

#18 (3) / 2015

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(6 PKT., CZĘŚĆ B, NR 2062)

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

MIĘDZYNARODOWE
STUDIA HUMANISTYCZNE /
SOCIETY AND EDUCATION.
INTERNATIONAL STUDIES IN
HUMANITIES

SPOŁECZEŃSTWO I EDUKACJA

ISSN: 1898-0171



Instytut Studiów Międzynarodowych
i Edukacji w Warszawie

18 (3) / 2015

SPOŁECZEŃSTWO I EDUKACJA

CZASOPISMO INDEKSOWANE
 NA LIŚCIE CZASOPISM
 PUNKTOWANYCH MNiSW
 (6 PKT., CZĘŚĆ B, NR 2062)

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

MIĘDZYNARODOWE
 STUDIA HUMANISTYCZNE /
 SOCIETY AND EDUCATION.
 INTERNATIONAL STUDIES IN
 HUMANITIES

SPOŁECZEŃSTWO I EDUKACJA

KOLEGIUM REDAKCYJNE | Editorial boards:

Paweł Stanisław Czarnecki –
 Redaktor Naczelny / Chief Editor
 Dorota Wójcik-Kośla –
 Sekretarz redakcji / Assistant editor

REDAKTORZY NAUKOWI TEMATYCZNI | Section Editors:

dr hab. Małgorzata Dobrowolska

ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW STARZEJĄCEGO SIĘ SPOŁECZEŃSTWA

RADA NAUKOWA | Scientific Council:

Henryk Bednarski – Przewodniczący / Chairman
 Josef Polacko – wiceprzewodniczący / vice-chairman
 Wojciech Słomski – wiceprzewodniczący / vice-chairman
 Bazyl Nazaruk – sekretarz naukowy / scientific secretary

REDAKTORZY JĘZYKOWI | Language Editors:

Tamara Yakovuk – język rosyjski, tiyakovuk@yandex.ru
 Jaroslava Kmecova – język czeski i słowacki,
 jaroslava.kmecova@dare.sk
 Ramiro Delio Borges de Meneses - język, angielski, hisz-
 pański i portugalski, borges272@gmail.com
 Marcin Szawiel – język polski, marcin.szawiel@wp.pl
 Martin Laczek – język angielski, martin.laczek@yahoo.co.uk
 Jurij Kariagin – język ukraiński, yuriy.karyagin@gmail.com
 REDAKTOR STATYSTYCZNY I TECHNICZNY | Statistical
 Editor: Fedir Nazarchuk, fedornaz@gmail.com

CZŁONKOWIE / Members:

Jewgenij Babosov, Pavol Dancak, Kazimierz
 Doktor, Anatolij Drabowski, Rudolf Dup-
 kala, Sergiej Gawrow, Vasili Gricenko, Jurij
 Kariagin, Natalia Kutuzowa, Ella Libanova,
 Mariola Lemounier, Ramiro Delio Borges de
 Meneses, František Mihina, Andrzej Misiólek,
 Zdzisław Nowakowski, Walery Nowikow,
 Michajło Popławskij, Olena Pierelomowa,
 Jurij Reznik, Kiril Rozłogow, Wanda Rusiec-
 ka, Aleksandr Stiepanow, Stanislav Stolarik,
 Marek Storoška, Ireneusz Światała, Maciej
 Tanaś, Walentyn Wandyszew, Anna Wawr-
 zonkiewicz Słomska, Nonna Zinowiewa, Josef
 Suvada, Ivica Gulasova, Vladimir Krcmery,
 Irena Piskorova, Daniel West, Nella Nyczka-
 lo, Ivan Grischenko, Irina Ignatieva, Vasil
 Kremen, Alexander Belohalvek, Peter Vojcik.

Wersja pierwotna (referencyjna)
 czasopisma to wersja drukowana. /
 *The original (reference) version of the
 journal is printed.*

Lista recenzentów | *List of reviewers:*
 Lista recenzentów
 znajduje się na stronie
 www.studiahumanistyczne.pl

Adres redakcji i wydawcy | Publisher: Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum,
 ul. Złota 61, lok. 101, 00-819 Warszawa www.humanum.org.pl / Printed in Poland

© Copyright by The authors of individual text

Wszystkie nadsyłane artykuły naukowe są recenzowane. Procedura recenzowania artykułów, zapora ghostwriting
 oraz zasady przygotowywania tekstów i instrukcje dla autorów znajdują się na stronie internetowej czasopisma
 <http://humanum.org.pl> w zakładce Czasopisma / *All articles are peer reviewed. The procedure for reviewing articles,
 and the Guide for Authors can be found on the website of the journal (<http://humanum.org.pl>)*

Korekta artykułów zamieszczanych w czasopiśmie
 wykonywana jest przez Autorów periodyku / Proofreading by authors.

18 (3) / 2015



Spis treści

RAMIRVS DELIVS BORGES DE MENESES	Specialis relativitatis theoria: de invariantia ad valorem	9
S.V. BREUS	Economic approaches to ensure the economic security of domestic higher education institutions	25
HELENA CHOBOROVÁ	Der Sozialarbeiter im Kontext der Sozialgesundheit	35
JERZY CHORAŻUK, ZDZISŁAW SIROJC	Socjalne aspekty edukacji studentów	47
MONIKA CZAJKOWSKA	Postawy nauczycieli matematyki wobec zmian w edukacji	81
PAWEŁ CZARNECKI	Social work. Theory and practice	95
PAVOL DANCÁK	Biblický obraz človeka	111
MAŁGORZATA DOBROWOLSKA	Occupational burnout as a consequence of workaholism in the context of selected psychological variables – an outline of the problem	121
MARTA GLUCHMANOVA	Different forms of education	129
HERDICS GYÖRGY	A szeretet az emberi életút tükrében	133
JÚLIA KLEMBAROVÁ	Artificial termination of pregnancy in the risk of having an intellectually disabled child (within ethics of social consequences)	145

STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, DAGMAR MARKOVÁ	157
O sexuálních behaviorálních atribútoch u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia: empirická sonda	
STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ Ako by sa mala realizovať inštitucionálna sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím? Empirická sonda o postojoch učiteľov a učiteliek k sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím	173
DAGMAR MARKOVÁ, STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, JARMILA JUROVÁ Parenthood and reproduction of persons with intellectual disability: ethical-descriptive comparative research probe into the moral preferences of professional staff of social service homes and teachers of special primary schools	191
DAGMAR MARKOVÁ, STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ Diferencie v preferenciách morálnych hodnôt v oblasti sexuality u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl z hľadiska pohlavia	209
JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA Język angielski w edukacji wczesnoszkolnej	229
VLADIMÍR ŠEBEŇ, VIERA LAPITKOVÁ O projekte zameranom na podporu profesijnej orientácie žiakov základnej školy	239
IZABELA STRACZEWSKA Walory kulturalno-przyrodnicze regionu w /nie/ świadomości społeczności wiejskich (na przykładzie gminy kosakowo, województwo pomorskie)	243
JUSTYNA TOMCZYK What does it mean to be a female citizen in Poland? Civil activity of women in the Province of Silesia in the perspective of quantitative research.	253

TATIANA VLASYUK	Efficiency evaluation method of using the material and technical resources in higher education institutes	265
ПАВЛО МИКОЛАЙОВИЧ ДУДКО	Стратегічне управління вищим навчальним закладом на основі використання конкурентних переваг	273
С. Г. НАТРОШВІЛІ	Впровадження інноваційних освітніх технологій в умовах адаптації навчального закладу до змін зовнішнього середовища	283
ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА НЕФЕДОВА	Інноваційна модель розвитку ВНЗ України в контексті забезпечення конкурентоспроможності	295
О. В. ЧЕРНИШ	Поняття та системні чинники формування конкурентоспроможності вищого навчального закладу	305



Issue dedicated to
**Prof. MUDr. Vladimír Krčméry, DrSc., FRSP, FACP,
Dr h.c. mult, Prof. h.c.**
on the occasion of his 55th birthday





Ramirvs Delivs Borges de Meneses

CESPU, Gandrae, Lusitania

Specialis relativitatis theoria: de invariantia ad valorem

Abstract

This article was written to demonstrate the meaning of non-euclidean geometry to the construction of Relativity, and the sense of light's speed according to the Special Relativity, and the philosophical foundations.

Key words: Einstein, Special Relativity, and philosophical foundations.

1. INTRODUCTIO

Relativitatis Specialis et Generalis Theoria ab eius auctore Einstein ut mere scientifica proponitur, sed tantum philosophiae iudicium, sicut eius ultimum fundamentum sive gnoseologicum, sive ontologicum, secundum nostrum propositum. Spatium et tempus secundum Einsteinianae specialis relativitatis theoria relativa ostendentur, sed apud classicam mechanicam (Galileus et Newton) absoluta revelantur. Solum spatii temporis que conexio realitatem absolutam metricam ad relativitatem specialem referatur. Motus cinematicus estne omnis relativus motus vel datur absolutum. Verumtamen duo sensus necessaria secundum relativum et metrice externo factus sit.

Sub duplo sensu, motus restritum et generalisatum appelatur. In primo, mechanicus motus seu localis momentum mobilis subjecti est, de initiali termino ad finali momento. Relate ad alium mobilis quicumque ens vel corpus physicum, qui in spatio et tempore distinguere positionem possumus, habetur. In secundo verbo, motus quemlibet substantialem mutationem seu accidentalem significat. Verumtamen, quivis formae motus definient, sicut mechanicus, ondulatorius, et cetera. Quid fieri in spatio et tempore est? Motus analysis, sicut purus phenomenus per

se, ad physicam (relativisticam, quanticam et reliqua). Apud axiomaticum mechanicae systema (cinematicae et dinamicae), philosophiam radicem motus instituere, sicut possibilis motus phaenomenum oportet et eius generalis lex, sicut in speciali relativitate factum est. Autem localis motus duplex est, prout mutatio, tantum in loco et proprie localis est, sicut fit, aut simul in qualitate et alteratio vocatur. Tunc in quantitate, ut augmentatio et diminutio sunt; tunc in substantiale esse et generationem habet. Revera locales motus nom solum loci mutationes, sed etiam substantiarum qualitatatum, producunt, uno et quantitates, ut, in vibrationibus moleculariis, quae calorem et, mediante eo, corporum dilatationem tulerunt. Verumtamen relativitatis specialis einsteiniana theoria ad lumine naturali ratione in philosophia. Id est spatii et temporis theoria, sicut metrica physicae phaenomenorum, ab eius extensione generalem relativitatem appellatur.

Quidem motus actum seu aliquid positivum esse, nam moveri modus realis entis est. Naturaliter quod enim movetur, in via ad actum perfectum est, qui tamem non nisi in motus termino obtinetur. Hinc potentiae actus ut sic se evolutio potentiae nondum absoluta, sed in via et tendentia ad terminum dicitur. Quapropter quoad ad motum tria momenta, spatium, tempus et velocitas spectant. Ad hunc articulo, specialem relativitatem theoriam exponere volo. Sed nunc apud sensus valoresque relativitatis philosophicum fundamentum desiderio desideravi.

2. APUD EINSTEINIANAM SPECIALIS RELATIVITATIS THEORIAM

Prima forma ab Einstrein Relativitatis Mechanicae, anno 1905, et aufert e galileiana relativitate limitationem primam proindeque affirmat, verumtamen proposita est, cum physica phaenomena, tum mechanica, tum electrodynamicam, alicui systemati imterna, modo eodem perficientur, sive systema quiescere supponatur, sive rectilineo uniformi motu moveri. Hoc principium motus relativitatis est, dicitur ut hinc nullum experimentum internum systemati aptum sit ad revelandum motum absolutum systematis spatio¹. Secundum hanc assertionem, quae tanquam specialis relativitatis principium theoriae, additur apud principium, dicitur ut lucis velocitas constans erat et eundem valorem habet numericum relate ad referentiae systema quodlibet, a motu independentem tum fontis luminis tum systematis referentiae seu ipsius observatoris, quia datum est a Michelson et Morley experimento, verumtamen assumitur.

2.1 Michelson-Morley experimentum aptum ad detegendam velocitatem vel saltem relativam variationem velocitatis lucis Terraeque excogitavit, ex uno fonte F monochromaticae lucis fasciculus per directionem emittitur determinatam, cui lamina semiargentata L inclinata angulo 45' opponitur, ita ut fasciculus incidens r in duos scindatur, quorum alter r' laminam pertransit et secundum eandem directionem prosequitur, imo alter r'' apud orthogonalem directionem reflectitur.

Radii r' et r'' duo specula S' e S'' in eadem distantia respective opponuntur, ita ut duo radii totaliter reflectantur in oppositam directionem et denuo in laminam

1 Cf. L.D.LANDAU; E.LIFCHITZ, Théorie des Champs, traduit du russe, Éditions Mir, Moscow, 1970, 6-12.

L impingant. Sic, in unum fasciculum collecti denuo, per opticum systema O observari possunt. Verumtamen si radii r' et r'' optica itinera aequalia, cum denuo in unum colligentur, semper percurrunt, eamdem phasim exhibent, ac proinde nullum phaenomenum interferentiale detegitur, sed si Terra in aliqua directione aliqua movetur, in radii directione r' ponamus et si proinde, ut classica theoria vult, lucis velocitas eadem non secundum directiones duas orthogonales r' et r'' est, tunc interferentia phaenomena, quae a priori possunt calculari, sicut verificari debent². Tamen peracta experimenta movendo instrumentum secundum directiones diversas et repetita in anni temporibus diversis semper exitum negativum dederunt. Unde quod optica et electrody namica ita perficiuntur phaenomena, ac si lucis velocitas secundum omnes directiones semper esset eadem, nam diversa Terrae per aetherem translatione, concluditur³.

Idcirco ex alia parte factae circa stellarum binaria systemata observationes et alia experimentalia data ad affirmationdum, quod lucis velocitas independens est, etiam a velocitate emissionis fontis ducunt. Unde facta experimentalia fundamentum, ad lucis constantiae velocitatis principium affirmandum esse, praebent. Scilicet Einstein lucis constantiam velocitatis non tanquam explicandum factum per alia occulta et hypothetica phaenomena, sed principium tanquam deductionis aliorum phaenomenorum assumpsit. Mirae consequentiae ex lorentzianae formulis lorentzianae transformationis, quae propter Michelson-Morley experimentum et iam similia non considerari possunt ut alicuius penduli mathematicum artificium simplex, sed revera transformationes peragendas exhibent, ut mensuras peractae in systemate uno referantur ad systema aliud in motu relativo deducuntur. Praecipuae consequentiae hae erint:

2.1.1. Temporis Dilatio - Eiusdem phaenomeni duratio, verbi gratiae, non solum alicuius penduli oscillatio vel electromagnetica vibratio atomi alicuius, sed etiam alicuius duratio phaenomeni physiologici in vivente, pariter diverso modo a duobus observatoribus, in hoc casu, duratio mensurata ab observatore quiescente cum phaenomeno, $t_b - t_a$, minor quam duratio mensurata ab observatore in motu est relativo, seu phaenomenorum mobilium tempus citius quiescentium currit quam tempus phaenomenorum mobilium, mensuratur. Nunc temporis dilatatio formula exhibetur:

$$t'_b - t'_a = t_b - t_a / (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

Experimentaliter temporis haec dilatatio spectri observatione emissi ab celeriter atomis motus, hae enim lucem periodi longioris lucem emittunt, ut Ives (1988) et alii post illum ostenderunt⁴. Modo pari media mesonum vita in motu longior quam vita in quiete media mesonum erit.

2 Cf. A. DIAS GOMES, A Teoria da Relatividade de Alberto Einstein, Coleção Análises, Edição do Autor, Lisboa, s/d, 102-103.

3 Cf. S. TREIMAN, The Odd Quantum, New Jersey, Princeton University Press, 1999, 50-54.

4 Cf. R. LUIS GOMES, A Teoria da Relatividade: espaço, tempo, gravitação, Edições Monsanto, Lisboa, 1954, 34.

2.1.2. Longitudinum Contractio - Cum idem corpus, id est, aliqua regula, ab aliquo observatore, quiescente relate ad mensurandum corpus, et $x_b - x_a$ mensura obtenda erit, et pariter ab observatore alio in motu relate ad illud mensuretur. Verumtamen, mensura a secundo observatore minor quam prior et eius valor et sensus obtenta erit, et est secundum lorentzianas transformationes:

$$x'_b - x'_a = (x_b - x_a) / (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

2.2. Simultaneitatis Relativitas et ordinationis eventuum - Duo phaenomena in locis diversis peracta, quae pro uno observatore simultanea sunt, sed pro alio observatore non simul sunt, prioritatis relatio et posterioritatis inter phaenomena distantia et non conexas inter se aliqua actione physica, contraria pro diversis observatoribus esse potest. Nunquam utrum duo sensibiles eventus, qui nobis simultanei videntur, sint realiter simultanei na solum apparenter, scire possumus. Per hoc tamen non negare realem simultaneitatem unius eventus cum alio volunt, sed tantum nos eam simultaneitatem posse observare et determinare in sensibilibus eventibus maximo spatio. Porro, simultaneitas in plurimis evidens est, sed secundum physicae phaenomenologiam. Nam duo homines, qui nati sunt eodem die, dum durant, simultanee existunt et actiones unius coincidunt simul cum actionibus alius, vel cum omissionibus alius. Sed eventuum simultaneitas secundum Einstein pure metrica est.

Ergo eventuum simultaneitas, qui relativum, dependens a observatoris motus statu, est. Videlicet si duo eventus in distantibus locis, iudicium de eorum simultaneitate pendet a motus statu vel quietis observatoris, qui de iis iudicat, et perceptio immo ipsa notio simultaneitatis dicenda erit, sed solum relativa saltem inter limites certos, cum quatenus adhibendus sit calculus, qui physicas leges ad iudicandum de eorum supponit simultaneitate, accidant. Hae omnes consequentiae in unum reduci, dicendo quod spatii temporisque non independentes inter se sunt, sed intrinsece ab invicem dependent et relativae sunt, possunt, ad motus statum et quietis relativae inter observatorem et observatum. Tamen mensurae spatio-temporales varietatem aliquam quadridimensionalem inscindibilem constituunt, quod a Minkowski repraesentatum modo geometrico per aliquod spatium quadridimensionale pseudoeuclideanum:

$$ds^2 = \left[-(dx_1)^2 - (dx_2)^2 - (dx_3)^2 + (dx_4)^2 \right]^{1/2}.$$

Haec Minkowski universi linea est, quae ab Einstein mathematice deducitur:

$$dx^2 + dy^2 + dz^2 - c^2 \cdot dt^2 =$$

$$\gamma^2 \cdot dx'^2 + \gamma^2 \cdot v^2 \cdot dt'^2 - 2\gamma^2 \cdot v \cdot dx' \cdot dt' + dy'^2 + dz'^2 - (\gamma^2 \cdot v^2/c^2) \cdot dx^2 +$$

$$+ 2\gamma^2 \cdot v \cdot dx' \cdot dt' - c^2 \cdot dt^2 =$$

$$= dx'^2 + dy'^2 + dz'^2 - c^2 \cdot dt^2.$$

$$ds^2 = dx^2 + dy^2 + dz^2 - c^2 \cdot dt^2$$

vel

$$\sum x_i'^2 - c \cdot x_4'^2; (i = 1, 2, 3)$$

Tandem, haec immutabilis aequatio manebit, sicut in linearibus transformationibus, quae novae variables definuerunt secundum veterorum functiones, ut vero novam mathematicam entitatem determinet, deinde devenimus :

$$x_1'^2 + x_2'^2 + x_3'^2 - c^2 \cdot x_4'^2 = x_1^2 + x_2^2 + x_3^2 - c^2 \cdot x_4^2,$$

in quo tres dimensiones ordinariae dimensiones spaciales, sed quarta dimensio dimensio temporalis est multiplicata per i c, seu per imaginariam unitatis radicem negativae et per lucis velocitatem⁵.

2.3. De Relativitatis Principiis: - E duobus his principiis tota theoria relativitatis particularis mathematice deducitur et in primis novae aequationes transformationis, quae inter se referunt mensuras spatii et temporis peractas ab observatoribus, qui inter se relative moventur motu uniformi rectilineo. Hae aequationes vocantur lorentzianae transformationes, quia iam a physico Lorentz detectae fuerant tanquam artificium mathematicum ad conservandas invariantas aequationes electrodynamicae. Idcirco motus, secundum specialem relativitatem theoriam, realiter relativus erit, cum spatium et tempus relativa sint. Tamen in Classicam Mechanicam videtur quod motus, spatium tempusque absoluti erint.

Secundum Specialem Relativitatem, lucis velocitas maxima omnium possibilium velocitatum erit. Idcirco lucis velocitas eadem, sive accedat sive recedat lucis fons et sive accedat sive recedat obiectum quod lucem recipit, verumtamen apud Michelson – Morley sit. Hinc mensuratoria instrumenta non mereri fidem, quia Terrae translatione rotationeque deformantur semper, sequitur. Sicut ad hanc positionem dicere potest ut occasio proponendi hanc theoriam fuit famosum experimentum a Michelson et Morley confectum anno 1881 et deinde ab iisdem et ab aliis pluries renovatum in diversis adiunctis et circa phaenomena affinia.

Praesupposita et intentum experimenti haec errant: phaenomena electromagnetica, ut est radiatio luminosa, secundum theoriam classicam perficiuntur in aliquot medio, aethere denominato, in quo sunt immerse corpora ponderabilia et quod non participat motum istorum saltem in medio cum indice refractionis unitario, prout deducitur ex experimentis Fizeau et ex phaenomeno aberrationis sideralis⁶. Lucis velocitas maximam velocitatum possibilium omnium patefacta est. Verumtamen lucis velocitas, secundum einsteinianum opus, eadem, sive accedat, sive recedat lucis fons, et sive obiectum recedat, quod lucem recipit, tunc est.

Si aliquod corpus lucis velocitatem, amitteret suam dimensionem in sensu motus directionis, et ad superficiem reduceretur, idcirco acquireret. Sed, apud Lorentz

5 Cf. C. MOELLER, *The Theory of Relativity*, second edition, Clarendon Press, Oxford, 1972, 34-49.

6 Cf. A. DIAS GOMES, *A Teoria da Relatividade de Alberto Einstein*, 92-102.

positionem, in Terrae translationis motu, atqui in motus directionis sensu breviantur, per se omnia corpora deformantur. Cum in Terrae translatione rotationeque deformantur, hinc mensuratoria non mereri fidem instrumenta sequitur. Lucis velocitas prorsus magnitudo constans et independens sive a observatoris luminaris velocitate, qui illam mensurat, sive a relative motus statu inter utrumque, est. Insuper lucis velocitate omnium maxima erit, ita ut aliquod corpus maiore moveri velocitate repugnet. Atqui secundum restrictae relativitatis principium factum sit, ut cum intime principio primo conexum dictum est. Verumtamen primum principium a Enstein firmatum est sicut nullis mediis, non modo mechanicis sed quibuslibet aliis, motum absolutum cognoscere possumus uniformem rectilinumque, sed relativum motum dumtaxat.

Idcirco Einstein ex tali experimento frustato in has duas affirmationes universales devenit. Quam impossibilitatem rectilinum observandi uniformem motum, qui relativus motus non sit, appellat naturae legem Einstein. Unde et uniformis rectilinei motus aequationes relate ad systema O quiescens, illis identicae sunt, quae ad systema O' referuntur, quod rectilineo motu uniformi respect systematis O moveatur, ita ut scribere possumus:

$$E = v \cdot T \qquad \text{vel} \qquad e = v \cdot f(t)$$

Loco scribendi: $e' = c + v't$; $e = c + v't + v''t$. quia motus aequationes pro systemate O et systemate O' identicae erint. Quidem tum in casu quo O' quiescat. Tum in illo ad quem respect O moveatur, motu rectilineo uniformi supra OX . Ad huius principii probationem, casus in quibus re vera quis trahitur a vehiculo sese uniformiter movente, et tamen vehiculi motum non percipit, sic qui sub tenebris curru ferreo vehitur, nec regionem circumstantem mediis allis distinguere valet, vel qui navi aerea fertur per altiora. Immo si quis Solem et stellas nunquam videret, ignoreret penitus motum Terrae circa suum axim et circa Solem.

Quia corporum relativum motus observamus non possumus quondam ex illis moveatur vel acquirat in motu variations scire. Sic si videmus velociter moveri rhedam, non possumus scire utrum rheda an Terram solum moveatur. Per mathematicam formulam hoc declarant, quae omnem motum relativum esse dicitur. Classicae Relativitatis Principio etiam aliqua mathematica expressio tribui solet: fundamentales aequationes Mechanicae invariantes ad aliquam galileianam transformationem referentiae systematis relate sunt. Nam mechanica phaenomena mediantibus aequationibus exprimi possunt, describentibus positionis corporis in tempore variationem, per ordinem ad aliquod systema axium trium orthogonalium sunt. Si aequationes ad aliud systema axium referre volumus, tunc aequationes requiruntur, quibus unius systematis coordinatae (x, y, z) in coordinatas systematis alterius (x', y', z') formantur. Aequationes transformationis in Classica Mechanica immediate obtinentur ex duobus principiis; aliud est de summa velocitatum, iam indicatum fuit, aliud de universalitate temporis independentiaque. Ita ut si habentur duo systemata galileiana, seu quae relative moventur motu uniformi rectilineo, coordinatarum transformatio, quae galileiana transformatio dicitur his relationibus exprimitur:

$$x' = x + u t; y' = y + v t; z' = z + w t; t' = t,$$

ubi u, v, w velocitatis componentes relativae duorum systematum, deinde t tempus indicat, verumtamen sunt. Idcirco classicae relativitatis principium (Galileus et Newton) affirmat quod si mechanicae ab aequationibus galileianae transformationes applicantur, forma illarum non mutat; electrodynamicae aequationes e contra non invariantes relate ad has transformationes patefactae erint. Ex his duobus principiis tota relativitatis particularis theoria mathematice, et novae aequationes transformationis in primis deducitur, quae inter se spatii et tempore mensuras peractas ab observatoribus referunt, qui inter se relative uniformi rectilineo motu moventur. Hae aequationes lorentzianae transformationes, quia a physico Lorentz detectae fuerant, tanquam artificium mathematicum ad conservandas aequationes invariantas electrodynamicae, vocantur. Si v relativa uniformis et rectilinea velocitas duorum systematum et eius directio sit, coincidere cum axe x supponantur, tunc his aequationibus his lorentzianae transformationes emprimuntur:

$$x' = x + v t / (1 - v^2/c^2)^{-1/2}; y' = y; z' = z; t' = t + v/c^2 / (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

Lorentzianae transformationes (V) in potestate reales parametri esse, grupum factum esse, relate ad t (tempus) aequationes (\bar{v}) solvuntur, lorentzianae transformationis sequuntur, qui secundum transformationem sunt, (V), supponit (VI) v ad $-\bar{v}$. Porro, aequationes (VI) erint:

$$(1 - v^2/c^2) \cdot x = \sqrt{1 - v^2/c^2} \cdot (x' + v \cdot t'),$$

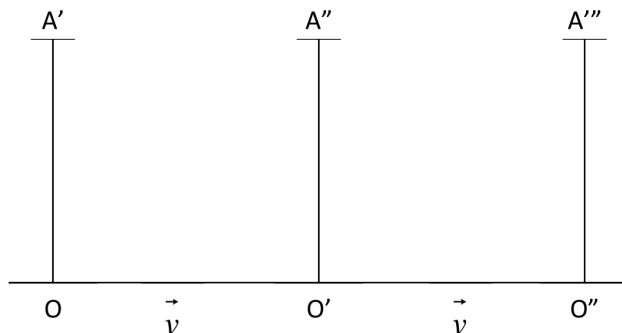
$$(1 - v^2/c^2) \cdot t = \sqrt{1 - v^2/c^2} \cdot (v/c^2 \cdot x' + t'),$$

tunc metricae transformationis relationes contigebant:

$$x = x' + v \cdot t' / \sqrt{1 - v^2/c^2};$$

$$t = v/c^2 \cdot x' + t' \cdot \sqrt{1 - v^2/c^2}.$$

Non habemus nullum significatum in sinistro brachio interferometri Michelson-Morley experimenti, ad calculum determinandum esse, in hoc articulo, solum quod ad dextrum brachium sepectat. Tandem $[L_1; L_2]$ lorentzianae transformationes sunt et ad parametrorum valores congruent: $v = v_1$ et $v = v_2$. Applicandum productum esse, novum transformationes gruppum affirmatum sit in L_1 et L_2 . Secundum transversalem trajectoriam Michelson-Morley experimenti:



Ergo Terra in sensu OO'' ibit, ab anteriori figura, si qui t_2 aufert, tempus lucis traiectionis OA Sed valor "O" in A" reflectitur, ut temporis terminus $1/2 t_2$ et secundum Pithagoras theorema, habebimus:

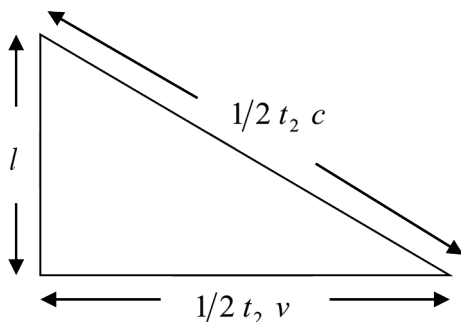
$$OA''^2 \equiv OO'^2 + O'A''^2$$

Sed: $OA'' = 1/2 \times t_2 \times c$; $OO' = 1/2 \times t_2 \times v$

$$O'A'' = l.$$

Ergo variables supponendi sequitur:

$$(1/2 \times t_2 \times c)^2 = (1/2 \times t_2 \times v)^2 + l^2$$



$$1/4 t_2^2 \times c^2 = 1/4 t_2^2 \times v^2 + l^2;$$

$$1/4 t_2^2 \times (c^2 - v^2) = l^2;$$

$$t_2^2 = \frac{4 l^2}{c^2 - v^2}; t_2^1 = \frac{2 l}{\sqrt{c^2 - v^2}}$$

Conferrendae hae duo valores sint, sicut nobis factus est, in anterioribus problematibus, a nobis recognoscendus erit $t_2 < t_1$.

Novas expressiones ad t_1 et t_2 invenimus, quae a nobis permittit videre significatum machinam in fluctuatore, in hydrargiri cuba :

$$t_1 = \frac{2lc}{c^2 - v^2} = \frac{2lc}{c(1 - v^2/c^2)} = \frac{2lc}{c} \times \frac{1}{1 - v^2/c^2} = \frac{2l}{c} (1 + v^2/c^2 + v^4/c^4 + \dots)$$

$$t_2 = \frac{2l}{\sqrt{c^2 - v^2}} = \frac{2l}{c\sqrt{1 - v^2/c^2}} = 2l/c \times \frac{1}{\sqrt{1 - v^2/c^2}} =$$

$$t_2 = 2l/c \times \frac{1}{(1 - v^2/c^2)^{1/2}} = 2l/c \times (1 - v^2/c^2)^{-1/2} = 2l/c \times \frac{1}{1 - v^2/2c^2 + \dots} =$$

$$= 2l/c \times (1 + v^2/2c^2 + \dots).$$

Duo tempora visi relate sunt, videmus quod:

$$t_1 - t_2 = 2l/c (1 + v^2/c^2) - 2l/c \times \left(1 + \frac{v^2}{2c^2}\right) = 2lv^2/c^2 - 2lv^2/c^2 =$$

$$= 2lv^2 (1/c^2 - 1/2v^2) = 2lv^2 \times \frac{l}{2c^3} = \frac{l \times v^2}{c^3} = l/c - v^2/c^2.$$

Sive $t_1 - t_2$ temporis et traectoriae variationes demonstrant, cum ramus \overline{OA} in positione posuit $\overline{OA'}$ et contraria. In prima rotatione sequitur:

$$t_2 - t_1 = -(t_2 - t_1) = -l/c \times v^2/c^2.$$

Habemus idcirco fimbriarum migrationem interpherentiae secundum temporalem variationem :

$$(t_1 - t_2) - (t_2 - t_1) = 2l/c \times v^2/c^2 = 2(t_1 - t_2).$$

Porro sequitur :

$$(t_1 - t_2) - (t_2 - t_1) = 2(t_1 - t_2).$$

Cum sensu et moderatione, experimenta Michelson-.Morley facta sunt. Cum sit velocitatis mínima differentia in hoc labore et Chicago Domus Municipalis ab investigationibus adiuvet. Ergo in sperandum resultatam, $t_1 - t_2 = l/c \times v^2/c^2$, sequitur alterum in experimenti tempore, quod videtur: $t_1 - t_2 = 0$. Verumtamen investigatores nolunt vincere ad talem resultatam experimentalem⁷. Inde specialis relativitas mathematico modo enuntiari potest, dicendo ut mechanicae et electro-dynamicae aequationes relate invariantes ad aliquam lorentzianam transformationem patefactae sint, secundum negativum Michelson-Morley experimentum resultatam.

2.4. Velocitatum Compositio et Máxima Velocitasa – E laurentzianarum transformationum formulis, etiam immediate compositionem duarum velocitatum sequitur, non haberi per summam simplicem velocitatum componentium, sed per formulam:

$$w = u + v / 1 + uv / c^2.$$

⁷ Cf. A. DIAS GOMES, A Teoria da Relatividade de Alberto Einstein, 104-106.

E hoc velocitatem non posse superare aliquod maximum, quod ipsa lucis velocitas est, quod etiam immediate habetur e transformationum formulis, in quibus, si corporis velocitas velocitatem superaret lucis, sequitur, expressio sub radice negativa et tota formula valorem realem non habitura sit.

Apud classicam mechanicam, hoc theorema naturaliter scripturum erit: $\vec{V}r = \vec{u} + \vec{v}$
Porro, secundum relativitatis mechanicam, apud cinematicam, velocitates a P relate S et S' sumptae sunt:

$$u = dr/dt ; \quad u' = dr'/dt .$$

A derivatione:

$$r = r' + (y - 1) \cdot (r - v) - v/v^2 + t ;$$

$$t = [t' + (r' \cdot v)/c^2] \cdot y .$$

Sed a t relatum sit, dr/dt , porro t'_1 , cum dr'/dt , contigentur:

$$u = 1/(1 + u' \cdot u/c^2) \cdot [(1 + u \cdot v/v^2) \cdot v + 1/(1 - v^2/c^2)^{1/2} \cdot u'] = (u \cdot v/v^2) \cdot v .$$

Velocitatum compositionis lex ad tangentes additionis formulam auferamus, ubi tangentes a particularium valoribus velocitatem semper, qui a paralelograma formata suoopperentur. Atqui $\text{tang } \varphi = i \cdot v^2/c^2$; $\text{tang } \varphi' = i \cdot v'^2/c^2$, trigonometricum theorema faciendum erat supponendi:

$$U = ic \text{ tang}(\varphi + \varphi') = i \text{ tang } \varphi + i \text{ tang } \varphi'/1 = \text{tang } \varphi \cdot \text{tang } \varphi' = v + u/1 + v \cdot u/c^2 .$$

Classicae Mechanicae formulatio ($\vec{v}r = \vec{v}_1 + \vec{v}_2$) non validitati relativitate mechanicae esse, cum eventum simultaneitas relativa sit, quia \vec{v} vel \vec{r} , cum mobili regula et intervali dt determinantur, secundum horologia, mensuratura erit.

Regulae et horologia in motu relate regulae et horologis in quiete contractionem experimentum.

Sed v_2 eodem modo dterminata est qui v_1 non adiones potest, sine alicuo modo cum relate a systema Σ secundum lorentzianam transformationem habitur.

Interpherometri de longitudinalis transversalisque compositionibus sequitur:

$$v_{(l)} = v_1 + v_2 \cdot \text{long}/1 + v_1 \cdot v_2/c^2 ;$$

$$v_{(\perp)} = (v_2)_{\perp} \cdot \sqrt{1 - v^2/c^2} / 1 + v_1 \cdot v_2/c^2 .$$

Quomodo horologiorum status observari necesse est, in diversis locis, qui opus de velocitate sunt uti lucis - c - . Apud relativitatis theoriam, velocitatum paralelogrami lex, solum apropinquare validitatem esse : $v^2 = (dx/dt)^2 + (dy/dt)^2$ e $w^2 = w_t^2 + w_u^2$

$$\alpha = \text{arctg } w/y$$

Tandem angulum α sicut angulum inter velocitates v et w considerandum erit. in velocitatis definitae expressione in calculo introibit. Si w axii deirectio habeat, tunc finaliter ab aequatione impetravimus.

Sed simplex calculus dari potest:

$$U = \sqrt{(v^2 + w^2 + 2v \cdot w \cdot \cos \alpha) \cdot (v \cdot w \cdot \cos \alpha / z)}$$

Videtur quod v et w de modo simetrico :

$$U = v + w / 1 - v \cdot w / v^2$$

Esse grupi formularum lorentzianae transformationis aporpinquantur de relativistica metrica in omnium velocitatum lex compositionis, id est:

$$x = x + vt / (1 + v^2 / c^2)^{1/2};$$

$$t = t' + vx / c^2 / (1 - v^2 / c^2)^{1/2},$$

et volumus introire $v = x/t$, in ulterioris mathematicae formulis supondae erant, sicut sequuntur:

$$Vr = x/t = x' + vt'/t' + v/c^2 \cdot x' = x'/t' + v/1 + v^2/c^2 \cdot x/t = v' + v/1 + v \cdot v'/c^2$$

Ad lucis velocitatis casum $v = w = c$ omnino spectat:

$$Vr = c + c/1 + c^2/c^2 = 2c/2 = c$$

$$Vr = c \quad 8$$

Si necesse adiconari potest a velocitate c alteram velocitatem, v , tunc sequenti resultati secundum substitutione c , in una velocitate "v", sequuntur:

$$Vr = c - v/1 - cv/c^2 = (c - v) \cdot c / (c - v) = c$$

$$Vr = c$$

Sicut invariants lucis velocitas est, quae contradictoria conclusio inducit, ad causalitatis principium, hypothesis superior velocitas ad lucem admittit. Verumtamen, quoad nos causa effectumque concomitantes esse potest. Velocitatum compositionis lex sicut axioma ostenditur et in speciali relativitate, sicut theorema surgit. Idcirco nova generalisata lex sicut novum isomorphismum relate ad alias velocitatis leges aufert. Vero Abelé et Malvaux velocitatum compositionis lex semper axioma, et non theorema erit⁹.

8 Cf. W. PAULI, *Theory of Relativity*, translated from german, Pergamon Press, London, 1958, 15-75.

9 Cf. R.D. BORGES DE MENESES, "Per multum spatium in pauco tempore", in: *Humanistica e Teologia*, 10, 1989, 203-205.

2.5. *Aequivalentia massae et energiae* – Alicuius corporis massa proprietas absoluta non est t intrinsece invariabilis, ut mechnica classica volebat, sed est velocitatis functio, ita ut si per M_0 indicatur quietis massa, seu massa mensurata ab observatore quiescente cum corpore, pro observatore alio in motu relate ad corpus massa habetur:

$$Mv = M_0 / (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

Omnis energia qua talis aliquam massam habet, cuius mensura est: $m = E / c^2$ vel

$$E = m \cdot c^2$$

Haec formula, iam inde ab anno 1905, ab Einstein, ad ulterius significandam plenam aequivalentiam et mutuam transformabilitatem inter massam energiamque, de qua in sequentibus loqueremur. Generalis massicoenergetiae connexionis lex, a posteriori a Einstein haec ostenditur, id est: $E_c = m c^2$ vel $m = m_0 / [1 - v^2/c^2]^{1/2} = E/c^2 \cdot (1 - v^2/c^2)^{-1/2}$.

Huius celoeberrimae aequationes deductio, ante eius experimentalem confirmationem, pro se quisque ab Einstein et Langevin assequenda fuit. Haec nova relativitatis lex consequens est ex motus causalis legis: $F = dp/dt$. Ut, $p = m \cdot u \cdot v$, se mutata in novam legem sit: $dE = F \cdot dr = dp/dt \cdot dr = dp \cdot v$. Ergo proficiscendi e aequatione $p = m u(v)$, quae relate p e v factae variables sunt, determinatur de facto dE et ut e Vectorialis Calculi de proprietate sit, paralelismum inter p e v , ostenditur, deinde secutus sit: $dp \cdot v = v \cdot dp$. Verumtamen, scalaris productus velocitatis et motus mutationis infinitesimalis momenti stipulaverunt velocitatis et mutationis tempora, relate ad cineticum momentum. De ulteriore aequatione sequitur:

$$dE = v \cdot dp \text{ vel } dE = dp \cdot v = v \cdot dp.$$

Si momentum in mensura non mutatur, tunc de energiae mutatione non sit. Sicutum profisci de velocitatis relatione momento: $p = m \cdot u \cdot (v)$, et ad massae relativorum valorum videtur quod:

$$dp = d[mv/(1-v^2/c^2)^{1/2}] = d[mv(1-v^2/c^2)^{-1/2}] = m \cdot dv \cdot (1-v^2/c^2)^{-3/2}.$$

Sed, in $dE = v \cdot dp$, applicandus est, et novam energiae deductionem definitur:

$$dE = m \cdot v \cdot dv \cdot (1-v^2/c^2)^{-3/2} = -m \cdot c^2/2 \cdot (1-v^2/c^2)^{-3/2} \cdot d(1-v^2/c^2) = m \cdot c^2 \cdot d[(1-v^2/c^2)^{-1/2}] = m \cdot c^2 \cdot d(1-v^2/c^2)^{-1/2} = m \cdot c^2 \cdot du.$$

Tamen, valorem submittendum u esse, videtur quod:

$$dE = m \cdot c^2 \cdot (1-v^2/c^2)^{-1/2} \cdot du.$$

Energia cinetica, secundum status quietis incrementum, in constantiae integrationis functione exprimitur:

$$K = \int (1-v^2/c^2)^{-1/2} - 1; dE = m \cdot c^2 \cdot u - m \cdot c^2 = m_0 \cdot c^2 (u-1).$$

Cum labore E, in materiali puncto vel materialium punctorum patefacta sint, incrementum inertialis massae adimplevit, secundum proportionalitatem c^2 , sicut ab integratione auferatur:

$$\int dE = \int d(m c^2); m E = m c^2 + K; \Delta E = (m - m) c^2 = \Delta m \cdot c^2.$$

Generalis cineticae energiae generalis particulae vel punctorum systemae lex tum erit:

$$E = m \cdot c^2 / \sqrt{1 - v^2/c^2} = m c^2 / (1 - v^2/c^2)^{1/2} = m c^2 \cdot (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

Hae sententiae, qui totalis aequationis energiae, ostenditura erit, apud Relativitatis Dynamicam, cum non nulla sit, semper quod $v^2 = 0$, valor finitus potestate habere ad $v = 0$ et ad energeticum valorem spectat:

$$E_0 = m \cdot c^2^{10}.$$

Apud ulterius aequationis integrationem $m E = m c^2 + K$, ad $K = 0$, in quiete energiam habemus: $E_0 = m_0 \cdot c^2$. Ad materialem punctum vel punctorum systemata concluditur: $E_c = m c^2$.

3. EPILOGUS

Tandem, prima mathematica relativitatis theoriae formulatio ab Einstein

in anno 1905 patefacta fuit. Sed e galileiana relativitate unificata in una sola physica theoria cum Maxwell electrodymanica theoria fuerit. Huic affirmationi quae tanquam primum principium specialis theoriae relativitatis assumitur, secundum principium additur, id est, constans lucis velocitas et numericum valorem eundem ad referentiae quodlibet systema relate habet, a motu independenter tum luminis fontis tum referentiae systematis seu observatoris ipsius. Tamen, cum relativitatis generalis novam extensionem teoria de speciali relativitate habemus. De motu non solum primum progressum tractatus, quo a mathematica ad physicam scientiam devenitur, sed etiam pars integrans, mechanicae est, quia tantum per motum natura et a nobis cognoscitur ac proinde tantum per motum suam intrinsicam perfectionem ontologicam et gnoseologicam agit et suam manifestationem extrinsecam attingimus, verum constituit sicut eius sensus et valores in applicatione in Relativitatis theoria.

Ergo ad proprietatis et relationis categoriam motus spectat, ut perfectionis forma, quia mobilis sequitur e relatione ad corpus aliud sicut referentialem systemam. Circa motum, in naturali philosophia, ut metaphysica cinematicae scientiae applicata, inquirendum primo est quid sit motus, non quidem per modum in stricto sensu problematis, cum motus realitas sit ex primis et immediatis versitatibus, sed per declarativam certitudinis naturalis analysim. Et secundo quid motus sit, et hoc iterum non per strictam definitionem, cum notio simplicissima sit, quae reduci ad communiore rationes nequit, sed per ontologicam analysim, illam resolvendo in analogam notionem entis. Idcirco mechanicus motus continua spatio-temporalis

¹⁰ Cf. R. LUIS GOMES, *A Teoria da Relatividade: espaço, tempo, gravitação*, 46-48.

variatio et relativa mobilis in locali spatio est, sed sub aspectu autem absoluto existentis actus in potentia prout huiusmodi, seu in potentia facturus esset.

Concludit tandem inertiam et gravitationem esse eandem vim, et sic inertiam corporis, quae in motu curvo et accelerato manifestatur, dici gravitationis effectum posse. Volumus dicere quae gravitatio, secundum Newton, apud causam definitur, tunc secundum Einstein gravitatio est materiae et energiae curvatum effectum. Non est causa, sed solum effectum materiae.

Et quod aequivalentiam inter inertiales vires et gravitationales vires enuntiat, ita ut idem dicere sit motu moveri corpus accelerato sine gravitatione. Idcirco naturaliter principium secundum fundamentum in facto experimentali perfectae proportionalitatis facto inter gravitationalem massam, quae corporum attractionis causa constituitur, et inertialem massam, quae inter vim et accelerationem proportionalitatis coefficiens facturus erit. Porro haec proportionalitas, quae inexplicata in classica mechanica, in qua duae massae modo omnino independenti definiuntur, in relativitate generali explicatur ex eo quod inertia et gravitas sunt duo modi describendi ralitatem, secundum philosophicam positionem.

4. BIBLIOGRAPHIA

1. AHARONI, J., *The Special Theory of Relativity*, Clarendon Press, Oxford, 1965.
2. BOHM, D., *The Special Theory of Relativity*, Benjamin, New York, 1963.
3. BEAUREGARD, O. C., *La Théorie de la Relativité Restreinte*, Masson et Cie Editeurs, Paris, 1949.
4. BERGMAN, P. G., *Introduccion to the Theory of Relativity*. Prentice-Hall, New York, 1946.
5. BORGES DE MENESES, R. D. "Per multum spatium in pauco tempore", in: *Humánstica e Teologia*, 10, 1989, 200-215.
6. BORN, M., *Die Einsteinsrelativitaetstheorie*, Springer-Verlag, Berlin, 1969.
7. DIAS GOMES, A., *A Teoria da Relatividade de Alberto Einstein*, Colecção Análises, Edição do Autor, Lisboa, s/d.
8. EINSTEIN, A., *La Théorie de la Relativité Restreinte et Générale*, Gauthier-Villars Editeurs, Paris, 1954.
9. -----, "Zur Elektrodynamik bewegter Koerper", in: *Annalen der Physik*, 17, 1905, 851-861.
10. -----, *The Meaning of Relativity*, second edition, Princeton University Press, New York, 1945.
11. -----, *Grundzuege der Relativitaetstheorie*, Akademie -Verlag, Berlin, 1973.
12. LANDAU, L. D.; LIFCHITZ, E., *Théorie des Champs*, traduit du russe, Éditions Mir, Moscow, 1970.
13. LUIS GOMES, R., *A Teoria da Relatividade: espaço, tempo, gravitação*, Edições Monsanto, Lisboa, 1954.
14. LORENTZ, H. A., *The Theory of Electrons*, Dover Publications, New York, 1905.
15. MOELLER, C. *The Theory of Relativity*, second edition, Clarendon Press, Oxford, 1972.
16. NEWTON, I., *Principi Matematici della Filosofia Naturale*, a cura di A. Pala, Unione Tipografico-Editrice, Torino, s/d.
17. PATHRIA, R. K., *The Theory of Relativity*, second edition, Pergamon Press, Oxford, 1974.
18. PAULI, W., *Theory of Relativity*, translated from german, Pergamon Press, Oxford, 1958.

19. Cf. SCHANKLAND, R., "Michelson-Morley Experiment" in: *American Journal of Physics*, 32, 1967, 341-346.
20. SYNGE, J. L., *Relativity, the Special Theory*, second edition, North-Holland, Amsterdam, 1972.
21. TREIMAN, S. *The Odd Quantum*, Princeton University Press, New Jersey, 1999.



S.V. Breus

Kyiv National University of Technologies and Design

Economic approaches to ensure the economic security of domestic higher education institutions

Abstract

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

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

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

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

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Аспекти, пов'язані з ефективним функціонуванням вищої освіти розглядали певною мірою в наукових працях такі науковці: В. Андрущенко, А. Бойко, Д.

Дзвінчук, В. Журавський, В. Кошин, В. Кремень, В. Кушерець, О. Луговий, О. Ляшенко, С. Максименко, М. Михальченко, В. Огнев'юк, В. Семиноженко, В. Ткаченко, Л. Федулова та інші.

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

НЕВИРІШЕНІ РАНИШЕ ЧАСТИНИ ЗАГАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ

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

ФОРМУЛЮВАННЯ ЦІЛЕЙ СТАТТІ

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

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

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

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

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

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

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

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

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

забезпечення економічної безпеки суб'єктів господарської діяльності з урахуванням особливостей діяльності ВНЗ, її продукту – знань та його комерціалізації.

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

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

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

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

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

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

При цьому, до сучасної української освітньої системи студенти ставляться досить критично: 41% з них вважають, що вона забезпечує посередній рі-

вень освіти, 7,5% – низький і дуже низький, 40% – загалом оцінюють рівень освіти як досить високий і 8% – як дуже високий. Хотіли б навчатися за кордоном 55% респондентів (29% утрималися б від цього). Головними перешкодами для отримання освіти за кордоном студенти назвали нестачу грошей (51,5%), недостатнє знання іноземних мов (33%), відсутність інформації про такі можливості (21%) і невизнання в Україні іноземних дипломів (9%) [13].

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

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

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

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

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

Особливої уваги заслуговує позиція України в рейтингу здатності країни на втримання талантів, тобто високоосвічених кадрів та молодих кваліфікованих спеціалістів, за яким Україна посіла 140 місце з 148. На фоні розвинутої Європи, в державах якої дані індекси мають максимальне значення, шансів на утримання кадрів, які могли б в перспективі допомогти країні подолати труднощі сьогодення, практично не лишається [1].

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

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

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

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

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

2. Низький рівень інноваційності освіти. В усі часи відносно невисокі показники науково-дослідної роботи в Україні були чи не найголовнішою причиною того, що жоден наш університет не зміг увійти до 500 найбільш рейтингових університетів світу. Сьогодні, проголошуючи рух до інноваційної економіки, ніхто серйозно не з'ясував, а що це конкретно означає в контексті української економіки з урахуванням стану вітчизняної науково-технологічної сфери. Без глибокого аналізу

цієї справи можна з упевненістю констатувати, що вирішення питання переходу до реальної інноваційної економіки принципово неможливе. Тут ніякі технопарки чи дослідницькі парки, розвиток яких планується поставити в центр проблеми, реально не допоможуть [17].

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

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

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

ВИСНОВКИ

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

1. Зростання кількості абітурієнтів та інших споживачів освітніх послуг: організація співпраці із освітніми закладами I-II рівнів акредитації з метою залучення їхніх випускників до навчання; залучення іноземних

студентів; організація співпраці із органами служби зайнятості з метою перенавчання безробітних; організація співпраці із підприємствами та організаціями з метою підвищення кваліфікації та набуття першої або другої вищої освіти їх працівниками; організація проведення та впровадження інших освітніх продуктів із залученням потенційних споживачів таких продуктів.

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

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

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

ЛІТЕРАТУРА

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

- ний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/rpzn/2008-3/08giftpn.pdf
5. Дробноход М. Сьогодення і проблеми вищої школи України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Drobnokhod2.htm>.
 6. Закон України «Про освіту». Від 23.05.1991 № 1060-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
 7. Козаченко Г. В., Тюленев Г. Д. Позичування вищого навчального закладу в експлейнарному базисі його економічної безпеки. http://tpre.econom.univ.kiev.ua/data/2011_24/Zb24_13.pdf
 8. Користін О. Є. Економічна безпека. Національні економічні інтереси та загрози економічній безпеці України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/15290527/ekonomika/natsionalni_ekonomichni_interesi_zagrozi_ekonomichniy_bezpeki_ukrayini.
 9. Мартинюк В. П. Економічна безпека. [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis-nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ecmepi_2013_25\(2\)_24.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis-nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ecmepi_2013_25(2)_24.pdf)
 10. Методика розрахунку рівня економічної безпеки України / Наказ Міністерства економіки України від 02.03.2007 № 60 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://me.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=98200&cat_id=32854
 11. Свіжевська С. А. Особливості залучення роботодавців та студентів для оцінки якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/statti_akr/967.pdf
 12. Стеців І. С. Економічна безпека ВНЗ: сутність та особливості планування / І. С. Стеців // Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку: [збірник наукових праць] / відповідальний редактор О. Є. Кузьмін. - Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2010. - 416 с.: іл. - (Вісник / Національного університету «Львівська політехніка»; № 691). - С. 218-222. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/10021/1/34.pdf>
 13. Студенти критично оцінюють рівень освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/news/17104/>
 14. Тестування та рівний доступ до якісної вищої освіти: громадська думка про ЗНО, вступ до вишів, проблеми вищої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dif.org.ua/en/polls/2011-year/testuvannja-ta-rivnii-dostup-do-jakisnoi-vishoi-osviti-gromadska-dumka-pro-zno_-vstup-do-vishiv_-problemi-vishoi-shkoli.htm
 15. Тюленев Г. Д. Основні напрями підвищення економічної безпеки вітчизняних ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eme.ucoz.ua/pdf/251/25Tjul.pdf>
 16. Україна увійшла в рейтинг країн з найбільш якісною вищою освітою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://acf.ua/news/ukra%D1%97na-uvijshla-v-rejting-kra%D1%97n-z-najbilsh-yakisnoyu-vishhoju-osvitoju>
 17. Хайнацька Ю. Ю., Гордєєва Т. А. Аналіз фінансування витрат на освіту в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/haynatska-uyu-gordeeva-ta-analiz-finansuvannya-vidatkiv-na-osvitu-v-ukrayini/>
 18. Чухрай Н.І. Академічне підприємництво за кордоном та в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/12705/1/068_Akadem%D1%96chne%20p%D1%96dpri%D1%94m_448_458_714.pdf



Helena Choborová

Katholische Universität, Pädagogische Fakultät
E-mail: helena.choborova@ku.sk

Der Sozialarbeiter im Kontext der Sozialgesundheit / *Social Worker in Context of Social Health*

Abstract

Das Fundament des Sinnes von allem sind zweifellos die Werte, die ein unvermeidbarer Bestandteil unseres Lebens darstellen. Ein Mensch ohne Werte kann nicht leben. Unter den Werten, die wir normalerweise nicht wahrnehmen, hat eine feste Stelle auch die Gesundheit. Die Sozialarbeiter eignen sich die professionellen Rollen an, nicht nur mit dem Ziel die soziale Gerechtigkeit zu erreichen und die Lebensqualität zu erhöhen, sondern ihr Ziel ist auch die Qualität der Sozialgesundheit zu erhöhen. Das führt zur Entwicklung des sozialen und persönlichen Gleichmutes.

Schlüsselwörter: Sozialarbeit, Sozialarbeiter, Sozialgesundheit, Gesundheit.

AKozoň (2014) führt an, dass die Gesundheit das körperliche, seelische oder geistige und soziale Wohlbefinden des Einzelwesens ist bzw. der Einzelwesen lebenden in der gesellschaftlichen und natürlichen Umgebung. Es ist eine Existenzform des Einzelwesens als Menschen, der die Pathologie (Krankheit) bewältigen kann und eventuell entstandene unwiderlegbare objektive Störungen werden mit seelischer und geistiger in den subjektiven Gleichmut umgeformt. Aus den angeführten Wörtern hervorgeht, dass Gesundheit ein relativ funktioneller Zustand des lebendigen Systems des Organismus eines Einzelwesens ist, bzw. der Einzelwesen, Sozialgruppen lebenden in der Übereinstimmung mit organischer und anorganischer Natur als ein Bestandteil der ununterbrochenen Entwicklung. (Kozoň, 2014, S. 20)

Der persönliche (bzw. subjektive) Gleichmut nach den Autorinnen C. D. Rychter und C. Keyes (1995) hat eine Struktur, die aus sechs grundlegenden Dimensionen besteht (in V. Kebza, 2005, S. 69). Zu denen gehören außer Selbstannahme, posi-

tiver Beziehungen zu sich selbst, Autonomie, Lebenssinn und persönlicher Entwicklung auch die Bewältigung der Lebensumgebung, die als ein Gefühl der Kompetenz bei Bewältigung der Alltagsansprüche definiert wird. Die Übersicht darüber, was in der Umgebung vorgeht, die Fähigkeit die Gelegenheiten zu sehen und äußerliches Geschehen für eigene Ziele und Bedürfnisse auszunutzen.

Zu dem persönlichen und gesellschaftlichen Leben jedes Einzelwesens gehört auch seine Sozialgesundheit. Koshuta beschreibt sie folgend: die Sozialgesundheit umfasst die Fähigkeit befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen des Einzelwesens mit den anderen Menschen zu bilden, was damit zusammenhängt, dass das Einzelwesen die Fähigkeit hat, sich behaglich verschiedenen Situationen anzupassen und angemessen in verschiedenen Umgebungen zu handeln. (J. Koshuta, <http>) Die Sozialgesundheit drückt die Fähigkeit des Sozialsystems aus, die prosozialen Beziehungen zwischen Einzelwesen und verschiedenen Sozialgruppen in gegenseitiger Interaktion für die allgemeine Entwicklung der Menschlichkeit in der dialektischen Einheit mit Naturumgebung zu bilden und zu bewahren. Die prosozialen Beziehungen sind dabei auf dem Respekt, dem gegenseitigen Vertrauen und der Gleichwertigkeit jedes Einzelwesens für gesamte Erhöhung des Gleichmuts gegründet. Die Sozialgesundheit auf der individuellen Ebene des Einzelwesens, seiner nächsten Umgebung, ist in der direkten Beziehung zu den Lebensbedingungen und ist unmittelbar mit den Faktoren gefährdet, die J. Habermas (1999, S. 179) anführt: „Die Unempfindlichkeit des Wirtschaftssystems zu seinem externen Aufwand, der auf die Sozial- und Naturumgebung vorgezogen wird, umgibt weiterhin krisenhaftes ökonomisches Wachsen mit bekannten Missverhältnissen, mit dem ökonomischen Rückstand, sogar mit der Zurücktendenz, also mit barbarischen Lebensbedingungen, kultureller Enteignung und der Hungersnot in den Ländern des dritten Weltes, und nicht in der letzten Reihe mit den weltweiten Risiken der Naturschädigung.“ In diesem breiteren Maß umfasst die Sozialgesundheit auch die Gesundheit der Gesellschaft und die Kultur der Bevölkerung. Das betrifft auch die Sozialprobleme wie die Armut, Ungleichheit der Einkommen, Gewalt, Sozial- und Krankenversicherung, erreichbares Wohnen usw., also die Sozial-, Gesundheits-, Familien-, Sicherheits- und Naturschutzpolitik (environmentale Politik) desjenigen Landes, Staates.

Die gesunde, prosperierende Gesellschaft, die die Bedingungen für das würdevolle Leben ihrer Bewohner bildet, in der weise Politiker herrschen, ist eine Vision, die seit Zeitalter ständige Anziehungskraft hat. Auf die Antwort „*Wohlergehen*“ wird die Frage gesucht, auf welche Art und Weise, Form und Inhalt soll es erfüllt werden. Die Regierungsformen ändern sich, man sucht mehr oder weniger erfolgreiche Methoden, die Zufriedenheit nicht nur für die regierende Schichten sondern auch für die Öffentlichkeit zu sichern. Für die Lösung der entstandenen Sozial-, Gesundheits-, Sicherheits-, Wirtschafts-, Naturkatastrophen und anderen Probleme, die die Gemeinschaft der Menschen und damit auch die Regierung gefährden, sind repressive, gesundheitliche, soziale und andere Komponenten der Regierung vorbereitet, natürlich mit Zusammenarbeit mit der Bewohnern aufgrund der Zusammengehörigkeit. Als die Letzten, die in den Bereich der Lösung der Sozialproblematik und Bildung der sozialen Beziehungen sowie auch der Sozialgesundheit beigetreten sind und werden als offiziell anerkannt, sind die Sozialarbeiter. So haben sie sich zu den Ärzten, Pflegern,

Polizisten, Soldaten, Rettungsschwimmern, Theologen, Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Ökologen, Politologen, Angestellten der öffentlichen Verwaltung und anderen eingeordnet. Die allen beteiligen sich an der Bildung und Bewahrung der Sozialgesundheit, aber an ihrer Abgrenzung für die praktische Erfüllung, hat die Sozialarbeit mit ihrer unmittelbaren praktischen Tätigkeit. Die Sozialgesundheit und Sozialarbeit haben gemeinsam in ihrer Abgrenzung endgültige Funktion – *die Erhöhung des Gleichmutes*. Die Sozialgesundheit ist breitere Abgrenzung des erwünschten Zustandes, wobei die Sozialerbeit ein Beruf ist, der sich mit seiner praktischen und theoretischen Tätigkeit an der Bildung und Entwicklung dieses Berufes beteiligt. Die internationale Föderation der Sozialarbeiter bringt es näher durch die empfehlende Definition der Sozialarbeit: „Die Sozialarbeit als ein praktischer Beruf und eine akademische Disziplin unterschützt die sozialen Änderungen und soziale Entwicklung, sozialen Zusammenhalt und die Verstärkung der Position und Befreiung der Menschen. Die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der kollektiven Verantwortung und die Diversion zu respektieren, sind entscheidend für die Sozialarbeit. Die Sozialarbeit stützt auf die Theorien der Sozialarbeit, der Sozialwissenschaften, der Humanwissenschaft und der einheimischen Kenntnissen, wobei sich die Sozialerbeit mit den Menschen und Strukturen für die Lösung der Lebensprobleme und mit der Erhöhung des Gleichmutes beschäftigt.“ (IFSW, IASSW, IASSW Executive Board, in http) (A. Kozoń, 2010).

Das Objekt der Sozialarbeit ist eine synthetisierte und verallgemeinerte Untersuchung der Ursachen, die die Sozialprobleme des Einzelnes, der Gruppen und Gemeinden in konkreten Sozialbedingungen verursachen d.h. in den ökonomischen, psychologischen, gesundheitlichen, erzieherischen Sozialbedingungen in der konkreten realen Lebensumgebung verursachen. Durch die Feststellung der realen Diagnose bildet sie eine Voraussetzung für die Lösung der Sozialprobleme (die soziale Therapie) und gleichzeitig forscht die Möglichkeiten der Prävention, Resozialisierung und bewertet die erreichten Änderungen und Ergebnisse eigener Tätigkeit. Außerdem, dass die Sozialarbeit schöpft und nutzt viele Wissenschaften aus, die sie synthetisiert und angewandt verallgemeinert, bildet sie auch eigene methodische Verfahren.

Strieženec (2004) spezifiziert das Objekt der Sozialarbeit als die Probleme, mit denen sich die Sozialarbeit beschäftigt, die sie theoretisch erklärt und die sie praktisch löst oder mildert, und das Spezifische ist besonders das, dass sie die vollständigen Persönlichkeitsanteile und die Umgebung des Menschens als des Einzelwesens, der Gruppe oder der ganzen Gemeinde respektiert. (Strieženec, 2004)

Das Objekt der Sozialarbeit sind konkrete soziale Phänomene, die nicht normal sind oder sie die „pathologische“ bzw. problematische Tendenz erwerben und dabei sind sie das Einzelwesen, die Gruppe oder die Gemeinde betreffend, gehen über persönlichen Rahmen (Gruppenrahmen, Gemeinderahmen) hinaus und bilden das Bedürfnis des gesellschaftlichen Eingreifens, der Intervention. Diese sozialen Phänomene werden auch Sozialprobleme oder engere soziale Situationen genannt.

Das Ziel der Sozialarbeit ist:

- den sozialen Problemen vorausgehen, die als Folge der psychischen, körperlichen oder sozialen Störungen in sozialer Entwicklung des Einzelwesens, der Familie, der Gruppe bzw. der sozialen Umgebung entstehen,
- mit den Facharbeitsmethoden und der aktiven Teilnahme des Einzelwesens, der Familien oder der Gemeinde den Adaptation- und Integrationsprozess in die Gesellschaft unterstützen, und zwar mit der Fachhilfe beim Suchen der individuellen Ressource und auch beim Suchen der Ressource der sozialen Unterstützung und der Möglichkeiten des Zusammenhanges mit dem Einzelwesen und der Familie:
 1. die Fähigkeit des Klienten ein Problem zu lösen zu unterstützen, sich an die Ansprüche anzupassen und sich zu entwickeln,
 2. dem Klienten den Kontakt mit den Agenturen zu vermitteln, die ihm die Informationen, Dienstleistungen und notwendige Angelegenheiten bieten können,
 3. behilflich zu sein, damit die Unterstützungssysteme human und effektiv arbeiten,
 4. die Sozialpolitik zu entwickeln und zu verbessern (Draganová und Koll., 2006)

DER SOZIALARBEITER – FACHLICHE UND PERSÖNLICHE VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN BERUF

Der Sozialarbeiter von Beruf ist ein sich ständig entwickelnder und seine Identität bildender Beruf auch deshalb, wie er gesellschaftlich und auch von den Sozialarbeiter selbst gesehen wird.

Die gesellschaftliche Anerkennung dieses Berufes hängt davon ab, wie die gewisse Gesellschaft den sozialen Wert und die Notwendigkeit der Sozialarbeit wahrnimmt, wie sie die Realität akzeptiert, dass in jeder Gesellschaft die Sozialprobleme entstehen, entstanden haben und entstehen werden.

Die Determinante der effektiven Sozialarbeit stellt der Sozialarbeiter selbst dar, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, seine Kunst sich zwischen den mehreren möglichen Alternativen entscheiden zu können, seine Fähigkeiten die Konsequenzen seiner Entscheidungen vorauszusetzen. Der Sozialarbeiter im heutzutage legislativen und ökonomischen Problembereich der Sozialarbeit, wobei das einzige, was er bieten kann, ist das Sozialgefühl, die Einhaltung der Ethik, die Empathie, das aktive Zuhören. Der Profi weiss, dass auch nur das selbst entspannend, pflegend, therapeutisch, heilend, ein Problem auflösend wirken kann. Durch Professionalisieren gewinnt die Sozialarbeit mehr Rechte und größere Verantwortung, die nötig ist, zur Fachleitung beim Entscheiden des Einzelwesens, der Gruppen, der Gemeinden über den wichtigen, oft auch intimen Lebenssphären. (Tokárová, 2003)

Aus dem Fundament der Sozialarbeit kommt natürlich auch das Bedürfnis heraus, dass eine aus den Grundeigenschaften des Sozialarbeiters die Humanität wäre. Daraus stellt sich heraus, dass der Sozialarbeiter das Interesse an den Menschen, an ihren

individuellen Schicksalen und Problemen haben muss. Der Sozialarbeiter will helfen und hat die Achtung vor dem Leben. Diese persönliche Humanität kann bei verschiedenen Sozialarbeitern von verschiedenen Strukturen der Persönlichkeit, z.B. von Religion, Philosophie, Lebenserfahrungen, persönlichen Beziehungen usw. ausgehen. Eine andere nötige Eigenschaft ist die Fähigkeit zu kommunizieren und zu kooperieren. Die Bedeutung von Kommunikation in der Arbeit des Sozialarbeiters ist nötig wegen ständiger Interaktion mit den Klienten, Kollegen oder anderen Fachleuten. Die Kenntnisse der verbalen und nicht verbalen Kommunikationsseite kommen als eine der Grundanforderungen für diesen Beruf vor. Besonders wichtig ist die Fähigkeit, die verbale und nicht verbale Kommunikationsseite zu synchronisieren. Während der Kommunikation des Sozialarbeiters mit dem Klienten wird erwartet, dass der Sozialarbeiter verfügt:

- über die Fähigkeit des empathischen Verhaltens,
- über die Fähigkeit im Sprachniveau des Klienten zu kommunizieren, das vom Alter, von der Ausbildung, vom Beruf des Klienten u. ä. abhängt,
- über die Fähigkeit des assertiven Verhaltens,
- über die Fähigkeit der befangenen, objektiven Auswertung der Informationen u. ä.
- Die Beziehung des Sozialarbeiters zu den anderen Fachleuten scheint in der letzten Zeit eher Konkurrenz als kooperativ zu sein. Die kooperative Wahrnehmung des Sozialarbeiters äußert sich in:
 - der Sozialarbeiter versteht das Bedürfnis der Zusammenarbeit zum Nutzen des Klienten
 - er hat keine Angst vor Konkurrenz
 - er ist fähig dem Klienten aus Abseits zu helfen und auch die anderen zur Hilfe seinem Klienten zu motivieren
 - er hat Freude aus Teamarbeit usw.

Zu den anderen Fähigkeiten des Sozialarbeiters gehört die Fähigkeit der Instrumentalisierung, d.h. die Fähigkeit sich selbst als Arbeitsmittel – Instrument zu nutzen, dass er alle seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen zum Nutzen des Klienten ausnutzt. Das bedeutet auch, dass der Sozialarbeiter maximal verantwortlich zur Erhaltung und weiterer Entwicklung seiner Fähigkeiten herangeht, damit er die optimalen Arbeitsleistungen erreichen kann. Außer schon genannten Fähigkeiten wird vom Sozialarbeiter auch persönliche Engagiertheit in die Probleme des Klienten, Flexibilität, Offenheit, breites Spektrum der Lebenserfahrungen, Fähigkeit die Obenansicht über das Problem zu haben usw. verlangt. Der Sozialarbeiter muss unter Kontrolle seine persönliche Engagiertheit haben, was sog. kognitive Selbstdistanz verlangt, d.h. dass der Sozialarbeiter eigenes Verhalten, eigene Gefühle, eigenes Denken u.ä reflektiert, und er lässt sich nicht von eigenen Gefühlen beeinflussen.

Zu den Eigenschaften, die keinem Sozialarbeiter fehlen sollten, gehören Initiative und Dynamik. Ohne persönliche Initiative könnte der Sozialarbeiter nicht nur im

Bereich der Prävention arbeiten, aber in seinen konkreten Tätigkeiten würde er nicht die neuen Methoden suchen. (Levická – Mrázová, 2004)

Die Klassifikation des Sozialarbeiters erreicht man, wenn der Sozialarbeiter diese Fähigkeiten hat:

Die kognitiven Fähigkeiten, wobei er die Forschungsergebnisse benutzt und er ist fähig die eigenen Erfahrungen zu analysieren. Bei den interpersonalen Fertigkeiten muss der Sozialarbeiter die Arbeitsbeziehungen halten, wobei er sich die kulturellen und individuellen Fertigkeiten wahrnimmt und seine gesunde Autorität benutzt. Die Klassifikation des Sozialarbeiters ist die Fähigkeit die Entscheidungen des Einzelwesens, der Gruppe, der Gemeinde zu entscheiden und anzunehmen und diese Entscheidungen zu identifizieren. Er entscheidet sich auch für die Zusammenarbeit mit den anderen Institutionen und Organisationen.

Der Sozialarbeiter muss die angemessenen administrativen Fertigkeiten haben, die er bei der Registrierung und Bearbeitung der Berichte nutzt. Seine andere Fähigkeit ist die Ressource zu nutzen, die er aussucht und bestimmt, welche Type die Sozialhilfe brauchen. (Tokárová, 2003)

DIE AUFGABEN UND BERUFUNG DES SOZIALARBEITERS AUF EINZELNEN EBENEN DER SOZIALARBEIT

Das Ziel der Sozialarbeit ist:

- den Sozialproblemen, die als Folge der psychischen, physischen oder sozialen Störungen der Entwicklung des Einzelwesens, der Gruppe oder der sozialen Umgebung voranzugehen
- mit den Facharbeitsmethoden mit der aktiven Teilnahme des Einzelwesens, der Familie, der Gruppe oder der Gemeinde den Prozess der Adaptation und der Integration in die Gesellschaft zu unterstützen, und zwar mit der Fachhilfe beim Suchen der individuellen Ressourcen und auch beim Suchen der Ressourcen der gesellschaftlichen Unterstützung und der Möglichkeit ihrer Verbindung mit dem Einzelwesen, der Familie.

Nach Strieženc (2006) beurteilen die Sozialarbeiter die entstandene Sozialsituation, den Charakter und den Umfang des Sozialereignisses, bestimmen sie die Sozialdiagnose, schlagen sie die konkrete Art und Weise der Lösung vor, kontrollieren sie ihre Wirksamkeit, vermitteln und bieten sie die Aktivität bei der Lösung der Sozialprobleme und helfen sie der Entstehung, Vertiefung oder Wiederholung von Sozialproblemen voranzugehen.

Die individuelle Sozialarbeit ist die Arbeit mit einem Klienten, Einzelwesen. Die Arbeit, die das Prinzip der Komplexität und das individuelle Prinzip zu jedem Einzelwesen respektiert. Sie wird in allen Phasen der Sozialarbeit realisiert. Das Prinzip der Komplexität in der Arbeit mit den Klienten bedeutet, das Prinzip der allgemeinen Wahrnehmung des Klienten einzuhalten, in der Kompliziertheit seiner Problemsituation ohne Rücksicht darauf, ob es in der Kompetenz des Sozialarbeiters ist, alle Aspekte erfahrenes Tatbestandes zu lösen.sic

Das Prinzip des individuellen Verhaltens zum Klienten trägt dem Sozialarbeiter auf, den Sozialklienten als ein einzigartiges Individuum wahrzunehmen, mit seinen spezifischen, einzigartigen Gegebenheiten, Charakteristiken und Eigenschaften, die der Sozialarbeiter bei seiner Arbeit mit dem Klienten akzeptieren muss. (Žilová, 2000)

Der Arbeiter hat in jedem Fall die Aufgabe, sich mit allen komplizierten Problemen des Klienten zu beschäftigen. Er löst das Bedürfnis des entsprechenden Einkommens, des erreichbaren Wohnen, er sichert erreichbare gesundheitliche Pflege, die Umschulung oder er hilft die Arbeit zu suchen und die soziale Unterstützung zu erhalten, weil die Dienssysteme oft nicht koordiniert sind und der nicht belehrte Klient kann sich in diesen Dienssystemen kaum orientieren. Der kompetente Arbeiter hilft dem Klienten sich in bestimmter Situation zu orientieren und die alternativen Lösungen zu bewerten.

In Praxis bedeutet das, dass bis das Problem definiert wird, ermutigen wir das Einzelwesen zur Reaktion und zum Selbstvertrauen, helfen wir ihm die erreichbaren Ressourcen zu forschen, seine Kräfte zu mobilisieren und die Möglichkeiten zu bewerten, die sich vor ihm öffnen. (Matoušek, 2003)

Die einzelnen Phasen bestehen aus den kürzeren Teilphasen, in denen wird die Sozialarbeit mit dem Einzelwesen realisiert. Es handelt sich um folgende Phasen:

- Die Phase, sich dem mit Fall bekannt zu machen
 - Kontakt,
 - Fallanalyse (Situationsanalyse),
 - Evidenz.
- Die Phase der Sozialbewertung
 - Soziale Diagnostik,
 - Arbeitsplan,
 - Arbeitsmethoden
- Die Phase der Sozialintervention
 - in dieser Phase kann der Sozialarbeiter verschiedene Arbeitsmethoden benutzen. Wie z.B. die Sozialtherapie, Rehabilitation, Beratung usw. Obwohl der Sozialarbeiter nach der Abmachung mit dem Klienten schon das Hauptproblem gewählt hat, durch die Diskussion versichert er sich durchlaufend über die Richtigkeit festgestellter Diagnose.
- Die Phase des Fallabschlusses. (Levická, 2007)

Zu dem anderen Niveau der Sozialarbeit gehört die Arbeit mit der Gruppe, was die Arbeit mit den Familien und Kleingruppen ist.

Bei den Sozialarbeitern wird vorausgesetzt, dass sie mit den Gruppen arbeiten können, dass sie gerade in diesem Bereich Facharbeiter sind. Falls sie sich der Gruppenarbeit widmen wollen, brauchen sie die Ausbildung für die Gruppenarbeit. Die Bedeutung solcher Ausbildung ist, die eigenen Schwachpunkte zu

entdecken, die wichtigsten eigenen Emotionsprobleme wahrzunehmen und sie zu benennen, damit sich die Möglichkeit verkleinert, dass der Therapeut seine eigene Probleme auf den Klienten kompensiert und dass der zukünftige Therapeut kann sich selbst auf seinem eigenen Berufsweg reflektieren.

Die Gruppen bieten den Platz für den Austausch der Betrachtungsweisen und Gedanken und für die Bildung der neuen Aussichten für die Lösung der Probleme. In der Gruppe erhalten die Leute die neuen Erfahrungen und erlernen das akzeptable Verhalten. Die Gruppen sind ein natürlicher Kontext für bestimmte Aktivitäten und bedeutend beeinflussen sie das Denken, die Gefühle und das Verhalten ihrer Mitglieder. Die Kleingruppen können tatkräftig bei der Erreichung der individuellen und gesellschaftlichen Veränderungen sein, weil die Menschen eher fähig sind, die Gruppenregeln, die Vision des Zieles zu halten, und schlagfertiger zu schlussfolgern und zu formulieren, wenn sie von den anderen angeleitet und unterstützt sind. Die Erfahrungen der Mitglieder zusammen mit den Gruppenprozessen sind der Grund der Gruppenkraft. Der Wille für die gegenseitige Hilfe und Rücksichtnahme und Liebenswürdigkeit, die sich in der Gruppe entwickeln genau wie die gegenseitigen Impulse, stärken die Motivation der Mitglieder zur aktiven Arbeit und helfen die Atmosphäre zu bilden, die notwendig für Bevollmächtigung und Selbstverwirklichung der Gruppenmitglieder ist.

Die Praxis der Sozialarbeit kommt aus der Wahrnehmung der Gruppe als Sozialsystem heraus. Weil die Entwicklung der Gruppenarbeitsmodelle wurde nach Matoušek (2003) auch mit den anderen theoretischen Ansichten, wie psychoanalytische Theorie, Existenztheorie, Lerntheorie, Theorie der sozialen Änderung beeinflusst, alle wichtigen Definitionen kommen bei der Erklärung des Gruppenfunktionierens aus der Theorie des sozialen Systems heraus. Die Benutzung der Systemkonzepte unterstützt die dynamische Aussicht auf die Entwicklung und Tätigkeit der Gruppe, betont die Gegenseitigkeit der Beziehungen zwischen Einzelwesen und Gruppen und weist auf die gegenseitigen Abhängigkeiten hinaus, die zwischen der Gruppe und ihrer Umgebung existieren.

Die Tätigkeiten der Sozialarbeiter, in denen er wirkt, richten auf:

- die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen,
- die Arbeit mit der Familie und den einsamen Menschen
- die Sozialarbeit in der Schule
- die soziale Beratung und Hilfe den Kranken
- die Arbeit mit den Menschen mit einem Handicap
- die Arbeit mit den Menschen mit den mentalen und psychisch-mentalenen Störungen
- die Arbeit mit den Alten
- sozial – psychiatrische Arbeit
- die soziale Beratung in den Betrieben und Institutionen der Sozialversicherung
- die Beratung und Hilfe den Arbeitslosen u. ä.

Zu den Aufgaben des Sozialarbeiters, die wir für die wichtigsten halten, gehören besonders das Vorgehen der Entstehung der negativen Ereignisse, die Feststellung der Ursachen von Problemen, die Verbesserung der Beziehungen zwischen dem Klienten und seiner Sozialumgebung, bei der Lösung der sozialen Störungen sein, sich den widmen, die nicht an dem normalen Leben teilnehmen können oder wollen, die Unterstützung des sozialen Zusammenlebens, die Ermutigung den Klienten und ihm die gesellschaftliche Schwierigkeiten überstehen zu helfen sowie sich im neuen System orientieren, für den Klienten die Möglichkeiten auf dem Bildungs-, Kultur- und Gesellschaftsleben zu bilden. Das Ziel ist, dem Klienten den komplexen Schutz, die Zusammenarbeit mit den Fachleuten u. ä. zu bieten. (Schavel – Čišecký – Oláh, 2008)

Den guten Sozialarbeiter bilden auch seine guten persönlichen und fachlichen Voraussetzungen. Zu seiner reifen Persönlichkeit gehören die Gefühlsstabilität, der Lebensoptimismus und seine Lebenserfahrungen, die ihm helfen, das Anspruchsniveau dieses Berufes zu überstehen. Die wichtige Fähigkeit des Sozialarbeiters ist die Empathie.

„Die Empathie kann man verstehen als die emotionelle, auf die anderen Personen orientierte Reaktion, die ein Interesse an ihrem psychischen und physischen Gleichmut hat. Sie ist das Einfühlungsvermögen und Verstehen des psychischen Überlebens einer anderen Person, an dem wir uns anpassen können, und das wir dieser Person kommunizieren können, womit wir zur Entwicklung der Persönlichkeit dieses Menschen beitragen.“ (Csoltová, 2003)

Der Sozialarbeiter, aufgrund seiner persönlichen Wahl, will und arbeitet mit den Menschen und für die Menschen mit dem Ziel diesen Menschen auf dem professionellen Niveau zu helfen. Es ist fast unmöglich diesen Beruf ohne optimalem Sozialgefühl durchzuführen. Das Sozialgefühl ist eine Emotion, die durch Moralursachen oder durch geistliche Ursachen und durch unmittelbar organischen Ursachen herausgerufen wird. (Dávideková, 2010)

Der Sozialberater kann bei der Arbeit mit dem Klienten verschiedene Rollen haben, wie z.B. er führt den Klienten, lehrt, kontrolliert, unterstützt und hilft ihm die Problemsituationen zu lösen, die dem Klienten entstehen. Bei dem Führungsprozess versucht der Sozialarbeiter die Sitzungen zu bilden, an denen die Bedingungen formuliert werden.

Die Beratungshilfe kennen wir in drei Grundebenen:

- die Sozialberatung des ersten Kontakts,
- die Fachsozialberatung – diese Beratung sollten nur die Sozialarbeiter mit dem Hochschulabschluss durchführen und sie sollten professionell vorbereitet auf die Rolle des Beraters sein,
- die spezielle Beratung – diese Beratung ist eine Profession, die nur ambulant durchgeführt wird (vgl. Culley – Bond, 2008)

DIE POSITION UND DIE BERUFUNG DES SOZIALARBEITERS

Der Sozialarbeiter ist ein Fachmann (ein Profi), der sich mit der Sozialhilfe den Einzelwesen, der Gruppe oder Gemeinde beschäftigt, die sich vorübergehend oder dauernd in der Problemsituation befinden, die gesellschaftliche, soziale Intervention verlangt. Mit seiner Arbeit hilft er die Lebensfunktionsfähigkeit des Einzelwesens, der Gruppe oder Gemeinde damit zu verbessern bzw. zu saturieren, dass er zur Mobilisierung der Ressourcen beiträgt, die zu dieser Lösung nötig sind. Damit die Tätigkeit des Sozialarbeiters:

- trägt zur Verbesserung der gestörten Beziehungen in der Umgebung bei,
- regt das Einzelwesen zur richtigen Lebensstellung und zum gesellschaftlich angemessenen Verhalten an,
- hilft dem Menschen freies Leben in der sozialgerechten Umgebung zu leben,
- hilft dem Einzelwesen das Gleichgewicht zwischen den Möglichkeiten und den Bedürfnissen der Sozialumgebung und seinen eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten zu bilden und nach dem die Stellung in der Sozialumgebung zu wählen,
- hilft den Einzelwesen (der Gruppen, Gemeinden) die Störungen zu eliminieren, die mit der Interaktion mit ihrer Sozialumgebung zusammenhängen,
- lehrt die Einzelwesen ihre Fähigkeit Probleme zu lösen zu entwickeln und zu verbessern,
- führt die Einzelwesen zum Verantwortungsgefühl für eigene Sozialsituation, eventuell für die Situation in der eigenen Familie,
- forscht und sammelt die Informationen über die konkrete Sozialsituation, über das Funktionieren und Mangel des existierten Sozialsystems der Sozialarbeit, über die Geltung der legislativen Bestimmungen und Maßnahmen und ähnlichen Normen – mit dem Ziel die Lösungsvorschläge der Sozialproblematik zu geben (Besserung oder Therapie) und Effektivität der Sozialarbeit zu erhöhen. Die Aufgabe des Sozialarbeiters bei der Realisierung der praktischen Sozialarbeit ist den Menschen bei der Lösung der Sozialprobleme und der Störungen zu helfen, und bei der Bildung der gesellschaftlich anerkannten Niveau zu existieren und in der Interaktion mit ihrer Sozialumgebung zu funktionieren. Die Realisation dieses Zieles ist nicht nur durch einseitige Aktivität des Sozialarbeiters aber sie ist auch eine Kombination der praktischen Sozialarbeit und der Aktivität des interessierten Einzelwesens. (Tokárová und Koll., 2007)

Die angedeuteten Tätigkeiten (ihr gesamter Belauf ist viel höher) zeigen das hohe Anspruchsniveau der Arbeit des Sozialarbeiters. Aufgrund dessen hat die Internationale Föderation der Sozialarbeiter (IFSW) die Bedingungen bestimmt, die diese Profession – die Sozialarbeit bedingen.

SCHLUSSWORT

Heutzutage ist die Sozialarbeit ein Bestandteil des Alltagslebens. Jeder Mensch kann in einer Situation geraten, wenn er die Hilfe eines Sozialarbeiters brauchen wird. Um professionelle Hilfe leisten zu können, muss der Sozialarbeiter adäquate auf die So-

zialarbeit richtende Ausbildung haben und mit angemessenen Charaktereigenschaften verfügen.

In einzelnen Phasen benutzt der Sozialarbeiter bei seiner Arbeit verschiedene Methoden, die er so wählt, damit seine Hilfe wirkungsvoll wäre.

Das größte Kapital jeder Gesellschaft sind ihre Menschen. Die Qualität des Menschenpotentials, besonders die Entwicklung kreativer Fähigkeiten, wird durch die Selbsterkenntnis bestimmt. Diese Fähigkeiten führen mit der Selbstentwicklung weiter und im Idealfall erreiche sie den Höhepunkt - die Selbstrealisation.

Die Sozialarbeit ist ein Beruf, der auf den Werten der Demokratie und Menschenrechte gegründet ist. Die Sozialarbeiter halten sich bei ihrer Arbeit nach dem internationalen ethischen Kodex und nach den anderen international anerkannten Normen und auch nach den Normen, die sie selbst formulieren und annehmen, damit sie den Nationalrahmen ihrer Arbeit im entsprechenden kulturellen, sozialen, rechtlichen und ökonomischen Kontext in allen Ebenen anfertigen.

Die Aufgabe des Sozialarbeiters ist die Sorgfältigkeit zu bieten und möglichst meisten der verletzlichen Menschen zu schützen, die sich in einer negativen Sozialphase ihres Lebens befunden haben.

Als Sozialarbeiter halten wir einen Profi, der fachliche und Persönlichkeit betreffende Voraussetzungen für diesen Beruf und gleichzeitig Berufung hat. Diese Voraussetzungen braucht der Sozialarbeiter, um den Einzelwesen, Gruppen und Gemeinden zu helfen, ihre Sozialprobleme und Lebenssituationen zu lösen, die ihren sozialen Gleichmut und Sicherheit gefährden. Der Sozialarbeiter versucht die Störungen und die Demotivationsfaktoren mit der Sozialumgebung zu minimalisieren und den Klienten zur Selbstverantwortung und zur Entwicklung des kritischen Denkens aus der Aussicht zukünftiger Bedürfnisse und zur rationalen Ausnutzung der eigenen Ressourcen zu führen. Die Ergebnisse des Sozialarbeiters äußern sich im Moment, wenn der Sozialklient unabhängig wird. Heutzutage kommen oft die verkehrten Wertorientierungen vor und gerade deswegen nimmt der Sozialarbeiter die Rücksicht auf den Menschen als ein bio – psychisch – spirituell – soziales Wesen. Das Ziel des Sozialarbeiters ist die Zusammenarbeit im Sozial- und Kulturleben des Klienten und die Erhöhung seiner Zufriedenheit, wenn er selbst nicht fähig ist, seine eigenen Bedürfnisse mit eigenen Kräften zu sichern bzw. mit der Hilfe seiner nächsten Umgebung. Die Arbeit des Sozialarbeiters wird auch als die Hilfe zur Selbsthilfe bezeichnet.

LITERATUR

1. CULLEY, S. – BOND, T. 2008. *Integrativní přístup v poradenství a psychoterapii*. Praha : Portál, s.r.o. 2008. 224 s. ISBN 978-80-7376-452-6.
2. CSOLTOVÁ, E. 2003. Empatia a osobnosť. In *Inteligencia v rôznych kontextoch*. Bratislava : SAV. 2003. 112 s. ISBN 80-88910-15-3.
3. DÁVIDEKOVÁ, M. 2010. Etické hodnoty a dôstojnosť v sociálnej práci. In *Aplikovaná etika v sociálnej práci*. Bratislava : VŠZaSP sv.Alžbety, 2010. 413 s. ISBN 978-80-89271-89.

4. DAVIES, M. 2001. *The Blackwell Encyclopaedia of social work*. Oxford: Blackwell Publishers 2001. 412 s. ISBN 0-631-21451-8.
5. DRAGANOVÁ, H. a kol. 2006. *Sociálna starostlivosť*. Martin : Vydavateľstvo Osveta, 2006. 195 s. ISBN 978-80-8063-240-3.
6. HABERMAS, J. 1999. *Dobiehajúca revolúcia*. Bratislava : Kaligram, 1999. 207 s. ISBN 80-7149-280-9.
7. KEBZA, V. 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha : Academia, 2005. 264 s. ISBN 80-200-1307-5.
8. KOSHUTA, J. [Cit. 2014-8-31], In <http://education-portal.com/academy/lesson/what-issocial-health-definition-examples.html>
9. KOZOŇ, A. 2014. *Sociálne zdravie jedinca a spoločnosti*. Trenčín: SpoPointE, 2014. 20. ISBN 978-80-89533-12-1.
10. LEVICKÁ, J. 2007. *Metódy sociálnej práce*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o. 2007. 148 s. ISBN 978-80-10-00959-6.
11. LEVICKÁ, J.- MRÁZOVÁ, A. 2004. *Úvod do sociálnej práce*. Trnava : Slovak Academic Press, 2004. 124 s. ISBN 80-89104-35-5.
12. MATOUŠEK, O. a kol. 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha : Portál s.r.o., 2003. 380 s. ISBN 80-7178-548-2.
13. SCHAVEL, M. – ČIŠECKÝ, F. – OLÁH, M. 2008. *Sociálna prevencia*. Prešov : VŠZaSP sv. Alžbety Bratislava, 2008. 139 s. ISBN 978-80-89271-22-1.
14. STRIEŽENEC, Š. 2006. *Teória a metodológia sociálnej práce*. Trnava : Tripsoft, 2006. 296 s. ISBN 80-969390-4-1.
15. STRIEŽENEC, Š. 2004. *Úvod do sociálnej práce*. Bratislava : ELITA, 2004. 179 s. ISBN 80-967589-6-9.
16. TOKÁROVÁ, A. a kol. 2003. *Sociálna práca*. Prešov : AKCENT PRINT, 2003. 573 s. ISBN 80-968367-5-7.
17. ŽILOVÁ, A. 2000. *Kapitoly z teórie sociálnej práce I*. Žilina : EDIS, 2000. 119 s. ISBN 80-7100-783-8.



Jerzy Chorążuk

Zdzisław Sirojć

Socjalne aspekty edukacji studentów

Abstract

The article presents the socio-economic situation of the students in terms of current changes. The students are among the more affluent parts of Polish and Russian youth and through this aspect should be regarded her opinions on various aspects of her life and education.

Keywords: Precariat, students, social situation, sources of financing, housing, nutrition.

PREKARIAT JAKO WYTWÓR SPOŁECZEŃSTWA POSTINDUSTRIALNEGO

Współczesne społeczeństwo określane jest jako społeczeństwo postindustrialne. Wśród wielu innych określeń możemy wymienić następujące: społeczeństwo przemysłowe, społeczeństwo usługowe, społeczeństwo informacyjne itp.

