

KOMPETENCJE SPOŁECZNE W PROCESIE REDUKCJI
DEFICYTÓW I ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW
JEDNOSTEK I WSPÓLNOTY

SOCIAL COMPETENCE IN THE PROCESS
OF REDUCING DEFICITS AND SOLVING PROBLEMS
OF THE INDIVIDUAL AND COMMUNITIES

Akademia WSB

KOMPETENCJE SPOŁECZNE W PROCESIE REDUKCJI
DEFICYTÓW I ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW
JEDNOSTEK I WSPÓLNOTY

SOCIAL COMPETENCE IN THE PROCESS
OF REDUCING DEFICITS AND SOLVING PROBLEMS
OF THE INDIVIDUAL AND COMMUNITIES

Redakcja naukowa
M. Szyszka, M. Archacka

Dąbrowa Górnicza 2019

Prace naukowe Akademii WSB

Recenzent:

dr hab. Mariusz Jędrzejko, prof. Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu
prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., Univerzita Hradec Králové

Projekt okładki:

Digitalpress Lidia Jaworska

Korekta: J.R. Jaworski

ISBN: 978-83-65621-24-5

Wydawca:

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

ul. Ciepłaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza, tel. (32) 262 28 05

e-mail: info@wsb.edu.pl, www.wsb.edu.pl

Copyright by Akademia WSB

Kopiowanie w całości lub we fragmentach zabronione

Skład i druk:

Digitalpress Lidia Jaworska, ul. Kasztanowa 3/9, 42-500 Będzin

SPIS TREŚCI / CONTENTS

WSTĘP	9
-------------	---

CZĘŚĆ I

JEDNOSTKA – GRUPA SPOŁECZNA – INSTYTUCJA WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

1. Zlatica Bakošova <i>Teaching resilience to victims of school violenc</i> Výchova obetí násilia k rezilientnému správaniu sa	13
2. Stanislav Pelcák <i>Sense of coherence in etiopathogenesis of burnout syndrome and depression</i> Smysl pro soudržnost v etiopatogenezi syndromu vyhoření a deprese	21
3. Martin Knytl <i>Cybercime as a phenomenon of the 21st century</i> Kyberkriminalita jako fenomén 21. Století	29
4. Natalia Ryabokin, Vitalii Zaika, Karina Krainyk <i>Prevention of abortion: socio-psychological aspect of this problem</i> Zapobieganie aborcji – ujęcie socjopsychologiczne	41
5. Olena Hnizdilova, Klevaka Lesya <i>Formation of psychological competence of future social workers</i> Tworzenie kompetencji psychologicznych przyszłych pracowników socjalnych	47
6. Lenka Venterová <i>Value orientation of pupils with intercultural family background: comparison of given and self-selected values</i> Hodnotová orientace Žáků z interkulturního rodinného prostředí: komparace hodnot předložených a samostatně zvolených	55
7. Dagmara Chlasta-Obłąk <i>Extracurricular music classes as a place of the development of social competences of the growing-up youth</i> Pozaszkolne zajęcia muzyczne miejscem kształtowania kompetencji społecznych dorastającej młodzieży	65

- 8. Anna Śladek**
The significance of self-evaluation for development of adults' personal and social competences
 Znaczenie samooceny w rozwoju kompetencji personalno-społecznych ludzi dorosłych 77
- 9. Wiesław Kraska**
European funds for the Śląskie Voivodeship
 Fundusze Europejskie dla Województwa Śląskiego 89

CZĘŚĆ II

KOMPETENCJE SPOŁECZNE W EDUKACJI I SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

- 1. Roman Sharavara, Anna Pazushchan**
Methods of project activity of high school students in economic disciplines as performing formation of professional competencies
 Metody działania uczniów szkół średnich w ramach projektów z dziedzin ekonomicznych jako proces formowania kompetencji zawodowych 103
- 2. Danuta Wiśniewska**
Social competences in the process of student education – the direction of change
 Kompetencje społeczne w procesie kształcenia studentów – kierunek zmian 111
- 3. Galyna Cherusheva, Viktoriia Parkhomenko**
Education migration: the socio-cultural, psychological and pedagogical aspect 121
- 4. Jaroslav Balvín, Monika Farkašová**
Teacher's life stories as an inspiration for current students in the Czech Republic and in Europe
 Životní příběhy pedagogů jako inspirace pro současné studenty v České republice i v Evropě 133
- 5. Tomasz Grad**
Competences of the 21st century teacher
 Kompetencje nauczyciela XXI w. 143
- 6. Tamara Sharavara, Oleh Horb, Viktoriia Liulka, Ilona Yasnolob**
Civil position formation for higher education students on the basis of social competence
 Tworzenie postawy obywatelskiej u uczniów szkół średnich w oparciu o kompetencje społeczne 147
- 7. Olesia Silchuk, Yuliya Nikolayenko**
Professional communicative skills as a component of social competence of prospective specialists in agriculture 155

- 8. Anatolij Wychruszcz, Tsaryk Olga, Mariana Sokol**
Language cultural development of pupils in schools
Rozwój kultury języka uczniów w szkołach 163
- 9. Olga Batsman, Vira Cherkas**
An integrated studying of the youth with the functional health in a higher educational establishment: the innovate technological resources
Nauka w grupach integracyjnych młodzieży z ograniczeniami funkcjonalnymi na Uczelniach Wyższych: innowacyjnej zasoby technologiczne 171
- 10. Josef Kasal, Lucie Špráchalová**
Anchoring czech university student not only in the study
Český vysokoškolský student a jeho ukotvení nejen v rámci studia 179
- 11. Ingrid Emmerová**
Prevention of intolerance and extremism attitudes by pupils a competences of school social pedagogues
Prevenencia intolerancie a extrémizmu u žiakov a kompetencie školských sociálnych pedagógov 187

WSTĘP

Złożone i wielopłaszczyznowe współczesne problemy oraz wyzwania współczesnego świata wymagają planowania i podejmowania działań wykraczających daleko poza granice lokalnych społeczności. Przyjęcie takiej globalnej perspektywy, sprawia, że pytania trapiące środkowo-wschodnią część Europy mogą pozornie wydawać się ani szczególnie ważne, ani też wyjątkowe. Namysł i refleksja nad społecznym aspektem życia człowieka rozpoczyna się jednak w konkretnym miejscu – w kraju, regionie, we wspólnocie tworzonej przez ludzi połączonych doświadczeniami, mającymi swe źródła w tradycji, kulturze i historii. Zbiorowe przeżycia i doświadczenia pokoleniowe związane z wieloletnim panowaniem systemu totalitarnego, przełom transformacji ustrojowej, a następnie przeobrażenia zachodzące w każdej sferze funkcjonowania społeczeństwa sprawiają, że właśnie o tej, niewielkiej części Europy i znikomym fragmencie zglobalizowanego świata możemy mówić jako o szczególnej wspólnocie. Problematyka będąca obszarem zainteresowań autorów publikacji zamieszczanych w niniejszej monografii odnosi się do kwestii regionalnych i dotyczy zjawisk relatywnie nowych dla Polski oraz naszych południowych i wschodnich sąsiadów. To właśnie owa lokalność i regionalność czyni je zrozumiałymi, gdyż pojawiają się wewnątrz niepowtarzalnej i jednostkowej wspólnoty, którą spaja pamięć przeszłości, dynamika zmian w teraźniejszości i nadzieja na możliwość zaprojektowania bezpiecznej i spokojnej przyszłości. Rozważania, w których badacze podejmują tematy kluczowe dla pedagogiki społecznej, szeroko pojmowanej profilaktyki, pracy socjalnej, edukacji, a w szerszym kontekście polityki społecznej, stanowią odzwierciedlenie całej naszej współczesnej rzeczywistości, a to oznacza, że cechuje je heterogeniczność, pluralizm i wielogłosowość. Rozmaiłość zainteresowań, podejść badawczych i interpretacyjnych, nowe analizy znanych już zjawisk społecznych, próby krytycznego i refleksyjnego spojrzenia na to, czego nie dostrzegamy w zwyczajnej codzienności, wreszcie pytania o możliwość dokonania zmiany społecznej, sprawiają, że teksty zawarte w tym tomie przybierają postać niezwyklej, wielojęzycznej rozmowy – jej treścią są aktualne i istotne problemy naszej wspólnoty i troska o przyszłość kolejnych pokoleń.

Przedstawione w niniejszym tomie prace stanowią zbiór głosów będących wywodami teoretycznymi i prezentacją wyników badań praktyków-badaczy z różnych dyscyplin nauk społecznych, co sprawia, że książka zyskuje szerszą niż tylko pedagogiczna, interdyscyplinarną perspektywę postrzegania współczesnych problemów społecznych środkowo-wschodniej Europy. Część pierwsza

publikacji zawiera artykuły odnoszące się do wyzwań, jakie stoją przed jednostką, grupą społeczną i instytucją w epoce dynamicznych zmian zachodzących w zamieszkiwanym przez nas świecie. W części drugiej zamieszczone zostały teksty podejmujące problem wielorako rozumianych kompetencji społecznych, które, zdaniem badaczy, stają się niezbędne w hybrydowej rzeczywistości współczesnego świata. Wszystkie zgromadzone w tym tomie, polecane lektury i refleksji artykuły, składają się na wielowymiarowy obraz tego, jak dzisiaj postrzegamy rolę edukacji we współczesnym świecie.

Redaktorzy

CZĘŚĆ I

JEDNOSTKA – GRUPA SPOŁECZNA – INSTYTUCJA
WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Zlatica Bakošová

Univerzita Komenského Bratislava, Czech Republic

VÝCHOVA OBETÍ NÁSILIA K REZILIENTNÉMU SPRÁVANIU SA

Abstrakt

Zámerom príspevku je poukázať na časť výskumného projektu „Výchova obetí násilia k rezilientnému správaniu sa“, ktorý bude realizovať tím odborníkov z Katedry pedagogiky, andragogiky Filozofickej fakulty UK Bratislava v Slovenskej republike, ktorý je plánovaný na roky 2019-2021. Výskumný projekt si kladie za cieľ monitorovať násilie vo vybraných základných školách v Slovenskej republike a utvoriť program pomoci obetiam násilia prostredníctvom výchovy na utvorenie návykov rezilientného správania.

TEACHING RESILIENCE TO VICTIMS OF SCHOOL VIOLENCE

Abstract

The paper presents the interdisciplinary research project Teaching Resilience to Victims of School Violence that is designed and conducted by experts from the Department of Pedagogy and Andragogy of The Faculty of Arts at Comenius University in the Slovak Republic in 2019-2021. The aim of the research is the monitoring of violence in selected primary schools in the Slovak Republic, with the focus on developing an educational programme for the victims of violence. The programme is based on promoting and developing resilience skills in children who are victims of violence.

Keywords: school violence, pupil, victim of violence, resilience

I. Teoretické východiská

I.1. Analýza teoretických a empirických výskumov o násilí, o obetiach násilia

Svet je plný násilia. Boj o moc, boj o územie, o ekonomické zisky. História ako najlepší svedok činov plných násilia nás o tom dostatočne presvedča. Nie je našim cieľom analyzovať násilné činy z histórie sveta, či Európy. Pripomíname ich len v súvislosti s tým, že existujú aj dnes a sú prítomné aj v školách, ktoré navštevujú žiaci základných škôl. Okrem výchovy ovplyvňuje žiakov aj vonkajšie prostredie, ktoré ponúka množstvo príkladov nežiaduceho správania sa. Boj dospelých, príklady kriminálnych činov, morálnych deliktov, násilia v rodine sú prezentované v médiách, na sociálnych sieťach. Vytráca sa komunikácia z rodín, vo vzdelávaní aj napriek humanistickým prístupom sa kladie väčší dôraz na vzdelávanie a tak komunikácia, diskusia dospelých s deťmi sú minimálne.

Nesporným faktom je neexistencia dodržiavania etických noriem v spoločnosti, etika a morálka sú na veľmi nízkej úrovni v správaní sa ľudí k sebe. Podvody, polovičné pravdy, klamstvá sa stali bežnou súčasťou medziľudských vzťahov v spoločnosti. Priame vyučovanie etiky je v základných školách na hodinách etickej výchovy, náboženstva a na treťom stupni je zastúpená na hodinách občianskej náuky. Jej rozsah nemôže nahradiť absenciu ostatných činiteľov výchovy. Potom stačí u žiakov zlá kombinácia génov, nevhodná rodinná výchova poznačená telesnými trestami (Koldeová, 2015), negatívny príklad okolia a násilie ako príklad si žiak interiorizuje. Vedome ho začne uplatňovať v škole na svojich spolužiakoch, u ktorých by mohol „uspieť“.

Výskum zameraný na problematiku násillia v školách je známy u zahraničných a domácich autorov. Napr. Říčan, (1995), Kolář, (1997), 2005, Bendl (2003), Ondrejковиča kol., (2009), Čech, (2011), Adamík-Šimegová, (2011). Uvedení autori analyzujú rozličné podoby násillia, skúmajú príčiny a venujú sa ochrane a prevencii žiakov pred násillím.

Inšpiratívne pre sociálnu pedagogiku, najmä pre oblasť výchovy, ale aj pre náš výskum sú myšlienky Koláňa (1997), ktorý upozorňuje na mravné aspekty šikanovania, najmä na mravnú stránku osobnosti agresora. Pripomína, že ide „o morálnu slepotu“ agresora.

Říčan (1995) okrem charakteristiky šikanovania, zisťovania príčin, odkiaľ pochádza a prichádza do spoločnosti šikanovanie, opisuje agresorov, obeť násillia a tiež prevenciu šikanovania v triede.

Ondrejковиč a kol. (2009) kladie dôraz na preukázanie rozličných podôb násillia v školách: žiak – žiak, žiak – učiteľ, učiteľ – učiteľ, riaditeľ školy – učiteľ.

Dôraz na prevenciu kladie Bendl (2003), ktorý analyzuje širokospektrálne možnosti práce školy, učiteľov, rodičov, pričom vychádza od represívnych postupov až k účinným výchovným opatreniam školy.

Čech (2011) vo svojom výskume venuje pozornosť násilliu v základnej škole so zameraním na učiteľa ako obeť mobbingu. Súčasťou výskumu je aj bossing ako forma násillia na pracovisku. Tieto skutočnosti ovplyvňujú celkovú klímu školy, ktorú žiaci pociťujú ako niečo, čo v škole je a nepatrí tam a čo môže byť nepriamym podnetom ako príklad pre žiakov.

V teoreticko-empirických výskumoch, sa však neobjavuje práca s obeťami násillia, resp., ak sa objavuje, tak iba sporadicky a to prevažne v psychologických štúdiách. Čiastkové prieskumy, sondy a spätná väzba zo škôl nám dávajú informácie o tom, že obeťami násillia v školách sa postupne stávajú nielen skupiny žiakov, ktorí boli niečím odlišní, výnimoční, alebo vylúčení, ale stávajú sa nimi aj ďalší žiaci. Podnetné je pre nás zistenie autorov Glower – Gouth – Johnson – Cartwright (2000), ktorí sa pýtali žiakov, aká má byť reakcia na vyhrážky agresora. Žiaci odpovedali rozlične: vzdorovať agresorovi, nebiť sa (54%), nahlasíť incident (37%). Rozdiely v odpovediach sa objavili vo veku žiakov. Mladší chlapci boli za to, aby sa incident ohlásil, starší žiaci boli za použitie násillia. 16% respondentov odpovedalo, že treba mlčať, 24% uviedlo, že je potrebné vyhýbať sa miestam, kde môže dôjsť k šikane. 20% uviedlo, že sa treba zasmiať.

V reálnych podmienkach škôl v Slovenskej republike možno konštatovať,

že nám narastá počet žiakov, ktorí sú ľahostajní k situáciám, keď sú svedkami násilia. Tiež učitelia prejavujú bezradnosť v správaní sa voči aktérom aj obetiam násilia a riaditelia škôl nechcú problém zverejniť, aby sa neutvoril o škole zlý obraz. Preto si kladieme za cieľ hľadať odpovede na otázky, ako majú obeť násilia reagovať na násilie, ako sa majú chrániť obeť násilia pred agresorom a mnohé ďalšie otázky.

1.2. Teoretické východiská o reziliencii

Druhý kľúčový teoretický problém, ktorý súvisí s našim výskumom sú poznatky o reziliencii, analýza zistení o možnostiach ako využiť uvedené zistenia v našom výskume, ktorý chceme obohatiť o aspekt výchovy k reziliencii. Následne ho použij v napísaní preventívneho a vzdelávacieho programu pre vzdelávateľov v školách, programu pomoci obetiam násilia, najmä sociálnych pedagógov a odborníkov pedagogického poradenstva.

Pojem reziliencia pochádza z prírodných vied. Svoje uplatnenie našiel v odbore psychológia, pedagogika. My sa ho budeme snažiť využiť vo výskume sociálnej pedagogiky a potom v praxi škôl. Rôzni autori charakterizujú rezilienciu. Napr. Šolcová a Kebza (1996) chápu rezilienciu ako odolnosť v zmysle sebauplatnenia zmyslu pre súdržnosť. Lutherová a kol., (2000) ju charakterizujú ako „dynamický proces, ktorým jedinec dosahuje pozitívnu adaptáciu pri vystavovaní sa nepriazni“.

Synonymá reziliencie sú psychická odolnosť, zdatnosť alebo sa ňou rozumie schopnosť prispôbiť sa nepriaznivým podmienkam.

Sociálna pedagogika, ktorá skúma vzťah prostredia a výchovy má z aspektu svojho predmetu výskumu pomáhať meniť prostredie (prostredníctvom zistení vo výskume) školy tak, aby posilnila rezilientné správanie sa žiakov, obetí násilia.

Mnohí autori upozorňujú na potrebu poznať mýty a prekážky, ktoré stoja na ceste pri zlepšení snahy o prekonávanie prekážok. Napr. objavuje sa mýtus o tom, že dieťa nemá šancu vymaniť sa z chudoby svojich rodičov. Alebo existuje mýtus o trvalom poškodení dieťaťa, ktoré na ňom zanechalo nejaké ohrozenie, alebo existuje mýtus o tom, že závery dotazníkového zistenia hovoria o tom, že zmena u dieťaťa nenastane.

Dôležité pre objektivizovanie poznatkov o reziliencii sú rizikové a protektívne faktory. Werner (1996) za rizikové faktory považuje chudobu, vývojové nepravidielnosti, genetické abnormality. Rutter a kol. (1975) k rizikovým faktorom priraduje manželský nesúlad, nízky sociálny a ekonomický status, život na malom, preľudnenom priestore, mnohopočetnosť rodiny, kriminalita rodičov, psychická porucha rodičov, prijatie dieťaťa do pestúnskej starostlivosti.

Za protektívne faktory považujú viacerí odborníci ako napr. Werner, (1996), Smithová (1992), Matějček, Dytrych (1998) tieto: priemerné kognitívne schopnosti, príjemné sociabilné jednanie, nízka úroveň agresivity, pozitívne seba prijatie. Autor Masten (2002) navrhuje použiť stratégiu vzdelávacieho systému na podporu sebadôvery žiakov, zameranosť na prosociálne správanie sa a v oblasti mimoškolskej využiť aktivity zamerané na rozvoj schopností, ktoré umožňujú učiť sa rozvíjať vzťahy s ľuďmi.

2. Aké sú ciele a metódy výskumu?

2.1. Cieľom výskumu je:

Monitorovať stav násilia vo vybraných školách zvolených regiónov v Slovenskej republike.

Monitorovať vybrané aspekty násilia vo vybraných školách s dôrazom na žiakov ako obeť násilia.

Zistiť vo vybraných školách, s ktorými prejavmi správania sú žiaci obeťami násilia?

Zistiť, ako reagujú žiaci – obeť násilia v školách na aktérov násilia?

Zistiť, na koho sa žiaci - obeť násilia zvyčajne obrátia s prosbou o pomoc v prostredí školy?

Zistiť, ako sú sociálni pedagógovia v škole pripravení pomôcť obeťami násilia?

Zistiť, či boli realizované v skúmaných školách preventívne programy alebo iné aktivity zamerané na elimináciu násilia?

Zistiť, aké aktivity využíva škola k systematickej výchove učiteľov, žiakov a rodičov k rezilientnému správaniu sa obeť násilia?

Zistiť, aký má byť obsah výchovy k rezilientnému správaniu sa zameraný na obeť násilia.

2.2. Metódy výskumu

V našom výskume využijeme kvantitatívne a kvalitatívne výskumné metódy. Budeme sa inšpirovať už existujúcimi metódami. Napr. kvalitatívnymi metódami Ungara (2004), jeho dotazníkom, ktorý je zameraný na kultúru, spoločnosť, vzťahy a jednotlivca. Ním vybrané okruhy pre jedinca ako sú „asertivita, schopnosť riešiť problémy, kontrola nad sebou, schopnosť čeliť neistote, sociálna opora, pozitívny pohľad na svet, empatia vo vzťahu k iným a schopnosť porozumieť im, mať ciele, aspirácie, vykazovať rovnováhu medzi nezávislosťou a závislosťou nad druhými, zmysel pre humor, zmysel pre povinnosť“.

Nami vytvorená metodika kvalitatívneho výskumu (Bakošová, Z. a kol. 2019) bude zameraná na charakteristiku vybraných obeť násilia v škole – prípadová štúdia (case study) a bude podrobená sociálno-pedagogickej analýze s dôrazom na tie faktory, ktoré oslabili rezilienciu obeť. Napr. rodinná výchova a v nej nedostatok sociálnej opory, slabý dôraz na asertivitu, málo humoru. Druhým prvkom bude prostredie a v ňom ohrozujúce prvky ako sú nedostatok podnetov, chudoba, závislosť na iných, slabá kontrola nad sebou a iné.

2.3. Predpokladané výsledky výskumu -

budú smerovať k výchove obeť násilia k rezilientnému správaniu sa. Výchovu žiakov škôl nemožno oddeliť od ich rodinnej výchovy, od rodinného prostredia a tiež od školy, druhého socializačného činiteľa. Preto súčasťou výchovy k reziliencii bude aj analýza rodinnej výchovy a rodinného prostredia, analýza školského prostredia z aspektu dodržiavania detských práv, analýza školského poriadku. Súčasťou bude edukácia rodičov k výchove s pravidlami, analýza

štýlov interakcie učiteľ – žiak, dodržiavania školského poriadku. Zameriame sa aj na činnosť sociálnych pedagógov v školách a na ich činnosť. Ide nám o to, aby sme zistili, ktoré faktory rodiny a školy napomáhajú procesu násilia. Naším úsilím je zabezpečiť, aby škola spolu s rodinou pomohla utvoriť spoločnými silami zdravé prostredie školy a v nej zvyšovať odolnosť obetí násilia voči agresorom.

Výsledkom výskumu bude utvorenie **METODIKY reziliencie** pre obeť násilia v škole. Metodika bude určená **sociálnym pedagógom**, ktorí budú vzdelávať a vychovávať obeť k odolnosti. Jedna časť bude venovaná rodičom a ďalšia učiteľom ako spoluúčastníkom procesu výchovy.

Ako pred výskum urobíme stretnutia so sociálnymi pedagógmi a vybranými žiakmi skúmaných škôl, kde necháme vybraných účastníkov:

- 1/ analyzovať vybrané modelové situácie o násilí v jeho procesuálnej stránke;
- 2/ budeme realizovať hranie rolí (agresor, obeť);
- 3/ uvedieme ponuku príkladov reagovania obetí násilia na agresorov;
- 4/ z reakcií žiakov budeme vyvodzovať reakcie pasívnych účastníkov s dôrazom na ich ľahostajnosť, ďalej účastníkov angažovaných pomôcť a tiež agresívnych s násilným reagovaním;
- 5/ zovšeobecníme tie vzorce správania, reagovania, ktoré obsahovali prvky reziliencie.

Pre **žiakov, obeť násilia** vytvoríme **program pomoci** založený na dvoch metódach: kolektívnej a individuálnej.

Program pomoci prostredníctvom použitia kolektívnej metódy. Prostredníctvom pôsobenia kolektívom na jednotlivca využijeme celý rad zážitkových aktivít. Napr. besedy, výstavy, workshop, premietanie filmov, analyzovanie situácií, tvorivé dielne.

Program pomoci prostredníctvom individuálnej metódy – prostredníctvom rozhovoru, riadeného rozhovoru, metódy hrania role agresora aj obeť zistíme dôsledky použitých metód na zúčastneného jednotlivca. Z rozhovoru s ním zistíme aké emócie vyvoláva každá situácia osobitne. Podľa stavu emócií sa zameriame na vyvodenie záverov.

Výsledkom procesu výchovy žiaka – obeť násilia by malo byť:

- **pochopenie**, že je obeťou a že so správaním nemusí súhlasiť, resp., má sa postaviť na ochranu seba tak, aby nevyvolal násilie.
- Žiak – obeť, má **povinnosť ohlásiť** násilné správanie dospeléj osobe v škole a to priamo, alebo podľa situácie sprostredkovane.
- Žiak - obeť má vedieť, že **nebude za ohlásenie potrestaný**.
- Žiak – obeť by pri násilí mal vedieť, **ako sa verbálne brániť**. Napr. zvolať „dosť“, „stačí“, „ prestaň“, „pomoc“!
- Žiak – obeť by sa mal **naučiť dôverovať** v škole odborným zamestnancom, ktorí chránia jeho práva, psychické a fyzické zdravie a učia ho byť odolnejším.

Pre učiteľov by mal výskum pomôcť v tom, aby pochopili pedagogický a sociálno-pedagogický aspekt problému.

- Učiteľ **má poznávať** rodinné prostredie žiaka, rodinnú výchovu, čas rodičov venovaný deťom. Diskrétne získavať a tiež uchovať informácie pre získanie a udržanie dôvery rodiny voči učiteľom.
- Učiteľ v triede má **poznávať** žiakov s odlišným správaním sa.
- Učiteľ by si mal byť vedomý toho, že **má poskytnúť prvú pomoc** žiakom v situácii násillia. Zistiť, či ide o poškodenie fyzické, psychické alebo iné. Má zisťovať, kto sú agresori, udržať solidaritu so slabšími a verejne odmietnuť v triede násillie. Tiež má uviesť, že násillník bude potrestaný.
- Má spolupracovať s riaditeľom školy, s oboma rodičmi obeť aj agresora, tiež spolupracovať s celou triedou a so sociálnym pedagógom, resp. s iným odborníkom.

Predpokladáme, že pre **sociálnych pedagógov v škole** bude výskum prospešný v tom,

- že zistí, do akej miery je ich **monitorovanie násillia** v škole presné;
- že poukáže na ich **kompetencie** výchovy, prevýchovy, prevencie, či intervencie;
- že im umožní **zúčastniť sa výcviku** pre sociálnych pedagógov, ktorý bude zameraný na elimináciu násillia a pomôže im utvárať návyky poskytnúť obeť prvú pomoc, identifikovať zóny násillia v škole, vyhľadávať rizikových žiakov s rizikovým, resp. so submisívnym správaním sa;
- že im umožní **pripravovať podujatia**: preventívne aktivity, besedy, filmy a individuálne stretnutia so žiakmi školy na elimináciu násillia.

