у звучанні, є головним кістяком нашої мови і складають одну чверть слів нашого по-

всякденного мовлення»<sup>3</sup>. Цим можна, зокрема, пояснити швидке засвоєння польської лексики та поповнення словника при вивченні польської мови дорослими українцями, адже для значної кількості слів польської мови вони легко знаходять відповідники у рідній мові, наприклад: *żyć* – *жити*, *wielki* – *великий*, *dom* – *дім*, *banan* – *банан*, *potidor* – *помідор*, *kasztan* – *каштан*, *jechać* – *їхати*, *żyć* – *жити* та багато інших. Ми переконані, що саме спільний фонд польської та української мов складає лінгвістичне підґрунтя компетентностей на лексичному рівні, забезпечує українцям адекватне сприйняття польських текстів, особливо на слух.

Лінгвістична компетентність на лексичному та семантичному рівнях може з успіхом використовуватися у навчальному процесі для тлумачення слів. Наведемо декілька прикладів: польське слово *świadnienie* (укр. *вправа*) однокореневе з українським *досвідчений*, *досвід*. Людина, яка робить багато *вправ*, стає *вправною*, *досвідченою*, набуває *досвіду* (пол. *doświadczenie*). Польське слово *bezzwłoczny* має значення *терміновий*, *негайний*, такий, що *не терпить зволікання*, польське слово *apelować* цілком зрозуміле, оскільки є інтернаціоналізмом, запозиченим з французької мови (*apel* – *звати*, *звертатися*); *apelować* – *звертатися з метою перегляду справи*. Польське слово *akurat* означає *точно*. В українській мові *акуратним* називають людину, яка усе робить ретельно, *точно*. Корінь польського слова *byćczuczny* в українській мові присутній у слові *бундючний* (*пихатий*, *чванькуватий*, *принда*) та похідному від нього *набундючитися*. Польське слово *boleć* (укр. *сумувати з приводу горя від втрати людини*) відповідає російському *соболезновать*. Польським словом *szczegół* називають *особливість*, а у російській мові *щоголем* називають людину, яка приділяє *особливу увагу одягу, манерам поведінки*. Польське слово *sprawdzić* означає *перевірити*, тобто *пересвідчитись у правді*, *зверитись із правдою*. Подібних прикладів значна кількість.

Засвоєнню дорослими українцями графіки та фонетичної будови польської мови сприяють лінгвістичні компетентності, сформовані при вивченні української мови та інших мов. Наприклад, дифтонги української мови *дж* та *дз* (*джерело*, *сиджу*, *дзенькнути*, *дзига*, *кукурудза*, *дзбан*) допомагають усвідомити звукову природу польських дифтонгів *dz*, *dź*, *dż*.

Заняття по вивченню польського алфавіту розпочинається з того, що слухачам пропонується подивитися на плакат з подвійною назвою «Abecadło Alfabet», у якому деякі літери розміщені в червоному та зеленому віконечках. Перше, що вони помічають, це латиниця. Латинські літери їм знайомі. Викладач звертає увагу слухачів на перші чотири літери алфавіту **A, B, C, D** – **Abecadło**. Назву **Alfabet** вони пояснюють самі, спираючись на компетентності (перші літери латинського алфавіту **альфа**, **бета**; український алфавіт **Абетка** теж названий за першими літерами **а**, **бе**). Далі увага слухачів зосереджується на літерах у червоних віконечках. Таких літер три (**ą**, **ę**, **ł**). Викладач пояснює особливість літер **ą**, **ę** (вони ніколи не починають слів), одразу ж слухачі розкривають різні польські словники (тлумачний, орфографічний, фразеологіч-

3 Ян Парандовский. Алхимия слова: Пер. с польского /Сост. и вступ. ст. С. Бэлзы. – М., 1990. – с. 141.



ний, економічний, філософський тощо) і переконуються у цьому. Другою ознакою цих літер є особливі звуки, які вони позначають. Це носові голосні, що відсутні в українській мові. Уявлення про специфічні польські носові звуки *ą, ę* можна сформулювати у слухачів, описуючи їх артикуляцію у польській мові (рух язика по горизонталі та вертикалі, рух повітряного потоку через ніс) або використовуючи компетентності з французької мови, де такі звуки є, слухачі їх вміють вимовляти. Засвоєнню найбільш специфічного польського звуку [ɥ] можуть слугувати артикуляційна база української мови та фонетичні компетентності українців. Викладач пояснює артикуляційні дії (слухачі їх здійснюють): губи витягуються вперед, як для українського [y], а вимовляється [ɥ], у результаті виходить нескладовий [ɥ̃], що зустрічається в деяких українських діалектах, а у польській мові виходить [ɥ].

Далі відпрацьовуються літери у зелених віконечках (*ć, ń, ó, ś, ź, ż*). Тут польська мова використовує латинські літери з додаванням діакритичних знаків (*kreska, kropka*). Вони позначають м'які приголосні звуки (окрім *ó*, яким позначається голосний [u] та *ż* для позначення твердого приголосного [ж]). Польські м'які приголосні звуки [ć], [ś], [ź] тільки частково схожі з українськими, їх артикуляція потребує корекції компетентностей слухачів курсів. Відпрацьовуючи артикуляцію польських м'яких звуків, викладач попереджає, що їх не слід плутати з українськими м'якими звуками [ц'], [с'], [з'], адже при вимові українських м'яких звуків губи витягуються, як для посмішки, а при вимові польських м'яких губи окротлюються, як для звука [o]. Слухачам дається практична порада: вимовляйте польські [ć], [ś], [ź] «на О», а не «на посмішці».

Лінгвістична компетентність дорослих відіграє надзвичайно активну роль при формуванні деяких норм польської орфографії. Наведемо декілька прикладів. При засвоєнні правопису літер **ó** – **u** увага звертається на те, що в українських словах, однокореневих з польськими, на місці **ó** пишуться літери **o, e, i** (*róg – піг, orógek – ogіrok, krótki – kopotkий*). Літера **u** пишеться, коли в однокореневих словах української або російської мови також звучить і пишеться [y] (порівняймо: *szukać – шукати, ulica – вулиця, smutny – сумний*). Лінгвістичні компетентності, що забезпечені володінням українською мовою, значно полегшують дорослим засвоєння цього орфографічного правила польської мови. Вибираючи для написання **ż** – **rz**, слухачі курсів також можуть використати свої лінгвістичні компетентності, орієнтуючись на те, що літера **ż** у польській мові позначає звук загальнослов'янського походження, йому в однокореневих українських словах відповідають звуки [ж], [з], [с] (порівняймо: *żona – жінка, żelazny – залізний, ryż – рис*). При засвоєнні орфограми „Pisownia ch – h” курсанти враховують, що в однокореневих польських і українських словах польському **ch** відповідає українське **x**, а польському **h** – відповідно українське **г** (порівняймо: *chusteczka – хусточка, mech – мох, hiacynt – гіацинт, hymn – гімн*). Виконання спеціально дібраних вправ привчає дорослих включати лінгвістичну компетентність на фонетико-графічному та орфографічному рівнях.

Лінгвістична компетентність на рівні граматики може спрацювати та-

кож при вивченні граматичної термінології. Наведемо декілька прикладів. Враховуючи лінгвістичну компетентність слухачів курсів, викладач приділяє увагу співвідношенню польських та українських термінів, чим значно активізує пізнавальну діяльність і полегшує засвоєння польської мови, наприклад: *rzeczowniki* називають *речі*, дають їм *імена* (укр.- іменники); *przymiotniki* називають *ознаки*, *прикмети* речей (укр.- прикметники); *liczebniki* показують *кількість*, *порядок при лічбі*, *число* (укр.- числівник); термін *czasownik* підкреслює одну з граматичних категорій цієї частини мови – категорію *часу*; термін *przysłówek* за будовою схожий на термін *прислівник*. Спираючись на лінгвістичну компетентність, дорослі легко засвоюються назви родів (*żeński* – укр. жіночий), (*męski* – рос. мужской). Термін (*nijaki*) для середнього роду у їх свідомості наближається до нетермінологічного виразу (це не чоловічий і не жіночий, тобто *ніякий*). Назви минулого і майбутнього часів дієслова у польській мові розрізняються лише одним звуком (*przeszły* – *przyszły*). Залучення компетентності студентів полегшує сприйняття та засвоєння цих граматичних термінів. Термін *przeszły* починається з *prze*, якому в українській мові відповідає *пре* (рос. *пере*). Відповідно до цього *przeszły* – це такий, що *перейшов*, минув, тобто минулий час. Термін *przyszły* починається з *przy*, якому в українській мові відповідає *при*, отже *przyszły* – це такий, що *прийде*, настане, має бути, тобто майбутній час.

Складніше врахувати лінгвістичну компетентність, якщо мовний матеріал входить у зону інтерференції (це те, що у польській та українській мовах не збігається або є специфічним для польської мови). На лексичному рівні цю зону утворюють так звані «підступні друзі перекладача», тобто лексичні одиниці, які за звучанням збігаються в обох мовах або дуже подібні, однак мають різне семантичне наповнення. За філологічною традицією їх називають міжмовними омонімами. Наведемо декілька прикладів. Польське слово *wazon* перекладається українською як *ваза*, а за звучанням схоже на *вазон* (пол. *doniczka*), у свою чергу *doniczka* українцям фонетично нагадує слово *донечка* (пол. *córeczka*). Польське слово *pensja* перекладається українською як *зарплата*, а для українців воно фонетично збігається зі словом *пенсія* (пол. *emerytura*). Польське слово *szczyt* перекладається українською мовою як *вершина*, а фонетично воно пов'язується зі словом *щит* (пол. *tarcza*). Польське слово *dzierżawa* перекладається як *оренда*, а в українській мові воно схоже за звучанням на слово *державна* (пол. *państwo*). Польське слово *portfel* перекладається як *гаманець*, а в українській мові воно схоже на слово *портфель* (пол. *teka*). Польське слово *czaszka* перекладається як *черепа*, а в українській мові воно збігається у звучанні зі словом *чашка* – посуд для пиття чаю, кави (пол. *filiżanka*).

Наш банк даних польсько-українських міжмовних омонімів та спостереження за польським мовленням дає підстави стверджувати, що на початковому етапі оволодіння польською мовою вони можуть суттєво утруднювати сприйняття текстів, спричиняти різного роду помилки та недоречності у спілкуванні. Наведемо декілька прикладів. Слухачі курсів почули речення *Osiemnaścieletnia Ania otrzymała pierwszą pensję*. Вони дивуються, чому на самому початку трудової діяльності, у вісімнадцять років, дівчина отримала не

заробітну плату, а пенсію, на яку йдуть після шістдесяти років. Їм не зрозуміло, як можна повісити *диван* (*Mama powiesiła dywan na płocie*), адже слово *диван* в українській мові означає вид меблів, а у польській – *килим*. Їм дивно, чому розгубився офіціант у ресторані, коли почув від них фразу *Chcemy zrobić zakaz dań*. Буквально польською мовою це звучить так: *Хочемо заборонити страви*. Причиною збентеження офіціанта стало слово *zakaz*, яке у польській мові означає *заборону*. Використовуючи слово *zakaz*, мовці насправді думали, що говорять про *замовлення* (порівняймо: рос. *заказ* – пол. *zamówienie* – укр. *замовлення*).

Запобіганню подібних помилок та корекції лінгвістичної компетентності сприяє самостійна робота над навчально-дослідним проектом «Міжмовна польсько-українська омонімія», при виконанні якого слухачі курсів вибирають зі словників, а потім репрезентують і коментують в аудиторії приклади цього явища. Ця робота активізує поповнення словникового запасу дорослих, попереджає комунікативно значущі помилки. Учасники проекту вносять в нього елементи жартів і драматизації, що надає серйозним заняттям гумору, інтерактивності, перетворює їх на гру, забаву і цим сприяє доброзичливій атмосфері в аудиторії, активізує учасників взаємодії, значно полегшує навчання.

Особливої уваги в процесі навчання польської мови дорослих потребує категорія чоловічої особи, яка відсутня в українській мові. Саме вона у багатьох випадках провокує інтерференцію, що має прояв у помилках. Ця граматична категорія польської мови системно пов'язана з утворенням багатьох граматичних форм (множини іменників та прикметників, форм числівників, множини займенників, минулого часу дієслів), вона має неабияку комунікативну значущість. Невірно вибрана граматична форма через незнання категорії чоловічої особи може викликати неправильне сприйняття змісту усього речення і перешкоджати комунікації. Наведемо приклади. Речення *Razem z Ołą śpiewaliśmy w chórze* і *Razem z Ołą śpiewałyśmy w chórze* несуть суттєво різну інформацію про їх автора. Перше повідомлення робить юнак, а друге – дівчина, про що свідчать граматичні форми минулого часу дієслова: *śpiewaliśmy* (хлопець і його подруга Оля) та *śpiewałyśmy* (дівчина і її подруга Оля).

Компетентісний підхід до побудови процесу навчання польської мови дорослих органічно доповнюється структурним підходом до навчального матеріалу, який передбачає укрупнення навчальних одиниць. Для кращого усвідомлення категорії чоловічої особи дорослим пропонується опорний конспект з шести частин:

1. інформація про поділ іменників за категорією чоловічої особи;
2. вплив категорії чоловічої особи на форму множини іменників;
3. вплив категорії чоловічої особи на форму множини прикметників;
4. вплив категорії чоловічої особи на форму числівників;
5. вплив категорії чоловічої особи на форму множини займенників;
6. вплив категорії чоловічої особи на форми дієслів минулого часу.

Робота з конспектом при виконанні численних вправ привчає слухачів кур-

сів включати граматичну компетентність. Наведемо приклади. При вивченні іменника одна з вправ передбачала переклад речень: *Moї сусіди були симпатичними. Мої сусідки були симпатичними. Наші чоловіки були розумними. Наші жінки були розумними.* В українській мові ці речення відрізняються лише лексемами *сусіди – сусідки, чоловіки – жінки*, а у польській мові, окрім цієї різниці, різними будуть також форми займенників, дієслів та прикметників (*Moї sąsiedzi byli sympatyczni. Moje sąsiadki były sympatyczne. Nasi mężczyźni byli rozumni. Nasze kobiety były rozumne*). При вивченні прикметника одна з вправ пропонує відповісти на два питання: *Jacy są mężczyźni? Jakie są kobiety?* При виконанні вправи слід утворити відповідні форми прикметників, що подані у формі однини чоловічого роду (*Mężczyźni są weseli, pracowiti... Kobiety są wesole, pracowite...*). Під час паузи для перепочинку зі слухачами проводиться невеличкий лінгвістичний експеримент з текстом жартівливої пісеньки „Zdenek Abracham”. У тексті йдеться про дії синів, які *siedli, nie jedli, śpiewali*. Пропонуємо уявити, що у Zdeneka Abrachama було семеро не синів, а дочок. Як тоді слід було б сказати про їх дії? (*siadły, nie jadły, śpiewały*). На зміни в тексті вплинула граматична категорія чоловічої особи.

Для розвитку граматичної компетентності слухачів цікавою і корисною є робота зі складання матриці дієслівних форм в українській і польській мовах та їх порівняння. Переважна більшість позицій у матрицях буде однаковою у двох мовах (спосіб – tryb, час – czas, число – liczba, особа – osoba), проте у польській мові матриця дієслова у минулому часі повна (дієслова змінюються за особами, числами і родами), а в українській мові матриця неповна (дієслова змінюються лише за родами і числами). До того ж наявність у польській мові категорії чоловічої особи зумовлює утворення у минулому часі окремих форм для 1 та 2 особи однини (*czytałem – czytałam; czytałeś – czytałaś*) та 1, 2, 3 особи множини (*czytaliśmy – czytaliście; czytaliście – czytałyście; czatali – czytały*). Отже, при порівнянні матриць дієслівних форм польської та української мов у матриці української мови будуть виявлені лакуни (відсутність у минулому часі форм 1 та 2 осіб однини та множини, відсутність чоловічо-особових форм у 1,2,3 особах множині). Робота з матрицями дієслівних форм української та польської мов включає лінгвістичну компетентність слухачів курсів на граматичному рівні, активізує навички аналізу і порівняння, попереджає помилки в польському мовленні.

## ВИСНОВКИ

Таким чином, особливостями українського досвіду навчання польської мови дорослих є його побудова на компетентісному та структурному підходах до процесу навчання другої мови. Використання лінгвістичних компетентностей можливе на усіх рівнях мови (фонетико-графічному, орфографічному, лексико-семантичному, граматичному тощо). Включення лінгвістичних компетентностей дорослих, а також укрупнення навчальних одиниць значно оптимізує процес навчання польської мови дорослих, сприяє активізації їх розумової діяльності під час занять, інтерактивній взаємодії, формує багатогранну лінгвістичну особистість.



**Ірина Гириловська**

Institute of Vocational Education National Academy of  
Pedagogical Science of Ukraine, Ukraine  
E-mail: [kamira@meta.ua](mailto:kamira@meta.ua)

## Становлення системи внутрішнього оцінювання якості професійно-технічної освіти в умовах децентралізації: реалії та перспективи / Formation of internal assessment quality of vocational ed- ucation in decentralization: realities and prospects

### Abstrakt

The article is devoted to the problem of the formation of internal quality evaluation of vocational education under decentralization. It outlines the components of the training of future skilled workers as object monitoring; selected stages of monitoring; specified instrument monitoring of quality of education in vocational schools.

**Key words:** monitoring; quality of education; training; vocational-technical education; decentralization; vocational school

### ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

П рагнення України до Європейського співтовариства, розуміння та глибоке усвідомлення тих фактів, що високоякісна освіта і освічений фахівець виступають основою конкурентоспроможності, моніторинг освітньої діяльності є стратегічним напрямком розвитку світової системи освіти, питання якості освіти та управління нею є актуальним для сучасної педагогічної науки визначили одне з основних завдань сьогодення – забезпечити високоякісною освітою усі верстви населення на всіх її етапах та рівнях. Реалізувати це завдання можна лише шляхом отримання вичерпних знань про стан освіти, тобто повної, об'єктивної, адекватної інформації, яка дозволить на основі оцінювання приймати ефективні управлінські рішення. Отримання такої інформації здійснюється через організацію та проведення моніторингових досліджень.

**Аналіз наукових публікацій** показав, що проблема моніторингу в освітній галузі досліджувалася в різних аспектах. Наприклад, формуванням понятійного апарату займалися В.П. Беспалько, І.М. Гавриленко, О.М. Майоров

та інші. Питання, пов'язані з управлінням навчальним закладом на засадах якісних змін в освіті розглядали Г.В. Єльнікова, Т.О. Лукіна, О.І. Локшина, О.М. Касьянова та інші. Дослідження щодо моніторингу якості навчальних досягнень учнів проводили Л.В. Куликова, І.В. Маслікова, С.І. Подмазін та інші. Застосування інформаційних систем і технологій в організації моніторингу якості освіти аналізували Ю.С. Брановський, Є.Ю. Диканський, А.Н. Багіров, Т.В. Воронцова, Л.М. Калініна та інші. Моніторингові технології вивчали І.Є. Булах, А.М. Єрмола, Г.А. Дмитренко та інші. Водночас, питання моніторингу якості професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) залишається не вивченим у вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті – актуалізувати проблему формування системи внутрішнього оцінювання якості професійної освіти в професійно-технічних навчальних закладах та окреслити шляхи її вирішення.

## ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, дотримання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Поняття «якість» у системі професійно-технічної освіти (ПТО) не є абсолютним. Воно являє собою багаторівневу, багатоаспектну, багатофакторну категорію. У відповідності до міжнародних стандартів дане поняття необхідно розглядати як сукупність певних властивостей і характеристик, що відповідають вимогам виробництва, суспільства і держави до підготовки кваліфікованих робітників, а також задовольняють потреби самої людини в освіті та самореалізації. Так, Європейський центр розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP) у своєму «Глосарії на тему якості в освіті і навчанні» [1] визначає якість як ступінь, до якої наявні характеристики об'єкта задовольняють встановленим вимогам. Таке визначення «якості» вказує на те, що воно може мати різне значення, змінюватися з часом відповідно до контексту професійної освіти і навчання.

Виокремлюють два види контролю за якістю освіти: внутрішній і зовнішній. В залежності від ступеня централізації освітньої системи в державі буде переважати один із зазначених видів оцінювання. Так, у високоцентралізованих системах, до яких відноситься Україна, забезпечення якості ПТО здійснюється на основі контролю та управління з боку центрального керівного органу, а окремі ПТНЗ мають дуже мало простору для прийняття незалежних рішень. Основними формами зовнішнього оцінювання якості національної професійно-технічної освіти є акредитація та ліцензування ПТНЗ, що проводяться на основі певних визначених критеріїв з метою перевірки, чи здатні навчальні заклади надавати послуги необхідної якості. Відповідно до чинного законодавства планова атестаційна експертиза ПТНЗ проводиться один раз на 10 років. У процесі перевірки, згідно «Типової програми атестаційної експертизи та орієнтовних критеріїв оцінювання результатів

діяльності ПТНЗ», проводиться аналіз й оцінювання: реального стану організації та здійснення навчально-виховного процесу; відповідності знань, умінь, навичок учнів (слухачів) вимогам навчальних планів і програм; якісного складу педагогічних працівників тощо. За результатами атестації, органи управління освітою встановлюють відповідність освітніх послуг ПТНЗ державним стандартам певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів, вносять пропозиції щодо надання певного статусу ПТНЗ, приймають рішення про створення, реорганізацію або ліквідацію навчальних закладів. Нажаль, атестація ПТНЗ характеризується значним формалізмом, оскільки основна увага акцентується на оформленні великої кількості довідок, документів, проведенні контрольних робіт, а не на реальних процесах та досягненнях навчального закладу.

Важливе місце у міжнародній практиці щодо забезпечення якості освіти навчальними закладами посідає самооцінювання їхньої роботи. Європейська система забезпечення якості у професійній освіті (EQAVET) акцентує увагу на самооцінюванні як основній рисі якісної роботи, висловлюючи переконання, що культура, яка заохочує самоаналіз та самооцінювання, призводить до підвищення якості у системі професійної освіти і навчання [2]. В Україні також нормативно проголошено необхідність проведення самоаналізу роботи ПТНЗ, але лише в період підготовки до проведення атестації. Типова програма атестаційної експертизи діяльності ПТНЗ передбачає самоаналіз за такими напрямками: формування контингенту учнів, слухачів; зміст підготовки кваліфікованих робітників; оцінка рівня організації навчально-виробничої діяльності учнів, слухачів; оцінка рівня організації навчально-методичної діяльності; оцінка рівня безпеки життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу; відповідність рівня матеріально-технічної бази державним стандартам і вимогам; оцінка рівня організації фінансово-господарської та виробничо-комерційної діяльності; відповідність рівня кваліфікації випускників державним стандартам ПТО; рівень навчальних досягнень учнів із загально-технічної підготовки; рівень навчальних досягнень учнів, слухачів із професійної підготовки; оцінка рівня управління ПТНЗ. Самооцінювання навчальних закладів повинно передбачати системний і комплексний підхід до аналізу своєї діяльності. Воно спрямоване на встановлення відповідності між діяльністю ПТНЗ та досягнутими результатами, визначення прогалин і перегляд пріоритетів з метою планування розвитку. Типова програма атестаційної експертизи діяльності ПТНЗ визначає лише напрями самоаналізу, але не зазначає яким чином його потрібно здійснювати. Таким чином, у ПТНЗ функціонують системи внутрішнього оцінювання якості освіти. Поодинокі виникнення таких систем є результатом ініціативних дій окремих керівників навчальних закладів. При цьому використовуються різноманітні схеми, оскільки для самооцінювання не визначено єдиних вимог. Відповідно до цього, актуальним стає питання щодо розробки та широкого впровадження системи внутрішнього оцінювання якості освітніх послуг навчальних закладів системи ПТО.

В свою чергу, якість освіти визначається показниками, що зумовлюються

вихідними ресурсами або вихідними результатами. Показники якості освіти, зумовлені вхідними ресурсами, тісно пов'язані з необхідними передумовами для впровадження успішної програми професійної освіти і навчання. До них відносять: рівень кваліфікації викладачів та майстрів; співвідношення кількості викладачів до кількості учнів; наявність навчального обладнання; забезпечення учнів навчальною літературою тощо. Показники, зумовлені вихідними результатами, відображають те, що отримується в результаті, а саме: результати випускних іспитів; відомості про працевлаштування випускників після закінчення навчання; відгуки роботодавців тощо. Загальноєвропейські показники базової рамки EQARF зумовлені переважно вихідним продуктом або результатами діяльності, оскільки вважається, що якість вхідних ресурсів не обов'язково призводить до якісного результату. Важливим є не те, що планує робити навчальний заклад, а те, що він робить. В Україні оцінювання якості професійно-технічної освіти здійснюється переважно на основі вхідних ресурсів, а показники, зорієнтовані на вихідний результат, часто критикують переважно з огляду на те, що їх непросто отримати. Окрім того, перелік показників якості освіти є доволі великим, що не виступає безпосередньою гарантією якості, а лише додає величезний об'єм роботи для закладу професійної освіти та негативно впливає на продуктивність його роботи.

У зв'язку з цим, в рамках нашого дослідження, яке спрямоване на оцінювання якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників в ПТНЗ, важливим є питання визначення групи таких показників, за якими можна легко та зручно провести оцінювання. Але для цього, в першу чергу, повинна бути сформована чітка позиція: якого кваліфікованого робітника необхідно готувати в ПТО, щоб він відповідав вимогам сьогодення. Широкомасштабні зміни у суспільному і економічному ладі держави викликають потребу у докорінній перебудові професійно-технічної освіти, що призводить до зміни парадигми ПТО. Суть зміни полягає у переході від традиційної професійно-технічної освіти, так званої реагуючої ПТО, до нового типу – випереджальної ПТО. Реагуюча ПТО орієнтована на вузькопрофільні потреби роботодавця і підготовку робітників для конкретних підприємств на конкретні робочі місця. Випереджальна ПТО спрямована на підготовку багатопланового фахівця, здатного при необхідності змінювати професії в певному полі професійної діяльності, самостійно оволодівати новими знаннями та вміннями. Тобто, випускник ПТНЗ сьогодні – це робітник достатньо широкої кваліфікації, здатний успішно працювати в межах певного поля професійної діяльності на будь-якому підприємстві, який володіє ґрунтовною загально-технічною, загально-технологічною та соціальною базою знань і вмінь, що забезпечує можливість самостійно формувати нові професійні уміння і знання протягом усього трудового життя, здатний до професійної адаптації.

Формування такого кваліфікованого робітника в ПТНЗ здійснюється через реалізацію освітньо-професійних програм, що зазначені у державних стандартах професійно-технічної освіти. Зміст стандартів ПТО визначається на основі професійних стандартів і аналізу ринку праці. Стандарти відіграють



роль певних показників, яких необхідно досягти, щоб забезпечити відповідний рівень якості освіти. Державні стандарти ПТО розробляються на основі Національної рамки кваліфікацій. В широкому розумінні Національна рамка кваліфікацій – це інструмент розроблення, класифікації та визнання наявних професійних знань, навичок і компетентності у діапазонах встановлених рівнів. Вона представляє собою певну схему структурування існуючих і нових кваліфікацій, освоєння яких визначається результатами навчання з чітким визначенням того, що учень (працівник) має знати та вміти робити. У Національній рамці кваліфікацій порівнюються різні рівні кваліфікацій і надається схема переходу до наступного рівня: вертикально (підвищення кваліфікації за відповідною професією) та горизонтально (оволодіння суміжними професіями). Зокрема, в існуючій міжнародній структурі кваліфікацій виокремлено чотири рівні кваліфікацій стосовно професійної освіти і навчання. Першому рівню відповідає початкова кваліфікація робітника (підготовка, необхідна для влаштування на роботу і входження в систему професійного навчання). Другий рівень передбачає базову професійну кваліфікацію, тобто професійні навички, необхідні для зайнятості особи як робітника. Третій кваліфікаційний рівень стосується середньої професійної кваліфікації робітника, що виконує кваліфіковану (напівкваліфіковану) роботу. І нарешті четвертий рівень відображає повну кваліфікацію робітника, який самостійно виконує операції й обов'язки по контролю. Створені державні стандарти ПТО, що орієнтовані на зазначені рівні та відповідають принципам випереджальної професійно-технічної освіти, забезпечують формування широкої кваліфікації досить високого рівня, що може використовуватися у певному полі професійної діяльності. Освітній стандарт з професії включає:

1. кваліфікаційну характеристику випускника, яка розроблена на основі кваліфікаційної характеристики професії або (якщо відсутні чи застарілі кваліфікаційні характеристики професій) на основі матеріалів аналізу всіх трудових операцій в рамках даної професії;
2. типовий навчальний план (структуру обов'язкового компоненту змісту освіти), форми кваліфікаційної атестації, вимоги щодо освітнього рівня випускника;
3. типові навчальні програми з навчальних дисциплін, що передбачені типовим навчальним планом та планом з виробничого навчання;
4. перелік основних обов'язкових засобів навчання;
5. завдання на випускні кваліфікаційну атестацію та критерії оцінювання знань, вмінь і навичок випускників.

Водночас, розроблені та затверджені стандарти ПТО не зорієнтовані на досягнення освітніх результатів та соціальних ефектів. Вони не призначені для використання з метою об'єктивного вимірювання, оскільки, не мають кількісних визначень і малопридатні для здійснення порівнянь та діагностування. Тому оцінювання якості професійної підготовки випускників ПТНЗ тільки за державними стандартами ПТО не є валідним та надійним.

Аналіз сучасних вимог роботодавців до випускників ПТНЗ показав, що вони зацікавлені у фахівцях, які не лише здатні кваліфіковано виконувати професійні завдання, але: а) вміють самостійно думати та вирішувати різноманітні проблеми; б) володіють критичним і творчим мисленням, сформованим у процесі навчання; в) володіють багатим словниковим запасом, який базується на вмінні застосовувати його адекватно ситуації; в) здатних до самоосвіти. Зазначені вимоги роботодавців окреслюють не що інше, як компетентнісну модель особистості, складові якої за класифікацією OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) [3, с. 23] розподілені на три категорії:

- здатність до автономії, ефективної, відповідальної дії;
- здатність до використання в комунікації символічних і мовленнєвих засобів, а також інформаційно-комунікаційних технологій;
- уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.

З урахуванням зазначеного, вважаємо, що професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників визначається такими складовими: 1) інтелектуальна (теоретичні, процедурні, професійні знання); 2) діяльнісна (професійні уміння та навички, професійний досвід, готовність до певних видів професійно спрямованих робіт); 3) професійно важливі якості (конкретизуються для кожної окремої професії); 4) комунікативна (комунікабельність, перцептивність, культура спілкування); 5) рефлексивною (самоаналіз, саморегуляція, саморозвиток). Визначення якості загальної професійної підготовки випускників ПТНЗ базується на оцінюванні кожної її складової, що здійснюється шляхом моніторингу.

Моніторинг є сучасним засобом дослідження та оцінювання будь-якого об'єкту, зокрема якості освіти, популярність якого зростає в усьому світі з року в рік. Останнім часом термін «моніторинг» часто вживається в педагогіці. В галузі освіти існує декілька точок зору на сутність цього поняття. Наприклад:

- О.В. Могильов дає тлумачення моніторингу як комплексу заходів, спрямованих на отримання повної, орієнтованої на предметну сферу інформації про функціонування складної системи з метою управління нею [4, с. 26];
- О.І. Локшина зазначає, що моніторинг – це система збору, опрацювання й поширення інформації про діяльність освітньої системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану й прогноз розвитку [5, с. 28];
- Т. М. Хлебнікова стверджує, що моніторинг – це процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного стеження за станом, розвитком педагогічного об'єкту, з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань та засобів їх вирішення [6, с. 15];
- О.І. Ляшенко розглядає моніторинг в освіті як систему заходів щодо збирання, опрацювання, аналізу та поширення інформації з метою вивчення й оцінювання стану функціонування певного суб'єкта освітньої

діяльності та прогнозування його розвитку на основі аналізу одержаних даних і виявлених тенденцій та закономірностей [7, с. 22].

В рамках нашого дослідження за основу взято визначення О.М. Майорова, що моніторинг освіти – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку [8, с. 141]. Це визначення є всеосяжним і легко конкретизується для кожного елементу системи освіти шляхом уточнення предмета моніторингового дослідження.

Моніторинг можна класифікувати за великою кількістю ознак. Залежно від підстав, використаних для порівняння, виділяють такі види моніторингу:

- динамічний, коли підставою для експертизи є дані про динаміку розвитку того чи іншого об'єкта, явища чи показника;
- конкурентний, коли підставою для експертизи обираються результати ідентичного обстеження інших освітніх систем;
- порівняльний, коли підставою для експертизи обираються результати ідентичного обстеження однієї чи двох систем вищого рівня;
- комплексний.

Вважаємо, що моніторинг якості професійної підготовки випускників ПТНЗ повинен бути комплексним, оскільки використовується декілька підстав для аналізу. Особливість моніторингу полягає у тому, що він спрямований на результат і водночас на процес, який привів до такого результату. Моніторинг якості професійної підготовки випускників ПТНЗ надає змогу не лише оцінити фактори, які впливають на неї, але й виявити резерви її покращення. За результатами моніторингу керівництво навчального закладу прийматиме відповідні управлінські рішення, спрямовані або на підтримку й поліпшення наявного рівня якості освіти, або на усунення виявлених недоліків.

Моніторингові дослідження в освіті реалізуються через методологію їх проведення та етапи організації. Перша зумовлює використання широкого спектра пошукових методів, які дають змогу різнобічно оцінити досліджуваній об'єкт, з'ясувати інформаційні потреби та визначити адекватні методи і засоби збирання й опрацювання одержаних даних. Друге дає змогу змодельовати хід моніторингу, спланувати відповідні заходи щодо його проведення. Проведення більшості моніторингових досліджень відбувається п'ятьма етапами, які органічно поєднані між собою: ініціювання моніторингу; підготовка до його проведення; збір та аналіз даних; узагальнення й оприлюднення результатів; складання звіту й вироблення рекомендацій (стратегії змін) щодо розвитку досліджуваного об'єкта.

Моніторинг передбачає оцінювання перетворень досліджуваного об'єкта. Проблеми, пов'язані з вимірюванням та оцінкою якості продукції, дозволяє вирішувати кваліметрія. Використання традиційних засобів діагнос-

тики, що не зорієнтовані на норму, передбачає інтуїтивне оцінювання того чи іншого явища в рамках певної порядкової шкали. Арифметичні операції з оцінками порядкової шкали за великим рахунком некоректні, мають розмиті якісні експертні значення. Необхідність кваліметричного забезпечення виникає внаслідок появи соціальної норми якості освіти. Тому основними формами його можуть бути педагогічне та психологічне тестування, соціологічні, експертні методи, оскільки вони засновані на процедурі стандартизації і дають можливість вийти за межі порядкової і перейти в область інтервальної шкали.

Для проведення моніторингу якості професійної підготовки випускників ПТНЗ необхідні такі організаційно-педагогічні умови:

1. наявність в ПТНЗ системи внутрішнього оцінювання якості освіти;
2. комплексне проектування змісту освіти, освітніх технологій і кваліметричного забезпечення,
3. підготовка викладачів до роботи з контрольними матеріалами;
4. використання нових інформаційних технологій для проведення безперервних моніторингів якості освіти, обробки та зберігання великих обсягів інформації.

## ВИСНОВКИ

У ході нашого дослідження було з'ясовано, що для забезпечення якості професійно-технічної освіти в умовах децентралізації необхідно розробити систему внутрішнього оцінювання якості освіти в професійно-технічних навчальних закладах. При цьому зазначена система оцінювання повинна бути спрямована на оцінювання якості освіти за показниками кінцевого результату діяльності ПТНЗ, а саме: професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Оцінювання професійної підготовки випускників ПТНЗ здійснюється шляхом моніторингу п'яти її складових (інтелектуальної, діяльнісної, професійно важливих якостей, комунікативної, рефлексивної). Обробка моніторингових даних ґрунтується на кваліметричному підході із використанням факторно-критеріальних моделей. Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні доцільних показників якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників ПТНЗ.

## ЛІТЕРАТУРА

1. [CEDEFOP «Glossary of quality education and training», Publications Office of the European Union, Luxembourg 2011, <http://libserver.cedefop.europa.eu/F/3L5X7H9UVIJLBTU> // «Глосарій на тему якості у освіті і навчанні» Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання, Офіційне видання Європейського союзу, Люксембург, 2011.
2. «Building a quality assurance approach in line with the EQAVET-framework – Guidelines for VET-providers», EQAVET Secretariat, Dublin (2012) // «Формування підходу до забезпечення якості у відповідності до системи EQAVET – Рекомендації для навчальних закладів», Секретаріат EQAVET, Дублін, 2012 р.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом : метод. пособ. / [под ред. Т.Ф. Есенковой, С.Н. Митина, В.В. Елисева]. – Ульяновск : ИПК ПРО, 2000. – 60 с.
5. [Локшина О.І. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір / О.І. Локшина // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 28-39.
6. Хлебнікова Т.М. Планування навчально-виховного процесу / Т.М. Хлебнікова // Завучу все для роботи : наук.-метод. журнал. – 2009. – № 8 (08). – С. 8-18.
7. Ляшенко О.І. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / О.І. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 21-27.
8. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб. : Образование – Культура, 1998. – 344 с.





**Крахмальова Ніна Анатоліївна  
(Krakhmalova Nina)**

Інституту вищої освіти НАПН України

## Тенденції комунікаційної діяльності університетів України /Partnership sex and masturba- tion – moral coexistence? Ethical-descriptive comparing research

### Abstrakt

In the article investigational nature of communication, which is the phenomenon the system and has an element base, set tasks of of communication activity of universities, the optimum complex of elements of communications of universities is considered what will allow maximally effectively to prove necessary information a having a special purpose audience, their influence is analysed on the successful functioning of universities, investigational tendency of of communication activity of universities of Ukraine.

