

CZASOPISMO INDEKSOWANE  
NA LIŚCIE CZASOPISM  
PUNKTOWANYCH MNiSW  
(7 PKT., CZĘŚĆ B, NR 1667)

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

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

# SPOŁECZEŃSTWO I EDUKACJA



Instytut Studiów Międzynarodowy  
i Edukacji w Warszawie

# 26 (3) / 2017

CZASOPISMO INDEKSOWANE  
NA LIŚCIE CZASOPISM  
PUNKTOWANYCH MNIŚW  
(7 PKT., CZĘŚĆ B, NR 1667)

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

## KOLEGIUM REDAKCYJNE | Editorial boards:

**Paweł Stanisław Czarnecki** –  
Redaktor Naczelny / Chief Editor

**Michał Cibere** –  
Sekretarz redakcji / Assistant editor

## REDAKTOR NAUKOWY TEMATYCZNY | Section Editor:

**Stanislav Szabo, Juraj Herdics, Wojciech Mądrzycki**

## RADA NAUKOWA | Scientific Council:

**Henryk Bednarski** – Przewodniczący / Chairman

**Josef Polacko** – wiceprzewodniczący / vice-chairman

**Wojciech Słomski** – wiceprzewodniczący / vice-chairman

**Bazyli 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,  
hiszpański 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  
Doktór, 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 Misiołek,  
Zdzisław Nowakowski, Walery Nowikow,  
Michajło Popławskij, Olena Pierelomova,  
Jurij Reznik, Kiril Rozłogow, Wanda Rusiec-  
ka, Aleksandr Stiepanow, Stanislav Stolarik,  
Marek Storoška, Ireneusz Świtała, Maciej  
Tanaś, Walentyn Wandyszew, Anna Wawr-  
zonkiewicz Słomska, Nonna Zinowiewa, Josef  
Suvada, Ivica Gulasova, Vladimir Krcmery,  
Irena Piskorova, Daniel West, Nella Nyczka-  
ło, 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](http://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.

# 26 (3) / 2017



## Spis treści

<b>LARYSA BOGUSH</b> Sociocultural identity of the community: multidimensional content, principles of formation and implementation	<b>5</b>
<b>RAMIRO DÉLIO BORGES DE MENESES</b> A matemática e a desconstrução: pela lógica simbólica	<b>15</b>
<b>RAMIRO DELIO BORGES DE MENESES</b> Autonomia: entre o deontologismo kantiano e a Neuroética	<b>25</b>
<b>PAWEŁ CZARNECKI, MÁRIA GAŽIOVÁ</b> Syndróm vyhorenia a stres	<b>35</b>
<b>JANA GLUCHMANOVÁ</b> Media impact on the morality of society	<b>47</b>
<b>JANA GLUCHMANOVÁ</b> The ethical aspects of the media text	<b>53</b>
<b>OLENA ZHIZHKO</b> Administration of professional education of marginalized in Mexico	<b>59</b>
<b>ОЛЕКСАНДР БАЗЕЛЮК</b> Проблема поліхудожнього виховання старших підлітків у наукових розвідках вітчизняних та зарубіжних учених	<b>65</b>
<b>ІРИНА КОВЧИНА</b> Технології професійної підготовки студентів педагогічного університету до соціально-правової діяльності під час лекційних занять	<b>77</b>





### Larysa Bogush

Senior Researcher, Leading Researcher, Department of Social  
Infrastructure, Ptoukha Institute for Demography and Social  
Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kiev,  
Ukraine  
E-mail: bogush\_lg@ukr.net

# Sociocultural identity of the community: multidimensional content, principles of formation and implementation

## Abstract

The article reveals the essence, principles of formation and implementation of productive potential of sociocultural identity of functional and territorial communities of different scale in the conditions of actualization of the problems of state integrity and ideological consensus of socium. Sociocultural identity is interpreted as a combination of cultural and living, cultural and spiritual, ideological characteristics of communities, detailed in the respective individual values, views, signs and indicators of self-determination and self-comprehension, and serves as a basis for social harmony and solidarity and a factor for maintaining national security, establishing processes of sustainable reproduction of competitive economy.

**Keywords:** socium; community; sociocultural identity; social needs; public values; social and cultural space; quality of life.

## 1. INTRODUCTION

The interdisciplinary category of sociocultural identity is an essential component of the problems of state and political nation formation in its main socioeconomic, foreign economic, political and ideological, and cultural dimensions. The formation and strengthening of the basis of sociocultural identity of different level communities (from grass-roots territorial communities to socium as a whole) simultaneously optimize the conditions of using the potential of their self-development embodied in harmonious social, economic and managerial interactions in the above-mentioned dimensions. The improvement of the fundamentals of state-building, sociocultural self-identification of the community and separate individuals in it is an important part of the methodology of sustainable development aimed at: working out reasonable benchmarks and criteria of the

macro-social system evolution (in particular, in aspects of standardizing decent standards and improving the quality of life of the population, increasing the effectiveness of social solidarity and inclusion); optimization of the mechanisms for overcoming and preventing a spectrum of natural and anthropogenic threats of national security; acceleration of the pace of innovative resource saving modernization of the economy.

## 2. OVERVIEW

Based on recognized studies of the foundations and mechanisms of sociocultural dynamics and stratification (in particular, J. Alexander, P. Bourdieu, I. Wallerstein, M. Weber, E. Giddens, G. Delanty, E. Durkheim, S. Lesch, N. Smelzer, P. Sorokin, J. Turner, J. Habermas, P. Shompky), Ukrainian researchers have numerous achievements in revealing the verbal, ethno-religious, historical and cultural factors and elements of sociocultural identity on general and individual levels, among other things, covering:

- theoretical and methodological principles of formation of sociocultural identity in the interdependence of its national, ethnic, countrywide components involved in the processes of nation-building (Stepyko, 2011);
- structure, forms and mechanisms of constructing national and transnational identities in the conditions of globalization of social and economic (first of all migration) processes; characteristics of the sociocultural space as a sphere for extension of identification practices embedded in the diversity of life spheres (Kozlovets', 2009);
- specificity of creation of sociocultural identity at the ethnic, civil, and global levels of multicultural education (Sokolova, 2012);
- processes and factors of subcultural differentiation and value variability of socium; the role of sociocultural identities (ethnic, territorial, professional, gender, religious, etc.) in the formation of value guides and behavioural stereotypes dominating in its various segments; the problems of diversification of public conscience due to historical experience (Nahorna, 2011).

Institutional and economic aspects of the formation and implementation of sociocultural characteristics of functional and territorial communities related to the level of education, the parameters of reproduction and capitalization of other components of the socio-humanitarian potential (including the socio-psychological potential of the employee, the results of his/her creative work, in particular in the status of objects of copyright and related rights, formal and informal network relations and communications) are revealed in numerous sectoral studies on problems of state management, budgeting, competitiveness of the economy, regional policy, employment and labour market, social protection, etc. Both sectoral and narrow functional orientations of such studies retouch the role of relevant spheres and directions of social activity in the reproduction of sociocultural identity of communities and individuals.

### 3. THE AIM OF THE ARTICLE

Interdisciplinary character of research on the development of organizational and economic principles of social harmony and solidarity in the context of actualization of the problems of territorial integrity of the state and ideological consensus of *socium* necessitates further study of the features of sociocultural identity, its institutional and resource provision at the regional and national levels, the main criteria and development vectors of this phenomenon, and the environment for its formation and reproduction.

### 4. RESULTS

The multidimensionality of the category of sociocultural identity depends on its understanding in the context of harmonization of a number of characteristics of territorial and functional communities, as well as self-determination of person. This allows formulating its content as:

- a set of cultural and living, cultural and spiritual, and ideological features of a certain community that are the derivatives of the current mechanisms for harmonizing the spectrum of verbal, ethno-religious, socio-ideological and socioeconomic characteristics of population strata, groups, local and functional communities. This set determines the level of social interactions, harmony and solidarity that is sufficient for sustainable evolutionary development of processes of maintaining and using the advantages of the territorial, political and ideological, and economic integrity of the state;
- a set of features and indicators of determination and self-comprehension of the place and role of an individual as a member of a certain social strata, group, communities of different scale (up to the level of *socium* as a whole) with their intrinsic cultural and living, cultural and spiritual, and ideological characteristics that determine the way and strategies of his/her life (reproductive, consumer, educational, professional, career, sociopolitical, etc.), as well as basic algorithms and criteria for assessing information, events, historical facts, his/her own life experience, social and civilizational processes.
- Table 1 shows the key role of some specific types of interactions in the formation of a spectrum of people's associations which are qualitatively different in terms of integration, mechanisms of origin, institutionalization and regulation.

**Table 1.** Associations of people arising from specific types of interaction

Main type of interaction	Associations
<i>Natural</i>	Population
Natural + <i>Emotional</i>	Commonality
Natural+ Emotional + <i>Verbal and Communicational</i>	Community
Natural + Emotional + Verbal and Communicational + <i>Activity</i>	Society
Natural + Emotional + Verbal and Communicational + Activity + <i>Legal</i>	State

Various (including spiritual and mystical interaction) without the separation of specific	Socium (society in the broad sense of the word)
---	---

**Source:** Boronoev et al., 2003:10.

Therefore, the main components of nationality generalized in the studies of ethnicity (ethnos – or ethnic origin of the ancestors, logos – language, topos – symbolic transfiguration, expressive common features of the living space, ethos – core of values, the view of the world, practical knowledge, which justify awareness of the positions in socium and on the general civilization scale, the basic rights and responsibilities of citizenship, epos – prominent images and events, evidence of heritage in arts, science, and culture) (Martinelli, 2003: 21) have a key role in formation and meaning of the sociocultural identity category.

Given the environment of formation and the scope of using, this concept is based on the categories of social needs (in the common public, socially necessary and private dimensions), social values, public conscience, culture (as a social phenomenon and field of economic activity), attaining certain characteristics and trends in development in socio-humanitarian (in particular, its own social and cultural segments) and economic spaces of reproduction and life activity of community.

In the context of civilization development social needs (especially in the organization of collective life, self-affirmation and implementation of leadership functions, cognition, self-activity and self-realization) are recognized as the higher goals of life activity of society, which form its basic values, that is, abstract ideas embodied in social ideals and due to it are a benchmark of the proper (Sydorчук et al., 2008: 379-380). Social values are beliefs on the objectives to be achieved, as well as ways and means of implementation of these objectives, which are common and recognized in society or social group (Pavlichenko et al., 2002: 112). Therefore they are the basis for the formation and regulation of individual value orientations, the development of which is the essential component of all aspects of human socialization. The hierarchy of social and group values (among their main categories are theoretical, economic, political, legal, moral, social, aesthetic, religious) determines the hierarchy of value orientations of an individual and greatly affects the historical path of a socium; on the basis of their values and value orientations a society, state, nation, certain social group, and territorial community create a system of norms of these commonalities subjects' behaviour as requirements that are mandatory for implementation in order to regulate life and effective functioning of socium, to establish the necessary interaction of its members (Schokin et al., 2000: 14, 18, 110). Social norms developed by the state as a public institution, and authorities are, in particular, represented by constitutions, laws, state sectoral, building, sanitary norms and standards, instructions, etc.

The phenomenon of culture is most generally understood as a system of values, ideological beliefs and rules of conduct common to people associated with a certain way of life. The manifestations of this phenomenon are seen in the peculiarities of conscience, social-psychological state, specific directions of activity and life strategies of individuals in a society whose commonality and transmission deter-



mine the outlines and stability of the formal institutions and informal basis for the creation and realization of potential of sociocultural identity. Hence, the culture of society is considered to be a specific way of organizing and developing human life activity, represented in the products of material and non-material (including spiritual) labour, in the system of social institutions and norms, their infrastructure, in spiritual values, in interpersonal relations, relations between social groups and strata, in the system of “human (socium) – economy – environment (nature)”. Each of the existing concepts of culture (substantively and value, activity, individual and attributive, informational and sign, as well as the concept of culture as a subsystem of society) examines the essence of this multifaceted concept in a certain aspect; the basic functions of culture include cognitive, communicative, regulatory, predictive and value-orientation (Yefremenko, 2005: 127-128).

The features of national identity at the level of a certain country as a generalizing vector of the sociocultural identity of its citizens and other representatives of the population, functional and territorial communities are determined by these subjects’ life experience at the specific historical stages, the peculiarities of its comprehension (including the assessment of the consequences – notably achievements, negatives, losses, threats, etc. – of periods of instability, crises, reforms, revolutions). The subject of relevant comprehension is first of all the dynamics of:

- property status; quality of life and purchasing power; social guarantees and standards; availability, quality (effectiveness) of institutions and mechanisms for their implementation;
- social status and social mobility; level of realization of natural and acquired abilities and knowledge, in particular, creative, intellectual, professional self-realization; connection of social status and own productive labor;
- prestige of citizenship and place of residence;
- democratic character of the mechanisms of expression of will; freedom of speech, religion and social activity.

Consequently, the formation of a national identity suggests a balance of a spectrum of interests and interactions of social and functional groups, nationalities and denominations, which is ensured by the conditions of awareness, development and realization of the goals and potential of these subjects, manifested, in particular, through public and individual welfare and health (physical, mental, moral), formal and informal mechanisms and regulations for the harmonization of the values and needs of the community / society as a whole and of the individual.

The material ground of individual and group sociocultural self-identification, capitalization of its productive potential are social institutions, objects, their networks and systems that are created by individuals, teams, communities of compact residence and conducting economic, cultural and religious activities in order to meet the material and non-material needs, exchange of products of economy and communication, accumulation, knowledge and experience exchange and implementation, popularization of beliefs and creative work.

The main characteristics reflecting the principles, efficiency of reproduction and realization of the potential of sociocultural identity of functional and territorial communities should include: the strategies of social security and protection, formation and use of human and social capital in general, accumulated by society; the stratification and features of a set of social statuses; the level of popularization and translation of heritage and modern manifestations of culture (in particular, national and religious traditions, customs) of territorial communities and regions.

A category of social space, which is defined as a hierarchy of social statuses and connections within which economic agents act (Orehovskij, 2008: 19-20, 26), is closely related to the processes of providing and characteristics of sociocultural identity. Since the basis of this hierarchy is the fact that the possession of a higher social status allows an individual to have additional benefits and more information with less cost to receive them, the social space factor plays a significant role in: formation and preservation of territorial disparities; differentiation of the aggregate transaction costs of different social groups in the conclusion and control over the implementation of formal and informal agreements; self-determination of the elite regarding its basic values, relations with the rest of the population, acceptable and possible means of action (Duka, 2008: 135, 146). In this context, the main forms of social stratification requiring analysis in the study of sociocultural identity of the community are the characteristics of economic as well as professional and political status of its members, which are interrelated.

Another partial manifestation of the environment of formation of the sociocultural identity of territorial communities is a cultural space. It is a set of social relations regarding the formation, development and assimilation by their subjects of the system of spiritual values, models and mechanisms of interpersonal and collective interaction, built on ideological and ethno-religious beliefs about behaviour in socium and environment which is inherent in representatives of the spectrum of social strata, distinguished by the status and the way of life, and defines the social phenomenon of culture.

The institutional characteristics of the environment of sociocultural identity reproduction are determined by the properties and dynamics of the main social institutions – economic (in particular, institutions of property and coordination of economic activity); legal, including the dominant institutions of coordination of the resources (material, financial, political, etc.) flows, whereby the infrastructure for satisfying the spectrum of social needs (common public, socially necessary, and private) operates, as well as stratification of socium is determined; cultural (in the sense of structures and mechanisms created by society for the institutionalization of morals, ethics, ideology).

Therefore, the functional structure of the environment for formation, reproduction and realization of the potential of sociocultural self-identification is represented by the following segments:

- socio-territorial commonalities of the population (social institutions of family, religion and community, social hierarchy and statuses);

- labour market (primarily in the aspect of mechanism for formation and balancing of its supply and demand);
- system for formation and adjustment of the social ideology, morals and ethics, reproduction and improvement of the intellectual, professional, qualification, innovative potential of the workforce;
- economic activity related to the organization of the life environment and human consumption within the material and non-material production;
- consumer market;
- social protection system, as well as activities to support relevant directions of national security;
- social communications (their system covers social and civil norms and rules, ways and methods of cooperation, mechanisms of conflict resolution, level of trust between individuals, social strata and groups, as well as between economic entities).

The last segment is quite significant at the individual level of sociocultural self-identification, since it is social communications that a particular person owns or has access to, along with the origin, abilities, knowledge, skills and experience that are the key factor for its integration into socium, determining the conditions and prospects for productive use of intellectual, professional, qualification, and innovative potential, horizontal and vertical social mobility.

## 5. CONCLUSIONS

The sociocultural identity of functional and territorial communities belongs to the essential factors of sustainable reproduction and evolution of the macrosocial system, and hence preservation of integrity, maintenance of national security and competitiveness of the state.

The implementation of rational mechanisms for harmonization of economic, political, ideological, and spiritual interests of social groups and territorial communities is aimed at establishing the common moral and ethical, spiritual and ideological basis of the development of the country recognized as appropriate and shared by the majority of subjects, justifying and optimizing the practice for maintaining social equity and harmony.

The main ways of establishing the processes of nationwide cohesion, reproduction and ensuring constructive evolution of the characteristics of sociocultural identity of different types of communities should be recognized (Bogush, 2013; Bogush, 2014; Bogush, 2017):

- increasing effectiveness of: strategies for preventing the effects of poverty, marginalization, social exclusion; mechanisms for adjusting excessive population property differentiation on the basis of fiscal redistribution of incomes;
- establishing reasonable distribution of budget powers in the field of population social protection; strengthening the financial and economic base of local governments;

- stimulating the diversification of economy and employment sphere of territorial communities; increasing the role of small and medium businesses in it, which are integrated into relevant sectoral and cluster regional structures;
- implementation of the systemic policy of expanding the middle class as a pillar for social stability and support for the ideas of social protection solidarity;
- stimulating the social responsibility of business entities, as well as sociocultural activity of civil society institutions.

## REFERENCES

- Bogush L.G. (2013). Yakist' zhyttia v parametrakh ta indykatorakh sotsial'nykh protsesiv [Quality of life in the parameters and indicators of social processes]. *Ekonomika ta derzhava – Economy and the State* 11: 59-63 [in Ukr.].
- Bogush L.G. (2014). Vidtvorennia sotsiohumanitarnoho potentsialu Ukrainy: umovy, kryterii, pryorytety [Reproduction of the socio-humanitarian potential of Ukraine: conditions, criteria, priorities]. *Demohrafiia ta sotsial'na ekonomika – Demography and Social Economy* 1: 133-144 [in Ukr.].
- Bogush L.G. (2017). Sotsial'ni naslidky ekonomichnoi kryzy v Ukraini [The social consequences of the economic crisis in Ukraine]. *Problemy systemnoho pidkhotu v ekonomitsi – Problems of a Systemic Approach to the Economy* 1: 144-152 [in Ukr.].
- Boronoev A.O., Smirnov P.I. (2003). O ponjatijah «obshchestvo» i social'noe» [On the concepts of “society” and “social”]. *Sociologicheskie issledovanija – Sociological Studies* 8: 3-11 [in Ru.].
- Duka A. (2008). «Jelita» i jelita: ponjatie i social'naja real'nost' [“Elite” and the elite: the concept and social reality]. *Obshchestvo i jekonomika – Society and Economics* 6: 132-146 [in Ru.].
- Kozlovets' M.A. (2009). Fenomen natsional'noi identychnosti: vyklyky hlobalizatsii [The phenomenon of national identity: the challenges of globalization]. Zhytomyr: Publishing House of Ivan Franko Zhytomyr State University [in Ukr.].
- Martinelli A. (2003). Rynki, pravitel'stva, soobshhestva i global'noe upravlenie [Markets, governments, communities, and global governance]. *Sociologicheskie issledovanija – Sociological Studies* 1: 16-18 [in Ru.].
- Nahorna L.P. (2011). Sotsiokul'turna identychnist': pastky tsinnisnykh rozmezhuhan' [Socio-cultural identity: traps of value differences]. Kyiv: Kuras Institute for Political and Ethnonational Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine [in Ukr.].
- Orehovskij P. (2008). Faktor prostranstva v transakcionnom analize [Space factor in the transactional analysis]. *Obshchestvo i jekonomika – Society and Economics* 6: 12-27 [in Ru.].
- Pavlichenko P.P., Lytvynenko D.A. (2002). Sotsiolohiia [Sociology]. Kyiv: Libra [in Ukr.].
- Schokin H.V., Popovych M.S., Karmazyna M.S. et al. (2000). Ukraina na zlami tyshcholit': istorychnyj ekskurs, problemy, tendentsii ta perspektyvy [Ukraine at the turn of the millenniums: historical excursion, problems, trends and prospects]. Kyiv: Interregional Academy of Personnel Management [in Ukr.].
- Sokolova I.V. (2012). Formuvannia sotsiokul'turnoi identychnosti u polikul'turnij osviti [Formation of sociocultural identity in multicultural education]. *Pedahohichnyj dyskurs – Pedagogical Discourse* 11: 294-299 [in Ukr.].
- Stepyko M.T. (2011). Ukrains'ka identychnist': fenomen i zasady formuvannia [Ukrainian identity: the phenomenon and principles of formation]. Kyiv: National Institute for Strategic Studies [in Ukr.].
- Sydorochuk O., Kozak I. (2008). Osoblyvosti formuvannia ta perspektyvy vidrodzhenia sotsial'noho kapitalu [Features of formation and prospects of revival of social capital]. *Efektivnist' derzhavnogo upravlinnia – Efficiency of Public Administration* 16/17: 377–388 [in Ukr.].

- Yefremenko T. (2005). Ekonomichna kul'tura iak sotsiologichne poniattia [Economic culture as a sociological concept]. Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketing – Sociology: Theory, Methods, Marketing 3: 123-141 [in Ukr.].





### Ramiro Délio Borges De Meneses

Instituto Universitário de Ciências da Saúde - CESPU - Gandra  
- Paredes - Portugal  
E-mail: borges272@gmail.com

## A matemática e a desconstrução: pela lógica simbólica / *Mathematics and deconstruction: according to the symbolic logic*

### Abstract

The deconstruction is present in the field of Mathematics, from Arithmetic to Geometry. Naturally arises as a method and as a foundation. The deconstruction; affects the whole Mathematics as science of abstract quantity. One of the fundamentals of formal mathematics can reside in deconstruction. According to the deconstruction is the Mathematics focuses in the deconstructivistic logic.

**Keywords:** The deconstruction, Mathematics, Symbolic Logic, method, and foundations.

### INTRODUÇÃO

Segundo Derrida, a desconstrução exige uma dissociação difícil, quase impossível, mas indispensável entre a incondicionalidade e a soberania. Porém, a desconstrução está do lado da incondicionalidade, mesmo onde ela parece impossível, e não da soberania, mesmo onde ela parece ser possível<sup>1</sup>. A desconstrução tem-se do lado do “sim”, da afirmação da vida, de tal forma que não deverá ceder ao poder ocupante, não cedendo, assim, a qualquer hegemonia. Ela não é, nem poderá ser unicamente uma análise dos discursos, de enunciados filosóficos ou de conceitos e de uma semântica. A desconstrução deverá ser considerada pelas instituições, pelas estruturas sociais e políticas e pelas mais duras tradições, bem como pelas ciências<sup>2</sup>. Um dos saberes, onde a “desconstrução” está presente, refere-se ao mundo da Matemática.

A Matemática sofre, na sua evolução, do progresso e do insucesso. Constrói-se e desconstrói-se constantemente. Um processo desconstrutivo implica quatro pontos essenciais: 1 - Identificação da construção conceptual de um campo teórico determinado (teoria ética, medicina, matemática, etc.), que utiliza habitualmente

1 Cf. Derrida / Roudinesco, 2001:153.

2 Cf. Poché, 2007: 55.

uma ou mais pares irreduzíveis; 2 - Coloca a ordem hierárquica dos pares; 3 - Apresenta-se por ordem inversa dos pares, mostrando que os termos de baixo (o material, o particular, o temporal, o feminino, o aspecto formal, etc.) poderão ser, com razão, dispostos em cima, no lugar do espiritual, do universal, do eterno, do masculino); 4 - Finalmente, a inversão declara que o ordenamento hierárquico reflete certas escolhas ideológicas, mas que não correspondem a caracteres intrínsecos nos pares. Com efeito, se as duas primeiras ações consistem em descrever uma construção conceptual dada; as duas seguintes visam “déformer” (deformar, alterar), reformar e, conclusivamente, transformar<sup>3</sup>. A Senhora Professora Fernanda Bernardo, no posfácio à tradução portuguesa de *L'Université sans condition*, de Jacques Derrida, refere “ Mas, a própria matemática ( a desconstrução é também uma maneira de bem contar), a arquitetura e, naturalmente, a medicina não poderiam também deixar de se sentirem interpeladas pela mesma profissão de fé derridiana”<sup>4</sup>. Mas, como veremos, a Matemática é muito mais do que Aritmética, devido à suas generalizações provenientes da Álgebra e da Análise Matemática, dado que, como disse Leibniz, a Matemática é a “honra do espírito humano”, através das suas extensões métricas.