Pre žiakov školy, zamestnancov školy, pre rodiny žiakov školy bude výskum a jeho výsledky dôležité v tom, že budú cítiť istotu, že škole, ktorá vzdeláva ich deti neskrýva násillie, aby zvýraznila dobrý image školy. Zistia, že problém násillia nie je vedeniu a učiteľom ľahostajný, že im záleží na zdravom osobnostnom rozvoji žiakov. Tak ako zdravé fungovanie spoločnosti, tak aj zdravá škola môže pripraviť dobrou výchovou a vzdelávaním zdravú populáciu mladých ľudí, ktorí sa budú vedieť asertívne postaviť za presadenie takých princípov ako sú mierové spolunažívanie, česť, dôstojnosť, úcta k ľuďom. Preto skoré odhalenie násillia v škole bude mať okrem individuálneho významu aj význam spoločenský. Chceme veriť, že naši participanti výskumu – žiaci druhého stupňa základných škôl, triedni učitelia, sociálni pedagógovia a riaditelia škôl prispievajú k tomu, aby sme výskumom odhalili tak závažný problém ako je násillie v škole, minimalizovali ho a chránili obeť násillia.

Literatúra

- [1] ADAMIK-ŠIMEGOVÁ, 2012. *Výskum šikanovania v prostredí školy*. Bratislava: Veda, 124 s. ISBN 978 80 80 82 5430.
- [2] BAKOŠOVÁ, Z. 2018. *Ochrana obetí násillia v školách*. Projekt výskumu. Bratislava: UK, nepublikovaný materiál.
- [3] BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. rozšírené a inovované vydanie. Bratislava: public promotion.

- [4] BENDL, S. 2003. *Prevence řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, Tira, s.r.o. ISBN 80-86642-08.
- [5] BENDL, S., HANUŠOVÁ, J. LINKOVÁ, M. 2016. *Žák s problémovým chováním*. Praha/Kroměříž: Triton, 108 s. ISBN 978-80-7387-703-3.
- [6] COOLING, M. 1993. *Mám vztek*. Praha: Portál. 31 s. ISBN 80-85282-71-2.
- [7] ČECH, T. 2011. *Škola a zdraví*. Mobbing ako negatívny fenomén v prostredí základných škôl. Brno: MU, 215 s. ISBN 978-80-7392-153-8.
- [8] FILDOVÁ, E., M. 2009. *Jak se bránit šikaně*. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-1176-2.
- [9] HATÁR, C. 2007. *Agresivita žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: UKF, 99 s., ISBN 978-80-8094-103-1.
- [10] KOLDEOVÁ, L. 2015. *Tresty vo výchove*. Bratislava: Edícia škola, 104 s. ISBN 987-80-8168-197-4.
- [11] KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-1.
- [12] KOMÁRIK, E., JENČOVÁ, A. 2010. *Kontexty reziliencie*. Nitra: UKF, 2010, 105 s. ISBN 978-80-89264-53-7.
- [13] LUTHAR, S. 2000. *The construct of resilience: Implications for and interventions and social policies*. *Development psychopathology* 12, 2000, s. 857-885.
- [14] MATĚJČEK, Z. DYTRYCH, Z. 1998. *Riziko a reziliencie*. *Československá psychologie*, 42, 1998, s. 97-105.
- [15] ROŠOVÁ, D. 2018. *Preventívny program pre žiakov s poruchami spávania sa*. Košice: Equilibria, 176 s. ISBN 978-80-8143-218-7.
- [16] RUTTER, M. 1979. *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage*. In: Kent M, W, Rolf, J.E. (eds.): *Primary prevention of psychopathology*. Vol.3: *Social competence in children*. Hanover, University Press of New England 1979, s. 49-74.
- [17] ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 95 s. ISBN 80-7178-094-9.
- [18] SEJČOVÁ, L. 2010. *Dieťa ako obeť násilia*. Bratislava: Album. 210 s. ISBN 978-80-969908-3-2.
- [19] ŠOLCOVÁ, I. 2009. *Vývoj reziliencie v detství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing, 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.
- [20] UNGAR, M. 2008. *Resilience across cultures*. *British Journal of Social Work* 38, 2008, s. 218-230.
- [21] VASKA, L. 2014. *Teoretické aspekty supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov*. Bratislava: Iris, 175 s. ISBN 978-80-897726-23-3.
- [22] WALSH, F. 2016. *Family Resilience Meta-Framework for Practice*. http://resilienceresearch.org/files/fwalsh_familyresilience.ppt.halifax.6-10.pdf (cit. 10.01.2019)

Stanislav Pelcák

Univerzita Hradec Králové, Czech Republic

SMYSL PRO SOUDRŽNOST V ETIOPATOGENEZI SYNDROMU VYHOŘENÍ A DEPRESE

Abstrakt

Chronický stres patří z hlediska holistického pohledu na proces zdraví a nemoci mezi nejvýznamnější rizikové faktory, které ohrožují zdravotní stav a snižují kvalitu života jedince. Častými důsledky dlouhodobé expozice stresu v kombinaci se specifickými nároky na výkon profese mohou být deprese a syndrom vyhoření. Specifickou roli v interakcích stresor – osobnost – zdravotní stav sehrává také psychická odolnost (resp. psychická vulnerabilita) jedince. Screeningové dotazníkové šetření u vybraných pomáhajících profesí, v kontextu autorova dlouhodobějšího výzkumu, zpřesňuje protektivní roli smyslu pro soudržnost v etiopatogenezi deprese a syndromu vyhoření. Výzkumné metody: Symptom Checklist – 90 (Derogatis, Lipman, Covi, 1973), Self-rating depression scale – SDS, (Zung, 1991) a Sense of coherence (SOC 29, Antonovsky, 1987). Statisticky signifikantní vztahy mezi smyslem pro soudržnost, depresí a symptomy vyhoření potvrzují předpokládanou protektivní roli smyslu pro soudržnost v etiopatogenezi deprese a syndromu vyhoření.

Klíčová slova: chronický stres, deprese, syndrom vyhoření, smysl pro soudržnost, profylaxe

SENSE OF COHERENCE IN ETIOPATHOGENESIS OF BURNOUT SYNDROME AND DEPRESSION

Abstract

From a holistic perspective, chronic stress is one of the most significant risk factors which pose a threat to health and decrease the quality of life. Depression and burnout syndrome are the frequent outcomes of the long-term exposure to stress in combination with the specific demands of profession. Within the “stressor – personality – health” interactions, the psychological hardiness (or psychological vulnerability) of an individual, also plays a specific role. The screening survey carried out among helping professionals, which is a part of the author’s long-term research, specifies the protective role of the sense of coherence in the etiopathogenesis of depression and burnout syndrome. Research methods: Symptom Checklist – 90 (Derogatis, Lipman, Covi, 1973), Self-rating depression scale – SDS, (Zung, 1991), and Sense of coherence (SOC 29, Antonovsky, 1987). Statistically significant relations found between the sense of coherence, depression and burnout symptoms confirm the assumed protective role of the sense of coherence in the etiopathogenesis of depression and burnout.

Keywords: chronic stress, depression, burnout syndrome, sense of coherence, prophylaxis

I. Uvedení do problému

Dlouhodobě platné osobnostní charakteristiky se v podmínkách zátěže a stresu promítají do vyrovnávacích procesů, ovlivňují výběr vyrovnávacích strategií a následně také psychické procesy, včetně neuroendokrinní odpovědi organismu a následné rekuperaci psychických sil. Interindividuální rozdíly odezvy na stresující situace jsou vysvětlitelné moderujícím efektem osobnostních charakteristik spolu se sociálně determinovanými faktory, vycházejícími zejména z kvalitativních charakteristik sociálních interakcí člověka. Jejich společným znakem dle Šolcové a Kebzy (1996) je schopnost absorbovat dopady stresových událostí na zdravotní stav člověka. Z formálního hlediska jsou jim společné bipolárně koncipované charakteristiky, kdy pozitivní část kontinua určité vlastnosti je považována za salutoprotektivní, negativní za rizikovou, predisponující k selhávání, případně ke vzniku nebo vývoji morbidit. Příkladem je teoretický konstrukt A. Antonovského – smysl pro soudržnost (dále SOC). Antonovsky (1978, s. 19) zdůrazňuje, že salutogeneze otevírá cestu k opětovnému posouzení problematiky stresu a zvládnání životních situací. „SenseofCoherence“ je podle autora odpovědí na „nově“ definované salutogenetické otázky.

SOC definuje jako globální orientaci vyjadřující rozsah, v jakém má člověk trvalý, i když dynamický pocit důvěry, že:

1. stimuly z vnitřního nebo vnějšího prostředí v průběhu života jsou strukturovány, jsou předvídatelné, srozumitelné, pochopitelné a vysvětlitelné;
2. člověk má k dispozici zdroje, které umožňují reagovat – zvládat požadavky, jež tyto stimuly na nás kladou;
3. tyto požadavky jsou výzvy, které stojí za investování a angažování se – jsou smysluplné.

Vyšší síla SOC je spojena s vyšší resistencí vůči stresorům a proaktivním zvládnáním stresu. Naopak nízké hodnoty smyslu pro soudržnost lze interpretovat jako možnou charakteristiku psychické vulnerability, která zvyšuje riziko maladaptace, selhávání či somatického onemocnění (blíže Pelcák, 2013). Současný rysový model počítá s transsituační konzistencí chování jednotlivce a s interindividuální odlišností chování různých jednotlivců (Kolaříková, 2005). Rostoucí zájem o osobnostní souvislosti chování v zátěži a stresu potvrzuje *renaissance osobnostně dispozičního přístupu*, podle kterého způsoby zpracování zátěže a stresu představují habituální osobnostní rysy, které se utvořily učením v průběhu životní cesty. V souvislosti s aktuálními teoretickými konstrukty osobnosti a diagnostickými nástroji umožňujícími predikovat relevantní osobnostní charakteristiky chování v zátěži, byla oživena představa, že chování v zátěži vykazujeklasické znaky rysu – stabilitu a konzistenci a že dispoziční pohled na užívání strategií zvládnání je opodstatněný (Blatný a Kohoutek, 2002). Dle Selka (2007) koncept smyslu pro soudržnost doplnil a obohatil chybějící místa v klinické psychologii, psychosomatické a behaviorální medicíně, zejména v pochopení moderujícího vztahu mezi stresem a onemocněním.

2. Moderující role SOC při expozici pracovní zátěží a stresu u vybraných profesních skupin

V souvislosti s možným moderujícím efektem smyslu pro soudržnost při expozici pracovní zátěží a stresu, byly u 3 profesních skupin ověřovány základní vztahy smyslu pro soudržnost (SOC 29) k vybraným korelátům zdraví, které by v léčebně-preventivní a poradenské praxi umožňovaly:

- **přesnější predikci individuálního rizika ohrožení zdraví** jako možného důsledku působení psychosociálních stresorů;
- **komplexnější posouzení individuálních zdrojů zvládnání** v kontextu komplexní preventivně-lékařské péče u exponovaných a pomáhajících profesí, včetně cílené idiograficky orientované psychologické intervence;
- **přesnější screening zdrojů proaktivního zdraví** v programech podpory zdraví (adherence ke zdravému životnímu stylu).

Pro objektivizaci možných somatických a psychických důsledků výkonu profese (syndromu vyhoření) byla použita Sebeuposuzovací škála Symptom Checklist – 90 (Derogatis, Lipman, Covi, 1973, 1985) a Self-rating depression scale – SDS, (Zung, 1991). Tabulky 1,2,3 seznamují s výsledky korelační analýzy mezi sledovanými proměnnými u vybraných profesních skupin.

Tabulka 1. Korelace mezi SOC-29a položkami symptomatologické škály SCL-90 u zdravotníků

	SOC	C	MA	ME
SOC	1			
Comprehensibility	,81**	1		
Manageability	,90**	,60**	1	
Meaningfulness	,78**	,35**	,65**	1
I. somatizace	-,41**	-,31**	-,30**	-,42**
II. obsese-kompulze	-,55**	-,43**	-,44**	-,50**
III. interpersonální senzitivita	-,67**	-,49**	-,60**	-,59**
IV. deprese	-,43**	-,33**	-,36**	-,39**
V. anxieta	-,53**	-,38**	-,53**	-,43**
VI. hostilita	-,38**	-,26**	-,33**	-,37**
VII. fóbie	-,50**	-,33**	-,46**	-,48**
VIII. paranoidní ideace	-,44**	-,32**	-,37**	-,42**
IX. psychoticismus	-,47**	-,39**	-,35**	-,43**
X. nezařazené	-,63**	-,47**	-,54**	-,57**
GSI: indexzávažnosti	-,63**	-,47**	-,54**	-,57**

Zdroj: Vlastní šetření.

Komentář: Výzkumný soubor tvořilo 108 zdravotníků pracujících v urgentní medicíně, z toho na JIP (N = 51, věk = 41,6 ± 11,1) a zdravotníků integrovaného záchranného systému (N = 57, věk = 39,3 ± 13,6). Statisticky signifikantní negativní vztahy byly zjištěny mezi celkovou hodnotou SOC a všemi položkami symptomatologické škály SCL 90, hodnoty r se pohybují v intervalu -0,38 až -0,63. Obdobně mezi dimenzemi SOC a všemi položkami SCL 90. Statisticky signifikantní záporné korelace

byly rovněž zjištěny mezi celkovou SOC a indexem celkové závažnosti GSI ($r = -0,63$), který vyjadřuje celkovou míru subjektivně prožívaného distresu. Statisticky signifikantní vztahy byly zjištěny mezi dimenzemi SOC a GSI (hodnoty r se pohybují v intervalu od $-0,47$ až $-0,57$). * $p < 0,05$ a ** $p < 0,01$.

Tabulka 2. Korelace mezi SOC (29) a položkami symptomatologické škály SCL-90 u zaměstnanců státní správy

	SOC	C	MA	ME
SOC	1			
Comprehensibility	0,81**	1		
Manageability	0,82**	0,58**	1	
Meaningfulness	0,75**	0,38**	0,53**	1
I. somatizace	-0,49**	-0,53**	-0,41**	-0,25*
II. obsese-kompulze	-0,49**	-0,53**	-0,37**	-0,28**
III. interpersonální senzitivita	-0,53**	-0,47**	-0,49**	-0,32**
IV. deprese	-0,64**	-0,58**	-0,55**	-0,42**
V. anxieta	-0,49**	-0,53**	-0,41**	-0,26**
VI. hostilita	-0,29**	-0,16	-0,33**	-0,19
VII. fobie	-0,42**	-0,43**	-0,35**	-0,26**
VIII. paranoidní ideace	-0,40**	-0,26**	-0,46**	-0,23*
IX. psychoticismus	-0,43**	-0,42**	-0,38**	-0,23*
X. nezařazené	-0,54**	-0,52**	-0,42**	-0,37**
GSI: index závažnosti	-0,60**	-0,57**	-0,52**	-0,35**
SDSi: deprese	-0,70**	-0,64**	-0,58**	-0,55**

Zdroj: Vlastní šetření.

Komentář: Výzkumný soubor tvoří zaměstnanci státní správy Pardubického kraje ($N = 103$, věk = $43,87 \pm 11,26$). Z toho 16 mužů a 87 žen. Statisticky signifikantní negativní vztahy byly zjištěny mezi celkovou hodnotou SOC a všemi položkami symptomatologické škály SCL 90, hodnoty r se pohybují v intervalu $-0,29$ až $-0,64$. Obdobně mezi dimenzemi SOC a položkami SCL 90 (kromě hostility). Statisticky signifikantní vztah byl zjištěn mezi celkovou silou SOC a indexem závažnosti GSI ($r = -0,60$), mezi dimenzemi SOC a GSI (hodnoty r se pohybují v intervalu od $-0,35$ až $-0,57$). Statisticky signifikantní vztah byl zjištěn mezi SOC a intenzitou deprese, vyjádřenou SDS indexem ($r = -0,70$), jež může být shodně s Ptáčkem, Rabochem a Kebzou (2013, s.70) negativním prediktorem rozvoje syndromu vyhoření, stejně jako jeho následkem.

Tabulka 3: Korelace mezi SOC-29a položkami symptomatologické škály SCL – 90 u sociálních pracovníků v přímé péči

	SOC	C	MA	ME
SOC	1			
Comprehensibility	0,84**	1		
Manageability	0,89**	0,68**	1	
Meaningfulness	0,80**	0,45**	0,60**	1
I. somatizace	-0,37**	-0,27*	-0,29**	-0,40**

II. obsese-kompulze	-0,42**	-0,35**	-0,38**	-0,31**
III. interpersonální senzitivita	-0,49**	-0,38**	-0,42**	-0,44**
IV. deprese	-0,58**	-0,42**	-0,50**	-0,54**
V. anxieta	-0,48**	-0,39**	-0,36**	-0,44**
VI. hostilita	-0,41**	-0,35**	-0,41**	-0,29**
VII. fóbie	-0,45**	-0,41**	-0,29**	-0,43**
VIII. paranoidní ideace	-0,47**	-0,42**	-0,44**	-0,34**
IX. psychoticismus	-0,51**	-0,50**	-0,40**	-0,39**
X. nezařazené	-0,33**	-0,32**	-0,23*	-0,32**
GSI: index závažnosti	-0,57**	-0,46**	-0,47**	-0,51**
SDSi: deprese	-0,61**	-0,50**	-0,54**	-0,47**

Zdroj: Vlastní šetření.

Komentář: Výzkumný soubor tvoří sociální pracovníci v přímé péči Královéhradeckého kraje (N = 94), z toho 28 mužů a 66 žen, průměrný věk = 46,93±7,68, průměrná hodnota SOC = 138,69 ± 14,56. Statisticky signifikantní negativní vztahy byly zjištěny mezi celkovou hodnotou SOC a všemi položkami symptomatologické škály SCL 90, hodnoty r se pohybují v intervalu -0,37 až -0,58. Statisticky signifikantní vztah byl zjištěn mezi celkovou silou SOC a indexem závažnosti GSI (r = -0,57), mezi dimenzemi SOC a GSI (hodnoty r se pohybují v intervalu od -0,46 až -0,51). Statisticky signifikantní vztah byl zjištěn mezi SOC a intenzitou deprese vyjádřenou SDS indexem (r = -0,61). *p < 0,05 a **p < 0,01.

Závěr

Výsledky korelační analýzy mezi smyslem pro soudržnost (SOC 29) a psychickými důsledky souvisejícími s výkonem profese (měřeno s využitím Symptom Checklist – 90 (Derogatis, Lipman, Covi, 1973, 1985) a Self-rating depression-scale - SDS, (Zung, 1974, 1991), u 3 profesních skupin, ukazují statisticky signifikantní vztahy mezi celkovým skóre SOC, dimenzemi SOC a všemi položkami symptomatologické škály SCL 90. Obdobné výsledky (r = -0,46) při použití stejného nástroje měření uvádějí Dahlin, Cederblad a Antonovsky (1990), obdobně Cederblad a Hansson (1996) uvádějí signifikantní korelace mezi SOC a SCL 90. Statisticky signifikantní záporné vztahy, potvrzující moderující vztah smyslu pro soudržnost k symptomatice jedince, byly zjištěny mezi SOC a subškálami symptomatologické škály SCL 90:somatizace (hodnoty r od -0,51 do -0,24), mezi SOC a depresí (hodnoty r od -0,61 do -0,34), mezi SOC a úzkostí (hodnoty r od -0,56 do -0,26). Statisticky významné vztahy mezi SOC a psychosomatickými-vegetativními obtížemi uvádějí také Simonsson a Nilsson (2008). Hepp a kol. (2005) uvádějí statisticky významný vztah mezi SOC a SCL-90-R (subškála deprese, r = -0,40, subškála úzkost r = -0,26 (p < 0,01). Podle Feldta (1997) vysoké hodnoty SOC souvisejí s nižší intenzitou psychosomatických symptomů a emocionálního vyčerpání při expozici stresu. Obdobně Schumacher (2000) uvádí, že vysoké hodnoty SOC souvisejí s nižším výskytem somatoformních symptomů a drobných zdravotních problémů v každodenním životě. Simonsson, Nilsson, Leppert (2008) zjišťují u jedinců se slabým SOC více psychosoma-

tických symptomů. Kröninger-Jungaberle a Grevenstein (2013) v rámci 3letého longitudinálního výzkumu u 16-19letých adolescentů (n = 155) zjistili negativní korelace mezi SOC a SCL-90-R ve všech subškálách, kromě somatizace.

Literatura

- [1] BLATNÝ M., KOHOUTEK T., JANUŠOVÁ P. Situačně kognitivní a osobnostní determinanty chování v zátěžové situaci. *Československá psychologie*. 2002, 66(2), 97-108. ISSN 0009-062X.
- [2] CEDERBALD, M., HANSSON, K. Sense of coherence – a concept influencing health and quality of life in a Swedish psychiatric at-risk group. *Israel Journal of Medical Sciences*. 1996, (32), 194-199. ISSN 0021-2180.
- [3] DAHLIN, L., CEDERBLAD, M., ANTONOVSKY, A., HAGNELL, O. Childhood vulnerability and adult invincibility. *ACTA Psychiatrica Scandinavica*. 1992, (82), 228-232. ISSN 1600-0447.
- [4] SIMONSSON, B., NILSSON, K.W., LEPPERT, J. and DIWAN, V.K. Psychosomatic Complaints and Sense of Coherence among Adolescents in a County in Sweden: A Cross-Sectional School Survey. *Biopsychosocial Medicine*. 2008, (2), 4-4. ISSN 1751-0759.
- [5] KOLARÍKOVÁ, O. *Téma osobnostních rysů v psychologii dvacátého století*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1214-1.
- [6] KRÖNINGER-JUNGABERLE, H., GREVENSTEIN, D. Development of salutogenetic factors in mental health-Antonovsky's sense of coherence and Bandura's self-efficacy related to Derogatis' symptom check list (SCL-90-R). Health and Quality of Life Outcomes. London: BioMed Central, 2013, 11(80), 1-9. ISSN 1477-7525.
- [7] PELCÁK, S. *Osobnostní nezdolnost a zdraví*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-342-0.
- [8] PELCÁK, S. Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu. In: *Sociální práce a sociální služby*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, s. 44-53. ISBN 978-80-7041-105-6.
- [9] PELCÁK, S. Psychologická pomoc u pomáhajících profesí. Prediktory psychologické morbidity u zdravotníků. In: *Sociální práce mezi pomocí a kontrolou. Sborník z konference IV. Hradecké dny sociální práce*. Hradec Králové 12.-13. 10. 2007. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 344–350. ISBN 978-80-7041-118-6.
- [10] PTÁČEK, R., RABOCH, J., KEBZA, V a kol. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-5114-6.
- [11] SELKO, D. (Ed.). *Psychická odolnost a psychologie zdraví*. Bratislava: Mauro Slovakia, 2007. ISBN 978-80-96802-4-0.
- [12] SCHUMACHER, J., GUNZELMANN, T., BRAHLER, E. Deutsche Normierung der Sense of Coherence Scale von Antonovsky. *Diagnostica*. 2000, (46), 208-213. ISSN 2190-622X.
- [13] SIMONSSON, B., NILSSON, K.W., LEPPERT, J. and DIWAN, V.K. Psychosomatic Complaints and Sense of Coherence among Adolescents in a Coun-

- ty in Sweden: A Cross-Sectional School Survey. *Biopsychosocial Medicine*. 2008, (2), 4-4. ISSN 1751-0759.
- [14] ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Rozdíly v úrovni a struktuře osobnostní odolnosti („hardiness“) u vzorku americké a české populace. *Československá psychologie*. 1996, 40(6), 480-501. ISSN 0009-062X.

Martin Knytl

Univerzita Hradec Králové, Czech Republica

KYBERKRIMINALITA JAKO FENOMÉN 21. STOLETÍ

Abstrakt

Příspěvek se zabývá kyberkriminalitou jakožto specifickým druhem kriminality pro 21. století. Čtenář je seznamován s pojmy jako je kyberkriminalita, kyberprostor, ale také ICT a internet. Kyberkriminalita je dynamicky se rozvíjející a specifický druh kriminality, který může ohrozit každého z nás. Proto je nutné mu věnovat patřičnou pozornost.

Klíčová slova: ICT, internet, kyberkriminalita, kyberprostor, rizikové jevy

CYBERCRIME AS A PHENOMENON OF THE 21ST CENTURY

Abstract

The article deals with cybercrime as a specific type of criminality for the 21st century. There are familiar with terms such as cybercrime, cyberspace but also ICT and the Internet. Cybercrime is a dynamically evolving and specific type of criminality, which can be a threat for each of us. That's why we need to pay close attention to it.

Keywords: ICT, internet, cybercrime, cyberspace, risk phenomena

Vhled do problematiky

Existovaly doby, kdy jedinými médii byly pro člověka noviny, knihy či rozhlas. Nicméně čas a nové technické objevy přinesly řadu inovací. K tisku a rozhlasu se přidala televize jako zbrusu nové médium, které umožňuje většímu počtu jedinců zprostředkovávat širokou škálu informací v různých podobách, a to jak v zábavných pořadech, tak ve zpravodajství.

Pokrok samozřejmě pokračoval až ke zrodu kvartálních (síťových, digitálních, nových) médií, jež vznikly s nástupem počítačových sítí, tj. vznikem technologického prostředí, které umožňuje využít digitalizovaný signál k mediální komunikaci a aktivitám dostupným pro všechny [srov. s Jirák, Köpplová, 2015, s. 33]. Tímto nám tedy vznikla média jako internet, počítač, mobilní telefon či tablet, která můžeme souhrnně označit jako informační a komunikační technologie.

Pokud chceme více pochopit, jaká současná média vlastně jsou, je zapotřebí si představit vývojové procesy, kterými prošla. Jedná se o proces:

- a) Konvergence – proces, při kterém dochází ke sblížení obsahu, médií a samotných technologií. Existují různé podoby konvergence, přičemž v našem případě stojí v popředí konvergence technologická, jež propojuje několik zařízení pro příjem mediálních obsahů do jednoho přístroje

[Moravec, 2016, s. 29/37]. Příkladem může být chytrý telefon, který může sloužit jako samotný telefon, počítač, televizor či čtečka knih, přijímat a vytvářet mediální obsahy za několik vteřin.

- b) Komputerizace – proces prostřednictvím kterého vznikla informační společnost. Jedná se o vnášení informačních a komunikačních technologií do společnosti, vybavování populace danými technologiemi, osvojování si počítačové gramotnosti a využívání ICT ve všech oblastech života [Sak, Saková, 2004, s. 124; Sak, 2007, s. 37].
- c) Digitalizace – tento proces má různé podoby, nicméně v našem případě hovoříme o jakémsi převodu životního pole (prostoru), životního stylu a aktivit člověka do kyberprostoru. Skrze digitalizaci přechází člověk z reálného časoprostoru do prostoru virtuálního, kde realizuje stále více aktivit, a střídá přechod mezi těmito světy. Aktivity, které jedinec provádí v jednom prostoru, ovlivňují aktivity v prostoru druhém. Životní pole je rozpináno časově i prostorově, nejdříve v kyberprostoru a poté i v přirozeném světě [Sak, Saková, 2007, s. 257-258].

Zmiňované procesy se vzájemně doprovázejí a tvoří tak podobu médií, jak je známe dnes. V popředí stojí proces digitalizace, který má ústřední vliv na jedince, a to z důvodu jeho působení na sociální zrání, socializaci a psychický a sociální vývoj, hlavně na nejmladší generace. Příkladem může být pátá generace (net generace, online generace či kybergenerace), pro kterou je využívání ICT zcela zásadní.

Rozvoj médií přinesl do našich životů mnoho pozitivních možností, avšak s každým pozitivem přichází i negativum. V našem případě nejde o samotnou kyberkriminalitu, ale také o to, jak média prezentují kriminalitu.