**Key words:** market of educational services, universities of Ukraine, of communication activity, users of educational services, optimum complex of elements of communications of universities, publik rileyshenz, publicity activity, international educational exhibition measures

### ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ТА ЇЇ АКТУАЛЬНІСТЬ

Вища освіта в суспільстві відіграє складну економічну функцію, а саме стисло впливає на стан економіки та динаміку її розвитку через людський потенціал. В той же час, зміни економічних умов викликають потребу в нових моделях розвитку вищої освіти. Українська економіка переходить на інноваційно-інвестиційний рівень розвитку, що вимагає і модернізація вищої освіти, зміст якої залишається актуальною проблемою і сьогодні. Одним із напрямів вирішення цієї проблеми є використання сучасних управлінських технологій, серед яких чільне місце відводиться комунікаціям університетів. З економічного погляду комунікації на освітньому ринку розглядаються як необхідний інструмент управління діяльністю університетів.

Для підвищення конкурентоспроможності та вдосконалення діяльності університети ефективно використовують різні форми комунікацій, які забезпечують одночасне розповсюдження і отримання широкого спектру економічної, технічної і комерційної інформації.

## АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПРАЦЬ, ПРИСВЯЧЕНИХ РОЗВ'ЯЗАННЮ ПРОБЛЕМИ

Визначення, значення та необхідність використання комунікацій організаціями різних сфер діяльності відображено у працях багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, зокрема: Е. Г. Беккер, Т. Н. Бурделова, А. Ю. Юданов, І. М. Грищенко, І. М. Сіняєва, Т. Н. Парамонова, О. М. Шереметьєва, І. М. Красюк, Д. Е. Шульц, С. І. Танненбаум, Р. Ф. Лаутерборн, Ф. Котлер, Карен Ф. А. Фокс, Чічановський А. А., Ян В. Віктор, та ін.

Однак, недостатньо досліджено сутність та вплив комунікацій на здійснення ефективної діяльності організації. Зокрема, меншою мірою висвітлено використання комунікацій університетами з урахуванням особливостей вітчизняних та іноземних споживачів освітніх послуг та інших зацікавлених осіб задля цільового інформування споживачів і інших аудиторій, з метою формування знань про університет та освітні послуги, які він продукує, досягнення розуміння та отримання зворотної реакції у вигляді дій, заклик до яких закладений у змісті інформації, що передається.

Метою статті є визначення ролі комунікацій у контексті успішного функціонування університетів на ринку освіти України та раціонального вибору складових комунікацій для забезпечення чіткості, послідовності і максимізації впливу комунікаційних програм на цільові аудиторії шляхом незаперечної інтеграції всіх окремих звернень.

## ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Враховуючи високий рівень глобалізаційних процесів у різних сферах життєдіяльності суспільства та світовому масштабі університети існують та розвиваються в умовах постійних перетворень, надто динамічного зовнішнього середовища, жорсткої конкуренції. Тому система вищої освіти України безумовно потребує подальшого реформування відповідно до вимог, потреб сучасного розвитку соціально-орієнтованої економіки та до умов інтеграції України у європейське освітнє співробітництво, оскільки у державі визначений Європейський вектор розвитку в усіх сферах діяльності, зокрема в сфері освіти.

Такі тенденції сприяють необхідності розкриття існуючого потенціалу у сфері освіти, його інтелектуалізації. Виходячи з проблеми загострення конкуренції, університети просто змушені більш активно змагатися за потенційного споживача їх освітніх послуг - абітурієнта, часто із залученням нетрадиційних методів та підходів, які раніше не були властивими освітній галузі, а належали виключно до сфери бізнесу, а саме інструментів комунікацій, адже, на ринку освіти України пропозиція переважає попит. Слід зазначити, існуюча тенденція комунікаційної діяльності університетів направлена на:

- формування, розвиток і презентацію матеріально-технічної бази університету;



- організацію матеріальної бази для підготовки офіцерів запасу, яку здійснює університет;
- створення і презентацію інтелектуальної власності університету;
- розробку, розвиток і вдосконалення фірмового стилю університету, зустрічі випускників різних поколінь, створення власного фірмового стилю одягу і уніформи (для служби охорони, мантиї для професури і студентів тощо);
- вдосконалення системи матеріального і морального заохочення студентів, викладачів і співробітників (премії, стипендії, призи, дипломи і т.п.);
- організацію відпочинку студентів, заняття спортом, розвиток культурних вподобань, оздоровлення і т.п. [7].

Втім, в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг традиційні методи комунікаційної діяльності (профорієнтації), що використовувалися університетами продовж десятиліть і на які, в основному, покладалися завдання залучення майбутніх студентів, стають недостатньо ефективними через те, що розраховані на інші соціально-економічні умови. Сьогодні асортимент освітніх послуг на українському ринку є вельми великим. Та в умовах ринкової економіки він може істотно змінюватися, тому що університети змушені враховувати вимоги зовнішнього середовища. До того ж, основні освітні послуги часто доповнюються супутніми послугами, власниками чи виробниками яких виступають університети, отримуючи при цьому додатковий прибуток.

Важлива роль у діяльності університетів України та закордоном належить комплексним комунікаційним заходам. У цьому напрямку важливим є використання комунікацій, які не тільки повинні інформувати абітурієнтів та зацікавлених осіб про його цілі, діяльність та пропозиції, а також мають мотивувати їх до вибору саме цього університету.

Доречно зауважити, що процес організації комунікації з ринком використовує цілий комплекс засобів і різну внутрішню структуру. Всі разом вони складають складний комплекс *promotion-mix*, що означає як система просування товару [6]. При цьому, комунікативний процес є основою спілкування, організація якого залежить від розуміння системи, структури процесу й природи комунікації, яка є явищем системним та має елементну базу [11]. Нині проблеми комунікації мають фахівці майже всіх сфер діяльності, а проблеми дослідження комунікативних процесів належать до глобальних проблем цивілізації [9].

У межах університету комунікацію слід розглядати як багаторівневий процес обміну інформацією для забезпечення зв'язку між його працівниками, підрозділами, студентами, абітурієнтами, всіма зацікавленими особами, тощо. До того ж, при обміні інформацією відправник і одержувач є рівнозначними учасниками комунікативного процесу та проходять декілька етапів, завдання яких – скласти повідомлення і використати канал для його передачі у такий спосіб, щоб обидві сторони зрозуміли вихідну ідею [5]. До цих етапів належать: зародження ідеї; кодування і вибір каналу; передавання інформації; декодування. Отже, комунікація університету – це процес передачі інформаційних потоків на основі використання комунікаційних

принципів, функцій та форм для забезпечення поінформованості та взаємодії суб'єктів ринку освіти.

Слід відмітити, що комплексна система комунікацій університету включає: рекламу, профорієнтаційну роботу, виставкову діяльність, паблік рілейшенз (PR), особисті комунікації, Інтернет, корпоративну індивідуальність, спонсорство, незаплановані комунікації та ін. Такі комунікації набувають багато форм, зміст яких має бути спланований для задоволення потреб цільової аудиторії та досягнення цілей університету. При цьому, університету необхідно використовувати єдиний логотип у засобах масової інформації та інших комунікаціях для збільшення впізнання закладу і для ідентифікації з ним кожної комунікації. Це дозволяє формувати та координувати чітку, послідовну та переконливу уяву про освітній заклад та послуги, що ним надаються [2].

Таким чином, комунікаційні технології виступають у якості основного інструменту університетів, завдяки яким вони можуть досягати та утримувати конкурентну позицію на освітньому ринку України.

Як показують результати дослідження, вищій освіті як сфері суспільної діяльності, притаманний неспинний динамізм, ринкова гнучкість і адаптивність, прогресивна науковість, інновації, ділова креативність, відкритість до різного роду суспільних перетворень тощо [4]. В свою чергу, ефективна модернізація національної системи освіти є запорукою соціально-економічних та науково-технічних досягнень і головною передумовою інтеграції України в європейський освітній простір.

За таких умов, для університетів постає необхідність в узгодженості та координації усіх зусиль у сфері просування своїх послуг, а саме використання системи елементів комунікацій, що дають змогу інтегрувати окремі повідомлення для забезпечення послідовного і цілеспрямованого впливу на різні групи адресатів комунікації.

Деякі науковці вважають, що для кожної організації високою мірою актуальним є створення власних комунікацій, направлених на досягнення місії з урахуванням побудови моделі стратегії спілкування [8]. При обґрунтуванні набору таких комунікацій необхідно враховувати основні компоненти, критерії та послідовність етапів розроблення комунікаційної стратегії. Адже, характер кожної організації відображається саме у передачі інформації та комунікації з зовнішнім середовищем [10]. Та і організація існує завдяки передачі інформації та комунікації. Тобто, комунікація є основним інструментом стратегії та практичної реалізації ринкових цілей організації.

Визначальним завданням комунікаційної діяльності університетів є підбір оптимального комплексу елементів комунікацій, який дозволить максимально ефективно довести необхідну інформацію цільовій аудиторії [7]. Якщо вибір буде правильним, різні елементи комунікації будуть взаємно посилювати вплив на споживача. Важливу роль при цьому відіграє послі-

довність застосування елементів комунікації, так як при використанні одного із них часто відкриваються широкі можливості іншим. Як приклад, рекламні об'яви про надання освітніх послуг та діяльність університету можуть спонукати абітурієнтів чи зацікавлених осіб звернутися до навчального закладу через електронну пошту за більш детальною інформацією або зателефонувати чи навіть відвідати його.

В міру швидкого розвитку Internet стає все більш важливим каналом зв'язку університетів із майбутніми абітурієнтами, їх батьками, родичами і іншими зацікавленими особами, що передбачає значні зміни у комунікаційній діяльності університетів. Користувачі персональних комп'ютерів у різних країнах світу все більше часу проводять у мережі, менше уваги приділяючи іншим засобам комунікацій. Сучасні університети, зрозумівши важливість такого каналу зв'язку, представляють себе у мережі, створюючи Web-сайти, де містять інформацію про освітні послуги, факультети, спеціальності та спеціалізації, напрями підготовки (на рівень бакалавра, спеціаліста, магістра, аспіранта, докторанта), вартість навчання, можливості працевлаштування студентів. Не менш важливими повідомленнями є інформація **про гуртожитки, спортивний стадіон, басейн, культурний центр університету, фестиваль моди та інші заходи, що організовуються ним**. Крім того, висвітлюються різні події із життя **університету**, зустрічі з відомими людьми у нашому суспільстві, як із вітчизняними так і з іноземними представниками різних сфер діяльності.

Важливим елементом комунікацій для більшості **університетів** України є розроблення ефективних програм паблік релейшенз (PR) та цілеспрямоване застосування їх методів у сфері функціонування освітньої галузі, а також усвідомлення їх актуальності [4]. **Університети** постійно співпрацюють з широкими колами громадськості, для потреб якої здійснюється підготовка студентів. Саме в цих колах формується громадська думка про **університет** та якість послуг, які він надає [2]. Рационально організована робота PR дозволяє встановити ефективне співробітництво із спільнотою та формувати і зміцнювати позитивну громадську думку про навчальний заклад, якість його освітніх послуг. Розроблення програми комплексу заходів PR сприяє підвищенню авторитету **університету** у його навколишньому оточенні та створенню його позитивного іміджу. Позитивний імідж організації будь-якої сфери діяльності, а саме **університету** підвищує конкурентоздатність на ринку, приваблює споживачів та партнерів, збільшує обсяг продажу товарів чи послуг і, як наслідок, прибутки організації або навчального закладу.

Для **університету**, якщо імідж важливий для залучення абітурієнтів на бюджетні місця, то стосовно платного навчання він є важливим подвійно. Особливу роль у формуванні іміджу **університету** відіграють випускники [1]. Робота з налагодження відносин із випускниками може розпочатися із моніторингу їх кар'єри, створення клубу випускників як способу формування мережі взаємодопомоги, залучення випускників до життя **університету**. Відносини із випускниками відіграють дві важливі функції:

- створення неформальної спільноти людей, чия доля пов'язана з **університетом**, при цьому вигоди кожного із учасників тим більші, чим сильніший імідж **університету**;
- допомога **університету** як центру спільноти – лише випускники, що зберегли зв'язки із **навчальним закладом**, нададуть йому фінансову, інформаційну, лоббістську та іншу підтримку.

Важливе значення має те, що випускники є представниками різних сфер людської діяльності, займають відповідні посади, тобто виступають не безпосередньо від **університету** і те, що недосяжно для одного випускника, може бути доступним іншому. Разом випускники в спроможні досягти набагато більше, тому що, створюються можливості для реалізації могутнього синергетичного ефекту.

Одним із основних засобів просування освітніх послуг та елементів комунікаційної діяльності **університетів** є реклама, яка складається із неособистісних форм комунікації, що здійснюються через оплачені медіа-носії. Ефективна рекламна кампанія **університету** передбачає:

- постановку цілей; визначення бюджету, що в повній мірі залежить від його фінансових можливостей;
- розроблення ефективних рекламних повідомлень;
- вибір відповідного медіа-носія;
- оцінювання ефективності реклами для пропозицій, коригування та зміни рекламної діяльності у майбутньому.

Втім, на початку розроблення програми рекламної кампанії **університету** слід визначитися із цільовою аудиторією, необхідним охопленням та частотою рекламних звернень, описати бажану зворотну реакцію, адже ефективність впливу рекламних повідомлень визначається наявністю зворотного зв'язку.

Для здійснення ефективної діяльності на освітньому ринку університети ефективно використовують виставки як форму комунікацій, які забезпечують одночасне розповсюдження і отримання широкого спектру необхідної інформації [4]. Адже, виставкові заходи сприяють обміну інформацією, надають можливість порівняння однорідних освітніх послуг, що пропонують не тільки вітчизняні освітні заклади, а й зарубіжні, умов їх продажу, якості та ціни, забезпечують безпосередність спілкування з цільовою аудиторією, створюють передумови для контактів професіоналів в освітній сфері і т.п. Крім того, міжнародна виставка є дієвим механізмом реалізації планів інтеграції України до європейського освітнього простору, становлення системи європейської освіти, підготовки університетів та педагогічних працівників до розширення сфери та інтенсивності контактів з європейськими країнами та світовою культурою. До того ж, міжнародні виставки освітніх послуг орієнтують систему вітчизняної освіти на вирішення пріоритетних завдань сталого розвитку нашої країни. Слід відмітити особливу важливість у залученні іноземних абітурієнтів, прийняття участі університетів України

у міжнародних виставкових заходах за кордоном. Зазначені заходи дають нагоду їх учасникам та відвідувачам ознайомитись із міжнародним досвідом навчально-виховного процесу, сучасними науково-методичними розробками, інноваційними та інформаційними технологіями навчання, авторськими проектами, новими зразками засобів навчання.

При формуванні комплексу елементів комунікацій, університетам слід враховувати важливий напрям комунікаційної діяльності – визначення та задоволення інформаційних потреб викладачів, співробітників, чинних студентів та інших представників внутрішнього середовища, адже у свою чергу вони теж є каналами передачі інформації цільовим аудиторіям [3].

Отже, можна зробити висновок, що для досягнення поставлених цілей університети ефективно використовують різні комунікаційні засоби та їх комбінації, які забезпечують одночасне розповсюдження і отримання широкого спектру різноманітної та необхідної інформації. Та для здійснення ефективної комунікаційної діяльності університети мають враховувати існуючі тенденції, а саме:

- свідому комунікаційну діяльність університету у конкурентному середовищі, що має свої цілі та характер переконання і направленість на досягнення тактичних та стратегічних цілей;
- виділення не тільки цілей, а й форм, інструментів, що використовуються як одночасно так і послідовно у процесі комунікації та є взаємоузгодженими;
- передбачення шляхів зворотного зв'язку та його наявність, у якому реакція отримувача інформації є одночасно сигналом для подальших дій університету;
- багаторівневий характер комунікації, реалізація якої включає декілька послідовних етапів (рівнів);
- можливість розрахунку економічного ефекту комунікаційної діяльності, що є вагомою ознакою, пов'язаною з економічним характером комунікації;
- зменшення комунікаційного бюджету за рахунок ретельного підходу до відбору та координації елементів комунікацій.

Зважаючи на це університетам України все ж таки, доцільно використовувати тільки ті комбінації інструментів комунікацій, які краще за інших підходять для ефективного досягнення стратегічних цілей, при цьому, вибір та інтенсивність застосування комплексу комунікаційних елементів є важливими не тільки для університетів, а й для всіх інших учасників комунікаційного процесу.

## ВИСНОВОК

На сучасному етапі розвитку ринку освітніх послуг в Україні та за кордоном, успішне функціонування університетів вимагає повної орієнтації на конкретного споживача освітніх послуг з довгостроковими відносинами, а не

на окремі сегментні ринки споживачів. Стійка конкурентна позиція університету на ринку вищої освіти забезпечується саме комплексними комунікаціями, як єдиним функціональним напрямом де координуються усі засоби комунікацій, основою яких є використання єдиного логотипу університету.

Слід зазначити, що ефективна комунікаційна діяльність відіграє вирішальну роль в успішному управлінні університетом та суттєво впливає на значимість його конкурентної позиції на вітчизняному ринку освітніх послуг та в інших країнах.

Застосування комплексного підходу до комунікацій дозволить зменшити університетам бюджет комунікаційної діяльності, оскільки, такі комунікації ретельно координують та узгоджують використання необхідних елементів комплексу комунікацій, уникаючи дублювання, що вкрай важливим є для державних університетів України, де кошти завжди були обмежені.

## ЛІТЕРАТУРНІ ДЖЕРЕЛА

1. Беккер Е. Г. Бренд и экономическая устойчивость вуза: монография / Е. Г. Беккер, Т. Н. Бурделова, А. Ю. Юданов. – М.: КНОРУС, 2012. – 208 с.
2. Бортник Є. М. Управління зв'язками з громадськістю. / Є.М. Бортник. – М.: ФБК-Пресс, 2007. 127 с.
3. Грищенко І. М., Крахмальова Н. А. Інструменти та форми маркетингової комунікації на ринку освітніх послуг // Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України. К.: Вісник КНУТД. Тем. вип. №4, 2012. - С. 298-307.
4. Ф. Котлер. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів / Ф. Котлер, Карен Ф. А. Фокс, [пер. з англ.]. – К.: УАМ, Вид. Хімджест; 2011. – 580 с.
5. Красюк І. Н. Маркетинговые коммуникации: Учебник / Под ред. И. Н. Красюк. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 272 с.
6. Руделіус В. Маркетинг. Підручник / В Руделіус, О. М. Озарян, О. А. Виноградов та ін.: Ред.-упор. О. І. Сидоренко, П. С. Редько. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 422 с.
7. 7. Економічні умови забезпечення якості освітніх послуг у системі вищої освіти / колектив авторів: за ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра екон. наук, проф. І. М. Грищенка. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 364 с.
8. 8. Чічановський А. А. Інформаційні процеси в структурі світових комунікаційних систем. / А. А. Чічановський, О. Г. Старіш. Підручник. – К.: Грамота, 2010. - 568 с.
9. 9. Шарков Ф.И. Современные маркетинговые коммуникации. Словарь-справочник. – М.: Изд «Альфа-Пресс», 2006. – 352 с.
10. 10. Шульц Д. Е. Новая парадигма маркетинга. Интегрируемые маркетинговые коммуникации / Пер. с англ. – М.: Д. Е. Шульц, С. И. Танненбаум, Р. Ф. Лаутерборн. Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2004. – ХХІІ, 233с.
11. 11. Ян В. Виктор. Продвижение. Система коммуникации между предпринимателями и рынком / Ян В. Виктор / Пер. с польского – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2003, - 480 с.



**Наталія Якса**

Таврійський національний університет  
імені І.В.Вернадського

## Євроінтеграційні процеси як суттєвий чинник професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті полікультурного спрямування

### Abstrakt

The peculiarities of orientation of professional and pedagogical multicultural training of the prospect teachers on the Eurointegration processes are outlined. It is emphasized that in the condition of expanding of globalization and Eurointegration processes the role of ethnocultural factor grows that gains some specific feathers in the period of postindustrial and informative society.

**Key words:** professional training for teachers, future teachers, European integration processes, multicultural education, post-industrial information society

Становлення нової освітньої парадигми в українському соціумі відбувається в умовах глобальної євроінтеграції, зростання впливу етнокультурного чинника, переходу до постіндустріального інформаційного суспільства. Складною і фундаментальною залишається проблема збереження та розвитку духовних пріоритетів, формування особистості в межах соціального інституту освіти, що створює передумови для модернізації педагогічної освіти, пошуків шляхів набуття індивідом особистісних та соціальних якостей на засадах міжособистісної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У стратегічних законодавчих та освітніх документах нашої держави: Конституції України, законах „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній програмі „Вчитель” – декларуються принципи багатоетнічності та полікультурності, ставляться завдання розвивати фундаментальну освіченість майбутнього вчителя на основі засвоєння онтологічних, гностичних та аксіологічних компонентів універсальної полікультурної картини світу.

Аналіз наукових джерел вітчизняної педагогіки засвідчує, що в теорії та практиці професійної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Крім того, виявлено провідні тенденції у цій сфері, визначено наукові підходи та парадигми.

Академік В.Г. Кремень підкреслює, що у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства все більше утверджуються загальноцивілізаційні тенденції розвитку, характерні для XXI століття. Передусім – це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи.

Науковий (історико-педагогічний, соціально-педагогічний, соціологічний, історичний, філософський, психологічний, культурологічний) інтерес до проблеми продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону пояснюється системою взаємовідносин, що складаються між людьми різних національностей і культур. Притаманна українському суспільству культурна різноманітність вимагає навчання дітей і молоді толерантній взаємодії, теоретичні і методичні засади якої поки не знайшли свого достатньо повного відображення в педагогічній науці. У результаті в багатокультурному суспільстві України виникають численні проблеми, пов'язані з невмінням молоді продуктивно взаємодіяти з іншими націями та національностями.

Провідна роль в оновленні системи освіти належить вищим навчальним закладам, оскільки саме тут закладаються теоретико-методологічні та змістові, методичні засади освіти, формується педагогічне мислення та професіоналізм майбутнього вчителя.

У стратегічних законодавчих та освітніх документах нашої держави (Конституції України, законах «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти та ін.) декларуються принципи багатоетнічності та полікультурності, ставляться завдання, спрямовані на розвиток фундаментальної підготовки майбутнього вчителя на основі засвоєння духовної скарбниці українського народу, онтологічних, гностичних та аксіологічних компонентів цілісної полікультурної картини світу.

Складний і суперечливий процес національного відродження потребує всебічного осмислення історичних, політичних, соціальних, етнокультурних детермінант, що визначають особливості культурно-освітнього життя держави загалом та її окремих регіонів; стає необхідним створення і налагодження конкретного механізму, в якому б етнічна самосвідомість виступала важливим чинником усвідомлення причетності до рідної етнічної культури, розуміння її значення в консолідації української нації, у формуванні її національно-державних інтересів.

Аналіз наукових джерел вітчизняної педагогіки засвідчує, що в теорії та практиці професійної освіти накопичено значний досвід, прогресивні ідеї якого можуть стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у контексті новітніх євроінтеграційних тенденцій. Академік В.Г. Кремень підкреслює, що у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства все більше утверджуються загальноцивілізаційні тенденції розвитку, характерні для



XXI століття. Передусім – це тенденція зближення націй, народів, держав шляхом створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи.

Провідна роль в оновленні системи освіти належить вищим навчальним закладам, оскільки саме тут закладаються теоретико-методологічні та змістові, науково-методичні засади освіти, формується педагогічне мислення та професіоналізм майбутнього вчителя.

Міждисциплінарний підхід до нашого наукового пошуку зумовив необхідність вивчення різних проблем освіти, пов'язаних із сучасними світовими і освітніми тенденціями, міжетнічними відносинами, з різними аспектами професійної педагогічної підготовки, зокрема, й полікультурного спрямування. Це дозволило виокремити певні напрями.

У наукових працях А.М. Алексюка, Г.О. Балла, Б.С. Гершунського, О.В. Глузмана, І.А. Зязюна, Р.О. Позінкевича, О.Л. Шевнюк та ін. переосмислюються теоретико-методологічні засади освіти як культурного процесу.

Глобалізаційні тенденції розвитку освіти в зарубіжних країнах вивчали такі вітчизняні вчені, як Н.В. Абашкіна, О.К. Мілютіна, Н.Г. Нічкало, А.А. Сбруєва та ін. Проблему продуктивної взаємодії в контексті міжособистісного спілкування досліджували зарубіжні вчені М. Аргіл, Г. Баннер, Е. Врегг, П. Екман, Х. Кеннон, Д. Крістал, Б. Скіннер, Р. Харрісон (США, Велика Британія, Німеччина).

Проблему виховання культури міжнаціонального спілкування досліджує ряд учених: Н.М. Воскресенська, Н.І. Ганнусенко, З.Т. Гасанов, В.С. Заслуженюк, М.Г. Тайчинов, Г.Г. Філіпчук, М.А. Хайруддінов та ін.

Особливості професійної педагогічної підготовки в зарубіжних країнах, зокрема на європейському континенті, вивчають Н.М. Лавриченко, Л.П. Пуховська (Західна Європа), Т.М. Десятов (Східна Європа), О.В. Матвієнко (Європейський Союз); в окремих країнах Європи – Ю.А. Алфьоров, А.В. Парінов (Англія), Н.М. Авшенюк (Англія, Уельс), І.П. Задорожна, О.К. Мілютіна (Велика Британія), В.А. Гаманюк, Т.І. Вакуленко (Німеччина), В.І. Семілетко (Норвегія), У. Новацка, І. Шемпрух (Польща), Н.В. Абашкіна, О.Г. Ширін (Німеччина), О.В. Авксентьева, Л.І. Зязюн (Франція), О.С. Ковальчук (Російська федерація); в англомовних країнах – А.А. Сбруєва (англомовні країни), М.П. Лещенко (Велика Британія, Канада, США), І.В. Гушлевська (США, Канада), І.С. Бессарабова, Т.С. Кошманова, Т.Г. Чувакова (США), Н.В. Мукан, Л.О. Карпинська (Канада); в інших країнах світу – О.А. Жишко (Мексика) та ін.

Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня розробленість і вимоги педагогічної практики зумовили вибір **теми нашої статті**: окреслити особливості орієнтації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів полікультурного спрямування на євроінтеграційні процеси.

Суттєво, що проблема професійної підготовки вчителя актуалізується світовими тенденціями інтеграції країн Західної і Східної Європи, Європи і країн Азіатського світу на зближення, співробітництво у сфері освітніх ініціатив. На думку фахівців, ця тенденція обумовлена рядом об'єктивних причин: вступом різних держав до ЄС (Європейського Співтовариства); міграцією робочої сили, що посилюється; академічним обміном між вузами; створенням єдиного європейського освітнього простору; діяльністю ЮНЕСКО, Ради Європи у сфері взаємного визнання освітніх програм, посвідчень, дипломів<sup>1</sup>.

В умовах культурної глобалізації особливого набуває культурний вимір глобалізаційного контексту сучасної освіти. Ж. Делор, провідний діяч ЮНЕСКО, виступаючи на 45 сесії міжнародної конференції з питань освіти (Женева, 1996 р.), виділив ряд протиріч, зокрема, між глобальним та локальним, що проявляється у неприйнятті багатьма людьми, які прагнуть знайти свої етнічне коріння, сучасних глобалізаційних процесів. Тому «завдання вчителя полягає як в тому, щоб зберегти ідентичність кожної нації, кожного народу, так і в тому, щоб підготувати 6-10-річних дітей до зустрічі через двадцять років зовсім іншим світом»<sup>2</sup>. Інше протиріччя між модернізмом і традиціями полягає у тому, що країни намагаються поєднати традиційну культуру з модернізмом. Відповідно, як вважає А.А. Сбруева, феноменом культурної глобалізації є мультикультурна, інтернаціональна та транснаціональна освіта. Одним із проявів теорії культурної глобалізації є парадигмальні зміни в освіті, що передбачають контекстуалізований розвиток багатостороннього інтелекту учнів у процесі глобалізації, локалізації і індивідуалізації навчального процесу (І.Ч. Ченг). Це допоможе сформувати нове покоління ефективних лідерів і високорозвинених громадян.

Зазначене вище засвідчує про важливість феномену *європейського виміру* в освіті (European dimension in education), який, на думку Л.П. Пуховської, набув значного поширення у контексті освітньої політики Європейського Союзу і Ради Європи; при цьому розвиток сутності явища та змісту поняття «європейський вимір в освіті» простежується «в провідних документах цих інституцій, прийнятих в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.: у 80-х рр. – це Рекомендації «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983) і Рекомендація Парламентської асамблеї «Про європейський вимір освіти» (1988); в 90-х рр. це – Маастрихтська угода (1992), Резолюція 17-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Європейський вимір освіти: зміст викладання та навчальних планів» (1995), висновки 19-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети пан'європейського співробітництва», Резолюція «Основні цінності, мета: роль співробітництва у сфері освіти в Раді Європи» (1997), Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи «Про

1 Збірка договорів Ради Європи: Українська версія / Є.М. Вишневський (пер. та ред.). – К.: Парламентське видавництво, 2000. – 654 с.

2 Сбруева А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія / А.А. Сбруева. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с. – С. 89.

середню освіту» (1999); на початку XXI ст. це – Доповідь Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради «Освіта і підготовка 2010» (2004), інші<sup>3</sup>.

У контексті європейського виміру в Україні розвивається концепція сталого розвитку (вона реалізує ідею єдності, гармонізує суспільне життя на основі плюралізму думок, підходів і рішень з урахуванням специфіки окремих країн і регіонів), відповідно до якої педагогічна думка розвинених постіндустріальних держав орієнтуються на необхідність збереження консервативно-захисної ролі освіти, зокрема її функції стабілізуючого соціального інституту, який охороняє, зберігає і передає досвід матеріально-культурного розвитку від покоління до покоління<sup>4</sup>.

Якісно новий рівень культурних відносин між країнами виявляє нові вимоги, які ґрунтуються на засадах діалогу і взаємопроникнення культур, дозволяють як учням, так і педагогам не замикатися тільки у своєму освітньому просторі, а шукати точки перетину з освітніми моделями в інших освітніх просторах. Рівень культурної самосвідомості суб'єктів освітнього простору виявляється саме в особистій їх причетності до подій загальнопланетарного, міжкультурного масштабу.

Ці висновки ґрунтуються на рекомендаціях Ради Європи та Міністрів освіти «Про європейський вимір освіти» (1988), де наголошується, що освітні цілі європейського виміру включають демократію, соціальну справедливість, повагу прав людини та посилення почуття європейської ідентичності. У контексті полікультурної професійної підготовки вчителя важливими є цілі запровадження європейського виміру:

1. посилення у молоді почуття європейської ідентичності та відчуття цінності європейської цивілізації, що є важливим для захисту принципів демократії, соціальної справедливості та поваги до прав людини;
2. підготовка молоді до участі в економічному і соціальному житті Співдружності;
3. сприяння усвідомленню молоддю переваг Співдружності як викликів, що стоять перед нею;
4. підвищення рівня знань молоді про Співдружність та країни-члени, їх історію, культуру та економіку, що сприятиме розумінню важливості співпраці країн-членів та країн Європи і світу<sup>5</sup>.

Значущість полікультурної спрямованості сучасної системи освіти підкрес-

3 Пуховська Л.П. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку / Л.П. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 80–82.

4 Носкова С.В. Компетентностная модель специальной подготовки преподавателя к педагогической деятельности в поликультурной среде медицинского вуза : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.В. Носкова. – Саратов, 2007. – 26 с.

5 Пуховська Л.П. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку / Л.П. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 80–82.

лила Генеральна Асамблея ООН (1992 р.), коли зазначила в Декларації прав громадян, що для суспільства важливо «...вживати заходів у галузі освіти з метою заохочення молоді до пізнання історії, традицій, мови та культури меншин... Особи, які належать до меншин, повинні ... мати можливості для набуття знання про суспільство, в якому вони живуть»<sup>6</sup>. Підтримала ці ідеї також міжнародна комісія ЮНЕСКО, зазначивши у доповіді про освіту в багатомовному світі (2003 р.) важливість усвідомлення етнокультурного коріння кожної людини та необхідність формування поваги до інших культур<sup>7</sup>.

В умовах поширення глобалізаційних та євроінтеграції процесів зростає вплив етнокультурного чинника, що набуває специфіки в період розвитку постіндустріального інформаційного суспільства, яке, з одного боку, скреслює раніше чітко визначені межі в системах освіти різних країн, з іншого ж – вимагає вивчення і врахування особливостей етнокультурного середовища, в якому відбувається становлення особистості майбутнього спеціаліста, в тому числі й педагога.

Відтак, об'єктивно посилюється необхідність адаптації вітчизняної вищої освіти до загальноєвропейського освітньо-наукового, культурного простору при збереженні та розвитку здобутків і пріоритетів національної системи освіти. Вивчення зазначеного феномену потребує врахування світових глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії і практики педагогічної освіти, принципів мультикультурності, гетерогенності й поліетнізму в поєднанні з тенденціями регіоналізації. При цьому визначимо особливості впливу регіональних полікультурних умов (історичних, природно-географічних, соціально-економічних, соціально-демографічних, культурологічних), на процес соціалізації та професійного становлення особистості майбутнього вчителя. Полікультурна складова професійної педагогічної освіти виступає як теоретико-методологічна стратегія, спрямована на формування в майбутніх учителів досвіду міжкультурної взаємодії. Полікультурність відображає культурне і національне розмаїття українського суспільства, що сприяє визнанню права всіх громадян зберігати, розвивати і збагачувати свою культурну спадщину, прагненню до взаєморозуміння, поваги і толерантності, здатності до міжкультурного діалогу.

Все це потребує посилення регіонального компоненту в змісті вищої педагогічної освіти, зокрема в розширенні сфери міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу за допомогою діалогу/полілогу культур. Професійна педагогічна взаємодія передбачає співробітництво, паритетні суб'єкт-суб'єктні відносини і має ґрунтуватися на спеціальних професійних знаннях та комплексних педагогічних уміннях, зокрема на вмінні встановлювати доцільні стосунки в системі «викладач-студент», «педагог-учень», «педагог-група» та інші, досягаючи взаєморозуміння.

6 Hodson D. The Human Right to Education. Dartmouth Publishing Company United. Ashgate. Brookfield, USA. Singapore. Sydney. 1998. – 233 p. – P. 100.

7 Образование в многоязычном мире. Установочный документ ЮНЕСКО. Октябрь 2002. [Электронный ресурс]. – 19 с. – Режим доступа к журн. : // [www.unesco.org/education/efa/monitoring](http://www.unesco.org/education/efa/monitoring).

Суттєво, що перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу пов'язані з: формуванням професійної компетентності майбутніх педагогів, здатних самостійно і творчо вирішувати завдання міжкультурної взаємодії, усвідомлювати особистісну й суспільну значущість діяльності в полікультурному освітньому просторі та нести відповідальність за наслідки своєї професійної діяльності; зростанням якості професійної підготовки майбутніх педагогів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в полікультурному освітньому просторі свого регіону; забезпеченням гарантій стабільного етнокультурного розвитку підростаючого покоління на засадах міжкультурної толерантності.





**Тетяна Шарненкова**

Житомирський державний університет  
імені Івана Франка (Україна)

## Погляди відомих педагогів кінця XIX– –початку XX ст. на організацію самоосвіти вчителя

### Abstrakt

The paper defines and analyzes the ideas of scientists and educators late XIX - early XX century, whose innovative pedagogical searches active in educational activities significantly enriched the national pedagogical theory and practice. The main attention is paid to professional self-education teacher, his moral character. It is proved that the created image of the teacher has not lost relevance today J. Chipiga, A. Duhnovicha, S. Myropolskoho, M. Dragomanov, A. Muzichenko, T. Lubentsya, J. Korczak on the role of self-education in shaping the personality of the teacher.

**Key words:** teacher, self-improvement, requirements for teachers, educational ideas

У сучасних умовах модернізації освітньої системи одним із пріоритетних завдань є не тільки оновлення змісту освіти, пошук ефективних методів, прийомів і засобів навчання, а й формування нової генерації висококваліфікованих педагогів з інноваційним типом мислення, розвинутою світоглядною культурою. Особливу увагу слід приділяти організації самоосвіти вчителя, адже саме самоосвіта є важливою умовою формування високого професіоналізму педагога. Значення проблеми самоосвіти вчителя особливо збільшилось у зв'язку зі змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві й освіті. У пошуках ефективних шляхів вирішення цієї проблеми доцільно звернутися до педагогічної спадщини минулого, оскільки в різні історичні часи було висловлено багато цікавих педагогічних ідей і нагромаджено актуальний для сьогодення досвід самоосвіти вчителя.

Протягом останнього десятиліття увага вітчизняних педагогів звернута на розвиток освіти, школи і педагогічної думки періоду кінця XIX – початку XX ст. взагалі і проблем учительства зокрема. Погляди педагогів зазначеного періоду на питання особистості вчителя, його професійної самоосвіти знайшли відображення у працях Л. Березівської, Н. Дем'яненко, Е. Панасенко, І. Пінчук, Н. Побірченко, І. Сидоренко, Т. Столярчук та ін.

Мета статті – проаналізувати погляди відомих українських педагогів кінця XIX – початку XX ст. на організацію самоосвіти вчителя.

Основний матеріал дослідження. В другій половині XIX – на початку XX ст. інтерес до проблем учительства у суспільстві був викликаний об'єктивними причинами. По-перше, учительство порівняно з іншими прошарками інтелігенції стояло найближче до всіх членів суспільства. По-друге, воно формувало громадянське й духовне обличчя молоді, світогляд підростаючого покоління, від знань, культури, моральних цінностей та самосвідомості якого залежало майбутнє країни. По-третє, високі вимоги, що ставило суспільство до вчителя, його особистості і професійної підготовки, сприяли прагненню вчителів до саморозвитку й самоосвіти. По-четверте, сфера народної освіти та її головний діяч – учитель – постійно знаходились у центрі уваги суспільства<sup>1</sup>.