Najbardziej charakterystyczną cechą tego społeczeństwa jest wytwarzanie i przetwarzanie informacji jako główne źródło utrzymania .

Wśród innych jego cech możemy wymienić:

- przewagę zatrudnienia w sferze usług,
- przejście od produkcji masowej do produkcji dla klienta indywidualnego,
- rozwój kultury masowej,
- rozwój międzynarodowej integracji regionalnej,
- tworzenie się metropolii i megalopolis wraz postępującą koncentracją w nich ludności,
- rozwój korporacji transnarodowych (2).

We współczesnym społeczeństwie obserwujemy dużą stratyfikację społeczną. Wśród nowych zjawisk, zdaniem brytyjskiego uczonego prof. G. Standinga, wymienić należy powstanie nowej kategorii (klasy?) społecznej, którą nazwał on prekariatem (od ang. *precarious* - niepewny) (7).

Prekariusze to osoby zatrudniane w różnych elastycznych formach zatrudnienia. Nie mają one, generalnie rzecz ujmując, gwarancji zatrudnienia. Prekariusze to ludzie zdani na *kruchą i niepewną egzystencję, na jaką skazana jest spora część światowej populacji (...). Dotyczy ona ludzi czasowo bezrobotnych, utrzymujących się z dorywczych prac, zatrudnionych na krótkoterminowe umowy, migrujących w poszukiwaniu zarobku, pracujących na częściowe etaty (...)* (6, s. 108).

Do prekariatu zalicza się najczęściej:

- studentów,
- ludzi młodych wchodzących na rynek pracy,
- dorosłych o nieciągłym zatrudnieniu (3).

STUDENCI JAKO PREKARIUSZE?

G. Standing zalicza studentów do kategorii prekariuszy. Znaczna część studentów bowiem utrzymuje się z różnych krótkotrwałych prac i znacznej części z nich dotyczy niepewność zatrudnienia. Jednak część z nich nie pracuje, utrzymuje się z dochodów rodziców i trudno ją jednoznacznie do tej kategorii zaliczyć.

Cechą charakterystyczną kategorii społecznej studentów (młodzieży akademickiej) jest „zawieszenie” w strukturze społecznej. To zawieszenie zawiera się:

- między pozycją społeczną rodziców i własną,
- między pozycją, do której aspirują, a uzyskaną w danym momencie,
- między klasą średnią (docelową pozycją aspirujących), a prekariatem, jako stanem niespełnionych aspiracji (1, s. 53; 5, s. 83).

POMOC MATERIALNA DLA STUDENTÓW

Zarówno w Polsce jak i w Rosji studenci mogą liczyć na pomoc materialną państwa, w przypadku znalezienia się w trudnej sytuacji życiowej.

Ponadto studenci osiągający dobre wyniki w nauce mogą otrzymać stypendia naukowe.

Stypendium socjalne w Polsce wypłaca się z funduszu pomocy materialnej. Wysokość stypendium socjalnego uzależniona jest od dochodu na osobę w rodzinie. Np. w Uniwersytecie Warszawskim w roku akademickim 2013/2014 najniższe stypendium socjalne wynosiło 200 zł, a najwyższe 950 zł.

Stypendium socjalne może być zwiększone o wysokość dodatku mieszkaniowego. Jego kwota (tzn. stypendium) nie może być mniejsza niż 300 zł i nie większa niż 1050 zł.

Ponadto studenci niepełnosprawni mogą otrzymać stypendia specjalne, zależne od stopnia niepełnosprawności: 300 zł w przypadku znacznej niepełnosprawności, 230 zł w przypadku niepełnosprawności umiarkowanej i 150 zł w przypadku lekkiej niepełnosprawności (4).

SYTUACJA SOCJALNA BADANYCH STUDENTÓW

ŹRÓDŁA FINANSOWANIA I WSPARCIA

Podstawowym pytaniem w tej kwestii było zainteresowanie tym, skąd – z jakich źródeł - pochodzą środki na utrzymanie studentów podczas studiów? Zakładano w projekcie badania oraz następnie przy konstrukcji narzędzi badania, że ta sfera funkcjonowania obu zbadanych grup studentów jest (powinna być) silnie uwarunkowana dwoma istotnymi dla ich studiowania faktami, a mianowicie wiekiem studentów oraz formą odbywania studiów.

Założenie powyższe wynikało z faktu, iż odsetek polskich studentów do 25 lat wynosi 41,5%, a studentów rosyjskich 97,6%. Natomiast w wieku ponad 31 lat polskich studentów było 45,7%, a rosyjskich jedynie 1,9%. Stąd należało domniemywać, że ta zmienna demograficzna w istotnym zakresie odcisnęła swoje piętno na odpowiedziach o źródłach środków na utrzymanie studentów. Drugim elementem tego uwarunkowania jest forma studiowania, a mianowicie studia stacjonarne Rosjan i studia zaoczne Polaków.

Prezentacja wyników z badania pokazuje bogactwo zależności korelacyjnych w zakresie uwarunkowań socjalnych, w jakich funkcjonują studenci z obu badanych uczelni Polski i Rosji. Ogólny obraz źródeł pochodzenia środków, którymi dysponują studenci – bez uwzględnienia zależności korelacyjnych - pokazuje tabela 1.

Tab. 1. Pochodzenie środków utrzymania studentów

Źródła pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów	Studenci z Polski		Studenci z Rosji	
	Liczba	% (*)	Liczba	% (*)
1. pracuję na pełnym etacie	138	72,6	9	4,2
2. otrzymuję stypendium	30	15,8	74	34,4
3. otrzymuję środki finansowe od rodziny	14	7,4	185	86,0
4. wykonuję dorywczo różne prace	13	6,8	39	18,1
5. posiadam własne środki	13	6,8	11	5,1
6. pracuję regularnie na zlecenia	12	6,3	2	0,9
7. pracuję na pół etatu (lub mniej)	10	5,3	27	12,6
8. jestem na utrzymaniu współmałżonka	8	4,2	6	2,8
9. z innych źródeł	9	4,7	4	1,9

*) procenty nie sumują się do 100, gdyż można było wskazać kilka źródeł.

Jest oczywiste, że forma studiowania obu badanych zbiorowości studentów w istotnym zakresie rzutowała na ich odpowiedzi. Aż 72% polskich studentów, którzy studiuje w trybie zaocznym posiadała środki pochodzące z pracy na pełnym etacie, z których pokrywała czesne i utrzymanie podczas okresu studiowania.

Natomiast studenci rosyjscy studiujący w trybie stacjonarnym, gros środków na utrzymanie otrzymywali od rodziny – wskazywało tak aż 86% studentów.

W kontekście powyższych wyników jawi się zasadnicze pytanie o skalę aktywności studentów polskich i rosyjskich w zakresie samodzielności ekonomicznej. Tak uzyskane wyniki nie pozwalają jednoznacznie na stwierdzenie, która z badanych populacji jest bardziej aktywna w zakresie pozyskiwania niezbędnych środków finansowych na swoje utrzymanie. W tym kontekście – ekonomicznej aktywności studentów - należy bowiem abstrahować – ze względu na tryb studiowania – od tego, że dominującą formą pozyskiwania środków przez studentów polskich jest praca zawodowa, a u studentów rosyjskich pomoc rodziny. Należy bowiem mieć na uwadze istotny fakt, że nie sama forma studiowania wpływa na taki, a nie inny sposób pozyskiwania środków na utrzymanie podczas studiów. Jest ona w zasadzie tylko zmienną pośredniczącą w tych wysiłkach, i jest – prawdopodobnie - rezultatem braku możliwości studiowania w trybie stacjonarnym przez Polskich studentów oraz ich wiekiem. Stąd, jak można domniemywać, powyższe różnice w wynikach dobrze „tłumaczą się” i wynikają jednoznacznie z faktu takiego lub innego wieku obu badanych grup studentów. I w pewnym zakresie, tę hipotezę, dobrze obrazują wyniki uzyskane w korelacji wieku studentów ze źródłami utrzymania podczas studiów. To jak wiek różnicował ich źródła środków na utrzymanie w trakcie studiowania, a więc i sytuację socjalną pokazuje tabela 2.

Tab. 2. Wiek badanych studentów a źródła utrzymania w trakcie studiów (w %*)

Źródła pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów	Wiek studentów							
	do 25 lat				26 i więcej lat			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. pracuję na pełnym etacie	46	59,0	6	3,1	90	82,6	2	40,0
2. otrzymuję środki finansowe od rodziny	12	15,4	177	90,3	2	1,8	1	20,0
3. wykonuję dorywczo różne prace	10	12,8	39	19,9	3	2,8	0	0,0
4. otrzymuję stypendium	10	12,8	71	36,2	20	18,3	1	20,0
5. pracuję regularnie na zlecenia	9	11,5	2	1,0	3	2,8	0	0,0
6. posiadam własne środki	9	11,5	11	5,6	4	3,7	0	0,0
7. pracuję na pół etatu (lub mniej)	4	5,1	27	13,8	6	5,5	0	0,0
8. jestem na utrzymaniu współmałżonka	3	3,8	5	2,6	5	4,6	1	20,0
9. z innych źródeł	2	2,6	3	1,5	7	6,4	1	20,0

*) procenty nie sumują się do 100, gdyż można było wskazać kilka źródeł.

Aż 90,3% rosyjskich studentów do 25 roku życia otrzymuje środki finansowe na swoje utrzymanie od rodziny, natomiast w tej grupie wiekowej tylko w 15,4% polskich studentów. Rosyjscy studenci w 36,2% otrzymywali także stypendium oraz wykonywali np. dorywczo różne prace (19,9% wskazań). Natomiast zasadniczym źródłem środków na utrzymanie studentów polskich – studentów studiów zaocznych - jest praca na pełnym etacie, na co wskazuje 59% studentów do 25 roku

życia i aż 82,6% w wieku powyżej 26 roku życia. Analiza uzyskanych wyników wskazuje ponadto, że polscy „młodzi” studenci wykazują się bardzo zróżnicowaną strukturą różnych form źródeł posiadanych środków na utrzymanie, która sporo odbiega od struktury studentów rosyjskich, chociaż studentów rosyjskich także nie jest jednorodna.

Powyżej prezentowane statystyki pokazują także jeszcze inne, ważne zjawisko. Chodzi o to, że tak w polskich, jak i w rosyjskich warunkach obserwuje się odchodzenie od państwowego finansowania studiów. Dane z tabeli 1. pokazują, że w polskiej uczelni stypendium otrzymuje jedynie 15,8% studentów, a w Rosyjskiej 34,4%. Wielkości te, i poziomy różnic w tych odsetkach, są prawdopodobnie uwarunkowany formalno-prawnym i merytorycznym typem obu uczelni. Jednakże one wszystkiego nie tłumaczą. Zjawisko to odnotowane w takich odsetkach oznacza, że edukacja, a szerzej nauka we społecznym świecie kosztuje coraz więcej samych studentów i ich rodzin. Jeżeli uznać obie badane uczelnie, w przybliżeniu, za typowe dla polskiego i rosyjskiego systemu nauczania i finansowania nauki, to tym samym oznacza to, że system finansowania młodego pokolenia tak w Polsce, jak i Rosji, spada coraz bardziej na samych studentów i ich rodziny. Wskazuje na ten fakt to, że z własnych środków utrzymuje się i pokrywa czesne za naukę aż 84,2% polskich studentów i 65,6% studentów rosyjskich. Tak więc, na podstawie danych empirycznych z badania można sformułować ostrożną hipotezę, że tak polski, jak i rosyjski system finansowania nauki coraz bardziej upodobniają się do zachodnich systemów finansowania edukacji społecznej.

Ustalenia te wskazują na zasadnicze różnice występujące w podstawowych mechanizmach finansowania studentów w obu badanych typach uczelni. Należy w związku z tym mieć na uwadze, że struktura tak uzyskiwanych środków na funkcjonowanie i studiowanie w tak odmiennych typach uczelni, będzie miała wpływ na opinie i oceny obu badanych grup studentów w kolejno analizowanych sferach.

Czy struktura zamieszkania studentów obu badanych uczelni ma różnicujący wpływ na korelacje dotyczące środków na utrzymanie podczas studiów? Pokazują to dane zawarte w tabeli 3.

Tab. 3. Miejsce zamieszkania badanych studentów a źródła środków na utrzymanie w trakcie studiów (w *)

Źródła pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów	Miejsce stałego zamieszkania							
	miasto				wieś			
	polskie		rosyjskie		polska		rosyjska	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. pracuję na pełnym etacie	106	74,6	8	4,8	30	66,7	0	0,0
2. otrzymuję stypendium	24	16,9	59	35,3	6	13,3	11	39,3
3. posiadam własne środki	10	7,0	9	5,4	3	6,7	1	3,6
4. pracuję regularnie na zlecenia	9	6,3	1	0,6	3	6,7	1	3,6
5. otrzymuję środki finansowe od rodziny	9	6,3	148	88,6	5	11,1	25	89,3
6. pracuję na pół etatu (lub mniej)	8	5,6	24	14,4	2	4,4	3	10,7
7. wykonuję dorywczo różne prace	7	4,9	33	19,8	6	13,3	6	21,4
8. jestem na utrzymaniu współmałżonka	7	4,9	5	3,0	1	2,2	1	3,6
9. z innych źródeł	6	4,2	3	1,8	3	6,7	1	3,6

*) procenty nie sumują się do 100, gdyż można było wskazać kilka źródeł.

Rozkład otrzymanych danych pokazuje, że miejsce zamieszkania nie różnicuje w istotnym zakresie źródeł i wielkości środków utrzymania w trakcie studiów studentów z obu badanych uczelni.

Podobne tendencje, tj. słabego wpływu, pokazują statystyki korelacyjne dotyczące wpływu miejsca zamieszkania podczas studiów, tj. faktu zamieszkiwania we własnym domu lub domu rodziców, lub (co było w korelacjach traktowane jako druga odrębna kategoria) w wynajętym mieszkaniu (na tzw. stacji), w akademiku, u znajomych, kolegów, lub gdzieś indziej.

Nie odnotowano także istotnych różnic dotyczących wpływu kierunku studiów na źródła pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów.

Odrębną sprawą jest precyzyjne ustalenie źródeł pochodzenia środków na utrzymanie podczas studiów, a odrębną sprawą jest ocena tego, czy są one wystarczające tak dla typowych stacjonarnych studentów rosyjskich, jak i dla polskich studentów studiów zaocznych. Te drugie oceny dotyczą bowiem już sfery wartości, a nie faktów. Psychologiczne i społeczne podejście jednych i drugich studentów do oceny poziomu posiadanych środków finansowych, było przecież silnie uwarunkowane odrębnymi systemami potrzeb studentów, ukształtowanymi w odmiennych realiach gospodarczych i kulturowych tak Polski, jak i Rosji. Statystyki dotyczące tego problemu zawarte są w tabeli 4.

Tab.4. Ocena środków finansowych na potrzeby edukacyjne będących w dyspozycji studentów.

Skala oceny	Studenci polscy		Studenci rosyjscy	
	Liczba	%	Liczba	%
1. zdecydowanie tak	36	19,1	65	30,4
2. raczej tak	89	47,3	94	43,9
3. raczej nie	41	21,8	39	18,2
4. zdecydowanie nie	22	11,7	16	7,5
Razem	188	100,0	214	100,0

Dla jaśniejszego zobrazowania powyższych zależności korelacyjnych, celowa okazała się agregacja danych w szersze kategorie analityczne. Jeżeli więc prezentowane wyniki zawarte w tabeli 4., a dotyczące tego, czy posiadane środki finansowe na potrzeby edukacyjne były wystarczające, zagregujemy następująco: „zdecydowanie tak” i „raczej tak” w jedną kategorię „tak”, i analogicznie „zdecydowanie nie” i „raczej nie”, w „nie” to otrzymamy następujące statystyczne agregaty:

studenci polscy: tak – 66,4% – nie – 33,5%,

studenci rosyjscy: tak – 74,3% - nie – 25,7%.

Jest interesujące, że obie badane grupy studentów są w większości – w ogólnych zarysach - zadowolone ze swoich środków finansowych, którymi dysponowali w trakcie studiowania. Uzyskane wyniki wskazują jednakże na nieznacznie większe zadowolenie z posiadanych środków przez studentów rosyjskich. Trudno jednoznacznie ocenić, czy oznacza to, że były one wyższe od środków posiadanych przez studentów polskich, czy też oznacza to, że rodziny studentów rosyjskich są bogatsze od polskich, i większym zakresie finansują swoje dzieci. Należy w związku z tym ustalić, czy poziom tego zadowolenia dotyczy równomiernie całej badanej populacji studentów, czy też jest on zróżnicowany np. płcią, wiekiem, czy innymi czynnikami społecznymi, to jest innymi zmiennymi metryczkowymi. Kolejne analizy pozwolą na pewną weryfikację uwarunkowań skali powyższego zadowolenia.

I tak, kolejna tabela zawiera informacje dotyczące tego, w jakim zakresie zmienia płci różnicuje oceny dotyczące zadowolenia z wielkości posiadanych środków finansowych, którymi dysponowały studentki i studenci z obu badanych uczelni. Pokazują to dane zawarte w tabeli 5.

Tab. 5. Ocena środków finansowych, będących w dyspozycji studentów wg płci badanych.

skala oceny	płeć							
	studentki				studenci			
	polskie		rosyjskie		polscy		rosyjscy	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. zdecydowanie tak	33	19,2	56	32,4	3	20,0	7	21,2
2. raczej tak	79	45,9	73	42,2	10	66,7	17	51,5
3. raczej nie	39	22,7	33	19,1	1	6,7	6	18,2
4. zdecydowanie nie	21	12,2	11	6,4	1	6,7	3	9,1

Jeżeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie tabeli 4, to wyniki agregacji danych przedstawiają się następująco:

studentki polskie: tak – 65,1% – nie – 34,9%,

studentki rosyjskie: tak – 74,6% - nie – 25,5%,

studenci polscy: tak – 86,7% – nie – 13,4%,

studenci rosyjscy: tak – 72,7% - nie – 27,3%.

Wyniki dotyczące oceny tego, czy środki finansowe, które są w dyspozycji studentów w trakcie studiów są dla nich wystarczające, w korelacji z płcią badanych, wskazują na występujące różnice w tych ocenach. I tak oceny polskich studentów są silnie zróżnicowane. Tylko 65,1% polskich studentek twierdzi, że są one dla nich wystarczające, a studenci akceptują je aż w 86,7%. Natomiast studentki i studenci rosyjscy akceptują posiadane środki finansowe w podobnym, wysokim odsetku.

Może to świadczyć o tym, że studenci rosyjscy obu płci, są bardziej zadowoleni z posiadanych środków finansowych przeznaczonych na edukację? Czy mają tych środków więcej aniżeli studenci polscy, którzy przecież aż w 72,6% pracują zawodowo, a tym samym sami je wypracowują i określają ich wielkość? Czy można postawić ostrożną hipotezę, że studenci rosyjscy, traktując ich jako całość, są bogatsi od Polaków? Czy tym wyznacznikiem może być okoliczność, że studenci rosyjscy w swojej masie w większym odsetku pochodzą z miast, a studenci polscy ze wsi?

W badaniu nie zakładano, aby weryfikować poziom zamożności studentów, bowiem nie to było celem badania, pomimo, że w ankiecie było zawarte jedno pytanie o posiadanie przez studenta, a w domyśle raczej przez jego rodzinę, różnych dóbr. Nie mamy więc jednoznacznych danych, aby zweryfikować powyższą hipotezę. Jednakże dysponujemy jednym wskaźnikiem, który w pewnym zakresie pomoże ją pośrednio zweryfikować. Otóż w ankiecie było zawarte następujące pytanie, „Czy studenci kupują produkty luksusowe?”. Co prawda w pytaniu ankiety nie było dookreślone, co należało rozumieć przez produkty luksusowe, ale istotą

tego pytania było sondowanie o elitarne zachowania rynkowe badanych studentów, zachowania odbiegające od zachowań przeciętnych. Poniższe statystyki zawarte w tabeli 6, są wielce interesujące, dla rozumienia i wyjaśnienia powyższych ustaleń.

Tab. 6. Czy studenci kupują produkty luksusowe

	Studenci z Polski		Studenci z Rosji	
	liczba	%	liczba	%
1. zdecydowanie tak	4	2,1	54	27,3
2. raczej tak	33	17,6	90	45,5
3. raczej nie	99	52,7	20	10,1
4. zdecydowanie nie	22	11,7	5	2,5
5. trudno powiedzieć	30	16,0	29	14,6

Jeżeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie danych z tabeli 4 to wyniki przedstawiają się następująco (bez agregacji „trudno powiedzieć”):

studenci polscy: tak – 19,7% – nie – 64,4%,

studenci rosyjscy: tak – 72,8% - nie – 12,6%.

Jest wielce zastanawiające, jak duże dysproporcje występują w ocenach studentów polskich i rosyjskich w tym zakresie. Niezależnie od tego co badani studenci rozumieją przez „produkty luksusowe”, to jednak studentów rosyjskich w zdecydowanie wyższym odsetku stać na te produkty – proporcja: 19,7% studenci polscy, i 72,8% studenci rosyjscy. Może to świadczyć o większej skali zamożności rodziców studentów rosyjskich, większej od zamożności „średnio dorosłych” polskich studentów, którzy sami zawodową pracą „wyrabiają” na swój byt. Stąd powyższe porównanie może być problematyczne, ponieważ porównujemy tu w zasadzie zamożność polskich studentów, ale *de facto* w tzw. średnim wieku, a więc studentów często dopiero na dorobku, z ustabilizowanymi finansowo, „dorosłymi” rodzinami studentów rosyjskich. Tym niemniej, statystyki większej zamożności studentów rodzin rosyjskich, rodzin z przeważającego środowiska miejskiego, są wyraźnie ukierunkowane i jednoznaczne.

Stąd pytanie: czy powyższa tendencja będzie także zauważalna przy korelacji pytania o kupowanie produktów luksusowych z płcią studentów. Pokazują to wyniki zawarte w poniższej tabeli 7.

Tab.7. Zakup produktów luksusowych, a płeć studentów

	płeć							
	studentki				studenci			
	polskie		rosyjskie		polscy		rosyjscy	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. zdecydowanie tak	4	2,3	46	27,5	0	0,0	8	26,7
2. raczej tak	26	15,0	81	48,5	7	46,7	9	30,0
3. raczej nie	96	55,5	17	10,2	3	20,0	3	10,0
4. zdecydowanie nie	20	11,6	4	2,4	2	13,3	1	3,3
5. trudno powiedzieć	27	15,6	19	11,4	3	20,0	9	30,0
Razem	173	100,0	167	100,0	15	100,0	30	100,0

Jeżeli przy analizie wyników z powyższej tabeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie tabeli 5., to wyniki przedstawiają się następująco (brakujące dane do 100% stanowią odpowiedź „trudno powiedzieć”):

studentki polskie: tak – 17,3% – nie – 67,1%,

studentki rosyjskie: tak – 76,0% - nie – 12,6%,

studenci polscy: tak – 46,7% – nie – 33,3%,

studenci rosyjscy: tak – 56,7% - nie – 13,3%.

W analizie powyższych danych możemy znaleźć wyraźną tendencję dotyczącą większej zamożności studentek rosyjskich niż polskich. Aż 76% studentek rosyjskich stać na kupowanie luksusowych produktów, a jedynie 17,3% studentek polskich. Natomiast w tych statystykach tylko 10% studentów rosyjskich było bardziej zamożnych od studentów polskich.

Analiza korelacji, dotyczącej oceny tego czy środki finansowe były wystarczające na potrzeby edukacyjne, z kolejną determinantą, taką jak wiek studentów, nie wykazała istotnych różnic, tak u polskich jak i rosyjskich studentów. Analiza korelacyjna w tej płaszczyźnie jest jednakże utrudniona, ze względu na stosunkowo jednorodny, średnio niski, wiek studentów stacjonarnych z Państwowego Krasnodarskiego Uniwersytetu Kultury i Sztuki.

Także fakt bycia przez studentów w związkach małżeńskich okazał się słabo różnicującą zmienną wyjaśniającą poziomu ocen tego, czy wystarcza, lub nie wystarcza studentom środków finansowych na potrzeby procesu edukacyjnego. Podobnie stosunkowo słabe uwarunkowania korelacyjne odnotowujemy, gdy uwzględni się w analizie rok studiów, a także tryb studiowania. Uwaga dotycząca tej ostatniej determinanty wynika z faktu, że w grupie badawczej studentów rosyjskich nie byli badani studenci studiów zaocznych.

Inne zmienne wyjaśniające poziom zadowolenia z posiadanych środków na utrzymanie podczas studiów, w korelacji z np. miejscem zamieszkania, rokiem studiów, czy kierunkiem studiów także słabo różnicują poziom tego zadowolenia. Na przykład fakt miejsca zamieszkania (środowiska pochodzenia, a nie studiowania) następująco wpływa na te oceny. Pokazuje to tabela 8.

Tab. 8. Środki finansowe będące w dyspozycji studentów a zaspakajania potrzeb edukacyjnych

	miejsce zamieszkania							
	miasto				wieś			
	polskie		rosyjskie		polska		rosyjska	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. zdecydowanie tak	28	19,9	56	32,9	8	17,8	5	17,2
2. raczej tak	68	48,2	71	41,8	20	44,4	15	51,7
3. raczej nie	31	22,0	31	18,2	9	20,0	7	24,1
4. zdecydowanie nie	14	9,9	12	7,1	8	17,8	2	6,9
Razem	141	100,0	170	100,0	45	100,0	29	100,0

Jeżeli przy analizie wyników z powyższej tabeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie statystyk z tabeli 5, to wyniki dotyczące powyższych zależności korelacyjnych przedstawiają się następująco:

studenci mieszkujący w mieście:

studenci polscy: tak – 68,1% – nie – 31,9%,

studenci rosyjscy: tak – 74,7% - nie – 25,3%,

studenci mieszkujący na wsi:

studenci polscy: tak – 62,2% – nie – 37,8%,

studenci rosyjscy: tak – 68,9% - nie – 31,1%.

Powyżej zagregowane statystyki nie pozostawiają złudzeń; nieznacznie bardziej zadowoleni z posiadanych środków finansowych są studenci rosyjscy, niezależnie od tego skąd pochodzą, z miasta, czy ze wsi. Natomiast miejsce zamieszkiwania podczas studiów ma, jak się okazuje, wpływ na ocenę tego, czy środki finansowe będące w posiadaniu studentów są wystarczające. Pokazuje to tabela 9.

Tab. 9. Środki finansowe będące w dyspozycji studentów a zaspakajania potrzeb edukacyjnych

	mieszkanie							
	w domu rodziców + we własnym domu				pozostałe kategorie zamieszkania			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. zdecydowanie tak	29	19,5	29	38,2	7	19,4	33	25,8
2. raczej tak	76	51,0	34	44,7	12	33,3	54	42,2
3. raczej nie	27	18,1	11	14,5	13	36,1	28	21,9%
4. zdecydowanie nie	17	11,4	2	2,6	4	11,1	13	10,2
Razem	149	100,0	76	100,0	36	100,0	128	100,0

Jeżeli przy analizie wyników z powyższej tabeli dokonamy podobnej agregacji danych, jak przy analizie tabeli 5., to wyniki dotyczące powyższych zależności korelacyjnych przedstawiają się następująco:

studenci mieszkający w domu rodziców lub we własnym domu:

studenci polscy: tak – 70,5% – nie – 29,5%,

studenci rosyjscy: tak – 82,9% - nie – 17,1%,

studenci mieszkający w akademiku, na stacji, u kolegi:

studenci polscy: tak – 52,7% – nie – 47,3%,

studenci rosyjscy: tak – 68,0% - nie – 32,0%.

Uzyskane wyniki wskazują na zdecydowanie większą skalę zadowolenia z posiadanych środków finansowych potrzebnych na proces edukacyjny przez studentów rosyjskich, niż polskich, i to niezależnie od tego, czy mieszkają oni w domu rodziców (lub we własnym domu), czy też mieszkają w akademiku, na stacji lub gdzieś indziej. Zwraca uwagę skala zadowolenia z posiadanych środków finansowych aż 82,9% studentów rosyjskich mieszkających w domu rodziców lub we własnym domu. Natomiast fakt zamieszkiwania w akademiku, na stacji, u kolegi, obniża już odsetek studentów rosyjskich zadowolonych z posiadanych środków finansowych (68,0%). A fakt zamieszkiwania w akademiku, na stacji lub gdzieś indziej obniża jeszcze bardziej odsetek studentów polskich, którzy są zadowoleni z posiadanych środków finansowych niezbędnych na proces edukacyjny (tylko 52,7%). Powyższe ustalenia wskazują na pozytywny wpływ dobrych, własnych warunków lokalowych na skalę zadowolenia z posiadanych środków finansowych niezbędnych w procesie studiowania. Natomiast najbardziej niezadowoleni z posiadanych środków finansowych przeznaczonych na proces studiowania są studenci polscy (47,3%), którzy podczas studiowania zamieszkują poza własnym domem. Nie dzi-

wi taka ocena, gdyż w ich wypadku oznacza to, iż z własnej kieszeni muszą pokrywać opłaty za wynajem lokum.

Ważnym zagadnieniem codziennego życia studentów, coraz bardziej istotnym w związku z tempem życia, przemianami społecznymi i cywilizacyjnymi, postępującą globalizacją i rozwojem społeczeństw, jest stres wynikający z różnych problemów życiowych, ale także, co jest istotne dla studentów, z problemów edukacyjnych i socjalnych. Ta kategoria analizy należy więc do sfery zagadnień z pogranicza psychologii, ale także i sfery ekonomicznej. Wskazuje na realne mechanizmy usytuowania studenta w świecie wzajemnych relacji z bliższym, czy dalszym środowiskiem. Stanowi o występujących relacjach rodzinnych, towarzyskich, czy koleżeńskich. Informuje nas o psychologicznym nastawieniu studenta do realnych możliwości w razie wystąpienia różnych problemów życiowych, czy zjawisk stresowych. Wskazuje ponadto o skali samodzielności, lub niesamodzielności, w rozwiązywaniu problemów np. edukacyjnych, psychologicznych, czy finansowych lub socjalnych. Wskazuje na najbliższe otoczenie studentów, na ich relacje komunikacyjne ze środowiskiem społecznym, a co się z tym wiąże, również wsparcie, jakiego mogą od niego uzyskać w trudnych dla nich sytuacjach życiowych, czy edukacyjnych.

Jedno z pytań ankiety sondowało te zagadnienia. Dane na ten temat przedstawiają wyniki zawarte w tabeli 10.

Tab. 10. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	Studenci z Polski		Studenci z Rosji	
	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	112	59,3	181	84,2
2. przyjaciół	95	50,3	123	57,2
3. własną rodzinę	89	47,1	48	22,3
4. współmałżonka	63	33,3	9	4,2
5. narzeczonego/narzeczonej	38	20,1	38	17,7
6. kolegów (koleżanek) ze studiów	29	15,3	28	13,0
7. osób z forum internetowego	2	1,1	2	0,9
8. nie oczekują wsparcia od nikogo, z problemami radzą sobie sam/sama	14	7,4	20	9,3
9. na kogoś innego	0	0,0	15	7,0

W przedstawionej statystyce w tabeli 9. zwracają uwagę wyraźne dysproporcje w ocenach pomiędzy studentami z Polski i Rosji w zakresie tego, kto jest dla nich oparciem w trudnych sytuacjach życiowych, czy socjalnych.

Dwie kategorie studenckiego otoczenia wyraźnie dominują wśród tych środowisk, na które mogą liczyć studenci w trakcie procesu studiowania. Są to rodzice i rodzina. Problem w tym, że dla zdecydowanego odsetka studentów rosyjskich rodzice i rodzina jest – prawdopodobnie – kategorią tożsamą. Chodzi o to, że kawalerem lub panną jest aż 91,7% studentów rosyjskich, a polskich tylko 45,2%. Mężatek lub

żonatych jest 46,3% studentów polskich, a rosyjskich jedynie 7,3% (patrz tabela ...). Gdy więc aż 91,7% rosyjskich studentów (panien lub kawalerów) twierdzi, że mogą liczyć na **własną rodzinę**, to mają prawdopodobnie na uwadze swoich **rodziców**, a nie własne rodziny, których jeszcze nie założyli. Natomiast jeżeli polski żonaty student lub zamężna studentka, których jest 46,3%, twierdzi, że może liczyć na rodzinę, to ma myśli własną założoną rodzinę, a nie rodziców, bowiem takich studentów jest 47,1%. I taką interpretację należy mieć na uwadze analizując powyższe statystyki.

Tak więc, o ile rodziców, jako osoby wspierające w trudnych chwilach, znacznie częściej wskazują studenci rosyjscy - 84,2%, to polscy studenci w 59,3%. W tej sytuacji oceny studentów rosyjskich studiujących w trybie stacjonarnym wskazują na niemal pełne uzależnienie od środowiska rodzinnego. Natomiast studenci polscy, studiujący zaocznie wskazywali w 47,1% na własną rodzinę, od której mogą oczekiwać na wsparcie, a studenci rosyjscy tylko w 22,3%.

Jest interesujące, że w podobnych odsetkach studenci tak polscy, jak i rosyjscy mogą polegać na przyjaciółach – polscy w 50,3%, a rosyjscy 57,2%. Jednakże jest wielce zastanawiające, jak wysoki odsetek polskich studentów wskazało na przyjaciół, a nie na rodzinę (47,1% wskazań), na których mogą liczyć i oczekiwać wsparcia. Jeszcze bardziej zastanawiające jest fakt, że polscy studenci bardziej mogą liczyć na przyjaciół niż na własnego współmałżonka (33,3%). Co ciekawe, także studenci rosyjscy w wysokim odsetku mogą liczyć na przyjaciół - 57,2% wskazań. W tym kontekście, z psychologicznego punktu widzenia, kategoria przyjaciół nabiera znacznie głębszego wymiaru. Wydaje się, że w tym przypadku, o takiej opinii decyduje kontekst studiowania. Przy powstających problemach podczas wykonywania pracy zawodowej i studiowania, bardziej pomocnymi okazują się dla studentów przyjaciele, a nie współmałżonek, który może być niekiedy utrudnieniem, a nie wsparciem, czy pomocą.

Natomiast na kolegów (koleżanek) ze studiów, na których mogą liczyć studenci w trudnych chwilach, wskazywali w znacznie niższym odsetku tak polscy studenci – 15,3% wskazań, jak i studenci rosyjscy 13,0%. W kontekście analizy problemu wsparcia okazuje się, że przyjaciel to nie to samo co kolega ze studiów. Relacje koleżeńskie są znacznie luźniejsze i mniej owocne, czy pomocne od relacji przyjacielskich.

33,3% polskich studentów może także polegać, i oczekiwać wsparcia od współmałżonka, ale tylko 4,2% studentów rosyjskich. W wypadku studentów polskich odsetek ten wskazuje na symptomatyczne zjawisko, stosunkowo małego wsparcia studiującego współmałżonka. Oznacza to bowiem, że tylko 33,3% studiujących studentów polskich – wśród 46,3% studentów będących w związkach małżeńskich, może liczyć na wsparcie współmałżonka. A więc, aż 13% polskich studentów jest w tej kwestii osamotnionych. Może to wskazywać, że ta grupa studentów jest w mało komfortowej sytuacji rodzinnej, lub np. w trudnych relacjach rodzinnych. Natomiast niska statystycznie zależność u studentów rosyjskich od współmałżonka jest w pewnym stopniu oczywista, jeżeli uwzględnimy fakt, że tylko

7,3% rosyjskich studentów jest w związkach małżeńskich. Jednakże ta mała populacja może liczyć na wsparcie 4,2% współmałżonków.

Analiza danych z tabeli 10. wskazuje ponadto, że odsetki studentów tak polskich, jak i rosyjskich, dla których pomocni okazują się koledzy ze studiów, przyjaciele czy narzeczeni nie różnią się w obu badanych uczelniach w istotnym zakresie. Może to wskazywać na podobne zjawiska w komunikacji społecznej, i relacjach międzyludzkich, niezależnie od tego, czy dotyczy to środowiska „dojrzałych” zaoznych polskich studentów, czy też rosyjskiej młodzieży akademickiej studiów stacjonarnych. To może być także pewną ogólną wskazówką, że zachowania i procesy komunikacji społecznej środowisk uczelnianych w obu krajach, przecież o nieco odmienniej kulturze, ulegają swoistej konwergencji.

Jest także wiele zaskakujące, że tylko po dwu studentów polskich i rosyjskich (1,1% i 0,9%) wskazywało, że źródłem ich wsparcia są osoby z forum internetowego. Taka niska skala tych odsetek może wskazywać na dwa różne zjawiska. **Po pierwsze**, stawia to pod znakiem zapytania powszechne przekonanie o tym, że młodzi ludzie, w tym studenci, tak polscy, jak i rosyjscy, masowo szukają w przestrzeni wirtualnej, różnego rodzaju wsparcia np. emocjonalnego. Wydaje się, że te niskie procenty, tym bardziej wykluczają oczekiwanie wsparcia edukacyjnego czy naukowego. **Po drugie**, teoria, że fora internetowe stają się nieodzownym, czy wręcz codziennym element życia młodego pokolenia, w tym studentów, a więc przyszłej inteligencji, że są wyraźnym znakiem czasu ery informatycznej młodego pokolenia, są w przypadku badanych studentów, zbyt daleko idącym uogólnieniem. Odnotowane niskie statystyki w tej kwestii mogą natomiast stanowić niewygodny argument za tezą, że jest to zjawisko pewnego zapóźnienia informatycznego środowiska badanych studentów.

Także tylko kilka procent całej badanej populacji wskazuje, że nie potrzebuje wsparcia od nikogo, samodzielnie dając sobie radę z problemami. W populacji polskich studentów odpowiedź tę wskazało 7,4% badanych, a w populacji rosyjskiej nieco więcej, bo 9,3%, co stanowi jednak niewielką różnicę. Jednakże te odsetki wskazują na niepokojące zjawisko. Chodzi o to, że odsetek studentów wskazujących na samodzielność w rozwiązywaniu swoich problemów jest bardzo niski. Być może, że w wypadku polskich studentów zjawisko to jest uwarunkowane faktem wykonywania pracy zawodowej, przy jednoczesnym studiowaniu. Do tego dołączają się problemy wynikające ze związków małżeńskich. Można to powodować, że ta koniunkcja stwarza studiującym wiele problemów tak natury edukacyjnej, logistycznej, jaki i ekonomicznej. Fakt ten powoduje w rezultacie niski współczynnik osób samodzielnie rozwiązujących swoje problemy.

Powyższe ustalenia dotyczą całej badanej populacji studentów, bez różnicowania ich w różnych kategoriach demograficznych, czy społecznych. Korelacje zagadnienia dotyczącego potencjalnego wsparcia w trudnych sytuacjach życiowych studenta mogą jednak wykazywać w opiniach na ten temat pewne różnicowanie. Tabela 11. pokazuje korelacje tego problemu w kontekście płci studentów.

Tab. 11. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji z płcią studentów

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	Płeć							
	studentka				student			
	polska		rosyjska		polski		rosyjski	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	104	60,1	148	86,5	8	53,3	26	83,9
2. własną rodzinę	83	48,0	39	22,8	5	33,3	9	29,0
3. przyjaciół	82	47,4	95	55,6	12	80,0	24	77,4
4. współmałżonka	63	36,4	8	4,7	2	13,3	1	3,2
5. narzeczonego/narzeczonej	36	20,8	34	19,9	2	13,3	3	9,7
6. kolegów ze studiów	24	13,9	21	12,3	4	26,7	6	19,4
7. osób z forum internetowego	1	0,6	1	0,6	1	6,7	1	3,2
8. nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama	12	6,9	16	9,4	2	13,3	3	9,7
9. na kogoś innego,	4	2,3	12	7,0	0	0,0	3	9,7

Analiza danych z tabel 19. i 11. wskazuje na spore rozbieżności w opiniach, od kogo mogą oczekiwać wsparcia. Dotyczy to zwłaszcza opinii studentów płci męskiej. Jeżeli opinie polskich studentek w pewnym przybliżeniu są zbliżone z wynikami całej badanej populacji polskich studentów (studentów i studentek), to opinie studentów odbiegają w kilku punktach od średniej opinii.

I tak, jeżeli oczekiwane wsparcie od rodziców jest podobne u polskich studentek i studentów, to już od własnej rodziny te oczekiwane wsparcie jest różne: chce go 48,0% studentek, i tylko 33,3% studentów. Oznacza to, że wsparcie od własnej rodziny jest znacznie silniej oczekiwane przez studentki, niż studentów. Wynikające z płci różnice jeszcze silniej uwypukliły się, gdy analizujemy opinie dotyczące o oczekiwania wsparcia od przyjaciół. Tylko 47,4% studentek liczy na takie wsparcie od przyjaciół, a studenci aż w 80%. Czy może to oznaczać, że studentki są bardziej sceptyczne co do relacji z przyjaciółmi niż studenci, a ci z kolei bardziej pewni wzajemnych relacji z przyjaciółmi? Konkurencyjną hipotezą wyjaśniającą te różnice w postawach studentek i studentów wobec przyjaciół może być przypuszczenie, że studentki bardziej twardo stąpają po ziemi i bardziej realistycznie oceniają stosunki społeczne wynikające z komunikacji społecznej, aniżeli to deklarują studenci.

Pewną wskazówką co do przyczyn tak zróżnicowanych opinii, są wyniki odnośnie tego, jaki poziom wsparcia oczekiwany jest od współmałżonka. Otóż studentki w 36,4% wskazują na współmałżonka, na którego wsparcie mogą liczyć (średnia dla całej populacji polskich studentów 33,3%), natomiast studenci tylko w 13,3%. Czyżby to oznaczało, że w tak niskim odsetku polscy studenci mogą liczyć na swoje współmałżonki? Jeżeli te ustalenia byłyby prawdą, to mogłoby wskazywać na poważny kryzys we wzajemnych relacjach małżeńskich.

Okazuje się, że kategoria wieku w korelacji z oczekiwaniami wsparcia w trudnych sytuacjach także różnicuje opinie studentów. W analizie wiek studentów zgrupowano w dwie kategorie: do 25 lat i powyżej 25 lat. Taka dokonana agregacja spowodowała, że w kategorii wieku powyżej 25 lat, w próbie rosyjskiej znalazła się 5 studentów, co eliminuje ich z analiz statystycznych. Oznacza to, że *de facto* możemy analizować występujące różnice w opiniach grup studentów polskich i rosyjskich tylko pomiędzy kategoriami wieku do 25 lat, ale także różnice w opiniach pomiędzy polskimi studentami w obu zagregowanych kategoriach wiekowych. Dane na ten temat pokazują wyniki zawarte w tabeli 12.

Tab. 12. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji z wiekiem studentów

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	Wiek studentów							
	do 25 lat				26 i więcej lat			
	polskich		rosyjskich		polskich		rosyjskich	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	54	69,2	171	87,2	58	53,2	1	20,0
2. własną rodzinę	18	23,1	46	23,5	70	64,2	1	20,0
3. przyjaciół	48	61,5	117	59,7	46	42,2	1	20,0
4. kolegów (koleżanek) ze studiów	12	15,4	26	13,3	16	14,7	1	20,0
5. współmałżonka	9	11,5	8	4,1	56	51,4	1	20,0
6. narzeczonego/narzeczonej	27	34,6	37	18,9	11	10,1	0	0,0
7. osób z forum internetowego	1	1,3	1	0,5	1	0,9	1	20,0
8. nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama	6	7,7	19	9,7	7	6,4	0	0,0
9. na kogoś innego,	1	1,	14	7,1	3	2,8	1	20,0

W kategorii wieku do 25 lat różnice w opiniach studentów polskich i rosyjskich występują jedynie w dwóch relacjach: pierwszej, gdy studenci rosyjscy w 87,2% mogą oczekiwać wsparcia od rodziców, a polscy studenci w 69,2%. Natomiast polscy studenci w tym wieku w wyższym odsetku (34,6%) niż studenci rosyjscy (18,9%) mogą liczyć na wsparcie od narzeczonej/narzeczonego. Oczekiwania od innych kategorii bliskich osób nie różnią się istotnie w opiniach między sobą pomiędzy polskimi i rosyjskimi studentami.

Natomiast występują istotnie różnice w opiniach pomiędzy studentami polskimi w wieku do i ponad 25 lat. Na przykład młodsi polscy studenci liczą bardziej niż starsi studenci na rodzinę – różnica 69,2% do 53,2%, na narzeczoną/narzeczonego różnica 34,6% do 18,9%. Natomiast starsi studenci w wyższym odsetku niż młodsi studenci liczą na własną rodzinę – różnica 64,2% do 23,1%, i na współmałżonka – różnica 51,4% do 11,5%.

Oczekiwania od innych kategorii bliskich osób ma temat oczekiwanego wsparcia w trudnych sytuacjach życiowych studentów nie różnią się istotnie w opiniach pomiędzy polskimi studentami w obu kategoriach wiekowych.

Kolejna kategoria analiz dotyczy wpływu korelacyjnego stanu małżeńskiego studentów na oczekiwania wsparcia ze strony najbliższych. Pokazują to wyniki zawarte w tabeli 13.

Tab. 13. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji ze stanem rodzinnym studentów

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	stan rodzinny							
	kawaler/panna + stan wolny				mężatka/żonaty			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	68	67,3	161	87,0	43	50,0	11	73,3
2. własną rodzinę	28	27,7	40	21,6	60	69,8	7	46,7
3. przyjaciół	62	61,4	111	60,0	31	36,0	7	46,7
4. kolegów (koleżanek) ze studiów	15	14,9	24	13,0	13	15,1	2	13,3
5. współmałżonka	2	2,0	2	1,1	63	73,3	6	40,0
6. narzeczonego/narzeczonej	37	36,6	33	17,8	1	1,2	4	26,7
7. osób z forum internetowego	1	1,0	2	1,1	1	1,2	0	0,0
8. nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama	10	9,9	16	8,6	4	4,7	2	13,3
9. na kogoś innego,	3	3,0	14	7,6	1	1,2	1	6,7

Podobieństwo opinii studentów polskich i rosyjskich nie będących w stanie małżeńskim występuje w podobnych odsetkach wówczas, gdy analizujemy uzyskane wyniki dotyczące oczekiwanego wsparcia od własnej rodziny, przyjaciół, kolegów i ze studiów, współmałżonka oraz od osób z forum internetowego, a także w kategorii *nie oczekuję wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama*. Natomiast występują różnice w opiniach, gdy tego wsparcia oczekuje się od rodziców: 67,3% studenci polscy, i 87,0% studenci rosyjscy, a także od narzeczonego/narzeczonej: 36,6% studenci polscy i 17,8% studenci rosyjscy.

Natomiast, gdy analizuje się dane dla grupy studentów będących w związkach małżeńskich, to analizy te są utrudnione ze względu na niski odsetek studentów rosyjskich będących w związkach małżeńskich – tylko 7,3%, gdzie wielkość ta dla studentów polskich wynosi aż 46,3%. Pomimo tego okazuje się, że występują istotne różnice w tych opiniach. Na przykład różnice w opiniach dotyczą oczekiwań wsparcia od rodziców: oczekuje go 50,0% polskich studentów i 73,3% studentów rosyjskich. Te różnice w opiniach mogą być rezultatem faktu, znacznie młodszego wieku studentów rosyjskich, którzy w młodym wieku (prawie wszyscy do 25 roku życia), będąc studentami, są mało samodzielni ekonomicznie. Od współmałżonka oczekuje wsparcia natomiast aż 73,3% polskich studentów, a rosyjscy tylko w 40,0%, a od własnej rodziny studenci polscy w 69,8%, a rosyjscy 46,7%.

Kolejna kategoria analityczna, czyli rok studiów została zagregowana w dwie kategorie: w jedną studenci I, II i III roku studiów, a w drugą studenci IV i V roku studiów. Taka agregacja miała dwa cele: pierwsza to próba podzielenia studentów

ze względu na większą dojrzałość studentów lat IV i V roku studiów, druga to konieczność ograniczenia zbyt dużego rozproszenia wyników. Stąd tak zagregowane kategorie analizy wskazują na pewne zróżnicowanie opinii. I tak na przykład tzw. młodszy studenci z obu uczelni różnią się w opiniach źródłem oczekiwanego wsparcia: studenci polscy oczekują jej w 58,1%, a rosyjscy aż w 87,1%, co stanowi istotną różnicę. Natomiast na własną rodzinę 43,4% polskich studentów i 23,6% studentów rosyjskich, a od współmałżonka: polscy studenci 29,5%, a rosyjscy 3,4%. Odnotowane różnice są dosyć oczywiste ze względu na niski odsetek studentów rosyjskich będących w związkach małżeńskich. Natomiast „starsi” studenci z wyższych lat studiów różnicują się w opiniach odnośnie tego, że od własnej rodziny oczekuje wsparcia tylko 17,9% rosyjskich studentów, a polscy studenci już w wysokości 52,7%. Występuje także zdecydowanie zróżnicowanie w oczekiwaniu wsparcia od współmałżonka: polscy studenci w wysokości 45,5%, a rosyjscy tylko w 10,7%. Te ostatnie zróżnicowanie także dobrze się tłumaczy faktem niskiego odsetka studentów rosyjskich będących w związkach małżeńskich.

Oczekiwanie studentów od pozostałych „źródeł” wsparcia jest w podobnych wielkościach procentowych.

Dwie kolejne zmienne korelacyjne, wnoszą dodatkowe informacje o opiniach i postawach badanych studentów w zakresie ich oczekiwań odnośnie wsparcia jakiego mogą oczekiwać w trudnych dla siebie sytuacjach. Chodzi o miejsce tzw. stałego zamieszkania, co można doprecyzować, jako miejsce pochodzenia. W tej kwestii pochodzenie to zostało podzielone na dwie kategorie. Jedną to zmienna „miasto”, pod którą to kategorią należy rozumieć wszystkie wielkości miast, z których pochodzą studenci, i które zostały zagregowane w jedną wielkość tj. pod wspólną nazwą „miasto”. Drugą kategorią analityczną są wsie, których pochodzą studenci. Wyniki analizy korelacyjnej dla tak zagregowanych danych pokazują to dane zawarte w tabeli 14.

Tab. 14. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji z miejscem zamieszkania

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	miejsce zamieszkania							
	miasto				wieś			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	85	59,9	143	85,6	27	60,0	23	82,1
2. własną rodzinę	71	50,0	41	24,6	16	35,6	6	21,4
3. przyjaciół	70	49,3	100	59,9	24	53,3	14	50,0
4. kolegów (koleżanek) ze studiów	21	14,8	19	11,4	7	15,6	6	21,4
5. współmałżonka	54	38,0	5	3,0	10	22,2	3	10,7
6. narzeczonego/narzeczonej	25	17,6	30	18,0	13	28,9	4	14,3
7. osób z forum internetowego	2	1,4	1	0,6	0	0,0	1	3,6
8. nie oczekują wsparcia od nikogo, z problemami radzę sobie sam/sama	11	7,7	15	9,0	3	6,7	4	14,3
9. na kogoś innego,	3	2,1	12	7,2	1	2,2	3	10,7

Ta kategoria analizy, podobnie jak kilka wcześniejszych, także charakteryzuje się zróżnicowaniem opinii badanych studentów. Zróżnicowanie statystyczne tych opinii występuje tak w obrębie wyników dla danych z miast, jak i dla danych ze wsi. I tak, w codziennym życiu na wsparcie rodziców może liczyć 59,9% polskich studentów z miasta, a rosyjscy aż w 85,6%, a na własną rodzinę 50,0% przez studentów polskich, a studenci rosyjscy tylko 24,6%. Natomiast studenci polscy pochodzący ze wsi mogą liczyć na swoich rodziców 60,0%, a rosyjscy aż w 82,1%. Odwrotna sytuacja występuje, gdy analizujemy dane dotyczące własnej rodziny. Okazuje się, że na nią może liczyć 35,6% polskich studentów, a tylko 21,4% studentów rosyjskich. Jednakże przy analizie tych statystyk należy cały czas pamiętać, co dla studentów rosyjskich, w większości nie będących w związkach małżeńskich, oznacza *własna rodzina*. W innych kategoriach analizowanych środowisk w korelacji ze zmienną wyjaśniającą *miejsce zamieszkania* nie występują istotne różnice statystyczne w opiniach obu badanych grup studentów.

Ostatnią analizą ze sfery socjalnej, w zakresie oczekiwanego wsparcia studentów w ich codziennym życiu, są rozkłady wyników dotyczących tego, gdzie zamieszkuje studenci podczas studiowania. Ta dziedzina życia studentów szczególnie silnie wpływa na sytuację socjalną studentów, gdyż dotyczy ekonomicznych podstaw możliwości studiowania. Tak studenci polscy, którzy wszyscy mieszkają we własnych domach lub mieszkaniach, ale także np. w wynajętych mieszkaniach, jak i studenci rosyjscy, którzy w dużym odsetku (w 63%) mieszkają poza własnym domem lub mieszkaniem rodziców, mają różne problemy w codziennym życiu, dla których określone wsparcie może mieć zasadnicze znaczenie. Analiza tego aspektu korelacji stanowi w zasadzie sedno analizy zagadnień ze sfery problematyki socjalnej studentów. Stąd informacje z tego zakresu są szczególnie istotne.

Podobnie jak kilka poprzednich kategorii wyjaśniających, tak i ta została poddana zagregowaniu w dwie podstawowe kategorie. Pierwsza wskazuje na zamieszkiwanie przez studentów *w domu rodziców, plus we własnym domu*, a druga *jako pozostałe kategorie*, przez którą należy rozumieć zamieszkiwanie podczas studiów w wynajętym mieszkaniu, czyli na tzw. stancji, w akademiku, u znajomych lub kolegów, lub gdzieś indziej. Był to konieczny zabieg ze względu na stosunkowo małe badane populacje studentów. Rozproszone miejsca zamieszkiwania studentów, w korelacji z dziewięcioma środowiskami, na które studenci mogli liczyć, dawały nieanalityczne statystyki, tj. zbyt rozproszoną macierz wyników z takiej korelacji. Agregacja miejsc zamieszkiwania studentów podczas studiów, w dwie kategorie, zapobiegła tej wadze analizy. Tak zagregowane kategorie analityczne dały w rezultacie, w korelacjach, następujące rezultaty. Pokazują to wyniki zawarte w tabeli 16.

Tab. 15. Środowiska od których studenci mogą oczekiwać wsparcia w codziennym życiu w korelacji z miejscem mieszkania podczas studiów

Środowiska, na które mogą liczyć studenci w trudnych sytuacjach	mieszkanie							
	w domu rodziców + we własnym domu				pozostałe kategorie			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. rodziców	88	59,1	64	83,1	22	59,5	108	86,4
2. własną rodzinę	83	55,7	23	29,9	5	13,5	23	18,4
3. przyjaciół	73	49,0	42	54,5	21	56,8	74	59,2
4. kolegów (koleżanek) ze studiów	23	15,4	11	14,3	5	13,5	16	12,8
5. współmałżonka	62	41,6	1	1,3	3	8,1	8	6,4
6. narzeczonego/narzeczonej	22	14,8	14	18,2	15	40,5	22	17,6
7. osób z forum internetowego	1	0,7	1	1,3	1	2,7	1	0,8
8. nie oczekują wsparcia od nikogo, z problemami radzą sobie sam/sama	9	6,0	1	1,3	4	10,8	18	14,4
9. na kogoś innego,	4	2,7	8	10,4	0	0,0	7	5,6

Jest interesujące, że studenci rosyjscy, niezależnie od tego, czy mieszkali w domu podczas studiów, czy gdzieś indziej, w podobnym wysokim odsetku liczyli na wsparcie rodziców (83,1% i 86,4%), a polscy studenci „tylko” w 59%. Różnica istotna, co może sugerować większą samodzielność ekonomiczną polskich, znacznie starszych studentów, od młodszych studentów rosyjskich. Wsparcie od własnej rodziny jest także istotnie zróżnicowane pomiędzy obiema grupami badanych studentów, jeżeli chodzi o zamieszkiwanie w domu rodziców lub we własnym domu. Znacznie większe wsparcie jest oczekiwane przez polskich studentów (55,7%), niż przez studentów rosyjskich (29,9%).

W wypadku zamieszkiwania przez oczekiwanie studentów poza domem rodziców lub we własnym domu, znacznie większego wsparcia oczekiwali studenci rosyjscy (86,4%), niż polscy (59,5%). W tej grupie studentów jeszcze jedna korelacja danych pokazała na istotne zróżnicowanie opinii. Okazało się, że aż 40,5% studentów polskich liczy na wsparcie swoich narzeczonych, a studenci rosyjscy tylko na 17,6%. Taki rozkład statystyk może wskazywać na sporą grupę studentów, którzy zamieszkując poza domem rodziców lub we własnym domu, chcą, i być może muszą, liczyć na wsparcie partnera.

Powyższe analizy dotyczące tego na kogo może liczyć student w codziennym życiu, od kogo może oczekiwać wsparcia w codziennym życiu, wskazują na kilka istotnych uwarunkowań tych oczekiwań. **Po pierwsze**, dominującym środowiskiem w tym wsparciu pozostają rodzice studentów, i to niezależnie przez polskich, jak i rosyjskich studentów. **Po drugie**, dla polskich studentów, będących w 46,3% w związkach małżeńskich, filarem wsparcia pozostaje własna rodzina, a studentów rosyjskich, w 92,7% nie będących w związkach małżeńskich, w pewnym zakresie, także własna rodzina, jednakże rozumiana jako dom rodzinny, czy

rodzina rodziców. **Po trzecie**, dla studentów polskich, wsparciem na które liczą, aczkolwiek w mniejszym zakresie, są także współmałżonkowie. **Po czwarte**, pozostałe kategorie środowiska studentów (kolegów /koleżanek ze studiów, przyjaciół, narzeczonego/narzeczonej, czy osób z forum internetowego), w oczekiwaniach wsparcia w codziennym życiu nie odgrywały i nie miały zasadniczego wpływu. **Po piąte**, stosunkowo niewielki odsetek studentów, bowiem tylko 7,4% polskich studentów i 9,3% studentów rosyjskich nie oczekuje wsparcia od nikogo i z problemami radzi sobie sam/a, co może wskazywać na niepokojące zjawisko dużego uzależnienia w trudnych i życiowych sytuacjach od różnych podmiotów, a tym samym na spory wskaźnik niesamodzielności życiowej. Zjawisko to jest w pewnym zakresie wytłumaczalne niskim wiekiem studentów rosyjskich, trudniej zrozumiałe w wypadku, starszych, często w średnim wieku, polskich studentów.

ZAMIESZKANIE

Dominująca grupa badanych studentów, zarówno polskich jak i rosyjskich, zamieszkiwała wielkie miasta, tj. Warszawę i Krasnodar (tabela 16). Wielkomiejscy studenci polscy stanowili 46,8% badanych, a rosyjscy – 44,8%. Dominanta wielkomiejska koresponduje w badaniu z zamożnością. Badanych możemy w większości zaliczyć do bardziej zamożnej części młodzieży (stać ich na studia zarabiając, bądź korzystając z dochodów rodziców).

W pozostałych miastach zamieszkiwało 29,3 % studentów polskich i 40,3 % studentów rosyjskich. Przewaga miejskiej grupy badanych studentów wynika przede wszystkim z tego, iż w zdecydowanej większości regionów Rosji w miastach mieszka blisko 75 % mieszkańców, podczas gdy w Polsce około 60 %. Stąd wynika także dysproporcja w ilości badanych studentów ze wsi: 23,9 % stanowią Polacy i 14,9 % - Rosjanie.

Miejscowości, z których pochodzą badani studenci polscy i rosyjscy są podobnej wielkości, i są wskazywane w podobnych odsetkach. To oznacza, że pozyskane wyniki świadczą, że wielkość ośrodków stałego zamieszkiwania (nie studiowania) obu badanych grup studentów jest w ogólnych zarysach podobna. Pokazują to dane w tabeli 16.

Tab. 16. Miejsce pochodzenia badanych studentów

Miejsce stałego zamieszkiwania studentów	z Polski		z Rosji	
	Liczba	%	Liczba	%
1. miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	88	46,8	90	44,8
2. miasto od 500 do 50 tys.	28	14,9	55	27,4
3. miasto poniżej 50 tys. mieszkańców	27	14,4	26	12,9
4. wieś	45	23,9	30	14,9
Razem	188	100,0	201	100,0

W zasadzie tylko jedna wartość z tabeli 3. zasługuje na szczególne analityczne uwypuklenie i omówienie. Chodzi o spore różnice procentowe zjawiska wiejskiego pochodzenia (środowiska rodzinnego) badanych studentów z obu uczelni. Oka-

zuje się, że studenci z Krasnodaru są bardziej „miejscy”, lub patrząc na problem z drugiej strony, mniej „wiejszy” aniżeli studenci z Polski. Z wiejskiego środowiska rodzinnego pochodzi tylko 14,9% studentów z Krasnodaru, a studentów polskich 23,9%. Aż co czwarty badany polski student jest rodzinie zakorzeniony na wsi, co może wskazywać, na zjawisko - prawdopodobne - większej ruchliwości społecznej polskich studentów. I odwrotnie, wskazuje to, że rosyjskie środowisko studenckie jest w swojej masie zdominowane przez żywioł miejski. Oznacza to, że występuje zjawisko pewnego elitaryzmu w doborze studentów w Państwowym Krasnodarskim Uniwersytecie Kultury i Sztuki. Świadczy o tym fakt, że aż 85,1% studentów z tej uczelni pochodzi ze środowisk miejskich. Na tak wysoki odsetek studentów rosyjskich w Państwowym Krasnodarskim Uniwersytecie Kultury i Sztuki mogła mieć także wpływ nazwa, charakter i specjalizacja tego uniwersytetu.

Podczas studiów największa grupa badanych studentów z Polski (44,7 %) mieszkała we własnym domu lub mieszkaniu, zaś studentów rosyjskich w wynajętym mieszkaniu na tzw. stacji (36,9%), (tabela Y). Znaczna część studentów mieszkała w domu lub mieszkaniu rodziców (34,7 % studentów polskich i 31,8 % studentów rosyjskich). Część studentów polskich mieszkała w wynajętym mieszkaniu – 18,9 %, a część studentów rosyjskich w akademiku – 17,1 %.

Tab. 17. Miejsce zamieszkania respondentów podczas studiów

	Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%
W domu rodziców	66	34,7	69	31,8
We własnym domu	85	44,7	11	5,1
W wynajętym mieszkaniu	36	18,9	80	36,9
W akademiku	0	0,0	37	17,1
U znajomych, kolegów	2	1,1	11	5,1
Gdzieś indziej	1	0,5	9	4,1
Razem	190	100,0	217	100,0

W sumie możemy powiedzieć, iż i te dane potwierdzają więcej niż średnią zamożność badanych studentów. Potwierdzają to także dane obrazujące stan własnego posiadania (tabela 18).

Tab. 18. Stan posiadania studentów (wybrane przedmioty)

	Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%
Komputer	172	91,0%	194	93,3%
Telewizor	147	77,8%	99	47,6%
Telefon kom.	187	98,9%	198	95,2%
Radio	125	66,1%	39	18,8%
Odtwarzacz mp3	82	43,4%	86	41,3%
ipod	22	11,6%	23	11,1%
Tablet	32	16,9%	12	5,8%
Smartfon	46	24,3%	53	25,5%

	Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%
Samochód	101	53,4%	17	8,2%
Internet	163	86,2%	185	88,9%

53,4 % badanych studentów z Polski posiadało samochód i 77,8 % - telewizor (tu wykazują oni przewagę nad studentami z Rosji, ale wynika to zapewne z tego, iż pracują). Jeśli zaś chodzi o sprzęt elektroniczny, to zarówno studenci polscy jak i rosyjscy są w niego dobrze zaopatrzeni (91,0 % studentów polskich i 93,3 % studentów rosyjskich posiadało komputer, 86,2 % Polaków i 88,9 % Rosjan miało dostęp do Internetu), co potwierdza tezę o większej niż przeciętnej ich zamożności (w stosunku do całej młodzieży).

WYŻYWIENIE

Obok warunków zamieszkiwania, właściwe odżywianie się jest podstawowym warunkiem dobrego funkcjonowania studentów w procesie studiowania. Stąd można założyć, że pewne miejsca, np. własny dom, czy stołowanie się u rodziców, lepiej niż inne miejsca gwarantują właściwe odżywianie się studentów. Jednakże pomimo wagi tego problemu zagadnienie to nie znalazło priorytetowego znaczenia w konstrukcji badania, i nie było badane szczegółowo. Dlatego w badaniu znalazły się na ten temat tylko dwa pytania. Jedno dotyczyło tego, gdzie studenci odżywiają się, a drugie częstotliwości spożywanego posiłków poza domem.

W pierwszej kwestii, analiza danych wskazuje na pewne podobieństwa statystyczne odnośnie miejsc stołowania się przez obie badane grupy studentów polskich i rosyjskich. Dane na ten temat prezentują wyniki zawarte w tabeli 19.

Tab. 19. Gdzie studenci stołują się na co dzień (*)

Podstawowe lokalizacje stołowania się studentów	Studenci z Polski		Studenci z Rosji	
	Liczba	%	liczba	%
1. we własnym domu (mieszkanu)	169	89,4	125	59,0
2. u rodziców	22	11,6	17	8,0
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	12	6,3	83	39,2
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	52	24,5
5. w barach	9	4,8	6	2,8
6. gdzie indziej	5	2,6	21	9,9

(*) wyniki nie sumują się do 100%, gdyż można było wskazać kilka odpowiedzi)

Dominującym miejscem stołowania się tak studentów polskich, jak i rosyjskich jest własny dom lub mieszkanie. Na te miejsca wskazało aż 89,4% polskich studentów, jak i 59,0% studentów rosyjskich. W wypadku polskich studentów jest to oczekiwany, i w pewnym zakresie oczywisty rezultat, gdyż są oni studentami studiów zaocznych, mieszkającymi we własnych domach, czy mieszkaniach. Natomiast takich studentów rosyjskich mieszkającymi we własnych domach, czy mieszkaniach jest tylko 36,9%. Występuje w związku z tym pewna nieścisłość sta-

tystyczna w odpowiedziach studentów rosyjskich, gdyż aż 59,0% wskazało własne mieszkanie lub dom jako miejsce spożywania posiłków.

U rodziców stołują się, w podobnych odsetkach tak studenci polscy (11,6%), jak i studenci rosyjscy (8,0%). Można w ogólnych zarysach przyjąć założenie, że oba powyższe miejsca stołowania się studentów są w zasadzie prawidłowe, i gwarantujące racjonalne odżywianie się.

Badanie pokazało, że aż 24,5% studentów rosyjskich stołuje się w stołówce studenckiej, bowiem w Państwowym Krasnodarskim Uniwersytecie Kultury i Sztuki prowadzone są stołówki studenckie. Polska badana uczelnia nie prowadzi tego typu instytucji usługowej.

Powyższe ustalenia skłaniają do ostrożnej tezy, że z punktu widzenia ogólnie rozumianej strategii właściwego i zdrowego odżywiania, analizowane powyżej miejsca, ogólnie biorąc, zapewniają prawdopodobnie właściwe odżywianie studentów obu badanych grup studentów.

Jednakże wśród studentów rosyjskich istotnym miejscem stołowania się jest także tzw. stacja, a więc wynajmowane mieszkanie, w którym aż 39,2% rosyjskich studentów sami sobie przygotowują posiłki. Polscy studenci stołują się na stacjach tylko w 6,3%. Studenci z obu uczelni stołują się także sporadycznie w barach: Polacy w 4,8%, a Rosjanie 2,8%. W związku z tymi informacjami można podejrzewać, że te dwa ostatnie miejsca stołowania się mogą nie w pełni dawać gwarancji właściwego odżywiania się.

Dotychczasowe ustalenia dotyczą opinii całej badanej populacji studentów polskich i rosyjskich. Można jednak przypuszczać, że opinie te są zróżnicowane w zależności od płci, wieku studentów, stany małżeńskiego, ich miejsca pochodzenia i miejsca zamieszkania podczas studiów. Szczegółowe ustalenia w tym zakresie przedstawiają kolejne, poniższe macierze statystyczne. Pierwszą z nich dotyczy korelacja miejsca stołowania się z płcią badanych studentów. Pokazuje to tabela 20.

Tab. 20. Miejsca stołowania się studentów na co dzień

Miejsca stołowanie się studentów	Płeć							
	studentka				student			
	polska		rosyjska		polski		rosyjski	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkanu)	157	90,8	98	57,3	11	73,3	21	67,7
2. u rodziców	18	10,4	11	6,4	4	26,7	5	16,1
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	9	5,2	75	43,9	2	13,3	7	22,6
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	40	23,4	0	0,0	11	35,5
5. w barach	8	4,6	4	2,3	1	6,7	2	6,5
6. gdzie indziej	7	4,0	17	9,9	0	0,0	3	9,7

Jak się okazuje występuje istotne zróżnicowanie powyższych opinii, gdy uwzględnimy się w analizie płci studentów. Na przykład we własnym domu (mieszkanu) stołuje się aż 90,8% polskich studentek, a tylko 57,3% studentek rosyjskich. Natomiast na stacji, gdzie samemu przygotowuje się posiłki robi tak aż 43,9% studentek rosyjskich, a jedynie 5,2% studentek polskich. Co ciekawe, na stacji stołuje się tylko 22,6% studentów rosyjskich, a więc dwukrotnie mniej niż koleżanki. Posiłki u rodziców spożywa ponad co czwarty polski student (26,7%), a jedynie 16,1% rosyjskich studentów. Okazuje się, że studentki z obu uczelni nie preferują posiłków u rodziców: polskie studentki tylko w 10,8%, a rosyjskie 6,4%.

Wiek studentów został w analizie korelacyjnej zagregowany do dwóch kategorii: do 25 lat i ponad 25 lat. Taka agregacja spowodowała jednakże, że nie analizujemy studentów rosyjskich powyżej 25 roku życia, gdyż w tym wieku w badaniu było tylko 6 osób. W rezultacie wynik pozwoliły na ustalenie, że np. aż 99,1% „starszych” polskich studentów (powyżej 25 roku życia) stołuje się tylko we własnym domu (mieszkanu). Natomiast w kategorii do 25 roku życia stołowanie się studentów jest zróżnicowane: we własnym domu (mieszkanu) stołuje się 75,6% polskich studentów, a rosyjskich 58,7%. W domu rodziców: polscy studenci w odsetku 25,6%, a rosyjscy w jedynie 8,2%. Istotne różnice występują, gdy analizujemy stołowanie się na stacji, gdzie studenci sami przygotowują posiłki: polscy studenci tylko w 11,5%, a rosyjscy w aż 41,3%. Co czwarty student rosyjski stołuje się natomiast w stołówce uniwersyteckiej.

Powyższe ustalenia oznaczają to, że miejsca stołowania się studentów rosyjskich są bardziej rozproszone niż studentów polskich, szczególnie tych powyżej 25 roku życia. Można też wnioskować, że polscy studenci preferują raczej tradycyjny model stołowania się, gdy młodszy studenci rosyjscy bardziej zdeglomerowany. W obu przypadkach jest to jednak pokłosie warunków logistycznych, jakie tworzą obie uczelnie, polska zaoczna uczelnia bez stołówki i stacjonarna rosyjska ze stołówką.

Czy stan małżeński studentów wpływa na strukturę miejsc odżywiania się studentów z obu badanych uczelni? Okazuje się, że tak jest istotnie. Pokazuje to tabela 21.

Tab. 21. Miejsca stołowania się studentów na co dzień w korelacji ze stanem rodzinnym

Miejsce stołowania się studentów	stan rodzinny studentów							
	kawaler/panna + stan wolny				mężatka/zonaty			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkanu)	81	80,2	108	58,4	86	100,0	11	73,3
2. u rodziców	19	18,8	13	7,0	3	3,5	2	13,3
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	11	10,9	74	40,0	0	0,0	6	40,0
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	49	26,5	0	0,0	2	13,3
5. w barach	8	7,9	5	2,7	1	1,2	0	0,0
6. gdzie indziej	4	4,0	18	9,7	3	3,5	2	13,3

Wyniki badania jednoznacznie wskazują, że fakt bycia w związku małżeńskim zdecydowanie lokalizuje codzienne spożywanie posiłków we własnym domu lub mieszkaniu. Tak stwierdza aż 100,0% polskich studentów będących w związku małżeńskim, a także 73,3% studentów rosyjskich. Może to wskazywać na bardzo silne relacje rodzinne, poparte codziennym spożywaniem posiłków we własnym domu. Te relacje u studentów rosyjskich są jednak nieco inne, bardziej zróżnicowane, bowiem wskazywana jest większa liczba miejsc spożywania posiłków na co dzień. Należy jednak pamiętać, że sformułowanie na „co dzień” nie oznacza i nie wyklucza sporadycznego spożywania posiłków w innych miejscach. Tak się też okazało, bowiem studenci mogli wskazywać na to pytanie kilka odpowiedzi. W rezultacie studenci rosyjscy wskazywali własny dom jako podstawowe miejsce spożywania posiłków – w 73,3%, także stancję – w 40,0%, u rodziców – w 13,3%, i w stołówce studenckiej – w 13,3%.

Analiza innej zależności korelacyjnej, takiej jak rok studiów, także pokazuje na pewne zależności długości studiowania i miejsca spożywania posiłków. Pokazuje to tabela 22.

Tab. 22. Miejsca stołowania się studentów na co dzień w korelacji z rokiem studiów

Miejsce stołowania się studentów	rok studiów							
	I, II, III				IV, V			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkaniu)	119	92,2	105	59,0	46	83,6	13	46,4
2. u rodziców	16	12,4	14	7,9	6	10,9	2	7,1
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	5	3,9	75	42,1	6	10,9	7	25,0
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	42	23,6	0	0,0	9	32,1
5. w barach	7	5,4	3	1,7	2	3,6	3	10,7
6. gdzie indziej	4	3,1	16	9,0	3	5,5	4	14,3

Warto zwrócić uwagę na kilka istotnych różnic występujących w powyższych korelacjach. Uwidoczniły się one szczególnie, gdy dokonaliśmy agregacji lat studiów w dwie kategorie: pierwsza to roczniki I, II i III, a więc studenci I stopnia (licencjackich), druga to roczniki IV i V, a więc studenci II stopnia (magisterskich). Pierwszą grupę można nazwać umownie młodszą, drugą – starszą. Okazało się, że studenci polscy, niezależnie od tego do której należą, w bardzo wysokim odsetku wskazują własny domu (mieszkanie), jako to miejsce, gdzie stołują się na co dzień (92,2% i 83,6%). Na to miejsce codziennego stołowania się studenci rosyjscy wskazywali już w znacznie niższych odsetkach (59,0% i 46,4%). Natomiast zdecydowanie różne odpowiedzi pojawiły się, gdy studenci wskazywali stancję, gdzie sami studenci przygotowywali posiłki. Polscy studenci z tzw. młodszej grupy studentów miejsce to wskazywali sporadycznie – 3,9%, a rosyjscy studenci aż w 42,1%. Podobne tendencje odpowiedzi pojawiły się w grupie tzw. starszych studentów: polscy studenci wskazywali stancję w 10,9%, a rosyjscy w 25,0%.

Uzyskane odsetki wśród studentów rosyjskich dotyczących stołowania się na stacji (39,2% wskazań) informują prawdopodobnie na zjawisko trudności w zakwaterowaniu się studentów rosyjskich w akademikach. Nie jest jednak to tendencja oczywista, bowiem nie wiadomo, czy wskazuje ona na małą liczbę miejsc w akademikach, czy też na intencjonalną niechęć studentów rosyjskich do zamieszkiwania w akademikach.

Podobnie, jak przy analizach korelacyjnych dotyczących wpływu stanu małżeńskiego na miejsca stołowania się, tak i przy tej korelacji daje się zauważyć w pewnym zakresie tradycyjny, mało zróżnicowany, model miejsc stołowania się polskich studentów. Natomiast, jak daje się zauważyć, studenci rosyjscy wpisują się raczej w zdecydowanie bardziej urozmaicony model miejsc spożywania na co dzień posiłków. Można mieć wątpliwości, czy jest on bardziej korzystny, czy też zdrowszy od preferowanego domowego, czy też rodzinnego modelu studentów polskich. Także nie jest jasne, czym oba modele są uwarunkowane, oraz jakie jest ich podłoże np. logistyczne, czy też ekonomiczne.

W powyższe modele dobrze wpisują się w uzyskane korelacje dotyczące wpływu korelacyjnego miejsca pochodzenia studentów na miejsca stołowania się. Pochodzenie studentów, podobnie jak i inne zmienne pośredniczące w procesie wyjaśniania, zostało, z konieczności zagregowane w dwie kategorie. Pierwsza to studenci pochodzący ze środowisk miejskich (niezależnie od wielkości tych miast), druga to studenci pochodzący ze środowisk wiejskich. Wyniki z tak przeprowadzonej agregacji i uzyskanych wyników korelacyjnych pokazują wyniki zawarte w tabeli 23.

Tab. 23. Miejsca stołowania się studentów na co dzień w korelacji z miejscem stałego zamieszkania (pochodzenia) studentów

Miejsce stołowania się studentów	Miejsce (pochodzenia) stałego zamieszkania studentów							
	Miasto				wieś			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkaniu)	132	93,0	100	59,9	35	77,8	14	50,0
2. u rodziców	14	9,9	14	8,4	8	17,8	1	3,6
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	5	3,5	62	37,1	6	13,3	16	57,1
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	42	25,1	0	0,0	6	21,4
5. w barach	7	4,9	6	3,6	2	4,4	0	0,0
6. gdzie indziej	4	2,8	16	9,6	3	6,7	4	14,3

Ten aspekt analizy potwierdza wcześniejsze ustalenia dotyczące preferencji miejsc stołowania się na co dzień studentów. Polscy studenci pochodzący z miast zdecydowanie preferują posiłki we własnym domu (mieszkaniu) – 93,0% wskazań, ale ci pochodzący ze wsi już tylko w 77,8%, co jest prawdopodobnie, wynikiem oddalenia stałego miejsca zamieszkania od uczelni. Ta grupa studentów, także pre-

zentuje bardziej zróżnicowane miejsca spożywania posiłków, niż grupa studentów z miast, np. 17,8% na co dzień stołuje się także u rodziców, lub na stacji – 13,3%.

Natomiast studenci rosyjscy, niezależnie od tego, skąd pochodzą, reprezentują bardzo urozmaicony wachlarz miejsc stołowania się. Na przykład, ci pochodzący z miast; we własnym domu (mieszkanii) – 59,9%, na stacji – 37,1%, czy w stołówce akademickiej – 25,1%. Ci pochodzący ze wsi: na stacji 57,15, we własnym domu (mieszkanii) – 50,0% i w stołówce akademickiej 21,4%.

Kolejne analizy są pochodną powyższych ustaleń. Wyniki korelacyjne dotyczące tego, jaki wpływ na miejsca stołowania się ma fakt takiego lub innego miejsca zakwaterowania podczas studiowania, pokazują wyniki zawarte w tabeli 24.

Tab. 24. Miejsca stołowania się studentów na co dzień w korelacji z miejscem zakwaterowania studentów

Miejsce stołowania się studentów	mieszkanie							
	w domu rodziców + we własnym domu				pozostałe kategorie			
	Polska		Rosja		Polska		Rosja	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. we własnym domu (mieszkanii)	140	94,0	57	74,0	26	70,3	60	48,0
2. u rodziców	21	14,1	9	11,7	1	2,7	7	5,6
3. na stacji, sam przygotowuje posiłki	0	0,0	4	5,2	11	29,7	76	60,8
4. w stołówce studenckiej	0	0,0	21	27,3	0	0,0	30	24,0
5. w barach	6	4,0	1	1,3	3	8,1	5	4,0
6. gdzie indziej	6	4,0	8	10,4	0	0,0	12	9,6

Podobnie jak kilka poprzednich kategorii wyjaśniających, tak i ta zmienna została poddana zagregowaniu w dwie podstawowe kategorie, a szczegółowe zasady przedstawione zostały przy analizie tabeli 16. Tak więc pierwsza wskazuje na zamieszkiwanie przez studentów *w domu rodziców, plus we własnym domu*, a druga *jako pozostałe kategorie*, przez którą należy rozumieć zamieszkiwanie podczas studiów w wynajętym mieszkaniu, czyli na tzw. stacji, w akademiku, u znajomych lub kolegów, lub gdzie indziej. Miejsce realnego pobytu podczas studiów preferuje i warunkuje, co jest oczywiste, takie, a nie inne miejsca spożywania posiłków. Polscy zaoczni studenci mieszkający podczas studiów we własnym domu (mieszkanii) zdecydowanie opowiadają się za stołowaniem się właśnie we własnym domu (mieszkanii) – 94,0% wskazań, lub u rodziców 14,1% wskazań. Natomiast ci studenci mieszkający poza własnym domem (mieszkanii) stołują się w nim w 70,3%. Jest to stosunkowo niezrozumiałe zachowanie się tej kategorii studentów, bowiem oznacza to, że mieszkają oni poza własnym domem (mieszkanii), ale w nim się na co dzień stołują. Ta grupa studentów stołuje się także w 29,7% na stacji. Być może ta 29,7% grupa studentów, to są ci, których miejsce stałego zamieszkania (pochodzenia) jest wieś – 23,9%.

Natomiast studenci z Państwowego Krasnodarskiego Uniwersytecie Kultury i Sztuki preferują stołowanie się w podobnych miejscach, acz w mniejszych odsetkach. I tak, ci mieszkający podczas studiowania we własnym domu (mieszkaniu) w 74,0% wskazują właśnie to lokum, w którym stołują się na co dzień, ale także i w stołówce akademickiej (27,3%) oraz u rodziców (11,7%). Natomiast grupa studentów mieszkająca poza własnym domem (mieszkaniem) wskazywała na bardziej zróżnicowane miejsca codziennego stołowania się: na stancję aż w 60,8%, na własny dom (mieszkanie) – 48,0%) i na stołówkę akademicką w 24,0%.

Jest rzeczą ważną, że niezależnie od tego jakie zastosujemy w korelacjach zmienne wyjaśniające, wykazują one na bardzo niewielkie zjawisko stołowania się na co dzień w barach. Jest to rząd wielkości kilku procent. Świadczy to o braku rozprzestrzeniania się tego zjawiska, które z punktu widzenia racjonalnego i prawidłowego odżywiania się wskazywało by na niepokojące tendencje.

Analiza wyników korelacyjnych miejsc odżywiania się z kierunkami studiów nie wykazała istotnych różnic w opiniach badanych studentów, istotnych różnic odbiegających od ustaleń dla powyższych zmiennych wyjaśniających.

Ten aspekt zachowań badanych studentów wskazuje na ważne zjawisko regularności spożywania posiłków przez studentów. Jakkolwiek częstotliwość nie jest tożsame z regularnością, to można jednakże wstępnie założyć, że między nimi występuje istotna współzależność. Tendencje te są, jak można przypuszczać, istotnie skorelowane z miejscami, w których studenci się stołują na co dzień. Analiza danych z tej problematyki dotyczy szerszego zjawiska dotyczącego, różnych zjawisk współczesnej cywilizacji i globalizacji. Wskazuje się, że różne grupy społeczne, a w tym i ucząca się inteligencja, coraz intensywniej odchodzi od tradycyjnych wzorów postępowania, w tym i zwyczajowej kultury odnośnie tego co się spożywa, form spożywanych posiłków, jakości jedzenia, ale także miejsc odżywiania się, jak i częstości odżywiania się. Niekiedy proces ten spostrzega się jako miarę nowoczesności, czy współczesności, co wydaje się jednak tezą jeżeli nie fałszywą, to w naszych warunkach przesadzoną. Przy czym często odwołuje się do istnienia tych zjawisk na Zachodzie, gdzie występuje dynamiczny i często nieporównywalny rozrost usług gastronomicznych. Stąd, jak się wydaje, analiza tych zjawisk jest ważna z poznawczego i do tego międzynarodowego punktu widzenia.

Jednakże w naszym badaniu analizy częstości stołowania się poza domem jest obciążona pewną trudnością wynikającą z ogólnego zastosowania w ankiecie, przy tym pytaniu, terminu „poza domem”. Dla polskich studentów takie sformułowanie pytania oznacza *poza własnym domem (mieszkaniem)*, ale dla badanych studentów z Państwowego Krasnodarskiego Uniwersytecie Kultury i Sztuki pojęcie *poza domem* oznacza prawdopodobnie nie tylko własny dom (mieszkanie), ale i miejsce w którym aktualnie mieszkają, czyli także stancje, akademik, czy też mieszkanie u znajomych, czy kolegów. Stąd analizy z tego zakresu będą miały ogólnie orientacyjny charakter. Więcej na ten temat pokazują dane zawarte w tabeli 25.

Tab. 25. Częstotliwość stołowania się studentów poza domem

Częstotliwość stołowania się poza domem	Polska		Rosja	
	liczba	%	liczba	%
1. codziennie	3	1,6	54	25,4
2. kilka razy w tygodniu	19	10,3	85	39,9
3. kilka razy w miesiącu	89	48,1	51	23,9
4. w ogóle nie stołuję się poza domem	74	40,0	23	10,8
Razem:	185	100,0	213	100,0

Dwie wartości statystyczne uzyskane z badania wskazują na zdecydowane tendencje, przynajmniej ważne dla polskiej rzeczywistości. Tylko 1,6% polskich studentów codziennie stołuje się poza domem, a w ogóle nie stołuje się poza domem aż 40,0%. Dominującą odpowiedzią na tak postawione pytanie jest ta, że poza domem stołuje się kilka razy w miesiącu tylko 48,1% polskich studentów, a kilka razy w tygodniu 10,3%. Odnotowane tendencje wskazują więc raczej na tradycyjny model zachowań polskich studentów w tym zakresie.

Natomiast rosyjskich studentów charakteryzuje znacznie odmienny i bardzo zróżnicowany model zachowania w tym zakresie. Aż 25,4% rosyjskich studentów codziennie stołuje się poza domem, i tylko 10,8% w ogóle nie stołuje się poza domem. Nawet aż 39,9% studentów z Państwowego Krasnodarskiego Uniwersytecie Kultury i Sztuki stołuje się poza domem kilka razy w tygodniu, a kilka razy w miesiącu 23,9%. Wyniki te, w stosunku do wyników wskazywanych przez polskich studentów odbiegają w znacznym stopniu. Wskazują na bardziej konsumencki model zachowań w zakresie odżywiania się studentów rosyjskich, a ten jest, prawdopodobnie, bardziej kosztowny od polskiego modelu. Oczywiście nie ma podstaw merytorycznych do wartościowania tych ustaleń, tym niemniej nasuwa się ostrożny wniosek, że na takie zachowania chyba stać studentów rosyjskich.

Czy zachowania te są zróżnicowane przez różne cechy społeczno-demograficzne badanych studentów?. Odpowiedź znajduje się w zawartych wynikach korelacyjnych w tabeli 26.

Tab. 26. Częstotliwość stołowania się studentów poza domem w korelacji z płcią studentów

Częstotliwość stołowania się poza domem	Płeć studentów							
	Studentka				student			
	polska		rosyjska		polski		rosyjski	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1. codziennie	3	1,8	40	23,1	0	0,0	12	36,4
2. kilka razy w tygodniu	14	8,3	69	39,9	5	33,3	13	39,4
3. kilka razy w miesiącu	81	47,9	45	26,0	8	53,3	4	12,1
4. w ogóle nie stołuję się poza domem	71	42,0	19	11,0	2	13,3	4	12,1
Razem	169	100,0	173	100,0	15	100,0	33	100,0

Zmienna płci studentów okazała się czynnikiem istotnie różnicującym opinie studentów, tak polskich, jak i rosyjskich. Na przykład tylko 1,8% polskich studentek codziennie stołuje się poza domem, i aż 23,1% studentek rosyjskich. Kilka razy w tygodniu 8,3% polskich studentek, i 39,9% studentek rosyjskich. Aż trudno komentować tak istotne zróżnicowanie zachowań badanych studentek z obu uczelni. Może to np. świadczyć o większych możliwościach finansowych studentek rosyjskich, a także np. o większej ich swobodzie konsumenckiej, a nawet może także towarzyskiej, niż zapracowanych polskich studentek.

Podobnie prezentują się uzyskane wyniki dla studentów odnośnie codziennego stołowania się poza domem: żaden polski student tak się nie stołuje - 0,0%, a aż 36,4% studentów rosyjskich. Natomiast, gdy analizujemy odpowiedzi dotyczące tego, jaki odsetek w ogóle nie stołują się poza domem, to okazuje się, że tak postępuje aż 42,0% polskich studentek, i jedynie 11,0% studentek rosyjskich. Wydaje się, że wobec studentów pasuje podobny komentarz jak dla studentek.

Analizy korelacyjne zachowań studentów odnośnie częstości stołowania się poza domem z innymi cechami demograficznymi i społecznymi wykazuje podobne zależności i zróżnicowania statystyczne, co wskazuje na ich siłę i kierunek. Wskazuje także wyraźnie na ekonomiczne uwarunkowanie zjawiska większych możliwości finansowania stołowania się poza domem przez studentów rosyjskich od studentów polskich.

WNIOSKI

- Biorąc pod uwagę fakt, iż znaczna część badanej młodzieży nie pracuje i jest na utrzymaniu rodziców możemy ją zaliczyć do współcześnie wyróżnianej kategorii społecznej, jaką jest prekariat. Z drugiej zaś strony większość badanej młodzieży jest „zawieszona” między pozycją społeczną rodziców i własną, między aspiracjami a możliwościami własnymi bądź rodziców.
- Badani studenci, zarówno polscy jak i rosyjscy, to w zdecydowanej większości zamożniejsza część młodzieży, którą stać na studia (albo sami się utrzymują, albo są utrzymywani przez rodziców). Ponieważ koszty studiów, zarówno dziennych jak i zaocznych, są znaczne, stać na nie tylko zamożniejszą (i zdolniejszą) część społeczeństw Polski i Rosji.
- Potwierdzeniem tego jest fakt, iż badana młodzież w niewielkim stopniu korzystała z pomocy materialnej w postaci stypendiów socjalnych.
- Potwierdzenie tego są także zakupy towarów luksusowych przez studentów, szczególnie studentek rosyjskich (z badania można wywnioskować także, iż studenci rosyjscy są bardziej zróżnicowani pod względem dochodów i występuje u nich więcej bardzo zamożnych studentów).
- Analizując różne kwestie w niniejszym badaniu, powinniśmy zatem pamiętać, iż opinie wypowiedane przez badaną młodzież należy postrzegać przez pryzmat jej sytuacji społecznej i ekonomicznej.

- Studenci z Polski w większości pracują na pełnym etacie (ponad 70 % badanych), natomiast studenci z Rosji w prawie 85 % są na utrzymaniu rodziny. Rosjanie potwierdzają zdecydowanie większą rolę wsparcia rodziny w ich edukacji i życiu codziennym. Studenci polscy uważają w prawie 66 %, że ich środki finansowe wystarczają na edukację, a rosyjscy nawet w 75 %.
- Badani studenci w zdecydowanej większości pochodzą z miasta (Polacy nieco w ponad 76 %, a Rosjanie w ponad 85 %). Odzwierciedla to przewagę ludności miejskiej w Rosji, a także zdecydowaną przewagę studiującej młodzieży miejskiej zarówno w Polsce jak i w Rosji.
- Koresponduje z powyższym fakt, że większość badanej młodzieży polskiej mieszkała w swoim domu (mieszkaniu) lub mieszkaniu rodziców, a młodzież rosyjska w wynajmowanych mieszkaniach i akademiku.
- Około 60 % Rosjan żywi się we własnym domu bądź samodzielnie przygotowuje posiłki, natomiast Polacy korzystają z takiej formy żywienia w około 90 %. Dla Rosjan ważną rolę odgrywa także stołówka studencka, szczególnie dla studentów. W domu przygotowują posiłki najczęściej żonaci i mężatki, przy czym dominują tu polskie studentki. Sposób żywienia studentów, jak pokazało badanie, związany jest ściśle z miejscem zamieszkania studentów w trakcie studiów.

BIBLIOGRAFIA

1. Czakon P., *Struktura społeczna w świadomości studentów WNS Uniwersytetu Śląskiego*, praca dyplomowa, Katowice 2012.
2. http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=społeczeństwo_postindustrialne&oldid=41683981
3. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Prekariat>
4. <http://www.bss.uw.pl/nowa.index.php?...>
5. Smoczyński W., *Prekariusze wszystkich krajów*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta Plus” 1/2012.
6. Sowa J. *Prekariat – proletariat epoki globalizacji*, w: *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*,
7. J. Sokołowska (red.), Łódź 2011,
8. http://dl.dropbox.com/u/1781042/sowa_prekariat.pdf
9. Standing G., *Prekariat – nowa niebezpieczna klasa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.