## 1. O NÚMERO PELA LÓGICA SIMBÓLICA

Um dos elementos fundamentais impostos pela teoria dos números será dado pela fundamentação lógica, pela via axiomática, onde encontramos os elementos que determinam a base de todos os conceitos da Matemática (nomeadamente da teoria do número). Uma das preocupações fundamentais da Matemática (ou da “lógica do número”) reside na “axiomática”, que define uma forma de fundamentação da Matemática. A generalização da lógica deriva da crítica aos fundamentos da Matemática (Riemann, Cayley, Poincaré, etc.) e das soluções tentadas. A lógica foi formalizada por Boole, Peirce, Schröder e Frege e aplicada por Dedekind e Peano à fundamentação da Aritmética. Com as noções de conjunto  $N$ , subconjunto ou cadeia  $f(n)$ , Dedekind construiu um sistema categórico de cinco postulados ao justificar o princípio da recorrência para qualquer modelo isomórfico  $(N, f, e)$ . Mas, é difícil provar que o conjunto  $N$  dos números naturais de aplicação  $f(n) = n+1$  e de elemento  $e_0 = 1$  será um modelo  $(N_0, f_0, e_0)$  dos cinco postulados. Por isso, Peano considerou, inversamente, o sistema categórico como modelo dos cinco axiomas, donde derivam as propriedades e teoremas do número natural e do conjunto dos números reais. Esta axiomática do número implica componentes intuitivos, não justificando a indução transfinita.<sup>5</sup> A fundamentação lógica da matemática poderá derivar da crítica aos fundamentos da matemática (Riemann, Cayley, Poincaré, etc). Cantor pressupõe esta liberdade para provar a igualdade cardinal de duas sucessões transfinitas. De contrário, a correspondência biunívoca ( $\leftrightarrow$ ) da sucessão dos números naturais, consigo mesma, será:

$$(N) 1, 2, 3 \dots, n, \dots$$

$$(N) 2, 3, 4, \dots, n+1, \dots, 1$$

3 Cf. *Ibid.*: 54.

4 Cf. Derrida, 2003: 112.

5 Cf. Fisk, 1964:58.



E conduz ao absurdo:  $(N) \notin (N)$ . Uma operação infinita, como será a de correspondência biunívoca, que não termina, nada pode decidir da igualdade. Daqui que a hipótese do infinito matemático actual é “antinómica”<sup>6</sup>. Mas, o número cardinal (natural) do conjunto de todos os conjuntos possíveis é o maior que se pode pensar. Todavia, segundo um teorema geral da teoria dos conjuntos, o número cardinal do conjunto de todos os subconjuntos deverá ser maior que  $\{C\}$ <sup>7</sup>. A discussão abriu uma nova fase e dividiu os lógicos e os matemáticos em três interpretações sobre os fundamentos lógicos do número: logicistas, intuicionistas e formalistas:

**1.1. Formalismo** (Hilbert, Ackermann): Distinguem a Lógica da Matemática ao formalizar uma teoria finitista e axiomática. Frege formalizou a lógica das proposições ( $p, q, r, \dots$ ) com axiomas pelas relações de implicação e negação. Mas, Hilbert e Ackermann realizaram pela disjunção ( $\vee$ ) e pela implicação ( $\rightarrow$ ) um sistema de relatividade equivalente. A notação de Hilbert formaliza-se em 4 axiomas consistentes, independentes, completos e servem para a dedução ou “teoria da inferência”:

$$\begin{aligned} \text{A x 1} &\div (p \vee p) \rightarrow p; \\ \text{A x 2} &\div p \rightarrow (p \vee q); \\ \text{A x 3} &\div (p \vee q) \rightarrow (q \vee p); \\ \text{A x 4} &\div (p \rightarrow q) \rightarrow [(r \vee p) \rightarrow (r \vee q)] \end{aligned}$$

Estes axiomas são fundamentais para estabelecer uma fundamentação lógica da Matemática e encontrar o sentido lógico do número.<sup>8</sup> Com efeito, na aritmética racional, Russell aplica só a extensão do conceito de classe. Assim, o número cardinal é uma classe de classes semelhantes, sendo o ordinal a classe de relações assimétricas semelhantes.<sup>9</sup> Tudo isto se mostra extensivo ao conjunto dos números naturais e reais, definindo novas extensões. O número ordinal é caracterizado por três conceitos primitivos: classe, elemento e sucessor de ...

**1.2. Logicismo** (Frege, Russell, Whitehead, Quine, Tarski, etc): Estes pensadores reduziram a Matemática à Lógica, pela dedução do cálculo das funções proposicionais. Mas, Russell define o número indutivo e o conjunto pela classe lógica e função proposicional. É preciso dar um conteúdo quantitativo aos símbolos puros da Lógica Formal. Os logicistas caem na lógica aplicada. Definem o número cardinal pelos termos lógicos de conjunto e pela relação de equivalência. A Matemática é um ramo isomórfico da Lógica.

**1.3. Intuicionismo** (Poincaré, Heyting, etc): Reduzem a Lógica à Matemática finitista. Os intuicionistas fazem derivar a Matemática imediatamente da atividade criadora e construtiva do espírito. A Lógica é que dependerá da Matemática, porque se reduz à fase posterior da análise e linguagem simbólicas. Os entes matemáticos não existem numa esfera transcendental ou independente do matemático, mas são construídos por um processo indutivo por meio de um número finito

6 Cf. Sousa Alves, 1998: 311 - 314.

7 Cf. *Ibid.*: 214 - 315.

8 Cf. Hilbert /Ackermann, 1950: 27.

9 Cf. Russell, 1956: 42 - 58.

de operações. No âmbito da Lógica Simbólica, o intuicionismo foi longe demais, porque a negação do princípio do terceiro excluído ( $p \vee \neg p$ ) obrigou-a a construir uma nova análise. A teoria do contínuo linear fechado de Heyting fundamenta-se no conceito subjectivo da sucessão de escolhas livres para definir um número real ou complexo e o seu conjunto total.<sup>10</sup>

Gentzen (1936) veio afirmar, ao contrário de Gödel, que a Aritmética não pode levar à contradição. Assim, ordenando classes ( $I < 0$ ,  $H < 0$ ) de demonstrações das teorias dos números, Gentzen chegou, pela aplicação da indução transfinita, ao ordinal transfinito:

$$\overset{W}{W} \dots = \varepsilon_0$$

O número é definido pelo conteúdo intuitivo ou pelo processo de construção. Não fundamentam a análise e a teoria dos conjuntos infinitos. Logo, segundo os “intuicionistas” (Heyting, etc.), a Lógica é um ramo da Matemática formalizada. Se os logicistas (Frege, Russell) dizem que a Matemática, neste caso a teoria do número, é um ramo da Lógica Simbólica, porque os conceitos e princípios da axiomatização da teoria dos números e dos conjuntos são definidos em termos lógicos. Então, os intuicionistas referem a Lógica como ramo da Matemática. Mas, os formalistas (Hilbert, Ackermann) dizem claramente que a teoria dos números se fundamenta e define-se pelo cálculo generalizado de predicados. O seu formalismo só se refere à interpretação da natureza e ao conteúdo das expressões lógicas<sup>11</sup>.

O número necessita de ter, pela fundamentação da Matemática, uma relação à lógica formal ou simbólica e de uma reflexão filosófica. A lógica formal, pela análise do conceito categorial ou genérico de ciência exata, leva-nos à expressão dialética, dada pelas várias ciências no fundamento filosófico do “número”. Filósofos e matemáticos clássicos, de forma simplista, dividiam a matemática em dois grandes ramos: teoria do número e teoria dos espaços. Deixando para os filósofos diferenciar qual é o objeto formal da Matemática, a Escola de Bourbaki aplica, à divisão da matemática, o critério de “estrutura”. Então, pela distinção de três estruturas-mãe, divide a matemática em três grandes ramos diferenciados: Análise Matemática, Geometria e Topologia.

A classificação clássica da matemática parte da categoria da “quantidade abstrata” para a subdividir em duas espécies ou tipos: número (aritmética, álgebra e análise) e espaço (geometrias métricas e topologia).<sup>12</sup> Na verdade, o estilo matemático não aparece como variação qualquer da linguagem simbólica para formalizar conceitos primitivos, axiomas e teoremas. O estilo será, pois, a modalidade pessoal, pela qual se introduzem novos conceitos e teoremas, seriando-se numa linha lógica de unidade até se criar a nova teoria. Assim, o conceito de número complexo ( $a+bi$ ), que engloba os números reais ( $a$ ) e o conjunto dos números imaginários ( $bi$ :  $i =$

10 Cf. Brauer, 1913/1914: 8 - 26

11 Cf. Russell, 1956:7 - 8.

12 Cf. Lang, 1971: 584 - 586.

$\sqrt{-1}$ ), pode ser introduzido de vários modos, desde que obedeça às leis formais (propriedades operatórias) dos seus conjuntos:  $(RUI) \rightarrow C$ .

Na teoria dos números, poderemos realçar os vários graus de “estrutura” (como elemento lógico do número) que conduzem à extensão do conceito de número, às teorias das funções de variável real e complexa e à teoria dos conjuntos finitos e transfinitos. A teoria dos números reais obedece a uma lógica formal construída pelo conceito de limite à Cauchy ou pelo conceito de corte à Dedekind. O primeiro processo consiste em definir uma sucessão transfinita e convergente de números racionais,  $r$ , para o qual ela tende indefinidamente. Tal limite já não é “imaneente” à sucessão, mas transcendente como nova espécie de número. Com efeito, será necessário provar que exista como tal:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} r^n = x$$

O processo pelo corte implica a relação de ordem sobre o conjunto dos números racionais. Mas tal relação determina a existência do conceito de limite, ou seja, de uma relação topológica. Logicamente infere-se que o corte divide o conjunto dos números racionais e irracionais em dois subconjuntos ( $A/B$ ), tais que se  $A$  não tem número máximo e  $B$  não tem número mínimo, então o número de corte será real. Assim, poder-se-á provar o teorema da existência, pela condição do contínuo:  $R = c$ . Logo,  $E_n = c$  porque  $E_n \leftrightarrow R = c$ . As várias espécies de números foram criadas por extensão analógica a partir do conjunto dos números naturais, para que fossem possíveis as operações algébricas que são necessárias para resolver as equações. Na verdade, não se poderia resolver a equação  $x^2+4=0$ , ou seja,  $x = \sqrt{-4} = 2 \cdot \sqrt{-1}$ , sem a criação da nova unidade imaginária:  $i = \sqrt{-1}$ . Assim sendo, o número complexo da forma  $a+bi$  define-se por um par ordenado de números reais ( $a, b$ ).<sup>13</sup> Logo, a projecção do conceito de estrutura, dada no número, define-se pela noção de relação.

## 2. A MATEMÁTICA COMO “DESCONSTRUTIVISMO

Segundo De la Grammatologie, a linguagem é uma estrutura – um sistema de oposições de lugares e de valores – e uma “estrutura orientada”. Digamos antes, brincando um pouco, segundo Derrida, que a sua “orientação” é uma “desorientação”. Poder-se-ia dizer uma “polarização”<sup>14</sup>. Da mesma forma, a linguagem matemática será uma estrutura de oposições entre constantes e variáveis. Surge como uma estrutura orientada ( da quantidade numérica passando pela linguagem figurativa. Trata-se, pois, de uma linguagem polarizada. Toda a Matemática sofre de uma polarização entre funtores e números. É uma linguagem exacta e determinística. A Matemática vive de uma escrita e três linguagens. Apresenta um texto que é “escrito”, que é um “passado”, numa falsa aparência de presente, que é presente, segundo Derrida, ao leitor como seu “avenir” (futuro)<sup>15</sup>. Em primeiro lugar, há uma “linguagem operativa”, que se caracteriza pela recolha de opera-

13 Cf. Pisot / Zamanski, 1967: 84 - 85.

14 Cf. Derrida, 1967: 309.

15 Cf. *Ibid.*, 1972: 13.

ções formais: soma, potenciação, radiciação e logaritmação, etc. Assim, não basta dizer que, em Matemática, a desconstrução é uma maneira de bem contar. Não ficará restrita à Aritmética, dado que surgiram duas novas generalizações: Álgebra e Análise Matemática. Porém, a Matemática tem uma quarta linguagem, que se chama Geometria com as suas generalizações, a saber: Geometrias Métricas, Projectiva e Diferencial.

A Matemática implicará um método dedutivo para bem calcular, segundo a “desconstrução”. Esta posição é mais generalizadora do que o pensamento de Fernanda Bernardo. O desconstrutivismo em Matemática, como ciência da quantidade abstrata, determina uma fundamentação formal pela Lógica Modal. A desconstrução em Matemática participa de uma Lógica Modal. A lógica modal, ou (menos geralmente) “lógica do intensional”, é a que trata das sentenças que são qualificadas pelos modalities como poderia, poder, possa, obrigação, possivelmente, necessariamente, eventualmente, etc. As lógicas modais são caracterizados pelo valor semântico, denominado intensionality: o valor de verdade de uma fórmula complexa não pode ser determinado pelos valores de verdade de suas sub-fórmulas. Uma lógica que permita preferivelmente esta determinação é chamada extensional. Assim, a lógica clássica é para o “extensional” da exemplaridade. Logo surgem os seguintes operadores, que estão presentes na desconstrução, como “possíveis” se ele forem verdadeiros (se é realmente verdadeiro ou realmente falso); “necessário” se ele não poderia, sendo possivelmente falso; “contingente” se for não retifique necessariamente, i.e., é possivelmente verdadeiro e possivelmente falso. Uma verdade contingente é aquela que é realmente e se retifica, mas que poderia ter sido de outra maneira<sup>16</sup>. A Lógica Modal refere-se a qualquer sistema de lógica formal que procure lidar com modalidades (tratar de modos quanto a tempo, possibilidade, probabilidade, etc.). Tradicionalmente, as modalidades mais comuns são possibilidade e necessidade. Há lógicas para lidar com outros termos relacionados, como probabilidade, eventualidade, padronização, poder, poderia, deve, são por extensão chamadas de lógicas modais, já que elas podem ser tratadas de maneira similar. Uma Lógica Modal representa modalidades, usando “operadores modais”. Por exemplo, “Era possível o assassinato do João “ e “ João foi possivelmente assassinado” são exemplos que contêm a noção de possibilidade. Formalmente, essa noção é tratada como operador modal possível, aplicado à sentença “ João foi assassinado”. Normalmente os operadores modais básicos unários são escritos como  $\Box$  (ou L) para Necessário e  $\Diamond$  (ou M) para Possível.

Segundo as lógicas modais clássicas, cada um dos operadores pode ser expresso em função do outro e da negação:

$$\Diamond A \equiv \neg \Box \neg A$$

$$\Box A \equiv \neg \Diamond \neg A$$

As lógicas implicadas na família modal são elaboradas a partir da lógica em **K** (em homenagem a Saul Kripke)<sup>17</sup>. Usando **K**, como base, pode-se determinar diferen-

16 Cf. Popkorn, 1994: 32 - 85.

17 Cf. Kripke, 2014; 1.

tes sistemas. Os símbolos de  $\mathbf{K}$  incluem  $\neg$  para negação,  $\longrightarrow$  para implicação, e  $\Box$  para o operador modal de necessidade (os outros operadores são construídos a partir destes, inclusive o  $\Diamond$ , com a equivalência, usando negação e  $\Box$ ). Na verdade,  $\mathbf{K}$  é o resultado da inclusão dos seguintes teoremas pela Lógica Proposicional:

- Regra da necessitação: se  $A$  é teorema de  $\mathbf{K}$ , então  $\Box A$  também é
- .
- Axioma da distributividade:  $\Box(A \longrightarrow B) \longrightarrow (\Box A \longrightarrow \Box B)$ .

A regra da necessidade define que qualquer teorema da lógica é necessário. O axioma da distributividade diz que se é necessário  $A \longrightarrow B$ , então é necessário  $\Box A \longrightarrow \Box B$ . Em  $\mathbf{K}$ , os operadores  $\Box$  e  $\Diamond$  comportam-se de forma parecida com os quantificadores  $\forall$  (para todo) e  $\exists$  (existe). Por exemplo, a definição de  $\Diamond$  a partir de  $\Box$  espelha a equivalência  $\forall x A \equiv \neg \exists x \neg A$ , na Lógica de Predicados. As bases dessa correspondência, entre os operadores modais e os quantificadores, ficam mais claras, quando se lida com a Semântica de Kripke<sup>18</sup>. Outros sistemas são construídos, adicionando-se axiomas a  $\mathbf{K}$ . Por exemplo, o sistema  $\mathbf{T}$  é obtido pelo acréscimo do axioma:

$$(T) \Box A \longrightarrow A$$

Em primeira ordem:  $\forall x(x R x)$  (axioma da reflexividade)

Outros axiomas, que podem ser adicionados para construir outros sistemas, são:

(B)  $A \longrightarrow \Box \Diamond A$  (axioma da simetria)

- $\forall x, y(x R y \longrightarrow y R x)$

(4)  $\Box A \longrightarrow \Box \Box A$  (axioma da transitividade)

- $\forall x, y, z(x R y \wedge y R z \longrightarrow x R z)$

(5)  $\Diamond A \longrightarrow \Box \Diamond A$  (axioma da euclidianidade)

- $\forall x \forall y \forall z(x R y \wedge x R z \longrightarrow y R z)$

(D)  $\Box A \longrightarrow \Diamond A$  (axioma da serialidade)

- $\forall x \exists y(x R y)$

(CD)  $\Diamond A \longrightarrow \Box A$  (axioma da unicidade)

- $\forall x \forall y \forall z(x R y \wedge x R z \longrightarrow y = z)$

(X)  $\Diamond \Box A \longrightarrow \Box \Diamond A$  (simula convergência)

- $\forall x \forall y \forall z(x R y \wedge x R z \longrightarrow \exists w(y R w \wedge z R w))$

(2)  $\Box \Box A \longrightarrow \Box A$  (simula densidade)

- a

$\forall x \forall y(x \neq y \wedge x R y \longrightarrow \exists z(z \neq x \wedge z \neq y \wedge (x R y \wedge z R y)))$

$\Box(\Box A \longrightarrow A) \longrightarrow \Box A$  (axioma de Gödel-Löb)

- $\forall x \forall y(x \neq y \wedge x R y \longrightarrow \exists z(z \neq x \wedge z \neq y \wedge (x R y \wedge z R y)))$

18 Cf..ibid., 2014: 1 - 2.

O sistema **S4** é o resultado de se adicionar 4 a **T**. Analogamente, **S5** é o resultado de se adicionar 5 a **T**. Estes dois sistemas revelam importantes características de simplificação, que propiciam a redução de suas fórmulas, devido às suas propriedades.<sup>19</sup>

- Em **S4**:
- $\Box_1 \Box_2 \Box_3 \dots \Box_n \alpha \dashv\vdash \Box_{\alpha_e} \Diamond_1 \Diamond_2 \Diamond_3 \dots \Diamond_n \alpha \dashv\vdash \Diamond \alpha$
- Em **S5**, onde é ainda mais forte (ver teorema de redução em S5):
- $\Theta_1 \Theta_2 \dots \Box \alpha \dashv\vdash \Box_{\alpha_e} \Theta_1 \Theta_2 \dots \Diamond \alpha \dashv\vdash \Diamond \alpha$ , em que  $\Theta_i$  pode ser  $\Box$  ou  $\Diamond$ .<sup>20</sup>

Uma forma de definir uma semântica para um sistema de lógica modal é com a Semântica de Kripke. Antes de mostrar quando uma forma é satisfatível ou não, algumas definições tornam-se necessárias serem feitas:

Um “enquadramento modal” é um par  $E = (W, R)$ , em que

- $W$  é um conjunto não vazio (conjunto de mundos, pontos, estados, nós, instantes... depende do contexto da lógica modal).
- $R$  é uma relação binária em  $W$  dita uma relação de acessibilidade (ou relação de visibilidade).

Se  $w_1, w_2 \in W$ , diz-se que  $w_2$  é *acessível* a partir de  $w_1$  se  $(w_1, w_2) \in R$ .

Seja  $At$  um conjunto enumerável de variáveis atômicas. Uma “estrutura de interpretação modal” para  $At$  é um par  $M = (E, V)$ , em que

- $E = (W, R)$  é um enquadramento modal
- $V : At \rightarrow \mathcal{P}(W)$  é uma função.

Com efeito,  $M$  pode ser também representado como  $(W, R, V)$ , sendo as duas primeiras componentes os constituintes do enquadramento modal, subjacente à estrutura de interpretação em  $At$ .<sup>21</sup> Desta feita, finalmente, a “noção de satisfação” de uma forma modal, com esta semântica, será:

- Seja  $M = (W, R, V)$  uma estrutura de interpretação modal e  $w \in W$ . A noção de satisfação de  $\varphi \in FM$  por  $M$  no mundo  $w$  denota-se por  $M, w \models \varphi$

definindo-se, indutivamente, como seguem:

- para cada  $p \in At$ ,  $M, w \models p$  se  $w \in V(p)$ ;
- não  $M, w \models \perp$ ;
- $M, w \models \varphi \rightarrow \varphi'$  se  $M, w \not\models \varphi$  ou  $M, w \models \varphi'$ ;
- $M, w \models \varphi \wedge \varphi'$  se  $M, w \models \varphi$  e  $M, w \models \varphi'$ ;

19 Cf. *Ibid.*, 2014: 2.

20 Cf. Kripke, 1959: 1- 14.

21 Cf. Kripke, 2014: 2.

- $M, w \models \varphi \vee \varphi'$  se  $M, w \models \varphi$  ou  $M, w \models \varphi'$ ;
- $M, w \models \Box\varphi$  se  $M, w \models \varphi$  para todo  $w' \in W$  tal que  $w R w'$ ;
- $M, w \models \Diamond\varphi$  se existe  $w' \in W$  tal que  $w R w'$  e  $M, w' \models \varphi$ ; <sup>22</sup>.

A desconstrução, como “de-sedimentação de estruturas” (teórica e prática), está presente em todos ramos da Matemática, particularmente na linguagem numérica, devido à generalização dos números naturais até aos números complexos e hiper-complexos, que faz passar da Aritmética Racional à Álgebra. A desconstrução imprime à Matemática uma nova modalidade de pensamento. É um pensamento abstrato e formal. A Matemática será a paixão inventiva abstrata do matemático. A desconstrução, em Matemática, representa um método e razão lógica do seu fundamento.

## CONCLUSÃO

A desconstrução surge como um método e como um fundamento em Matemática. Possui estes dois significados fiormais. Isto faz com que a Matemática seja a ciência da quantidade abstrata, como uma abstração desconstrutiva. O Número é uma construção abstrata, que toma o seu fundamento da “quantidade”, sendo esta a sua essência formal. Assim, o conjunto numérico será uno e realizado como um todo (existir lógico) e será múltiplo pelos  $n$  ou  $n+1$  elementos (essência pura transcendental). Os entes possíveis ou essências puras pensáveis, que serão construídos ou descobertos pelo intelecto, criado pelos processos intuitivos e lógicos, referem um sistema de entes e de relações que implicam uma solução epistemológica. A Matemática tematiza - se naturalmente pela desconstrução do “número”. O número é o centro desta desconstrução. O próprio número é uma desconstrução formal e abstrata da quantidade concreta. Logo, a “operação de passagem ao limite” determinou a criação de novo ramo da Matemática, denominado Cálculo Infinitesimal, a partir de Leibniz e Newton. A paixão inventiva, característica da desconstrução, segundo Derrida, é pertença tanto do literato, quando do filósofo. Um e outro (filósofo e matemático) devem aprender a “caminhar” (meta-método) pela desconstrução abstrata, debaixo daquilo que está, ou se julga estar, in solidum, adequadamente estabelecido. Desta feita, a desconstrução não recompõe os sistemas dedutivos, não os reabilita, mas também não os destrói, não promete soluções para os problemas, que constantemente levanta. Deixa-os em aberto. Com efeito, a desconstrução desfaz as sedimentações teóricas, práticas e poéticas e, também, das instituições, segundo o pensamento de Derrida, tal como se avalia em toda a Matemática. A desconstrução é pensamento em movimento. Um pensamento do “talvez”, um pensamento contaminado. A desconstrução leva sempre, num momento, ou a um outro, sobre a confiança realizada pela instância crítica, crítico-teórica, isto é, longe da possibilidade última do que se decide. Desta feita, a desconstrução será, segundo Derrida, desconstrução da dogmática crítica. A desconstrução obedece inegavelmente a uma “exigência analítica”. Ela é uma “dissociação hiper-analítica”. Naturalmente, a Matemática é uma construção hiper-analítica. Em vez de ser a Matemática, através da Teoria do Número, uma teoria construtivista do Número, tal como afirmaram os “intuicionistas”, segundo a nossa posição, guiados

<sup>22</sup> Cf. *Ibid.*, 1963: 67 - 93.



pelo pensamento de Derrida, a Matemática será uma “teoria desconstrutiva formal”. Naturalmente, o “número” desconstrói toda a Matemática, permitindo, depois disso, uma reconstrução da mesma. A Matemática constrói-se pelo número e este, como um conjunto de conjuntos semelhantes, constrói a Matemática. Assim, a Matemática tem tanto de “construtivismo” (intuicionismo), quanto de “desconstrutivismo”, segundo a nossa posição, como síntese dialéctica entre o formalismo (Russel) e o logicismo (Hilbert).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELL, E.(1940). *The Development of Mathematics*, New York, Mc Graw- Hill.
- BRAUWER, L. ( 1913/14). *Intuitionism and Formalism*, Bulletin American Mathematical Society, 20, 8-26.
- CERQUEIRAL, A. / OLIVA, A. (1979). *Introdução à Lógica*, Rio de Janeiro, La Zahar.
- COMMISSAIRE,H./ CAGNAC,G.(1954). *Cours de Mathématiques Spéciales, I*, Paris, Masson.
- DERRIDA, J. (1967). *De la Grammatologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- DERRIDA, J. (1972). *La Dissémination*, Paris, Éditons du Seuil.
- DERRIDA, J. / ROUDINESCO,E. (2001). *De quoi demain ... Dialogue*, Paris, Fayard / Galilée.
- FISK, M. (1964). *A modern formal logic*, New Jersey, Prentice-Hall.
- HILBERT, D./ ACKERMANN,W. (1950). *Principles of Mathematical Logic*, tradução do alemão, New York, Chelsea Publication.
- KRIPKE, S. (1959). *A completeness theorem in modal logic*, *The Journal of Symbolic Logic*, 24, 1-14.
- KRIPKE, S.(2014). *Wikipedia*, Free Enciclopedia, acesso a 19 de Setembro de 2014.
- KRIPKE,S. (1963). *Semantic analysis of modal logic and modal propositional calculus*, *Zeitschrift fuer Mathematische Logik und Grundlagen der Mathematik*,9, 67-93.
- LANG, S. ( 1971 ). *Álgebra*, tradução do inglês, Madrid, Aguilar.
- PISOT, C. / ZAMANSKY, M. (1967). *Matemáticas Generales*, tradução do francês, México, Unión Tipográfica Editorial.
- POCHÉ, F. (2007). *Penser avec Jacques Derrida. Comprendre la déconstruction*, Lyon, Chronique Sociale.
- POPKORN, S. (1994). *First Steps in Modal Logic*, Cambridge, At the University Press.
- ROUSE BALL, W. (1960). *A Short Account of the History of Mathematics*, New York, Dover Publications, INC.
- RUSSELL, B. (1956). *The Principles of Mathematics*, London, Allen.
- SEVERI, F. (1951). *Lecciones de Análisis*, tomo I, traducido do italiano, Barcelona, Editorial Labor.
- SOUSA ALVES,V.M. (1998). *Ensaio de Filosofia das Ciências*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia.
- VERNANT, D. (1993). *La philosophie mathématique de B. Russell*, Paris, J. Vrin.