Проблема вчителя привертала велику увагу вітчизняних громадських і освітніх діячів, педагогів, зокрема Б. Грінченка, М. Демкова, О. Комарова, С. Миропольського, Т. Лубенця, С. Русової, Л. Соколова, Я. Чепіги та ін. У їхніх працях чітко простежується думка, що вчитель відіграє визначну роль у підготовці дитини до дорослого життя, несе відповідальність за долю кожного учня, за підростаюче покоління, суспільство, державу. Отже, від результатів його праці залежить майбутнє всієї нації. Тому питання про те, хто може бути вчителем, яким вимогам він має відповідати, набували в умовах боротьби за демократизацію народної освіти, створення нової школи особливої актуальності.

Вивчення й аналіз праць вказаних учених показує, що вчителя вони розглядали як центральну фігуру в навчально-виховному процесі. І від того, яка особистість перебуватиме поруч з учнями, залежить подальша їхня доля, розвиток, вихованість і освіченість<sup>2</sup>.

Вітчизняні педагоги досліджуваного періоду відзначали, що процес формування високого професіоналізму вчительських кадрів повинен здійснюватись під впливом трьох тенденцій: особистісної (вчитель як творець педагогічного процесу, надає йому деякого особистісного відтінку), загальнолюдської (вчитель повинен бути духовно-розвинутою особистістю взагалі, здатною органічно входити до будь-якого суспільства, реалізовувати себе як особистість і професіонал у будь-якому середовищі), національної (вчитель має глибоко розуміти національні особливості, вивчати історію, культуру, мову, традиції, звичаї свого народу і виховувати дітей так, щоб вони були рідними своєму народу за духом, переконанням та ідеалами)<sup>3</sup>.

Взірцем для українського вчителя, на наш погляд, є український просвітитель XIX ст. Олександр Васильович Духнович (1803–1865). Працюючи після

1 Панасенко Е. А. Идеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX - початку XX століття. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Панасенко Еліна Анатоліївна. – Слов'янськ, 2001. – 230 арк.

2 Миропольский С. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. 3-е изд. пересмотрен. и дополн. – СПб., 1909. – 148 с.

3 Панасенко Є.А. Идеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX - початку XX ст. - Автореф. канд. пед. наук. - Луганськ, 2001. - 20с.



закінчення Ужгородської гімназії та духовної семінарії домашнім учителем, викладачем гімназії, священиком, він будив у краї думку про необхідність поширення освіти і самоосвіти як основи духовного життя людини.

Оцінюючи педагогічну спадщину і визначаючи місце О. Духновича в контексті досліджуваної проблеми, слід зазначити, що вся його багатогранна діяльність випливала з потреб суспільного життя досліджуваного періоду, а саме середини XIX століття. Потрібно було розвивати рівень освіти серед населення, піднімати професійний рівень вчителя. Саме для цього він створив ряд підручників.

Вершиною педагогічної творчості О. Духновича є написання ним першого підручника з теорії і практики навчання і виховання молоді «Народной педагогии в пользу училищ й учителей сельских» у 1857 р. Цей твір став підручником практичної і теоретичної діяльності просвітителя і відіграв надзвичайно важливу роль у розвитку вітчизняної педагогіки та шкільної справи.

Взятися за створення цієї праці просвітителя змусила відсутність систематизованих знань з теорії та практики навчання дітей, підготовки вчителів до наставництва. Це ускладнювало навчальний процес, більшість учителів, не маючи відповідних знань для роботи з дітьми, інтуїтивно вели навчання, часто невміло дбали про розвиток дітей. Враховуючи це, О. Духнович систематизував наявні педагогічні знання, використавши власний досвід і подав їх у вигляді підручника для вчителів і тих, хто готується взятися до наставництва.

Учителів О. Духнович називає просвітителями народу, його сіллю. Діяльністю вчителя має бути знищено зло і процвітати добродійність. На думку педагога, не кожна людина може бути наставником. Ним є той, хто має природні нахили, добре знання предметів та навчання дітей.

О. Духнович вважав педагогіку мистецтвом мистецтв, а педагог, на його думку, усіх митців з огляду на звання своє перевищує<sup>4</sup>. Для того щоб, за висловом О. Духновича, людину і людство влаштувати, необхідно досконало оволодіти педагогічними знаннями, навчитися їх застосовувати, удосконалювати, передбачати наслідки вчиненого: «такими міркуваннями займатися, як би змогли легше і більш успішно виконувати свій обов'язок»<sup>5</sup>.

О. Духнович у праці «Народна педагогія» зазначає: «Тому, хто бажає бути учителем, по-перше, потрібно самому вчитися; бо як вчитиме іншого той, хто сам є невігласом або мало знає з предметів, які він повинен викладати? Такий подібним був би до сліпого, який сліпого водив і до рову впав.»<sup>6</sup>.

Вимагаючи від учителя постійного інтелектуального і морального розвитку,

4 Духнович О.В. Твори: в 4 т. / О.В. Духнович. – Братіслава, 1962. – Т. 2. – 733 с. – С. 200.

5 Ibid. – С. 205.

6 Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Знання, КОО, 2003. – 766 с. – С. 200.

О. Духнович, зокрема, писав, що вчитель має бути взірцем чесності й порядності, тому що він – це “дзеркало, дивлячись в яке, молоді юнаки бачать свою процвітаючу доброчесність”.

У рамках розгляду проблеми організації самоосвіти вчителя досліджуваного періоду вважаємо доречним згадати відомого педагога і вченого Миропольського Сергія Іринейовича (1842 – 1907). Науковець вказував на те, що існують два головних способи удосконалення педагогічної діяльності вчителя: шлях освіти і шлях самоосвіти. Розглядаючи педагогіку не тільки як науку, а й як мистецтво, С. Миропольський вважав, що діяльність учителя має бути творчою. „Хто хоче вивчити мистецтво, – підкреслював С. Миропольський, – той повинен мати до нього здібність або хист”<sup>7</sup>. Отже, важливою передумовою успішної діяльності вчителя була наявність педагогічних здібностей.

Не можна не погодитися із думкою С. Миропольського про те, що педагогічна професія не приваблює своїми вигодами й зручностями – це, як правило, „звання місіонера”. При низькій матеріальній винагороді вчительська діяльність вимагає самовідданості, постійної й наполегливої праці, невичерпної енергії і терпіння. Тільки вчитель за покликанням зможе подолати всі труднощі, які виникатимуть на його шляху, та „буде нагороджений любов’ю дітей, повагою та щирою прихильністю їхніх батьків, співчуттям громадськості та внутрішньою життєдайною

Але успіх педагогічної діяльності не визначається одним покликанням. Учитель має бути всебічно освіченим.

Крім загальноосвітніх знань, значне місце в системі його професійної підготовки повинні займати педагогічні й методичні знання, які вміщують ґрунтовне вивчення загальної педагогіки, дидактики, історії педагогіки, методики викладання. С. Миропольський підкреслював, щоб бути майстром своєї справи, слід не тільки володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, а й набувати практичних умінь і навичок. Тому педагогам він радив займатись самоосвітою, вивчати досвід інших учителів, спостерігати за методами, прийомами та засобами їх викладання, а також подавати власні показові уроки.

Формування особистості педагога є процесом складним і тривалим, що не завершується опануванням певним обсягом знань. Якою достатньою не була б підготовка, вчитель має постійно поповнювати свої знання, прагнути до самовдосконалення, щоб бути з часом нарівні та відповідати своєму високому й почесному званню. Тому однією з важливих, професійно значущих рис учителя С. Миропольський вважав самовдосконалення, що розглядалося як гармонійне поєднання самоосвіти і самовиховання.

Самоосвіта за С. Миропольським, є наступним ступенем освіти, постійним і неперервним, який веде вчителя до професійного зростання, застерігає від рутини, спонукає до руху вперед. Звідси його тверда переконаність, що вчи-

7 Миропольський С. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. 3-е изд. пересмотрен. и дополн. – СПб., 1909. – 148 с. – С. 2.

тель з перших днів перебування в школі повинен систематично підвищувати свій освітній рівень. Серед засобів самоосвіти педагог виділяв читання літератури, спостереження та взаємне спілкування вчителів.

Великий вклад у розвиток шкільної справи зробив видатний історик, просвітител, педагог, публіцист та громадський діяч Михайло Петрович Драгоманов (1841 – 1895). Свою педагогічну діяльність М. Драгоманов розпочав у 1862 році, коли погодився вести навчальні курси для підготовки сільських учителів. Після того, як курси було закрито, можна помітити перерву в його освітній діяльності, оскільки в цей час він займався історичними науковими дослідженнями. Але вже у 1877 році М. Драгоманов видав документально-публіцистичний нарис „Народні школи України серед життя і письменства в Росії”, де висловлював свої думки про навчання, виховання та просвіту народу.

Науковий доробок М. Драгоманова як педагога відігравав, на нашу думку, суттєву мотиваційно-спонукальну роль у професійному вчительському середовищі, оскільки давав змогу народним учителям усвідомити значущість своєї професії та її соціокультурну сутність. Він говорив, що жодні книжки, підручники, нові методи навчання не можуть замінити учителя у школі, оскільки разом із знаннями він віддає учням частку своєї душі. Закликав учителів особливу увагу звертати на вивчення основних принципів педагогіки<sup>8</sup>.

У своїх статтях М. Драгоманов розглядав широке коло проблем, які також стосувалися питання підготовки кадрів для народних шкіл<sup>9</sup>. Особливого значення М. Драгоманов надавав учителю. Він зауважував, що педагогові більше, ніж кому іншому, потрібне самовдосконалення. Без таких чеснот як справедливість, доброта, терпіння, любов учитель перетвориться на ремісника, не зможе реалізувати свого призначення, стане губителем дитячих душ, а не їхнім наставником, дороговказом<sup>10</sup>.

Михайло Драгоманов зазначав, що високий професійний рівень учителів може забезпечити лише ґрунтовна підготовка. Після закінчення педагогічного факультету вчитель повинен подбати про самоосвіту. М. Драгоманов надавав вирішального значення самоосвіті вчителя. Адже, ні нові методи навчання, ні книги не можуть замінити вчителя. Він передає дітям ще частину власної душі.

Провідне місце серед корифеїв вітчизняної педагогічної думки з проблеми особистості вчителя, його підготовки, морального обличчя, педагогічної майстерності належить видатному вченому, публіцисту, громадському діячу, авторові численних науково-методичних праць Якову Феофановичу Чепізі-Зеленкевичу (1875–1938).

8 Українська педагогіка в персоналіях : навч. посібник. У 2 кн. / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с. ; Кн. 2. – 552 с.- С.376-384.

9 Михайло Драгоманов: документи і матеріали 1841–1994. – Львів : Наукове товариство ім. Шевченка у Львові, 2001. – 731 с. – С. 294.

10 Побірченко Н.С. Учитель – добра і розуму повелитель. (Громадівці про роль учителя у національному вихованні підростаючого покоління.) // Учитель. – 2000. – № 4-6 – С. 39-43.

Я. Чепіга надзвичайно шанував працю вчителя і бачив у його особі ту культурну силу, що несе людям світло, знання і доступ: «Учитель – довірений народу, довірений нації у вихованні й освіті нового покоління. Йому вірять, на нього покладаються найдорожчі надії. В його руках майбутнє народу, доля й щастя країни»<sup>11</sup>.

Високо оцінюючи суспільну роль учителя, Я. Чепіга у книзі «Самовиховання вчителя» (1914р.) висував чимало високих і цілком доречних вимог, яким мусить відповідати особистість учителя-професіонала.

Я. Чепіга у своїй творчості надавав великого значення духовним якостям учителя: моральній чистоті, громадянській позиції, вольовим здатностям, естетичній культурі. З особистісними властивостями педагога вчений тісно пов'язував його професійні риси: любов до дітей, психологічну культуру, педагогічний такт, спостережливість, гуманістичне мислення, творчу уяву, самовдосконалення.

Він радив учителеві постійно займатись самоосвітою, вивчати анатомо-фізіологічні і психологічні особливості розвитку дітей, враховувати їх у навчально-виховному процесі. Вчитель тільки тоді стає творцем особистості дитини, коли пізнає закони її розвитку, глибоко знає вікову психологію. Спонукаючи до самооцінювання, самопізнання і самовдосконалення у різних видах діяльності. Я. Чепіга вказував на те, що істотною ознакою учительської професії є педагогічна творчість, неординарність учителя. У педагогічній праці, зазначав вчений, все важливо: і та чи інша дидактична система, і вдосконалений метод навчання. Усе це має сенс лише тоді, коли вчитель є тією особистістю, яка стимулює учнів до розумового й морального розвитку.

Невід'ємною частиною усього його життя була науково-публіцистична робота. Свої перші наукові праці він розпочав друкувати у журналі «Світло».

Одна за одною виходять книги, підручники, посібники Я. Чепіги, присвячені різним нагальним питанням освіти та виховання в Україні на початку XX ст. Відомо, що творча науково-публіцистична спадщина Я. Чепіги охоплює понад півтори сотні праць. Аналіз освітньої й науково-публіцистичної діяльності Я. Чепіги спонукає до думки, що «довгі роки наполегливої, тяжкої, але невпинної праці висунули Я. Чепігу з-поміж народних учителів на високий п'єдестал науково-педагогічної діяльності.

Видатний український педагог Я. Чепіга у своїх працях постійно звертався до особистості вчителя. На його думку, людина повинна обирати професію вчителя свідомо, бо «коли людина не примусово взяла на себе цю велику місію, то повинна вивчити той ґрунт, куди падатимуть зерна правди, вивчити і зрозуміти психіку тих, котрим учитель своїми руками, діями, вчинками,

<sup>11</sup> Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. // Вибрані педагогічні твори: навчальний посібник / [упор., Науковий редактор Л.Д. Березівська] / Інститут педагогіки АПН України. - Харків: ОВС, 2006. - С. 129-144. - С. 130.

словами, всім своїм поведженням буде зразком і прикладом”<sup>12</sup>.

Учитель повинен не лише любити дітей, а й бути справедливою та терплячою людиною. Також Я. Чепіга наголошував, що вчитель повинен не тільки майстерно володіти методикою викладання свого предмета, а й підходити до праці творчо, шукати нові методи навчання і виховання, займатися самоосвітою<sup>13</sup>.

Яскравою постаттю вітчизняної педагогіки є Олександр Федорович Музиченко (1875–1937 рр.) – талановита людина, професор педагогіки, методист, дидакт, громадський діяч. Ідеї О. Музиченка щодо реформування національної школи та ролі вчителя в освіті були провідними у педагогічній теорії та практиці на початку ХХ століття. У час, на який припадає формування О. Музиченка як педагога, в Україні велися активні пошуки розвитку національної школи, складових професійної майстерності вчителя-вихователя, обґрунтовувалася необхідність спеціальної педагогічної освіти на засадах духовних, соціальних і професійних цінностей людської особистості.

Педагог вважав, що вчительство й педагогічна наука повинні цікавитися зарубіжним культурно-освітнім досвідом, насамперед тому, що це спонукатиме їх до самоосвіти. Важливим чинником педагогічної майстерності вчителя Олександр Федорович уважав уміння аналізувати поставлені освітні завдання, а для цього потрібно знати і використовувати інноваційні ідеї представників сучасних педагогічних течій. Він оцінював кожне із завдань, що стояли перед учительством у кінці ХІХ – на початку ХХ століття як «складні та тонкі, яких ще ніколи не було»<sup>14</sup>.

О. Музиченко протягом усього життя займався самоосвітою. Цілком слушно вчений обстоював думку про те, що «вчитель повинен завжди вчитися, щоб не зробитися духовним банкрутом». Для цього до викладання треба добирати найкращих, міцних людей, які зможуть знайти задоволення від своєї праці в школі<sup>15</sup>.

Педагог має бути обізнаний із дидактикою та методикою викладання, добре розумітися на філософських теоріях, психології, етиці, логіці, естетиці, науці про державне урядування, юридичних науках. Матеріал для ознайомлення з педагогікою в такому розумінні й обсязі повинна дати учителеві спеціальна галузь педагогічної науки або вивчення сучасних педагогічних течій. О. Музиченко вважав, що керувати педагогічним процесом зможе лише теоретично підготовлений учитель, ознайомлений з науковою термінологією. Це дозволить йому передбачити ефект від використаних ним методів навчання, зрозуміти причини своїх успіхів та невдач.

12 Чепіга Я. Народний учитель і національне питання / Я. Чепіга // Світло. – 1912. – Кн. 1. – С. 21-22.

13 Ювілей О. Чепіги Я. : хроніка й інформація // Радянська освіта. – 1926. – № 4. – С. 70-72.

14 Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці. / О. Ф. Музиченко. – К., 1919. – 109 с. – С. 7.

15 Музиченко О. Школа в Західній Європі та Америці / О. Музиченко // Освітня діяльність і педагогічні погляди О. Ф. Музиченка / Укл. Н. Ярмак. – Ніжин: МІЛАНІК, 2007. – С. 184–191. – С. 17, 18.

Серед особистісних якостей учителя О. Музиченко виділяв: любов до дітей, доброту, гуманність, педагогічний такт, учительський хист. Погоджуючись з німецьким філософом Ш. Освальдом, О. Музиченко пропонував оцінювати працю вчителя «за кількістю щастя, що «розсіває» він у своєму класі».

Активним діячем народної освіти, який віддав педагогічній діяльності понад 50 років, був Тимофій Григорович Лубенець (1855 – 1936). Він належав до числа визначних діячів прогресивної педагогіки та освіти народу, здобув славу талановитого педагога-практика, видатного теоретика-методиста, визначного громадського освітнього діяча. Усі свої знання, сили віддав народній школі, боровся за поширення освіти і культури серед народу. 40 років підряд його обирали керівником і лектором літніх педагогічних курсів учителів у різних містах України. Працюючи на посаді вчителя початкових шкіл, обмінювався думками з учителями-практиками на численних учительських з'їздах і курсах, спілкувався з батьками, що дало йому змогу зібрати важливий матеріал для вивчення методики роботи вчителів, створення підручників, методичних посібників.

Багато і плідно Тимофій Григорович у галузі теорії педагогіки. Його педагогічні праці присвячені питанням дошкільного виховання, початкового навчання, освіти та самоосвіти дорослих, зв'язку навчання з життям.

Упродовж 1873–1913 років написав близько тридцяти підручників, методичних посібників і книжок на різні педагогічні теми. Т. Лубенець провів цікаве дослідження типів учителів, матеріали якого узагальнив у спеціальному розділі “Педагогічних бесід” (бесіда 31-а). Учителеві надавав надзвичайно великого значення і щиро вірив, що вивести народ на світлий шлях культури і достатку можна лише через освіту.

У “Вступительной беседе к учащимъ въ народныхъ училищахъ” автор в загальному висловлює думки про грамотність, значення книжки в житті людини, для самоосвіти народу. Учителем, на думку Т. Лубенця, має бути людина за покликанням, яка сама має відчувати цілковиту свободу у виборі методів навчання, не бути “безпристрасною машиною”<sup>16</sup>. Учителя вважав найбільш корисною людиною для підростаючого покоління. Він зазначав, що вчитель працює «так просто, як росте дуб, і так безперервно, як світить сонце.».

Цікавим спостереженням Т. Лубенця є факт, що методичні прийоми навчання і виховання будуються на вродженому, природному хисті вчителя. Що добре виходить у цього вчителя, те зовсім невдало буде в іншого. «Якості справжнього вчителя – природні, з якими справжній педагог народжується, і сила шкільної дисципліни насамперед полягає в особистості вчителя, в його педагогічному таланті й здібностях його душі». Проте, на думку вченого, кожний учитель може досягати поставленої мети за допомогою наполегливої праці способом самоосвіти, яка обов'язково матиме результат і в

16 Лубенець Т. Педагогические беседы. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – С.-Пб.: Изд. П. В. Лубенникова, 1913. – 583 с. – С. 18.

учнях. Тимофій Лубенець наголошував, що «чим більше буде з боку вчителя наполегливості, тим більше буде й податливості з боку учнів».

Педагогічну працю вчителя Т. Лубенець вважав винятково складною і почесною. Він називав педагогіку найскладнішим мистецтвом, а педагога – художником, що має переваги над усіма іншими мистецтвами, тому що створює не якусь маленьку річ, а людину і суспільство.

До кращих надбань світової педагогічної практики відносимо також педагогічну систему польського вчителя-вихователя, лікаря-педіатра, талановитого письменника Януша Корчака (1878–1942). В історію педагогіки він увійшов як реформатик-практик у галузі виховання й опікунства, зокрема виховання в дитячих сирітських закладах.

Важливим для нашого дослідження є обґрунтування Янушем Корчаком нових на той час і актуальних сьогодні етико-педагогічних норм поведінки педагогів:

- гуманістичне, толерантне ставлення до дітей, що передбачає дотримання їх прав;
- постійне всебічне вивчення дитини з метою правильного діагностування;
- добір найбільш адекватних форм і методів педагогічного впливу;
- висока культура поведінки, вміння саморегуляції, прагнення саморозвитку та само-вдосконалення<sup>17</sup>.

Погляди Януша Корчака на завдання і працю вчителя заслуговують особливої уваги, оскільки основна проблема педагогіки майбутнього – поєднати вільний розвиток дитини з педагогічним керівництвом. Це ставить високі вимоги до педагогів, які свою діяльність повинні будувати на ідеях індивідуального особистісного розвитку, природо- та культуровідповідності.

Відтак, творче використання ідей польського педагога-гуманіста у діяльності вчителя в сучасних умовах сприятиме поповненню, збагаченню форм і напрямів у підготовці педагога нового тисячоліття. Саме від Януша Корчака педагог нового тисячоліття може вчитися, як розвивати особистість дитини, здійснювати особистісний та професійний саморозвиток і працювати творчо в закладах освіти різного типу.

Розгляд вітчизняної педагогічної спадщини кінця XIX – початку XX ст. незаперечно засвідчує, що до особистості вчителя висувалися досить значні вимоги, і це пояснюється тим, що в той час цінувався високоморальний і високоосвічений учитель, який постійно вдосконалював свої професійні вміння шляхом самоосвіти.

<sup>17</sup> Денисюк С. Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Я. Корчака : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. Денисюк. – Київ, 2000. – 22 с. – С. 14.







**Вадим Чичук**

Черкаський національний університет імені Богдана  
Хмельницького (Україна)

## Принципи і методи навчання дорослих учнів у Великій Британії

### Abstrakt

The basic special principles of adults students education are distinguished, which recommend British andragogists. The models of adults students education are analysed in Great Britain, that are properties, structure of adults students education. Characterized model which are used for application of various methods of adults students education. Presented different classifications of methods of adults education. Methods which are most used in practice in the system of additional adults education in Great Britain are considered.

**Key words:** Great Britain, andragogics, adults education, methods of studies

Освіта дорослих – невід’ємна складова суспільного життя, яка включає всі форми навчальної діяльності, в якій беруть участь дорослі особи віком від 18 років.

Навчання дорослих студентів забезпечується різними формами організації навчального процесу. Зокрема, Т. Григор’єва в дисертаційній роботі «Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії» представила такі форми організації навчального процесу: колективні (у процесі читання лекцій і лекцій-дискусій, проведення керованої та контрольованої дискусії), групові (у ході демонстрації, бесіди, тьюторіалу), індивідуальні (індивідуальні консультації, навчальні контракти тощо)<sup>1</sup>.

За висловом П. Джарвіса, навчальний процес дорослих – це процес, який починається в той момент, коли виникає невідповідність між минулим досвідом і розумінням існуючої ситуації. Якщо ж такої невідповідності не виникає, то новий досвід лише підкріплює минулий досвід індивіда. Лекція ж як форма організації навчального процесу являє собою системну інформацію, яка спонукає слухача до самостійного мислення й допомагає йому усвідомити об’єктивні закономірності<sup>2</sup>.

1 Григор’єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії. Дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Григор’єва. – Житомир, 2010. – 210 с.

2 Jarvis P. Adult and Continuing Education : Theory and Practice / P. Jarvis. – London : Routledge, 1995. – XV. – 302 p.

Науковцями Великої Британії виявлено відміни між підходами до навчання дорослих і дітей. Для дорослих характерно:

- Наявність життєвого досвіду і здатність до його аналізу при допомозі в аналізі викладача;
- Навчальний процес дорослих починається тоді, коли виникає невідповідність між минулим досвідом і розумінням існуючої ситуації;

Люди похилого віку здатні засвоїти більш складний матеріал, ніж діти, адже, як стверджує американський учений А. Нокс, люди досягають розквіту розумових здібностей у віці 60 років, які можуть продовжувати розвиватися до 80 років і особи похилого віку потребують освітніх програм у більшій мірі, ніж молоді, адже головний мозок потребує активізації для успішного функціонування, для розвитку мисленневих та навчальних здібностей<sup>3</sup>.

Британські вчені Г. Гіббс, М. Стівенс вказують на труднощі дорослих при навчанні:

- Деякі студенти мають обмежені здібності для навчання;
- Деякі можуть обрати не оптимальний навчальний стиль;
- У окремих дорослих виявляється турбота про те, що подумують про них інші, якщо вони менш компетентні, ніж інші;
- В учнів відсутні необхідні навчальні навички<sup>4</sup>, а також дають викладачам рекомендації щодо навчання дорослих учнів;
- Пов'язувати нові знання з тими, що учні вже мають;
- Досягати усвідомлення учнями прогресу у навчанні;
- Застосовувати знання на практиці;
- Активізувати на заняттях дорослих учнів;
- Створювати на заняттях теплу психологічну атмосферу;
- Підбирати для занять матеріал який буде розв'язувати проблеми дорослих учнів<sup>5</sup>.

На основі зазначеного, О. Топоркова виділяє основні спеціальні принципи навчання дорослих учнів, які рекомендують британські андрагоги:

- Врахування знань і досвіду дорослих учнів, добровільності;
- Особистісної актуальності змісту навчання дорослого учня;
- Практичної орієнтованості навчального матеріалу;
- Врахування індивідуальних когнітивних здібностей дорослих учнів;

3 Митина А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развития / А. М. Митина. – М. : Наука, 2004. – 304 с.

4 Stephens M. D. Teaching Methods for Adults / M. D. Stephens // Lifelong Education for Adults : An International Handbook / edited by C. J. Titmus. – 1989. – P. 202-206.

5 Топоркова Ольга Викторовна. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании. Дисс. ...канд. пед. наук. – 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования / Ольга Викторовна Топоркова. – Волгоград, 2007. – 179 с.

- Заохочення дорослих учнів до усвідомлення їхнього прогресу в навчанні, пріоритетність самостійного навчання<sup>6</sup>.

Зазначаємо, що до загальнодидактичних принципів навчання належать наступні: науковості, послідовності, наступності, наочності, доступності тощо. Принципи навчання вищої школи – це вихідні положення теорії навчання. На основі загальнодидактичних принципів розробляють принципи освіти дорослих учнів. Схарактеризуємо сутність спеціальних принципів освіти дорослих.

Принцип індивідуалізації навчання дорослих – це створення індивідуалізованих навчальних програм, які враховують перехід від інформаційних методів до методів активного навчання, до фасилітаційного способу навчання, який сприяє організації самостійної діяльності дорослих учнів<sup>7</sup>. Індивідуальні програми орієнтовані на освітні потреби з урахуванням досвіду, рівня підготовки дорослого учня, тобто враховує специфіку освітніх потреб різних категорій дорослого населення, які повною мірою відповідають їхнім індивідуальним особливостям, інтересам, нахилам і потребам.

Принцип добровільності навчання передбачає вільний вибір дорослим контингентом участі в навчанні. Як зазначає Т. Калюжна, не виключена й економічна зацікавленість у підвищенні кваліфікації чи-то в іншій формі професійного навчання. в такому випадку певну роль відіграє роз'яснювальна робота, яка носить рекомендаційний характер. Але рушійною силою навчання має виступати власний мотив, зацікавленість у навчальній діяльності<sup>8</sup>.

Отже, враховуючи принцип добровільності навчання, доросла людина сама обирає певний вид діяльності відповідно до інтересів, здібностей.

До дидактичних принципів навчання дорослих належить принцип доступності освіти – це рівні можливості для здобуття освіти індивідами залежно від факторів, що їх розрізняють (місце проживання, фінансові можливості, соціальне походження тощо).

Принцип особистісної актуальності змісту навчання полягає у застосуванні на практиці набутих знань, умінь, навичок; у використанні наявного життєвого досвіду в якості одного із джерел навчання. При цьому використовується досвід побутовий, соціальний та професійний. Цей принцип освіти дорослих перегукується із принципом системності навчання, згідно з яким системність можна розуміти як безперервність навчання з урахуванням ре-

6 Топоркова Ольга Викторовна. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании. Дисс. ...канд. пед. наук. – 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования / Ольга Викторовна Топоркова. – Волгоград, 2007. – 179 с.

7 Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; [упоряд. : Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна; ред. рада : В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін.] ; Нац. акад. псд. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – 496 с.

8 Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; [упоряд. : Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна; ред. рада : В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін.] ; Нац. акад. псд. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – 496 с.

зультатів попереднього навчання і нових потреб у навчанні, а також – відповідність, бо навчання має відповідати цілям, змісту, формам, методам навчання та результатам оцінювання та формуванню у дорослого учня нових освітніх потреб<sup>9</sup>. Як бачимо із зазначеного, принцип особистісної актуальності змісту навчання дорослого учня забезпечує розвиток особистості упродовж життя з урахуванням попередньої освіти та професійного досвіду людини, а також з урахуванням свободи вибору дорослими цілей, змісту, форм, засобів навчання. Щодо принципу усвідомлення дорослими власного прогресу в навчанні, то основним видом діяльності дорослого учня є його самостійне навчання.

Притаманними рисами самоосвіти, на думку Л. Лук'янової, є активність, самостійність, добровільність і спрямованість на вдосконалення розумових здібностей, формування культури розумової праці, духовного світу, розвиток різних сфер особистості (інтелектуальної, вольової, мотиваційної та ін.). У системі неперервної освіти такий вид освітньої діяльності виконує роль зв'язуючої ланки між дискретно поступальними стадіями спеціально організованої освіти, що надає освіті впродовж життя неперервного, висхідного, цілісного характеру. Систематична самоосвіта усуває суперечності між дискретністю освітнього процесу та його неперервністю, сприяє досягненню їх діалектичної єдності, коли дискретність переходить у неперервність і в результаті теоретична модель системи неперервної освіти набуває концептуального завершення.

При роботі з дорослим контингентом необхідно враховувати цей принцип, адже дорослий навчається для досягнення конкретної мети чи вирішення життєвої проблеми і розраховує на можливість швидкого застосування отриманих у процесі навчання вмінь, знань, якостей<sup>10</sup>.

Враховуючи зазначене, проаналізуємо моделі навчання дорослих учнів у Великій Британії, тобто властивості, структуру навчання дорослих учнів.

Згідно тверджень британських учених, у країні при здійсненні додаткової освіти дорослих застосовуються три моделі навчання:

- Традиційно-дидактична модель, яка спрямована на викладача і базується на розумінні навчання як повідомлення знань, умінь учителем учням з оцінкою їх засвоєння;
- Проблемно-пошукова модель навчання, в процесі застосування якої викладач задає учням запитання, на які вони відповідають, використовуючи свій досвід, раніше набуті знання, хоч і імпліцитно, бо вони не намагалися мисленнево їх сформулювати. Ця модель також спрямована

<sup>9</sup> Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; [упоряд. : Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна; ред. рада : В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін.] ; Нац. акад. псд. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – 496 с.

<sup>10</sup> Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; [упоряд. : Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна; ред. рада : В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін.] ; Нац. акад. псд. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – 496 с.

на викладача, але при її використанні навчаючі – більш активні учасники процесу їхнього додаткового навчання<sup>11</sup>;

- Фасилітуюча модель навчання, яка підсилює спрямованість процесу навчання на дорослих учнів при виконанні викладачем ролі фасилітатора навчання, не нав'язує, як зазначає П. Джарвіс, учням свою точку зору, результат досвіду, а допомагає студентам, створювати відповідну обстановку, в якій відбувається учіння.

Схарактеризовані моделі використовується при застосуванні різноманітних методів навчання дорослих учнів.

У британській педагогічній літературі представлені різні класифікації методів навчання дорослих. Зокрема, П. Джарвіс<sup>12</sup> поділив методи в залежності від ролі викладача й учнів при навчанні на такі:

- Центровані на викладачеві (демонстрування, спрямовуюча дискусія, контрольована дискусія, лекція, тьюторські заняття);
- Центровані на учнях:
  - а) групові (брейнстормінг, коловий акваріум, інтерв'ю, коловий стіл, аудіювання й спостереження, проекти та аналіз конкретних ситуацій, рольова гра, снігова куля, групова терапія, майстерні);
  - б) індивідуальні (індивідуальні завдання, комп'ютеризоване навчання, навчальні контракти, персоналізована система навчання, індивідуальні консультації).

А. Роджерс<sup>13</sup> запропонував класифікацію методів навчання, що відображає реалізацію завдань на етапах навчання: 1) методи, орієнтовані на зміст (лекції, демонстрування), 2) орієнтовані на навчальний процес (імітаційні вправи), 3) метод проектної діяльності.

У матеріалах конференції ЮНЕСКО зазначено, що під час професійної підготовки майбутніх учителів дорослих застосовуються такі методи навчання, які базуються на: 1) самостійному вивченні матеріалу; 2) виконанні пошукових творчих завдань; 3) здатності самостійно знаходити не одне, а декілька рішень; 4) участі в ситуаціях самоперевірки, аналізі власних пізнавальних і практичних дій<sup>14</sup>.

Нами проаналізовані методи, які найбільше використовуються в практиці в системі додаткового навчання дорослих у Великій Британії. Безумовно,

11 Топоркова Ольга Викторовна. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании. Дисс. ...канд. пед. наук. – 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования / Ольга Викторовна Топоркова. – Волгоград, 2007. – 179 с.

12 Jarvis P. Adult and Continuing Education : Theory and Practice / P. Jarvis. – London : Routledge, 1995. – XV. – 302 p.

13 Rogers A. Teaching Adults.-Buckingham and Philadelphia : Open University Press / A. Rogers, 1998. – X. – 249 p.

14 Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії. Дис.... канд. пед.наук / Т. Ю. Григор'єва. – Житомир, 2010. – 210 с.

найбільший ефект дають методи, центровані на учневі, найменший – центрований на вчителів і середнє положення займають методи, центровані на предметі навчання. Це підтверджено даними дослідження А. Роджерса<sup>15</sup>. На основі своєї практичної діяльності, ми вважаємо, що при використанні методів, центрованих на вчителів, спостерігається найбільше недоліків. Тому погоджуємося з результатами досліджень британського вченого. Центровані на вчителів методи слугують переважно для передачі знань студентам, використовуючи або лише традиційно-дидактичний (напр., при застосуванні методу лекції чи методу контролюючої дискусії), або ж, крім традиційно-дидактичного підходу, ще й проблемно-пошуковий підхід (напр., при застосуванні методу спрямовуючої дискусії; методу «тьюторські заняття»). На заняттях при використанні методу ментора застосовується як традиційно-дидактичний і проблемно-пошуковий, так і фасилітуючий підхід. Слід зазначити, що при застосуванні центрованих на вчителів методів і використанні при цьому більш ефективних підходів (проблемно-пошукового та фасилітуючого) відбувається не лише передача знань студентам, а й їхній розвиток. Вони усвідомлюють, як зазначає О. Топоркова<sup>16</sup>, власний досвід та реагують на виникаючі протиріччя між новими й раніше отриманими знаннями.

Робота з дорослими студентами передбачає методи їх навчання в групах. Дослідник Л. Авраменко зазначає, що при організації групової взаємодії дорослих викладач має враховувати спосіб життя навчаючих дорослих, специфіку їхнього попереднього досвіду, атмосферу співробітництва в групі<sup>17</sup>.

До групових методів, центрованих на дорослих учнях (студентах) відносимо такі методи навчання: метод «Коловий акваріум» (Fishbowl), «Брейнстормінг» (мозкового штурму) (Brainstroming), при застосуванні якого студенти вчать генерувати ідеї у процесі фасилітації навчання; метод «Групова дискусія» (Group discussion), який вчить колективній творчості, працювати в команді; метод «Коловий стіл» (Panel), застосування якого сприяє формуванню всебічного розуміння певної проблеми, підтримці інтересу дорослих учнів; метод «Рольова гра» (Role play) цінний для дорослого контингенту учнів тим, що вони розігрують ролі, в яких відбувається їхня практична діяльність; «групова терапія» (therapy groups) – цінність методу в тому, що дорослі студенти навчаються самоаналізу, вчать визнавати доброзичливі побажання, особливо корисний цей метод при підготовці вчителя; «Гомінкі групи» (Buzz groups), що дзижчать – обговорення спочатку йде певного питання в маленьких групах, а потім представник групи доповідає результати перед усією групою – дорослі студенти набувають навичок висловлювати свої думки, працювати в команді; при застосуванні методу «Дебати»

15 Rogers A. Teaching Adults.-Buckingham and Philadelphia : Open University Press / A. Rogers, 1998. – X. – 249 p.

16 Топоркова Ольга Викторовна. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании. Дисс. ...канд. пед. наук. – 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования / Ольга Викторовна Топоркова. – Волгоград, 2007. – 179 с.

17 Авраменко Л. К. Групповое взаимодействие как фактор повышения эффективности образования взрослых : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед.наук: спец. 13.00.01 / АПН СССР, НИИ общ. Образование / Л. К. Авраменко. – Л., 1988. – 18 с.

(Debate) дорослі студенти вчать спиратися на набуті раніше знання, на відомі їм факти.

У процесі підвищення кваліфікації вчителів найбільш результативним є застосування комплексу методів: теоретичної підготовки, моделювання, симулятивного методу, аналітичного та ін..

При опрацюванні наукових джерел зарубіжних і вітчизняних учених<sup>18</sup> нашу увагу привернули методи «Сніговий ком» та «Коловий акваріум. Ми вважаємо, що при використанні методу «Сніговий ком» у процесі групового навчання здійснюється індивідуальний підхід, використовується досвід кожного студента, дорослі студенти беруть участь в обговоренні навчального матеріалу, намагаючись діти спільної думки; перевага методу «коловий акваріум» полягає в тому, що значна участь у дискусії, висловлюючи кожен свою думку. У зв'язку із зазначеним, ми вважаємо, що серед групових методів додаткового навчання дорослих, центрованих на студентах, метод «Сніговий ком» та метод «Коловий акваріум», заслуговують на запозичення і впровадження в навчальний процес додаткового навчання дорослих в Україні.