Monika Czajkowska

Instytut Matematyki, Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

E-mail: czajkowskamonika@gmail.com

Postawy nauczycieli matematyki wobec zmian w edukacji / *Mathematics teachers' attitudes towards changes in education*

Abstract

One of the objectives of schools is preparing the younger generation for life not just at the present time but for the future above all. The ongoing changes in the society involve the need for changes in education, which requires teachers – including mathematics teachers – to develop professional skills constantly. It is important that teachers modify their teaching methods and adapt them to changing circumstances. However, the research shows that mathematics lessons are similar and methods used have been the same for many years. In the article the author formulates a thesis that one of the reasons for that are mathematics teachers' attitudes towards change. On the basis of the research done the author presents the typology of these attitudes pointing out that reluctance, scepticism, and sham approval for implementing changes in teaching methods are predominant attitudes among teachers. As a result, mathematics teachers educate in the same way as they used to be a dozen or several dozen years ago.

Keywords: changes in education, teaching of mathematics, teachers' attitudes, reluctance to change.

Jeśli uczyliśmy dzisiaj tak jak uczyliśmy wczoraj,

okradamy naszych uczniów z jutra

Dewey, 1916

WPROWADZENIE

Nie ulega wątpliwości, że edukacja stanowi fundament rozwoju współczesnych społeczeństw. Od tego, jakie rzeczywiste wykształcenie i wychowanie otrzymają dzisiejsi uczniowie, zależy jakich specjalistów będzie miało społeczeństwo za kilkanaście lat. A zatem edukacja musi nie tylko nadążać za ciągłymi zmianami zachodzącymi we współczesnym świecie w sferze intelektualnej, instytucjonalnej i kulturalnej, ale nawet w pewnym sensie je wyprzedzać. Jednym

z najważniejszych zadań szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w przyszłości. Istotną rolę odgrywają tutaj nauczyciele, którzy mają ogromną siłę sprawczą. To oni w znacznej mierze odpowiadają za jakość nauczania, a także wychowanie młodego pokolenia. To od ich kompetencji merytorycznych i dydaktycznych, doświadczenia, postaw i poglądów, podejmowanych działań oraz tego, co ma wpływ na te działania (np. umiejętności komunikowania się, współpracy w grupie, dążenia do osiągnięcia zbiorowego sukcesu, zaufania, chęci doskonalenia się i podnoszenia kwalifikacji) zależy kształtowanie kapitału ludzkiego następnego pokolenia (Coleman, 1990, Wiktorzak, 2009).

W ostatnich latach obserwuje się zmiany oczekiwań i wymagań instytucji, uczniów i rodziców wobec nauczycieli oraz efektów ich pracy (Day, 2004, Gajdzica, 2013, Orchowska, 2001, Polak, 2012, Siwek, 2005, Szempuch, 2013, Tomaszewska, 2009, Zahorska, 2014). Szkoła uważana jest za miejsce, w którym młode pokolenie nie tylko rozwija się intelektualnie, ale przede wszystkim emocjonalnie i społecznie. We współczesnym świecie nauczyciel, jako główne źródło wiedzy i jej przekaznik nie jest już autorytetem ani dla uczniów, ani dla ich rodziców. Musi uczyć myślenia, rozumienia, argumentowania i wyciągania wniosków. Oczekuje się od niego, aby był motywatorem i inspiratorem do nauki, doradcą i przewodnikiem ucznia. Do jego głównych zadań, oprócz organizowania w nowoczesny sposób procesu nauczania – uczenia się, należy przekazywanie wartości, uczenie tolerancji, kreowanie otwartych i twórczych postaw uczniów. Jak pisze Jolanta Szempuch (2013: 301) „W realiach dynamicznych zmian społecznych i edukacyjnych redefiniowana jest społeczna rola nauczyciela. Jego zadaniem staje się rzetelny opis rzeczywistości, jej objaśnianie, wskazywanie kierunków przemian świata, tworzenie idei wartości o charakterze uniwersalnym. Oczekuje się od niego także realizacji zadań eksperymentalno-doradczych i inicjowania działań twórczych. Zadanie to może wykonywać nauczyciel zaangażowany w życie społeczne, podejmujący wyzwania związane ze stymulowaniem kompetencji uczniów do twórczego i refleksyjnego uczestniczenia w zmianach.” Traktowanie edukacji jako kapitału społecznego spowodowało, że społeczeństwo wymaga od nauczycieli przedsiębiorczości, kreatywności, ciągłego doskonalenia się i podnoszenia kompetencji.

W szczególności współczesny nauczyciel matematyki powinien posiadać nie tylko głęboką wiedzę matematyczną, znać treści nauczania i ich strukturę, ale także wykorzystywać w praktyce wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki matematyki, psychologii i pedagogiki, wykazywać się wysokimi kompetencjami interpretacyjno-komunikacyjnymi, właściwie wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne do wspierania rozwoju myślenia matematycznego uczniów oraz mieć nienaganną postawę etyczno-moralną (Ball, Thames i Phelps, 2008, Baumert i in., 2010, Czajkowska, 2013, Davis, 2011, Even, 1990, 1993, Hill, Schilling i Ball, 2004, Kersting, 2008, Krauss i in., 2008, Niss, 2004, Polya, 1975, Siwek, 2005, Sajka, 2006, Shulman, 1986).

A zatem współczesny nauczyciel jest pod ciągłą presją otoczenia (dyrekcji szkoły, rodziców, uczniów, władz oświatowych), które wymaga od niego elastycznego podejścia do nauczania.

ROLA NAUCZYCIELI MATEMATYKI W PROCESIE ZMIAN

Tempo zmian (technologicznych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych) zachodzących we współczesnym świecie powoduje, że dostosowywanie nauczania do zmieniających się warunków stało się obecnie szczególnie istotnym problemem edukacyjnym. Jak twierdzi Anna Brzezińska (2013) współcześni uczniowie nie doświadczają zmiany, tylko „żyją w zmianie”. To pociąga za sobą zmianę poglądów na nauczanie, również na nauczanie matematyki. Obecnie obowiązująca podstawa programowa kładzie nacisk na rozwój umiejętności myślenia matematycznego i doskonalenie umiejętności złożonych, opisanych w wymaganiach ogólnych. Stanowią one cel i sens nauczania matematyki. We współczesnym świecie znacznie bardziej niż mechaniczne wykonywanie algorytmów potrzebne są umiejętności: czytania ze zrozumieniem i interpretowania tekstów, precyzyjnego wyrażania własnych myśli, analizowania danych, odrzucania nieistotnych warunków i uwzględniania ważnych z punktu rozwiązywanego problemu, wybór właściwego modelu matematycznego, wyciąganie wniosków z przesłanek, tworzenia algorytmów, rozumowania, argumentowania i rozumienia argumentacji innych. Szczególnie ważne jest, aby uczeń nabył umiejętności zdobywania, przetwarzania i wykorzystania informacji, w tym również z wykorzystaniem środków technologii informacyjnej.

Takie podejście do nauczania matematyki wymusza na nauczycielach tego przedmiotu stosowanie zindywidualizowanego nauczania oraz dobór takich metod i form pracy, które pozwolą optymalnie odpowiedzieć na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów. To wymaga innej niż kilkanaście lat temu organizacji procesu nauczania, stosowania innych metod, zabiegów i środków dydaktycznych (Brzezińska, 2013, Day, 2004, Tomaszewska, 2009). W obecnych czasach nauczyciel powinien zachęcać uczniów do pracy, motywować ich do nauki, i to nie tylko przez stosowanie kar i nagród (np. za pomocą ocen szkolnych), ale głównie poprzez wzbudzanie zainteresowania przedmiotem. Współcześnie akcentuje się, że bez zaangażowania (intelektualnego i emocjonalnego), bez aktywnego udziału osoby uczącej się nie jest możliwe poznanie matematyki. W nauczaniu i uczeniu się tego przedmiotu główną rolę powinna odgrywać osobista aktywność matematyczna ucznia. Realizacja tego postulatu wiąże się ze zmianą stylu pracy z uczniami. W tradycyjnym nauczaniu punkt ciężkości w procesie nauczania i uczenia się znajduje się po stronie nauczyciela. Nauczyciel postrzegany jest jako nieomylny ekspert, który pełni dominującą rolę. To on jest głównie odpowiedzialny za wyniki nauczania. W takim stylu działalność uczniów jest ograniczona do słuchania i wykonywania jego poleceń. Współczesna dydaktyka matematyki kładzie akcent na indywidualną działalność osoby uczącej się, a samo nauczanie rozumiane jest jako wspomaganie rozwoju ucznia. Nauczyciel nie przekazuje wiedzy w gotowej postaci, ale pomaga uczniom w jej samodzielnym zdobywaniu. Wiedza tworzona jest bezpośrednio w trakcie interakcji ucznia i nauczyciela oraz uczniów między sobą. Nacisk położony jest na planowanie pracy, stawianie pytań, dyskusowanie, wyjaśnianie wątpliwości, rozwijanie umiejętności myślenia i argumentowania. W takim nauczaniu odpowiedzialność za wyniki nauczania przyjmuje zarówno nauczyciel jak i uczniowie.

HIPOTEZA

Polskie szkolnictwo nie będzie w stanie sprostać wyzwaniom współczesnego świata, jeśli zmiany zachodzące w społeczeństwie, oświacie i edukacji nie będą pozytywnie odbierane przez nauczycieli. To właśnie od ich poglądów i postaw w ogromnej mierze zależy powodzenie wprowadzanych zmian. Żadne reformy szkolne, zmiany przepisów i rozporządzeń, zmiany oczekiwań społeczeństwa wobec pracy nauczycieli i jej efektów nie zmienią sposobów nauczania oraz podejścia do ucznia, jeśli nie uzyskają akceptacji nauczycieli (Zahorska, 2014). Nauczyciele matematyki niechętni lub sceptycznie nastawieni do zmian, będą dążyć do zachowania dotychczasowej sytuacji, hamując wszelkie działania mające na celu unowocześnienie nauczania.

INFORMACJE O WYKORZYSTANYCH BADANIACH

Sformułowaną powyżej hipotezę poddano weryfikacji głównie na podstawie częściowych wyników dwóch ogólnopolskich badań, przeprowadzonych przez Pracownię Matematyki Instytutu Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, realizowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: *Wysoka jakość systemu oświaty*, Poddziałanie 3.1.1 *Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty* (projekt *Entuzjaści Edukacji*). Pierwszym z nich jest badanie *Szkoła samodzielnelnego myślenia* (SSM). Zostało ono zrealizowane w 2011 r. Do badania wylosowano oddziały klasowe i ich nauczycieli. Wzięło w nim udział 100 nauczycieli matematyki uczących w szkołach podstawowych, 100 – w gimnazjach, 120 – w liceach ogólnokształcących, 100 – w technikach i liceach profilowanych, 80 – w zasadniczych szkołach zawodowych. Nauczyciele wypełniali ankietę, w której pytano m.in. o stosowane metody pracy, wykorzystywane środki dydaktyczne (w tym środki TI), stosunek do matematyki i jej nauczania (Białek i in., 2013). Natomiast *badanie potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego* (BPN) zostało przeprowadzone w latach 2012-2014. Wzięło w nim udział 381 nauczycieli matematyki uczących w klasach IV-VI szkół podstawowych i 378 nauczycieli matematyki uczących w gimnazjach. Dobór nauczycieli miał charakter losowo-warstwowy. Podstawą do wyodrębnienia warstwy był etap edukacyjny. W obrębie każdej warstwy dokonano prostego doboru losowego szkół. Następnie w każdej wylosowanej szkole, zgodnie z siatką Kisha, wytypowano nauczyciela matematyki, który wziął udział w badaniu. Respondenci wypełniali ankietę, w której pytano m.in. o drogę do zawodu nauczyciela matematyki, rozwój zawodowy, lekcje matematyki, uzyskiwanie informacji zwrotnej o efektach pracy. Następnie z każdej warstwy wylosowano nauczycieli uczących na II (31 osób) lub III etapie edukacyjnym (32 osoby), którzy wzięli udział w indywidualnych wywiadach pogłębionych IDI. Wywiady te miały charakter częściowo ustrukturyzowany, ponieważ podstawę do rozmowy stanowiły scenariusze wywiadów. Dominowały w nich pytania otwarte, dające respondentom dużą dowolność odpowiedzi oraz swobodę w formułowaniu opinii i ocen.

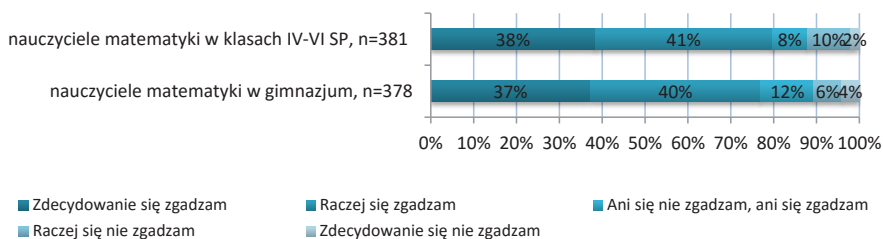
Przy weryfikacji postawionej hipotezy wspierano się również wynikami obserwacji lekcji matematyki prowadzonych w ramach badania *Nauczanie matematyki w gimnazjum* (Nauczanie..., 2013).

POGLĄDY NAUCZYCIELI MATEMATYKI NA ZMIANY W EDUKACJI

W postawach wielu nauczycieli matematyki wobec zmian w edukacji widać pewną niespójność. Wyrażna jest rozbieżność między tym, co ich zdaniem powinni robić, a tym co deklarują, że w rzeczywistości robią, tym, jakie są wobec nich oczekiwania społeczne, a tym czego oni chcą i potrzebują.

Znacząca część nauczycieli matematyki, zarówno w klasach IV-VI (80%) jak i gimnazjum (77%) deklaratywnie zgodziła się ze stwierdzeniem, że zmiany w nauczaniu matematyki są konieczne ze względu na zmiany zachodzące w otaczającej rzeczywistości (wykres 1.).

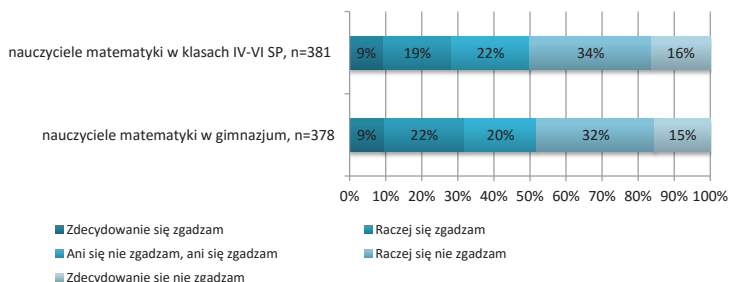
Wykres 1. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: *Na ile zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że zmiany w nauczaniu matematyki są konieczne, ponieważ zmienia się świat?*



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego

Jednocześnie wprowadzanie zmian w podstawie programowej poparło mniej nauczycieli (wykres 2.). Co więcej, 28% nauczycieli matematyki w szkole podstawowej i 31% w gimnazjum uważało, że takie działania przeszkadzają nauczycielowi w pracy.

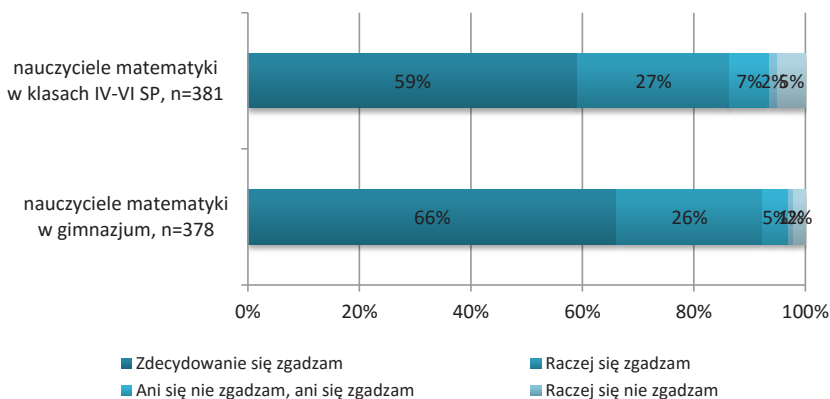
Wykres 2. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: *Na ile zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że zmiany w podstawie programowej przeszkadzają nauczycielowi w pracy?*



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego

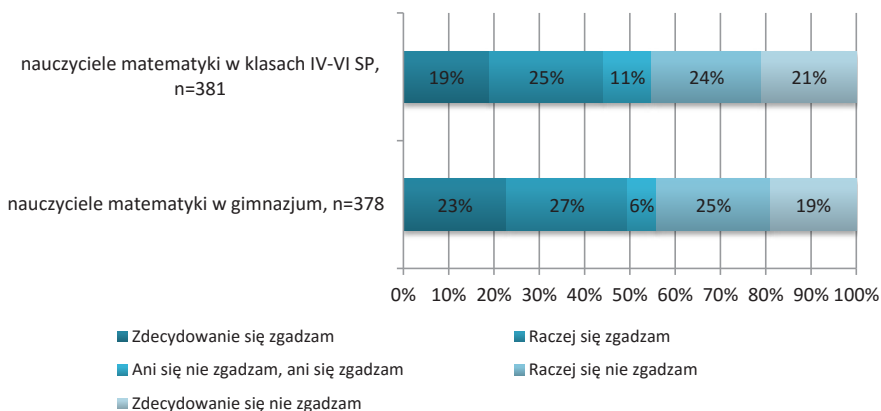
Około 86% nauczycieli matematyki w szkołach podstawowych i 92% nauczycieli matematyki w gimnazjum było zdania, że praca nauczyciela wymaga ciągłego doskonalenia się (wykres 3.). Z drugiej strony 44% nauczycieli matematyki w szkołach podstawowych i połowa nauczycieli matematyki w gimnazjum zgodziła się ze stwierdzeniem, że zdobyta na studiach wiedza powinna wystarczyć nauczycielowi do efektywnego nauczania matematyki niezależnie od zmian w edukacji (wykres 4.). A zatem znaczna część nauczycieli odczuwa konieczność doskonalenia się i dostosowania swojego warsztatu pracy do zmieniających się warunków jako przymus, a nie jako wewnętrzną potrzebę i odpowiedź na zmiany zachodzące w świecie.

Wykres 3. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: *Na ile zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że nauczyciel powinien stale doszkalać się?*



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego

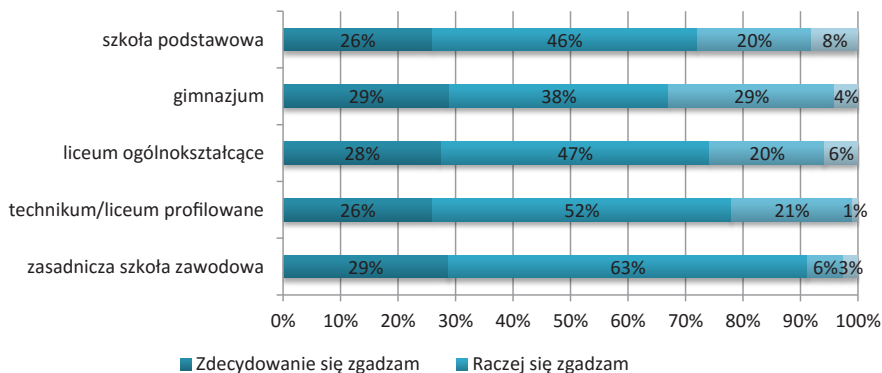
Wykres 4. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: *Na ile zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że zdobyta na studiach wiedza powinna wystarczyć nauczycielowi do efektywnego nauczania matematyki niezależnie od zmian w edukacji?*



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki w zakresie rozwoju zawodowego

Nauczyciele matematyki są świadomi, że zmiany w otaczającym świecie, zwłaszcza zmiany w dostępie do informacji, pociągają konieczność stosowania innych niż dawniej metod i form pracy z uczniami. Wielu uważa, że skuteczne nauczanie matematyki nie polega na pokazywaniu uczniom krok po kroku rozwiązań zadań różnego typu.

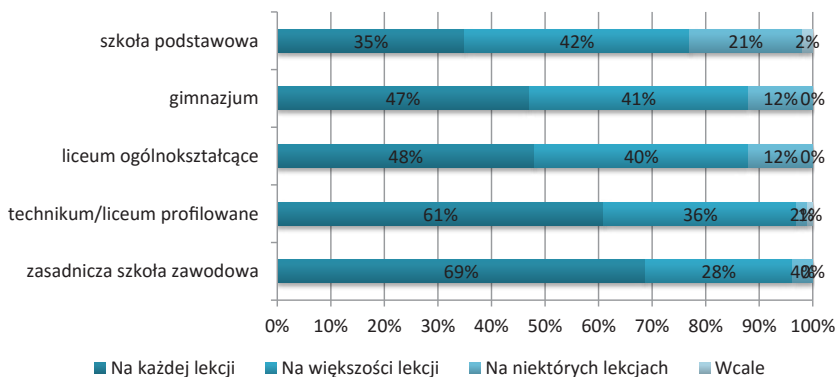
Wykres 5. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: *Na ile zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem, że aby skutecznie uczyć matematyki należy dokładnie, krok po kroku, pokazać uczniom sposoby rozwiązywania różnych zadań matematycznych?* z podziałem na typ szkoły



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania: Szkoła samodzielnego myślenia

Jednak taki sposób pracy z uczniami zadeklarowała większość nauczycieli uczestniczących w badaniu *Szkoła samodzielnego myślenia*. Ogółem ponad połowa z nich stwierdziła, że robi tak na każdej lekcji. Najrzadziej taką odpowiedź podawali nauczyciele szkół podstawowych, a najczęściej – zasadniczych szkół zawodowych (wykres 6.).

Wykres 6. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: *Jak często w ciągu ostatnich dwóch miesięcy na lekcjach matematyki wyjaśniała Pani /wyjaśniał Pan uczniom, krok po kroku, jak należy rozwiązać zadanie matematyczne?* z podziałem na typ szkoły



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania: Szkoła samodzielnego myślenia.

Zauważmy dalej, że na przykład 33% nauczycieli gimnazjum nie zgodziło się ze stwierdzeniem, że skuteczne nauczanie matematyki wymaga pokazywania uczniom krok po kroku rozwiązania zadania. Ale aż 88% nauczycieli zadeklarowało stosowanie tej metody na większości lekcji. Można stąd wnioskować, że 21% nauczycieli gimnazjum pracuje z uczniami taką metodą, choć nie wierzy w jej skuteczność. Podobna sytuacja występuje w przypadku nauczycieli matematyki liceów ogólnokształcących (19%) i techników (20%). Oznacza to prawdopodobnie, że co piąty nauczyciel chciałby, ale nie potrafi inaczej prowadzić lekcji (*Raport o Stanie Edukacji*, 2014).

DEKLARATYWNY STOSUNEK NAUCZYCIELI WOBEC ZMIAN

Analiza jakościowa wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami matematyki w badaniu *potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego* pokazała istnienie przedstawionych poniżej typów postaw nauczycieli wobec zmian w edukacji. Ponieważ w wywiadach uczestniczyła niewielka grupa osób (40 nauczycieli w pilotażu i 63 w badaniu głównym), więc nie można na podstawie tych wyników wnioskować o częstości występowania wyróżnionych typów postaw w całej populacji nauczycieli matematyki. Można jedynie stwierdzić, że takie postawy występują.

PRZECIWNICY ZMIAN W EDUKACJI

Część badanych nauczycieli ujawniła, że w rzeczywistości są zdecydowanymi przeciwnikami jakichkolwiek zmian w edukacji. Każda zmiana wprowadza zamieszanie, wymaga pewnego przewartościowania, a to, ich zdaniem, wpływa niekorzystnie na jakość nauczania. Dlatego nie widzą sensu ich wprowadzania. Oto przykłady takich wypowiedzi: *„Jak najmniej zmian, bo to destabilizuje pracę nauczycieli, uczniów. Są pewne kanony, pewna tradycja, przyzwyczajenia i jakoś tak wydaje mi się, żeby, że nie warto tego burzyć. A już sporo tego zostało zburzone. (...) nie warto zbytnio przy tym gmerać. Bo to tylko można zepsuć. Jeżeli chodzi o nauczanie matematyki, parę rzeczy było rozwiązanych lepiej wcześniej; „Zmiany w podstawie programowej z matematyki, to ciągle jakieś zmiany, mniejsze, czy większe, no ale jednak zmiany. Wszyscy już chyba mają dosyć zmian.”*

Zazwyczaj nauczyciele - przeciwnicy zmian deklaratywnie prowadzą lekcje tak, jak sami byli uczeni lub tak, jak uczyli na początku swojej kariery zawodowej. Często stosują metody podające, starając się wszystko uczniom jak najlepiej wyjaśnić i pokazać. Używają przy tym tradycyjnych środków. W ogóle nie wykorzystują technologii informacyjnej lub robią to bardzo rzadko. Uważają, że dla efektywnego nauczania matematyki wystarczy kreda, tablica i podręcznik.

ZWOLENNICY „STAREJ”, TRADYCYJNEJ SZKOŁY I „STAREGO” SYSTEMU SZKOLNICTWA

Wśród nauczycieli matematyki są też przeciwnicy zmian w edukacji, których negatywny stosunek wynika z tęsknoty do czasów, w których oni sami byli uczniami. Ich zdaniem tradycyjny model nauczania, w którym nauczyciel pełni rolę domi-

nującą, jest znacznie lepszy od współczesnego nauczania. Uważają, że matematyka i jej nauczanie to opoka, która nie podlega zmianom, nawet jeśli zmienia się wszystko dookoła. Nauczyciel powinien przekazać uczniom możliwie największą porcję wiedzy, a uczniowie – starać się go zrozumieć i posłusznie wykonywać jego polecenia. Nauczyciele zaliczeni do tej grupy często mówili, że nie stosują lub bardzo rzadko stosują nowoczesne środki dydaktyczne. Najchętniej wróciliby do systemu ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniej szkoły średniej. To powoduje, że negatywnie oceniają zarówno reformę edukacji, obecnie obowiązującą podstawę programową, zmiany metod nauczania jak i zmiany zachodzące w relacjach *nauczyciel-uczeń*. Świadczą o tym wypowiedzi typu: *„Jak była klasa ósma, mnie się bardzo fajnie pracowało. Także tęsknię za tym co było, ale prawdopodobnie to już nie wróci.”*, *„Znaczący w ogóle mi się nie podoba to wszystko, co się dzieje w oświacie i to jak się to wszystko zmienia, począwszy od tego, że powstało to gimnazjum. Uważam, że było dużo lepiej wcześniej, jak była szkoła podstawowa, potem liceum. Było więcej czasu na zrealizowanie tego programu, uczniowie w ósmej klasie już umieli dużo więcej niż uczniowie teraz w trzeciej klasie gimnazjum.”*, *„Uważam, że powinno się wrócić do dawnego systemu, że matematyki nie powinno się zmieniać. Ona była dobra i ludzie, którzy kształcili się w starym systemie oświaty, są ludźmi bardzo dobrze wykształconymi.”*

Podobnie jak osoby zaliczone do poprzedniej grupy, nauczyciele ci postrzegają zmiany jako coś niezależne od nich, narzucone z góry i jednocześnie negatywne, nieprzemysłane, przynoszące jedynie straty.

PRZECIWNICY KONKRETNÝCH ZMIAN

Osoby o takiej postawie generalnie nie są przeciwnikami zmian (a niektórzy są nawet ich zwolennikami), ale są zdecydowanymi przeciwnikami konkretnych zmian. Czasami dotyczy to ogólnych problemów lub działań, innym razem drobnych szczegółowych zagadnień.

Na przykład niektórzy nauczyciele nie mają przekonania o skuteczności wykorzystania narzędzi technologii informacyjnej do wspierania umiejętności matematycznych uczniów. Co więcej obawiają się, że środki TI mogą odwrócić uwagę uczniów od tego, co w nauczaniu matematyki jest najważniejsze, czyli od rozumowania. Na pytanie: *Czy korzysta Pani/Pan ze środków technologii informacyjnej na swoich zajęciach?* pojawiały się odpowiedzi typu: *„Staram się tego nie robić. Kreda i tablica wystarczy. Wiem, jest mnóstwo możliwości, programów. Niektóre bardzo ciekawe, np. GeoGebra. Jednak jestem przeciwnikiem wykorzystywania technologii informacyjnej na lekcji matematyki. Uważam, że to odwraca uwagę.”* Nauczyciele obawiają się, że nakład pracy, wysiłek i czas, jaki trzeba by włożyć, zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów, we wdrożenie tych narzędzi, są niewspółmiernie duże do ewentualnych, niepewnych, ich zdaniem, korzyści.

Wśród badanych nauczycieli byli też przeciwnicy zmniejszenia zakresu treści w nauczaniu matematyki: *„Zmiany w nauczaniu matematyki są konieczne, ale te zmiany nie mogą sprowadzać się do okrojenia programów, wręcz przeciwnie - po-*

winniśmy korzystać z najnowszych osiągnięć matematyki. W niedobrym kierunku te zmiany prowadzimy, że staramy się ułatwić wszystko uczniom, coraz mniej od nich wymagamy.”

Inni wskazywali na negatywne, ich zdaniem, skutki usunięcia z podstawy programowej konkretnych zagadnień, np. funkcji liniowej czy funkcji trygonometrycznych.

PSEUDO-ZWOLENNICY ZMIAN

Znacząca część badanych nauczycieli deklaruje poparcie dla zmian w nauczaniu matematyki, wiedząc że taki jest wymóg dzisiejszych czasów. Nauczyciele ci czują presję otoczenia, są przekonani, że takie zachowanie jest właściwe i oczekiwane społecznie. Wielokrotnie powtarzają slogan, że zmiany w nauczaniu matematyki są konieczne. Mają świadomość, że rodzice, dyrekcja, władze oświatowe i samorządowe wymagają od nich otwartości, dostosowania nauczania do obecnych realiów, przygotowania młodych ludzi do życia w społeczeństwie opartym na wiedzy. Te oczekiwania społeczne odbierają w kategoriach przymusu ciągłego doskonalenia się. Deklarują, że uczestniczą w różnego typu szkoleniach, ale jednocześnie nie potrafią podać żadnych konkretów: *„niestety nie można spocząć na tych metodach, które człowiek posiadał ileś lat po studiach, także, niestety my ciągle właściwie edukujemy się (...) można mieć bagaż wiedzy i pewnych metod, form nauczania, ale niestety musimy ciągle dostosowywać się do umiejętności i predyspozycji uczniów”*. Ich słowa o „dostosowywaniu się do zmian” nie mają przełożenia na podejmowane działania. Nie robią nic kierunku unowocześnienia nauczania i, jak sami stwierdzają, uczą tak, jak robili to wcześniej lub jak sami byli nauczani: *„No, zmienia się świat, zmieniają się metody, zmieniają się preferencje uczniów co do niektórych rozwiązań. A my jesteśmy cały czas na tym samym etapie.”*

SCEPTYCY WOBEC ZMIAN

Niektórzy nauczyciele podchodzą z pewną rezerwą i zachowują dystans wobec zmian w edukacji. Uważają, że są one konieczne, ale nie są pewni, czy dobry jest ich kierunek lub częstotliwość. Są świadomi, że współczesne dzieci i młodzież wzrastają w świecie tabletów, smartfonów i iPadów, że są „bombardowane” informacjami i że należy poszukiwać nowych rozwiązań dydaktycznych, bardziej odpowiednich dla współczesnych młodych ludzi. Starają się dostosować do nowych warunków, podejmują pewne konkretne działania, ale bez przekonania, czy są one właściwe i czy przyniosą zamierzony skutek, np. wykorzystują programy komputerowe i prezentacje multimedialne na lekcjach matematyki, zlecają uczniom wyszukanie informacji internecie lub przygotowanie pracy domowej w wersji elektronicznej.

Nauczyciele nie są też pewni, czy zmiany w podstawie programowej są słuszne, czy też nie. Są przekonani, że obecna podstawa programowa kładzie nacisk na rozwój myślenia matematycznego i indywidualizację nauczania, że jest dostosowana do możliwości każdego ucznia. Z drugiej strony uważają, że usunięto z niej wiele tre-

ści matematycznych, koniecznych do nauki np. fizyki i geografii, że współcześni uczniowie mają znacznie mniejszą wiedzę niż ci, którzy uczyli się kilkadziesiąt lat temu. Twierdzą, że ocena obecnej podstawy programowej będzie możliwa dopiero za kilka lat, gdy widoczne będą jej efekty.

ENTUZJAŚCI ZMIAN

Nieliczni badani nauczyciele entuzjastycznie reagują na zmiany i starają się za nimi nadążyć. Aktywnie uczestniczą w licznych szkoleniach i kursach doskonalenia zawodowego. W czasopiśmie i na forach dla nauczycieli matematyki poszukują nowych pomysłów na lekcje, wymieniają się doświadczeniami z innymi nauczycielami zarówno ze swojej szkoły jak i innych szkół. Oto jak o podjętych działaniach opowiadała jedna z nauczycielek: *„Korzystałam z różnych form doskonalenia zawodowego. W 2012 r. było to Czytanie na lekcjach matematyki oraz Gry i zabawy dydaktyczne, a w 2013 roku szkolenie dotyczyło rozwiązywania problemów matematycznych i zadań tekstowych. (...) Staram się w codziennej pracy ograniczyć stosowanie metod podających, służących przekazywaniu wiadomości, a stosować metody aktywizujące, sprzyjające samodzielnemu myśleniu i działaniu. (...) W związku ze zmianami programowymi wprowadziłam w nauczaniu matematyki lekcje z wykorzystaniem zdobyczy najnowszej techniki. Czyli projektora multimedialnego, tablicy interaktywnej, no i oczywiście matematycznych stron internetowych. Taka praca przy wykorzystaniu tablicy interaktywnej, stała się dla mnie sporym wyzwaniem (...). W zakresie metod nauczania matematyki przede wszystkim poszerzyłam swoją bazę o różnorodne gry dydaktyczne, no i korzystam z zasobów internetu oraz materiałów gromadzonych przez innych nauczycieli matematyki. To jest po prostu taka wymiana doświadczeń. Zaczęłam pracować z uczniami w grupach roboczych. No i próbuję też angażować uczniów w pracę metodą projektów edukacyjnych”*.

Nauczyciele pozytywnie oceniają obecnie obowiązującą podstawę programową. Rozumieją sens wprowadzanych zmian i ich znaczenie dla rozwoju umiejętności matematycznych współczesnych uczniów: *„Człowiek dzisiejszy, współczesny to powinien mieć wiele pomysłów, szukać różnych rozwiązań danego zagadnienia. Uważam, że to jest słuszne, bo tego wymaga świat. A ja jak chodziłam do szkoły, to raczej było powiedziane tak i tak masz myśleć. (...) Teraz kładę nacisk na uzasadnianie, słowne też.”*

Osoby zaliczone do tej grupy wykazują aktywność w procesie zmian i podejmują indywidualne działania mające na celu wprowadzenie nowej jakości nauczania.

DYSKUSJA

Nauczyciele różnie interpretują zmiany i różnie, często odmiennie do nich podchodzą. Zmianę traktują jako działanie narzucone, transformację, „coś nowego” lub działanie dające poczucie sprawstwa. Podchodzą do zmian bardzo emocjonalnie, ujawniając do nich swój negatywny lub pozytywny stosunek. Odrzucają zmianę, akceptują ją lub akceptują pozornie (Gajdzica, 2013). Wśród badanych

nauczycieli matematyki zdecydowaną większość stanowili ci, którzy pozornie akceptowali zmiany lub byli ich przeciwnikami.

Prowadzone obserwacje lekcji i badania (zob. *Nauczanie...* 2013, *Raport o Stanie Edukacji*, 2014) pokazują, że pomimo zachodzących zmian programowych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych, w polskich szkołach nadal dominuje nauczanie matematyki oparte na przekazywaniu wiedzy, a nie organizowaniu procesu uczenia się. Niekiedy wynika to z głębokiego przekonania nauczycieli o tym, że metody, które sprawdziły się w czasach, gdy oni byli dziećmi będą skuteczne również obecnie. Inni chcieliby nauczać nowoczesnie, ale nie wiedzą jak to robić. Dlatego nauczyciele matematyki zazwyczaj nauczają w taki w sam sposób, jak sami byli uczeni.

Nauczanie, w którym nauczyciel przekazuje wiedzę, pokazuje różne sposoby rozwiązywania zadań „prowadząc ucznia za rękę” powoduje pewne uzależnienie się ucznia od nauczyciela i może mieć w dzisiejszych czasach działanie destrukcyjne. Uczeń w sytuacji, w której ma samodzielnie rozwiązać zadanie, mimo że ma wystarczającą wiedzę, wie jak należy działać, nie znajduje tego rozwiązania. Jest bierny, czeka na wskazówki lub podejmuje chaotyczne, bezcelowe próby, które sprowadzają jego myślenie na „tor boczny”. Uczeń, który często doznaje porażek i niepowodzeń w rozwiązywaniu zadań matematycznych, nabiera przekonania, że podejmowane przez niego działania są daremne i nie przynoszą oczekiwanego efektu. To z kolei może rodzić jego bezradność matematyczną (Trelński, 2006). Wyuczona bezradność matematyczna zazwyczaj utrwała się i pogłębia na kolejnych etapach edukacyjnych. Może prowadzić do utraty wiary ucznia we własne możliwości, negatywnego stosunku do swojej wiedzy i umiejętności matematycznych, spadku motywacji wewnętrznej. Uczeń przekonany od samego początku, iż jego poczynania okażą się daremne, że pomimo wysiłku nie uzyska zadowalających rezultatów, od razu „poddaje się”, rezygnuje, nie podejmuje żadnych działań, tłumacząc, że „nigdy nie rozumiał i nie lubił matematyki”.

Dlatego warto podjąć dalszą dyskusję na temat poprawy stanu nauczania matematyki w Polsce. Warto zastanowić się, jakie podjąć działania, aby przekonać nauczycieli o konieczności unowocześnienia nauczania matematyki, tak aby było ono efektywniejsze i bardziej przyjazne dla współczesnego ucznia, a nauczycielom przynosiło satysfakcję z wykonywanej pracy.

WNIOSKI

Jedną z przyczyn powszechnego w polskich szkołach tradycyjnego stylu nauczania matematyki i stosowania metod opartych na przekazie wiedzy są postawy nauczycieli matematyki wobec zmian. Przeprowadzone przez Pracownię Matematyki Instytutu Badań Edukacyjnych badania potwierdzają tę tezę. Znacząca grupa nauczycieli nie jest przekonana o skuteczności nowych metod nauczania, bądź nie wie, w jaki sposób pracować z uczniami tymi metodami. Dotychczasowe szkolenia w tym zakresie, jak stwierdzali sami badani, nie spełniły ich oczekiwań i były mało efektywne. Konieczna jest zatem zmiana sposobu prowadzenia szkoleń nauczycieli matematyki. Nie powinny one mieć formy wykładu, lecz

warsztatów ukierunkowanych na praktykę. Wskazane byłyby też wizyty studyjne i obserwacje lekcji matematyki prowadzone przez tych nauczycieli, którzy z sukcesem pracują z uczniami różnymi metodami nauczania i wykorzystują różne środki dydaktyczne.

BIBLIOGRAFIA

1. Ball, D. L., Thames, M. H. i Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
2. Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand M. i Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
3. Białek, K., Biedrzycki, K., Czajkowska, M., Dobkowska, J., Dobosz, W., Grudniewska, M., Stanaszek, A., Wróbel, I., Zambrowska, M. (2013). *Raport z badań Szkoła samodzielnego myślenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
4. Brzezińska, A. (2013). Wykład *Aby zmienić system edukacji trzeba zmienić swoje myślenie!* wygłoszony na seminarium z cyklu *Badania i polityka edukacyjna* pt. *Refleksja nad podstawą programową i edukacją spersonalizowaną*, Gdańsk 22-24 sierpnia 2013.
5. Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
6. Czajkowska, M. (2013). Pomiar kompetencji nauczycieli matematyki. *Edukacja* nr 1/2013, 73-88.
7. Davis, B. (2011). Mathematics teachers' subtle, complex disciplinary knowledge. *Education forum*. Pobrano z: www.sciencemag.org
8. Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
9. Even, R. (1990). Subject matter knowledge for teaching and the case of functions. *Educational Studies in Mathematics* 6, 521-554.
10. Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94–116.
11. Gajdzica, A. (2013). Pomiędzy zmieniającym a byciem zmienianym.... *Chowanna. Nauczyciel we współczesnej kulturze*. Tom 2 (41). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 51-60.
12. Hill, H. C., Schilling, S. G. i Ball, D. L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *The Elementary School Journal*, 105(1), 11–30.
13. Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 845–861.
14. Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. i Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716–725.
15. *Nauczanie matematyki w gimnazjum* (2013). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista>
16. Niss, M. (2004). The Danish „KOM” project and possible consequences for teacher education. W: R. Strässer, G. Brandell, B. Grevholm i O. Helenius (red.), *Educating for the future. Proceedings of an international symposium on mathematics teacher education: preparation of mathematics teachers for the future*. Stockholm: Royal Swedish Academy of Science, 179–190.
17. Orchowska, G. (2001). Rola nauczyciela w procesie dydaktycznym. *Edukacja i dialog*, nr 6.
18. Polak, K. (2012). *Bezradność nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

19. Polya, G. (1975). *Odkrycie matematyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo – Techniczne.
20. *Raport o Stanie Edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*. (2014). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
21. Sajka, M. (2006). Refleksje na temat określania wiedzy przedmiotowej nauczycieli matematyki. *Annales Academic Pedagogicae Cracoviensis* 36, *Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinantia* I, 297-319.
22. Siwek, H. (2005). *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*, Warszawa: WSiP.
23. Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
24. Tomaszewska, A. (2009). Nauczyciel na miarę XXI wieku. W: *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia-badania-koncepcje* (red. Przygońska E. i Chmielewska I.). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
25. Treliński, G. (2006). Trzy przykłady, czyli o stymulowaniu i pielęgnowaniu bezradności matematycznej. W: *Kształcenie matematyczne – tendencje, badania, propozycje dydaktyczne* (red. Treliński G., Czajkowska M.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
26. Wiktorzak, A. (2009). Kapitał społeczny szkoły. W: *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, Kielce, 255-262.
27. Zahorska, M. (2014). Nauczyciel jako podmiot i jako przedmiot polityki edukacyjnej. *Kwartalnik pedagogiczny* nr 1-2 (231-232)



Paweł Czarnecki

VŠZaSP sv. Alžbety, Bratislava, Slovakia

Social work. Theory and practice

Abstract

In this article the theory of social work will be discussed more specifically. By “theory of social work” I mean the field of science, the subject of which is the practice of social work. The primary aim of this article is to present it as the science and not only describe various theories developed in the context of this doctrine.

Keywords: social work, social sciences.

In this article the theory of social work will be discussed more specifically. By “theory of social work” I mean the field of science, the subject of which is the practice of social work. The primary aim of this article is to present it as the science and not only describe various theories developed in the context of this doctrine.

Before moving on to discuss the theory of social work as a science, we turn attention to certain difficulties inherent in this type of projects. It is first and foremost about the problems associated with the ambiguity of the basic concepts, which of necessity must be used in this kind of characteristics. Let us, for example, note that the definition of social work as a set of steps leading to a particular purpose, in fact, is highly inaccurate, as this concept contains such terms as the “action” and “purpose”, and many other equally ambiguous. These concepts can be found in many areas of knowledge (ethics, psychology, sociology, etc.), which give them different and sometimes incompatible meanings. M. Ossowska notes that the concept of action can be understood in different ways depending on what is meant by the concept of motive and purpose of the action. The “motive”, according to the author, can be understood as any action trigger, regardless of whether it is psychological or physical factor, internal or external, each factor triggering mental activity, a set of characteristics common to all men and underlying each measure (eg. the pursuit of pleasure, avoiding unpleasantness), and finally the goal of the action.

The concept of purpose may mean a state of affairs desirable from the point of view of those who take action, even if the person does not realize that (eg. a reflex of hand withdrawal once touched the hot object), the very idea of the desired state of things, a direct result of actions (eg. the state of affairs which are intermediate steps in achieving the ultimate goal), etc¹. Speaking therefore about social work theory, methods, object etc., one should be aware that all of these concepts can be defined in different ways, and each definition of social work theory is merely a general approximation of what is actually being done in research work by the theorists.

One of the central issues of social work theory remains the relationship between theory and practice. It should be considered the correctness of the opinion according to which the theory of social work is the theoretical foundation of professional social assistance activities. Obviously there is no doubt that certain theoretical generalizations are the basis of practical activities, on the other hand, however, the theory of social work is a discipline growing so rapidly that constantly “precedes” the practice, seeking both new areas and forms of poverty and exclusion, as well as new methods to solve problems. Following the current debates within the social work theory it is hard not to get the impression that in large part they remain detached from the problems of social work practice.

One of the main tasks of the theory of social work is to develop a definition of social work practice. This definition can refer either to the idea of social work, or to the facts, ie. to the model of social work actually implemented in the social aid system. In both cases, defining social work, one must first define its purpose, object and method. Both the purpose and the object of social work, however, does not belong to the realm of facts, so they are not in fact the subject of the theory of social work in the sense in which we speak generally about the objects of various disciplines.

The validity of the theory to the practice of social work can be assessed in different ways. Like any field of science, including the theory of social work aims primarily for cognitive objectives, although there is no doubt that many of its theoretical propositions is used in practice. There are many theoretical concepts that will never be used in practice, moreover, the objective theory of social work is not only to seek solutions capable of being used in practice, but also to formulate generalizations and interpretations of the theoretical value only. Moreover, as noted Ch. Beckett, in the practice of social work are used theories so obvious and unequivocal that they should be rather considered as a sign of ordinary common sense than scientific theories *sensu stricto*².

The relationship between the theory and practice of social work does not seem to rely solely on the fact that the theory provides the theoretical knowledge, while practice apply this knowledge in practice. But in order to answer the question of

1 Cf. M. Ossowska, *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002, p. 24 and next. The definitions given by Ossowska refers to the meanings which, according to the author, are most common in everyday language and psychological literature, but obviously they are not all the possible meanings.

2 Ch. Beckett, *Podstawy teorii dla praktyków pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Socjalnej, Warszawa 2010, p. 209.

whether and to what extent the social work theory is useful from the practical point of view, one has to determine what in fact is the theory.

Some difficulties may pose the ambiguity of the term “theory of social work.” This term has two basic meanings. Firstly, it may mean a certain theory of social work, and so a system of statements that can be verified or falsified. It is the importance of what we mean when we say that a theory is applied in practice or theory that one turns out to be more useful than the other. Secondly, the term “theory of social work” means a particular area, the aim of which is to study the social conditions of the professional activity of social aid, which is the practice of social work. The theory of social work as a scientific discipline develops theories explaining the function and scope of social work as the aid activities, but its purpose is not exhausted during the search of general and theoretical explanations.

This distinction may appear insignificant, but it seems that it has some relevance to the practice of social work. It is the duty of social workers to continually expand and update their knowledge in various fields, obviously in theory of social work most of all. It does not mean, however, that each social worker is required to keep track of the current discussions in the field of social work theory. Such discussions generally do not have much relevance to social work practice, though they undoubtedly seek to develop possible solutions to practical implementations. This applies especially to the general issues related to the model of social work, social policy objectives, and the place of social work in the social welfare system, etc. It seems not feasible introduce into practice the concepts relating to specific problems not directly related to the practice of social work, eg. the proposals of amending various law regulations, discussions on the new forms of social work, etc. It seems, therefore, reasonable the proposal, according to which the task of scientists involved in the theory of social work should include preparation of publications intended for social workers, covering only this section of theoretical discussions, which may be important for practical action.

The theory of social work, as well as some other areas of science, is said sometimes to be a practical discipline, i.e. that the objective is not only recognition of the reality, but also its transformation. But does this practical function not contradicts the essence of science? Science is, however, a kind of knowledge which meet numerous strict conditions, which include objectivity in relation to the subject of the study. But how should it be possible to maintain the cognitive objectivity, if the purpose of the researcher is to transform the item tested in accordance with their own ideas of how that object should look like?

Let us start with the presentation of the dictionary definition of science. The term “science” means primarily the entirety of all sciences, wherein within this meaning one can extract two detailed meanings: science as the set of all scientific theories, regardless of whether they are currently accepted or deemed to be false, as well as science in sense of the current state of research within the various disciplines (i.e. excluding falsified and rejected theories). Secondly, science can be regarded as the scientific activity, hence the set of activities leading to the formulation of sentences

that are scientific theories. And thirdly “science” refers to the various disciplines, each of which has a separate object and its own research method.

In the latter meaning, the term “science” seems to have a normative connotation, as a scientific discipline may be just the kind of knowledge that meets certain criteria (communicability, intersubjective verifiability, etc.). Apparently to determine whether the given area is or is not a scientific discipline, therefore, does not seem to be difficult, but in fact it occurs that abovementioned scientific criteria tend to be interpreted in different ways, so that different ways of knowing and different areas of knowledge or discipline are considered scientific or not. A prime example is the philosophy which some philosophers considered for science, and some as the part of a field of knowledge distinct from science and tending to other purposes. Controversy also appear in connection with the so-called humanities, which are distinguished from the natural sciences because their theories cannot be either verified or falsified. Social sciences, in turn, which include social pedagogy and social work theory, are situated between the natural sciences, the subject of which is clearly defined, and the humanities concerned with the man as being self-conscious.

Let us go back to the practical dimension of social work theory. This discipline, like any science, has its own proper object, method and purpose. Characteristics of all these three elements can be a source of controversy, so it might be worth a detailed discussion of each of them.

Due to the subject of consideration of social work theory one can identify three main groups of problems: problems of social work clients, the problems of social workers and the problems arising in relations between wards and social workers. In the literature on the theory of social work obviously other classifications can be found. Eg. by R. Sibeon, the theory of social work is engaged in social work itself, which seeks to answer the question of the nature of this work and what functions are performed in modern societies, or methods of social work, or explaining the nature of social problems³.

This classification appears to have designing nature (similarly as the previous one), so in order to determine whether the authors of publications in the field of social work actually deal with these very issues (as well as to determine how much attention they devote to each of the individual groups of problems), it would be desirable to trace these publications over a longer period of time. Such a review should also take into account the publications appearing in different countries, due to the fact that social work is part of a specific social welfare system, and it is obvious that this has an impact on the research interests of social work theorists. This review of the literature would show with certainty how theorists of social work research interests change in the long run, would show the changes in the conceptual apparatus used to describe social work, it would expose the existing

3 Cf. R. Sibeon, *Comments on the structure and form of social work knowledge*, “Social Work and Social Sciences Review” 1 (1), p. 29 and next.

“trendy”⁴ topics, which after some time will be forgotten, and above all, would determine the relationship between social work theory and institutional changes in the social welfare system.

The above-mentioned classifications do not take into account the difference between the social work as such and the specific social work systems. This distinction is important, as it allows to avoid the temptation of absolutizing specific forms of social work, i.e. treating strictly defined set of values, goals, methods and forms of social work valid in a particular social welfare system the pattern, which should aim at the development of social work everywhere where this set of values, goals, methods and forms is presented differently. Therefore it should be kept in mind that the theory of social work deals with both specific forms of social work and social work as such (the ideal of social work). In the latter case, the task is to determine the basic theory, the fundamental elements of social work, occurring regardless in which kind of social welfare system this work is done and the entities it is addressed to⁵.

The tasks of social work theory includes also social needs studies, possible to meet through the efforts of social workers, as well as the study of the conditions in which social work proceeds. At this point, however, we come to one of the fundamental difficulties of social work theory and all disciplines that aim the impact on individual and collective life. Namely how to determine which individual and social needs are so important that they justify intervention of a social worker? There is no doubt that in the first step the biological needs should be satisfied, in any case, this should not be the task of social workers, practically it comes down to allocate specific funds for the purchase of food, clothing, cleaning, providing shelter, etc.

But what about the other needs, such as the need for security, belonging, personal development, participation in social and cultural life, etc.? There is still no universally accepted criteria for assessing which human needs are “essential” and which “irrelevant” or, in other words, what unsatisfied needs injures human dignity. Generally, one can assume, however, that every man strives for happiness regarded as e.g. a sensation of pleasure and not experiencing distress, a sense of satisfaction with life as a whole, subjective belief that one is needed, living life to the fullest and so on.

The theory of social work therefore does not have cognitive tools enabling identification of needs that should be satisfied with the social workers assistance. This applies equally (with few exceptions) to material needs, emotional and spiritual. In order, therefore, to indicate the purpose of social work, hence to satisfy these needs, social work theorists are faced with having to make arbitrary decisions based not so much on an objective, scientific knowledge, rather on their personal

4 It is worth mentioning here that the distinction present in each discipline between striving for knowledge of the subject of the discipline and the criticism of the current proposals within the discipline. The appearance of intellectual “trends” concerns, it seems, mainly this second aspect of science. As an example, one can identify “feminist” theories. Cf. L. Dominelli, *Feminist Social Work Theory and Practice*, Palgrave Publishers Ltd., New York 2002.

5 Cf. D. H. Hepworth, R. H. Rooney, G. Dewberr Rooney, K. Strom-Gottfried, J. A. Larsen, *Direct Social Work Practice. Theory and Skills*, Brooks/Cole, Belmont 2006, p. 4.

beliefs, their own worldview and their conception of man and society. This unscientific, strictly philosophical dimension of social work theory seems to be underestimated, while in fact it is the foundation of the discipline, because on how we characterize “welfare” units, and the ideal of the relationship between the individual and the social group, depends not only the scientific research method, but primarily the object of the study⁶.

Although the concepts of social work should be distinguished from theories explaining the cause of the problems, which solving is the task of social work, one cannot forget that there is a close relationship between these two kinds of theories. In order to set a target of social work, after all, we define the nature and extent of the problems possible to solve through social work, it is obvious that these problems cannot be solved without the knowledge of their direct and indirect causes. For example, recognizing that the ultimate aim of social work is the well-being of society as a whole, we assume that social work is not directed to any particular social group, and its subject is the whole of society. We assume here that the original source of the problems experienced by individuals and social groups is the general state of society, thus wanting to definitively resolve these problems, we should look for opportunities and directions for the reform changing the way society functions. If, however, the goal of social work is considered as giving help only to selected social groups, it means that research on the causes of the problems should focus on these particular groups. Moreover, in the latter case, the theory of social work needs to create criteria to identify the groups of interest to the theory and practice of social work, these criteria are always based on assumptions about the purpose of social work⁷.

It would be simplistic though to assume that the theory of social work is completely free to determine the objectives and the subject of social work practice. One can of course assume that the theory sets the targets of assistance activities in an arbitrary manner, not taking into consideration the actual state of society, its current needs, boundaries, problems etc., but then we risk that social work theory lose the relationship with the practice, and this would cause that the theory would become completely useless from the point of view of the practice. On the other hand total subordination of social work practice towards the objectives set by the theorists would result the fact, that serious household and social problems faced by social work clients would remain unresolved. In addition we would reduce the theory the social work discipline to a discipline that seeks the methods of achieving spe-

6 One can also encounter attempts to the direct use of certain philosophical concepts in the theory of social work. T. Biernat proposes the use of the phenomenological approach to the social work theory. The author justifies the use of phenomenology in this field by that the phenomenology as the theoretical attitude does not have these disadvantages, which are subject to the dominant approach in the theory of social work. “Research carried out within the social work - he writes – is based on the assumption that human activity is the result of biological factors, socio and psychologically derived”.

7 An example of the problem, which in practice may seriously hamper the achievement of purpose are communication barriers of gender. This problem was pointed out D. Dzianniak-Paulina i S. Pawlas-Czyż, concluding that “an important element in the education of social workers should be emphasis on the wider issues of gender”. Cf. D. Dzianniak-Paulina, S. Pawlas-Czyż, *Plęć, jako bariera komunikacyjna w pracy socjalnej*, w: *Socjologia i polityka społeczna...*, p. 183.

cific given targets, and that makes it cease to be a discipline that aims to study the social needs and becomes a kind of social technology.

On the other hand while setting long-term goals for social work, we cannot take into account just the current level of society development, this would mean that we are not able to clearly define the ideal society towards which all social reforms are heading. The ideal, as I mentioned, must be based on a specific conception of man and the current state of society must be considered as a starting point, not as a factor setting out the reform objectives. Such arbitrary definition of the objectives of social work is indeed an element of social engineering, which is part of social work even if these objectives are not be established in isolation from social practice. Although one can wonder whether social work projects aimed at reconstruction of society in such a way that social relations are not a cause of evil in the dimension of individual and group, are likely to be successful in the long term, however, it is impossible to deny that regardless of how we define the final and intermediate objectives of social work, this work aims to eliminate the evil in society, and thus seeks to build a perfect society, or one that is not itself a source of suffering.

The result of these considerations is that the theory of social work, in order to determine the purpose or purposes of practical social help activities, on the one hand must be kept in mind a certain ideal toward which should aim the development of society, on the other hand take into account the type and scale of current social problems. For example one can assume that the purpose of social work is to prevent social exclusion. In theory of social work, the concept of exclusion has become popular in recent years due to the fact that it allows to recognize the goals and tasks of social work in a much fuller and more versatile meaning than the concept of poverty, maladjustment or social pathology. Such a negative assessment of the purpose of social work, however, implies a number of important consequences, because it shows that social work would be superfluous, if the problem of exclusion did not exist, so e.g. if individuals at risk of exclusion received sufficient support from the nearest social environment.

Serious difficulties also arise while trying to answer the question of the subject of social work theory. As previously mentioned, according to some authors, its subject is the society as such and the goal – the search for ways to improve the standard of living in the dimension of the general public, according to other social work theory examines only selected areas of social life. These differences do not arise, however, with a different understanding of the tasks of social work, but with a different understanding of society and the role of the state in society.

One of the significant differences between social science and natural science consists is that the social sciences are much more dependent on the nature of the philosophical concept of man than natural science⁸. Depending on whether we consider man as a being capable of altruism, selfless dedication, which aims to

8 As noted by M. Ossowska, the concept of human nature turns out to be useless for social sciences. M. Ossowska, *Motywy postępowania...*, p. 11 and next.

fully develop, desiring to excel etc., or on the contrary – we take a pessimistic conception of human nature, according to which moral and legal norms are only harnessing human selfishness, we treat social work as an initiating activity and trigger latent positive energy in the individual or on the contrary, we treat it as a kind of extension of the oppressive influence of society on the individual, and therefore in the first place as a tool of attenuation of the natural, negative tendencies.

Considerations on the values that society should pursue, and therefore, albeit indirectly, on the objectives of social work, make ethics and political philosophy. But would it be appropriate to say that the theory of social work does not make its own cognitive efforts aimed at independent development of the concepts of the social work purposes? Differences between social welfare systems in different countries, among which mentioned should also be a different approach to the scope and function of social work, show that even if the reflection on the general trends in the development of societies is outside the scope of social work theory, this theory cannot move to the right living on different conditions, in which proceeds the realization of higher ideas in different countries.

One of the problems that must be solved in connection with the question of the possibility of the practical implementation of certain assumptions relating to the ideal society is the issue of the related risks. Analysis of these hazards, in turn, is not possible without considering the political context of social work. Many authors draw attention to the relationship between implemented in various countries model of social work and the historical and current political situation. Impact on the model of social work in various countries have on the one hand the process of industrialization, and on the other the political context in which this process occurred. According to R. Pinkel, there are two extremes of this political context: the one lack of state intervention, and the second submission process of industrialization under the control of the state as a whole. On these two extremes there is applied classification of countries according to the criterion of universality of civil rights: at one pole Pinkel situates countries whose governments have sought to create the basis for a possible broad social consensus, and the other countries ruled in an authoritarian manner which maintained a minimum consensus necessary to maintain power⁹. Models of social welfare and social work thus differs depending on the extent of state control over social life and the way a relationship of power in the country was formed in the past. This means that the total political neutrality of social work theory is impossible regarded as the absence of references to the political situation. Of course, one can point out many reasons for this state of things, which is characteristic not only for the social work discipline, and the exception in this respect is the fact that social work is the part of the social welfare system organized and supervised by the state.

Certainly thesis, according to which the theorists of social work should not take consideration of the direction of social reform, and the role of social work theory

9 Cf. K. Frysztański, *Pomoc człowiekowi – welfare – praca socjalna*, in: *Socjologia i polityka społeczna a aktualne problemy pracy socjalnej. Dylematy teorii i praktyki społecznej*, red. K. Wódz i K. Piątka, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2004; R. Pinker, *The Idea of Welfare*, Heinemann, Heinemann, London 1979.

is merely to develop effective ways of realizing the objectives of the ongoing discussions on ethics, anthropology or political philosophy would be excessive. There is no doubt, however, that the theory of social work associations with certain conceptions of man and society are closer than we realize in general. In this respect, however, the theory of social work is no different from other areas, which aim to influence human (education, rehabilitation etc.), this is due not the entanglement of these areas in philosophical discussions as rather to the fact that the whole organization of modern societies is based on certain philosophical assumptions.

In the modern theory of social work seems to dominate the utilitarian approach. This means that the theorists treat social work as a method for solving certain types of problems (for the individual and social), assuming that solving these problems will make society better and happier. But this is not the only possible approach. The vast majority of authors assume, furthermore, that individual and social group is able to solve their own problems and meeting needs, as long as there are appropriate conditions. Among the conditions in the first place is mentioned satisfying material needs (providing food, clothing, shelter, employment assistance etc.) and mental (to support victims of violence, psychotherapy, etc.).

However, some authors believe this approach to be inadequate. E.g. M. Adamiec points out that the cause of the difficulties in daily existence is not always physical or mental health problems, often also because these problems are the result of unresolved conflicts of ideological, philosophical, and even metaphysical nature¹⁰. Note that the view according to which the cause of the difficulties of living in many cases belongs to the sphere of human spirituality, does not in itself constitute grounds for any practical social aid activities, but can explain why, despite the efforts of thousands of social workers and significant cost, even in most developed countries do not manage to solve the problem of poverty and exclusion.

One of the reasons for the discrepancies in the subject of social work theory are the differences within the psychological and sociological concepts accepted by the individual authors. Although neither psychology nor sociology are normative fields of knowledge, i.e. they are investigating the objects as I is, not as it should be, but the central (and obvious) idea adopted by all fields derived from the pedagogy is the thesis that both individuals and social groups are susceptible to change. So if we take a certain psychological theory (psychoanalysis, behaviorism etc.), thereby we approve a particular theory of sensitivity to change. In other words, the object of the theory of social work, so the area of individual and social activity, which is subjected to change and which can therefore be affect, presents differently depending on the theory explaining such phenomena as the process of learning, personality development, socialization and so on.

As I mentioned, it can be assumed that the interest of the theory of social work is the welfare of society as a whole (social work model based on such assumption

¹⁰ M. Adamiec, *Pomaganie: problemy i uwagi. Psychologia pomocy*, w : *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, red. K. Popiołek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, p. 21 and next.

functions in the Nordic countries¹¹). Even someone who accepts this assumption must take into account the fact that the practice of social work is always addressed to individuals belonging to certain groups. It is obvious that the public in the sense of all the people living in a country is not a single whole, but consists of a number of groups which differ from each other in almost every way. Therefore, tracing the literature in the field of social work we can easily see that the vast majority of publications are not on the general problems of the functions and purposes of social work in the community, but specific problems (alcoholism, drug addiction, homelessness, unemployment, old age problems etc.). Such “overrepresented” issues of social pathologies is due to the fact that in case of pathology the problem of social work leaves no doubt in principle. If the unit is not in a position to take care of their own existential needs, and also takes destructive measures both to itself and its social environment, the answer to the question about unmet needs or unsolved problems become obvious.

As a result, one of the central issues of social work theory becomes a problem of social dysfunction¹². Furthermore, the fact that the theory of social work is so extensively devoted to the problems of dysfunction, seems to be derived from the correct conviction that any reforms aimed at improving the functioning of society should start in those areas where the aberrations are the deepest and apparently visible. In the initial period of the professional social work seemed that due to the economic growth and the efforts of social workers, the problem of poverty and social exclusion will be definitely solved as well as the associated problem of social pathologies will disappear. It soon became apparent, however, that despite the existence of elaborate systems of social assistance and social work, the complete elimination of poverty and social exclusion is not feasible, nor even the reduction of social pathologies (in cases like drug addiction or alcoholism). This in turn puts the theory of social work in the new situation, because it must explain the fact that in modern societies there are areas of poverty and exclusion, which cannot be eliminated despite the efforts developed by the system of social work. The question arises whether social work theory is able to make such an explanation, it is necessary to refer to a theory of modern, developed society, and the formulation of such a theory is beyond the competence of this theory. This in turn may constitute an argument against the view, according to which social work should be limited to solve short-term problems preventing the proper functioning of individuals or groups in the social environment, and at the same time confirming the thesis that without fundamental reforms changing the foundations of modern societies is not possible to remove the problems that cover only certain social groups, but threaten the society as a whole.

11 Discussion of the theoretical implications associated with this approach to social work can be found in the publication of P. Chatterjee, *Approaches to the Welfare State*, NASW Press, Washington 1996.

12 The concept of social dysfunction can be understood in the narrower or wider sense. In a narrower sense, the concept of this means the inability to maintain a “normal” (i.e. in line with the social norms) social relations, in a wider sense - any behavior or situation that makes it impossible to fully participate in the social and cultural life. In the latter sense, it is synonymous with the concept of social exclusion.

I mentioned above that the theory of social work practice sets out the objectives of the aid effort in a more or less arbitrary manner. Such an approach to the problem would mean, however, that it is not a scientific discipline, for the purpose of science is to explore the world as it is, not the transformation of reality according to preconceived ideas. To what extent, therefore, is the social work theory a field of knowledge, an extension of the philosophy and social engineering?

Having accepted certain assumptions about the nature of the individual and the community, and subjecting these assumptions with critical reflection in the perspective of the available methods and forms of professional aid activities, the social work theory is rather a quasi-philosophical discipline, seeking to implement in practice the ideas generated by human philosophy and ethics. But one must not forget that the theory of social work derives not only from the achievements of philosophy, but also from other areas, moreover, uses the same methods as those areas. The theory of social work, above all, is an empirical science in the same sense as sociology or psychology. Its basic cognitive tool is a survey, by using which this discipline encounters the same difficulties as all other areas which use this method. The primary difficulty is to distinguish the real attitudes, behaviors and opinions of respondents from their declarations during the survey. Although there are advanced methods of preparation of such studies and interpretation of the results, they do not give complete control over the surveyed sample. Other problems are related with the separation the sample we want to test¹³.

Surveys in social work theory are carried out only when the problem is defined. But how does it come to the formulation of this problem? It seems that, as in many other areas of social work theory, there are two types of problems. The first kind are the problems concerning the phenomena occurring within the various social groups (e.g. social workers, nursing home residents, volunteers, etc.). Problems of this kind usually comes down to the question of whether the phenomenon occurs in the study group, and if so, with what intensity. It is not that important on what basis we formulate a conjecture about the possibility of the occurrence of the phenomenon (the results of studies of other phenomena, colloquial observations, the occurrence of similar phenomena in other social groups, etc.).

The second group of problems are the questions arising from the various theories of social work. If, for example, if we treat social work as a planned process of change and distinguish in it the step of the problem diagnose and the decision to intervene, assessment, planning, control, operation assistance (social intervention), monitor progress, work evaluation, then the purpose of the survey can be to answer the flowing questions: whether all of these steps are found in all forms of social work, how much time avg. do the social workers spend on the performance of each of the steps, which is the most important step in working with different categories of wards etc. The empirical studies do not in this case try to solve the problem as such, but they try to assess and evaluate given theory of terminating

¹³ The problems of social sciences discusses S. Nowak in *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.

particular problem (in the abovementioned example the problem was the structure of the process of social support).

For the vast majority of sciences using empirical research, if in the course of empirical research it appears that the tested theory accurately describes and explains the real actions of social workers, then we can talk about the verification theory, if not, then the theory can be considered falsified. However, in the case of social work theory, the problem of verification or falsification scientific theories poses some additional difficulties due to the fact that social work is an intentional activity and the target can be achieved to a greater or lesser extent. Therefore, since the practical usefulness of the theory turns out to be graduated, so verification theory cannot be the same as the proof of its practical utility. Otherwise, we would have to know that the theory may be true in part, and because in social work almost every theory applied in practice leads to some extent to the desired changes, therefore we would not be able to grade any theory as completely true or completely false.

This fact is an important argument against the treatment of the theory of social work as an independent research discipline. Indeed, if a field of knowledge is not able to make theorems that can be regarded as being true or false, then the field is simply not science. One can indeed be objected that there are philosophical concepts of science, which undermine the ability of science to the true description of reality, this claim does not apply, however, to the argument discussed here because the argument is of logical nature (i.e. relates to the very possibility of recognition of sentences to be true or false, not the meaning of the term “truth”).

This problem occurs not only when trying to determine the cognitive status of the theory of social work. It applies equally to all areas of pedagogy and pedagogy related fields, and this is precisely the theory of social work. It seems that one of the possibilities to solve this issue is to differentiate between scientific theories *sensu stricto* and theorems, which admittedly are formulated in the form of hypotheses and scientific theories, but in fact they are not the theories, rather the descriptions of the methods of effective action, where on closer analysis one can reveal the presence of the imperative sentences (such as “one should do x”). It also seems that some of the theories can be interpreted both as scientific theories and as the sets of instructions for effective action, which seems to stem from the fact that they constitute an attempt to describe and interpret certain phenomena, attempt their evaluation (though not always expressed directly) and suggestions for action to change the *status quo*. From this perspective, empirical research in social work theory represent a tool for the description (analysis) of the tested situation and the other elements of the theory (interpretation leading to evaluation and proposals for modification) are the connecting element of social work theory on the one hand with ethics, on the other hand with social pedagogy.

Similar “philosophical” entanglement can be observed also at the level of the relationship between social work theory and psychology, sociology and pedagogy. The theory of social work not only uses of the achievements of science, but also accepts or rejects the assumptions that underlies those sciences relating to the “nature” of

man. An example of such an assumption is the belief that man is a being capable of change towards a predetermined order or endeavoring to improve its position, etc. Based on the knowledge of man provided by psychology and sociology, social work theory adopts the limitations of these sciences. Psychology is accused to pay too little attention to the impact of social relationships on individual behavior, sociology, however, to consider western developed societies as universal, not taking into account the possible existence of societies based on different principles. It seems, therefore, that a selection of the specific psychological or sociological theories to explain certain phenomena, on the basis of which the social work theory wants to develop their own generalizations and present proposals to solve problems, is to a significant extent the arbitrary decision of individual authors.

It is worth noting that the subject of social work theory, contrary to what its name suggests, is not limited to the practice of social work. One can even have doubts as to whether the subject is a theory of social work as a professional social work assistance activities. It is worth noting that the first publication, which can be regarded as the beginning of a theoretical reflection on social work, began to appear simultaneously with the creation of professional social work, which is why we should regard it as mutually crossing and inspiring. The view, according to which the purpose of the social work theory is the study of social work activities, would have to be based on the assumption that there is a fundamental contrast between social work and its theory. In other words, we would have to assume that social work is a set of phenomena that we do not know and do not understand, whereas the purpose of theoretical research is the understanding of these phenomena, and this is simply in contradiction with the facts.

There is no doubt that the theory of social work deals with the problems which are being faced by the social work in practice. It is not purely cognitive domain, and the scope of its issues determines, in part, the practice. If, for example, it appears that social workers encounter communication barriers that hinder effective objectives achievement, the role of social work theory is to identify the causes of these barriers, explain the mechanisms of their formation and find methods to overcome them. If the common law makes it difficult to adjust the social work to changing conditions, the task of social work is to define the essence of these changes and to formulate proposals to improve the legal system. One can indicate many examples of such and they all show that the object of the theory of social work can become any problem as long as it proves to be important in practice.

Ch. Beckett believes that it is wrong to treat the theory in social work as a set of theorems similar to the scientific theory. "In fact - he writes - in the context of social work, it means (the theory concept, ed. aut.) something else. Almost never can be certainly stated what exactly caused the situation nor be able to say with certainty what will happen in the future¹⁴". This view therefore undermines the argument that social work theory provides a useful tool in solving everyday problems faced by social workers. This seems to be an important argument against the thesis that there is no direct connection between the practice and theory of social work.

14 Ch. Beckett, *Podstawy teorii dla praktyków pracy socjalnej...*, p. 45 – 46.

It should be noted, however, that it is not the practice of social work that recognizes certain phenomena and problematize them in such a way that they become the subject of systematic research, but the theory. In other words, to determine what caused the problem of a particular case, it would require to collect detailed information on the context in which this problem occurred, determine the characteristics of individuals involved in the issue, examine social relations within which these individuals are etc., which of course is from a practical point of view impossible. This practical unenforceability does not mean, however, that it is impossible to identify the reasons which led to the situation that is the subject of social intervention. The theory of social work as a science does not investigate individual cases yet, but seeks to formulate generalizations and is, therefore, able to identify the likely causes for similar cases.

Another condition that must be fulfilled by any scientific theory, is the ability to make predictions for the future. Are the theories formulated by theorists of social work meet this condition? The answer to this question, contrary to appearances, is not obvious, because there are many different theories explaining the causes of the negative phenomena in social life and on the basis of each of them can be formulated both the specific predictions about the changes taking place within smaller or larger communities, as well as guidance on how to solve specific problems. One should also remember that one of the basic tools of social work is the direct impact of a social worker on an individual or group, so that social intervention can be to some extent compared to psychotherapy, where there is also a variety of approaches and methods that can be comparably effective in practice.

The question, therefore, arises whether the theory of social work practice directly affects or is capable of, at most, the impact on the overall shape of the system of social work in the country? It seems that it should be distinguished between the theory of social work as a fixed set of propositions which are also tips to practical action and the theory as a scientific discipline, to essence of which belongs the critical discussion. In the latter case, theoretical solutions are only the suggestions for discussion and is not intended to constitute practical guidelines for social work practitioners.

The practical utility of the theory of social work is not, therefore, in the fact that each theoretical proposal can be applied in practice. In addition, the theory has many practical implications that are not due to the pursuit of scientific cognition of reality and related only indirectly. The theory of social work develops primarily defined conceptual apparatus through which social workers can recognize specific problems. It is worth to note that the concept of "social work practice" belongs to the language of social work theory, for a distinction between theory and practice is possible only at the level at which we take a critical reflection on the actions of social workers. On the other hand, it should be emphasized that each social worker has a certain set of information, ideas and ideals concerning the methods and goals of social work that are related to his personal experience, it would be therefore an exaggeration to say that the language they use in their daily social work, is identical to the language of the social work theory.

Distinction between social work and social work theory entails the need to distinguish several other concepts. Methods of social work are not identical to the methods of social work theory, the first refers to the practice, the other to the test procedures used by theorists. The same applies to the concept and purpose: the aim of the theory of social work is the cognition, whereas the aim of the practice is a targeted impact on the individual and the group; the subject of the theory of social work are the needs of individuals and groups and how to meet them through aid activities, and the subject of practice are the needs as such.

Another function of the social work theory is to set standards of education of social workers (and thus the development of training programs for social work). Indeed speaking of professional social work, I do not mean any kind of assistance provided to individuals or groups, but work that meets certain standards. Currently, the basic requirement is to have a formal qualification, which of course does not mean that at a time when such a formal conditions did not apply, there was no professional social work. The fact that a person who is formally a social worker, or having real qualification for social work, receives remuneration for work or is employed in an institution providing social work, is not important in terms of these standards.

I mentioned above about relationships or dependencies of social work theory according on the political context. In connection with that relationship it should also be mentioned social work theory is not without influence on the social assistance schemes implemented in different countries. Without much exaggeration we can state that one of the objects of the theory of social work is the social policy carried out by the governments. The possibility of the practical use of theoretical concepts in this area are relatively the most significant because the system of social assistance and social work is generally organized precisely by the state, which means that it is relatively homogeneous in the whole country.

On the basis of these observations can be drawn the conclusion that the theory of social work is not the set of definitively fixed claims, assumptions and interpretations, but it is an area of knowledge that critically analyze their own results and is constantly looking for better and more adequate solutions to their own problems. It is not a discipline that is science in the strict sense of the word, as an important part of the ongoing discussion within it deals with issues that are on the verge of ethics, political philosophy, philosophy of man and other fields of knowledge also involved in ideological disputes. On the other hand, however, it uses the methods of the social sciences, formulates theories explaining the phenomenon actually occurring in the social reality and allow to make forecasts for the future. From this point of view, the results are characterized by a high degree of probability, certainly no less than the results of other social sciences.

It must also be remembered that the way of understanding the purpose of social work and its scope depends on the general assumptions about social life. Depending on what view on the subject of social work theories we assume, differently we outline the scope and objectives of practical assistance activities. Assuming that

social work is to promote social development and increase the level of prosperity, providing support to the elderly, the sick, etc. is not the task of social work (although it does not cease to be the task of social assistance), while the view that the role of social workers is only to solve current problems, means that social work does not cover these social groups, in which there is no occurrence of dysfunction.

It is worth to realize that social work as a professional activity emerged from the charity that exists probably as long as human societies are organized, what seems to be an argument that theoretical reflection is not a prerequisite for effective help in difficult situations.



Pavol Dancák

Gréckokatolícka teologická fakulta, PU Presov

Biblický obraz človeka / *The biblical image of man*

Abstract

The biblical image of man shows the value and the dignity of man, but also his limitation, weakness and insufficiency, so his sinfulness and the need for redemption. Awareness of human limits and sinfulness in front of God, who is a personal and loves mankind, creates the deepest basis for the affirmation of man himself and the affirmation of another person. The relationship of love to God, man and the world is a fundamental element of the human community.

Keywords: man, Bible, theology

Grécke a hebrejské myslenie má mnohé podobné momenty, ale aj zásadné odlišnosti. Grécka dialektika tela a duše sa líši od celostného biblického chápania človeka so srdcom ako jeho bytostným stredom. Duch je znakom živej bytosti a telo má svoju hodnotu a dôstojnosť, ktorá sa naplno prejavuje v jeho povolaní ku vzkrieseniu. Duch - *rúach* – je kľúčovým pojmom Biblie, ale je potrebné zvážiť, že prešiel určitým vývojom a používa sa v mnohorakých významoch, ale predovšetkým označuje človeka ako osobu v jej intímnosti a integrite.¹ Biblický antropomorfizmus je v úzkom vzťahu k biblickej antropológii a má dôležité výchovné poslanie. Človek je stvorený na Boží obraz a podobu, avšak autentickým vzorom človeka je nový Adam, Ježiš Kristus. Človek nie je večný samotár, ale je stvorený a povolaný ku spoločenstvu, ktoré sa uskutočňuje eminentným spôsobom v rodine a v manželstve. Ježiš Kristus je Vykupiteľom človeka z jeho hriechnosti a zároveň je darcom a garantom jeho plnej dôstojnosti.

¹ Porov. HERIBAN, J.: *Príručný lexikón biblických vied*, Bratislava 1994, s. 326.

Hebrejské myslenie sa vyhyba dialektike matérie a formy a zároveň pripisuje zmyslovej skutočnosti schopnosť niest' význam, schopnosť niečo znamenať, čo túto skutočnosť robí akýmsi univerzálnym jazykom. Tak sa aj biblická výchova vyznačuje dvomi dôležitými črtami:

1. Chýba v nej dualizmus duše a tela. To má vážne dôsledky. Stačí si uvedomiť, čo všetko implikuje platónsky dualizmus v oblasti metafyziky, epistemológie, psychológie a dokonca aj biológie, aby sme boli schopní odhadnúť, k akému obratu hľadiska povedie nedualistické chápanie človeka.
2. Stretávame sa tu s úplne novou dimenziou, ktorá je vo filozofii neznáma a predstavuje špecifický biblický prínos - s biblickým pojmom ruach. Tento pojem sa v septuaginte prekladá slovom *pneuma*, ktoré sa potom často objavuje v Novom zákone, zvlášť výrazne u sv. Pavla. Táto nová dimenzia uvádza inú dialektiku, ktorú nemožno zredukovať na platónsku antinómiu duše a tela.²

V biblickom texte sa ukazujú univerzálne štruktúry ľudského myslenia.³ Hebrejské spisy hovoria o vonkajšom a viditeľnom ľudskom živote a zároveň odhaľujú aj vnútorný, skrytý život ľudskej bytosti. Z tohto pohľadu možno vnímať používanie slova srdce v Biblii, kde označuje nielen jeden orgán ľudského tela, ale predovšetkým vnútorné a osobné hnutia, ako city, túžby, myšlienky, rozhodnutia. Biblia používa srdce, vec konkrétne a citlivú, na evokovanie akejkoľvek intímnej skutočnosti ľudského života. Keď Žid povie srdce, tak tým myslí celého človeka, ľudskú podstatu, osobu.⁴

V bežnom spôsobe reči označuje slovo srdce iba citový život. Hebrejčina ho chápe ako vnútro človeka v oveľa širšom význame, chápe ho ako bytostný stred človeka. Srdce obsahuje nielen city (2Sam 15,13, Ž 21, Iz 65,14), ale aj spomienky a myšlienky, zámery a rozhodnutia. Boh dal ľuďom „srdce na premýšľanie“ (Sir 17,6). Žalmista spomína „myšlienky srdca“ samotného Boha, to je jeho plán spásy, ktorý jestvuje od vekov a naveky (Ž 33,11). „Šírka srdca“ značí šírku vedomostí (3 Kr 5,9), „daj mi svoje srdce“ môže mať význam „venuj mi pozornosť“ (Prís 23,26), a „zatvrdnuté srdce“ môže označovať duchovnú obmedzenosť. Význam slova podľa kontextu sa môže zúžiť na intelektuálny aspekt (Mk 8,17), alebo naopak, môže sa rozšíriť (Sk 7,51). Často sa musí vystúpiť ponad psychologické rozlišovanie až do stredu bytia, kde sa človek zhovára sám so sebou (Gn 17,17, Dt 7,17), kde berie na seba zodpovednosť, kde sa otvára alebo zatvára Bohu. V konkrétnej a globálnej biblickej antropológii je srdce človeka tým vlastným prameňom jeho vedomej, poznávajúcej a slobodnej osobnosti, miestom jeho voľby a rozhodnutí, miestom nepísaného zákona (Rim 2,15) a tajomnej činnosti Boha. Tak v Starom ako i v Novom zákone je srdce tým miestom, kde sa človek stretá s Bohom, a toto stretnutie sa naplno a účinne realizuje v ľudskom srdci Božieho Syna.⁵ Srdce ako orgán a hnutia duše sú mnohokrát striktné zjednotené i na rovine skúsenosti, napríklad v stave rozrušenia, keď začína srdce prudšie a rýchlejšie bušit'. Biblia ich

2 Porov. TRESMONTANT, C.: *Bible a antická tradice*, prel. J. Sokol, Praha 1970, s. 81.

3 Porov. CSONTOS, L.: *Základná antropológická línia v encyklikách Jána Pavla II.*, Trnava 1996, s.31.

4 Porov. NOVOTNÝ, A.: *Biblický slovník*, Praha 1956, s. 958.

5 Porov. LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, Zagreb 1990, s. 1213 – 1217.

berie objektívne ako obrazy, ktoré vyjadrujú určité subjektívne a osobné aspekty ľudského života.

Duša v biblickom chápaní rozhodne nie je iba časť, ktorá spolu s telom tvorí ľudskú bytosť. Označuje celého človeka, keďže je oživený duchom života.⁶ Rozhodne to nie je dualistické chápanie, v ktorom je telo substanciou odlišnou od duše. Nie je to ani pohľad aristotelovskej a tomistickej metafyziky, pre ktorú je telo jedným z pohľadov na konkrétnu realitu živého človeka, jeho látkou, ktorá sa od jeho formy (duše) dá odlíšiť len abstraktnou analýzou. Inými slovami, telo a duša nie sú pojmami fyziky, ale metafyziky, ktoré vychádzajú z analýzy metafyzickej štruktúry konkrétnej skutočnosti. Líši sa aj od pohľadov modernej psychológie, biológie a psychiatrie, ktoré sa síce usilujú prekonať karteziánsky dualizmus duše a tela, ale zároveň sa stále pridávajú karteziánskeho postavenia problému. Biblická antropológia zavádza novú dialektiku - telo a duch, ktorá nijako nesúvisí s platónskym dualizmom duše a tela, ale má celostnú črtu, keď hovorí o celom človeku, o celku tela a duše.⁷ Teda duša neobýva telo, ale vyjadruje sa cez telo, a telo zasa vo význame telesnosť taktiež označuje celého človeka. Hoci duša silou svojho vzťahu k Bohu ukazuje v človeku jeho duchovný pôvod, predsa táto duchovnosť má hlboké korene v konkrétnom svete, ako to ukazuje významová šírka použitého termínu.⁸ „Výraz duša vo Svätom písme často označuje ľudský život, alebo celú ľudskú osobu. Označuje však aj to, čo je v človeku najvnútornejšie, čo má v ňom najväčšiu cenu, to, v čom je človek zvlášť Božím obrazom: duša znamená duchovný princíp v človeku.“⁹

Dych, dýchanie je naozaj vynikajúcim znakom živej bytosti. Byť živý znamená mať v sebe dych (2Sam 1,9, Sk 20,10). Keď človek umiera, duša uniká (Gn 35,18), vydýchne sa (Jer 15,9), alebo sa vyleje ako tekutina (Iz 53,12). Keď je človek vzkriesený, duša sa doňho vráti (3Kr 17,21).

„Gréci i Semiti sa mohli vyjadrovať takým spôsobom, ale za rovnakým vyjadrovaním sa ukrývajú rozdielne perspektívy. Podľa veľmi rozšíreného náhľadu duša má tendenciu stať sa samojestvujúcim princípom, ktorý existuje nezávisle od tela, hoci v tele býva a z neho odchádza. To je „spiritualistická“ koncepcia, ktorá sa opiera o zdanlivo nehmotný charakter dychu, jeho protikladom je materiálne telo. Naopak, pre Semitov sa dych nedá oddeliť od tela, ktoré oživuje. Dych označuje jednoducho spôsob, ako sa v človekovi prejavuje konkrétny život, a to najmä tým, že dych sa hýbe i vtedy, keď je človek zdanlivo nehybný, keď spí. Tu má azda svoj koreň jeden z najhlbších dôvodov, ktoré viedli k tomu, že sa stotožnila duša s krvou (Ž 72, 14). Duša je v krvi (Lv 17,10a) duša je sama krv (Lv 17,14, Dt 12,23), duša je živý človek.“¹⁰ Teda duša je znakom života, ale nie je jeho prameňom. A to je druhý rozdiel, ktorý hlboko oddeľuje semitskú mentalitu od mentality platónskeho pôvodu. V platonizme sa duša stotožňuje s duchom, je akousi emanáciou ducha, čo poskytuje človekovi skutočnú autonómiu. Pre Semitov nie duša, ale Boh svojim

6 Porov. NOVOTNÝ, A.: *Biblický slovník*, s. 106, 135.

7 Porov. TRESMONTANT, C.: *Bible a antická tradície*, s. 82.

8 Porov. NOVOTNÝ A.: *Biblický slovník*, s. 108.

9 *Katechizmus katolíckej cirkve*, Zvon, Praha 1993, s. 103.

10 LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, s. 246.

Duchom je prameňom života: „Boh vdýchol do jeho nozdier dych (nešmah) života a človek sa stal živou dušou (nefeš).“ (Gn 2,7).¹¹ V kresťanskom kontexte má dušu každý človek. Nie je to niečo, čo buď je, alebo nie je, duša však môže byť viac alebo menej čistá, viac alebo menej hriešna. Rozvíjanie vlastného zmyslu duše je významným poslaním výchovy. Vychovávateľ potom nevytvára vo vychovávaných zmysel pre ich život, ale sa len pokúša sprítomňovať svet toho duchovného zmyslu, ktorý každý človek, teda vychovávateľ aj vychovávaný, realizuje svojím životom. Takto sa vytvára priestor pre výchovu.¹²

V biblickom chápaní telo nie je iba súbor mäsa a kostí, ktorý človek vlastní počas svojho pozemského života, ktorého je smrťou pozbavený a ktorý napokon v deň vzkriesenia dostane naspäť. Telo má omnoho vyššiu dôstojnosť, ktorú vyzdvihuje Pavol vo svojej teológii. Telo nielenže zjednocuje údy, ktoré ho tvoria, ale vyjadruje aj osobu v jej hlavných stavoch: v prirodzenom a hriešnom stave, v zasvätení Kristovi, v živote slávy.¹³ V semitskom chápaní si telo i telesnosť zasluhujú tú istú úctu, lebo celý človek sa vyjadruje tak v tele, ako aj v telesnosti. U sv. Pavla sa táto dôstojnosť tela potvrdzuje. Telesnosť človeka sa zdá byť v očiach niektorých čímsi nízkym, ba dokonca zlým. Biblia sa na telesnosť nikdy nedíva ako na čosi zlé. Jej úsudok sa nevysvetľuje nejakou filozofickou špekuláciou o ľudskej prirodzenosti, ale svetlom zjavenia. Telesnosť stvorí Boh a prijal ju na seba Boží Syn, telesnosť je premenená Božím Duchom a práve preto kresťan môže povedať: „Verím vo vzkriesenie telesnosti - tela.“ Od prvej až po poslednú inšpirovanú stranu Biblie telesnosť označuje stav tvora, avšak podľa Pavla tento význam nie je jediný, lebo telesnosť môže označovať nie síce zlú prirodzenosť, ale hriešny stav človeka. Je teda zrejmé, že na konci tohto vývoja výraz telesnosti skrýva v sebe dvojznačnosť a je dôležité, aby sa táto dvojznačnosť odhalila.¹⁴

Duchovnú realitu človeka Písmo opisuje pomocou termínov vzatých z telesnej oblasti, čím sa približuje biblický antropomorfizmus, čo je vlastne spôsob, v ktorom si Písmo pomáha antropologickými obrazmi, keď hovorí o Bohu. Povedať, že Boh hovorí, znamená vyjadriť sa antropologickým spôsobom. Boh Biblie hovorí s Mojžišom „od úst k ústam“ (Nm 12,8). Tomu istému Bohu spieval ako bojovníkovi, ktorého „pravica...nepriateľa zasiahla“ (Ex 15,6). V reči o Bohu sú použité výrazné antropologické termíny, vzaté zo skúsenosti prístupnej každej ľudskej bytosti. Deuteronomium hovorí o „žiarlivom Bohu“ (Dt 4,24), žalmy oslavujú dobrotu a milosrdenstvo Boha (Ž 106,1). U prorokov sám Boh opisuje svoje city. „Srdce sa vo mne obracia, budí sa vo mne zľutovanie.“ (Oz 11,8).¹⁵ V Biblii je úzky vzťah medzi antropomorfizmom a antropológiou. Biblický obraz Boha je obraz človeka. Možno však ale sledovať, ako a prečo bytie človeka zostáva dôležité od kapitoly ku kapitole Biblie. Biblická antropológia prešla vývojom, počnúc počiatkami hebrejského ľudu až do čias prvej kresťanskej komunity. To, čo treba zdôrazniť, je starobylosť antropologickej perspektívy. Ešte pred víziou ľudských dejín na začiatku Knihy Genézis, ešte pred univerzalistickým chápaním spásy, o ktorom hovorí

11 LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, s. 248.

12 Porov. PALOÚŠ, R.: *Totalizmus a holizmus*, s. 73-74.

13 LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, s. 1303.

14 Porov. LÉON-DUFOUR, *Slovník biblickej teológie*, s. 1296-1302.

15 Porov. CSONTOS, L.: *Základná antropologická línia ...*, s. 35.

Izaiáš, používa biblický jazyk, v ktorom sú antropomorfné len jedným prvkom, ďalej sa rozvíja vďaka rozličným historickým skúsenostiam hebrejského ľudu. Tento jazyk sa rozvíja aj vďaka stretávaniu a integrácii určitých mýtov a filozofií.