**Ramiro Delio Borges de Meneses**

Portugal

## Autonomia: entre o deontologismo kantiano e a Neuroética / *Autonomy: between Kantian deontologism and Neuroethics*

### Abstract

The principle of Autonomy, according to Koenigsberg's philosopher, will naturally be chosen only in such a way that the maxims of choice are simultaneously included in the same will as the universal law. That this practical rule is an imperative, that is to say that the Will of the whole rational being is necessarily bound to it as a condition, can not be demonstrated by the simple analysis of the concepts contained in it, since it is a proposition synthetic; it would be necessary to go beyond the knowledge of the objects and enter into a criticism of the subject, that is, of pure practical reason, since this synthetic proposition that orders apodictically must be able to recognize itself entirely a priori. By simple analysis of the concepts of morality, it can be shown very well, that the aforementioned principle of autonomy will be the only principle of morality. In this way, it is discovered that this principle has to be a "categorical imperative" and that it commands neither more nor less than precisely this doctrine (Kant, 1995, pp. 83-84).

**Keywords:** philosophy, Kant.

### INTRODUÇÃO

O princípio da Autonomia, segundo o filósofo de Koenigsberg, será, naturalmente, não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas, simultaneamente, no querer mesmo como lei universal. Que esta regra prática seja um imperativo, quer dizer que a Vontade do todo o ser racional esteja necessariamente ligada a ela como condição, é coisa que não pode demonstrar-se pela simples análise dos conceitos, nela contidos, pois trata-se de uma proposição sintética; teria que passar-se além do conhecimento dos objectos e entrar numa crítica do sujeito, isto é, da razão prática pura, pois, esta proposição sintética que ordena apodicticamente, tem que poder reconhecer-se, inteiramente, *a priori*. Por simples análise dos conceitos da moralidade, pode-se mostrar muito bem, que o citado princípio da autonomia será o único princípio da moral. Desta maneira, descobre-se que esse princípio tem de ser um "imperativo categórico" e

que este não manda nem mais nem menos do que, precisamente, esta doutrina (Kant, 1995, pp. 83-84).

A posição do Samaritano é heteronómica pela sua responsabilidade poiética, dado que se caracterizou pela “autonomia esplancofânica”. O Samaritano (Lc 10, 33) não agiu segundo um imperativo categórico, motivado pela sua liberdade, mas antes por um imperativo poiético, que o levou a prestar cuidados esplancofanicamente, de fora para dentro, devido à acção do Pai das Misericórdias, por meio do Desvalido no Caminho. O caminho não foi a liberdade, mas a responsabilidade agápica, pelo bem do Desvalido.

1. Em sentido literal autonomia é “lei própria”, é a faculdade de uma entidade se governar por leis próprias ou de definir as suas próprias normas, segundo a etimologia.

Kant diz que a autonomia é a independência da vontade relativamente a todo o desejo e a capacidade de a vontade se determinar em conformidade com a razão. Apresenta-a como um princípio.

Kant imaginava que o Homem tinha desejo – em sentido mais amplo e rigoroso diríamos hoje intencionalidades prospectivas –, tinha vontade e tinha razão. E desejo, vontade e razão eram uma espécie de “compartimentos” que o Homem actualizava no seu viver quotidiano, como ser individual e como ser social.

Então este ser humano seria autónomo sempre que as suas acções não dependessem da força do compartimento dos desejos, mas se submetessem às ponderadas e equilibradas ordens do compartimento e da razão.

Esta visão kantiana, é muito evidente na sua obra “A Metafísica dos Costumes”, quando escreve:

“O amor é coisa do sentimento, não da vontade, e eu não posso amar porque o queira, nem muito menos porque o deva (ser obrigado a amar); daí que um dever de amar seja absurdo”; e, mais à frente, afirma: “Mas odiar o vício, no homem, não é meu dever nem atitude contrária ao dever mas sim um mero sentimento de aversão ao vício sem que a vontade tenha tido qualquer influência neste sentimento e, inversamente sem que este sentimento tenha qualquer influência sobre a vontade”. (Kant, 2005)

Finalmente, ao tratar da virtude, Kant não poupa as palavras afirmando que “a virtude é a força moral da vontade de um homem no cumprimento do seu dever: dever que é uma intimação moral através da sua própria razão legisladora na medida em que esta se constitui a si própria num poder executivo da lei”. (Kant, 2005)

Como, para Kant, a virtude é condição de liberdade interior só o Homem que reprime os próprios afectos e domina as próprias paixões poderá considerar-se autónomo. Sem virtude pessoal não haverá autonomia. Mas, a virtude, segundo Kant, fica em segundo lugar, porque a Autonomia da Vontade tem primazia.

Estamos a uma grande distância de Kant e a moderna neurobiologia das percepções dá-nos os instrumentos para a composição de uma antropologia biológica, na qual a autonomia tem um lugar bem mais modesto e a virtude nem sequer é chamada ao terreiro de debate.

Vou usar dois autores que não são da minha simpatia por motivos opostos, mas que apresentam corajosamente as suas teses (e a coragem, que era para Aristóteles a primeira de todas as virtudes, também foi muito acarinhada por Kant).

Michael Gazzaniga, um especialista de neuro-ciências da cognição, que foi membro do Conselho Presidencial de Bioética dos USA, escreveu um livro intitulado “The Ethical Brain” (o cérebro ético) que foi publicado, em 2005, e pretende analisar o que considera como um equilíbrio dinâmico entre a ética e as neuro-ciências.

O capítulo sobre autonomia tem este título provocatório: “My brain made me do it” que podemos traduzir por “o meu cérebro fez-me fazer isto” ou até “mandou-me fazer isto”, (Gazzaniga, 2005)

Gazzaniga lembra que os mecanismos cerebrais estão a ser intensamente investigados, o que muito nos ajuda na compreensão do papel da informação genética, na estruturação do nosso cérebro e no papel dos sistemas de circuitos neuronais e mediadores químicos, que nos permitem perceber, pelos órgãos sensitivos e sensoriais, o mundo natural que envolve e avalia o papel destas experiências cognitivas, que se sucedem no tempo e na orientação das acções futuras. Agora, afirma, compreendemos que há alterações e activações no nosso cérebro que são necessárias e suficientes para produzir alterações na nossa mente ou na nossa expressão psíquica.

No nosso tempo, está a desenvolver-se um ramo das neurociências, a “neurociência cognitiva”, que estuda o suporte biológico da cognição e das decisões pessoais, nas quais a percepção cognitiva tem uma influência decisiva.

A autonomia da decisão pessoal, o exercício livre da vontade e a consequente responsabilidade dos comportamentos pessoais são conceitos clássicos, que estão a ser postos em causa com ataque para os fundamentos estruturais.

Gazzaniga, *et alii* exprimem-se assim: o cérebro determina a mente, o cérebro é uma entidade física sujeita a todas as regras do mundo físico que a ciência exaustivamente investiga. O mundo físico é determinado, logo o nosso cérebro deve ser igualmente determinado. Portanto, se o nosso cérebro é determinado e o cérebro é o órgão necessário e suficiente para o exercício da capacidade mental, temos de encarar as três questões seguintes:

- os pensamentos que saem da nossa mente são também determinados?
- a autonomia é então uma ilusão ou uma realidade?
- devemos, se a autonomia é uma ilusão, proceder a uma revisão do conceito de que somos responsáveis pelas nossas acções?

A filosofia reflectiu durante séculos sobre estes dilemas da liberdade *versus* determinismo, mas movia-se num campo abstracto ou de *conceitos ideais*.

E quando os positivistas do final do século XIX cunharam a célebre frase – o cérebro humano segrega o pensamento como o fígado segrega a bÍlis – o alarido no campo filosófico foi ensurdecedor. E como os cientistas da época não conseguiram provar, com o uso do método científico, como era que o pensamento saía do cérebro, foram ridicularizados.

Será que estamos hoje, na fronteira de um novo paradigma, agora igualmente um paradigma determinista, mas com outro fundamento, para negar a autonomia das decisões humanas? E a correlativa não-responsabilização dos seres humanos pelos seus actos?

A grande via, que haveria de nos conduzir até ao novo paradigma determinista, foi o dogma genético, assim enunciado: um gene, uma proteína.

E Stephen Jay Gould, que foi um geneticista e antropólogo determinista, argumentou que “se nós estamos programados para sermos o que somos, pelos nossos genes, então as nossas características são inelutáveis. Poderemos, no máximo, canalizá-las, mas não poderemos mudá-las, nem pela vontade, nem pela educação, nem pela cultura” (S. J. Gold, 1993).

Richard Strohman, Professor de Biologia Molecular em Berkley, depois de muitos anos de investigação em Genética Molecular, e em numerosas publicações, afirmou que o determinismo genético é um paradigma falhado, tanto na Biologia quanto na Medicina, tanto a nível molecular e celular como ao nível clínico.

A relação das bases de dados, a que se chama “genoma” (todos os genes) e “proteoma” (todas as proteínas) com os fenótipos de doenças e saúde dos indivíduos, tem sido posta de lado como relação de causalidade e a afirmação de que um gene defeituoso, codifica uma proteína defeituosa e esta é a causa de um fenótipo defeituoso não é hoje aceite.

A causalidade, refere Strohman, contamina o discurso científico, já desde Aristóteles e passa por normas para se distinguirem as várias formas de causalidade e as diversas trajectórias que podem levar de uma causa até a um efeito (Strohman, 1997).

Pensar que, na Biologia, há sempre causas materiais eficientes, na terminologia aristotélica e tomista, é um erro epistemológico já reconhecido pelos investigadores mais atentos e mais responsáveis.

Claro que os genes são essenciais para definir o fenótipo, mas por si próprios permanecerão como materiais inertes, para que a informação seja replicada ou decodificada e depois usada para fazer o fenótipo, o DNA tem de ser manipulado por um sistema de enzimas e de pequenas moléculas que constituem, elas sim, a causa eficiente para a construção do fenótipo a três dimensões. Como é o caso

da estrutura terciária das proteínas que Edelman analisa ao propor o conceito de Topobiologia (Edelman, 1998).

Este segundo sistema informativo, é, hoje, identificado como epigenético, porque ele vai activar ou silenciar sequências do DNA, para assim produzir padrões específicos da expressão genética, para a produção de outras proteínas, tudo na dependência do contexto espaço-temporal.

É no tempo e no contexto intra e extra-celular que um fenótipo se vai constituir.

O Século XX, chamado século da Genética, que haveria de acabar com a “autonomia humana”, chegou ao fim sem o conseguir.

E o século XXI, o século do cérebro, irá conseguir este objectivo?

M. Gazzaniga pensa que sim. Embora reconheça que a meta ainda não foi atingida plenamente, afirma que o que já se sabe deve mesmo entrar no domínio médico-legal, para apoio ao sistema judiciário, quando este vai julgar comportamentos individuais numa perspectiva social.

Isto porque as normas morais em que se apoia o Direito para julgar e condenar são um resultado da actividade dos nossos cérebros, usando sistemas construtivistas para enfatizar e, portanto, prever os actos e comportamentos, ditos adequados.

Claro que as regras existem e vão continuar a ser usadas, mesmo pelo sistema penal, mas devem ser vistas como fazendo parte de uma ética de mínimos sociais, contextualizada, e pragmática. O mandato para a Neuroética, conclui Gazzaniga, é o de usar o nosso entendimento de que o cérebro reage às coisas com base nos seus dispositivos estruturais, para contextualizar e debater os “instintos viscerais” – esplanchnofânicos, como lhes chama o filósofo Délio Meneses (R. Meneses, 2008), que são sempre orientadas para o máximo bem da pessoa.

Porque esta actividade decisória é uma função de um cérebro individual, a Neuroética moderna não aceita uma ética universal constituída por verdades abstractas, que devemos aprender para organizar as nossas decisões.

Mas propõe, antes, que olhemos os seres humanos, efectivamente existentes, os quais decidem nos contextos em que se situam e influenciados pelas emoções e pelos juízos afectivos e que se orientam para a sobrevivência, individual, no sentido amplo que deve ser dado a esta palavra. Revivem a comoção esplanchnofânica nas decisões e nos fazeres.

Para a Neuroética, direi, em conclusão deste primeiro tópico, a autonomia é abstracta é, de facto, uma ilusão e o que acontece nos humanos é o desenvolvimento de um processo decisório múltiplo e complexo, profundamente influenciado pela biografia cognitiva de cada um pelo contexto em que cada um, efectivamente, decide. A autonomia abstracta não existe. O que existem, segundo a esplanchnofania poiética, são autonomias.

2. Passo agora ao segundo nível de avaliação do conceito de autonomia protagonizado pelos filósofos da ética, desde Aristóteles até Kant.

Aristóteles na *Ética Nicomaqueia* ensina-o a portar-se bem na sociedade ateniense, desses recuados tempos, numa perspectiva de moralidade pública, e para alcançar uma “vida boa”.

Max Scheler, no início do Século XX, argumentando contra Kant, afirma que há uma ética concreta, material, bem distinta da ética deontológica caracterizada como uma axiologia.

Esta ética material é, forçosamente, uma ética de bens e de valores e coloca a pessoa ao serviço dos seus próprios estados interiores (da sua autoconsciência) diríamos hoje das coisas exteriores, vistas como “bens valorizáveis”. O fundamento para a transformação dos bens exteriores em valores é o egoísmo instintivo da organização da natureza, diz Scheler (Scheler, 1941).

Os defensores da ética formal atacaram duramente Max Scheler, mas ele antecipou-se, pela reflexão filosófica, à evolução para o principialismo que hoje domina a ética aplicada, como é o caso da “ética nos cuidados de saúde”.

Os dois pensadores americanos que trouxeram para a ribalta da ética dos cuidados de saúde o conceito de “autonomia” foram Beauchamp e Childress quando, em 1979, publicaram o seu livro *Princípios de Ética Médica*.

Escreve-se e diz-se muitas vezes que estes autores apresentam a autonomia como um dos seus princípios éticos, o que está errado. A autonomia deve-se a Kant.

Para estes autores, a autonomia não é um princípio ético, mas é uma qualidade dos seres humanos, que lhes permite auto-governarem-se, decidirem por si próprios, fazerem as suas escolhas pessoais (Beauchamp e Childress, 1989).

O princípio ético não é a autonomia, mas o “respeito” pela autonomia de cada pessoa, em cada situação concreta. Será o respeito, como propriedade ou qualidade abstracta, atribuído aos seres humanos, mas por essa qualidade, a autonomia, tal como ela se manifeste numa pessoa e numa situação concretas. Não há autonomia, mas antes autonomias, sendo a mais relevante a autonomia esplancofânica, e não a autonomia deontológica, como afirmava a Neuroética.

Os autores americanos reconhecem na primeira edição, para discutir o conceito de “autonomia”, que é muito difícil saber o que estamos a respeitar quando queremos aplicar o princípio do respeito pela autonomia.

Distinguem bem entre a autonomia, como qualidade abstracta, as escolhas e decisões pessoais ditas autónomas.

A decisão, para ser considerada autónoma, pode impor exigências rigorosas à pessoa como a consistência, a independência, o autocontrolo, a capacidade de resistir à autoridade do outro ou da sociedade bem como o conhecimento da fonte dos

seus valores básicos, das suas crenças e dos seus objectivos de vida pessoal. Aqui temos a autonomia esplanocnofânica.

A idealização deontológica da pessoa autónoma tornará possível o reconhecimento do carácter autónomo de uma decisão.

Então passou a usar-se um conceito pragmático, atenuando a exigência de rigor para se considerar autónoma a pessoa, que faz uma escolha; assim, primeiro a escolha terá de ser intencional, ser uma manifestação de vontade direccionada; depois terá de ocorrer numa situação compreendida pela pessoa e, finalmente, não poderão existir influências, que controlem a pessoa e por esta via determinem a decisão. Esta será uma decisão poiótica.

Como estes três requisitos ainda têm ambiguidades e dificuldades, os nossos autores dizem que a “intencionalidade” é uma disposição do agente não tendo graduações (ou há ou não intenção) e sem intencionalidade a “autonomia” não está a ser exercida.

Já as outras duas condições, a compreensão dos factos em avaliação e a ausência de constricções e de influências, podem ser cumpridas em maior ou menor grau. Portanto, as decisões pessoais podem ser autónomas por níveis e resultarem como que de uma função formal que integra os diferentes graus de cumprimento das duas variáveis. Entre o cumprimento total e o cumprimento zero desenvolve-se a função (quase matemática) da autonomia.

Se, por exemplo, o grau de cumprimento do vector compressão for zero o valor da função será zero e nós afirmaremos com segurança que a pessoa não tem autonomia para decidir.

Quem tem experiência da aplicação do princípio do respeito pela autonomia para a obtenção de uma decisão de consentimento, ou recusa de um acto ou intervenção médica, sabe bem como é difícil a aplicação deste princípio. E como, na prática, acabamos por atribuir valores arbitrários ao item “boa compreensão” e ao item “ausência de influências” para obter um resultado da função autonomia, que tranquilize a nossa própria consciência ética e a do doente.

Se, na vida comum, decisões absolutamente autónomas são uma rara excepção, para quê ser tão exigente nas decisões em saúde. Interrogam-se os pragmáticos.

Na prática muitos médicos aceitam uma posição minimalista na avaliação da autonomia e acolhem-se no bom senso e nas boas práticas.

3. Tratarei, para terminar, da perspectiva jurídica do conceito de autonomia.

Para juristas como André Pereira, do Centro de Direito Biomédico da Faculdade de Direito de Coimbra, autonomia é a autodeterminação da pessoa com capacidade de julgamento e de discernimento.

No universo dos cuidados de saúde, a autonomia da pessoa manifesta-se no consentimento ou dissentimento em relação a actos médicos, que lhe sejam propostos.



Para que o consentimento ou dissentimento seja um exercício de autonomia são impostos deveres jurídicos ao médico. Essencialmente, o dever de informar com verdade e de forma compreensível; e, ainda, de se assegurar que a pessoa tem a capacidade para consentir, ou seja, para exercer a autonomia.

Depois tem o dever de verificar se o doente compreendeu a informação prestada e se, de facto, ficou esclarecido.

O cumprimento deste último dever é importante, porque a sua falta torna o “consentimento inválido”. É claramente inválido, por exemplo, quando a informação se limitou a um texto escrito, ou muito sucinto ou extremamente prolixo, apresentado à pessoa para ela assinar sem mais nenhum contacto do médico, nem antes nem depois da assinatura.

Na doutrina jurídica, este ónus é importante mas na prática profissional é de muito difícil concretização. E não é raro, especialmente em cirurgia, que o doente não tenha compreendido que órgãos lhe vão ser extirpados e quais as consequências previsíveis dessa ablação.

Na Filosofia do Direito, em particular no Direito Penal e no aspecto específico do sancionamento dos actos pessoais, o conceito de “autonomia” da vontade decisória é amplamente discutido e começa a incorporar alguns elementos das neurociências. Já se antecipa uma influência do Direito Penal da neurobiologia do comportamento idêntica à que tiveram as doutrinas de Lombroso; o uso do chamado “soro da verdade” e, nos nossos dias, das imagens da ressonância magnética nuclear já vão sendo elementos para argumentação jurídica em sede de julgamento.

Também, no âmbito jurídico, o apelo ao bom senso dos magistrados está justificado. Quem pode garantir, por exemplo, que as afirmações retiradas de uma escuta telefónica são intencionais, proferidas com boa compreensão dos factos e livres de qualquer coacção externa? Quem fala num telefone pode até ter uma pistola apontada à cabeça e o “escutador” não o sabe.

## CONCLUSÃO

Na perspectiva neurobiológica e da psicologia evolutiva, a autonomia é um conceito em acelerada revisão, com relevo para a imprevisibilidade da resposta individual às interacções cognitivas e à importância do contexto na estruturação das decisões clínicas. Aqui se referencia a autonomia poiética.

Na perspectiva ética, é aceite o princípio do respeito pela autonomia, mas atenuado pela difícil aplicação nas situações concretas, apelando-se ao bom senso e às regras da boa prática clínica, para já não falar, no seu sentido esplanocênico, determinante para a Neuroética.

Na perspectiva jurídica, a autonomia é vista principalmente como um suporte formal à teoria da responsabilidade pessoal por actos ilícitos, os quais a sociedade entende ser seu “dever” punir para exemplo dos outros, mais do que para castigo do próprio.



Neste último momento, cala-nos no nosso agir, a autonomia plesiológica.

*Per naturam suam* e sob influência das Neurociências, a autonomia é indeterminística e descreve-se no plural.

## BIBLIOGRAFIA

- Beauchamp T. e Childress J. – *Principles of Biomedical Ethics* – Third Edition, Oxford, Oxford University Press, 1989
- Borges de Menezes Ramiro Délio – *O Desvalido no Caminho* – Santa Maria da Feira, Edições Passionatas, 2008
- Dias Pereira André G. – *O consentimento informada na relação médico-paciente* – Coimbra, Coimbra Editora, 2004
- Edelman Gerald – *Topobiology, an introduction to Molecular Embriology* – London, Basic Books, 1998
- Gazzaniga Michael S. – *The Ethical Brain* – New York, Dana Press, 2005
- Gould Stephen Jay – *The Logic of life* – C.A.R. New York, Oxford University Press, 1993
- Kant I. – *A metafísica dos costumes* – tradução de Paulo Quintela, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2005
- Scheler Max – *Ética* – Tomo I, Madrid, Revista de Occidente, 1941
- Strohmman Richard – *The coming Kuhnian revolution in Biology* – New York, Nature Biotechnology, 194-200, 1997





**Paweł Czarnecki**

**Mária Gažiová**

St. Elisabeth University of Health Care and Social Work  
Bratislava, Slovakia

## Syndróm vyhorenia a stres / *Explosion syndrome and stress*

### Abstract

When talking about burnout syndrome, it is important to highlight the fact that burnout syndrome is the result of long-term chronic stress.

In this context, it is important to define stress as a phenomenon that inherently belongs to the life of living beings and therefore of man. This process can be understood as a process that is still developing (Kebza, Šolcová, 1998).

Canadian physiologist Hans Selye defined stress as a condition manifested in the form of a specific syndrome, which represents the sum of all non-specific changes induced within a given biological system (Selye, 1996). Košč (2003) defined stress as a non-specific response to any demand that is placed on it. It may also be understood as a general adaptation syndrome - a phylogenetic development developed by the response of higher organisms to a life-saving, promising preparation for an attack or escape. fight or flight. The stress itself can not be avoided, because this effort would be stressful by itself. If we look at the issue from a physical point of view, the very concept of stress means the pressure that acts on the body and causes its distortion. From a psychological point of view, it means a certain amount of effort, that is, the demands placed on the individual's physical and mental energy. Goldstein (1993) states that stress can also be seen as a threat and disruption of the body's homeostasis. W.B.Cannon (1915) defined the alarm theory of emotions as the response of the organism to stress by adrenergic activation with metabolic consequences for energy to fight or flight (Kryl, 2004).

In terms of stress alone, it is important to define terms such as stressors and salutaries. All negative living factors leading to stress itself are called stressors. They can be divided into:

- external stressors (noise, sensory deprivation, hazard);
- Barriers that hinder satisfying primary needs (food, sleep and rest)
- Performance-related burdens (timing, extreme demands, or monotonous work)
- social stressors (interpersonal and social problems),
- Conflicts (Křivohlavý, 2003).

In this context, the stressor can also be an activity related to a certain risk, sense of responsibility and competition as well as situations related to the examination, bankruptcy and conflicting situations. Physical or natural factors can be accidents, cold, noise, heat, time-consuming activity, risk-related activity, expectation of threat, inadequate qualification due to tasks, cognitive, emotional or social deprivation, hostility to the social environment, lack of privacy, or too many interactions (Verešová, 2007).

**Keywords:** stress, work, burnout.

**A**k hovoríme o syndróme vyhorenia, je potrebné zdôrazniť fakt, že burnout syndróm je dôsledok dlhodobého pôsobenia chronického stresu.

V tejto súvislosti je dôležité definovať stres ako fenomén, ktorý neodmysliteľne patrí k životu živých bytostí a teda aj človeka. Tento proces môžeme chápať ako proces, ktorý sa stále vyvíja (Kebza, Šolcová, 1998).

Kanadský fyziológ Hans Selye definoval stress ako stav prejavujúci sa vo forme špecifického syndrómu., ktorý predstavuje súhrn všetkých nešpecificky vyvolaných zmien v rámci daného biologického systému (Selye,1996). Košč (2003) definoval stres ako nešpecifickú odpoveď na akúkoľvek požiadavku, ktorá sa naň kladie. Možno ho chápať aj ako všeobecný adaptačný syndróm- fylogenetickým vývojom vypracovaná reakcia vyšších organizmov život zachraňujúca, promptne pripravujúca na útok či útek angl. fight or flight. Samotnému stresu sa nedá vyhnúť, lebo už aj táto snaha by bola sama o sebe stresujúca. Ak sa na problematiku pozeráme z hľadiska fyzikálneho, samotný pojem stres znamená tlak, ktorý pôsobí na telo a spôsobuje jeho deformáciu. Z psychologického hľadiska zase znamená určitú námahu čiže nároky kladené na fyzickú a duševnú energiu jedinca. Goldstein (1993) uvádza, že stres možno chápať aj ako hrozbu a narušenie homeostázy organizmu. W.B.Cannon (1915) definoval poplachovú teóriu emócií ako, odpoveď organizmu na stres adrenergnou aktiváciou s metabolickými dôsledkami zaistujúcimi energiu k boju či úniku - „fight/flight“ reakcia (Kryl, 2004).