Найбільш часто використовуються в процесі додаткового навчання дорослих у Великій Британії методи індивідуального навчання. Центровані на дорослих учнях, вони відіграють значну роль у їхньому навчанні: відповідають інтересам і вмінням дорослих; учні в процесі оцінювання письмового завдання у формі діалогу з викладачем – фасилітатором усвідомлюють недоліки й успіх, набувають навичок самооцінки.

До індивідуальних методів, які застосовуються при навчанні дорослих студентів у результаті підготовки їх до оволодіння професією, відносимо такі: письмове завдання ессе; метод інтерв'ю (Interview); комп'ютерне навчання (Computer assisted learning); навчальні контракти (Contract learning); персоналізована система навчання (Personalized system of instruction) – метод, який застосовується в системі додаткової освіти, переважно у формі дистанційного навчання; метод «індивідуальні консультації» (Personal tutorials) та ін.

Слід зазначити, що комп'ютерні технології (ефективний напрям удосконалення методології додаткової освіти дорослих) дозволяють використовувати методи індивідуального навчання, центровані на дорослих учнях. За допомогою методів індивідуального навчання дорослих студентів (навчальні контракти та персоналізована система навчання) укладається угода між викладачем і студентом, згідно якої враховуються цілі навчання та теми, підходящий темп і час вивчення матеріалу самостійно, без допомоги викладача.

Як видно із зазначеного, при здійсненні додаткової освіти дорослих у Великій Британії використовується значна кількість різноманітних методів, переважно центрованих на викладачеві та на учнях. Ми вважаємо, що методи «колового акваріуму» та «снігового кому» доцільно запозичити й використовувати в процесі додаткової освіти дорослих в Україні.

18 Jarvis P. Adult and Continuing Education : Theory and Practice / P. Jarvis. – London : Routledge, 1995. – XV. – 302 p.







**Małgorzata Dobrowolska**

Uniwersytet Śląski, Instytut Psychologii  
E-mail: [malgorzata.dobrowolska@us.edu.pl](mailto:malgorzata.dobrowolska@us.edu.pl)

## Wyzwania uniwersalne i sytuacyjne współczesnej rodziny zastępczej

### Abstrakt

Zawarte w niniejszym artykule treści skoncentrowane są wokół wybranych problemów rodzin zastępczych w kontekście obserwowanych zmian społecznych. Poruszone zostały kwestie psychospołecznych aspektów zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny, problematyka realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej z perspektywy sukcesów i porażek, przykładowe działania pomocowe w ramach nowej perspektywy finansowej EFS. Na koniec umieszczono również przemyślenia będące wskazaniem do pracy z rodzinami zastępczymi. Artykuł stanowi zachętę do rozważań o rodzicielstwie zastępczym na nowo odkrywanym, z uwagi na siłę zmian społecznych i ich konsekwencje dla funkcjonowania dzisiejszych rodzin w ogóle.

**Słowa kluczowe:** rodzina zastępcza, zmiana społeczna, działania pomocowe

### PSYCHOSPOŁECZNE ASPEKTY ZABURZEŃ FUNKCJONOWANIA RODZINY – WPROWADZENIE

Obserwując otaczającą nas rzeczywistość, łatwo zauważyć niekorzystane zmiany społeczne odbijające się rykoszetem na funkcjonowaniu wielu współczesnych rodzin na świecie, głównie w krajach cywilizowanych.

W mojej ocenie najgorszymi konsekwencjami obserwowanych zmian społecznych są cztery zjawiska prowadzące do patologii rodzin o różnej skali (za: Ruszkowka, 2013):

Po pierwsze dezorganizacja struktury rodziny. Wymienić tu można przede wszystkim coraz poważniejsze problemy z płodnością, obserwowane w różnych krajach rozwiniętych oraz równie często spotykane zjawisko kontroli urodzeń. W efekcie obecne modele rodziny to 2+0, ewentualnie, w kontekście tego, co opisałam powyżej, model 2+1, gdzie jedno dziecko jest maksymalnym poszerzeniem rodzinnej diady. Powoduje to wiele konsekwencji o charakterze globalnym, jak szeroko obserwowane zmiany demograficzne - starzenie się społeczeństw z uwagi na niski wskaźnik dzietności, itp. Ta niekwestionowana tendencja ograniczania liczby dzieci zmienia dzisiejszą strukturę rodziny. Moda na bycie singlem, coraz większa, z uwagi na przyzwolenie społeczne, liczba rodzin homoseksualnych, zarówno męskich, jak i damskich, sprawia, że myślenie o rodzinie i dotychczas wyciągane wnioski na podstawie badań empirycznych, w oparciu o tradycyjne modele rodzin, powinny zostać poddane ponownej analizie, tracąc w nowych warunkach

kach swą przydatność. Na uwagę zasługuje również rosnący procent rozwodów, w szczególności małżeństw o krótkim stażu (średnio do 5 lat pożycia małżeńskiego). Są to również takie związki, które nie zdążą mieć potomstwa przed ich rozpadem (*wniosek na podstawie badań własnych, niepublikowanych, prowadzonych w 2012 roku*).

Drugim ważnym dewastatorem rodzin jest pogarszająca się sytuacja materialna. Myślę tu o migracjach zarobkowych rodziców „za chlebem”, zjawisko dość szeroko opisywane w literaturze jako „eurosierodztwo”. Takie pozostawianie dzieci pod nieformalną lub formalną pieczę dziadków lub starszego rodzeństwa, czy innych osób bliskich, sąsiadów, znajomych, jest jedną z konsekwencji szeroko pojętego ubóstwa i walki z bezrobociem, w oparciu o możliwości, jakie tworzą otwarte rynki, kariery bez tzw. granic, transcendentne rynki pracy (Bańka, 2006). Moda, która rozpoczęła się kilkadziesiąt już lat temu, na wyjazdy do pracy za granicę, osiąga dziś swe apogeum. Wykorzystywanie możliwości, jakie dają elastyczne rynki pracy, odbija się na rodzinie, która ulega tymczasowemu lub całkowitemu rozpadowi. Bywa bowiem, że wędrówka rodziców „za pracą” nigdy się nie kończy. Notabene z zupełnie innych powodów aniżeli podejmowanie wysiłków zaradczych na rzecz trudnej sytuacji finansowej.

Dodatkowym obciążeniem dla funkcjonowania dzisiejszej rodziny są różnorakie patologie osobiste rodziców. Występowanie przemocy w rodzinie o coraz większym stopniu brutalności, wysublimowanych formach sadystycznego traktowania każdej ze stron relacji – dzieci, matki, coraz częściej i ojca (Kacprzak, 2006). Do patologii osobistych o największym nasileniu można zaliczyć również uzależnienia o różnorodnych obiektach – od alkoholu, po narkotyki, przez internet czy hazard. Niezależnie od opisanej patologii jednego z członków rodziny, z uwagi na podkreślany w psychologii, systemowy charakter rodzin, powoduje to szereg „trudności” w codziennym funkcjonowaniu również u innych jej członków.

I wreszcie dysfunkcje osobiste, jako czwarta kategoria psychospołecznych zaburzeń, jak narcystyczny kult samorealizacji, w którym dominuje egocentryczne widzenie świata i specyficzne przekonanie, że dziecko „zabiera”. Ogranicza wolność, możliwości zarobkowe, karierę, własny rozwój, itp. Świadoma rezygnacja z potomstwa, szczególnie widoczna u osób ukierunkowanych na własną karierę, sprzyja zachwianiu struktury rodziny. Najbardziej jednak niepokojący jest obraz współczesnego człowieka związany z niedojrzałością emocjonalną, przekładającą się na niedojrzałość rodzicielską, a to z kolei na zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze, w tym również u osób majątnych, z tzw. dobrych domów, wykształconych. Zaniedbania te powodują dokładnie te same konsekwencje, jak w przypadku osób z poprzedniej kategorii np. przestępczyń, narkomanek, młodych matek porzucających swe małe dzieci, niezdolnych do poprawnej opieki i wychowania.

Bardzo ciekawie opisują jednostkę w dzisiejszej kulturze, w odniesieniu do tego, co opisałam powyżej, Sikora, Górnik-Durose (2013) dokonując swoistej syntezy refleksji wybranych ekspertów od „wizerunku” człowieka we współczesnym świecie, którzy uznali, że: „*Jest on infantylnym (Barber, 2008), zdisneizowanym (Bryman, 1999), zmakdonaldyzowanym (Ritzer, 1997), niedojrzałym (Cataluccio,*

2006), zmerkantylizowanym (From, 1976/1994; Górnik-Durose, 2007), konsumentem (Bauman, 2009), ze skorodowanym charakterem (Sennet, 2006), żyjącym w sieci (Castells, 2007), turbokapitalizmu (Luttwak, 2000), kierującym się w swym postępowaniu regułami społecznego darwinizmu (por. Duckitt i Fisher, 2003; Skarżyńska i Radkiewicz, 2011; Kowalik, 2010). Na dodatek jego genom jest w 98,5% tożsamy z genomem szympansa (por. Marody i Giza-Poleszczuk, 2004), czyli jedynie w 1,5% genomu zapewne należałoby szukać istoty tego, co określić można mianem człowieczeństwa (całość cyt.: za Sikora, Górnik-Durose, 2013, s. 15).

Powyższe jest o tyle ważne, że rodzina wpływa na każdą sferę rozwoju dziecka – na jego rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny. Zmiany społeczne obserwowane na świecie, a także w samej osobowości jednostek, mają wpływ na wszystkie funkcje rodzicielskie i zaspokajanie wszelakich potrzeb dzieci. Tym samym każde zagrożenie czy zaburzenie życia rodzinnego, sprzyja zaniedbaniom opiekuńczo-wychowawczym w większym lub mniejszym zakresie.

Oczywiście w tym miejscu możemy wymienić szereg przyczyn, również innych od tych opisanych powyżej, oddawania dzieci w pieczę zastępczą: alkoholizm, śmierć jednego lub obojga rodziców, wyjazd jednego lub obojga rodziców za granicę, choroby psychiczne rodziców, pobyt w zakładzie karnym, przemoc i reakcje sądów, zaniedbywanie dziecka, porzucenie dziecka, narkomania, samotne rodzicielstwo, choroby psychiczne, itp. (por. Ruskowska, 2013).

Jakkolwiek najbardziej niepokoją efekty zachodzących zmian społeczno-kulturowych wpływające na zagrożenia społeczno-obyczajowe, w szczególności na niską świadomość opiekuńczo-wychowawczą rodziców i to nie tylko ze względu na młody wiek rodziców, ale generalną niedojrzałość społeczeństw krajów wysokorozwiniętych. Stanowi to pewnego rodzaju paradoks. Dodatkowo wpływa na nieporadność życiową, małą ilość czasu spędzaną z dzieckiem, niewłaściwe wypełnianie obowiązków rodzicielskich. Podawaną najczęściej przyczyną jest duże tempo życia, niemożność tym samym interesowania się sprawami dziecka z uwagi na brak czasu, życie wypełnione obowiązkami (por. Smolińska-Theiss, 1993).

Niekwestionowanymi zagrożeniami modelu środowiska rodzinnego są także takie zjawiska jak kohabitacja, małżeństwa grupowe, wspomniane już decyzje o bezdzietności, czy rozpad małżeńskie.

Bardzo poważnym zagrożeniem obecnych zmian cywilizacyjnych jest zjawisko mediatyzacji rodziny – telewizji, internetu, mediów, które wychowują, uspołeczniają narzucając, nazwijmy to delikatnie, „specyficzne” wartości, moderują to kim staje się młody - dorosły człowiek. Smolińska - Theiss (1993) prezentuje w swych opracowaniach problem dzieciństwa wyłączonego, w którym telewizja zastępuje matkę i ojca.

Do grupy problemów społecznych zaliczyć należy również wykluczenie społeczne i związane z tym patologie odpowiadające za dewastację wielu rodzin oraz coraz intensywniej obserwowany konsumpcyjny styl życia, który z kolei zakłóca zdrową ocenę wartości rodziny na tle innych, jak własny rozwój, sława, kariera, czy ryzykowny styl życia.

## PODSTAWOWE INFORMACJE O RODZINIE ZASTĘPCZEJ

Podjmując się rozważań o rodzinach zastępczych, warto podkreślić, że obok rodzin adopcyjnych, uważana jest za najkorzystniejszą formę opieki nad dzieckiem osamotnionym. Daje szansę na poprawne więzi społeczne i stworzenie stabilnego środowiska wychowawczego dla wielu osamotnionych dzieci. Zgodnie z Ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, pozwala na sprawowanie opieki tymczasowo, do momentu powrotu rodziny naturalnej do stanu wydolności wychowawczej. I co najważniejsze, moim zdaniem - nie odbiera dziecku możliwości powrotu do rodziny generacyjnej, bowiem stanowi środowisko opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci, które nie mogą przez jakiś czas przebywać z własnymi rodzicami, pozbawionymi częściowo lub całkowicie władzy rodzicielskiej, do czasu unormowania się sytuacji życiowej dziecka lub/i jego biologicznej rodziny.

Zazwyczaj piecza zastępcza, w wielu krajach cywilizowanych powstaje bez tworzenia się więzi rodzinno-prawnej pomiędzy opiekunami i ich podopiecznymi. Rodzinę zastępczą stanowią rodzice nie będący biologicznymi. Mogą oni być spokrewnieni, bądź nie.

Rodzina zastępcza stanowi zatem doskonałą podstawę do egzystencji i rozwoju wielu dzieci, które są ofiarami często nieudanego życia rodziców lub wspomnianych w pierwszej części artykułu, rozmaitych dysfunkcji rodzinnych (z uwagi na np. uzależnienia, bezrobocie i ubóstwo, przemoc, szeroko pojętą marginalizację). Czasem, choć bardzo rzadko, śmierć rodziców staje się powodem objęcia dziecko pieczą zastępczą. Wówczas mówimy o sierotach naturalnych. Najczęściej do rodzin zastępczych trafiają dzieci z rodzin niepełnych, z urodzenia pozamałżeńskie, w szczególności nieletnich matek, eurosieroty porzucone z uwagi na migracje zarobkowe rodziców (za: Ruszkowska, 2013).

Co ciekawe, według danych raportu Fundacja Prawo polskie, aż 110 tys. polskich rodzin w b.r. to rodziny zastępcze, w których najczęściej dziadkowie pełnią opiekę, następnie starsze rodzeństwo, na miejscu trzecim pod względem ilości są krewni, a następnie sąsiedzi.

## O BADANIACH NAD RODZINĄ ZASTĘPCZĄ

Ruszkowska (2013) zgłębiająca problematykę rodzin zastępczych w Polsce podaje, że niewiele jest prac poświęconych tej tematyce. Wskazuje (tamże, s. 18), że są to opracowania Majewskiej (1948), Różańskiej, Tynelskiego (1981), Safiana (1982), Kusio (1998), Jamrozka (2005), Winogrodzkiej (2007), Łuczyńskiego (2008), Joachimowskiej (2008).

Generalnie, dokonując w tym podrozdziale syntezy (całość za Ruszkowska, 2013, s. 17-22) badań dotychczas prowadzonych, można w skrócie podać, że dotyczyły one pięciu obszarów: ogólnego i szczegółowego funkcjonowania rodzin zastępczych; oceny rodzin zastępczych jako środowiska kompensacyjnego, prowadzącego do poprawy stanu psychospołecznego i fizycznego dziecka; okoliczności

umieszczania dzieci w rodzinach zastępczych; motywów podjęcia opieki przez rodziców zastępczych oraz bardzo „gorącego” tematu - wymagań stawianych opiekunom, ich prawom i obowiązkom, formom pomocy rodzinom zastępczym. Niezależnym dużym obszarem wielu analiz jest problematyka dziecka osamotnionego i tego, co pokrewne oraz rozważania dotyczące form opieki rodzinnej.

Wymaga podkreślenia, że ponad 80% rodzin zastępczych stanowią rodziny spokrewnione (Kolankiewicz, 2001; Joachimowska, 2008) najczęściej dziadkowie, starsze rodzeństwo pełni funkcję opiekunów. Najmniej jest „rodzin zawodowych specjalistycznych” tj. rodzin wielodzietnych, pogotowia rodzinnego, najprawdopodobniej z uwagi na niewielkie środki finansowe powiatów przeznaczone na wynagrodzenia dla opiekunów zastępczych zawodowych i brak osób chętnych. Z tym wiąże się również kwestia wykształcenia opiekunów – średnie, zawodowe i podstawowe, rzadko wyższe w związku z wiekiem starszych dziadków lub jeszcze względnie młodego rodzeństwa, będącego tym samym w trakcie procesu kształcenia. W opozycji do tych badań (por. Kolankiewicz, 2001; Joachimowska, 2008) obecnie, z uwagi na problemy płodności dotyczące nawet co 4 parę, w związku ze stosunkowo młodszym wiekiem (30-45 lat), bezdzietnych i często zamożnych rodziców, dominuje wykształcenie wyższe. Jest to jedna z nielicznych pozytywnych zmian społecznych, korzystnych dla istoty pieczy zastępczej. Do coraz większej bowiem liczby rodzin zastępczych w przyszłości, których motywem jest wyłącznie realizacja zadań opiekuńczo-wychowawczych, ma szansę trafić samotne dziecko.

Jak wynika z badań od wielu lat, ponad 74% rodzin spokrewnionych to schorowani dziadkowie, niemogący sprostać pojawiającym się problemom wychowawczym, tym samym przedział wieku opiekunów to 51-70 lat (Winogrodzka, 2007).

Łuczyński (2008) zbadał rodzaj motywacji do pełnienia funkcji opiekuna zastępczego, podając, że w rodzinach spokrewnionych to głównie moralny obowiązek 15,7%, więzi emocjonalne. W rodzinach niespokrewnionych natomiast to chęć zaopiekowania się dzieckiem z uwagi na brak i niemożność posiadania potomstwa, rozważanie późniejszej adopcji – 18%. Najmniej wybieraną odpowiedzią zarówno w przypadku rodzin spokrewnionych, jak i nie, były korzyści finansowe - zaledwie 3,3%.

Wyniki analiz sytuacji materialno-bytowej rodzin zastępczych jako zadawającej, prowadzone przez wspomnianą już Kusio (1998) prowadzą do ogólnych wniosków, że rodziny zastępcze zaspokajają podstawowe potrzeby fizjologiczne i społeczne dziecka, a także stwarzają odpowiednie warunki do nauki, wypoczynku i prawidłowego rozwoju psychofizycznego. Różnice w powyższych kwestiach w rodzinach zastępczych występują z uwagi na obszar zamieszkania - na terenach wiejskich i miast (Ruszkowska, 2013).

Wiadomym jest, że optymalna rodzina zastępcza to ta, przypominająca naturalne środowisko rodziny biologicznej dziecka sierocznego. Podobnie, bezspornym jest, że głównym celem każdej rodziny zastępczej jest zaspokajanie potrzeb dziecka, w szczególności tych egzystencjalnych, jak potrzeby pokarmowe, zdrowotne, mieszkaniowe, czy odzieżowe.

Idealem jest rodzina, która wychodzi poza te standardowe, powyżej wymienione „zabezpieczenia” i regularnie kontroluje zdrowie dziecka, przekazuje mu kieszonkowe na własne wydatki, dba o własny kąt do zabawy, własny pokój, odpowiedni rodzaj odzieży, fryzur, gadżetów, w szczególności w przypadku nastolatków i ich typowej dla okresu rozwojowego, dbałości o wizerunek.

O ocenę powyższych kwestii i warunków życia powinny dbać ośrodki pomocy i stąd wiele kontrowersji wokół niewykrytych, niewłaściwie funkcjonujących rodzin zastępczych i kwestii ich wykrywalności.

Mimo iż trudny to temat krytyki i niewłaściwego funkcjonowanie rodzin zastępczych, należy go podejmować systematycznie poszukując środków zaradczych. Badania wskazują, że co czwarte dziecko zostaje ponownie umieszczone w rodzinie zastępczej, a aż 19% w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz że istnieje stały odsetek rodzin powodujących u dziecka traumę, z uwagi na trudności w selekcji kandydatów, okresowej ocenie funkcjonowania rodzin zastępczych (za: Kolankiewicz, 2000; Obuchowska, 1997; Gajewska, 1997). Należy pamiętać, że piecza zastępcza po adopcji jest najlepszą, dostępną obecnie formą opieki nad osamotnionym dzieckiem. Niemniej jednak działania prewencyjne, weryfikacja rodzin zanim trafi do nich dziecko, kontrola realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych i warunków bytowych w trakcie trwania pieczy zastępczej, nie może schodzić na drugi plan.

Ostatnią kwestię, którą chciałabym poruszyć jest charakterystyka podopiecznych. Ruszkowka (2013) podaje, że wiek najczęściej trafiających do rodzin zastępczych dzieci wynosi 10-13 lat. Są to więc osoby we wczesnej adolescencji. Najwięcej do rodzin zastępczych trafia dziewcząt w rodzinach spokrewnionych, na obszarach wiejskich. Za zwyczaj są to osoby posiadające rodzeństwo. Średnia długość pobytu dziecka w rodzinie zastępczej to powyżej 6 lat. Nie trudno zatem o wniosek, że tymczasowość opieki zdarza się bardzo rzadko. Smucą też wnioski, że im starsze dziecko, tym rzadziej trafia do rodzin zastępczych oraz fakt, że dzieci rzadko wracają do swych rodzin biologicznych.

Mimo wielu wspomnianych i nieopisanych tu niedogodności, faktem jest, że rodzina zastępcza daje dziecku szansę na normalny rozwój.

## REALIZACJA FUNKCJI OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ – SUKCESY, PORAŹKI.

To, co jest celem rodziny zastępczej i samym w sobie sukcesem, nie często podkreślanym, to praca nad negatywnymi doświadczeniami dziecka. Nad tym, co dziecko wnosi do rodziny zastępczej z życia swej biologicznej – nad wychodzeniem z indywidualnych traum - sieroctwa, przemocy, zagrożenia życia, alkoholizmu, itp.

W badaniach sukces deklarowany jest przez 30,91% respondentów. Zaliczane do sukcesu jest samo stworzenie dziecku domu, w którym dobrze się czuje, również traktowanie jak rodziców własnych opiekunów zastępczych, poprawa ocen w szkole oraz wypracowanie poprawnego współżycia społecznego (por. Ruszkowska, 2013)

W tych samych badaniach porażki deklaruje 23,64% opiekunów zastępczych i zalicza do nich utrzymujące się trudności wychowawcze (wrodzone lub nabyte pod wpływem środowiska) po podjętej próbie walki z nimi, trudności dydaktyczne, a także problemy finansowe – brak środków na rehabilitację, leczenie, wspomaganie rozwoju (Ruszkowska, 2013).

Wśród wymienianych obszarów problemowych, w tych samych badaniach, są: problemy z nauką szkolną, niewłaściwe zachowania wobec nauczycieli, wagary, brak umiejętności nawiązywania kontaktów, nadpobudliwość, ucieczki z domu, kradzieże, kłamstwa, wyzwiska, agresywne zachowanie, zaburzenia emocjonalne dzieci.

Drugą sferą zmagania rodzicielskich jest radzenie sobie z problemami wychowawczymi poprzez poszukiwanie odpowiednich metod i sposobów perswazji, tłumaczenia, obarczania dodatkowymi obowiązkami, w domu, wprowadzanie zakazów, gróźb, prośb, pracę z psychologiem, a nawet oddanie dziecka do domu dziecka (w szczególności w rodzinach niespokrewnionych), bagatelizowanie problemów (w rodzinach spokrewnionych) (Ruszkowska, 2013).

## PODSUMOWANIE. WYBRANE WSKAZANIA DLA POPRAWY FUNKCJONOWANIA PIECZY ZASTĘPCZEJ.

Z dotychczasowych badań i rozważań nad rodziną zastępczą i dzieckiem osamotnionych, można wysunąć poniższe wnioski, stanowiące jednocześnie pewne ogólne wskazówki dla usprawnienia pieczy zastępczej.

Kluczowym zadaniem dla opiekunów zastępczych jest zdobycie wiedzy na temat typowych problemów rodzin zastępczych i specyficznych zaburzeń dziecka. Pozwala to na urealnienie sytuacji, z którą spotykają się wszyscy rodzice – radości z rodzicielstwa, ale też wielu trudności, dylematów decyzyjnych, chwil zwątpienia i bezsilności wobec tego, co wnosi, jako zwykle niechciany balast dziecko – niewykryte choroby somatyczne i rozmaite dysfunkcje psychospołeczne. Rodziny zastępcze, w przeciwieństwie do tego, co pokazują sielankowe filmy, zmagają się z wieloma obciążeniami dziecka osamotnionego. Do typowych obciążeń należą: walka z sieroctwem, nabytymi pod wpływem złego środowiska patologiami lub wrodzonymi dysfunkcjami, codzienne podejmowanie prób budowania zwykłego, „normalnego” domu, który dodatkowo boryka się, jak każda inna rodzina z wieloma „codziennymi sprawami do rozwiązania”. Przygotowanie się do roli rodzica zastępczego poprzez poznanie dziecka powinno stanowić początek w procesie decyzyjnym, którego ostatnim etapem jest przekonanie o pozostaniu, bądź nie – rodziną zastępczą. Wzrost świadomości o potrzebach psychicznych dziecka i działaniach kompensacyjnych, może uchronić wiele rodzin zastępczych od tych najbardziej negatywnych konsekwencji, jakimi są psychiczne, bądź dosłowne, fizyczne porzucenie dziecka.

Drugą ważną kwestią usprawniającą codzienność rodzin zastępczych jest zwiększenie dostępu do szkoleń specjalistycznych. Niestety w prawie polskim i innych

krajach Europy, na dzień dzisiejszy są nieobowiązkowe. Jeśli już są prowadzone składają się z kilku, kilkunastu godzin, w bardzo okrojony, podstawowy sposób przygotowują do roli rodzica. W kontekście, tego, co opisałam powyżej, duże znaczenie mają spotkania z innymi rodzinami zastępczymi, czy grupy wsparcia. Analiza bowiem własnego doświadczenia w kontekście podobnych doświadczeń innych ludzi, ma ogromne znaczenie dla samopoczucia i umiejętności radzenia sobie z codziennymi trudami. Ważne by poruszać to, co najczęściej podkreślają rodzice w wywiadach - nieoczekiwanie wdzięczności za swą pracę i poświęcenie, zachowanie dystansu do problemów, zdrowego stosunku do dyscyplinowania dziecka. Spotkania z psychologami, obowiązkowe szkolenia – kierowanie przez sąd, podnoszące kompetencje opiekuńczo-wychowawcze wydają się być dobrym rozwiązaniem dla każdej rodziny zastępczej, nawet tej spokrewnionej.

Trzecim zaleceniem, dość kontrowersyjnym, jest dbanie o kontakt z rodziną biologiczną dziecka. Zdarza się w istocie, że rodziny biologiczne, mimo usilnych starań nie chcą tego kontaktu utrzymywać. Wprowadza to dodatkowy stres wychowawczy u opiekunów zastępczych. Potrzeba każdego z nas, w tym wypadku dziecka trafiającego do rodzin zastępczych, wiedzy o sobie, o tym kim się jest, skąd pochodzi, identyfikacji z biologicznym ojcem i matką, poznania własnej historii musi zostać zaspokojona w oparciu o prawdziwe dane. Nawet jeśli biografia ta jest trudna, prawda daje szansę na „przepracowanie” tego, co problematyczne. W przeciwnym razie dziecko boryka się z permanentnym poszukiwaniem własnej historii, obudowanej strzępkami danych, fantazjowaniem, racjonalizacją i innymi mechanizmami obronnymi, prowadzącymi wprost do patologii psychicznych.

Nadzorowane spotkania z rodzicami możliwe są nawet w przypadku osadzenia rodziców biologicznych w zakładach karnych, mimo iż zdarzyć się może, że nie chcą mieć kontaktu z dzieckiem. Wypracowywanie, podejmowanie wielu prób dążących do kontaktu biologicznej matki z dzieckiem, w okolicznościach izolacji spowodowanej wyrokiem bywa żmudne i pełne porażek, jest jednak bardzo ważne dla prawidłowego w życiu dorosłym funkcjonowania dziecka osamotnionego.

Celem nadrzędnym każdej rodziny – w tym i rodziny zastępczej jest wyrobienie u dziecka umiejętności samodzielnego radzenia sobie. Ideałem jest gdy proces usamodzielniania oparty jest na systemie wychowawczym, w którym dominuje miłość, akceptacja dziecka i poprawne wzorce zachowań. Dobrze gdy rodziny próbują wyrównywać braki dziecka w każdym obszarze funkcjonowania. Wiele jest przykładów i opisanych w ankietach możliwych odpowiedzi sugerujących zaspakajanie potrzeb miłości. Wśród nich jest na przykład to, ile opiekun spędza z dzieckiem godzin dziennie, na ile dziecko ma wpływ na decyzje podejmowane w rodzinie, czy dziecko czuje się potrzebne, a rodziny organizują wspólnie imprezy, spotkania, wspólne posiłki i rozmowy. Nie zawsze odpowiedź na te pytania jest pozytywna zarówno ze strony opiekuna, jak i dziecka. Warto jednak podkreślić, że pomimo pewnych niedogodności, rodzina zastępcza daje dziecku szansę na normalny rozwój.

W kontekście tego, co opisane zostało w niniejszym artykule nowa perspektywa projektowa Europejskiego Funduszu Społecznego pozwala na realizację projek-



tów wspierających rodziny w kryzysie, zapobieganie pogłębiania się dysfunkcji (takich, jak choroby psychiczne, upośledzenia, zachowania przemocowe, alkoholizm, bezrobocie i ubóstwo) oraz odebrania dziecka z rodziny.

W działaniach projektowych możliwe jest rozwijanie asystentury rodzinnej poprzez rozmaite ścieżki edukacyjne i finansowanie pracy asystentów, udzielenie wsparcia specjalistycznego z odpowiednim personelem (psychologiem, prawnikiem, pracownikiem socjalnym), umożliwienie rodzicom uczestniczenia w terapii rodzinnej, indywidualnej, w warsztatach umiejętności wychowawczych<sup>1</sup> i innych zajęciach wspierających kompetencje psychospołeczne pożądane u opiekunów oraz umożliwienie rodzinom i dzieciom korzystania z pomocy przeszkolonych wolontariuszy pomagających dzieciom w nauce, realizujących zajęcia reedukacyjne, organizujących czas wolny.

Wsparcie i rozwój rodzicielstwa zastępczego możliwe jest również dzięki innym zadaniom takim, jak kampanie społeczne na rzecz promowania rodzicielstwa zastępczego w jego przyjaznej formie, z możliwym uczestnictwem rodziców zastępczych, którzy są dobrym przykładem roli opiekuna; spotkania informacyjne dla osób zainteresowanych ideą rodzicielstwa - ewentualnych kandydatów; a także poprzez szkolenia kandydatów na rodziców zastępczych według programów zatwierdzonych przez Ministerstwo Polityki Społecznej.

Równie priorytetowe wydaje się być objęcie działaniami edukacyjno- terapeutycznymi obecnych rodziców zastępczych (grupami wsparcia, szkoleniami dotyczącymi rozwoju dzieci, zaburzeń rozwojowych, pracy z dzieckiem krzywdzonym, umiejętności komunikacji i umiejętności wychowawczych itp.; a także zajęciami profilaktycznymi i terapeutycznymi dla dzieci z rodzin zastępczych), pracowników placówek rodzinnych, placówek opiekuńczo- wychowawczych i koordynatorów pieczy zastępczej w celu udzielenia im wsparcia, poradnictwa i superwizji.

Dobrym rozwiązaniem wydają się być też wyjazdy z programem profilaktyczno- terapeutycznym dla rodzin zastępczych, dla dzieci z rodzin zastępczych, połączone z poradnictwem specjalistycznym: prawnym, socjalnym, psychologicznym, telefony zaufania, telefony interwencyjne.

Z uwagi na częste specyficzne grupy dysfunkcji, podejmowane działania powinny uwzględnić dodatkowo ową specyfikę doświadczanych trudności – na przykład przemocy. Stąd doskonałym uzupełnieniem powyższych projektów będą szkolenia z zakresu przemocy dla przedstawicieli służb, aktywnie działające punkty dla osób doświadczających przemocy (dorosłych i dzieci) z możliwością pomocy prawnej, socjalnej i psychologicznej (w tym terapeutycznej); programy edukacyjno - korekcyjne dla sprawców przemocy, osób objętych procedurą Niebieskich

<sup>1</sup> Wydaje się, że minimalny pakiet szkoleniowy powinien zawierać następujące treści: wyzwania rodzicielstwa zastępczego; rola właściwego przygotowania rodziców do stworzenia rodziny dla dzieci w kontekście motywacji; potrzeby i prawidłowości rozwoju dzieci opuszczonych, skuteczną komunikację w rodzinie i metody rozwiązywania problemów; rozwijanie potencjału dziecka i rodzica; konstruktywne i niekonstruktywne metody wychowawcze, docieranie do uczuć i problemów dziecka; radzenie sobie z trudnościami i stresem; zasady skutecznej pomocy; omówienie typowych błędów; wspieranie rodziny i wzmacnianie jej naturalnych sił.

Kart, kierowanych przez sądy, inne służby pomocowe; czy telefon dla osób doświadczających przemocy.

Na koniec warto wspomnieć również o nowej perspektywie finansowej UE w kontekście wsparcia dla tworzenia i funkcjonowania pozaszkolnych form integracji społecznej młodzieży i promocji wolontariatu; możliwości przeprowadzenia szkolenia dla wolontariuszy potrafiących odpowiadać na potrzeby rodzin zastępczych, rodzin dysfunkcyjnych; możliwość zapewnienia wolontariuszom pracy w ramach wolontariatu, ubezpieczenia, warsztatów edukacyjno- superwizyjnych oraz nabierania rzetelnej praktyki. I wreszcie zapewnienie dzieciom i młodzieży atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego, rozwoju zainteresowań (np. wspinaczka skałkowa, zajęcia muzyczne, taneczne, bębny afrykańskie i inne w zależności od możliwości i potrzeb).

## BIBLIOGRAFIA

1. Bańka A., 2006, Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy, w: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
2. Gajewska G., 1997, Problemy – dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem, WSP, Zielona Góra
3. Jamrożek M., 2005, Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze, WŚ, Kielce
4. Joachimowska M., 2008, Rodzicielstwo zastępcze. Idea – problemy – analizy – kompetencje, UKW, Bydgoszcz
5. Kacprzak L., 2006, Przemoc wobec dziecka jako patologia społeczna, PWSZ, Piła
6. Kolankiewicz M., 2000, Charakterystyka rodzin zastępczych, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2007, nr 10, s. 17-23
7. Kusio U., 1998, Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze, UMCS, Lublin
8. Łuczyński A., 2008, Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych, KUL, Lublin
9. Majewska J., Wojtyniak J., 1948, Rodziny zastępcze w Łodzi, Łódź
10. Obuchowska I., 1997, Dziecko zagubione w sieroctwie, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 998, nr 5, s. 3-6
11. Różańska E., Tynelski A., 1981, Rodzina zastępcza jako forma opieki nad dzieckiem, WSP, Kielce
12. Safjan M., 1982, Instytucje rodzin zastępczych. Problemy prawno-organizacyjne, WP, Warszawa
13. Sikora T., Górnik-Durose M., 2013, O mentalności współczesnego człowieka, jej źródłach i przejawach, w: red.: M Górnik-Durose, Kultura współczesna a zdrowie. Aspekty psychologiczne, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot
14. Smolińska-Theiss B., 1993, Dzieciństwo w małym mieście, UW, Warszawa
15. Winogrodzka L., 2007, Rodziny zastępcze i ich dzieci, UMCS, Lublin



**Mária Marinicová**  
WSM Warszawa

## Vzdelanostná spoločnosť (niektoré aspekty vzdelávania a rozvoja zamestnancov)

### Abstrakt

Pre modernú spoločnosť je príznačné, že požiadavky na vedomosti a zručnosti človeka sú nielen vysoké, ale tiež že sa neustále menia. Človek, aby mohol úspešne existovať ako pracovná sila, musí neustále prehlbovať a rozširovať svoje vedomosti a zručnosti. Existuje už len veľmi málo povolání (ak vôbec nejaké), kde človek za celú dobu svojej ekonomickej aktivity vystačí s tým, čo sa naučil v priebehu prípravy na povolanie. Vzdelávanie a formovanie pracovných schopností sa v modernej spoločnosti stáva celoživotným procesom. V tomto procese zohráva stále dôležitejšiu úlohu podnik (organizácia) a ním organizované vzdelávacie aktivity.

**Kľúčové slová:** vedomosti, vzdelávanie, ľudské zdroje, spoločnosť, organizácia, pracovník.

### ÚVOD

Jednou z najvýznamnejších súčastí personálnej práce v organizácii sa teda stáva vzdelávanie a rozvoj pracovníkov, ktoré je klasicky definované ako „plánované úsilie s cieľom osvojenia si takého pracovného správania zamestnancami, ktoré povedie k zvýšeniu ich výkonu (Bartol - Martin, 1991, s. 419).

V praxi moderného riadenia ľudských zdrojov sa niekedy rozlišuje medzi vzdelávaním (ktoré sa týka rozvoja zručností, potrebných pre lepšie vykonávanie momentálneho zamestnania) a rozvojom (ktorý je zameraný širšie, a často je prínosný najmä z hľadiska budúceho profesionálneho rastu, a to nielen v danej organizácii, ale aj mimo nej). V niektorých publikáciách sú však oba tieto pojmy a ich významy zastrešené pod súhrnné pomenovanie podnikové vzdelávanie.

Posun v definovaní podnikového vzdelávania a rozvoja pracovníkov sa odrazil v mnohých novších publikáciách. Napríklad Kachaňáková a kol., definujú podnikové vzdelávanie a rozvoj ako „permanentný proces, v ktorom nastáva prispôbovanie a zmena pracovného správania, úrovne zručností a motivácie zamestnancov podniku tým, že sa učia na základe využitia metód (1999, s. 132).