Zobrazování agresivního a kriminálního chování se stalo součástí pomalu každého filmu, seriálu, ale také zpravodajství, prostřednictvím kterého je prezentován mediální obraz kriminality. Například výzkum o mediálním obrazu kriminality, který uskutečnil Institut pro kriminologii a sociální prevenci (IKSP), ukazuje, jaké druhy kriminality v televizním zpravodajství převažují. Bylo zjištěno, že násilná kriminalita je vyobrazována ve 42,9 %, přičemž v té době vykazovaly policejní statistiky násilnou kriminalitu v 5,9 % [Scheinost et al., 2015, s. 44].

Můžeme tuto skutečnost vnímat jako nějaké varování? Není vyobrazování kriminality, jež není v souladu s oficiálními statistikami, špatné? To jsou otázky, na které není jednoduché odpovědět.

V souvislosti s kyberkriminalitou můžeme navázat na zmiňované zobrazování agresivního a kriminálního chování, což je problémem především u dětí a mládeže. Děti, mládež i dospělí se v kyberprostoru setkávají s agresí, jevy a fenomény kriminálního povahy, a to jak v pořadech různého druhu, tak ve hrách či na sociálních sítích. Toto prostředí určitým způsobem má vliv na každého z nás. Tento vliv se projevuje u každého jinak, někdo nemusí být tímto prostředím dotčený, někdo jiný však ano a může ho využít pro své aktivity, které mohou nabývat kriminálního povahy.

Kyberprostor jako prostředek kyberkriminality

Kyberprostor (virtuální prostředí, online prostředí) představuje specifické prostředí, jež bezprostředně souvisí s internetem. Existence kyberprostoru vychází z těchto prvků:

- Hmotná povaha – vychází z ICT a internetu;
- Nehmotná povaha – představuje jakýsi virtuální svět, realitu či prostor.

Kyberprostor (nehmotná povaha média) se dynamicky vyvíjí a mění, dá se rovněž říci, že nemá začátku ani konce, ale bez ICT (hmotná povaha média) dochází k jeho poškození a zániku [Kolouch, 2016, s. 43].

Kyberprostor vzniká nejen technickými zařízeními a připojením k internetu, ale rovněž vstupem, zásahem a aktivitami jedinců. Proto se jedná o nové sociální prostředí, kde se lidé mohou potkávat, komunikovat, spolupracovat, jednat, ale také vnímat a hodnotit druhé, určitým způsobem se prezentovat a chovat.

V kyberprostoru se vytváří virtuální svět či realita, jež svým důsledným vlivem zpřičiňuje změny v sociálním zráním, vývoji, chování a percepce. To je důvodem, proč se o online prostředí a médiích hovoří jako o socializačních činitelích.

Důležité je si též uvědomit, že virtuální realita kyberprostoru může zasahovat do přirozené reality člověka a stírat hranice mezi těmito dvěma světy, což může vyvolat určité změny u člověka, například změnu vnímání času a škodlivé jednání [srov. s Hulanová, 2012, s. 27-28].

Co vede člověka ke škodlivému jednání v kyberprostoru můžeme interpretovat na základě psychologických aspektů tohoto prostředí. Suler [1998] vymezil následující psychologické aspekty:

- Omezená percepce – při komunikaci v kyberprostoru se nejvíce využívá psaný text, čímž je jedinec omezen na svých smyslech, není tedy schopen vnímat výraz obličeje, řeč těla, změny v hlase či postoj člověka na druhé straně. Uživatel je tak omezena schopnost empatie, která při komunikaci tváří v tvář nechybí.
- Psaný text – komunikace skrze e-maily, SMS, chaty či blogy nedokáže vystihnout, jaký člověk ve skutečnosti je. Kyberprostor nabízí člověku vystupovat pod různými identitami, které může dle potřeby měnit, a omezují ho při vnímání identity druhého.
- Flexibilita identity – tento aspekt souvisí se psaným textem. Jedinec může v kyberprostoru prezentovat svoji vlastní, pravdivou identitu nebo může být pouze pozorovatelem, čímž se nabízí anonymita uživatelů, jež může být využita různými způsoby.
- Změněné vnímání – jedinci mohou v kyberprostoru činit různé úkony, které v reálném světě nejsou možné. Při neustálém opakování těchto aktivit může dojít ke stírání virtuální a přirozené reality, což se může stát pro člověka tak atraktivní záležitostí, že již nebude chtít tento svět opustit a stane se něm závislý.
- Rovnost statusu – při pohybu v kyberprostoru mizí sociální status a sociální role. Všichni se stávají rovnými, což každému umožňuje mít stejnou příležitost se vyjádřit, sdělovat své myšlenky a názory a určit jejich vliv.

- Transcendentální prostor – v tomto smyslu dochází k vymizení zeměpisné vzdálenosti a hranic, které by v reálném světě znamenaly určitou potíž. Tento aspekt je považován za negativní hlavně z důvodu možného škodlivého jednání ze strany jedinců s asociálními motivacemi.
- Časová flexibilita – kyberprostor vytváří takový prostor, ve kterém je možné „natahovat čas“, to znamená, že odpověď či reakci na určitou věc si můžeme odložit a promyslet. V kyberkriminalitě tento aspekt napomáhá pachateli konat své škodlivé jednání dostatečně promyšleně a také dlouhodobě.
- Možnost záznamu – veškerá komunikace a aktivita v kyberprostoru je sledována, zaznamenávána a může být dlouhodobě uchovávána. To nese určitá rizika pro běžné uživatele a otevřené možnosti pro pachatele a jejich škodlivé jednání.
- Disinhibice (opadnutí zábran) – efekt disinhibice, neboli odložení zábran, znamená stav jedince, během kterého dochází k překonání rozpaků, ostychu, plachosti, ale též k obcházení zákazů a zákonů. Jedinec na internetu říká to, co by ve skutečnosti neřekl, a dělá to, co by ve skutečnosti nedělal. Ve vztahu k rizikům kyberprostoru popisuje Suler škodlivou disinhibici, která v online komunikaci označuje hrubý jazyk, vztek, nenávistné projevy, hrozby, temná zákoutí internetu s vyobrazením pornografie a násilí. Disinhibice se vyznačuje anonymitou (někdo neví, kdo jsem), neviditelností (nikdo neví, jak vypadám), asynchronicitou komunikace (nemusím odpovídat ihned, reakci si mohu promyslet), neutralizací sociálního statusu (nezáleží na mém reálném postavení), solipsistickými introjekcemi (fantazie, online dění je jen v mé hlavě, vše si domyslím a tím vytvářím nereálný svět) a interakčními efekty [Suler, 1998; In: Hulanová, 2012, s. 28-33].
- Je zřejmé, že kyberprostor má různé aspekty, které souvisejí s jejich uživateli, a mohou je přímo vybízet k nežádoucím aktivitám. V popředí stojí zmiňovaná disinhibice, jež představuje pro objasňování kybernetické kriminality značný problém.

Shrneme-li kyberprostor, můžeme říci, že je jedná o složité prostředí, ve kterém může docházet k širokému množství aktivit, jež mohou být zjevné, ale rovněž skryté. Kolouch [2016, s. 46-47] uvádí, že si kyberprostor můžeme představit jako pomyslný ledovec, kde viditelná část je prostorem, kde se pohybuje běžný uživatel při své rutinní práci s ICT. Tento ledovec má tři části: SurfaceWeb, Deep Web a Dark Web.

SurfaceWeb představuje onu běžnou práci v kyberprostoru, kde uživatelé používají sociální sítě, Google, Seznam a další weby. DeepWeb a Dark Web patří mezi Darknety, které nejsou běžně dostupné, avšak tvoří 96 % kyberprostoru. Jedná se o weby, které jsou více spojovány s kyberkriminalitou než SurfaceWeb. V oblasti DarkWebu je ovšem výskyt negativních jevů, jako je prodej drog, zbraní, dětská pornografie či obchodování s lidmi daleko více charakteristickým znakem [Kolouch, 2016, s. 48-49].

Vymezení kyberkriminality

Z terminologického hlediska neexistuje pojem, který by sjednotil trestnou činnost v kyberprostoru pro univerzální a mezinárodní použití. Můžeme se setkat s termínem kriminalita informační, počítačová, internetová, IT kriminalitou či kyberkriminalita (kybernetická kriminalita), která je používána v českém prostředí. Důvodem zvolení pojmu kyberkriminalita bylo vyzdvižení aspektu kyberprostoru oproti počítačům či informacím.

Vymezení kyberkriminality opět není jednotné. Obsah formy této trestné činnosti se de facto technologickým pokrokem neustále mění. Pokud k definování kybernetické kriminality (ang. *cybercrime*) vezmeme Výkladový slovník kybernetické bezpečnosti, tak se jedná o „trestnou činnost, v níž figuruje určitým způsobem počítač jako souhrn technického a programového vybavení (včetně dat), nebo pouze některá z jeho komponent, případně větší množství počítačů samostatných nebo propojených do počítačové sítě, a to buď jako předmět zájmu této trestné činnosti (s výjimkou té trestné činnosti, jejímž předmětem jsou popsaná zařízení jako věci movité) nebo jako prostředí (objekt) nebo jako nástroj trestné činnosti“ [Jirásek, Novák, Požár, 2013, s. 57].

V obecnější rovině kybernetická kriminalita představuje trestnou činnost, která je páchána v kyberprostoru či počítačové síti, přičemž ICT jsou předmětem či nástrojem kybernetického útoku [srov. s Kolouch, 2016, s. 34]. Aby takový kybernetický útok naplňoval široké spektrum zmiňované definice, můžeme říci, že se jedná o jakékoli protiprávní jednání útočníka v kyberprostoru, které směřuje proti zájmům a běžnému způsobu života jiné osoby. Samotné jednání ovšem musíme brát s nadhledem, jelikož kybernetický útok nemusí být zároveň kybernetickým trestným činem, avšak kybernetický trestný čin je kybernetickým útokem pokaždé. Kybernetický útok nabývá podobné, ne-li stejné, povahy jako standardní trestný čin. Může být dokonán, ale také být ve fázi přípravy či pokusu [Kolouch, 2016, s. 55].

Kyberkriminalita má ve spojení s kyberprostorem určitá specifika. Tím, že kyberprostor existuje mimo reálný časoprostor, je všudypřítomný, časově dostupný, tedy každým okamžikem může docházet ke škodlivému jednání. Nejhlavnější sítí, skrze kterou dochází ke kyberkriminalitě, je dozajista internet a prostředí sociálních médií (tj. sociální sítí).

K výše uvedeným skutečnostem je nutné dodat další specifika kybernetické kriminality, kterými jsou:

- Anonymita – pachatel zanechává v kyberprostoru pouze určité stopy, jimiž jsou například IP a MAC adresy zařízení, ze kterého vede útok. Tato stopa však nemusí být zcela využitelná, proto je odhalování takového pachatele velice těžké, někdy až nemožné.
- Rychlost výměny dat – díky kyberprostoru a zručnosti pachatele mohou být data oběti velice rychle ukradena, dostupná na několika různých místech či dokonce smazána.
- Náklady – pachateli kybernetického trestného činu stačí velmi malé množství nákladů k získání velkého vlivu či způsobení závažné škody.

Jednoduché připojení k internetu pomůže pachateli k šíření informací či škodlivého materiálu, spuštění škodlivého softwaru, zasažení serveru elektronického bankovníctví či zneužití osobních údajů jedinců na sociálních sítích.

- Vysoká latence – jedná se o stěžejní specifikum kyberkriminality. Obětí se může stát každý z nás, přičemž ani nemusíme vědět, že jsme se obětí takového útoku stali. K latenci též přispívá fakt, že mnozí poškození neoznámí kybernetický protiprávní čin orgánům činným v trestním řízení.
- Mezi další specifika lze zařadit: pomalu reagující legislativu na technologický vývoj, podceňování kybernetické bezpečnosti ze strany uživatelů, složitost a důvěru v ICT, enormní objem dat či jednoduchost v páchání této trestné činnosti [Gřivna, Scheinost, Zoubková, 2014, s. 336-338].
- Jako u každého druhu kriminality, i kyberkriminalita má klasifikaci svých forem. Kolouch [2016, s. 38-39] uvádí hned několik klasifikací:
- Klasifikace dle Komise expertů Rady Evropy pro zločin v kyberprostoru:
 - Dle pozice počítače při páchání trestné činnosti: a) cíl (terč) útoku; b) prostředek (nástroj) útoku.
 - Podle typu činu: a) protiprávní jednání tradiční (padělání bankovek aj.); b) protiprávní jednání nová (phishing, DDoS aj.).
- Klasifikace dle dokumentu eEurope+:
 - Zločiny porušující soukromí (nelegální sběr, uchovávání, modifikace, zveřejňování a šíření osobních dat);
 - Zločiny se vztahem k obsahu počítače (dětská pornografie, rasismus, vyzývání k násilí aj.);
 - Ekonomické zločiny (neautorizovaný přístup, sabotáž, hackerství, šíření virů, počítačová špionáž, počítačové padělání a podvody);
 - Zločiny se vztahem k duševnímu vlastnictví.
- Klasifikace počítačové trestné činnosti dle kriminalistiky (Porada a Konrád):
 - Neoprávněné zásahy do vstupních dat (změna těchto dat, vytvoření dokladu s nepravdivými údaji pro následné zpracování dat počítačem);
 - Neoprávněné změny v uložených datech (manipulace, zásah do dat);
 - Neoprávněné pokyny k počítačovým operacím (přímý pokyn k provedení operace či instalace softwaru provádějící určitou operaci);
 - Neoprávněné pronikání do počítačů, počítačového systému a jeho databází (neoprávněné užívání informací, změny, náhrady či ničení informací, nelegální odposlech a záznam z elektronické komunikace);
 - Napadení cizího počítače, programového vybavení a souborů a dat v databázích (programy sloužící k napadení, napadení viry či programy).

Můžeme se setkat i s dalšími klasifikace kyberkriminality. Pro naše účely je však hlavně mezinárodně uznávaná klasifikace kyberkriminality, tj. Úmluva o kybernetické kriminalitě.

Úmluva o kybernetické kriminalitě

Úmluva Rady Evropy o kybernetické kriminalitě, jež byla vytvořena v roce 2001 a vstoupila v platnost v roce 2003, je momentálně využívána celkově v 65 státech světa. V tomto počtu je zahrnuto 46 evropských zemí a 19 zemí neevropských, mezi které patří Kanada, USA, Argentina, Jižní Afrika, Japonsko a další.

Následující tabulka zobrazuje vybrané evropské země, které Úmluvu o kybernetické kriminalitě přijaly.

Tabulka 1. Vybrané země využívající Úmluvu o kybernetické kriminalitě (měsíc/rok)

Země	Podpis	Ratifikace	Platnost
Česká republika	02/2005	08/2013	12/2013
Litva	06/2003	03/2004	07/2004
Maďarsko	11/2001	12/2003	07/2004
Slovensko	02/2005	01/2008	05/2008
Polsko	11/2001	02/2015	06/2015
Ukrajina	11/2001	03/2006	07/2006

Zdroj: CouncilofEurope, 2018, online

Úmluva o kybernetické kriminalitě definuje kybernetické trestné činy do následujících čtyřech kategorií:

- 1) Trestné činy proti důvěrnosti, integritě a dostupnosti počítačových dat a systémů:
 - a) Průniky do systému a oklamání uživatele – spočívají v překonání překážky, resp. nějaké softwarové ochrany, hesla či oklamání uživatele. Řadíme sem sociální inženýrství (prolomení hesla), keylogger (zařízení zaznamenávající úhozy do klávesnice napadeného zařízení a odesílající je pachateli), IP spoofing (upravení IP adresy pachatele, které umožňuje vstup do sítě s omezeným přístupem), phishing a pharming (získávání přístupových údajů a napodobování důvěryhodných webových stránek, např. stránky internetového bankovníctví).
 - b) Malware a poškození systému – jedná se o škodlivý software s různými funkcemi, jehož předpokladem je instalace do cílového zařízení. Malware má podobu počítačových virů, které se šíří v daném zařízení, počítačových červů, jež se kopírují do dalších zařízení, např. e-mailem, a tzv. spyware, který sleduje činnost a mapuje obsah souborů oběti. Tento obsah je následně odeslán pachateli.
 - c) DoS, DDoS [(Distributed) Denial of Service] – znamená odmítnutí služby, které zapříčiňuje omezení konkrétního serveru.
- 2) Trestné činy týkající se porušení autorského práva a práv souvisejících s právem autorským (porušování práv duševního vlastnictví) – těmito útoky dochází ke zneužití umístěním (upload) určitého mediálního obsahu (film, hudba, literatura) na veřejně přístupné úložiště, kde může dílo získat (download) prakticky neomezený počet uživatelů. Patří sem rovněž

tzv. softwarová kriminalita, která umožňuje neoprávněné zasahování do počítačového programu, neoprávněné užívání softwaru, výrobu nelegálního softwaru a nelegální šíření softwaru.

- 3) Trestné činy související s počítačem – do této kategorie řadíme podvody internetových obchodů a nabízeného zboží, zneužívání platebních karet formou tzv. skimmingu, neboli kopírování údajů z magnetického proužku karty bez vědomí právoplatného držitele karty a jejich následné nahrání na novou padělanou platební kartu, tzv. nigerijské dopisy, které se snaží zapůsobit na emoce adresáta popsáním dojemného příběhu s prosbou o zaslání finančního daru, půjčky apod., nepovolené online hazardní hry a nepoctivé hry a sázky, krádeže identity, kdy jsou osobní údaje člověka bez jeho souhlasu využívány pachatelem s cílem vydávat se za jiného člověka, a tzv. deep internet (deep web, zakázaný internet, internetové podsvětí), který slouží jako zdroj kriminálního jednání, zejména v podobě nelegálního obchodování s drogami, lidmi, zbraněmi, dětské prostituce, vyobrazuje skutečné násilné útoky, vraždy atd.
- 4) Trestné činy spočívající ve vytváření a šíření škodlivého (nelegálního nebo nežádoucího) obsahu – řadíme sem dětskou pornografii, sexting, násilí a extremismus, kybergrooming, kyberšikanu, spam a další [srov. s Gřivna, Scheinost, Zoubková, 2014, s. 339-348; Kolouch, 2016, s. 38].

Z uvedených forem kybernetické kriminality je nejbližší k problematice sociální pedagogiky dozajista trestná činnost spojená se šířením škodlivého obsahu, jež má mnohé průsečíky s kybernetickými útoky na sociálních sítích.

Kybernetické útoky na sociálních sítích

Kybernetické útoky na sociálních sítích jsou velmi aktuálním tématem několika disciplín, a to jak v problematice rizikového chování, sociální patologie, speciální pedagogiky, tak v sociální pedagogice.

Kolouch [2016, s. 309] nazývá kyberšikanu, kybergrooming, sexting a kyberstalking jako specifické útoky, jejichž výskyt je charakteristický v prostředí sociálních sítí, tj. v celém kyberprostoru. Uvedené útoky můžeme vymezit následovně:

- Kyberšikana – útok spočívající v úmyslném, agresivním a opakujícím se jednání, kdy za využití ICT je cílem ublížit, ponížit, zesměšnit či jinak dehonestovat vybranou oběť. Kyberšikana je de facto přenesená šikana tradiční formy do online prostředí, kdy pachatel zneužívá aspekty kyberprostoru, tedy možnost anonymity, neomezenosti či obtížné dohledatelnosti. Tento jev není v českém trestním zákoně ukotven, nicméně pokud nabude znaků jiného protiprávního jednání, lze ho postihnout § 145, § 146, § 175, případně také § 354 zákona č. 40/2009 Sb., pokud by kyberšikana zahrnovala obtěžování a pronásledování oběti.
- Sexting – jedná se o elektronické zasílání materiálu se sexuálním obsahem, tedy o rozesílání erotického materiálu ve formě fotografií či videí. Tento jev je „populární“ především u mladé generace, která si nedokáže zcela uvědomovat budoucí následky svého chování. Navíc děti do 18 let

ani v mnoha případech neví, že do tohoto věku nesmí vytvářet, zasílat či sdílet jakýkoliv vlastní erotický materiál, což můžeme vnímat jako zásadní problém. Pokud je erotický materiál určitými způsoby zneužit, můžeme se v trestním zákoně opírat o § 175 odst. 1, § 184, § 192, § 193 či § 201.

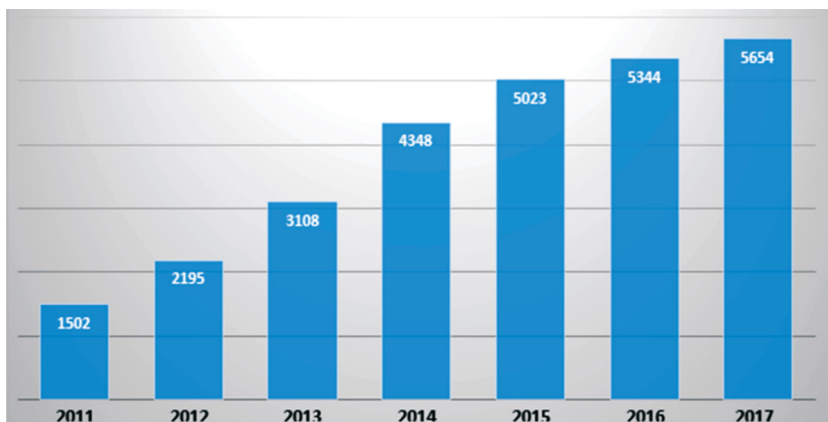
- Kybergrooming – neboli vábení oběti, kdy pachatel využívá ICT k psychologické manipulaci takovým způsobem, aby přiměl oběť k osobnímu setkání a následně na ni fyzicky, sexuálně či jinak zaútočil. Kybergroomer může svým jednáním porušit dle trestního zákona § 168, § 171, § 175, § 185, § 187, § 193b, § 201, § 209, § 353 a § 354.
- Kyberstalking – nebezpečné pronásledování známým či neznámým pachatelem pomocí ICT. Jde o jediný jev, který má své pevné místo v českém trestním zákoně, a to v § 354 Nebezpečné pronásledování [srov. s Kolouch, 2016, s. 309-318; Kopecký et al., 2015].

V kyberprostoru se rovněž vyskytují i další rizikové jevy, které nemusí na 100 % nabývat povahu kybernetických útoků či kybernetické trestné činnosti, příkladem jsou webové stránky podporující poruchy příjmu potravy (pro-mia a pro-ana weby), hoax (šíření poplašných či zbytečných řetězových zpráv), netolismus (závislost na virtuálních drogách), flaming, spam, happy slapping, hatespeech, webcamtrouling atd.

Kyberkriminalita v České Republice

Kyberkriminalita a s ní spojené projevy jsou zaznamenávány také orgány Policie ČR. Od roku 2011 česká policie sleduje nápady a dokonané trestné činy, jež jsou páchany v kybernetickém prostředí. Následující graf ukazuje, jaké jsou vývojové trendy v nápadu kybernetické trestné činnosti.

Graf č. 1: Nápad trestné činnosti kybernetické kriminality 2011-2017



Zdroj: Knolová, 2018, online.

Z grafu vyčteme, že mezi lety 2013 a 2014 byl největší nárůst v počtu evidovaných trestných činů, jedná se o 1 240 skutků. Nicméně rozdíl v celém sledovaném období, tedy mezi léty 2011-2017, činí 4 152 trestných činů. Z hlediska

jednotlivých trestných činů jsou nejčastěji evidovány podvodná jednání, hacking a mravnostní delikty, do kterých patří především projevy sextingu, kybergroomingu či též kyberšikany a kyberstalkingu [Knolová, 2018, online].

Závěr

Fenoménkyberkriminality je v posledních letech naprosto zřejmý. Neustálý rozvoj informačních a komunikačních technologií sice prospívá jedincům v dané společnosti, nicméně i ICT mají své limity, například bezpečnostní, jež mohou být překonány. Široké rozpětí aktivit v kyberprostoru může vést, pravděpodobně též v budoucnu povede, k novým formám kybernetického kriminálního jednání, které zatím neznáme.

Pro (sociální) pedagogya další pomáhající či bezpečnostní profese je tento fenomén značnou badatelskou výzvou, hlavně z hlediska odhalování, dokazování a nalézání vhodných řešení, jež byvedly k prohloubení dobré praxe a vytvoření efektivních preventivních aktivit.

Seznam použitých zdrojů

- [1] COUNCIL OF EUROPE. Chart of signatures and ratifications of Treaty 185. In: *Council of Europe: Treaty Office* [online]. Strasbourg: Council of Europe, 2018 [cit. 2018-11-12]. Available from: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/185/signatures>.
- [2] GRIVNA, Tomáš, SCHEINOST, Miroslav a ZOUBKOVÁ, Ivana et al. *Kriminologie*. 4. vyd. Praha: WoltersKluwer, a. s., 2014. 536 s. ISBN 978-80-7478-614-3.
- [3] HULANOVÁ, Lenka. *Internetová kriminalita páchaná na dětech: Psychologie internetové oběti, pachatele a kriminality*. Praha: Triton, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7387-545-9.
- [4] JIRÁK, Jan a KÖPPOVÁ, Barbara. *Masová média*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2015. 392 s. ISBN 978-80-262-0743-6.
- [5] JIRÁSEK, Petr, NOVÁK, Luděk a POŽÁR, Josef. *Výkladový slovník kybernetické bezpečnosti: Cybersecurity glossary*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Policejní akademie v Praze, 2013. 200 s. ISBN 978-80-7251-397-0.
- [6] KNOLOVÁ, Iva. Kyberkriminalita. In: *Policie České republiky* [online]. 2018 [cit. 2018-10-14]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/clanek/kyberkriminalita.aspx>.
- [7] KOLOUCH, Jan. *CyberCrime*. Praha: CZ.NIC, z.s.p.o., 2016. 521 s. ISBN 978-80-88168-15-7.
- [8] KOPECKÝ, Kamil. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 170 s. ISBN 978-80-244-4868-8.
- [9] MORAVEC, Václav. *Média v tekutých časech: konvergence audiovizuálních médií v ČR*. Praha: Academia, 2016. 188 s. ISBN 978-80-200-2572-2.
- [10] SAK, Petr a SAKOVÁ, Karolína. Digitalizace životního stylu a životního pole člověka. In: SAK, Petr et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: Vzdělávání a život v komputizovaném světě*. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-230-0.

- [11] SAK, Petr. Komputerizace společnosti. In: SAK, Petr et al. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: Vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-230-0.
- [12] SCHEINOST, Miroslav et al. *Teoretické a trestněpolitické aspekty reformy trestního práva v oblasti trestních sankcí III.: Trestní sankce – jejich uplatňování, vliv na recidivu a mediální obraz v televizním zpravodajství*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2015. 109 s. ISBN 978-80-7338-148-6.
- [13] Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákonny pro lidi* [online]. [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>.

Natalia Ryabokin

Poltava Institute of Economics and Law of "Open International University of Human Development "Ukraine"

Vitalii Zaika

Poltava Institute of Economics and Law of "Open International University of Human Development "Ukraine"

Karina Krainyk

Poltava Institute of Economics and Law of "Open International University of Human Development "Ukraine"

PREVENTION OF ABORTION: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT OF THIS PROBLEM

Abstract

Social competence is ability to cooperate in a team, mobility, ability to adapt and define personal goals and perform various roles and functions in a team, to plan, to develop and to implement social projects of individual and collective actions; to maintain relationships; to solve problems in different life situations. It is social competence as an instrument for interacting with reality and its problems and their painless solution is researched in our work. The problems of abortion (causes and consequences) and features of social work with women who are prone to abortion are considered. Thus, there is a need to create a program for the sexual education of the younger generation, which will include family planning, will provide an opportunity to gain knowledge on the harmonization of intimate relationships and the proper use of contraceptives.