V súvislosti so samotným stresom je dôležité vymedzenie pojmov akými sú stresory a salutory. Všetky negatívne pôsobiace životné faktory vedúce k samotnému stresu sa nazývajú stresory. Možno ich celkovo rozdeliť na:

- **vonkajšie stresory** (hluk, senzorická deprivácia, situácia nebezpečenstva),
- **prekážky, ktoré bránia v uspokojovaní primárnych potrieb** (jedla, spánku a odpočinku),
- **záťaž súvisiaca s výkonom** (časová tieseň, extrémne požiadavky, alebo monotónna práca),
- **sociálne stresory** (medziludské vzťahy a sociálne problémy),
- **konflikty** (Křivohlavý, 2003).

V tejto súvislosti stresorom môže byť aj činnosť súvisiaca s určitým rizikom, pocitom zodpovednosti a súťažou ako aj situácie súvisiace so skúškou, konkurzom a konfliktnými situáciami. Z fyzikálnych alebo prírodných faktorov sa môže jednať o úraz, chlad, hluk, horúčavu, činnosť v časovej tiesni, činnosť spojenú s rizikom, očakávaním ohrozenia, nedostatočnou kvalifikáciou vzhľadom k úlohám, kognitívnu, emocionálnu alebo sociálnu depriváciou, nepriateľským správaním sociálneho prostredia, nedostatkom súkromia, alebo príliš veľkým počtom interakcií (Verešová, 2007).

## 1.1 MEDICÍNSKY POHĽAD NA STRES

Ľudský organizmus je natoľko dokonalý systém, že ani najlepší stroj či počítač nedokáže nahradiť dômyselný mechanizmus adaptácie tela na pôsobenie vonkajších

i wnątorńyć faktorow. Pre spráwne pochopenie stresu je dólężíté sa zmieniť o klú-  
čovej a nezastupitelnej úlohe kortizolu ako stresového hormonu, ktorý udržuje  
wnútorńú rovnováhu organizmu -vyrovnané wnątorńé prostredie a teda spráwne  
fungovanie všetkých systémow w organizme. W záťažowých situáciách zvyšuje hla-  
dinu krvného cukru, ktorý možno chápať ako palivo pre celý organizmus. Všetky  
patofyziologické procesy stresu w organizme majú svoj odraz w psychologických  
dejoch a klinických príznakoch človeka.

### 1.1.1 PREHLAD STRESOVEJ PATOFYZIOLOGICKEJ ODPOVEDE

1. **fáza - neurofyziologické procesy:** na osi podnet - senzoričné dráhy - thalamus (senzoričná kôra, amygdala, hipokampus). W tejto fáze dochádza k upovedomeniu podnetu, pochopeniu, klasifikácii podnetu, racionálnej kontrole obrannej reakcie s analýzou nebezpečnosti podnetu, spustením poplachovej reakcie a uložením celého deja do pamäte.
2. **fáza - neuroendokrinné procesy** kedy podnet vyhodnotený ako stresor spúšťa stresovú reakciu- odpoveď. Aktivuje sa os amygdala- locus coeruleus- hypofýza- nadobličky, čo spôsobuje sekreciu látok vrátane kortizolu. Celý tento proces má svoj odraz w klinických prejavoch organizmu ako je tachykardia / zvýšená tepová frekvencia, tachypnoú/, zvýši sa krvný tlak, zrýchlený dych, vazokonstrikciou/ stiahnutím/ w periférnych cievach a vazodilatáciou/ rozšírením ciev vo veľkých svaloch, zvýši sa svalové napätie, rozšíria sa zrenice, zaostreńie na vzdialené optické podnety, pamäť sa sústreďí na ohrozujúci podnet, zvýši sa subjektívny pocit napätia, dôjde k očakávaniu a niekedy k eufórii.
3. **fáza - patofyziologické procesy:** Pri dlhodobom alebo nadmernom pôsobenia stresora dochádza k chronickému stresu s rôznymi patologickými- škodlivými zmenami w ľudskom tele. Pri vysokých hladinách kortizolu sa prejavuje jeho neurotoxický vplyv, tým, že dochádza k atrofii hipokampu ale aj zmenám w bunkovej imunite. Prejavuje sa to poruchami deklaratívnej pamäte, vznikom zápalow a ich chronicitou, náchylnosťou k vírusovým infekciám s prípadným dopadom na nádorové ochoreńia.

### 1.1.2 TELESNÉ, PSYCHICKÉ A BEHAVIORÁLNE PREJAVY

**Telesné prejavy:** Bolesti hlavy, bolesti chrbta, svalové napätie, ktoré samotné zhoršuje a urýchľuje priebeh degeneratívnych ochoreńí chrbtice vrátane degeneratívnych ochoreńí medzistavcových platničiek (vysunutie platničiek). A práve tie sa často prejavujú okrem bolesti chrbtice aj bolesťami vyžarujúcimi do končatín (radikálne bolesti). Patria tu aj vysoký krvný tlak, tachykardia (zvýšená tepová frekvencia), neurocirkulačná asténia, potenie a tras.

**Psychické prejavy:** Úzkosť, nadmerná bdelosť, fóbie, pocity ohrozenia, derealizácia, depersonalizácia, pocity frustrácie,, bezmocnosť, depresie, znížené libido, zvýšený, alebo znížený apetít.

**Behaviorálne prejavy:** Prejavy zlosti, výbušnosť, podráždené reakcie, agresivita, netrpezlivosť, prejedanie (s následkami obezity). Náchylnosť k užívaniu alkoholu a iných návykových látok, sexuálne excesy, sexuálne dysfunkcie.

## 1.2 ZDRAVOTNÝ STAV A STRES

Vznik choroby úzko súvisí s mnohými faktormi. Je veľmi pravdepodobné, že jedným z faktorov ovplyvňujúce individuálne zdravie jednotlivca je samotný stres. Stres môže pôsobiť na zdravotný stav a to buď priamo alebo nepriamo. Priamo stres ovplyvňuje imunitu, srdcovocievny systém, dýchací systém, systém žliaz s vnútornou sekréciou, ale aj nervovú sústavu. Stres môže vplyvať na zdravie človeka tým, že vplýva na jeho správanie, na zmenu životného štýlu a spôsoby života. Vyrovňovania sa so záťažovými situáciami sú súčasťou každej osobnosti.

Vzťah a vzájomné prepojenie medzi chronickým stresom, civilizačným chorobami a syndrómom vyhorenia je zjavný.

### 1.2.1 STRES A KARDIOVASKULÁRNE CHOROBY

Pri akútnom strese je potrebné do svalov dostať zvýšené množstvo okysličenej krvi vrátane všetkých potrebných živín a zároveň zabezpečiť dostatočné množstvo energie potrebné pre prácu svalov. Srdce preto musí zvýšiť svoju aktivitu- zvyšuje sa srdcová frekvencia a teda pracuje ako pumpa potrebná na distribúciu krvi k svalom a iným orgánom. Pri reakcii na stres mozog vypína parasymptatikový nervový systém a zapína sympatikový nervový systém, ktorý srdce stimuluje- spúšťa srdcový stimulátor. Zlepší sa tak stresom vyvolaný prietok krvi srdcom a to až 5 krát viac ako v kludovom stave. V tomto prípade hovoríme o akútnom strese, ktorý z času na čas môže byť aj užitočný. Čo však v prípade ak je stres častý a dlhodobý. Opakovaná a častá aktivácia takejto činnosti vyvolaná chronickým stresom spôsobuje chronické opotrebenie srdca. Výstrahou je fakt, že postihuje stále viac ľudí v strednom- ekonomicky produktívnom veku a dokonca aj mladých ľudí na ktorých sú v práci ale aj samotnom rodinnom živote kladené stále väčšie nároky. V Indii behom posledných dvadsiatich rokov výskyt kardiovaskulárnych chorôb dramaticky stúpol a ich nárast je pripisovaný modernému životnému štýlu a stresu (Vinay, 2007, str. 47 ). Na detailnejšie pochopenie pôsobenia stresovej reakcie na kardiovaskulárne ťažkosti je potrebné pochopiť fakt, že na samotné cievy je zvlášť pri strese kladený enormný tlak a turbulentné prúdenie krvi postupne spôsobuje ich poškodenie- jazvenie. Uvoľnia sa triglyceridy a glukóza a následne pri zvýšenej viskozite krvi sa postupne tuk ukladá do zjazvenej cievnej steny a vzniká aterosklerotický plát usadený pod vnútornou výstelkou cievy, ktorý sa skladá z tukov, glukózy, penových buniek a vápnika. Postupne sa priesvit cievy zužuje a prietok krvi cievou sa zhoršuje, dôjde k ischemii teda nedokrveniu príslušného orgánu. V prípade, že sa prietok uzavrie úplne upchatím srdcových tepien, hrozí infarkt myokardu. V prípade upchatia ciev v mozgu hrozím náhla cievna mozgová príhoda, avšak môže sa upchať aj iná cieva vedúca krv do končatín, alebo iných častí tela. Vždy v takom prípade sa jedná o závažný stav vyžadujúci včasnú a neodkladnú lekársku pomoc. V prípade stresu svaly a iné orgány si vyžadujú zvýšený prívod

kyslíka glukózy a iných dôležitých látok krvou. Normálne, zdravé cievy sa tak v záujme zabezpečenia týchto orgánov kyslíkom a glukózou pri strese rozširujú, avšak poškodené cievy túto schopnosť nemajú čo celý stav zo zásobením svalov a iných orgánov ešte zhoršuje. V prípade postihnúť srdca v takomto prípade možno hovoriť o rizikách súvisiacich s anginou pectoris. V tejto súvislosti je dôležité zdôrazniť, že samotný chronický stres je dôležitým faktorom vzniku týchto závažných ochorení, ale aj ľudia trpiaci srdcovo cievnyimi chorobami sú k chronickému stresu náchylnejší a oveľa horšie ho zvládajú. Kardiológovia sa všeobecne zhodujú na tom, že náhla srdcová príhoda je extrémnou variantou akútnej stresovej reakcie, ktorá spôsobuje srdcovú ischémiu násobenou ventrikulárnou fibriláciou alebo arytmiou (Vinay, 2007, s. 50).

### 1.2.2 STRES A HYPERTENZIA

O hypertenzii možno hovoriť vtedy ak je hodnota krvného tlaku viac ako 160/95 mmHg. Možno ju rozdeliť na hypertenziu primárnu, kedy nemožno určiť príčinu vysokého krvného tlaku 85% a hypertenziu sekundárnu, kedy príčinou je iné ochorenie ako napríklad choroby obličiek, nadobličiek. Závažnosť hypertenzie spočíva v tom, že roky sa nemusí prejavovať a až neskôr sa prejaví jej vplyv na srdcovo cievny systém v zmysle ischemickej choroby srdca, náhlej cievnej mozgovej príhody ischemickej, alebo napríklad krvácaním do mozgu. Zákernosť tejto choroby spočíva aj v tom, že navonok sa nemusí prejavovať- nemá príznaky ako iné choroby v tomto prípade bolesti. Preto často krát nemá ako postihnutého človeka ako upozorniť na fakt, že má vysoký tlak. V tomto prípade prevencia s pravidelným meraním hodnôt krvného tlaku má dôležitú úlohu.

### 1.2.3 STRES A CUKROVKA

Diabetes alebo cukrovka je spôsobený neschopnosťou organizmu riadne stráviť cukor, čo vedie k nadmernej hladine cukru v krvi. Metabolizmus cukrov má na starosti hormón inzulín, vylučovaný v pankrease. Väčšina diabetikov inzulín produkovať môže, avšak rôzne faktory obmedzujú účinok tohto hormónu, čo je známe ako citlivosť voči inzulínu. Adrenalin spôsobuje, že cukor z pečene vylučuje do krvného riečišťa a kortizol zasa znamená redukovanie metabolizmu glukózy v bunkách. Veľké množstvo kortizolu zapríčiňuje zníženú citlivosť voči inzulínu. Pre zdravých jedincov nie je vysoká hladina krvného cukru nebezpečná, ale chronický stres, kombinovaný s ďalšími faktormi ako obezita, sa podieľa na zvýšení pravdepodobnosti vzniku cukrovky. Celkovo možno hovoriť o dvoch typoch cukrovky. Cukrovka I. typu, alebo juvenilná cukrovka je chorobou, kedy imunitný systém sám rozhodne, že bunky pankreasu, ktoré produkujú inzulín sú pre nich nepriateľom a zaútočia na nich. Postihnutý človek má vtedy inzulínu nedostatok a teda nemôže zabezpečiť prísun glukózy do cieľových buniek v organizme. nadmerné množstvo glukózy a tukov, ktoré sa takto podieľajú na už vyššie spomínanej ateroskleróze. Pri cukrovke II. typu, ktorej sa hovorí aj ako o cukrovke dospelých ide o problém kedy organizmus je rezistentný na inzulín. Je to choroba súvisiaca s nedostatkom pohybu a nadmerným príjmom potravy, nadváhou až obezitou. Pri strese dochádza k situácii kedy mozog dáva signál pankreasu aby inzulín

prestal produkovať a pri chronickom strese sa spúšťa mechanizmus kedy nastáva odolnosť voči inzulínu. Cukrovka celkovo zdvojnásobuje úmrtnosť a strojnásobuje podiel srdcovo cievnych chorôb u mužov a zároveň je jednou za najčastejších príčin úmrtnosti. V tejto súvislosti je potrebné opäť zdôrazniť, že vzťah cukrovky, aterosklerózy, vysokého krvného tlaku, srdcovo cievnych ochorení a chronického stresu je veľmi úzko previazaný.

V Slovenskej republike cukrovka prekročila hranicu 5% a podľa odhadov rovnaký počet ešte nie je odhalený. U žien sa diabetes vyskytuje častejšie (56,3%).

Najvyšší výskyt diabetu je vo vekovej skupine 50 – 69 rokov (Tkáč, 2003). Vzhľadom nato, že výskyt diabetes mellitus 2. typu je vo vyšších vekových skupinách je tu dostatočný priestor na primárnu intervenciu, t.j. aby diabetes nevznikol vôbec prípadne vznikol čo najneskôr a v miernejšej forme (Dzúrik, 2003).

#### 1.2.4 STRES A VREDOVÁ CHOROBA ŽALÚDKA A DVANÁSTNIKA

Vplyv chronického stresu na tráviaci systém a zvlášť na tvorbu žalúdočných vredov je často diskutovanou témou. Význam trávenia spočíva v potrebe príjmu pre život dôležitých živín. Je všeobecne známe, že dospelý človek vydá asi 20 % celkovej energie na trávenie. Príjem potravy a jeho pasáž pažerákom do žalúdka jej následne spracovanie v žalúdku sa deje mechanicky aj chemicky. Následne peristaltikou je posúvané do tenkého čreva, ktoré je mimoriadne dôležité pre vstrebávanie množstva živín do nášho tela. Peristaltikou sa ďalej črevný obsah dostáva do hrubého čreva a následne zvyškové produkty vo forme stolice z tela von. Čo sa však deje pri stresovej reakcii? V prvom rade sa zastaví produkcia slín a človek pociťuje sucho v ústach, žalúdok sa stiahne, produkcia enzýmov a kyselín ustane, zastavia sa kontrakcie. Zníži sa prísun krvi do tráviaceho ústrojenstva nakoľko organizmus v prvom rade pri strese potrebuje dopraviť krv s kyslíkom, glukózou a živinami do aktívnych svalov, ktoré ich nevyhnutne potrebujú. Na proces spracovania potravy v žalúdku má kľúčový vplyv kyselina chlorovodíková ako aj samotné pohyby žalúdka. Kyselina chlorovodíková rozkladá potravu v žalúdku avšak zároveň je potrebné povedať, že trojvrstvová stena žalúdka dokonale chráni samotný žalúdok pred jej účinkami. Behom dlhotrvajúceho stresu v záujme šetrenia energie sa tvorba sliznice zastaví. V čase, keď už stresor prestane pôsobiť a trávenie sa znovu obnoví, kyselina začne nepriaznivo pôsobiť na stenu žalúdka, čo je príčinou tvorby vredov. Celkovo však možno povedať, že tvorba vredov je skôr viazaná nie na obdobie pôsobenia stresora, ale na obdobie celkového obdobia spamätávania. V súvislosti s vredovou chorobou je potrebné povedať, že dôležitým faktorom pre tvorbu vredov je prítomnosť *Helicobacter pylori*, ktorý prežíva v kyslom prostredí žalúdka. V rozvojovom svete 100% populácie je touto baktériou postihnutých, avšak len 10% z nich ochorie na vredovú chorobu, čo je pravdepodobne dôsledok pôsobenia chronického stresu. Akútnym prejavom s vážnymi následkami je krvácajúci vred žalúdka, ktorý môže byť vážnou hrozbou pre život človeka. V takých prípadoch si stav vyžaduje urgentný chirurgický zákrok, ktorého cieľom je záchrana života človeka. **Poruchy trávenia** sa často spájajú so stresom, ktorý spôsobuje zápchu, hnačku a syndróm podráždených čriev. Chronický stres má sklon celkom



uzavrieť tráviaci systém a tým aktivizuje črevné problémy. Kožné problémy, sa prejavujú tak že stres zvyšuje hladinu toxicity v organizme a prispieva k hormonálnej nerovnováhe, pričom oboje pôsobí viditeľne na pokožku vo forme škvŕn, ekzému, psoriázy, nadmernej bledosti a kožných ochorení.

#### 1.2.5 STRES A PORUCHY IMUNITY

Je preukázateľné, že ľudia dlhodobo zotrúvajúci v chronických stresových situáciách majú vyšší sklon k zápalovým chorobám rôzneho druhu, čo súvisí s poklesom ich imunity. Ochorenia horných dýchacích ciest a rôzne virózy sú často príčinou skôr krátkodobej práceneschopnosti. Dnes sme však často svedkami situácií, kedy ľudia pod tlakom pracovných povinností a dosahovania rôznych šibeničných termínov sa vyhýbajú dôslednému vyliečeniu a práceneschopnosti, čo ich imunitu a celkový stav ešte zhoršuje. Títo ľudia bez toho aby si to často uvedomovali svoje zdravie ešte viac poškodzujú.

#### 1.2.6 STRES A STARNUTIE

V prúde stresových reakcií v ľudskom organizme, ktoré úzko súvisí s pôsobením rôznych hormónov je preukázateľné, že ľudia dlhodobo zotrúvajúci v stresových situáciách sú biologicky starší. Glukokortikoidy zohrávajú kľúčovú úlohu v prípade chronického stresu a celkového procesu starnutia.

### 1.3 MECHANIZMY POTREBNÉ NA ZVLÁDANIE ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

K mechanizmom, ktoré sú potrebné na zvládanie záťažových situácií patria adaptačné mechanizmy, zdolávacie mechanizmy, obranné mechanizmy a mechanizmy patologickej adaptácie.

#### 1.3.1 ADAPTAČNÉ MECHANIZMY

Sú odvodené od dvoch elementárnych tendencií správania sa ako je (Šútovec a kol., 1994)

- útok (angl.fight) je aktívnou variantou vyjadruje tendenciu s ohrozujúcou situáciou bojovať. Človek môže zaútočiť priamo na predpokladaný zdroj ohrozenia alebo sa zamerať na náhradný objekt. Agresia môže byť obrátená aj voči sebe samému, môže sa prejavíť verbálnym seba obviňovaním, v krajnom prípade až samovražednými tendenciami. Dispozície k agresívnemu správaniu sú vrodené, geneticky podmienené ale môžu sa rozvíjať aj prostredníctvom učenia sa. Významnú funkciu má jeho efektívnosť, t.j. či vedie k žiaducemu účinku. Dôležitá je rovnako tolerancia spoločnosti k agresívnym prejavom. Všeobecné tendencie k agresii sa nemusia prejavíť len negatívne, porušovaním sociálnych noriem a obmedzovaním či poškodzovaním iných ľudí. Jej pozitívna, socializovaná varianta môže mať charakter asertivity, t.j. schopnosti seba presadenia, realizácie vlastných plánov a uspokojenia potrieb v rámci

platných noriem. S preferenciou útočnej stratégie súvisí aj sklon k zvýšenej aktivite, ktorá s riešením aktuálneho problému súvisí.

- **únik** (ang. Flight) – zo záťažovej situácie je opačnou variantou riešenia, vyjadruje tendenciu utiecť zo situácie, ktorá sa zdá byť neriešiteľná. Spôsob aký možno uniknúť pred problémami môže byť rôzny: môže ísť o faktický útek, prenesenie zodpovednosti za riešenie na iného človeka, alebo o rezignáciu so záťažovou situáciou. Tendencia riešiť problém únikom sa môže prejavovať ako na úrovni interpretácie samotného problému tak na úrovni prístupu k tomuto problému (Vágnerová, 2004).

### 1.3.2 ZDOLÁVACIE MECHANIZMY

Sú procesy, pomocou ktorých osobnosť primeraným spôsobom zvláda záťažové situácie. Ich charakteristickým znakom je realizmus, orientácia na cieľ, na budúcnosť, ohľad na prítomnosť, pružnosť. Patrí k nim (Šútovec a kol. 1994):

- objektivita,
- intelektualita,
- logická analýza,
- tolerancia neurčitosti,
- koncentrácia,
- empatia,
- regresia v službách ego, návrat na nižšiu vývinovú úroveň,
- **sublimácia** – predstavuje transformáciu nedostupného spôsobu uspokojenia na iný, ktorý je dostupný aj prijateľný,
- **substitúcia** – znamená náhradu jedného nedosiahnuteľného uspokojenia iným, ktoré sa javí ako dostupné, hľadanie cieľa je obvyklou reakciou na prekážku, ktorá je považovaná za neprekonateľnú,
- **supresia** – je vedomé zatlačenie impulzu (Vágnerová, 2004).

### 1.3.3 OBRANNÉ MECHANIZMY

Sú procesy, pomocou ktorých sa osobnosť bráni proti záťaži. Ich charakteristickým znakom je popieranie záťaže (Šútovec, 1994):

- **izolácia**, ide o vytrhnutie vecí zo súvislostí tak, aby nebola nepravdivá, ale napriek tomu dezinformovala
- **intelektualizácia**, citovo ťaživý problém sa predstavuje ako intelektuálny
- **racionalizácia**, predstavuje pokus o zvládnutie záťažovej situácie zdanlivo logickým prehodnotením, umožňuje zastretie záťažujúcich problémov prijateľnejšími, aj keď nie presným a správnym spôsobom výkladu, poskytuje subjektívne uspokojujúce vysvetlenie
- **pochybnosti, nerozhodnosť**, ide o obranu založenú na zdôrazňovaní, že nejaká vec má viacero aspektov

- **popretie**, človek sa bráni tým, že prijíma len také informácie, ktoré nie sú pre neho ohrozujúce,
- **projekcia**, sa prejavuje tendenciou premietat' svoje vlastné obavy či názory do jednaní iných ľudí, často ide o prisudzovanie vlastných chýb druhým,
- **regresia**, je únikom na vývojovo nižšom stupni správania, môže priniesť aktuálnu úľavu a pomoc k dočasnému vyrovnaniu sa zo záťažovou situáciou,
- **premiestnenie**, ide o vybitie si silnej emócie na náhradný objekt,
- **opačné reagovanie**, prejavuje sa prehnanými názormi a postojmi, ktoré sú protichodné pôvodným motívom,
- **represia**, ide o potlačenie citovo zraňujúceho obsahu a zamedzenie jeho prístupu do vedomia (Vágnerová, 2004).

### 1.3.4 MECHANIZMY PATOLOGICKEJ ADAPTÁCIE

Sú procesy, ktoré poskytujú obraz roztrieštenia procesov ego vplyvom záťaže, čím sa vlastne vytvorí systém symptóm. ide o uzavretý systém správania, ktorý sa vo svojich reakciách riadi vlastnou logikou, prejavuje sa neúčelným opakovaním, ritualizáciou, pohybovými automatizmami, vzniká obraz zaplavenia, prežívania nemodulovanými, chaotickými impulzmi.

- konkrétizmus,
- neologizmus,
- konfabulácia,
- blokáda,
- stupidita,
- bludy,
- dekompenzácia,
- zaplavenie impulzmi,
- alternujúce impulzy,
- **depersonalizácia** (Šútovec a kol. 1994).

## 1.4 PREVENCIA SYNDRÓMU VYHORENIA

Syndrómu vyhorenia možno u zdravotníkov a teda aj chirurgov predchádzať, ak si v prvom rade uvedomia, že profesia síce ponúka možnosti na sebarealizáciu, ale nie je jediným dosiahnuteľným cieľom na ceste za sebanaplnením. Dôležité je zvoliť si taký životný štýl, ktorý napomôže eliminovať výskyt stresových situácií. Ak náhle si chirurg uvedomí prvé príznaky fyzickej a psychickej vyčerpanosti, môže sa pokúsiť aspoň o minimálnu zmenu v inak bežnom pracovnom stereotypu, alebo zakomponovať nové prvky do pracovného procesu. Ak je to možné, je potrebné poľaviť vo vnútorných očakávaniach, ktoré sú často krát reálne nedosiahnuteľné.

### **Odporúčania:**

- *Sociálna opora* - blízkosť dôvernej osoby (kolega, členovia rodiny, priatelia), ktorá poradí, prípadne ponúkne úprimnú spätnú väzbu, je nesmierne dôležitá.