Dôležitým momentom je zmienka o motivácii zamestnancov – to znamená, že

na význame naberajú aj iné aspekty vzdelávania, než je len preklopenie nedostatku vedomostí a zručností, potrebných na vykonávanie určitej práce. Pri sledovaní rozvoja tejto myšlienky nachádzame v literatúre ďalší posun: „Stále viac je cieľom podnikového vzdelávania aj personálny rozvoj pracovníkov, zvyšovanie ich spokojnosti a ich konkurencieschopnosti na vnútropodnikovom i vonkajšom trhu práce. Podnikové vzdelávanie sa tak vedome zaraďuje medzi zamestnanecké výhody, slúžiace nielen k uspokojovaniu potrieb organizácie, ale aj k uspokojovaniu potrieb samotných pracovníkov (Armstrong, 1999, s. 531).

Pritom samozrejme nesmieme zabúdať, že dobre fungujúca organizácia hľadá úspech práve v prepájaní a zjednocovaní cieľov vlastných a cieľov svojich pracovníkov. So stúpajúcou spokojnosťou zamestnancov a ich pocitom, že pôsobenie v organizácii ich obohacuje, vzrastá aj miera ich zánietenia pre prácu a vlastný výkon v organizácii. Celkovo teda môžeme problematiku vzdelávania a rozvoja pracovníkov v moderne riadenej organizácii rozčleniť na nasledovné oblasti:

- A. *Oblasť vzdelávania* – t.j. oblasť prispôsobovania pracovníkov požiadavkám pracovných miest. Konkrétne ide o:
- *orientáciu*, čo nie je nič iné ako zapracovanie nového pracovníka a úsilie o skrátenie a zefektívnenie jeho adaptácie na podnik, pracovný kolektív aj prácu na danom pracovnom mieste tým, že sa mu dostanú všetky potrebné informácie, vrátane špecifických znalostí a zručností, potrebných pre riadny výkon práce, na ktorú bol prijatý (Koubek, 1990, s. 126).
  - *doškolenie* (používa sa aj pojem training), kde ide o pokračovanie odbornej prípravy v obore, v ktorom človek pracuje. Obvykle ide o prispôsobovanie pracovníka novým požiadavkám, vyvolaným zmenami technológie či trhu, novými objavmi, rozvojom metód riadenia atď.
  - *preškolenie* (rekvalifikácia), ktoré smeruje k osvojeniu si nového povolania, nových pracovných schopností. Je obvyklá len pre väčšie organizácie, kde dochádza častejšie k presunom pracovníkov na vnútropodnikovom trhu práce.
- B. *Oblasť rozvoja* – ktorá je orientovaná na získanie širšej palety znalostí a zručností, než ktoré sú nevyhnutné k vykonávaniu súčasnej práce pracovníka v organizácii. Popri formovaní len pracovných schopností sa venuje pozornosť aj formovaniu sociálnych zručností, emocionálnej inteligencie. Takýto rozvoj je orientovaný viac na budúci kariérny rast pracovníka, a to jednak v rámci organizácie, ale prípadne aj mimo nej.

## VZDELANOSTNÁ SPOLOČNOSŤ

S problematikou tzv. vzdelanostnej (vedomostnej, znalostnej) spoločnosti sa v ostatnom období stretávame veľmi často. Ide o takú spoločnosť, v ktorej základ spoločenského a hospodárskeho spolužitia vo zvýšenej miere tvoria individuálne a kolektívne vedomosti a ich organizácia. Tento pojem sa vyskytuje od 2. polovice 20. storočia, predovšetkým na označenie aktuálnej fázy vývoja spoločnosti v rozvinutých krajinách dôsledku väčšej komunikačnej prepojenosti ľudí informačnými technológiami.

Filozofickou nadstavbou spoločnosti vedomostí je schopnosť ľudstva vzdelávať sa a spolu komunikovať. V spolupráci so spoločenskými vedami z oblasti pedagogiky, andragogiky, sociológie, psychológie, práva a ľudského správania sa, boli objavené na historickom základe princípy vedomostnej spoločnosti, ktoré sú vytvorené na základe využitia prirodzenej schopnosti učiť sa a uschovávať vedomosti v spojení s modernými informačnými technológiami a hospodárskym využitím vedomostí ako ekonomického zdroja. Týchto päť princípov môžeme pomenovať takto :

1. vedomosti sú najproduktívnejším ekonomickým zdrojom,
2. vo vedomostnej spoločnosti je zabezpečený efektívny obeh vedomostí,
3. vedomosti sú nevyčerateľnou rovinou,
4. vedomosti sa používaním obohacujú, a preto sú jedinečné a nescudziteľné,
5. každá ľudská bytosť je a môže byť vlastníkom vedomostí a môže ich využívať individuálne aj spoločensky.

Aj keď tieto princípy sú jednotlivo dávno známe alebo „tušené“, ich usporiadanie do zásad vedomostnej spoločnosti z nich vytvára „objav“ vedúci ku kvalitatívne novej produktivite ľudskej civilizácie. Drucker (1968, s. 371) analyzoval a definoval spoločnosť vedomostí ako prvý komplexnejšie, pričom analyzoval ekonomiku vedomostí, prácu s vedomosťami, prácu a pracovníka disponujúceho vedomosťami, úlohy školy v spoločnosti vedomostí, novými spôsobmi výučby a vzdelávania, politiku vedomostí.

Opakom vzdelanosti je nevzdelanosť. Tá v súčasnej dobe neznamená iba jednoduchú absenciu vzdelania, ani istú formu nekultivovanosti, ale dnes už veľmi intenzívne zaobchádzanie s vedením (od slova vedieť) mimo sféry vzdelanosti. Nevzdelanosť dnes nie je individuálnym zlyhaním, ani (iba) výsledkom chybných vzdelávacej politiky, ale je nevyhnutným dôsledkom kapitalizácie ducha. Vzdelanostná spoločnosť sa stala pohľadom na bezútešný stav ducha. Eufemizmom, ktorý má túto biedu zakryť. To sú základné východiská skvelej publikácie Konráda Paula Liessmanna, ktorú pod názvom Teória nevzdelanosti vydala Academia v Prahe v roku 2008 (autor bol v roku 2006 v Rakúsku ocenený titulom „Vedec roka“). Táto kniha nastavuje kruté zrkadlo rétorickým frázam o skutočnej situácii, v ktorej sa nachádza vzdelanie. Ondrejko (2010, s. 85-86) upozorňuje na tri podstatné oblasti, ktorých sa publikácia týka :

1. *„Vzdelanie predstavuje nie inštrumentálnu, ale finálnu hodnotu. Uvedenú myšlienku publikoval Alexander Hirner už v roku 1972 ako kritiku ekonomizmu. Vzdelanie predstavuje hodnotu samú o sebe, nie iba preto, že jeho prostredníctvom je možné lepšie a efektívnejšie organizovať výrobu, získať lepšie zamestnanie, postavenie v spoločnosti, v súčasnosti by sme mohli povedať, že i menšiu pravdepodobnosť stať sa nezamestnaným. Odveká túžba človeka vedieť, odhaľovať tajomstvá prírody i spoločnosti, je spojená s radosťou poznania, môže naplniť i zmysel ľudskej existencie“.*
2. *„Vzdelanie v prírodných a technických vedách nemožno nadradovať nad vzdelaním v oblasti spoločenských vied. Autor týchto riadkov bol osobne sved-*

kom vystúpenia významného prírodovedca, ktorý konštatoval, že neznalosť Shakespeara je považovaná za nevzdelanosť, ale neznalosť Ohmovho zákona nie. Jeho omyl spočíva v tom, že dielo hádam najvýznamnejšieho svetového dramatika sa týka ľudského života, jeho zmyslu, spôsobu a hodnoty, dobra a zla, kým Ohmov zákon predstavuje síce významný poznatok, ale týkajúci sa iba časti ľudského poznania“.

3. „*Vzdelanie nemožno štandardizovať*. Všetky pokusy na svete stanoviť, čo je viac a čo je menej dôležité vedieť stroskotali, prípadne viedli k deformáciám vo vedení. Tak, ako je deformované i vysokoškolské vzdelanie snahou o jeho štandardizáciu v zmysle tzv. Bolonského procesu. Vysoká škola nie je továreň na masovú výrobu absolventov, tak ako sa masovo vyrábajú autá, chladničky alebo potraviny. Znásilnenie vysokoškolského vzdelania k unifikácii (kredity, umožňujúce prestup z jednej vysokej školy na druhú) znamená koniec kreativity v humanitných a spoločenských vedách a samozrejme i v umeleckovedných disciplínach. Kým v technických a prírodných vedách je štandardizácia súčasťou prípravy absolventov na zapojenie sa do ekonomického života, v humanitných a spoločenských vedách znamená unifikáciu a stagnáciu“.

Voľný výklad tohto obsahu je ponechaný na individuálnu predstavivosť odborného i laického čitateľa, ba dokonca na polemizovanie, keď si prečíta túto jedinečnú publikáciu. Tá nastavuje kruté zrkadlo rétorickým frázam a skutočnej situácii, v ktorej sa nachádza vzdelanie.

## SYSTÉM VZDELÁVANIA A ROZVOJA PRACOVNÍKOV V ORGANIZÁCIÍ

Intenzita a šírka záberu vzdelávania pracovníkov závisia na personálnej stratégii a politike organizácie. Niektoré organizácie dávajú prednosť získavaniu „hotových“ pracovníkov, ktorí sú odborne plne pripravení vykonávať danú prácu. Iné, naopak, trvajú na tom, že svoje kádre si vychovávajú samy, vrátane odbornej prípravy (ide napríklad o firmy, pracujúce so špecifickým, často vo vlastnej réžii vyvinutým softwarom, ale aj mnohé iné organizácie). V niektorých organizáciách sa ku vzdelávacím aktivitám pristupuje nesystematicky a neštruktúrovane, často v závislosti na hospodárskych výsledkoch (trochu paradoxne tak nastáva situácia, že vzdelávacie aktivity sa realizujú len vtedy, keď sú výsledky dobré).

Vo väčšine moderne riadených organizácií však podnikové vzdelávanie je plánované a systematické. Je to neustále sa opakujúci cyklus, ktorý vychádza zo zásad politiky vzdelávania organizácie, sledujúci ciele stratégie vzdelávania a opierajúci sa o starostlivo vytvorené organizačné a inštitucionálne predpoklady vzdelávania (Galajdová, Hitka, , 1998, s. 124).

Proces plánovaného vzdelávania sa skladá z nasledujúcich krokov:

1. identifikácia potreby vzdelávania,
2. definovanie požiadaviek na obsah učenia,

3. plánovanie programov vzdelávania,
  - a) metódy
  - b) zariadenie
  - c) umiestnenie
  - d) škoolitelia
4. realizácia vzdelávania,
5. hodnotenie vzdelávania (Armstrong, 1999, s. 537).

## Identifikácia a definovanie potrieb vzdelávania

Identifikácia potrieb vzdelávania pracovníkov vychádza z viacerých analýz podnikových, tímových a individuálnych potrieb. Sústreďuje sa najmä na:

- *analýzu podnikových a personálnych plánov* – z nich sa odvodzujú typy vedomostí a zručností, ktoré by v budúcnosti mohli byť potrebné, a tiež počtu ľudí s týmito vedomosťami a zručnosťami
- *analýzu pracovných miest na vzdelávacie účely* – ide o zisťovanie potrebnej kvantity a kvality vedomostí, ktoré sú potrebné k úspešnému vykonávaniu práce na danom pracovnom mieste a k plneniu noriem výkonu, pokiaľ sú stanovené
- *analýzu hodnotenia pracovného výkonu* – z hodnotenia výkonnosti pracovníkov sa odvodzujú možnosti jej zvýšenia prostredníctvom dodatočných vzdelávacích a rozvojových aktivít
- *prieskum vzdelávacích potrieb* – ako doplnok systémového skúmania vzdelávacích potrieb sa zohľadňujú požiadavky – predstavy konkrétnych pracovníkov na ich ďalší rast a rozvoj, a tiež ich priamych nadriadených

## Definovanie požadovaného vzdelávania

Je dôležité čo najexaktnejšie špecifikovať, čo presne sa pracovníci majú naučiť, prípadne akým spôsobom sa majú zmeniť ich postoje a správanie. Vzdelávacie aktivity je možné zamerať na zmenu niektorej zložky učenia sa, a to:

- *znalosti* – teda odborné, technické či komerčné poznatky, vedomosti. Ich osvojenie je obvykle najjednoduchšie, čo platí aj pre použité metódy vzdelávania,
- *zručnosti* – predstavujú určitú spôsobilosť, schopnosť správať sa istým spôsobom. Patrí sem široká škála zručností, vrátane rôznych komunikačných, manažerských, sociálnych a iných zručností,
- *postoje* – predstavujú psychickú dispozíciu chovať sa alebo pracovať určitým spôsobom,
- *hodnoty* – ide o veľmi osobnú zložku ľudskej osobnosti a organizácie by mali pristupovať k snahe o formovanie hodnôt svojich pracovníkov (a ich zosúladenie s hodnotami organizácie) veľmi citlivo a s rešpektom.

## Plánovanie vzdelávacích programov

Pri plánovaní konkrétnych vzdelávacích programov je potrebné venovať sa viacerým otázkam. V prvom rade musia byť jasne definované *ciele* vzdelávania, ktoré vychádzajú zo skôr uvedených analýz. Je potrebné presne špecifikovať, čo by vzdelávaná osoba mala na konci vzdelávacieho programu či jeho časti vedieť, byť schopná robiť. Z primerane stanovených cieľov logicky vyplynie vhodný obsah a dĺžka vzdelávacích aktivít.

Pokiaľ ide o *miesto* vzdelávania, existujú v zásade tri alternatívy (Armstrong, 1999, s. 543):

- *v podniku, organizácii / na pracovisku* – realizuje sa napríklad vyučovaním či koučovaním manažérmi alebo vedúcimi tímov. Môže tiež ísť o zadanie špeciálnej úlohy či projektu. Výhodou je reálnosť podmienok a bezprostrednosť. Na druhej strane, nevýhodou je často to, že manažéri či vedúci nie sú celkom kompetentní a vzdelávacia aktivita nedosiahne očakávaný výsledok
- *v podniku, organizácii / ale mimo pracoviska* – odohráva sa obvykle formou kurzov, školení či tréningov. Je to veľmi efektívny spôsob na rozvoj rôznych interpersonálnych či iných zručností, získavanie vedomostí o produktoch alebo procedúrach organizácie a podobne. Výhodou je tiež používanie kvalifikovaných školiteľov. Nevýhodou je riziko neprenesenia naučeného späť do reality konkrétneho pracovného miesta
- *mimo podniku, organizácie* – používa sa najmä na rozvoj zručností manažérov, a to hlavne v oblastiach, kde je štandardná teória a prax ľahko prenositeľné. Pri takomto vzdelávaní sa dosahuje najvyššia úroveň školiteľov, a poskytuje tiež možnosť konfrontovať sa s manažérmi z iných organizácií. Nevýhodou je opäť riziko neprenesenia získaných zručností na pracovisko, ktoré sa zvyšuje, ak napríklad kurz absolvoval len jeden či dvaja členovia väčšieho pracovného tímu.

Kľúčovou otázkou z hľadiska úspešnosti vzdelávania je voľba *metódy* vzdelávania. Samozrejme, tá závisí od rôznych faktorov, ako sú ciele vzdelávania, obsah, naliehavosť, disponibilné zdroje na vzdelávanie atď. Medzi najčastejšie používané metódy vzdelávania patria:

- *demonštrovanie* – jedna z najpoužívanejších a najjednoduchších metód, keď školiteľ predvádza určitú aktivitu a školení majú možnosť si ju vyskúšať. Pri zložitejších činnostiach však nezabezpečuje vhodne štruktúrované osvojenie si nových poznatkov a zručností.
- *coaching (koučovanie)* – metóda založená na vzťahu medzi manažérom – vedúcim tímu a pracovníkom. Uskutočňuje sa obvykle neformálne, ako súčasť bežného procesu riadenia. Skúsený vedúci kontinuálne usmerňuje školenú osobu, avšak ponecháva jej priestor na vlastné procesy poznávania a skúmanie problémov.
- *mentoring* – špeciálne zvolení mentori poskytujú na požiadanie rady zvereným osobám, pričom často ide o rady týkajúce sa tvorby plánu vlastného roz-



voja, rôzne medziodborové usmernenia a podobne. Od coachingu sa často líši okrem iného aj tým, že školená osoba si svojho mentora volí sama, čo do procesu vnáša vyššiu mieru participácie.

- *rotácia pracovných miest* – pri dobrom naplánovaní a zvládnutí dochádza k rozšíreniu zručností školenej osoby a tiež k pochopeniu širších súvislostí vlastnej práce. To môže viesť k vyššej zodpovednosti za kvalitu práce, ako aj k využívaniu nových prístupov k riešeniu starých problémov.
- *poverenie úlohou* – školenej osobe je zadaná konkrétna úloha, ktorú má pod dohľadom skúseného pracovníka či školiteľa vyriešiť. Táto metóda podporuje prenesenie inak získaných poznatkov a zručností do reálnych situácií. Podobnú metódu predstavuje prípadová štúdia, kde však ide len o určitú situáciu reality.
- *samoštúdium, resp. usmerňované čítanie* – školená osoba môže byť požiadaná či vedená k tomu, aby samostatne preštudovala určité podnikové či externé materiály a dokumenty. Je vhodné túto metódu používať v kombinácii s inými, interaktívnymi metódami.
- *e-learning* – ide o relatívne novú, progresívnu formu vzdelávania, ktorá často využíva kombináciu iných vzdelávacích metód, s využitím vyspelej multimedialnej technológie.
- *prednáška* – ide o relatívne málo interaktívnu metódu vzdelávania, ktorá sa používa najmä v prípade veľkého počtu školených osôb. Nedá sa však očakávať vysoká miera zmeny správania poslucháčov. Je vhodná napríklad na oboznámenie s určitými na pochopenie nenáročnými informáciami.
- *tréning* – vysoko efektívna metóda vzdelávania, pri ktorej skúsení školitelia so skupinou maximálne 15-20 ľudí uskutočňujú rôzne cvičenia, simulácie, dopĺňané teoretickým výkladom. Vyznačuje sa vysokou interaktívnosťou, je vhodná pre rozvoj širokej škály zručností a postojov.
- *outdoor learning* – v praxi moderného riadenia ľudských zdrojov veľmi populárna metóda, zameraná na budovanie tímovej súdržnosti, poznávanie seba a druhých, identifikovanie tímových rolí atď. Uskutočňuje sa kratšími alebo dlhšími (aj niekoľkodňovými) pohybovými a športovými aktivitami (najmä takými, kde úspech závisí od tímovej spolupráce), pod vedením skúsených lektorov. Vzhľadom na časovú aj finančnú náročnosť sa používa obvykle pre manažerov na vyšších pozíciách, prípadne vo veľkých organizáciách.

Okrem uvedených metód samozrejme existuje rad ďalších, viac či menej interaktívnych, náročných a vhodných pre konkrétne potreby a situácie.

Rovnako podstatnou voľbou je rozhodnutie o *školiteľoch* pri organizovaných vzdelávacích aktivitách. Interní školitelia majú najmä tú výhodu, že dôverne poznajú prostredie a špecifické podmienky organizácie. Externí školitelia sú obvykle profesionálni odborníci a je vhodné ich služby využívať pri vzdelávaní v oblastiach, ktoré nie sú špecifické pre danú organizáciu.

## Realizácia vzdelávania

Úspech realizácie vzdelávacích programov závisí najmä od kvality uskutočnenia predchádzajúcich krokov a tiež od dôsledného monitorovania a vyhodnocovania jednotlivých vzdelávacích aktivít. Je tiež dôležité vzdelávacie aktivity školeným osobám vhodne komunikovať, vyvolať u nich správnu motiváciu a očakávania od účasti na vzdelávaní. Kľúčovým faktorom úspešnosti je, aby pracovníci chápali, že vzdelávacie aktivity nie sú len určitým „darčekom“, či možnosťou oddýchnuť si od pracovných povinností, ale súčasťou pracovného pôsobenia v organizácii, ktoré sa uskutočňuje s jasnými cieľmi a očakávanými zmenami v správaní a výkonnosti pracovníkov i celej organizácie. Toto je zvlášť dôležité v podmienkach slovenských organizácií, kde mnohí (najmä tí skôr narodení) pracovníci zažili éru podnikových školení, ktoré skôr spadali pod prv uvedený popis.

Zároveň je však treba pracovníkom zrozumiteľne komunikovať, že získané vedomosti a zručnosti môžu a majú slúžiť aj na ich celkový osobnostný rozvoj a budúci rast, či už v organizácii alebo mimo nej.

## Hodnotenie vzdelávania

Proces vyhodnocovania vzdelávania je klasicky definovaný ako „akýkoľvek pokus získať informácie (spätnú väzbu) o účinkoch určitého vzdelávacieho programu a oceniť hodnotu tohto vzdelávania vo svetle tejto informácie“ (Hamblin, 1974, s. 10).

Vyhodnocovanie by malo byť integrálnou súčasťou systému vzdelávania, a jeho základy majú byť položené už vo fáze plánovania, v podobe stanovenia merateľných kritérií úspešnosti. Prax ukazuje, že meranie úspešnosti vzdelávania je náročná úloha. Vyhodnocovanie sa môže uskutočňovať na piatich úrovniach:

- *reakcie školených osôb* – zisťuje sa, čo si školené osoby myslia o obsahu a forme vzdelávacej aktivity, o prínosoch, atď.
- *hodnotenie poznatkov* – zisťovanie (napríklad formou testov či dotazníkov), čo sa školené osoby naučili, čo si zapamätali,
- *hodnotenie pracovného správania* – zisťovanie miery, v akej školené osoby uplatňujú získané poznatky a zručnosti pri výkone svojej práce,
- *hodnotenie na úrovni organizačnej jednotky* – pokúša sa zistiť dopad zmien v správaní pracovníkov na výsledky tej organizačnej jednotky, kde školené osoby pracujú. Môže ísť o zlepšenie kvality, produktivity a podobne.
- *hodnotenie konečnej hodnoty* – zameriava sa na zisťovanie konečného prospechu organizácie z uskutočnenia sledovaných vzdelávacích aktivít. Pochopiteľne, vyčíslenie takéhoto hodnotenia je nesmierne zložité.

Je vhodné pristupovať k hodnoteniu vzdelávania komplexne a skúmať všetky úrovne hodnotenia. V prípade, že sa ukáže, že vzdelávanie sa minulo plánovaným cieľom, je potrebné identifikovať zdroje tejto odchýlky a uskutočniť nápravné

opatrenia pri plánovaní budúcich vzdelávacích aktivít, alebo zabezpečiť efektívnejšie uplatňovanie zamestnancami získaných vedomostí či zručností v praxi.

## Rozvoj pracovníkov prostredníctvom špeciálnych metód

Popri klasickým spôsobom organizovaných vzdelávacích aktivitách, akými sú tréningy, workshopy či simulácie, je možné aplikovať špeciálne metódy, ktoré sú istým spôsobom špecifické, avšak veľmi prínosné. Konkrétne ide o shadowing (prenos skúseností a vedomostí z vedúceho pracovníka na jeho nasledovníka), prípadové štúdie (prechod medzi teoretickým a praktickým učením) a outdoor teambuilding (tímové väzby v prírode, tímová synergia).

## ZÁVER

Mnohé krajiny sa aktívne snažia pomôcť pracujúcim, ktorí nie sú vzdelaní. V niektorých krajinách majú zamestnávateľia dokonca povinnosť prispievať určitou čiastkou na vzdelávanie zamestnancov. Použitie týchto peňazí je pritom rôznorodé, napríklad sú vytvorené centrálné vzdelávacie fondy. Zaujímavá je aj myšlienka spolufinancovania, ktoré spočíva v príspevku vlády, zamestnávateľov, aj zamestnancov na financovanie školení a tréningových programov (OECD, 2007).

Vzdelanie a rozvoj zamestnancov je jedným z determinantov dlhodobej prosperity a konkurencieschopnosti podnikov a organizácií. Vzdelávanie je investíciou do budúcnosti. Štúdiá sa zameriava na ľudský kapitál v organizácii a poukazuje na jeho význam pre podnik. Pozornosť je venovaná vysvetleniu podstaty a významu vzdelávania. Obsah výkladu o vzdelanostnej spoločnosti ponechávame bez konkrétneho záveru na úvahu čitateľovi.

## LITERATÚRA

1. ARMSTRONG, M.: *Personální Management*. Praha: Grada Publishing, 1999.
2. ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002.
3. COULOMBE, S. – TREMBLAY, J.F.: *Education, Productivity and Economic Growth. A Selective Review of the Evidence*. In *Internacional Productivity Monitor*. Ottawa: Spring, Iss. 18, 2009.
4. BARTOL, K. M. – MARTIN, D. C.: *Management*. New York: McGraw-Hill, 1991
5. GALAJDOVÁ, V. – HITKA, M.: *Personálne riadenie*. Zvolen: Vydavateľstvo TU vo Zvolene, 1998.
6. HAMBLIN, A. C.: *Evaluation and Control of Training*. Maidenhead: McGraw-Hill, 1974.
7. KACHAŇÁKOVÁ, A. a kol.: *Riadenie ľudských zdrojov*. Bratislava: Ekonóm, 1999.
8. KOUBEK, J.: *Personální práce v malých podnicích*. Praha: Grada Publishing, 1996.
9. KIESSMANN, P.K. : *Teorie nevzdelanosti*. Praha : Academia, 2008.
10. OECD štúdiá. *OECD Insights-Human Capital: How what you know shapes your life*, 2007.
11. ONDREJKOVIČ, P. : *Konrad Paul Liessmann: Teória nevzdelanosti*. Recenzia. PEDAGOGIKA SK, 2010, č. 1.





**Włodzimierz Robak**

Centrum Oświaty Zawodowej  
Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy  
E-mail: [volodymyr.robak@ukr.net](mailto:volodymyr.robak@ukr.net)

## Деякі аспекти стандартизації підготовки соціальних працівників в РФ / Some aspects of standardization of social workers training in the Russian Federation

### Abstrakt

The article analyzes the state standards of two generations for the preparation of social workers according to the qualifying levels “bachelor” and “master” in the Russian Federation. The author concludes that a new generation of standards contain a number of progressive changes (formation on the basis of competence approach, expansion of academic freedom of universities, strengthening of natural science component, specification of the field of professional activity), which will help to improve the process of preparing above mentioned professionals.

**Ключевые слова:** preparation of social workers, state standard of education, contents of education, Russian Federation

### ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В РФ

В Російській Федерації спеціальність «соціальна робота» була затверджена в 1991 році. Її появу зумовили суттєві зміни в економічній системі держави, утвердження ринкових відносин, що, у свою чергу, суттєво вплинуло на соціальну сферу. В країні стала гостро відчуватися потреба у фахівцях, котрі б могли професійно займатися вирішенням проблем соціальної допомоги і захисту різних соціальних груп населення.

На сьогодні в РФ створена і функціонує багаторівнева система підготовки спеціалістів з соціальної роботи. Проблеми розвитку і вдосконалення цієї системи знаходяться в полі зору багатьох відомих російських вчених (Жуков 2006: 237, Бочарова 2008: 208, Павленок 2008: 267). Коротко уза-

гальнюючи результати їх досліджень можна стверджувати, що для процесу розвитку такого освітнього напрямку як «соціальна робота» притаманні динамізм, достатній поліморфізм напрямків підготовки (як за рівнем охоплення різних соціальних груп, які потребують допомоги, так і вирішення різних соціальних проблем), цілком задовільний рівень «зворотнього» зв'язку з потребами практики, що дозволяє адекватно реагувати на соціальні виклики.

Одним із способів дослідження розвитку конкретної спеціальності і розробки стратегії покращення процесу підготовки спеціалістів є аналіз її нормативно-правової бази. За час існування напрямку підготовки «соціальна робота» в Росії було прийнято три покоління державних освітніх стандартів. Метою даної статті є аналіз змісту двох останніх редакцій згаданих документів (2000 р. і 2009 – 2011 рр.) для кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр».

Слід зазначити, що розробка і затвердження стандартів третього покоління була зумовлена впровадженням компетентнісного підходу при побудові освітнього процесу. Тому головною особливістю, що відрізняє порівнювані документи, є відмова від жорсткої регламентації знань, умінь і навичок як результату вивчення кожної дисципліни і перехід до компетенцій, котрі необхідно формувати у студентів в процесі вивчення циклів дисциплін. Ще однією важливою новацією стала відмова від нормування часу, який відводиться на вивчення кожної дисципліни і перехід до нормування часу на вивчення циклу дисциплін. Все це у сукупності дозволяє більш ефективно використовувати потенціал кожної дисципліни для формування конкретної компетенції.

Серед інших позитивних нововведень дослідники називають суттєве розширення сфер професійної діяльності, чітке формулювання видів професійної діяльності майбутніх бакалаврів, збільшення кількості годин, які виділяють на вивчення професійного циклу (особливо його варіативної частини), що дозволяє розширити спектр навчальних дисциплін і курсів за вибором, посилення психолого-педагогічного напрямку підготовки. Важливими дидактичними новаціями стали вимоги до вузу надавати можливість студентам брати участь у розробці програми навчання (в т.ч. індивідуальної освітньої програми) і характеристика оцінки якості засвоєння основної освітньої програми, що відкриває можливості для аналізу і контролю процесу навчання (Базарова 2010: 8).

В таблиці 1 наведено порівняння основних параметрів діючого і попереднього державного освітнього стандарту на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр».

**ТАБЛИЦЯ 1.** Порівняння вимог державного освітнього стандарту вищої професійної освіти з напрямку підготовки 040400 Соціальна робота (кваліфікація «бакалавр») 2000 р. і 2009 р.

№ з/п	ПОКАЗНИКИ	ДЕРЖАВНИЙ ОСВІТНІЙ СТАНДАРТ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
		Редакція 2000 р.	Редакція 2009 р.
<b>I. Загальні показники</b>			
1.	Нормативний термін засвоєння основної освітньої програми	4 роки	4 роки
2.	Трудомісткість	8856 годин	8640 годин
3.	Об'єкти професійної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> <li>організації, установи і служби виробничої і невиробничої сфери, різних організаційно-правових форм, що спеціалізуються в галузі соціальної роботи;</li> <li>різні групи населення і окремі особи, які потребують соціальної підтримки, допомоги, захисту і обслуговування;</li> <li>середні загальноосвітні і спеціальні навчальні заклади, що орієнтовані на соціальну роботу</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>колективи установ соціальної сфери;</li> <li>окремі особи, сім'ї, групи населення і спільноти, які потребують соціальної підтримки, допомоги, захисту і соціального обслуговування;</li> <li>громадські організації (фонди, асоціації, об'єднання);</li> <li>спеціалісти і підрозділи установ, організацій, органів управління соціальним захистом населення, соціального обслуговування, соціального страхування, пенсійного забезпечення, охорони здоров'я, освіти, культури;</li> <li>соціально орієнтований бізнес.</li> </ol>
4.	Види професійної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> <li>дослідницько-прикладна;</li> <li>організаційно-адміністративна;</li> <li>практична робота в соціальних організаціях і службах;</li> <li>педагогічна діяльність (за умови отримання додаткової освіти в цій галузі).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>дослідницька;</li> <li>організаційно-управлінська;</li> <li>соціально-технологічна;</li> <li>соціально-проектна;</li> </ol>
5.	Область професійної діяльності	не визначена	державна служба зайнятості, державна служба медично-соціальної експертизи; міграційна служба; МНС; пенітенціарна система; установи, фірми; ритуальна служба; силові структури; система охорони здоров'я і психологічної допомоги; система культури; система освіти і соціально-педагогічної допомоги; система пенсійного забезпечення; система соціального обслуговування; система соціального страхування; система соціального захисту і соціально-правовий патронаж.
6.	Вимоги до рівня підготовки абітурієнта	<ol style="list-style-type: none"> <li>середня (повна) загальна освіта;</li> <li>при прийомі вуз має право проводити додаткові вступні іспити професійної спрямованості (співбесіду, тестування на профпридатність)</li> </ol>	відсутні

**ТАБЛИЦЯ 1.** Порівняння вимог державного освітнього стандарту вищої професійної освіти з напрямку підготовки 040400 Соціальна робота (кваліфікація «бакалавр») 2000 р. і 2009 р. – продовження

<b>II. Вимоги до структури (змісту) основної освітньої програми</b>			
<b>Загальні гуманітарні і соціально-економічні дисципліни (цикл)</b>			
7.	Загальна трудомісткість (в т.ч. базовий (федеральний) компонент)	1800 годин (1260 годин)	1080 – 1260 годин (720 – 1260 годин)
8.	Дисципліни	Вітчизняна історія, філософія, іноземна мова, російська мова і культура мовлення, культурологія, політологія, правознавство, економіка, фізична культура	Історія, філософія, іноземна мова, російська мова і культура мовлення, психологія, соціологія, вступ у професію, соціальна робота, осно-ви соціальної держави і громадянського суспільства
<b>Загальні математичні і природничо-наукові дисципліни (цикл)</b>			
9.	Загальна трудомісткість (в т.ч. базовий (федеральний) компонент)	702 години (600 годин)	2412 – 2700 годин (540 – 720 годин)
10	Дисципліни	Математика, інформатика, концепції сучасного природознавства, інформаційні технології в соціальній сфері (рекомендовано)	Математика, інформатика, сучасна наукова картина світу, соціальна екологія
<b>Професійний цикл</b>			
11	Трудомісткість (в т.ч. базовий (федеральний) компонент)	3520 годин 2816 годин	5040 – 5220 годин 2520 – 2700 годин
12	Базові дисципліни (загальнопро-фесійні)	Антропологія, основи соціально-ної медицини, психологія, педагогіка, соціологія, соціаль-на політика, історія соціальної роботи, теорія соціальної роботи, технологія соціальної роботи, професійно-етичні основи соціальної роботи, організація, управління і адмі-ністрування в соціальній робо-ті, економічні основи соціальної роботи, правове забезпе-чення соціальної роботи, про-гнозування, проектування і моделювання в соціальній роботі, конфліктологія в соці-альній роботі, методика досліджень в соціальній роботі і соціальна статистика	Теорія соціальної роботи, історія соціальної роботи, правове забезпечення соці-альної роботи, економічні основи соціальної роботи, сучасні теорії соціального благополуччя, безпека жит-тедіяльності, технологія соціальної роботи, конфлікт-тологія в соціальній роботі, методи досліджень в соці-альній роботі, управління в соціальній роботі, соціальна кваліметрія, оцінка якості і стандартизація соціальних послуг, соціальна інформа-тика, основи соціальної ме-дицини, етичні основи соці-альної роботи, соціальна педагогіка, культурологія, основи соціальної освіти, деонтологія соціальної робо-ти, психологія соціальної роботи
13	Спеціальні дисципліни (варіативна частина)	Досвід соціальної роботи з різними групами населення, досвід соціальної роботи в різних сферах життєдіяльності, соціальна реабілітація, соціаль-не страхування, пенсійне забез-печення, соціальна екологія, соціальна безпека	Визначаються ООП вузу у відповідності до профілю підготовки
14	Навчальна і вироб-нича практики (трудомісткість)	864 годин	432 – 540 годин



Як видно з наведених даних, суттєво зменшено (на 30 – 40%) кількість годин на вивчення циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. При цьому долю базового (федерального) компонента дозволено змінювати від 67% до 100% (у минулій редакції – 70%). З переліку нормативних дисциплін вилучено культурологію, політологію, правознавство і економіку. Їх місце зайняли психологія, соціологія, вступ до професії, соціальна робота, основи соціальної держави і громадянського суспільства. Слід зазначити, що в старій редакції стандарту психологія і соціологія були віднесені до базових дисциплін професійного циклу. Таким чином, можна зробити висновок про звуження обсягу загальногуманітарної підготовки та її поступову професіоналізацію.

Що стосується наступного блоку теоретичної підготовки, а саме математичних і природничо-наукових дисциплін, то тут слід зазначити суттєве зростання їх ролі в процесі підготовки соціальних працівників (кількість часу на їх вивчення збільшилась в 3,5 рази). При цьому суттєво розширені академічні свободи вузу (якщо раніше федеральний компонент займав 85%, то тепер – не більше 30%).

Важливі зміни внесено і в блок професійної підготовки. По-перше, майже наполовину зріс її загальний обсяг. По-друге, зменшено долю нормативного компоненту в його структурі (з 80% до максимум 53%). Все це загалом створює для вузу широкі можливості для покращення професійної підготовки майбутніх бакалаврів та їх спеціалізації. Що стосується якісних змін, то цикл поповнився такими обов'язковими дисциплінами як «сучасні теорії соціального благополуччя», «кваліметрія, оцінка якості і стандартизація соціальних послуг», «соціальна інформатика», «основи соціальної освіти». Їх впровадження відображає загальні тенденції розвитку соціальної роботи як професії у світі. Окрім цього, тут простежується тенденція, на яку вже зверталась увага раніше, а саме – професіоналізації підготовки. Зокрема, взамін «психології» і «соціології» з'явилися «соціальна педагогіка» і «психологія соціальної роботи». Підвищився «статус» культурології, яку тепер вивчають не як загальногуманітарну, а як професійну дисципліну. Дещо несподіваним є зникнення з нормативного компоненту дисципліни «прогнозування, проектування і моделювання в соціальній роботі». Не зовсім зрозуміло як тоді реалізовувати соціально-проектний вид професійної діяльності.

Що стосується практичної складової підготовки, то вона займає від 5 до 6,25% загального обсягу, що, на наш погляд, неприпустимо мало (у старій редакції стандарту – 9,75%).

До безумовно позитивних особливостей нової редакції стандарту слід згадати наявність розділу про оцінку якості засвоєння освітньої програми, а також розширення переліку об'єктів професійної діяльності.

Порівняння головних параметрів діючого і попереднього державних освітніх стандартів на кваліфікаційному рівні «магістр» наведено у таблиці 2.