Prvky biblickej antropológie sa sústreďujú v rozličných pojmoch. „Všeobecná mentalita našich dní, ktorá sa díva na telo a dušu ako na dve zložky človeka, je priveľmi odlišná od biblického syntetického chápania, podľa ktorého sa človek celý vyjadruje vo svojich rozličných aspektoch. On je dušou, nakoľko je oživený duchom života, jeho telesnosť poukazuje na to, že pomínutelné stvorenie, duch znamená jeho otvorenosť k Bohu, telom sa napokon vyjadruje navonok. K tejto prvej odlišnosti dvoch mentalít sa pridružuje ďalšia, ešte hlbšia. V pohľade gréckej filozofie ide o analýzu človeka, tohto mikrokozmu, ktorý spája dva svety, duchovný a hmotný. Biblia ako teológia sa díva na človeka iba v jeho postavení voči Bohu, ktorého je obrazom. Biblia sa neohraničuje na prirodzený a uzatvorený svet, ale otvára scénu dimenziám histórie, v ktorej hlavnú úlohu hrá Boh: Boh, ktorý stvoril človeka a ktorý, aby ho vykúpil, sám sa stal človekom. Antropológia, viazaná na určitú teológiu, sa stáva neoddeliteľnou od kristológie. A tak sa rozličné správania ľudí v priebehu dejín syntetizujú do dvoch kategórií: do kategórie hriešnika a kategórie nového človeka. A tieto dve kategórie sa aktualizujú vo dvoch podobách, zjavených vo výsadných chvíľach svätých dejín: v podobe Adama a v podobe Jahveho Služobníka, uskutočnené skrze Ježiša Krista. Autentickým vzorom živého človeka nie je teda Adam, ale Ježiš Kristus, nie ten, čo pochádza zo zeme, ale ten, čo zišiel z neba, alebo je to skôr Ježiš Kristus, predobrazovaný v Adamovi, nebeský Adam, načrtnutý v pozemskom.“¹⁶

Druhá kapitola Knihy Genezis sa nevzťahuje iba na jednotlivého človeka, ale na celé ľudstvo, ako to naznačuje výraz Adam, čo znamená človek a v zmysle semitského názoru - korporatívna osobnosť. „Adam nie je ani zvrhnutý boh, ani časť ducha, ktorá spadla z neba do tela. Je to tvor slobodný, v stálom a podstatnom vzťahu k Bohu. Na toto poukazuje jeho pôvod. Pochádza zo zeme, ale neohraničuje sa na ňu. Jeho existencia závisí od ducha života, ktorý do neho vdýchol Boh. Stal sa tak živou dušou, to znamená súčasne osobnou bytosťou a bytosťou závislou od Boha. „Náboženstvo“ mu neprichádza doplniť jeho ľudskú prirodzenosť, ktorá by už bola ucelená, ono je od začiatku začlenené do jeho štruktúry. Hovoriť o človekovi, a nepostaviť ho do vzťahu k Bohu, by teda bolo nezmyslom.“¹⁷

Človek je spojený s Bohom ako so Stvoriteľom, čo znamená, že človek nemá svoj pôvod a dôvod svojho bytia v sebe samom a človek nie je produktom náhody alebo prírodnej nutnosti, ale bytosť, ktorú stvoril Boh zvláštnym úkonom.¹⁸ Človek dostáva meno, čo vyjadruje jeho individualitu a neopakovateľnosť.¹⁹

16 LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, s.168-169.

17 LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, s.169.

18 KRAUTTER, B.: *Dôstojnosť človeka z pohľadu bibliie*. http://www.uski.sk/frm_2009/ran/2006/ran-2006-1-04.pdf

19 GÁLIK, S.: *Filozofická antropológia*. Bratislava 2008, s. 51.

Vzťah človeka k Bohu je vzťahom prvotnej a životnej závislosti, ktorá sa vyjadruje v slobode vo forme poslušnosti. Túto poslušnosť potrebuje ako svoje vlastné doplnenie, ktoré mu umožňuje pochopiť, že nie je Boh, ale závisí od Boha, od ktorého dostal život – dych, ktorý ho oživuje a ktorý si vlastne ani neuvedomuje. Zákon poslušnosti má vo svojom srdci, vo svedomí. Autentická poslušnosť je možná len v slobode a to robí človeka autonómnym tvorom. Talenty sú rozdané, Pán odišiel, ale sa vrátil. Termín autonómia v sebe obsahuje stoické, osvietenécké a ateistické názory, ale predovšetkým obsahuje v sebe hlbokú pravdu o slobode. Tento termín je odvodený zo slov *autos* a *nomos* a znamená tvoriť si zákony pre seba, čo vlastne znamená, že sloboda je vo vzťahu k zákonu. Teda autonómia neznamená nutne anarchiu, ale skôr poukazuje na niečo, čo ju ohraničuje.²⁰ Ide tu o zákon, ktorý je vpísaný do srdca, do svedomia, ktorým sa živý Boh prihovára svojim stvoreniam. Boh umiestňuje človeka do pekného a dobrého stvoreného sveta, aby človek tento svet obrábal a spravoval. Povinnosť pracovať nenastupuje namiesto povinnosti poslúchať Boha, ale je na ňu neustále usmerňovaná.

Človek je napokon bytosť spoločenská zo svojej prirodzenosti. Základná odlišnosť pohlaví je súčasne vzorom i prameňom života v spoločnosti, založeného nie na sile, ale na láske. Boh hľadá na tento vzťah ako na vzájomnú pomoc. Každý vzťah k blížnemu nachádza v tomto prvom vzťahu svoj ideál, takže aj Boh vyjadri uzavretú zmluvu so svojím ľudom obrazom zásnub.²¹

Človek je stvorený na obraz Boží. Kňazské podanie sumarizuje jahvistické tvrdenia a poukazuje na to, že stvorenie človeka je korunovaním stvorenia vesmíru a zaznamenáva Boží úmysel: „Učiňme človeka na náš obraz, ako našu podobu ... Ploďte sa ... Podmaňte si zem a panujte nad všetkými živočíchmi.“ (Gn 1,26nn) Človek je stvorený na obraz Boží a môže s Bohom nadviazať dialóg. Človek nie je Boh, žije v závislosti od Boha, vo vzťahu, ktorý je analogický tomu vzťahu, aký je medzi synom a otcom (porov. Gn 5,3). Je tu však predsa ten rozdiel, že obraz nemôže existovať nezávisle od toho, ktorého má znázorňovať, ako to hovorí výraz dych v rozprávaní o stvorení. Človek spĺňa svoju úlohu obrazu dvomi hlavnými činnosťami: ako obraz božského otcovstva sa musí rozmnožovať a naplniť zem, ako obraz Božieho panstva musí podrobiť zem pod svoju nadvládu. Človek je pánom prírody, je prítomnosťou Božou na zemi. Takto vyzerá Boží plán, ktorý sa však naplno uskutočnil len v Ježišovi Kristovi, Božom Synovi. Aj Adam bol stvorený na Boží obraz, ale len Kristus je „obrazom Boha“ (2Kor 4,4). Pavol to vysvetľuje: „On je obraz neviditeľného Boha, prvorodený zo všetkého stvorenia, lebo v ňom bolo stvorené všetko na nebi a na zemi... Všetko je stvorené skrze neho a pre neho. On je pred všetkým a všetko v ňom spočíva. On je hlavou tela, Cirkvi.“ (Kol 1,15-18). On nie je iba viditeľným obrazom neviditeľného Boha, ale on je Syn vždy spojený s Otcom (porov. Jn 5,18n.30). Ježiš dokonale uskutočňuje to, čo mal byť Adam, tvor v trvalom vzťahu synovskej závislosti od Boha. Človek pracuje, a tak koná Božiu vôľu, Kristus koná dielo Otcovo: „Môj Otec pracuje doteraz, aj ja pracujem.“ (Jn 5,17). Všetko je stvorené skrze neho a pre neho, a tak vládne nad všetkým tvorstvom.

20 Porov. TARNOWSKI, K.: *Wiara i myślenie*, Kraków 1999, s. 36.

21 Porov. LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, s. 170.

Kristus je napokon vodcom, hlavou tela. Týmto sa najprv chce povedať, že život dáva on, „posledný Adam“ (1Kor 15,45), tento nebeský Adam, ktorého obraz si treba obliecť (15,49). On je hlavou rodiny, ktorou je Cirkev, dokonalá ľudská spoločnosť. Lepšie povedané, on je jednotiaci princíp spoločnosti, ktorú tvoria ľudia. (porov. Ef 1,10). Adam teda nachádza zmysel svojej bytosti a svojho jestvovania iba v Ježišovi Kristovi, Synovi Božom, ktorý sa stal človekom, aby sme sa my stali synmi Božími (Gal 4,4a).

Apoštol Pavol nazýva Ježiša Krista „posledným Adamom“, a tak vyjadruje názor, že kresťanská viera verí v Ježiša ako v exemplárneho človeka.²² Ježiš ako príklad, ktorý predstavuje mieru pre výchovu človeka však prekračuje hranice ľudského bytia a len v tomto prekročení je autentickým exemplárnym človekom, lebo človek je tým viac sám sebou, čím je viac pri druhom. Len tak prichádza k sebe, že sa vzdaluje od seba. Prichádza sám k sebe len prostredníctvom druhých. Človek je zameraný na druhého, ba vlastne na Druhého – na Boha. A tým je viac sebou, čím viac je pri tom úplne inom, pri Bohu. Človek prichádza k sebe len vtedy, keď vychádza zo seba. Človek je Boží obraz. Tento obraz je skutočne obrazom, ktorý len zobrazuje – len odráža vzor v hlavných rysoch, ba navyše v dôsledku dedičného hriechu je aj znetvorený. V tejto situácii sa celá aktivita Boha v prvom rade zameriava na očistenie a vyliečenie človeka a v druhom rade sa zameriava na privedenie človeka k najväčšej možnej podobnosti so svojim vzorom. Toto sa odohráva na dlhej ceste výchovy, v ktorej Boh reflektuje slobodu a tvorí človeka.

Rubikon vtelenia je najprv prekročený krokom od živočícha k Logos, od púheho života k duchu. Z „hlíny“ sa stal človek v tom okamihu, keď prestal byť len niekajúcou bytosťou a keď sa nad obyčajné bytie a nad splňanie svojich potrieb otvoril pre celok. Tento krok, keď prvýkrát vstúpili do sveta „logos“, rozum, duch bol dokonaný vtedy, keď sám Logos, celý tvorí zmysel a človek sa vzájomne vnorili do seba. Aby sa človek úplne stal človekom, kresťanská výchova predpokladá, že Boh sa stal človekom. Až touto udalosťou je Rubikon od „živočíšneho“ k „logickému“ definitívne prekročený a onen začiatok dovedený do svojich najkrajnejších možností, ktoré nastali, keď bytosť stvorená z prachu zeme sa po prvýkrát pozrela ďalej cez seba mimo stvorený svet a dokázala osloviť Boha: „Ty“. Otvorenosť na celok, na nekonečné, robí človeka človekom. Človek je človekom tým, že prekračuje nekonečne seba samého. Z toho vyplýva, že tým viac je človekom, čím menej je uzatvorený „obmedzený“ sám v sebe. Potom však je ten najviac človekom, skutočným človekom, kto je najviac odpútaný, kto sa nekonečna – Nekonečného! – nielen dotýka, ale kto s ním je zajedno. A to je Ježiš Kristus. V ňom vtelenie dospelo k svojmu cieľu – Nový Adam.²³ Ústrednou myšlienkou kresťanskej výchovy je zbožštenie človeka. Boh sa stal človekom, aby sa človek mohol stať Bohom. Toto však nemôžeme samozrejme chápať doslovne. Zbožštenie sa chápe ako bližšie neurčený „podiel“ v prirodzenosti Boha (na Západe sa táto skutočnosť nazýva milosť). V tejto odvážnej formulácii ide len o potvrdenie faktu prítomnosti nekonečnej túžby v človeku, ktorú môže uspokojiť jedine Boh, ktorý je posledným cieľom celého vnútorného dynamizmu človeka. Zbožštenie neznamená zničenie človeka, ale vlastne

22 Porov. RATZINGER, J.: Úvod do kresťanství, Řím 1982, s. 153.

23 Porov.: RATZINGER, J.: Úvod do kresťanství, s. 155.

jeho naplnenie. Takto sa človek najdokonalejším spôsobom stáva človekom – nie prostredníctvom identifikácie s Bohom, ale prostredníctvom najväčšieho priblíženia sa k nemu, aké len môže byť dané stvoreniu. Človek sa stáva človekom prostredníctvom najhlbšieho spoločenstva.²⁴

Myšlienka „exemplárneho človeka“ objasňuje prvé prekročenie seba samého, ktoré viera vzťahuje na Ježiša a v ňom sa spája človečenstvo a božstvo v jednotu. Tu sú však naznačené aj ďalšie perspektívy. Keďže je Ježiš exemplárnym človekom, v ktorom sa ukazuje pravá postava človeka a idea Boha, potom to nemôže byť len absolútna výnimka alebo kuriozita, na ktorej by nám Boh predvádzal, čo všetko je možné. Jeho existencia sa dotýka celého ľudstva. Nový zákon túto skutočnosť dáva jasne najavo, keď Ježiša nazýva „Adam“. Toto slovo vyjadruje v Biblii jednotu celej bytosti človeka. Priťahuje k sebe celé ľudstvo (Jn 12,32).²⁵ Kresťanská výchova nedospieva k svojmu univerzalizmu abstrakciou, ale koncentráciou podľa „plánu sústrediť v Kristovi všetko“ (Ef 1,10).

Ideál, ktorý stanovilo stvorenie, sa už nedá dosiahnuť, ba nemožno k nemu ani priamo smerovať. Odteraz musí človek prejsť od zmrzačenej podoby, ktorou je hriešnik, k ideálnemu obrazu Božieho Služobníka. Toto sú nové okolnosti, v ktorých sa rozvíja život konkrétneho človeka. Tu sa naplno objavuje zmysel výchovy. Po hriešnom páde Adam zisťuje, že jeho ľudská jednota utváraná láskou je nastrbená a rozštiepená a Boh mu oznamuje, že jednota s ním je roztrhnutá (porov. Gn 3,7-16). Odteraz ich vzájomná láska bude poznačená bolesťou. Toto rozštiepenie prvého páru sa odráža cez všetky spoločenské zväzky, znepriatelení sú bratia Kain a Ábel (Gn 4), ľudia v Babylone si nerozumejú (Gn 11,1-9). Trampoty človeka pri podmaňovaní sveta znamenajú, že človek je hriešny. Adam namiesto toho, aby prijal božský život ako dar, chcel disponovať svojím životom a stať sa bohom, a tak stratil spojenie s prameňom života. Smrť už nie je jednoduchým prechodom k Bohu, ale osudovou udalosťou naznačujúcou trest a večnú smrť. Adam, ktorý bol vnútorne jednotný, lebo bol zjednotený s Bohom, uteká sám pred sebou, keď uteká pred Bohom. Skrýva sa pred tým, ktorý ho volá (Gn 3,20). Je to znamenie rozporu svedomia, čo si uvedomuje aj Pavol: „Som telesný, zapredaný hriechu. Ani nechápem, čo robím, lebo nerobím to, čo chcem, ale robím to, čo nenávidím.“ (Rim 7,14-15).²⁶

Pavlovými ústami volá človek po Spasiteľovi výkrikom, ktorý zaznieva v celom Starom zákone: „Ja nešťastný človek! Kto ma oslobodí z tohoto tela smrti?“ (Rim 7,24) Týmto volaním hriešnik zakončuje svoju cestu, volá o milosť, je v základnom postoji tvora; a ako hriešnik začína dialóg so svojím Spasiteľom. Pavol spoznal Spasiteľa v črtách Božieho Služobníka, ako ho ohlasoval Izaiáš. Kresťania sa pri slávení veľkonočného víťazstva neobracali k nejakému veľkolepému opisu Mesiáša, nepotrebovali nejakého nadčloveka. Potrebovali niekoho, kto nesie a sníma hriechy sveta. Prijíma úplne vôľu Pána, ktorý dopúšťa, aby sa na neho zvalili všetky zločiny ľudí a on sám sa vydáva na smrť (porov. Iz 53,12). Svojou absolútnou

24 Porov. OKO, D.: *Láska i wolność*, Kraków 1997, s. 86 – 87.

25 Porov. RATZINGER, J.: *Úvod do křesťanství*, s. 155.

26 Porov. LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, s. 173-174.

poslušnosťou obnovuje Adamom pretrhnutý zväzok a smrťou prejavuje absolútnu povahu tohto zväzku. On nesie naše bóle a „jeho obraz je nepodobný človeku“ (Iz 52,14), je „červ a nie človek“ (Ž 22,7). Prorok vidí v tomto mužovi bolesti orodovníka, ktorý sa modlí za hriešnikov, a obeť, ktorá ospravedľňuje mnohých (Iz 53,11). Božie pôsobenie sa stáva účinným iba krajným utrpením človeka, ktorého ľudia opustili. Život nie je výsledkom chlípností, ale stále novým plodom nezaslúženého daru.²⁷

„Proroctvo o služobníkovi je motívom mnohých kresťanských hymien prvých dób. Tie predstavujú Ježišov život v diptychu, ktorý opisuje biedu a veľkosť človeka: uponíženie a vyvýšenie (Flp 2,6-11, Hebr 1,3, Rim 1,3n...). Ten, čo sa po celý život živil Otcovou vôľou, nielenže sa žiarlivo nepridíždal svojej rovnosti s Bohom, ale vzal na seba položenie otroka, keďže sa stal podobný ľuďom, ešte viac sa uponížil, bol poslušný až po smrť, a to po smrť na kríži. Ježiš, dokonale poslušný, správal sa ako opravdivý Adam, vstúpil do dokonalej samoty, aby sa stal otcom nového plemena, prameňom života navždy. Pilát ukazuje práve jeho, oblečeného ako vysmiateho kráľa, na vyvýšenom mieste: „Hľa, človek!“ (Jn 19,5). Toto je cesta slávy. Cez tento obraz, ktorý znetvoril človek svojím hriechom, sme sa v ňom stali Božou spravodlivosťou“ (2Kor 5,21).²⁸

Hriešny Adam sa nemôže stať naplno opäť tým, čím po práve má byť – „na obraz Boží“, ak sa nanovo nepretvorí „na obraz Kristov“: nie jednoducho na obraz Slova, ale na obraz Ukrižovaného, víťaza nad smrťou. Hodnoty, ktoré sa uznávajú v 2. hlave knihy Genezis, sú nanovo prenesené na osobu Kristovu. Človek už má zameriavať svoju poslušnosť a úctu k Bohu skrze Krista, ktorý prišiel, aby prijal ľudskú podobu. Treba v neho veriť, lebo „jeden je prostredník medzi Bohom a ľuďmi - človek Kristus Ježiš“ (1Tim 2,5). Ježiš udeľuje Otcov život, lebo je prvopočiatok, prvorodený z mŕtvych. Bohu sa zapáčilo, aby v ňom prebývala všetka plnosť (porov. Kol 1,18a). Rozpory, na ktoré trpelo ľudstvo, sú prekonané a postavené do nového vzťahu k novému bytiu, podľa novej dimenzie, podľa bytia v Kristovi: „Už niet Žida ani Gréka, niet otroka ani slobodného, niet muža ani ženy, lebo vy všetci ste jeden v Kristovi Ježišovi.“ (Gal 3,28). Rozdielnosť medzi pohlaviami sa kedysi stala konfliktom, rozdelenie manželského páru sa rozšírilo na rozpory sociálne a rasové. Keď človek opäť nájde jednotu v Kristovi, môže zvládnuť ľudské situácie: slobodu alebo otroctvo, manželstvo alebo panenstvo (1Kor 7), každá z nich má svoj zmysel, každá z nich má svoju hodnotu v Ježišovi Kristovi.²⁹

Zmätok jazykov, ktorý symbolizoval rozdelenie a rozptýlenie ľudí, je prekonaný rečou Ducha, ktorého neprestajne dáva Kristus, a táto láska sa vyjadruje cez rozmanitosť chariziem, na slávu Otcovu. Nový človek je ponajprv Kristus osobne (Ef 2,15), ale aj každý veriaci v Pána Ježiša. Nový človek musí stále napredovať, dávajúc sa uchvátiť jediným obrazom, ktorým je Kristus: cez znetvorený obraz starého človeka sa stále lepšie prejavuje slávny obraz nového človeka, Ježiša Krista, nášho Pána, a tým sa človek „obnovuje podľa obrazu toho, ktorý ho stvoril“ (Kol 3,10).³⁰

27 Porov. CSONTOS, L.: *Základná antropologická línia ...*, s. 38-39.

28 LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, s. 176.

29 Porov. CSONTOS, L.: *Základná antropologická línia ...*, s. 39.

30 Porov. LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, s. 177-178.

Sv. Irenej Lyonský uvádza: „Vtedy, keď sa vtelil a stal sa človekom, sústredil v sebe dlhé dejiny ľudí a v krátkosti nám zaobstaral spásu, takže sme v Ježišovi Kristovi znovu nadobudli to, čo sme stratili v Adamovi, čiže to, že sme na obraz a podobu Boha. Práve preto Kristus prešiel cez všetky obdobia života, čím prinavrátil všetkým ľuďom spoločenstvo s Bohom.“³¹ Kresťanstvo predstavuje vtelenie Slova ako udalosť s univerzálnym dosahom. Slovo a skutky Ježiša dávajú možnosť vytušiť tento neslýchaný nárok, ktorý jasne a konkrétne vyjadruje apoštolská viera: „V nikom inom niet spásy.“ (Sk 4,12). Katechizmus katolíckej cirkvi jednoznačne predstavuje kresťanské stanovisko: „Celý Kristov život je tajomstvom rekapitulácie.“³²

LITERATÚRA

1. CSONTOS, L.: *Základná antropologická línia v encyklikách Jána Pavla II.*, Trnava 1996.
2. GÁLIK, S.: *Filozofická antropológia*. Bratislava 2008.
3. HERIBAN, J.: *Príručný lexikón biblických vied*, Bratislava 1994.
4. IRENEJ LYONSKÝ: *Adversus haereses*, 3,18,1. In: Univerzita v službe novému humanizmu, Trnava 1999.
5. *Katechizmus katolíckej cirkve*, Zvon, Praha 1993.
6. KRAUTTER, B.: *Dôstojnosť človeka z pohľadu biblie*. http://www.uski.sk/frm_2009/ran/2006/ran-2006-1-04.pdf
7. LÉON-DUFOUR, X.: *Slovník biblickej teológie*, Zagreb 1990.
8. NOVOTNÝ, A.: *Biblický slovník*, Praha 1956.
9. OKO, D.: *Łaska i wolność*, Kraków 1997.
10. PALOUŠ, R.: *Totalizmus a holizmus*. Praha 1995.
11. RATZINGER, J.: *Úvod do křesťanství*, Řím 1982.
12. TARNOWSKI, K.: *Wiara i myślenie*, Kraków 1999.
13. TRESMONTANT, C.: *Bible a antická tradice*, Praha 1970.

31 IRENEJ LYONSKÝ: *Adversus haereses*, 3,18,1. In: Univerzita v službe novému humanizmu, Trnava 1999, s. 37.

32 *Katechizmus katolíckej cirkve*, Praha 1995, 518.



Małgorzata Dobrowolska

University of Silesia, Institute of Psychology
E-mail: malgorzata.dobrowolska@us.edu.pl

Occupational burnout as a consequence of workaholism in the context of selected psychological variables – an outline of the problem.

Abstract

The paper raises the question of occupational burnout as a consequence of workaholism. It presents selected results of studies carried out on a Polish sample of flexible workers, relationships between the occupational burnout variable and other psychological variables. The study has been carried out among temporary workers employed by agencies, replacement workers, workers employed under civil law contracts, social economy employees, workers employed under fixed term contracts, part-time workers, teleworkers, seasonal workers and self-employed entrepreneurs or businesspeople, using the Maslach Occupational Burnout Inventory (MBI) – General Survey and the Multidimensional Workaholism Assessment Questionnaire (WKOP) by Malwina Szpitalak.

Keywords: occupational burnout, workaholism, psychological variables, flexible forms of employment

INTRODUCTION. WORKAHOLISM AND OCCUPATIONAL BURNOUT.

Workaholism and one of its possible consequences - occupational burnout, are professional problems of people at the modern labour markets, which force them to deal with tasks that exceed their abilities, often expose them to inhuman effort, promote excessive professional activity, require perfect execution of tasks, lead to exhaustion, and even loss of health.

The literature emphasises that untreated workaholism can lead to the occupational burnout syndrome (Fassel, 1990; Mieścicka, 2002). This original position is represented by many specialists on human resources management. Every work overload may result in exceeding the adaptive capacity, thus lead to exhaustion – one of the components of the occupational burnout syndrome (Bańka, 2005) – considered

by many as the key one. Apart from emotional and psychophysical exhaustion, the syndrome also includes depersonalisation and reduced satisfaction with job performance (Maslach, 1986).

Of course, occupational burnout can be written about very widely, and presented in many different ways. It is also possible to experience difficulties in interpersonal relationships, avoid other people, lower one's self-esteem, experience permanent stress and fatigue, and decrease in satisfaction, including job satisfaction (Sęk, 2000; Retowski, 2003).

The main difference between work addicts and people suffering from occupational burnout is that professions of the latter are associated with human service and the formula of help, while professions of workaholics are not associated with them. However, the most important difference is the decrease in activity when experiencing psychophysical exhaustion by a person suffering from occupational burnout and the increase in activity by a person addicted to work, whose involvement in professional activities intensifies (Schultz, Schultz, 2002).

This type of tendency is often seen as the Type A behaviour diagnosed in the situation of a desire to achieve and maintain control over the external environment (Glass, 1977, Wrześniewski, 1993). This disorder is related to three false human beliefs: that, in order to confirm your own social position, you should be constantly checking yourself; there is no moral principle that makes people get the punishment and rewards they deserve; in order to become known and self-fulfilled, you need to strive to achieve ambitious goals, according to the principle that "winning is not everything – it is the only thing that matters". It is the model of an achievement-oriented workaholic (Price, 1982, Szpitalak, 2012, s. 29).

OCCUPATIONAL BURNOUT IN THE CONTEXT OF OTHER PSYCHOLOGICAL VARIABLES

Occupational burnout is more common among young people under 30 (Schaufeli, Enzman, 1998), therefore, it usually affects people with less seniority (Pines, Aronson, 1988). Many analyses and empirical research shows the 18-month perspective from taking up the job, e.g., among nurses in wards for psychiatric patients, among social workers, etc. The syndrome is already present among people with two-four years of seniority, among lawyers – after about two years, which has been examined empirically (Maslach, 1982). Insufficient competence of young employees and poor coping strategies are also mentioned by Cherniss (1992) as a reason for burnout which weans off with age and seniority. It is an especially important tip for the anti-burnout programmes described above, which should be particularly aimed at younger employees.

As for the other demographic variables, the results of the correlation between gender and burnout are different. Maslach & Jackson (1981) show that greater sensitivity cause more frequent cases of occupational burnout. The study by Price & Spence (1994) proved the opposite. Single people suffer from occupational burnout more often than people in relationships (Maslach, 2001; Fengler, 2000). Occu-

pational burnout is more experienced by more educated people (Maslach, 1996), especially in relation to depersonalisation.

When it comes to personality variables, extraversion and neuroticism are seen as those which are important for the formation of burnout symptoms. People characterised by balance and extraversion are not vulnerable to exhaustion and depersonalisation (Bakker, Van Der Zee, Lewing, Dollard, 2006). Also Buhler and Land (2003), in their empirical studies, have confirmed the relationship between exhaustion, and neuroticism, extraversion, external control, lack of professional distance, high level of frustration. In their studies, Schaufeli & Enzmann (1998) have confirmed the correlation between exhaustion and neuroticism and openness to experiences, as well as between depersonalisation and neuroticism. The sense of achievement correlates with neuroticism, extraversion, openness to experiences and conscientiousness.

The Burke's studies (after: Tucholska, 2009) have confirmed the relationship between the Type A behaviour and burnout in emotional exhaustion syndrome. Sense of control, as an external location of control, cause worse functioning in stressful situations. Such individuals experience emotional exhaustion, depersonalisation and reduced job satisfaction (Buunk, Schaufeli, 1993).

The confrontational and escapist style of coping with stress in the studies by Lee & Ashford (1997) correlates with emotional exhaustion and depersonalisation. The style focused on problem solving promotes the growth of satisfaction.

Formation and intensification of occupational burnout is also affected by organisational variables. Maslach & Leiter (2008, 2010, 2011, 2012) say that working conditions, such as task overload, its wrong type, amount, etc. strengthen the burnout symptoms, as well as the resources of the organisation, i.e. the possibility of development, support network, or pay conditions. Another ones, called for by Cherniss (1992, 1993, 1995), refer to the organisational culture itself, organisational climate and stress experienced in the workplace.

Every environment have various conditions that threaten the welfare of the individual and various sources of occupational stress, burdens and challenges, experience of various stressors, different culture and organisational climate, however, in the light of the above concepts and previous studies, it appears that every flexible forms of employment will be equally vulnerable to occupational burnout for people working in such forms.

The consequences of burnout are just as serious for those affected by it, as for the organisation itself – because of sick leaves and other types of absence, lower quality of work, etc., as well as for the other staff members who are affected in a negative way (after: Ślazyk-Sobol, 2010, 2011, 2012, 2013).

PRESENTATION OF SELECTED OWN RESEARCH

The study has been carried out among 2,118 flexible workers, including: temporary workers employed by agencies, replacement workers, workers employed un-

der civil law contracts, social economy employees, workers employed under fixed term contracts, part-time workers, teleworkers, seasonal workers and self-employed entrepreneurs or businesspeople, using the Maslach Occupational Burnout Inventory (MBI) – General Survey and the Multidimensional Workaholism Assessment Questionnaire (WKOP) by Malwina Szpitalak.

Due to the multiplicity of the performed statistical analyses, only the most important relationships will be indicated below. A full analysis of the research, together with the statistical analysis, data on the applied research tools, as well as the operationalization of the variables are also available from the Author.

The analyses have showed that, the higher *the people's level of overall occupational burnout*, the less often they are employed because they want to work like this (it is their own choice), they are less often satisfied with the form and conditions of employment, they have lower levels of willpower and ability to find solutions on the scale of hope for success, personal flexibility, higher level of style focused on emotions and avoidance, lower level of safety culture, and on the scale of involvement in work – higher level of preoccupation, they have a lower level of commitment to the organisation, affective and normative commitment, lower level of job satisfaction, as well as higher level of overall workaholism, and on some of the sub-scales: impairment of alternative activities, stress and anxiety, anti-delegation, disturbed social relationships, destructive perfectionism, the need for predictable absorption, compulsory labour, lower level of conscientiousness and enthusiasm; they experience higher level of workplace bullying.

For individual sub-scales of the occupational burnout variable, the analyses have also showed that the higher the respondents' level of *exhaustion* the less often they are employed because they want to work like that, the less often they are satisfied with the form and conditions of employment; they have lower level of hope for success, employment flexibility, lower level of style focused on the task, but higher level of style focused on emotions and avoidance; lower level of safety culture, involvement in work, commitment to the organisation, loyalty, job satisfaction, efficiency; higher level of overall workaholism, impairment of alternative activities, stress and anxiety, anti-delegation, disturbed social relationships, destructive perfectionism, absorption, compulsory labour; lower level of conscientiousness and enthusiasm, the need for predictability and excessive sense of responsibility; higher level of workplace bullying.

The analyses have showed that the higher the people's level of *cynicism*, the less often they declared that they were employed because they wanted to work like that, the less often they are satisfied with the form and conditions of employment, they achieve lower level of hope for success, personal flexibility, style focused on the task, but higher level of style focused on emotions and avoidance. They had lower level of safety culture, involvement in work, commitment to the organisation, loyalty, job satisfaction, work efficiency; higher level of overall workaholism, and on some of the sub-scales: impairment of alternative activities, stress and anxiety, anti-delegation, disturbed social relationships, destructive perfectionism,

absorption, but lower level of conscientiousness and enthusiasm, the need for predictability and excessive sense of responsibility, they also show higher level of workplace bullying.

The analyses have showed that the higher the people's level of *low sense of personal achievements*, the more often they declared that they were employed because they wanted to work like that, the more often they are satisfied with the form and conditions of employment, they have higher level of hope for success, personal flexibility, higher level of style focused on the task, but lower level of style focused on emotions and avoidance; higher level of safety culture, involvement in work, commitment to the organisation, loyalty, job satisfaction, work efficiency, and for workaholism - lower level of impairment of alternative activities, stress and anxiety, disturbed social relationships, destructive perfectionism, higher level of conscientiousness and enthusiasm, the need for predictability and excessive sense of responsibility, they also have lower level of experienced workplace bullying.

CONCLUSION

When it comes to preventing occupational burnout, the results of the studies, which take into account individual and organisational variables, show that efficient impact must be directed to the individual and to the organisation. They should be used simultaneously and systematically, as it promotes efficiency. There are various ways of impact, the most popular have been training and educational workshops on occupational burnout, prevention, coping with symptoms, therapies and counselling. Psychological training is also very popular – how to deal with professional burnout, directly for individual professional groups, which take into account their specific working conditions.

Anczewska (2006) identifies three types of interactions. Firstly, mental hygiene, or the use of relaxation techniques, hobby and interests, alternative physical activity and sport, creating a history of one's own rest and catalogues of various pleasures. Secondly, strengthening the coping mechanism, or learning how to deal with stress, ability to transfer the situation into a positive one, treating the difficulties as challenges and directing attention to other areas of life. The last group of interactions is social support, creating a network of supportive people, like family, friends, support groups, co-workers, creating all kinds of social relations which can be helpful and supporting.

Sęk (1996) stresses that you should strengthen your professional competence and self-esteem for prevention reasons, which means she has suggested that the main direction in the anti-burnout activities should be to create positive strategies, like the formation of social skills, professional qualifications and positive experience. She suggests system solutions which begin already at school, danger prevention at the macro-social level, like improving wages, or material shortages, equipment at work.

Bańka (2002) emphasises that self-knowledge in the context of a specific environment is crucial in the ways of coping, which include: emotional distancing, or the

application of lifestyle change techniques – associated with a sense of humour and optimism, intellectualisation, withdrawal and isolation from work and semantics of work, i.e. with any techniques that increase the objectification of work.

Schaufeli and Enzmann (1998) have described three types of preventive measures. The first one – at the individual level associated with the techniques of personal coping with work inconveniences and professional stress, by increasing self-awareness – keeping the history of one's own rest, stress diaries, learning how to control your own emotions, acquisition of knowledge, healthy lifestyle, taking up sports, healthy eating, etc. and health checks. Other helpful techniques include the cognitive ones, the ones which break dysfunctional assumptions, and all kinds of activities which improve human psychophysical condition. The second group, individual and institutional interventions, is associated with strategies for developing network of social support and professional legal assistance, groups of friends, anti-burnout programmes, training, therapies, as well as improving psycho-social and professional competences, learning how to organise your tasks and coping in the specific workplace, they recommend introducing guardians, supervisors, and even the reorganisation of the workplace. Sekułowicz (2002) suggests similar strategies divided into three categories: interpersonal, intrapersonal and organisational.

Maslach and Leiter (2010, 2011) suggest that specialists should focus their attention on the improvement of relations with work and its environment, and they describe the six key areas of professional life. The first one is the appropriate workload which does not exceed the individual's abilities. The second one is to induce a sense of control and the experience of autonomy, relative freedom of choice. Another one is the right motivation system – rewards, building community, team work, building a support network. Fair management and clear values within the organisation are the last areas worth improving as soon as occupational burnout appears in the organisation. When building a strategy, one should remember the key issue of employee's maladjustment and workplace, which is associated with the impact on both the culture of the organisation and the vision of the work itself, retrofitting the workplace (cf. above and Ślęzyk-Sobol, 2010, 2011, 2012, 2013).

After the initial theoretical analysis, it appears that the described above strategies and methods of prevention against burnout will not be different from traditional and flexible workers. It seems that efficient anti-burnout programmes include typical burnout symptoms and dysfunctional conditions created by the organisation.

BIBLIOGRAFIA

1. Anczewska, M. (2006). *Stres i wypalenie zawodowe u pracowników psychiatrycznej opieki zdrowotnej*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
2. Bakker, A.B., Van Emmerik, H., Euwema, M.C. (2006). Crossover of burnout and engagement in work teams. *Work and Occupations*, 33, 464-489.
3. Bańka, A. (2002a). Psychologia pracy. W: J. Strelau (red.), *Psychologia*. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej, (s.283-320). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
4. Bańka, A. (2002b). *Spółeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

5. Buhler, K.E., Land, T. (2003). Burnout and Personality in Intensive care: An Empirical Study. *Hospital Topics: Research and Perspectives on Healthcare*, 81(4), 5-12.
6. Buunk, B.P., Schaufeli, W.B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. W: W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.), *Professional Burnout: Recent Development in Theory and Research* (s. 53 – 74). Washington, DC: Taylor & Francis.
7. Cherniss, C. (1992). Long – term consequences of burnout. An exploratory study. *Journal of organizational behaviour*. 13, 1-11.
8. Cherniss, C. (1993). Role of Professional self – efficacy in the etiology and amelioration of burn-out. W: W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (s. 135 – 149). Washington, DC: Taylor & Francis.
9. Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
10. Fassel, D. (1990). *Working ourselves to death: The high costs of workaholism and the rewards of recovery*. San Francisco, CA: Harper Collins.
11. Fengler, J. (2000). *Pomaganie mężczy: wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk: GWP.
12. Glass, D. (1977). *Behaviour patterns, stress, and coronary disease*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
13. Maslach, C. (1986). *Stress, burnout and workaholism*. W: R. Kilburg, P. Nathan, R. Thoreson (red.), *Professionals in Distress: Issues, Syndroms and Solutions in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
14. Maslach, Ch. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NY: Prentice – Hall.
15. Maslach, Ch. (2001). What have we learned about burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 607-611.
16. Maslach, Ch., Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
17. Maslach, Ch., Leiter, M.P. (2008). *Early predictors of Job burnout and engagement*. *Journal of applied psychology*. 93(3), 498-512.
18. Maslach, Ch., Leiter, M.P. (2010). *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business.
19. Maslach, Ch., Leiter, M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
20. Mieścicka, L. (2002). *Pracoholizm*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
21. Pines, A.M., Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
22. Pocztowski, A. (1994). Nietypowe formy zatrudnienia w rozwiązywaniu problemów bezrobocia. *Gospodarka Narodowa*, 9, 18-22.
23. Price, L., Spence, S.H. (1994). Burnout symptoms amongst drug and alcohol service employees: Gender differences in the interaction between work stressors. *Anxiety, Stress and Doping*, 7, 67-84.
24. Price, V.A. (1982). *Type a behaviour pattern: a model for research and practice*. New York: Academic Press.
25. Retowski, S. (2003). *Pracoholizm – próba teoretycznego zdefiniowania zjawiska*. W: B. Wojcieszke, M. Plopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie* (s. 313-342). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
26. Robinson B.E. (1996). *The psychosocial and familiar dimensions of work addiction: Preliminary perspectives and hypotheses*. *Journal of Counseling and Development*, 74, 447-452.
27. Schaufeli, W.B., Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practise: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
28. Schultz ,D.P., Schultz, S.E. (2002). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
29. Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.

30. Sęk, H. (2000). *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobiegania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
31. Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptom – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
32. Ślęzyk-Sobol, M. (2010). *Organizacyjno – sytuacyjne czynniki sprzyjające wypaleniu zawodowemu*. W: T. Listwan, S.A. Witkowski (red.), *Menedżer w gospodarce opartej na wiedzy* (str. 764-774). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
33. Ślęzyk-Sobol, M. (2012). *Podmiotowe i organizacyjne uwarunkowania zjawiska wypalenia zawodowego*, niepublikowana rozprawa doktorska pod kierunkiem prof. UW dr. hab. Stanisława A. Witkowskiego, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Kierunek Psychologia. Wrocław.
34. Ślęzyk-Sobol, M. (2012). *Wypalenie zawodowe jako przejaw i skutek braku elastyczności w zarządzaniu ludźmi*. W: S. A. Witkowski, M. Stor (red.), *Sukces w zarządzaniu kadrami. Elastyczność w zarządzaniu kapitałem ludzkim. T.2, Problemy zarządczo-psychologiczne* (str. 63-73). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
35. Szpitalak, M. (2012). *Wielowymiarowy kwestionariusz oceny pracoholizmu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
36. Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
37. Wojdyło, K. (2003). *Charakterystyka problem uzależnienia do pracy w świetle dotychczasowych badań*. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 33-50.
38. Wrześniewski, K. (1993). *Styl życia a zdrowie. Wzór zachowania A*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.



Marta Gluchmanova

Technical University in Kosice
Faculty of Manufacturing Technologies with the seat in Presov
Department of Humanities, Słowacja.

Different forms of education

Abstract

The paper consists of the valuable information concerning democracy and value in many educational reforms in different level of educational institutions from primary, higher to the universities.

Keywords: education, reforms, values, virtues, democracy.

PESA (Philosophy of Education Society of Australasia) was the organizer of the international conference *Re-engaging with politics: Re-imagining the university*, which was held from 4 - 8 December 2015, at Australian Catholic University, Melbourne, Australia.

One of the main presenter, Vincent Shen (Canada), in his paper *University and its Reaching-Out in the Era of Globalization: An Intercultural Philosophical Reflection* presented an intercultural philosophy's point of view on the ethos of university at the time of globalization. He discussed the historical change of ethos of the modern university in regard to the function of human reason: the idealist period, the positive period, the managerial period, and the reaching-out period.

The Educational Importance of Communicative Virtues was discussed by Nicholas Burbules (USA). He explained a virtue approach to ethics and why it is a desirable way to frame these communicative issues. Then in greater detail he explored three examples of what he sees as distinctly communicative virtues: listening, truthfulness, and reasonableness. According to the author each provides a complex and nuanced perspective on what it means to act ethically in communicative settings. Finally, he related these ideas to education, and showed how these communicative virtues both sustain, and are sustained by, educational interactions. He stressed that developing these virtues and helping people grow in their understanding of them is a significant educational objective in itself. *The role of virtue education in the Philippines: prospects and promises* was the topic of Bernardo N. Caslib, Jr.

(Philippines). According to him the Philippines is in the process of revitalizing its educational sector by introducing changes in both basic and higher education. The role of virtue education in this transformation is seen to be of primacy as it occupies a stable place among required subjects in basic education (Value education and Introduction to the philosophy of the human person) and higher education (Ethics).

Alan R. Libert (Australia) stated that living languages cannot be effectively taught exclusively by distance; some face-to-face contact is necessary. Asserting these facts goes against the current fancies of some university administrators, who are eager to discontinue courses with few students, and to put everything online or use “flipped classrooms.” In his paper *The philosophy of language education in today's universities* showed another unpalatable fact (to administrators) is that language programs tend to lose students as the level of the language course gets higher (so that it is not unusual to have advanced classes of only a handful of students. Finally, it appears that the languages themselves (like many humanities subjects) are often not valued by the wider community. In the face of such pressures, what are language teachers to do? His presentation argued that a clear philosophy of language education, along with an innovative approach to the instruction itself, may be of help. The former would involve the recognition of the special status of language education, in terms of both its needs and its values for society in general (including the benefits of direct contact with major works of literature and philosophy). (Such beliefs are commonly held, but are not always explicitly stated.) The latter could include “blended modes” of language teaching, which involve both the necessary classroom contact and the freedom of an online environment. Similarly Paul McBride (Japan) in his presentation *Re-imagining the use of English in universities* he stated that English is a heterogeneous language which has been adopted internationally to the extent that, from a global perspective, English as a lingua franca (ELF) rather than English as a native language is more characteristic of English use in universities. His study contributed to discussion on the theme re-imagining the university by proposing the acceptance of inclusive approaches to the use of English in teaching, and in research, based on a reconsideration of the notions of “standard” language and proficiency.

Re-imagining the university as a blended/online community of learners was presented by Thuy Vu (Australia). He stated that many Australian universities are moving towards blended learning with units of studies delivering all or part of teaching, learning and assessment activities in the online environment. In his paper he explored drawings on experiences and insights of a team at Westerns Sydney university in their initial phase of redesigning a Master programme for wholly online delivery.

The paper *Values education and digital citizenship: exploring a framework* presented by Sandra Lynch (Australia) was part of a larger project being undertaken with her colleagues exploring philosophical and educational perspectives on a development of digital citizenship. National educational policy has been criticized for its lack of vision and its tendency to favour market forces. These criticisms may be

well-founded and governments can affect educational outcomes using levers such as policy development and funding. Her paper was built on a premise that schools and faculties of education have a particular responsibility to be steadfastly focused on developing this ability in pre-service teachers. Coming generations of teachers face the task of building in their own prospective students the critical thinking skills, emotional intelligence and ethical awareness and competence requisite to the digital environment in which they will operate. Jānis Ozoliņš (Australia) in his presentation *Democracy Values and Education* stated that there are connections between democracy and education has largely slipped from view in more recent times, as governments have become obsessed more and more with educational institutions providing young people with measurable skills and capacities that will enable them to take their place in an increasingly volatile work environment.

Re-imagining higher education through Jan Amos Comenius and its contemporary interpretation was presented by Shinichi Sohma (Japan). The author proved that Johannes Amos Comenius has been seen as a reformer of elementary and secondary education through his works such as *Didactica magna* and *Orbis pictus sensualium*. Comenius criticized the higher education in those days for the lack of universality not only in the policy of admission and curriculum but also in the organisation itself. His direction surprisingly corresponds to the trend of higher education reform in 21st century world. This shows a relevance of philosophical and historical approach to reimagine the university. Similarly Vasil Gluchman & Marta Gluchmanova (Slovakia) in their paper *John Dewey's philosophy of education and ethics of social consequences* saw Dewey's philosophy of education as a model of the moral and social engagement. In this model, a main role is played by the experience of students and huge accent is assigned on the formation of an active attitude to the engagement and its application to the life of an individual and society. In context with Dewey's idea of new model of education, the authors analysed their concept of ethics of social consequences (as a form of satisficing non-utilitarian consequentialism) as one of the options for a new model of philosophy of education. The primary values in ethics of social consequences according to the authors are humanity, human dignity and moral right, which are developed and realized in correlation with positive social consequences. Secondary values include justice, responsibility, moral duty and tolerance. The authors analysed principle of humanity and its meaning for philosophy of education. Thi Kim Quy Nguyen (Australia) analysed Durkheim's Pragmatism and Sociology, a series of lectures he gave during 1913-14 at Sorbonne as a response to the immense popularity of pragmatist thinking, especially via Henri Bergson. His paper *Durkheim's critique of pragmatism and its implications for the recent university curriculum reform in Vietnam* was not to an attempt to debunk pragmatism as a philosophy, but to draw from a Durkheimian perspective some important lessons for today's debate about knowledge in the university curriculum, particularly the recent curriculum reform in Vietnamese higher education.

Mohammad Naqi Akbari (Iran) in his paper *Development of education in Afghanistan* concluded that there is a strong and growing demand for modern education and training for boys and girls in Afghanistan. Peace and stability are innova-

tive strategies and they will contribute to progress of education in the country. *Churning educational reforms and its impact on educational leadership and quality of education in Fiji* was presented by Prathika Gouder (Fiji Islands). Her paper intended to create a clearer understanding of how the quality of education in Fiji is affected by the churning educational reforms and roles of educational leaders in understanding resisting or implementing the reforms. She stated that sustainability of quality education depends on the leaders understanding the reforms in the curriculum, the impact on pedagogical issues, teacher preparedness and professional development and of course the school culture. Good leadership can cushion the tensions of the reforms and promote sustainable quality lifelong for all. James Burford (New Zealand) presented *The trouble with doctoral aspiration now*. His paper attended to the affective-political dimensions of doctoral aspiration. It considered the persistence of doctoral hope for an “academic good life”, set in a context of a depressed and precarious academic present. The article emerged from 2013 research with ten doctoral students in the Arts and Social Sciences, at a research-intensive university in Aotearoa New Zealand.



Herdics György

VŠZaSP sv. Alžbety in Bratislava
E-mail: herdics@unids.sk

A szeretet az emberi életút tükrében / *Love in the picture of the Man and His journey through life*

Abstract

The love service, serving of sacraments and announcing of the Word of God – these are the three main tasks which belong to the deepest meaning of the Church. They underlie together and cannot be separated. Because the Catholic Church is society of the children of God, have to be submerged in love. This duty is considered as the main mission from the beginning, as we read about it in encyclical *Deus caritas est* – the God is Love.

Keywords: Love, service, brotherhood.

BEVEZETÉS

XVI. Benedek, *Deus caritas est* kezdetű enciklikájának bevezetőjében a következőket írta: „Isten irántunk való szeretete az élet egyik alapkérdése, és nagyon fontos kérdéseket vet föl arra nézve, hogy kicsoda az Isten, és kik vagyunk mi magunk. Mindenekelőtt azonban egy nyelvi probléma állja utunkat. A „szerelet” szó napjainkban a legtöbbször használt és leginkább félreértett szavak egyikévé vált, melyhez nagyon különböző értelmezések kapcsolódnak. Jóllehet a jelen enciklika a szeretetnek a Szentírásból és az egyházi hagyományból fakadó megértésére és gyakorlatára koncentrál, nem tehetjük meg azt, hogy egyszerűen eltekintünk e szónak a különböző kultúrákban és a jelenlegi nyelvhasználatban általános jelentéseitől. Először a „szerelet” szó sokféle jelentését gondoljuk meg: beszélünk hazaszeretetről, hivatásszeretetről, barátok közötti szeretetről, a munka szeretetéről, a szülők és gyermekek közötti szeretetről, a testvérek és rokonok közötti szeretetről, a felebaráti szeretetről és az Isten iránti szeretetről.”³ A nyugalmazott pápa, e szavainak értelmében, gondolkozzunk el az emberek egymás iránti felebaráti szeretetről.

1. AZ ÉLET ALAPVETŐ FELTÉTELE

XVI. Benedek ezt írta: „Az Isten szeretet, és aki megmarad a szeretetben, Istenben marad, és Isten őbenne marad” (1Jn. 4, 16). *Szent János első levelének e szavai a keresztény hit magvát – a keresztény istenképet és a belőle következő emberképet, valamint az ember útját – egyedülálló világossággal mondják ki.*⁴ Ez a mi életutunk, melyen mindnyájunkat, elsősorban szüleink vezetnek. Ők azok, akik gyermekeiknek először bemutatják Isten képét – az Istenét, aki maga a szeretet. E szeretetet később megtapasztalhatjuk keresztszüleink, tanáraink, nevelőink, lelkipásztoraink valamint rokonainkon keresztül is. Mindazok által, akik földi zarándoklatunk során, a lehető legteljesebb módon hatnak ránk, és akik által annyira tisztán felismerjük a Szeretetet, hogy az életfogytig tartó célunkká, szenvedésünkkel és örömünkkel – mindenekelőtt azonban reményünkkel válik.⁵

2006-ban látott napvilágot, Eugene Hamilton kiegészített autobiográfiája, mely a *Mindörökké pap* címet kapta. A halála után hozzátoldott részekon kívül, ebben egy amerikai fiú vall arról, hogyan indult el a papi hivatás felé vezető úton. A középiskola elvégzése után, megkezdte felkészülését a szemináriumi életre. Tanulmányai idején azonban súlyos rákbetegséget állapítottak meg nála, mellyel utolsó tizenhat hónapjában reménytelenül küzdött. Püspökének, a New York-i érseknek, John O’ Connornak kérésére, II. János Pál engedélyezte pappá szentelését – három és fél évvel stúdiumainak tervezett befejezése előtt. Mielőtt azonban erre sor került volna, állapota hirtelen drámaian romlani kezdett. Ennek híre eljutott O’ Brian segédpüspökhöz, aki a Szent Józsefről elnevezett szemináriumban, Eugene rektora volt. Amilyen gyorsan csak tudott, a fiatal ember otthonába utazott, és halálos ágyán, pappá szentelte. Az egyházi rend felvétele után már csak három órát élt. Újmisés áldását senkire sem adhatta. Soha sem végezte el első szentmiséjét – még a püspök mellett sem koncelebrálhatott. Első miséje tulajdonképpen, saját temetési szertartása is volt. A koporsóban először és utoljára felöltött ornátusában feküdt.⁶ O’ Connor bíboros egyik homíliájában így beszélt róla: „Ez a férfi határozottan elutasította a szeminárium elhagyását – kivéve természetesen azokat a kórházi napokat, melyeken rákját próbálták leküzdeni... De egész életében égett a vágytól, hogy pap legyen. Hosszú és szinte hihetetlenül kemény szenvedése alatt egyre jobban egyesítette szenvedését a kereszten haldokló Krisztussal, hogy azt értesd és értem felajánlja.”⁷ Ez volt Eugene küzdelme Krisztus örök papságáért, melyet spirituálisa a következőképpen hangsúlyozott: „Erős volt a hitben, erős a szeretetben az Egyházhoz, a papsághoz.”⁸ Ehhez hozzáteszem magának, Eugene Hamiltonnak szavait, önéletírásából, melyet 1997. január 24-én bekövetkezett halála előtt írt: „A témában, melyet II. János Pál pápa minduntalan hangsúlyoz, a szenvedés valóban üdvözítő értelemmel ruházható fel. A jó győzedelmeskedhet a rossz felett. Az elmúlt év, számos jó dolgot hozott. Tanúja voltam az imádság csodálatos erejének. Istenhez való viszonyom egyre erősödött. Láttam Krisztus arcát azokban, akik szenvedtek és azokban is, akik vigasztaltak. Kapcsolatom a szemináriumi társakkal elsősorban lelki jellegű volt. Egyek voltunk az imádságban, annak ellenére, hogy a körülmények fizikailag elválasztottak bennünket egymástól. Családom, megpróbáltatásaimban mindvégig kitartott mellettem. Betegségem legrosszabb oldala talán az volt, hogy ezt ők ugyanúgy érezték, mint én magam. Közben mégis erős támaszaim és ösztönzőim

voltak, mindig megértettek és készek voltak segítséget nyújtani. Számtalan órát töltöttek ágyam mellett, imádkoztak értem, és jelenlétükkel erőt adtak. E tapasztalatok során sok ember szerzett tudomást Terence Cookeról.

Lehet, hogy ezentúl többen fordulnak majd közbenjárásáért: számomra Cooke kardinális papi pályája mindig is példaértékű volt; betegségéről írott leveleiben pedig vigasztalást és sok örömet találtam... Az iránta érzett tisztelem, nem a betegséggel kezdődött, azzal csak erősödött. Mikor kemoterápiás kezelésem részem, gyakran mondogattam püspöki jelszavát: *Fiat voluntas tua*. Ma ez a jelmondat életem reményét jelenti, azt, hogy teljesíthetem az Isten által rám rótt küldetést. Végül is megkaptam azt a kegyelmet, melyet Cooke bíboros említett pásztori körlevelében. Az élet ajándékát, melyet Istentől kaptam, valóban áldásnak érzem. Hiszem és bízom benne, hogy Isten, papi pályám minden lépését kíséri majd; mert meggyőződésem, hogy az Ő akarata, hogy Jézus Krisztus papja legyek. Az elmúlt évben számos alkalmam nyílt arra, hogy elmélyedjek az Írásban. Az egész évet meghatározó lelki élményt leginkább a 116. zsoltár 1 – 9. fejezete fejezi ki:

„Szeretet tölt el, mert az Úr
Meghallgatta könyörgő kiáltásomat.
Felém fordította fülét azon a napon,
Melyen segítségül hívtam.
Körülvettek a halál kötelékei
És az alvilág csapdái.
Elmerültem a nyomorban és a félelemben.
Akkor segítségül hívtam az Úr nevét:
Ó, Uram mentsd meg életemet!
Jó az Úr és igazságos,
A mi Istenünk csupa irgalom,
Az Úr megőrzi a kicsinyeket.
Nyomorult voltam és szabadulást hozott,
Lelkem, nyugodj meg újra,
Mert az Úr jót tett veled.
Megmentette lelkemet a haláltól,
Szememet a könnyektől, lábamat a botlástól.
És újra az Úr színe előtt járhatok
Az élők földjén.”⁹

2. A HIVATÁSUNKRA VALÓ JÓ FELKÉSZÜLÉS

Mivel Jézus látta az elcsigázott tömeget, az aratásába küldött munkásokról szóló beszéddel vigasztalta őket. Apostolai körülvették Őt, s Ő küldetést bízott rájuk: „Menjetek és hirdessétek: *Eljött a Mennyek Országá!*” Úgy, ahogy Jézus is jól felkészítette tanítványait a rájuk váró misszióra, úgy nekünk is fel kell készülni hivatásunkra, és törekedni arra, hogy „életünk gyümölcsöt teremjen”¹⁰ Ezen kívül

fontos, hogy mindannyian támaszt találjunk egy tapasztalt mesterben, aki segítségünkre van.¹¹ Mert, ahogy az Egyház történelme is bizonyítja, Krisztus szavát az apostolok változatlanul adták tovább követőiknek – egészen a mai napig. Ezalatt, az Evangélium számos hirdetője adta életét az Igazsághoz való hűségéből. Az ez iránti gondos szeretetből született meg az egyházi hagyomány, hogy Krisztus szavai hamisítatlanul terjedjenek az egymásra következő generációk között.¹²

Lengyelországi apostoli látogatása alkalmával, XVI. Benedek, 2006. május 26-án, a következőket mondta: „Az *Evangélium bölcsességét; a bölcsességet, melyet nagy szentjeink műveiből szereztünk, s melyet életünk igazolt, terjesztenünk kell a kultúra, a munka, a médiumok és a politika világában; családi és társas köreinkben. Mindezt érett módon, nem gyermekesen, de nem is agresszív módon.*”¹³ Ha jól felkészülünk, hasznos eszközök leszünk az Ő kezében.¹⁴ Vagyis: eltelünk szerénységgel és alázattal, eltelve a vallásos hit lelkével és türelemmel.¹⁵

3. SPE SALVI FACTI SUMUS – A REMÉNYBEN VAN VÁLTSÁGUNK¹⁶

Egy alkalommal, a jókedvről híres XXIII. János pápának ecsetelte püspöke, milyen nehezek az idők, és milyen terheket visel hivatalának gyakorlása során. A pápa végül így válaszolt: *Egyszer azt álmodtam, hogy hasonló problémákkal küszködve, Krisztus előtt álltam. Tudja, nekem mit válaszolt? János ne légy olyan fontos! Teljes mértékben szabadulni akarunk a fájdalomtól és szenvedéstől? Ez biztosan lehetetlen, hiszen egyáltalán nem vagyunk fontosak!*¹⁷ *Inkább fogadjuk el, érzünk meg bennük és ragaszkodjunk a reményhez!*¹⁸ - tanít bennünket XVI. Benedek Spe salvi enciklikájában. Hozzáteszi, hogy bár „a szenvedés nem szűnik meg szenvedésnek lenni, mindezek ellenére a dicséret énekévé válik.”¹⁹ Mert Krisztus, aki velünk együtt viseli el a fájdalmat, olyan számunkra, mint a remény csillaga, a szív horgonya.²⁰ A pápa, saját szavait, a vietnami vértanú, Le Paul Bao-Thina példájával támasztotta alá. A mártír, 1857-ben adta életét Krisztusért. Börtönből írt leveleiben beszámol a mindennapos fájdalmak pokláról, melyeket el kell viselnie – a nehéz vasakat, a gyűlöletet, a különféle fizikai büntetéseket, az átkokat, rosszindulatot, hamis tanúk vádjait, magányt és szomorúságot. Mindezek ellenére hűséges maradt, és így ír: „Mindezen szenvedések közepette, melyek a többieket általában gyorsan megtörik és rettegéssel töltik el szívüket, Isten kegyelmének hála, telve vagyok vigasszal és örömmel: mert nem vagyok egyedül, hiszen Krisztus itt van velem!”²¹ Kiemelkedő tanúsága ez a vallásos hitnek és reménynek. Benedek pápa hozzáteszi: Krisztus, aki alászállott a holtakkal, de harmadnapon feltámadott, mindannyiunk számára remény, mert a sír sötétségét az örök élet fényességére változtatja.²² Ezért bizalommal fordulhatunk Felé, különösen megpróbáltatásainkban.

Főleg az időskorra való tekintettel kell tudomásul vennünk a fájdalom, és a szenvedés jelenlétét. Az insbrucki püspök, Reinhold Stecher mondta: olyanok vagyunk, mint az autó-veteránok. Anekdoták című könyvében ezekről ír idősebb papokhoz címzett beszédeiben: „Egy csodálatos, késő-őszi délután történt a Dolomitokban, melyekből nagyon szép kilátás nyílik a tájra. Kacsaringós úton sorjázik egy szokatlan autóoszlop. Veteránok – hangosak, drágák, öreg járművek, melyekből min-

den példány az automobilok történelmének egy túlélő darabja. A serpentineket nem gyűrték le a leggyorsabban, de mégiscsak legyőzték a távolságot és leparkoltak a kijelöl pihenőnél. A sofőrök kiszálltak. Mielőtt tovább indultak volna, benéztek a kocsik motorterébe, leellenőrizték az olajsíntet, kicsit felfrissítették magukat, és gyönyörködtek a látványban. Kedves testvéreim, ehhez a képhez kapcsolódnak mai gondolataim is. Veteránok találkozóján veszünk részt. Ebben a teremben a klérus kiöregedőben lévő modelljei parkolnak – sokan valóban régi ‚gyártmányok‘. Ne haragudjatok meg a hasonlatért: magam is a kiszolgált járgányok közé tartozom! Ezen kívül – mindenki tudja – a régi autók értékesek és ritka konstrukciók, melyek nagy gyűjtői értékkel bírnak.”²⁴ Ezért először emeljük fel a motorháztetőt és vesszünk egy szeretetteljes, kutató pillantást a szívünkbe, mellyel megállapíthatjuk a valódi állapotunkat. Mit kell még megjavítani, meghúzni, utántölteni... Csak azután tekinthetünk szét az alattunk fekvő széles tájon, melyet immár magunk mögött hagyunk. Fényekre – példaképekre és tanúkra – mindannyian igényt tartunk a horizonton. Ne higgyük azt, hogy a mi kocsink már semmit sem ér. Ne csapjuk le a motorháztetőt dühösen, mondván: a modern technológia csodái immár végérvényesen megelőztek bennünket! Fogadjuk el alázottal, hogy az élet megy tovább. Fogadjuk el az időskort, a betegséget, a tehetetlenséget és a halált. Ezek nélkül az élet ugyanis nem létezhet.²⁵

4. A SZERETET ÉKESSZÓLÓ ÜZENETE

Benedek pápa, 2007. február 25-én (mint minden vasárnap) a Szent Péter téren imádkozta az Ūrangyalát, a téren gyülekező hívő sokasággal együtt. Az imádság előtt a következő módon szól hozzájuk: „Kedves testvéreim, az ideai böjti időszak üzenetét János Evangéliuma ihlette, mely a zakariási messiás-próféciaira utal: ‚Meglátják majd, kit szűrtak át‘ (Jn, 19, 37). A szeretett tanítvány, aki Máriával, Jézus anyjával és más asszonyokkal együtt volt a Kálvárián, szemtanúja volt, amint a dárda átdöfte Jézus oldalát, melyből vér és víz folyt (vesd össze. Jn, 19, 31 – 34). Ez, az ismeretlen római katona által véghezvitt cselekedet, melyet egyébként a történelem feledésre ítelt volna, annyira megragadt az apostol emlékezetében és szívében, hogy megörökítette az Evangéliumában is. Mennyi megtérésre került sor a századok folyamán, ennek az ékesszóló üzenetnek köszönhetően; s mennyi tekintet akadt meg a megfeszített Jézuson! Így tehát, mikor a nagyböjti időszakra lépünk, tekintetünket mi is függesszük Krisztus oldalára!”²⁶ „Kereszthalálában történik meg Isten önmaga ellen fordulása, melyben az embernek megadatik a felemelkedés és a megváltás – ez a szeretet legradikálisabb formája. Krisztus általdöfött oldala, melyről János beszél, (lásd. 19, 37) bizonyítja azt, ami ennek az enciklikának a kiindulópontja volt: vagyis, hogy Isten a szeretet (1Jn 4, 8). Éppen itt szemlélhetjük ezt az igazságot. Csak ebből kiindulva határozhatjuk meg, mi is a szeretet. Köszönhetően éppen ennek a látványnak, találja meg a keresztény a saját életéhez és a saját szeretetéhez. Az önfeláldozás aktusát, Jézus az Utolsó Vacsorán, az Eukarisztia alapításával tette örökké jelenvalóvá. Már ekkor részt vett saját halálában és feltámadásában, amikor a kenyérben és a borban önmagát adta, mint új mannát (lásd. Jn 6, 31 – 33). Az antik világ arról álmodott, hogy az ember valódi táplálékának – tehát annak, ami az embert valóban élteti – a Logosznak kell lennie, az örök értelemnek. Számunkra Krisztus, mint maga a szeretet lesz számunkra a valódi táplálék. Az Eukarisztia bevon bennünket Jézus áldozatának aktusába. A megtestesült Logoszt nem vesszük magunkhoz stati-

kus formában, de betagozódunk ajándékozásának dinamikájába is.”²⁷ Ezért fel kell tennünk a kérdést önmagunknak: Tudok még egyáltalán adni? Vagy csak önmagamra gondolok? „Ha a Megfeszített szemével szemlélődünk, megérthetjük a bűn valódi természetét, és annak tragikus következményeit. Ugyanakkor azt is felmérhetjük, milyen hatalmas az Úr kegyelme, és megbocsátó ereje. A nagybőjt e napjaiban ne válasszuk el szívünket e titok mélységes emberségetől és felemelő lelkiségétől. Ha Krisztusra nézünk, érezhetjük azt is, hogy visszanéz ránk. Az, akit mi magunk szűrtünk át saját bűneinkkel, nem szűnik meg elárasztani a világot a kegyelemteljes szeretet sugaraival. Bárcsak az emberiség megértene, hogy csak ebből a forrásból méríthetünk lelki erőt, mely annak a boldogságnak az építéséhez és megleléséhez szükséges, melyre minden ember lelke mélyén vágyik.”²⁸

Ne akarjunk olyan rosszul járni, mint azok az emberek, Reinhold Stecher történetében: „Emlékszem, gyermekkorom falujában volt egy kürtös, aki mivel nem volt kifejezetten mestere hangszerének, estéről-estére elgyakorolta a tűzjelet. Egy alkalommal azonban valóban lábra kaptak a lángok, csakhogy a helybéliek annyira megszokták a riasztó dallamot, hogy nem is vették komolyan.”²⁹

Ezért:

1. Komolyan álljunk a szemlélődéshez és gondolkodáshoz
2. Gyakoroljuk úgy, hogy járatosak legyünk a „vészjelek játszásában”
3. Mindig javítsunk valamit önmagunkban

Legyünk hálásak minden lehetőségért, melyek felkínálnak nekünk:

1. Legyünk értelmesen meggyőzőek
2. Belsőleg kiegyensúlyozottak
3. Nyugodtak
4. Elszántak³⁰

S mindezt örömmel.³¹

5. A FELEBARÁTNAK TETT SZERETETSZOLGÁLAT FELNYITJA A SZEMET³²

A Libreria Editrice Vaticana nevű kiadó, 2006. január 31-én jelentette, hogy a megjelenése után öt nappal³³ a pápai enciklikából mintegy 500 ezer kiadvány kelt el. Claudio Rossini, a kiadó igazgatója a Vatikáni Rádióknak elmondta, hogy az eladott példányszám is igazolja, milyen népszerűek XVI. Benedek szavai, s milyen tömegeket vonzanak.³⁴ A pápa, e munkájában a szeretet témáját úgy adja elő, ahogy azt a Biblia említi. Ez a szeretet „*abban rejlik, hogy szeretem – Istenben és Istennel – azt az embert is, aki számomra kellemetlen, vagy akit nem is ismerek.*”³⁵ Vegyük fel tehát azt a nézőpontot, ami Jézus Krisztusé. Az Ő barátja az én barátom is; mert ha a többiekben nem látom a hozzám közelállót, úgy csak olyan személy leszek, aki eleget tesz vallási kötelezettségeinek, de személyes kapcsolata Istennel megszakadt. Dolgozzunk tehát azon, hogy lássuk azt, mit tesz értünk Isten, és hogyan szeret bennünket³⁶; mert “*csak a másoknak tett szolgálat nyitja ki a szemem.*”³⁷

A szentéletű Teréz Anya, a szeretet különböző formáit és képességét az eukarisztikus Krisztussal való találkozásokban tanulta. Éppen ezek a találkozások éltették realizmusát és szolgálatának mélységét.³⁸ „A szeretet a szeretet által nő.”³⁹ „Az egész szerzetesi mozgalom, kezdve Remete Szent Antal idejétől, a másoknak tett szeretetszolgálat kifejeződése. A szerzetes, az Istennel való találkozásban – Aki maga a szeretet – megérzi a változás sürgető igényét, mely arra serkenti, hogy Istennek és felebarátjainak szolgáljon. Így magyarázhatjuk számtalan menedék, kórház, szegényotthon, és más hasonló intézet keletkezését a kolostorok mellett.”⁴⁰

Egy alkalommal láttam egy amerikai filmet. A címe ez volt: Küldd tovább! Története rendkívül megragadott, ezért engedelmükkel most megosztanám Önökkel is. Egy hetedik osztályos diákról van szó, Trevorról, aki a polgári nevelés órán azt a feladatot kapja, hogy úgy éljen, hogy megváltoztassa a világot, vagy legalább jelet hagyjon környezetében. A fiú szó szerint értelmezi a feladatot, és kiötöl egy nagyon egyszerű képletet: én segítek neked, ketten már újabb két embernek segítünk, és máris négyen vagyunk – és így tovább. Az ő első jötteme az, hogy hazavisz egy hajléktalant. Édesanyja természetesen először megrémül és tiltakozik, Trevor mégis olyan hatással van rá, hogy az kibékül alkoholista mamájával, és meghívja őt magukhoz egy születésnap ünnepségre. A fiú minden nehézség ellenére folytatja „küldetését”, de amikor a regionális televízió kivonul, a kamerák előtt bevallja: a séma nem működik – valahogy senki sem „adja tovább...” Amikor a felvételnél vége, hazaindul, de észreveszi, hogy osztálytársát, idősebb iskolatársai bántalmazták. Természetesen segítségére siet, de a támadók egyike késsel halálra sebzí. Az „Add tovább!” kezdeményezője tehát kilép az életből, de gondolata nem hal meg. Édesanyja háza előtt tömegek gyűlnek össze, és gyertyákkal a kezükben emlékeznek. Valamennyien fogadalmat tesznek rá: tovább adják a szeretetet!⁴¹

6. AZ EGYHÁZ MEGVALÓSÍTJA A SZERETETET

A szeretet szolgálata (diakónia) – a szentségek kiszolgáltatása (leiturgia) és az Isten Igéjének hirdetése (kerygma – martyria), az a három fő feladat, mely az Egyház alapvető lényegéhez tartozik. Egymást erősítik, elválaszthatatlanok.⁴²

„Mivel az Egyház közösség, meg kell valósítania a szeretetet.”⁴³ Ez a feladat már a kezdetektől a hívek sajátja volt, ahogy arról a Deus caritas est-ben olvassuk. „Mindannyian, akik hittek, együtt éltek, és mindenük közös volt. Eladták földjüket és tulajdonukat, majd kinek-kinek szüksége szerint osztották el” (Ap.Csel. 2, 44-45.). Lukács evangélista mindezt az Egyház, egyfajta definíciójaként tárja ezt olvasói elé. Ez magában hordozza az apostolok tanításának befogadását, a testvéri közösséget (koinoia), a kenyértörést és a közös imákon való részvételt (lásd. Ap.Csel. 2, 42.).⁴⁴

Az évek múltával, az Egyház nőni kezdett, és a szeretet szolgálatait szélesebb körben gyakorolta. Gondját viselte az árváknak, az özvegyeknek, a foglyoknak, a betegeknek és nyomorban szenvedőknek – mind tettekben, mind az Ige hirdetésében. Mert az Egyház, az egyiket sem hagyhatja el – a kettő egyszerre kötelessége! Ennek korai példái:

- Szent Jusztiniánusz vértanú (155 körül), aki a vasárnapi eucharisztikus liturgiával kapcsolatban leírja az Egyház karitatív tevékenységét is.
- Tertullianusz, keresztény író (220 körül) arról beszél, hogy a szegényekkel való törődés kivívja a pogányok csodálatát.
- Antióchiai Szent Ignác (117 körül) a római közösségről úgy beszél, mint a közösségről, mely a szeretetben létezik, és különösképpen jeleskedik a diakóniában. A negyedik században Egyiptomban és Nápolyban is megalakulnak a diakónia helyi formái.
- Juliánusz Aposztata, római császár elutasította korábbi hitét – egyetlen dolognak maradt csodálója: az Egyház karitatív tevékenységének.

Ezért soha sem szabad, hogy az Egyházban bárki is szükségét szenvedjen, hiszen Isten híveinek családjában mindig érvényben vannak Szent Pál kötelező érvényű szavai: „*Amíg tehát van rá időnk, tegyünk jót mindenkinek, de főképp azoknak, akik a hívők családjához tartoznak. (Gal. 6, 10)*” S ha mindehhez hozzátesszük az irgalmas szamaritanusról szóló hasonlatot, a szeretet univerzalitása alapvető és fő mércévé és törvénné válik. Mert bárki felé fordulhatunk, aki bajban van, akivel véletlenül hozott össze a sors – a karitás többé már nem csupán egy társadalmi aktus, hanem caritas agapé – valami olyasmi, ami átlépi az Egyház határait. Mert a karitás az Egyháztól elválaszthatatlan.⁴⁶

A XIX. századtól kezdődően azonban, az Egyházat ma is érik kritikák az ilyesféle szeretet-gyakorlás miatt. Ennek forrása a marxista filozófiában keresendő, mely a szegényeknek elsősorban igazságot, nem pedig alamizsnát sürget. Az Egyház azonban minduntalan hangsúlyozza: amennyiben az állam elkülönül az Egyháztól, a társadalmi igazságosság feladata, eszközei és felelőssége azt illeti. Igaz, az Egyház képviselői is „*csak folyamatosan értették meg, hogy a szociális igazságosság struktúrájának problémája másféle megközelítést igényel. Nem hiányoztak azonban az úttörők sem: az egyik ilyen volt például a mainzi püspök, Ketteler. Mint a konkrét szükségre adott válasz, létrehozta a megfelelő köröket, szövetségeket, egységeket, fődérációkat, elsősorban azonban új szerzetesrendeket, melyek a 19. században léptek fel a szegénység, betegség és műveletlenség elleni.*”⁴⁷ Megszólalt a magisztérium is: XIII. Leó, 1891-ben kiadta a Rerum novarum kezdetű enciklikát; melyet XI. Pius követte a Quadragesimo anno-val, XXIII. János a Mater et magistra-val, 1961-ben; VI. Pál a Populorum progressio-val, 1976-ban, majd II. János Pál pápa egy enciklikális trilógiával: A Laborem exercens, a Sollicitudo rei socialis és a Centesimus annus hármásával.

Végül is, a marxizmusnak sikerült végrehajtania egy világméretű forradalmat, ugyanakkor az elmélet, a valóságban csúfosan megbukott. A bonyolult helyzetben éppen az Egyház szociális tanítása vált az alapvető, útmutató elméletté, mely „*túlmutatott saját határain is. Az előrehaladó fejlődés tényével szemben, szükséges ezt, mint igazodási pontot szemlélni, s figyelembe kell venni az azokkal való dialógusban, akik komolyan aggódnak az ember és a világ iránt*”⁴⁸ – állítja Benedek.

XVI. Benedek pápával együtt reméljük egy megújuló dinamizmusban, mely az emberi szeretetben gyakorlati választ ad az isteni szeretetre.⁴⁹ A társadalmi kom-

munikáció eszközei segítenek abban, hogy legyőzzük a távolságot; főként az olyan szituációkban, mikor azonnali segítségre van szükség. Így többek között:

1. Az olyan szenvedésben, melyet valamilyen formában az anyagiak, vagy a lelki szükségletek égető hiánya okoz.
2. Az élelmiszer, ruházkodás, otthon, vendéglátás ínségében

Van azonban egy dicséretre méltó nemzetközi szolidaritási törekvés a nemzetek közt; valamint a különféle állami és humanitárius szervezetek közt is. Ezek támogatásával, adókedvezményekkel, vagy az önkéntesség jelenségével serkenteni lehet a fiatalokban az odaadó szolidaritás gyakorlását.⁵⁰ Nálunk például (kivételesen szerencsére) nagy sajtóvisszhangra lett a *Mosoly, mint Ajándék* (Úsmev ako dar); vagy a *Jó Angyal* (Dobry anjel) nevű jótékonyági kezdeményezések, melyek elsősorban szenvedő gyermekek megsegítését tűzték ki célul. Mert: „Azokban a napokban, amikor a tanítványok száma nőni kezdett, a hellének zúgolódní kezdtek a héberekre, hogy a mindennapi szolgálatban elfeledkeznek az ő özvegyeiről. Ezért a Tizenkettő összehívta a tanítványokat és ezt mondták: Nem helyes, hogy elhanyagoltjuk Isten szavát, és az asztal mellett szolgáljunk. Ezért testvérek, válasszatok ki magatok közül hét megbízható férfit, akik elteltek a bölcsesség Lelkével – őket majd erre a szolgálatra jelöljük. Mi pedig teljesen az imádságnak és az Ige hirdetésének szentelhetjük magunkat. Ezek a szavak elnyerték a közösség tetszését, és kiválasztották Istvánt, aki telve volt hittel és Szentlélekkel; valamint Fülöpöt, Prochorust, Nikanort, Timont, Parmeniást, és az antióchiai prozelitát, Miklóst. Az apostolok elé állították őket, és ők, kezüket kiterjesztve, imádkoztak felettük. Az Isten Szava elterjedt, és a jeruzsálemi tanítványok száma erősen megsaporodott. Sok pap is engedelmesen fogadta el a hitet.”

7. MÁSOKRA GONDOLNI

XVI. Benedek így ír: „Senki sem él egyedül. Senki sem követ el bűnt egyedül. Senki sem nyeri el az üdvösséget egyedül. Az én életembe, minduntalan belép a mások élete – mind jóban, mind rosszban.”⁵² Ezért, mint keresztények, soha sem törődünk csupán önmagunkkal, önmagunk váltságával, hanem azzal is, mit tehetek azért, „a többiek is részesei lehessenek a megváltásnak, és számukra is feljöjjön a remény csillaga.”⁵³ A zsoltár szavai szerint: „Egyre kérem az Urat, egy után vágyom csak: hogy az én Uram házában lakjam!”⁵⁴ Sőt, csak akkor tettem meg mindent saját üdvösségemért, ha másokat is a megváltásra vezettem.⁵⁵ „Hiszen soha sincs késő arra, hogy megérintsem a felebarátom szívét, és ez sohasem felesleges.”⁵⁶ Éppen azért, mert életeink annyira szorosan kötődnek, azok egyetlen, sokarcú közösséget alkotnak.

57

Emlékezzünk, Pál apostolnak az efezusiakhoz írt levelére:

„Azt mondom tehát, sőt figyelmeztetek titeket az Úrban, ne éljetez úgy, mint a pagányok, akik hiúságokon járatták az eszüket. Sötétség borult elméjükre és elidegenedtek az istenes lélettől tudatlanságukban, amely szívük megátalkodottságának következménye. Lelkileg eltompulva kicsapongásokra adták magukat, és kapzsiságból mindenféle ocsmányságot űznek. Ti azonban nem ezt tanultátok Krisztustól, ha valóban őrá hallgattatok és megtanultátok, hogy Jézusban van az igazság. Korábbi életmódokkal ellentétben vessétek le tehát a régi embert, akit a megtévesztő ki-

vánság romlásba dönt. Újuljatok meg gondolkodástok szellemében, s öltsetek magatokra az új embert, aki az Isten szerint igazságosságban és az igazság szentségében alkotott teremtmény. Hagyjátok el tehát a hazudozást, beszéljen mindenki őszintén embertársával, hiszen tagjai vagyunk egymásnak. Ha elfog is benneteket az indulat, ne vétkezzetek. A nap ne nyugodjék le haragotok fölött. Ne adjatok teret az ördögnek. Aki lopott, ne lopjon többé, hanem dolgozzék, és keressen kenyeret keze munkájával, hogy legyen miből adnia a szűkölködőknek is. Semmiféle rossz szó ne hagyja el ajkatokat, hanem csak olyan, amely alkalmas az épülésre, hogy amiben kell, javára váljék hallgatóitoknak. Ne okozatok szomorúságot Isten Szentlelkének, akivel meg vagytok jelölve a megváltás napjára. Legyen távol tőletek minden keserűség, indulat, haragtartás, szóváltás, káromkodás és minden egyéb rossz. Inkább legyetek egymás iránt jóindulatúak, könyörületesek, és bocsássatok meg egymásnak, amint Isten is megbocsátott nektek Krisztusban.“ (Ef 4, 17.3) Törekedjünk tehát az evangéliumi életre!⁵⁸

BEFEJEZÉS – RÖVID IMA, ÚTRAVALÓUL⁵⁹

„Az én utam, Isten útja, és az Ő útjai a szeretet, öröm, és boldogság útjai. Isten, utamon vezet, ösztönöz és védelmez. Isten jelenléte mindenütt körülvesz, eltölt és vezet minden utamon. Szabadon, örömmel és szeretetben utazok egyik helyről a másikra, országról-országra. Isten vezet a béke, a kiteljesedés királyi útján, és minden utat a béke, szépség és harmónia útjává változtat. Istenem, köszönöm Neked!”⁶⁰

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. BENEDIKT XVI.: Deus caritas est. O kresťanskej láske. In: Pápežské dokumenty, 61. zväzok. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, prvé vydanie, 2006, 62 s. ISBN 80-7162-594-9.
2. BENEDIKT XVI.: Spe salvi. O kresťanskej nádeji. In: Pápežské dokumenty, 71. zväzok. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, prvé vydanie, 2008, 66 s. ISBN 978-80-7162-700-5.
3. CROESCHEL, B, J.: Kňaz naveky. Trnava: Dobrá kniha, 2006, 188 s. ISBN 80-7141-516-2.
4. ZEMKO, P.: Priority kresťana v treťom tisícročí (Kresťanský svetonázor I.) Trnava: UCM, prvé vydanie, 2006, 64 s. ISBN 80-89220-38-X.

JEGYZETEK:

1. BENEDIKT XVI.: Deus caritas est 25.
2. Ugyanott, 20.
3. BENEDIKT XVI.: Deus caritas est, 2.
4. Ugyanott, 1.
5. Gaudium et spes
6. GROESCHEL, B, J.: Kňaz na vecky. Trnava: Dobrá kniha, 2006, s. 173.
7. Ugyanott. 150
8. Ugyanott. 151
9. Ugyanott. 81-83
10. Príhovor Svätého Otca Benedikta XVI. na stretnutí s kňazmi v Katedrále svätého Jána Krstiteľa. Varšava 25. mája 2006. In: Buďte pevní vo viere. Homílie, príhovory a pozdravy Svätého Otca Benedikta XVI. Počas apoštolskej cesty do Poľska 25.-28. mája 2006. SSV, Trnava: 2006, s. 9-13
11. Príhovor Svätého Otca Benedikta XVI. na stretnutí s kňazmi v Katedrále svätého Jána Krstiteľa. Varšava 25. mája 2006. Ugyanott. 9-13
12. Homélie Svätého Otca Benedikta XVI. počas svätej omše na Námestí Jozefa Pilsudského. Varšava 26. mája 2006. In: Ugyanott. 21-26.

13. Príhovor Svätého Otca Benedikta XVI. na stretnutí s rehoľníkmi a rehoľníčkami, seminaristami a príslušníkmi cirkevných hnutí na Jasnej Góre. Censtochová 26. mája 2006. In: Ugyanott 27-32
14. Ugyanott: BENEDIKT XVI.: Deus caritas est, 35.
15. Ugyanott: Formula zasvätenia sa Najsvätejšiemu Srdcu Ježišovmu. In. Modlitebník pre verejné pobožnosti. SSV-Vojtech spol. s.r.o., Trnava.
16. Ugyanott. BENEDIKT XVI.:Spe salvi, 35-40
17. Ugyanott. STECHER, R.: Anekdoty zo života insbruckého otca biskupa. Bratislava: Alfa konti, 1997, s. 7-13.
18. Ugyanott, 37.
19. Ugyanott.
20. Lásd. Ugyanott
21. Ugyanott.
22. Lásd, ugyanott
23. Lásd, ugyanott
24. STECHER, R.: Anekdoty zo života insbruckého otca biskupa. Bratislava: Alfa konti, 1997, s. 60-67.
25. Lásd, ugyanott.
26. www.tkkbs.sk Zahraničný servis 25. februára 2007.
27. BENEDIKT XVI.: Deus caritas eest, 12-13.
28. www.tkkbs.sk Zahraničný servis 25. februára 2007.
29. STECHER, R: Anekdoty zo života insbruckého otca biskupa. Alfa konti, Bratislava 1997, s. 19-23.
30. Lásd, ugyanott
31. Lásd, Lekcionár na nedele a sviatky I., cyklus C. SSV, Trnava: 2003, s. 82, 86, 95, 106. Lásd. Lekcionár II. Feriálny lekcionár. SSV, Trnava: 1990, s. 169, 183, 202.
32. Lásd. BENEDIKT XVI.: Deus caritas est, 18.
33. A Szentatya, 2005. december 25-én adta ki, a mi Urunk születésének ünepén, pontifikátusának első évében.
34. Porov. Encyklika Benedikta XVI. Deus caritas est láme rekordy. In: Život Cirkvi, 13. ročník, č. 5, 3. februára 2006, s. 5.
35. BENEDIKT XVI.: Deus caritas est, 18.
36. Lásd, ugyanott
37. Ugyanott
38. Lásd, ugyanott
39. Ugyanott
40. Ugyanott, 40.
41. Lásd. ZEMKO, P.: Priority kresťana v treťom tisícročí (Kresťanský svetonázor I.). Trnava: UCM, 2006, s. 54.
42. Lásd. BENEDIKT XVI.: Deus caritas est, 25.
43. Ugyanott, 20.
44. Ugyanott.
45. Lásd, ugyanott, 22-24.
46. Lásd, ugyanott, 25.
47. Ugyanott, 27.
48. Ugyanott.
49. Lásd, ugyanott, 1.
50. Lásd, BENEDIKT XVI.: Deus caritas est, 30.
51. BENEDIKT XVI.: Spe salvi, 48.
52. Ugyanott.
53. Ugyanott.

54. Ž 27, 4.
55. BENEDIKT XVI.: Spe salvi, 48.
56. Lásd. Ugyanott.
57. Modlitebník pre verejné pobožnosti, SSV, Trnava: 2001, s. 99-100.
58. Lásd. MURPHY, J.: Pravdy, ktoré zmenia váš život. Bratislava: Akuell, 2004, s. 174.
59. Ugyanott.



Júlia Klembarová

University of Prešov in Prešov, Slovakia
E-mail: j.klembarova@gmail.com

Artificial termination of pregnancy in the risk of having an intellectually disabled child (within ethics of social consequences)

Abstract

Article deals with the problem of termination of pregnancy when the prenatal diagnosis proves the genetically impaired development of foetus. Author focuses on the solution of this issue within ethics of social consequences which represents a form of non-utilitarian consequentialism.

Analysis of given issue is addressed especially through the value of human dignity and humanity which function as an axiological fundamentals of this ethical theory. Article includes the consideration of circumstances which can happen in this conflicting situation, particularly it addresses the fact that impaired fetal development may lead into various levels of intellectual disability of newborn child and it also discusses whether it would be in accordance with humanity and human dignity to bring such a child into existence.

Keywords: intellectual disability, ethics of social consequences, humanity, human dignity

INTRODUCTION

This article deals with the situation of parents when they find out that their foetus (unborn child) has certain genetic defect. Such genetically impaired development will result in a birth of child with intellectual disability. What should they do in such situation? Should the pregnancy continue or do they have a moral right to terminate the pregnancy and thus prevent this child to be born? Main aim of this article is to answer these questions and specifically to determine whether parents have moral right to prevent their child to be born. I think about this complicated situation within the ethics of social consequences.¹

¹ Deeper analysis and especially critique of this theory focusing on the principle of maximization is offered by Kalajtžidis (6, 8). Ethics of social consequences represents methodological basis also for Komenská. She works with this theory within medical ethics. „Ethics of social

Moral right to life is in this ethical theory reflected through the value of human dignity and humanity. These values represent a concretization of moral right to life. I use same method in my further reflections; it means that in answering the question “Do the parents have moral right to prevent their child with intellectual disability to be born?” I consider if such decision and consequently termination of pregnancy is in accordance with the value of human dignity and humanity. For this, I consider as necessary to deal with the question of justifiability of abortion within the ethics of social consequences.

ARTIFICIAL TERMINATION OF PREGNANCY AND DIGNITY

Artificial termination of pregnancy is in this ethical theory directly connected with the value of life of foetus and so firstly it is important to answer the question whether the foetus has certain value. If this is not so and the foetus is not valuable, abortion would not be a problem because there would not be a destruction of valuable being.

In this ethical theory, value of life is ontologically conditioned and gradual. It is reflected within value of dignity that has several aspects, but in this case the first aspect- ontological is of most importance. All living entities and all life forms have certain value of dignity. Based on this, also a foetus (despite its genetically impaired development) as a particular life form has certain dignity and deserves respect and esteem from other moral agents. This value of dignity depends on the stage of fetal development, which means that the foetus dignity in the first trimester is lower than his dignity in the second or third trimester. It signifies that with ongoing development of foetus, the value of dignity which is attributed to this form of life increases too.

End of the first trimester (approximately 12 week) represents an important milestone in the fetal development. In this period of time, foetus starts to resemble human being and it means he fulfills basic morphological (physiological similarity) and functional features (existence of brain and brain activity) of human being. During further development of foetus, his value of dignity slowly moves towards the basic value of human dignity which is attributed to child in the moment of birth. “Therefore, until the moment of birth the foetus is only a potential human being and level of his dignity corresponds to this fact” (2).²

On the ground of this, artificial termination of pregnancy is not connected with the termination of life of human being. It is a termination of foetus life, or in other words, termination of potential human being’s life. Gluchman claims that by the

consequences is not a theory of health care ethics but its authors often react to the contemporary issues of medical and bioethical discussions. Its normative basis is situated around primary values connected with the core of this ethics; the concept of life. Concretely, these values are values of dignity, humanity, and moral law” (10). These values represent an inspiration in formulation of concept of health and disease in ethics of social consequences which is based on holistic understanding of health (9).

2 In ethics of social consequences, foetus in whatever stage of pregnancy is not a human being but he is a particular form of life with certain value of dignity. In the moment of birth he becomes a member of *Homo sapiens* species that represents the highest developmental form of life (so far). In this moment foetus becomes a human being and he is attributed a human dignity.

end of first trimester the foetus has not yet developed all basic morphological and functional features of human being, so we should not speak about the termination of human life (2).³ On this basis, I can conclude that there is not a violation of human dignity happening, but it is a violation of dignity attributed to this life form, it means to foetus. Moreover, it is important to add that the level of foetus dignity is several times lower than value of dignity of pregnant woman. Based on this fact, it is possible to understand the termination of pregnancy in the first trimester as right, because the value of human dignity of pregnant woman is higher than dignity of foetus on the ground of stage of his development.

However, the situation changes when we think about the abortion later in pregnancy. Artificial termination of pregnancy after 12 weeks is allowed only on basis of detection of genetic defects of foetus, which are usually detected in the beginning of second trimester (or even later) through the results of prenatal diagnosis. Gluchman highlights this situation too. "Even after the first trimester there can be a situation that the foetus in variety of reasons ceases to develop normally and it may lead to severe developmental and genetic disorders of foetus, which in extreme cases may entail a substantial developmental and genetic deformities or even the death of foetus" (2).

In this situation, the moral evaluation of action will be more difficult. This difficulty is connected with the stage of fetal development. Such foetus at later stage of pregnancy has already developed the basic features of human being and it means that abortion would violate the level of foetus dignity in more significant way than abortion in the first trimester of pregnancy.

Foetus increasingly resembles human being and based on his development his dignity increases too. Here lies the main problem of evaluation of potential abortion within ethics of social consequences. It takes into account a particular situation of pregnant woman and it emphasizes that it is necessary to focus on situation and life expectations of human foetus. According to Gluchman, in situation in which the life of pregnant woman is endangered and there is no chance for foetus to survive or there is a high risk of child's death shortly after birth, then the parents have right to decide what to do (2).

In other words, although the woman is in higher stage of pregnancy (dignity of foetus increases in dependence on his ongoing development), based on the developmental and genetic defects of foetus which threaten the life of pregnant woman and will presumably lead to foetus death, or death of newborn child shortly after the birth, in accordance with ethics of social consequences, the pregnant woman (both parents) has right to decide what to do. Despite the fact that termination of pregnancy in later periods is connected with greater extent of violation of foetus dignity, the decision for the abortion and related higher foetus dignity violation

³ In accordance with law nb. 73/1986 on termination of pregnancy, pregnancy can be artificially terminated at latest till to 12 weeks (3).

can be ethically and morally considered as right because such an action brings the prevalence of positive social consequences over negative social consequences (2).⁴

Among these positive social consequences belong for example the rescue of woman's life, termination of foetus suffering, or more precisely the prevention of suffering of newborn child who would die shortly after birth. In my opinion, such action is right (but not moral) and it is in accordance with the human dignity of pregnant woman which is higher than dignity of foetus.