- *Naučiť sa hovoriť „nie“* - správať sa asertívne a venovať sa svojim stanoveným prioritám. Nepodávať neustále pomocnú ruku s tým, že vlastné povinnosti odkladáme na neskôr.
- *Relaxácia* - pravidelne si vymedziť čas na uvoľňujúce cvičenia, počúvanie príjemnej hudby, wellness víkend, prechádzky v prírode, čítanie knihy, ai.
- *Zmysel pre humor* - ukazuje sa, že u ľudí, ktorí nemajú zmysel pre humor, je vyššia pravdepodobnosť prepuknutia syndrómu vyhorenia s oveľa vyššou intenzitou.
- *Časový manažment* - správne hospodárenie s časom. V rámci časovej úspory je vhodné mať usporiadané pracovné dokumenty, či už v počítači, alebo priamo v kancelárii (abecedné zoznamy, označené zakladače, ai.). Kontrola e-mailových správ v presne určenú dobu (napr. ráno, pred odchodom z práce), taktiež šetrí čas.
- *Stanovenie priorít* - vhodné je vypracovať si časový plán a nezabúdať na oddychové prestávky. Práca nie je všetko - každý je nahraditeľný. Dôležité je vážiť si svoj čas a zbytočne neplytvať energiou.
- *Eliminovať negatívne myslenie* - nestrácať čas zaoberaním sa tým, čo sa nám nepodarilo a ľutovať sa, ale predovšetkým myslieť na dosiahnuté úspechy a vychutnávať to, čo má pre nás hodnotu.
- *Pracovať na zvyšovaní sebadôvery* - i neustále sebazvedľovanie je v tomto smere nápomocné. Brať náročné pracovné úlohy ako výzvy, byť otvorený novým možnostiam a skúsenostiam.
- *Vyjadrovanie svojich pocitov* - úprimne a otvorene vyjadriť svoj názor. Taktiež je dôležité vedieť vyjadriť nesúhlas, nedusiť negatívne emócie v sebe. Nedať sa vtiahnuť do niečoho, s čím vnútorne nesúhlasíme.
- *Vyčiarknutie aktivít, ktoré nás netešia* - často sme totiž zaneprázdnení takpovediac zbytočne. Vhodné je naplno sa venovať vždy iba jednej aktivite a odmietajú ich vykonávať viaceru naraz.
- *Všímavosť okolia* - v prípade, ak sme v práci príliš nervózni, je vhodné požiadať kolegu, aby nás na to upozornil. Skôr si túto skutočnosť uvedomíme a naučíme sa v správnej chvíli oddychovať a stav napätia postupne eliminovať.
- *Rozvaha* - jej zachovanie v záťažových situáciách je nesmierne dôležité. Aj negatívne skúsenosti nás posúvajú vpred a mnohému nás naučia. Podstatné je vedieť si uvedomiť, ako sa v týchto situáciách správame a postupne sa snažiť naučiť reagovať efektívnejšie. Po tade upraviť.
- *Pravidelný pohyb* - je jedným z najdôležitejších opatrení v prevencii chronických stresových situácií a syndrómu vyhorenia. Pohybová aktivita by mala byť pravidelná s ohľadom na vek a možnosti jedinca ako aj celkový zdravotný stav. Je významným faktorom prevencie obezity a s tým súvisiacich civilizačných ochorení ako je cukrovka, ischemická choroba srdca, náhle cievne mozgové príhody, ale aj choroby pohybového aparátu. Pravidelný pohyb zvlášť na čerstvom vzduchu pôsobí aj preventívne pri posilňovaní imunity a prevencii chorôb horných dýchacích ciest. Tie ako je známe sú jedným z najčastejších príčin zvlášť krátkodobej práceneschopnosti. V neposlednej miere pri pra-

videlnom pohybe sa vyplavujú do krvi endorfíny napomáhajúce psychickej pohode. Človek, ktorý pravidelne športuje sa cítil epšie- je šťastnejší. Dôležitým faktorom pri pohybovej aktivite je však aj čas, ktrpý je potrebné dopriať organozmu na sebazotavenie svalovo- šlachového aparátu, aby nedošlo k pretrénovaniu alebo iným chronickým zraneniam. Vcelku možno konštatovať, že pravidelná pohybová aktivita pomáha nielen ptrechádzať chronickému stresu, ale aj zmierňovať jeho účinky a následky.

- *Správna výživa* – podobne ako pravidelný pohybový režim, aj pravidelná a vyvážená strava s dostatočným množstvom ovocia a zeleniny je dôležitým faktorom v prevencii civilizacyjnych chorôb. Dostatočné množstvo ovocia a zeleniny konzumované aspoň v piatich dávkach denne dáva výrazné predpoklady pre zníženie hladiny cholesterolu a triglyceridov v krvi, čo významnou mierou prispieva k zabráneniu zvyšovania hmotnosti a teda aj vzniku cukrovky a aterosklerózy s nepriaznivým dopadom na ochorenia chrbtice a kĺbového aparátu. Pravidelná konzumácia rýb s obsahom 3 omega mastných kyselín a olivového leja výrazne prispievajú zdraviu človeka. Niet preto divu, že ľudia žijúci okolo stredozemného mora, ktorých základom stravy je ovocie, zelenina, ryby, jahňacina, olivový olej a celozrnné potraviny, sa dožívajú v zdraví vyššieho veku a kvalita ich života je oveľa vyššia.
- *Dostatočný spánok* je dôležitým faktorom v súvislosti so zdravým životným štýlom. Nedostatok spánku, prípadne jeho deprivácia a práca v noci nepriaznivo pôsobí na zdravie človeka a výrazne prehľbuje chronický stres s následným syndrómom vyhorenia. Človek s nedostatočným a nepravidelným spánkom je viac a častejšie unavený, podráždený a náchylnejší k chorobám rôzneho druhu. Skutočnosť že nie je dostatočne odpočítutý vedie pri práci k zvýšenému množstvu chýb a nesprávnych rozhodnutí, čo môže mať často aj fatálne dôsledky v závislosti od profesie, ktorú človek vykonáva/ lekári, piloti/ Preto správny životný štýl s dostatočne dlhým spánkom je jednou s kľúčových v prevencii stresu a syndrómu vyhorenia. Z tohto pohľadu je práca chirurga špecifická. nakoľko práca v noci vyžadujúca maximálnu koncentráciu a potrebu včas a správne sa rozhodovať je súčasťou jeho profesie. Preto dostatočný spánok si vyžaduje minimum sedem hodín nepretržitého spánku bez rušivých momentov. V súvislosti s dôležitosťou spánku v procese prevencie chronického stresu a syndrómu vyhorenia je potrebné spomenúť jednu za najnovších publikácií autorky Arianny Huffingtonovej s názvom Sleep Revolution. Sama autorka v dôsledku prepracovania a nedostatku spánku odpadla. Preto sama realizovala niekoľko workshopov na túto tému. Túto 300 stranovú publikáciu by bolo možné zhrnúť do jednej vety: „Dnes je moderné nespáť, ale telo nám to môže tvrdo vrátiť“. Je známe, že nedostatok spánku má množstvo vedľajších účinkov od výkyvov nálad cez falošné vnímanie reality až po zníženie výkonu v práci. Podľa prieskumov 30% Američanov má nedostatočne dlhý spánok čím sa považuje dĺžka spánku menej ako 6 hodín denne. Z tejto skupiny až 70% takáto dĺžka spánku vôbec nestačí. Predpokladá sa, že spánok kratší ako 6 hodín je jedným z hlavných faktorov vyhorenia. Nedostatočný spánok má však aj ekonomické dopady. V celku možno hovoriť o ekonomických stratách 2012 eur na jedného pracovníka ako uvádza Huffingtonová vo svojej knihe.

Následná zvýšená chorobnosť spôsobuje americkej ekonomike straty vo výške 63 miliárd dolárov. Podľa štatistických údajov v USA možno konštatovať, že v roku 1985 človek priemerne spal 7,4 hodiny, kým v súčasnosti je to 6,9 hodiny. Ak to porovnáваме s rokom 1942 je to až o hodinu menej. Podľa prieskumu vykonaného vo Veľkej Británii každý piaty zamestnanec neprišiel do práce vôbec alebo meškal, pretože bol unavený z dôvodu nedostatku spánku. Vedecky bolo zistené, že ide o viac ako 47 miliónov hodín ročne, čo stojí ekonomiku Veľkej Británie asi 583 miliónov eur. Dnes nie je výnimkou, že ľudia na úkor spánku dokončujú úlohy, ktoré cez deň nestihli urobiť. V prípade dlhodobého spánkového deficitu možno očakávať závažné zdravotné problémy. Patrí medzi nich zvýšený výskyt kardiovaskulárnych ochorení, cukrovky, ale aj depresíí. U mužskej populácie sa zvyšuje riziko infarktu až 2,6 násobne, riziko náhlej cievej príhody až 1,5 násobne. Nedostatok spánku spôsobuje aj väčšie množstvo telesného tuku. Súvisí to so zvýšeným množstvom kalórií, zvlášť v prípade ak človek pravidelne necvičí. Ľudia ktorí spia menej ako 5 hodín denne majú o 15% menšiu pravdepodobnosť tvorby leptínu – hormónu navodzujúcemu pocit sýtosti a regulujúcemu ukladanie tukov. Zistenia ukázali, že negatívne dopady nedostatku spánku vo väčšej miere postihujú ženy ako mužov. V prípade žien nedostatok spánku spôsobuje úzkosť, depresie, nepriateľstvo a zlosť (Edward Suarez). Štúdie poukazujú nato, že vodiči kamiónov s absenciou 24 hodinového spánku mali príznaky ako po požití alkoholu. Podľa nórskiej štúdie ľudia, ktorí mali problém so zaspávaním boli účastníkmi až 34% všetkých smrteľných nehôd na cestách. Podľa najnovších štúdií na Slovenku trpí poruchami spánku až 80 tisíc ľudí. Z uvedených skutočností vyplýva, že dostatočne dlhý a neprerušovaný spánok by mal byť neoddeliteľnou súčasťou zdravého životného štýlu ako prevencie chronického stresu a syndrómu vyhorenia.

- *Eliminácia fajčenia* - je jedným z dôležitých faktorov v prevencii civilizacyjnych ochorení ako sú srdcovo cievej choroby, vredová choroba žalúdka a dvanástnika, akútne a chronické choroby dýchacieho aparátu ako aj celá rada iných ochorení. Kombinácia fajčenia, nadmerného pitia alkoholu, obezity a cukrovky preto úzko súvisí aj s inými chorobami, ktoré v konečnom dôsledku dávajú výrazné predpoklady pre vznik syndrómu vyhorenia alebo jeho priebeh zhoršujú.
- *Zamedzenie nadmerného užívania alkoholu* - je taktiež jeden z najviac diskutovaných problémov dnešnej doby, výrazne sa podieľajúci na celom spektre ochorení. Jeho typickým a finálnym dôsledkom je cirhóza pečene. Je potrebné zdôrazniť, že nadmerné pitie alkoholu postihuje čoraz viac mladú populáciu, čo celkové zdravie našej populácie ešte zhoršuje. V tomto smere je Slovensko na jednom z popredných miest na svete v jeho konzumácii. Naproti tomu je však potrebné povedať, že napríklad striedme pitie zvlášť červeného vína môže zdraviu prispieť nakoľko červené víno obsahuje antioxidanty, ktoré sú zdraviu prospešné. Typickým príkladom je francúzsky paradox, tvrdiaci, že aj napriek vyššiemu príjmu potravy Francúzi žijú dlhšie. Pri tomto konštatovaní však je potrebné zdôrazniť otázku striedmosti (2 dcl denne).



**Jana Gluchmanová**  
Institute of Ethics and Bioethics  
Faculty of Arts, University of Prešov, Slovakia

## Media impact on the morality of society

### Abstract

The author of the paper reviews the development of television and its programming structure in the past and present. At the same time, she notes how this medium influences the behavior of individuals from childhood and later adulthood.

**Keywords:** media, television programs, behavior and actions of individuals.

### TELEVÍZIA AKO MÉDIUM ÚČINKU

V ýznam televízie a jej postavenie v živote dnešnej spoločnosti sú už dávno známe. Svojím rozvojom a rozšírením vniesla do života ľudí množstvo zmien. Nielen deťom, ale aj dospelým poskytuje veľa dojmov, pomáha im spoznávať svet a iné kultúry, prináša im informácie a nové poznatky. „Príťažlivosť televízie ako prameňa a prostriedku získavania nových poznatkov spočíva v tom, že otvára pohľad na reálny, konkrétny svet v protiklade s vyučovaním v škole, kde je prameňom a prostriedkom slovo učiteľa a text [...] ilustrovanej učebnice.“ (E. Fleming, 1965, s. 88). Základy pre rozvoj televízie boli položené v druhej polovici 19. storočia (1870–1890),<sup>1</sup> no jej rozvoj a zdokonaľovanie, ktoré viedli k dnešnému praktickému využitiu sa dokončili až o niekoľko rokov neskôr (E. Fleming, 1965, s. 7). Vývoj televízie a televízneho vysielania bol oproti vývoju rozhlasu podstatne komplikovanejší. Situáciu sťažovala najmä zlá politická a ekonomická klíma a vypuknutie oboch svetových vojen. K výraznému pokroku vo vývoji televízneho vysielania dochádza až po druhej svetovej vojne, čomu nasvedčuje aj fakt, že sa obdobie rokov 1949–1960 označuje ako „zlatý vek televízie“. V tomto období mala televízia podobne ako rozhlas výlučne zábavný charakter. Túto funkciu v USA plnili napr. živé prenosy divadelných predstavení, sitkom *I Love Lucy* a rôzne zábavné relácie či programy<sup>2</sup>. Postupne začínajú vznikať aj iné typy televíznych

1 V rozpätí týchto rokov došlo najmä k rozpracovaniu hlavných zásad vysielania obrazov na diaľku.

2 V období „zlatého veku televízie“ sa začal vysielat aj jeden z najslávnejších zábavných programov s názvom *The Ed Sullivan Show* (1948–1971).



programov (napríklad ranné vysielania, soap opery),<sup>3</sup> dochádza aj k rozširovaniu náučnej (užitej, účelovej) televízie (Tamže, s. 11).

V polovici dvadsiateho storočia sa televízia začína využívať aj pre osvetové ciele: vzdelanie a výchovu vrátane mravnej výchovy. Snahu využívať televíziu na tento účel badať čoraz viac v roku 1950, kedy vznikla aj prvá nekomerčná stanica pre osvetové programy, ktorá bola navyše aj prvou televíznou výchovnou inštitúciou. Riadila a financovala ju Iowa State College (porovnaj E. Fleming, 1965, s. 13). Éra zlatého veku televízie sa spája aj s vývojom americkej televíznej dokumentaristiky, ktorá prostredníctvom dokumentaristických metód (napr. rekonštrukciu skutočných udalostí a interpretáciou faktov) taktiež prispela k zvýšeniu vzdelanostnej úrovne vtedajšej spoločnosti.

## VÝVOJOVÉ TENDENCIE

V nasledujúcej časti priblížim vývojové tendencie televízie ako média účinku. V súvislosti s účinkami a persuazívnou funkciou televízneho vysielania sústredím sa na aspekty,<sup>4</sup> ktoré ovplyvnili, resp. stále ovplyvňujú, jej postavenie v každodennom živote slovenskej spoločnosti. V súvislosti s vývojom Československej televízie podotýkam, že začiatok televízneho vysielania bol aj v Československu negatívne poznačený zlou politickou a ekonomickou situáciou. Hoci bolo televízne vysielanie v Československu po prvýkrát predstavené už v roku 1934, prvé regulárne vysielanie Československej televízie (z pražského štúdia) datujeme až od roku 1953. Postupne vznikali aj ďalšie televízne štúdiá napr. v Ostrave (1955) a v Bratislave (1956). Prvé televízne vysielanie bratislavského štúdia sa nieslo v duchu slávnosti odohrávajúcich sa v bratislavskom PKO (porov. J. Rusnák, 2009, s. 44–45). Dňa 25. februára 1962 sa spúšťa vysielanie televízneho štúdia v Košiciach.

Počiatky televízneho vysielania na Slovensku sa datujú od roku 1956. Z toho vyplýva, že pomerne „mladá“ slovenská televízna história zaznamenala pomerne rýchly rozmach, vďaka ktorému sa televízia postupne stala neoddeliteľnou súčasťou každodenného života Slovákov. V začiatkoch trvalo vysielanie len niekoľko hodín a neprebiehalo každý deň. Každodenné televízne vysielanie ČST začalo až 1. januára 1959. (M. Šmíd: 50 let televize v Česku, 2003). Programová ponuka pozostávala zväčša zo spravodajských relácií, televíznych inscenácií (napríklad *Dovidenia Lucien* – hra V. Novotného, *Polnoc bude o pět minut* – hra J. Soloviča v réžii I. Terena či *Kubo* od J. Hollého v réžii M. Ľapáka) a prenosov športových podujatí (porov. J. Rusnák, 2009, s. 45–46).

V tej dobe bola dôležitá aj otázka vzdelávania a výchovy vrátane mravnej výchovy (nielen mládeže, ale aj dospelých), ku ktorej sa Československá televízia postavila veľmi zodpovedne. Už koncom päťdesiatych rokov 20. storočia jej venovala veľ-

3 Podrobnejšie pozri J. Rusnák, 2009, s. 21.

4 Máme na mysli najmä vznik duálneho systému a prebiehajúcu digitalizáciu. Duálny systém totiž umožnil komerčné využívanie televízneho vysielania, pod vplyvom ktorého sa začala rozširovať programová ponuka a vplyv televízie vôbec, pričom samotná digitalizácia tieto tendencie ešte posilní (napr. zvýšením počtu staníc či ponukou interaktívnych služieb). Keďže proces digitalizácie ešte nie je ukončený, v práci sa zameriam len na historické predpoklady zvyšovania účinkov televízie.



kú pozornosť. Okrem vzdelávacích programov pre starších, postupne pribúdali aj vzdelávacie programy pre materské školy, ktorých cieľom bolo výchovne pôsobiť a „prispiieť k rozvoju reči, myslenia a poznávania predovšetkým zábavnou formou“ (Fleming, 1965, s. 25). V ponuke vysielania samozrejme nechýbali ani ďalšie programy pre deti a mládež ako vedecko-populárne programy a relácie o zaujímavostiach z oblasti vedy a techniky či z oblasti estetickej a mravnej výchovy. Veľmi obľúbené boli aj vysielania pre najmenších vo forme animovaných filmových rozprávok a bábkových predstavení napríklad relácie *Čo už vieme*, *Filmárik* a *Filmuška*, *Hráme sa*, *Rozprávky z celého sveta* a iné. Medzi dospelými ľuďmi sa veľkej obľube tešili najmä televízne súťaže (napr. *Hádej, hádej hádači*), pôvodné televízne seriály (*Rodina Bláhová*, *Žena za pultem* a podobne) či zábavné relácie (napríklad *Vtipnejší vyhráva*).

Prevratový rok 1989 spôsobil zmeny nielen v českej či slovenskej spoločnosti, ale aj vo verejnoprávnej Československej televízii. Tá sa po zmene režimu stala rozhodujúcim mienkotvorným médiom, ktorého úlohou bolo bez nátlaku prinášať objektívne informácie o vnútropolitickú situácii (J. Rusnák, 2009, s. 47–48). November 1989 sa teda niesol v duchu zásadnejších premien v systéme médií a pred televíziu postavil aj mnoho iných dôležitých úloh.<sup>5</sup> Významný prevrat nastal aj 4. septembra 1990, kedy došlo k osamostatneniu vysielacích okruhov pre Čechov (ČTV) i Slovákov (STV). Dôvodom boli premeny v koncepcii televízie ČST, ktoré spôsobili, že z dvoch federálnych kanálov zostal len jeden, a to 1. program – F 1, z 2. programu vznikli už spomínané samostatné vysielacie okruhy (J. Rusnák, 2009, s. 48). Tento krok viedol k zrušeniu štátneho monopolu v oblasti médií a k vytvoreniu právnych podmienok pre budovanie duálneho systému.

## DUÁLNY SYSTÉM TELEVÍZNEHO VYSIELANIA

Pred rokom 1990 neexistovali súkromní televízni (ale ani rozhlasoví) vysielatelia a výlučným prevádzkovateľom vysielania bol štát. Základy duálneho rozhlasového a TV vysielania boli po roku 1990 položené zákonom č. 468/1991 Zb. o prevádzkovaní rozhlasového a TV vysielania, ktorým sa v októbri 1991 zrušil monopol ČST. 1. júla 1991 bola zákonom č. 254/1991 Z. z. zriadená Slovenská televízia (STV), ktorým sa zavŕšila transformácia bývalej štátnej TV inštitúcie na verejnoprávnu inštitúciu.<sup>6</sup> Podstata verejnoprávneho vysielania tkvie najmä v produkcii mediálnych obsahov pre všetkých (pre široké i menšinové publikum), ktoré by boli nielen obsahovo a tematicky, ale aj technicky prístupné všetkým členom spoločnosti. Súčasťou programovej skladby by mali byť okrem univerzálnych titulov aj tituly s tematickým zameraním či programy rozvíjajúce pôvodnú národnú tvorbu. Verejnoprávna televízia by zároveň mala prinášať spoľahlivé informácie a nestranné, nezávislé spravodajstvo. K základným úlohám verejnoprávneho vysielania môžeme priradiť aj podporu duchovného a kultúrneho života, vytváranie a posilňovanie morálnych, kultúrnych i sociálnych hodnôt a v neposlednom rade aj

<sup>5</sup> Podrobnejšie pozri J. Rusnák, 2009, s. 48 alebo <http://www.mi.sk/medialna%20ro-cenka/173/097.html> [14. 3. 2010]

<sup>6</sup> V tej dobe Slovenská národná rada prijala okrem zákona o Slovenskej televízii (zákon č. 254/1991) aj zákon o Slovenskom rozhlase (zákon č. 255/1991), ktoré obe tieto inštitúcie prvýkrát definovali ako národné, nezávislé, verejnoprávne, informačné, kultúrne a vzdelávacie inštitúcie (J. Rusnák, 2009, s. 48).

poskytovanie rôznych foriem vzdelania a zábavy či vytváranie takých programov, ktoré komerční vysielatelia bežne neponúkajú (napr. programy pre deti a mládež, dokumentárne filmy a podobne).

Pod vplyvom prebiehajúcej digitalizácie médií<sup>7</sup> sa však programová ponuka STV dostáva do zložitej situácie, ktorú môžeme výstižne opísať slovami komentátora denníka SME Petra Schutza: „Neviem celkom presne definovať, čo by mala byť programová skladba verejnej služby, keďže časy, keď tento typ televízie vznikol, to boli časy, keď aj vo väčších štátoch, ako je Slovensko, bola jedna alebo dve televízie. Neexistoval výber dvesto programov na satelite alebo päťdesiat na kábli. Dnes to ešte každý nemá, ale keď vypukne digitalizácia, čo bude na základe usmernenia Európskej komisie najneskôr v roku 2012, tak fakticky každá domácnosť bude mať taký široký výber rôznych, aj monotematických programov, že vôbec hovoriť tri [či dva] roky predtým, čo by mala vysielat' verejnoprávna televízia, je problematické.“ (P. Schutz: Verejnoprávne médiá – poslanie, úlohy, problémy, perspektíva, 2008).

## KOMERČNÁ TELEVÍZIA

Predpoklady vzniku komerčného televízneho vysielania sú spojené s prijatím vysielacieho zákona (v októbri 1991), ktorým sa zrušil monopol ČST a podľa ktorého boli „verejnému sektoru pridelené dve celoplošné siete a všetky ostatné frekvencie boli určené na privatizáciu“ (J. Rusnák, 2009, s. 49) Začiatky komerčného vysielania sa na Slovensku viažu k prevádzkovaniu tretieho kanála,<sup>8</sup> na ktorom 6. júna 1991 začal vysielat' program TA 3 (Televízna anténa 3). Vysielanie bolo však už v roku 1992 zrušené a v roku 1994 vysielatelia TA 3 (skupina vystupujúca pod názvom Medium 5) vrátili licenciu na vysielanie. Na tejto frekvencii začala neskôr vysielat' TV Markíza.

Prvou komerčnou televíziou na Slovensku bola TV Sever (1994–2000). Ďalšou bola VTV (1995–1999), nasledovala TV Markíza (1996), neskôr TV Luna (koncom roka 1999–2001), ktorá nahradila VTV, od marca 2000 začala vysielat' TV Global, ktorá sa po príchode zahraničného investora zmenila na JOJ TV a na jeseň roku 2001 sa súčasťou slovenského televízneho prostredia stala spravodajská televízia TA 3. Koncom roka 2008 na mediálnom poli pribudla sesterská televízia JOJ TV s názvom JOJ Plus a koncom augusta 2009 aj TV Doma, ktorú spustila TV Markíza.<sup>9</sup>

## MEDIÁLNA PERSUÁZIA

Televízia a jej ponuka sú súčasťou každodenného života ľudí. Svojím pôsobením je schopná do veľkej miery ovplyvniť konanie a správanie ľudí vrátane ich morálky a mravnosti. Vplýva na ich názory, postoje, predstavy, vlastné presvedčenie i na

7 Ako som už načrtla, rozširovanie vplyvu televízneho vysielania výrazne ovplyvní aj prebiehajúca digitalizácia, ktorá vytvorí priestor pre vznik nových televízií, zvýši konkurencie schopnosť médií a tým aj tlak na zvýšenie kvality televíznych programov. Proces digitalizácie sa dotkne väčšiny obyvateľov Slovenska a jej dôsledky sa „premietnu predovšetkým do vyššej kvality komunikácie, dostupnosti rôznych služieb a informácií, čo priamo podmieni aj vyššiu kvalitu [...] života [slovenských divákov]“. (porov. <http://www.dvbt.sk/?IDe=42933>)

8 Tretí kanál sa do roku 1989 využíval na šírenie programu sovietskej televízie.

9 Podrobnejšie pozri J. Rusnák, 2009, s. 50.

ich životný štýl. V tejto časti som sa preto sústredila na pojem *mediálna persuázia*. Jednou z významných metód ovplyvňovania je presvedčanie. V televízii (ale aj v médiách vôbec) ide zväčša o presvedčanie formou propagácie, ktorá v niektorých prípadoch hraničí s manipuláciou. „Slovo *persuázia*<sup>10</sup> (lat. „persuasio“, „persuasionis“) môžeme chápať nielen ako presvedčenie, ale aj ako presvedčovanie.“ (Grác, 1985, s. 15) J. Grác vo svojej publikácii *Persuázia* (1985) prináša konštatovanie, „že presvedčovanie je také ovplyvňovanie, pri ktorom sa recipient pod vplyvom presvedčovateľa [persuádera – v našom prípade média, napr. televízie] dobrovoľne, zainteresovane a zúčastnene uisťuje o zdôvodnenosti nejakého stanoviska“<sup>11</sup> (Tamže, s. 16).