Keywords: social competence, pregnancy, abortion, sexual education

Introduction

There is nothing more valuable than life: the child thanks to the mother for the permission to be born by the first cry. None of us gave consent to parents for their birth. Pregnancy is a joyous and anticipated event in the lives of most people. The news about the origin of life in women inspires and gives a sense of joy and happiness. Unfortunately, the realization of our right to life entirely depended on many factors directly related to the plans of other people, even the closest people to you... In most cases, a woman destroys her future, and society generously gives her this right, the right to suffer all her life, mourning for her killed child. Few of the women regret the undone abortion because life can not be easy, there is no guarantee that a woman will have a chance to carry on

the family name and not be hopelessly lonely throughout her life and after a few years the joy of motherhood makes a convinced to continue pregnancy woman to thank the person who did not allow a crime against conscience at least in the minds. There are no women whatever life would have made her regret the murder of that unborn person or people...

Over the past decades, the number of abortions has sharply decreased, 10 times than in 1980. In the USSR, abortion was a method of birth control, and in 1990 in Ukraine the number of abortions per year exceeded 1 million. Then the number of abortions was 1.5 times larger than the number of births. Now the ratio of interruptions of pregnancy to all conceptions of the child is 22%. About 20% of Ukrainians annually renounce their conceived children this is an indicator of the abortions' level in our country. For example, Western Europe can "boast" only 3%, and in Eastern Europe this figure is 14%. This, in turn, makes our country a leader among other neighboring countries. If provide these data into figures, then it turns out that annually about 230 thousand women in Ukraine decide to interrupt pregnancy. The numerous studies have shown that Ukrainians often treat to the abortion as a simple method of contraception, meanwhile they don't consider this operation as a sinful, dangerous or difficult one. But doctors are reminded again: every third abortion can be complicated by severe consequences and great stress for woman's body.

Analysis of relevant research

An article published in the Current Women's Health Reviews publication provides an analysis of a research on miscarriage, abortion, and adoption. The author, Priscilla Coleman from the State University of Bowling Green, paid special attention to the psychological response to these various types of loss and described how they can affect the relationship between the mother and the baby who was born after the previous loss [Coleman 2009; Coleman 2005].

Problem

The purpose of this article is to consider the problems with abortion (causes and consequences) and features of social work with women who are prone to abortion.

The main material

Abortion is a termination of pregnancy may be involuntary (miscarriage) and medical (direct intervention – surgical or medication). Birth of a child after 28 weeks of pregnancy is called pre-term births. It is known that usually maternal attachment begins in the early stages of pregnancy. Despite the great responsibility and the great stress associated with the upbringing of the child, "numerous studies recorded positive psychological characteristics associated with maternity, including great satisfaction with life, self-esteem, empathy, restraint, flexibility, agility and self-confidence." Losing a child before or during childbirth for any reason "may be a profound source of suffering." The results of studies in women with unplanned pregnancy suggest that women who were aborted were

more likely to be at risk of depression, alcohol or drug abuse and anxiety, and adolescents who had interrupted their unplanned pregnancy were also more likely to have mental health problems than their peers who carried the child to the due date. In addition, a recent study in New Zealand conducted by the “Reproductive Choice” organization didn’t find evidences that abortions had any beneficial effects on mental health, even in cases of unplanned pregnancy.

The murder of an innocent soul remains on the conscience of not only women (it is difficult to call her a mother in this case), but also a doctor. Philip Ney and Marie Peters in their book “The Path of Centurion»” equate the doctor who performed or perform abortions to the murder of Jesus Christ [Nej, 2001]. According to the Oslo Declaration on medical abortion, if a physician is not allowed to appoint and carry out an abortion for his convictions, he may refuse to do so by providing qualified medical assistance to qualified colleagues. But, firstly, not all doctors knows about it, and secondly, sometimes in the workplace artificially created conditions in which the doctor has to neglect his conscience.

However this situation is more difficult for women because of predominantly subjective reasons, she is solved on step, without knowing the end of all the tragedy of her act and of its terrible consequences for her physical and moral health. There is a perception that the right to abortion is the right to suffering. Is it so? Recently, more and more doctors’ attention is attracted to post-abortion syndrome – a set of mental symptoms or diseases that can be manifested as a result of experiences after an abortion.

Each act has its own reason, its justification. What are the most important reasons for abortion? It isn’t a secret that abortions are made either on request or on medical indications. But to kill an unborn child, there must be a reason too? What does justify abortion? There are enough reasons:

- divorce during pregnancy;
- death of a husband;
- imprisonment;
- have already five children at least;
- pregnancy has occurred as a result of rape;
- parents categorically do not want to have children;
- the husband says that he will go;
- a career prevents to have a baby;
- unwillingness to spoil the model appearance;
- lack of material resources;
- underage pregnant.

Early abortions among adolescents are the consequence of their reluctance to solve their problems (personal, material). The minor parents believe that the child will be a burden for them. The argument can be quite cynical: I want to have fun, take from life all that it gives me, and I do not need it, I do not need pampers and washing diapers. Or another explanation: still teaching, nowhere to live, financial problems, parents are driven out of the house. But in both of these arguments there is one element – the child is seen as a thing and is a burden or obstacle that is eliminated.

It's no secret that abortions are also made on medical reasons. Medical reasons for abortion may be a woman's illness or it is known that a sick child will be born. Before to continue her pregnancy pregnant woman should not only consult, but also have extra checkups if she suffers from: cardiovascular disease, liver and kidney disease, diabetes mellitus, ectopic pregnancy, severe gestosis, German measles, eye diseases, gastric ulcer or duodenal ulcer, syphilis, epilepsy, diseases of the CNS, mental disorders and also has major abdominal surgery.

There is a state program of family planning in Ukraine for 15 years. It provides for training of teachers at higher educational institutions, medical colleges, doctors of all levels in order to help women correctly use contraceptives and minimize unplanned pregnancies. But there is no special educational subject of sexual education in Ukrainian schools. Students say that everything depends on the teacher and his or her desire to tell the children about "adult themes". Every fifth married couple in Ukraine is barren, and 80% of infertility is a consequence of early abortions. The official statistics shows that the number of abortions is more than 150,000 per year, but the Ministry of Health also agrees that this figure is several times higher, as many abortions are made in private clinics. The best way is to change the mentality of our population. According to physicians, two thirds of adolescent pregnancies end in abortion. If one juvenile decides to give birth to a child, then five – artificially interrupt pregnancy.

There are even disputes about whether a minor child can be aborted without telling parents about it. The American Union for the Protection of Civil Liberties even sued in one state for informing parents and asking for their consent before have an abortion to a minor child.

A young woman is unlikely to choose an abortion when the child's father is close to her and supports her. Therefore, his reaction is key in this situation. In the pre-abortion situation, there are two people who play an important role for a woman to make a final decision, they are her father and her child's father. It is very difficult for many young women to tell their fathers about pregnancy. Even many years after abortion, most young women remember literally how their parents reacted to the news of pregnancy. It is almost always difficult to decide on abortion for a mentally healthy woman. Even when she crosses the threshold of abortion clinic, she subconsciously would like to keep her baby almost 100%. And if there isn't a man, a psychologist or simply someone close to women at this moment, the decision is taken in favor of an abortion.

If the pregnancy termination occurs at will or on medical reasons, the consequences may be very sad. Unfortunately, doctors often hide the dangerous consequences of an abortion. And there are many of them: infertility, menstrual disorders, ovarian dysfunction, hormone disruptions, endometriosis, complications in the next pregnancy, bleeding, penetration of uterus that lead to death, psychological effects of abortion, so-called post-abortion syndrome.

The Christianity does not distinguish between abortion and any other murder and imposes the same punishments on the perpetrators. The responsibility for the sin of the unborn child's murder have mother and father also, only if he agrees to abortion. If a man insists on abortion or, conversely, an abortion was

committed by a wife without the husband's consent, this could be the reason for the religious divorce.

Due to the fact that married couples do not discuss the issue of preventing pregnancy, so the abortion is used as a method of contraception. A real reduction in the number of abortions can be achieved by using modern methods of contraception. Today, in Ukraine, only about 20% of childbearing age women use different methods of contraception.

Therefore there is a need to create a sexual education program of the younger generation, which will include family planning, will provide an opportunity to gain knowledge on the harmonization of intimate relationships and the proper use of contraceptives.

Currently, many psychologists believe that it is useful for children to study also for extramural sexual education programs, which do not replace, but complement the home lessons. The reasons for this are: Some parents or children encountering in family or social life with a topic or event related to sexuality are so embarrassed that they simply can not discuss this subject. (Mom says that I talk to my dad about this topic, and my dad says that he is busy.); some parents wait until the children start asking them questions about sexuality, but the children do not ask about it, or parents do not notice that the questions asked in an indirect form; some parents simply do not have the necessary information to answer the questions of their children with the exception of the simplest information about where the babies come from; for people who have received special pedagogical training, it is easier to inform children clearly, efficiently and objectively and it is quite natural and correct than parents who are extremely emotional about their children; when children enter puberty and face new challenges that are characteristic of adolescence, they are particularly keen to achieve independence in areas such as sexual relations and sexuality. They can not understand why parents are so concerned about their sexual life. They really want physical and psychological privacy in everything related to sex, and they really need it, but nonetheless they need to be able to talk about sex with each other and with reputable people; in most families, children have little opportunity to talk about sex and sexuality with their peers, so this skill is necessary for people of all ages. Such conversations help to prepare boys and girls for mutual understanding with their future spouses, teach them to make smart decisions and bear responsibility for them; in the classroom you can create a "safe", structured situation in which it is easier to speak for young people than in a more intimate family environment. In addition, they have the opportunity to learn silently, listening to how others exchange thoughts.

Conclusions

Consequently, there is an unfavorable tendency to increase the number of abortions among women who are pregnant for the first time, the result is high morbidity and the risk of infertility (in 2004, compared to 1991, this figure increased two times higher: in 1991 – 5,6%, in 2004 – 12,1%). In 2005, the number of abortions was almost 800 thousand, in 2016 it was about 150 thousand per

year. 80% of women interrupt their own pregnancy due to their vulnerability - lack of housing, work, due to financial difficulties, family problems, unstable situation in the state, uncertainty about tomorrow. In the world, there are a debate and disputes over the moral and legal status of abortion. The two main groups that are debating call themselves "a choice" (with an emphasis on the right of women to choose) and "for life" (with an emphasis on the rights of the unborn child to life). Each group, with different results, seeks to influence public opinion and achieve legal support for its position. In some cases, controversy has led to the use of violence.

For centuries the termination of pregnancy was illegal. All religious denominations banned believers from participating in this procedure. The 20th century legalized abortions and reduced them to cohort of family planning methods. In the second half of the 20th century emerged alternatives, fertility regulation, and the changing cultural traditions of the world community as a matter of moral assessment of the artificial abortion procedure. Dr. Natanson said that if the mother's bosom was transparent, and the mother could see her developing child, the abortions would be out of the question. An experiment conducted in his clinic showed that 9 out of 10 women who decide to do an abortion refuse this intention by seeing their child on an ultrasound investigation. They began to understand what they were going to do. But very rarely there is one who will help a woman to understand what is going on. Gynecologists specializing in abortion cannot be blamed in this although this is their direct responsibility, they spend just about 5 minutes on the conversation with each visitor to the clinic.

References

- [1] COLEMAN, P.K. (2009). *The Psychological Pain of Perinatal Loss and Subsequent Parenting Risks: Could Induced Abortion Be More Problematic Than Other Forms of Loss*, *Current Women's Health Issues* 5: 88-99. [in English]
- [2] COLEMAN, P.K., Reardon, D.C., Cogle, J.R. (2005). *Substance use among pregnant women in the context of previous reproductive loss and desire for current pregnancy*, *British Journal of Health Psychology* 10: 255-268. [in English]
- [3] NEJ, F. (2001). *Shlyax centuriona [Path of the centurion]*. L`viv: Svichado. [in Ukrainian]

Olena Hnizdilova

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Klevaka Lesya

Poltava Institute of Economics and Law of "Open International University of Human Development "Ukraine"

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Abstract

The article addresses the problem of professional competence of future social workers. It has been proved that formation of psychological competence of future social workers is an important condition for further effective professional activity. The definition of concepts "competence", "professional competence", "psychological competence" has been given. The analysis of the curriculum of higher education graduates of the specialty "Social Work" has been conducted and the training courses that contribute to the formation of the psychological competence of future social workers have been defined.

Keywords: higher education student, professional competence, psychological competence, social work, social worker

Introduction

At present, Ukraine is undergoing a reform of the social services system, social order mechanisms are being developed, and the role of state social services and non-governmental organizations in the implementation of social work in newly formed communities is re-thought. A modern social worker faces new social problems that need to be addressed, and the scope of social work is expanding. Given this, the issue of training of highly skilled social workers who are ready to work in new conditions, respond to new social challenges, provide social services professionally, and know the psychology of other people is urgent.

The profession of social worker refers to the type of "person-person", which involves constant direct interaction and constant communication with a large number of people. Thus it is important for the future social worker to acquire psychological competence in the process of professional training.

The purpose of the article: justification of the importance of forming psychological competence of future social workers in the process of studying in higher educational establishments.

To achieve the goal, the method of theoretical analysis of scientific sources, synthesis and data generalization has been applied.

Research results

The problem of effective professionalization of specialists in the social sphere concerns both social workers themselves and those who trust them and awaits qualified assistance. The notion of “professionalism”, “professional competence” is presented in various aspects: psychological (B. Ananiev, O. Bodalev, V. Davydov, V. Zinchenko, B. Lomov, S. Rubinstein, etc.); socio-psychological (K. Abulkhanova-Slavskaya, G. Andrieieva, T. Bazarov, Yu. Zhukov, B. Paryhin, L. Petrovskaya, etc.). The process of professional training of a social worker and the peculiarities of forming a professional competence of a specialist in the system of higher education have been considered in the scientific works of V. Baranyuk, Yu. Berezkina, V. Bocharova, N. Volkova, O. Gomoniuk, I. Zvierieva, I. Ivanova, A. Kapska, O. Karpenko, M. Konyhina, H. Laktionova, N. Maistruk, V. Maslenikova, V. Polischuk, H. Popovych, V. Slastenina, L. Tiupti, M. Cherkasova and others.

At the beginning of the 21st century, the competence approach has become one of the leading areas for the training of future specialists, a strategic orientation of the international community. This is confirmed by the most active participation of international educational organizations in the study of problems of competence-oriented education [Ovcharuk, 2004].

In Ukraine, the process of reforming the system of higher education is also associated with the development and implementation of a competent approach to the system of professional training of specialists. The qualitative indicator of the functioning of the system of higher professional education is the formation of professional competence of a future specialist. The purpose and result of the educational process of higher education is the formation of the competence, which reflects the results of learning, the motivation to a certain type of activity, communication, values, social and moral norms, personal characteristics of a specialist and his/her interaction with the social environment [Tovshchuk, 2013, p. 96].

The proof of this is the provisions of the Law of Ukraine “On Higher Education” (2014), in which the ultimate goal of studying in a higher education establishment is the formation of competences – a dynamic combination of knowledge, skills and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and social qualities, moral and ethical values, which determine the ability of a person to successfully carry out professional and further training activities [Law of Ukraine “On Higher Education”, 2014].

The concept of competence is based on the idea of educating a competent person and employee who has not only the knowledge, professionalism, high moral qualities necessary for further professional activity, but also is able to act adequately in appropriate situations, applying this knowledge and assuming responsibility for certain activities [Hutorsky, 2003, p. 38].

Professional competence – is a cumulative, holistic characteristic (quality, property) of the individual that integrates separate partial components (components, competencies) in itself. Professional competence – the desire and ability (willingness) to realize their potential (knowledge, skills, experience, personal qualities) for successful productive activities in the professional field, awareness of social significance and personal responsibility for the results of this activity, the need for its continuous improvement [Dudarov, 2015, p. 28].

The increase of the importance of social education, the quality of training of social workers at the present stage of development of our country is associated with the emergence of a large group of people who need highly skilled social and psychological assistance professionals. According to the Law of Ukraine “On Social Services” of June 19, 2003 (with amendments and changes dated January 26, 2016), which defines the basic organizational and legal framework for the provision of social services to people who are in difficult living conditions and in need of third-party assistance, a social worker can provide certain types of social services. Also, a social worker, having mastered psychological training disciplines, is able to provide psychological services – counseling on mental health issues and improving the relationship with the surrounding social environment, the application of psychodiagnosis, aimed at studying the socio-psychological characteristics of the individual, for the purpose of his/her psychological correction or psychological rehabilitation, providing methodological advice [Law of Ukraine “On Social Services”, 2003, p. 99].

Formation of the personality model of a specialist in social work is realized within the framework of professional training. To achieve professionalism in the practice of social work, we consider professional competence as the main component. The central component of the professional competence of a specialist in social work, from our point of view, is psychological competence. Its role in dealing with clients in crisis situations is particularly important, since crises are characterized by various acute psychological manifestations: reduced confidence, increased conflicts, predominance of negative emotional states, uncertainty, reduced labor motivation, etc [Gitun, 2012; Savchenko, 2015].

In the domestic theory and practice of social work, the idea of the synthesis, both psychological and social, is traced at all levels – in formulating the goals and objectives of social assistance to various groups of clients, in qualification requirements and responsibilities of social workers, in the legal documents on the activities of social services, in state educational standards for training specialists in the social sphere.

The psychological competence of a social worker is a structured system of knowledge of a person as a personality, individual, subject of labor and personality, included in an individual or joint activity. As a system, psychological competence includes several relatively independent but interrelated components. Depending on the amount of use of psychological knowledge, the psychological competence of a social worker consists of two components: socio-psychological and psychosocial competence. Socio-psychological component of psychological competence is the basis for building an effective interaction

of a social service specialist with different groups of clients. The psychosocial component contributes to the implementation of assistance to clients in overcoming the crisis states of their psyche, generated by negative living conditions [Pechenkina, 2013, p. 136].

The researcher L. Romanovska notes that psychological competence involves emotional stability, empathy of a social worker, as well as the ability to effectively interact with others in the system of interpersonal relationships, the ability to navigate social situations, identify personal characteristics and emotional states of other people correctly, demonstrating a high level of emotional intelligence, choose the right ways to interact with clients and colleagues and implement these ways in the process of professional activity [Romanovskaya, 2017, p. 43].

According to the scientists A. Derkach and V. Zazykin, psychological competence is the core component of professional competence. It has been established that psychological competence includes several types of competences, namely (according to M. Ihelnik): social-perceptual, socio-psychological, autopsychological, communicative competence, psychological and pedagogical competence. Thus, the basis of social-perceptual competence lies in such integrative properties and abilities as insight and observation. In the procedural aspect, the perception includes interpersonal evaluation, stereotyping, classification, comparison, analysis, reflection. As a result, the image of another person is formed, there is an understanding of the main determinants of behavior and relationships. The substructure of socio-psychological competence includes knowledge which reflects the changes in group processes and functions under the influence of extreme factors characteristic of crises and the crisis phenomena themselves, the intellectual ability to receive and analyze psychological information, the ability to navigate social situations accurately, allocate their determinants, anticipate their consequences, high level of intellectual abilities, reflection, empathy. Autopsychological competence is crucial for the progressive development of the personality and professional development of a social worker, since the quality of self-examination, adequacy of self-esteem, self-regulation, self-efficacy and other critical properties of a social worker depend on its level. The communicative competence includes: the ability to cooperate, interact; psychological compatibility, as the ability to adapt to different temperaments and characters; possession of multifunctional skills; ability to use different means of communication; the ability to resolve conflicts effectively; sincere respect for the work of others; the ability to establish long-term horizontal and vertical connections, etc. The substructure of psycho-pedagogical competence includes knowledge and ability to stabilize mood and relationships, build trust, confidence, favorable moral and psychological climate [Zakharchenko, 2006, p. 204-208].

An important link of social work is the crisis intervention – psychological assistance (counseling, support, rehabilitation, diagnosis, correction, psychotherapy); provision of information on social protection of the population; assistance in the organization of interaction with other specialists, services; representa-

tion of interests; correction of family relationships; assistance in obtaining free legal aid; the organization of emergency medical care; asylum organization. Thus, counseling — help in analyzing the situation of life, identifying the main problems, ways of their solution, drawing up a plan for the exit from a difficult life situation; psychological counseling; assistance in obtaining legal aid [Law of Ukraine “On Social Services”, 2003, p. 99]. Through social work, psychology helps a person make life meaningful, optimize living space, and develop vital forces. Among various theoretical schools existing in modern psychology, humanistic tendencies are beginning to predominate, based on the belief in a person as the supreme value created on the Earth, in his/her possibilities of self-development, self-improvement, is laid. Currently, paradigms of the theory and practice of social work, which are closely linked to psychological paradigms, are formed. Thus mastering the main categories of social work involves significant psychological competence and preparedness [Tymoshenko, 2014].

Psychological means allow forming people's trust in the system of social work. Social relations are of great importance, in which the psychological components (interests, needs, feelings, settings, ideals, etc.) play a pivotal role. It is also worth noting that psychological methods are actively used in social work. Being psychological in content, they are aimed at solving the problems of socialization, improvement of society [Martynova, 2010, p. 183].

The foregoing shows that for effective work, future social workers need a thorough psychological training, which should be taken into account when approving the curricula of universities that prepare specialists in the specialty “Social Work”. Thus, for example, the curriculum of the educational level “Bachelor” of specialty 231 “Social Work” of the field of knowledge 23 “Social work” of Poltava Institute of Economics and Law of Open International University of Human Development “Ukraine” contains the following psychological disciplines: “Psychology” (120 hours), “Psychology of personality” (150 h.), “Social psychology” (120 h.), “Psychology of health and healthy lifestyle” (120 h.), “Psychology of social work” (180 h.), “Theory and practice of psychological training” (120 hours), “Counseling” (150 hours), “Art therapy in social work” (90 hours), “Pathopsychology” (120 hours), “Penitentiary pedagogy and psychology” (120 hours), “Special pedagogy and special psychology” (120 hours). The curriculum of the educational level “Master” of the specialty 231 “Social Work” of the field of knowledge 23 “Social Work” of Poltava Institute of Economics and Law of Open International University of Human Development “Ukraine” contains the following psychological teaching disciplines: “Pedagogy and Psychology of Higher Education” (150 h.), “Ethnopsychology” (120 hours), “Psychology and technologies of mediation in conflicts” (180 hours), “Psychology and sociology of disability” (120 hours), “Pathopsychology” (120 hours).

The effect of training in the field of psychological subjects is the ability and knowledge of the future social worker, that is: understanding of mental processes and phenomena that govern the behavior of people; differentiation of types and functions of individual differences of people and elements of the structure of a person; understanding disorders and mental illness; use of psychological

knowledge in formulating and solving social problems. As a result of theoretical and practical training, students of the specialty “Social Work” must acquire the knowledge and skills necessary for the performance of the profession of a social worker, which will allow: to identify the situations of persons and families who use social assistance correctly, to determine the goals of assistance, to plan forms of assistance and to apply effective in this case, methods and techniques in social work; to monitor the actions taken; design your skills in work; improve the organization of work; to cooperate with specialists effectively; to promote goals of assistance and social work; to counteract professional “burning out” [Zakharchenko, 2006; Savchenko, 2015].

Conclusions

The psychological support of social work is one of the most important factors for effective solution of the client’s problems. Professional competence – the desire and ability to realize their potential (knowledge, skills, experience, personal qualities) for successful productive activities in the professional field, awareness of social significance and personal responsibility for the results of this activity, the need for its continuous improvement. Professional training in high educational establishments of future specialists in social work should include socio-psychological and psychosocial components that contribute to the formation of psychological competence in higher professional education in the chosen professional field.

Further directions of scientific research are seen in the study and synthesis of foreign experience in shaping the psychological competence of future social workers in the process of studying in higher educational establishments.

Literature

- [1] GITUN, N.I. (2012). *Problems of modern vocational training of social workers in Ukraine. Actual problems of preparation of specialists of social sphere: abstracts of reports of the International scientific-practical conference*. Khmelnytsky: HIST [in Ukrainian].
- [2] DUDAR’EV, V.V. (2015). *Professional competence of social workers: management methods*. Grani, 4 [in Ukrainian].
- [3] *Law of Ukraine “On Higher Education”* (2014). Available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (accessed 10 October 2018) [in Ukrainian].
- [4] *Law of Ukraine “On Social Services”* (2003). Available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (accessed 10 October 2018) [in Ukrainian].
- [5] ZAKHARCHENKO, N.A. (2006). *Psychosocial and socio-psychological components in the vocational training of social work specialists. Proceedings of the Southern Federal University*. Technical sciences, vol. 68, no.13 [in Ukrainian].
- [6] OVCHARUK, O.V. (2004). *Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library for Educational Policy*. K.: KIS [in Ukrainian].

- [7] ROMANOVSKAYA, L. (2017). *Essential characteristic of socio-cultural competence of a social worker*. Social Work and Education, no.1 [in Ukrainian].
- [8] MARTYNOVA, T.N. (2010). *Socio-psychological aspects of professional formation of specialists in social work*. Vestnik KEMGU, no.3 [in Ukrainian].
- [9] PECHENKINA, T.I. (2013). *Formation of professional competence of social work specialist*. Social pedagogy and psychology: scholarly notes, vol. 2, no. 2 [in Ukrainian].
- [10] SAVCHENKO, T.O. (2015). *Professional training as a means of shaping the skills and skills of professionally oriented communication in future social pedagogues*. Available at: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1408, pp. 262-265 (accessed 10 October 2018) [in Ukrainian].
- [11] TYMOSHENKO, N.E. (2014). *Introduction to the specialty: social work*. K.: KU [in Ukrainian].
- [12] TOVSHCHIK, S.A. (2013). *Theoretical analysis of the category "professional competence of social pedagogue"*. Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov Series 11. Social work. Social pedagogy [in Ukrainian].
- [13] KHUTORSKY, AV (2003). *Key competencies as a compiler of personality-oriented education*. Folk education, no. 2 [in Russian].

Lenka Venterová
Univerzita Tomáše Bative Zlíně, Czech Republic

HODNOTOVÁ ORIENTACE ŽÁKŮ Z INTERKULTURNÍHO RODINNÉHO PROSTŘEDÍ: KOMPARACE HODNOT PŘEDLOŽENÝCH A SAMOSTATNĚ ZVOLENÝCH

Abstrakt

Tato studie komparuje předložené a samostatně zvolené hodnoty žáků z interkulturního rodinného prostředí, žijících v České republice. V těchto rodinách se protíná několik kultur, mající vliv na tvorbu hodnotových preferencí dětí, vyrůstajících v těchto rodinách. V první fázi výzkumu byly žákům předloženy hodnoty v dotazníkovém šetření ve fázi druhé si je samostatně volili technikou Credo Mem. Následně byly hodnoty obou metod analyzovány a komparovány.

Klíčová slova: Interkulturní rodinné prostředí, hodnoty, hodnotové preference, Credo Mem, dotazník, Česká republika

VALUE ORIENTATION OF PUPILS WITH INTERCULTURAL FAMILY BACKGROUND: COMPARISON OF GIVEN AND SELF-SELECTED VALUES

Abstract

This study compares given and individually selected values from pupils with an intercultural family background, living in the Czech Republic. In these families are mixed several cultures and it has an impact on the value preferences of their own children. In the first phase of the research, pupils were presented given values in the questionnaire and in the second phase they individually choose their own values using the Credo Mem technique. Subsequently, the values from both methods were analyzed and compared.