Another possible situation which can happen is the situation of pregnant woman whose foetus develops with serious genetic defects but these defects do not threaten her life and also child after birth will be able to survive. Result of genetically impaired development will be some of the more serious levels of intellectual disability.

This woman has already exceeded the first trimester of pregnancy and like in the previous case the foetus has already developed basic morphological and functional features of human being. How should we evaluate the artificial termination of pregnancy in this case? Although foetus starts to resemble human being and based on his stage of development value of his dignity increases, it is necessary to remind again that level of his dignity is still lower than dignity of pregnant woman.

If we agree with abortion, there would be, like in previous case, more serious violation of foetus dignity. In my opinion, also in this case the parents have right to decide what to do with their unborn child, whether to terminate or proceed in gestation. The life of woman is not in danger, so there is not a direct conflict between the protection of woman's life and protection of fetal life. Both of them will survive woman as well as her foetus and also a newborn child will be able to live after birth.

Reflection on possible solution of such difficult situation should be based on particular circumstances in which the woman or couple is. It is needful to concentrate on the foetus conditions and his perspectives in life. I realize that it is never possible to specify exactly how seriously disabled the child will be after his birth. Well, let's at least hypothetically think about the situation where the genetically impaired fetal development will lead to the birth of child with more severe levels of intellectual disability.

These levels of intellectual disability are characterized by delays in development of understanding, in development of self-care activities, there is prevalence of non-verbal expressions in communication, typical is inability to control own emotions, problems with immobility, constant requests for attention, care and others (13). Individuals with more severe levels of intellectual disability are not able to realize the moral situation in society, to decide autonomously about their actions and to be responsible for their actions and its consequences.

⁴ The same attitude can be found also in valid legislation. Genetic defects of foetus represent a possible reason for artificial termination of pregnancy in period after 12 weeks of pregnancy (3).

Couple should all these matters take into account in deciding on how to solve their situation and pregnancy. More serious levels of intellectual disability may represent a certain suffering for foetus in question, also for couple and whole family that must adapt to new life with new terms. Such a disability may be also an economic burden for family because of needful regular medical checks, certain specialized instruments and tools which are necessary to meet the specific needs of individuals with these levels of intellectual disability. Couple also need to think about their ability of everyday care of child with this level of disability and whether they are ready to devote the majority part of their life in behalf of improvement, or at least preservation of certain quality of life of their child with intellectual disability.

All these matters (and many others) the parents should consider during their decision making process. On the ground of serious developmental and genetic defects of foetus that will lead to birth of child with more severe levels of intellectual disability, I hold the view that even the life of woman and child after birth are not threaten, the parents should have moral right to prevent this child to be born.

Such a decision and consecutive termination of pregnancy is in my opinion right, or more precisely morally justifiable. I think that termination of pregnancy in this case results in the prevalence of positive social consequences. Of course, there would be termination of foetus life that is connected with violation of his dignity which I consider to be negative social consequence resulting from this decision. Among positive social consequences of this decision belongs the prevention of suffering which child after birth and also during further life would face, as well as the prevention of suffering experienced by parents. Such parents' decision would avoid the increased economic burden on their family resulting from child's disability and also care that should be devoted to this child may be distributed among all other children in family.

During decision-making process, it is possible to take into account the fact pointed out by Singer (11). When the parents decide to terminate this pregnancy, they may have another child later without intellectual disability. When this couple is able to conceive a child without intellectual disability, their decision would bring even greater prevalence of positive social consequences. Of course, one pregnancy would be terminated, but later they would have another child without disability which in my opinion includes higher prevalence of positive social consequences, as in the case of life-long care of a child with severe level of intellectual disability.

In connection to this, I consider as important to emphasize that even the parents should have moral right to prevent their child with more severe levels of intellectual disability to be born, it is not their moral duty. Even their decision in favour of termination of pregnancy brings the prevalence of positive social consequences and such action would be right, or morally acceptable, particular decision itself should remain the matter of parents as moral agents who are directly involved in this ethically conflicting situation.

The third possible situation which can occur is the case, when the parents discover that their foetus develops with certain genetic defects, but it does not threaten the

woman's life and enables his birth and further life. Hypothetically, suppose it is known that this genetically impaired development of foetus will bring the birth of a child with mild intellectual disability.

Similarly, like in the previous cases, we speak about the foetus in later stage of his development. He has developed basic morphological and functional features of human being that means that the level of his dignity is higher than dignity of foetus in the beginning of pregnancy. But again, this dignity of foetus is still lower than dignity of pregnant woman. The question remains the same. Do the parents have moral right to prevent their child with mild intellectual disability to be born? Likewise in previous cases, also now I hold the view that parents and other people directly involved should have right to decide what to do in such situation. Parents as moral agents should be able to make autonomous and responsible decision with consideration of all circumstances involved.

In comparison with previous case, where the child with severe level of intellectual disability would be born, in this case the result of genetically impaired development is the mild intellectual disability which makes possible for individual to live valuable life. Although such individual will be probably partly dependent on help and support of parents, relatives and friends during life I think that his life may be valuable and of good quality. He is able to establish relations with other people, to act and bring positive social consequences to himself, to relatives and to whole society. As I have already mention, these situations are only hypothetical cases, as it is known that during the pregnancy it is impossible for the physicians to discover the exact situation of foetus and subsequently, how the situation will be when the child is born. It is impossible to state exactly the seriousness of intellectual disability, as well as it is impossible to suppose the abilities, skills and sorrows of future life of child with intellectual disability.

Based on this, it is very difficult to answer clearly on given question, whether the parents have moral right to prevent their child with mild intellectual disability to be born. As it has been mentioned above, parents as moral agents should be able to consider the consequences of particular decision and they should be able to bear a responsibility for their decision and action. In my opinion, after in-depth consideration about all positive and negative social consequences resulting from their decision, the parents have moral right to avoid the birth of child with mild intellectual disability. Such an action could be in ethics of social consequences identified as morally justifiable.

ARTIFICIAL TERMINATION OF PREGNANCY AND HUMANITY

Now I consider as important to analyze my basic question through the reflection on value of humanity. It means that I am trying to find out, whether the moral right to prevent the child with intellectual disability to be born is in accordance with value of humanity within ethics of social consequences. Humanity can be

characterized as behaviour and action aiming to protection, support and development of human life (2).⁵

Ethics of social consequences distinguishes between humanity as a natural-biological feature and humanity as a moral feature. Humanity as a natural-biological feature is behaviour and action aiming to protection, support and development of life of our relatives, or in other words it is humanity on the basis of biologically determined social relations to relatives. Humanity as moral feature represents moral surplus value of behaviour and action of moral agent towards the unknown people. In this case, biological determination of social relations does not play a role in the moral agent's action. Gluchman understands such action as a manifestation of morality and it is result of cultural evolution and moral development of human being (1, 2).

Gluchman points to one interesting thing in connection to people with intellectual disability. Specifically human behaviour which is not based on biological or natural conditions, but only on moral basis is our behaviour towards the various disabled forms of human life and its protection and towards the unknown people. Such actions should result in protection and maintenance of their life, property, physical and mental integrity, their goals and purposes supporting and protecting their life (2).

On the ground of these opinions I conclude, that maintenance and development of life of people with intellectual disability is understood as moral surplus value, as it is specific action typical only for human beings. When the moral agents behave in human way towards their intellectually disabled relatives, or towards unknown people with intellectual disability, it is a manifestation of humanity as moral feature. On the basis of these opinions, it should be logical to conclude, that also parents who know that their foetus has a genetic defects and their child will be intellectually disabled, should behave in human way to this foetus and it means to take care of him, develop and protect this disabled form of life.

Similarly as I have emphasized on previous pages, I think that also in reflections about given topic within the value of humanity it is necessary to focus on particular circumstances, in our case on particular levels of intellectual disability which help us to think about it in more detail. It means that it is impossible to generalize, but it is necessary to think about particular levels of intellectual disability, because life with it is specific, includes different situations, possibilities but also limitations resulting from the specifics of individual levels. It is valid also in my attempt to answer the question whether it is human to continue in pregnancy or it is more human to terminate the pregnancy.

In investigation of possible answers to this question I focus on three situations which I have already presented above in the text. First situation is based on the genetically impaired development of foetus, which endanger the life of pregnant

⁵ Humanity in this ethical theory and especially in medical ethics is more discussed by Kalajtšidis and Gluchman (7).

woman and there is a high probability, that when the pregnancy will continue, child will die shortly after birth.

In this case, the most important fact is that this genetically impaired development of foetus threatens the life of woman. Protection of own life is understood as basic manifestation of humanity as a natural-biological feature (2). If we firstly do not protect our own life, it would not be possible to protect, promote and develop the lives of our relatives and also lives of strangers. Pregnant woman as moral agent has a special moral obligation to protect her own life to be able to behave in human way to her relatives (partner, children, and parents).

Based on this I believe, that in this particular case it would be in accordance with humanity if the woman (couple) decide for termination of pregnancy. Life or pregnant woman is at risk and in my opinion it is a significant reason so she has a moral right to prevent her child with serious intellectual disability to be born. It is the only chance to save her own life and by this to be able to realize humanity towards her relatives as well as unknown people in the future. This situation, on the ground of threat to woman's life permits the termination of pregnancy and this decision and subsequent action may be considered as human action.

Second situation includes the issue of termination of pregnancy in the case, when the genetically impaired development of foetus does not threaten the life of pregnant woman. When the pregnancy will continue, child after birth will survive, but through the prenatal diagnosis we may hypothetically presuppose that he will have some of the more severe levels of intellectual disability.

It is a little bit different situation like in former case. Life of woman is not at risk, as well as the foetus deformations will not lead to death shortly after birth. Child will survive, but he will have severe intellectual disability. On the ground of these circumstances it is very difficult to think if the termination of pregnancy could be consistent with humanity, as there is not a risk of death of woman or child.

In reflection on this question it is necessary to focus again on the life expectations of the child after birth. Is such a life with severe intellectual disability full-value or is it only a biological living of this organism? Suppose that more severe levels of intellectual disability are so heavy that development of such a child is limited, this individual would suffer almost whole life, and he would be dependent on the care of his parents also in the most fundamental everyday activities. This means that such a life could be define only as a biological living and not the living of high-class and full-value life. This situation is reflected also in ethics of social consequences. It inclines to the attitude that effort to protect, maintain and develop human life should not glide into the inhumanity and striving to preserve this life at any cost (2). Because of this, mentioned ethical theory distinguishes certain basic criteria of human life that differentiate life from its biological living. Among these criteria belong a) biological (morphological and functional features of man); b) social (ability of speech, communication, maintenance of social contacts and interpersonal relations, individual's mobility, ability to care of self, moral judgement, planning

of future); c) mental criteria (consciousness, self-awareness, abstract thinking, free will, moral reasoning) (2).

Minimal criteria that are needful for distinction between real human life and biological existence of organism are represented by the presence of features fulfilling at least some of the social and mental criteria. "If human life does not contain any of social and mental features and abilities, it is only biological living of human organism and based on this we may treat him in the effort to preserve and maintain it" (2). So when we want to consider somebody as human being, there should be morphological and some of the social or mental criteria fulfilled.

Are some of necessary criteria fulfilled when speaking about the people with more severe levels of intellectual disability? By more severe levels of intellectual disability I understand moderate, severe and profound levels of intellectual disability. In reflection whether the individuals with these levels of disability fulfill at least some of needful criteria of human life it is needed to deal particularly with each of these levels.

If we think about the moderate level of intellectual disability, it is important to note that these individuals can communicate although their verbal speech is poor and badly articulated. They are able to acquire ordinary habits and skills, especially connected with the self-care. Their thinking is on the level of preschool children (14). It can be concluded that abilities of these individuals are significantly limited, but despite this fact they fulfil at least some of the necessary criteria of human life, for example ability of speech and communication, ability to self-care, consciousness. I believe that these individuals have life which resembles human life at least in minimal way and when we want to treat them in human way, we should protect and maintain their life.

Individuals with severe levels of intellectual disability in majority cases have comprehension usually limited to the understanding of basic relations and their thinking is approximately on the level of toddler. Speech is also limited; they can learn several verbal expressions but there may be inaccurate use of it. Their learning requires lifelong effort, by which they can manage to fulfill at least basic self-caring activities (14). On the ground of these characteristics, it is possible to deduce that individuals with this level of disability fulfill at least some of the basic criteria, which are in ethics of social consequences necessary for differentiation of real human life from biological existence of organism. Among these criteria belong the ability of speech and communication (although it is limited), they manage to take care of themselves to some extent and to be aware of situation around them. Based on this I believe that their life is not only a biological living organism, but it should be considered as human life worthy to live and to be protected, maintained and developed.

Profound level of intellectual disability represents significant limitation of individual's abilities and skills. Cognitive abilities of these people are almost undeveloped, they are at maximum able to differentiate known and unknown objects and react through the expression of emotions. They do not have fundamentals of

speech and they are totally dependent on the care of other people. They are usually placed in social care houses (14).

On the basis of these characteristics, I conclude that there are serious limitations in all important abilities that are necessary for fulfilment of basic criteria of human life. These individuals are not able to speak, to communicate and subsequently to establish and maintain social contacts and interpersonal relations, they are very often immobile, they need day-long care, they are not able to think about their future as in majority of cases they are not aware of the present time and even their existence.

Concerning profound levels of intellectual disability, it is possible to state the absence of necessary social and mental criteria of human life. In majority of cases it is better to speak only about their biological living of organism. In accordance with the ethics of social consequences, I think that when the content of human life does not at least in minimal way resemble human life, but it is only a biological existence of organism, protection, care and maintenance of such a life is not a moral value, because this life exists only in its natural-biological form and on the ground of it we should treat it (2).

Lešková Bláhová agrees with this approach. She claims that effort to protect human life should not change into the non-human action with main aim to preserve human life (which resembles more only a biological living organism and there is no assumption that this condition could change in future) at any cost (4, 5). In this case, human action would be to provide adequate health care which does not exclude a possibility of natural death. In connection to this, I agree with the Gluchman's opinion: "It is important to realize the widen dimension of the term humanity and do not reduce humanity only on the protection of life or preservation of any life at any cost" (2).

What does it mean in connection to my main question? When prenatal diagnosis proves that child will be born with profound level of intellectual disability, in my opinion it would be human for parents to decide for termination of pregnancy. By such action they will prevent the birth of child whose life (because of its profound disability) would not resemble human life, but it would be only a biological existence of organism.

In my opinion, the birth of this child would bring more suffering to child, his parents and relatives. In accordance with ethics of social consequences I hold the view that these parents have moral right to avoid the birth of this child. Artificial termination of pregnancy in such case would be considered as morally justifiable, as the level of foetus dignity is lower than dignity of pregnant woman.

It would be also regarded as human action, because by termination of pregnancy we would prevent the birth of child whose life would be at most biological living organism and not a full-value life. On the ground of this decision we would preclude the suffering of this child, parents and other relatives. Of course, I realize

that abortion includes certain suffering and qualms of the parents, but I think that it is of lower extent than the suffering of child with profound intellectual disability.

The third possible situation which is necessary to reflect on, is the situation when genetically impaired development of foetus does not threaten the woman's life but it will result in birth of child with mild intellectual disability. Would be the termination of this pregnancy considered as human action too?

When I want to answer this question it is needful to think if the people with mild intellectual disability fulfil at least some of the fundamental criteria of human life. People with mild intellectual disability are in majority cases able to speak and communicate in everyday life, although their speech develops later. They manage to care of themselves and master various practical house-hold activities. Important for them is the education that should be directed towards the development of practical skills which can be used in their everyday life. There can be problems with theoretical work in the school, but despite it majority of these individuals are able to live alone as adults, to work, to establish and maintain good interpersonal relationships and to be a profitable member of society (12). Some of the people with mild intellectual disability have adequate cognitive and intellectual abilities so they are moral agents. Based on this I can deduce that majority of them fulfill some of necessary criteria of high-grade and full value life.⁶ These individuals fulfil some (not necessary all) social criteria, for example ability of speech and communication, maintenance of social contacts and interpersonal relations, planning of future and in majority cases also moral judgement. Among accomplished mental criteria in majority cases belong the consciousness, self-awareness and in some cases also free will.

I believe that concerning the people with mild intellectual disability we may speak about really human life and not only about biological existence of organism. It is confirmed by the ethics of social consequences. "Also in majority of minor genetic or mental disorders, there is a real chance that such individual will fulfill at least in minimal way these qualitative parameters of human life. Therefore, the care of them should be considered as a manifestation of humanity, and not only as natural-biological feature of human being which is common also for some members of animal world, but as a moral feature occurring only within human species" (2).

Based on this I conclude, that termination of pregnancy because of mild intellectual disability of future child should be considered as inhuman action. The life of people with mild intellectual disability may be valuable, qualitative, as they are able to establish social relations, to work, to have a family and friends, in other words to live a life very similar to ours.

6 I use the expression „majority of them” because it is not possible to generalize when speaking about the abilities of people with mild intellectual disability. There are various differences and specifics among these individuals. That is the reason of my rejection of generalization and I point to the fact that these statements are valid for majority (but not for all) individuals with mild intellectual disability.

CONCLUSIONS

In conclusion I want to emphasize that moral evaluation of artificial termination of pregnancy and reflection whether it is in accordance with the value of humanity and human dignity is a specific matter. It requires the perception of all aspects and particular situations which may occur, as for example the threat to life and value of human dignity of pregnant woman, also the life expectations and dignity of foetus. It is needful to think about life of child in the case the couple decide not to terminate the pregnancy. All these aspects are important in consideration of positive as well as negative social consequences resulting from their decision and subsequent continuation or termination of pregnancy. Anyway, I think that couple (parents) should have moral right to decide about the birth of their child with intellectual disability. It includes also a right to prevent such child to be born in dependence on the level of intellectual disability and following consequences.

REFERENCES

1. Gluchman, V. (2012). Ethics of social consequences- Methodology of bioethics education. *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*, 2 (1 – 2), 16 – 27.
2. Gluchman, V. (2008). *Etika a reflexie morálky [Ethics and reflections of morality]*. Prešov, FF PU.
3. Law nb. 73/1986 of Slovak National Council on artificial termination of pregnancy [online]. [cit. 25.10.2015]. Available at: http://jaspi.justice.gov.sk/jaspiw1/hm_zak/jaspiw_mini_zak_zobraz_clanok1.asp?kotva=k1&skupina=1.
4. Lešková Blahová, A. (2010). *Bioetika v kontextoch etiky sociálnych dôsledkov (aplikácia zvolenej paradigmy na vybrané bioetické problémy) [Bioethics within ethics of social consequences (application of chosen paradigm on particular bioethical issues)]*. Prešov, FF PU.
5. Lešková Blahová, A. (2009). Possibilities of ethics of social consequences application in bioethics context. In: V. Gluchman (Ed.) *Bioethics in Central Europe*, (pp. 87-99). Prešov, FF PU.
6. Kalajtzidis, J. (2013). Ethics of social consequences as a contemporary consequentialist theory. *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*, 3 (3-4), 159-171.
7. Kalajtzidis, J., Gluchman, M. (2014). Ethics of social consequences and issue of the principle of humanity in medical ethics. 2nd Eurasian multidisciplinary forum, EMF 2014: conference proceedings, 23-26 October, Tbilisi, Georgia, Vol. 2, 235-243.
8. Kalajtzidis, J. (2014). Ethics of social consequences and the principle of maximization. In: V. Gluchman (Ed.) *Ethical thinking on past & present (ETTP 2013): conference proceedings: 13th international conference*, (pp. 26-31). Prešov, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
9. Komenská, K. (2011). Reflection on Nordenfelt's concept of health in the framework of the ethics of social consequences (non-utilitarian consequentialism). In: M. Deng, F. Raia, M. Vaccarella (Eds.) *Relational concepts in medicine [online]*. Available at: <https://www.interdisciplinarypress.net/online-store/ebooks/medical-humanities/relational-concepts-in-medicine>
10. Komenská, K. (2012). Respect for autonomy and human dignity in codes of conduct of health care professionals (in Slovakia). *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*, 2 (3-4), 192-200.
11. Singer, P. (1999). *Practical Ethics*. Cambridge, Cambridge University Press.
12. Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika [Special pedagogy]*. Praha, Grada Publishing.
13. Švarcová, I. (2011). *Mentální retardace [Mental retardation]*. Praha, Portál.
14. Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese [Psychopathology for helping professions]*. Praha, Portál.



Stanislava Lištiak Mandzáková

Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, Slovenska
E-mail: stanislava.mandzakova@unipo.sk

Dagmar Marková

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre
E-mail: dmarkova@ukf.sk

O sexuálnych behaviorálnych
atribútoch u osôb s mentálnym
postihnutím a osôb bez mentálneho
postihnutia: empirická sonda / *Sexual
behavioral attributes in people with intellectual
disabilities and persons without intellectual
disability: an empirical probe*

Abstract

In the paper we present partial results of comprehensive research, which focused on attitudinal and behavioral attributes sexuality of people with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts. We analyze include only those items of us compiled questionnaire sexuality and sex education, which concerned the assessment of selected sexual behavioral attributes of students with intellectual disabilities and assessing differences in sexual behavioral attributes of students with intellectual disabilities and students without intellectual disabilities by teachers of special primary schools. Conclusions tracing sexual behavioral attributes show that for students with intellectual disabilities in special schools present some sexual behavioral attributes at the level of premature sexuality, hypersexuality and coital sexual practices.

Key words: Intellectual disability. Sexuality. Behavioral attributes. Special primary school. Research.

ÚVOD¹

Sexualita osôb s mentálnym postihnutím sa často v spoločnosti spája s falošnými predstavami, mýtmi a stereotypmi charakterizovanými myšlienkami, podľa ktorých sú ľudia s mentálnym postihnutím nepohlavní, alebo “večné deti”, alebo naopak sexuálne impulzívni (Couwenhoven, 2001). Pri celkovom

¹ Text vznikol na základe podpory grantu VEGA 1/0286/14: *Behaviorálne a postojoyé atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie.*

posúdení Mandzáková, (2011), Lištiak Mandzáková, (2013) usudzuje, že niektorí ľudia sú presvedčení, že osoby s mentálnym postihnutím sú bez sexuálnych inštinktov, že sú sexuálne nevnímavé, a že sú buď ako nevinné deti bez pudových „hriechov“, alebo z dôvodu mentálneho postihnutia vôbec nemajú sexuálne potreby. Rovnako častý je opačný názor, podľa ktorého sa tieto osoby vyznačujú hypersexualitou (Gonzalez-Acquaro, 2006; Mitelman, 2000; Murphy, 2006 a i.).

Zaujímalo nás, ako sa uvedené tézy, ktoré spájajú sexualitu osôb mentálnym postihnutím s hypersexualitou, asexualitou a pod. reflektujú v praxi špeciálnych základných škôl a ako na ne nazerajú učitelia a učiteľky. V rámci výskumu, výsledky ktorého prezentujeme sme sa preto zamerali na zistenia, s akými sexuálnymi behaviorálnymi atribútmi u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím (vrátane heterosexuality, asexuality, predčasnej sexuality a pod.) sa v praxi stretávajú učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl a ako posudzujú rozdiely v sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútoch u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia. V tomto texte uvádzame stručnú analýzu (pomocou deskriptívnej štatistiky) vybraných položiek dotazníka vzťahujúcich sa k vybraným behaviorálnym aspektom sexuality osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia. O výsledkoch referujeme v nasledujúcom texte.

VÝSKUM

V roku 2014 sme realizovali výskum, ktorý bol zameraný na postojové a behaviorálne atribúty sexuality osôb s mentálnym postihnutím a ich sociokultúrne a etické kontexty. Vo výskume boli celkovo využité kvalitatívne aj kvantitatívne metódy. *V tomto príspevku sa zameriavame len na stručnú analýzu pomocou deskriptívnej štatistiky tých položiek z dotazníka, ktoré sa týkali hodnotenia vybraných foriem sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a posudzovania rozdielov v sexualite u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a žiakov a žiačok bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl.*

Nakoľko v tejto oblasti nie je možné v mnohých prípadoch od žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím získať údaje o ich partnerskom a sexuálnom živote priamo (z dôvodu stupňa ich mentálneho postihnutia), tieto údaje sme zisťovali prostredníctvom učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Pri interpretácii výsledkov výskumu je preto potrebné zohľadniť, že získané údaje sú sprostredkované a ovplyvnené nazeraním a pozorovaním behaviorálnych aspektov sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, ako aj jej ďalších aspektov opýtanými učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor tvorili učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl (n = 322). Výskumný súbor nebol reprezentatívny. Z hľadiska pohlavia vo výskumnom súbore prevládali ženy – 82 %, zastúpenie mužov bolo 18 %. Priemerný vek u učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl bol 43,6 rokov a najčastejšie uvádzaný vek bol 40 rokov.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

1. SEXUÁLNE BEHAVIORÁLNE ATRIBÚTY U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

V dotazníku sme sa pýtali, či sa učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl počas svojej praxe stretli so sledovanými sexuálnymi behaviorálnymi atribútmi u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 1. Najčastejšie pre jednotlivé sledované sexuálne behaviorálne atribúty² u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím opýtaní/é učitelia a učiteľky zvolili odpoveď 2 (= nie) s výnimkou „predčasnej sexuality“, kde bola najčastejšie zvolená odpoveď 1 (= áno). Priemer naznačuje, že kým s „asexualitou“ u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa stretávajú učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl najmenej často, najviac je učiteľmi a učiteľkami v praxi špeciálnych základných škôl registrovaná „predčasná sexualita“.

Poradie na základe priemeru ďalej ukazuje, že na 2. mieste sa umiestnila „sexualita nedokonale vyjadrená“, na 3. mieste „hypersexualita“ a na 4. mieste „sexualita na úrovni pohlavného styku“ (viac pozri tab. 2).

Z uvedeného sa ukazuje, že sexualita žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách sa prejavuje a je učiteľmi a učiteľkami posudzovaná ako predčasná, nedokonale vyjadrená, dokonca aj ako hypersexualita, či sexualita na úrovni koitálnych aktivít. Považujeme to za jeden z argumentov opodstatnenosti sexuálnej výchovy u žiakov a žiačok na špeciálnych základných školách.

Tab. 2 Deskriptívna štatistika – sexuálne behaviorálne atribúty u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var66	1,58042	2,000000	166	0,49436
Var67	1,78467	2,000000	215	0,41180
Var68	1,67986	2,000000	189	0,46737
Var69	1,22559	1,000000	230	0,41868
Var70	1,59075	2,000000	166	0,49257
Var71	1,69962	2,000000	184	0,45930
Var72	1,53480	2,000000	146	0,49970

Legenda:

Sexuálne behaviorálne atribúty: 66 – hypersexualita, 67 – asexualita, 68 – oneskorená sexualita, 69 – predčasná sexualita, 70 – sexualita na úrovni pohlavného styku, 71 – sexualita na úrovni nekoitálnych aktivít, 72 – sexualita nedokonale vyjadrená³.

1 = áno, 2 = nie

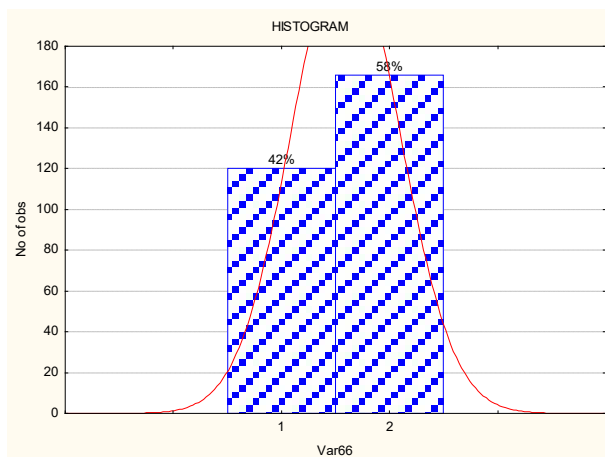
2 Pozri v legende k tabuľke.

3 Pojem „nedokonale vyjadrená sexualita“ vo vzťahu k osobám s mentálnym postihnutím sa používa v zmysle toho, že sexualita je vyjadrená špecificky (neúplne) najčastejšie z dôvodu primárneho mentálneho postihnutia, či pridružených najmä somatických postihnutí (napr. Mellan, 2004 a i.).

Tab. 2 Poradie na základe priemeru – sexuálne behaviorálne atribúty u osôb s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Sexuálne behaviorálne atribúty	Priemer	Poradie na základe priemeru
Predčasná sexualita	1,22559	1.
Sexualita nedokonale vyjadrená	1,53480	2.
Hypersexualita	1,58042	3.
Sexualita na úrovni pohlavného styku	1,59075	4.
Oneskorená sexualita	1,67986	5.
Sexualita na úrovni nekoitálnych aktivít	1,69962	6.
Asexualita	1,78467	7.

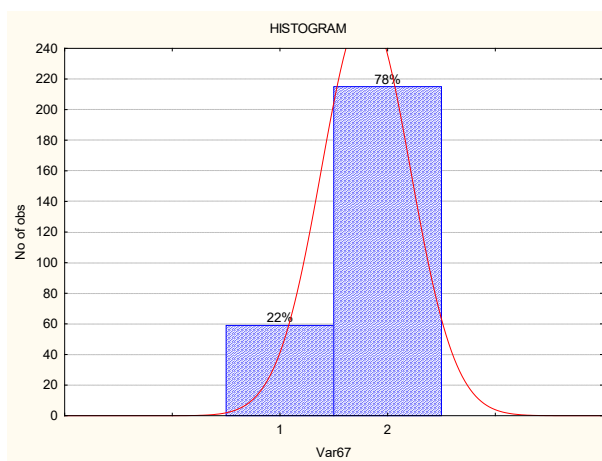
V nasledujúcich obrázkoch sú ilustrované percentuálne výsledky tejto položky dotazníka vo vzťahu k nami sledovaným sexuálnym behaviorálnym atribútom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

**Obr. 1** Hypersexualita u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = áno, 2 = nie

Vo vzťahu k posudzovaniu hypersexuality u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím väčšina (58 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedla, že sa s daným sexuálnym behaviorálnym atribútom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v praxi nestretáva. Pomerne vysoké percento (42 %) však označilo, že sa s daným sexuálnym behaviorálnym atribútom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v praxi stretáva. V poradí na základe priemeru je hypersexualita na 3. mieste v poradí.

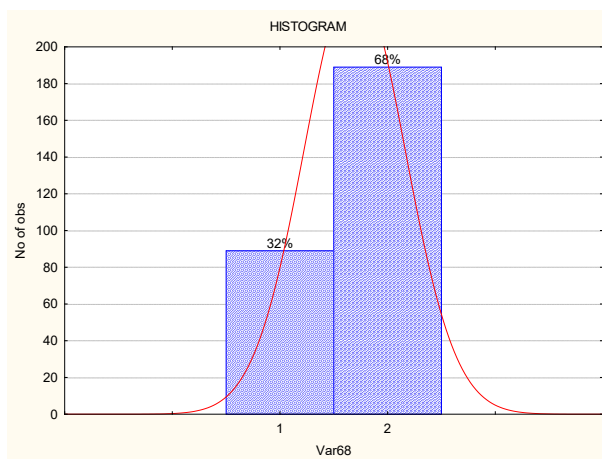


Obr. 2 Asexualita u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = *áno*, 2 = *nie*

Ako ukazuje obr. 2, asexualita ako sexuálny behaviorálny atribút u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím bola väčšinou (78 %) učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl posudzovaná ako neprítomná u tejto cieľovej skupiny. 22 % opýtaných učiteľov a učiteliek uvádza, že sa s daným sexuálnym behaviorálnym atribútom počas svojej praxe stretlo. V poradí na základe priemeru je však asexualita až na poslednom 7. mieste.



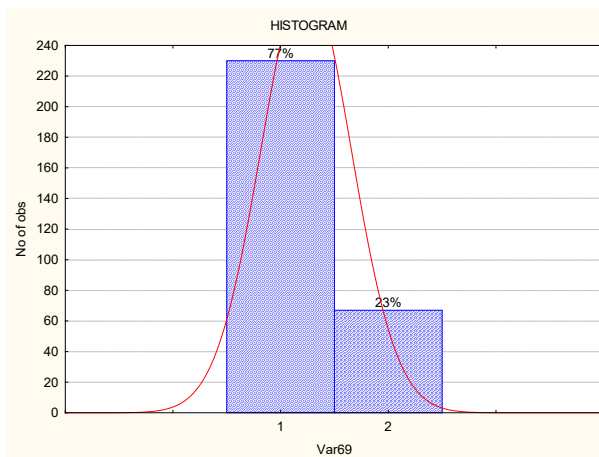
Obr. 3 Oneskorená sexualita u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = *áno*, 2 = *nie*

Na obr. 3 sú ilustrované výsledky týkajúce sa výskytu oneskorenej sexuality u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Aj v tomto prípade väčšina (68 %) opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedla, že sa počas svojej praxe so sledovaným se-

xuálnym behaviorálnym atribútom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nestretla. Oneskorená sexualita je v poradí na základe priemeru na 5. mieste.

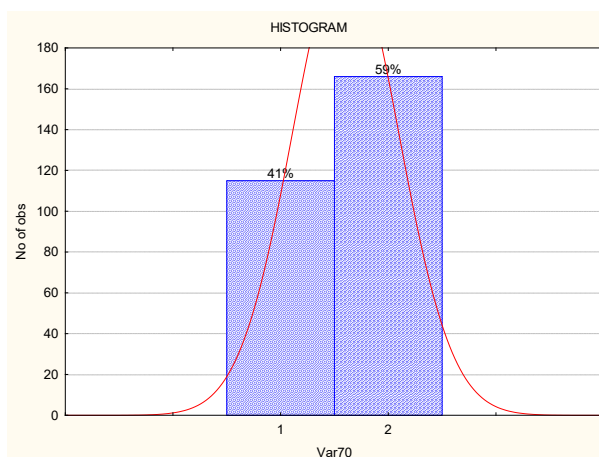


Obr. 4 Predčasná sexualita u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = áno, 2 = nie

Pri posudzovaní predčasnej sexuality ako sexuálneho behaviorálneho atribútu u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím väčšina (77 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl uviedla, že sa s ním počas praxe na špeciálnej základnej škole u tejto cieľovej skupiny stretla, 23 % účastníkov a účastníčok výskumu počas svojej praxe predčasnú sexualitu u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím neregistrovali. Predčasná sexualita je v poradí na základe priemeru na 1. mieste.

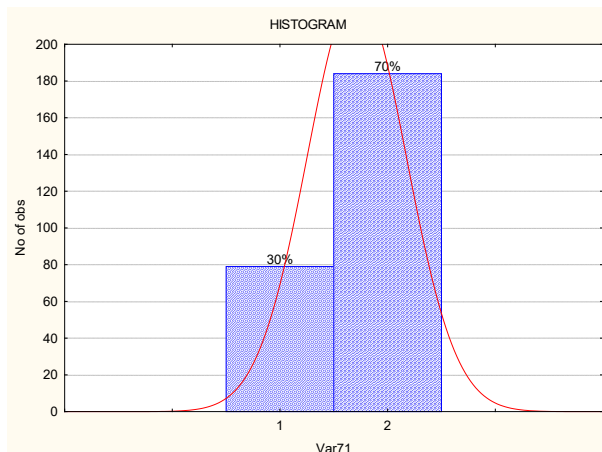


Obr. 5 Sexualita na úrovni pohlavného styku u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = áno, 2 = nie

Ako ilustruje obr. 5, sexualita na úrovni pohlavného styku je podľa väčšiny (59 %) učiteľov a učiteliek u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím neprítomná, 41 % však uviedlo, že sa s týmto sexuálnym behaviorálnym atribútom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím počas svojej praxe stretli. Sexualita na úrovni pohlavného styku je v poradí na základe priemeru na 4. mieste.

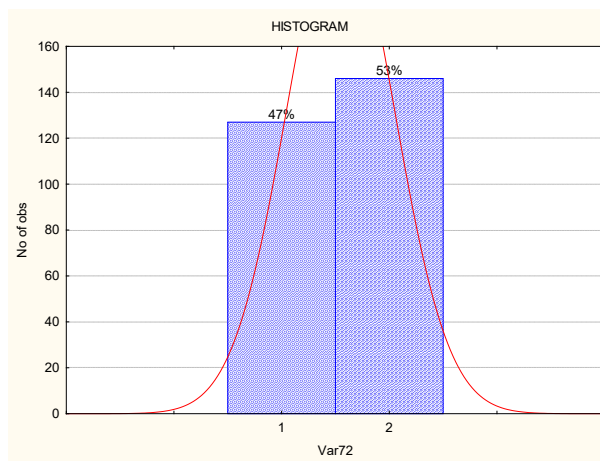


Obr. 6 Sexualita na úrovni nekoitálnych aktivít u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = áno, 2 = nie

Zaujímavým zistením je, že so sexualitou na úrovni nekoitálnych aktivít sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím počas svojej praxe nestretla väčšina (70 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, iba 30 % opýtaných uviedlo, že sa s daným sexuálnym prejavom stretli. V porovnaní s predchádzajúcou odpoveďou, ako aj poradia na základe priemeru, kde sa sexualita na úrovni nekoitálnych aktivít umiestnila na 6. mieste, možno konštatovať, že učelia a učiteľky sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v praxi špeciálnych základných škôl stretávajú častejšie so sexualitou na úrovni koitálnych aktivít v porovnaní s nekoitálnymi aktivitami.



Obr. 7 Sexualita nedokonale vyjadrená u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = áno, 2 = nie

V prípade nedokonale vyjadrenej sexuality ako jedného zo sexuálnych behaviorálnych atribútov žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím väčšina (53 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedla, že sa s daným prejavom sexuality nestretli, 47 % opýtaných označilo, že sa s nedokonale vyjadrenou sexualitou u tejto cieľovej skupiny počas svojej praxe stretli. Sexualita nedokonale vyjadrená sa umiestnila na 2. mieste v poradí na základe priemeru. Uvedené naznačuje aj odborná literatúra, ktorá sa zmieňuje o tom, že sexualita osôb s mentálnym postihnutím môže byť nedokonale vyjadrená (Mellan, 2004), najčastejšie z dôvodu primárneho mentálneho postihnutia, či pridružených najmä somatických postihnutí.

2. ROZDIELY V SEXUÁLNYCH BEHAVIORÁLNYCH ATRIBÚTOCH U OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM A OSÔB BEZ MENTÁLNEHO POSTIHNU- TIA PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

V ďalšej položke dotazníka sme zisťovali, či sú rozdiely v sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútoch u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Na päťstupňovej škále (od 1 = veľmi často až po 5 = nikdy) mali opýtaní/é učitelia a učiteľky vyznačiť – pri sledovanom sexuálnom behaviorálnom atribúte – aké časté sú tieto rozdiely.

Odpovede na sledovanú otázku sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 3. Najčastejšie pre jednotlivé rozdiely v sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútoch⁴ medzi osobami s mentálnym postihnutím a osobami bez mentálneho postihnutia opýtaní/é učitelia a učiteľky zvolili strednú odpoveď na škále 3 (= občas) s výnimkou *predčasnej sexuality a sexuality na úrovni pohlavného styku*, kde bola zvolená od-

4 Pozri v legende k tabuľke.

poved' 1 (= veľmi často) a odpovede *nie je žiaden rozdiel*, kde bola zvolená odpoved' 4 (= zriedka).

Z uvedených výsledkov sa ukazuje, že v nami sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútoch je najčastejším rozdielom u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia *predčasná sexualita* podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Vzhľadom k výsledkom prezentovaným vyššie sa môžeme domnievať, že v kontexte predčasnej sexuality, ktorá bola učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl väčšinou uvádzaná ako sexuálny behaviorálny prejav, s ktorým sa v praxi stretávajú a zároveň je najfrekvencovanejším sexuálnym behaviorálnym atribútom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím (je na 1. v mieste v poradí na základe priemeru), že uvedený rozdiel je ponímaný v smere osôb s mentálnym postihnutím. Ako ďalšie rozdiely boli učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl uvádzané *sexualita na úrovni pohlavného styku* a *hypersexualita*.

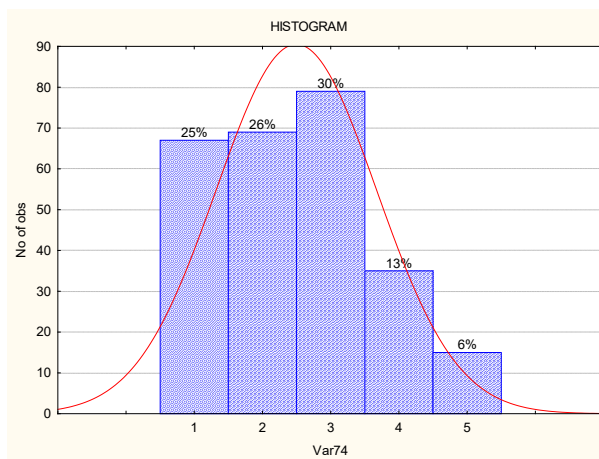
Tab. 2 Deskriptívna štatistika – rozdiely v sexuálnych behaviorálnych atribútoch u žiakov/žiačok s mentálnym postihnutím a žiakov/žiačok bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var74	2,47925	3,000000	79	1,16797
Var75	3,16601	3,000000	86	1,12516
Var76	3,15830	3,000000	83	1,13866
Var77	2,20504	1,000000	94	1,16401
Var78	2,45211	1,000000	89	1,32237
Var79	2,81277	3,000000	75	1,26383
Var80	2,95902	3,000000	87	1,24324
Var81	3,35577	4,000000	62	1,26199

Legenda:

Rozdiely v sexuálnych behaviorálnych atribútoch: 74 – *hypersexualita*, 75 – *asexualita*, 76 – *oneskorená sexualita*, 77 – *predčasná sexualita*, 78 – *sexualita na úrovni pohlavného styku*, 79 – *sexualita na úrovni nekoitálnych aktivít*, 80 – *sexualita nedokonale vyjadrená*, 81 – *nie je žiaden rozdiel*.

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy

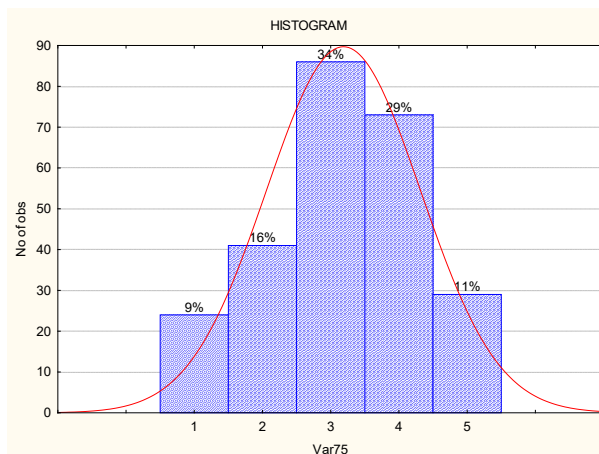


Obr. 8 Rozdiely v hypersexualite u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy

Ako ukazuje obr. 8, odpovede učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na túto položku sú pomerne rozptýlené: 30 % označilo strednú odpoveď na škále, 26 % možnosť často, 25 % veľmi často, 13 % zriedka a 6 % nikdy. Celkovo sú však odpovede naklonené k tomu, že sa tieto rozdiely u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia vyskytujú s rôznou frekvenciou. Rozdiely v hypersexualite u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia sa umiestnili na 3. mieste v poradí na základe priemeru.



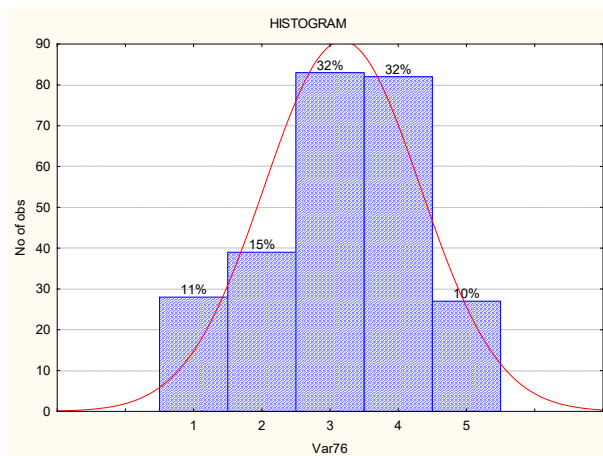
Obr. 9 Rozdiely v asexualite u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy

Aj v prípade posudzovania rozdielov v asexualite u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia sú odpovede učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl pomerne rozptýlené s najväčším percentuálnym zastúpením

na strednej škále (34 %). Ďalšie odpovede sme registrovali v tomto poradí: 29 % opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedlo zriedka, 16 % často, 11 % nikdy a 9 % veľmi často (pozri obr. 9).

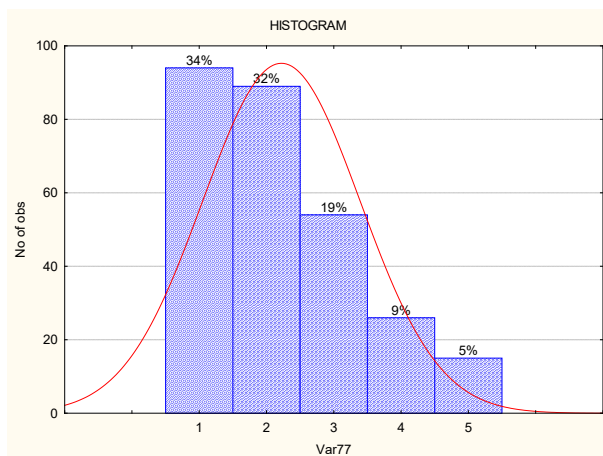


Obr. 10 Rozdiely v oneskorenej sexualite u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy

Ako ilustruje obr. 10 pri posudzovaní rozdielov v oneskorenej sexualite u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia zhodne – 32 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedlo strednú odpoveď na škále a odpoveď zriedka, 15 % označilo, že sú tieto rozdiely časté, 11 % veľmi časté a 10 % respondentov a respondentiek uviedlo možnosť nikdy.

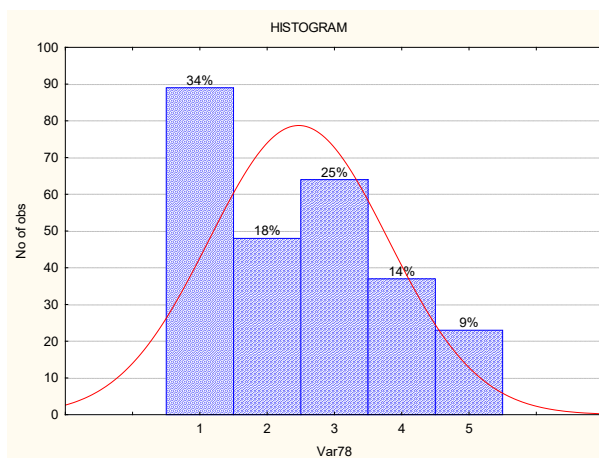


Obr. 11 Rozdiely v predčasnej sexualite u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy

Rozdiely v predčasnej sexualite u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia označilo najviac (34 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl ako veľmi časté, 32 % posudzuje tieto rozdiely ako časté, 19 % označilo strednú odpoveď na škále a 9 % ich posudzuje ako zriedkavé a 5 % označilo možnosť nikdy. Ako ukazuje tab. 3 predčasná sexualita je najčastejšie uvádzaným rozdielom zo sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútov u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. V poradí na základe priemeru sú rozdiely v predčasnej sexualite u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia na 1. mieste.

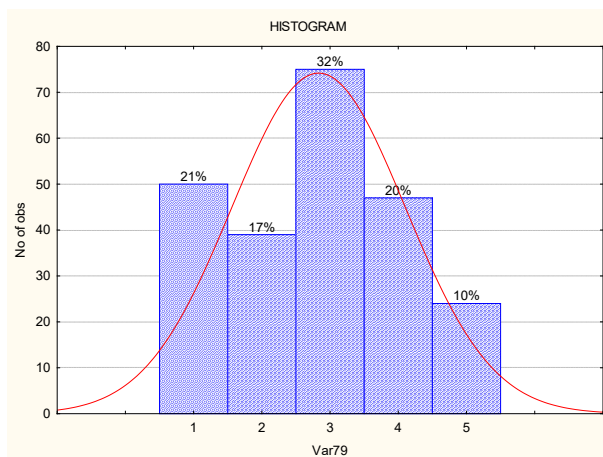


Obr. 12 Rozdiely v sexualite na úrovni pohlavného styku u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy

Ako ukazuje obr. 12, posudzovanie rozdielov v sexualite na úrovni pohlavného styku u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl je pomerne rozptýlené s tým, že najviac (34 %) z nich označilo, že sú veľmi časté, 25 % zvolilo strednú odpoveď na škále a 34 % ich posudzuje ako časté. 14 % označilo možnosť zriedka a 5 % nikdy. V poradí na základe priemeru sú rozdiely v sexualite na úrovni pohlavného styku na 2. mieste.

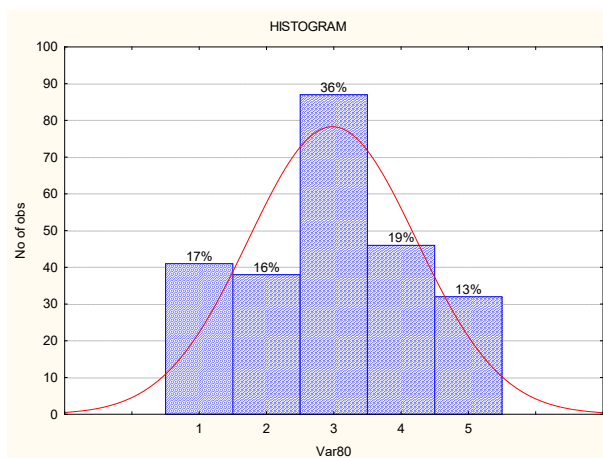


Obr. 13 Rozdiely v sexualite na úrovni nekoitálnych aktivít u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy

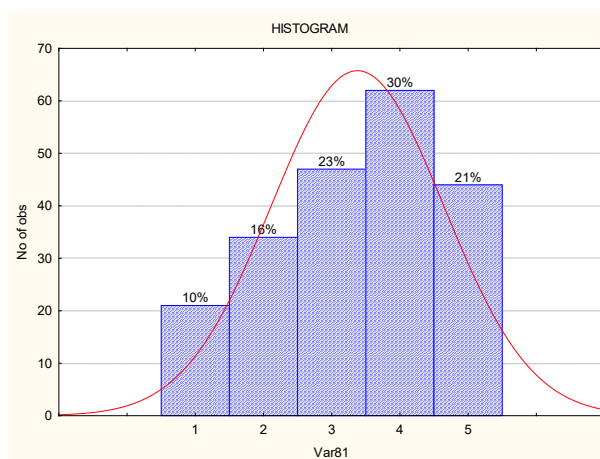
Ako ukazuje obr. 13, aj odpovede na túto položku sú pomerne rozptýlené – najviac (32 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl označilo strednú odpoveď na škále, 21 % posudzuje rozdiely v sexualite na úrovni nekoitálnych aktivít ako veľmi časté, iba o niečo menej (20 %) učiteľov a učiteliek zvolilo možnosť zriedka, 17 % možnosť označilo možnosť veľmi často a 10 % nikdy.



Obr. 14 Rozdiely v sexualite nedokonale vyjadrenej u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy



Obr. 15 Nie je žiaden rozdiel v sexuálnych behaviorálnych atribútoch u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy

Ako ukazujú percentuálne výsledky na obr. 14 a 15, odpovede účastníkov a účastníčok výskumu sú pomerne rozptýlené pri posudzovaní rozdielov „v sexualite nedokonale vyjadrenej“ aj pri možnosti „nie je žiaden rozdiel“ v sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútoch.

ZÁVER

Závery analýzy sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl poukazujú na tieto zistenia:

- Najviac je učiteľmi a učiteľkami v praxi špeciálnych základných škôl u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím registrovaná predčasná sexualita.
- Najmenej často sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím učiteľia a učiteľky špeciálnych základných škôl stretávajú s asexualitou.
- Podľa poradia na základe priemeru sa na 1. mieste umiestnila predčasná sexualita, na 2. mieste sexualita nedokonale vyjadrená, na 3. mieste hypersexualita a na 4. mieste sexualita na úrovni pohlavného styku.
- Z uvedeného sa ukazuje, že sexualita žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách sa prejavuje a je učiteľmi a učiteľkami posudzovaná ako predčasná, nedokonale vyjadrená, dokonca aj ako hypersexualita, či sexualita na úrovni koitálnych aktivít. Považujeme to za jeden z argumentov pre opodstatnenosť sexuálnej výchovy u žiakov a žiačok na špeciálnych základných školách.

Závery analýzy rozdielov v sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútoch u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl ukazujú, že:

- Najčastejším rozdielom v sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútoch u osôb s mentálnym postihnutím a osôb bez mentálneho postihnutia je podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl predčasná sexualita.
- Ako ďalšie rozdiely boli učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl uvádzané sexualita na úrovni pohlavného styku a hypersexualita.

Pri sumarizácii záverov z analýzy sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútov môžeme konštatovať, že u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných škôl sú prítomné niektoré sexuálne behaviorálne atribúty, a to aj na úrovni koitálnych sexuálnych praktík. Spolu s výsledkami o predčasnej sexualite, či hypersexualite u osôb s mentálnym postihnutím predstavujú zistenia, ktoré podporujú dôležitosť a naliehavosť implementácie sexuálnej výchovy do špeciálnych základných škôl.

ZOZNAM LITERATÚRY

1. COUWENHOVEN, T. 2001. Sexuality Education: Building a Foundation for Healthy Attitudes. In: *Disability Solutions*, 2001. vol. 4, no. 5, pp. 9-10.
2. GONZALES-ACQUARO, K. 2006. *Sexuality education and mental retardation: Workshop effects on teachers' knowledge, attitudes, and self-efficacy beliefs*. Columbia: Columbia University. 2006.
3. HORŇÁK, L. 2010. Kvalita života osôb s ťažším mentálnym postihnutím v oblasti sexualit v domovoch sociálnych služieb na Slovensku a Camphillských komunitách v zahraničí. In: MITLÖHNER, M., PROUZOVÁ, Z. (eds.) *18. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice 23. – 25. září 2010 Pardubice, Sborník referátů*. Brno: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, 2010, s. 23-37. ISBN 978-80-904290-2-4.
4. LIŠŤIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2013. *Sexuální a partnerský život osob s mentálním postižením*. Praha: Portál, 2013, s. 184. ISBN 978-80-262-0502-9.
5. MANDZÁKOVÁ, S. 2011. *Kvalita sexuálního a partnerského života osôb s ťažším mentálnym postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0455-1.
6. MITELMAN, S. 2000. *Teaching Sex Ed: Sex education for youth with disabilities*. [online] [cit. 2009-13-09]. Dostupné na internete: <http://www.sexualityandu.ca/teachers/tools-10-1.aspx>
7. MURPHY, N. A. 2006. Sexuality of Children and Adolescents With Developmental Disabilities. In: *Pediatrics*, 2006, vol. 118, no. 1, pp. 398-403.



Stanislava Lištiak Mandzáková

Katedra Špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, Šľowacja
E-mail: stanislava.mandzakova@unipo.sk

Ako by sa mala realizovať inštitucionálna sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím? Empirická sonda o postojoch učiteľov a učiteliek k sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím / *How should pursue institutional sexual education of people with intellectual disabilities? Empirical probe the attitudes of teachers on sex education of people with intellectual disabilities*

Abstract

In the paper we present partial results of comprehensive research, which focused on attitudinal and behavioral attributes sexuality of people with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts using selected items of us compiled questionnaire sexuality and sexual education of students with intellectual disabilities. We focus on the evaluation of teachers' attitudes towards special schools selected aspects of sexual education of students with intellectual disabilities. In this paper we analyze the attitudes of teachers for special schools source implementation of sex education of students with intellectual disabilities to teaching sex education in schools and selected special positions for experts to be involved in the implementation of sex education.

Key words: Sexuality. Sex education. Mental disability. Attitudes. Special schools. Special primary school. Interdisciplinarity. Morality.

ÚVOD¹

Sexualita je neoddeliteľnou súčasťou ľudského života – ľudia s mentálnym postihnutím však môžu mať sexuálne vyjadrenie potlačené z rôznych dôvodov, napr. inštitucionalizovaného bývania, nedostatku súkromia, nedostatku vedomostí o tom, čo je sexualita a príležitostí k jej vyjadreniu (Cuskelly, Gilmore, 2007). Swango-Wilson (2008) upozorňuje, že pedagogickí pracovníci a pedagogické pracovníčky môžu osoby s mentálnym postihnutím na jednej strane blokovat v prístupe k sexuálnym informáciám, na druhej strane ich môžu (nevedomky) sexuálne dezinformovať. Podľa Hamiltona (2009) je to dané strachom, že keď otvoria dvere a začnú hovoriť o sexualite, potom ľudia s mentálnym postihnutím budú zneužití alebo sa stanú sexuálnymi delikventmi. Týmto prístupom – popieraním sexuality osôb s mentálnym postihnutím a ich príležitostí na zoznámenie sa so sexualitou, im spoločnosť odmieta právo na sebarealizáciu.

Celkovo môžeme konštatovať, že postoje učiteľov a učiteliek k sexualite a sexuálnej výchove žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú v odbornej literatúre spomínané len okrajovo. V nasledujúcom texte vychádzame z toho, že sú jedny z kľúčových, i keď nepriamych, sprostredkovaných zdrojov na vytvorenie si obrazu o sexuálnych preferenciách a správaní žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v oblasti ich sexuality a partnerských vzťahov s cieľom napomôcť efektívnej implementácii sexuálnej výchovy do špeciálnych základných škôl. Doposiaľ na Slovensku nebol realizovaný komplexnejší výskum, ktorý by identifikoval postoje učiteľov a učiteliek žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím k tejto dimenzii života a ich morálne kontexty sú v tejto oblasti skúmané ešte zriedkavejšie.

Nakoľko doteraz u nás sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím v značnej miere absentovala, či bola dokonca tabuizovaná, je potrebné rozbiehať ju naraz na viacerých úrovniach. V celkovej problematike ľudskej sexuality je potrebné zdôrazniť nutnosť interdisciplinárneho prístupu. Výhodu tímovo zameranej práce vidíme v tom, že každý člen/členka tímu je expertom/expertkou na inú oblasť a svoje vedomosti dáva v prospech konkrétneho žiaka/žiačky. Môže tak prispôbovať informácie sexuálnej osvetu priamo jeho/jej individualite, minulým skúsenostiam, zručnostiam a prípadne nevedomostiam s plánovaním konkrétnych špecifických cieľov.

Predpokladom uvedeného je teoretické poznanie ľudských sexualít vo vzťahovom rámci sociokultúrnom, psychologickom a pedagogickom spolu s podporou reflektovania rodovosti a sexualít, ktoré je náležité nielen u pedagógov/pedagogičiek (ako konštatuje Marková, 2007(a,b), ale aj ďalších odborníkov a odbornícok interdisciplinárneho tímu. Je preto dôležité získať a poznať informácie aj z tejto oblasti a reflektovať aktuálne úlohy interdisciplinárneho tímu v tejto problematike (Mandzákova, 2011). S uvedeným úzko súvisia zistenia z výskumov úrovne rozvíjania špecifických profesijných kompetencií budúcich učiteľov a učiteliek v oblasti práce so žiakmi a žiačkami so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami už počas

1 Text vznikol na základe podpory grantu VEGA 1/0286/14: *Behaviorálne a postojoyé atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie.*

ich pregraduálnej prípravy a následne v kontinuálnom vzdelávaní (Nemcová, 2007; Rovňanová, 2013; 2015), či zistenia Markovej (2015(a,b), 2014, 2012 a Markovej a Kocinu (2014) o sexuálnej výchove a sexuálnej morálke budúcich učiteľov a učiteliek, či odborníkov/odborníček z pomáhajúcich profesií.

V ďalšom texte preto otvárame niektoré z otázok týkajúcich sa postojov učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k vybraným otázkam sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

VÝSKUM

V roku 2014 sme realizovali výskum, ktorý bol zameraný na postojové a behaviorálne atribúty sexuality osôb s mentálnym postihnutím a ich sociokultúrne a etické kontexty. Vo výskume boli celkovo využité kvalitatívne aj kvantitatívne metódy. V tomto príspevku sa zameriavame len na stručnú analýzu pomocou deskriptívnej štatistiky tých položiek z dotazníka, ktoré sa týkali zisťovania postojov učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k vybraným aspektom sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. V tomto príspevku analyzujeme postoje učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k zdrojom realizácie sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, k vyučovaniu sexuálnej výchovy na vybraných špeciálnych školách a postoje k tomu, akí/é odborníci a odborníčky by sa mali podieľať na realizácii sexuálnej výchovy.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor tvorili učelia a učiteľky špeciálnych základných škôl ($n = 322$). Výskumný súbor nebol reprezentatívny. Z hľadiska pohlavia vo výskumnom súbore prevládali ženy – 82 %, zastúpenie mužov bolo 18 %. Priemerný vek u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl bol 43,6 rokov a najčastejšie uvádzaný vek bol 40 rokov.

METÓDY VÝSKUMU

Celkovo sme vo výskume behaviorálnych a postojových aspektov sexuality osôb s mentálnym postihnutím kombinovali kvalitatívny a kvantitatívny prístup a využili sme viaceré výskumné metódy. V tomto texte sa zameriavame na stručnú analýzu tých položiek nami zostaveného Dotazníka sexuality a sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, ktoré sa týkali postojov učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k vybraným aspektom realizácie sexuálnej výchovy u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

1. POSTOJE UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL K ZDROJOM REALIZÁCIE SEXUÁLNEJ VÝCHOVY ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Mnohé zahraničné štúdie sledovali hlavné zdroje informácií obyvateľstva o sexuálnych otázkach. V tomto texte predkladáme prvé výsledky mapujúce podporovanie hlavných zdrojov informácií o sexualite učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl.

Vo výskume sme sa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl pýtali, v ktorých z ponúkaných zdrojov podporujú realizáciu sexuálnej výchovy. Na päťstupňovej škále, kde 1 = úplne podporujem a 5 = nepodporujem, mali opýtaní/é učitelia a učiteľky posúdiť, nakoľko podporujú jednotlivé zdroje sexuálnej výchovy.

Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 1. Najčastejšie pre jednotlivé zdroje sexuálnej výchovy² pre osoby s mentálnym postihnutím opýtaní/é učitelia a učiteľky zvolili odpoveď 1 (= úplne podporujem).

Priemer naznačuje, že najpreferovanejším zdrojom realizácie sexuálnej výchovy na špeciálnych základných školách je rodina a iba o niečo menej často učitelia a učiteľky akceptujú aj spoluprácu školy a rodiny a školu ako zdroj sexuálnej výchovy pre žiakov a žiačky s mentálnym postihnutím. Najmenej často učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl akceptujú médiá ako zdroj sexuálnej výchovy pre osoby s mentálnym postihnutím.

Z uvedených výsledkov sa ukazuje, že pozitívne (akceptujúce) postoje učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl smerujú ku všetkým zdrojom sexuálnej výchovy pre osoby s mentálnym postihnutím bez ohľadu na jej formu. Zaujímavým zistením je, že učitelia a učiteľky akceptujú (aj keď najmenej často) aj médiá ako zdroj sexuálnej výchovy pre žiakov a žiačky s mentálnym postihnutím (pozri obr. 1).

Tab. 1 Deskriptívna štatistika – akceptovanie zdrojov sexuálnej výchovy učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl

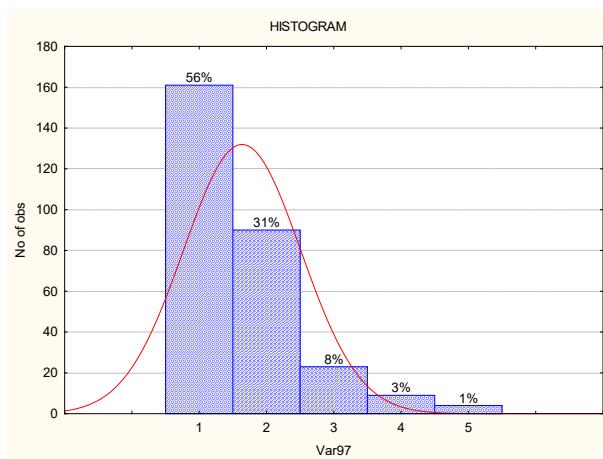
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var97	1,62369	1,000000	161	0,86776
Var98	1,56401	1,000000	174	0,86816
Var99	1,61279	1,000000	162	0,80217
Var100	2,31250	1,000000	93	1,26613

Legenda:

Podpora zdrojov sexuálnej výchovy: 97 – v škole, 98 – v rodine, 99 – v spolupráci školy a rodiny, 100 – v médiách.

Škála, kde 1 = úplne podporujem, 2 = podporujem, 3 = ani podporujem, ani nepodporujem, 4 = nepodporujem, 5 = vôbec nepodporujem.

² Pozri v legende k tabuľke.

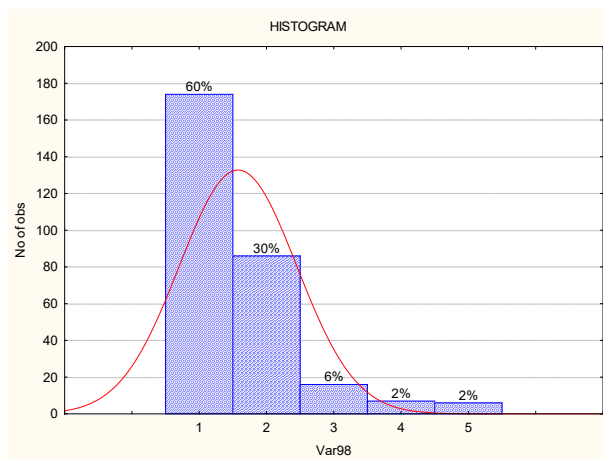


Obr. 1 Škola ako zdroj sexuálnej výchovy podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = úplne podporujem, 2 = podporujem, 3 = ani podporujem, ani nepodporujem, 4 = nepodporujem, 5 = vôbec nepodporujem.

Výsledky ilustrované na obr. 1 ukazujú, že väčšina (56 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl úplne podporuje a 31 % podporuje školu ako zdroj sexuálnej výchovy, 8 % učiteľov zvolilo strednú odpoveď na škále. Negatívny postoj – neakceptujúci školu ako zdroj sexuálnej výchovy zvolili 3 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl a 1 % vôbec nepodporuje školu ako zdroj sexuálnej výchovy.



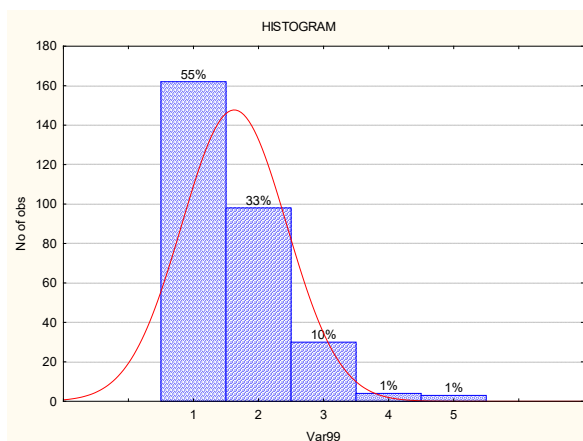
Obr. 2 Rodina ako zdroj sexuálnej výchovy podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = úplne podporujem, 2 = podporujem, 3 = ani podporujem, ani nepodporujem, 4 = nepodporujem, 5 = vôbec nepodporujem.

Ako možno vidieť z obr. 2, rodina ako zdroj sexuálnej výchovy je väčšinovo (60 %) opýtanými učiteľmi a učiteľkami úplne podporovaná, 30 % ju podporuje, 6 %

opýtaných zvolilo strednú odpoveď na škále a zhodne (2 %) uviedli, že rodinu ako zdroj sexuálnej výchovy nepodporujú, resp. ju úplne nepodporujú.

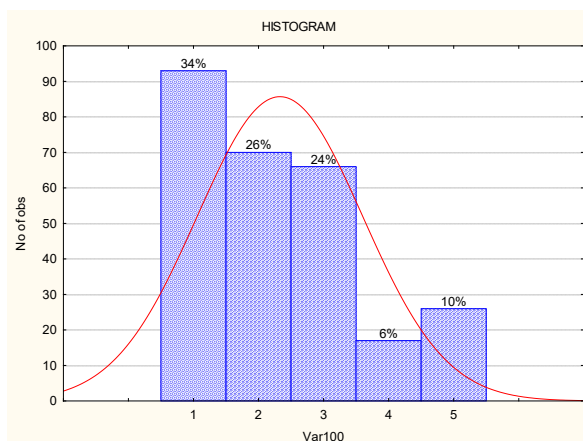


Obr. 3 Spolupráca školy a rodiny ako zdroj sexuálnej výchovy podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = úplne podporujem, 2 = podporujem, 3 = ani podporujem, ani nepodporujem, 4 = nepodporujem, 5 = vôbec nepodporujem.

Spolupráca školy a rodiny ako jedného zo zdrojov sexuálnej výchovy je učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl väčšinou (55 %) tiež úplne podporovaná, 33 % ju podporuje, 10 % opýtaných zvolilo strednú odpoveď na škále. S negatívnym postojom učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k spolupráci školy a rodiny ako zdroju sexuálnej výchovy sme sa stretli len minimálne – 1 % nepodporuje a 1 % vôbec túto spoluprácu v rámci sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím úplne nepodporuje (pozri obr. 3).



Obr. 4 Médiá ako zdroj sexuálnej výchovy podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = úplne podporujem, 2 = podporujem, 3 = ani podporujem, ani nepodporujem, 4 = nepodporujem, 5 = vôbec nepodporujem.

Výsledky prezentované na obr. 4 ukazujú, že najviac (34 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl úplne podporuje médiá ako zdroj sexuálnej výchovy, 26 % tento zdroj podporuje, 24 % zvolilo strednú odpoveď na škále. Negatívne postoje k médiám ako zdroju sexuálnej výchovy u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím zaujalo 6 % opýtaných učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl, ktorí/é tento zdroj nepodporujú a 10 %, ktorí/é ho úplne nepodporujú.

Z prezentovaných výsledkov analýzy postojov učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl k zdrojom realizácie sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím vyplýva, že preferencia hlavných zdrojov sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím učiteľmi a učiteľkami smeruje vo väčšine k rodine. Ďalšími v poradí sú spolupráca školy a rodiny a škola. Učítelia a učiteľky akceptujú aj médiá ako zdroj sexuálnej výchovy. Učítelia a učiteľky špeciálnych základných škôl podporujú realizáciu sexuálnej výchovy v rodine pred školou, ale priemer naznačuje len minimálny rozdiel. Uvedené môže byť dôsledkom ich konštrukcií v oblasti sexuality a aj ich osobných skúseností s kvalitou takto poskytovaných informácií. Pozitívne možno hodnotiť pomerne vysoké schvaľovanie školy ako zdroja sexuálnej výchovy a neodsúvanie problematiky komunikácie o sexualite len do rodiny.

2. *POSTOJE UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL K VYUČOVANIU SEXUÁLNEJ VÝCHOVY ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUŤÍM NA VYBRANÝCH ŠPECIÁLNYCH ŠKOLÁCH*

Vo výskume sme ďalej zisťovali postoje učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl k vyučovaniu sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na sledovaných špeciálnych školách. Učítelia a učiteľky špeciálnych základných škôl mali z ponúkaných špeciálnych škôl vybrať tú, na ktorej vyučovanie sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím akceptujú. Na päťstupňovej škále, kde 1 = úplne súhlasím a 5 = nesúhlasím, mali opýtaní/é učítelia a učiteľky posúdiť, nakoľko súhlasia s vyučovaním sexuálnej výchovy na sledovaných špeciálnych školách.

Odpovede na analyzovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 2. Najčastejšie pre jednotlivé špeciálne školy³, na ktorých učítelia a učiteľky špeciálnych základných škôl akceptujú vyučovanie sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, opýtaní/é učítelia a učiteľky zvolili odpoveď 1 (= úplne akceptujem). Priemer naznačuje, že najpreferovanejšou špeciálnou školou na vyučovanie sexuálnej výchovy pre osoby s mentálnym postihnutím je odborné učilište alebo praktická škola a najmenej učítelia a učiteľky špeciálnych základných škôl preferujú vyučovanie sexuálnej výchovy v špeciálnej materskej škole.

Z uvedených výsledkov sa ukazuje, že učítelia a učiteľky špeciálnych základných škôl akceptujú vyučovanie sexuálnej výchovy na odbornom učilišti alebo praktickej škole a v špeciálnej základnej škole a najmenej akceptujúce postoje smerujú

3 Pozri v legende k obrázku.

k vyučovaniu sexuálnej výchovy v špeciálnej materskej škole (priemer 3,5 sa pohybuje okolo strednej hodnoty).

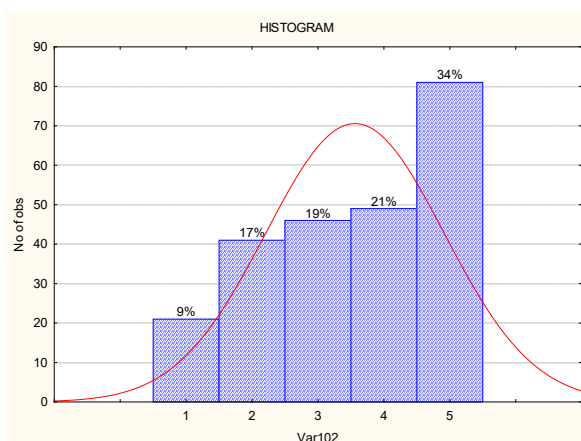
Tab. 2 Deskriptívna štatistika – postoje učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl k vyučovaniu sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na sledovaných špeciálnych školách

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var102	3,53782	5,000000	81	1,34566
Var103	1,73401	1,000000	142	0,94795
Var104	1,47619	1,000000	185	0,84038

Legenda:

Podpora vyučovania sexuálnej výchovy: 102 – v špeciálnej materskej škole, 103 – v špeciálnej základnej škole, 104 – v odbornom učilišti alebo praktickej škole.

Postojová škála, kde 1 = úplne súhlasím, 2 = súhlasím, 3 = ani súhlasím, ani nesúhlasím, 4 = nesúhlasím, 5 = vôbec nesúhlasím.

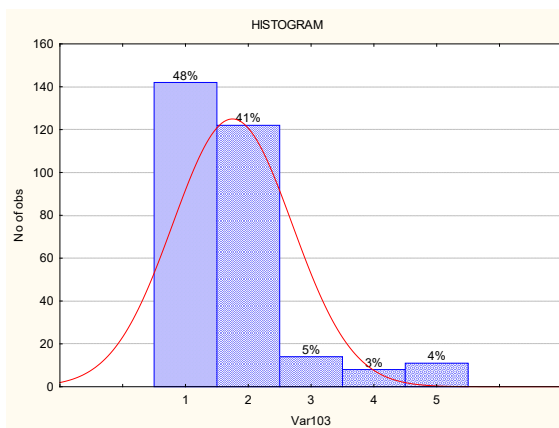


Obr. 5 Vyučovanie sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím v špeciálnej materskej škole podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnej základnej školy

Legenda:

Postojová škála, kde 1 = úplne súhlasím, 2 = súhlasím, 3 = ani súhlasím, ani nesúhlasím, 4 = nesúhlasím, 5 = vôbec nesúhlasím.

Ako možno vidieť z obr. 5 vyučovanie sexuálnej výchovy v špeciálnej materskej škole väčšinou schvaľované nie je – iba 9 % učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl úplne súhlasí a 17 % súhlasí s tým, aby sa sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím vyučovala už v špeciálnej materskej škole. 19 % opýtaných označilo strednú odpoveď na škále. Neakceptujúce postoje učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl k vyučovaniu sexuálnej výchovy v špeciálnych materských školách sme registrovali u 21 % z nich, úplne neakceptujúce u 34 % opýtaných učiteľov a učiteľiek.

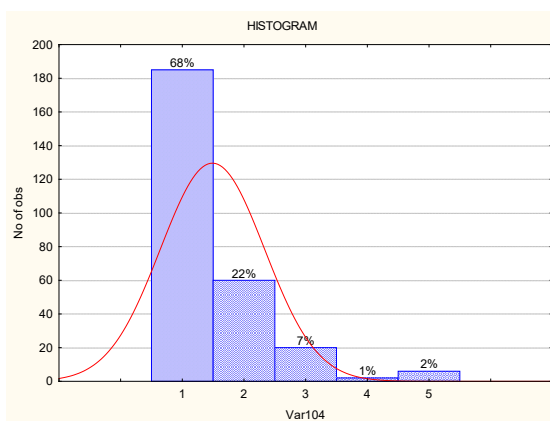


Obr. 6 Vyučovanie sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím v špeciálnej základnej škole podľa učiteľov a učiteliek špeciálnej základnej školy

Legenda:

Postojová škála, kde 1 = úplne súhlasím, 2 = súhlasím, 3 = ani súhlasím, ani nesúhlasím, 4 = nesúhlasím, 5 = vôbec nesúhlasím.

Postoje učiteľov k vyučovaniu sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím v špeciálnej základnej škole sú ilustrované na obr. 6. Možno z neho vidieť, že väčšina učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl úplne súhlasí (48 %), resp. súhlasí (41 %) s vyučovaním sexuálnej výchovy v špeciálnych základných školách. Ďalšie odpovede opýtaných sme registrovali na strednej škále (5 %) a neakceptujúce postoje k vyučovaniu sexuálnej výchove na špeciálnej základnej škole uviedlo 3 % opýtaných a 4 % uvedené úplne neakceptuje. Potvrdzujú sa nám výsledky získané z predchádzajúcej položky dotazníka, kde učelia a učiteľky špeciálnych základných škôl väčšinou podporovali školu ako zdroj sexuálnej výchovy pre osoby s mentálnym postihnutím (pozri obr. 1).



Obr. 7 Vyučovanie sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím v odbornom učilisti alebo praktickej škole podľa učiteľov a učiteliek špeciálnej základnej školy

Legenda:

Postojová škála, kde 1 = úplne súhlasím, 2 = súhlasím, 3 = ani súhlasím, ani nesúhlasím, 4 = nesúhlasím, 5 = vôbec nesúhlasím.

Vyučovanie sexuálnej výchovy v odbornom učilišti alebo praktickej škole je učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl väčšinou úplne akceptované (68 %), 22 % s vyučovaním v odbornom učilišti alebo praktickej škole súhlasí, 7 % opýtaných zvolilo strednú odpoveď na škále a negatívny postoj k vyučovaniu sexuálnej výchovy na daných školách zaujalo 3 % opýtaných učiteľov a učiteľiek (1 % nesúhlasí a 2 % úplne nesúhlasia).

3. *POSTOJE UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL K ODBORNÍKOM A ODBORNÍČKAM NA REALIZÁCIU SEXUÁLNEJ VÝCHOVY ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM*

Vo výskume sme sa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl ďalej pýtali, koho z uvedených odborníkov a odborníčok podporujú na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Na päťstupňovej škále, kde 1 = veľmi často a 5 = nikdy, mali opýtaní/é učelia a učiteľky posúdiť, nakoľko podporujú jednotlivých odborníkov a odborníčky na realizácii sexuálnej výchovy.

Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 3. Odpovede učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na škále sú pomerne diferencované – najčastejšie však zvolili odpoveď 1 (= veľmi často) pre špeciálneho pedagóga a špeciálnu pedagogičku, sexuológa a sexuologičku, psychológa a psychologičku, a lekára a lekárku (gynekológa a gynekologičku, pediatra a pediatričku). Občas by sa mal na realizácii sexuálnej výchovy podieľať psychiater/psychiatrička, sociálny pracovník/sociálna pracovníčka a etik/etička a zriedka právnik/právnička a odborník/odborníčka na rodové štúdia.

Priemer naznačuje, že učelia a učiteľky špeciálnych základných škôl najčastejšie preferujú sexuológa/sexuologičku a najmenej právnika/právničku ako odborníkov a odborníčky, ktorí/é by sa mali podieľať na realizácii sexuálnej výchovy u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

Z uvedených výsledkov zároveň vyplýva, že učelia a učiteľky špeciálnych základných škôl podporujú (od 1 = veľmi často až po 4 – zriedka) všetkých odborníkov a odborníčky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Uvedené zistenie len potvrdzuje, že sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím je interdisciplinárnou oblasťou, na ktorej by sa mal podieľať tím odborníkov a odborníčok aj na základe postojov opýtaných učiteľov a učiteľiek.

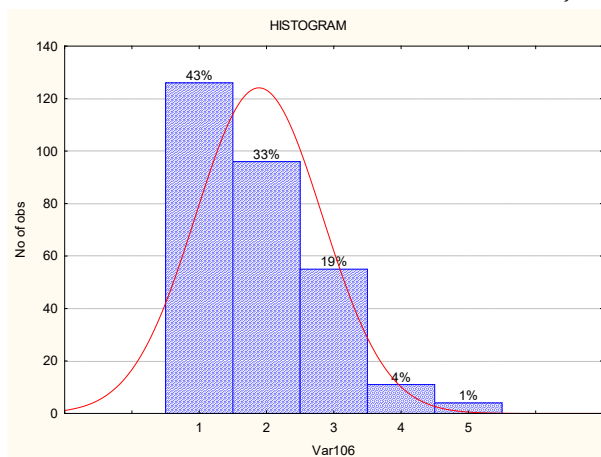
Tab. 3 Deskriptívna štatistika – postoje učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl k odborníkom a odborníckam na realizáciu sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var106	1,87329	1,000000	126	0,93851
Var107	1,59184	1,000000	184	0,89179
Var108	1,82414	1,000000	140	0,95944
Var109	2,67339	3,000000	80	1,17763
Var110	3,72609	4,000000	82	1,15548
Var111	1,85348	1,000000	133	1,01847
Var112	3,36087	4,000000	71	1,25564
Var113	2,80156	3,000000	84	1,27304
Var114	3,04641	3,000000	77	1,17258

Legenda:

Odborníci: 106 – špeciálny pedagóg/špeciálna pedagogička, 107 – sexuológ/sexuologička, 108 – psycholog/psychologička, 109 – psychiater/psychiatricka, 110 – právnik/právnička, 111 – lekár/lekárka (gynekológ/gynekologička, pediater/pediatricka), 112 – odborník/odborníčka na rodové štúdiá, 113 – sociálny pracovník/sociálna pracovníčka, 114 – etik/etička.

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



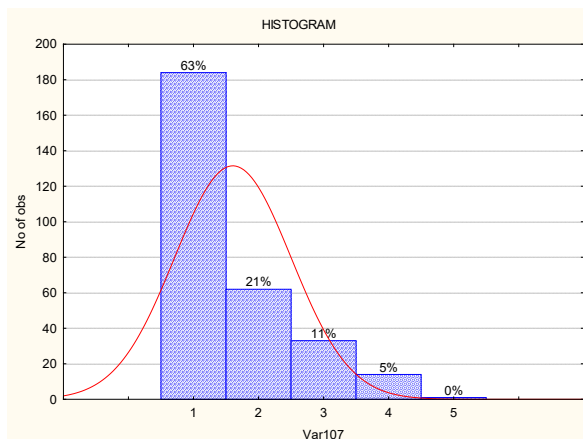
Obr. 8 Podpora špeciálneho pedagóga a špeciálnej pedagogičky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Opodstatnenosť špeciálneho pedagóga/špeciálnej pedagogičky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa nám potvrdzuje aj v prezentovaných výskumných zisteniach. Z obr. 8 vidieť, že učitelia a učiteľky akceptujú špeciálneho pedagóga/špeciálnu pedagogičku na vyučovaní veľmi často (43 %), resp. často (33 %), 19 % označilo strednú odpoveď na škále. S negatívnymi postojmi k špeciálnemu pedagógovi/špeciálnej pedagogičke a jeho/jej podiely na

realizácii sexuálnej výchovy sa stretávame ojedinele – 4 % označili odpoveď zriedka a 1 % odpoveď nikdy.

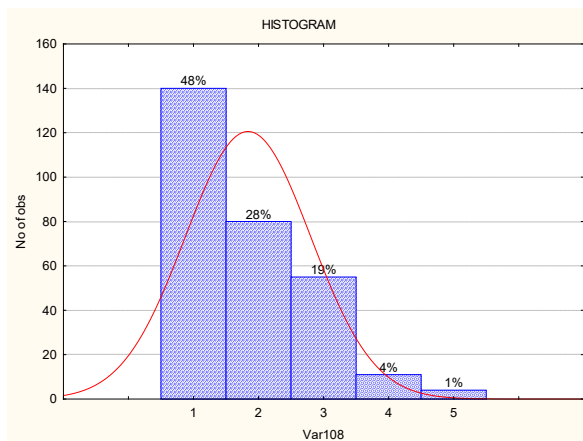


Obr. 9 Podpora sexuológa a sexuologičky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Výsledky ilustrované na obr. 9 ukazujú na väčšinovú akceptáciu sexuológa/sexuologičky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím – veľmi často ho/ju akceptuje 63 %, často (21 %), 11 % uviedlo strednú odpoveď na škále a 5 % akceptuje sexuológa/sexuologičku na realizácii sexuálnej výchovy iba zriedka.



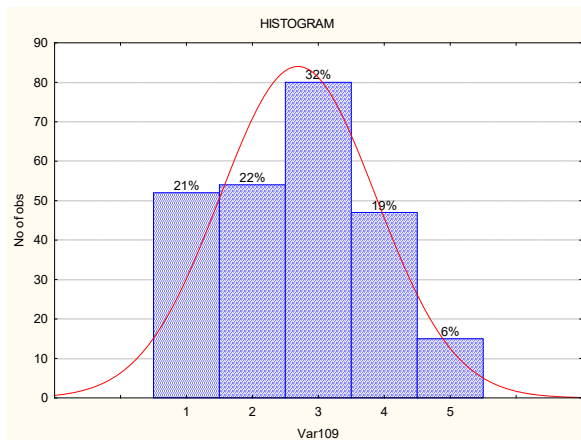
Obr. 10 Podpora psychológa a psychologičky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Obr. 10 ukazuje, že učitelia a učiteľky akceptujú na realizácii sexuálnej výchovy aj ďalšieho odborníka/odborníčku, konkrétne psychológa/psychologičku – 48 % ho/

ju akceptuje veľmi často, 28 % často, 19 % označilo strednú odpoveď na škále, 4 % zriedka a 1 % opýtaných učiteľov a učiteliek psychológa/psychologičku na realizácii sexuálnej výchovy neakceptuje nikdy.

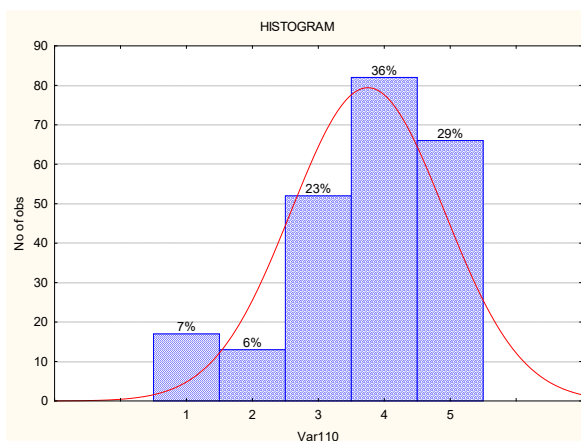


Obr. 11 Podpora psychiatra a psychiatricky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Podpora psychiatra/psychiatricky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím je v porovnaní s predchádzajúcimi odborníkmi a odborníčkami nižšia a odpovede účastníkov a účastníčok výskumu sú zároveň pomerne rozptýlené – 21 % ho/ju akceptuje veľmi často, 22 % často, pomerne vysoké percento (33 %) zvolilo strednú odpoveď na škále. Zriedka by sa mal/a podieľať na realizácii sexuálnej výchovy podľa 19 % opýtaných a 6 % zvolilo odpoveď nikdy.

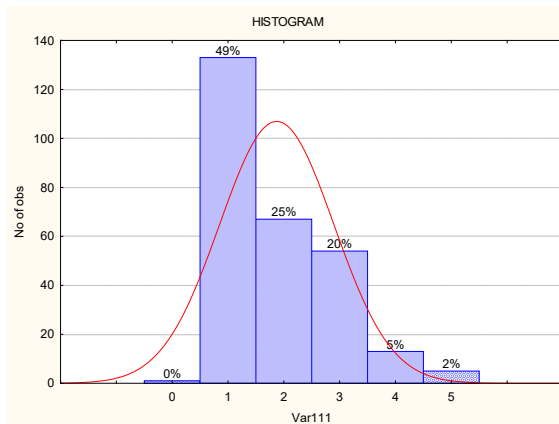


Obr. 12 Podpora právnika a právničky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Obr. 12 ukazuje, že právnik/právnička ako odborník/odborníčka, ktorý/á by sa mal/a podieľať na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím väčšinou akceptovaný/á nie je – až 36 % učiteľov a učiteliek ho/ju akceptuje iba zriedka a 29 % ho/ju neakceptuje nikdy. Strednú odpoveď na škále zvolilo 23 % opýtaných. Právnika/právničku na realizácii sexuálnej výchovy akceptuje často iba 6 % a veľmi často 7 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl.

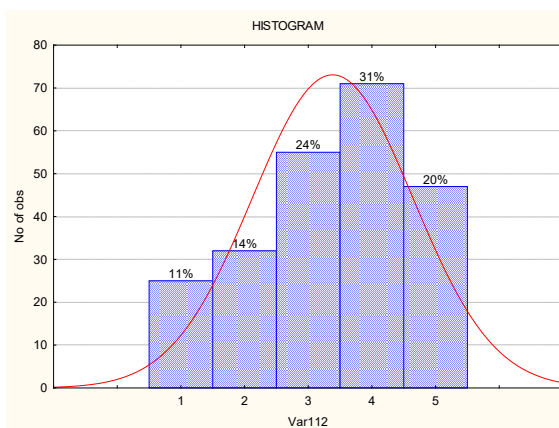


Obr. 13 Podpora lekára/lekárky (gynekológa/gynekologičky, pediatra/pediatricky) na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Z obr. 13 vyplýva, že najviac (49 %) učiteľov a učiteliek akceptuje lekára/lekárku na vyučovaní sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím veľmi často, 25 % často, 20 % zvolilo možnosť občas, 4 % akceptuje lekára/lekárku na vyučovaní sexuálnej výchovy iba zriedka a 2 % ho/ju neakceptujú vôbec.

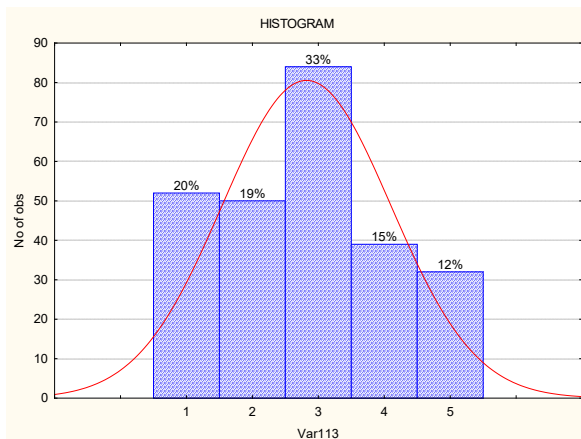


Obr. 14 Podpora odborníka a odborníčky na rodové štúdiá na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Postoje účastníkov a účastníčok výskumu k podpore odborníka/odborníčky na rodové štúdiá sú pomerne rozptýlené (pozri obr. 14). Celkovo sú však učitelia a učiteľky skôr naklonení k jeho participácii na vyučovaní sexuálnej výchovy iba zriedka (31 %), resp. nikdy (20 %). 24 % zvolilo strednú odpoveď na škále a iba 11 % zvolilo možnosť veľmi často a 14 % často.