Vychádzajúc z predchádzajúcich tvrdení a zo skutočnosti, že medzi televíziou (médiom) a jej (mediálnym) publikom funguje vzťah vzájomného ovplyvňovania utvrdzuje v tom, že mediálna persuázia je podstatnou zložkou života našej spoločnosti. Úlohou televíznej mediálnej persuázie je presvedčiť percipienta (prostredníctvom televíznej stanice a jej programov), aby myslel a konal tak, ako expedient (napr. tvorca daného televízneho programu). Využíva pri tom rôzne prostriedky<sup>12</sup> (v súčasnosti najmä emócie), ktorých cieľom je dosiahnuť krátkodobú alebo dlhodobú dobrovoľnú zmenu v myslení, konaní, ale aj cítení divákov, rovnako aj vo vzťahu k hodnotám vrátane etických a morálnych hodnôt.<sup>13</sup>

Záujem o účinky ovplyvňovania človeka (nielen) človekom siahajú až do počiatkov vzniku ľudskej civilizácie. Už vtedy sa o týchto účinkoch uvažovalo z hľadiska pozitívnych, ale aj negatívnych dopadov na ľudstvo. V antike sa napr. Sokratovi vyčítalo, že má zlý vplyv na mládež.<sup>14</sup> Dnes sa to vyčíta najmä mediálnym inštitúciám, hlavne televízii. Súčasní autori (D. McQuail, M. McLuhan, J. Jiráček, B. Köpplová a pod.) sa snažia poukázať na to, ako možno na základe metódy „presvedčovania“ prostredníctvom médií dosiahnuť zmenu psychickej zameranosti, resp. ako možno ovplyvniť osobnú sústavu jedinca, jeho etické a morálne hodnoty vrátane jeho správania a konania.

## LITERATÚRA

- FLEMING, E.: Televízia vo výchove a vzdelávaní. *Prekl. Hapala, Dušan*. Bratislava: SPN 1965.
- GRÁC, J.: *Persuázia: Ovplyvňovanie človeka človekom*. Martin: Osveta 1985. 376 s.
- <http://www.dvbt.sk/?IDe=42933>

10 Autor ďalej uvádza, že odvodené sloveso *persuadeo*, -ere znamená nahovárať, prehovárať, navádzať, zvädzať či presvedčovať niekoho. (Tamže, s. 15)

11 Pod pojmom *stanovisko* pritom autor rozumie tvrdenie alebo zmyšľanie recipienta.

12 Prostriedkom persuázie môže byť napr. aj opakovanie toho istého tvrdenia (dôsledok: rýchlejšie zapamätanie si, familiarita, zvýšenie atraktívnosti) či používanie argumentov, protargumentov a rôznych symbolov.

13 Pri mediálnej persuázii zohráva veľkú úlohu kredibilita (dôveryhodnosť či presvedčivosť) expedienta. Tento fakt môže uviesť na príklade prezentácie informácií moderátormi v spravodajstve. Ich reč je dobre premyslená, zrozumiteľne štylizovaná – pripravená a výborne jazykovo stvárnená. Moderátori sa akoby svojím prejavom identifikovali s tým, čo hovoria. Pôsobia isto a sústredne.

14 Okrem uplatňovania presvedčania sa Sokrates venoval aj jeho skúmaniu (spomeňme napr. *sokratovskú maieutiku*). Ďalším významným mysliteľom, ktorý sa zaoberal problematikou presvedčania bol Aristoteles (zaoberal sa ňou napr. v diele *Rétorika*).

- <http://www.mi.sk/medialna%20rocenka/173/097.html> [14. 3. 2010]
- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B.: Média a společnost. Praha: Portál 2003. 207 s.
- RUSNÁK, J.: Textúry elektronických médií. Vývoj a současný stav. Prešov: FF PU 2009. 295s.
- SCHULZ, W. – REEİFOVÁ, I. a kol.: Analýza obsahu mediálních sdělení. Praha: Karolinum 2004. 152 s.



**Jana Gluchmanová**  
Institute of Ethics and Bioethics  
Faculty of Arts, University of Prešov, Slovakia

## The ethical aspects of the media text

### Abstract

The author of the paper focuses on the ethical aspects of the text, the media text and the relationship of the media text - percipient. She approaches the factors that influence the choice of media text (by viewers) and the characteristics of media content intended for children's recipients.

**Keywords:** Ethics, media, text, percipient, electronic media.

Pod pojmom text v slovníkoch slovenského jazyka sa uvádza definícia, že ide o obsahovo aj formálne relatívne celistvý, uzavretý, spojený útvar znakovkej povahy, výsledok zámiernej komunikačnej aktivity jednotlivca alebo partnerov v určitej situácii s určitým komunikačným cieľom, stelesňujúci v sebe zároveň kreatívny proces jeho tvorby. Môžeme tak hovoriť o texte hovorenom, písanom, tlačenom, no v súčasnosti je silnejšia tendencia spracovávať texty do elektronickej podoby. Podľa obsahu texty sú sprostredkované buď užšiemu okruhu ľudí, no najčastejšie širokej verejnosti. Stávajú sa tak súčasťou hromadných oznamovacích prostriedkov, čiže médií. V takom prípade hovoríme o mediálnych textoch. V súčasnosti snáď pre všetky vekové kategórie patrí televízia k najsledovanejším médiám. Domnievam sa, že dôležitú úlohu v rámci mediálnych textov zohrávajú aj etické aspekty, ktoré by mali zohrávať významné miesto pri formovaní každej osobnosti.

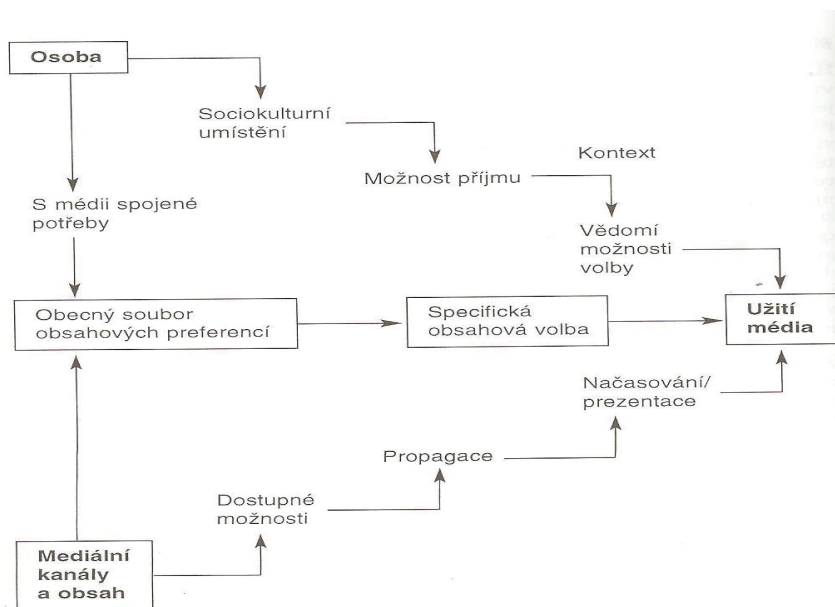
Na základe tvrdení Denisa McQuaila naznačím najvýznamnejšie faktory, ktoré ovplyvňujú publikum pri výbere televízneho mediálneho textu. Spomínanými faktormi sú:

- Všeobecné sociálne a kultúrne okolnosti (vek, sociálny status, kultúrne zázemie, vzdelanie);
- Dostupnosť (priestorová a časová);
- Zvyky (súvisia napr. s pravidelným užívaním jedného média a s následným prilipnutím naň);

- Obsahové preferencie, vkus a záujmy (napr. divák obľubujúci kriminálne seriály si vyberie kanál, resp. médium, ktoré vysiela seriály tohto typu – v našej mediálnej sfére napr. TV JOJ);
- Povedomie o alternatívnych možnostiach (taktiež vyplývajúcich z vkusu a záujmov diváka) dostupných v danom čase;
- Kontext sledovania (často výsledok kompromisu; výber konkrétneho média či konkrétneho mediálneho textu – televízneho programu závisí od okolností, ktoré dané sledovanie sprevádzajú, napr. s kým daný človek pozerá televíziu, či má vplyv na rozhodovanie o výbere a podobne) (McQuail (2002, s. 333).

## MODEL DIVÁCKEHO A MEDIÁLNEHO VPLYVU NA UŽÍVANIE MÉDIÍ (FORMOVANIE PUBLIKA)

Vplyv pramení od ľudí z médií. Konštatujem, že práve títo ľudia, vzhľadom na ich bezprostrednú spojitosť s médiami majú najviac možností ako ovplyvňovať dianie okolo seba a tak aj z hľadiska etických aspektov dbať na správnosť konaní a uskutočňovanie čo najlepších rozhodnutí.



**Zdroj:** D. McQuail: Úvod do teorie masové komunikace, 2002, s. 336

## TELEVÍZNY MEDIÁLNY TEXT A DETSKÝ DIVÁK

Okrem zamerania sa na porovnanie možných vplyvov televízie na základe generačných rozdielov medzi vybranými percipientmi, považujem za dôležité upozorniť aj na vzťah televízny text a detský divák. Rada by som poukázala na charakteristické črty televíznych textov určených maloletým divákovi vrátane ich etického a morálneho rozmeru, a rovnako priblížim klasifikáciu mediálnych obsahov u nás i v zahraničí.

Podľa E. Fleminga, ktorý vychádzal z poznatkov W. Schramma, sa dieťa „pozerá na televízne programy preto, lebo uspokojujú jeho tri dôležité potreby: 1. potrebu zospoločenšenia, t. j. postupnej prípravy na účasť v spoločenskom živote a samostatnej činnosti v ňom; 2. potrebu objavovania sveta a stanovenia životných cieľov; 3. potrebu úniku pred nudou. Televízia uspokojuje tieto tri potreby pomocou kategórie, fantázia a skutočnosť“. Svet fantázie umožňuje: 1. uspokojenie potreby utiecť od unavujúcej skutočnosti, od nepríjemností a od nudy a prázdnoty života. Na druhej strane fantázia umožňuje vniknúť i do sveta plného krás a romantizmu, 2. uspokojenie túžob a snov, ktoré sa nemôžu uskutočniť, 3. uspokojenie potreby nadobudnúť skúsenosť bez toho, že by sa človek vydal riziku i následku nepodareného pokusu.“ (W. Schramm, cit. in E. Fleming, 1965, s. 90–91).

Medzi charakteristické črty mediálnych textov určených detskému príjemcovi patrí:

- a. ikonickosť – text má otvorenú štruktúru znakov, deti totiž najprv vnímajú ikonické znaky a až neskôr sa naučia chápať reči symbolov (Tom a Jerry - nešikovný kocúr a prešibaný, vynaliezavý myšiak sú dokonalým príkladom na ikonické postavy; medzi ikonickým znakom a označovaným predmetom existuje podobnosť),
- b. modelovosť – vlastnosť, ktorá pomáha deťom ľahšie porozumieť okolitým udalostiam vo svete (napr. Harry Potter alebo Superman – postavy, ktorých konanie je ľahko predvídateľné),
- c. dynamika – spočíva predovšetkým v rýchlom striedaní tempa (napr. dobrodružné rozprávky, no najmä PC hry) a
- d. sekvenčnosť – sekvenčné texty – nezávislé, popretrhované, krátke výjavy (napr. reklamné texty, videoklipy...) (J. Rusnák, 2009, s. 139).

Mediálny text určený detskému príjemcovi musí mať v prvom rade prvky dejovosti a rýchly spád. Deti upúta najmä narastajúce napätie a jeho následné rýchle vyriešenie. Aj výsledky nášho výskumu potvrdili, že deti okrem programov určených pre najmenších, vyhľadávajú aj akčné filmy či kriminálne seriály. Ich záujem o animované filmy a rozprávky klesá.

V danom kontexte by som upriamila pozornosť aj na etické a morálne aspekty mediálnych textov, na ktoré by mal poukázať rodič alebo dospelá osoba, pretože samotné dieťa nie stále vie rozlíšiť dobro od zla, správne od nesprávneho. Výsledkom nesprávneho pochopenia mediálnych textov bývajú často morálne negatívne prejavy v správaní niektorých jedincov.

## TV RATINGS SYSTEM – KLASIFIKÁCIA PROGRAMOV ELEKTRONICKÝCH MÉDIÍ

Výber vhodného mediálneho obsahu pre deti je komplikovaná záležitosť, nie vždy totiž z názvu či stručného obsahu v TV programe dokážeme odhaliť, čo všetko daný mediálny produkt skutočne obsahuje. Priestor na ochranu detí pred všetkým nevhodným, čo televízia ponúka, poskytujú systémy klasifikujúce jednotlivé programy a ich následná kontrola (napr. formou právnych noriem).



Vo svete existuje systém, ktorý určuje vhodnosť, resp. nevhodnosť jednotlivých programov pre určené divácke kategórie. Označenie je vo vysielacej praxi USA umiestňované zvyčajne 15 sekúnd pred začiatkom samotného programu v ľavom hornom rohu televíznej obrazovky.

Klasifikácia jednotlivých programov v USA:

TV-Y: Vysielanie je vhodné pre deti všetkých vekových kategórií. Program tohto typu neobsahuje žiadne násilie, vulgárne rečové prejavy či sexuálne obsahy.

TV-Y7: Vysielanie je vhodné pre deti od siedmich rokov.

TV-G: Vysielanie vhodné pre všetky druhy publika.



TV-PG: Tento druh programu môžu deti sledovať len v prítomnosti rodičov. Program totiž môže obsahovať agresívne výrazy, obmedzené formy násilia, sexuálne zafarbené dialógy a situácie. V najnovšej vysielacej praxi sa pod príslušnú ikonu pridáva spresňujúca skratka VL (násilie, *violence*), S (*sex*), L (*language*, hrubé výrazy) a D (dialógy obsahujúce sexuálnu tematiku).

TV-14: Program nie je vhodný pre deti mladšie ako štrnásť rokov, obsahovať môže komplikované témy, agresívne výrazy a sexuálny obsah.

TV-MA: program určený len pre dospelého diváka, môže obsahovať otvorené scény so sexuálnym obsahom, násilia a agresívne výrazy (TDGA.: Radio – Television Terms & Definitions. <http://www.tdga.org/pdf/radio-tv-glossary.pdf> [3. 5. 2008]; porovnaj aj J. Rusnák, 2009, s. 138).

Podobná klasifikácia existuje aj v našej mediálnej sfére. Jednotný systém označovania (JSO) programov funguje už od roku 1999. Spočíva v označovaní všetkých televíznych titulov grafickým indikátorom informujúcim o vhodnosti či nevhodnosti programu pre jednotlivé vekové kategórie. Tento systém je upravený právnymi normami zakotvenými v Zbierke zákonov.<sup>1</sup>








## GRAFICKÉ SYMBOLY JEDNOTNÉHO SYSTÉMU OZNAČOVANIA NA SLOVENSKU<sup>2</sup>

Grafický symbol číslo	Klasifikácia podľa jednotného systému označovania	Grafický symbol jednotného systému označovania
1.	nevhodné pre vekovú skupinu maloletých do 7 rokov	
2.	nevhodné pre vekovú skupinu maloletých do 12 rokov	

1 Podrobnejšie pozri vyhlášku Ministerstva kultúry Slovenskej republiky z 3. decembra 2007, ktorou sa ustanovujú podrobnosti o jednotnom systéme označovania audiovizuálnych diel, zvukových záznamov, umeleckých výkonov, multimediálnych diel, programov alebo iných zložiek programovej služby a spôsobe jeho uplatňovania, Zbierka zákonov č. 589/2007.

2 Podrobnejšie pozri prílohu k vyhláske č. 589/2007 Z. z.



3.	nehodné pre vekovú skupinu maloletých do 15 rokov	
4.	nehodné a neprístupné pre vekovú skupinu maloletých do 18 rokov	
5.	vhodné pre vekovú skupinu maloletých do 12 rokov	
6.	vhodné pre všetky vekové skupiny maloletých	U
7.	výchovno-vzdelávacie vhodné pre vekovú skupinu maloletých do 7 rokov	
8.	výchovno-vzdelávacie vhodné pre vekovú skupinu maloletých od 7 rokov	
9.	výchovno-vzdelávacie vhodné pre vekovú skupinu maloletých od 12 rokov	
10.	výchovno-vzdelávacie vhodné pre vekovú skupinu maloletých od 15 rokov	

## ZÁVER

V závere možno konštatovať, že verejné masmédiá, ku ktorým patrí aj televízia, v značnej miere sa podieľajú na šírení faktov, názorov ľudí, slúžia ako istý druh zábavy pre široký okruh percipientov a iných informácií. V širšom ponímaní stále ešte pretrvávajú zdieľanie verejnosti, že v prvom rade médiá sa zameriavajú na správy. Rozhlas, televízia a najmä internet sú v súčasnosti považované za najrozšírenejšie médiá, ktoré sprostredkujú prijímateľom najväčšie množstvo mediálneho textu. Nesmieme zabúdať, že v prípade detského diváka a neskôr aj dospelého sú dôležitou súčasťou aj etické aspekty spočívajúce v rozlíšení dobra a zla, správneho a nesprávneho a podobne, čo má v konečnom dôsledku veľký vplyv aj na ich etické a morálne hodnoty vrátane ich správania a konania v každodennom živote.

## LITERATÚRA:

- FLEMING, E.: Televízia vo výchove a vzdelávaní. *Prekl. Hapala, Dušan*. Bratislava: SPN, 1965.
- <http://slovníky.juls.savba.sk/>
- McQUAIL, D.: Úvod do teorie masové komunikace. Praha: Portal, 2002
- RUSNÁK, J.: Textúry elektronických médií. Vývoj a súčasný stav. Prešov: FF PU, 2009.
- TDGA: Radio – Television Terms & Definitions. <http://www.tdga.org/pdf/radio-tv-glossary.pdf> [3. 5. 2008]





### Olena Zhizhko

Department of Andragogy of Pedagogical Professional  
Education and Adult Education's Institute of National  
Pedagogical Sciences' Academy of Ukraine, Kiev, Ukraine.

# Administration of professional education of marginalized in Mexico

## Abstract

In order to identify the mechanisms of governance in professional education of marginalized in Mexico, it was analyzed the basic activities of federal programs of training of the most vulnerables. In the context of our study are of interest the results of our analysis of the principles of the National Institute of Adult Education of Mexico (INEA), which manages the adult education.

**Keywords:** education, Mexico.

In order to identify the mechanisms of governance in professional education of marginalized in Mexico, it was analyzed the basic activities of federal programs of training of the most vulnerables. In the context of our study are of interest the results of our analysis of the principles of the National Institute of Adult Education of Mexico (INEA), which manages the adult education.

The National Institute of Adult Education of Mexico is a decentralized body of the National Federal Administration with legal representation and private property, which set in hand by presidential decree published in the Official Gazette of the Federation (August 31, 1981). INEA was established to develop educational programs for adults; the scientific and educational research in adult education; development and distribution of teaching materials; development and implementation of evaluation of adult education; accreditation and certification at the national level of basic education of adults and young people aged 15 years and over, who were not able to obtain the elementary level of education, which is compulsory under Article 43 of the Law on General Education [4].

The programs developed by INEA provide educational services for all citizens aged 15 years and over who were unable to finish primary, secondary or vocational education. The educational programs are developed through andragogical approach based on life experience, knowledge and skills of adult learners, as well as focusing more on the process of the embodiment of knowledge by students than

the teaching of that knowledge. This is explained mainly by the fact that the adult learner throughout his life has developed specific skills training, so the emphasis should be put on adult learning rather than teaching [1].

The objective of INEA is also the elimination of illiteracy, improving quality of life and generating new employment prospects for marginalized groups. To this end, in 1999 the National Institute of Adult Education, presented a new model for the implementation of adult education, the so-called “education for life and work”, which is based not only on learning of that part of the population that was unable to obtain timely basic education but also to provide basic vocational knowledge in agriculture and craft industries [3]. This model was introduced for the first time in the state of Aguascalientes in 1999, opening thus a new stage in the development of vocational education of adult representatives of the most vulnerable groups in Mexico. Its characteristics are as follows:

- flexibility and diversity of training programs, which is achieved by using a modular system that allows youth and adults to study subjects that match their interests, acquire knowledge and develop skills that directly assist them in working life;
- union curricula of primary and junior secondary education into a single entity and distribution of subjects into two main modules: the language and communication and in mathematics and science, and a series of additional optative modules that vary depending on the social, cultural and geographical characteristics of each area and may include topics such as agriculture, work and culture, family and youth problems and so on. For those students who successfully complete all the modules and wish to continue their studies at the preparatory school, offers training courses for admission to highschool;
- recognition of prior knowledge and skills of the adult learner, which can be accredited by examination and not examined during the study, the use during the study of contemporary teaching materials and textbooks developed by prestigious national publishers [2].

Accomplished our scientific-pedagogical research has shown that INEA as the federal agency that manages adult education, based on innovative management system developed on the principle of decentralization, federalism system of adult education. Thus, for accreditation to national level of basic education received by adults, not in the schools states whose governments are responsible for the provision of educational level, management INEA in coordination with the Board of Directors and the National Development Plan for 2001-2006, (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 - PND), signed a coordination agreement with the governments of almost all the states of Mexico to decentralize educational institutions for adults from the regional government and transfer them INEA management (the federalization of the national system of adult education).

Under these agreements, the Institute is recognized technical regulatory organization which manages adult education in the country, and accredits the level of basic education. Now, INEA offices in the states are the Institutes of Adult Education of

States (Institutos Estatales de Educación para Adultos IEEA), which are bodies, decentralized of the states administration, that have their own validity, ownership, self-governance, funded by the federal and state governments and must comply with regulatory requirements exploitation of resources and to provide periodic financial report.

INEA empowers institutions and governments to manage and dispose of adult education financial resources for the development of adult education, in compliance with national law and taking into account the geographical, social and cultural characteristics of the area in which are provided the services to adult learning. INEA is obliged to distribute at the national level the information about the IEEA. State governments authorized to plan, organize, manage, operate and monitor the adult education, following the requirements of federal programs. However, they may also make additions or develop their own programs based on regional characteristics that affect directly the adult education [4].

The federal budget for the Institutes of Adult Education of 33 states released through the General Office of the Federal contribution to the staffing and resources of municipals and 11 Departments of Education, and received through the Ministry of Education. This budget is intended to cover the administrative costs of the central offices of institutions, development and distribution of teaching materials, books, etc. and for branches of the Federal District and the State of Nuevo Leon, which is not yet agreement on decentralization [1].

Thus, through the creation of almost all the states of local institutes of adult education, adult education federalization in Mexico is currently in its final stage. In states where the process of federalization is not over INEA operates, there are realized through its subsidiaries offers distance learning the courses to prepare for exams and get the certificate of adult basic education, literacy courses and courses to obtain the necessary knowledge for life and work (vocational and craft-training) [4].

Thus, based on our analysis, we have every reason to conclude that thanks to the process of decentralization, national system of adult education in Mexico facilitates innovation management model, the principle of which is that coordination of adult education was carried out on the ground with the involvement of state governments and municipalities and local public and private institutions, while funding and accreditation of educational levels - through a centralized federal agency management - INEA. With decentralization, the responsibility of adult education in the country have the federal government, state governments and NGOs.

Another innovation of the management of system of adult education in Mexico can call the introduction of controls over the financing of training programs. Thus, to ensure the quality and equality of adult education, transparency in the use of national funds set aside for this INEA develops operating rules for each year. The States Adult Education Institutes must submit every three months INEA report on the use of the budget, explaining the objectives and outputs achieved. These reports should be submitted within the first 15 days after the end of each trimester.

As part of our research interest is the experience of monitoring and evaluation of national training programs and projects of the States Institutes of Adult Education that periodically implement national and international educational and research institutions and experts in adult education, specialist organizations working closely with the Ministry of Finance of Mexico (Secretaría de Hacienda y Crédito Público SHCP) and the Ministry of public functions (Secretaría de la Función Pública SFP), in order to improve planning of the annual federal budget for adult education, transparency in the use of finances that are meant for adult education programs, and prevent diversion of the basic needs of budget institutions [3].

Committed us pedagogical research and analysis has shown that due to national policies in the field of adult education and measures of decentralization, federalism undertaken by INEA in the development of vocational education in Mexico reached significant changes. However, it is important to note that, despite the positive results of INEA, the work of the institution, there are some problems related to various aspects. For example, not all training programs INEA are important, they are not in the interests of all adults (there are courses that are recorded very few people, and even those that are recorded, interrupted education). Another problem is that the programs are matched to the so-called average adult, however, research has shown that students who attend the courses have very different characteristics, skills, training, interests, etc., so training programs need to be reviewed and adapted to different groups of adults [2].

On the other hand, there are questions about the quality of adult learning, as for the learning process relies on INEA instructors are recruited from volunteers prepared by short-term courses. Many of them have no previous teacher training, the more are not specialized on training in adult education. You should also include a note of the fact that not all institutions of adult education in the states have their own building for training. Training is held in temporary rented premises which do not always meet the requirements of the student's classes. Generally, for the purposes of adult education is not allocated sufficient funds [3].