Keywords: Intercultural family, Values, Value Preferences, Credo Mem, questionnaire, Czech Republic

Všechno, co nás obklopuje, má určitou hodnotu. Hodnotu připisujeme věcem – materiálními nemateriálním, lidem či činnostem. Přesto je hodnota mnohoznačné slovo. Něco jiného vidí pod pojmem hodnota pedagog, psycholog, politik nebo ekonom. Tento příspěvek pojednává o hodnotách žáků z inter-

kulturních rodin, žijících v České republice. Jedinci z interkulturního prostředí mají velmi často odlišné hodnotové preference v porovnání s jedinci z prostředí monokulturního.

Česká republika je země s jedním oficiálním jazykem, jedná se tedy o monolingvní zemi. Velkým přelomem v její historii byla sametová revoluce v roce 1989 a následně vstup do Evropské Unie v roce 1993. Tyto přelomové okamžiky podpořili mezinárodní migraci do naší země začalo přicházet větší množství cizinců.

1. Rodinné prostředí

Rodinné prostředí je vzhledem k jeho funkcím považováno v lidském společenství za nejdůležitější zdroj vlivů formujících vývoj jedince. Působí na jeho základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje od narození až mnohdy do období dospělosti. Ovlivňuje zejména emoční a kognitivní vývoj, hodnotovou orientaci, jazykovou a komunikační kompetenci dítěte. Působí také na základní tělesné, psychické a sociální charakteristiky vývoje jedince od jeho narození do dospělosti, významně ovlivňuje vzdělávací výsledky žáků, jejich postoj vůči škole a samotnému vzdělávání. Vzhledem k tomu, že vliv rodinného prostředí působí i na formování životního stylu a životní dráhy, ovlivňuje také na vzdělanostní aspirace žáků [Goldthorpe, 1996 in Greger, 2006]. Dle Trustyho et al. [1997] fungování rodiny, interakce a vzory v rodině mají na vzdělávací dráhu žáků významnější vliv než samotná struktura rodiny či vzdělání rodičů. Rodiče předávají svým dětem kulturní vzorce, hodnoty, postoje ke vzdělání a učí je interpretovat realitu [Way, Rossman, 1996].

2. Odlišné kultury

Interkulturní rodinné prostředí je takové prostředí, ve kterém se střetává několik kultur. Nejčastěji je to odlišná kultura matky a otce, někdy do ní vstupuje i odlišná kultura prostředí, ve které rodina žije. Každá kultura má svůj vlastní systém hodnot, navyklé způsoby chování a neverbální komunikace, které jsou pro jedince této kultury normální a cizincům mohou připadat nezvyklé. Jak je zřejmé z obrázku jedná často se tak vytvoří kultura třetí, která je jakýmsi kompromisem, či platformou pro rodinné soužití.

Obrázek 1. Vliv odlišných kultur na rodinné prostředí (vlastní výzkum)



Romano [2008] na základě svých pozorování a rozhovorů s interkulturními páry uvádí tři způsoby, jakými se rodiče vyrovnávají s odlišnostmi v pojetí výchovy potomků. Různými cestami, jak vyřešit nesrovnalosti dle něj, jsou:

- a) akceptovat způsoby zavedené v zemi, ve které se rodina usadila;
- b) přijmout za svůj výchovný styl jednoho z partnerů (většinou jde o dominantního partnerave vztahu);
- c) chovat se individuálně svým nejpřirozenějším způsobem. Tato cesta podle autora přinášíu některých dětí zmatek a nejistotu vzhledem k nejednotnému přístupu, u jiných dětí však může působit pozitivně a tito bikulturní potomci z dvojitého zdroje mnohé získávají (například větší adaptabilitu, širší kulturní zázemí a zkušenost s různými kódy chování) [Romano, 2008].

Hlavní komponentou pro vytvoření tohoto konceptu je čas. Vybudovat ho během krátké doby je téměř nemožné. Jedinci tak mezi sebou musí očekávat, že si každý z nich do komunikačního procesu přinesou vlastní schémata nebo uchované hodnoty původní kultury. Nově vybudovaný interaktivní vztah mezi partnery následně vytváří jednotný koncept, kterému lépe rozumí a mají pocit, že se podílí na jeho rozvoji. Díky tomuto modelu jedinci pocházející z rozdílných prostředí, tak mohou každý den úspěšně fungovat. Rozdílnost kultur pro ně již nepředstavuje ústřední téma a vzájemné odlišnosti jsou interpretovány jako rozdíly v osobnostních rysech [Brahic, 2013].

3. Metodologie

V metodologické části tohoto příspěvku budeme komparovat předložené hodnoty žáků z interkulturního rodinného prostředí s hodnotami samostatně zvolenými.

Dílčí cíle:

- Analyzovat předložené hodnoty studentů.
- Analyzovat samostatně zvolené hodnoty studentů.

- Komparovat hodnoty obou metod.

Výzkumný vzorek:

- Žáci nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2).
- Žáci z interkulturního rodinného prostředí.*
 - * Vzhledem k nejednotnosti definice interkulturního rodinného prostředí, jsme mezi kritéria k výběru rodin zařadili ty rodiny, v nichž partneři pochází z odlišných kultur a mají odlišné mateřské jazyky.

Model výzkumu

- Smíšený model (kvantitativní a kvalitativní fáze) výzkumu s využitím dotazníkového šetření a metody Credo Mem.

První, kvantitativní fáze výzkumu proběhla v roce 2016/2017 na základních školách v jihomoravském kraji. Žákům byl předložen dotazník ke zjišťování hodnot mládeže, ve kterém jim v otázce číslo patnáct byla předložena baterie 12 hodnot. Vzhledem k našemu výzkumnému vzorku, dostali žáci na výběr z jazyka, v jakém chtějí dotazník vyplňovat. V tabulce jedna je přehled české a anglické mutace předložené baterie hodnot. Při překladu do cizího jazyka bylo využito tzv. adekvátního překladu [Gavora, 2012].

Tabulka 1. Dvě jazykové mutace baterie hodnot z dotazníku ke zjišťování hodnot mládeže.

Užitečnost druhým	Usefulness to others
Svoboda	Freedom
Životní partner	Life partner
Rozvoj vlastní osobnosti	Development of my own personality
Zajímavá práce	Interesting work
Bůh (víra)	God (religion)
Vzdělání	Education
Dostatek peněz	To have enough money
Přátelství	Friendship
Život v míru	Life in peace
Zdraví	Health
Láska	Love
Životní prostředí	Environment
Spokojená rodina a děti	Happy family and children
Pravda	Truth

Obrázek dva názorně ukazuje, jak vypadaly vyplněné baterie hodnot v dotazníkovém šetření.

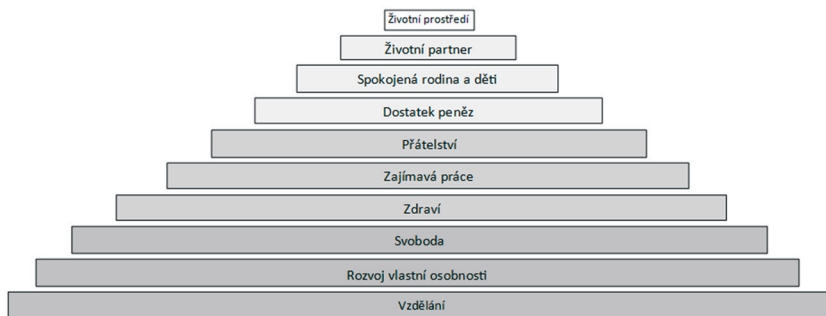
Obrázek 2. Vyplněná baterie hodnot žákem nižšího sekundárního vzdělávání

15. V následujícím seznamu je uvedeno 15 různých hodnot.
 Tvým úkolem je přiřadit každé hodnotě číslici podle pořadí, jak jsou pro Tebe v životě důležité od:
 1 = nejdůležitější do 15 = nejméně důležité

Hodnota	Její pořadí
užitečnost druhým	14
svoboda	10
životní partner	2
rozvoj vlastní osobnosti	9
zajímavá práce	8
Bůh (víra)	15
vzdělání	7
dostatek peněz	13
přátelství	1
život v míru	6
zdraví	4
láska	12
životní prostředí	5
spokojená rodina a děti	3
pravda	11

Pro komparaci dat předložených (dotazníkové šetření)s daty zvolenými (Credo Mem)byly jednotlivé hodnoty seřazeny do hierarchické pyramid hodnot (viz. obrázky tři a pět). Vzhledem k tomu, že ve druhé fázi výzkumu žáci samostatně zvolili pouze deset hodnot, pro komparaci dat bylo bráno v úvahu pouze prvních deset hodnot z dotazníkového šetření. Z obrázku tři je zřejmé, že v momentě, kdy žáci dostanou předložené hodnoty, tak jako nejdůležitější volí hodnotu vzdělání, na druhém místě je rozvoj vlastní osobnosti následován hodnotou svoboda. Na první pozice tedy volí ty hodnoty, které se týkají pouze jich samotných a jejich duševního rozvoje. Teprve až za nimi následují ty související s jejich okolím, kterými jsou přátelství, spokojená rodina a děti či životní partner.

Obrázek 3. hierarchická pyramida hodnot předložených



Nyní se zaměříme na hodnoty samostatně zvolené, jež vzešly z kvalitativního šetření, které proběhlo ve druhé fázi výzkumu v roce 2017/2018. Aby se předešlo tomu, že žákům budou hodnoty opět předkládány, ale mohli si je svobodně zvolit, bylo využito techniky Credo Mem. [Klouzes,Poster, 1998 in Křivohlavý,

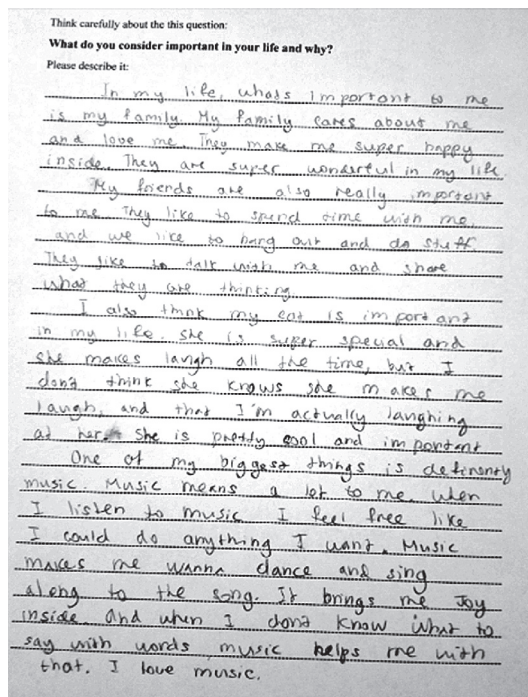
2006]. Autorská dvojice ve svém výzkumu zadávala svým pokusným osobám písemný úkol: Které hodnoty dávají vašemu každodennímu životu smysl a které vás podněcují, motivují a vedou ve vašem jednání? Tato otevřená otázka byla pro náš výzkumný vzorek příliš složitá, proto byla následně zjednodušena:

Co považuješ za důležité ve svém životě a proč?

What do you consider important in your life and why?

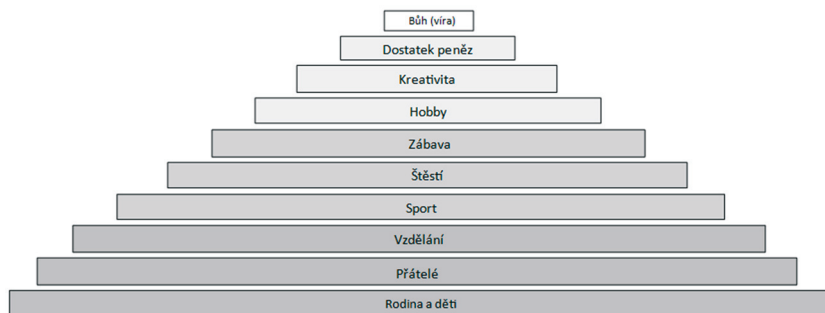
Obdobně jako u dotazníkového šetření si žáci sami mohli zvolit jazyk, ve kterém chtějí psát. Byl jim poskytnut dostatek prostoru i času, aby se mohli nad svými hodnotami v klidu zamyslet. Tento úkol pro ně byl obtížnější, protože si museli jednotlivé priority nejprve sami vytvořit a následně je seřadit. Složitost tohoto úkolu vyplývá z některých jejich odpovědí: „.....to se mi fakt nechce dělat...“, „bylo by jednodušší hodnoty pouze seřadit...“, „otázka je příliš složitá“ nebo dokonce „neumím napsat souvislý text“. Většina žáků se ovšem rozepsala a nejen, že hodnoty vyjmenovali, mnoho z nich napsalo, proč jsou pro ně dané hodnoty důležité. Obrázek čtyři názorně ukazuje, jak podrobné byli odpovědi studentů v momentě, kdy měli dostatek času a prostoruk zamyšlení nad svými hodnotami.

Obrázek 4. Zvolené hodnoty (Credo Mem) žákem nižšího sekundárního vzdělávání



Z hierarchické pyramidy hodnot (obr. 1) zvolených vyplývá, že dostanou-li žáci možnost si je samostatně zvolit, tak jejich pořadí je zcela odlišné.

Obrázek 5. Hierarchická pyramida hodnot za použití techniky Credo Mem



Jednotlivé texty byli kódovány a nejčastější zastoupení v otevřených výpovědích studentů zaujímala hodnota rodina. Z detailnějšího popisu žáka [R6] je zřejmé, že „*věc, která je pro mne velmi důležitá je rodina, protože ta tu vždy bude pro mne. Pomáhá mi vždy, když mám problém. Rodina nesoudí a vždy mne má ráda.*“ Druhé místo obsadila hodnota přátelé, u které žáci nejčastěji uváděli následující: „*nevím, kdo bych byl bez přátel, protože mi pomohou, když mám problémy a neustále mne rozesmívají. Jsem rád, že mohu být tady a s nimi*“ [R3] „*Moji přátelé jsou pro mne velmi důležití. Rádi spolu trávíme volný čas a děláme věci, které nemůžeme dělat doma*“ [R1]. Žáci často hodnoty rodina a přátelé hodnotili společně. R4 uvádí: „*moje rodina a přátelé jsou pro mne velmi důležití a nikdy nedopustí, abych se cítil špatně. Když se náhodou cítím špatně, tak mne rozveselí, vyslechnou mne. Když jsem se svou rodinou a přáteli, tak se cítím být milován a šťastný*“. Pomyslnou bronzovou příčku obsadilo vzdělání: Velmi zajímavou odpověď uvedl žák R7, který pojal život jako soutěž: „*Bez vzdělání není možné vyhrát život, ve smyslu žití. Pokud chci dělat, to co mne baví, tak musím vyhrát svůj život a být vzdělaný. Proto je vzdělání povinné.*“ R6 zase přirovnává vzdělání ke stavebním kamenům: „*vzdělání je pro mne důležité, protože představuje stavební kameny, které si každý skládáme, abychom v životě byli úspěšní*“

Jako velmi interesantní se jeví, že hodnoty zdraví, zajímavá práce, pravda, spokojená rodina a děti či životní partner z předložené baterie se nedostaly mezi prvních deset hodnot zvolených. Tam se naopak zařadil sport, kreativita, štěstí či hobby. Jako důvod zvolení těchto hodnot žáci uváděli:

Sport: „*protože mi pomáhá si odpočinout a zrelaxovat. Díky sportu jsem fit*“ [R9]. R10 uvedl, že je pro něj důležitý tenis a to proto, že „*je to legrace a může se setkat s přáteli*“. U tohoto žáka se opět jedná o propojení dvou hodnot a to sportu a přátel, podobně jako jiní žáci spojovali hodnoty rodina a přátele v jednu společnou.

Kreativita: „*jsem kreativní, takže vyrábění různých věcí, dále práce na počítači, na telefonu, grafické programy. Programování webových stránek je jednoduché, baví mne a bylo by fajn, kdybych to jednou mohl dělat profesionálně*“ [R15].

Štěstí: „*je jedno, co mne udělá šťastným, věřím tomu, že být šťastný je velmi důležité. Když se cítím dobře, vše v mém životě hned vše lepší. Pro mne není nic*

důležitějšího než být šťastný“ [R12]. R13 uvedl, že „pokud spojím všechny své hodnoty v jednu, tak mít vyrovnaný, šťastný život“.

Hobby: „můj koníček je můj počítač, protože když se nudím nebo necítím dobře, mohu hrát hry nebo sledovat youtube. Mohu se spojit on-line se svými přáteli, se kterými bych jinak nemohl mluvit“ [R11]. Zde je opět patrné propojení dvou hodnot a to hobby a přátelé.

4. Shrnutí a diskuse

Z výsledků kvalitativního i kvantitativního šetření je patrné, že dostanou-li žáci možnost si hodnoty samostatně zvolit a napsat, tak preferují ty, jež se týkají jejich nejbližších a trávení volného času, tedy rodinu a přátelé a teprve až potom následuje vzdělání, které v dotazníkovém šetření obsadilo první příčku. Hodnoty svoboda, zdraví, zajímavá práce, pravda, životní partner, které byli žákům předloženy v dotazníkovém šetření mezi zvolenými nedosáhli na prvních deset hodnot. Naopak, dostali-li žáci možnost volného psaní na námi zadaný dotaz, tak mezi prvních deset uvedli kreativitu, sport, štěstí, zábava, bůh (víra).

Dvě hodnoty, které jim byli předloženy v dotazníkovém šetření zmínili i při volném psaní, ale pojmenovali je jinak. Jednalo se o tyto hodnoty: spokojená rodina a děti vs rodina a přátelství vs přátelé.

Tabulka 2. Tabulka komparace hodnot

Pořadí hodnot	Hodnoty předložené (baterie hodnot)	Hodnoty zvolené (Credo Mem)
1	Vzdělání	Rodina
2	Rozvoj vlastní osobnosti	Přátelé
3	Svoboda	Vzdělání
4	Zdraví	Sport
5	Zajímavá práce	Štěstí
6	Přátelství	Zábava
7	Dostatek peněz	Hobby
8	Pravda	Kreativita
9	Spokojená rodina a děti	Dostatek peněz
10	Životní partner	Bůh (víra)

Jako jedna z nejdůležitějších hodnot v obou fázích výzkumu se jeví vzdělání. Šedová [in Rabušicová et al., 2004] uvádí, že „čím vzdělanější jsou rodiče, tím vzdělanější budou pravděpodobně jejich děti“. Jedinci z interkulturních vztahů mají vyšší pocit své osobní autonomie a hodnota vzdělání je jedním z častých faktorů, které je ovlivňují, při navazování vztahů s partnery jiné národnosti. [Gašpar, 2012]. Je tedy zřejmé a z tohoto příspěvku zřetelné, že žáci z interkulturních partnerství mají tuto hodnotu mezi svými preferencemi posazenou relativně vysoko. Breger a Hill[1998] uvádí, jedinci v interkulturních vztazích často nejsou věřící. Můžeme s tím souhlasit, protože z našeho výzkumu je signifikant-

tní, že hodnota bůh (víra) mezi hodnotami zvolenými obsadila poslední desátou příčku a mezi hodnoty hodnotami předloženými nefiguruje.

Z výzkumu vyplývá, že předložíme-li žákům baterii hodnot, ve které mají pouze možnost je očíslovat, jsou jim tak podsouvány i ty, které by si sami sami dobrovolně nezvolili. Naopak dostanou-li žáci možnost si jesamostatně zvolit a pojmenovat, tak některé hodnoty pojmenují ve své řeči jinak a k tomu si zvolí další, které by jim předloženy nebyli, ale v určitém věku jsou pro ně velmi důležité.

Seznam použité literatury

- [1] BRAHIC, B., *The Politics of Bi-nationality in Couple Relationships: A Case Study of European Bi-national Couples in Manchester*. Journal of Comparative Family Studies 2013.
- [2] BREGER, R., HILL, R., *Cross-cultural marriage: Identity and choice*. New York: Bergamon 1998
- [3] GAVORA, P., *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické badanie*. Bratislava: SPN 2012.
- [4] GREGER, D., *Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi*. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al. *Nerovné šance na vzdělání : vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia 2006, pp. 21-40.
- [5] KRIVOHLAVÝ, J. 1998, *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*.
- [6] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003.
- [7] ROMANO, D., *Intercultural marriage: Promises and pitfalls*. Boston: Nicholas Brealey Publishing 2008.
- [8] ŠEĎOVÁ, K., *Komunitní škola a rodiče (Případová studie)*. In M. RABUŠICOVÁ, K. ŠEĎOVÁ, K. TRNKOVÁ, & V. ČIHÁČEK, *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita 2004, pp.122-139.
- [9] TRUSTY, J., WATTS, R.E., ERDMAN, P., *Predictors of Parents' Involvement in Their Teens' Career Development*. Journal of Career Development. Colombia: University of Missouri 1997, Vol. 23, No. 3.
- [10] WAY, W.L., ROSSMANN, M.M., *Learning To Work: How Parents Nurture the Transition from School to Work and Family Matters ... in School to Work Transition*. Berkley: National Center for Research in Vocational Education 1996, 13 p.

Dagmara Chlasta-Oblak
Akademia WSB

POZASZKOLNE ZAJĘCIA MUZYCZNE MIEJSCEM KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH DORASTAJĄCEJ MŁODZIEŻY

Streszczenie

Podjęty problem jest głosem w dyskusji na temat pozaszkolnych zajęć muzycznych, które w działaniu grupowym, nie tylko stymulują pasje i uzdolnienia dorastającej młodzieży, ale przede wszystkim kształcą szereg kompetencji społecznych, między innymi: aktywną postawę, wiarę we własne siły, komunikację interpersonalną, twórcze podejście do zadań i problemów, kreatywność, kulturalne zagospodarowanie czasu wolnego, umiejętność radzenia sobie ze stresem, czy też negocjacji na zasadach *savoir vivre*, oraz wiele innych. Pozaszkolne zajęcia muzyczne można nazwać szkołą życia społecznego, gdzie pod kierunkiem instruktora muzyki, młodzi ludzie budują własny system wartości i normy postępowania, pozwalające im w przyszłości na osiągnięcie sukcesów życiowych w różnych dziedzinach życia społecznego.

Słowa kluczowe: pozaszkolne zajęcia muzyczne, dorastająca młodzież, kompetencje społeczne, instruktor muzyki

EXTRACURRICULAR MUSIC CLASSES AS A PLACE OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES OF THE GROWING-UP YOUTH

Abstract

The discussed problem is a voice in the discussion about extracurricular music classes, which in a group action not only stimulate the passions and talents of the growing-up youth, but above all, develop a range of social competences, among others; active attitude, self-confidence, interpersonal communication, creative approach towards tasks and problems, creativity, cultural leisure time management, the ability to cope with stress, or negotiations applying the rules of *savoir vivre* and many more. Extracurricular music classes can be called the school of social life, where under the guidance of a music instructor, young people build their own system of values and norms of behavior allowing them to be successful in various walks of social life in the future.

Keywords: extracurricular music classes, growing-up youth, social competences, music, instructor

Wprowadzenie

Wychowanie przez muzykę jest wychowaniem estetycznym, które zakłada nie tylko kształcenie kultury estetycznej jednostki, ale także poprzez kontakt z muzyką – formowanie całej jego osobowości. Wychowanie muzyczne jako integralna część ogólnego wychowania zajmuje szczególne miejsce w procesie wychowania zarówno w szkole, jak i w środowisku pozaszkolnym. Wynika to zarówno z zainteresowania się tym zagadnieniem przez naukę – przede wszystkim estetykę, psychologię i pedagogikę – jak też z szerokiej możliwości i łatwości dostępu do muzyki stworzonych przez współczesną technikę umożliwiającą wykorzystanie coraz nowszych mediów dydaktycznych [Rogalski, 1992, s. 13].

W globalnej rzeczywistości oczekuje się wszechstronności człowieka. Zdaniem Thomasa L. Friedmana „wszechstronniacy wykorzystują swoje umiejętności w coraz większej liczbie nowych sytuacji, zdobywając kolejne umiejętności, budując relacje i przyjmując nowe role. Potrafią nie tylko przystosować się do nowych sytuacji, ale także nieustannie się uczyć i rozwijać” [Wilsz, 2014, s. 201]. Edukacja powinna więc przygotować człowieka wszechstronnego, który będzie posiadał wymienione umiejętności. Jednym z zadań edukacji XXI wieku, obok przygotowania do życia w zmieniających się warunkach społeczno-ekonomicznych, powinno być także stwarzanie sytuacji umożliwiających pełne uczestnictwo człowieka w kulturze. Za Danutą Zoń-Ciuk można powiedzieć, że trudno mówić o społeczeństwie bez sztuki czy też o sztuce pozbawionej społecznego znaczenia, ponieważ tylko społeczeństwo o szczególnej wrażliwości estetycznej przejawia zainteresowanie wielkimi ideami. Jednym z pierwszych filozofów-estetyków, który poszukiwał związku między pięknem i harmonią zewnętrznego świata a pięknem i harmonią dusz ludzkich był Pitagoras. Również Platon wyraził zaufanie do pedagogicznego działania sztuki (muzyki) w słowach: „Brzydki wygląd, brak rytmu i brak harmonii to zjawisko bliźniacze, spokrewnione ze złym wystawianiem i ze złym charakterem” [Zoń-Ciuk, 2008, s. 185].

Współczesny świat wymaga od nas coraz częściej bliższego zainteresowania się sztuką (muzyką). Wzrost agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży, zanik autorytetów i wartości są podłożem wyalienowania współczesnego człowieka. Sztuka (muzyka) prowadzi między innymi do rozpoznawania wartości i ich kształtowania. Poprzez odbiór czy realizację własnego dzieła młody człowiek ma okazję kształcić się w humanistycznym wymiarze. Potrzebuje do tego mądrego i wrażliwego mistrza (rodzica, nauczyciela, animatora), który ukaże mu nieograniczone możliwości realizacji siebie poprzez sztukę (muzykę) – podkreśla Lidia Wollman. [Wollman, 2008, s. 193]. Zarówno literatura przedmiotu jak również autopsja uzasadniają tezę, że pozaszkolne zajęcia muzyczne są miejscem kształtowania kompetencji społecznych dorastającej młodzieży.

Z punktu widzenia psychologii i pedagogiki żadna ze sztuk nie daje tylu możliwości rozwijania zdolności twórczych, jak właśnie muzyka. Tworzący ją mogą operować nie tylko dźwiękiem, ale również, słowem, ruchem, tańcem. Znany slogan „bawiąc – uczyć” znajduje najlepszą egzemplifikację w kontaktach z muzyką.