**ТАБЛИЦЯ 2.** Порівняння змісту державного освітнього стандарту вищої професійної освіти з напрямку підготовки 040400 Соціальна робота (кваліфікація «магістр») 2000 р. і 2009 р.

№ з/п	Показники	Державний освітній стандарт вищої професійної освіти	
		Редакція 2000 р.	Редакція 2011 р.
<b>I. Загальні показники</b>			
1.	Нормативний срок засвоєння основної освітньої програми	2 роки	2 роки
2.	Трудомісткість	4284 годин	4320 годин
3.	Об'єкти професійної діяльності	Не визначені	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. суспільні групи населення, етно-національні про-шарки, сім'ї та окремі особи, які потребують соціальної підтримки, допомоги, захи-сту і соціального обслуговування;</li> <li>2. громадські організації, фонди, асоціації, об'єднання;</li> <li>3. підприємства, установи, організації, органи соціального захисту населення, соціального обслуговування, соціального страхування, охорони здоров'я, пенсійно-го забезпечення, освіти;</li> <li>4. соціально орієнтований бізнес;</li> <li>5. процеси функціонування і розвитку системи соціальної роботи і соціального управ-ління на федеральному, регі-ональному і муніципальному рівнях.</li> </ol>
4.	Види професійної діяльності	Не визначені	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. науково-дослідницька;</li> <li>2. організаційно-управлінська;</li> <li>3. соціально-технологічна;</li> <li>4. соціально-проектна</li> </ol>
5.	Область професійної діяльності	Не визначена	Соціальні організації і уста-нови, органи соціального захисту населення; органи державної служби зайнятості населення; федеральна міграційна служ-ба та її територіальні органи; МНС; пенітенціарні установи; підприємства, установи і ор-ганізації незалежно від орга-нізаційно-пра-вової форми; установи охорони здоров'я; установи культури; освітні установи; пенсійний фонд та його регіональні установи; науково-до-слідні інститути.
6.	Вимоги до рівня підготовки абітурієнта	1) вища професійна освіта певного ступеню;	відсутні
<b>II. Вимоги до структури (змісту) основної освітньої програми</b>			
<b>Загальнонауковий цикл</b>			
7.	Загальна трудомісткість в т.ч.:	1134 годин	900 – 1080 годин
8.	Базова частина (дисципліни і трудомісткість)	Історія і методологія науки, сучасні пробле-ми науки, комп'ютерні технології в науці і освіті (700 годин)	Соціальна культура, сучасна філосо-фія і методологія науки, ділова іно-земна мова, інформаційні технології (288 – 396 годин)
9.	Варіативна частина (трудомісткість)	Дисципліни за вибором вузу і студента (434 години)	Знання, уміння, навички визначають-ся ООП вузу (612 – 684 години)

**ТАБЛИЦЯ 2.** Порівняння змісту державного освітнього стандарту вищої професійної освіти з напрямку підготовки 040400 Соціальна робота (кваліфікація «магістр») 2000 р. і 2009 р. – продовження

9.	Варіативна частина (трудомісткість)	Дисципліни за вибором вузу і студента (434 години)	Знання, уміння, навички визначаються ООП вузу (612 – 684 години)
<b>Дисципліни напрямку спеціалізованої підготовки (професійний цикл)</b>			
10	Загальна трудомісткість в т.ч.:	900 годин	1080 – 1260 годин
11	Базова (загально-професійна) частина (дисципліни і трудомісткість)	Визначається вимогами спеціалізації магістра при реалізації конкретної магістерської програми (600 годин)	Педагогіка і психологія вищої школи, об'єктно- і суб'єктно-орієнтовані CASE-технології в соціальній роботі, концептуальні основи сучасної соціальної держави і соціальне право, теорія і практика управління в соці-альній роботі, квалітологія в соціальній роботі (324 – 396 годин)
12	Варіативна частина (трудомісткість)	Дисципліни за вибором студента (300 годин)	Знання, уміння, навички визначаються ООП вузу (756 – 864 годин)
13	Науково-дослідна робота, в т.ч.: НДР в семестрі; науково-дослідницька практика; науково-педагогічна практика; підготовка магістерської дисертації;	2034 годин 918 годин 342 години 342 години 432 години	1944 – 2088 годин
14	Підсумкова держ. атестація, в т.ч. захист випускної кваліфікаційної роботи (магістерської дисертації)	216 годин	108 – 144 години

Як видно, у новому державному освітньому стандарті, на відміну від старого, визначено об'єкти, види і області професійної діяльності. Порівняно з об'єктами професійної діяльності бакалаврів, у майбутніх магістрів з'являється новий – процеси функціонування і розвитку системи соціальної роботи і соціального управління на федеральному, регіональному і муніципальному рівнях. Таким чином, магістри повинні бути підготовані до проведення аналізу ефективності діючої системи соціальної роботи на різних рівнях, виявляти не вирішені проблеми, роботи прогноз розвитку цієї системи. Це цілком вкладається у новий вид їх професійної діяльності – науково-дослідний.

У новому стандарті змінено назву циклу дисциплін напрямку спеціалізованої підготовки. Тепер це – загальнонауковий цикл. Нова назва точніше відображає зміст цієї підготовки. Кількість годин, що відводяться на ознайомлення з дисциплінами цього циклу незначно зменшилось, однак знову ж таки суттєво розширено права вузу з його формування (якщо у старій редакції стандарту нормативна частина займала 62%, то тепер – не більше 44%). В нормативній частині з'явилися нові дисципліни – «Соціальна культура» та «Ділова іноземна мова».

Що стосується професійного циклу, то його загальна трудомісткість дещо збільшилась (до 1080 – 1260 годин з 900 годин у старому стандарті), однак головні зміни стосуються якісної сторони. Якщо раніше практично весь обсяг цього циклу розроблявся вузом, то в новому стандарті чітко визначено базовий компонент, котрий може займати від 1/3 до ¼ його обсягу. Тобто прослідковується тенденція певної уніфікації змісту цього компонента підготовки. Дисципліни, які потрібно буде засвоїти майбутнім магістрам, покликані підготувати їх до здійснення основних видів професійної діяльності (зокрема, організаційно-управлінської, соціально-технологічної і соціально-проектної).

Певні зміни відбулися і у блоці практичної підготовки магістрів. Якщо раніше цей вид підготовки мав чітко виражену науково-дослідну скерованість (практика визначалася як частина науково-дослідницької роботи), при цьому в нормативному документі були зафіксовані конкретні види наукових практик і кількість годин, що відводяться на кожну з них, то тепер дослідницька робота може бути одним з напрямів практичної підготовки майбутнього магістра. Окрім неї, освітній стандарт передбачає соціально-проектну, педагогічну і організаційно-управлінську види навчальної або виробничої практик. Вирішальне слово тут належить вузам, яким надано право розробляти конкретні види практик, цілі, завдання, програми і форми звітності. Очевидно, що така гнучкість у питаннях практичної підготовки цілком виправдана і дозволяє найбільш повно використовувати як науковий потенціал вузу, його традиції, можливості, так і виробничу базу для організації практики, яка розташована у конкретному регіоні.

Важливим нововведенням є вимога не менше 40% аудиторних занять проводити з використанням інтерактивних форм (дискусій, комп'ютерних симуляцій, ділових та рольових ігор, тренінгів), а також обмеження для занять лекційного типу 20% бюджету аудиторних занять.

Ще однією позитивною рисою нового освітнього стандарту є можливість суттєво збільшити час, що відводиться на практичну складову підготовки майбутнього магістра. Тепер вуз має право довести частку такої підготовки до 45 – 48% від загального бюджету часу, тоді як в документі попереднього покоління ця величина складала в середньому 15%.

*Висновки.* Головна мета введення освітніх стандартів нового покоління в РФ – перебудова освітньо-виховного процесу на основі компетентнісного підходу. Разом з тим, їх впровадження переслідувало й інші цілі. Серед них – суттєве збільшення академічних свобод вузів у виборі напрямку спеціалізації і створення умов для покращення якості підготовки спеціалістів у галузі соціальної роботи з вищою освітою. Ще один напрям змін, які були внесені – звуження дисциплін загальної підготовки та її професіоналізація. Додатковий розвиток як на рівні бакалаврату так і магістратури отримала загальнонаукова (природничо-наукова) складова підготовки. Деякі автори звертають увагу на надлишковий академізм у процесі підготовки соціаль-

них працівників (Воронина 2010: 48). Внесені у стандарти зміни націлені на подолання цієї вади. Важливою позитивною рисою нового освітнього стандарту є суттєве збільшення часу, що відводиться на практичну складову підготовки майбутнього магістра. Однак для бакалавра, ця частина займає дуже мало часу і створює суттєві перешкоди для покращення якості практичної підготовки цих фахівців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Базарова Т., Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза Автореф. докторской дисс. Улан-Удэ, 2010. – 42 с.
2. Бочарова В., Педагогика социальной работы. Sv R-Apryc, 2008. – 208 с.
3. Воронина Т., Подготовка специалистов по социальной работе в вузах современной России: проблемы и новые возможности / Т.Д.Воронина / Вестник Томского гос. ун-та. – 2010. - № 1(9). – С. 45 – 53.
4. Жуков В., Социальное образование как фактор развития цивилизации. - М., 2006. - 237 с.
5. Павленок П., Методология и теория социальной работы. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 267 с.





**Нінель Сидорчук**

Житомирський державний університет  
імені Івана Франка (Україна)

## Фізична рекреація як засіб покращення якості життя людини / Institutional sexual education of persons with intellectual disabilities in Slovakia

### Abstract

The problems of physical recreation as a means of improving the quality of human life is discussed. It is concluded that Nordic walking as a means of motor activity contributes to the improvement of the functional status of people of different ages, recuperation by changing activities. In accordance motor recreation has specific features which include the following: lack of enforcement activities; the choice of means, time and place of practice; the choice of forms and methods of physical recreation.

**Key words:** Nordic walking, physical activity, physical recreation, physical recreation, recuperation

Початок ХХІ ст. супроводжується комплексом глобальних проблем, що негативно впливають на стан здоров'я людини. За таких умов більш помітну роль у загальній стратегії розвитку суспільства відводять питанням народонаселення, зокрема необхідності пошуку шляхів покращення якості його життя. Якість життя – порівняно нове поняття, яке у соціології розглядають як здатність індивідуума функціонувати в суспільстві відповідно до свого місця у ньому і отримувати задоволення від цього, що, за даними ВООЗ (1948 р.), передбачає його фізичне, психологічне та соціальне благополуччя<sup>1</sup>. У зазначеному контексті реалізація поставленого завдання проектується на спосіб проведення людиною вільного часу, дозвілля, або використання нею, сучасною науковою термінологією, рекреаційного ресурсу. Дано його характеристику з позицій рухової активності людини.

Поняття рекреація несе в собі широке змістове навантаження. У перекладі з латинської *recreatio* означає повертати здоров'я, сили; *recreate* – відтворю-

<sup>1</sup> Івченко Е.А. Взаимосвязь физических и психических нагрузок при занятиях двигательной рекреацией: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Е.А. Ивченко; СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, СПб., 2004. – 24 с.

вати, виліковувати; *recreo* – відновити, освіжити, підкріпити. В англо-українському словнику слово «рекреація» перекладається як: відновлення сил; освіження; розвага, відпочинок; зміна<sup>2</sup>. Власне ж **рекреаційні ресурси** — це об'єкти, явища і процеси природного та антропогенного походження, що використовуються або можуть бути використані для розвитку рекреації і туризму, та поділяються на дві основні групи: природні та історико-культурні<sup>3</sup>.

Незважаючи на змістові розбіжності щодо використання зазначеного терміну у певній галузі (соціологія, економіка, рекреаційна географія, фізкультура і спорт тощо), у цілому науковці констатують, що рекреація пов'язана з відтворенням фізичних, психічних, духовних, інтелектуальних сил людини, яке відбувається в процесі оздоровчої, пізнавальної, спортивної, культурно-розважальної діяльності, що займає частину вільного часу<sup>4,5,6,7,8</sup>. Правда, у такій змістовій інтерпретації поза увагою залишається ціла низка рекреаційних занять, проведення яких можливе в межах пункту постійного проживання (відвідування музеїв, бібліотек, концертних залів, клубів, відпочинок у міських зелених зонах та ін.), а значення терміну «рекреація» наближається за змістом до поняття «туризм».

Відповідно надалі в роботі під поняттям «рекреацію» будемо розглядати **одна з форм дозвілля, суспільне явище, пов'язане з відтворенням і розвитком фізичних, психічних, духовних та інтелектуальних сил людини, що відбувається в місцях, які можуть бути використані для цих цілей як в межах населеного пункту, що є місцем проживання відпочиваючих, так і поза ним**. Така його характеристика безпосередньо пов'язується із категоріями «вільний час», «дозвілля», оскільки його родова ознака окреслюється як одна з форм дозвілля. Окрім того, в ньому вказане змістове наповнення, яке вирізняє рекреацію з-поміж інших форм дозвілля, підкреслюється її значення, що дозволяє рекреації трансформуватись у суспільне явище, уточнюються межі середовища, в якому воно відбувається.

Рекреація реалізується у процесі рекреаційної діяльності. Рушійною силою цього процесу є рекреаційна потреба – ставлення людини до соціально-економічного середовища її життєдіяльності, яке проявляється у відчутті нестачі умов для відтворення і розвитку її сил, витрачених в процесі праці,

2 Кравченко Н.О. Рекреаційне господарство Полісся: сучасний стан та перспективи розвитку / Кравченко Н.О. – Ніжин: МІЛАНІК, 2007. – 172 с. – С. 10-15.

3 Рекреаційні ресурси [Електронний ресурс] / С. Навчальні матеріали онлайн – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/18060203/turizm/rekreatsiyni\\_resursi](http://pidruchniki.com/18060203/turizm/rekreatsiyni_resursi) – 02.02.2015 р. – Загол. з екрану.

4 Павлов В.І. Рекреаційний комплекс Волині: теорія, практика, перспективи. /ІАН України, І-т регіональних досліджень. / Павлов В.І., Черчик Л.М. - Луцьк: Надстир'я, 1998. – 122 с. – С. 5.

5 Мироненко Н.С. Рекреационная география / Мироненко Н.С., Твердохлебов И.Т. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 208 с. – С. 11.

6 Луцишин П.В. Територіальна організація суспільства: [навч. посіб. /П.В. Луцишин, Д. Клімонт, Н.П. Луцишин. – Луцьк, 2001. – 334 с. – С. 254.

7 Гудзь П.В. Економічні проблеми розвитку курортно-рекреаційних територій / Гудзь П.В. – Донецьк: Юго-Восток ЛТД, 2001. – 269 с. – С. 10.

8 Менеджмент туризма: економіка туризма. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 320 с. – С. 18.



а також розваг і отримання нових вражень та прагненні його задовольнити.

Необхідність зняття фізичної втоми, що належить до основних фізіологічних потреб людини, притаманних їй впродовж усього її життя, дозволяє виділити фізичну (рухову) рекреацію, пов'язану з виконанням фізичних вправ. На сучасному етапі розвитку наукового знання фізична рекреація часто ототожнюється з такими термінами, як оздоровча або лікувальна фізична культура, масова фізична культура, кондиційна тренування, релаксація і т.д., але в якості цільової установки фізичної рекреації виступає отримання задоволення від рухової активності. Однак і в інших видах фізичної культури, складовою якої є фізична рекреація, можна отримувати задоволення. Наприклад, заняття спортом можуть приносити задоволення. Але самі спортсмени оцінюються абсолютно за іншими критеріями, як якості яких виступає конкретний результат їх діяльності: перемога над суперником, встановлення рекорду. Можна отримувати задоволення і в процесі занять фізичним вихованням, але основна мета полягає у формуванні потреби в заняттях фізичними вправами в інтересах всебічного розвитку особистості.

Основою фізичної рекреації є рухова активність людини, що **передбачає** активну фізичну роботу організму, роботу м'язів, всього тіла<sup>9</sup>.

Форми рухової активності достатньо різноманітні: гігієнічна гімнастика, оздоровча гімнастика, прогулянки на лижах, велосипедах, туризм, навчальні заняття в групах здоров'я і спортивних секціях, виробнича гімнастика, плавання і його різновиди, катання на гірських лижах, сноубордах, катання на ковзанах, в тому числі і на роликівих, ігри з м'ячем (футбол, волейбол, теніс), воланами (бадмінтон), кулями (більярд) тощо<sup>10</sup>.

Останнім часом все більш популярним стає достатньо новий вид рухової активності – скандинавська (нордична) ходьба. Її розглядають як такий вид фізичної культури, в якому використовуються спеціальні палиці, схожі на лижні, і, відповідно, включаються в роботу м'язи верхнього плечового пояса (див. рис. 1). Правильне використання спеціальних технік збільшує частку активних м'язів до максимуму. При скандинавській ходьбі працює 90% м'язів і спалюється на 40% більше калорій, ніж при звичайній ходьбі. Разом з тим, методика занять оздоровчою скандинавською ходьбою спрямована на зміцнення резервів організму, а не на його експлуатацію заради отримання спортивних результатів, розвиненої мускулатури або красивого тіла з урахуванням початкового рівня здоров'я та існуючих захворювань. Заняття скандинавської ходьбою проходять в групах здоров'я, які збираються в парках, скверах, зелених зонах цілий рік.

9 Активний відпочинок [Електронний ресурс] / С. Вікіпедія. – 02.05.2014 р. – Загол. з екрану.

10 Гаврилов Д.Н. Двигательная активность и долголетие: организационные и методические аспекты / Гаврилов Д.Н., Романова Е.Е., Малинин А.В. // Теория и практика физической культуры. – 2003. – №3. -С. 9-12.

**РИС. 1.** Схема задіяних м'яз під час скандинавської ходьби



Розглянемо особливості її впровадження у практику активного відпочинку більш детально<sup>11</sup>.

Засновником нордичної ходьби вважають відомого фінського лижника Юха Міето (*fi. Juha Iisakki Mieto*, народ. 20 листопада 1949 року в Курікке, Фінляндія) – олімпійського чемпіона 1976 року в естафеті 4 x 10 км. Ще у 70-і роки він першим в національній збірній своєї країни включив до програми літніх тренувань забіги з двома палицями по пересіченій місцевості, збільшуючи навантаження спортсменів тренуваннями по заболоченій місцевості. Незабаром у нього з'явилися послідовники. На змаганнях з'ясувалося, що у «болотних лижників» (так назвали прихильників цього екзотичного методу фізичної підготовки), спортивні досягнення вище, ніж у тих, хто з палицями не тренувався.

Відповідно, заняття нордичною ходьбою розпочато професійними спортсменами, що претендували та отримували високі результати на змаганнях. Хоча варто згадати, що у давнину мандрівники, прочани брали у руки палиці (часто саме дві), чим полегшували тривалі навантаження, що супроводжували їх шлях.

У цілому ж нордична ходьба, як заняття ефективне, у цілому не напружує, не перенавантажує людину і давно вже перетворилася на популярний вид активного відпочинку. Із Скандинавії на початку 90-х років ходьба з палицями (на той час уже з'явилися спеціальні палиці для нордичної ходьби) поширилася до Німеччини, Австрії, Швейцарії, до всієї Європи. Пізніше «ходоки» перетнули океан ... Америка, Австралія, Японія ... і сьогодні більше 6 мільйонів осіб більш ніж в 65 країнах «ходять», і «*Nordic Walking*» звучить на багатьох мовах, включаючи Україну, де заснована Українська школа скандинавської ходьби.

<sup>11</sup> Украинская школа скандинавской ходьбы [Электронный ресурс] / С. /Nordicwalking – Режим доступа: <http://nordicwalking.com.ua/> – 12.01.2015 р. – Загол. с экрана.

Для «ходоків» не важлива швидкість, вони прогулюються не поспішаючи, роблять по дорозі зупинки, під час яких виконують дихальні вправи і вправи на розтяжку. Нордична ходьба тренує рухливість, витривалість, силу, координацію рухів. Самостійно регулюючи навантаження, відмінних результатів вдається досягти як тим, хто прагне тримати себе у формі, так і тим, хто хоче позбутися зайвої ваги. А оздоровчий ефект «нордичних прогулянок» давно вже завоював території багатьох європейських санаторіїв та курортів.

Ефективність нордичної ходьби перевірена для людей будь-якого віку, запитів щодо навантажень<sup>12</sup>; можна обирати для себе відповідне навантаження, поспілкуватися під час прогулянок незалежно від пори року. Прогулянки рекомендується здійснювати 2-3 рази на тиждень. Для цього важливо вибрати місце, комфортне в зуття з амортизацією в області п'ят.

Для нордичної ходьби використовують палиці, які підбираються з опорою на ряд вимог:

- вони мають бути легкими, тому варто вибирати палиці для ходьби з алюмінію або суміші вуглецевого волокна та скловолокна;
- необхідно правильно підібрати палиці по довжині: якщо палиці не відповідають необхідному розміру, то заняття можуть мати неприємні наслідки.

Заняття скандинавською ходьбою передбачає використання двох видів палиць: телескопічних (з декількома колінцями) і палиць фіксованої довжини. Палки виробляються з різних матеріалів – вуглепластик з вмістом карбону, 100% карбонові палиці, алюмінієві, алюмінієві з карбоном. Висота палиці розраховується за формулою: зріст людини  $\times 0,66 (\pm 5\text{см})$ . Наприклад, при зрості людини в 185 см палиця вибирається довжиною близько 125 см. Від висоти палиці залежить робота певної групи м'язів, тому, чим вище довжина палиці – тим більше навантаження.

Існує цілий ряд особливостей активного відпочинку засобами нордичної ходьби, серед яких:

1. Зміна умов перебування, пов'язана з «виходом» людини з повсякденних, одноманітних умов життя. Вона забезпечує переключення нервово-емоційної сфери на нові об'єкти зовнішнього середовища, відволікає людину від повсякденних, часто негативних його впливів. Зміна умов пов'язана з безпосереднім контактом з природою. Надзвичайно важливо в такому випадку почуття допитливості, потреби в подоланні перешкод та інших цінних вольових якостей, що грають вирішальну роль в профілактиці нервово-психічних розладів. Покращення показників нервово-психічної сфери спостерігається у 98 з 100 осіб, які регулярно займаються нордичною ходьбою. Найбільш характерним для цього виду активного відпочинку є розвиток оптимізму, врівноваженості, витриманості.

<sup>12</sup> Ладыгина Е.Б. Особенности содержания и методики рекреационных занятий с женщинами пожилого возраста. / Ладыгина Е.Б. – СПб.: Изд. «СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта», 2007. – 65 с.

2. Забезпечення достатньої рухової активності, усунення несприятливих наслідків «м'язового голоду» з тренуванням основних функціональних систем, що забезпечують працездатність організму: серцево-судинної, дихальної. Нордична ходьба є одним з ефективних засобів розвитку витривалості серцево-судинної системи, усунення судинної дистонії. Поліпшення функціональних показників гемодинаміки відзначається у 98 з 100 осіб. Характерним проявом впливу ходьби є нормалізація реакції на функціональні проби, зокрема з фізичним навантаженням (проба Руф'є, Мартіні та ін.). Після чергової прогулянки покращуються показники обмінних процесів: на 8-12% знижується підвищений рівень холестерину в крові, на 0,3-0,6 кг зменшується вага при ожирінні. Нордична ходьба являє собою один із дієвих засобів розвитку функціональних резервів зовнішнього дихання<sup>13</sup>.
3. 3. Стимуляція природного імунітету – несприйнятливості організму до хвороботворних бактерій. Тривале помірне за інтенсивністю м'язове навантаження забезпечує підвищення рівня не тільки обмінних процесів і діяльності ендокринної системи, але і тканинного імунітету. Утворені при фізичному навантаженні іогенні біостимулятори сприяють зниженню запальних процесів, стимулюють регенеративні процеси в тканинах організму.

Основними завданнями нордичної ходьби є:

- гармонійний фізичний розвиток і сприяння всебічному розвитку людини;
- зміцнення здоров'я та попередження захворювань;
- забезпечення повноцінного відпочинку людей різного віку і професій;
- підтримка високої працездатності;
- досягнення творчого довголіття.

Основні правила організації та методики занять нордичною ходьбою:

1. Реалізація установки на задоволення від занять в поєднанні з оптимізацією навантажень за певними критеріями і з певними обмеженнями.
2. Диференціювання методів впливу залежно від потреб організму і можливостей «лімітуючих ланок» регуляції. Кожен метод має забезпечувати спеціалізований результат впливу як на рухову, так і на вегетативну функції. Тому для ефективного використання рекреаційного туризму важливо виділити конкретні потреби та обрати для цього адекватні впливи (маршрут, час, похідний режим).
3. Збереження якісного розмаїття засобів ходьби і фізичних навантажень.
4. Першочергові зміцнюючі впливи на «слабкі сторони» рухової і вегетативної функції, що особливо важливо для протидії передчасного старіння.
5. Індивідуальне дозування навантаження за системою «заняття в задоволення».

<sup>13</sup> Орешкин Ю.А. Физическая активность – средство совершенствования организма / Орешкин ЮА. – М.: Из. «Медицина», 1990. – С. 6-12; 41-77.

6. Емоційна насиченість занять за рахунок природних і соціальних факторів.
7. Попереднє виявлення можливостей організму до виходу на маршрут (медичний огляд, акліматизаційні заняття тощо).
8. Об'єктивність в оцінці рухових можливостей і в управлінні заняттями (усвідомлення «рухової ейфорії» у людей старшого віку).
9. Комплексне використання методів тренування, активного відпочинку та загартовування.
10. Систематичне використання різних форм і засобів нордичної ходьби в річному циклі (прогулянки, походи вихідного дня тощо).
11. Нефорсовані фізичні навантаження і відсутність екстремальних умов занять. Використання «наднавантажень» і природних сил природи, як правило, погіршує функціональний стан організму і ускладнює відновлення його працездатності.
12. Оцінка і самооцінка результатів занять. Важливо не прагнути до особистих рекордів «за всяку ціну», а враховувати конкретні показники діагностики та самопочуття. Поліпшення цих показників покращує настрій і підвищує ефективність занять.
13. Використання нордичної ходьби на тлі здорового способу життя і самодисципліни при відмові від шкідливих звичок (куріння, алкоголь тощо)<sup>14</sup>.

Головними завданнями лікарсько-педагогічних спостережень за заняттями нордичною ходьбою є:

- медико-фізіологічна оцінка організації та методики проведення тренувань з метою відповідності пропонованих фізичних навантажень стану здоров'я та фізичної підготовки;
- санітарно-гігієнічна оцінка і корекція умов харчування, відпочинку та тренувальних занять;
- призначення і проведення профілактичних заходів та процедур під час тренувань, в походах і після них;
- вивчення загальної та спеціальної фізичної та технічної підготовки (засвоєння і надійність виконання технічних прийомів ходьби з опорою на фізичні якості) і перевірка відповідності рівня підготовки прийнятим нормативним значенням;
- поточний контроль динаміки фізичних, технічних, тактичних, психологічних якостей спортсмена в ході тренувального процесу;
- планування тренувального процесу, його періодична корекція за результатами поточного лікарсько-педагогічного контролю;
- медична допомога в ході тренувань і подорожей;
- самоконтроль<sup>15</sup>.

14 Паффенбаргер Р.С. Здоровый образ жизни / Р.С. Паффенбаргер, Э. Ольсен. – К.: Олимпийская литература, 1999. – 311 с.

15 Рыжкин Ю.Е. Психолого-педагогические основы физической рекреации: [уч. пособ. к спецкурсу] / Ю.Е. Рыжкин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 36 с.

За даними дослідження, що ґрунтуються на особливостях повсякденного життя і здоров'я 72000 жінок, 3 години жвавої ходьби на тиждень (це 30 хвилин кожен день) можуть знизити ризик виникнення серцевих захворювань у жінок на 30-40%. Дослідження, опубліковане в 2001 році, показало, що малорухливі жінки, хворі на гіпертонію, зуміли протягом 24 тижнів знизити систолічний артеріальний тиск і масу тіла, роблячи 9700 кроків в день з довільною швидкістю. Дослідники вивчали 11000 чоловіків і встановили, що одна година регулярних вправ помірної інтенсивності (еквівалентних жвавій ходьбі), що виконуються 5 разів на тиждень, наполовину знижує ризик серцевого нападу у чоловіків. Ходьба надає менше навантаження на суглоби, чим, наприклад, більш активні заняття бігу або аеробіки. Разом з тим, вона допомагає знизити ризик виникнення остеопорозу, та й шанси впасти при ходьбі набагато менше. Заняття ходьбою зменшують вірогідність перелому кісток тазостегнового суглоба, як показало дослідження більше 30000 чоловіків і жінок у віці від 20 до 93.

У цілому нордична ходьба як засіб рухової активності сприяє покращенню функціонального стану людей різного віку, сприяє відновленню сил шляхом зміни діяльності. Відповідно рухова рекреація має низку специфічних для себе рис, до яких відносяться наступні: відсутність примусу до занять; добровільність у виборі засобів, часу і місця занять; свобода вибору форм і методів рухової рекреації.



**Ramiro Délio Borges de Meneses**

Faculdade de Teologia  
Centro Regional do Porto, Portugal  
E-mail: ramiro.meneses@ipsn.cespu.pt

## Mens sana in corpore sano: pelos caminhos da atividade física e da saúde

### Abstract

This paper intends to an analysis of the adage from Juvenal-mens sana in corpore sano - within the philosophy of the Stoa, as a form of axiological aretology by to oposition by teleological aretology, from the Aristotelian thought. This framework set out a new vision for the phenomenological relationship between physical activity and health.

**Key words:** Juvenal, adage, Nicomachean aretology, and stoic aretology

**M**ens sana in corpore sano (“uma mente sã num corpo são”) é um famoso dito latino, da *Satira X*, criada pelo poeta romano Juvenal. No contexto, a frase é parte da resposta do escritor à questão sobre o que as pessoas deveriam desejar na vida, segundo uma perspectiva estoica. Este adágio comporta em si os três elementos fundamentais da vida humana, que serão ser “são, sábio e santo (herói)”:

Deve-se pedir em oração que a mente seja sã num corpo são.  
Peça uma alma corajosa que careça do temor da morte, que ponha a longevidade em último lugar entre as bênçãos da natureza, que suporte qualquer tipo de labores, desconheça a ira, nada cobice e creia mais nos labores selvagens de Hércules do que nas satisfações, nos banquetes e camas de plumas de um rei oriental. Revelarei aquilo que podes dar a ti próprio; Certamente, o único caminho de uma vida tranquila passa pela virtude.

*orandum est ut sit mens sana in corpore sano.  
fortem posce animum mortis terrore carentem,  
qui spatium uitae extremum inter munera ponat  
naturae, qui ferre queat quoscumque labores,  
nesciat irasci, cupiat nihil et potiores Herculis aerumnas credat saeuosque labores  
et uenere et cenis et pluma Sardanapalli.  
monstro quod ipse tibi possis dare;  
semita certe tranquillae per uirtutem patet unica uitae.  
(X.356-64)*

IVNALIS, Decimus Iunius. *Satirae*, Texto Bilingue. Tradução francesa, Belles Letres: Paris:1967, X,356 – 364.

A conotação satírica deste texto, no sentido de que seria bom ter também uma mente sã num corpo são, é uma interpretação mais recente daquilo que Juvenal pretendeu exprimir. A intenção original do autor foi lembrar àqueles dentre os cidadãos romanos que faziam orações tolas, que tudo que se deveria pedir numa oração era saúde física e espiritual. Contudo, tal como pelo pensamento de Juvenal, se a virtude (*virtus*) é o “bem supremo”, segue-se que a bondade e o valor não surgem dos objectos externos, mas absolutamente e de si mesma. Daqui se infere que um ato é moralmente bom, não em virtude da matéria, mas necessariamente da forma, isto é, da retidão da “intenção que o inspira” (*xatorthoma*)<sup>1</sup>. Logo, a virtude, para um estoico, será sempre o supremo e único bem. Para Aristóteles, será um meio ou um caminho para o Bem supremo<sup>2</sup>. Para o poeta Juvenal, no seu lema, *mens sana in corpore sano*, a beleza do agir de um atleta reside na virtude, está sempre em ato. Porém, segundo o Estagirita, a virtude do atleta reside em potência. A virtude é um caminho para a felicidade, segundo diz o Filósofo, na *Ethica Nicomacheia*<sup>3</sup>, enquanto que, na filosofia de Zenão da Stoa, a virtude é a felicidade (*eudaimonia*)<sup>4</sup>. A vida boa, a felicidade a que aspira a nossa natureza, como seres racionais, será a vida virtuosa. Não só se afirma aqui, que a *virtus* seja condição necessária da *eudaimonia* (felicidade), como pensava Platão, bem como a condição suficiente, dado que, para Zenão da Stoa, virtude e felicidade são dois nomes, que designam um mesmo estado.

Assim, a virtude é a felicidade e a felicidade é a virtude. Desta sorte, seríamos forçados inverter o ditado latino, numa segunda formulação: *corpus sanum in sana mente* (um corpo são numa mente sã). Este é o complemento e a nossa originalidade referente ao pensamento do poeta Juvenal. Trata-se, assim, de realçar o sentido criativo da máxima latina, numa nova leitura para a fenomenologia da corporeidade. Se o conceito de virtude, em Aristóteles, se define como uma *exites agades Zoes* (hábito eletivo para alcançar uma boa vida)<sup>5</sup> Segundo o pensamento estoico, a virtude é uma *diadesis tes psuches* (uma disposição da alma)<sup>6</sup> É certo que, para o poeta Juvenal, a virtude é o Bem ou a Felicidade. Ser virtuoso será ser feliz.

O Bem do homem comporta outros ingredientes e condições que estão para além da virtude, segundo o estoicismo, revelado pela máxima de Juvenal, como sejam o prazer, a saúde, o bem-estar material ou a liberdade. De acordo com o estoicismo, todos estes presumíveis bens são, na realidade, “indiferentes” (*adiaphora*), desde o ponto de vista da felicidade, se bem que o sábio julga-las-á preferíveis (*proegmena*)<sup>7</sup>

1 DE VOGEL, C.J.. Greek Philosophy. A Collection of Texts. The Hellenistic-Roman, Period, Volume III, E.J.Brill: Leiden,1959, pp.153-154.

2 Cf. ARISTÓTELES. Ética a Nicómaco. Tradução do grego de António de Castro Caeiro, Quetzal Editores:Lisboa, 2006, pp. 230-237.

3 Cf. ARISTÓTELES. ETHICA NICOMACHEIA. ARISTOTELIS OPERA, ex recensione Immanuelis Bekkeri, editio Academia Regia Borussica, Apud Walter de Gruyter et Socios, Berolini, 1960, 1106b24-25.

4 Cf.DE VOGEL. Greek Philosophy. A Collection of Texts, The Hellenistic-Roman, Volume III,163-164.

5 Cf.ARISTÓTELES. Ética a Nicómaco, pp.50-53.

6 Cf. DE VOGEL. Greek Philosophy, p.153.

7 Cf. DUPLÁ, L.R.. Ética. Biblioteca de Autores Cristianos:Madrid,2001,p. 259



Com o tempo, a frase passou a ter uma grande variedade de sentidos. Pode ser entendida como uma afirmação de que somente um corpo são pode produzir ou sustentar uma mente sã. Seu uso mais generalizado expressa o conceito de um equilíbrio saudável no modo de vida de uma pessoa, tal como expressa a Ética Estoica. O ideal virtuoso de um atleta, ou de qualquer cidadão romano, reside no facto de a virtude (*virtus*) surge como a recompensa de si mesmo, *ipsa pretium sui, virtus non nisi est gratuita* ( como o próprio preço de si mesmo, a virtude não é senão gratuita ), segundo a opinião de Crisipo. Dado que, segundo o Estoicismo, a virtude é a “perfeição absoluta”, para um atleta, então será igualmente a felicidade e toda a felicidade de que o homem será capaz (*eudaimonia*)<sup>8</sup>. Logo o atleta, possuindo a perfeição do ser, do agir e do fazer, encontra-se na posse de todos os bens de que a virtude é a fonte. Para a mitologia grega, o atleta olímpico será ora o herói ora o santo, abrangendo os dois significados do termo germânico *heilig*. Ser virtuoso, para aquele tempo, será possuir uma “mente sã, num, corpo são”, segundo o sentido moral do poeta satírico. O único caminho de uma vida tranquila é a virtude, desde a concepção aristotélica até ao estoicismo.

Segundo a atual fenomenologia da saúde, este ditado *mens sana in corpore sano* traduz o equilíbrio e a harmonia entre a corporeidade fisiológica e a corporeidade frénica (mental). Segundo o adágio, uma não é sem a outra. Trata-se, pois, de uma ética implicativa, traduzida numa correlação complementar entre uma mente sã e um corpo são. As duas entidades revelam a totalidade do *homo salutaris*. Esta globalidade define o *homo sapiens sapiens* na sanidade. A permanente harmonia do *homo salutaris* (homem são) vive das duas corporeidades: física e mental. O *homo salutaris* tem mente (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*). Esta correlação não se expressa, segundo a fenomenologia da saúde, num dualismo antropológico (Descartes), nem num dualismo ontológico (Platão e Aristóteles). O adágio, lema da atividade física, traduz perfeitamente a vivência unitiva das duas vidas, desde a mental à física.