Another problem is the low rates of positive results in the eradication of illiteracy. It turns out that the number of illiterate adults and adults who have not completed basic education is increasing much faster than predicted, and plans to serve the education INEA. This is, in turn, the problems of basic school education that having age 6-14 years, the population ignores or does not finish. Thus, reaching 15 years, teenagers go to the category "illiterate youth and adults" and should be served by INEA. The project "Education for Life and Work", is designed by INEA for solving this problem. But, its have "old" difficulties, namely, age diversity of students, the inequality of their previous training, interests, social and regional origin and so on. Remain as a problem with the teaching staff, whose training is poor, and the federal budget deficit, which stands for Adult Education.

To address the issue of increasing training instructors volunteer INEA introduced a new system of financial assistance to teachers whose students successfully pass the course exam or individual objects or modules (paid from 50 to 150 Mexi-

can pesos for each student). Financial assistance is provided to the directors of schools, pupils are successfully pass accreditation. In many states, these measures yield positive results: the preparation of teachers has increased. However, studies have shown that in some cases this educational innovation leading to corruption and can significantly affect the good image of public institutions of adult education in society and the level of confidence in their quality.

So, as part of our comparative analysis is important to pay attention to these problems of adult education in Mexico: the need to allocate adequate budget for basic training of instructors who work with adults, the importance of developing of mechanisms of cooperation between state institutions of adult education with other public and private institutions involved in adult education, and pay special attention to education for healthy living, vocational training for agriculture and industry, the need of not only persecution of quantitative but also qualitative results of literacy and education for life, adequate implementation of an effective system of evaluating of the results of state institutions.

## REFERENCES

- [1] Жижко О. Розвиток професійної освіти маргінальних верств населення Мексики [Текст]: монографія/ О.А.Жижко. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 2012, – 222 с.
- [2] Canales A., Ibarrola M., Latapí Sarre P. at all. La educación de adultos en búsqueda de un nuevo modelo, 2000. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.observatorio.org/comunicados/comun029\\_2.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun029_2.html)
- [3] Hernández, G. E. Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México. México: CREFAL, 2008. - 170 p.
- [4] Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA, 2010. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.inea.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=53&Itemid=181](http://www.inea.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=181)







**Олександр Базелюк**

Ukraine

E-mail: o.bazeliuk@ukr.net

Проблема поліхудожнього  
виховання старших підлітків  
у наукових розвідках вітчизняних  
та зарубіжних учених / *The problem of  
polychudous education of senior adolescents  
in scientific definitions of domestic and foreign  
students*

**Abstract**

The significant amount of scientific sources on the problems of integrative artistic education and polyart education are presented and analyzed in the article. The conceptual grounds of polyart approach, as well as psychological, general artistic and educational processes are examined in the article. The features of polyart education ecosystem are enlightened. The author reveals the peculiarities of different kinds of arts' integration in the students' polyart development. Analyzing the definitions proposed by various scientists he gives his own definition of the concept "polyart education", which represents a systemic process, as wells as the aim of polyart education.

**Keywords:** polyart approach, polyart education, polymodality, arts' inteaction, integrative artistic education.

**1. ВСТУП**

В умовах утвердження державності в нашій країні, коли головним чинником української спільноти є цінність людської особистості, проблема виховання засобами мистецтва набуває особливої актуальності, оскільки мистецтво у духовній свідомості суспільства виступає незмінним засобом зв'язку людини і людства. Глибоко усвідомлений світ художніх цінностей у співвідношенні з особистим життєвим досвідом дає молодій людині можливість розвивати власні творчі здібності, стверджувати, себе як емоційну і розумово-вольову особистість. Залучення особистості до культурних традицій попередніх поколінь найбільш актуалізується у шкільно-

му віці, коли в учнів виникає потреба осмислення навколишньої дійсності, здійснюється інтенсивний пошук власного життєвого шляху.

## 2. МЕТА СТАТТІ

Визначити стан наукової розробленості проблеми поліхудожнього виховання у наукових розвідках вітчизняних та зарубіжних учених.

## 3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Доцільність поліхудожнього виховання старших підлітків набуває особливої значущості у сучасних умовах, коли в інформаційно-культурному просторі відбувається розподіл елітарних і масових культурних цінностей, знижується рівень естетичної культури молоді, превалює ставлення до мистецтва як до розваги, що негативно впливає на формування і розвиток морально-естетичних якостей особистості.

Важливе значення для нашого дослідження має обґрунтований на початку 90-х рр. ХХ ст. лабораторією комплексної взаємодії мистецтв під керівництвом Б. Юсова поліхудожній підхід до викладання дисциплін художнього циклу, який передбачає не автоматичне змішання мистецтв, а можливість кожного з них на своїй мові розповісти про одне й те ж явище дійсності, що розвиває вміння дітей порівнювати і зіставляти художні образи на основі вербальних і невербальних форм. Цей підхід знайшов своє відображення в працях О. Єрмолинської, Є. Кабкової, Л. Савенкової, Т. Сухової, Г. Сергеева, І. Кашекової, О. Критської. В Україні проблеми поліхудожнього виховання були присвячені роботи співробітників лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України Л. Масол, О. Комаровської, Н. Миропольської, Л. Хлебнікової, І. Руденко.

Педагогічна концепція художнього виховання визначається в Рекомендаціях до розробки комплексних програм з мистецтва для шкіл та позакласних занять „Взаємодія та інтеграція мистецтв у поліхудожньому розвитку школярів” (під загальною редакцією проф. Б. Юсова, проф. Г. Шевченко). У передмові (Б. Юсов) зазначається, що поліхудожнє виховання допоможе вирішувати проблему цілісного розвитку школярів. Йдеться про „єдиний, полімодальний і всебічний розвиток свідомості і розуму дитини, де неможливо відокремити наукові факти і технічні вміння від всезагального коловороту й екологічної єдності соціального та природного середовища в глобальній перспективі розвитку сучасного людства” (Г. Шевченко, В. Юсов 1990).

Концептуальною основою поліхудожнього виховання, за визначенням Б. Юсова, є положення про загальний художньо-естетичний розвиток дітей, згідно з яким мистецтво, як специфічний навчальний предмет у школі, передає емоційно-ціннісний і моральний досвід поколінь, формує емоційно-образне мислення учнів. Поліхудожнє виховання як цілісний інтегрований педагогічний процес містить, на думку вченого, наступні взаємопов’язані компоненти:

- поліфонічну уяву;
- ”живе” мистецтво;
- Поліфонічну ієрархію як організацію видів проявів учнів (Б. Юсов, 1995).

Поліфонічну ієрархію Б. Юсов бачить у вигляді п’яти висхідних шарів:

1. шар узагальнених картин (технізована культура);
2. шар звуко-руховий (танець, рух, театр, жест, міміка, інструментальний звук, спів);
3. знаковий шар (слово, мова, писемність, намальований знак);
4. візуально-символічний шар: форма (малюнок), колір (живопис), простір (архитектоніка);
5. резонансний шар: аромат (структура, композиція), звук – ритм (вібрація, інтонація); світло – райдуга – колір.

Досліджуючи проблеми художньої обдарованості, О. Комаровська зазначає, що полімодальність тісно пов’язана з поліхудожністю; більше того, є його об’єктивним витоком. мова йде про загальний розвиток особистості (її духовного світу, здатності до культуротворчості тощо - поза майбутнього вибору професійного шляху); здібності до мистецтва залучаються незалежно від їхнього рівня і виступають як механізм художнього і - ширше - особистісного становлення; завдяки збагаченню емоційної сфери, яке відбувається в цьому процесі, оптимізується привласнення знань і формування на цій основі цінностей особистості в будь-якій галузі її життєдіяльності. (Комаровская 2013: 1)

Вчена зазначає, що психологія пов’язує багатогранність проявів особистості з дією модальностей - як форми відображення подразника в певній сенсорній системі - зорової, слуховий, тактильної, виділяючи візуальний, аудіальний, кінестетичний типи модальностей, домінування яких пов’язане з сенсорною орієнтацією. Погоджується з висновками В. Дранкова, який вказує на принциповість полімодальної природи художньої обдарованості: умовно розділяючи рух від задуму до образу на чотири обов’язкові фази („збирання” образу), виявляючи притаманну кожній фазі домінанту здібностей („творчих сил”), але приходить до висновку про те, що творчий процес у будь-якому з мистецтв постає як взаємодія здібностей і „методів” різних мистецтв, між якими існують естетичні, і психологічні зв’язки; а на перший план почергово виходять „творчі сили”, органічні для даної фази руху до образу. (Дранков 1983: 130 -131)

Інший ракурс обґрунтування полімодальності, як основи поліхудожнього виховання, полягає в синестезії як формі емоційного сприйняття, асоціативної взаємодії, які виникають у синергетичному відображенні зв’язків цілісного світу. Ця якість притаманна всім людям, але, що цікаво, для вивчення явища психологи вдаються саме до мистецтва (Комаровская 2013: 3).

На думку Б. Юсова, поліхудожнє виховання повинно здійснюватися за ієрархічною системою. На вищому рівні цієї ієрархічної багатоярусної системи вербальних, рухових, кінестетичних, зорових, звукових модальностей образу розвивається здатність „поліфонічного” світосприйняття. Масштаби дослідження виводять автора на категорії ноосфери. Б. Юсов вводить поняття екосистеми, яке означає вектор уявлення, та поняття екзистеми, означене вектором творчості. Обидві системи створюють багатомірний концептуальний простір. При цьому автор розмежує фантазію, уяву та творчість. Уява визначається як провідна ознака внутрішнього, духовного прояву дитини в мистецтві та як важлива складова формування культури в широкому розумінні (в екосистемі). Творчість (продуктивність) виступає як провідний показник лише в екзистенціальній системі мистецтва. Принцип відмінностей сформульовано так: в основі екзистеми лежить раціонально організована творча дія, творчість; в основі екосистеми - ієрархічна структура уявлення, яка спирається на сукупність психічних процесів, що складають духовну складову людини, пов'язуючи її з життям (Г. Шевченко, В. Юсов 1990).

Підтримуючи концептуальну ідею „поліфонічної ієрархії” Б. Юсова, І. Синкевич зазначає, що основний сенс ієрархії, полягає в тому, що більш високі компоненти можуть бути описані в поняттях розташованих нижче, так як розташовані у верхній частині є більш всеохоплюючою формою існування тих, що знаходяться нижче. Так, все існує в просторі - і звуки, і рухи танцю, і кольори. Пройшовши всі шари поліфонічної ієрархії, дитина набуває багатомірної і багаторівневої здатності уяви, вільно переходить на новий рівень розвитку. (Синкевич 2000)

Для концепції поліхудожнього виховання школярів особливе значення має виділення того спільного для всіх видів мистецтв початку, який буде сприяти їх інтеграції та взаємодії. У ролі ланки, що пов'язує різні види мистецтв, можуть виступати просторові компоненти художніх образів. Тобто, у сучасних мистецтвознавчих концепціях часові види мистецтв мають просторові компоненти, а в просторових видах неминуча присутність часових компонентів. Твір мистецтва будь-якого виду локалізовано у художньому просторово-часовому континуумі. Диференціація просторової та часової складових художнього образу потрібна для їх аналізу.

Саме завдяки просторово-часовим характеристикам можуть бути знайдені найбільші аналогії між мистецтвами, а їх взаємодія можлива лише крізь просторове мислення (Б. Успенський, Н. Бергер, П. Флоренський).

Проблемі засвоєння поліхудожніх просторових компонентів присвячено дослідження Т. Костоґриз (Костоґрыз 1996). „Щільний” матеріальний світ людина сприймає крізь призму просторово-часових відношень. Художній твір також локалізовано у просторово - часовому континуумі. Тобто твір мистецтва існує у вигляді трьох сфер, кожна з яких „живе” у просторі-часі особливого типу. У реальному фізичному (твір мистецтва як матеріальний

об'єкт); у концептуальному, де він виступає у вигляді упорядкованої, доступної для розуміння багатьох людей моделі; та, нарешті, у перцептуальному - у формі художнього образу. Усі сфери взаємопов'язані та утворюють нерозривний художній просторово-часовий континуум. Художній просторово-часовий континуум має подвійну матеріально-ідеальну природу. Трансляція матеріальної форми в естетичний феномен здійснюється завдяки змінам у зовнішньому „образі” твору мистецтва звичних для фізичного світу просторово-часових реалій. Перетворювання просторово-часових форм у мистецтві є засобом досягнення художнього ефекту, засобом збудження найвищих сфер психіки. Художній простір-час має особливу організацію, в ньому діють спільні для різних видів мистецтва художні закони - закони перспективи, закони гармонійності, симетрії, пропорційності, психології сприйняття.

Обґрунтовуючи власну концепцію поліцентричної інтеграції змісту загальної мистецької освіти Л. Масол зазначає, що інтеграція відбувається не тільки на рівні асоціативного сприйняття художнього образу, але й на рівні універсальних понять естетики та мистецтвознавства.

„Мистецькі поняття можуть збігатися повністю або частково, не збігатися взагалі, мати різний масштаб спільної області перетину. Рівнозначні поняття часто фігурують під неоднаковими назвами в різних мистецьких предметах. Наприклад, поняття «музична форма» ближче за змістом до поняття «композиція», ніж до однойменного поняття «форма» у пластичних мистецтвах. Спостерігаються і протилежні феномени: одним словом позначаються різні смислові явища. Так, широкоживане в мистецькій педагогіці універсальне поняття «динаміка» має різний смисл: у музиці воно найчастіше передає гучність, силу звучання, а в образотворчому мистецтві – рух, протилежність статичності.” (Масол та ін 2006: 53).

Дослідниця наводить цілу низку таких понять, серед яких - ритм, гармонія, композиція, форма, динаміка, контраст, симетрія тощо. Л.Масол зазначає, що це слугує фундаментом єдності й взаємодії мистецтв, а також чинником художньо-дидактичної інтеграції. Головне – зберегти єдність художнього образу, який сприймається емоційно, та поняття, що опановується розумом, і таким чином формувати в учнів художньо-асоціативне мислення, розвивати вміння переносу набутих знань, уявлень, умінь у спорідненні та віддаленні духовно-естетичні сфери. (Масол та ін 2006)

Для поліхудожнього підходу важливо простежити внутрішні, образні, духовні зв'язки слова, звуку, кольору, простору, руху, форми, жесту на рівні творчого процесу, розкрити внутрішню спорідненість різноманітного художнього прояву (Письмак 2008).

Таким чином, поліхудожній підхід відкриває нові можливості для виховання особистості дитини, його соціокультурної орієнтації, сприяє моральному формуванню, творчому розвитку.

Велике значення у поліхудожньому підході надається природним художнім можливостям дітей. В основі цього є уявлення про те, що кожна дитина від

природи поліхудожня (Б. Юсов), тому що має здатність до сприйняття різних видів мистецтва, сприймає світ у художніх образах, які виникають в її фантазії та уяві. Кожна дитина здатна діяти й творити в будь-якому виді мистецтва (Бондарева 2003: 7).

Поліхудожній підхід враховує те, що задіюючи різні види художнього мислення дитини, спираючись на її інтелект, активізуючи її волю, збуджуючи в дитині різні асоціації, розвиваючи її інтуїцію через сприйняття й уяву, можна розвинути її здатність і готовність до акту створення художнього продукту, тобто до творчості (Савенкова 2000).

У поліхудожньому підході виділяють п'ять способів вираження себе дитиною у творчості: діями, почуттями, поняттями (словами), образами (зоровими), символами (колір, звук, рух, жест, простір). Поліхудожній підхід, зазначає Н. Бондарьова, акцентує увагу педагогів на образній природі мистецтва. Саме цим відрізняється він від професійно-мистецтвознавчого, зверненого до розвитку практичних навичок діяльності та отримання знань про факти мистецтва минулого. Відрізняється він, також, і від так званого комплексного, міжпредметного зв'язку уроків естетичного циклу, де одне мистецтво ілюструється прикладами іншого.

Сутність поліхудожності, на думку Н. Бондарьової, полягає в сприйнятті й відображенні художніх образів, у виході за межі „одного мистецтва”, в умінні усвідомити й виразити дійсність, те або інше явище художніми способами: звуком, пластикою, рухом, кольором, ритмом, словом, знаком, символом (Бондарева 2003: 6).

Л. Масол визначає поняття „поліхудожнє виховання”, як особистісно зорієнтоване планомірне залучення учнів до різних видів мистецтв у їх взаємодії, результатом якого є формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, в якій виявляється комплекс набутих естетичних компетентностей, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і художньо-естетичного самовдосконалення (Масол 2009: 184).

У дисертаційному дослідженні О. Чайковської поліхудожнє виховання визначається як процес формування в учнів естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення універсальних і специфічних закономірностей художньо-образного відтворення дійсності (Чайковська 2002).

Узагальнюючи визначення вищенаведених понять, можна зробити висновок, що головним для поліхудожнього виховання є формування в учнів естетичного ставлення до різних видів мистецтва у їх взаємодії, набуття базових уявлень і навичок зі сфери кожного мистецтва, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації.

Визначаючи основні цілі поліхудожнього виховання, Б. Юсов пише: „Вектор майбутнього - уява, фантазія, мрія. Ми сьогодні даємо дітям в більшості



мистецтво минулого, небагато - сучасного і зовсім не привчаємо до роздумів про те, що буде, що нового можуть сказати діти (...) культурне майбутнє людства кується вчителем школи. Культура створюється тут, в школі” (Юсов 1996: 28).

Українські вчені Л. Масол, Г. Шевченко мету поліхудожнього виховання вбачають в тому, щоб дати можливість учням усвідомити витoki різних видів художньої діяльності і набути знань, умінь і навичок в галузі кожного мистецтва. (Масол 2009, Шевченко 1985).

Мета поліхудожнього виховання та інтегрованого навчання школярів зазначає Л. Савенкова, полягає у розвитку поліхудожніх творчих можливостей дитини, що розуміються як засоби пізнання світу дитиною, як форма художньо - образного осмислення дитиною інформації про навколишній світ, природна потреба дитини в духовному зростанні, засіб вираження внутрішнього емоційно - образного (понятійного, чуттєвого, інтелектуального тощо) стану, засіб розвитку уяви, фантазії та творчості, спосіб освоєння культури і загальнолюдських цінностей минулого, сьогодення і майбутнього (Савенкова 2000).

Поліхудожнє виховання, зазначає О. Чайковська, передбачає залучення учнів до різних видів мистецтва, на відміну від монохудожнього, яке ґрунтується на одному з видів мистецтва. Дослідниця визначає такі основні функції поліхудожнього виховання:

- *мотиваційно-когнітивна*, що передбачає формування в учнів потреби до спілкування з різними видами мистецтва на основі розширення їх мистецької компетентності;
- *компенсаторно-образна*, що сприяє подоланню односторонньої установки учнів на пізнання ізольоване від інших видів художньої діяльності;
- *емоційно-оцінювальна*, яка спрямована на розширення в учнів художньо - сенсорного досвіду осягнення творів мистецтв;
- *художньо-творча*, що активізує образну уяву учнів завдяки ознайомленню їх з можливостями різних видів мистецтва у відображенні дійсності (Чайковська 2002).

При цьому Б. Юсов вказує на п'ять способів пізнання і усвідомлення дітьми своїх уявлень про навколишнє, які вони можуть висловити: діями (або рухами, мімікою, жестами, танцями); відчуттями; поняттями (словами); образами (в основному, зоровими) і символами - узагальненими знаками (Юсов 1997: 47).

В понятійний словник поліхудожнього виховання Б. Юсов вводить категорію „екосистеми”. „Ото - «верхній реєстр», систематичне підвищення рівня художньої діяльності, її внутрішнього енергетичного забезпечення силами організму, - енергетики, яка формується в послідовності, що обумовлена вектором уяви” (Юсов 1997: 47).

Слід зауважити, що художній твір - це „друга реальність”, народжена художником, втілила в собі його світоглядні переконання і принципи, його цілісну особистісну духовно - творчу концепцію взаємодії зі світом.

Таким чином, художність - це концентроване вираження типу та рівня контакту людей з дійсністю, з мистецтвом і між собою. Педагогічний сенс екосистеми поліхудожнього виховання дітей полягає в тому, щоб в процесі інтегрованих занять мистецтвом пройти всі щаблі вертикального регістра і підняти сенс поліхудожньої діяльності до максимально високого рівня духовного вираження. Бо тільки через екосистему художньої діяльності мистецтво розкріпає духовні сили особистості, перетворюючись з рудимента сучасної освіти в його головне завдання - розширення контактності людини, її діалогу з навколишнім світом, з минулим і сьогоденням в ім'я майбутнього. „У високому регістрі звичні психічні процеси починають працювати зовсім інакше, ніж можна вчитати в стандартних підручниках і методичних посібниках з мистецтва” (Гинецинский 1997: 50).

Зрозуміло, що доповнення, наприклад, музично-звукового образу зоровими, поетично-смісловими, пластичними уявленнями уможливує утворення цілісної картини художніх вражень учнів. Міжмистецька асоціативна домінанта стимулює катарсичне сприйняття музичних образів, піднімає на вищий ступінь естетичне задоволення учнів від результатів художньої діяльності (Чайковська 2002).

Безумовно, такий складний процес потребує пошуків оптимальних методів і форм роботи з метою залучення школярів до цінностей світової художньої культури. Тому справедливо звучить критика, що робота в школі у напрямі поліхудожнього виховання спирається скоріше на інформаційний аналіз творів, який не забезпечує повноцінного сприйняття мистецтва і не сприяє розвитку духовної сфери молоді людини. Головна причина виникнення такої проблеми полягає у механічному поєднанні компонентів навчання, ілюстративному дублюванні під час викладання суміжних мистецтв, яке призводить лише до інформаційного, поверхневого знайомства з художніми творами (Бутенко 1991).

Для сучасного процесу художньої освіти характерним є активне залучення мультимедійних засобів, які завдяки власній природі у процесі їхнього використання спонукають учнів до утворення і вдосконалення особистісних асоціативних комплексів та використання художніх паралелей у власні творчій роботі. О. Бузова вважає, що асоціативні комплекси та художні паралелі надають можливості збагачення художнього образу одного з видів мистецтва певними ознаками асоційованих образів інших видів; сприяють засвоєнню різних рівнів естетичних образів, які відрізняються ступенем узагальнення; спонукають до активного продукування уявлень, пошуку художніх аналогій, який вона розглядає як фактор, активізації естетичного ставлення до сприйняття й оцінки мистецьких творів (Бузова 2004).



Пошук художніх паралелей, аналогій може відбуватися на основі розвинутого когнітивного компоненту художньої підготовки, оскільки ґрунтується на ерудованості, освіченості та знаннях з різних галузей мистецтва. Це обумовлює необхідність володіння спеціальною мовою кожного окремого виду мистецтва, оскільки у подальшому кожен з них буде вступати у взаємодію.

Відтак, акцент поліхудожнього виховання зміщується із словесно-демонстраційних, лекційно-ілюстративних та репетиційних методик на власну творчу діяльність дитини, а знання і навички в галузі того чи іншого виду мистецтва зберігають своє значення для продуктивної дитячої діяльності.

Характерною особливістю поліхудожнього виховання є те, що з об'єкту культурогенних процесів учень стає їх суб'єктом, тобто активним творцем власного мистецького твору, тоді як раніше суб'єктами були оточуючий дитину професійний простір, художнє середовище, а дитині відводилась роль споживача чужого мистецтва та залучення до нього.

#### 4. ВИСНОВОК

Таким чином, на підставі проведеного аналізу можна зробити наступний висновок. Поліхудожнє виховання ґрунтується на полімодальності, синестезії та асоціативній взаємодії, які виникають у синергетичному відображенні зв'язків цілісного світу.

Як системний процес, поліхудожнє виховання має мету, яка полягає в тому, щоб дати можливість учням усвідомити витоки різних видів художньої діяльності і набути знань, умінь і навичок в галузі кожного мистецтва.

Саме поліхудожнє виховання, пропонуємо розглядати, як особистісно зорієнтоване, планомірне залучення учнів до різних видів мистецтв у їх взаємодії, на основі усвідомлення універсальних і специфічних закономірностей художньо-образного відтворення дійсності, результатом якого є формування інтегральних естетичних властивостей особистості, поліхудожньої свідомості та здатності до поліхудожньої діяльності, в якій виявляється комплекс набутих естетичних компетентностей, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і художньо-естетичного самовдосконалення.

Для освітнього процесу важливо те, що інтеграція мистецтв можлива не тільки на рівні сприйняття художнього образу, але й на рівні універсальних понять естетики та мистецтвознавства.

#### 5. ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведений огляд не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми. Подальшого розкриття потребують ряд пов'язаних із поліхудожністю понять, а саме „синтез мистецтв”, „художньо-комплексний підхід” тощо. Крім того, на нашу думку, цікавими можуть бути дослідження присвячені поліхудожньому вихованню з використанням ІКТ та мережі Інтернет.