Edukacja przyszłości a powszechna edukacja muzyczna

W świetle literatury przedmiotu nie sposób przecenić znaczenia edukacji człowieka, ponieważ postrzegana jest jako wartość we wszystkich deklaracjach społecznych i jednostkowych o czym piszą: Bożena Marzec i Eugenia Rostańska. „Jest postrzegana również jako sprawca aktywności i jako przedmiot aktywności człowieka. Uczenie się stanowi walor współczesności, a równocześnie wymóg niezbędny do godnego funkcjonowania w globalnym społeczeństwie. Odnosi się ją do inspiracji zmian, do stymulacji rozwoju, ale i do stabilizacji człowieka” [Marzec, Rostańska, 2012, s. 7]. Edukacja odpowiada na potrzeby społeczne ale także je wywołuje, na co zwraca uwagę badacz tej problematyki Wojciech Kojs, który wyróżnia dwie zasadnicze funkcje edukacji człowieka: prymarną i sekundarną. Funkcja prymarna edukacji jest realizowana w strukturach systemowych. Sekundarna funkcja edukacji obejmuje ogrom zdarzeń informacyjnych, permanentnie oddziałujących na osobę i społeczną świadomość, a w tym właśnie zdarzeń związanych z celową formą jednostkowej i zbiorowej aktywności. Prymarne funkcje kształcenia realizowane są w systemowej edukacji, odpowiadają przyjętym celom programów kształcenia i stanowią podstawę dla kształtowanie własnej wiedzy i umiejętności. Sekundarne funkcje kształcenia wynikają zaś z doświadczenia każdego człowieka, z jego aktywności zawodowej i życiowej [Marzec, Rostańska, 2016, s. 8].

Edukacja przyszłości – pisze Jerzy Zieliński – musi być nastawiona na tworzenie wartości wiedzy, samodzielności i kreatywności młodzieży, zapewniających aktywny udział w życiu zawodowym, społecznym i samokształcenie. Tymczasem prowadzone badania nad szkolną edukacją skłaniają do tezy – wskazuje J. Zieliński, że „część młodzieży czuje się coraz bardziej opuszczona, zagubiona i osamotniona a wynikiem tych procesów są jej kompulsywne reakcje: staje się coraz bardziej agresywna, popada w konflikt z prawem, dopuszcza się najcięższych przestępstw, poszerzają się eksperymenty z narkotykami i rozliczne uzależnienia” [Zieliński, 2012, s. 43]. Media również donoszą o irracjonalnych aktach przemocy, agresji, wandalizmu wśród dzieci i młodzieży. Przytoczony powyższy obszar zjawisk i problemów generuje nowe wyzwania pedagogiczne, które przekładają się na działalność wychowawczą nie tylko w szkole, ale również w placówkach pozaszkolnych. Pozaszkolne zajęcia muzyczne to przedsięwzięcie, które poza sensu stricto działalnością umuzykalniającą i szansą twórczego spełnienia się, zapobiegają sedenteryjnemu trybowi życia młodzieży (przed monitorem komputera, smartfona, przesiadywania na klatkach schodowych wieloblokowych osiedli – tzw. blokersi) i pozwalają pożytecznie zagospodarować czas wolny i w grupie rówieśniczej kształtować szeroko pojęte kompetencje społeczne; kompetencje współdziałania i komunikowania w dialogu, umiejętności spostrzegania sytuacji trudnych jako takich, w których zawsze jest szansa na rozwiązanie itp.

Wychowanie muzyczne jako integralna część wychowania przez sztukę dotyczy nie tylko przedmiotu szkolnego, ale całej, świadomej i celowej działalności w zakresie umuzykalnienia społeczeństwa. Jest to zatem dziedzina obejmująca

całokształt zagadnień i problemów wykorzystania społecznych funkcji muzyki i kultury muzycznej jako wychowanie przez muzykę i do muzyki. Wychowawcze znaczenie muzyki bywa rozpatrywane w trzech kategoriach: odbiorczej, czyli recepcyjno-pasywnej, aktywnej czyli praktyki muzycznej oraz wartościująco-refleksyjnej czyli estetyczno-moralnej [Rogalski, 1992, s. 22-23].

Grecka paidea ubogacona poglądami Platona obejmująca trzy cnoty: Dobro, Prawdę i Piękno – jak zauważa Jadwiga Uchyła-Zroski – przetrwała wiele pokoleń, a nabierając cech różnorodności i głębokiego znaczenia jest aktualna do dziś. Kształtowanie otwartości na to, co „dobre i piękne” jako wnętrza duchowego osoby, jest procesem długotrwałym i z pedagogiczno-artystycznego punktu widzenia – bardzo odpowiedzialnym. Dużą rolę w tych procesach odgrywają działania kreujące pewne sytuacje aksjologiczne, które leżą u podstaw kształtowania się człowieka, stałego ubogacania jego osobowości w wartości moralne, hedonistyczne, estetyczne, transcendentne i uniwersalne [Uchyła-Zroski, 2008, s. 24-25].

Chodzi więc o przygotowanie młodych ludzi do obcowania z muzyką, wykorzystania wychowawczych walorów muzyki tkwiących w aktywnym muzykowaniu a także, aby nie tylko poznawać i uprawiać muzykę ale również wyjaśniać jej wartości estetyczno-moralne. Zadania te wymagają wielu zintegrowanych działań podejmowanych obok szkoły przez instytucje realizujące szeroki program pozaszkolnego wychowania pozaszkolnego.

Działalność powszechnej edukacji muzycznej realizowana jest przez szkołę w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Są jednak przyczyny, które sprawiają, że założenia programowe przedmiotu *muzyka* nie znajdują warunków do pełnej ich realizacji. Składa się na to szereg przyczyn mających swe źródło w niedoskonałej bazie dydaktycznej szkoły, zmianach organizacyjnych (likwidacja zajęć pozalekcyjnych, niedostatki kadrowe itp.). Zatem – także poza szkołą, w pozaszkolnych zajęciach muzycznych należy poszukiwać szansy na pomyślną realizację wychowania muzycznego. Powszechna edukacja muzyczna w opinii Rafała Ciesielskiego nie jest zorientowana aksjologicznie. Zdaniem autora: „Ciążąca nad powszechną edukacją muzyczną infantyilizacja w postrzeganiu muzyki (czego przejawem jest obecnie zakończenie tej edukacji na poziomie siódmej klasy szkoły podstawowej) nie sprzyja temu działaniu. Tu bowiem, gdzie kiełkuje spojrzenie na muzykę w kategoriach jej jakości estetycznych, edukacja robi unik. W obecnej formule edukacji nie widać ani miejsca, ani partnera dla ucznia, aby podjąć te kwestie. Tymczasem są one istotne z perspektywy celów, zadań i funkcji edukacji tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Brak aksjologicznej świadomości w edukacji stanowi o jej kryzysie, zaś wobec ekspansji popkultury stawia ją na z góry przegranej pozycji” [Ciesielski, 2008, s. 54-55].

Współcześnie coraz częściej pedagogzy zauważają duży potencjał i sily wychowawcze drzemące w pozaszkolnych, amatorskich zespołach artystycznych. Wszystkie pozaszkolne formy aktywności artystycznej, takie jak: śpiew, gra na instrumentach muzycznych, taniec, pozwalają młodym ludziom nie tylko rozwijać zainteresowania muzyczne, ale również poznawać swoje siły, rozwijać

poczucie wartości, a także uczą stawiać sobie cele, zadania i oceniać rezultaty swej pracy. Według Mirosława Kisiela – pozaszkolne zajęcia muzyczne to działalność wychowawcza i kulturalna, która wypływa z osobistych i społecznych potrzeb w zakresie upowszechniania kultury muzycznej w określonym środowisku. Wzbudzają zainteresowanie kulturą regionalną, umożliwiają odkrywanie wartości, jakich nośnikiem jest dziedzictwo kulturowe regionu, pozwalają dostrzec jej ciągłość ucząc przy tym umiłowania małej ojczyzny i wychowując do poszanowania jej dziedzictwa [Kisiel, 2010, s. 27-31].

Pozaszkolne zajęcia muzyczne kształtowaniem kompetencji społecznych dorastającej młodzieży

Wiek dorastania (adolescencji) jest okresem przemian fizjologicznych, psychologicznych, społecznych, który z dzieciństwa prowadzi do dorosłości i trwa od 11-12 do 17-18 roku życia. W tym czasie następuje wzrost znaczenia związków koleżeńskich i przyjacielskich, zmiany w strukturze procesów psychicznych i formach działalności dzieci i młodzieży – aktywizacja nowych zainteresowań, wzrost znaczenia procesów emocjonalnych aktywizujących do działania i umożliwiających wartościowanie bodźców świata zewnętrznego i własnego postępowania, przekształcanie całej osobowości [Szewczyk, 1974, s. 323-324].

Młodzież stanowi kategorię złożoną i trudną do jednoznacznego zidentyfikowania. Jako grupa oscylująca pomiędzy dzieciństwem a dorosłością jest najbardziej podatna na wpływy otaczającej rzeczywistości. Z jednej strony sama zmienia świat i wprowadza w nim swoje udoskonalenia, stawiając opór zaistniałym czynnikom, z drugiej zaś będąc bardzo podatna na oddziaływania otoczenia pozwala na swobodny rozwój ponowoczesności. Ponowoczesny młody człowiek musi posiadać umiejętność poruszania się pomiędzy różnymi systemami znaczeń. Taka sytuacja wymaga od niego szybkiego uczenia się i podejmowania trafnych decyzji, ponieważ każda pomyłka – jak pisze Lucyna Myszka – grozi porażką [Myszka, 2013, s. 142-143].

W okresie wzrastania do dojrzałości, muzyka zaczyna zajmować szczególne miejsce w życiu młodzieży i wymieniana jest przez nich jako jedna z najważniejszych dziedzin i aktywności w czasie wolnym od obligatoryjnych zajęć szkolnych. Na specyfikę tego zjawiska zwraca uwagę Monika Mazurek pisząc, że „(...) muzyka jest sama w sobie frapującym zjawiskiem społecznym, który dla młodzieży jest również środkiem służącym do definiowania samego siebie (powiedz mi jakiej słuchasz muzyki, a powiem ci kim jesteś). Muzyka jest środkiem wyrazu i ekspresji ja, staje się częścią tożsamości jednostki [Mazurek, 2015, s. 190-191].

Kontakty młodych ludzi z muzyką są niezwykle ważnym czynnikiem w rozwoju ich uczuć osobistych, społecznych a także w rozwoju postaw moralnych. Od wielu lat problematyką powiązań sztuki (muzyki) z szeroko pojętym wychowaniem zajmuje się Irena Wojnar, która stanowczo stwierdza, iż „zjawiska moralnej atrofii, potocznie zwanej znieczulicą, akty brutalności i agresji mają swoje źródło w niskiej kulturze moralnej pewnych odłamów społeczeństwa, stanowią

produkt chorób cywilizacyjnych. Walka z nimi wymaga oczywiście realnego działania społeczno-wychowawczego, ale wychowanie emocjonalne, kształtowanie wrażliwości właśnie dzięki sztuce, może mieć istotne znaczenie profilaktyczne. Gdy spoglądamy na tę sytuację z punktu widzenia istniejących braków w kulturze uczuć głosimy potrzebę silniejszego oddziaływania sztuki-muzyki” [Wojnar, 1995, s. 246].

Tym bardziej, że okres dorastania jest wiekiem trudnym w życiu młodych ludzi. „Wśród niektórych grup młodzieżowych obserwuje się poważne zachwianie w systemach wartości – jak zauważa Józef Kargul – często ich zachowania nie są regulowane wartościami, lecz jedynie aktualnymi stanami emocjonalnymi, stąd są nieracjonalne, bezrozumne, a przez to szkodliwe dla nich samych, jak i dla otoczenia [Kargul, 1995, s. 287]. Wprowadzenie młodego pokolenia w system wartości jest niezbędne, żeby bez trudu odróżniało ono, co jest dobre, od tego, co jest złe i aby przed sobą stawiało coraz to wyższe wymagania moralne.

Wartości bowiem kształtują osobowość jednostki i nadają jej ogólnoludzki charakter, dlatego wszelka działalność dydaktyczno-wychowawcza powinna opierać się na systemie uznanych i akceptowanych wartości.

W 2015 roku, w myśl nowej ustawy o strukturze kształcenia w polskich szkołach, nastąpiła likwidacja klas gimnazjalnych na rzecz klasy siódmej i ósmej szkoły podstawowej.

W myśl założeń programowych, nauczanie muzyki (kultury muzycznej) zostało zminimalizowane do rangi przedmiotu fakultatywnego. Uczeń, który nie podejmie dalszej nauki w ogólnokształcącej szkole średniej, kończy edukację muzyczną w siódmej klasie szkoły podstawowej, czyli w okresie dorastania (adolescencji), czyli dojrzewania społecznego, fizycznego, umysłowego, emocjonalnego, w którym najbardziej potrzebny jest każdemu uczniowi kontakt ze sztuką-muzyką [Uchyła-Zroski, 2015, s. 40]. Z literatury przedmiotu wynika wiele postulatów, które dotyczą mechanizmów i barier rozważanego problemu aktywnego muzykowania, ponieważ kształtowanie ich jest skutkiem ukształtowanych zainteresowań. Praca nad umuzykalnieniem młodzieży powinna przebiegać w oparciu o możliwie jak największą ilość różnorodnych doświadczeń artystycznych: śpiew, gra na instrumentach muzycznych, ruch i improwizacja. Tymczasem badania empiryczne przeprowadzone w 2014 roku przez Damiana Labiaka wśród toruńskich gimnazjalistów dowiodły, że „muzyka, która znajduje się w programie szkolnym jest im zupełnie obca, nie rozumieją jej i co więcej nie zawsze chcą ją rozumieć” [Labiak, 2015, s. 71]. W wypowiedziach badanych uczniów pojawiło się przekonanie, że ich muzyczne zainteresowania tak naprawdę nie są istotne z punktu widzenia wymagań szkolnych. Uczniowie czują się niejako wyalienowani, a przebieg lekcji jest dominowany przez wątki teoretyczne [Labiak, 2015, s. 73-87].

Problematyka wychowania muzycznego, jako integralna część ogólnego wychowania zajmuje szczególne miejsce w środowisku pozaszkolnym. Z psychologiczno-pedagogicznego i artystycznego punktu widzenia znaczenie dodatkowych zajęć muzycznych poza szkołą jest ogromne. O ile szkoła ze swej

natury dąży do zapewnienia wszystkim uczniom minimum informacyjnego i rozbudzenia emocjonalnego, to pozaszkolne zajęcia muzyczne inspirują wyzwalanie się indywidualności – na co zwraca uwagę Krystyna Ferenz [Ferenz, 2009, s. 11].

Pozaszkolne zajęcia – to nieobowiązkowa działalność uczniów, wykonana w czasie wolnym poza szkołą i organizowana przez takie pozaszkolne placówki i organizacje jak: pałace młodzieży, domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie, pozaszkolne placówki specjalistyczne. Dzięki zespołowi instruktorów (animatorów), posiadanej bazie i określonym możliwościom instytucjonalnym, placówka pozaszkolna może odgrywać rolę jako organizator i inspirator różnorodnej pracy dydaktyczno-wychowawczej w środowisku. [Polechoński, Olex-Zarychta, 2010, s. 145-146].

Jacek Polechoński i Dorota Olex-Zarychta przeprowadzając badania empiryczne w kontekście działalności artystycznej i rekreacyjnej w jednej ze śląskich placówek wychowania pozaszkolnego wymieniają zadania edukacyjne, wychowawcze, kulturalne, opiekuńcze i rekreacyjne, różnorodnych zajęć pozaszkolnych, które sprowadzają się do:

1. Prowadzenia zajęć wspierających rozwój dzieci i młodzieży mających na celu:
 - a) rozwijanie zainteresowań, uzdolnień, doskonalenie umiejętności oraz pogłębianie wiedzy,
 - b) kształtowanie umiejętności spędzania czasu wolnego,
 - c) kształtowanie poczucia własnej tożsamości i poszanowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju i innych kultur,
 - d) przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym.
2. Organizowania:
 - a) imprez, w szczególności przeglądów, festiwali, wystaw,
 - b) wypoczynku i rekreacji dzieci i młodzieży,
 - c) działań alternatywnych wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniami i niedostosowaniem społecznym.
3. Realizowania programów edukacyjnych i profilaktyczno-wychowawczych [Polechoński, Olex-Zarychta, 2010, s. 145-147].

W placówkach wychowania pozaszkolnego są organizowane zajęcia stałe, okresowe i okazjonalne, wynikające z potrzeb środowiska lokalnego. Tego typu przedsięwzięcia dają młodzieży szansę twórczego spełnienia się, uczą pożytecznego i kulturalnego zagospodarowania czasu wolnego młodzieży [Polechoński, Olex-Zarychta, 2010, s. 154].

W opinii Johna Stewarta „Troska o zapewnienie czasu wolnego od czynników rozprasających (telewizji, Internetu, smartfonów) pozwalająca na wzajemne otwarcie się na uczucia, może stworzyć bezpieczne środowiska, w którym będziemy mogli lepiej poznawać i budować zaufanie” [Stewart, 2002, s. 262]. W codziennej egzystencji potrzebujemy przyjaciół, bo to oni zapewniają nam stabilność emocjonalną i pomagają określić w jakim stosunku pozostajemy do innych ludzi [Stewart, 2002, s. 393].

Współczesna edukacja w dobie zachodzących zmian w przestrzeni społeczno-ekonomicznej oraz w sferze technologicznej ulega stałemu przewartościowaniu, przenosi akcenty w przekazywanej wiedzy na samokształcenie – pisze J. Zieliński. Za autorem tej tezy można powiedzieć, że wyzwaniem XXI wieku jest edukacja krytyczno-kreatywna, która powinna rozwijać kreatywność, uczyć dokonywania wyborów, samodzielnego działania, rozwiązywania problemów, rozstrzygania konfliktów a także umożliwiać zdobycie kompetencji do spełniania ról społecznych i zawodowych. Wiedza i umiejętności twórczego myślenia i działania oraz kontrolowanie stanów emocjonalnych, to podstawowe wyznaczniki kompetencji społeczno-zawodowych współczesnego człowieka [Zieliński, 2012, s. 45-46].

W życiu człowieka nie tylko ważna jest inteligencja i umiejętność sprawnego myślenia, ale również przeżywane emocje w kształtowaniu, których szczególną rolę odgrywa muzyka. Przeżycie muzyki przez młodzież w okresie dorastania, jest tym pełniejsze, im bardziej jest ona zaangażowana w jej wykonanie. Młodzi ludzie lubią śpiewać, tańczyć grać na instrumencie muzycznym. Twórczy nauczyciel muzyki, animator, może różnorodne formy ekspresji artystycznej włączyć w proces nabywania przez młodzież rozmaitych kompetencji, wyrażonych w umiejętnościach, niezbędnej wiedzy, w kreowaniu cech osobowości, które pomogą odnaleźć się jej w relacjach z ludźmi i wytworami kultury.

Pozaszkolne zajęcia muzyczne są miejscem kształtowania kompetencji społecznych dorastającej młodzieży. W języku potocznym wyrażenie „kompetencje społeczne” kojarzy się z umiejętnościami bycia wśród ludzi, w tym współpracy z innymi. Przemysław Ziółkowski zwraca uwagę na tak zwane „kompetencje miękkie” – behawioralne, mające związek z psychiką i umiejętnościami społecznymi, ponieważ koncentrują się na sposobie zachowywania człowieka, postawach umożliwiających mu zachowywanie się w sposób skuteczny w danej sytuacji. Zdaniem autora tej narracji, współcześnie, w każdym aspekcie życia nie możemy istnieć bez szeregu umiejętności społecznych, od komunikacji interpersonalnej rozpoczynając, poprzez autoprezentację, umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność asertywności, negocjacji, na zasadach *savoir vivre* kończąc [Ziółkowski, 2014, s. 5-10].

Odnosząc się do tych kwestii Wojciech Kojs podkreślił, że kompetencje szczególnie ważne nazywane kluczowymi lub uniwersalnymi to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Wśród ośmiu kompetencji kluczowych W. Kojs wymienia między innymi: umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie a także świadomość i ekspresją kulturalną. Zakresy i treści tych kompetencji wzajemnie uzupełniają się i z tego powodu można je rozpatrywać jako zespół preferencji – jako ogólne cele edukacji [Kojs, 2014, s. 2014].

Uczestnictwo młodzieży w okresie dorastania, w estetycznej grupie społecznej, jaką stanowią pozaszkolne zajęcia muzyczne umożliwia nabywanie doświadczeń społecznych i kształtowanie umiejętności współżycia społecznego z innymi ludźmi. Prawidłowe funkcjonowanie społeczne wiąże się z realizacją

wielu ważnych potrzeb możliwych do zaspokojenia tylko w grupie społecznej.

Do tych potrzeb należą: potrzeba afiliacji (łączy z innymi), bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, aktywności, aprobaty i uznania, samorealizacji, podporządkowania i dominacji. Czynności związane z muzykowaniem, pośrednio lub bezpośrednio, mają zawsze charakter społeczny, a muzyka jest specyficznym językiem przyczyniającym się do wytworzenia więzi między ludźmi. Przejawia się to w czynnym muzykowaniu zespołowym, w śpiewie, w tańcu, które uruchamiają bardzo silnie wrażliwość emocjonalną, a płaszczyzna emocji, bardzo głęboka i osobista staje się podstawą interakcji i porozumienia społecznego. Zwłaszcza w tańcu - pisze Anna Grajpel – współpraca dyktowana wspólnym rytmem muzyki i poruszania się powoduje, że młodzi tancerze muszą zauważyć się wzajemnie i nawiązać nić porozumienia. Taniec wykształcił i kultywuje określone sposoby zachowania między uczestnikami zajęć muzyczno-ruchowych. Zrozumienie i przestrzeganie reguł tanecznych to poznanie i realizacja norm obowiązujących w społeczeństwie. Integracja społeczna przez taniec dokonuje się więc także na płaszczyźnie normatywnej [Grajpel, 2003, s. 31-36].

Pozaszkolna aktywność muzyczna nie tylko wychodzi naprzeciw zainteresowaniom estetycznym dorastającej młodzieży, ale kształci szereg kompetencji społecznych. Uczy samodyscypliny i odpowiedzialności za jak najlepsze wykonanie swej części z całości dzieła. Pozaszkolne zajęcia muzyczne uczą umiejętności rezygnowania ze swego egocentryzmu, nawiązywania przyjaźni, przejawiania uczynności, pozytywnie pojętej pewności siebie, ucą pokonywania tremy, odważnego wychodzenia przed publiczność, wymagają dbałości o wygląd zewnętrzny tak w życiu codziennym jak również na estradzie. Przez wspólne wyjazdy młodzi ludzie poznają swoją małą ojczyznę, jak również inne kraje, różne kultury, obyczaje, pojawia się też motywacja do nauki języków obcych [Maćkowiak-Domańska, 2002, s. 373].

Z psychologiczno-pedagogicznego punktu widzenia, w okresie dorastania, grupa koleżeńska stanowi ważny element rozwoju społecznego. Poza rozwijaniem pasji muzycznych wpływ grupy na adolescenta to wzmocnienie poczucia własnej wartości, solidarność grupowa, bezpieczeństwo emocjonalne, kształtowanie się tożsamości. Według Jean Piageta, współdziałanie z rówieśnikami w okresie dorastania jest rzeczywistą siłą, kształtującą rozwój moralny, w wyniku którego powstaje wewnętrzna potrzeba traktowania innych ludzi w taki sposób, w jaki sami chcielibyśmy być traktowani [Obuchowska, 2006, s. 182].

Pozaszkolne zajęcia muzyczne nie tylko odkrywają twórcze możliwości młodych ludzi, ale mają znaczący udział w dynamicznym rozwoju społecznym opartym na współzależności, poprzez które młodzi ludzie zdobywają szacunek do samych siebie oraz do innych ludzi. Ekspresja muzyczna umożliwia im poszukiwanie nowego sposobu rozumienia otaczającego ich świata.

Aktywne pozaszkolne muzykowanie wiąże uczenie się z realnym światem, rozwija motywację, bez której – jak pisze Robert Firmhofer – nie ma ani dobrego ucznia, ani dobrego pracownika, ani dobrego obywatela [Firmhofer, 2011, s. 56].

Muzyka i kontakty z nią są ważnym czynnikiem rozwoju uczuć osobistych, społecznych, a nawet patriotycznych u dorastającej młodzieży. Ten aspekt dostrzega wielu pedagogów muzyki, rozważając wychowawczą rolę muzyki w kontekście kształtowania postaw patriotyczno-obywatelskich młodego pokolenia. Eugeniusz Rogalski wyraził tę myśl w następujących słowach: „Ogromny ładunek wychowawczy posiadają pieśni opiewające piękno ojczystego kraju, sławiące etos pracy, budzące uczucia przywiązania do ziemi ojczystej. Należy tu wymienić pieśni integrujące grupy społeczne, opiewające przyjaźń, koleżeństwo, współpracę itp. Nie tylko pieśni ale cały dorobek sztuki narodowej wywierają wpływ na rozwijanie szacunku dla tradycji ludowej i narodowej stwarzając motywację do czynnego w niej uczestnictwa” [Rogalski, 1992, s. 17].

Bogaty obraz wartości, jaki niosą pozaszkolne zajęcia muzyczne w kontekście kształtowania kompetencji społecznych dorastającej młodzieży – nasuwa pytania o osobę instruktora muzyki. Jaki powinien być współczesny instruktor muzyki (animator), wychowawca estetyczny, aby sprostać wymaganiom stawianym mu przez młodych uczestników zajęć oraz społeczeństwo? Na pewno powinien posługiwać się grą na instrumentach muzycznych oraz własnym głosem, zachować życzliwą komunikację z uczestnikami zajęć, oraz troszczyć się o autorytet i szacunek.

Z przeprowadzonych przez Barbarę Gogol-Droźniakiewicz badań dotyczących działalności społeczno-wychowawczej nauczycieli muzyki w pracy pozaszkolnej wynikają ciekawe wnioski. W sferze zaspokajania aspiracji zawodowych, zdobycie nieformalnego autorytetu wychowawczego objęci badaniem empirycznym nauczyciele uważają za najważniejsze osiągnięcie. „Dowodem na to są chociażby deklaracje wstąpienia do zespołów muzycznych uczniów spośród, których prawie połowa nie wykazuje koniecznego minimum zdolności muzycznych. Nie kierują się więc oni swoimi zainteresowaniami muzycznymi, ale chęcią wstąpienia do grupy społecznej kierowanej przez nauczyciela wychowania muzycznego jako wychowawcy [Gogol-Droźniakiewicz, 1993, s. 128].

Praca instruktora muzyki nosi więc znamiona działalności społeczno-wychowawczej, wykraczającej poza ramy obligatoryjnego kształcenia muzycznego, w kierunku społecznie użytecznych celów: np. zdobycie autorytetu wychowawczego, czy też podniesienie kultury muzycznej w środowisku lokalnym.

Podsumowanie

Reasumując zaprezentowany temat, należy podkreślić, iż pozaszkolne zajęcia muzyczne poza rozwijaniem zainteresowań, pasji artystycznych, dają dorastającej młodzieży poczucie własnej roli i wartości w grupie rówieśniczej a tym samym w społeczeństwie. Nie tylko rozwijają sferę estetycznych doznań i przeżyć człowieka, ale również kształtują postawy społeczno-moralne: bezinteresowności, otwartości, dyscypliny, współpracy w grupie, poczucia estetyki i harmonii, akceptacji drugiego człowieka. Z pedagogiczno-psychologicznego i społecznego punktu widzenia, uczestnictwo w pozaszkolnych zajęciach muzycznych dorastającej młodzieży, to przede wszystkim przynależność do grup rówieśniczych, w których kształtowane są więzi koleżeńskie oparte na sympatii,

współpracy i dążeniu do wspólnych celów. Jest to również miejsce kulturalnego i bezpiecznego zagospodarowania czasu wolnego młodzieży.