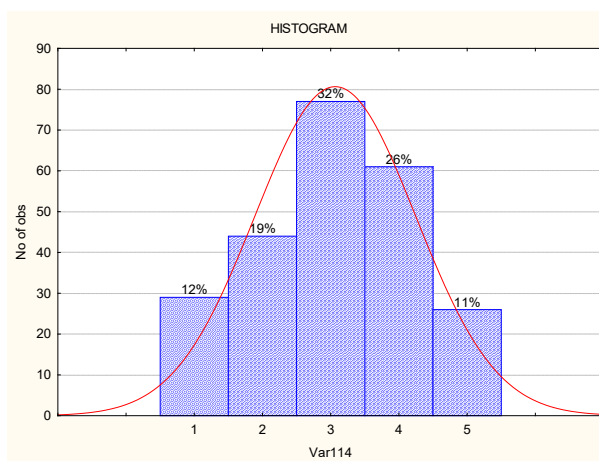


Obr. 15 Podpora sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Vo vzťahu k podpore sociálneho pracovníka/sociálnej pracovníčky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú odpovede účastníkov a účastníčok výskumu tiež pomerne rozptýlené. Sociálneho pracovníka/sociálnu pracovníčku akceptuje na vyučovaní veľmi často 20 % a často 19 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, pomerne vysoké percento zvolilo strednú odpoveď na škále (33 %). Možnosť zriedka uviedlo 15 % učiteľov a učiteliek a 12 % neakceptuje sociálneho pracovníka/sociálnu pracovníčku na vyučovaní sexuálnej výchovy vôbec.



Obr. 16 Podpora etika a etičky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Ako ukazuje obr. 16 aj odpovede na túto položku sú pomerne rozptýlené – 12 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl akceptuje etika/etičky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím veľmi často, 19 % často a až 32 % opýtaných občas. Zriedka by mal etik/etička participovať na vyučovaní sexuálnej výchovy podľa 26 % účastníkov a účastníčok výskumu a 11 % neakceptuje etika/etičku na vyučovaní sexuálnej výchovy vôbec.

Z uvedeného môžeme usudzovať, že vzhľadom k skutočnosti, že na špeciálnych základných školách pôsobí koordinátor/koordinátorka sexuálnej výchovy, ktorým je vo väčšine prípadov učiteľ alebo učiteľka etiky, že ten ako odborník/odborníčka nie je pedagógmi špeciálnych základných škôl veľmi akceptovaný/á.

ZÁVERY VÝSKUMU

Vo vzťahu k postojom učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k zdrojom realizácie sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím konštatujeme, že učitelia a učiteľky najčastejšie úplne podporujú jednotlivé nami sledované zdroje sexuálnej výchovy pre osoby s mentálnym postihnutím. Najpreferovanejším zdrojom realizácie sexuálnej výchovy na špeciálnych základných školách je rodina a iba o niečo menej často učitelia a učiteľky akceptujú aj spoluprácu školy a rodiny a školu. Učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl podporujú realizáciu sexuálnej výchovy v rodine pred školou, čo môže byť dôsledkom ich osobných skúseností s kvalitou takto poskytovaných informácií. Najmenej často učitelia a učiteľky akceptujú médiá ako zdroj sexuálnej výchovy pre osoby s mentálnym postihnutím. Z uvedených výsledkov sa ukazuje, že pozitívne (akceptujúce) postoje učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl smerujú ku všetkým zdrojom sexuálnej výchovy pre osoby s mentálnym postihnutím bez ohľadu na jej formu. Zaujímavým zistením je, že učitelia a učiteľky akceptujú (aj keď najmenej často) aj médiá ako zdroj sexuálnej výchovy pre žiakov a žiačky s mentálnym postihnutím.

Vo vzťahu k postojom učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k vyučovaniu sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na vybraných špeciálnych školách, učitelia a učiteľky najčastejšie úplne akceptujú vyučovanie sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím. Najpreferovanejšou špeciálnou školou na vyučovanie sexuálnej výchovy pre osoby s mentálnym postihnutím je odborné učilište alebo praktická škola a najmenej učitelia a učiteľky preferujú vyučovanie sexuálnej výchovy v špeciálnej materskej škole.

Vo vzťahu k postojom učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k odborníkom a odborníčkam na realizáciu sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú odpovede účastníkov a účastníčok výskumu pomerne rozptýlené – najčastejšie však veľmi často podporujú na realizácii sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím špeciálneho pedagóga/špeciálnu pedagogičku, sexuológa/sexuologičku, psychológa/psychologičku, a lekára/lekárku (gynekológa/gynekologičku, pediatra/pediatricku). Občas by sa mal na realizácii sexuálnej výchovy podieľať psychiater/psychiatricka, sociálny pracovník/sociálna pracovníčka a etik/etička a zriedka právnik/právnicka a odborník/odbornička na rodové štúdia. Učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl najčastejšie preferujú sexuológa/sexuologičku a najmenej právnika/právnicku ako odborníkov/odborničky, ktorí/é by sa mali podieľať na realizácii sexuálnej výchovy u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Z uvedených výsledkov zároveň vyplýva, že učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl podporujú všetkých odborníkov a odborničky na realizácii sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Uvedené zistenie len zvyrazňuje, že sexuálna výchova osôb s mentálnym postihnutím je interdisciplinárnou oblasťou, na ktorej by sa mal podieľať tím odborníkov a odborničok.

ZÁVER

Na záver konštatujeme, že pomoc v oblasti sexuálnych prejavov žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím je nevyhnutné zabezpečiť prostredníctvom včasnej, odbornej a interdisciplinárne vedenej inštitucionálnej sexuálnej výchovy, ktorá je smerovaná už do špeciálnych materských škôl a na ktorej realizácii participuje vo veľkej miere aj rodina žiaka alebo žiačky s mentálnym postihnutím.

ZOZNAM LITERATÚRY

1. CUSKELLY, M., GILMORE, L. 2007. Attitudes to sexuality questionnaire (Individuals with an intellectual disability): Scale development and community norms. In: *Journal of intellectual & developmental disability*, 2007, vol. 3, no. 3, pp. 214-221.
2. HAMILTON, C. 2009. Rights, sexuality and relationships in Ireland: 'It'd be nice to be kind of trusted'. In: *British Journal of Learning Disabilities*, 2009, vol. 37, no. 4, pp. 308-315.
3. HORŇÁK, L. 2009. Súčasný stav výchovy k manželstvu a rodičovstvu v špeciálnych základných školách na Slovensku. In: *Sexualita mentálne postihnutých II*. Praha: ORFEUS, 2009, s. 38-44. ISBN 978-80-903519-7-4.
4. HORŇÁK, L. 2015. Špecifiká sexuality žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: MARKOVÁ, D., LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. (eds.) *Sexualita a postihnutie: Morálne kontexty sexuality osôb s postihnutím*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2015, s. 58-97. ISBN 978-80-555-1371-3.

5. MANDZÁKOVÁ, S. 2011. *Kvalita sexuálneho a partnerského života osôb s ťažším mentálnym postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0455-1.
6. MARKOVÁ, D. 2015(a). *Moral values in sexual and partner relationships*. Ljubljana: KUD Apokalipsa and Central European Research Institute Søren Kierkegaard, 2015. ISBN 978-961-6894-67-8.
7. MARKOVÁ, D. 2015(b). *Sexual morality in Slovakia and the Czech Republic*. Ljubljana: KUD Apokalipsa and Central European Research Institute Søren Kierkegaard, 2015. ISBN 978-961-6894-68-5.
8. MARKOVÁ, D. 2014. Morálne hodnotové preferencie v sexuálnych a partnerských vzťahoch a ich diskurzívne zdroje: axiologicko-etická deskriptívna výskumná sonda. In: *Person and Society*. Toronto: University of Toronto, 2014, p. 505-543. ISBN 978-0-9878168-6-3.
9. MARKOVÁ, D. 2012. *O sexualite, sexuálnej morálke a súčasných partnerských vzťahoch*. Nitra: Garmond, 2012. ISBN 978-80-89148-76-9.
10. MARKOVÁ, D. 2007(a). *Predmanželská sexualita v kontextoch sexuálnej diverzity a variability*. Bratislava: Regent, 2007. ISBN 978-80-88904-59-5.
11. MARKOVÁ, D. 2007(b). Sexuálna výchova na Slovensku v kontextoch diskurzov o sexualite. In: JANIS, K., MARKOVÁ, D. *Príspevek k základům sexuální výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, s. 53-76. ISBN 978-80-7041-621-1.
12. MARKOVÁ, D., KOCINA, P. 2014. Made in Slovakia: Moral constructions of Sexuality Education and their discursive sources. In: *Education and Upbringing in Theory and Practice*. USA: Ecko House Publishing, 2014, p. 79-138. ISBN: 978-1-4276-5467-0.
13. NEMCOVÁ, L. 2007. Inovatívne vzdelávacie programy pre učiteľov a koordinátorov výchovy k manželstvu a rodičovstvu. In: *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: 2007, pp. 291-298. ISBN 978-80-223-2295-9.
14. ROVNĀNOVÁ, L. 2013. Subjective evaluation of demand on performance of teacher professional activities. In: *The New educational review*, vol. 34, no. 4, 2013, pp. 292-304. ISSN 1732-6729.
15. ROVNĀNOVÁ, L. 2015. Negatívne prekračovanie noriem v sexuálnej oblasti: sexuálna výchova osôb s postihnutím ako hľadanie cesty k osobnej spokojnosti. In: MARKOVÁ, D., LIŠTIĀK MANDZÁKOVÁ, S. (eds.). *Sexualita a postihnutie: Morálne kontexty sexuality osôb s postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2015, pp. 99-114. ISBN 97880-555-1371-3.
16. SWANGO-WILSON, A. 2008. Caregiver perceptions and implications for sex education for individuals with intellectual and developmental disabilities. In: *Sexuality and Disability*, 2008, vol. 26, no. 2, pp. 75-81. ISSN 1573-6717.



Dagmar Marková

Department of General and Applied Ethics, Faculty of Arts,
Constantine the Philosopher University in Nitra
E-mail: dmarkova@ukf.sk

Stanislava Lištiak Mandzáková

Department of Special Education, Faculty of Education,
University of Presov in Presov
E-mail: stanislava.mandzakova@unipo.sk

Jarmila Jurová

Department of Special Education, Faculty of Education,
University of Presov in Presov
E-mail: jjurova@ukf.sk

Parenthood and reproduction of
persons with intellectual disability:
ethical-descriptive comparative
research probe into the moral
preferences of professional staff of
social service homes and teachers of
special primary schools

Abstract

In this article, we present a part of data from two researches that focused on attitudinal and behavioural attributes of sexuality of people with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts. This article represents a comparative research probe into the moral preferences in area of parenthood and reproduction of people with intellectual disabilities, and of professional staff of social service homes and teachers of special primary schools in Slovakia. As a research tool, we used part of standardized Attitude Questionnaire ASQ - Attitudes to Sexuality Questionnaire (Individuals With An Intellectual Disability) from authors Cuskelly, Gilmore (2007). The results demonstrate that the moral preferences of reproduction and parenthood of persons with intellectual disabilities are mostly negative, even though teachers of special primary schools more morally accept rights of reproduction and parenthood, compared to professional staff of social service homes.

Key words: Reproduction. Parenthood. Intellectual disability. Sexuality. Morality. Special primary school. Social service homes.

INTRODUCTION¹

The question of parenthood and reproduction of people with intellectual disabilities belong to the morally controversial topics. In Slovakia, the scientific discourse in this area is marginal and in practical level, the professional staff that provides services to persons with intellectual disabilities, as well as pedagogical staff or parents, are forced to solve moral dilemmas without an adequate expert analysis or help.

Several studies in this area point to the fact that sexual and reproductive rights of individuals with intellectual disability are violated. For instance, Frohmader and Ortolev (2013) state that this is happening through practices such as forced sterilization, forced birth-control, limited or no birth-control options, focus on menstrual and sexual repression, forced abortions, termination of parental rights, denial/or forced marriage and other forms of torture and violence, as well as system exclusion from services in the area of sexual and reproductive health service.

These procedures of rights abuse are formulated in the context of traditional social attitudes and stereotypes that continue to characterize disability as a “personal tragedy”, the load suitable for medical care and rehabilitation (Frohmader and Ortolev, 2013). Several authors (Walter, 1980; Bazalová, 2009; Mikulec, 2009 and others) agree that barriers and prejudices, sexually hostile environment at home and school create “secondary social disability” that affects subjective well-being of the individuals with intellectual disability far more than their primary intellectual disability. According to Walter (1980), sexuality of people with intellectual disabilities and their individual sexual behaviour primarily depends on tolerance and range of moral attitudes and bans of parents and caregivers.

RESEARCH

In this text, we present a small segment of the results of two broader researches that were conducted in the years 2011 and 2014 and were aimed at attitudinal and behavioural attributes of sexuality of the individuals with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts. We specifically focus on the comparison of the results on moral preferences in the area of reproduction and parenthood of the persons with intellectual disabilities according to professional staff of social service homes (research in 2011) and teachers of special primary schools (research in 2014).

RESEARCH METHODS

Overall, we have combined both, qualitative and quantitative approach and have used various research methods. Moral preferences of the research participants in the area of parenthood and reproduction of men and women with intellectual disabilities were (among others) studied by means of the standardized attitudinal questionnaire ASQ – Attitudes to Sexuality Questionnaire (Individuals with an Intellectual Disability) by Australian authors Cuskelly, Gilmore (2007). Since we have

¹ This article was created with the support of VEGA grant 1/0286/14: *Behavioural and attitudinal attributes of youth with mild intellectual disabilities in the context of risk and prevention.*

focused this report on the area of reproduction of the individuals with intellectual disabilities, each part of the questionnaire - Attitudes to sexuality questionnaire (Individuals with an intellectual disability: ASQ – ID) was modified according to topic to these areas: reproduction, partnership, sexuality and sex education. In the following text, we present research findings that covered the topic of reproduction.

RESEARCH GROUP²

The first research group was composed of professional staff of social service homes from Prešov and Košice Self-governing Region. The research was conducted among 259 professional staff of social service homes in 2011. The second research group consisted of teachers of special primary schools (n = 322) and the research was carried out in 2014. None of the research group was a representative selection.

RESEARCH FINDINGS³

The differences in the responses of professional staff of social service homes, as well as the responses of teachers of special primary schools to the questionnaire items of *Attitudes to sexuality questionnaire* (Individuals with an intellectual disability: ASQ – ID) regarding the area of reproduction and parenthood of the individuals with intellectual disabilities will be described in more details by means of percentage (graphs 1-8) and average.

Through Mann-Whitney U test, we have tested statistical significance of differences in the responses of professional staff of social service homes and teachers of special primary schools to the items being monitored. Based on the results of Mann-Whitney U test (not published here), we have found out a statistically significant difference on 5% significance level in the responses of professional staff of social service homes and teachers of special primary schools to all items of the questionnaire, apart from this one: “Women with intellectual disabilities should be allowed to get married providing that either them or their partners were sterilized.”

Percentage representation of the responses related to moral preferences of professional staff of social service homes and the teachers of special primary schools in relation to the items being monitored in the *Attitudes to sexuality questionnaire* (Individuals with an intellectual disability: ASQ – ID) in the area of reproduction are presented in the graphs 1-8 below.

Their analysis begins with this item: “With the right support, women with intellectual disabilities can raise well-balanced children” (graph 1.A). Most frequently, professional staff of social service homes “disagreed” (34 %) with this statement and 27 % of them responded that they “rather disagree”. The average was 2.3. These results indicate that professional staff of social service homes rather disagree with this item of the questionnaire.

² For detailed characteristics of research groups, see in: Marková, Lištiak Mandzákóvá (2015).

³ For more detailed results concerning attitudes towards reproduction of the persons with intellectual disabilities in ethical contexts, see in: Marková, Lištiak Mandzákóvá (2013, 2015).

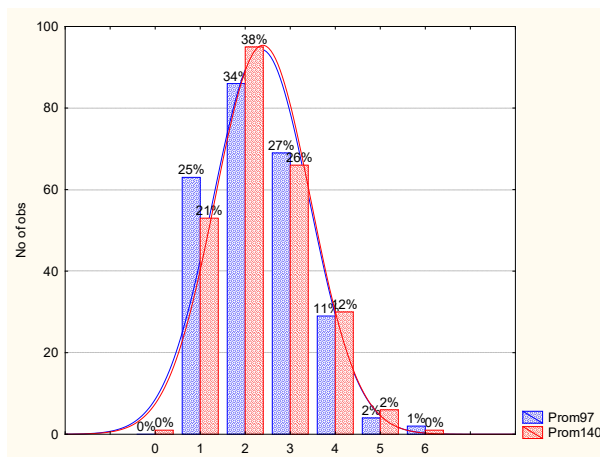
According to the responses of professional staff of social service homes to the item: “With the right support, men with intellectual disabilities can raise well-balanced children” (graph 1.A), 38% of them “disagreed”; 26 % of our research participants “rather disagreed” and 21% of them “strongly disagreed”. The average was 2.36. As can be seen from the results concerning both, men and women with intellectual disabilities, professional staff of social service homes rather disagree with this item.

Following the analysis of responses given by teachers of special primary schools to the item: “With the right support, women with intellectual disabilities can raise well-balanced children” (graph 1.B) it is shown that our research participants most frequently responded that they “rather agree” (stated by 27% of them) and another 27% “rather disagreed” with this item. The average was 3.4.

Regarding men with intellectual disabilities (graph 1.B), teachers of special primary schools most frequently responded that they “rather agree” (32 %) and 25 % of them “rather disagree” with this statement. The average was 3.3. According to teachers of special primary schools, regarding men and women with intellectual disabilities, their responses are quite dispersed.

Based on our findings, teachers of special primary schools more morally approve parenthood of individuals with intellectual disabilities if they get the right support, in comparison with professional staff of social service homes.

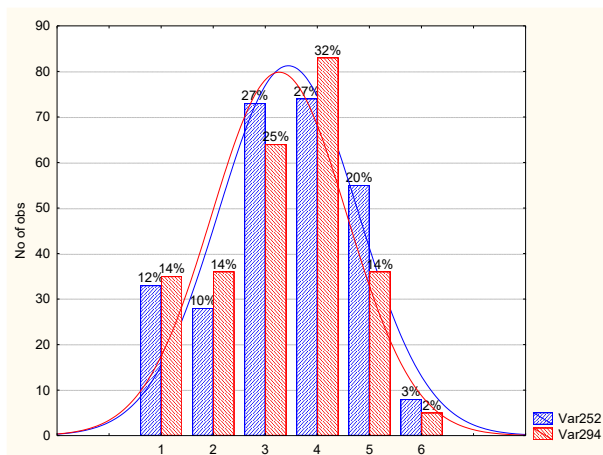
Graph 1.A: With the right support, women/men⁴ with intellectual disabilities can raise well-balanced children (professional staff of social service homes)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

4 First column of each graph in this article always refers to women with intellectual disabilities, while the second one refers to men with intellectual disabilities.

Graph 1.B: With the right support, women/men with intellectual disabilities can raise well-balanced children (teachers of special primary schools)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Regarding the statement that “Women with intellectual disabilities should be legally prohibited to have a child when they get married” (graph 2.A), majority of professional staff of social service homes included in our research “rather agreed” with this statement – according to 30% of the respondents, and 28% of them “agreed” (average 3.9).

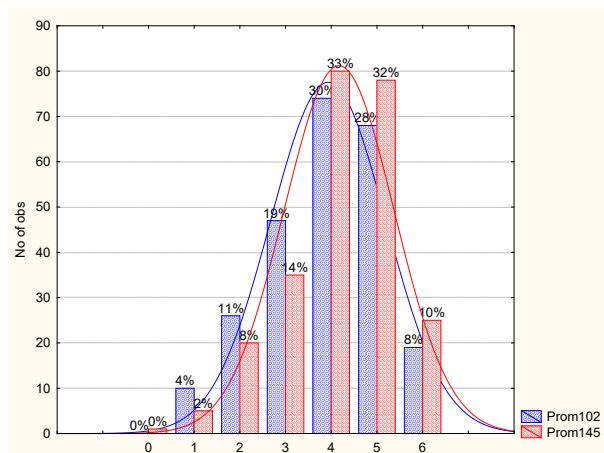
In relation to men with intellectual disabilities (graph 2.A), professional staff of social service homes most frequently responded that they “rather agree” – 33 % of them and 32 % of the respondents “agreed” (the average 4.1). The responses presented here indicate a predominant moral approval of legal prohibition to have children for both, men and women with intellectual disabilities, according to professional staff of social service homes.

21% of special primary schools’ teachers included in our research “rather disagreed” with the statement that “Women with intellectual disabilities should be legally prohibited to have a child when they get married” (graph 2.B), 21% of them “disagreed” and another 21% stated that they “rather agree”. The average was 3.1.

“Men with intellectual disabilities should be legally prohibited to have a child when they get married” – special primary schools’ teachers most frequently responded that they “rather disagree” with this item of the questionnaire (35 %), as it is shown in graph 2.B. 22% of them “disagreed” and 21% of them “rather agreed”. The average was 3.2.

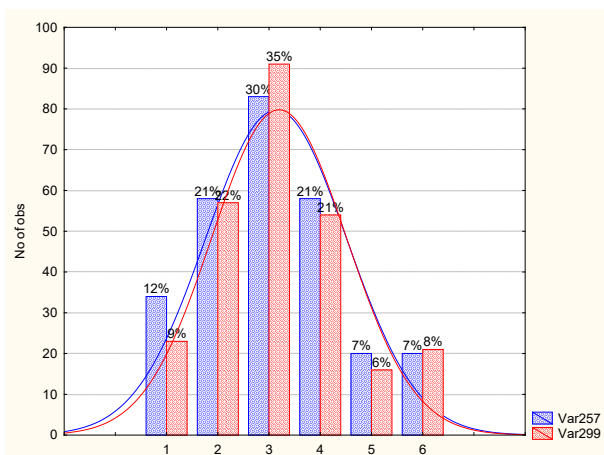
As the results indicate, teachers of special primary schools more morally approve parenthood in the marriage of individuals with intellectual disabilities, in comparison with professional staff of social service homes.

Graph 2.A: When women/men with intellectual disabilities get married, they should be legally prohibited to have a child (professional staff of social service homes)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Graph 2.B: When women/men with intellectual disabilities get married, they should be legally prohibited to have a child (teachers of special primary schools)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Regarding the statement that “Women with intellectual disabilities should be allowed to get married only provided that, either them or their partners have been sterilized”, professional staff of social service homes responded that they “rather disagree” with this item (29% of them) - as shown in graph 3.A. The average was 3.08. The responses to this item however, were quite differentiated.

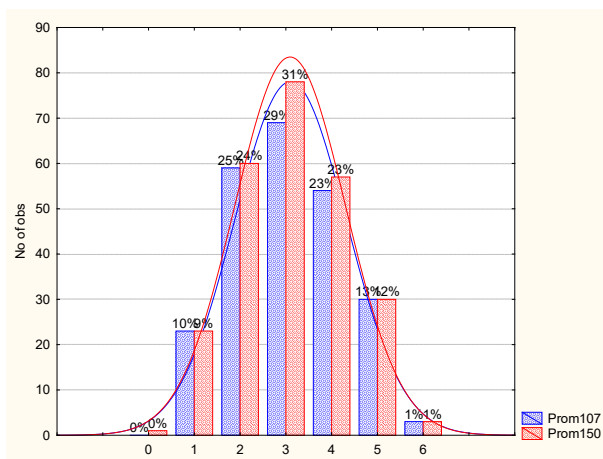
Based on the responses to the item that “Men with intellectual disabilities should be allowed to get married only provided that, either them or their partners have been sterilized”, professional staff of social service homes most frequently stated that they “rather disagree” – 31 % of them and 24 % of the respondents “disagreed”. Another 23% of the individuals included in this research “rather agreed” with this

item (the average 3.07). The answers to this item were relatively dispersed - considering both, men and women with intellectual disabilities.

According to the responses of teachers of special primary schools' teachers, 31% of them "rather disagreed" with the statement that "Women with intellectual disabilities should be allowed to get married only provided that, either them or their partners have been sterilized". 33% of them "rather disagree" with the statement that "Men with intellectual disabilities should be allowed to get married only provided that, either them or their partners have been sterilized", which was their most frequent response (graph 3.B). In relation to this item, the average 3.3 referred to the assessment of women with intellectual disabilities, the average 3.4 to the assessment of men with intellectual disabilities.

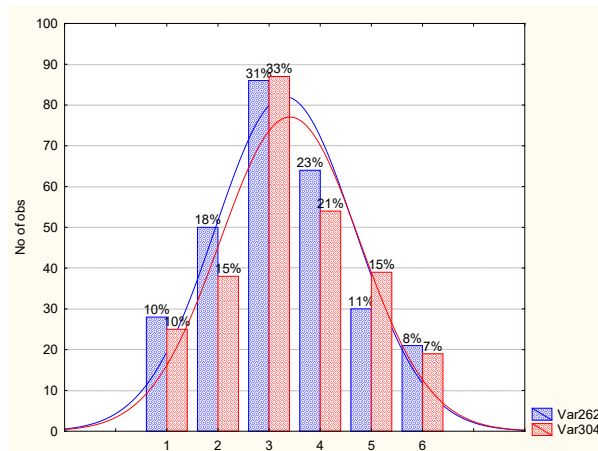
We have not determined any statistically significant differences in the responses of professional staff of social service homes, as well as teachers of special primary schools to the item that "Women with intellectual disabilities should be allowed to get married only provided that, either them or their partners have been sterilized" through Mann-Whitney U test. To sum up, teachers of special primary schools more morally approve marriage of men with intellectual disabilities (providing that at least one of the partners has been sterilized), in comparison with professional staff of social service homes.

Graph 3.A: Women/men with intellectual disabilities should be allowed to get married provided that, either them or their partners have been sterilized (professional staff of social service homes)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Graph 3.B: Women/men with intellectual disabilities should be allowed to get married provided that, either them or their partners have been sterilized (teachers of special primary schools)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Professional staff of social service homes most often reported two answers: “I rather agree” (38 %) and “I agree” (38 %) to the item that “Staff providing services and parents should discourage women with intellectual disabilities from having children” (graph 4.A). The average was 4.41. Even the responses to this item show rather negative moral preferences of professional staff, regarding reproduction of women with intellectual disabilities.

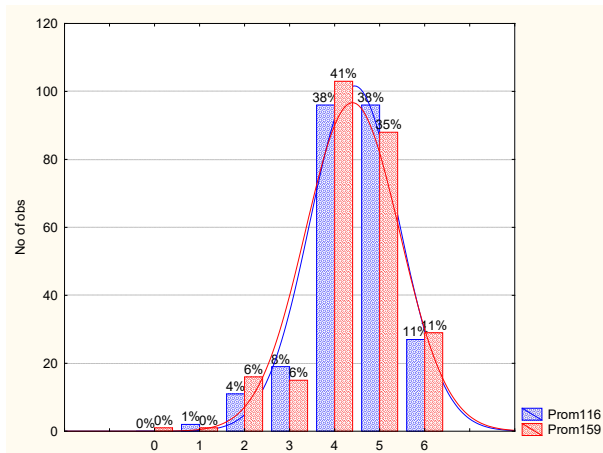
In relation to men with intellectual disabilities, professional staff of social service homes responded to the same item that “Staff providing services and parents should discourage men with intellectual disabilities from having children” by two most frequent answers – “I rather agree” (41 %) and “I agree” (35 %), as it is presented in graph 4.A. The average was 4.36. Similarly, as with women with intellectual disabilities, we can see rather negative views of reproduction of men with intellectual disabilities, according to our research participants.

32% of special primary schools’ teachers most often “rather disagreed” with the item that “Staff providing services and parents should discourage women with intellectual disabilities from having children” (graph 4.B). 25% of them “rather agreed”. The average was 3.5.

“Staff providing services and parents should discourage men with intellectual disabilities from having children” – teachers of special primary schools most frequently “rather disagreed” with this item (36 %), as it is presented in graph 4.B and 28 % of the respondents “rather agreed”. The average was 3.5.

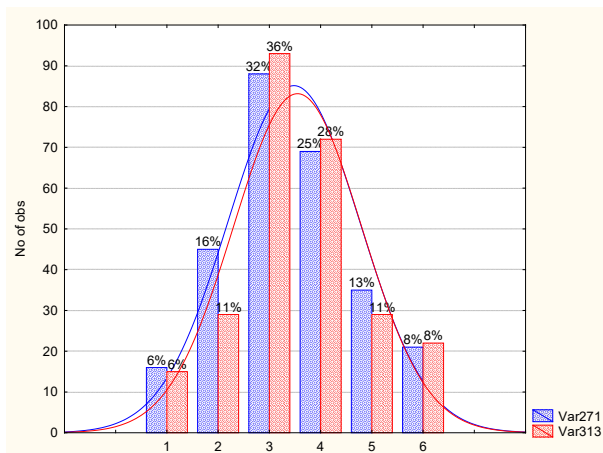
Based on our findings, teachers of special primary schools more morally approve parenthood of the individuals with intellectual disabilities than professional staff of social service homes.

Graph 4.A: Staff providing services and parents should discourage women/men with intellectual disabilities from having children (professional staff of social service homes)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Graph 4.B: Staff providing services and parents should discourage women/men with intellectual disabilities from having children (teachers of special primary schools)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

“If possible, women with intellectual disabilities should be involved in decisions on their sterilization.” The responses of professional staff of social service homes to this item, as well as their percentage representation, are presented in graph 5.A. The average was 3.54 and our respondents most frequently stated that they “rather agree” (25 %) with this item; 25% of them “rather disagreed” and another 25% “agreed”.

Graph 5.A presents percentage representation of the responses of professional staff of social service homes to the item that applies to men with intellectual disabilities – “If possible, men with intellectual disabilities should be involved in decisions on

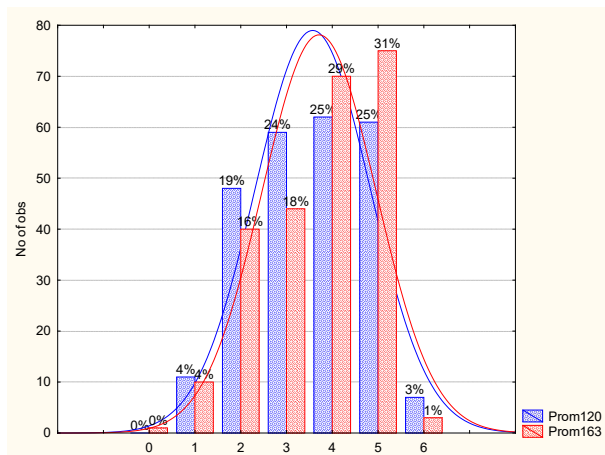
their sterilization.” The majority of our respondents (31%) “agreed” with this item, 29% of them “rather agreed” (the average 3.68). However, the responses are quite disperse.

Based on the responses of special primary schools’ teachers to the item: “If possible, women with intellectual disabilities should be involved in decisions on their sterilization” (graph 5.B), the analysis shows that our respondents “rather agreed” (33%) and another 21% “agreed” with this item. The average was 3.9.

Regarding men with intellectual disabilities (graph 5.B), the most frequent answer stated by teachers of special primary schools was “I rather agree” – chosen by 32% of the respondents and 27% of them “agreed” with this statement. The average was 4.0.

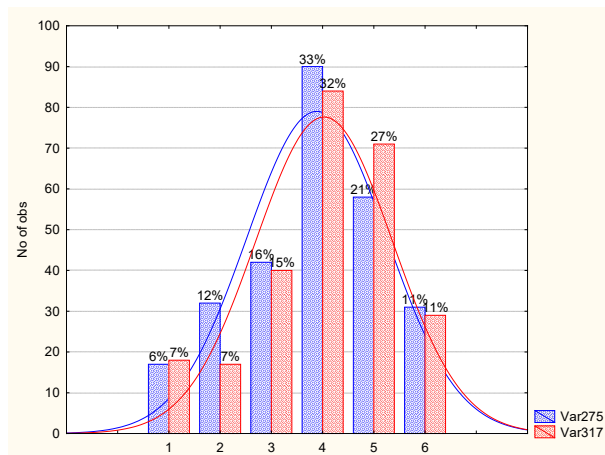
The responses related to involvement of the individuals with intellectual disabilities in decisions concerning their potential sterilization are quite disperse, according to both groups of research participants. Comparing the results, however, it can be concluded that teachers of special primary schools more morally approve involvement of persons with intellectual disabilities in decisions concerning their potential sterilization than professional staff of social service homes.

Graph 5.A: If possible, women/men with intellectual disabilities should be involved in decisions on their sterilization (professional staff of social service homes)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Graph 5.B: If possible, women/men with intellectual disabilities should be involved in decisions on their sterilization (teachers of special primary schools)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

The responses “I agree” (41 %) and “I rather agree” (36 %) dominated when asking professional staff of social service homes about the following item: “Guidance on birth-control should be fully available for women with intellectual disabilities whose disability level allows of sexual activity.” (graph 6.A). The average is 4.37.

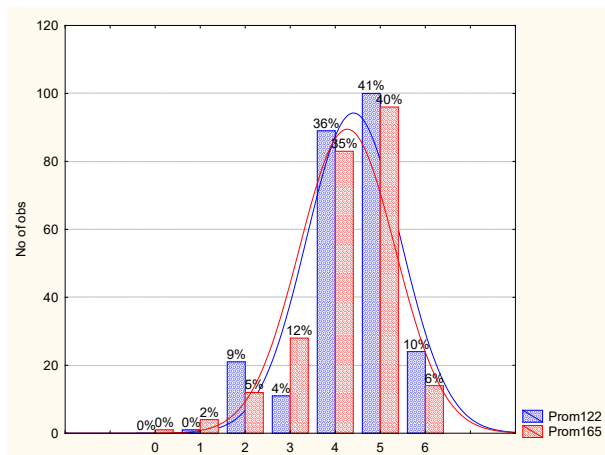
As can be seen in graph 6.A, the responses “I agree” (40 %) and “I rather agree” (35 %) dominated when responding to the statement that “Guidance on birth-control should be fully available for men with intellectual disabilities whose disability level allows of sexual activity,” according to the responses of professional staff of social service homes. The average was 4.2.

Teachers of special primary schools most frequently “strongly agreed” – 32% of them, and “agreed” – 28% of them, to the statement that “Guidance on birth-control should be fully available for women with intellectual disabilities whose disability level allows of sexual activity” (graph 6.B) - average was 4.6.

Considering men with intellectual disabilities, 42% of special primary schools’ teachers “agreed” and 25% of them “strongly agreed” with the statement that “Guidance on birth-control should be fully available for men with intellectual disabilities whose disability level allows of sexual activity”, as presented in graph 6.B. The average was 4.7.

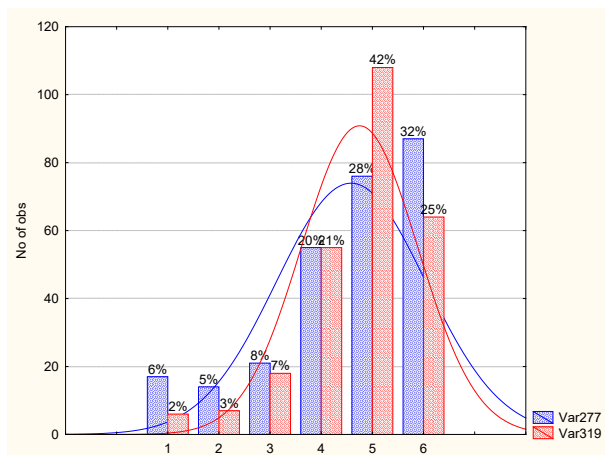
An analysis of the responses of professional staff of social service homes, as well as teachers of special primary schools indicate that guidance on birth-control is rather highly morally approved considering men/women with intellectual disabilities, even though it is more morally approved by teachers of special primary schools, in comparison with professional staff of social service homes.

Graph 6.A: Guidance on birth-control should be fully available for men/women with intellectual disabilities whose level of disability allows of sexual activity (professional staff of social service homes)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Graph 6.A: Guidance on birth-control should be fully available for men/women with intellectual disabilities whose disability level allows of sexual activity (teachers of special primary schools)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

The following item - “Sterilization is appropriate (desirable) for women with intellectual disabilities”, is most frequently approved by professional staff of social service homes (graph 7.A). The majority of them “agreed” and “rather agreed” (29%) with this statement. The average was 4.04.

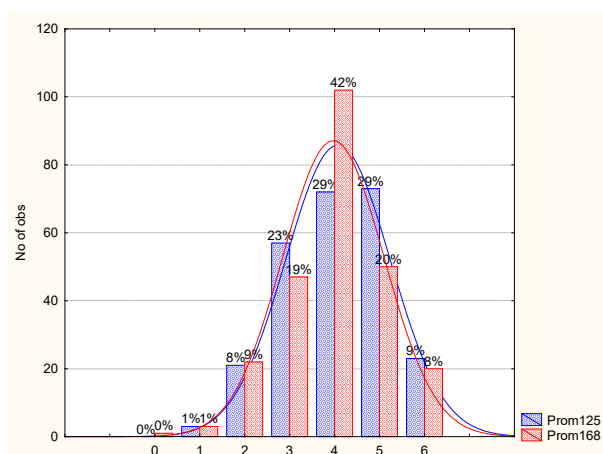
As far as men are concerned, the responses to the item that “Sterilization is appropriate (desirable) for men with intellectual disabilities” are presented in graph 7.A, as well. 42% of professional staff of social service homes “rather agreed” with this statement, with the average of 3.94.

Based on the responses of special primary schools' teachers, 30% of them stated that they "rather agree" with the statement that "Sterilization is appropriate (desirable) for women with intellectual disabilities", as presented in graph 7.B. The average was 3.6.

As can be seen from graph 7.B, 36% of special primary schools' teachers "rather agreed" and another 25% of them "rather disagreed" with the statement that "Sterilization is appropriate (desirable) for men with intellectual disabilities". The average was 3.6.

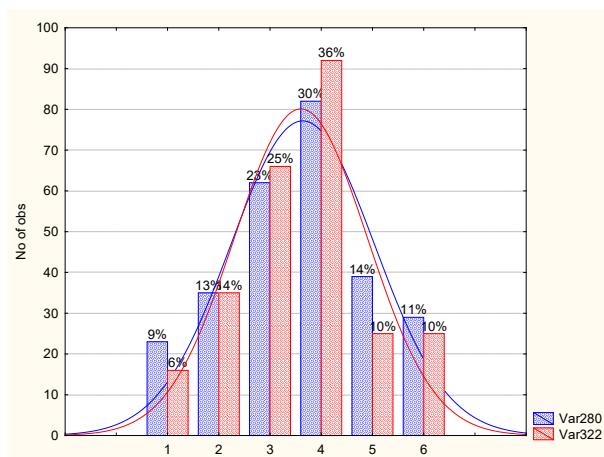
Based on the comparison of our results we can sum up, that teachers of special primary schools morally disapprove sterilization of the individuals with intellectual disabilities more than professional staff of social service homes.

Graph 7.A: Sterilization is appropriate (desirable) for women/men with intellectual disabilities (professional staff of social service homes)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Graph 7.B: Sterilization is appropriate (desirable) for women/men with intellectual disabilities (teachers of special primary schools)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

According to percentage representation of the responses presented by professional staff of social service homes, there is prevalence of “I disagree” responses (38%) to the statement that “Women with intellectual disabilities should be allowed to have children in marriage” (graph 8.A). Overall, the results show disapproval of this statement, stated by majority of professional staff of social service homes included in our research (average 2.3).

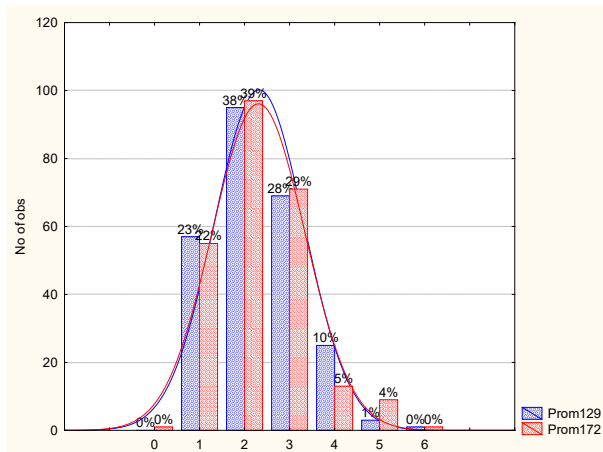
The same applies to the responses of professional staff of social service homes to the statement that “Men with intellectual disabilities should be allowed to have children in marriage”, presented in graph 8.A in percentage. There is a predominance of “I disagree” responses (39%), followed by “I rather disagree” (29%) and “I strongly disagree” (22%) responses. The average is 2.29. To sum up, according to the responses of professional staff of social service homes, they rather disapprove the statement that men or women with intellectual disabilities should have children in marriage.

Based on the responses of special primary schools’ teachers, they “rather disagreed” – 36% with the opinion that “Women with intellectual disabilities should be allowed to have children in marriage”, while on the other hand, another 23% of them “rather agreed” with this statement. The average was 3.3.

Regarding the statement that “Men with intellectual disabilities should be allowed to have children in marriage”, teachers of special primary schools most frequently “rather agreed” (32%), as it is presented in graph 8.B. 28% of them “rather disagreed” with it. The average was 3.2. The responses of teachers of special primary schools to both statements are quite differentiated.

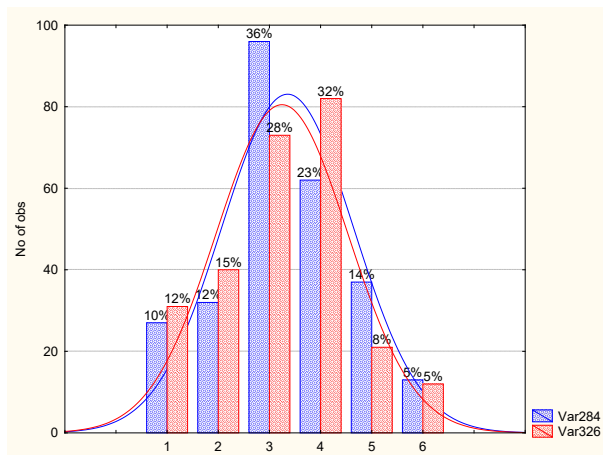
Based on our findings, teachers of special primary schools more morally approve parenthood in marriage of individuals with intellectual disabilities, in comparison with professional staff of social service homes.

Graph 8.A: Women/men with intellectual disabilities should be allowed to have children in marriage (professional staff of social service homes)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

Graph 8.B: Women/men with intellectual disabilities should be allowed to have children in marriage (teachers of special primary schools)



Legend: 1 = I strongly disagree, 2 = I disagree, 3 = I rather disagree, 4 = I rather agree, 5 = I agree, 6 = I strongly agree.

CONCLUSION

The research findings indicate that moral preferences in the area of reproduction and parenthood of the individuals with intellectual disabilities are mostly negative, following the responses of professional staff of social service homes, as well as teachers of special primary schools. Based on the comparison of moral preferences of our research participants, teachers of special primary schools prefer the rights

for reproduction and parenthood more than professional staff of social service homes.

Specifically, our research findings demonstrate that teachers of special primary schools, in comparison with the responses of professional staff of social service homes, more morally approve:

- parenthood in marriage of individuals with intellectual disabilities, with the right support of their environment,
- involvement of individuals with intellectual disabilities in decisions on their potential sterilization,
- marriage of men with intellectual disabilities under the condition that one of the partners will be sterilized,
- education of individuals with intellectual disabilities in the area of birth-control (in case it is possible regarding level of intellectual disability).

On the contrary, teachers of special primary schools, in comparison with professional staff of social service homes, more morally disapprove:

- legal prohibition to have a child if women/men with intellectual disabilities get married,
- sterilization appropriateness of individuals with intellectual disabilities,
- the fact that staff providing services to individuals with intellectual disabilities, as well as parents, should discourage such individuals from having children.

On the other hand, our research findings indicate that part of special primary schools' teachers agree with the appropriateness of sterilization of individuals with intellectual disabilities, and their overall moral preferences in the area of reproduction and parenthood are rather negative. This is in compliance with our findings (Marková, Lištiak Mandzáková, 2015), that the least positive approaches according to the responses of professional staff of social service homes, as well as teachers of special primary schools, were identified in the statement concerning right to parenthood of individuals with intellectual disabilities.

LITERATURE

1. BAZALOVÁ, B. 2009. Autizmus, vzťahy a sexualita u nás a v zahraničí. In: *Sexualita mentálne postihnutých – II.: zborník materiálov z druhej celostátnej konferencie organizovanej o. s. ORFEUS*. Praha: Centrum denných služieb o.s. ORFEUS, 2009, pp. 45-56. ISBN 978-80-903519-7-4.
2. CUSKELLY, M., GILMORE, L. 2007. Attitudes to sexuality questionnaire (Individuals with an intellectual disability): Scale development and community norms. In: *Journal of intellectual & developmental disability*, 2000, vol. 3, no. 3, pp. 214-221.
3. FROHMADER, C., ORTOLEV, S. 2013. *The Sexual and Reproductive Rights of Women and Girls with Disabilities*. [online], [citované 2008-07-14]. Dostupné na internete:
4. http://womenenabled.org/pdfs/issues_paper_srr_women_and_girls_with_disabilities_final.pdf
5. MARKOVÁ, D., LIŠŤIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2015. Sexuálna morálka a mentálne postihnutie. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1370-6.
6. MARKOVÁ, D., LIŠŤIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2013. Morálne postoje k reprodukcii mužov a žien s mentálnym postihnutím – etické a špeciálnopedagogické kontexty.

- ty. In: LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. – MARKOVÁ, D. – HORŇÁK, L. (Ed.). *Sexualita a postihnutie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013, p. 307- 341. ISBN 978-80-555-0981-5.
7. MIKULEC, D. 2009. *Kvalita sociálnych služieb*. [online] [cit. 2010-08-02]. Dostupné na internete: <http://www.lepsisvet.org/text/92/O-problematike/Pojmy/Kvalita-socialnych-sluzieb>.
 8. WALTER, J. 1994. *Sexualität und Geistige Behinderung*. [online], 1994. [citované 2011-08-11]. Dostupné na internete: <http://bidok.uibk.ac.at/library/walter-sexualitaet.html>



Dagmar Marková

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre
E-mail: dmarkova@ukf.sk

Stanislava Lištiak Mandzaková

Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove
E-mail: stanislava.mandzakova@unipo.sk

Diferencie v preferenciách morálnych
hodnôt v oblasti sexuality u učiteľov
a učiteliek špeciálnych základných
škôl z hľadiska pohlavia / *Differences in
preferences of moral values in sexuality area of
teachers at special primary schools in terms of
sex*

Abstract

In this text we present a part of research, which was focused on attitudinal and behavioral attributes of sexuality of people with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts. In order to establish a broader moral frames within which are constructed attitudes of teachers at special primary schools toward sexuality of people with intellectual disabilities, within the research we also focused on the finding of certain moral and axiological preferences in the area of sexuality. Herein we present the ethical-descriptive analysis of partial research results relating to the differences in preferences of selected moral values in sexual relationships within teachers of special primary schools in terms of sex.

Key words: Intellectual disability. Sexuality. Morality. Ethics. Values. Special primary school. Ethical-descriptive research.

ÚVOD¹

Výskumy sexuálnej morálky v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím patria medzi ojedinelé nielen na Slovensku, ale celosvetovo. Obzvlášť sa to týka skúmania súvislostí medzi morálkou v oblasti sexuality všeobecne a sexuálnou morálkou v špecifickej oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím. V roku 2014 sme realizovali výskum, ktorý bol zameraný na postoje a behaviorálne atribúty sexuality osôb s mentálnym postihnutím a ich sociokultúrne a etické kontexty. S cieľom postihnúť aj morálne rámce, v rámci ktorých sa konštruujú postoje učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k sexualite osôb s mentálnym postihnutím, sme sa v rámci výskumu v oblasti sexuálnej morálky zamerali aj na zisťovanie niektorých axiologických preferencií v oblasti sexuality všeobecne. V tomto texte uvádzame stručnú analýzu (pomocou deskriptívnej štatistiky) čiastkových výskumných zistení, ktoré sa týkajú rozdielov v preferenciách morálnych hodnôt v sexuálnych vzťahoch u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl z hľadiska ich pohlavia².

VÝSKUMNÝ SÚBOR A METÓDY

Vo výskume boli celkovo využité kvalitatívne aj kvantitatívne metódy. Tu však prezentujeme tie výsledky, ktoré sme získali pomocou vlastne zostaveného Dotazníka sexuality a sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Konkrétne analyzujeme tie položky, ktoré sa týkali zisťovania preferencií hodnôt v sexuálnych vzťahoch. Účastníci a účastníčky výskumu mali priradiť poradie ku každej zo zoznamu nami zostavených hodnôt³ podľa dôležitosti, akú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch, pričom 1 = najviac dôležité a 15 (príp. 16⁴ u tých, ktorí/é si zvolili aj vlastnú hodnotu) = najmenej dôležité. Pri interpretácii výsledkov je nutné ale brať do úvahy, že zvolené morálne hodnoty sú len výberom z možných preferovaných hodnôt.

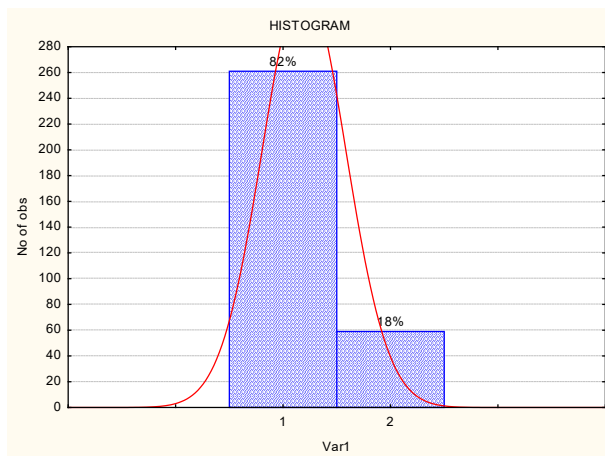
Výskumný súbor tvorili učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl (n = 322). Výskumný súbor nebol reprezentatívny. Priemerný vek u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl bol 43,6 rokov a najčastejšie uvádzaný vek bol 40 rokov. Z hľadiska pohlavia vo výskumnom súbore prevládali ženy – 82 %, zastúpenie mužov bolo 18 %, čo je potrebné brať do úvahy pri interpretácii výsledkov. Nakoľko v tomto texte sledujeme diferencie v axiologických preferenciách účastníkov a účastníčok výskumu práve z hľadiska ich pohlavia, tak v grafe č. 1 prezentujeme rozloženie výskumného súboru z hľadiska pohlavia.

1 Text vznikol na základe podpory grantu VEGA 1/0286/14: *Behaviorálne a postoje atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie*.

2 Časť výskumných zistení o axiologických preferenciách v oblasti sexuality a ich súvislostiach so sexuálnou morálkou v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl pozri v: Marková, Lištiak, Mandzáková, 2015.

3 Táto škála bola použitá aj v skoršom výskume sexuálnej morálky a sexuálnych životných štýlov na Slovensku a v Čechách (pozri napr. v Marková, 2015, a i.).

4 Účastníci a účastníčky výskumu mali možnosť vpísať ako 16. hodnotu svoju vlastnú a priradiť jej poradie podľa dôležitosti.

Graf 1: Účastníci a účastníčky výskumu podľa pohlavia

Legenda: 1 – ženy, 2 – muži.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

V rámci výskumu sexuálnej morálky sme u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl zisťovali aj rozdiely v hodnotových preferenciách v sexuálnych vzťahoch z hľadiska ich pohlavia⁵. Výsledky Mann-Whitneyho U testu, ktoré sa týkajú rozdielov v preferenciách sledovaných morálnych hodnôt v sexuálnych vzťahoch z hľadiska pohlavia účastníkov a účastníčok výskumu sa nachádzajú v tabuľke č. 1.

Možno vidieť, že štatisticky významné diferencie na 5 % hladine významnosti boli zistené prostredníctvom Mann-Whitneyho U testu v otázke prisudzovania dôležitosti morálnym hodnotám v sexuálnych vzťahoch u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl vzhľadom na ich pohlavie v týchto hodnotách:

- tradícia,
- zodpovednosť,
- láska,
- rozkoš,
- stálosť,
- intimita a blízkosť.

⁵ Pri interpretácii je nutné brať do úvahy, že vo výskumnom súbore dominovali ženy.

Tab. 1: Výsledky Mann-Whitneyho U testu: preferencia morálnych hodnôt v sexuálnych vzťahoch u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl – komparácia z hľadiska pohlavia

variable	Mann-Whitney U Test (SMP Teacher)				
	By variable Var1				
	Marked tests are significant at $p < ,05000$				
	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level
Var211	3991,500	-2,29383	0,021801	-2,31428	0,020653
Var212	4764,500	-0,77652	0,437441	-0,77893	0,436022
Var213	3959,500	2,53475	0,011253	2,56552	0,010303
Var214	4002,500	-1,80184	0,071572	-1,80819	0,070577
Var215	4414,500	2,26742	0,023365	2,52323	0,011629
Var216	4879,500	-0,98332	0,325450	-0,98863	0,322843
Var217	3961,500	-2,65535	0,007923	-2,66666	0,007661
Var218	3735,500	3,34909	0,000811	3,37787	0,000731
Var219	4053,500	2,26115	0,023751	2,28905	0,022077
Var220	4578,000	1,69772	0,089562	1,74064	0,081748
Var221	5233,000	0,04208	0,966434	0,04224	0,966305
Var222	4716,500	-1,07990	0,280188	-1,08393	0,278399
Var223	4804,000	0,10496	0,916406	0,10583	0,915720
Var224	4419,500	-1,01375	0,310702	-1,01680	0,309249
Var225	4083,500	-1,47391	0,140507	-1,48349	0,137946

Legenda:

Hodnoty v sexuálnych vzťahoch: 211 – tradícia; 212 – osobná sloboda; 213 – zodpovednosť; 214 – zábava; 215 – láska; 216 – väšeň; 217 – rozkoš; 218 – stálosť; 219 – intimita, blízkosť; 220 – vernosť; 221 – vzájomná dohoda; 222 – nezávislosť; 223 – bezpečnosť; 224 – fyzické uspokojenie; 225 – vonkajší výzor/atraktivita.

Rozdiely medzi preferenciami morálnych hodnôt v sexuálnych vzťahoch u opýtaných mužov a žien sme popísali pomocou priemeru, a to zvlášť pre odpovede mužov (tabuľka č. 1.B) a zvlášť pre odpovede žien (tabuľka č. 1.A) a to tak, že sme na základe priemerov zostavili poradie dôležitosti, ktoré prisudzujú opýtaní/é muži a ženy jednotlivým hodnotám v sexuálnych vzťahoch od najviac dôležitých po najmenej dôležité.

Celkovo sa ukazuje, že láska a vernosť sú považované za najdôležitejšie hodnoty v sexuálnych vzťahoch bez ohľadu na pohlavie účastníkov a účastníčok výskumu. A naopak, tradícia, vonkajší výzor, resp. atraktivita, nezávislosť a zábava sú považované spomedzi hodnotených hodnôt za najmenej dôležité v sexuálnych vzťahoch.

Diferencie v priemerných poradiach morálnych hodnôt v sexuálnych vzťahoch podľa dôležitosti, akú im pripisujú opýtaní/é muži a ženy, možno popísať konkrétne v týchto hodnotách⁶, v preferenciách ktorých bol identifikovaný štatisticky významný rozdiel (Mann-Whitneyho U test – tab. č. 1):

6 V tabuľkách č. 1.A a 1.B sú hodnoty, v preferenciách ktorých bol pomocou Mann-Whitneyho U testu zistený štatisticky významný rozdiel z hľadiska pohlavia respondentov a respon-

- láska – u žien aj mužov sa láska umiestnila na prvom mieste dôležitosti na základe priemeru, ale hodnota priemeru naznačuje, že ženy (priemer 2,3) prisudzujú vyššiu dôležitosť hodnote láska v sexuálnych vzťahoch v porovnaní s mužmi (priemer 3,0),
- rozkoš – kým u mužov bolo priemerné poradie pri hodnote rozkoš 5., tak u žien je na 9. mieste dôležitosti v sexuálnych vzťahoch,
- zodpovednosť – kým u mužov bolo priemerné poradie pri hodnote rozkoš 6., tak u žien je na 4. mieste dôležitosti v sexuálnych vzťahoch,
- intimita a blízkosť – kým u mužov sú tieto hodnoty na 4. mieste dôležitosti v sexuálnych vzťahoch, tak u žien sú hodnoty intimita a blízkosť na 3. mieste dôležitosti,
- stálosť – kým u mužov bolo priemerné poradie pri hodnote stálosť 8, tak u žien je na 5. mieste dôležitosti v sexuálnych vzťahoch,
- tradícia – kým u mužov bolo priemerné poradie pri hodnote tradícia 14. (predposledné) miesto, tak u žien je na 15. (poslednom) mieste dôležitosti v sexuálnych vzťahoch.

Tab. 1.A: Preferencia morálnych hodnôt v sexuálnych vzťahoch u opýtaných žien – učiteliek špeciálnych základných škôl podľa dôležitosti na základe priemeru

Hodnoty v sexuálnych vzťahoch	Priemer	Poradie na základe priemeru
215 – láska	2,33803	
220 – vernosť	3,01887	
219 – intimita, blízkosť	3,96500	
213 – zodpovednosť	4,56311	
218 – stálosť	4,70476	
216 – vášeň	5,43333	
221 – vzájomná dohoda	6,05340	
223 – bezpečnosť	6,69192	
217 – rozkoš	7,11483	
212 – osobná sloboda	8,61692	
224 – fyzické uspokojenie	8,78392	
222 – nezávislosť	10,13171	
214 – zábava	10,41327	
225 – vonkajší výzor/atraktivita	10,73057	
211 – tradícia	11,22277	

dentiek, vyznačené hrubým písmom.

Tab. 1.B: Preferencia morálnych hodnôt v sexuálnych vzťahoch u opýtaných mužov – učiteľov špeciálnych základných škôl podľa dôležitosti na základe priemeru

Hodnoty v sexuálnych vzťahoch	Priemer	Poradie na základe priemeru
215 – láska	3,03846	
220 – vernosť	4,25490	
216 – vášeň	5,09804	
219 – intimita, blízkosť	5,09804	
217 – rozkoš	5,50000	
213 – zodpovednosť	6,10000	
221 – vzájomná dohoda	6,15686	
218 – stálosť	6,39216	
223 – bezpečnosť	6,89796	
212 – osobná sloboda	8,09804	
224 – fyzické uspokojenie	8,12245	
214 – zábava	9,18367	
222 – nezávislosť	9,62745	
211 – tradícia	9,84000	
225 – vonkajší výzor/atraktivita	10,02041	

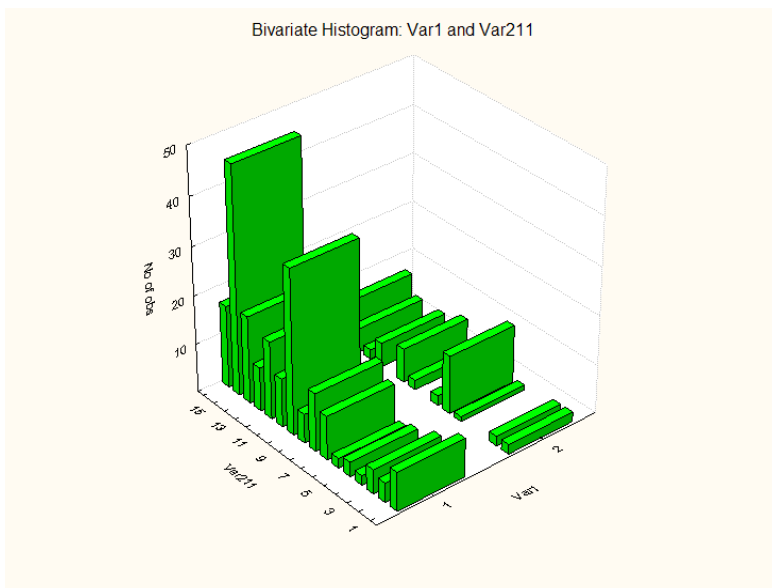
Rozdiely medzi odpoveďami opýtaných mužov a žien (učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl) deskribujeme podrobnejšie pomocou štatistických ukazovateľov priemer a modus, a to zvlášť pre odpovede mužov (tabuľky B) a zvlášť pre odpovede žien (tabuľky A), ďalej početností, ktoré sú prezentované vždy v prvom grafe pri analýze každej zo sledovaných hodnôt a nakoniec aj prostredníctvom percentuálneho vyjadrenia odpovedí opýtaných mužov (grafy B) a žien (grafy A). V tomto texte však uvádzame tieto výsledky len vo vzťahu k tým hodnotám v sexuálnych vzťahoch, v preferenciách ktorých boli identifikované prostredníctvom Mann-Whitneyho U testu štatisticky signifikantné rozdiely v odpovediach medzi opýtanými mužmi a ženami.

Vo vzťahu k diferenciám v preferenciách hodnoty tradícia v sexuálnych vzťahoch z hľadiska pohlavia opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl z grafov č. 2, 2.A a 2.B môžeme vidieť, že tradícia ako morálna hodnota sa umiestňuje najčastejšie u opýtaných žien (graf č. 2.A) na predposlednom mieste, resp. poslednom mieste u tých, ktoré si nezvolili vlastnú 16. hodnotu – 23 % účastníčok výskumu priradilo hodnote tradícia (pred)posledné miesto z hľadiska jej dôležitosti v sexuálnych vzťahoch a ďalších 8 % ju umiestnilo na posledné (16.) miesto, t.j. ako najmenej dôležitú hodnotu v sexuálnych vzťahoch. Ako najdôležitejšiu hodnotu v sexuálnych vzťahoch ju uviedli 4 % opýtaných učiteliek špeciálnych základných škôl. Často zastúpené (17 %) bolo aj desiate poradie dôležitosti.

Čo sa týka odpovedí mužov (graf č. 2.B), najčastejšie (24 %) opýtaných učiteľov špeciálnych základných škôl hodnote tradícia priradilo 6. miesto podľa dôležitosti v sexuálnych vzťahoch. Ďalších 18 % zvolilo (pred)posledné miesto a 2 % posledné (16. miesto). 14 % umiestnilo hodnotu tradícia na desiate miesto dôležitosti v sexuálnych vzťahoch.

Na základe priemeru bola práve hodnota tradícia preferovaná účastníkmi a účastníčkami výskumu ako najmenej dôležitá v sexuálnych vzťahoch (u mužov na predposlednom a u žien na poslednom mieste podľa dôležitosti v sexuálnych vzťahoch). Pri komparácii uvedených výskumných zistení, ako aj na základe výsledkov Mann-Whitneyho U testu (tab. č. 1) sa ukazuje, že muži (priemer 9,8 – tab. č. 2.B) prisudzujú vyššiu dôležitosť hodnote tradícia v sexuálnych vzťahoch v porovnaní so ženami (priemer 11,2 – tab. č. 2.A).

Graf 2: Preferencia hodnoty tradícia v sexuálnych vzťahoch u učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl z hľadiska ich pohlavia



Legenda:

x – početnosť; *y* – poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu prideli na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch; *z* – pohlavie: 1 – ženy, 2 – muži.

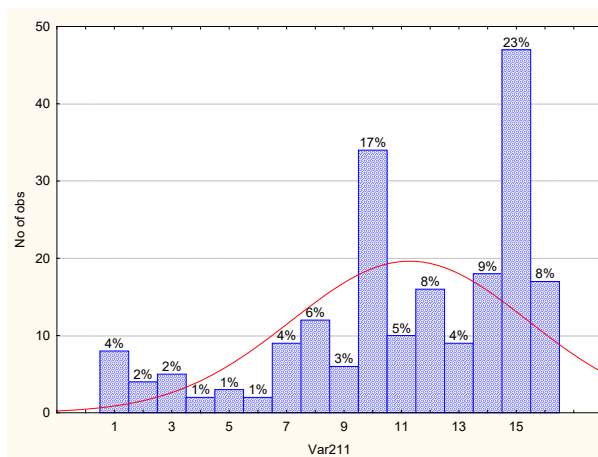
Tab. 2.A: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty tradícia v sexuálnych vzťahoch – ženy

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher WOMEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var211	11,22277	15,00000	47	4,10737

Tab. 2.B: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty tradícia v sexuálnych vzťahoch – Muži

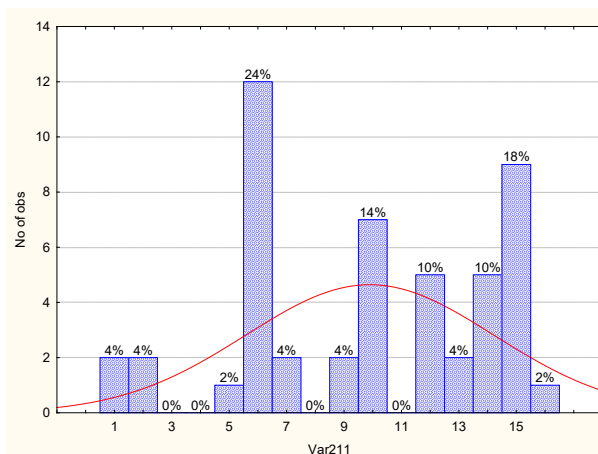
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher MEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var211	9,84000	6,000000	12	4,29694

Graf 2.A: Preferencia hodnoty tradícia v sexuálnych vzťahoch – ženy



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

Graf 2.B: Preferencia hodnoty tradícia v sexuálnych vzťahoch – muži



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

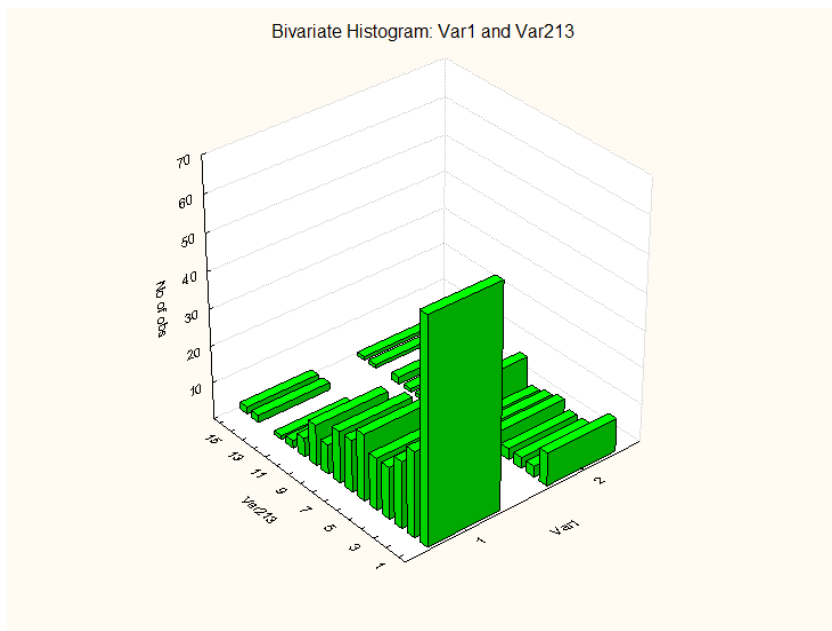
Ako vidieť z nižšie prezentovaných grafov č. 3, 3.A a 3.B, vo vzťahu k hodnote zodpovednosť sa ukazuje, že najčastejšie sa u opýtaných učiteliek špeciálnych základných škôl (graf č. 3.A) umiestnila na prvom mieste dôležitosti v sexuálnych vzťahoch (29 %). 11 % respondentiek ju preferuje ako druhú najdôležitejšiu

hodnotu v sexuálnych vzťahoch. Hodnotové preferencie zodpovednosti ako najmenej dôležitejšej morálnej hodnoty v sexuálnych vzťahoch zodpovedajú 1 % z preferencií opýtaných učiteliek špeciálnych základných škôl.

Opýtaní muži – učitelia špeciálnych základných škôl (graf č. 3.B) najčastejšie (20 %) priradili hodnote zodpovednosť ôsme miesto podľa dôležitosti v sexuálnych vzťahoch. Ďalších 18 % učiteľov špeciálnych základných škôl ju umiestnilo na prvé miesto. Naopak za najmenej dôležitú hodnotu spomedzi posudzovaných hodnôt ju považuje 2 % opýtaných mužov.

Tiež priemer 4,6 u žien a 6,1 u mužov naznačuje vyššie prisudzovanie zodpovednosti ako morálnej hodnoty v sexuálnych vzťahoch. Pri komparácii prezentovaných výsledkov, ako aj na základe výsledkov Mann-Whitneyho U testu (tab. č. 1) sa ukazuje, že muži (priemer 6,1 – tab. č. 3.B) prisudzujú nižšiu dôležitosť hodnote zodpovednosť v sexuálnych vzťahoch v porovnaní so ženami (priemer 4,6 – tab. č. 3.A).

Graf 3: Preferencia hodnoty zodpovednosť v sexuálnych vzťahoch u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl z hľadiska ich pohlavia



Legenda:

x – početnosť; y – poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu prideliť na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch; z – pohlavie: 1 – ženy, 2 – muži.

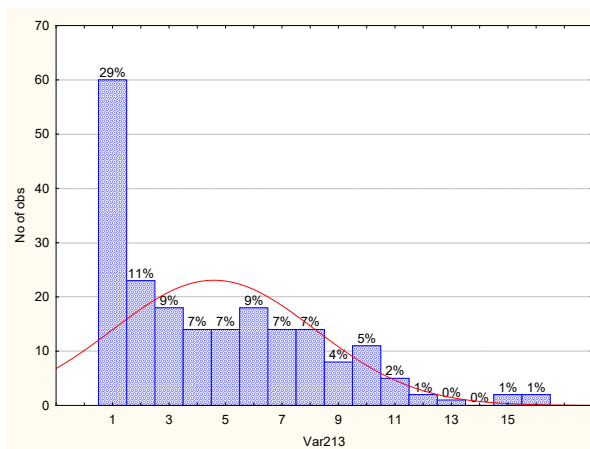
Tab. 3.A: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty zodpovednosť v sexuálnych vzťahoch – ženy

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher WOMEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var213	4,56311	1,000000	60	3,56178

Tab. 3.B: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty zodpovednosť v sexuálnych vzťahoch – muži

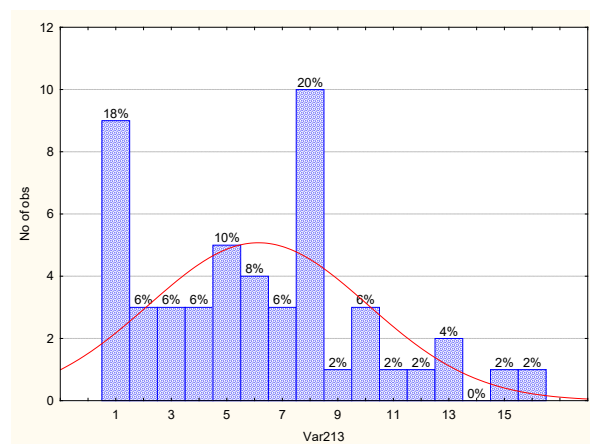
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher MEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var213	6,10000	8,000000	10	3,92922

Graf 3.A: Preferencia hodnoty zodpovednosť v sexuálnych vzťahoch – ženy



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu prideli na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

Graf 3.B: Preferencia hodnoty zodpovednosť v sexuálnych vzťahoch – muži



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu prideli na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

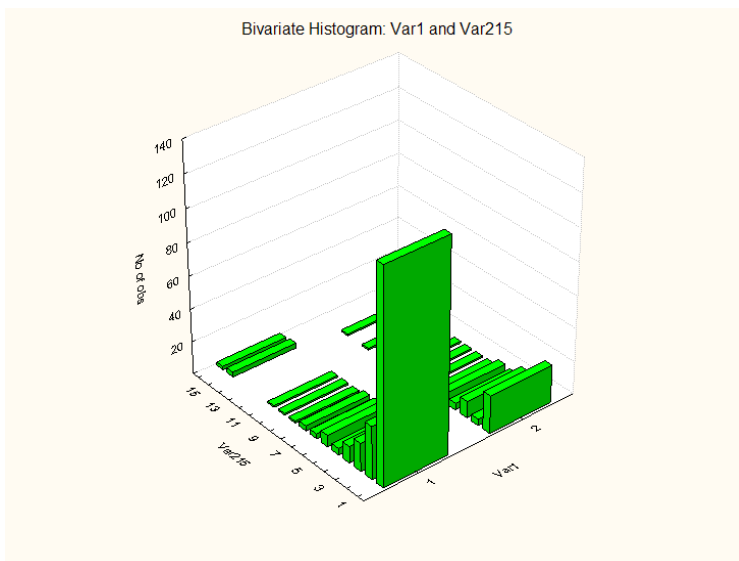
Láska sa podľa očakávania nachádza najčastejšie na prvom mieste dôležitosti ako morálnej hodnoty v sexuálnych vzťahoch ako u opýtaných učiteľov, tak aj učiteliek špeciálnych základných škôl (grafy č. 4, 4.A a 4.B).

Čo sa týka diferencií v preferenciách na základe pohlavia, 61 % z opýtaných žien (graf č. 4.A) ju umiestnilo na prvé miesto dôležitosti v sexuálnych vzťahoch, 15 % ju považuje za druhú najdôležitejšiu hodnotu v sexuálnych vzťahoch a 8 % ako tretiu najdôležitejšiu hodnotu v sexuálnych vzťahoch. Naopak pre 1 % z respondentiek je láska na poslednom a predposlednom mieste, t. j. ako nedôležitá v sexuálnych vzťahoch.

Muži (graf č. 4.B) uvádzali lásku ako najdôležitejšiu hodnotu v sexuálnych vzťahoch v 44 %. Ďalších 19 % opýtaných učiteľov špeciálnych základných škôl zvolilo tretie miesto a 10 % piate miesto na základe dôležitosti, ktorú prisudzujú láske ako morálnej hodnote v sexuálnych vzťahoch.

Na základe priemeru sa láska celkovo umiestnila na prvom mieste poradia podľa jej dôležitosti ako morálnej hodnoty v sexuálnych vzťahoch. Pri komparácii uvedených výskumných zistení, ako aj na základe výsledkov Mann-Whitneyho U testu (tab. č. 1) sa ukazuje, že muži (priemer 3,0 – tab. č. 4.B) prisudzujú nižšiu dôležitosť hodnote láska v sexuálnych vzťahoch v porovnaní so ženami (priemer 2,3 – tab. č. 4.A).

Graf 4: Preferencia hodnoty láska v sexuálnych vzťahoch u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl z hľadiska ich pohlavia



Legenda:

x – početnosť; y – poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu prideli na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch; z – pohlavie: 1 – ženy, 2 – muži.

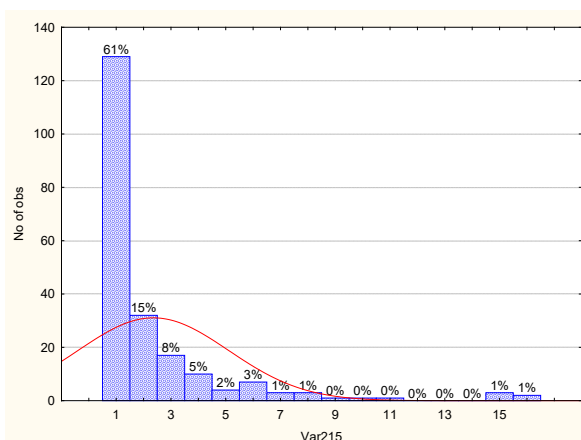
Tab. 4.A: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty láska v sexuálnych vzťahoch – ženy

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher WOMEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var215	2,33803	1,000000	129	2,73487

Tab. 4.B: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty láska v sexuálnych vzťahoch – muži

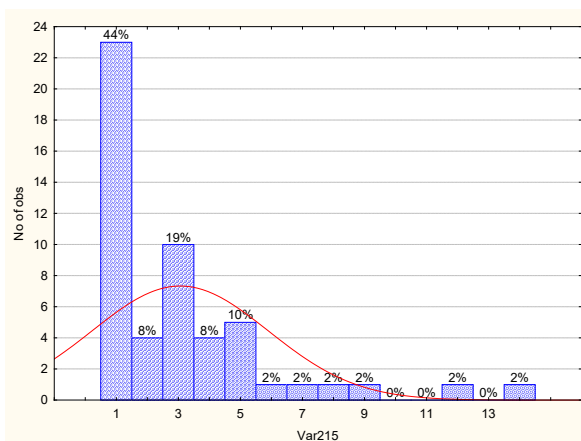
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher MEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var215	3,03846	1,000000	23	2,82816

Graf 4.A: Preferencia hodnoty láska v sexuálnych vzťahoch – ženy



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

Graf 4.B: Preferencia hodnoty láska v sexuálnych vzťahoch – muži



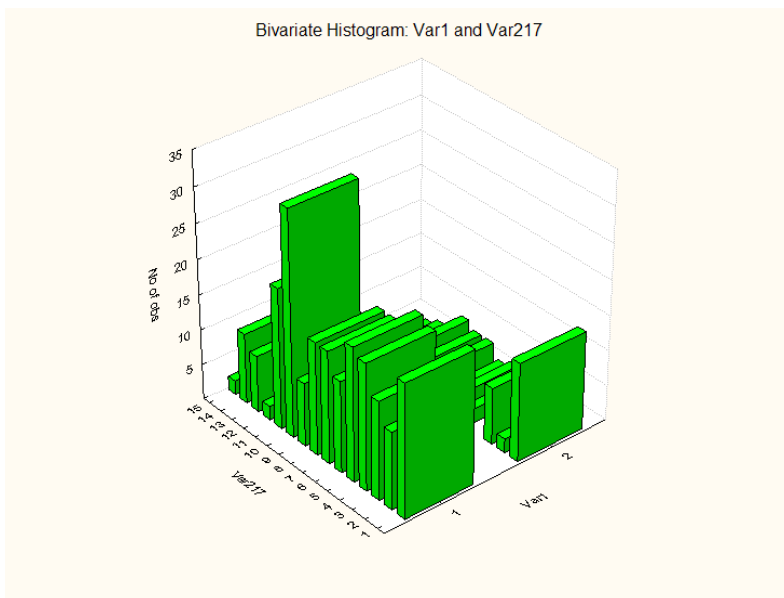
Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

Dôležitosť rozkoši ako hodnoty v sexuálnych vzťahoch je prisudzovaná respondentmi a respondentkami rôznorodo (grafy č. 5, 5.A a 5.B). Z hľadiska sledovaných diferencií v axiologických preferenciách z hľadiska pohlavia sa ukazuje, že rozkoš je umiestnená u opýtaných žien (graf č. 5.A) najčastejšie na desiatom mieste dôležitosti – uviedlo tak 15 % účastníčok výskumu. Rozkoš ako najdôležitejšiu hodnotu preferuje 9 % opýtaných učiteliek špeciálnych základných škôl, ako druhú najdôležitejšiu hodnotu 5 % a ako tretiu najdôležitejšiu hodnotu v sexuálnych vzťahoch ju umiestnilo 7 % respondentiek. Naopak, pre 1 % učiteliek špeciálnych základných škôl je rozkoš najmenej dôležitou hodnotou v sexuálnych vzťahoch.

Muži prisudzovali hodnote rozkoš v sexuálnych vzťahoch vyššiu dôležitosť v porovnaní so ženami (graf č. 5.B). Najčastejšie (28 %) opýtaných učiteľov špeciálnych základných škôl priradilo hodnote rozkoš prvé miesto v sexuálnych vzťahoch. 16 % opýtaných mužov zvolilo tretie miesto a 10 % desiate miesto. Ako najmenej dôležitú (15. miesto) hodnotu v sexuálnych vzťahoch ju nepovažuje nikto z opýtaných mužov a 2% ju umiestnilo na predposledné (14.) miesto.

Pri porovnávaní získaných výsledkov, ako aj na základe výsledkov Mann-Whitneyho U testu (tab. č. 1) sa ukazuje, že muži (priemer 5,5 – tab. č. 5.B) prisudzujú vyššiu dôležitosť hodnote rozkoš v sexuálnych vzťahoch v porovnaní so ženami (priemer 7,1 – tab. č. 5.A).

Graf 5: Preferencia hodnoty rozkoš v sexuálnych vzťahoch u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl z hľadiska ich pohlavia



Legenda:

x – početnosť; *y* – poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch; *z* – pohlavie: 1 – ženy, 2 – muži.

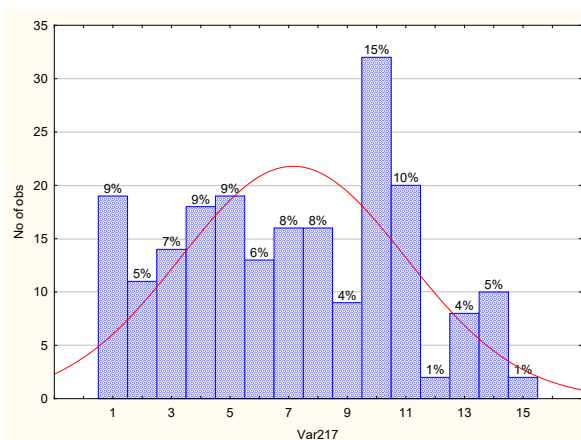
Tab. 5.A: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty rozkoš v sexuálnych vzťahoch – ženy

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher WOMEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var217	7,11483	10,00000	32	3,82756

Tab. 5.B: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty rozkoš v sexuálnych vzťahoch – muži

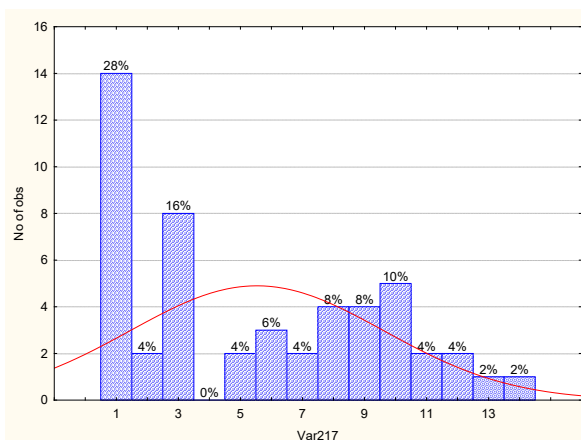
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher MEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var217	5,50000	1,000000	14	4,07206

Graf 5.A: Preferencia hodnoty rozkoš v sexuálnych vzťahoch – ženy



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

Graf 5.B: Preferencia hodnoty rozkoš v sexuálnych vzťahoch – muži



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

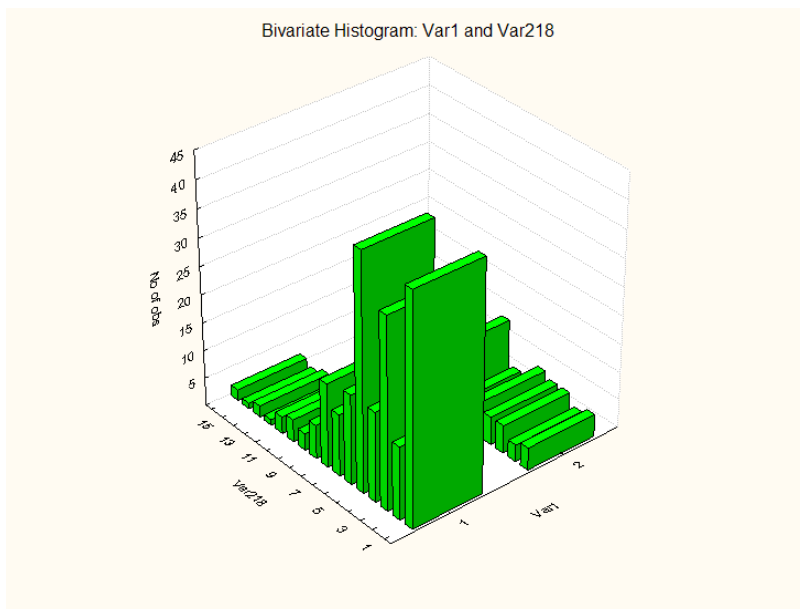
Percentuálne zastúpenie preferencií morálnej hodnoty stálosť v sexuálnych vzťahoch u opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl je zobrazené v grafoch č. 6.A a 6.B.

U žien (graf č. 6.A) je najčastejším poradím pre hodnotu stálosť piate miesto podľa dôležitosti v sexuálnych vzťahoch (u 20 % respondentiek). Pre ďalších 20 % opýtaných učiteliek špeciálnych základných škôl je to najdôležitejšia hodnota, pre 6 % druhá najdôležitejšia a pre 16% tretia najdôležitejšia hodnota v sexuálnych vzťahoch.

U opýtaných mužov (graf č. 6.B) sa hodnota stálosť najčastejšie (22 %) umiestňuje na ôsmom mieste na základe dôležitosti v sexuálnych vzťahoch. Ako najdôležitejšiu hodnotu ju umiestnilo 8 % mužov, ako druhú najdôležitejšiu 6 % a ako tretiu najdôležitejšiu hodnotu v sexuálnych vzťahoch umiestnilo stálosť 10 % opýtaných mužov. Stálosť za nedôležitú považuje 2 % respondentov a pre ďalšie 2 % učiteľov špeciálnych základných škôl je to druhá najmenej dôležitá morálna hodnota v sexuálnych vzťahoch.

Pri komparácii uvedených výskumných zistení, ako aj na základe výsledkov Mann-Whitneyho U testu (tab. č. 1) sa ukazuje, že muži (priemer 6,4 – tab. č. 6.B) prisudzujú nižšiu dôležitosť hodnote stálosť v sexuálnych vzťahoch v porovnaní so ženami (priemer 4,7 – tab. č. 6.A).

Graf 6: Preferencia hodnoty stálosť v sexuálnych vzťahoch u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl z hľadiska ich pohlavia



Legenda:

x – početnosť; y – poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridělili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch; z – pohlavie: 1 – ženy, 2 – muži.

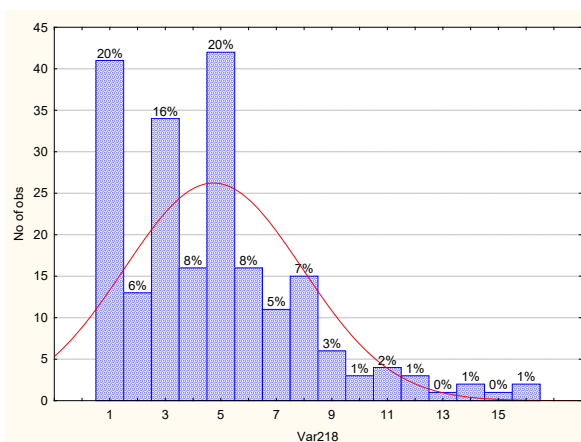
Tab. 6.A: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty stálosť v sexuálnych vzťahoch – ženy

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher WOMEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var218	4,70476	5,000000	42	3,19367

Tab. 6.B: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnoty stálosť v sexuálnych vzťahoch – muži

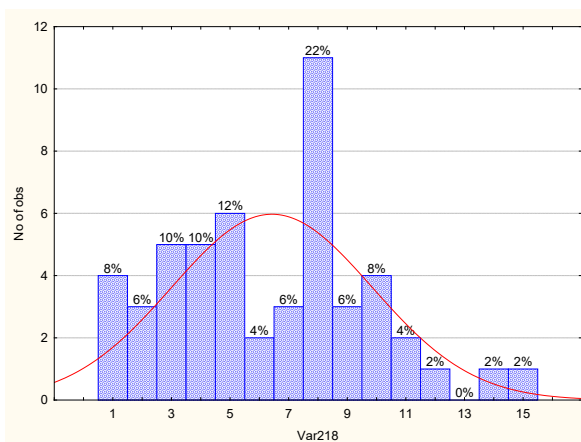
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher MEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var218	6,39216	8,000000	11	3,40634

Graf 6.A: Preferencia hodnoty stálosť v sexuálnych vzťahoch – ženy



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

Graf 6.B: Preferencia hodnoty stálosť v sexuálnych vzťahoch – muži



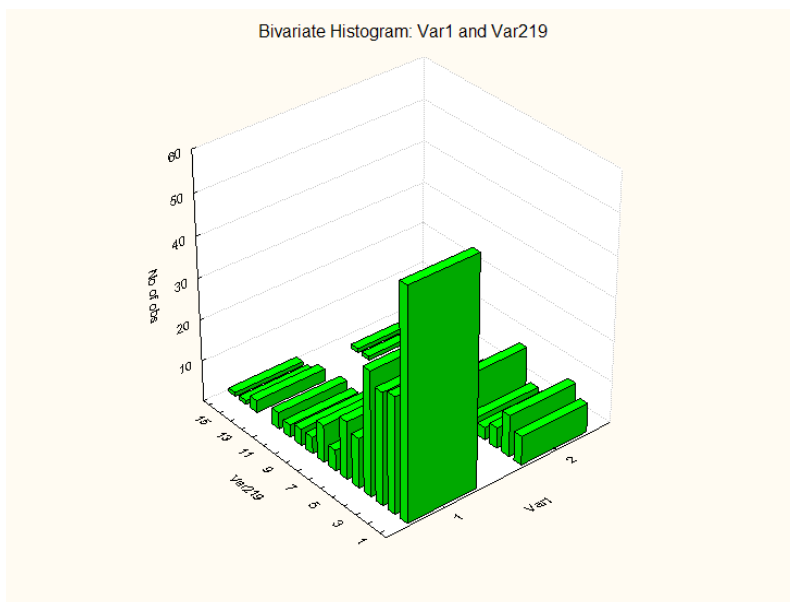
Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

Ako je percentuálne vyjadrené v nižšie uvedenom grafe č. 7.A, pre hodnoty intimita a blízkosť je najčastejšie opäť prvé miesto podľa dôležitosti v sexuálnych vzťahoch (u 28 % opýtaných učiteliek špeciálnych základných škôl). 14 % účastníčok výskumu umiestnilo intimitu a blízkosť na druhé miesto dôležitosti a taktiež 14 % na tretie miesto dôležitosti v sexuálnych vzťahoch. Naopak, morálne preferencie týchto hodnôt ako najmenej dôležitých v sexuálnych vzťahoch sú zastúpené na (pred)poslednom mieste u 1% z opýtaných učiteliek špeciálnych základných škôl.

U opýtaných mužov – učiteľov špeciálnych základných škôl (graf č. 7.B) dominuje šieste miesto dôležitosti, ktorú priradili hodnotám intimita a blízkosť v sexuálnych vzťahoch. Ako najdôležitejšie hodnoty v sexuálnych vzťahoch umiestnilo intimitu a blízkosť 14 % opýtaných mužov, ako druhé najdôležitejšie 20 % a tretie najdôležitejšie hodnoty v sexuálnych vzťahoch 10 %. Na druhej strane, pre 2 % opýtaných učiteľov špeciálnych základných škôl intimita a blízkosť sú najmenej dôležité morálne hodnoty spomedzi posudzovaných hodnôt v sexuálnych vzťahoch.

Pri porovnaní uvedených výsledkov, ako aj na základe výsledkov Mann-Whitneyho U testu (tab. č. 1) sa ukazuje, že muži (priemer 5,1 – tab. č. 7.B) prisudzujú nižšiu dôležitosť hodnotám intimita a blízkosť v sexuálnych vzťahoch v porovnaní so ženami (priemer 4,0 – tab. č. 7.A).

Graf 7: Preferencia hodnôt intimita a blízkosť v sexuálnych vzťahoch u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl z hľadiska ich pohlavia



Legenda:

x – početnosť; y – poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu prideli na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch; z – pohlavie: 1 – ženy, 2 – muži.

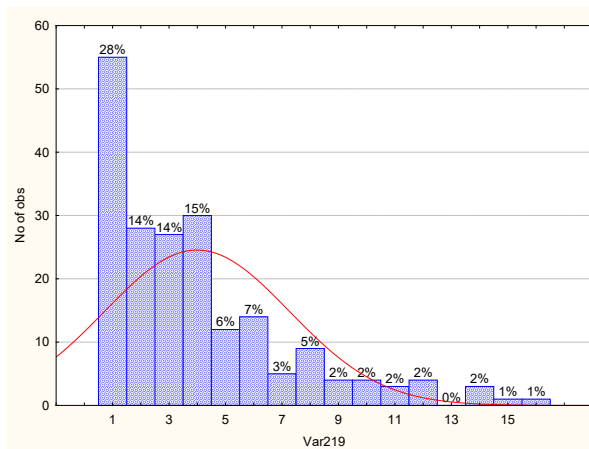
Tab. 7.A: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnôt intimita a blízkosť v sexuálnych vzťahoch – ženy

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher WOMEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var219	3,96500	1,000000	55	3,25063

Tab. 7.B: Štatistické ukazovatele: preferencia hodnôt intimita a blízkosť v sexuálnych vzťahoch – muži

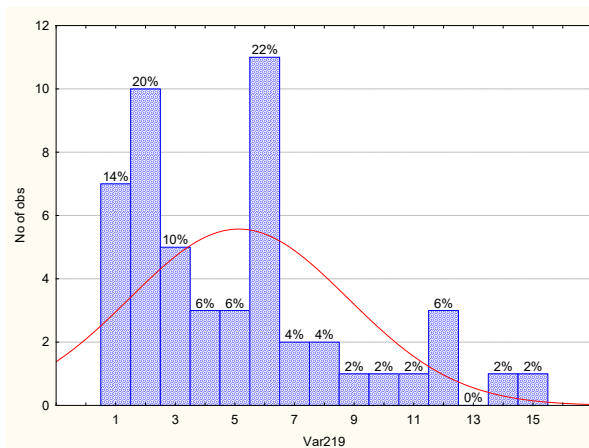
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher MEN)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var219	5,09804	6,000000	11	3,65105

Graf 7.A: Preferencia hodnôt intimita a blízkosť v sexuálnych vzťahoch – ženy



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

Graf 7.B: Preferencia hodnôt intimita a blízkosť v sexuálnych vzťahoch – muži



Legenda: Čísla na škále predstavujú poradie, ktoré príslušnej hodnote účastníčky a účastníci výskumu pridelili na základe dôležitosti, ktorú jej prisudzujú v sexuálnych vzťahoch.