De acordo com o poeta Lucílio, criador do gênero satírico romano e, também, de tradições poéticas, que incluem Horácio e Pérsio, disse que Juvenal escreveu pelo menos 16 poemas, em hexâmetro dactílico, cobrindo de forma enciclopédica os feitos do mundo romano. Apesar de as *Satirae* serem uma fonte vital para o estudo da Roma Clássica, a partir de um vasto conjunto de perspectivas, as suas hipérboles e a sua maneira sarcástica de exprimir fazem com que a utilização de suas declarações seja um problema. À primeira vista, a obra poderia ser entendida como crítica ao paganismo de Roma, talvez tentando garantir a sua sobrevivência dentro da monástica cristã, como um estrangulamento na preservação dos textos antigos. Segundo Zenão da Stoa, não se vive como tendência para a perfeição, mas será a própria e adequada perfeição, porque tudo o que é imperfeito não merece ter o nome de Bem<sup>9</sup>. Daqui se auffle que a virtude é absoluta, não admitindo o mais e o menos. Todas as ações são boas, não existindo um termo médio, tal como professava Aristóteles, segundo a filosofia estoica, não havendo um termo médio, entre a sabedoria e a loucura. Segundo esta filosofia, será indiferente afogar-

8 Cf. ARISTÓTELES. Ética a Nicómaco, pp.228-230.

9 Cf. LAHR, Ch.. História da Filosofia, Manuel Luis da Costa Azevedo: Porto, 1933, p.41.

se no meio do rio, ou junto à margem<sup>10</sup>. Colocados ao lado da virtude, os demais bens apresentam-se como mínimos e insignificantes, a tal ponto que se se adicina à virtude qualquer bem extramoral (saúde, beleza ou quaisquer outros), o resultado alcançado não será melhor do que a virtude *per se*, do mesmo modo que não aumenta a clareza do meio-dia.<sup>11</sup> Todavia, dado o carácter de todo o humano, catalogar o nosso dito, naquilo que não está nas nossas mãos, equivaleria a condenarmos à frustração e ao fracasso muitas expectativas relativas ou os bens particulares, que estão ditos indirectamente na máxima de Juvenal, que são constitutivos da atividade física. Talvez seja mais conducente seguir o pensamento da ética das virtudes, segundo o pensamento aristotélico. A virtude, segundo esta ética, não será a felicidade, mas o somatório daquelas decifrará a felicidade. Trata-se, pois, de uma aretologia teleológicas<sup>12</sup>, que igualmente se encontra expressa no ditame de Juvenal.

O livro de Juvenal inspirou muitos autores, incluindo Samuel Johnson, que modelou os seus poemas “London” (1738) na terceira Sátira e “The Vanity of Human Wishes (1749) na décima. As *Satirae* também são a fonte de máximas filosóficas, bem conhecidas, incluindo sobre a vida dos romanos, sendo anteriormente tão poderosos, que mais tarde se tornaram escravos de prazeres corruptos e só precisavam de pão e de circo (*panem et circenses*; 10.81: comida e diversão); Assim, segundo o seu pensamento, em vez de riqueza, poder ou crianças, os homens devem orar aos Deuses por uma “mente sã num corpo sã” (*mens sana in corpore sano*; 10.356). Este será o lema da virtude, de acordo com o mundo estoico, visto que a *virtus* (virtude) é o único bem, o único mal é o vício. Portanto, tudo o aquilo que não for virtude nem vício, como a fortuna e a pobreza, a honra e a desonra, a saúde e a doença e até a morte, não serão bens nem males, mas realidades absolutamente indiferentes (*adiáfora*). Aqui começou a teoria dos atos indiferentes, que tendo afetado a moral clássica, fora desenvolvida, pela Ética Escolástica, particularmente, na Alta Idade Média, com S. Boaventura, na Universidade de Paris<sup>13</sup>. O homem que não possui todas as virtudes não será um homem perfeito<sup>14</sup>

A máxima de Juvenal, *Mens sana in corpore sano*, pronunciada na Antigüidade romana torna-se presente, ainda hoje, nas pedagogias do corpo e da saúde. O sucesso de um certo culto ao corpo, em que a atividade física e o desporto possuem lugar privilegiado, seriam permanências dessa máxima? Ou, talvez, esse sucesso seria um simples arremedo, um eco no vazio de uma grande teoria desenvolvida na Roma Clássica, acerca dos cuidados com o corpo e com a saúde, no domínio da vida pública, portanto, política? As grandes matrizes paradigmáticas sobre “corpo-saúde-educação” no intercurso do final do século XIX e início do XX; a ideologia do homem saudável, o discurso normativo da medicina moderna; a crítica à fragmentação das concepções de corpo; e, por fim, uma vigorosa reflexão epistemológica, constituem-se no banquete de palavras encarnadas, vivas e corpóreas. O adágio

10 Cf. ANNAS, J. *The Morality of Happiness*. Oxford University Press: Oxford, 1993, pp.23-167.

11 Cf. DUPLÁ, L. R. *Ética*, p.258.

12 Cf. REINER, H. *Die philosophische Etik*. Quelle und Meyer: Heidelberg, 1964, pp. 45-129.

13 Cf. De FINANCE, J. *Ethica Generalis*. Editio Tertia. Pontificia Universitas Gregoriana: Romae, 1966, pp. 250-252.

14 Cf. AA.VV.- *Les Stoiciens*. Textos traduzidos por Émile Bréhier, Éditions Gallimard: Paris, 1962, p.116.

*Mens Sana in Corpore Sano* dirige-se a estudantes e professores da educação básica, da graduação e da pós-graduação de diversas áreas do conhecimento, particularmente da Saúde e Desporto, que se interessam pela reflexão epistemológica, pelos estudos do corpo e da saúde, tal como salienta, na sua obra, Maria Isabel Brandão de Souza Mendes<sup>15</sup>.

Essa famosa frase do poeta romano Juvenal, que quer dizer: mente sã num corpo são, expressa a importância da prática de exercícios físicos. Já sabemos que o exercício físico tem um papel imprescindível na saúde física, mas é importante ressaltar os benefícios que ele traz para a saúde mental. Adultos que vivem, principalmente, nas cidades grandes têm sua saúde mental afetada pelas condições de trabalho, ritmo intenso, sobrecarga, aumento de horas extras, tensões, frustrações e por muitas outras condições a que são submetidos. O aumento da aptidão física reduz as chances de desenvolver doenças neurodegenerativas e transtornos psiquiátricos, como a depressão. Muitos estudos comprovam que a prática de atividade física é um dos métodos mais eficientes para a proteção do sistema nervoso. Uma substância que faz a conexão do exercício físico com o bem estar mental é a endorfina que é, uma substância natural produzida pelo cérebro, como uma resposta à atividade física. Essa substância traz uma sensação de bem estar e prazer para o corpo e além disso, ela controla o corpo nas reações às tensões. Algumas pesquisas afirmam que, o efeito desse neurotransmissor pode ser sentido até duas horas após sua liberação. A endorfina é conhecida com o “analgésico natural”, proporcionando assim, essa sensação de bem estar psicológico e diminuindo o “stress”, tal como se consagrou pela moderna Neurofisiologia<sup>16</sup>.

A libertação dessa substância ocorre de acordo com a adaptação do corpo ao exercício, dependendo da sua intensidade e duração. A frase latina *mens sana in corpore sano*, nos dias de hoje, no âmbito da Teoria do Jogo, traduz todo o sentido higiénico, que a pedagogia do jogo determina. Este é o lema de toda atividade física e da saúde.

O lema olímpico *Citius, Altius, Fortius* (o mais rápido, o mais alto e o mais forte) foi proposto pelo Pierre de Coubertin, barão suíço, aquando da criação do Comitê Olímpico Internacional, em 1894. Desta sorte, Coubertin pediu para citar a frase do seu amigo Henri Didon, O.P., um presbítero dominicano da Igreja Católica Romana, que, entre outras coisas, era um entusiasta do desporto. Entretanto, o adágio foi introduzido, nos Jogos Olímpicos de Verão de 1924, em Paris. O lema foi também o nome de um jornal sobre história olímpica, entre 1992 e 1997. Um lema informal, porém mais conhecido, também introduzido por Coubertin, é “o mais importante não é vencer, mas participar!” Coubertin utilizou esta sentença de um sermão do Bispo Protestante da Pensilvânia, EUA, durante os Jogos Olímpicos de Verão de 1908<sup>17</sup>. O lema de Pierre de Coubertin está muito próximo do lema de Juvenal. Poderíamos, assim, dizer que o ideal olímpico, da era moderna, será uma explicitação do que está escrito nas Sátiras de Juvenal. Esta legenda

15 Cf. SOUZA MENDES, M.I.B.de. *Mens Sana in Corpore Sano. Saberes e Práticas Educativas sobre o Corpo e a Saúde*. Editora Sulina: Porto Alegre, 2007, pp. 50-160.

16 Cf. GARRET, J. et alii. *Bases Farmacológicas da Terapêutica*, Porto Editora: Porto, 1989, pp.

17 Cf. www.Olympic symbols.Wikipedia, the free encyclopedia.

da atividade física e da saúde traduz toda a axiologia e ética desportiva, conduzindo o jogo à excelência da conduta poiética em toda a prática desportiva, em todas as diversas modalidades. Trata-se, pois, de referir este ditame latino como máxima da aretologia desportiva.

Naturalmente que as virtudes cardeais ou morais se encontram presentes no fundamento deste adágio. Estas virtudes são quatro, a saber: prudência, justiça, fortaleza e temperança. As últimas duas virtudes são as mais significativas. Não poderemos esquecer a *recta ratio agibilium*, referida por S. Tomás de Aquino<sup>18</sup>. A prudência, como virtude intelectual, surge, nesta máxima, como “proa inteligente”. O mesmo *Doctor Angelicus* refere a importância desta virtude, relativamente às demais, nos termos seguintes: “quia sine prudentia nulla virtus moralis esse potest nec prudentia haberi potest, si cui deficiat virtus moralis”<sup>19</sup> Por esta virtude, procura-se a retidão da decisão.

Esta refere-se no equilíbrio corporal e espiritual, segundo o adágio, referindo a presença das temperança e da fortaleza, profusamente analisadas pela filosofia estoica.

Por estas palavras, se refere, em língua castelhana, a Wikipédia: “*Mens sana in corpore sano* es una cita latina que proviene de las Sátiras de Juvenal. La cita completa es *Orandum est ut sit mens sana in corpore sano* (Sátira X, 356). Nació en la civilización de la Grecia Clásica, en Atenas, pues eran los únicos que realizaban los ideales que esta implica. Ninguna otra civilización de la época se aplicó con tanta devoción a la práctica del deporte y lo interiorizó de un modo tan profundo, impregnando su cultura, su arte, su vida diaria, e incluso su religiosidad y su política. Su sentido original es el de la necesidad de orar para disponer de un espíritu equilibrado en un cuerpo equilibrado; no es, por tanto, el mismo sentido con el que hoy en día se utiliza: mente sana en un cuerpo sano”<sup>20</sup>. O lema de Juvenal, finalmente, traduz a *isonomia ton dunameon* (equilíbrio das capacidades do corpo) do médico e filósofo pré-socrático, Alcmeon de Crotona<sup>21</sup>.

Décimo Júnio Juvenal, *Decimus Iunius Iuvenalis*; nascido em Aquino, entre 55 e 60, e terá falecido em Roma, depois de 127, foi um poeta e retórico, autor das *Satirae*. Os detalhes da vida do autor são obscuros, embora referências aos seus textos, feitas no final do século I e começo do século II, fixem as datas mais remotas de seus textos, tendo vivo ao tempo dos Imperadores Romanos: Cómodo, Sétímio Severo e Marco Aurélio, o Imperador Filósofo<sup>22</sup>.

18 Cf. AQUINATIS, S. Thomae. In Decem Libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum Expositio. Editio Novissima. Ex Officina Libraria Marietti, 1834, nº 1161-1174.

19 Cf. *Ibidem*, nº 1172-1173.

20 Cf. [www.menssana.org](http://www.menssana.org). Mens sana in corpore sano, Wikipedia, la enciclopedia libre.

21 Cf. KIRK, G.S.; RAVEN, J.E. Os Filósofos Pré-socráticos. Tradução do inglês por Carlos Alberto Louro Fonseca et alii. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1982, pp.235-237.

22 Cf. AA.VV. Enciclopédia VERBO Luso-brasileira de Cultura, Volume 16, Editorial Verbo: Lisboa, 2000, cc. 929-932.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. IVENALIS ( 1967).Decimus Iunius. Satirae. Texto Bilingue. Tradução francesa, Belles Letres: Paris:1967.
2. DE VOGEL, C.J.( 1959). Greek Philosophy. A Collection of Texts. The Hellenistic-Roman, Period, Volume III, E.J.Brill: Leiden.
3. ARISTOTELES (1960). Ethica Nicomacheia,in:.. ARISTOTELIS OPERA.ex recensione Immanuelis Bekkeri, edidit Academia Regia Borussica, Apud Walter de Gruyter et Socios: Berolini.
4. ARISTÓTELES.(2006) Ética a Nicómaco.Tradução de António de Castro Caeiro. Quetzal Editores:Lisboa.
5. LAHR, Ch.(1933). História da Filosofia. Manuel Luis da Costa Azevedo: Porto.
6. DUPLÁ, L. R.(2001).Ética. Biblioteca de Autores Cristianos: Madrid.
7. AA.VV.(1975). Enciclopédia VERBO Luso-brasileira de Cultura Volume 16. Editorial Verbo: Lisboa.
8. AA.VV.(1962). Les Stoiciens.Textos traduzidos por Émile Bréhier.Éditions Gallimard: Paris.
9. DE FINANCE, J. (1966) .Ethica Generalis. Editio Tertia. Pontificia Universitas Gregoriana: Romae.
10. REINER, H. (1964). Die philosophische Etik. Quelle und Meyer: Heidelberg.
11. SOUZA MENDES, M.I.B.de (2007). Mens Sana in Corpore Sano. Saberes e Práticas Educativas sobre o Corpo e a Saúde .Editora Sulina: Porto Alegre.
12. KIRK,G.S.; RAVEN, J.E (1982). Os Filósofos Pré-socráticos. Tradução do inglês por Carlos Alberto Louro Fonseca et alii. Fundação Calouste Gulbenkian:Lisboa.
13. AQUINATIS, S. Thomae.(1934). In Decem Libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum Expositio.Editio Novissima. Ex Officina Libraria Marietti.
14. www.Olympic symbols.Wikipedia, the free encyclopedia.
15. www. Mens sana in corpore sano, Wikipedia, la enciclopédia libre.





**Zuzana Zelinová**

Katedra filozofie a dejín filozofie FiF UK  
Šafárikovo nám. 6  
818 01 Bratislava 1 SR  
E-mail: [zelinova13@gmail.com](mailto:zelinova13@gmail.com)

## *Antisthenis fragmenta* (przekład fragmentów z języka greckiego na język łaciński Andrej Kalaš, artykuł wprowadzający i komentarze fragmentów Vladislav Suvák)

### Abstract

This paper intends to an analysis of the adage from Juvenal-mens sana in corpore sano - within the philosophy of the Stoa, as a form of axiological aretology by to oposition by teleological aretology, from the Aristotelian thought. This framework set out a new vision for the phenomenological relationship between physical activity and health.

**Key words:** Juvenal, adage, Nicomachean aretology, and stoic aretology

Pod koniec ubiegłego roku akademickie i czytelnicze środowisko przywitało najnowszą publikację duetu Kalaš i Suvák pod tytułem *Antisthenis fragmenta* lub *Fragmenty z Antystenesa*. Dwójka czołowych słowackich znawców filozofii antycznej kontynuuje swoje wysiłki – efektem których była już wcześniej książka *Antystenes (Antisthenés, Bratislava: Kalligram, 2010, 308 s.)* – udostępnienia czytelnikowi jedynej możliwości wnikięcia w sedno myślenia Antystenesa.

Pierwsze strony omawianej publikacji, czyli spis treści, mogą sugerować, że chodzi o dzieło niemal tożsame z pracą *Antisthenés*, wydaną przez wydawnictwo Kalligram. Jednak po bardziej wnikliwym przyjrzeniu się treści książki, owa pozorna tożsamość okazuje się nieuzasadniona. Natychmiast odnajdujemy bowiem kilka nowości.

Najwyraźniejsze różnice w porównaniu z wcześniejszą pracą możemy zauważyć na poziomie kryteriów treści. Nowa publikacja została wzbogacona nie tylko ilościowo (liczba stron to 542, w poprzedniej książce 308), ale i jakościowo. Uzupełnione zostały greckie i łacińskie fragmenty dotyczące Antystenesa, pochodzące z edycji Giannantoniego *Socratis et Socraticorum Reliquiae*. Nieznacznie zmieniony został również przekład niektórych fragmentów.

Kolejną nowością jest wzbogacenie tekstu o ilustracje. Świetny pomysł wizualizacji antystenesowskiego świata jest trudny w realizacji z obiektywnych powodów braku stosownego materiału, który byłby w stanie w odpowiedni sposób uzupełnić dany temat (np. nie jest do końca jasne kontekstualne znaczenie Ilustracji 4, s. 56). Wartość książki podnosi również obszerny spis literatury źródłowej i przedmiotowej (s. 511-540) oraz spis skrótów nazwisk autorów antycznych i ich dzieł (s. 499-510). Publikacji brak natomiast indeksu nazwisk, który bardziej wymagającemu czytelnikowi mógłby znacznie uprościć orientację w tak fachowej i obszernej książce. Prócz kilku literówek w pokażnej przecież pracy, jej stronie gramatycznej i formalnej nie można nic zarzucić.

Książkę otwiera artykuł wprowadzający Vladislava Suváka *Antystenes albo więźły przewodnik po życiu i dziele sokratejskiego ucznia Antystenesa* (s. 9-27). Spotykamy się tu ze złożoną kwestią, Antystenesa należy przedstawić jako filozofa trzech epok w historii filozofii – przedsokratejskiej, klasycznej i hellenistycznej – lub jako postać, w której myśleniu i działaniach łączą się różne podstawy teoretyczne: (sofistyczna) teza o niemożliwości sporu, (sokratejskie czy później stoickie) reinterpretacje homeryckich bohaterów lub (sokratejskie) poszukiwanie szczęśliwego życia. Odnosząc się do dwunastu czołowych prac poświęconych Antystenesowi na przestrzeni ostatnich 150 lat, autor przedstawia swoje własne opinie wyjaśniające życie i twórczość antycznego filozofa. Należy podkreślić, że Suvák z powodzeniem stara się podać wnikliwą, a przede wszystkim krytyczną analizę wszystkich pierwotnych i wtórnych źródeł, stawiając sobie za cel przedstawienie trwałej i jak najbardziej prawdopodobnej syntezy tego, co możemy o Antystenesie stwierdzić. Jego podejście cechuje świadoma i rzetelna praca historyka, który na przekór opinii, iż nigdy nie będziemy w stanie przedstawić historycznie wiernego i autentycznego portretu obiektu badań<sup>1</sup>, nie rezygnuje ze swoich wysiłków, subtelnie poszukując kwestii wiążących się z głównymi źródłami doksograficznymi. Widoczne jest to np. w ostrożnym podejściu autora do autentyczności zapisków o Antystenesie autorstwa Ksenofonta (np. s. 51-52), a przede wszystkim w jego analizie krytycznej katalogu prac Antystenesa autorstwa Diogenesa Laertiosa. Owocem jego wysiłków jest ujęcie Antystenesa i jego dzieł w takiej postaci i w takim zakresie, na jakie pozwala krytyczna ocena historycznej wiarygodności zachowanych źródeł doksograficznych.

Sedno książki stanowi zbiór oryginalnych fragmentów, przekładów z języka greckiego i łacińskiego oraz obszerne komentarze (s. 30-499). Łączna liczba fragmentów (aż 208) i ich merytoryczny podział nawiązują do krytycznej publikacji dzieła Antystenesa w edycji Gabriela Giannantoniego (Giannantoni, G.: *Socratis et Socraticorum Reliquiae*. Naples, 1990, zv. II, s. 137-181).

Podobnie jak w przypadku książki *Antystenes* wydanej przez wydawnictwo Kalligram, roli tłumacza podjął się filolog klasyczny i filozof Andrej Kalaš. Tenże przekład jest szóstym światowym przekładem fragmentów dzieł Antystenesa, a jego

1 Z tej „bezradności” historyka filozofii zdaje sobie sprawę również sam tłumacz Andrej Kalaš, zapewne pod wpływem przekonań samego Suváka. Sam w jednym miejscu przyznaje: „Mój przyjaciel i wśmieniony znawca filozofii antycznej Vlado Suvák często zwraca mi uwagę, że ambicja odkrycia tego, co się w historii myślenia w tej czy innej epoce „naprawdę” stało lub tego, co sobie ten czy inny myśliciel „naprawdę” myślał, jest z góry skazana na niepowodzenie.” (Kalaš, A.: *Rány pyrrhónizmus alebo blažený život bez hodnôt?* Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 151). Por. Suvák, V.: *Kynizmus: etika bez morálky*. In: *Sokratika: Štyri štúdie k sókratovskej tradícii myslenia*. Prešov, 2007, str. 130.



wartość polega na tym, iż jest to pierwszy przekład wszystkich fragmentów dzieł antycznego filozofa zawartych w krytycznym wydania Giannantoniego. W porównaniu z *Antystenesem* z wydawnictwa Kalligram przekład został subtelnie skorygowany lub zmieniony. Daje się zauważyć fragment z Mowy Ajaksa „ἐπειτα τῶν Ἀχιλλέως ὄπλων ὄδε ὁ μαστιγίας καὶ ἱερόσυλος ἀξιῶ κρατῆσαι“, który dla lepszej zrozumiałości został przetłumaczony na nowo jako: „I taki łotr i łupieżca świątyń domaga się zbroi Achillesa?“ (s. 155) wobec pierwotnej wersji „I taki flagellant, masochista i łupieżca grobów domaga się zbroi Achillesa?“ (*Antisthenés*, Bratislava: Kalligram, 2010, s. 105). Przekład czyta się bardzo dobrze dzięki temu, że dla tłumacza nie stanowi problemu wierne oddanie różnych stylów językowych (odmienny styl Ksenofonta, Plutarcha, Arystotelesa i innych). Uważnemu czytelnikowi przekładów Kalaša nie umknie fakt, że większość tłumaczeń antystenowskich fragmentów autorstwa Ksenofonta, a konkretnie fragmenty z dzieła *Symposion* (np. V A 13 – VA 14, V A 18, V A 67, V A 78, V A 81 – 83, V A 101, V A 103, V A 185 - 186), zostały praktycznie bez zmian przejęte z wcześniejszego przekładu Kalaša<sup>2</sup>. Można się zastanawiać, jak brzmiałyby fragmenty dzieł Ksenofonta, gdyby tłumacz po siedmiu latach ponownie je przełożył.

Najobszerniejszą część książki stanowią komentarze autorstwa filozofa Vladislava Suváka. Rzetelne akademickie podejście, polegające na zaznajomieniu czytelnika z badaniami niemalże wszystkich materiałów dotyczących Antystenesa z ostatnich 200 lat, połączone z autorską krytyczną refleksją poszczególnych podejść naukowych, przyczyniło się do stworzenia nowych interpretacji przybliżających ducha filozofii Antystenesa. Komentarze charakteryzują się szerokim zakresem tematycznym, od danych bibliograficznych (s. 30-40), poprzez związek Antystenesa z Platonem (s.76-79), aż po złożone kwestie filozoficzne, takie jak *Prawda* (s. 323), *Dialektyka* (s. 381). Dla określenia pierwotnego charakteru filozofii Antystenesa decydujący staje się najdłuższy w całej książce *passus* pod tytułem *Antisthénove spisy [Pisma Antystenesa]* (s. 88-177), który zawiera dokładną analizę dzieł Antystenesa zachowanych u Diogenesa Laertiosa.

Komentarze obfitują w niezliczoną ilość informacji i tropów interpretatorskich, nie tylko dotyczących samego dzieła Antystenesa czy filozofii cynickiej. Swoją obszernością zadowolą też zainteresowanych pewnymi zagadnieniami filozofii Arystotelesa, Platona czy filozofii sokratejskiej. Suvák badając różne podejścia interpretacyjne nie koncentruje się jedynie na najnowszych pracach angielskich i niemieckich uczonych, ale bezpośrednio cytuje w tekście i analizuje twierdzenia rosyjskich, włoskich, francuskich, hiszpańskich, czy nawet rumuńskich autorów.

Podsumowując, należy konstatować, że praca Suváka jest pod każdym względem godna podziwu a wraz z przekładem Kalaša tworzy dzieło wyjątkowe nie tylko w słowackich kręgach naukowych, ale śmiało mogące konkurować z publikacjami światowej rangi. Książka *Antisthenis Fragmenta* jest przykładem nowoczesnego i naukowego podejścia do filozofii antycznej. Biorąc pod uwagę pokrewieństwo językowe, gorąco polecam tę pozycję również polskim i czeskim badaczom filozofii antycznej.

2 Wspominany przekład został wydany w 2006 roku wraz z artykułem wprowadzającym M. Porubjaka przez wydawnictwo Kalligram (Xenofón: Hostina. Sokratova obhajoba. Prel. A. Kalaš, úvodná štúdia M. Porubjak. Bratislava, Kalligram 2006).





**Viktor Vladislavovych Shatrov**

Kyjevská slavistická univerzita Zakarpatskej  
Uzhgorod, Ukraine

## The establishment of the Perm region of the Russia Federation: the causes, course and the results

### Abstract

In this article the causes, course and the first effects of unification Perm region and Komi-Perm autonomous region into new subject of the Russian Federation - Perm Region is analyzed. Official and real reasons of association of these regions we were considered. Also, in this analysis we concluded that the consequences of association are controversial for the former Komi-district.

**Key words:** consolidation, Komi-Perm Autonomous Region, Perm Region, region of the Federation.

The process of reforming the federal structure of Russia took place in the early 2000s. One of the directions of such conversions was the announcement to reduce the number of federation subjects through their enlargement. Perm Region and the Komi-Perm Autonomous District were united first of all and as a result Russian Federation has got a new subject - Perm. Reasons for the choice of this particular state pair as the pioneers of the integration process are clear: 1) the presence of a strong governor who is interested in the “federal career” (March 2004 Trutnev was on a post of federal Minister of Natural Resources) [2, 4], 2) the mentality of title population, peaceful and loyal to the government, and 3) the relative territorial availability, facilitating the “election” campaign, and 4) the success of a region and the presence of significant advantages concerning life quality of the population and level of economic development (it allows us to align the quality of life after the merger at the higher level region). [2]

The decision to unite the Perm Region and the Komi-Perm Autonomous District was adopted on a referendum held on 12 December 2003. About 89.69% of the Komi-Perm Autonomous District population voted for the unification (with a turnout of 64%) and 83.81% of the Perm region (with a turnout of 62%). [6] This decision was confirmed by the Federal Constitutional Law of 25 March 2004

number 1-FKZ "Creation of a new subject of the Russian Federation through unification of the Perm Region and the Komi-Perm Autonomous District" [10]. Analyzing the declared intention of association and the real processes in different spheres of life, we came to the conclusion that the causes of the establishment of the Perm region can be divided into formal and real. Official reasons for are the following: depression and dependence on Komi-Perm Autonomous District; legal conflicts based on the phenomenon of complicated subjects of the Russian Federation, the desire of the central government to reduce outcomes of bureaucracy and simplify governing at the regional level. In our opinion real reasons for consolidation were: the desire of the central government to begin the transition from the national-territorial model to territorial federations, Moscow's desire to shift costs to support Komi-Perm Autonomous District from central government budget to budget of united federation subject. It should be noted that in 2005 according the average income of the population, the Komi-Perm Autonomous District has got the 86th place in the Russian Federation (Perm region - 22 place), social benefits in the income structure of the population accounted 26% (in the Perm region - 12%). In 2005 the average monthly wage of employees throughout the Komi-Perm Autonomous District was 4595 rubles. [7], and it was 40% lower than the average wage in the Perm region [9]. In 2009, the average nominal wage per employee in the Permian Komi District among large and medium organizations was 11,212 rubles and in comparison with the year 2005 it increased in 2.4 times: in the Perm region - in 1.9 times. In 2005 the average monthly nominal wage in the Permian Komi District exceeded the amount of the subsistence minimum in 1.8 times, and in 2009 - in 2.1 times [7]. But in the years 2000-2004 in the Komi-Perm Autonomous District, the average nominal wage increased from 1,180.2 to 3,536.3 rubles., Which is almost 3 times larger [8]. Therefore, we should not exaggerate the positive consequences of the unification. They were not incredible. In 2000-2005 the agricultural production in the Komi-Perm Autonomous District has been decreased to 29%, but in 2009 - it increased to 35% in comparison with 2005. [7] This is evident fact that the crisis was overcome in the area after the merger. Also during 2005-2009, the number of small enterprises increased in the Permian Komi District in 1.5 times [7]. It has played a major role in overcoming the problem of mass unemployment in the county. At the same time, the Perm region in 2009, got 18th place in the state due to the average income (17,572 rubles. Per month), and got up from 22th stage, it had in 2005. [9]

Thus, the Komi-Perm district had not diminishing influence upon the economy of the Perm region and did not cause a significant slowdown in economic growth. The budget of Komi-Perm Autonomous District in 2005 was 78%. Municipal budgets Komi-Perm region in 2009 in comparison with 2005 increased to 2.6 times due to incomes, and the expenditure - to 2.7 times [7]. The same situation continued in the other municipalities of the Perm region. During the period of 2008-2011 the deficit of local municipal budgets of Perm District, increased from 1625 to 1727 million rubles.

Just in 5 years nearly 2 billion rubles were invested to the social sphere of Permian Komi District at the expense of the regional budget with funds from the federal and local budgets. But, despite this, the migration rate of population remained rather high. Migration rate of the population in the Permian Komi District in 2009 amounted to minus 423. [7] And in 2004 this indicator was only minus 133 people. [9] In addition, number of Komi-Perm people decreased from 103505 to 81084 during the period between 2002 and 2010, that is almost 22%. A number of Russian at the same period decreased from 2401659 to 2191423, that is 8.9% [3, 5]. Let us compare the period between years 1989 and 2002. During this period, the number of Russian has decreased to 7.3%, and the number of Komi-Perm people - to 16.1% [11]. Thus, it can be concluded that the rate of reduction of the Komi-Perm people only accelerated after the merger. Their number among the population of the region has been reduced, and the number of Russians – has been growing. Since 2002, the number of Russians in the Perm region increased from 85% to 87%, and the Komi-Perms - decreased from 3.67% to 3.2% [3].

Following ethnic rights and legal interests of the Komi-Perm citizens, especially what concerns the usage of native language is an alarming situation. In 2009, there was a trend to close small schools and kindergartens in the indigenous population. According information provided by the Ministry of the Permian Komi District, the education system of the Perm region gives opportunity to realize constitutional right to educate about 3403 children in their native language and to study Permian Komi language as a school subject (it is 17% of total number of children attending pre-school educational institutions and secondary schools ). However, in the 2009-2010 academic year only 768 children followed the program of pre-school education in Komi-Perm language, and it is only 13.1% of the total number of children enrolled in pre-school education (in the 2008-2009 school year, the number was 14.3% , and in 2007-2008 – 14.8%). This indicates a danger of extinction of the language. At the same time, during 2007-2010, the number of school children studying Permian Komi language as a native decreased from 57 to 43 [1], and it is almost for a quarter. This is despite the fact that number of Komi-Perm citizens in the district was the major (59% in 2002). [3] Consequently, the loss of national-territorial autonomy of the Komi-Perm, in practice, has accelerated the assimilation of the local population. This fact is one of the most negative consequences of the formation of the Perm Territory. The implications of this process are, in our opinion, contradictory. On the one hand, the positive results are the following: 1) the implementation of important investment projects with funds from the federal budget, 2) increase of the number of small businesses 1.5 times in, 3) overcoming the crisis situation in the agriculture of the Permian Komi District. On the other hand, the negative effects are: 1) reduction in funding cultural institutions of the Komi-Perm, and a significant decrease in the number of schools with the Permian Komi language of instruction, and 2) temporary financial assistance from the center, and 3) the growth of subsidies to the budget of municipalities in the territory of the Komi-Perm District.

## LITERATURE

1. Aristov C. Respect for human rights in the territory of the Permian Komi District: <http://www.vedomosti.kudymkar.ru>
2. Artobolevsky SS, Vendina OI, Gontmaher E.Sh., Zubarevich NV, Kanev AV Unification of the Russian Federation: the pros and cons: <http://www.insor-russia.ru>
3. National Census 2002: <http://www.perepis2002.ru>
4. J. Paul Goode Russia under Putin: regional integration: <http://www.ruthenia.ru>
5. Informational materials about the final results of the national census in 2010: <http://www.gks.ru>
6. Isaev N. Creating the Perm region: problems and achievements: <http://www.kazanfed.ru>
7. Report chapter of the Permian Komi District Minister of the Perm region IJ Bykari-za "The results of the socio-economic development of the Permian Komi District, through the merger of the Komi-Perm Autonomous District with the Perm region, the prospects for further development»: <http://igorbikariz.files.wordpress.com>
8. Regions of Russia. Socio-economic indicators. 2005. Statistical Compendium: <http://www.gks.ru>
9. Regions of Russia. Socio-economic indicators. 2010. Statistical Compendium: <http://www.gks.ru>
10. The Federal Constitutional Law of March 25, 2004 N 1-FKZ "On Education in the Russian Federation of a new subject of the Russian Federation as a result of unification of the Perm Region and the Komi-Perm Autonomous District": <http://base.garant.ru>
11. Ethnic demography and ethnic selfindefication in the Perm region at the present stage: <http://www.archive.perm.ru>



**A.I. Ignatiev**

Kyiv National University of  
Technologies and Design

## Information support of the management system elements interaction as an increase factor of the enterprise functioning efficiency

### Abstract

The article examines the essence of the category «information support» and the information support components of the management system elements. Requirements for management technology, IT-specialists' professional profiles as personnel and competence components of information support have been considered.

**Key words:** information, management system, communication, organizational management structure, managerial decisions, to achieve goals

### INTRODUCTION

The formation of an effective management system is critical to ensure the management process, for formulation and use of the management capacity as the part of organization strategic competitive potential. The research of the organization management system components essence and interaction between them is increasingly important, their development level affects effectiveness and efficiency of communication processes, the result of which is making managerial decision as a “product” of the organization management system, aimed at achieving goals.

In scientific literature the problem of management systems formation is described in publications by I. Ansoff, Szegdy A., B. Milner, C. Heyets, F. Hmil, M. Meskon, M. Albert, G. Mitsberh, A. Cherep, M. Chumachenko and others [4, 10-13].

But effective management system support tools, including information aspect of managerial decisions and communication processes support require additional researches.

## THE RESEARCH PURPOSE

To investigate the essence and meaning, structure and aspects of information support as a key tool in improving the company management.

## DISCUSSION

According to scientists majority, management is an independent type of professional activity aimed at achieving certain objectives through the efficient use of material, financial, labor, information resources, methods, and management functions. Management uses a variety of methods, approaches and techniques that provide the ability to arrange, organize, direct effective execution of its inherent functions, procedures and operations required for administrative effects implementation [4, 5, 7, 10, 11].

The enterprise management quality is determined by the interaction level of the management system elements in accordance with certain goals. So, the formation and proper use of interaction information support between management system elements is important .

Studies show that the management system consists of such components: management agent (supervisor), management object (subordinate), functional support (management functions), methodological support (requirements, principles, methods), resources, organizational support, management technologies, management decisions, the approval of which requires information support.

The interaction between management agent and object involves the use of management techniques in accordance with the current organizational structure of management (MOS), which is responsible for the distribution of responsibilities and powers, management processes structuring (functions), adequacy of management techniques to develop managerial decisions aimed at achieving the system objectives.

To ensure the company development the company management system requires the integration of information support, which is filled and arranged with help of information flows.

Information flows development is provided with computer equipment and optional technical means, so the company can implement a system of automated information processing, which will improve its efficiency, management quality and efficient use of its resources. Objectives change (improve) through information support , that leads to MOS evolutionary development [3].

In practice, the company independently chooses and organizes the management organizational structure, which should operate on the principles of systematic and situational analysis according to the following criteria: the enterprise life cycle, its size and type, production and technology category, culture, management behaviour, authority, strategies. Criteria of the management organizational structure efficiency should be consistent with the company development strategy , and com-



pare the qualitative and quantitative measures of the management system of the particular economic agent.

Management technology, as scholars have noted, determines the sequence and procedures for implementation of the management system functions, system and order of the workflow in the company, the procedure of using a certain set of information processing technical means (collection, processing, storage, use). The basic requirements for management technology are the following:

- formulation of problems, the development and selection of decisions should be focused on the hierarchy appropriate level;
- information should come from all departments of the firm which are at different levels of control and perform different functions;
- choice and decision making should express the interests and opportunities of those different levels of management responsible for decision execution or interested in its implementation;
- strict adherence to chain-of-command relations in the management hierarchy, strict discipline, high standard.

The word “technology” in management system is closely linked to the process of algorithmic operations and procedures within the various functions of control system. Collection and processing of information in management system, training and managerial decision making, organizational work to implement the decisions – all these processes of administrative effects performed by a manager, should be considered as an arranged sequence of operations [3].

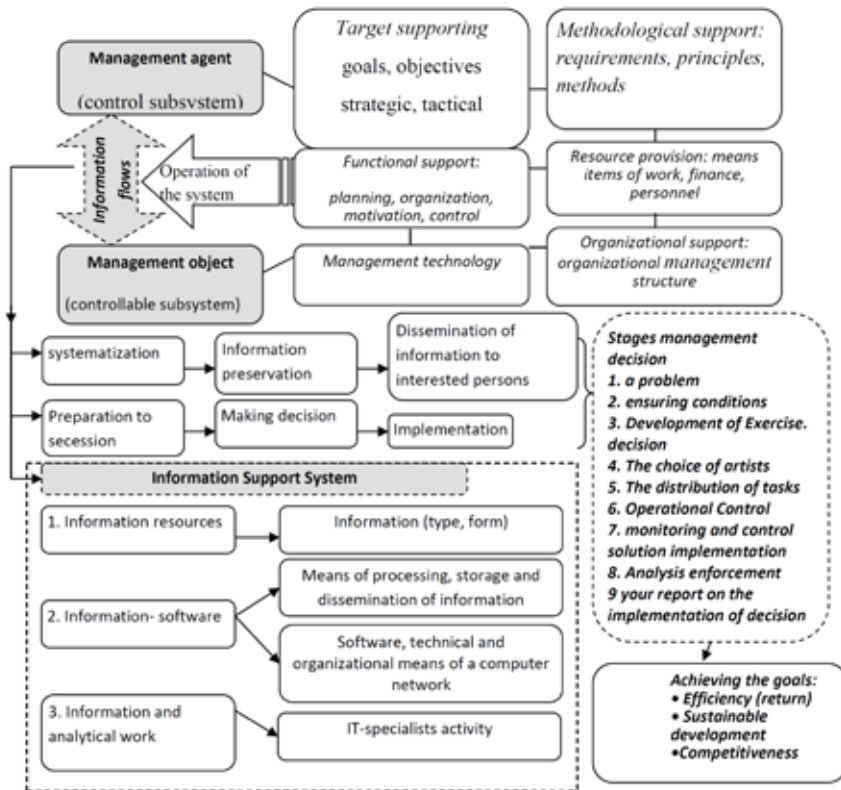
According to Chumachenko M. G. [13] the concept of “information support” has appeared in connection with the development of automated control systems, and is a system of obtaining, evaluating, storing and processing of data for managerial decision-making (Fig. 1; see next page).