## ЛІТЕРАТУРА

- Бондарева Н., Развитие у школьников системных представлений о культуре поведения на основе полихудожественного похода, автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», Астрахань, 2003, 24 с.
- Бузова О., Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики, автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания», Київ, 2004, 18 с
- Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий, под ред. Г. Шевченко, В. Юсова, Луганск, 1990, 180 с.
- Гинецинский В., Пропедевтический курс общей психологии: учеб. пособ, СПб., Изд-во СПб. ун-та, 1997, 200 с.
- Дранков В., Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта, Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения, 1983, стор. 123–139.
- Когда все искусства вместе. Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп: Пособие для учителя, под общ. ред. Б. Юсова, Москва, Мурманск, МГПИ, 1995, 107 с.
- Комаровская О., К вопросу о развитии полимодальных способностей детей в структуре их художественной одаренности, Электронный журнал «Педагогика искусства», №2 2013, < [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/pomer-2-2013/komarovskaya\\_2\\_2013.pdf](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/pomer-2-2013/komarovskaya_2_2013.pdf)>.
- Костокрыз Т., Освоение студентами педагогического вуза пространственных компонентов музыкального образа в условиях взаимодействия искусств: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 «Общая педагогика», Москва, 1996, 18 с.
- Масол Л., Теоретико-методологічні засади загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання (культурно-антропологічний підхід), Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 2009, стор. 180–188.
- Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів, Л. Масол, О. Гайдамака, Е. Белкіна та ін, Харків, Веста: Видавництво «Ранок», 2006, 256 с.
- Письмак Г., Педагогические условия реализации полихудожественного подхода в гимназическом образовании учащихся: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)», Москва, 2008, 23 с.
- Савенкова Л., Человек в пространстве мира и культуры, Москва, ООО Издат. Дом Магистр «Пресс», 2000, 228 с.
- Синкевич И., Подготовка учителя начальных классов к полихудожественному воспитанию младших школьников: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 «Общая педагогика», Мурманск, 2000, 24 с.
- Чайковська О., Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання», Київ, 2002, 19 с.
- Шевченко Г., Эстетическое воспитание в школе, Київ, Рад. шк., 1985, 144 с.
- Эстетическое воспитание молодежи средствами искусства, под ред. В. Бутенко, Москва, 1991, 242 с.
- Юсов Б., Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников, Педагогика искусства: В творческом поиске: материалы Всерос. совещания-семинара, 3–6 дек. 1996 г., Самара. – М.; Самара: ИЦЭВ РАО, Самар. ИПРО, 1996.

- Юсов Б., Педагогические основы интегрированного преподавания в искусстве, Москва, ЦЦЭВ РАО, 1997, 182 с.





**Ірина Ковчина**

Ukraine

E-mail: kovchira@mail.ru

# Технології професійної підготовки студентів педагогічного університету до соціально-правової діяльності під час лекційних занять / *Technology training students of Pedagogical University to socio-legal activities during lectures*

## Abstract

The article deals with issues of technology training students - social workers for social and legal activities during lectures. On the example of teaching «Principles of social and legal protection of the individual,» the author shows how to prepare the future professional to professional work. Lecture «Social-legal work in shelters for minors «is divided into four stages each of which the student learns a certain amount of information. In the course of teaching defined conceptual terms and key elements. The article presents experimental data. The analysis of problem situations faced by educators in social practice.

**Keywords:** training, lecture, socio-legal activities, technology, social pedagogues, children, problem situations.

**Вступ.** Актуальність розглядуваної проблематики пов'язаної із недосконалою розробкою в теорії і методиці професійної освіти проблем підготовки студентів до соціально-правового захисту населення. Професійна підготовка студентів в педагогічному університеті до соціально-правової діяльності здійснюється за спеціальністю соціальна педагогіка із кваліфікацією „Бакалавр соціальної педагогіки” з терміном навчання 4 роки на базі повної загальної середньої освіти. Вона повинна носити у своїй професійно-педагогічній діяльності цілеспрямований, інтегративний та системний характер. Адже, як указує засновниця професійної педагогічної науки в Україні академік НАПН України Н.Г. Ничкало «педагогічна освіта – це особлива складова системи освіти» (Ничкало, 2007: 80).

**II. Аналіз** наукових досліджень свідчить про високу ступінь підготовленості студентів до майбутньої професійної діяльності, але не навчає соціально-правовому захисту населення у повсякденній роботі.

Даним питанням в Україні в різні часи займалися І.Зверева, Л.Коваль, Г.Лактіонова, В.Поліщук, О.Поляновська, С.Харченко, О.Холоденко, І.Сизоненко, які висвітлювали найважливіші проблемні питання соціальної сфери та розробляють шляхи їх вирішення.

**III. Мета статті** полягає в ознайомленні викладачів та науковців з окремими аспектами впровадження технологій навчання, зокрема теорії педагогічної освіти, під час лекційних занять із студентами з вивчення соціально-правового захисту населення.

**IV. Основний виклад матеріалу.** Готуючи майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності із соціально-правового захисту населення, на прикладі дисципліни «Основи соціально-правового захисту особистості» розглянемо технології навчання студентів під час лекційного заняття.

Теоретичним базисом конструювання вище вказаної дисципліни є розроблена нами модель спеціальної підготовки майбутнього соціального педагога – студента педагогічного університету – до соціально-правової діяльності та формуванню соціально-правових знань дітей, їхніх сімей та молоді (Ковчина, 2011: 297).

Модульно-рейтингова структура дисципліни включає теоретичний курс, семінарські заняття, практичну роботу та самостійну роботу.

У ході дослідження виявлена роль всіх названих структурних елементів та встановлена їхня послідовність при вивченні дисципліни. Так, функціональне навантаження лекційного етапу дисципліни – теоретична підготовка майбутнього соціального педагога, семінарських занять – формування професійно значущих у сучасних умовах умінь, практичної частини – застосування сформованих знань та умінь у соціально-правовій діяльності, узагальнення досвіду використання соціально-правових засобів у професійній діяльності та виявлення ефективності розроблених технологій, педагогічних засобів, методичних рекомендацій, підходів до вибору форм соціально-правової діяльності тощо у ході виконання науково-дослідних завдань у період проходження педагогічної практики у загальноосвітніх школах, притулках, приймальнику-розподільнику, соціальних службах для дітей, сім'ї та молоді і в інших соціальних інститутах та навчально-виховних закладах освіти та позаосвітньої діяльності (Ковчина, Черненко і Радчук, 2012: 116).

Основними завданнями лекційного етапу дисципліни є:

1. сформувати у студентів – майбутніх соціальних педагогів – стійкі переконання у значущості соціально-правової діяльності у професійно-педагогічній роботі;

2. довести необхідність здійснювати соціально-правову діяльність у різних інституціях та сферах, як от: у загальноосвітніх школах, школах-інтернатах різних типів, притулках для неповнолітніх, приймальнику-розподільнику, соціальних службах для дітей, сім'ї та молоді, школах соціальної реабілітації, пенітенціарній системі (із засудженими жінками та їхніми дітьми до трьох років), із сім'ями військовослужбовців та їхніми дітьми, із сім'ями біженців та їхніми дітьми, із сім'ями мігрантів та їхніми дітьми і в інших соціальних інститутах та навчально-виховних закладах освіти та позаосвітньої діяльності;
3. сформувані у студентів потребу використовувати соціально-правові знання у професійній діяльності та постійно підвищувати рівень своєї підготовленості;
4. забезпечити у засвоєнні студентами теоретичних основ організації соціально-правової педагогічної діяльності, направленої на соціально-правовий захист дітей, їхніх сімей та молоді.

У ході зазначеної підготовки до соціально-правової діяльності теоретичний курс передує семінарським заняттям, практичній роботі та самостійній. Це пов'язано із тим, що лекції, маючи високу інформативність, дозволяють за достатньо короткий термін (за навчальним планом – одна лекція на два семінарські заняття) викласти великий об'єм навчального матеріалу; розкрити зміст провідних понять теми, що вивчається; пояснити та ґрунтовно довести окремі теоретичні положення і, саме найголовніше, сформувані у майбутніх соціальних педагогів потребу у підвищенні кваліфікації до соціально-правової діяльності.

Технології, які здійснюються на лекціях у ході педагогічного процесу, поділяються на три етапи: докомунікативний, комунікативний та пост комунікативний.

Зміст діяльності викладача на першому етапі направлений на підготовку до лекційного заняття та включає цільовий, аналітичний та проектний блоки. Мета конкретної лекції визначається із тематики модульного блоку, який, у свою чергу, детермінується із нормативними документами у галузі соціально-правової діяльності.

Наприклад, при проведенні лекції „Соціально-правова діяльність у притулках для неповнолітніх” мета формулюється наступним чином: сформувані у соціальних педагогів уявлення про педагогічні можливості соціально-правового захисту дітей та молоді і технології їх ефективного застосування у притулках для неповнолітніх. Сформульована мета обумовлює вибір об'єктів педагогічного аналізу. Ними, насамперед, є рівень соціально-правової та психолого-педагогічної підготовленості студентів, зміст навчального матеріалу, запропонованого для засвоєння, система методів, засобів та форм організації соціально-правового консультивання.

Якщо діагностика показує, що рівень соціально-правової підготовленості окремих студентів не дозволяє їм усвідомлено засвоїти матеріал лекції, то

викладач організує самостійну роботу студентів, яка дозволяє ліквідувати недоліки у їх знаннях до проведення лекції. Для цього він рекомендує звернутися до повторення технологічних питань соціально-правового захисту взагалі.

Аналіз змісту здійснюється у ретроспективному та перспективному напрямках, тобто визначається місце, яке він займає у темі, що вивчається, виявляються його взаємозв'язки із раніше вивченим матеріалом та матеріалом, який ще буде вивчатися. На основі проведеного аналізу визначається роль, яку відіграє вивчення даної теми у підготовці майбутнього соціального педагога у формуванні знань із соціально-правового захисту дітей. Після цього проводиться порівняльний аналіз питання, що розглядається, різними ученими та у додатковій літературі. Наприклад, порівнюючи погляди Запорізької школи, учених Херсонського педагогічного університету, Харківської Вищої Юридичної Академії, Тернопільського педагогічного університету та Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, основна увага приділяється використанню понятійно-термінологічного апарату, підходів до розкриття змісту основних понять теми, логіці викладенню матеріалу різними авторами, що пропонуються у посібниках теоретичного рівня, визначенню виду тексту, у якому описується сутність об'єктів, що вивчаються, та явищ, використання різноманітних позатекстових компонентів (схем, таблиць, ілюстрацій тощо).

Логічним продовженням різноаспектного аналізу навчального матеріалу є відбір та конструювання змісту лекційного заняття. Конструктивно-змістовна діяльність викладача починається із виявлення провідних понять теми, розкритті їх змісту та встановлення взаємозв'язку між ними (побудова тематичного тезауруса). При підготовці до лекції з теми „Соціально-правова діяльність у притулках для неповнолітніх” всі поняття, що використовуються у ній, поділяються на три групи. Технологічні поняття розглядаються при вивченні шкільної дисципліни „Правознавство”, педагогічні – у курсі дисциплін педагогічного циклу, а інтегративні – засвоюються у ході нашої теми. Поняття перших двох груп є змістовною основою для засвоєння інтегративних понять дисципліни. Тому базові поняття повинні бути виокремлені викладачем при підготовці до лекції та актуалізовані у ході її викладу. У нашому прикладі названі групи включають наступні поняття: технологічні (держава, право, соціальні норми, нормативний закон, соціологічний підхід); загально педагогічні поняття (дитина, сім'я, виховання, вікове виховання, сімейне виховання, освіта, навчання); інтегративні поняття (безпритульна дитина, соціально-правові норми, держаний правовий захист, притулок).

Після роботи з таким тематичним понятійним апаратом можна приступати до вичленення навчальних елементів лекції та побудові структурно-логічної схеми її змісту. Зміст зазначеної лекції поділяється на сім навчальних елементів, які, у свою чергу, включають навчальні елементи більш низького порядку:



- a. „право як сукупність правових норм”, „сутнісні характеристики соціальних норм”, „суть соціологічного підходу”, „правове визначення сім'ї”, „визначення „дитина” за законом”;
- б. „суть поняття „дитина” у педагогіці та законодавстві України”, „характеристика поняття „виховання”, „загальнопедагогічні принципи виховання”, „суть сімейного виховання у педагогічній науці”, „принципи освіти та навчання у педагогіці”;
- в. „зміст поняття „безпритульна дитина” у законодавстві України та педагогіці”; „характеристика соціально-правових норм”, „принципи державного правового захисту”, „визначення поняття „Притулок”;
- г. рівні соціально-правового захисту (місцевий, регіональний, державний), сфери застосування соціально-правового захисту”, соціально-правова діяльність у притулку;
- д. типи притулків (державні, недержавні, благодійні, комерційні);
- е. індивідуалізація підходу до безпритульних дітей (вікові особливості, соціальний статус сім'ї, часовий термін перебування на вулиці, статеві особливості);
- ж. технології роботи із безпритульними дітьми, прийом дітей до притулку та завдання соціального педагога (виявлення причин „вуличного життя”, соціально-правова консультація, засоби соціально-правової зацікавленості до змін у житті такої дитини, вияв уподобань, ігрові правові техніки).

Як відомо, якість засвоєння студентами змісту навчального матеріалу залежить від організації процесу його викладення. У зв'язку із цим, по завершенню „конструювання” змісту лекції, необхідно проаналізувати, а потім відібрати педагогічні технології або їх окремі елементи, які дозволяють максимально ефективно досягнути поставленої мети.

Так, ми не раз підкреслювали про необхідність при поясненні нового матеріалу спиратися на сформовані у студентів знання, використовувати прийом випередження та надавати навчання проблемний характер. Разом з тим, практика показала, що це обов'язкові, але недостатні умови ефективної організації спільної діяльності викладача та студентів на лекційних заняттях.

Якість теоретичної підготовки підвищується при застосуванні у ході пояснення нового матеріалу опорних схем. Педагогічна доцільність застосування опорних схем пояснюється можливістю за їх допомогою розкласти складні теоретичні питання на окремі ланки вузлових моментів. Це, з одного боку, забезпечує детальний розгляд сутності педагогічного явища, що вивчається, та концентрує увагу студентів на найбільш значущих його ознаках, а з іншого – формує інтегроване уявлення про нього.

Використання технічних засобів навчання незаперечно. Наприклад, використання теле-, аудіо-, відеоряду у навчанні забезпечує його наочність та доступність. Так, на лекції використання телевізора забезпечує можливість

підвищити інтерес студентів до вивчення матеріалу та його ілюстрацію, а на семінарських заняттях – для перевірки та програвання побаченого матеріалу, для самостійної роботи – занотовування побаченого та повернення через деякий час до цього матеріалу.

Великим дидактичним потенціалом володіють електронні презентації, наприклад, використання комп'ютера та його технологій. На лекції вони дозволяють викладачеві оперативно, в обраному часовому режимі виводити на екран необхідну інформацію, а на семінарських заняттях – студентам повторювати та узагальнювати пройдений матеріал.

Наприклад, при розгляді теми „Соціально-правовий захист дітей: їх основні права та обов'язки”, використовується комп'ютерна програма „Права і Діти в Інтернеті”, де студенти використовують можливості наочно застосовувати технологічний блок навчання безпосередньо через мережу Internet. У цій навчальній програмі знаходять своє відображення основні „технологічні вузли” блоку технологій у підготовці до професійної соціально-правової діяльності, та можливі напрямки соціально-правового захисту дітей.

Беручи до уваги педагогічну ефективність використання навчальних презентацій при підготовці до лекції, викладач повинен продумати зміст презентації, обрати спосіб його подачі (графіка, текст, символи, малюнки, схеми, діаграми, анімація, звук), підібрати відповідним чином оформлення (дизайн), створити електронний варіант презентації та визначити його місце у ході проведення лекції.

Найперше питання, що вирішується при підготовці та проведенні лекції з дисципліни – формування у майбутніх соціальних педагогів системи професійно значущих в умовах соціально-правової діяльності наукових понять. З цієї метою на лекції організовується робота із поняттями. Специфіка понять, що використовується у ході вивчення дисципліни, полягає у їх інтегративній природі. Тобто, для розуміння сутності професійно визначених понять, студентам необхідно володіти основами психолого-педагогічного, природничо-наукового та соціально-правового понятійно-термінологічного апарату. У зв'язку із цим, розкриваючи сутність інтегративного поняття, потрібно актуалізувати у студентів ті знання, на які необхідно спиратися при вивченні даної теми. Потім організовується робота із визначенням нового поняття, виявлення у ньому загального та специфічного, визначенню місця нового поняття серед інших понять теми та дисципліни у цілому. Завершується робота над поняттям окресленням чіткого формулювання його змісту та фіксуванням у зошиті.

Наприклад на лекції „Особливості соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, що залишились без батьківської опіки в освіті” при виявленні сутності інтегративного поняття „соціально-правовий захист в освіті”, студентам спочатку пропонується згадати та проаналізувати поняття із галузі педагогіки „Що таке „освіта”?”, „Що таке „школа-інтернат”?”, із галузі права „Що таке „захист”?”, із соціології „Що таке „соціальний”?”, із соціальної пе-

дагогіки „Що таке „дитина-сирота”?”, „Що таке „дитина, яка залишилась без батьківської опіки?”

У подальших своїх розмірковуваннях студенти спираються на наступні положення:

- соціально-правовий захист в освіті є результатом педагогічної діяльності, яка розгорнута до структурної схеми у співвіднесенні до засобів досягнення результатів;
- особливостями такого захисту є попередня розробка основних деталей наступної діяльності учнів та педагогів за посередництвом соціального педагога.

Інтегрування приведених понять та розгляд їх у контексті проблеми соціально-правової діяльності, наприклад, у школі-інтернаті, надає можливість сформулювати дефініцію, що шукаємо. Таким чином, соціально-правовий освітній проект у соціально-правовій діяльності соціального педагога є результатом спільної дослідницької діяльності студентів та викладача, що здійснюється в умовах застосування соціально-правових технологій та направлений на вивчення питань взаємовідносин дітей-сиріт, дітей, які залишилися без батьківської опіки та адміністрації школи при посередництві соціального педагога.

Основна частина лекції присвячена викладенню змісту теми у відповідності із попередньо розробленою структурно-логічною схемою. Активізувати пізнавальну активність студентів у ході викладення матеріалу, дозволяє використання технології проблемного навчання (Лозовецька, 2012: 136-138).

До технологій проблемного навчання входить: перший етап – розвиток інтересу до соціально-правової діяльності; формування навиків до постійного удосконалення рівня своєї підготовки до соціально-правового захисту дітей, їхніх сімей та молоді; розвиток якостей творчої особистості; активізація пізнавальної діяльності; другий етап – виявлення рівня підготовки студентів педагогічного університету до соціально-правового захисту особистості. До аналітичного компоненту; виявлення специфіки змісту конкретного навчального матеріалу; аналіз рівня підготовленості майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності; оцінки можливостей ефективного застосування набутих на заняттях технологій роботи; третій етап – моделювання діяльності студентів по вирішенню проблеми та визначенню ступеня самостійності їх роботи; проектування змісту проблемних ситуацій та засобів їх створення у ході навчання; моделювання діяльності викладача, прогнозування об'єму та характеру допомоги, що надається студентам.

Етап реалізації включає діяльність викладача та діяльність студента, яка активізується викладачем. До неї ми відносимо: постановку проблеми та вияв протиріч; аналіз умов завдання теми; розбивка основної проблеми на підпроблеми; актуалізацію понять та засобів діяльності, а також набуття професійної інформації студентами до лекції, якої недостатньо для викладення

даної теми, співвіднесення їх з умовами завдань, що потрібно вирішити на даному занятті; формулювання гіпотези; складання плану вирішення гіпотези; перевірка гіпотези, тобто реалізація плану вирішення; конкретизація отриманих результатів, встановлення їх зв'язку із відомими раніше теоретичними викладами.

У ході лекції така педагогічна технологія реалізується у вигляді проблемного викладу. На відміну від семінарських занять, на яких виконуючи інтегративно-комплексні завдання, студенти залучаються до активної дослідницької роботи, на лекції викладач сам ставить запитання, виявляє проблему, будує ситуацію протиріччя, визначає відоме та визначене, формулює гіпотезу та перевіряє її правильність. Така організація лекційного заняття створює ефект присутності студентів у лабораторії пошуку, сприяє формуванню у них визначеного відношення до матеріалу, що вивчається. Найбільш підготовлені студенти приймають посильну участь у пошукових процесах: висловлюють власні думки із даного питання та гіпотези, пропонують шляхи вирішення проблеми. У цьому випадку викладач виступає не тільки у ролі інформатора, але й у якості координатора інтелектуальної діяльності студентів. У результаті організації проблемного викладення досягається більш стабільне засвоєння змісту лекції. Із психологічної точки зору це пояснюється тим, що отримана у ході вирішення відповідь (тобто фактично зміст, що призначається для засвоєння) є результатом спільної пошукової діяльності викладача та студентів.

Це підтверджують експериментальні дані. В експериментальній групі застосовувалось проблемне викладення лекційного матеріалу, а в контрольній групі воно мало характер оповідання. Порівняння студентами коефіцієнта засвоєння навчального матеріалу у цих групах показує, що після проходження програми лекційного етапу дисципліни у контрольній групі високий рівень підготовки до соціально-правової діяльності є лише у 10,3 % студентів, а в експериментальній – у 30 %.

Наведені дані свідчать на користь застосування проблемного викладення лекційного матеріалу. Наприклад, на лекції, присвяченій соціально-правовій базі захисту дитинства в Україні, викладач пропонує проаналізувати ряд термінів, за допомогою яких визначаються категорії дітей, що потребують термінової допомоги соціальних педагогів: дитина-сирота, діти, позбавлені батьківського піклування, безпритульні діти, дитина-інвалід, дитина-біженець. Для цього він розкриває зміст кожного із них: „дитина-сирота – це дитина, у якої померли чи загинули батьки”; „діти, позбавлені батьківського піклування – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням їх у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою під час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка

перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовились батьки, та безпритульні діти”; „безпритульні діти – це діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання”; „дитина-інвалід – дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту” (тут викладач підкреслює, що діти із вродженими розумовими вадами – не профіль соціального педагога, а тільки діти – із фізичними вадами та збереженим розумовим розвитком); „дитина-біженець – це дитина-іноземець (іноземний громадянин чи особа без громадянства), якій у порядку та на підставах, визначених Законом України „Про біженців”, надано статус біженця”.

Далі лектор ставить студентам запитання про причини, що викликали таке термінологічне різнобарв'я. Відповідаючи на нього, студенти називають широкий діапазон педагогічних проблем, які повинно вирішити суспільство за допомогою соціальних педагогів, зокрема забезпечити кожній дитині право бути у сім'ї, мати сім'ю, для цього конче необхідно вилучити всіх безпритульних дітей з вулиці, побудувати для початку кілька дитячих будинків-інтернатів, підвищити матеріальну зацікавленість кожного українця у вихованні дітей. Після цього викладач запитує, які є ще категорії дітей, що можуть потребувати захисту зі сторони соціального педагога і студенти за допомогою викладача згадують, що ще є діти військовослужбовців, є малолітні матері, неповнолітні породіллі, є мігранти з дітьми. На запитання викладача „А чи потребують захисту та підтримки обдаровані діти?”, студенти одногосно відповідають ствердно і кожний згадує, чим би вони могли займатися у своєму містечку або селі і не могли розвивати свої здібності. Такі проблемні питання потребують неоднозначних відповідей, що загострює проблему та доводить значущість її вирішення у ході лекції.

Така ситуація потребує вторинного, більш детального пояснення викладачем кожного із понять, при цьому потрібно звернутися до власних педагогічних знань студентів. У результаті спільного пошуку викладач і студенти знаходять ще категорії дітей, що потребують захисту – діти засуджених батьків; діти, які народилися у тюрмах та перебувають там у дитячих яслах до виповнення їм 3-х років, а потім переводяться до інтернату для дітей-сиріт; діти-засуджені, які відбувають визначене судом покарання у школі соціальної реабілітації; діти, які стоять на обліку у дитячій кімнаті міліції. У результаті таких спільних пошуків виявляється, що сучасне законодавство недосконале, воно не охоплює всіх дитячих проблем і цими проблемами потрібно терміново зайнятися майбутнім соціальним педагогом. Отже, всі разом зупиняємося на категоріях дітей, що потребують соціально-правового захисту соціального педагога у своїй професійній діяльності і це так звані „проблемні діти”. У результаті таких пошуків у якості ключового аргументу викладач використовує текст Закону України „Про охорону дитинства”.

який потрібно використовувати у своїй повсякчасній роботі, пропонує його уважно вивчити та законспектувати вдома у зошит і користуватися ним як педагогічним засобом. На кінцевому етапі викладач здійснює аналіз проведеної лекції з різноманітних позицій. Предметом аналізу, насамперед, є відповідність досягнутого результату поставленій меті, правильність відбору змісту, ефективність педагогічних технологій, що застосовувались на лекції, та активність студентів протягом лекції. Далі оцінюється діяльність студентів та власні дії та стан, що виникає у ході заняття. Інформація, отримана у результаті всебічного аналізу лекції, є базою для внесення можливих коректив у хід семінарського заняття.

**V. Висновки.** Таким чином, соціально-правова направленість педагогічного процесу на лекції, а також застосування технології проблемного навчання та технології, засновані на використанні схемних та знакових моделей, забезпечує ефективне засвоєння майбутніми соціальними педагогами змісту теоретичної частини дисципліни „Основи соціально-правового захисту особистості” у педагогічному університеті.

**VI. Подальшими розвідками наукових досліджень** можуть бути: проблеми підготовки дітей-біженців у загальноосвітньому навчальному закладі; особливості застосування законодавства при роботі з жінками, що зазнали насильство; характеристика захисту прав маргінальних груп населення тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

- Ковчина І.М., Основи соціально-правового захисту особистості, під редакцією А.О. Ярошенко, Київ 2011
- Ковчина І.М., Черненко М.В., Радчук І.Ю. Актуальні проблеми соціально-правового захисту населення, Київ 2012
- Лозовецька В.Т. До питання оновлення професійної освіти, в: Професійна освіта і освіта дорослих Т. 4, Київ 2012, стор. 134-143
- Ничкало Н.Г. Проблеми педагогічної освіти у діяльності наукових шкіл, у: Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології, під редакцією Н.Г. Ничкало, Харків 2007 року, стор. 80



# 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, wyliczeń 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 alfabetyczny. 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](http://www.endo.polska-nauka.pl) (data dostępu: 2014.07.31).

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...] podjęły walkę z tamizdaten na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23). lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i 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](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](mailto:biuro@humanum.org.pl)**

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

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

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

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

1. Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontybutcji, 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.



HUMANUM

Instytut Studiów Międzynarodowych  
i Edukacji w Warszawie