ZÁVER

Prezentované výskumné zistenia dokladajú pomernú diverzitu v axiologických preferenciách v sexuálnych vzťahoch u opýtaných mužov a žien (učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl). Na druhej strane sa ukazuje, že v preferenciách morálnych hodnôt v sexuálnych vzťahoch u opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl dominujú ako najdôležitejšie hodnoty láska a vernosť bez rozdielov z hľadiska pohlavia. Intimite a blízkosti bola tiež opýtanými mužmi a ženami prisudzovaná vysoká dôležitosť, ale ženy ju považovali za viac dôležitú v sexuálnych vzťahoch v porovnaní s mužmi. Naopak, hodnote tradícia je prisudzované predposledné (u mužov) a posledné miesto dôležitosti (u žien) v sexuálnych vzťahoch. To je v súlade s našimi výskumnými zisteniami o axiologických preferenciách mužov a žien na Slovensku a v Čechách⁷ (Marková, 2015), podľa ktorých dominujúci morálny ideál sexuálnych a partnerských vzťahov je vzťah prevažne založený na hodnotách ako láska, vernosť a zodpovednosť, ako aj na emocionálnych a vzťahových aspektoch.

Hedonistické hodnoty ako rozkoš a fyzické uspokojenie, ako aj liberálne hodnoty (napr. osobná sloboda či nezávislosť), na základe priemerného poradia neboli preferované medzi najdôležitejšími hodnotami v sexuálnych vzťahoch. Tiež výsledky z výskumu na Slovensku a v Čechách (Marková, 2015) potvrdzujú, že v sexuálnych vzťahoch skôr prevažuje preferovanie morálnych hodnôt ako láska a vernosť v porovnaní s liberálnymi hodnotami alebo hedonistickými hodnotami.

Z hľadiska pohlavia učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl sme identifikovali štatisticky významné diferencie v prisudzovaní dôležitosti morálnym hodnotám v sexuálnych vzťahoch konkrétne v týchto hodnotách: tradícia, rozkoš, zodpovednosť, láska, stálosť, intimita a blízkosť. Ukazuje sa, že muži prisudzujú vyššiu dôležitosť hodnotám tradícia a rozkoš v sexuálnych vzťahoch v porovnaní so ženami. A naopak, ženy prisudzujú v sexuálnych vzťahoch v porovnaní s mužmi vyššiu dôležitosť hodnotám láska, zodpovednosť, stálosť, intimita a blízkosť. Celkovo sa ukazuje, že hedonistické hodnoty sú viac dôležitejšie pre opýtaných mužov v sexuálnych vzťahoch a emocionálne a vzťahové faktory u žien.

ZOZNAM LITERATÚRY

1. MARKOVÁ, D. 2015. *Moral values in sexual and partner relationships*. Ljubljana: KUD Apokalipsa and Central European Research Institute Søren Kierkegaard, 2015. ISBN 978-961-6894-67-8.
2. MARKOVÁ, D. – LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2015. *Sexuálna morálka a mentálne postihnutie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1370-6.

⁷ Výskumný súbor tvorili českí/é a slovenskí/é denní/é a externí/é študenti a študentky na univerzitách (n = 1022).



Justyna Sala-Suszyńska

Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
E-mail: : justyna.s.sala@gmail.com

Język angielski w edukacji wczesnoszkolnej / *English at primary education*

Abstract

English is an important language of learning in all schools. It is the language of international communication, technology, higher education, commerce and industry. Its use as the working language in the world has made it vital for our students to attain a sound knowledge of English. Today when much information is transmitted and published in English it is essential that our students acquire the skill of this language for their various needs. Teaching English should be skill based, activity oriented, student centered, communicative, fun to learn. The language teaching can only be effective if we can integrate language skills with games and other activities

In this article, I want to present importance of learning English at primary level. What is more, the profile of young learners who enjoy games and activities, and a significance role of teachers, who should work with interesting methods and techniques. Because the way a teacher teaches is one of the most important aspects of quality education.

Key words: primary education, pupils, teachers, learning English, teaching, motivation

WPROWADZENIE

Jedną z najistotniejszych zmian w polskim systemie edukacyjnym jest obniżenie wieku uczniów rozpoczynających naukę języka angielskiego. Dla nauczycieli oznacza to konieczność dostosowania wymagań do możliwości rozwojowych i intelektualnych dzieci (Jaros 2009:251). Nowa podstawa programowa uwzględnia tę istotną zmianę określając szczegółowo wymagania wobec szkoły. Warto zwrócić uwagę na zadania, które odnoszą się do nauki języka obcego:

1. realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się;

2. kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata w dążeniu do prawdy;
3. poszanowanie godności dziecka;
4. zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej;
5. dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-2012-977> (dostęp 20.06.2015).

Rozpoczynając nauczanie języka obcego od wczesnych etapów szkolnych przyczyniamy się do poszerzania horyzontów myślowych i doświadczeń dzieci. Dzięki temu rośnie ich świadomość językowa i kulturowa, rozwijają się kompetencje komunikacyjne oraz stany emocjonalno- poznawcze. Jak twierdzi H. Komorowska wcześniej rozpoczęta nauka ma na celu osłuchiwanie z językiem, budowanie pozytywnej motywacji i stwarzanie podwalin pod przyszłą, już systematyczną pracę nad językiem (Komorowska 2002:30). Co więcej, uwrażliwia na dźwięki innego języka, zwiększa otwartość na nowe bodźce oraz sprzyja kreatywności dziecka. Wczesny start jest więc wychowawczo wskazany, a językowo skuteczny (Komorowska 1995:19). Istotne jest również to, iż wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego zwiększa kognitywną elastyczność umysłu dziecka oraz wpływa pozytywnie na gotowość do nauki. Dzięki temu dzieci stają się również otwarte na świat i inne kultury (Krzemińska 2009: 30).

A. Gesell zajmujący się psychologią rozwojową podkreśla pozytywne kwestie związane z wczesnym rozpoczynaniem nauki języka obcego dzięki otwartości dziecka w stosunku do nowego języka, ciekawości świata, radości eksperymentowania i potrzebę komunikowania się z otoczeniem. Dzieci są pozytywne nastawione do mówienia, gotowe do naśladowania i nie boją się popełniać błędów. Lubią również eksperymentować (Wieszczczyńska 2000:8-9). Wreszcie ćwiczenia językowe pozwalają na zachowanie właściwej dzieciom plastyczności organów słuchowo-artykulacyjnych, co stanowi dobrą podstawę do efektywniejszego uczenia się danego języka w późniejszym czasie, jak i następnych języków obcych (Siek-Piskozub 2009:11).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wybór odpowiedniej koncepcji nauczania języka obcego na etapie wczesnoszkolnym i połączony z tym dobór odpowiednich celów, treści i technik jest uwarunkowany przede wszystkim ogólnym rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym uczącego się (Wieszczczyńska 2009:40). W związku z tym każdy nauczyciel powinien posiadać wiedzę dotyczącą uwarunkowań rozwoju dziecka.

ROZWÓJ DZIECKA W OKRESIE WCZESNOSZKOLNYM

Precyzyjne opisanie specyfiki rozwoju poznawczego uczniów w wieku wczesnoszkolnym jest niezwykle trudne, ponieważ dzieci różnią się między sobą tempem rozwoju, które jest zróżnicowane w zależności od sfery rozwoju. Dziecko w wyniku swobodnego i mimowolnego uczenia się zachodzącego w codziennych sytuacjach życiowych, zdobywa podstawowe informacje o świecie i nabywa umiejętności, które umożliwiają mu planowanie i coraz lepsze kontrolowanie własnego zachowania. Istotne zmiany zachodzą w obrębie takich procesów jak uwaga, pamięć, spostrzeganie, myślenie i język. Okres średniego dzieciństwa to czas stopniowego wyzwala się z egocentryzmu widocznego zarówno w spostrzeganiu jak i myśleniu. To czas uzyskiwania przez dziecko kontroli nad własnymi procesami poznawczymi, decentracji, nabywania odwracalności operacji myślowych, a także pierwszych pojęć stałości (Bajcar, Bąbel 2009: 48-56).

Kolejną, równie ważną w rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest sfera fizyczna. Stanowi ona podstawową oznakę rozwoju, dotyczy procesów wzrastania i dojrzewania, obejmuje kształtowanie się cech somatycznych, sprawności motorycznej oraz narządów wewnętrznych (Jopkiewicz 2009:44). Badania dowodzą występowanie bezpośredniego związku między poziomem dojrzałości motorycznej a wynikami w nauce. Dzieci o małym zasobie umiejętności ruchowych i niskiej sprawności ogólnej gorzej się adaptują do wymagań stawianych przez szkołę i wykazują trudności w dostosowaniu się do grona rówieśników (Osiński 1993: 49). W związku z tym mając na uwadze, iż dziecko w wieku wczesnoszkolnym ma dużą potrzebę ruchu należy organizować naukę języka obcego w taki sposób, aby zapewnić jego podstawowe potrzeby. Klasa, w której naucza się języka obcego, może stać się miejscem nieograniczonej zabawy. Podstawa programowa edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie języka obcego wprost zachęca do tego, aby jak najdłużej bawić się z dziećmi i w ten sposób budować pozytywną motywację i zainteresowanie językiem obcym (Cichmińska 2015: 15-16). Zabawy sprawiają, że dzieci stają się bardziej twórcze i rozwijają wyobraźnię, są śmiałe i odczuwają mniej stresu, lepiej zapamiętują i rozwijają umiejętności społeczne (Medina 2012: 68). Zabawę bardzo łatwo jest wykorzystać na lekcjach języka obcego z dziećmi młodszymi, u których z natury, przynajmniej do ósmego roku życia, przeważa uczenie się warunkowe, czyli oparte na imitacji, zapamiętywaniu i działaniu przez analogię (Brzeziński 1987: 23).

T. Siek-Piskozub przekonuje, że stosowanie zabaw umożliwia stworzenie idealnego mikroklimatu sprzyjającego uczeniu się, na który składają się m.in.:

- poczucie zaufania i bezpieczeństwa;
- poczucie wspólnoty, w której uczniowie okazują sobie zrozumienie, sympatię i uczą się wzajemnej akceptacji;
- poczucie otwartości i autentyczności, ponieważ każdy uczestnik ma prawo wyrażać swoje poglądy i przekonania bez obawy, że zostaną one uznane za niewłaściwe;

- poczucie wolności, gdyż zabawie nie towarzyszy przymus (Siek- Piskozub 2001:103-104).

Co więcej, zabawy okazują się bardzo dobrym sposobem na lepsze poznanie się w grupach, które spotykają się po raz pierwszy. Bawiąc się, uczniowie mają okazję zrobić coś razem, przeżyć wspólnie coś pozytywnego i dzięki temu aktywności takie są świetnym antidotum na sztywną atmosferę i blokady komunikacyjne uczestników, ponieważ wpływają pozytywnie na dynamikę grupy. Zabawy ułatwiają również pozyskanie uwagi i zainteresowania uczestników, kiedy są zmęczeni, np. na popołudniowych zajęciach, lub rozproszeni po napisanym teście (Rusek 2010:152). Szczególnie użyteczne są zabawy we wszystkich trudnych sytuacjach, kiedy nie można przerwać milczenia grupy lub gdy są w niej osoby dominujące, których aktywność hamuje pozostałych.

Ponadto, zadaniem zabaw i gier na lekcji języka obcego jest rozwijanie zasobu słownictwa, struktur, sprawności fonetycznej, komunikacyjnej oraz przybliżanie nowego kontekstu kulturowego. Ich obecność na lekcji zwiększa motywację uczniów, rozwija pamięć, spostrzegawczość, umiejętność koncentracji i potrzebę autoekspresji. Zabawa przeciwdziała agresji, bierności i uporowi. Umożliwia odreagowanie stresów i napięć. Przyczynia się do wszechstronnego rozwoju ucznia. Dzięki niej dzieci uczą się współzawodnictwa i współdziałania z rówieśnikami oraz pracy w zespole. Zmianie ulegają również interakcje między nauczycielem a dziećmi. Nauczyciel ma szansę obserwować i poznawać swoich uczniów z innej perspektywy, wspierać i koordynować ich działania (Jaroszevska 2008:160).

Analizując rozwój poznawczy i fizyczny uczniów w wieku wczesnoszkolnym należy również zwrócić uwagę na sferę emocjonalną. Dziecko w tym wieku jest bardzo labilne emocjonalnie i nieprzewidywalne. Intensywnie przejawiane emocje negatywne: strach, gniew, zazdrość, wstyd i żal przeplatają się z pozytywnymi: ciekawością, radością czy współczuciem. Stany emocjonalne wiążą się z przewagą procesów pobudzenia nerwowego nad hamowania. Oznacza to, iż jedno pobudzenie ustępuje drugiemu, a przeżywane emocje choć są silne to krótkotrwałe. Dzięki zmienności i różnorodności afektów jest istotą emocjonalną, a dzieciństwo kojarzy się z okresem naturalnej, spontanicznej ekspresji siebie, pozbawionej sztucznego patosu. Emocjonalny kryzys może jednak zostać pozytywnie rozwiązany, jeśli dziecko nauczy się wyrażać swoje emocje w sposób akceptowany społecznie, rozpoznając i kontrolując je (Kurtek 2009: 58-60). W tym wieku obraz własnej osoby nie jest całkowicie ukształtowany. W związku z tym nauczyciel pracujący z dziećmi musi być dobrym obserwatorem i pedagogiem. Poprzez odpowiednie kierowanie procesem nauczania-uczenia się nauczyciel może wpływać na powiększenie poczucia własnej wartości dziecka poprzez odpowiednią stymulację. Dziecko chwalone, akceptowane ma większą szansę prawidłowego i harmonijnego rozwoju. Warto zwrócić zatem uwagę na pozytywne wzmocnienia, pozytywne informacje zwrotne dla ucznia w trakcie uczenia się (Pamuła 2009:14).

Zachowanie równowagi pomiędzy poziomem rozwoju wyżej wymienionych sfer rzutuje na sukcesy w szkole oraz na stosunek dziecka do nauki. Tym samym wspomaganie rozwoju nie może mieć charakteru fragmentarycznego, ale musi opierać

się na całościowej diagnozie funkcjonalnej dziecka (Kurtek 2009:64). W związku z tym organizując naukę języka obcego nauczyciel powinien uwzględnić charakterystykę rozwojową dziecka, oraz wziąć pod uwagę czynniki wpływające na zainteresowanie językiem obcym.

ROLA MOTYWACJI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

W okresie wczesnoszkolnym konieczne jest wytworzenie w dziecku motywacji do nauki języka obcego, a osiągnięty na tym etapie sukces daje podstawę do dalszej nauki. Motywacja do uczenia się języków obcych jest istotnym elementem w budowaniu przyjaznego środowiska kształcenia, a tym samym podnoszenia efektywności uczenia się i nauczania. Jest ważna nie tylko z perspektywy ucznia, lecz także z punktu widzenia pracy nauczycielskiej (Jaroszewska 2014:29). Jak stwierdza W. Pfeiffer spośród wszystkich osobowościowych wrodzonych i nabytych cech ucznia najdonioślejszy wpływ na przebieg i efekty procesu uczenia się języka wywiera motywacja. Uczeń silnie motywowany opanuje język przy pomocy każdej metody, podczas gdy najlepsza nawet metoda nauczania okaże się nieskuteczna, jeśli nie spotka się z należyтым oddźwiękiem ze strony ucznia. Proces uczenia się wymaga więc gotowości do uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest wzbudzić, podtrzymać na należyтым poziomie i w miarę możliwości rozwijać w trakcie całego kursu językowego ów psychiczny stan gotowości (Pfeiffer 2001: 108). W związku z tym ważne, aby tę gotowość wzmacniać w każdym z uczniów poprzez wzbudzanie pozytywnych emocji, w szczególności takich, jak ciekawość i zainteresowanie. Inicjują one bowiem i w sposób istotny ukierunkowują oraz podtrzymują intelektualną działalność ucznia. Przesądzają tym samym nie tylko o jego chęci uczestniczenia w danej czynności, ćwiczeniu czy zadaniu, lecz także wpływają z korzyścią na funkcjonowanie jego uwagi, zakres percepcji i możliwości przetwarzania informacji, z którymi jest konfrontowany, czy w dalszej kolejności na sprawność zapamiętywania, które to procesy są podstawą uczenia się (Reykowski 1992:37).

Ważnym czynnikiem w procesie budowania motywacji jest atmosfera podczas lekcji. Nauczyciel powinien zadbać o to, aby uczniowie przeżywali emocje o charakterze pozytywnym jak: ciekawość, zainteresowanie, radość, oczekiwanie, napięcie oraz pozytywne nastawienie. Wywołują one u uczniów zaufanie, śmiałość, gotowość do aktywnego uczestnictwa i komunikowania się. Uczucia te oraz pozytywne doświadczenia, dodatkowo wzmacniane przez nauczyciela, wpływają na kształtowanie się trwałej motywacji do nauki języka obcego (Iluk 2002:62). Sytuacje generujące negatywne stany emocjonalne, wygórowane oczekiwania i wymagania, dłuższe niezauważanie osiągnięć dzieci w nauce, niesprawiedliwe kary i nagany, a także formy nacisku ze strony nauczyciela wywołują bierność, zniechęcenia, czasami agresję, a w konsekwencji powolne wygasanie zainteresowania nauką języka obcego (Stasiak 2000:414).

CZYNNIKI DECYDUJĄCE O ATRAKCYJNOŚCI NAUCZANIA

Oprócz przyjaznej atmosfery podczas lekcji, priorytetem nauczyciela jest zadbanie o atrakcyjność klasy. Nierozwinięte jeszcze myślenie abstrakcyjne ogranicza dziecko do danej rzeczywistości, a pomoce mają mu pomóc symulować rzeczy-

wistość pozaklasową. Posługiwanie się plakatami w języku obcym, zdjęciami różnych ciekawych miejsc, kartami obrazkowo- słownymi w trakcie pracy z danym materiałem, angażują uwagę dowolną i mimowolną. Urozmaicenie zajęć również zagwarantuje wyposażenie szkolne, zabawki, przedmioty codziennego użytku. Konieczne jest podzielenie klasy na kąciki o różnej tematyce, w tym kącik zabaw (Siek- Piskozub 2001: 181-185), stanowiący teren, na którym mogą odbywać się zabawy ruchowe, gry dydaktyczne, a także czytanie i słuchanie bajek. Dzieci mają też bliższy kontakt z nauczycielem. Dzięki tym czynnikom nauczanie języka obcego staje się bardziej atrakcyjne i wywołuje pozytywne nastawienie dzieci do nauki.

Włączenie rodziców w proces nauki stanowi również nieodzowny element przyjaznego środowiska. Podczas spotkań z rodzicami należy uświadamiać ich o filozofii nauczania dzieci, a także pokazać w jaki sposób pomagać dziecku w przyswajaniu języka obcego. Należy przekonać rodziców, iż okazując zainteresowanie tym, co dziecko robiło, nauczyło się lub ma zadane na lekcję języka obcego, podtrzymuje się motywację dziecka, a w konsekwencji podnosi wyniki nauczania. Warto organizować okazjonalne uroczystości poświęcone danemu językowi. Dobrym pomysłem jest angażować w te zajęcia rodziców w roli widzów, organizatorów kącików tematycznych, asystentów nauczycieli. Takie spotkania pozwalają dziecku kształtować motywację długoterminową przez chęć bycia w przyszłości takimi jak dany dorosły (Siek-Piskozub 2009:16).

NAUCZYCIEL JAKO ANIMATOR

Uczniowie potrzebują akceptacji nauczyciela oraz licznych pochwał. M. Szot podkreśla, iż najbardziej motywująco działają nagrody w postaci naklejek, stempli. Przy nagradzaniu nauczyciel powinien pamiętać o kontakcie wzrokowym (Szot 2000: 26). Na tym etapie kształcenia nie może być mowy o stresujących formach oceny czy krytyce. Najważniejszym celem nauczyciela powinno być pozytywne nastawienie dziecka do nauki języka obcego a nie osiągnięte rezultaty językowe. Dzięki temu dzieci będą wewnętrznie zmotywowane, co oznacza, że będą chciały się uczyć, czerpiąc przyjemność z samego procesu uczenia się języka (Pinter 2006:37).

Nauczanie języka obcego na pierwszym etapie kształcenia w sposób interesujący, pobudzający chęci dzieci do kształtowania umiejętności językowych, jest bardzo dużym wyzwaniem (Siek-Piskozub 2009:9). Wymaga przeanalizowania wszelkich potencjalnych problemów, które należałoby rozwiązać, aby zagwarantować jak najlepsze efekty. Priorytetem nauczyciela jest uwrażliwienie dziecka na piękno języka. Kontakt z językiem obcym powinien być przez dzieci odbierany jako fascynująca przygoda, w której będą chciały współuczestniczyć. W związku z tym, w założeniach edukacji wczesnoszkolnej przyjmuje się, iż dobór metod i środków nauczania powinien być skierowany na pobudzenie wszystkich zmysłów małego ucznia. Multisensoryczna prezentacja treści ułatwia bowiem percepcję materiału, zwiększa zdolność zapamiętywania, a także przyspiesza proces uczenia się (Jaroszewska 2008: 157-158). Adekwatnie do założeń, nauczyciel powinien planować lekcje języka obcego biorąc pod uwagę wszelkie formy ludyczne, zwłaszcza powiązane z ruchem, takie jak piosenki, rymowanki, zabawy, gry językowe i ruchowe,

baśnie, w czasie których można wykorzystać rysunki lub maskotki, to najefektywniejsze formy nauki dla dziecka (Lundberg 2007: 24). Nauczyciel powinien również wziąć pod uwagę różnice między dziećmi, wynikające z inteligencji lub stylów uczenia się. Ćwiczenia powinny być tak dobrane, aby każde dziecko znalazło w czasie lekcji coś dla siebie.

Gry i zabawy o wiele lepiej niż niejedno ćwiczenie językowe pozwalają na zaznaczenie niektórych regularności językowych. Używanie języka podczas zabawy jest bliskie naturalnej sytuacji komunikacji językowej. Jest ona integralną częścią świata dziecka. Dziecko uczy się nowego języka przez naśladowanie, ale również samo jest aktywnym badaczem i próbuje stworzyć ten nowy dla niego kod językowy. Stara się odkryć reguły, jakie nim rządzą. Szczególnie interesującym polem działania nauczyciela i ucznia jest zabawowe używanie języka, czyli wykorzystanie jego funkcji reprezentacyjnych. Wprowadzone na lekcjach języka obcego, wpływają pozytywnie na motywację uczniów. Pozwalają na wykorzystanie języka w sposób twórczy i indywidualny. Dzieci uczą się używania języka w konkretnych sytuacjach (Pamuła 2009:93). Co więcej, zmienia się rola nauczyciela, który przechodzi z pozycji mistrza do pozycji animatora, co sprawia, że łatwiej mu nawiązać kontakt z uczniami. Grupa, z którą pracuje, integruje się, zaś dzieci uczą się pracy w zespole, gdzie współpraca jest ważniejsza od konkurencji i rywalizacji.

PODSUMOWANIE

Reasumując, dzieci w wieku wczesnoszkolnym bardzo chętnie zdobywają nowe wiadomości i doświadczenia. Są żądne przygód i bardzo pewne siebie, do nauki podchodzą entuzjastycznie, zachwycają wigorem i gotowością do poznawania nowych rzeczy. W pracy z dziećmi nauczyciel powinien stosować metody wyzwalające aktywność i wspomagające samorealizację uczniów (Kaczmarczyk 2009:231). Co więcej, nauczyciel, aby zainteresować dzieci językiem obcym i wzbudzić pozytywną motywację do nauki, powinien przede wszystkim znać potrzeby i możliwości dzieci, a także bawić się z nimi uczestnicząc w ich codziennym odkrywaniu świata. Dobre umiejętności komunikacyjne w języku obcym, bardzo dobra wymowa, znajomość repertuaru dziecięcych wylizanek, wierszyków i piosenek są koniecznym uzupełnieniem. Umiejętność urozmaicenia procesu nauczania-uczenia się poprzez ciekawe formy zajęć, zachęcanie uczniów do aktywności, opracowywanie z nimi wspólnych projektów edukacyjnych, spotkania z rodzimymi użytkownikami języka, wycieczki i zajęcia poza szkołą to na pewno duży atut nauczyciela, który z pewnością wpływa na stosunek uczniów do zajęć (Pamuła 2009:63).

Program nauczania języka obcego, oferowany w edukacji wczesnoszkolnej powinien wspomagać rozwój dziecka i przedstawiać świat w sposób całościowy. Ma zapewnić dziecku łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Należy zwracać szczególną uwagę na kształcenie indywidualnych sprawności dzieci w zakresie postaw, wiedzy i umiejętności w taki sposób, aby stali się samodzielni i aktywni w poznawaniu świata. Język powinien być środkiem do poznawania kultury. Zgodnie z poglądami Leont'eva (Wieszczczyńska 2000:10), w nauce języka obcego w okresie wczesnoszkolnym

nie uczy my się w żadnym wypadku języka jako formalnego systemu, ponieważ uczy my właściwie znaczeń, które tworzą obraz świata nowej kultury. Pod nazwą język uczy my kultury. Z pewnością, w pełnym tego słowa znaczeniu a jest to bardzo ważne, jeśli chodzi o wychowanie dzieci w duchu pokoju i zrozumienia. Nauka języka powinna być od początku otwarciem nowego świata, a nie tylko przyswajaniem sobie nowego narzędzia komunikowania się.

BIBLIOGRAFIA

1. Bajcar E. A., Bąbel P. (2009). Dojrzałość dzieci sześciolletnich w zakresie rozwoju poznawczego. W: Dziecko sześciolletnie w szkole. Red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska. Kielce: ZNP s.46-56.
2. Brzeziński J. (1987). Nauczanie języków obcych dzieci. Warszawa: WSiP.
3. Cichmińska M. (2015). Bawię się, więc jestem. W: Języki Obce w Szkole 2015 nr 1, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 13-16
4. Iluk J. (2002). Jak uczyć małe dzieci języków obcych. Katowice: Gnome.
5. Jaros I. (2009). Rola nauczyciela w procesie nabywania znajomości języka obcego przez dzieci sześciolletnie. W: Dziecko sześciolletnie w szkole. Red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska. Kielce: ZNP, s. 250- 259.
6. Jaroszewska A. (2014). Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
7. Jaroszewska A. (2008). Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości. W: Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym. Red: Surdyk A., Szeja J.Z. Homo Communicativus: Filozofia – komunikacja – język – kultura. Nr 2/ 2008. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Instytut Filozofii, Poznań, s. 157-166.
8. Jopkiewicz A. (2009). Dojrzałość dzieci sześciolletnich w zakresie rozwoju fizycznego. W: Dziecko sześciolletnie w szkole. Red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska. Kielce: ZNP 2009, s. 28-45.
9. Kaczmarczyk A. (2009). Metody pracy z dziećmi sześciolletnimi ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących. W: Dziecko sześciolletnie w szkole. Red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska. Kielce: ZNP, s.226-238.
10. Komorowska H. (2002). Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
11. Komorowska H. (1995). Nauczanie języka obcego. Propozycje strategii oświatowej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
12. Krzezińska D. (2009). Wczesne rozpoczynanie nauki języków. W: Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki. D. Sikora-Banasik. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 20- 39.
13. Kurtek P. (2009). Dojrzałość dzieci sześciolletnich w zakresie rozwoju społeczno- emocjonalnego. W: Dziecko sześciolletnie w szkole. Red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska. Kielce: ZNPs.57-64.
14. Lundberg G. (2007). Developing teachers of young learners: in-service for educational change and Improvement. W: Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials. Red. M. Nikolev i in. Graz: European centre for modern languages, s. 21-34.
15. Medina J. (2012). Jak wychować szczęśliwe dziecko. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
16. Osiński W. (1993). Rozwój motoryczny człowieka w procesie ontogenezy. W: Motoryczność człowieka- jej struktura, zmienność i uwarunkowania. Red. W. Osiński. Poznań: s. 39-61.
17. Pamuła M. (2009). Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
18. Pinter A. (2006). Teaching Young Language Learners. Oxford: OUP.

19. Pfeiffer W. (2001). Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań: Wydawnictwo Wagros.
20. Reykowski J. (1992). Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
21. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-2012-977>
22. Rusek B. (2010). Zabawy rozwijające sprawność mówienia w języku obcym. W: Homo Ludens nr 1, Polskie Towarzystwo Badania Gier, s.151-160
23. Siek-Piskozub T. (2009). Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy. W: Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki. D. Sikora-Banasik. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. s. 9-19.
24. Siek-Piskozub T. (2001). Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
25. Stasiak H. (2000). Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego. W: Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka. Warszawa: Graf-Punkt, s. 402-427.
26. Szot M. (2000). 10 dobrych rad metodycznych dla nauczycieli uczących języka obcego w klasach I-III. W: Języki Obce w Szkole nr 6/2000, s. 26- 28.
27. Wieszczyńska E. (2000). Dlaczego warto zacząć naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym. W: Języki Obce w Szkole nr 6/2000, s. 6-11.
28. Wieszczyńska E. (2009) Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej. W: Dziecko sześciolatnie w szkole. Red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska. Kielce: ZNP, s.40-50 .



Vladimír Šebeň

Prešov University in Prešov, State institute of professional
education Bratislava

Viera Lapitková

Comenius University Bratislava, State institute of professional
education Bratislava

O projekte zameranom na podporu
profesijnej orientácie žiakov základnej
školy / *On the project focused on support of
professional orientation of elementary school
pupils*

Abstract

In this text we present a part of research, which was focused on attitudinal and behavioral attributes of sexuality of people with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts. In order to establish a broader moral frames within which are constructed attitudes of teachers at special primary schools toward sexuality of people with intellectual disabilities, within the research we also focused on the finding of certain moral and axiological preferences in the area of sexuality. Herein we present the ethical-descriptive analysis of partial research results relating to the differences in preferences of selected moral values in sexual relationships within teachers of special primary schools in terms of sex.

Key words: Intellectual disability. Sexuality. Morality. Ethics. Values. Special primary school. Ethical-descriptive research.

1. ÚVOD

Naša krajina sa zaradila medzi vyspelé krajiny, ktorej ďalší rozvoj však limituje úroveň vzdelávania v krajine. V tejto súvislosti sa v našej spoločnosti čoraz v väčšej miere poukazuje na nesprávnu orientáciu slovenského školstva. Absolventi našich škôl majú veľké problémy po ukončení štúdia nájsť si adekvátne zamestnanie. Pritom to nie je zapríčinené len nedostatkom voľných pracovných miest, ale aj neperspektívnou profiláciou študijných odborov na mnohých našich stredných školách. Vedecko-technický pokrok si vyžaduje špecialistov predovšetkým v prírodovedných a technických odboroch. Skutočnosť je však taká, že práve na školách zameraných týmto smerom zaznamenávame pokles záujmu o štúdium. Nezaujeme o štúdium technických odborov sa u našich žiakov začína

formovať už na základnej škole. Deštruktívne zásahy do technického vzdelávania na základnej škole v nedávnom období, majú výrazne negatívne dôsledky na vzťah žiakov k štúdiu prírodovedných a technických disciplín, čo sekundárne významne determinuje rozhodovanie žiakov o ich štúdiu na strednej škole. Absencia poznatkov z týchto odborov potom následne ovplyvňuje rozhodovanie žiakov aj o ich budúcom povolání. Uvedenému stavu žiaľ napomohla aj školská reforma, ktorá zasiahla všetky úrovne nášho školstva od roku 2008. Zníženie časovej dotácie na prírodovedné predmety a zároveň absolútna minimalizácia dotácie technického vzdelávania mala veľmi negatívne dôsledky.

2. CHARAKTERISTIKA A CIELE PROJEKTU

Slovenské základné a stredné školy sú v súčasnosti pomerne slušne vybavené modernými informačno-komunikačnými technológiami, ktoré mnohí učitelia dokážu efektívne využívať vo svojej práci. Potenciál, ktorý v sebe skrývajú moderné technológie však podľa nášho názoru nie je adekvátne využitý. Existencia množstva moderných informačno-komunikačných technológií na školách ešte automaticky nezaručuje ich efektívne využívanie v rámci výučby prírodovedných a technických disciplín. Práve vo využívaní týchto technológií, v rámci rozvoja experimentálnych a technických zručností žiakov, existujú značné rezervy. Efektívne využívať informačno-komunikačné technológie dokáže len učiteľ disponujúci adekvátnymi kompetenciami. Preto schopnosť aplikovať progresívne metódy vo vyučovacom procese, kreovať obsah predmetu, využívať nové informačno-komunikačné technológie vo vyučovaní, s ich pomocou zaujímavo a pútavo sprostredkovať nové učivo, aktivovať žiakov, efektívne a účelne projektovať a aplikovať nové vyučovacie stratégie, rozvíjať tvorivé a kritické myslenie žiakov, ich schopnosť samostatne získavať nové poznatky, schopnosť riešiť fyzikálne problémy by malo tvoriť základnú kompetenčnú výbavu každého učiteľa fyziky.

V slovenskom školstve sme v období ostatných 2 rokov svedkami postupného návratu k polytechnickému vzdelávaniu žiakov. Deklarované zámery vládnych orgánov sa postupne začínajú aplikovať v praxi. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky vypísalo celý rad projektov, ktorých zámerom je posilniť úroveň výučby prírodovedných a technických disciplín na základných a stredných školách s efektívnym využitím moderných technológií. Jedným z týchto projektov je aj národný projekt ITMS: 26110130549 „Podpora profesijnej orientácie žiakov základnej školy na odborné vzdelávanie a prípravu prostredníctvom rozvoja polytechnickej výchovy zameranej na rozvoj pracovných zručností a práca s talentami“. Žiadateľom a realizátorom projektu je Štátny inštitút odborného vzdelávania so sídlom v Bratislave. Trvanie projektu je plánované na obdobie od apríla 2013 do októbra 2015.

Pre potreby projektu bol z prostriedkov štrukturálnych fondov EÚ pridelených 19 922 846- €.

K cieľom uvedeného projektu patrí rozvoj polytechnickej výchovy na slovenských školách, pracovných zručností žiakov, podpora profesijnej orientácie žiakov a rozvoj práce s talentami. Medzi plánované výstupy projektu patrí:

- príprava a realizácia inovačného vzdelávania učiteľov základných škôl, zameraného na podporu výučby prírodovedných disciplín s využitím moderných informačných technológií.
- vybudovanie odborných učební na pilotných školách s cieľom skvalitnenia vyučovania fyziky, chémie, biológie a techniky. Žiaci tak budú mať možnosť získať vo vyučovacom procese praktické zručnosti pri práci s modernými prístrojmi, nástrojmi a zariadeniami, využívanými s podporou informačno-komunikačných technológií. Významne sa tak rozšíria možnosti formovania ich prírodovednej a technickej gramotnosti.
- zavedenie nových metód a foriem práce vo výučbe týchto disciplín, skvalitnenie prípravy absolventov v súlade s potrebami trhu práce..

Základnú cieľovú skupinu projektu predstavuje 1960 žiakov 49 základných škôl v 7 regiónoch Slovenska. Projekt umožní vybudovať na týchto školách 49 odborných učební fyziky a techniky a 29 odborných učební chémie, biológie. S uspokojením môžeme uviesť, že v súčasnosti bol proces vybavenia pilotných základných škôl učebnými pomôckami a informačno komunikačnými technológiami už ukončený. V súvislosti so zámermi projektu odborní pracovníci projektu pripravili celý súbor meracích nástrojov. Patria sem napr. dotazníky pre učiteľov, dotazníky pre žiakov, štruktúrovaný rozhovor s učiteľmi pilotných škôl, záznamy z priebehu vyučovacích hodín na pilotných školách. Počas riešenia projektu sa v pravidelných časových intervaloch realizujú aktuálne prieskumy na pilotných školách s využitím pripravených meracích nástrojov. Získané výstupy sa následne vyhodnocujú a navzájom komparujú.

3. PROJEKT KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA

Veľká väčšina učiteľov prírodovedných a technických disciplín aj v súčasnosti dokáže vo vyučovacom procese účelne využívať informačno-komunikačne technológie. Vedecko-technický pokrok však neustále vytvára tlak na implementáciu nových edukačných technológií, nových učebných pomôcok a celkove vyučovacích prostriedkov do školskej praxe. Na tento tlak musia byť pripravení aj učitelia, ktorí vyučujú prírodovedné a technické disciplíny tak, aby s využitím moderných technológií vo väčšej miere stimulovali záujem žiakov o ich predmety. Zámerom riešiteľov projektu je, aby po absolvovaní inovačného vzdelávania získali frekventanti základné kompetenčné predpoklady na efektívne využívanie moderných technológií, v rámci experimentálnych a technických aktivít aplikovaných počas vyučovacích hodín. Kurzov inovačného vzdelávania sa zúčastní okrem učiteľov z pilotných škôl, aj ďalších 1000 učiteľov z nepilotných škôl. Hlavným cieľom inovačného vzdelávania je teda zvýšenie úrovne kvality a rozvíjanie už nadobudnutých kľúčových kompetencií učiteľov v oblasti fyzikálneho vzdelávania a polytechnickej výchovy, ktorá spája teoretické vyučovanie s praxou. Jedným zo zámerov programu je zároveň poskytnúť učiteľom metodické materiály a námety pre vyučovanie realizované moderným a aktivizujúcim spôsobom (ukážky konkrétnych cvičení, pokusov, experimentálnych úloh), ako aj tematické výchovno-vzdelávacie plány pre rozšírené vyučovanie predmetu fyzika. Výstupy projektu v oblasti odborného-metodického zabezpečujú skupiny odborných pracovníkov, ktorí okrem

prípravy metodických materiálov majú na starosti aj prípravu a vyhodnocovanie merateľných nástrojov potrebných pre overovanie účinnosti realizácie zámerov projektu.

Cesta k profesionalizmu učiteľa vedie cez jeho sebvzdelávanie a sebvýchovu, cez celoživotné vzdelávanie. Aj na základe vyššie uvedené sme v rámci plánovaných úloh projektu pristúpili k vypracovaniu programu inovačného vzdelávania orientovaný na učiteľov fyziky na našich základných školách pod názvom *Fyzika v experimentoch pre žiakov základnej školy*. Všeobecne aj dnes platí, že učiteľ môže odovzdať žiakom iba to, čo sám má, môže u nich formovať iba tie schopnosti, spôsobilosti, ktorými sám disponuje. Požiadavky spoločnosti smerujúce k zvyšovaniu kvality vzdelávania na našich školách, determinujú zvýšené nároky na kompetencie budúcich učiteľov predovšetkým v profesijnej zložke.

Hlavným zámerom vzdelávacieho programu je zvýšenie úrovne kvality a rozvíjanie už nadobudnutých kľúčových kompetencií učiteľov v oblasti fyzikálneho vzdelávania a polytechnickej výchovy, ktorá spája teoretické vyučovanie s praxou. Jedným zo zámerov programu je zároveň poskytnúť učiteľom metodické materiály a námety pre vyučovanie realizované moderným a aktivizujúcim spôsobom (ukážky konkrétnych cvičení, pokusov, experimentálnych úloh), ako aj tematické výchovno-vzdelávacie plány pre rozšírené vyučovanie predmetu fyzika.

Program inovačného vzdelávania *Fyzika v experimentoch pre žiakov základnej školy* umožňuje frekventantom rozšíriť a inovovať už existujúce kompetencie súvisiace s ich pedagogickou prácou. Pre splnenie uvedeného zámeru budú mať frekventanti k dispozícii materiálne zabezpečenie realizované v rámci projektu. Po jeho absolvovaní budú jeho frekventanti schopní využívať moderné technológie pri realizácii fyzikálnych experimentov, oboznámia sa s progresívnymi edukačnými technológiami, dokážu vo väčšej miere využívať interdisciplinárne vzťahy s dôrazom na aplikáciu najnovších poznatkov z vedy a techniky a predovšetkým prostredníctvom zaujímavých experimentálnych aktivít sa budú uchádzať o záujem žiakov k fyzike a iným prírodovedným a technickým disciplinám. Z uvedeného dôvodu sme sa snažili v čo najväčšej miere zamerať práve na experimentálne aktivity v rámci realizácie inovačného vzdelávania. Pre potreby inovačného vzdelávania boli pripravené obsahové a výkonové štandardy, pripravené sú metodické a pracovné listy, overovaná je účelnosť a vhodnosť materiálne technického zabezpečenia projektu.

4. ZÁVER

Veríme, že úspešné riešenie projektu *Podpora profesijnej orientácie žiakov základnej školy na odborné vzdelávanie a prípravu prostredníctvom rozvoja polytechnickej výchovy zameranej na rozvoj pracovných zručností a práca s talentami* prinesie do každodenného života našich základných škôl celý rad pozitívnych zmien a dopadov, podporí orientáciu žiakov základných škôl na technické odbory ale aj profesijný rast učiteľov a ich pracovné podmienky vo forme dobre vybavených laboratórií.



Izabela Straczewska
Akademia Morska w Gdyni
E-mail: i.straczewska@wpit.am.gdynia.pl

Walory kulturalno- przyrodnicze
regionu w /nie/ świadomości
społeczności wiejskich (na przykładzie
gminy kosakowo, województwo
pomorskie) / *Cultural and natural values in
a rural community consciousness (kosakowo,
pomorskie)*

Abstract

This article shows, that people are not aware of cultural and natural values their local village. Based on the research demonstrated that cultural and natural awareness of the population Kosakowo is very low. Reason for this is lack of education and little interest in their region.

Key words: environmental awareness, cultural and natural values, education

WPROWADZENIE

Nie od dziś wiadomo, że większość z nas na miejsce swojego letniego wypoczynku, czy po prostu dla chwili weekendowego relaksu wybiera się tam, gdzie znaleźć można spokój, ciszę a przede wszystkim ciekawe miejsca, posiadające nie tylko wysoki standard kwaterunkowy, lecz przede wszystkim oferujące mnóstwo walorów kulturowo-przyrodniczych. Przeciętny turysta, zanim zdecyduje się na wybór konkretnego miejsca wypoczynku, stara się najpierw zdobyć informacje na temat takich właśnie ciekawych miejsc. Bywa i tak, że ze względu na ich całkowity brak, postanawia udać się w zupełnie inny rejon oferujący znacznie więcej tego typu lokalnych atrakcji. Oczywiście nie zawsze informacje takie są powszechnie dostępne, szczególnie w odniesieniu do małych lokalnych, wiejskich miejscowości, lecz w dobie internetu dla osób rzeczywiście zainteresowanych znalezieniem potrzebnych informacji, znalezienie takowych nie nastręcza zbyt wielu trudności. Zdarza się i tak, że nieprzygotowany turysta, będąc już w do-

celowym miejscu swego wypoczynku, robi rekonesans na własną rękę – w oparciu o wiedzę lokalnie zamieszkującej ludności. Jak wielkie i nieraz frustrujące zdziwienie, towarzyszy mu podczas próby uzyskania jakiegokolwiek cennej informacji, na temat lokalnych ciekawostek historycznych czy przyrodniczych. Okazuje się, że mieszkańcy niewielkich, wiejskich miejscowości nie zdają sobie nawet sprawy z faktu istnienia na terenie ich zamieszkania, niejednokrotnie licznie występujących atrakcji turystycznych, w postaci obiektów historyczno-pamiątkowych czy przyrodniczych.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na problem niewiedzy mieszkańców wsi na temat walorów kulturalno-przyrodniczych ich rodzimych gmin/miejscowości. Powyższe zagadnienie zostanie omówione i zbadane na przykładzie gminy Kosakowo w województwie Pomorskim.

WARTOŚCI KULTUROWO – PRZYRODNICZE GMINY KOSAKOWO

Gmina Kosakowo jest gminą wiejską zlokalizowaną w województwie pomorskim, w powiecie puckim¹. Cechą podnoszącą jej walory przyrodnicze jest z pewnością fakt bezpośredniego sąsiedztwa z Zatoką Pucką. Zgodnie z danymi z 31.12.2011² gminę zamieszkiwały 10 634 osoby, a jej całkowity obszar wynosi 47,37 km². Pod względem walorów historyczno-przyrodniczych gmina ta jest miejscem szczególnie atrakcyjnym. Najwcześniejsze zapiski na temat Kosakowa pojawiają się już w XII wieku, w związku z podarowaniem zakonowi Cystersów przez Świętopełka II, części Kępy Oksywskiej. Następnym odnotowanym wydarzeniem historycznym na tym obszarze, jest fakt powołania przez władze pruskie, po pierwszym rozbiórce Polski, tzw. Królewskiej Domeny Rentowej. Pozostałością tego okresu jest bardzo dobrze zachowany zespół dworsko-pałacowy oraz aleja lipowa w Mostach. Trzeba również wspomnieć o najtragiczniejszych wydarzeniach w historii gminy, które rozegrały się na Kępie Oksywskiej w czasie wybuchu II wojny światowej. Wyrazem hołdu i pamięci złożonym bohaterom tamtego okresu jest obelisk w Mostach oraz pomnik w Kosakowie. Ze względu na ową bogatą i sięgającą dalekiej przeszłości historię na terenie gminy Kosakowo znajdują się liczne objekty, które ze względu na swoją wartość historyczno-kulturową podlegają szczególnej ochronie i widnieją na liście Wojewódzkiej Ewidencji Zabytków. Zawiera ona dwadzieścia cztery pozycje z terenu samej gminy Kosakowo, a niektóre z zawartych w niej obiektów wchodzi w skład większych zespołów zabytkowych. Także walory przyrodnicze gminy, m.in. ze względu na jej nadmorskie położenie, wydają się ponadprzeciętne, czy wręcz unikatowe w skali całego kraju. Na jej terenie funkcjonuje Nadmorski Park Krajobrazowy oraz kilka rezerwatów przyrody: Mechelińskie Łąki, Rezerwat Czapli Siwej i Rezerwat Beka. Wszystkie one skupiają niezwykle cenne gatunki flory i fauny (szczególnie licznie występują chronione gatunki ptaków), a dzięki swym zachowanym w pierwotnym stanie ekosystemom, stanowią nie tylko atrakcję turystyczną, lecz przede wszystkim dziedzictwo kulturowe.

1 W skład gminy wchodzi sołectwa: Dębogórze, Dębogórze Wybudowanie, Kazimierz, Kosakowo, Mechelinki, Mosty, Pierwoszyń, Pogórze, Rewa, Suchy dwór.

2 Dane GUS

STOSUNEK MIESZKAŃCÓW WSI DO PRZYRODY I KULTURY

By analizować stosunek mieszkańców wsi do kultury i przyrody trzeba najpierw ustalić, jak należy owe pojęcia rozumieć (w szczególności jeżeli chodzi o kulturę). Przyroda wydaje się pojęciem oczywistym i zwyczajowo jest odbierana jako rośliny, zwierzęta i inne żywe organizmy (tzw. elementy ożywione) oraz woda, gleba, powietrze, krajobraz (tzw. elementy nieożywione). Wszystko to stanowi jedną całość, wzajemnie przenika się i uzupełnia. W literaturze spotkać można jednak bardzo wiele, różnie interpretowanych definicji kultury.

G. Hofstede interpretuje kulturę jako kolektywne zaprogramowanie umysłu, które wyróżnia jedną grupę społeczną od innych. Może być ono częściowo wspólne dla grup ludzi, a częściowo unikatowe, charakterystyczne dla jednostki. [Hofstede 2011] Nieco inną definicję proponuje A. Kroeber, który pisze, że kultura sprowadza się do schematycznych sposobów myślenia, odczuwania i reagowania, nabytych i przekazywanych głównie przez symbole, będące tworamii grup ludzi i zawierające konkretyzacje w postaci artefaktów. [Kroeber 2002]

Na potrzeby niniejszego artykułu wartości kulturowe będą interpretowane w zdecydowanie węższym znaczeniu, a mianowicie jako elementy materialne pozostające na danym terenie w związku z jego bogatą historią i tradycją. Zaliczyć można tutaj między innymi zabytkowe budowle sakralne i mieszkalne, pomniki, cmentarze czy obiekty architektury militarnej. Jako walory przyrodnicze natomiast należy rozumieć unikatowe w skali regionu ekosystemy, parki narodowe i krajobrazowe, rezerваты i pomniki przyrody oraz obszary szczególnie cenne ze względu na krajobrazowe.

Na posiadanie szerszej, czy nawet minimalistycznej wiedzy na temat walorów przyrodniczych zamieszkiwanego przez siebie regionu, ma niewątpliwie wpływ świadomość ekologiczna mieszkańców wsi. Rozwinęła się ona dość gwałtownie po wejściu Polski do Unii Europejskiej, które zapoczątkowało nowy etap w sposobie przeciwdziałania degradacji środowiska naturalnego. Krajowe prawo ochrony środowiska dostosowano do norm obowiązujących w UE, a także uruchomiono wieloletnie instrumenty pozwalające na ich wdrożenie. Szczególne znaczenie mają tutaj programy rozwoju obszarów wiejskich, co ma przyczynić się do poprawy stanu środowiska na terenie tychże obszarów, upowszechniania dobrych praktyk rolniczych, wzrostu roli doradztwa rolniczego i wrażliwości społeczności wiejskiej na problemy ekologiczne [Markiewicz, 2003]. Z przystąpieniem do UE wiąże się także pośrednio proces globalizacji czyli pogłębiania się światowych powiązań we wszystkich aspektach współczesnego życia politycznego, społecznego a także kulturowego i przyrodniczego [Liberska 2002]. Kluczową jednak rolę w kształtowaniu świadomości ekologicznej odgrywa edukacja ekologiczna, będąca procesem oddziaływania na człowieka (nauczania i wychowania) w celu kształtowania jego świadomości ekologicznej. [Dobrzańska B., Dobrzański G., Kiełczewski D. 2009] To właśnie posiadanie owej wiedzy ekologicznej determinuje najczęściej proekologiczne postawy i wzmacnia świadomość ekologiczną społeczeństwa. Świadomość ekologiczna jest jednak pojęciem bardzo złożonym i dość trudnym do jed-

noznacznej interpretacji. Wynika to z faktu trudności wyodrębnienia z ludzkiego działania i myślenia sfer związanych z przyrodą i stosunkowo niedawno uznanego problemu ekologicznego jako problemu społecznego. [Papuziński 2006] Najogólniej można powiedzieć, że jest to „*stosunek człowieka do środowiska przyrodniczego, zespół posiadanych informacji i przekonań na jego temat, a także system wartości, jakim wobec niego kieruje się on w swoim postępowaniu*”. [Kiełczewski 2001] Także znajomość walorów kulturalno-przyrodniczych swojego miejsca zamieszkania niewątpliwie wiąże się nie tylko z głęboką świadomością ekologiczną i poczuciem przynależności kulturowej, ale także związana jest z posiadaniem podstaw teoretycznych, czyli wiedzy związanej z historią, społeczeństwem czy przyrodą. Niniejszy artykuł ma między innymi wykazać owe związki przyczynowo skutkowe zachodzące w obszarach: wiedzy, świadomości, wykształcenia, w aspekcie znajomości walorów kulturalno-przyrodniczych mieszkańców gminy Kosakowo.

MATERIAŁ I METODY BADAWCZE

Ponieważ celem pracy było zwrócenie uwagi na brak wiedzy i świadomości mieszkańców wsi na temat walorów kulturalno-przyrodniczych ich rodzimych gmin/miejscowości, do zweryfikowania postawionej hipotezy posłużono się metodą krótkiego wywiadu kwestionariuszowego na wybranej losowo próbie mieszkańców gminy. Pierwszym etapem badania było utworzenie krótkiej ankiety, która stanowiła podstawę do przeprowadzenia właściwej części badania tj. wywiadu kwestionariuszowego. Uzyskane w ten sposób odpowiedzi i ich analiza miała ukazać nie tylko brak wiedzy mieszkańców dotyczącej walorów kulturalno-przyrodniczych, ale również pośrednio przyczyny takiego stanu rzeczy. Ze względu na wymagania redakcyjne dotyczące objętości artykułu, ankietę przygotowano w możliwie skoncentrowany sposób, by kompleksowa analiza odpowiedzi mieściła się w ramach niniejszego opracowania, a jednocześnie zadawalająco ukazała postawiony problem badawczy. Nie przedstawiono zatem związku pomiędzy wiekiem, płcią, statusem społecznym czy materialnym, a znajomością walorów kulturalno- przyrodniczych mieszkańców regionów wiejskich, tylko skupiono się na wykazaniu faktu braku owej znajomości i możliwych przyczynach takiego stanu rzeczy (szczególnie w odniesieniu do wykształcenia respondentów). Do grupy badawczej wybrano losowo po 6 przedstawicieli z każdego sołectwa, co stanowiło łącznie 60 osób. Zachowano przy tym proporcję płci i wieku w każdym ze sołectw.

Tabela 1. Schemat grupy badawczej dla pojedynczego sołectwa.

Table 1. Schematic of the research group for single villages.

SOŁECTWO	Wiek i płeć						ogólnie
	Młody: 15-25 lat		Średni: 26-55		Stary: 55+		
	1	K	1	K	1	K	3K
	1	M	1	M	1	M	3M
łącznie	2	K+M	2	K+M	2	K+M	6 osób

W kwestionariuszu pytano:

1. Czy zna Pani/Pan historię zamieszkiwanego przez siebie regionu?
 - a. tak /skąd?/
 - b. nie/dlaczego?
2. Czy umie Pani/Pan wymienić miejsca historyczno-pamiątkowe na terenie swojego regionu zamieszkania?
 - a. tak /ile takich miejsc potrafi Pani/Pan wymienić/
 - b. nie
3. Jaki jest Pani/Pana stosunek do przyrody?
 - a. pozytywny /uzasadnienie/
 - b. negatywny /uzasadnienie/
4. Czy zna Pani/Pan obszary cenne przyrodniczo na terenie gminy?
 - a. tak /ile takich miejsc potrafi Pani/Pan wymienić/
 - b. nie
5. Jaki jest poziom Pani/Pana wykształcenia?
 - a. podstawowe, zawodowe lub średnie
 - b. policealne lub wyższe

WYNIKI I WNIOSKI

Uzyskane w procesie badawczym odpowiedzi ujęto w poszczególne tabele, obrazujące najpierw ogólnie, a później szczegółowo ich strukturę.

Tabela 2. Ogólna struktura odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe.

Table 2. The general structure of questionnaire answers.

Lp.	Pytanie	Odp.	%	Odp.	%	Ogółem
1.	Czy zna Pani/Pan historię zamieszkiwanego przez siebie regionu?	tak		nie		
	Liczba odpowiedzi	13	21,6	47	78,4	60
2.	Czy umie Pani/Pan wymienić miejsca historyczno-pamiątkowe na terenie swojego regionu zamieszkania?	tak		nie		
	Liczba odpowiedzi	8	13,4	52	86,6	60
3.	Jaki jest Pani/Pana stosunek do przyrody?	pozytywny		obojętny/ negatywny		
	Liczba odpowiedzi	21	35	39	65	60
4.	Czy zna Pani/Pan obszary lub obiekty cenne przyrodniczo na terenie gminy?	tak		nie		
	Liczba odpowiedzi	11	18,3	49	81,7	60

5.	Wykształcenie	średnie zawodowe podstaw.		policealne i wyższe		
	Liczba odpowiedzi	44	73,3	16	26,7	60

Jak widać z tabeli 1, praktycznie tylko co piąta z badanych osób zna historię zamieszkiwanego przez siebie regionu, a wymienić miejsca historyczno- pamiątkowe potrafi jedynie 13,4 %. Stosunek do przyrody mieszkańców gminy Kosakowo w 35% można określić jako pozytywny, pozostałe 65 % deklaruje swoją obojętność lub niechęć w stosunku do spraw związanych ze środowiskiem naturalnym. Pomimo jednak, iż ponad jedna trzecia badanych interesuje się szeroko pojętą naturą, to tylko 18,3 % potrafi wymienić obszary lub obiekty cenne przyrodniczo na terenie gminy.

Tabela 3. Szczegółowa struktura odpowiedzi na pytanie o przyczyny znajomości / bądź nieznanomości historii/ zamieszkiwanego przez siebie obszaru

Table 3. The detailed structure of the answer to the question about the reasons of familiarity / or ignorance of the history / area inhabited by them

Czy zna Pani/Pan historię zamieszkiwanego przez siebie regionu?	podawane powody	liczba odpowiedzi
Tak /skąd/	od rodziców, dziadków, rodziny (11) ze szkoły (2)	13
Nie /dlaczego/	nie ma takiej potrzeby (33) w szkole tego nie uczą (9) nie wiem (5)	47
Łączna liczba odpowiedzi		60

Tabela 2 przedstawia szczegółową strukturę odpowiedzi na pytanie o przyczyny znajomości/bądź nieznanomości historii zamieszkiwanego przez siebie obszaru. Wśród głównych źródeł owej wiedzy podawano informację wyniesioną z domu rodzinnego od rodziców, dziadków czy dalszych krewnych /11 osób/, a także edukację szkolną /2 osoby/. Warto zwrócić tutaj uwagę na fakt, iż to wcale nie koniecznie wykształcenie determinuje znajomość wartości kulturowych zamieszkiwanego przez siebie obszaru. Często niedocenioną rolę spełnia tutaj przekazywana z pokolenia na pokolenie tradycja rodzinna. Głównymi przyczynami braku wiedzy w wyżej wymienionym obszarze jest natomiast brak zainteresowania respondentów takową tematyką /33 osoby/ oraz brak stosownej edukacji szkolnej /9 osób/. 5 osób nie potrafi wskazać konkretnej przyczyny takiego stanu rzeczy.

Tabela 4. Szczegółowa struktura odpowiedzi na pytanie o miejsca historyczno-pamiętkowe na terenie swojego regionu zamieszkania.

Table 4. The detailed structure of the answer to the question of historical and commemorative place in their region of residence.

Czy umie Pani/Pan wymienić miejsca historyczno-pamiętkowe na terenie swojego regionu zamieszkania?	Liczba wymienionych miejsc			Liczba odpowiedzi
	1	2-3	kilka	
Tak	4	3	1	8
Nie				52
Łączna liczba odpowiedzi				60

Respondenci mieli także problem z wymienieniem miejsc historyczno-pamiętkowych związanych z miejscem ich zamieszkania. Tylko 13,4 % z nich umiało je wymienić, z czego 4 osoby wymieniło tylko po jednym takim miejscu, 3 osoby potrafiły wymienić dwa lub trzy, a tylko jedna była w stanie wskazać kilka z nich (więcej niż trzy).

Tabela 5. Szczegółowa struktura odpowiedzi na pytanie o stosunek do przyrody.

Table 5. The detailed structure of the answer to the question of the relation to nature.

Jaki jest Pani/Pana stosunek do przyrody?	uzasadnienia	liczba odpowiedzi
pozytywny	<p>przyroda dostarcza składników pokarmowych /żywi/</p> <p>przyroda jest atrakcją turystyczną regionu</p> <p>przyroda ma wpływ na zdrowie człowieka</p> <p>dzieci lepiej rozwijają się na łonie natury</p> <p>człowiek jest częścią przyrody i powinien ją szanować</p>	21
obojętny lub negatywny	<p>nie umiem uzasadnić</p> <p>przyroda nie ma wpływu na życie człowieka</p> <p>przyroda często jest stawiana wyżej w hierarchii niż człowiek</p> <p>przyroda ma zaspakając potrzeby człowieka więc można i trzeba ją eksploatować</p>	39
Łączna liczba odpowiedzi		60

Tabela 4 przedstawia szczegółową strukturę odpowiedzi na pytanie dotyczące stosunku respondenta do świata przyrody. Wśród osób deklarujących pozytywne nastawienie do przyrody, jako uzasadnienie najczęściej podawano fakt, że „matka

ziemia jest karmicielką dla ludzi”. Trzeba zwrócić tu jednak uwagę na czysto materialne podejście respondentów do otaczającego ich środowiska naturalnego, w którego bezpośredniej bliskości żyją. Przyroda postrzegana jest przez nich przede wszystkim jako źródło dóbr naturalnych i „miejsce” pod uprawy rolne. W takim sposobie myślenia nie ma więc miejsca na zastanawianie się nad negatywnymi skutkami gospodarki i produkcji rolnej, walorami przyrodniczymi regionu, ilością pomników przyrody czy rezerwatów. Nierzadko ma to negatywny wpływ na obszary chronione, np. poprzez połów ryb na tych terenach, bądź wypasanie bydła, jak ma to miejsce w rezerwacie „Beka”. Kolejnym, dość jednak kontrowersyjnym uzasadnieniem, było postrzeganie przyrody jako atrakcji turystycznej regionu. Dopóki owa turystyka ma charakter proekologiczny (tzw. ekoturystyka) wydaje się faktycznie sprzyjać przyrodzie. Problemem natomiast pojawia się w momencie, gdy na skutek atrakcji przyrodniczych, dany rejon staje się odwiedzany przez coraz liczniejsze rzesze turystów (niekoniecznie świadomych ekologicznie), co w konsekwencji prowadzi do jego całkowitej degradacji. Klasycznym przykładem na terenie gminy Kosakowo jest wspomniany wyżej cypel rewski, wokół którego, ze względu na atrakcyjne położenie i warunki brzegowe, coraz prężniej rozwija się baza turystyczna. Znaczącym argumentem wydaje się natomiast powiązanie dobra przyrody ze zdrowiem człowieka. Nawet laik wie, że zanieczyszczona woda, gleba czy powietrze wpływa niekorzystnie na stan organizmu ludzkiego, a w skrajnych przypadkach może prowadzić nawet do mutacji genetycznych. **Wśród pozostałych uzasadnień wymieniano konieczność rozwoju dzieci na łonie natury i ich kontaktu z przyrodą oraz przynależność człowieka do przyrody, a co za tym idzie okazywanie jej należytego szacunku.** Osoby deklarujące obojętny czy negatywny stosunek do przyrody, bardzo często nie umiały uzasadnić konkretnie czym jest to spowodowane. Te natomiast, które umiały, twierdziły, że przyroda nie ma żadnego wpływu na ich życie, że ma zaspakajając potrzeby człowieka, więc można i trzeba ją eksploatować, a ponadto często jest ona stawiana wyżej w hierarchii niż człowiek, co budzi wiele frustracji.

Tabela 6. Szczegółowa struktura odpowiedzi na pytanie o obszary lub obiekty cenne przyrodniczo na terenie gminy

Table 6. The detailed structure of responses to the question about areas or valuable natural objects in the community.

Czy zna Pani/Pan obszary lub obiekty cenne przyrodniczo na terenie gminy?	Liczba wymienionych miejsc			Liczba odpowiedzi
	1	2-3	kilka	
Tak	0	9	2	11
Nie				49
Łączna liczba odpowiedzi				60

Pomimo dość licznej grupy (35%) deklarującej swój pozytywny stosunek do przyrody respondenci mieli problem z wymienieniem obszarów cennych przyrodniczo na terenie zamieszkiwanej przez nich gminy. Z 18,3 % respondentów, którzy odpowiedzieli pozytywnie, ogromna większość potrafi wymienić jedynie dwa, trzy takie obszary bądź obiekty a tylko dwie osoby znają ich kilka.

Tabela 7. Powiązanie poziomu wykształcenia z innymi zmiennymi analizowanymi w badaniu.

Table 7. Link between the level of education of the other variables analyzed in the study.

Lp.	Pytanie	Odpowiedzi	Odpowiedzi	Ogółem
1.	Czy zna Pani/Pan historię zamieszkiwanego przez siebie regionu?	Tak: 13 osób	Nie: 47 osób	60 osób
	Podstawowe, zawodowe, średnie	3	41	44
	Policealne, wyższe	10	6	16
2.	Czy umie Pani/Pan wymienić miejsca historyczno-pamiątkowe na terenie swojego regionu zamieszkania?	Tak: 8 osób	Nie: 52 osoby	60 osób
	Podstawowe, zawodowe, średnie	7	37	44
	Policealne, wyższe	1	15	16
3.	Jaki jest Pani/Pana stosunek do przyrody?	Pozytywny: 21 osób	obojętny/ negatywny: 39 osób	60 osób
	Podstawowe, zawodowe, średnie	5	39	44
	Policealne, wyższe	16	0	16
4.	Czy zna Pani/Pan obszary lub obiekty cenne przyrodniczo na terenie gminy?	Tak: 11 osób	Nie: 49 osób	60 osób
	Podstawowe, zawodowe, średnie	2	42	44
	Policealne, wyższe	9	7	16

Z powyższej tabeli wynika, że osoby z wykształceniem policealnym i wyższym znają historię swojego regionu zdecydowanie lepiej niż osoby z wykształceniem niższym. Ciekawym jest jednak fakt, że znajomość miejsc historyczno-pamiątkowych w rejonie gminy, jest praktycznie jedynie domeną osób z wykształceniem podstawowym, zawodowym i średnim.

Pozytywny stosunek do przyrody wykazują osoby lepiej wykształcone, z których żadna (!) nie zadeklarowała, że jest obojętna czy negatywnie nastawiona do środowiska naturalnego. W znajomości obszarów i obiektów cennych przyrodniczo na terenie gminy, także lepsze są osoby posiadające wykształcenie policealne lub wyższe.

Analiza wyników badań empirycznych zawartych w niniejszym artykule skłania do wysnucia następujących wniosków:

- Większość mieszkańców wsi (gmina Kosakowo) nie zna historii swojego regionu.
- Przyczyną owej niewiedzy jest najczęściej brak wewnętrznej potrzeby zgłębiania takiej tematyki.
- Świadomość kulturowa mieszkańców wsi (gmina Kosakowo) determinowana jest nie przez poziom wykształcenia, lecz rozwija się dzięki przekazywaniu wielopokoleniowych tradycji i wiedzy członków rodziny - kolejnym pokoleniom.

- Świadomość ekologiczna natomiast determinowana jest jedynie przez poziom wykształcenia.
- Większość mieszkańców wsi (gmina Kosakowo) nie zna obszarów cennych przyrodniczo na terenie swojej gminy
- Stosunek mieszkańców obszarów wiejskich (gmina Kosakowo) do przyrody w znacznym stopniu jest obojętny lub wręcz negatywny, co spowodowane jest niskim wykształceniem oraz materialistycznymi roszczeniowym podejściem do otaczającego środowiska naturalnego.

BIBLIOGRAFIA:

1. **Dobrzańska B., Dobrzański G., Kielczewski D.** *Ochrona środowiska przyrodniczego* PWN, W-wa 2009 s. 42
2. **Hofstede G.** *Kultury i Organizacje*, PWE, W-wa 2011, s. 147
3. **Kielczewski D.** *Ekologia społeczna* Wyd. Fundacja Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych, Białystok 2001, s. 256
4. **Kroeber A.** *Istota kultury* PWN, W-wa 2002 s. 89
5. **Liberska B.** [red.] *Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej* [w:] *Globalizacja – mechanizmy i wyzwania*. PWE, W-wa 2002. s. 26
6. **Markiewicz M.** [red.] *Polska wieś po wejściu do Unii Europejskiej*, Wyd. Fundacja na Rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa, W-wa 2004. s. 207
7. **Papuziński A.** Świadomość ekologiczna w świetle teorii i praktyki [w] *Problemy ekorozwoju* 2006, t.1, nr 1



Justyna Tomczyk

E-mail: justynatomczyk1@wp.pl

What does it mean to be a female citizen in Poland? Civil activity of women in the Province of Silesia in the perspective of quantitative research.

Abstract

The paper is a report on the quantitative research of civil activity of women in the Province of Silesia (N = 200). Research technique used here is CATI (Computer Assisted Telephone Interview). The starting point of the proposal is conceptualisation of term of active citizenship and subsequently identification specific indicators that will be taken to represent the phenomenon explored (such as political participation, interest in government, law enforcement, altruism and volunteering, trust in people and institutions, and the use of the privileges of direct democracy). The article shows the importance of this project for development of civil society in Poland and the possibility of change that can be achieved in this way.

Key words: civil activity, women, political participation, democracy, voting.

INTRODUCTION

The text is based on empirical research carried out in the framework of the annual research project entitled “Active Citizen”, which lasted in the years 2013-2014. The project was financed by a grant on scientific research specifically aimed at the development of young scientists (No. WNS-61-38/12). The main objective was to obtain quantitative data on the civil activity of women in the Province of Silesia and the classification of the ways in which this activity is manifested. Selected determinants of active citizenship, such as political participation, interest in government, law enforcement, altruism and volunteering, trust in people and institutions, and the use of the privileges of direct democracy were the subject matter of the analysis. In order to obtain reliable information in quantitative research on the extent and scale of the analysed phenomenon, it is necessary to narrow the research context to the above mentioned determinants of citizenship.

There is no clear definition of the notion of active citizenship in social sciences. Nevertheless, it is usually defined as all kinds of activities that focus on evoking social change associated with the creation and development of civil society. Active citizenship is based on a rational, legitimate, effective exercise of the rights and dispositions that result from the privilege of being a citizen, in order to multiply the socio-cultural capital and expand the civic network (Putnam 1995, Putnam 2008, Barber 1984). It also means active participation of individuals or social groups in the public sphere and co-deciding on important matters relating to the public. Participation is understood in two ways. Firstly, it is taking part of different social subjects in the process of managing the public sphere. Secondly, it is understood as a practical manifestation of democracy and proof for the existence of civil society, where all citizens are free and equal in their rights and they all have the right to co-decide about the life of the political community to which they belong.

Active citizenship is a multidimensional and complex phenomenon which consists of different dimensions, types, and forms. As noted by Piotr Glinski and Hanna Palska (1997: 365) active citizenship as a conscious and joint action, which aims to articulation, implementation and defense of the interests (needs, aspirations) of one social group by the members of this group. These are activities that allow the formation of civic identity and meet the common features of civil actions as the control of power, the articulation of the interests of some social groups, civic protest or boycott. Active citizenship encompasses much more than a way of functioning in society ('the rules of the game') within the framework of existing models and structures. Active citizenship concerns the political competencies, social integration and inclusion, building up structures and justice agendas, relations of power to change these, where and when imperative (Lister 1997: 64). It also concerns to civic emotions, such as trust, honesty, loyalty, solidarity, aid, confidence, which are necessary in a civil society.

METHODOLOGICAL BASIS OF QUANTITATIVE RESEARCH

In the present study the technique of CATI (Computer Assisted Telephone Interview) has been used. CATI is based on conducting telephone interviews with respondents with the assistance of a computer (Babbie 1992: 276). In the case of quantitative research CATI is the optimal technique because it gives the opportunity to question a larger portion of the population than 0.9. The advantage of this type of research is the possibility to obtain the necessary information in a quick and relatively cheap way: thus "telephone interviewing should be used as an alternative to personal interviewing under certain circumstances - especially when the interview schedule is relatively simple" (Nachmias 1992: 233).

The research was conducted on a group of women selected a result of random sampling. The sample consisted of 200 respondents randomly selected on the basis of telephone records coming from the national database. CATI was based on a standardized questionnaire, which was inspired by the Polish General Social Survey (ISSP Citizenship). The results of the research conducted in the local community – while maintaining equivalence studies – have seemed to indicate the broad mechanisms of citizen participation of women in Polish society.

Cafeteria predicted several possible options of response. At the same time, thanks to the frequency scale “always / often / rarely / never”, the respondent could accurately determine the frequency of their civic activity. The information obtained helped to determine which activities are important to the respondents, which are obvious and necessary (the ones undertaken always and often), and which are considered unnecessary, exhausting, confusing, perhaps even harmful by the respondents (and therefore never undertaken by them).

PARTICIPATING IN ELECTION: FEMALE CITIZENS GO VOTING

Participation in general election is one of the primary determinants of citizenship - international research shows that having the right to vote and systematic referendal activity are perceived by social awareness as the core of citizenship (Dolata et al., 2004, Raciborski 2011). As indicated by Putnam, participation in elections is the most common form of civic activity, it is the practical implementation of the democratic principle of equality – to vote means to belong to a political community and to decide about its future on an equal footing with others. This thesis seems to be even more justified by the fact that the citizens who are regular voters are usually involved in a number of additional civil initiatives and projects: they work as volunteers, pay the money to charity, serve as jurors, participate in meetings of the school council, take part in demonstrations, are interested in politics, cooperate with others to solve the problems of the local community (Putnam 2008: 58). Besides, electoral participation indicates the direction of modernization of the society – “it can serve as an indicator of broader social change” (Putnam 2008: 60). This is because by voting, an individual influences the shape of social reality, which makes him or her a creator of changes at micro, mezzo- and macrostructural level.

Participation in an election is a determinant of democracy and political pluralism. By having the right to vote an individual can have a real impact on the legislative process by participating in public debates, formulating public opinion, and manifesting his or her views. A citizen-voter sets more or less effectively the direction of policy at both regional and national level – as he/she is in fact a member of the larger civil community, whose social influence is not and, in accordance with political correctness, cannot be neglected.

Although taking part in election is not the only and the most important form of civil activity¹, vast majority of the respondents were convinced of the important role of electoral participation in shaping the attitude and behaviour of citizens. The possibility to vote was perceived by the respondents as the primary determinant of citizenship, which has its constitutional justification - The Constitution of the Republic of Poland assumes that the right to vote is given only to fully-fledged citizens of the state, and therefore the act of granting citizenship to an individual is equivalent to the legal guarantee of the right to participate in the elections. While at the declarative level political participation is a manifestation of citizenship,

¹ As Sidney Verba, Kay Schlozman, and Henry Brady claim: “the perception of civil engagement only from the point of view of participation in elections is incomplete and misleading [...]”. As compared with those active in various other political activities, voters show a specific combination of needs they satisfy and different interest in problems, which are the motives of their activity [...]. Voting is the action of a sui generis”. Quote after R. D. Putnam 2008: 61.

practice of everyday life shows that the Poles relatively rarely take advantage of the privileges of direct democracy. Voter turnout at both local and state government level is low, it sometimes does not even exceed or meet the electoral threshold. When you compare Poland with other countries of Western Europe, for example France or Great Britain, the difference is even more striking as there more than three-quarters of eligible voters usually go to the polls. In terms of referendal activity the picture of the study group is consistent with the national electoral situation²: more than half of the respondents – 55.50% always takes part in elections, 26.50% declare frequent participation in referendums, 15.50% occasionally use their voting rights, 2.50% of the respondents have never participated in elections. The degree of electoral absenteeism is high, although it seems optimistic that it does not exceed 20 percent. 55.50% declare permanent participation in the election, which seems to be too enthusiastic diagnosis - the overestimated number of the so-called permanent voters probably has two reasons. Firstly, there exists in Polish society a tendency among some respondents to confirm their participation in the elections, despite the fact that the declaration does not reflect their actual participation. Secondly, the result of the survey is burdened with significant statistical error, which in the case of random sampling is particularly common, mainly due to the large quantitative deviation of the sample group from the actual image of the population.

INTEREST IN NATIONAL AND REGIONAL POLITICS: FEMALE CITIZENS ARE INTERESTED IN POLITICAL LIFE

Another indicator of civil activity is a constant interest in politics at regional, national, international level. 60% of the respondents declared interest in the governmental issues (21% confirmed constant; and 39% frequent interest). 40% take almost no or no interest at all in governmental issues. Alarming high number of people alienated from political life seems to have its historical reasons. Poland, like other post-communist countries, is a country with a poorly developed civil traditions - which is reflected primarily in the lack of citizenship, poor interpersonal relationships, low social capital, loss of values promoting citizenship (such as solidarity, the ability to cooperate, dialogue skills, activities for the common good). That results in political apathy, a sense of social helplessness, reluctance to engage in the public sphere, remaining on the margins of the society while presenting discontent and demanding attitude at the same time. According to Victor Osiatyński this attitude is the aftermath of communism - a system which denied individualism, while encouraging wrongly understood collectivism. The effects of collectivization in almost every aspect of life were as follows: dispersed responsibility, life helplessness, lack of self-determination, inability to decide about one's own destiny, a sense of dependence on the government (Osiatyński 2004: 22-26).

The remains of the communist system may be one of the reasons for the poor political participation and civil alienation. Inappropriate political socialization or

² Average turnout in Poland during the parliamentary elections is 47% and is the lowest in the European Union. A slightly higher turnout is reported in presidential elections - 58.2%. (See: www.idea.int).

complete lack of it can be another factor explaining the situation, especially justified from a gender perspective. The Upper Silesia is a region with centuries-old patriarchal and androcentric traditions, it is characterized by a hierarchical system of gender: men are seen as the dominant sex, women as the subordinate one (e.g. Górnikowska-Zwolak 2004, Kossakowska-Jarosz 2009). The traditional division of roles was strongly radicalised and it was in force much longer than in other regions of Poland, not to mention Europe. This division resulted from the image of a woman engaged in family and household duties, which was fixed in the regional culture. The above mentioned patterns of gender due to the process of internalization have become a permanent part of gender identity. The belief that women belong to the private sphere, which was sanctified by tradition, history, and social adaptation to the roles of women associated with reproduction and domestic production (unpaid work in the household), reduces or completely denies the access of women to the institutional spheres connected with politics, government, and power. According to this mechanism, the implementation of a political culture occurs at the expense of women. Unfamiliarity with political culture or indifference to the political system turns into reluctance to civil participation and other activities contributing to broadening the public sphere and strengthening democracy. The attitude of civil passivity tends to persist - women are not interested in political life, which results in the lack of involvement, poor knowledge of political science (subjects relating to ways of functioning political parties, organizations or state institutions), the lack of knowledge about basic constitutional principles and poor orientation in current affairs occurring at home and abroad.

LIFE IN THE RULE OF LAW: FEMALE CITIZENS WANT TO LIVE ACCORDING TO THE RULE OF LAW

One of the basic characteristics of a civil society is the recognition of the idea of the rule of law, where the rule of law prevails, and the Constitution is the most important act regulating the life of the society. The concept of the rule of law implies that the citizens and institutions of a democratic state comply with the legislation, and thus the rights and civil liberties are preserved. The essence of the law is to protect citizens from unlimited interference of the state in their lives, especially in personal and intimate spheres, from violating personal benefit or the boundaries of conscience. There are institutions such as independent courts or the Ombudsman especially set up to guard whether the civil rights are respected.

Research shows that the idea of the rule of law is very important and useful: the vast majority of respondents (92.50%) always obeys the law, what is more - none of the women interviewed did not admit to constant violations or disregard of the law or to committing any of the so-called white-collar crimes which include: financial fraud, money laundering, tax evasion, embezzlement, or illegal trafficking. Obviously, this does not mean that illegal activities do not occur at all. The high number of responses confirming the obedience of the law does not necessarily reflect the actual respect for the institutions of the democratic state and the conviction of the necessity of law in social life and constitutional validity in the assessment of certain examples of behaviour and attitudes. The fact that respondents

gave more than 90% of support for the idea of the rule of law may be the result of political conformism or ritualism, which derived from adaptation of an individual to a group³. As indicated by Robert K Merton, ritualists comply with socially recognised standards (in this case the standards set by national and international legal regulations), but do not see the values behind them. Ritualists thoughtlessly comply with the law, without being aware of its social significance, or obey the law only for fear of sanctions for acts of bending or disregarding the legal code (Merton 1965: 149-153).

Failure to abide and implement the law at the level of microstructure causes serious global consequences, i.e.: economic stagnation, growing corruption, strengthening class divisions, the weakness of public institutions (courts of justice, police, state and local government). Personal benefits achieved regardless of the cost incurred by others and relativity of selfish behaviour become priority.

Civil society needs mature and conscious citizens who know and respect the law. "A high quality citizen"⁴ actively participates in civic community, protects the interests of a group, is interested in the problems of the local community he or she is a member of (by the place of work or residence). This is justified by centuries-old tradition of the rule of law, in which the constitution is the most important document which regulates the functioning of the state and its relations with the citizens. To be a citizen means to recognize and respect the constitution, which simply allows one to use the rights and privileges of citizenship and obliges him/her to fulfil the obligations towards the society as a whole.

ALTRUISM, PHILANTHROPY, VOLUNTEERISM: FEMALE CITIZENS WORK FOR OTHERS AND FOR THE COMMON GOOD

Altruism, philanthropy, volunteering, spontaneous helping are constantly identified as the main components of social capital (Putnam 2008: 196-212; de Tocqueville 1996: 132). When combined with honesty and trust they are the values (in terms of the classical approach – "civil virtues"), which determine the formation of relationships and social networks built on a sense of community, solidarity, and security. Philanthropic and altruistic behaviour is closely linked to the anthropological principle of reciprocity - *do ut des* (I give to you, you give to me), based on an informal sense of commitment to the interaction partners who are giving us a gift (which has material or immaterial value). This mechanism is based on psychological rituals of exchange practised in primitive communities characterised by low level of organisation. The gift obtained obliges to reciprocate in the same or a different form. In the case of philanthropy and volunteering the most "return gift" takes the form of a substitute - in exchange for the donated money, time, food, clothing - donors gain awareness of well-fulfilled obligation, which strengthens their own axiological system and build their self-esteem. It also happens (even

3 Piotr Sztompka appealed to the concept of Robert K. Merton analysing attitudes of Poles towards political transition (Sztompka 2000).

4 Jacek Raciborski states that there are less than 20% of „high quality citizens” in Poland. High quality citizens are “people who are interested in politics, who know the basic constitutional solutions, who are sufficiently informed about what is happening in Europe and in the world, and who regularly participate in the elections.” (See: „Gazeta Wyborcza”, 08.10.2011)

quite often) that philanthropic deeds bring tangible benefits to the donors. Whatever the motivation, which encourages the voluntary behaviour, every sign of help given integrates the individuals and strengthens their civil engagement.

Research shows that such activities as: helping people, providing support, donating time and money, doing social work are common. The absolute majority of respondents (92%) declare that they help and support the weak and disadvantaged. The assistance is provided in both a formal way in accordance with the legal regulations for public benefit (e.g. on the basis of the Law on the activities of the institutions of public benefit and volunteerism) and in an informal way, which manifests itself in the daily work for others, such as e.g.: baking cakes for school festivals, looking after the neighbours' children, organizing events, toy auctions, collecting clothes or school supplies. The above mentioned informal actions counterbalance the institutionalized actions which are subject to bureaucratic requirements and sanctions. In the course of qualitative research, it turned out that the motives of altruistic behaviour are mainly connected with religion and belonging to a church or other institutions functioning in a church (Caritas, St. George's House) – in this case the inspiration for such activities is the internal need which is synonymous with the sense of duty or moral imperative. Secondly, the aid activities are connected with volunteering or voluntary membership in Non-governmental Organisations focused on helping the needy. New forms of financial support practiced by the respondents, such as: contributing to local provident funds, the creation of local civic budgets, fund-raising or other strategies of innovative sponsorship are also worth mentioning.

Altruism, philanthropy, volunteerism, self-help in many contexts of everyday life function as one of the main forms of civil participation. Life in a civil society requires from citizens independent and voluntary work for other members of the community. Individual and altruistic actions are the engine of other major social changes, and in some cases – they are the only way to transform the reality.

SOCIAL TRUST: FEMALE CITIZENS TRUST OTHERS

The main components of civil activity are: solidarity, reciprocity, being helpful, and above all social trust. To trust someone (i.e. to assume that he/she will act loyally and honestly) determines the type of social relations people make (Sztompka 2007: 36). Systems deprived of confidence, even at the elementary level, are so fragile and unstable that they have no chance to survive and bring any benefit. Lack of confidence leads to increased level of social control and multiplying additional sanctions, the implementation of which requires time, energy or financial resources. From the point of view of social cooperation it brings loss to the interaction partners because it increases the expenditures which are referred to in economics as transaction costs. The costs are associated with “monitoring, concluding contracts, legal proceedings and enforcement of formal agreements” (Fukuyama 1997: 171).

Trust, metaphorically called “the foundation of a society,” is the basis for normal relationships, primarily because when trusting one another people can cooperate

more frequently and more fruitfully, and thus their actions are effective, simple and quick. As Putnam adds, “society based on generalized reciprocity is more efficient than communities characterised by mistrust - for the same reasons why money is more efficient than barter. Honesty and trust alleviate friction, which cannot be avoided in social life.” (Putnam 2008: 228). Trust fosters establishing strong relationships and social networks; it is the glue that incorporates an individual and the group. Communities that base their activities on trust within the agreed terms of the contract gain tangible benefits from it (Fukuyama 1997: 56). When analysing the level of trust it is necessary to take into account its two forms: firstly, *thick trust* - built in personal relationships, which are based on strong, frequent and lasting ties, secondly, *thin trust* - general trust in other people resulting from belonging to a community and anticipating reciprocity (Putnam 2008: 230).

Research shows that the level of social trust is (in the study group and in the whole Polish society) at a low level. Only 21.5% of the study population claim that they definitely trust people around them; compared with 10.5% who never trust anybody. Weakened public confidence seems to have at least two reasons. The first is described by Stefan Nowak as “sociological vacuum”, which is a symptom of distrust in all the people, due to the loss of social bonds which form the civil capital (Nowak 2009: 140-143). The second reason is a general social belief that one should be cautious with the unknown “generalized other”, which results from the conviction that there are fewer and fewer honest people, so in interpersonal relations one should be reserved and suspicious. The research confirms a visible tendency to trust people in one’s nearest environment: - we trust our spouse, children, parents, friends; while being much less likely to trust the people in the so-called secondary groups: colleagues, friends and representatives of church or state authorities (67% of respondents believe that politicians cannot be trusted) Representatives of other communities and cultures belong to the group we trust the least and the most rarely.

If the culture of trust flourishes in Poland it will give impetus to the process of creation of civil society. Citizens, when trusting each other, become more credible and have a good reputation. The more trust in the community, the higher the civil activity: “people who trust other fellow citizens, are more likely to undertake work as volunteers, contribute more to charity, more often join in the policy and operation of local organizations, are more inclined to undertake the duties of a juror, donate blood more frequently as honorary donors, keep their tax obligations more conscientiously, are more tolerant of minority views, and exhibit many other civil virtues [...] those who believe that other people are honest, rarely lie, cheat, and steal themselves, and they better respect the rights of others. In this way, fairness, civil engagement and social trust mutually reinforce”(Putnam 2008: 231). Trust can be seen as a base of social life, often reflecting the bonds and networks – which could also be interpreted as the precondition of citizenship.

DEMOCRATIC PRIVILEGES: FEMALE CITIZENS ARE ACTIVE

There are various socio-political activities which are the evidence of how active the citizens are, for example: signing petitions; participation in demonstrations, strikes, manifestations; participation in the National Assembly; subsidizing social actions, participating in charity fund-raising; establishing contacts with the authorities or the media to solve social issues; participation in online forums or panel discussions devoted to social issues. All of these can be regarded as an indicator of the quality of civil society and democracy.

In Poland the change of the political system of the year 1989 changed the general trend of taking action in the public sphere, which derive from the advantages of direct democracy. This change was marked by three features of the new social order: free market, democratic constitution, and pluralism of ideas and institutions. The development of democratic structures fostered the improvement of attitudes, values and aspirations of citizens. Through innovative and creative possibilities of the direct impact on the public sphere the competences and skills of citizens changed. However, it must be emphasized that the development of civil society in Poland, as in other post-communist countries of Europe, will take longer due to weak civil traditions. This does not obviously mean that the process of crystallization of a civil society is very distant in time or impossible to implement, but the creation of the foundations of citizenship is directly proportional to the activity of all citizens.

There are different strategies and possibilities of democratization. The research shows that the most popular civil action is signing petitions. Collecting signatures for social initiatives is an important component of modern citizenship, but at the same time it is an activity which poorly involves the citizens – it is the least time-consuming and does not require a relatively great amount of energy and effort. As a consequence, signing of a proposal or initiative petitions is not always equivalent to the actual need to settle the case or interest - sometimes it can be a replacement operation or a defence mechanism (the signers explain themselves that they did something to settle the matter and that they did not remain indifferent). Many times this is done in a mechanical way, sometimes unconsciously, as a result of the pressure exerted by charismatic individuals or the environmental lobbying. In some cases signing petitions or letters to the authorities is a way of organizing civil life – it gives the impression of self-decision, sanctions subjective opinions or assures people that the views held by them are shared by other people. Signing appeals often becomes a substitute for the direct and active citizenship, which require active participation, monitoring, supervision and personal conduct. Delegating civic responsibility to the petitioners or bodies that deal with appeals submitted, provides an excuse that one has engaged and done something. The least frequently practised type of civic activity (6.5% of responses) was contact with the media, including the appearance in the media to present one's own or group views, and consequently initiate a public debate on the subject. Similarly, most respondents (62%) declared that they would never take such an activity. This state of affairs can be justified by stereotyped perception of the media overrating their

rank or ascribing them too strong impact on the collective consciousness. The lack of involvement in the media comes not so much from the absence of the mass media as from the uncertainty and concerns generated by the institution of television, radio, newspapers (it seems that in the case of the Internet, this interpretation is not justified because of the anonymity and the general availability of the medium). These concerns arise first of all from the sense of remoteness of media from everyday affairs and the fact that the media focus mostly on the themes of popular culture and entertainment; secondly, the need to overcome the shyness and stress resulting from a possible opportunity to speak on a television program, on the radio, or in the press. The declared distance towards the media is not good news from the point of view of the dynamics of the development of civil society. It should be emphasized that without media relations, sponsorship or media attention, most social initiatives will be impossible to implement as the media are the main tool of political and symbolic struggle. The greater the media support for some initiatives, the better conducted the marketing strategy, the expected result of which is a further increase in support. The media are an excellent forum for social mobilization, they are such a significant force to promote and propagate the idea that their effect becomes dominant and unrivalled.

Active citizenship is connected with the general attitude of the citizens to democracy and the institutions of a democratic state. Opinions on democracy and its mechanisms influence the actions of individuals in the spheres of public life, and thus determine the direction of development of civil society. Democratic order requires above all the implementation of procedural rules (such as sovereignty of the people, division of power, representation, and political pluralism etc.), the use of which enables the achievement of the objectives considered important and necessary for the collective life and the fulfilment of basic axiological values, (freedom, equality, dignity, tolerance, and justice). The respondents considered primarily high wages and high standard of living to be the key criteria of democracy. Subsequently, they enumerated: the equality of citizens before the law (65%), freedom of thought and expression (55%), choice of government in free elections (54.5%). The right to equality and freedom is considered a non-negotiable condition for democratic governance as perceived in a traditional and classic way, whereas the most-highly noted response (concerning the quality of life) seems to characterize modern democracies. At the same time, as diagnosed by Inglehart, it confirms the return of modern societies to postmaterialistic values. Inglehart argues that the emergence of postmaterialism is a part of the great process of cultural change, which relates to gender roles, religion, sexual mores and cultural norms of Western society. This change involves a redefinition of the hierarchy of needs, which results in a shift from the traditional values (such as: material security and financial stability) to the non-traditional, or post-materialistic ones (such as: self-expression, the sense of belonging, freedom of speech, quality of life). In the situation when basic needs and civil liberties are satisfied (assuming that the democratic system is mature, stable and durable), individuals strive to achieve the so-called higher needs, the implementation of which improves the quality of individual and collec-

tive existence, creates identity, releases energy to creative or expressive activities (Ingelhart 2005: 334).

When correlating the evaluation of democracy with the subjective assessment of the sense of civil activism, the following picture of the studied population emerges: women who consider themselves to be active citizens claim that democratic order depends primarily on the equality of citizens before the law, freedom of opinion and expression, high wages and standard of living. The least important criterion of democracy for them are the rights of cultural minorities (sexual, religious, national).

CONCLUSION

Civic participation of women in the Province of Silesia is not satisfactory. The vast majority of the population should be included in the civil processes or re-activated. All the analysed determinants of citizenship (political participation, interest in government, law enforcement, altruism and volunteering, trust in people and institutions, and the use of the privileges of direct democracy) remain at a low or average level, which may indicate the fact that the formation of civil community is burdened with many difficulties and requires a long-term perspective.