The term management information support means the data received, processed, analyzed, stored and collected, as well as providing effective information for management decision-making. Bosak I.P. and Palyha E.M. [1] have another point of view, which emphasizes that information support is the availability of necessary information for economic management contained in database information system.

Whereas, information systems are systems of storage, processing, conversion, transmission and updating of information with the use of computer equipment. Cherep A.V. [13], Vasyurenko O.V. [2] give the same definition of the term.

Thus, some researchers use the term information support to mean a collection of information (information base), and other researchers mean a system which includes information and hardware, software, IT, methodological support, systems of classification and information coding. Consequently, the concept of information support can be seen as a part of management system.

FIG. 1. Information support of management system elements interaction (developed by the author)



Thus, the subsystem of information support as tool for effective management should be understood as:

- a basic unit of any object of management system;
- a system of supplying information for management with the help of properly organized information policy.

In particular, an subsystem of information support includes receiving information, processing, storage, analysis and transmission to management entity for decision-making. A key factor in efficiency is a quick access and protection of such information, that can be obtained with the use of technical equipment, software and quality performance of IT professionals (Table 1).

Efficient management assurance of economic system management depends on the availability of accurate, well-timed information. Based on the information that gets to control subsystem (management apparatus) the analysis is carried out, the administrative decision of any economic or social process is produced and formed, the implementation of which is analyzed for making future management decisions. Consequently, the process of information support is continuous and it is necessary to use quality information support for effective implementation of the tasks.

**TABLE 1.** Characteristics of IT specialists professional profiles as a part of management system information support

PROFESSIONAL PROFILE	CHARACTERISTICS
Expert in automation and computer-integrated technologies	Performs preparations for automation system setting up; sets up measurement equipment and measuring systems, provides conducting their metrological inspection; sets control devices of automatic control systems; provides comprehensive adjustment of automatic process control; establishes and maintains software controllers; detects the current state of technological objects; adopts and implements solutions for the operation of automated process control systems; detects technical condition of automation; detects the state of software and hardware tools
Specialist in automation system design	Conducts a pre-project analysis, as an object of control; uses computer environment for development and identification of mathematical models of technological objects; creates a functional scheme of developed automation systems by means of computer graphics (AutoCAD, Visio, etc); conducts the necessary automation calculations, selects the hardware for automation system building, makes selected hardware automation specification
Specialist in research and development of process control systems	Analyzes functional and technological features of the controlled object and its process procedure, selects variable management; calculates hydrogasdynamic, thermodynamic and thermal parameters of the technological object and builds its mathematical model; sets up active and passive experiments to identify the technological object; uses planning methods of the experiment; analyzes reference quantity changes by means of the mathematical model, if it is necessary linearizes the mathematical model; uses computer environment for processing experimental data and the mathematical model of technological object (MATLAB, SIMULINK, MATCAD, MATHEMATICA, MARLE etc.); defines the disturbance and the possibility of compensation by selected channels of regulatory actions; synthesizes the structure of the automatic control system and implements it with a library of standard algorithms or programming controllers; selects the hardware of control action output with account for the characteristics of the final control element; determines optimal parameters for automatic regulator setting; checks the quality of the automatic control system in time and frequency domains with the help of computer experiment; determines the need of autoacquisition and if it is necessary selects the algorithm of auto-acquisition

However, the effective result of the decision is influenced by the following factors:

- The quality, reliability and efficiency of receiving information;
- The transition process (computer hardware and software, the Internet network presence, correct and efficient document control procedure);
- Information intermediaries who are between the supplier and the recipient;
- Knowledge, experience and qualifications of management apparatus;
- External market factors, etc.

The implementation and effective management of information and its relationship between information flows determine the need to build integrated models of information support (e.g. computer system “management of business processes» (Workflow Management systems).

## CONCLUSION

The management apparatus needs objective and practical information on specific point in time, depending on the management system structure that will use it. Information support management should be read as a group of implemented solutions in reference to the quantity of information, its qualitative and quantitative composition, location and forms of organization. In addition, the aim of information support management is the timely support of necessary and sufficient information for management decisions that ensure the efficient operation of the enterprise in whole and its structural subdivisions.

For successful implementation of the decisions you need not only timely received information, but its accuracy and precision. It is possible to support business objectives only with the simultaneous implementation of technical and organizational measures of improving the efficiency of information support. In addition, you need not only have available timely and accurate information, but to be able to handle it and make the necessary findings and implement management decisions. For this reason it is the necessary to organize the information support as the basis of management process and as a part of management system.

## REFERENCES

1. Bosak I.P. Information support management: economic aspect / I.P.Bosak, E.M. Palyha // *Regionalna ekonomika*. – 2007. – № 4. – p. 193–195.
2. Vasyurenko O.V. Business analysis of commercial banks: training manual / O.V. Vasyurenko, K.O. Volokhata – K.: Znannya, 2006. – 463 p.
3. Georgiadi N.G., Vilgutska R.B. Organisational structure of management as a part of management system [Digital resource] // Lviv Polytechnic National University Institutional Repository <http://ena.lp.edu.ua>
4. Meskon M.K. Management basics / M.K. Meskon, M. Albert, F. Khedouri; – M.: Delo, 1992. – 702 p.
5. Osovskaya G.V. Business management: training manual / G.V. Osovskaya, O.A. Osovskiy. – K.: Kondor, 2007. – 676 p.
6. Petrenko S.M. Information support of internal economic system control : Monograph / Petrenko S.M. – Donetsk: DonNUET, 2007. – 290 c.
7. Rulyev V.A. Management: training manual / V.A. Rulyev, S.O. Gutkevich. – K.: Tsentruchbovoi literatury, 2011. – 312 p.
8. Rybalko O.M., Syomchenko V.V. Organisational structure transformation of automobile operating company management // *Bulletin of Zaporizhzhya national university. Ekonomichni nauky*. – 2010. – № 1(5). – p.49–52.
9. Business management: organization economic aspect: monograph / edited by Doctor of Economics V.M. Nyzhnyk, Ph.D. in Economics, associate professor M.V. Nikolaichuk. – Khmelnytsky: KNU, 2010. – 389 p.
10. Khmil F.I. Management basics: textbook / F.I. Khmil. – K.: Akademydav, 2005. – 608 p.
11. Shegda A.V. Management: training manual / A.V. Shegda. – K.: «Znannya», KOO, 2002. – 58 3p.
12. Cherep A.V. Business analysis: training manual / Cherep A.V. – K.: Kondor, 2005. – 160 p.
13. Chumachenko M.G. Business analysis. Training manual / Chumachenko M.G. - Kyiv: KNEU, 2001. – 540 p.



**Alona Tronova-Avramchuk**

Wydział politologii, Uniwersytet Opolski  
E-mail: tronova-trans@ukr.net

## Ukraina na skrzyżowaniu interesów geopolitycz- nych / Ukraine at the crossroads of geopolitical interests

### Abstract

The article Ukraine at the crossroads of geopolitical interests focuses on Ukraine's place in the world's today, especially in its geo-political significance. The main goal of this article is to answer the question what is the place of Ukraine in the international arena and what determines this position. In the first part of the article is an analysis of the factors affecting the geopolitical position of the country, as well as analysis of the issues of the priorities in the foreign policy. The second part of the article contains reflections on what Ukraine should to do to reinforce its international position.

**Key words:** Ukraine; international relations; geopolitical interests; foreign policy

### WPROWADZENIE

Interesy geopolityczne wielkich mocarstw światowych są siłą napędową współczesnych procesów politycznych, ponieważ to one w znacznej mierze wyznaczają stan stosunków między państwami. Polityczne i narodowe interesy poszczególnych państw warunkowane są czynnikami geopolitycznymi, takimi jak: położenie na geograficznej mapie świata, dostęp do zasobów surowcowych, rozwój ekonomiczny, potęga militarna państwa czy stopień poszanowania prawa. Główne czynniki, decydujące o interesach geopolitycznych i narodowych poszczególnych krajów to m.in. dążenie do: zagwarantowania bezpieczeństwa państwowego i narodowego, wzmocnienia gospodarczego państwa, utrzymania pozycji państwa na arenie międzynarodowej, osiągnięcia stabilnego rozwoju w drodze demokratyzacji i ogólnego rozwoju cywilizacyjnego. W obecnej sytuacji geopolitycznej, konieczne jest sformułowanie interesów geopolitycznych Ukrainy tak, aby mogły się one przyczynić do umocnienia jej pozycji państwowej na arenie międzynarodowej (Prokopowa 2010:212-213).

Artykuł skupia się na roli i miejscu Ukrainy we współczesnym świecie, a zwłaszcza na jej znaczeniu geopolitycznym. Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie

jakie jest obecnie miejsce Ukrainy na arenie międzynarodowej i co warunkuje jej taką, a nie inną pozycję. W pierwszej części artykułu znajduje się analiza czynników wpływających na pozycję geopolityczną państw, a także analiza kwestii priorytetów w polityce zagranicznej państwa w ogóle. Druga część artykułu zawiera rozważania dotyczące czynników determinujących politykę zagraniczną Ukrainy, a także tego, co Ukraina może zrobić aby wzmocnić swoją pozycję międzynarodową. W niniejszym artykule podjęta została próba sformułowania postulatów, mających na celu wzmocnienie pozycji Ukrainy na arenie międzynarodowej.

## INTERESY GEOPOLITYCZNE, ICH DEFINICJA I UWARUNKOWANIA

Ukraiński ekonomista A. N. Pałamarczuk (1998: 4-16) uważa, że interesy geopolityczne uzależnione są przede wszystkim od aspektów zewnętrznych, które to mają niebagatelny wpływ na rozwój danego państwa czy regionu. Na formułowanie interesów geopolitycznych oddziałują zatem: aktywność gospodarcza państwa w określonym rejonie świata bądź kontynentu; współpraca ekonomiczna z innymi państwami i udogodnienia związane z infrastrukturą tego kraju; czynniki ekonomiczne, ekologiczne itp. Teoretyk i praktyk menadżeryzmu, założyciel szkoły administracyjnej zarządzania, francuz Henry Fayol (2008: 160-167) proponuje taki sposób realizacji interesów geopolitycznych, zgodnie z którym „państwo, jeżeli jest taka potrzeba, powinno realizować swoje interesy z użyciem siły, wyłączając moralne normy i nie zważając na interesy innych krajów”. Zgodnie z tym podejściem państwo powinno (za wszelką cenę) dążyć do uzyskania przewagi nad innymi państwami w dziedzinie ekonomii, technologii oraz kultury.

Przyglądając się problemom związanym z rozwojem współczesnego świata warto zauważyć, że wielowymiarowa współpraca, która związana jest z procesami integracyjnymi, wpływa na konkurencyjność państw w przestrzeni globalnej praktycznie we wszystkich aspektach gospodarki, polityki i kultury. Państwa rywalizują ze sobą np. w kwestii atrakcyjności dla rozwoju przedsiębiorczości, rozwoju swobód gospodarczych, jakości placówek państwowych, efektywności systemu prawnego, poziomu demokracji i kultury. Konkurencja powinna więc mieć charakter globalny (Solowej: 2011: 145). W tej sytuacji pojawia się zatem potrzeba wypracowania wspólnych politycznych i ekonomicznych zasad działania państw, co mogłoby przeciwdziałać negatywnie rozumianej rywalizacji w każdej z wymienionych dziedzin.

### Uwarunkowania geopolityczne Ukrainy

Analiza warunków geopolitycznych Ukrainy mogłaby wskazywać na jej potencjalną przewagę nad sąsiednimi państwami. Przede wszystkim jest to powiązane z dogodnym położeniem geograficznym. Pod kątem geopolitycznym bowiem, Ukraina zajmuje bardzo ważne miejsce na kontynencie Euroazjatyckim. Pod wieloma względami jest to miejsce unikalne, często określane jako „geograficzne centrum Europy”, czy „skrzyżowanie między Wschodem a Zachodem” (Michel 2009: 176-

177). Posiadając obszar 603,5 tys. km<sup>2</sup> i zajmując w Europie szóste miejsce pod względem liczby mieszkańców, Ukraina dysponuje także szczególnymi warunkami naturalnymi, takimi jak: żyzne gleby, znacząca ilość surowców naturalnych czy sprzyjające warunki klimatyczne. Ukraina ma ponadto stosunkowo dobrze rozwiniętą infrastrukturę komunikacyjną, jak również posiada bezpośredni dostęp do morza.

Terytorium Ukrainy na przestrzeni dziejów stanowiło skrzyżowanie szlaków migracyjnych i handlowych. O ile system rzeczny w sposób naturalny wyznaczał podział pomiędzy północą a południem kraju, o tyle szlaki lądowe wyznaczały przestrzeń dla kontaktów pomiędzy narodami wschodu i zachodu. W związku z tym, już od czasów starożytnych, przez terytorium Ukrainy przechodziły handlowe szlaki komunikacyjne łączące kraje bałtyckie i śródziemnomorskie z zachodnią oraz centralną Europą i Azją środkową wraz z Chinami. Z geopolitycznego i handlowego punktu widzenia Ukraina to jeden z ważniejszych krajów świata, a współcześnie jej znaczenie będzie prawdopodobnie jeszcze wzrastać.

Warto jednak zauważyć, że wyżej wymienione atuty geopolityczne w przeszłości często stanowiły niemały problem. Z powodu braku określonych granic, Ukraina na przestrzeni wieków w związku z ekspansyjnymi ambicjami sąsiadów była nierzadko obiektem ataków z ich strony. Powodowało to utratę samodzielności państwowej w wyniku dążeń sąsiednich państw do zajmowania ziem terytorialnych Ukrainy (Medisson et al. 2003). Wszystko to odcisnęło piętno na mentalności mieszkańców różnych regionów Ukrainy, a konsekwencje tego odczuwalne są po dziś dzień.

Bezpośredni wpływ na pozycję Ukrainy na świecie ma wiele czynników. Z jednej strony globalizacja gospodarki światowej, pogłębianie się procesów międzynarodowych, zwiększanie zależności systemów narodowych i przestrzeni informacyjnej od zewnętrznych wpływów, oddziaływania i naciski ze strony międzynarodowych grup, korporacji i spółek, a z drugiej z kolei – wzrost świadomości narodowej, dążenie do umocnienia niezależności państwowej, ekonomicznej i pozycji politycznej (Solowej: 147).

## Geopolityczne interesy Ukrainy

Problem ze zdefiniowaniem miejsca Ukrainy we współczesnej przestrzeni geopolitycznej i w nowym globalnym wymiarze, wobec nacisków ekonomicznych ze strony państw bloku Unii Europejskiej oraz Rosji, wiąże się z koniecznością wzięcia pod uwagę interesów różnych państw, a także innych ważnych czynników. Przez lata niezależności nie udało się pokonać głębokiego polityczno-ideologicznego rozłamu w ukraińskim społeczeństwie, w szczególności dotyczy to kwestii wyboru geostrategicznego pomiędzy Wschodem i Zachodem. Nierozstrzygnięty pozostał także problem konsolidacji narodowej, czy dylematy związane z antagonizmem Wschód-Zachód. Ukraina znajduje się na skrzyżowaniu interesów geopolitycznych zróżnicowanych wiekową historią. To skrzyżowanie jest miejscem, w którym stykają się sprzeczne interesy trójkąta USA-UE-Rosja. Ukraina może odegrać w tej kwestii znaczącą rolę. Wynika to z tego, iż Ukraina jest swego rodzaju grani-

cą, bądź „strefą buforową” przestrzeni między zachodnią i rosyjsko-euroazjatycką cywilizacją. Dla Europy natowskiej wschodnie granice Ukrainy stanowią pas podziału między Europą i Rosją, a wybór Ukrainy jako kierunku euroazjatyckiego oznacza wzrost ryzyka pojawienia się w jej granicach państwa z „demokracją kierowaną” i wartościami, różniącymi się od europejskich, co oznacza – zahamowanie przepływu demokracji, wolności i bezpieczeństwa na wschód. Rosja w zachodnich granicach Ukrainy widzi linię pęknięcia między NATO i Wspólnotą Niepodległych Państw, a zwrot Ukrainy w stronę integracji europejskiej oznacza dla Rosji istotną deprecjację jej wartości, jak i komplikacje przy realizacji jej integracyjnego projektu.

Spółeczeństwo ukraińskie znajduje się nie tylko na skrzyżowaniu interesów geopolitycznych, lecz także można by rzec - na granicy dwóch światów. Są to dwa, pod wieloma względami, samowystarczalne i jednocześnie potencjalnie konfliktowe światy. Świadczy o tym wielowiekowa historia, dlatego też jakikolwiek błąd bądź nieścisłość podczas określenia odpowiednich priorytetów w polityce zagranicznej Ukrainy mogą mieć dla państwa ukraińskiego szczególnie negatywne konsekwencje. Dlatego też określenie najważniejszych strategicznych zadań współczesnej geostrategii ukraińskiej, czytelnej, rozważnej, pragmatycznej i przewidywalnej filozofii polityki zagranicznej państw jest bardzo istotne.

Analizując transformację geopolitycznych interesów Ukrainy należy brać pod uwagę zasadę wszechstronności i pluralizmu. Uwagę należy skoncentrować na orientacji geopolitycznej poszczególnych działaczy politycznych, której przejawy zaobserwować można podczas kampanii wyborczych, zarówno prezydenckich, jak i parlamentarnych (Prokopowa: 215-216). Niezależna ukraińska elita polityczna przez lata nie była w stanie odpowiedzieć na liczne pytania o geopolityczne priorytety państwa. Prezydent Leonid Kuczma był zwolennikiem polityki wielowektorowej, prezydent Wiktor Juszczenko wcielał w życie europejskie i euroatlantyckie wartości. Prezydent Wiktor Janukowicz natomiast, preferuje równorzędną współpracę zarówno z Rosją jak i z UE czy USA.

Wybory prezydenckie w 2010 roku oraz wybory parlamentarne w 2012 roku doskonale ukazały geopolityczne pęknięcie na Ukrainie. Ugrupowanie rządzące, *Nasza Ukraina*, przegrało podczas wyborów otrzymując 1,11% głosów, ugrupowanie *Blok Julii Tymoszenko – Ogólnoukraińskie zjednoczenie Batkiwszczyna* trafiło na drugie miejsce z 25,54% głosów, a wybory wygrała *Partia regionów* z 30,00% głosów ([www.korrespondent.net/ukraine/special/94-parlamentskie-vybory-2012-v-ukraine-rezultaty/cik](http://www.korrespondent.net/ukraine/special/94-parlamentskie-vybory-2012-v-ukraine-rezultaty/cik)). Wybory prezydenckie w 2010 r. także potwierdziły obecność geopolitycznego podziału, wschodnia Ukraina głosowała za W. Janukowiczem (33%), a zachodnia za J. Tymoszenko (27%) ([www.byut.com.ua](http://www.byut.com.ua)). Odpowiedź na pytanie o kierunek rozwoju (zachód czy wschód) jest zatem związana z utrwalonymi geopolitycznie podziałami społecznymi (Prokopowa: 216).

Na obecnym etapie Ukraina powinna skupić się na dążeniu do sformowania pogłębionej strefy wolnego handlu z UE, zdobywaniu nowych narzędzi technicznej i finansowej pomocy ze strony UE (Zawgorodniuk: 2011: 416-419). Należy tak-



że więcej uwagi poświęcić stosunkom dyplomatycznym z kluczowymi państwami członkowskimi Unii Europejskiej. Ważnym krokiem może być również zapoczątkowanie działań mających na celu zniesienie wiz ze strony UE dla obywateli Ukrainy.

Ukraiński historyk W. Garagonicz zwraca uwagę na jedno z głównych podejść do efektywnego rozwoju międzyregionalnej i transgranicznej współpracy regionów Ukrainy, „podejście strategiczne”, które traktowane powinno być nie jako alternatywa dla ogólnoeuropejskiej integracji Ukrainy, a jedynie jako efektywny środek, umożliwiający przesunięcie Ukrainy w stronę europejskiej przestrzeni gospodarczej i społeczno-politycznej, a tym samym w stronę Unii Europejskiej (2010: 256). Jeśli natomiast chodzi o Rosję, to Ukraina powinna dbać o minimalizowanie konfliktów we wzajemnych z nią stosunkach bez konieczności rezygnacji ze swoich narodowych interesów. Kwestię modernizacji systemu ukraińskich gazociągów z udziałem rosyjskich partnerów należy rozpatrywać wyłącznie z pragmatycznego punktu widzenia. Ukraina powinna bardzo ostrożnie podchodzić do udziału Rosji, Białorusi i Kazachstanu w unii celnej, a przede wszystkim do kwestii dostępności ukraińskich towarów i usług. W stosunkach ukraińsko-rosyjskich potrzebne jest także zakończenie procesu delimitacji granic morskich i określenie granic lądowych. Przy czym racjonalnym zdaje się być, tymczasowe odejście od kwestii konfliktowych, których rozwiązanie jest w najbliższym czasie niemożliwe (m.in. kwestii humanitarnych, czy związanych z historyczną przeszłością).

Ukraina nie powinna bezrefleksyjnie kopiować zachodnioeuropejskich standardów w kwestii demokratycznego i gospodarczego rozwoju, jakkolwiek jednak, nie może także kierować się wyłącznie w stronę Rosji. Przede wszystkim należałoby zatem zrezygnować z kontynuowania paradygmatu konfrontacji militarno-politycznej pomiędzy NATO a Rosją na postradzieckiej przestrzeni i wspierać dialog między Zachodem a Federacją Rosyjską w kwestii bezpieczeństwa europejskiego, które jest istotne także dla Ukrainy. Należałoby rozpocząć transformację struktur bezpieczeństwa z uwzględnieniem wprowadzenia misji humanitarnych w rejonach niestabilnych, (na przykład w rejonie naddniestrzańskim). Warto aby Ukraina podążała w kierunku europejskiego, euroazjatyckiego i własnego cywilizacyjnego doświadczenia. W warunkach nowego światowego porządku może brać aktywny udział w tworzeniu wielostronnego regionalnego systemu współpracy międzynarodowej (Zawgorodniuk: 419).

W celu przekształcenia Ukrainy w bardziej wpływowe i rozwinięte państwo, potrzebna jest rozsądna i konsekwentna polityka, którą tymczasem na Ukrainie trudno zaobserwować. Ciężko nie zgodzić się ze słowami pierwszego ministra spraw zagranicznych niezależnej Ukrainy Aleksandra Zlenki, brzmiącymi następująco (2004: 559):

Rozmyślając abstrakcyjnie, Ukraina mogłaby z łatwością przekształcić swoją przewagę geopolityczną w gospodarczy i polityczny sukces, charakterystyczny dla rozwiniętych państw Europy Zachodniej. Ponieważ pozycja geopolityczna – to właściwość określonego terytorium, a ekonomiczny i polityczny sukces – właściwość określonego narodu, narodu rozwiniętego. Ukraina, z geopolitycznego punktu

widzenia, jest istotnym partnerem dla Rosji, Europy, USA i byłaby nim, nawet gdyby była bezludną pustynią. Wielu światowych polityków tak właśnie zresztą odbiera Ukrainę – jako terytorium niezwykle ważne. Obywatele Ukrainy powinni zatem stać się ważnym narodem. Niestety, w wewnętrznej ukraińskiej polityce samo słowo „polityka”, znaczy niewiele, a to z kolei, niewątpliwie, szkodzi rozwojowi państwa.

Oczywiście, tych słów nie należy odbierać jako głębokiego rozczarowania wadami ukraińskiej polityki, czy to zewnętrznej czy wewnętrznej, lecz bardziej jako krytykę niedoceniań znaczenia czynnika geopolitycznego.

## PODSUMOWANIE

Analizując, wszystkie wyżej wymienione fakty, można wysnuć wniosek, iż zadaniem priorytetowym dla współczesnej Ukrainy powinno być sformułowanie jej interesów geopolitycznych, przy uwzględnieniu skomplikowanego systemu interesów różnych krajów, a także współczesnego rozkładu sił polityczno-ekonomicznych czy potencjału militarnego. Państwo może stać się zarówno przedmiotem jak i podmiotem stosunków międzynarodowych, a to jaką formę przybierze zależy od posiadanych zasobów, ale także od właściwie zbudowanej strategii i konsekwentnego jej wdrażania. Celem realizacji geopolitycznych interesów państwa jest przede wszystkim dążenie do utrzymania swojej podmiotowości w stosunkach międzynarodowych.

Ukraina ma wiele możliwości, żeby zająć istotne miejsce wśród światowych państw, żeby stać się mostem, który łączy Wschód i Zachód globalnej polityki światowej. Ten most powinien być jednak zbudowany tak, by korzystać z jego istnienia odczuwali wszyscy obywatele Ukrainy. Z tego też powodu sama ludność Ukrainy musi przede wszystkim dążyć do wyrównania podziałów i unikania antagonizmów. To bowiem jest jednym z bardziej istotnych warunków służących wzmocnieniu i stabilizacji pozycji Ukrainy na świecie.

Ukraina powinna zatem wypełnić kilka istotnych zadań w aspekcie ekonomicznych stosunków zagranicznych, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii obrony interesów narodowych, a także bezpieczeństwa narodowego. Powinno się także aktywnie wspierać ogólnoeuropejskie procesy integracyjne, a w społeczno-ekonomicznych umowach zagranicznych zwracać uwagę na utrzymanie pozycji Ukrainy w regionie państw Europy Wschodniej.

Ukraina powinna także samodzielnie decydować o polityce wewnętrznej, gdyż tylko to może zapewnić jej wewnętrzną stabilność. (Sulima 2010). Polityka zagraniczna Ukrainy powinna z kolei koncentrować się wokół kwestii podtrzymania interesów narodowych, umacniania wpływów kraju na arenie międzynarodowej, a także na poziomie regionalnym. Państwo ukraińskie, jak zresztą każde inne, nie może rozwijać się efektywnie, opierając się wyłącznie na interesie własnym, ignorując kontekst geopolitycznych tendencji w rozwoju cywilizacji światowej. Jednakże świadome kierowanie własnymi interesami jest nieodłącznym elemen-

tem funkcjonowania na arenie międzynarodowej, gdyż od tego właśnie zależy jak Ukraina będzie postrzegana przez inne państwa. Wyznaczanie geopolitycznych interesów Ukrainy wymaga zatem uwzględnienia całego systemu globalnych powiązań i wpływów, jak również uwzględnienia aspektów ekonomicznych, militarnych, a także ideologicznych.

Ukraina jako młode i niezależne państwo powinna dążyć do stworzenia stabilnego systemu międzynarodowej i rozwijania współpracy regionalnej, co pomogłoby zapewnić jej polityczne i ekonomiczne bezpieczeństwo. To pragnienie stymuluje nie tylko integrację Ukrainy ze światową wspólnotą kosztem rozszerzenia międzynarodowych kontaktów, a i sprzyja wzrostu jej wpływu w różnych regionach.

## LITERATURA

1. Garagonic W., Strategia mirzregionalnoi i transkordonnoi spiwpraci w konteksti evrointegracji Ukrainy, w: Miznarodni zwjazky Ukrainy: naukowii poszuky i zna-chidky, red. Widnianski S., Kijow 2010.
2. Faiol A., Uprawlenije – eto nauka i iskystwo, Moskwa 2008.
3. Medisson W., Szachow W., Suczasna ukraińska geopolityka , Kijów 2003.
4. Michel D., Osnowni aspekty geopolitycznogo polorzennia Ukrainy ta ii zownisz-niopolitycznyj wymir, w: Naukowi praci Czornomorskogo derzawnogo uniwersy-tetu im. Petra Mogyly, Mykolaiw 2009, t. 110.
5. Palamarczuk M., Ekonomiczna i socialna geografia Ukrainy z osnowamy teorij, w: Posibnyk dla wykkladacziw, red. Palamarchuk M., Palamarchuk O., Kijów 1998.
6. Prokopowa O., Transformacija geopolitycznych interesiw Ukrainy, w: Wisnyk charkiwskogo nacionalnogo uniwersytetu im. Karazina, serija „Pytannia poli-tologii”, red. Sazonowa M., Charkow 2010.
7. Solowej A., Ukraina ta Rosja u globalizacijnomu procesi, w: Naukowyj wisnyk, red. W. Sokolowa., Odessa 2011.
8. Strona internetowa czasopisma „Korrespondent” dostępna w internecie pod adresem: [www.korrespondent.net/ukraine/special/94-parlamentskie-vybo-ry-2012-v-ukraine-rezultaty/cik](http://www.korrespondent.net/ukraine/special/94-parlamentskie-vybo-ry-2012-v-ukraine-rezultaty/cik).
9. Strona internetowa Bloku Julii Timoszenko „Batkiwszczyna”, dostępna w inter-necie pod adresem: [www.byut.com.ua](http://www.byut.com.ua).
10. Zawgorodniuk M., Perehid do bagatopoliarnoi modeli switu i misce Ukrainy w integracijnyh procesach, w: Politologicznyj wisnyk, red., Kyryliuk F., Kijow 2011.
11. Zlenko A., Diplomatija i politika. Ukraina w processe dynamicznych geopoliticz-skich peremen, Charkow 2004.





**Marta Gluchmanová**

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

## New horizons in education

### Abstract

The article deals with the interesting information concerning new horizons in education which were presented at the international conference in Paris (France).

**Key words:** education, teacher, student, teaching and learning processes

The International Conference of New Horizons in Education was an international educational activity for academics, teachers and educators. It promoted the development and dissemination of theoretical knowledge, conceptual research, and professional knowledge through conference activities, workshops and discussions. The Conference aimed at diffusing knowledge and research findings among academics and led to professional development and scholarly practices in educational sciences. It took place on June 25<sup>th</sup>-27<sup>th</sup>, 2014 in Paris (France). Participants from more than 60 different countries, representing five continents as well as different races, gender, ethnic backgrounds and cultures took part.

*Cultural processes, social change and new horizons in education* was the topic for the presentation by Anne K. Kurjenoja and I. Azor Hernández (México). They stated that the current high level of cultural research and education should explore knowledge production beyond institutionally validated contexts and take into account the impact of produced knowledge and its usability in social contexts. In order to attend to this rising need, the Universidad de las Américas, Puebla, Mexico, offers a trans-disciplinary Ph.D. program in Creation and Culture Theories with the participation of researchers from social sciences to arts and humanities with innovative pedagogical strategies. According to the authors all the knowledge and understanding is human understanding (from genomics to dance, from electric engineering to literature, from mathematical models in economy to political economy), every scholar and academic has a responsibility toward the humanities; in other words, they have critical, ethical, and political responsibilities in the production, dissemination, transformation, and enactment of knowledge.

J. Kalenda (Czech Republic) in his paper *Development of non-formal adult education* dealt with the development of adult education in the Czech Republic after 1989. He analysed the development of participation in adult education and its influencing factors. For this purpose his contribution used primary and secondary data from five research surveys. The paper showed that there has been a slight increase in the number of adult participants in education in the last 25 years but also there are still certain groups of people who are excluded from education. The paper also outlined the main phases of development in adult education in relation to government politics; namely the liberal politics of the 1990s and the partially-regulated politics after 2000. His answer to the question whether there is a close connection between adult participation in non-formal education and state policy in this field is, without a doubt, positive. Kalenda argued that in the last twenty-five years, adult education policy has always reacted to socio-economic challenges. First, it was the collapse of the communist regime and then the involvement in a competitive global economy. This led to the state to primarily withdraw from the field of adult education, leaving it to market regulation, and then, after about twelve years, it started once more to intensively regulate this field. Strategies of direct legislation and conceptual provisions as well as indirect regulations – economic incentives and support for formal education were implemented. When compared to formal education, the number of participants in non-formal education increased only slightly due to the above-mentioned state regulations. What is even more important, the profile of participants in educational activities has not changed despite intensive state policy implemented during the last ten years. Therefore, many social groups are still excluded from participation in non-formal education.

V. Šipilova (Latvia) stated that education has to support structural change for providing a contribution to entrepreneurship and strengthening the labour markets through the development of innovative frameworks in economy as she mentioned in her presentation *Education for Structural Change and Innovativeness of the Economy in Latvia*. This was required by the tendencies of a modern economy and increasing competition. According to the author human capital is recognized as one of the main resources in Latvia, therefore efforts should be directed to increasing the quality of this resource, which is so important for developing an innovative economy. Education is the main tool for achieving high quality of human capital. Her paper examined how education contributes to supporting structural change and bringing Latvia closer to the innovative framework.

The paper *Educational process in terms of teaching methods and organizational forms in small schools* presented by M. Skutil, K. Havlíčková and R. Matějčíková (Czech Republic) was based on a current research project aimed at finding the use of teaching methods and organizational forms in primary education. The authors claimed that small schools are an integral component of the educational system with a specific approach to pupils. Specificity is determined by the fact that they are mixed-age classes, which require an individualised and differentiated approach from teachers to individual pupils. Within this approach, teachers use different strategies, organizational forms of work and teaching methods in the teaching.

The aim of this paper was to analyse and describe the current situation based on the results of a quantitative survey. The fundamental research method was the participants' observation. The research sample consisted of randomly selected teachers of small schools in the area of East Bohemia. The primary outcome introduced in their contribution was to describe the current situation in the Czech Republic on the basis of which further research investigations will be implemented.

Jose A. A. Salles (Brasil) presented *A brief overview of the teaching case method in Brazil*. As one of its main goals his method promoted critical thinking and encouraged discussion in the classroom, searched to stimulate the debate on teacher and student interaction through the presentation of methodology of teaching case as a possible alternative to streamlining the education of business administration in Brazil. To achieve this aim his paper began by presenting the teaching case method, followed by a brief history of the case method in Brazil. S. Sinprakob and N. Songkram (Thailand) presented *A Proposed Model of Problem-Based Learning (PBL) on Social Media in Cooperation with Searching for Techniques to Enhance the Critical Thinking of Undergraduate Students*. The model was developed and based on the review of literature, interviews with experts and evaluation by five experts.

*A Study on the Relationship between Turkish Consciousness Levels and Learning Skills of Teacher's Candidates* was the title of N. Güdera, G. B. Karadumana, Z. Ö.-Güneşb and F. G. Kirbaşlarb's (Turkey) presentation. The aim of their research was to study the relationship between Turkish consciousness levels and self-regulating learning skills of teaching candidates. They asked questions, such as What are Turkish teaching candidates' consciousness levels? How do teaching candidates' study approaches vary according to the varieties of gender, department, and secondary school? Is there a connection between Turkish consciousness levels and the self-regulated learning skills of teaching candidates? F. Sen's (Turkey) paper *Communication and Human Rights* stated that communication represents an essential and very important human need as well as a basic human right. The right to communication should be considered in the framework of the freedom of expression and pluralist democracy. The recognition of the right to communicate is essential to the overall defence of human rights standards. The general right to communication provides the exchange of opinions, thoughts and meanings. He stressed the importance of the right to communicate in human rights concept. The concept of the right to communicate was discussed in terms of freedom of expression, pluralist media and the freedom of the internet in democratic society.

When the participants mentioned the new horizons in education it is necessary to state that ethics is a part of it. P. Ch. Ooi1 and M. T. T. Tan (Malaysia) summarized the effectiveness of the engineering ethics workshop organized at the Department of Electrical and Electronic Engineering at The University of Nottingham, Malaysia Campus in their presentation *Effectiveness of Workshops to Improve Engineering Students' Awareness of Engineering Ethics*. A pre- and post-survey, as well as focus group discussions were conducted for this purpose. Survey results showed that students' theoretical knowledge of engineering ethics did not improve significantly but the workshop motivated them to act ethically. Their study also identified

a few possibly more effective methods to conduct ethics workshop. The overall results from the participants indicated that workshops on engineering ethics bring positive impacts in preparing students to be ethically responsible engineers. The workshop should be used as a tool to communicate and reinforce student's values and awareness, as well as codes of conduct. This result of the study pointed strongly to the need to organize more structural and interactive sessions (than traditional lectures), which can benefit students.

Z. Chodasová, Z. Tekulová, L. Hlušková and S. Jamrichová (Slovakia) argued that education is a process during which a person acquires and develops new knowledge, skills, abilities and attitudes. Therefore an educational unit shall be capable of adapting itself to labour market conditions promptly. Their presented paper *Education of students and graduates of Technical Schools for contemporary requirements of practice* called attention to the importance of economic education not only for the students and graduates of technical high schools that are expected to function as quality specialists in practice, but also to the significance of enterprising education. The educational preparation of technical school students and graduates then flexibly responds to the current necessities of practice. As education is a permanent process, it is necessary to transfer it into the enterprise education system, as the key factor in increasing labour productivity. B. Nemček, I. Kremeňová and J. Fabuš (Slovakia) presented *An analysis of unemployment due to the high number of university graduates in the Slovak republic*. Their paper was dedicated to the situation of young people entering the labour market which is too complicated nowadays. They also dealt with interpreting statistical results about the unemployment of university graduates and showed the duration of graduate unemployment in particular periods. The main aim of the paper was to analyse and to interpret certain available statistical data due to unemployment and demographic development in Slovakia. M. Gluchmanova (Slovakia) dealt with contemporary issues of teaching in Slovakia from the viewpoint of students and A. Chudzicka-Czupała (Poland) presented *Academic dishonesty in Poland. Analysis of students' cheating in context of the theory of planned behaviour*.

The participants in the International Conference of New Horizons in Education gathered in Paris to share knowledge, to promote dialogue across academic differences, to further and deepen connections within the scholarly community, and to be in fellowship with friends and colleagues old and new. The organisers of this event invited all participants to meet again at the International Conference of New Horizons in Education, 2015 in Barcelona (Spain) next year.