Pozaszkolne zajęcia muzyczne, wychowują młodego człowieka, wrażliwego na piękno i dobro, a także człowieka patriotę, nieobojętnego na sprawy społeczne i narodowe, potrafiącego znaleźć swój cel i miejsce w społeczeństwie.

W konkluzji warto dodać, że we wspólnym muzykowaniu, kształtują się kompetencje społeczne młodych ludzi a efekty działań dydaktyczno-wychowawczych pod kierunkiem instruktora muzyki, zapoczątkują w przyszłości, osiągnięciem sukcesów życiowych, również w innych, pozamuzycznych dziedzinach życia, czyniąc ich wrażliwsi na percepcję otaczającego świata.

Bibliografia

- [1] CIESIELSKI R., *Dylematy aksjologiczne powszechnej edukacji muzycznej*, [w:] UCHYŁA-ZROSKI J. (red.), *Wartości w muzyce, tom 1*, Wyd. UŚ, Katowice 2008.
- [2] FERENZ K., *Istota edukacji kulturalnej. Szczególny sens edukacji artystycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2009, nr 3.
- [3] FIRMHOFFER R., *W szkole czy poza szkołą: jak uczymy w epoce postindustrialnej*, „Wolność i Solidarność” 2011, nr 36.
- [4] GOGOL-DROŻNIAKIEWICZ B., *Działalność społeczno-wychowawcza nauczycieli wychowania muzycznego w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1993.
- [5] GRAJPEL A., *Integracyjne funkcje zajęć muzycznych i muzyczno-ruchowych w szkole*, w: GRAJPEL A. (red.), *Dziecko – Szkoła - Muzyka. Wybór materiałów posesyjnych*, Wyd. WSP, Częstochowa 2003.
- [6] KARGUL J., *Animacja społeczno-kulturalna*, [w:] PILCH T., LEPALCZYK I. (red.) *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 1995.
- [7] KISIEL M., *Rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży poprzez uczestnictwo w różnych formach zajęć pozalekcyjnych*, [w:] KISIEL M. (red.), *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2010.
- [8] KOJS W., *Prakseopedagogiczny wgląd w wybrane zagadnienia edukacji, gospodarki i globalizacji*, [w:] KOJS W., ROSTAŃSKA E., WÓJCIK K. (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Wyd. „Impuls” Kraków 2014 i WSB, Dąbrowa Górnicza.
- [9] LABIAK D., *Edukacja muzyczna a zainteresowanie muzyczne młodzieży w opiniach gimnazjalistów*, [w:] KOCHANOWSKA E., MAJZNER R. (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, Wyd. LIBRON-Filip Lohner, Kraków 2015.
- [10] MAĆKOWIAK-DOMAŃSKA K., *Chór jako środowisko wychowania do kultury*, [w:] KATARYŃCZUK-MANIA L., KARCZ J. (red.), *Wybrane zagadnienia w edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, Wyd. OWUZ, Zielona Góra 2002.
- [11] MARZEC B., ROSTAŃSKA E., *Rzeczywistość edukacji. Fakty, Decyzje, Działania*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2016.

- [12] MAZUREK M., *Muzyka i internet, czyli młodość w czasach globalizacji*, [w:] WIŚNIEWSKI D. (red.), *Młodość w społeczeństwie wielokulturowym. Od małej ojczyzny do globalnego świata*, Wyd. Difin S.A., Warszawa 2015.
- [13] MYSZKA L., *Autoidentyfikacje współczesnej młodzieży – przyczynek do dyskusji na temat: Młodość, czyli kto?*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” nr 2(4), Poznań 2013.
- [14] OBUCHOWSKA I., *Adolescencja*, [w:] HARWAS-NAPIERAŁA W., TREMPAŁA J. (red.), *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.
- [15] POLECHOŃSKI J., OLEX-ZARYCHTA D., *Działalność rekreacyjno-turystyczna Młodzieżowego Domu Kultury im. dr Henryka Jordana w Siemianowicach Śląskich na tle innych placówek wychowania pozaszkolnego*, [w:] KISIEL M. (red.), *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2010.
- [16] ROGALSKI E., *Muzyka w edukacji pozaszkolnej*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1992.
- [17] STEWART J., *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Wyd. PWN, Warszawa 2002.
- [18] SZEWCZYK W., *Słownik Psychologiczny*, Wyd. PWN, Warszawa 1974.
- [19] UCHYŁA-ZROSKI J., *Rozumienie muzyki procesem wiodącym ku wartościom*, [w:] UCHYŁA-ZROSKI J. (red.), *Wartości w muzyce, tom 1*, Wyd. U.Śl., Katowice 2008.
- [20] UCHYŁA-ZROSKI J., *Artystyczny i pedagogiczny wymiar kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży*, w: KOCHANOWSKA E., MAJZNER R., (red.), *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*, Wyd. LIBRON-Filip Lohner, Kraków 2015.
- [21] WILSZ J., *Edukacja z perspektywy paradygmatu systemowego i globalizującego się świata*, [w:] KOJS W., ROSTAŃSKA E., WÓJCIK K. (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2014 i WSB Dąbrowa Górnicza.
- [22] WOJNAR I., *Teoria wychowania estetycznego*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 1995.
- [23] WOLLMAN L., *Muzyka wczesnego dzieciństwa a przygotowanie zawodowe nauczyciela*, w: UCHYŁA-ZROSKI J. (red.), *Wartości w muzyce, tom 1*, Wyd. UŚ. Katowice 2008.
- [24] ZIELIŃSKI J., *Przemiany w edukacji konsekwencją wyzwań i oczekiwań wobec człowieka XXI wieku*, w: MORAŃSKA D., JĘDRZEJKO M. (red.), *Edukacja wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*, Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2012.
- [25] ZON-CIUK D., *Specyfika zajęć umuzykalniających dla studentów kierunków pedagogicznych*, [w:] UCHYŁA-ZROSKI J. (red.), *Wartości w muzyce, tom 1*, Wyd. UŚ, Katowice 2008.

Anna Sladek
Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu

ZNACZENIE SAMOOCENY W ROZWOJU KOMPETENCJI PERSONALNO-SPOŁECZNYCH LUDZI DOROSŁYCH

Streszczenie

Celem artykułu jest opis znaczenia samooceny dla rozwoju kompetencji personalnych i społecznych ludzi dorosłych. Opracowanie opiera się na analizie literatury przedmiotu. W pierwszej części przedstawiono kluczowe pojęcia dotyczące samooceny oraz nieformalnego uczenia się dorosłych. Następnie opisano przykłady wykorzystania samooceny w procesie kształtowania tych kompetencji. Analiza wskazuje, że samoocena umożliwia kierowanie dalszym procesem rozwoju tych kompetencji oraz lepszego wykorzystania ich w różnych sytuacjach życiowych.

Słowa kluczowe: samoocena, kompetencje personalno-społeczne, ludzie dorośli, obszary uczenia się

THE SIGNIFICANCE OF SELF-EVALUATION FOR DEVELOPMENT OF ADULTS' PERSONAL AND SOCIAL COMPETENCES

Summary

The aim of the paper is description of the significance of self-evaluation of adults' personal and social competences. The study is based on the analysis of subject literature. The first part shows key concepts refer to self-evaluation and informal learning of adults. The analysis indicates that self-evaluation enables one to manage further process of developing those competences and better use them in various real-life situations.

Key words: self-evaluation, personal and social competences, adults, areas of learning

Wprowadzenie

Szybko zachodzące zmiany wymagają od ludzi nabywania nowych kompetencji, w szczególności miękkich. Sprzyjają one zarówno zarządzaniu własnym rozwojem, jak i skutecznemu funkcjonowaniu w relacjach interpersonalnych [Katana, 2016, s. 164; Osiński, 2010, s. 57-58]. Kompetencje miękkie dzieli się na osobiste i społeczne. Do tej pierwszej grupy zalicza się m.in.: samodzielność, odpowiedzialność, kreatywność, rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron, odporność na stres, motywację, samokontrolę, innowacyjność

i podatność na zmiany. Natomiast do kompetencji społecznych zalicza się m.in. komunikatywność, empatię, tolerancję, umiejętność pracy w zespole czy umiejętność przekonywania i negocjowania [Osiński, 2010, s. 57].

Dla ludzi dorosłych istotne będą te kompetencje miękkie, które pozwolą im radzić sobie z codziennymi zadaniami i wyzwaniem w różnych kontekstach życia. Nacisk na kompetencje osobiste i społeczne widać w wymaganiach rynku pracy. Analiza oczekiwań pracodawców pozwoliła na wyróżnienie trzech grup kompetencji, w tym: osobistych (np. samodzielności czy samoorganizacji), interpersonalnych (np. komunikatywności czy współpracy w grupie) oraz ogólnych kompetencji zawodowych (np. znajomości języków obcych) [Sladek, 2017, s. 171]. Jednocześnie pracodawcy dostrzegali u potencjalnych pracowników największy niedobór w zakresie kompetencji osobistych i społecznych [Kocór, 2015, s. 18-19]. Znaczenie rozwoju tych kompetencji uwidacznia także ich uwzględnienie jako efektów kształcenia w Polskiej Ramie Kwalifikacji i Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji [Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r.]. Także uczelnie wyższe stawiają sobie za zadanie przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy. Kompetencje miękkie potrzebne są ludziom dorosłym we wszystkich kontekstach życia społecznego, np. w rodzinie, różnych grupach i społecznościach czy organizacjach społecznych. Badania wskazują, że kompetencje personalno-społeczne mają wpływ na poprawę dobrostanu psychicznego i ogólną jakość życia, a także na jakość związków interpersonalnych, dodatkowo wpływają na korzystanie ze wsparcia społecznego, ale także na udzielanie pomocy innym, sposoby radzenia sobie ze stresem i ogólnie na prawidłowe funkcjonowanie społeczne [Knopp, 2013].

Znaczenie rozwoju kompetencji personalnych i społecznych dla ludzi dorosłych wydaje się bezsporne. Są one kształtowane zarówno w toku codziennych sytuacji życiowych, jak i w ramach różnych form edukacji. Warto przy tym podkreślić, że proces ten trwa przez całe życie, także w okresie dorosłości, kiedy człowiek ma większy wpływ na ich samodzielny i świadomy rozwój. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania samooceny w rozwijaniu kompetencji miękkich, jako sposobu zwiększania świadomego udziału ludzi dorosłych w tym procesie. W tym celu przeanalizowane zostały w oparciu o literaturę przedmiotu następujące zagadnienia dotyczące roli samooceny w rozwoju i uczeniu się człowieka, roli nieformalnego uczenia się w kształtowaniu kompetencji miękkich ludzi dorosłych, a następnie opisane przykłady wykorzystania samooceny w tym procesie. Zagadnieniom tym poświęcone zostaną kolejne punkty opracowania.

Rola samooceny w rozwoju człowieka

Na rolę samooceny w kontekście rozwoju człowieka (w tym uczenia się kompetencji miękkich) należy spojrzeć z dwóch perspektyw: psychologicznej oraz dydaktycznej. W perspektywie psychologicznej samoocena przedstawiana jest jako element obrazu własnej osoby. Może być ujmowana jako składnik struktury „ja” o charakterze emocjonalno-wartościującym, obejmujący sądy i opinie dotyczące własnej osoby, jak również przekonania dotyczące wartości tego,

co człowiek robi lub mógłby zrobić [Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002, s. 81; Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 609]. Samoocena jest też ujmowana jako jeden z centralnych składników samowiedzy według teorii Józefa Kozielskiego, określanej jako sądy wartościujące na temat własnej osoby [Kozielski, 1981, s. 76].

Dokonywanie oceny samego siebie wymaga odpowiedniego poziomu samoświadomości, który kształtuje się w toku rozwoju człowieka. W okresie wczesnego dzieciństwa obraz samego siebie jest odzwierciedleniem opinii innych osób, zwłaszcza znaczących, co ma wpływ na samoocenę. Dotyczy ona wówczas oceny pojedynczych zachowań. W miarę dalszego rozwoju i kształtowania się bardziej świadomego „ja”, rozwija się także zdolność do samooceny. Określa się, że osiąga się ją w okresie dojrzewania, co wiąże się m.in. z uświadomieniem sobie własnej indywidualności, świadomości własnej odrębności. Pojawiają się także zewnętrzne i wewnętrzne kryteria oceny siebie (poczucie „ja realnego” oraz „ja idealnego”). Jednakże osiągnięcie zdolności dokonywania samooceny w okresie dojrzewania nie oznacza, że pozostaje ona trwała czy obiektywna [Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002, s. 81-84; Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 609-610]. Zdolności te wymagają dalszego rozwoju w ciągu życia.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na rodzaje samooceny, wyróżnione w oparciu o różne kryteria. Ze względu na zakres możemy wskazać samoocenę częściową (dotyczącą pojedynczych czynów czy właściwości zachowań) lub globalną (czyli uogólnioną ocenę siebie). Ze względu na poziom wyróżniamy samoocenę wysoką lub niską. Zgodność samooceny z jej przedmiotem jest podstawą opisu samooceny adekwatnej lub nieadekwatnej. Adekwatność samooceny wiąże się ze zgodnością z rzeczywistymi możliwościami i właściwościami osoby. W przypadku oceny nieadekwatnej możemy także mówić o ocenie zawyżonej lub zaniżonej. Ze względu na poziom stabilności można wyróżnić także samoocenę stabilną (stałą) oraz niestabilną (niestałą). Przy czym zwraca się uwagę, że prawidłowo ukształtowana samoocena wykazuje pewną plastyczność, czyli podatność na zmiany, która stanowi warunek rozwoju i skuteczności działań człowieka. Warto też wskazać na rozróżnienie samooceny pozytywnej i negatywnej, która zależy od tego, na ile rzeczywisty obraz samego siebie jest zgodny z obrazem idealnym. Duża rozbieżność może być przyczyną niezadowolenia z siebie i negatywnej samooceny, a mała – odwrotnie. Przy czym okresowe odczuwanie niezadowolenia z siebie uznaje się za korzystne rozwojowo, gdyż pozwala człowiekowi na korygowanie i zmianę swojego postępowania [Janiszewska-Nieścioruk, 2006, s. 610-612]. W miarę rozwoju człowiek osiąga coraz większe zdolności samooceny. Nie oznacza to jednak, że musi być ona adekwatna czy stabilna. Na sposób jej kształtowania ma wpływ ukształtowany obraz samego siebie oraz doświadczenia wpływające na pogłębianie samowiedzy i dokonywania adekwatnej oceny siebie, a także rozwój samoakceptacji. Zwraca się także uwagę na rolę procesu oceniania szkolonego w rozwoju samooceny i tendencji do samodoskonalenia [Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002, s. 84-85].

W tym kontekście warto spojrzeć na samoocenę z perspektywy dydaktycznej jako element procesu ewaluacji szkolnej. Ocenianie jest immanentną częścią procesu kształcenia. Sposób jego rozumienia i realizacji zależy jednak od przyjętej koncepcji edukacji opartej na różnych nurtach pedagogicznych. W tym rozumieniu samoocena znajduje swoje trwałe miejsce w ocenianiu szkolnym w nurcie emancypacyjno-krytycznym, który akcentuje indywidualną odpowiedzialność osoby za własny proces uczenia się. Istotną rolę odrywa w tym samokontrola i autoanaliza [Kopaczyńska, 2010, s. 323]. Sprzyjają one rozwijaniu zdolności samodzielnego uczenia się. Proces uczenia się oparty na autoregulacji polega na świadomym i przemyślanym wysiłku podejmowanym przez uczących się dla osiągnięcia określonych celów. Cechuje go funkcjonalność, osobiste podejście i niezależność [Paris, Ayers, 1997, s. 28]. Istotą samoregulacji jest zatem sprzężenie zwrotne między podjętym działaniem a jego skutkami i polega na sprawowaniu kontroli nad procesem uczenia się, a w szczególności nad jego celami, treścią, przebiegiem i efektami. Oznacza to włączenie ucznia w proces oceniania, choć nie zawsze musi to wiązać się z wartościowaniem własnej pracy [Kopaczyńska, 2010, s. 333-334]. Proces ten obejmuje dwa niezbędne elementy: samoocenę oraz umiejętność kształtowania własnych zachowań [Paris, Ayers, 1997, s. 32]. Zdaniem I. Kopaczyńskiej uczenie oparte na samoregulacji obejmuje następujące etapy:

1. Planowanie działania, wybór lub ustalenie celu i identyfikowanie się z zadaniem.
2. Orientacja wstępna obejmująca zbieranie danych o zadaniu, zastanowienie się nad własnymi mocnymi i słabymi stronami.
3. Wykonanie zadania.
4. Autorefleksja poprzez samodzielną analizę wykonanego zadania, wyszukanie błędów i zastanowienie się nad ich przyczynami, warunkami.
5. Wykorzystanie informacji zwrotnych do weryfikacji i udoskonalania realizacji celu [Kopaczyńska, 2010, s. 334].

Samoregulujące uczenie się wpływa na kształtowanie zarówno cech uczniów, jak i ich sposób działania. Wskazuje się m.in. takie efekty samoregulacji w uczeniu się, jak: lepsze zarządzanie czasem uczenia się, stawianie sobie ambitniejszych celów i bardziej precyzyjne ich monitorowanie, wyższy poziom satysfakcji, skuteczność i wytrwałość działania mimo przeszkód, uzyskiwanie lepszych wyników i ocen w szkole, w różnych dziedzinach nauki [De Cort, 2013, s.76]. Poziom tak rozumianego procesu uczenia się i jego samodzielności zależy oczywiście od wieku, możliwości, zainteresowań i preferencji danego człowieka. Z powodzeniem może być stosowana już w kształceniu dzieci [Paris, Ayers, 1997]. Zarówno dzieciom, jak i młodzieży może być potrzebna większa pomoc ze strony nauczyciela w dokonywaniu refleksji nad własnym uczeniem się i jego samooceny. Natomiast człowiek dorosły może mieć większe potrzeby samodzielnego kierowania procesem uczenia się, co nie oznacza, że nie będzie potrzebował pewnych wskazówek czy wsparcia. Niemniej można określić, że u ludzi dorosłych zdolność dokonywania samooceny własnego procesu uczenia się jest większa. Jej adekwatność zależy także od doświadczeń w tym zakresie.

Badania wskazują, że tradycyjne ocenianie nastawione na wynik ma charakter wyrwykowy i nie sprzyja kształtowaniu zdolności samooceny u uczniów. Natomiast sprzyja mu tzw. ocenianie ciągłe, które dokonywane jest przed, w trakcie i po zakończeniu jakiegoś etapu nauki; jego celem jest zarówno oszacowanie efektów uczenia się, jak i procesów poznawczych oraz motywacyjnych; jest wielowymiarowe; sprzyja budowaniu motywacji do nauki i autorefleksji, a zatem i metapoznaniu [Paris, Ayers, 1997, s. 46-47]. Także ocenianie kształtujące (formatywne) może mieć znaczenie w budowaniu zdolności autoanalizy i samooceny, zwłaszcza kiedy umożliwia się jego stosowanie nie tylko przez samego nauczyciela, ale ma ono charakter bardziej kompleksowy obejmujący ocenę nauczyciela, rówieśników i samej osoby uczącej się [Wiliam, 2013, s. 236-240]. Warto przy tym podkreślić, że samoocena bywa też krytykowana jako metoda ewaluacji. Zwłaszcza jeśli dotyczy ona efektów uczenia się. Choć uznaje się, że samoocena jest z reguły spójna, to nie można polegać na jej precyzji. Zwłaszcza, że oceny formułowane samodzielnie przez uczących się mogą być zawyżone, kiedy nauczyciel wykorzysta techniki wpływu. Jeszcze mniej wiarygodna wydaje się samoocena pośrednia efektów uczenia się, gdy uczący się oceniają spodziewane rezultaty swojego uczenia się. Natomiast zastrzeżenia te nie dotyczą samooceny o charakterze kształtującym, która obejmuje cały proces uczenia się na różnych jego etapach. Ocena kształtująca zawiera wówczas szereg informacji zwrotnych i prorozwojowych dostarczanych przez różnych uczestników tego procesu [Knowles, Holton, Swanson, 2009, s. 164-165].

Można zatem powiedzieć, że samoocena, jako część procesu ewaluacji wykonywanych zadań i podjętego uczenia się, stanowi metodę sprzyjającą budowaniu umiejętności kontroli własnego procesu uczenia się i działania oraz rozwoju zdolności autorefleksji. Natomiast adekwatna, stabilna i pozytywna samoocena jako właściwość samowiedzy człowieka, sprzyjająca jego samodoskonaleniu może być rozumiana jako cel rozwoju. Stanowi ona wówczas pewną kompetencję osobistą sprzyjającą samopoznaniu i samorozwojowi człowieka. Oba sposoby rozumienia samooceny wzajemnie się uzupełniają i warunkują. Wykorzystanie samooceny w procesie kształcenia może sprzyjać zarówno rozwojowi zdolności bardziej adekwatnego dokonywania oceny własnych działań i uczenia się, jak również budowaniu bardziej adekwatnej samooceny własnej osoby (w sensie psychologicznym) i kierowaniu własnym rozwojem.

Znaczenie nieformalnego uczenia się dorosłych w rozwoju kompetencji miękkich

Typologia obszarów edukacji – formalnej (*formaleducation*), pozaformalnej (*non-formaleducation*) i nieformalnej (*informaleducation*) – zaproponowana przez Philipa H. Coombsa znalazła szerokie zastosowanie w edukacji dorosłych. Edukacja nieformalna obejmuje działania edukacyjne, w których człowiek przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę w toku własnych doświadczeń. Jest to obszar edukacji o najszerszym zasięgu, wskazującym na całozyciowy proces uczenia się [Malewski, 2000, s. 59]. Różnorodność procesów uczenia się

dorostych inspiruje badaczy do eksploracji tego zagadnienia. Zwłaszcza nieformalne uczenie się, które wydaje się najmniej poznane, a zarazem najbardziej zróżnicowane wewnętrznie. Przykładowo David W. Livingstone zwrócił uwagę na możliwość ujęcia różnych form uczenia się na kontinuum, w zależności od stopnia kontroli tego procesu przez nauczyciela lub uczącego się. Nieformalne uczenie się wskazuje na większą kontrolę przez uczącego się. Autor wskazał przy tym różne jego rodzaje, które nieco różnią się stopniem tej kontroli. Nieformalna edukacja (*informaleducation*) lub nieformalne szkolenie (*informaltraining*) ma miejsce, kiedy nauczyciele czy trenerzy biorą odpowiedzialność za kształcenie innych bez odnoszenia się do ustalonego ogólnie programu. Uczenie się ma charakter bardziej spontaniczny, a uczący się mają większy zakres wpływu na sytuacje uczenia się. Najszerszy zakres kontroli występuje w przypadku nieformalnego samodzielnego uczenia się (*self-directedinformal learning*) lub kolektywnego nieformalnego uczenia się (*colectiveinformal learning*), gdy osoba sama lub wspólnie z innymi uczestniczy w intencjonalnym lub nieintencjonalnym (milczącym) uczeniu się [Livingstone, 2001, s. 2]. Autor wskazał przy tym, że nieformalne uczenie się może się zatem przenikać i uzupełniać z innymi jego rodzajami. W prezentowanym ujęciu nieformalne uczenie się dorosłych może być podejmowane samodzielnie, bądź z innymi. Autor koncentrował się jednak tylko na badaniu intencjonalnego uczenia się w czterech wyróżnionych wymiarach: (1) pracy zawodowej, (2) dobrowolnej pracy na rzecz społeczności, (3) domu, (4) innych ogólnych zainteresowań [Livingstone, 2001, s. 10].

Na nieco inne ujęcie cech nieformalnego uczenia się wskazuje Alan Rogers. Autor uznaje, że stanowi ono najszerszy obszar uczenia się człowieka i najczęściej jest nieuświadomione, przynajmniej nie w pełni, a na pewno nie jest podjęte intencjonalnie jako uczenie się. Do opisu wykorzystał metaforę góry lodowej. Zgodnie z nią ponad powierzchnią znajdują się uświadomione formy uczenia się, czyli formalne i pozaformalne uczenie się (*formal and non-formal learning*). Na linii granicznej umiejscowione jest samodzielne uczenie się (*self-directed learning*), które może być częściowo świadome, a częściowo nieuświadomione. Pod powierzchnią znajduje się nieformalne uczenie się (*informal learning*), opisane w postaci kilku form uszeregowanych od bardziej do mniej uświadomionych:

- uczenie się świadome zadania (*task-conscious learning*) – gdy człowiek dorosły angażuje się w jakąś celową aktywność i dąży do rozwiązania problemu czy realizacji zadania; nie identyfikuje wówczas siebie jako uczącego się, ale raczej jako pracownika czy wykonawcę zadania; uczenie się zachodzi w trakcie jego wykonywania;
- nieintencjonalne uczenie się (*unintentional learning*), które dzieli na:
 - (a) incydentalne (*incidental learning*) – gdy uczenie się jest niezamierzone, nieintencjonalne z perspektywy uczącego się, natomiast sytuacja uczenia się została stworzona w sposób zamierzony przez jej organizatorów oraz
 - (b) przypadkowe uczenie się (*accidental learning*) – uruchomione jest przez zupełnie przypadkową sytuację, która z zamierzenia nie miała charakteru edukacyjnego [Rogers, 2014, s. 16-25].

Autor opisuje następujące cechy nieformalnego uczenia się: zachodzi w życiu codziennym, jest naturalne, wszechobecne i uniwersalne, nieuświadomione (w sensie nieidentyfikowane jako uczenie się), o szerokim zakresie, głębokie i emocjonalne, o zróżnicowanej wartości (nie zawsze uczymy się tego, co wartościowe) [Rogers, 2014, s. 34-38]. W tym ujęciu nieformalne uczenie się jest najczęstszym, a zarazem najmniej rozpoznanym obszarem uczenia się ludzi dorosłych ze względu na jego nieuświadomiony i nieintencjonalny charakter.

Wskazane dwa przykładowe sposoby ujęcia nieformalnego uczenia się ludzi dorosłych uwypuklają kilka jego cech – stopień samodzielności, intencjonalności oraz świadomości – choć inaczej rozkładając ich akcenty. Można je ująć łącznie na kontinuum, wskazując jako bieguny stopień ich uświadomienia i intencjonalności. Warto jednak zwrócić uwagę na te cechy w kontekście uczenia się kompetencji miękkich przez ludzi dorosłych. Człowiek zdobywa i doskonali w ciągu życia repertuar tych kompetencji w procesie socjalizacji, najpierw w rodzinie, potem grupach rówieśniczych, w szkole oraz kolejnych środowiskach społecznych. Sytuacje życiowe warunkują z kolei zakres kompetencji miękkich, które są potrzebne do efektywnego funkcjonowania. Z tego względu za podstawowy sposób ich kształtowania uznaje się tzw. naturalny trening społeczny, który odbywa się w toku codziennego życia. Dopiero później, w miarę potrzeb wprowadza się trening specjalistyczny, prowadzony przez przygotowane do tego instytucje [Argyle, 2002, s. 123-124; Bacía 2015, s. 14-18]. Człowiek uczy się zatem kompetencji miękkich głównie w sposób nieformalny, w toku codziennych sytuacji życiowych. Natomiast uczenie się formalne i pozaformalne odgrywa znaczenie nieco później. Zakres kształtowanych kompetencji miękkich podyktowany jest możliwościami i potrzebami samego człowieka, co jednak jest powiązane z uwarunkowaniami zarówno wrodzonymi, jak i jego sytuacją życiową. Każdy człowiek ma pewne wrodzone cechy i predyspozycje osobowościowe, które predestynują go do łatwiejszego kształtowania jednych kompetencji miękkich, a utrudniają nabywanie innych. Człowiek dorosły ma już pewien zasób kompetencji osobistych i społecznych ukształtowanych w toku różnych sytuacji życiowych na wcześniejszych etapach rozwoju. Stanowią one podstawę do wykorzystania w różnych kontekstach życia codziennego. Jednak nowe sytuacje lub zewnętrzne oczekiwania mogą ujawnić brak lub niedostateczny rozwój pewnych kompetencji, co może wzbudzać potrzebę ich rozwoju czy doskonalenia. Oznacza to, że proces uczenia się tych kompetencji przez ludzi dorosłych jest w dużym stopniu uwarunkowany ich bieżącymi problemami oraz wyzwaniem, z jakimi się zmagają. Zarazem jednak wiele codziennych sytuacji życiowych przyczynia się do rozwijania przez człowieka dorosłego kompetencji personalnych i społecznych w sposób nie w pełni świadomy i intencjonalny. Co wiąże się ze specyfiką nieformalnego uczenia się. Zwraca to uwagę na potrzebę zwiększania wśród dorosłych świadomości, intencjonalności i samodzielności rozwoju kompetencjamiękkich. Temu procesowi może sprzyjać stosowanie samooceny.