It is difficult to give a precise and clear answer to the question what are the causes of poor engagement of women in common and rational action, the aim of which is to build a civil society. On the one hand reluctance to such civil activities which in countries of Western Europe and Scandinavia are considered as natural and practised every day is observed. Moreover, the respondents, even those thinking forward, declare a negative attitude to the fact that they could possibly engage more and do it more effectively (e.g. by making contact with representatives of political power and the media). The degree of social trust also leaves much doubt, especially in the case of trust in people outside the family or the immediate environment. Although confidence in the closest social circles remains at a relatively high level, it results from natural bonds and it is difficult to see it as a great asset. On the other hand, contrary to the beliefs of selfish human nature, the respondents evidently show a high rate of altruism and voluntary activities for the needy, which is important in building solidarity and self-help, i.e. the pillars of civil society.

Active citizenship is the only way to build a modern society and mature democracy in Poland. Only when citizens are willing and able to transform the status quo, it will be possible to talk about the civilisation development of the state. In this context, one should stress the importance of the project and indicate its practical dimension. Presentation of the actual state of citizenship should be an excuse for civil activation adjusted to the standards and capabilities both of the region and of the country.

REFERENCES:

1. Babbie, Earl. 1992. *The Practice of Social Research*. Belmont – California: Wadsworth Publishing.
2. Barber Benjamin R. 1984. *Strong Democracy: Participatory Politics for New Age*. Berkeley: University of California Press Company.
3. Dolata Roman et al. 2004. *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
4. Frankfort-Nachmias Chava, Nachmias David. 1992. *Research Methods in the Social Science*. London – Melbourne – Auckland: Hoolder & Stoughton.
5. Fukuyama Francis. 1997. *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, trans. A., L. Śliwa. Warszawa: PWN.
6. Gliński Piotr, Palska Hanna. 1997. *Cztery wymiary społecznej aktywności obywatelskiej*, in: *Elementy nowego ładu*, ed. H. Domański, A. Rychard. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
7. Górnikowska-Zwolak, Elżbieta. 2004. *Szkic do portretu Ślązaczki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
8. Inglehart Ronald. 2005. *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych*, in: *Socjologia. Lektury*. Kraków: Znak.
9. Kossakowska-Jarosz, Krystyna. 2009. *Anioł czy piekielnica? Obraz kobiety w piśmiennictwie Śląskim XIX wieku*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
10. Lister Ruth. 1997. *Citizenship: Feminist Perspectives*. New York: University Press.
11. Merton Robert K. 1964. *Social theory and social structure*. London: Free Press.
12. Nowak Stefan. 2009. *O Polsce i Polakach: prace rozproszone 1958-1989*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
13. Osiatyński Wiktor. 2004. *Rzeczpospolita obywateli*. Warszawa: Rosner.
14. Putnam Robert D. 1995. *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, trans. J. Szacki. Kraków: Znak.
15. Putnam Robert D. 2008. *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, trans. P. Śadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
16. Raciborski Jacek. 2011. *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: PWN.
17. Sztompka Piotr. 2000. *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*. Warszawa: Wydawnictwo ISP PAN.
18. Sztompka Piotr. 2007. *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Znak.
19. Tocqueville Alexis de. 1996. *O demokracji w Ameryce*, trans. B. Janicka, M. Król. Kraków: Znak.



Tatiana Vlasjuk

Kyiv National University of Technologies and Design, Kjóv,
Ukraine

Efficiency evaluation method of using the material and technical resources in higher education institutes

Abstract

The importance of education at the turn of the XXI century. Objective need to improve the quality, the role of education in society require reassessment of the components that form it. To conduct educational activities necessary labor, means of labor and objects of labor. Conditions of growth and the learning process and parameters defined outside the organization process. Educational activities carried higher education institution (HEI) in the totality of the factors involved in the educational process - those who teach and those who learn the place and conditions for training. Most of these conditions is economic. For example, place and conditions of the educational process (buildings, equipment, teaching aids, literature etc.) is the means of production. The teacher - a teacher, a master, laboratory, etc. - is a kind of labor. The subject of labor - a student, which is necessary to carry out a specific set of actions in a variety of forms, methods of educational process in order to get out of it with some desired product in the form of consumer properties workforce with the necessary competencies.

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

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

методик навчального процесу для того, щоб із нього отримати необхідний продукт із певними споживчими властивостями у вигляді робочої сили з необхідними компетенціями.

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

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

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

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

У визначенні основних засобів не обмежується вартість таких об'єктів. У той же час вартісний критерій віднесення об'єктів до основних засобів можна

знайти у новому Порядку застосування Плану рахунків та у п. 2.1 Положення № 611 [Наказ Міністерства фінансів України, 1999: № 114]. Відповідно до п. 2.1 Положення № 611 установи зараховують до малоцінних необоротних матеріальних активів (субрахунок 113 «Малоцінні необоротні матеріальні активи»), зокрема, предмети вартістю, що не перевищує 2500 грн. (без ПДВ), та строк використання яких перевищує один рік. Таким чином вартісний критерій віднесення до основних засобів приведено у відповідність до норм Податкового кодексу України [Шашерін].

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

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

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

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

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

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

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

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

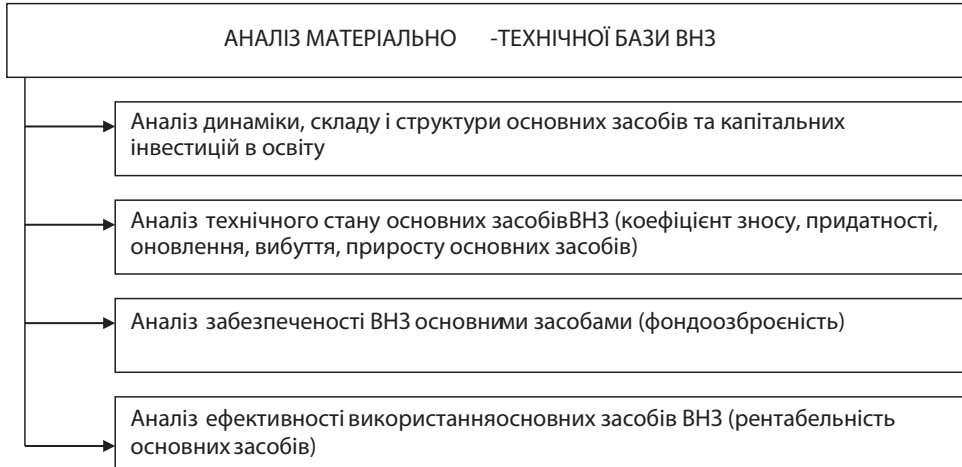


Рис. 1: Основні напрями аналізу основних засобів

[удосконалено автором на підставі: Кіндрацька, 2010: 487]

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

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

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

№ з/п	Показники	Вартість за роками, тис. грн.										
		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Вартість основних засобів за видами економічної діяльності, всього	964814	1026163	1141069	1276201	1568890	2047364	3149627	3903714	6648861	7396952	9148017
	в. т. ч. освіта	45735	46621	49821	51639	53500	56615	61933	67544	72520	3010,5	3141
2	Вартість введених в дію нових основних засобів, всього	35025	44165	61468	70497	82333	127453	149635	111345	122572	147939	190965
	в. т. ч. освіта	885	1236	1303	1380	1602	2168	2481	2285	2311	602	163
3	Вартість ліквідованих основних засобів, всього	10036	10620	10986	15940	9472	12399	14567	16507	17056	29588	41139
	в. т. ч. освіта	655	458	428	458	389	557	490	526	710	1528	7,4
4	Залишкова вартість основних засобів за видами економічної діяльності, всього	512235	538837	587453	661565	774503	993346	1251178	1597416	1731296	1780059	466448
	в. т. ч. освіта	19838	20035	20559	20814	20532	24124	26144	25380	27184	120,42	1770
5	Інвестиції в основний капітал за видами економічної діяльності	46563	59899	89314	111174	148972	188486	233081	151777	171092	238175	293691,9
	в. т. ч. освіта	406,8	749,3	935,1	870,2	1163,4	1651	2322	1484	1873	2485	1492

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

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

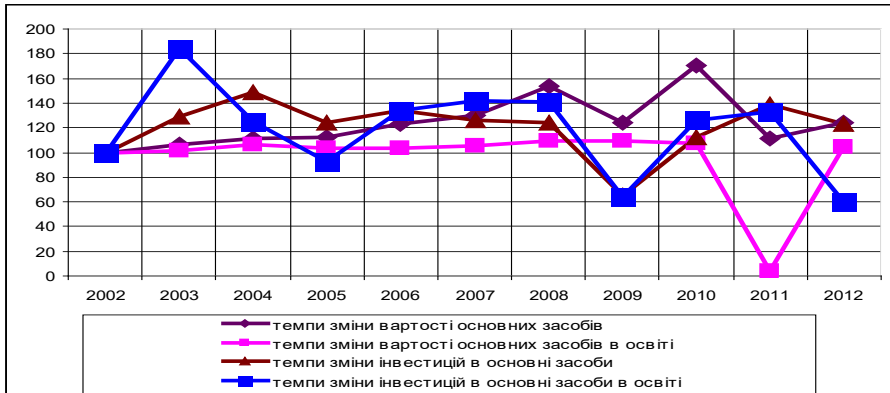


Рис. 2: Темпи зростання вартості основних засобів та інвестицій в основні засоби за видами економічної діяльності, в т. ч. в освіті за 2002–2012 роки

Вартість введених в експлуатацію основних засобів значно перевищувала вартість ліквідованих основних засобів та вартість капітальних інвестицій (рис. 1), що забезпечувало приріст вартості основних засобів. Починаючи з 2011 року тенденція змінилася – зростає вартість ліквідованих основних засобів і скорочується вартість основних засобів введених в експлуатацію, відповідно первісна вартість основних засобів має тенденцію до скорочення.

Виявлені тенденції змін впливають на показники руху, придатності та ефективності використання основних засобів (табл. 2).

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

№ з/п	Показники	Роки										
		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Коефіцієнт оновлення	0,0194	0,0265	0,0262	0,0267	0,0299	0,0383	0,0401	0,0338	0,0319	0,2000	0,0517
2	Коефіцієнт вибуття	0,0143	0,0098	0,0086	0,0089	0,0073	0,0098	0,0079	0,0078	0,0098	0,5076	0,0024
3	Коефіцієнт приросту	0,0050	0,0167	0,0176	0,0179	0,0227	0,0285	0,0321	0,0260	0,0221	-0,3076	0,0494
4	Коефіцієнт зносу основних засобів	0,5662	0,5703	0,5873	0,5969	0,6162	0,5739	0,5779	0,6242	0,6252	0,9600	0,4365

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
5	Коефіцієнт придатності основних засобів	0,4338	0,4297	0,4127	0,4031	0,3838	0,4261	0,4221	0,3758	0,3748	0,0400	0,5635
6	Фондо-озброєність (тис. грн. / особу)	28,053	28,476	30,218	30,955	31,647	33,427	36,380	39,769	42,954	1,795	1,878
7	Рентабельність основних засобів (%)	0,2027	0,2445	0,2483	0,2659	0,1615	0,1341	0,1389	0,1149	0,1394	4,4046	4,3553

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

Як свідчить проведений аналіз, обсяги бюджетних асигнувань, що виділяються нині для державних ВНЗ на придбання основних засобів є явно недостатніми і не враховують стан матеріально-технічної бази та потреби на її відновлення й модернізацію. Так для ВНЗ системи Міністерства освіти і науки України виділяється бюджетних коштів із загального фонду на 94 – 98 % лише для заробітної плати з нарахуваннями, стипендію, виплату сиротам, комунальні платежі. Отже, на забезпечення функціонування ВНЗ та його розвиток виділяється залежно від року від 2 до 6 % бюджетних надходжень з загального фонду. Таке фінансування не може забезпечити нормальне функціонування закладу, а тим більше його розвиток. Ефективна діяльність ВНЗ неможлива без створення, постійного оновлення і розвитку його матеріально-технічної бази, яка б забезпечувала виконання адміністративно-господарських функцій, організацію навчального процесу і проведення наукових досліджень відповідно до вимог Державних освітніх стандартів і досягнення нормативних показників акредитації.

Нині реальний стан справ розвитку системи вищої освіти України зумовлює необхідність аналізу, збереження та ефективного використання цієї власності, яка закріплена за ВНЗ, з метою вироблення відповідної організаційної

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

ЛІТЕРАТУРА:

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



Павло Миколайович Дудко

Київський національний університет технологій та дизайну
Kijów, Ukraina.

Стратегічне управління вищим навчальним закладом на основі використання конкурентних переваг

Abstract

Strategic management higher education institutions through the use Competitive Edge
The content and features competitive advantages in the strategic management of higher education institution. The list of the main sources of competitive advantage in higher education. Grounded proposals on establishing mechanisms for strategic management of higher education institutions based on the concept of forming a competitive advantage.

Key words: higher education, competitive advantages, strategic management, education market.

АКТУАЛЬНІСТЬ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Модель стратегічного управління вищим навчальним закладом в сучасних умовах має будуватися на основі традиційних методик формування конкурентних переваг організації, але з урахуванням обмежень, що визначаються особливостями технологій продукування освітніх послуг у сфері вищої освіти.

Економічні суб'єкти, у т.ч. вищі навчальні заклади, оскільки вони орієнтовані на отримання якомога більшого обсягу доходу (який залучається через механізм дії ринку освітніх послуг), націлені на отримання певних конкурентних переваг.

Натомість керівництво вищих навчальних закладів не має досвіду реалізації потенціалу стратегічного управління на засах формування конкурентних переваг.

Відтак, вивчення науково-практичних основ формування конкурентних переваг в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом представляє значний науковий і практичний інтерес.

АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРИ

З проблематики ідентифікації конкурентних переваг у сфері вищої освіти видається чимало наукових праць [3-10]. В той же час окремі питання стратегічного управління вищими навчальними закладами, не визначені методичні підходи до формування конкурентних переваг в системі розвитку таких закладів.

За таких обставин мають бути вироблені науково-практичні рекомендації з питань формування конкурентних переваг у системі розвитку вищого навчального закладу.

Метою дослідження є встановлення (ідентифікація) конкурентних переваг в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Конкурентна перевага – це певна приваблива для потенційних та реальних замовників (покупців) сторона функціонування комерційної організації або виробленого нею ринкового продукту (в т.ч. послуги), в результаті усвідомлення якої споживач замовляє (купує) цей продукт.

Отже, процес формування конкретних переваг в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом базується на так званих «продуктових стратегіях», оскільки освітню послугу у сфері вищої освіти можна представити як ринковий продукт.

Відповідно, формування та просування ринкового продукту відбувається на основі теорії і методології комерційного маркетингу. Згідно класичних принципів маркетингу, формування стратегії маркетингу вищого навчального закладу має передбачати вибір продуктової стратегії, тобто стратегії підготовки фахівців різних напрямів (спеціальностей), з урахуванням особливостей цільових аудиторій потенційних та реальних споживачів (студентів, абітурієнтів).

У теорії маркетингу представлено багато продуктових стратегій, деякі з них можна адаптувати на освітні продукти (освітні послуги). Продуктова стратегія необхідна як для вибору напряму адаптації (еволюції) внутрішнього середовища вищого навчального закладу, а також для формування зовнішніх зв'язків.

Як показує аналіз доступної літератури [3-10], такі маркетингові стратегії, якими визначаються ключові параметри розвитку на довгострокову перспективу, формують усі провідні вищі навчальні заклади світу. Приміром, Манчестерський університет оприлюднив стратегію власного розвитку, метою якої є входження до 2015 р. до топ-25 світових університетів. Згідно

стратегії Університету Лідса, що оприлюднена на його сайті, ця установа до 2015 р. має увійти до списку університетів, яка виконує наукові дослідження світового класу. Школа медицини Стенфордського університету проголосила метою стратегії свого розвитку стати лідером у сфері благодійних програм, а також здійснювати реальний (а не декларативний) вплив на формування глобальної політики у сфері охорони здоров'я та попередження масових захворювань [3; 4].

Практика розробки стратегій розвитку існує і в сфері вищої освіти України. Окремі стратегії вищих навчальних закладів надруковані та оприлюднені у вигляді буклетів, розміщені на їхніх сайтах або видані окремими виданнями (брошурами).

Як відомо, особливістю освітньої послуги як ринкового продукту є активна участь споживача (студента) у процесі споживання виробленої (виготовленої) послуги. Результатом освітньої послуги є приріст знань, вмінь та навичок споживача (студента), але вказаний результат може бути досягнений лише у випадку здійснення певних зусиль (в першу чергу інтелектуальних) з боку самого споживача. І хоча результат споживання послуги є важливим з точки зору ідентифікації її якості, але споживачі схильні звертати увагу на процес надання послуги (безпосереднє навчання).

Вказана обставина має враховуватися вищим навчальним закладом при формуванні ринкової пропозиції освітньої послуги, що знаходить своє відображення у стратегії розвитку. Вказана ринкова пропозиція має давати відповідь на усі ключові питання (проблеми), які характеризують освітню послугу крізь призму маркетингу.

Маркетингова діяльність вищого навчального закладу у вузькому значенні можна визначити як діяльність, що спрямована на застосування та використання специфічних управлінських інструментів в процесі досягнення поставленої мети розвитку закладу за допомогою маркетингових засобів [5].

Теоретично, з точки зору маркетингу, стратегія розвитку вищого навчального закладу має базуватися на застосуванні одного з чотирьох сценаріїв:

- виробництво якісних освітніх послуг з найменшими (придатними) витратами,
- диференціація освітніх послуг, виробництво супутніх послуг,
- орієнтація на захоплення ринку,
- орієнтація на певну цільову нішу.

Розробка стратегії розвитку вищого навчального закладу в умовах ринку освітніх послуг України, який відзначається високою волатильністю та ризиковістю (через дію багатьох ринкових та позаринкових чинників) має передбачати реалізацію кількох етапів. Серед цих етапів можемо виділити чотири ключові:

- ситуаційний аналіз (дослідження ринкової ситуації);
- визначення стратегічних цілей (формування місії, цілей та завдань функціонування закладу);
- вибір моделі створення споживчої цінності освітнього продукту (виготовленої освітньої послуги);
- розробка організаційної структури, яка дозволяє ефективно реалізувати обрану модель розвитку.

Розробка самої стратегії розвитку будь-якої організації, у тому числі і вищого навчального закладу, починається з визначення місії, цілей та завдань. Цей етап має давати чіткі лаконічні відповіді (орієнтири) на різні сторони діяльності закладу.

Місія функціонування вищого навчального закладу – це певна мрія, ідеал, якого прагне досягти (здійснити) цей заклад. Місія має бути амбітною, але в принципі досяжною. Цілі вищого навчального закладу мають бути спрямовані на досягнення конкретних результатів на ринку освітніх послуг, формування власної унікальної ринкової позиції, яка забезпечує належний рівень конкурентоспроможності. В умовах високої конкуренції фахівці рекомендують формулювати цілі максимально чітко, в тому числі на основі визначення певних кількісних параметрів розвитку, які мають бути досягнуті у певний період часу.

Наступний етап – формування (усвідомлення) споживчої вартості освітнього продукту (освітньої послуги), що виробляє (надає) вищий навчальний заклад. Ми рекомендуємо застосування одного з трьох можливих підходів:

- масова освіта (підготовка фахівців за широкою номенклатурою спеціальностей), що дозволяє отримати так звану «віддачу від масштабу» та мінімізувати операційні витрати на виробництво одиниці продукту,
- створення та використання партнерських мереж (приміром, шляхом підтримки участі викладачів та студентів у програмах академічних обмінів, або залучення до освітньої діяльності організацій роботодавців),
- орієнтація на вирішення унікальних проблем цільової групи (створення «корпоративного університету» або підготовка фахівців для конкретних замовників).

Основним методичним підходом в умовах українського ринку освітніх послуг є використання засобів масової освіти, оскільки він для вищих навчальних закладів є традиційним, а також не вимагає здійснення складних маркетингових та технологічних процедур.

Задля впровадження успішної моделі стратегічного управління вищим навчальним закладом доцільно організувати здійснення постійного моніторингу ринку освітніх послуг, своєчасно ідентифікувати ринкові та позаринкові виклики, вивчати думку (позицію) потенційних та реальних споживачів щодо їхнього сприйняття якості отриманих освітніх послуг.

Конкурентні переваги, які здобуває вищий навчальний заклад в процесі реалізації програми стратегічного розвитку, покликані вирішити складне тактичне завдання – обмежити негативну дію конкуренції, включаючи “недружні прояви”, “конкурентні атаки”, демпінг тощо [6; 7]. Кожен вищий навчальний заклад, незалежно від його форми власності та підпорядкування, повинен бути готовим до впливу негативних ринкових та позаринкових викликів, які можуть мати об’єктивний та суб’єктивний характер. Серед ринкових викликів можемо виділити наступні:

- макроекономічні (дефіцит бюджетних ресурсів, зависока інфляція, демографічна криза та ін.),
- мікроекономічні (наявність обмежень у діяльності вищих навчальних закладів різних форм власності, зависока диверсифікація технологічного процесу у великих закладах, необхідність завеликих витрат в утриманні закладів та ін.),
- регуляторні (недосконалість державної освітньої політики, складність та витратність ліцензійних процедур, забюрократизованість перевірок тощо),
- інституційно-технологічні (відсутність прозорості у діяльності вищих навчальних закладів, недосконалість механізму впровадження освітніх інновацій, неефективність державної політики економічної підтримки вищих навчальних закладів, занижений рівень культури споживання освітніх послуг та ін.).

Наведений перелік викликів (ризиків) не є вичерпним, але він наочно підтверджує складність їхньої поточної ідентифікації та вжиття заходів щодо мінімізації негативних проявів.

Нині кілька вищих навчальних закладів України поставили перед собою амбітне стратегічне завдання – увійти до визнаних міжнародних рейтингів. З точки зору маркетингу, потрапляння вищого навчального закладу до світового рейтингу дає цьому закладу неабиякі переваги, серед яких:

- присутність у міжнародному рейтингу сприймається суспільством та потенційними споживачами як гарантія високої якості послуг (навчання), визнання закладу міжнародною спільнотою, що стає найпереконливішим аргументом в процесі ринкового позиціонування,
- профайл вищого навчального закладу (незалежно від його місця у рейтингу) розміщується на офіційному сайті міжнародного рейтингу, який щодня відвідують до півмільйони користувачів з різних країн;
- профайл вищого навчального закладу може самостійно коригуватися закладом в залежності від обраної стратегії розвитку;
- інформація про вищий навчальний заклад розповсюджується різними мовами, стає доступною для користувачів з різних країн, що є передумовою залучення на навчання іноземних громадян;

- інформація про переможців рейтингу (перші 500 вищих навчальних закладів) оприлюднюється у офіційному довіднику Times Higher Education –QS, який розповсюджується у понад 100 країнах світу;
- отримавши впізнаваність, університет може залучати іноземних студентів, викладачів, дослідників, у такий спосіб підвищуючи фінансові інвестиції в економіку країни;
- присутність у міжнародному рейтингу створює додаткові мотивації для вищого навчального закладу для активізації міжнародної діяльності, оскільки такий заклад орієнтується на визнані міжнародні стандарти оцінювання.

Одним із критеріїв конкурентної переваги є впровадження у вищому навчальному закладі принципів, стандартів та процедур організації навчально-виховного процесу, що визначені міжнародними установами та організаціями. Найвідомішими ініціативами в цьому аспекті є Сорбонська декларація (1998 р.), Болонська декларація (1999 р.) та Лісабонська стратегія (2000 р.). Найбільш відомою є Болонська декларація, до неї приєдналися 49 країн. Стратегічною метою реалізації принципів Болонської декларації (Болонського процесу) є формування наукового та освітнього простору ЄС задля підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів європейських країн [8; 9].

Болонська декларація визначає наступні цілі: прийняти загальну систему порівнюваних вчених ступенів; впровадити систему з двома циклами навчання (1-й — до одержання першого академічного ступеня і 2-й — після його одержання); запровадження системи навчальних кредитів (ECTS — European Community Course Credit Transfer System); сприяти мобільності студентів і викладачів, в тому числі через усунення перешкод; активізувати європейську співпрацю щодо забезпечення якості освіти; інформувати викладачів та студентів про діяльність структур ЄС.

Серед завдань Болонського процесу – поступова гармонізація національних систем вищої освіти, що є чинником їхньої подальшої інтеграції. Вказане є особливо важливим з точки зору підтримки академічної мобільності, а також реалізації можливостей міграції робочої сили між країнами-партнерами. Крім того, Болонський процес сприяє підвищенню рівня прозорості національних освітніх систем, оскільки стимулює вищі навчальні заклади впроваджувати стандартизовані навчальні програми та системи оцінювання.

Результати реалізації Болонської декларації регулярно (1 раз на 2 роки) обговорюються міністрами або іншими керівниками, що відповідають за реалізацію політики у сфері вищої освіти. Приміром, Празьке комюніке, яке було оприлюднене за результатами зустрічі у 2007 році, було проголошено про доцільність реалізації наступних ініціатив:

- впровадження стратегій та технологій “навчання протягом всього життя” (система безперервної освіти — Lifelong Learning);

- залучення до Болонського процесу безпосередніх учасників – вищих навчальних закладів та студентів в якості партнерів,
- підтримка привабливості Європейського простору вищої освіти.

Також потребують вирішення питання методичного забезпечення збалансування ключових параметрів розвитку ринку освітніх послуг (попит, пропозиція, справедлива ціна тощо). Необхідно виробити концептуальне бачення щодо оптимізації мережі вищих навчальних закладів, у першу чергу закладів III-IV рівня акредитації. Доцільною видається удосконалення методичних підходів до формування державного замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою, у тому числі у розрізі спеціальностей, регіонів, освітньо-кваліфікаційних рівнів. Вирішення вказаних завдань має, на наш погляд, важливе значення в контексті збалансування інтересів учасників ринку освітніх послуг, що матиме важливий вплив на нормалізацію конкурентної боротьби між вищими навчальними закладами.

На наш погляд, слід провести широку дискусію щодо доцільності розширення присутності вищих навчальних закладів приватної форми власності на ринку освітніх послуг. Не секрет, що належну якість освіти забезпечують лише кілька згаданих закладів, а окремі заклади не витримують навіть мінімальних стандартів і приписів.

З одного боку, слід врахувати, що формування мережі вищих навчальних закладів приватної форми власності дало змогу вирішити окремі нагальні потреби освітньої політики. По-перше, суспільство і держави отримали певну кількість фахівців з вищою освітою, не витрачаючи на їхню підготовку обмежені державні кошти. По-друге, діяльність вищих навчальних закладів приватної форми власності дозволяє генерувати так звані “ринкові виклики”, у тому числі щодо загострення конкуренції на ринку, завдяки чому вищі навчальні заклади інших форм власності отримують стимул впроваджувати освітні інновації. По-третє, вищі навчальні заклади приватної форми власності відчувають менше обмежень, оскільки діють як суб’єкти господарювання, що дозволяє їм здійснювати амбітні інвестиційні проекти, брати участь у виконанні партнерських програм, залучати до навчального процесу сумлінних роботодавців тощо.

З іншого боку, оскільки критерієм успішності діяльності вищого навчального закладу приватної форми власності є отримання прибутку, який визначається як перевищення доходу над видатками, вказані заклади апріорі будуть схильні усіма можливими засобами завищувати доходи (у тому числі шляхом надання послуг, які не відповідають ключовим завданням організації навчально-виховного процесу) та занижувати видатки (у тому числі щодо дотримання мінімальних ліцензійних вимог у періоди між перевітками з боку органів контролю).

Провідні університети України у різних формах складають документи, що визначають стратегічні орієнтири розвитку на довгострокову перспективу. Ці документи, як правило, оприлюднюються широкому загалу. Натомість

єдиного бачення методичного підходу розробки та ухвалення відповідних документів не існує. Різними університетами використовуються різні моделі підготовки, ухвалення та реалізації стратегічних рішень. Університети при оцінюванні своєї конкурентної позиції, яка є результатом ефективності стратегічного менеджменту, здебільшого орієнтуються на визнані міжнародні рейтинги, а також на провідні національні рейтинги [8; 10].

Провідні українські університети прагнуть до лідерства, яке розуміється як забезпечення перших позицій за різними напрямками діяльності (навчальна, наукова, міжнародна та ін.). Адміністрація університетів більше уваги приділяє досягненню якісних, а не кількісних показників діяльності. Провідні українські університети чітко розуміють необхідність суттєвого реального (а не декларативного) підсилення наукової та інноваційної діяльності, включення наукової складової у навчальний процес. Основним показником ефективності навчання в такій системі координат є результативність наукової роботи студентів.

Адміністрація університетів розуміє доцільність активізації різних форм інноваційної діяльності, включаючи комерціалізацію знань, трансфер технологій, підтримка діяльності технопарків тощо. Університети впроваджують нові форми наукової творчості викладачів та студентів, що базуються на використанні сучасних мотиваційних механізмів (наукові стажування, наукові обміни, грантові програми тощо).

Керівництво університетів приділяє увагу реалізації заходів маркетингових комунікацій. Зокрема, розширюється мережа партнерських організацій, створюються навчальні комплекси (із залученням середніх шкіл, коледжів, технікумів), проводиться активна робота із соціальними партнерами (у тому числі провідними роботодавцями).

ВИСНОВКИ

Вищі навчальні заклади, оскільки вони орієнтовані на отримання якомога більшого обсягу доходу (який залучається через механізм дії ринку освітніх послуг), націлені на отримання певних конкурентних переваг. Процес формування конкретних переваг в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом базується на так званих «продуктових стратегіях», оскільки освітню послугу у сфері вищої освіти можна представити як ринковий продукт. Формування та просування ринкового продукту відбувається на основі теорії і методології комерційного маркетингу. З точки зору маркетингу, стратегія розвитку вищого навчального закладу має базуватися на застосуванні одного з чотирьох сценаріїв: виробництво якісних освітніх послуг з найменшими (придатними) витратами; диференціація освітніх послуг, виробництво супутніх послуг; орієнтація на захоплення ринку; орієнтація на певну цільову нішу.

Конкурентні переваги, які здобуває вищий навчальний заклад в процесі реалізації програми стратегічного розвитку, покликані вирішити склад-

не тактичне завдання – обмежити негативну дію конкуренції, включаючи “недружні прояви”, “конкурентні атаки”, демпінг тощо. Кожен вищий навчальний заклад, незалежно від його форми власності та підпорядкування, повинен бути готовим до впливу негативних ринкових та позаринкових викликів, які можуть мати об’єктивний та суб’єктивний характер.

На ринку освітніх послуг у сфері вищої освіти мають місце конкурентні прояви, що є відображенням конкурентної боротьби між вищими навчальними закладами. Конкуренція серед вищих навчальних закладів – явище цілком нормальне і закономірне, воно пояснюється дією об’єктивних ринкових законів. У конкурентному середовищі вищі навчальні заклади змушені будувати свою діяльність як специфічні освітні корпорації, що надають різноманітні послуги, задовольняючи потреби різних груп та індивідумів.

Стандартний набір рекомендацій для формування стратегічних орієнтирів (параметрів) розвитку вищого навчального закладу має базуватися на врахуванні та виконанні вимог визнаних міжнародних стандартів, які практично уможливають опанування закладом відповідної ринкової (конкурентної) позиції. Інструментами формування та виконання стратегії розвитку вищого навчального закладу в умовах ринку освітніх послуг України можуть стати реалізація низки комплексних програм, які передбачають удосконалення окремих складових функціонування закладу (удосконалення організації та змісту освіти у відповідності з Болонською декларацією; наскрізної практичної підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог багатоступенєвої освіти; наскрізної комп’ютеризації та інформатизації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; результат-орієнтованої наукової та науково-дослідної роботи професорсько-викладацького складу і студентів; реструктуризації навчального процесу, оптимізації навчального плану згідно з вимогами роботодавців та очікуваннями споживачів; комплексної системи діагностики знань, умінь та навичок на основі новітніх технологій; співробітництво між вищими навчальними закладами та ін.).

Стратегічним напрямом формування навчальних програм (концепцій підготовки) у провідних університетах є врахування перспектив розвитку науки, техніки, технологій, національного господарства, прогностичні оцінки розвитку економіки держави на довгострокову перспективу.

Провідні університети широко використовують можливості автоматизації та інформатизації управлінського процесу, впроваджують сучасні технології менеджменту.

Перспективи подальший розвідок. У подальшому мають бути розроблені методичні підходи до прогнозування розвитку вищих навчальних закладів з урахуванням технологічних викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма економічних реформ України на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна влада» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua>
2. Наука в університетах / Державна цільова науково-технічна та соціальна програма / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
3. Економічні аспекти проблем розвитку вищої освіти в Україні [монографія] / І.М.Грищенко, С.В.Захарін, Д.Г.Кучеренко та ін. / за ред. д-ра екон.наук І.М. Грищенка. – Х.: ХНУ, 2010. – 478 с.
4. Галкина В. Кто конечный потребитель? Особенности управления маркетинговой деятельностью в образовательных учреждениях. – [електронний ресурс]. Доступний з: http://www.ug.ru/ug_pril/ol/98/06/t3_1.htm.
5. Кельчевская Н.Р. Маркетинг – рыночная инновация в управлении государственным вузом / Н.Р.Кельчевская, И.В.Котляревская. – [електронний ресурс]. Доступний з: <http://ido.kcmsu.ru/text/library/stati/statia7.htm>
6. Котлер Ф. Основы маркетинга. – М.: Прогресс, 1993. – 736 с.
7. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С.62–66.
8. Гринев В. Ф. Инновационный менеджмент: Учебное пособие. – К.: МАУП, 2001. – 152 с.
9. Гримблат С. О., Сосин И. К. Проблемы оптимизации высшего образования (на модели менеджмента и психологии): Монография. – Х.: Факт, 2004. – 720 с.
10. Евтух А. Т. Наука и образование в эпоху перемен / А. Т. Евтух //Актуальные проблемы экономики. – 2007. – № 9 (75). – С. 12–23;



С. Г. Натрошвілі

Kijów, Ukraina.

Впровадження інноваційних
освітніх технологій в умовах
адаптації навчального закладу
до змін зовнішнього середовища
*/ Implementation of innovative educational
technologies adaptation under school to external
changes*

Abstract

Some features of innovative activity of higher educational establishments are described. The paradigm of innovative transformations of the indicated establishments is formulated. The role of innovative activity is rotated on the dynamics of competitiveness of sphere of higher education.

Key words: innovative activity, innovative transformations, competitiveness of higher education.

АКТУАЛЬНІСТЬ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Радикальні трансформаційні перетворення в геоeкономічній сфері світу, які розпочалися наприкінці ХХ століття, все більше підсилюють відрив розвинутих країн з постіндустріальною економікою від інших, до числа яких належить і Україна. Ефективною можливістю скоротити цей розрив та забезпечити випереджальні темпи розвитку національної економіки є перехід її на рейки інноваційного розвитку [1].

В цих умовах вельми актуальним є завдання щодо забезпечення процесу відтворення, який призводив би до поступового поліпшення якості ресурсів інноваційного розвитку. Високий рівень розвитку інформаційно-інтелектуальної складової суспільства повинен доповнюватись не менш високим рівнем розвитку трудових ресурсів, тобто по суті – високим рівнем людського розвитку. Завдання підготовки компетентних спеціалістів може

вирішуватися на основі високоякісної системи вищої освіти, що використовує сучасні освітні технології. Вказані технології є результатом інноваційної діяльності у сфері вищої освіти.

Слід також враховувати, що сучасна парадигма державної інноваційної політики має виходити з того, що перехід економіки на інноваційну модель розвитку вимагає не лише нарощування наукового, науково-технічного та інформаційно-інтелектуального потенціалу, а й підтримку достатнього рівня людського потенціалу. Це, в свою чергу, визначає необхідність відповідних інвестицій у розвиток людського потенціалу, тобто інвестицій у фізичний, інтелектуальний, духовний розвиток громадян [2, с. 12].

Вирішення комплексу означених завдань неможливе без вжиття заходів із стимулювання розробки та впровадження інноваційних освітніх технологій у сфері вищої освіти.

АНАЛІЗ НАУКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Проблемам організації інноваційної діяльності вищих навчальних закладів присвячується чимало наукових праць [1-7]. У наукових працях про необхідність переорієнтації вищих навчальних закладів на інноваційну модель розвитку йдеться багато. Наголошується на необхідності поєднання ринкових і державних важелів стимулювання розвитку вищої освіти, запровадження механізмів довгострокового кредитування, використання інноваційного потенціалу, механізмів податкового стимулювання тощо. Напрацьована правова база у складі законів України «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки», «Про інноваційну діяльність», «Про Загальнодержавну комплексну програму розвитку високих наукоємних технологій».

Разом з тим вплив інновацій на економічний розвиток країни та розвиток вищої освіти майже не відчувається. Відтак, мають бути розроблені конкретні рекомендації з питань організації державної підтримки інноваційної діяльності вищих навчальних закладів.

Мають бути вироблені науково обгрунтовані рекомендації з питань активізації інноваційного забезпечення розвитку вищих навчальних закладів в умовах викликів посткризового періоду, який характеризується звуженням традиційних джерел фінансування перспективних інноваційних проектів.

Мета роботи – викласти результати досліджень з питань організації інноваційної діяльності вищих навчальних закладів в умовах викликів посткризового розвитку.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Перед тим, як розглянути теоретичні та науково-практичні особливості організації інноваційного забезпечення розвитку вищих навчальних закладів,

доцільно, на наш погляд, зупинитися на аналізі положень інноваційної теорії з точки зору її впливу на людину та суспільство.

Ідеї Кондратьєва помітно вплинули на представника класичної теорії інновацій австрійського економіста Й. Шумпетера. У роботі “Економічні цикли”, що вийшла у 1939 р., а також у інших працях Й.Шумпетер досліджував основні поняття теорії інноваційних процесів. Він розглядав нововведення як зміну технологій і управління, як нові комбінації використання ресурсів. При цьому учений підкреслював визначальну роль підприємця в інноваційному процесі. Він вважав, що підприємець є сполучною ланкою між винаходом і нововведенням.

За теорією Й.Шумпетера, інновація в буквальному перекладі означає упровадження наукового відкриття, технологічного винаходу. В широкому ж розумінні до інновацій належать процедури та засоби, за допомогою яких наукове відкриття реалізується в економічних нововведеннях.

Тобто виникає необхідність у тих видах діяльності, які забезпечують упровадження ідей нововведення, а також формування системи управління цим процесом.

З часом на Заході під впливом розвитку інноваційних теорій стала переважати точка зору, що науково-технічний прогрес — то простий засіб інноваційної стратегії підприємця в умовах ринкової кон'юнктури. Цей факт був відзначений західними економістами ще у 80-х роках ХХ століття, й надалі така точка зору здобула характер концептуального положення.

В Україні, та й у країнах колишнього СРСР, існувала інша точка зору на значення інновації в економічному зростанні. Адміністративно-командна система економіки зумовлювала особисту організаційну систему “наука — виробництво” як рушійну силу науково-технічного прогресу й піддавала критиці ринкові механізми здійснення інновації. Економіка прямого управління розподілу ресурсів породила інерційну науково-технологічну систему поелементного удосконалення виробництва, яка не сприймала радикальних нововведень і тому стала однією з причин багаторічного екстенсивного розвитку економіки. В економіці того періоду проблеми нововведення розроблялися лише в межах наявних досягнень науково-технічного прогресу. Теорії радянських вчених не враховували комерційної сторони в інноваційній діяльності, що в умовах ринку є суттєвим.

Нині економічна політика провідних країн спрямовується на підтримку тих галузей, які є інноваційними за суттю, представляють вищі технологічні уклади і здатні забезпечити домінування національних виробників. Приміром, у споживчому секторі економіки США такими галузями визнано:

- телекомунікації (на початкових стадіях освоєння),
- генна інженерія та біотехнології (включаючи так звані “споживчі біотехнології”),

- розширення сфери застосування лазерної та оптико-волоконної техніки,
- виробництво електронної техніки, що задовольняє споживчі потреби (включаючи електронну поліграфію, електронний документообіг, електронні технології купівлі товарів і послуг тощо).

З урахуванням визначених пріоритетів формується і пропозиція на ринку освітніх послуг. Провідні університети США вкладають значні інноваційні ресурси у організацію навчальної бази для підготовки спеціалістів саме пріоритетних галузей, які забезпечують майбутнім працівникам найбільш гідні умови праці.

Спостерігаються нові підходи до міжнародної спеціалізації, які враховують динамічні зміни якісних параметрів попиту і пропозиції на ринках освітніх послуг. Акцент робиться на динамічному розвитку і захисті саме внутрішнього ринку, вагомою складовою якого є сектор професійної освіти (в тому числі вищої освіти). Водночас підвищується значення інноваційної парадигми економічного розвитку, чіткіше виявляються загрози, що провокуються технологічним відставанням.

Країни-лідери добре усвідомлюють, що в креативній економіці основною цінністю в процесі виробництва є не обладнання, і навіть не технології (за наявності фінансового ресурсу їх можна придбати або у короткі терміни створити), а саме творча людина. Відповідно, компанії ведуть доволі жорстку боротьбу за креативних працівників (цю боротьбу інколи називають “скупкою мізків”). Таким працівникам створюють усі умови для забезпечення комфортною трудовою діяльністю, включаючи і підвищення кваліфікації за рахунок компанії [3, с. 11-13].

На нашу думку, цілком очевидно, що в таких умовах ключовим сектором забезпечення національної конкурентоспроможності стане вища освіта, а також створення національної мережі закладів підготовки та перепідготовки фахівців відповідно до потреб ринку. В основу стратегії розвитку освіти мають бути покладені принципи розвитку та самореалізації творчої особистості, розвитку креативних здібностей людини, постійна спрямованість освіти до потреб інноваційної економіки, забезпечення безперервного навчання, інтеграції науки, освіти і виробництва.

Відтак, розвиток держави, структурні перетворення на мікро- і макроекономічному рівнях повинні гармонійно поєднуватися з модернізацією вищої освіти для того, щоб задовольнити потреби й прагнення людей, особливо молоді, встановити нову систему суспільних цінностей як в громадському, так і у приватному секторах.

Сучасна вища освіта повинна забезпечувати виконання низки завдань, зокрема, економічний успіх, політичну стабільність, сталий розвиток суспільства тощо. Ці завдання реалізуються через таку організацію підготовки фахівців, яка повністю відповідає запитам ринку праці та здатна прогнозу-

вати його розвиток, підготовку до життя активних громадян демократичного суспільства, їх особистісний розвиток, виокремлення таких наукових та освітніх пріоритетів, що забезпечать якісну підготовку фахівців [4, с. 59-66]. Тобто, без перебільшення, від параметрів розвитку сфери вищої освіти в значній мірі залежить формування інтелектуального потенціалу суспільства та параметрів національної інноваційної системи держави, а відтак – і її місце в глобальній системі координат.

Наразі в Україні відсутні передумови і для формування моделі “креативної економіки”, оскільки показники раціоналізаторської та винахідницької активності є заниженими. Це проявляється у порівняно незначній кількості зареєстрованих об’єктів промислової та інтелектуальної власності. Чисельність зайнятих у промисловості творців, тобто основних суб’єктів формування інтелектуального капіталу, має стійку тенденцію до скорочення. Зменшується кількість підприємств, що виконували роботи по створенню і використанню об’єктів промислової власності та раціоналізаторських пропозицій [5]. Це матиме значні негативні наслідки, оскільки економіка втрачає інституціональний потенціал для розширеного відтворення інтелектуального капіталу, а відтак – гальмується ефективна інтеграція освіти і виробництва. Відтак, якість та престижність професійної (в тому числі вищої) освіти залишатимуться недостатніми.

У сучасних умовах найочевиднішим фактором ризику стійкого економічного зростання (як складової сталого розвитку) є інноваційний. Державна політика забезпечення такого зростання має бути спрямована на формування необхідного обсягу інвестиційних та інноваційних ресурсів, їх цільове використання, а також на створення умов для здійснення порівняно некапіталомісткого інноваційного прориву (розвитку конкурентоспроможних наукомістких виробництв, які не потребують великих фінансових витрат). Одним із засобів побудови соціальної держави є забезпечення розвитку вищої освіти на інноваційних засадах [6, с.29].

З іншого боку, розбалансованість соціально-економічної системи, яка не здатна забезпечити достатній платоспроможний попит на освітні послуги, а відтак – призводить до згорання у сфері вищої освіти інноваційних трансформацій, знижує об’єктивно існуючі її можливості до самозбереження і саморозвитку. Така загроза поглиблюється перехідним характером економічної системи, а отже – її іманентною нестійкістю, що, в свою чергу, посилює ступінь впливу дестабілізуючих чинників на розвиток вищих навчальних закладів. Зазначена ситуація великою мірою є наслідком відсутності стратегії розвитку вищої освіти, чіткої мети регулювання освітньої діяльності, організації державної підтримки провідних навчальних закладів. Результатом цього є неефективність системи державного регулювання діяльності вищих навчальних закладів, що саме по собі також провокує виникнення додаткових ризиків [7].

Основна причина інноваційної відсталості сфери вищої освіти – неправочинна економічна ідеологія держави відносно інноваційних та виробничих процесів.

Інноваційна політика – це складна система явищ і відносин. Вона вибудовується на основі науково-технічної політики. Головне функціональне призначення останньої полягає у продукуванні нового знання, розробці наукової ідеї. У виробничому процесі знання може виконувати свою інноваційну функцію на рівні винаходів та інших науково-технічних розробок, які раніше не використовувались у виробництві. Ефективна науково-технічна діяльність можлива лише за умови тісного взаємозв'язку науки, техніки, виробництва та сфери споживання. Отже, без врахування особливостей розвитку споживчого сектору економіки вирішити проблему інноваційного забезпечення усієї економічної системи неможливо. Іншими словами, принципово нову продукцію лише тоді можна назвати інноваційною, якщо знайдеться споживач, який погодиться її придбати.

Виходячи з типу стратегії інноваційного розвитку, який визначається як найбільш відповідний конкретним соціально-економічним умовам і змісту інноваційної політики, держава повинна опрацювати систему заходів прогностичного характеру як у межах єдиного господарського комплексу країни в цілому, так і секторі вищої освіти зокрема. Найбільшу віддачу від прогнозування можна одержати при виділенні однакових етапів науково-технічного і економічного розвитку за часовими параметрами: довгостроковими (15–20 років), середньостроковими (7–10 років) і короткостроковими (3–5 років). У своїй основі такі прогнози покликані відобразити потенційні можливості реального впровадження нових технологій у виробництво й оцінку їх економічної ефективності. Самі ж прогнози при укрупненій характеристиці мають містити три розділи. Мета першого розділу полягає у визначенні кон'юнктури ринку освітніх послуг в контексті світогосподарських відносин і розробленні рекомендацій щодо підвищення його конкурентних позицій. Призначення другого розділу – економічне обґрунтування доцільності та оцінка впровадження нових технологій, націлених на досягнення переважних конкурентних сфери вищої освіти. Третій розділ має містити опис нових освітніх технологій на прогнозовану перспективу, а також обсяги потрібних інвестицій і необхідні джерела їх фінансування, заходи інституціонального характеру, які б забезпечили науково-технічні розробки відповідних технологій.

Одна з центральних проблем – раціональне фінансування науково-технічних та інноваційних програм. Як свідчить практика, вона може задовільно вирішуватись лише у комплексі з іншими заходами інноваційних трансформацій вищої освіти. Основними джерелами фінансового забезпечення інноваційних процесів вищої освіти в економічно розвинутих країнах є як приватні, так і державні ресурси, причому, у фінансуванні нововведень часто зберігаються приблизно однакові пропорції між тими й другими. Завдяки такій практиці створюються надійні та гнучкі фонди, що забезпечує розви-

ток вищих навчальних закладів. Для фінансування інноваційної діяльності у споживчому секторі вищої освіти використовуються такі джерела:

- фінансові ресурси, утворені за рахунок власних та прирівняних до них коштів корпоративних структур. До них належать заркіплені доходи (прибуток від реалізації товарної продукції, науково-технічної продукції, від будівельно-монтажних робіт, фінансових операцій та ін.); амортизаційні відрахування, виручка від реалізації майна, цільові та інші види надходжень;
- фінансові ресурси, мобілізовані на фінансовому ринку; кредитні інвестиції; фінансовий лізинг; кошти наукових фондів; спонсорські кошти;
- фінансові ресурси, які надходять з державного бюджету;
- фінансові ресурси, які надходять від приватних замовників.

Фінансово-кредитний механізм інноваційного розвитку вищої освіти необхідний для стійкого економічного зростання держави, тому він має базуватися на системі, яка безперервно продукує і формує фактори, що сприяють розвитку вищих навчальних закладів на інноваційній основі. Серед таких суспільних факторів – рівень знань, потрібний для розв'язання суспільних проблем; наявність і доступність інноваційних ресурсів, що справляються у сферу вищої освіти; сфера, суб'єкти й об'єкти інноваційної активності; інноваційний клімат як комплекс соціально-економічних, правових інституцій, що підтримують інноваційну діяльність установ вищої освіти; інноваційне підприємництво як сполучна ланка між інноваціями і сферами суспільного виробництва та споживання.

Необхідно взяти до уваги, що кінцевою метою державної інноваційної політики є поліпшення якості життя широких верств населення, забезпечення єдиних соціальних стандартів на всій території України. При цьому якість життя є результатом дії цілої низки об'єктивних та суб'єктивних чинників, які мають як загальнонаціональний, так і регіональний характер. Рівень якості життя людини вимірюється кількістю і якістю благ, які вона може придбати за свої доходи. Мова йде, у першу чергу, про найнеобхідніші соціальні блага, які внесено до так званого мінімального споживчого кошика.

Основою стратегії підтримки інноваційного розвитку вищої освіти економіки має бути прискорений розвиток сучасних освітніх технологій, а також галузей і територіальних кластерів (територіально-виробничих комплексів, технопарків і технополісів), де такі технології розвиваються.

Одним із таких стратегічних напрямів є прискорений розвиток інформаційних технологій. Сфера вищої освіти України має значний потенціал щодо розробки та продажу програмного забезпечення і може діяти за прикладом Ірландії, яка залучила мільярдні інвестиції комп'ютерних компаній США під свої розробки. Для подібного прориву потрібне поєднання зусиль держави, установ вищої освіти і комп'ютерних компаній України. Слід розглянути можливості власного шляху розвитку програмного забезпечення, щоб

позбавитися залежності від монополістів на цьому ринку і скласти їм конкуренцію.

Іншим стратегічним напрямом є проведення установами вищої освіти досліджень з проектування наукоємних споживчих товарів. Перспективу тут має продукція машинобудування: виробництво побутової техніки, автобусів, автомобілебудування, сільськогосподарське машинобудування, окремі виробництва електронної техніки та засобів зв'язку.

Інвестиції у сфері вищої освіти мають спрямовуватися на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій навчання студентів та слухачів. Впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують даліше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, визначено у низці програмних документів як один із пріоритетів розвитку вищої освіти [5]. Можемо визначити такі напрями інвестування, що спрямовані на дальший розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у сфері вищої освіти:

- забезпечення поступової інформатизації системи вищої освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб студентів та інших учасників навчально-виховного процесу;
- запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами;
- розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуску електронних підручників;
- створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти.

При розробці програм активізації інвестиційного забезпечення розвитку сфери вищої освіти необхідно враховувати виклики посткризового періоду, а також особливості переходу економіки України на постіндустріальну модель. Зокрема, при формуванні моделі інвестиційного забезпечення розвитку сфери вищої освіти слід враховувати її адаптованість до динамічних змін кон'юнктури попиту та пропозиції (перш за все на ринку праці), а також забезпечення підготовки робочої сили належної якості та в достатній кількості.

З іншого боку, подальший розвиток системи вищої освіти вимагає значних інвестицій, які мають акумулюватися за рахунок усіх можливих джерел і освоюватися з урахуванням конкретної специфіки проекту. Необхідно орієнтуватися перш за все на зміцнення навчально-матеріальної бази, здійснити повну комп'ютеризацію навчальних закладів, впровадити сучасні інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення

кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, запровадити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти. Усі ці проблеми потребують першочергового розв'язання.

Треба також усвідомлювати, що інноваційний розвиток вищої освіти передбачає не лише зростання обсягу наданих послуг, а передусім зміцнення конкурентоздатності цих послуг за рахунок використання нових знань і реалізації всіх можливостей інноваційного потенціалу країни. З одного боку, освоєння українським бізнесом нових знань в економіко-організаційній сфері, розбудова нових ефективних ринкових взаємовідносин, а також активізація інвестиційних процесів безумовно відіграли прогресивну роль як чинники зазначеного економічного зростання. З іншого боку, на цьому етапі визначальними залишилися екстенсивні фактори економічного розвитку, зокрема, зростання внутрішнього і зовнішнього попиту на українську продукцію, в тому числі і так звану "продукцію народного споживання".

Завданням вищої освіти є забезпечення підготовки працівників, які вміють працювати творчо, креативно, ініціативно, з використанням сучасних технологій.

Особливістю інноваційної діяльності у сфері вищої освіти є необхідність закупівлі наукового та навчального обладнання, модернізації науково-педагогічної бази, здійснення витрат на підготовку та підвищення кваліфікації кадрів та ін., тобто здійснення інвестицій, які можуть дати економічну віддачу (окупитися) через строки, що значно перевищують середні в економіці, або навіть зовсім не окупитися. З цього випливає, що інвестиції у сфері вищої освіти апіорі не можуть бути конкурентоспроможними (звичайно, якщо йдеться про створення класичних технологій вищої освіти, а не псевдо-освіти). Вирішити цю проблему може лише держава в рамках реалізації державної соціально-економічної політики шляхом надання пільг і преференцій для інвесторів, які реалізують освітні проекти. Наголошуємо, що пільги має отримувати не заклад, який реалізує інвестиції, а саме інвестор – тобто, суб'єкт економічних відносин, який надав інвестиційний ресурс (це може бути вищий навчальний заклад, громадська організація студентів, корпоративна структура, промислове підприємство, іноземний інвестор, орган місцевого самоврядування тощо). Лише в такому разі проблему «непривабливості» освітніх інновацій з точки зору вільного ринку може бути вирішено (оскільки завдяки пільгам «компенсуються» певні «недоліки» таких інновацій).

Відтак, конкурентоспроможність системи вищої освіти насамперед залежить від впровадження в навчальний процес унікальних, інноваційних, креативних елементів, в тому числі так званих методів "активного навчання" [9]. Таке можливо, якщо уся система освіти, зокрема і вища базуються на результатах наукових досліджень, які є двигуном вищої освіти. Щоб домогтися бажаних змін у системі професійної освіти в Україні, необхідно насамперед залучити підприємства до цієї системи, і таким чином забезпечити

фактичні потреби в кваліфікованих знаннях і навичках. Успішна взаємодія з соціальними партнерами дозволить вирішувати проблеми працевлаштування випускників, забезпечувати контроль за якістю їхньої підготовки, прогнозувати потребу у фахівцях певних професій, удосконалювати зміст професійних програм відповідно до вимог сучасного виробництва [10].

Хибна настанова призвела до відриву інноваційної сфери від її органічної суті – виробничого сектору. Безпосереднім результатом подібних ідеологічних імперативів став превалюючий розвиток “модних” невиробничих сфер (торгівля, банки, біржі, казино, шоу-бізнес тощо) та нераціональне дрібнення виробничих об’єктів народного господарства. Не дивно, що така “нова” економіка просто фізично не в змозі забезпечити запуск промислових інновацій.

Висновки. Технологічна реструктуризація вищої освіти стає пріоритетним завданням державної антикризової політики на перспективу.

Організація високоефективної інноваційної діяльності вищих навчальних закладів виступає необхідною умовою високої якості освітніх послуг, і як наслідок – сприяє прискоренню переходу економіки на інноваційну модель розвитку.

Для підтримки інноваційної діяльності вищих навчальних закладів необхідно розробити реалістичні механізми державно-приватного партнерства, які дозволили б акумулювати фінансові та інтелектуальні ресурси для реалізації відповідних проєктів.

Необхідно враховувати, що високий рівень конкурентоспроможності вищої освіти на основі широкого впровадження та використання освітніх інновацій є також вагомим чинником сталості національної системи освіти взагалі, особливо якщо він досягається передусім за рахунок створення і реалізації конкурентних переваг країни та підвищення ефективності усіх видів освітньої діяльності. Стабільна затребуваність на внутрішньому та зовнішньому ринках вироблених в країні інноваційних освітніх послуг означає стабільність темпів її економічного розвитку.

Загальна модель організації інноваційного процесу у сфері вищої освіти має бути побудована з врахуванням пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти. Серед таких напрямів державної підтримки виділимо наступні:

- постійне підвищення якості вищої освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу;
- органічне поєднання освіти і науки;
- запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;

- створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними вищих навчальних закладів;
- переорієнтація функціонування ринку освітніх послуг на основі належного науково-методичного забезпечення;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Відтак, нова модель організації та державної підтримки інноваційної діяльності у сфері вищої освіти має передбачати:

- визначення державного фінансування та інвестування вищої освіти як пріоритетного напрямку видатків бюджету;
- формування багатоканальної системи інвестиційного забезпечення вищої освіти;
- повноцінне фінансування державою здобуття вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах у обсязі, визначеному державними стандартами;
- стимулювання інвестицій юридичних і фізичних осіб у розвиток вищої освіти;
- визначення пріоритетних напрямів інвестування вищої освіти і концентрація фінансових ресурсів для їх реалізації;
- забезпечення ефективного використання коштів на функціонування та розвиток вищої освіти.

Підтримка інноваційного процесу у сфері вищої освіти має ґрунтуватися на реалізації прогресивних управлінських технологій, в тому числі механізмів державно-приватного партнерства, апробованих у розвинутих країнах.

Перспективи подальших розвідок. У подальшому слід провести дослідження з проблем методології бізнес-планування інноваційних проєктів, що реалізуються вищими навчальними закладами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коровський А.В. Еволюція людського фактора економіки та проблеми його формування [монографія] / А.В.Коровський. – К.: КНЕУ, 2004. – 184 с.
2. Україна у вимірі економіки знань / За ред.акад.НАН України В.М.Гейця. – К.: Основа, 2006. – 592 с.
3. Каленюк І.С. Економіка освіти [навчальний посібник] / І.С.Каленюк. – К.: Знання України, 2003. – 316 с.
4. Комарова О.А. Освітній потенціал: теоретико-методологічні та практичні аспекти формування / О.А.Комарова. – Кіровоград: ДЛАУ, 2009. – 336 с.
5. Захарін С.В. Інвестиційний ресурс технологічного розвитку економіки / Технологічний імператив стратегії соціально-економічного розвитку України [монографія] / за ред. д.е.н., проф. Л.І.Федулової. – К.: НАН України, Ін-т екон.прогнозув., 2011. – С. 245-302.
6. Економічні аспекти проблем розвитку вищої освіти в Україні [монографія] / за ред. чл.-кор. НАПНУ І.М.Грищенка. – Хмельницький: ХНУ, 2010. – 478 с.
7. Економіка вищої освіти України: тенденції та механізм розвитку / за ред. акад.НАПНУ В.П.Андрущенка. – К.: Педагогічна преса, 2006. – 208 с.

8. Соціогуманітарний аспект інноваційно-технологічного розвитку економіки України [монографія] / Л.І.Федулова, М.П.Данько, С.В.Захарін та ін. – К.: Ін-т екон.прогнозув., 2007. – 472 с.
9. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М.Смолкин. – М.Высшая школа, 1999. – 176 с.
10. Економічні основи інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України / за ред. акад.НАПНУ В.І.Лугового. – К.: Педагогічна преса, 2009. – 384 с.



Тетяна Миколаївна Нефедова

Київський національний університет технологій та дизайну,
Kijów, Ukraina.

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

Abstract

One of the most important factors in ensuring Ukraine's competitiveness in the global economy, on the one hand and facilitate its transition to the principles of real (not declarative) innovation and investment modernization of development - on the other, is the effective use of the potential of intellectual property in general, and faculty and staff of higher education institutions in particular.

Innovative development model provides a systematic introduction of science into the real economy, and increased innovation organizations and businesses. It is obvious that the most important role in this process should play innovation universities. Given this important component of the competitiveness of higher education institutions are forward-looking and progressive development of innovations aimed at creating changes in education and the preservation of a positive result. In addition, schools that pay attention to innovation, able to adapt more quickly to changes in the environment that it creates additional competitive advantages.

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

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

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

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

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

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

В такому партнерстві вищий навчальний заклад повинен допомагати підприємствам зробити правильний вибір на кожній із стадій їх інноваційного

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

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

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

До основних заходів, спрямованих на активізацію наукової та інноваційної діяльності ВНЗ України та сприяння її здійсненню, слід віднести [6]:

розробку Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах», термін виконання якої подовжено до 2017 р.; внесення змін до Закону України «Про здійснення державних закупівель», які дають можливість вищим навчальним закладам та науковим установам без проходження тендерної процедури здійснювати закупівлі за кошти спеціального фонду державного бюджету; відновлення дії угоди між Україною та Європейським співтовариством про наукове і технологічне співробітництво, якою передбачено фінансову підтримку наукових проектів вищих навчальних закладів, наукових установ шляхом звільнення від сплати ввізного мита та ПДВ при ввезенні на митну територію України наукового обладнання, устаткування, комплектуючих виробів; запровадження комплексних міжвузівських наукових проектів, яке планується починаючи з 2013 р., що дасть змогу сконцентрувати фінансові й людські ресурси на пріоритетних напрямках розвитку науки і техніки та вирішувати важливі наукові, економічні, суспільні проблеми, уникнути дублювання тематик, об'єднати зусилля декількох наукових шкіл на вирішенні нагальних проблем.

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

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

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

Не залишаються осторонь цих процесів і наукові кола вищих національних закладів України. Так, Резолюцією Міжнародного науково-практичного форуму «Наука і бізнес – основа розвитку економіки», який відбувся 11–12

жовтня 2012 року в м. Дніпропетровськ, визначено [4]: стратегічним пріоритетним напрямом діяльності ВНЗ і науково-дослідних установ України комерціалізацію наукових досліджень; під час формування наукових парків доцільність об'єднання наукових шкіл і матеріально-технічної бази наукових досліджень, урахування попиту реального сектору економіки; необхідність прискорення роботи ВНЗ щодо входження українсько-російської міжуніверситетської мережі трансферу технологій та її інтеграції в європейську мережу EEN; доцільність висвітлення в мас-медіа досвіду спільних фундаментальних і прикладних наукових розробок ВНЗ і бізнес-структур з метою поширення кращих та їх комерціалізації.

Для досягнення теоретичного, методологічного і технологічного проривів в усіх сферах діяльності вищих навчальних закладів, без яких унеможливується подолання економічних і технологічних криз, формування нового бачення перспектив і досягнення цілей вищої школи, необхідним є створення і підтримка дієздатної системи управління інноваційною діяльністю ВНЗ, як основи забезпечення його конкурентоспроможності.

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

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

Вирішення цих та інших проблем потребує розробки стратегії розвитку сучасного вищого навчального закладу, визначення стратегічного бачення як орієнтиру в інноваційних перетвореннях у ВНЗ. При цьому під стратегічним баченням в даному контексті розуміють «...чіткий, продуманий напрям

розвитку, який дає змогу оптимально розподілити ресурси в часі та створити (обрати) унікальну стратегію та методи і моделі її досягнення. Стратегічне бачення ВНЗ має відповідати на питання «Яким буде заклад через 30–50 років і що для цього потрібно?» [5].

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

- необхідність створення і використання банку даних соціальних, економічних, політичних показників з метою прогнозування тенденцій розвитку освітньої галузі регіону, України;
- врахування результатів об'єктивного моніторингу результативності роботи університету при складанні стратегії та в процесі її реалізації;
- визначення ринкової ніші університету в освітній та науково-дослідній сфері;
- націленість на підвищення ефективності організації роботи університету, в тому числі підвищення результативності навчальної та наукової діяльності студентів, навчально-методичної та науково-дослідної роботи професорсько-викладацького складу;
- залучення зовнішніх інвестицій у розвиток науково-дослідної та інноваційної роботи, матеріально-технічної бази університету.

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

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

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

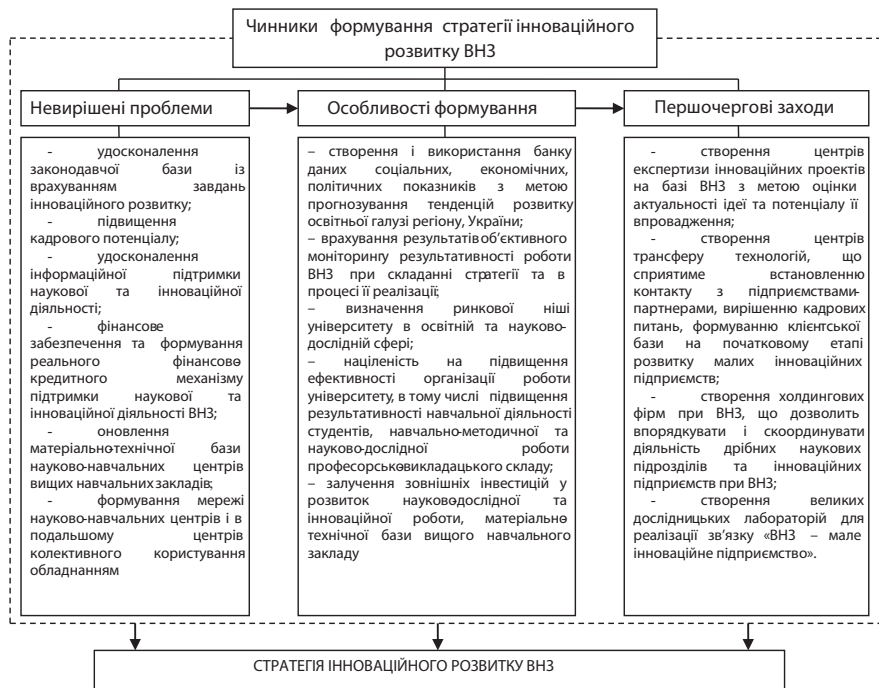


Рис. 1. Чинники формування стратегії інноваційного розвитку ВНЗ (розроблено автором)

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

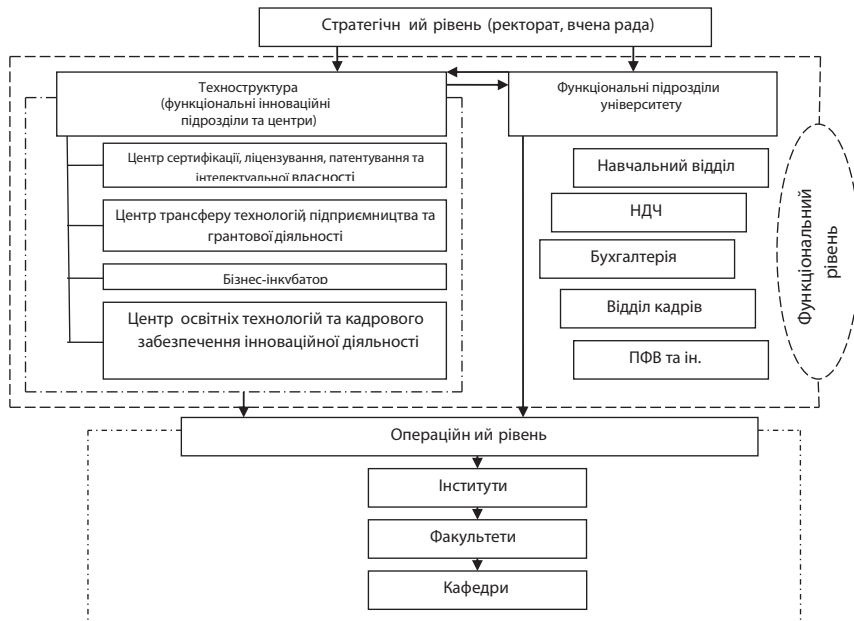


Рис. 2. Модель інноваційної матричної структури управління вищим навчальним закладом (удосконалено автором за даними [9])

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

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

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

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

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

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Старостіна А., Кравченко В. Інтелектуальна власність у вищій школі: передумови ефективного використання та ризику створення і комерціалізації // Львівській ЦНІІ. – Режим доступу : http://cstei.lviv.ua/upload/pub/Innov/1355905668_66.pdf. – 2012. – 19.12. (Доступ 22.02.2013 р.).
2. Александрова С.Ю. Малые инновационные предприятия при высших учебных заведениях российской федерации: проблемы и перспективы развития: автореф. дис. канд. экон. наук.: 08.00.05 / ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана». – М.: 2012.
3. Офіційний сайт Українського наукового клубу. – Режим доступу : http://pauka.in.ua/news/education/article_detail/8356. – 2012. – 20.11. (Доступ 22.02.2013 р.).
4. МОНмолодьспорт: Від наукового пошуку до трансферу інновацій // Урядовий портал. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>.
5. Холод Б., Дашевська О. Сучасний інструментарій вибору операційних стратегій розвитку ВНЗ // Академічний огляд. – 2012. – № 1. – С. 9.
6. Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>. – 2012. – 21.05.

7. Солдатов С. О необходимости и основных формах сотрудничества вузов и бизнес-структур в области инновационной деятельности // Наука та інновації. – 2011. – № 4. – С. 82–83.
8. Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. [http://http://www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua). – 2013. – 24.01.
9. Макаркин Н. П., Томилин О. Б., Фадеева И. М. Матричное управление в высшем учебном заведении // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 1(30). – С. 43–47.



О. В. Черниш

Київський національний університет технологій та дизайну,
Kijów, Ukraina.

Поняття та системні
чинники формування
конкурентоспроможності вищого
навчального закладу / *Concept and
system forming factors of competitiveness higher
education institution*

Abstract

In the article the main approaches to the definition of «competitive higher education institution (HEI),» different methodological approaches and methods for evaluating the competitiveness of universities. The factors creating competitive advantages of higher education.

Key words: competition, higher education institution, the competitiveness of universities, higher education, education market, factors of competitiveness of universities.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Стратегічні завдання побудови конкурентоспроможної економіки потребують формування адекватного трудового потенціалу на всіх її рівнях. Ефективність економіки будь-якого суспільства в першу чергу визначається якістю наявних трудових ресурсів та способом їх включення у виробництво, адже основною продуктивною силою є людина, здатна до засвоєння вже накопичених знань, пошуку та освоєння нових а також прийняття нестандартних рішень. Курс на перебудову ринкової економіки, взятий Україною на початку 90-х років ХХ ст., об'єктивно потребує створення конкурентного середовища в країні, що, у свою чергу, породжує необхідність досягнення конкурентоспроможності суб'єктами господарювання.

Ступінь розвитку ринку освітніх послуг, складність роботи на ньому, орієнтація діяльності будь-якої організації значною мірою обумовлюється особливостями конкурентного середовища.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Серед практиків сучасної вищої освіти можна відмітити М. З. Згуровського, В. С. Журавського, В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. Теоретико-методологічним засадам розвитку системи державного управління та її механізмів присвятили свої праці В. Б. Авер'янов, В. Д. Бакуменко, В. С. Воронін, М. В. Гамап, В. М. Лобас, В. І. Луговий, В. М. Князев та ін.

НЕВИРІШЕНІ ЧАСТИНИ ПРОБЛЕМИ

Незважаючи на підвищений інтерес дослідників до проблеми формування конкурентоспроможності вищих навчальних закладів та чинників, що її забезпечують, це питання залишається недостатньо вивченим і потребує подальшого дослідження.

Метою статті є обґрунтування сутності поняття конкурентоспроможності вищого навчального закладу та визначення основних чинників її забезпечення.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Кардинальні соціально-економічні перетворення в Україні впливають на становлення та розвиток ринку освітніх послуг. Поступово долаються суперечності між сучасними вимогами суспільства й освітою (її стратегією, змістом, тощо), створюються нові типи навчальних закладів та впроваджуються нові форми навчання, розширилась академічна свобода навчальних закладів [1, 96].

Крім того, прийняття нового Закону України «Про вищу освіту», який набрав чинності 06.09.2014 року, можна розглядати як переломний момент в розвитку не тільки сфери вищої освіти, але й економіки та інших сфер суспільного життя. Новий Закон безумовно наближає вищу освіту в Україні до європейських стандартів і підвищує конкурентність вищих навчальних закладів та науки в цілому, а також ставить за мету децентралізацію управління системою освіти та забезпечення зв'язку ринку освітніх послуг з вимогами сучасного ринку праці [2].

Нині вищі навчальні заклади стали повноправними суб'єктами ринкової економіки, отримавши право самостійно визначати напрями свого розвитку, цілі й методи їх досягнення [3]. Останнім часом, коли система вищої освіти потрапила в поле конкурентної боротьби, вищий навчальний заклад розглядається таким же суб'єктом ринкових відносин, як і більшість підприємств і організацій, що функціонують у сфері виробництва товарів і послуг.

Суб'єкти ринку освітніх послуг, як і учасники будь-якого іншого ринку, перебувають у стані конкуренції. Виходячи із змістовного значення самого терміна “конкуренція”, який означає змагання, суперництво, зіткнення, сьогодні конкуренцію називають основою, енергією розвитку ринкової

економіки, обов'язковою умовою розвитку в цілому при постійній зміні складу її суб'єктів.

Конкуренція як економічний процес може розглядатися на декількох рівнях:

- мікроекономічний рівень (конкуренція між викладачами кафедр, навчальних закладів);
- мезоекономічний рівень (конкуренція регіональна);
- макроекономічний рівень (конкуренція на національному ринку освітніх послуг);
- міжнародний рівень (конкуренція на міжнародних ринках освітніх послуг).

На кожному рівні розгляду конкуренції ступінь її розвиненості визначається, з одного боку, наявністю певного конкурентного середовища, з іншого – конкурентоспроможністю учасників ринкових відносин.

Досить низький рівень оплати праці викладачів призводить до того, що багато з них змушені працювати на двох чи навіть трьох роботах, щоб отримати достатній для нормального існування дохід. А отже, досить часто викладач державного вищого навчального закладу працює за сумісництвом (чи з погодинною оплатою праці) в приватних ВНЗ. В результаті підвищеного навантаження та браку часу викладачі не мають змоги належним чином займатись науковою та науково-методичною роботою. Крім того наслідком такої ситуації з оплатою праці викладачів в Україні спостерігається вплив найконкурентоспроможніших працівників. Карпачова Н. І. головними причинами, що змушують освітян та науковців залишати свою роботу та країну, вважає, по-перше, мізерну заробітну плату; по-друге, різке падіння престижу роботи вчених та педагогів в суспільстві; по-третє, погіршення умов для нормальної діяльності або неможливість реалізації себе [4].

Всі ці проблеми не сприяють ефективному функціонуванню та високій конкурентоспроможності ринку освітніх послуг та ВНЗ в Україні.

На ринку освітніх послуг простежується конкуренція між державними та приватними навчальними закладами. Обидві форми мають свої переваги та недоліки. Державна освіта базується на відповідній матеріально-технічній базі, проте до її проблем можна віднести жорстку прив'язаність до бюджетного фінансування, складність процедур акредитації та ліцензування спеціальностей, бюрократизацію навчального процесу. Приватній же освіті притаманно швидке реагування та зміну попиту та надання платних освітніх послуг. Проте приватні навчальні заклади мають і недоліки: найчастіше вони функціонують в орендованих приміщеннях стикаються з недостатністю та плінністю висококваліфікованих кадрів [5, с.227-228].

Основною проблемою ринку освітніх послуг залишається оцінка якості та конкурентоспроможності освітніх послуг. Існуючі методи та способи оцінки конкурентоспроможності освітніх послуг здебільшого носять

якісний характер; відсутня чітка науково-обґрунтована система показників та індикаторів конкурентоспроможності окремих освітніх послуг, що призводить до зниження результативності реалізації стратегії впровадження нових видів освітніх послуг та освоєння нових ринків (розширення сфери освітньої діяльності).

Схематично оцінку конкурентоспроможності освітніх послуг можна представити на Рис. 1.

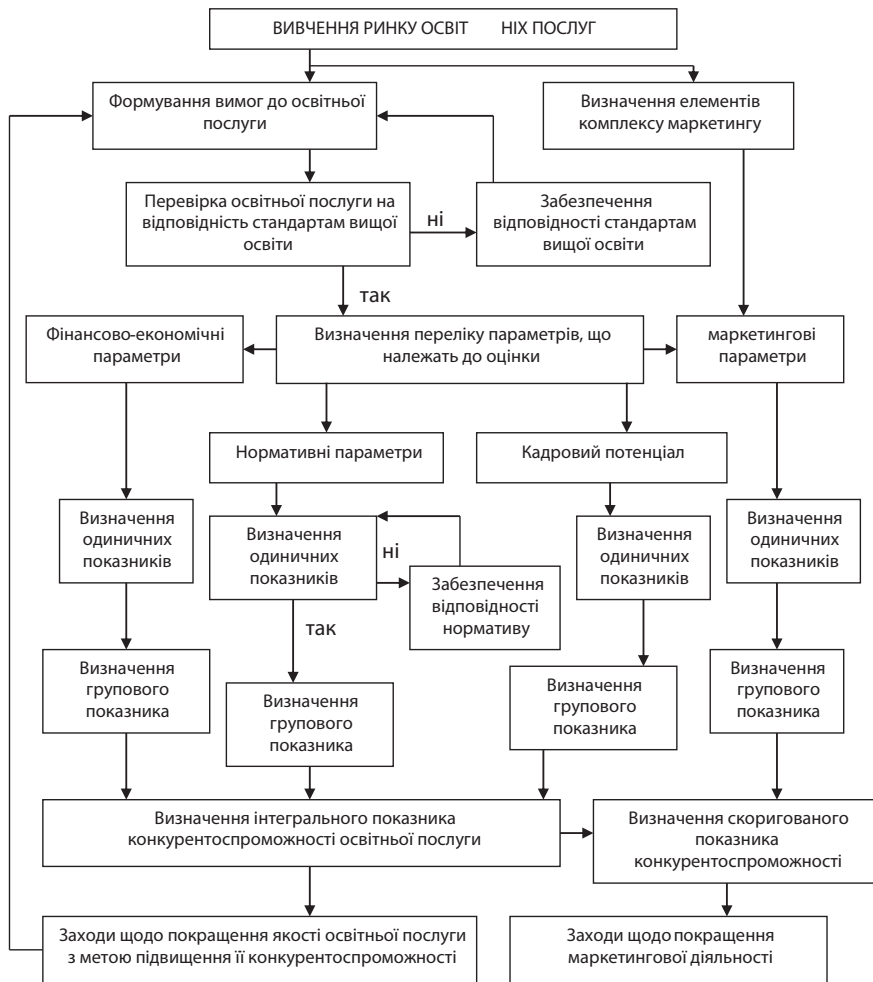


Рис 1. Схема визначення конкурентоспроможності освітньої послуги (розроблено автором)

В науковій думці існують різні підходи до визначення конкурентоспроможності вищого навчального закладу (ВНЗ).

Так, Н.І. Пащенко визначив конкурентоспроможність ВНЗ як потенційні можливості з надання відповідного рівня освітніх послуг, що задовольняють потреби суспільства при підготовці висококваліфікованих спеціалістів, та забезпечується розробкою, створенням та реалізацією науково-методичної та науково-технічної продукції як на сучасному етапі, так і в майбутньому [6]. Дане визначення відображає інтереси зацікавлених сторін, але не розкриває потенціал власне ВНЗ через сукупність наявних у нього ресурсів, лідерство та системи управління. Надання освітніх послуг не визначає достатній рівень конкурентоспроможності ВНЗ та не виявляє його здатності до протистояння реальним конкурентам на ринку освітніх послуг.

Конкурентоспроможність – це комплексна категорія, її переваги остаточно проявляються у сфері реалізації товарів та послуг завдяки конкурентним перевагам у всіх ланках суспільного виробництва, у тому числі значною мірою за рахунок структурної перебудови і дієвої політики суспільних інститутів.

Конкурентоспроможність освітньої послуги – це сукупність якісних та вартісних характеристик специфічного товару “освітня послуга”, що забезпечують задоволення конкретних потреб споживачів (вартість послуги, якість, відповідність встановленим нормам та стандартам, імідж навчального закладу, мода на професії, географічний чинник тощо).

Конкуренція виявляється у поведінці виробників освітніх послуг – навчальних закладів. Дослідження показали, що основними об'єктами конкурентної боротьби у сфері вищої освіти є абітурієнти; висококваліфікований професорсько-викладацький склад; фінансові ресурси, зокрема, кошти державного бюджету; іноземні студенти, як можливість позиціонування вищого навчального закладу на міжнародному ринку освітніх послуг [7, с.115-116].

За визначенням І.Б. Романової конкурентоспроможність – це «властивість вищого навчального закладу, яка визначає частку релевантного ринку освітніх послуг, що належать даному ВНЗ, та можливість протистояти перерозподілу ринка на користь інших конкурентів [8]. Зауважимо, що дане визначення не дозволяє враховувати показник економічної діяльності ВНЗ, що відображає його дійсний стан та перспективні можливості досягати конкурентних переваг на визначених сегментах ринку.

Конкурентоспроможність вищого навчального закладу, за визначенням Р.О. Фатхутдінова, проявляється через процес підготовки спеціалістів, які в змозі вести конкуренту боротьбу на внутрішньому та зовнішньому ринку праці; спроможність розробляти конкурентні інновації у сфері освіти; вміння вести ефективну політику в усіх сферах своєї діяльності» [9]. Частково погоджуючись з даним визначенням зауважимо, що для

підготовки кваліфікованого спеціаліста, конкурентоспроможного на ринку праці, ВНЗ повинен не тільки мати достатньо ресурсів, а й уміти ними правильно управляти.

Конкурентоспроможність ВНЗ, за визначенням О. Древаль та О. Павленко повинна характеризуватися не лише фінансово-економічними, маркетинговими, матеріально-технічними, кадровими і соціальними показниками, а й конкурентоспроможністю випускника на ринку праці [10].

Відповідністю (або невідповідністю) суб'єкта конкуренції умовам ринкового середовища визначається рівень його конкурентоспроможності, яка проявляється в ефективності суб'єкта щодо конкурентів та споживачів продукції. У найзагальнішому визначенні конкурентоспроможність характеризується як набір переваг, використання яких дозволить посісти вигідну позицію серед виробників послуг. Конкурентоспроможність освітньої послуги в такому розумінні можна визначити як рівень її привабливості для споживачів, які здійснюють свій вибір, спираючись на власний інтерес та систему індивідуальних переваг. У цьому випадку критерієм вибору тієї чи іншої послуги, а практично – вищого навчального закладу та спеціальності, може бути імідж навчального закладу, мода на професії, вартість пропонованої послуги, географічний чинник тощо [7, с.116].

В економічній теорії розрізняють порівняльні та конкурентні переваги. Перші забезпечуються традиційними джерелами і факторами (трудовими ресурсами, природними запасами, капіталом), що виявляються щодо вищих навчальних закладів у кваліфікації персоналу, його матеріально-технічній базі. Конкурентні переваги базуються на розвинутому інноваційному середовищі, цілком оригінальних організаційно-інституціональних формах, унікальності товару і технологій і у сфері вищої освіти реалізується через викладання курсів із застосуванням новітніх знань та інформації, використання сучасних методик, нових форм навчання, зокрема дистанційного, диференціацію послуг, привабливі програми додаткового сервісу, рекламну діяльність тощо. Ці конкурентні переваги є перехідними від цінової до нецінової конкуренції, за якої роль ціни на послуги не зменшується, проте першочергова увага приділяється унікальним властивостям товару (послуги), його високій якості та функціональним характеристикам як джерела формування конкурентних переваг [7, с. 116-117].

Отже, конкуренція серед вищих навчальних закладів – нормальний процес, викликаний дією ринкових механізмів, а також основний принцип діяльності сучасних університетів. Проте, необхідно відзначити, що якщо на заході конкурентні відносини у сфері освіти розвинені досить добре, то в Україні їх становлення лише відбувається.

Аналіз сучасної конкурентної ситуації дозволяє констатувати таку її особливість, як запозичення елементів неантагоністичності, співробітництва

і взаємодопомоги у відносинах суб'єктів. Цю тенденцію дослідники пояснюють не відмовою від принципів індустріалізму, а тим, що в сучасній економіці неокласичне уявлення про мету конкуренції – максимізацію прибутку – модифікується в диверсифікований інтерес капіталу до зростання та розвитку [11]. При цьому тенденцію до співробітництва і взаємодопомоги суб'єктів конкуренції не варто розглядати як альтруїстичну, соціологічну чи культурологічну, оскільки вона має економічне підґрунтя: співпрацюючи, економічні суб'єкти досягають суттєво вищих результатів, ніж тоді, коли застосовують лише конкурентні стратегії [7, с. 120].

Загострення конкуренції між ВНЗ на ринку освітніх послуг є наслідком зростання кількості вищих навчальних закладів і зменшення кількості їх споживачів, що зумовлено демографічним спадом в країні та у світі, який у свою чергу є наслідком впливу великої кількості чинників: економічної кризи, погіршення екологічної ситуації, культурними традиціями тощо.

Сьогодні для забезпечення стійкості освітнього закладу в економічних умовах, що постійно змінюються, ВНЗ повинні безпосередньо відстежувати стан ринку вищої освіти, оцінювати свою позицію, діагностувати запити споживачів (абітурієнтів) та реагувати на коливання попиту. Поява великої кількості недержавних навчальних закладів зробила цю проблему ще актуальнішою. Освіта перетворилась на бізнес, що призвело до значного посилення конкурентної боротьби в системі вищої освіти [12].

Таким чином, конкурентоспроможність об'єктів господарювання складається з комплексу наявних конкурентних переваг. Для забезпечення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів, крім того, необхідно визначати та формувати комплекс конкурентних переваг, який забезпечить їх ефективне функціонування.

В результаті проведеного дослідження встановлено, що управління конкурентоспроможністю ВНЗ являє собою певний аспект освітнього менеджменту, спрямований на формування, розвиток та реалізацію конкурентних переваг, стимулювання щодо збагачення потенціалу (кадри, матеріально-технічне забезпечення, інформатизація, зв'язок з громадськістю та інше) та забезпечення стійкої позиції ВНЗ у конкурентному середовищі. Конкурентне середовище охоплює при цьому сукупність об'єктів та чинників ринку, які впливають на стосунки між навчальним закладом та замовниками.

Система чинників, які визначають конкурентоспроможність ВНЗ, запропоновано класифікувати на внутрішні, що характеризують потенціал та ефективність процесу адаптації до конкурентних умов, та зовнішні, які відображають сукупність тих умов, до яких адаптується ВНЗ (Рис.2.). До підсистеми зовнішніх чинників віднесено: соціально-культурні, демографічні, фінансово-економічні, політико-правові, ринкові (вплив внутрішнього та зовнішнього ринку вищої освіти) та чинники безпосереднього оточення (конкуренти, постачальники, споживачі), а до

підсистеми внутрішніх – ресурсно-інформаційне забезпечення, інноваційну діяльність ВНЗ, матеріально-технічний потенціал, маркетингову та стратегічну політику, людський капітал, імідж ВНЗ.

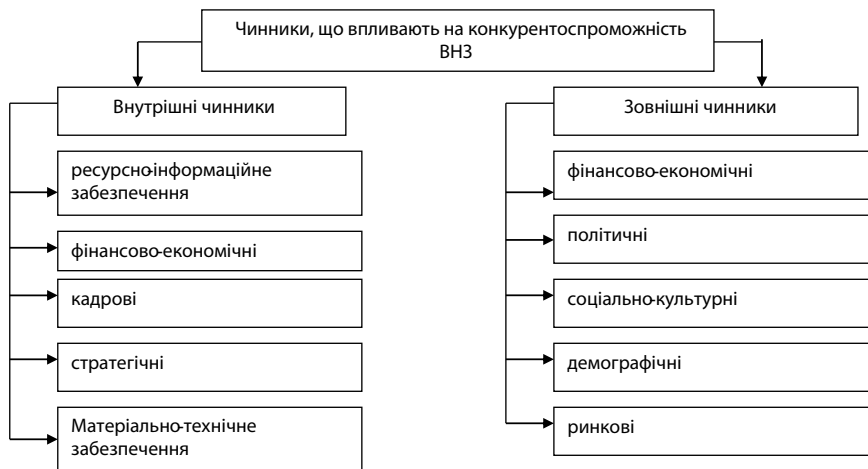


Рис. 2. Системні чинники, що впливають на конкурентоспроможність вищого навчального закладу

Чинники, що впливають на рівень конкурентоспроможності вузу, неоднакові за своєю природою, характером і ступенем дії, тому аналізу механізму їхнього впливу на конкурентні позиції навчального закладу повинна передувати відповідна класифікація.

Висновки. Отже, в умовах розвитку освітнього простору кожний ВНЗ повинен самостійно діагностувати та оцінювати чинники, які мають вплив на конкурентні переваги і його становище у конкурентному середовищі. Процес підвищення конкурентоспроможності потребує врахування специфіки взаємозв'язку як між елементами організації, так і з їх оточенням, і являє собою процес прийняття рішень (включаючи цілі, методи, плани) по досягненню цілей підвищення конкурентоспроможності.

Підсумовуючи все вищевикладене, можна зробити висновок, що рівень конкурентоспроможності ВНЗ в кожний конкретний момент часу визначається спільною дією ряду чинників. Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність комплексних досліджень чинників конкурентоспроможності ВНЗ й недостатню розробку проблеми їх виявлення й систематизації. У ході дослідження встановлені основні чинники, що впливають на рівень конкурентоспроможності ВНЗ. Конкурентоспроможність ВНЗ є динамічною характеристикою, і для прийняття більш ефективних управлінських рішень її необхідно кількісно вимірювати, що є об'єктом подальшого дослідження автора.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грiшнова О. А. Освіта як чинник людського розвитку і економічного зростання України // Демографія та соціальна економіка. – 2004. – №1-2. – С. 93-101.
2. Закон України “Про вищу освіту” від 1.07.2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page3>.
3. Пузанков Д.В., Рябов В.Ф., Мамонтов А.Н. Базисные и индикативные показатели реализации стратегических приоритетов развития университета // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – № 4 (23). – С. 51 – 60.
4. Ромащенко К.М. Ринок освітніх послуг вищої школи як фактор конкурентоспроможності національної економіки / Ромащенко К.М. // Ефективна економіка. – 2014. - №5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=3014>
5. Черниш О.В. Особливості становлення ринку освітніх послуг конкурентному середовищі /О.В. Черниш // Економічні аспекти проблем розвитку вищої освіти в Україні: монографія / за заг. ред. д.е.н., проф., чл.-кор. НАПН України І.М. Грищенко. – Хмельницький: ХНУ, 2010. – 478 с.
6. Пащенко Н.И. Конкурентоспособность вузов и стратегии их деятельности в условиях региональной конкуренции : дис. канд. экон. наук / Н. И. Пащенко. Уфа, 1999.
7. Яковенко Л.І., Пащенко О.В. Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань / Лариса Іванівна Яковенко, Олександр Володимирович Пащенко. – Полтава : Скайтек, 2011. –216 с.
8. Романова И.Б. Управление конкурентоспособностью высшего учебного заведения / И.Б. Романова. – Ульяновск : Средневолж. науч. центр, 2005.
9. Фатхутдинов Р.А. Управление конкурентоспособностью вуза / Р.А. Фатхутдинов // Высш. образование в России. – 2006. – № 9. – С. 37–38.
10. Древаль О. Ю. Вплив факторів інноваційного розвитку на управління конкурентоспроможністю ВНЗ / О. Ю. Древаль, О. О. Павленко // Вісник СумДУ. Серія Економіка. – 2009. – № 2. – С. 5-9.
11. Гордеев В. А. К прогнозу трансформации конкуренции в условиях постмодерна / В. А. Гордеев // Философия хозяйства [Текст] : альманах / ред. Ю. М. Осипов ; Моск. гос. ун-т им. Ломоносова. – М. : Изд-во Центра обществ. наук и эконом. фак. МГУ, 2004. – № 5 (47). – 2006. – 304 с. – С. 276–284.
12. Кельчевская Н.Р. Оценка экономической устойчивости государственного вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – №4 (23). – С. 5-23.

Informacja dla Autorów

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

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

Rozdziały w publikacjach zwartych należy zapisywać:

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

Artykuły w czasopismach należy zapisywać:

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

Materiały elektroniczne należy zapisywać:

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Instytut Studiów Międzynarodowych
i Edukacji w Warszawie



INTERNATIONAL
SCHOOL OF MANAGEMENT
SLOVAKIA