Zastosowanie samooceny w kształtowaniu kompetencji miękkich ludzi dorosłych – analiza przykładów i wnioski

W niniejszej części zostaną przedstawione – w oparciu o analizę literatury przedmiotu – przykłady wykorzystania metody samooceny jako jednego ze sposobów sprzyjających zwiększaniu świadomości, intencjonalności i samodzielności rozwijania swoich kompetencji miękkich przez ludzi dorosłych. Znaczenie samooceny w kontekście kształtowania kompetencji wiąże się przede wszystkim z metodami ich pomiaru, który obejmuje dwa procesy: diagnozę i ocenę. Diagnoza kompetencji to rozpoznanie poziomu kompetentnego działania na podstawie jego objawów lub wskaźników. Pozwala ona wnioskować, czy w realnych sytuacjach dana osoba będzie przejawiać poziom kompetencji zgodny z oczekiwaniami [Jurek, 2012, s. 77-78]. Natomiast ocena kompetencji polega na obserwacji zachowania osoby podczas wykonywania zadania oraz nadawania im znaczenia. Ocena kompetencji pełni dwie funkcje: ewaluacyjną (podsumowanie zachowania i nadanie mu wartości) oraz rozwojową (wskazanie potencjalnych obszarów doskonalenia) [Jurek, 2012, s. 82-83]. Pośród metod stosowanych w procesie oceny kompetencji wymienia się m.in. samoocenę oraz ocenę 180 stopni i ocenę 360 stopni. Przy czym pierwsza z metod – samoocena – stanowi także jeden z elementów oceny w pozostałych dwóch metodach [Jurek, 2012, s. 96-97]. Jak zwracano już uwagę wcześniej, samoocena jako jedyne źródło informacji na temat posiadanych kompetencji jest uznawana za mało trafną metodę. Ocena może być bowiem zawyżona ze względu na potrzebę obrony własnego „ja” [Jurek, 2012, s. 126]. Z tego względu proponuje się stosować ją w powiązaniu z innymi sposobami oceny.

W analizowanych przypadkach wykorzystywano samoocenę w rozwoju kompetencji miękkich ludzi dorosłych właśnie w powiązaniu z innymi metodami ewaluacji efektów tego procesu. Przykładem może być fiński model kształtowania kompetencji społecznych studentów. Punkt wyjścia planowania uczenia się stanowi wiedza na temat dotychczasowych kompetencji studenta. Opiera się ona na tworzeniu przez każdego studenta osobistych map kompetencji z pomocą uczelnianych doradców. Natomiast pracownicy tworzą matrycę kompetencji na cały okres studiów i rozpisują je na poszczególne kursy, projekty i praktyki w spójny schemat. Kształcenie kompetencji opiera się na dopasowaniu do celów uczenia się materiałów, sytuacji i zadań. Temu procesowi towarzyszy przepływ informacji zwrotnej o postępach w rozwoju poszczególnych kompetencji, udzielany studentowi na kilku etapach: zaliczania przedmiotu; uzupełniania portfolia z zapisem różnych projektów społecznych i badawczych, w których uczestniczył (towarzyszy temu ocena wkładu pracy przez kolegów oraz mentorów); samooceny studenta po każdym semestrze; uaktualnianie planu rozwoju zawodowego oraz pisanie pracy magisterskiej [Jagiello-Rusiłowski, 2011, s. 25-27]. W przykładzie tym można zauważyć, że zarówno proces kształtowania kompetencji w toku edukacji akademickiej, jak i proces ich oceny jest złożony i kilku stopniowy. Wykorzystanie kilku źródeł ewaluacji (sam uczący się, koledzy, nauczyciele, mentorzy) daje szerszy obraz zdobywanych kompetencji.

Samooceana stanowi zarówno element ewaluacji procesu, powiązany z innymi metodami, jak również punkt wyjścia do dalszego, świadomego planowania własnego rozwoju przez studenta i sprzyja budowaniu jego samowiedzy. Choć proces kształtowania kompetencji miękkich ma miejsce w toku edukacji formalnej, to można się domyślać, że z racji różnorodnych działań, w tym projektów społecznych, studenci mogą wykorzystywać również inne formy uczenia się, w tym nieformalnego.

Innym przykładem wykorzystania ankiety samooceny w procesie ewaluacji efektów kształtowania kompetencji miękkich, tym razem jednak w organizacjach pozarządowych, są projekty finansowane z programu *Młodość w działaniu*. Ich uczestnicy wraz z opiekunami wypełniali ankietę „*Youth Pass*”. Ocena ta miała charakter opisowy i jakościowy [Bacia, 2015, s. 36]. Jak zauważali przedstawiciele Centrum Wolontariatu, taki sposób ewaluacji efektów pozwalał wolontariuszom zauważyć i w przejrzysty sposób opisać, czego się w trakcie wolontariatu nauczyli, jak się zmienili. Pomagało im to zauważyć własny rozwój, co stanowiło dla uczestników efekt motywujący [Bacia, 2015, s. 54]. Samooceana stanowiła w tym przypadku metodę ewaluacji efektów. Jej zastosowanie opierało się jednak na wspólnym wypełnianiu ankiety przez wolontariusza i jego opiekuna. Samoocenie towarzyszyła również informacja zwrotna ze strony opiekuna. Ważny okazał się jednak również drugi cel samooceny, czyli pobudzanie motywacji do refleksji nad własnym rozwojem.

Podobnych przykładów wykorzystania samooceny do pobudzania autorefleksji można odnaleźć w literaturze wiele. Na przykład zastosowanie w mentoringu akademickim kwestionariuszy samooceny i różnych testów, które mają charakter autodiagnostyczny. Taktowane są one jako narzędzia służące inicjowaniu dyskusji pomiędzy studentem a jego mentorem na temat danego obszaru rozwoju. Celem jest pobudzenie studenta do refleksji na temat różnych aspektów kształtowanych kompetencji. Narzędzia te pełnią też funkcję motywującą do pracy nad sobą, do zmiany sposobu postrzegania samego siebie oraz tworzenia planu indywidualnego rozwoju [Grewiński, 2012, s. 32, 78]. Podobną funkcję może pełnić samoocena w połączeniu z różnymi ćwiczeniami o charakterze autodiagnostycznym, wykorzystywana w warsztatach „*Komunikacja interpersonalna w wychowaniu*” skierowanym do studentów pedagogiki. Miały one umożliwić uczestnikom: ocenę swoich kompetencji „tu i teraz”, uświadomienie sobie swoich mocnych i słabych stron oraz ich wpływu na funkcjonowanie osobiste i społeczne. W dalszej perspektywie samoocena ta mogła także sprzyjać tworzeniu osobistych projektów rozwoju [Czerska, 2010, s. 151-163].

Przedstawione przykłady wykorzystania samooceny w procesie kształtowania kompetencji osobistych i społecznych ludzi dorosłych zostały celowo dobrane tak, by ukazać zaplanowany proces ich kształtowania (w edukacji akademickiej lub organizacjach społecznych trzeciego sektora). Warto jednak zauważyć, że w opisanych przypadkach przyjęte zostało milcząco założenie, iż proces kształtowania kompetencji miękkich nie jest ograniczony tylko do zaplanowanych działań, lecz bazuje na pewnym zakresie zdobytych już kompetencji, a także zakłada dalszy proces ich kształtowania po jego zakończeniu. Założe-

nie to opiera się na specyfice rozwoju kompetencji miękkich, który zanurzony jest w codziennym życiu człowieka i często ma charakter nie w pełni świadomy. Zastosowanie w opisanych przypadkach metody samooceny pozwoliło nie tylko dokonać ewaluacji efektów procesu w postaci zdobytych kompetencji miękkich. We wszystkich wskazanych przypadkach samoocena stanowiła część oceny o charakterze kształtującym. Metoda ta pozwoliła uczestnikom uświadomić sobie przede wszystkim zmiany w zakresie własnego rozwoju. Konieczność analizy osiągniętych rezultatów zmuszała uczestników do porównywania tego co było, ze stanem obecnym w oparciu o analizę wcześniejszych doświadczeń z obszaru nieformalnego uczenia się. Dzięki temu mogło ono stać się obszarem dalszego świadomego uczenia się. Samoocena stwarzała też uczestnikom możliwość porównywania celów stawianych przez nauczyciela czy mentora (czy program) z własnymi celami uczenia się i rozwoju. Takie działania pozwalają ludziom dorosłym na poszerzanie zakresu własnej samowiedzy i refleksyjności, uświadamiają mocne i słabe strony, możliwe strategie działania i przeszkody, ale też wykorzystywane sposoby radzenia sobie z nimi. Umożliwiają też uczącym się śledzić zachodzące w sobie zmiany. Wreszcie dostrzeganie tych zmian, pozwala im świadomie i samodzielnie planować dalszy proces samorozwoju.

Oczywiście zakres wykorzystania samooceny do procesu samodzielnego uczenia się i dalszego rozwijania swoich kompetencji miękkich jest uzależniony od wielu czynników. Jednym z nich jest świadomość – wśród nauczycieli czy edukatorów organizujących taki proces – rodzaju interakcji między różnymi obszarami uczenia się, tego świadomego i nieświadomego oraz wykorzystania jej w planowaniu procesu kształcenia. Jedną z możliwości jest pomoc uczącym się w rozpoznawaniu i nadawaniu znaczenia swojemu nieformalnemu uczeniu się i budowaniu jego świadomego charakteru [Rogers, 2014, s. 68]. Sprzyja to pobudzaniu uczestników do samodzielnego rozwoju swoich kompetencji. Wydaje się zatem, że samoocena może stanowić zarówno ważną metodę sprzyjającą rozwojowi i doskonaleniu przez ludzi dorosłych repertuaru swoich kompetencji miękkich oraz lepszemu wykorzystaniu ich w różnych sytuacjach życiowych. Z drugiej strony może też sprzyjać wzmocnieniu zdolności adekwatnej samooceny człowieka, co stanowi ważny element budowania samoświadomości i dalszego samorozwoju człowieka dorosłego.

Bibliografia

- [1] ARGYLE M., *Umiejętności społeczne*, [w:] MACKINTOSH N.J., COLMAN A.M. (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, przekł. J. GILEWICZ, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.
- [2] BACIA E. (red.), *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- [3] CZERSKA B., *Kompetencje komunikacyjne w kształceniu pedagogów – projekt zajęć*, [w:] SAJDAK A., SKULICZ D. (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 151-163.

- [4] DE CORTE E., *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, [w:] DUMONT H., ISTANCE D., BENAVIDES F. (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, tłum. Z. JANOWSKA, WoltersKluwer, Warszawa 2013, s. 60-108.
- [5] GREWIŃSKI M. (red.), *Dobre praktyki mentora akademickiego. Doświadczenia projektu „Kuźnia Liderów – Szkoła Mentorów”*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2012.
- [6] JAGIEŁŁO-RUSIŁOWSKI A., *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2011, IBE.
- [7] JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK Z., *Samoocena, samoocena dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- [8] JUREK P., *Metody pomiaru kompetencji zawodowych*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy, Warszawa 2012.
- [9] KATANA K., *Innowacje w przedsiębiorstwie w kontekście kompetencji miękkich pracowników*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie” 2016, z. 95, s.159-173.
- [10] KNOPP K.A., *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, 2013, http://ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1852:kompetencje-spoeczne-pomiar-i-aplikacja-praktyczna&id=172:poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-a-zmiany-w-systemie-edukacji&Itemid=1084, data dostępu 10.01.2017.
- [11] KOCÓR M., *Niedopasowanie kompetencyjne*, [w:] GÓRNIAK J. (red.), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015*, PARP, Warszawa – Kraków 2015.
- [12] KOPACZYŃSKA I., *Ocenianie szkolne*, [w:] NOWOSAD I., MORTAG I., ONDRÁKOVÁ (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- [13] KOZIELECKI J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1981.
- [14] KNOWLES M.S., HOLTON III E.F., SWANSON R.A., *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- [15] LIVINGSTONE D.W. *„Adults’ informal learning. Definitions, findings, gaps and future research*, “Nall Working Papers, no. 21” 2001, <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf> data dostępu 10.04.2018.
- [16] MALEWSKI M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000 nr 1 (09), s. 47-63.
- [17] OSIŃSKI Z., *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć* w: SITARSKA B., DROBA R., JANKOWSKI K. (red.), *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010.
- [18] PARIS S.G., AYRES L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. JANOWSKI, M. MICIŃSKA, WSiP, Warszawa 1997.

-
- [19] PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z., *Psychologia wychowawcza*, T. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2002.
- [20] ROGERS A., *The Base of Iceberg. Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*. Barbara Budrich Publishers, Opladen, Berlin & Toronto 2014.
- [21] SLADEK A., *Kompetencje potrzebne studentom w okresie podwójnej transycji: na rynek pracy i w dorosłość*, „Edukacja Dorosłych” 2017, nr 2 (77), s. 169-181.
- [22] Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. 2016, poz. 64 i 1010.
- [23] WILIAM D., *Rola oceniania kształtującego w skutecznych środowiskach uczenia się*, w: DUMONT H., ISTANCE D., BENAVIDES F. (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, tłum. Z. JANOWSKA, WoltersKluwer, Warszawa 2013, s. 209-247.

Wiesław Kraska
Uniwersytet Śląski w Katowicach

FUNDUSZE EUROPEJSKIE DLA WOJEWÓDZTWA ŚLĄSKIEGO

Abstrakt

W niniejszej pracy omówiono fundusze europejskie w nowej perspektywie finansowej oraz dokonano analizy pozyskiwania i wykorzystania tych funduszy w województwie śląskim. Ponadto zaprezentowano możliwości, jakie stwarza korzystanie z unijnych środków finansowych dla poszczególnych regionów.

Słowa kluczowe: fundusze europejskie, region śląski, Unia Europejska

EUROPEAN FUNDS FOR THE ŚLĄSKIE VOIVODESHIP

Abstract

This paper discusses European funds in the new financial perspective and analyzes the acquisition and use of these funds in the Śląskie Voivodeship. In addition, the possibilities offered by the use of EU funds for individual regions are presented.

Keywords: European funds, European Union, Śląskie region

Wprowadzenie

Fundusze Unii Europejskiej to obecnie stały element funkcjonowania i polityki Wspólnoty, który przyczynia się do rozwoju naszego kraju. Fundusze są narzędziem UE, stosowanym do niwelowania różnic w rozwoju krajów i regionów, co jednocześnie zwiększa konkurencyjność państw członkowskich i samej Wspólnoty na światowym rynku.

Głównym celem niniejszej pracy jest przedstawienie struktury funduszy europejskich i realizowanych w Polsce projektów współfinansowanych przez Unię Europejską w poszczególnych regionach naszego kraju, ze szczególnym uwzględnieniem województwa śląskiego.

Najważniejszym instrumentem polityki regionalnej województwa śląskiego, spajającym zadania realizowane przez wszystkie jednostki samorządu terytorialnego oraz inne jednostki publiczne i prywatne w ramach funduszy strukturalnych Unii Europejskiej, zarówno w poprzedniej, jak i w obecnej perspektywie finansowania jest Regionalny Program Operacyjny Województwa Śląskiego (RPO WSL). Realizuje on zapisy Strategii Rozwoju Województwa Śląskiego na lata 2000-2020 oraz nawiązuje do celów wynikających z dokumentów programowych wyższego rzędu, takich jak np. Strategia Europa 2020.

Głównym celem RPO WSL na lata 2014-2020 jest stymulowanie dynamicznego rozwoju regionu, wzmacnianie spójności społecznej, gospodarczej oraz przestrzennej całego województwa. Realizacja RPO WSL ma doprowadzić m.in. do zwiększenia konkurencyjności województwa śląskiego oraz do poprawy warunków życia jego mieszkańców poprzez wdrożenie zasad zrównoważonego rozwoju.

Rodzaje funduszy europejskich

Fundusze unijne są narzędziem realizacji polityki regionalnej UE. Stanowią one zasób finansowy, który pomaga w modernizacji oraz restrukturyzacji gospodarek państw członkowskich poprzez zwiększanie spójności społecznej oraz gospodarczej tych państw. W tym miejscu należy również nadmienić, iż funkcjonowanie UE w całości oparte jest na systemie środków własnych [TWE, Dz.U. UE nr C 321E].

Obecnie rozwój gospodarczy wszystkich krajów Unii Europejskiej-zgodnie z celami strategii Europa 2020 – wspierany jest przez pięć głównych funduszy: Fundusz Spójności (FS), Europejski Fundusz Społeczny (EFS), Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego (EFRR), Europejski Fundusz Morski i Rybacki, Europejski Fundusz Rolny na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich (EFRROWP) [<https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/zasady-dzialania-funduszy/czym-sa-fundusze-europejskie>].

Fundusz Spójności, inaczej Fundusz Kohezyjny, stworzony został głównie z myślą o pomocy państwom członkowskim Unii Europejskiej, których dochód narodowy brutto w przeliczeniu na jednego mieszkańca wynosił mniej niż 90% średniej unijnej. Mówiąc prościej, kierowany jest on do najbiedniejszych państw Wspólnoty. Jego celem jest zmniejszenie dysproporcji w rozwoju ekonomicznym i społecznym pomiędzy poszczególnymi krajami, jak również pomoc w procesie stabilizacji gospodarczej.

Europejski Fundusz Spójności udziela wsparcia finansowego dla działań należących do dwóch kategorii [Kamiński T, 2018, s. 45]:

- Środowisko – jest to przede wszystkim dofinansowanie projektów związanych z energetyką i transportem, pod tym jednak warunkiem, że zapewniają one korzyści dla środowiska, takie jak np. rozwój transportu publicznego, transportu kolejowego, wykorzystywanie odnawialnych źródeł energii, czy też zapewnienie wydajniejszego wykorzystania energii elektrycznej.
- Transeuropejskie sieci transportowe – finansowe środki unijne przeznaczone są głównie na wspieranie projektów infrastrukturalnych w ramach projektu „Łącząc Europę” [<https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/zasady-dzialania-funduszy/fundusze-europejskie-w-polsce>]. Ma to na celu rozwój w państwach członkowskich UE sieci transportowej, energetycznej oraz telekomunikacyjnej.

Europejski Fundusz Społeczny (EFS) jest to jeden z głównych funduszy Unii Europejskiej. Za jego pośrednictwem Unia wspiera rozwój społeczny, gospodarczy i zatrudnienie w państwach członkowskich. Fundusz ten ma się przy-

czyniać przede wszystkim do zwiększenia liczby i jakości miejsc pracy oraz pomagać pracownikom w dostosowaniu się do wymogów rynku pracy, zwłaszcza przez kształcenie zawodowe i przekwalifikowanie [Cieślak J., Zdunkiewicz J., 2012, s. 103]. Celem tego funduszu jest także zwalczanie ubóstwa, walka z wykluczeniem społecznym i dyskryminacją, a także implementowanie efektywnych i innowacyjnych rozwiązań w politykach publicznych, poprawa jakości mechanizmów funkcjonowania instytucji trzech sektorów oraz zwiększenie zakresu i standardów współpracy instytucji, zarówno publicznych, jak i niepublicznych [Szyszka M., 2014, s. 7]. Pieniądze pochodzące z tego funduszu przeznaczone są na pomoc dla różnych regionów oraz grup społecznych, a w szczególności dla ludzi młodych, którzy dopiero wchodzi na rynek pracy i osób zagrożonych ubóstwem.

Z oferowanego przez Europejski Fundusz Społeczny wsparcia korzystać mogą wszelkie organizacje, które zrzeszają pracodawców i pracowników, uczelnie, szkoły organizacje rządowe i pozarządowe, organizacje charytatywne, a także firmy. W okresie budżetowania 2014-2020 projekty realizowane w ramach EFS adresowane są w szczególności do osób bezrobotnych, które są szczególnie narażone na ubóstwo i wykluczenie społeczne, jak również do osób samotnie wychowujących dzieci. Korzyści z projektów mogą czerpać również przedsiębiorcy mający lub otwierający małe przedsiębiorstwa. Ponadto wsparcie z EFS kierowane jest do studentów i do naukowców, nauczycieli, uczniów oraz pracowników urzędów i placówek służby zdrowia. Ze wsparcia w ramach EFS każdego roku korzysta kilkanaście milionów ludzi. Na lata 2014-2020 UE przeznaczyła na EFS kwotę ponad 80 mld euro. Polsce z tej puli przypadło około 13,2 mld euro [Kamiński T, 2018, s. 46].

Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego (EFRR) jest obecnie największym funduszem europejskim. Został on założony w roku 1957 w celu umacniania spójności gospodarczej i społecznej państw należących do Unii Europejskiej. Jego zadaniem jest szeroko pojęte wyrównywanie szans pomiędzy regionami Wspólnoty – czyli niwelowanie różnic pomiędzy poszczególnymi regionami UE.

Przyjmując za cel rozwój najbardziej potrzebujących krajów UE, EFRR pomaga im w zdobywaniu oraz upowszechnianiu nowoczesnych technologii, przeznaczając środki finansowe na badania naukowe oraz transfer nowych technologii. A zatem środki finansowe pochodzące z EFRR wspierają przede wszystkim inwestycje badawczo – rozwojowe, produkcyjne i infrastrukturalne. Unia dofinansowuje też przedsiębiorstwa, które pracują nad innowacjami lub je wdrażają. Realizując założenia tego programu Unia Europejska pozytywnie wpływa na rozwój gospodarki opartej na wiedzy, rozwój nowych technologii, nowych obszarów działania oraz wspiera tworzenie i rozwój nowych miejsc pracy.

Ponadto, warto też wskazać, że regiony polskie otrzymują środki z EFRR na znacznie więcej działań niż tylko te priorytetowe, opisane powyżej. EFRR finansuje też szereg inwestycji komunalnych, budowę i modernizację infrastruktury (drogi, linie kolejowe, mosty, obiekty inżynieryjne, itp.), a także różne inne działania wspierające rozwój regionalny [Kamiński T, 2018, s. 49].

Europejski Fundusz Morski i Rybacki – ten fundusz europejski realizuje zadania traktatowe oraz zadania określone w przepisach szczególnych, zawartych w rozporządzeniu w sprawie EFMR [(UE) nr 503/2014], które ze względu na specyfikę EFMR, ukierunkowane są na osiągnięcie określonych celów. Przepisy uszczegóławiające określa cele, do realizacji których przyczynia się EFMR.

Europejski Fundusz Rolny na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich (EFRROWP) – zgodnie z misją tego funduszu zdefiniowaną w art. 3 rozporządzenia w sprawie EFRROWP [(UE) nr 1305/2013], wnosi on wkład do strategii „Europa 2020” przez promowanie zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich w całej Unii Europejskiej uzupełniając inne instrumenty Wspólnej Polityki Rolnej (WPR), politykę spójności i wspólną politykę rybołówstwa. EFRROWP przyczynia się do rozwoju bardziej zrównoważonego terytorialnie i środowiskowo, przyjaznego dla klimatu i odpornego na jego zmianę oraz konkurencyjnego i innowacyjnego unijnego sektora rolnictwa. Wspiera też rozwój terytoriów wiejskich.

Fundusze europejskie w latach 2015-2020

W dniu 23 maja 2014 r. Komisja Europejska zatwierdziła najważniejszy dokument określający strategię inwestowania nowej puli europejskich środków finansowych w Polsce czyli Umowę Partnerstwa. Umowę Partnerstwa przygotowują wszystkie kraje członkowskie Unii Europejskiej. Instytucją wiodącą i nadzorującą prace nad tą umową w naszym kraju było Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, jednakże dokument ten powstał we współpracy z innymi urzędami centralnymi, samorządami oraz partnerami społecznymi i gospodarczymi. [Sorychta-Wojczyk B., Musioł-Urbańczyk A., 2016, s. 152].

Umowa ta obowiązywała do 22.10.2017 r. Obecna wersja Umowy Partnerstwa zatwierdzona została przez Komisję Europejską dnia 23 października 2017 r. na podstawie decyzji wykonawczej C(2017) 6994 (notyfikowana 24 października 2017 r.) [<https://www.funduszeeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/dokumenty/umowa-partnerstwa>].

W dokumencie przedstawiono m.in.:

- najważniejsze zasady inwestowania funduszy unijnych;
- powiązania celów rozwojowych kraju z celami Strategii Europa 2020;
- podział funduszy na poszczególne dziedziny;
- zarys finansowania;
- układ programów operacyjnych;
- podział alokacji wg celów tematycznych oraz w układzie funduszy;
- zasady wyboru projektów;
- podział odpowiedzialności za zarządzanie pieniędzmi europejskimi pomiędzy, szczeblami regionalnym i centralnym.

W Umowie Partnerstwa przyjęto główne cele rozwojowe, jakimi są [Umowa Partnerstwa, 2017, s. 22]:

- zwiększenie konkurencyjności polskiej gospodarki;
- poprawa spójności społecznej i terytorialnej kraju;
- poprawa efektywności administracji publicznej.

–

W nowej perspektywie finansowej 2014-2020 fundusze europejskie przeznaczone będą na wszystkie cele tematyczne określone w rozporządzeniu ramowym. Jednakże nastąpi wyraźna koncentracja środków w tych obszarach, które w najpełniejszy sposób umożliwią realizację celów określonych w Umowie Partnerstwa, przy jednoczesnym zagwarantowaniu finansowania przedsięwzięć najbardziej efektywnych.

Umowa Partnerstwa zakłada wzrost alokacji na cele związane z podnoszeniem innowacyjności gospodarki oraz konkurencyjnością przedsiębiorstw (CT1, CT2 i CT3), a także na cele związane z gospodarką niskoemisyjną (CT4). Prawie połowę alokacji polityki spójności zaplanowano na wsparcie rozwoju kapitału ludzkiego (spójność społeczna i aktywność zawodowa) oraz na inwestycje środowiskowe i związane z efektywnym gospodarowaniem zasobami [Umowa Partnerstwa, 2017, s. 166].

Polska będzie więc nadal inwestować w infrastrukturę transportową (drogową i kolejową), ale największy wzrost wydatków dotyczyć będzie innowacyjności oraz wsparcia przedsiębiorców. Nadal finansowane będą inwestycje w ochronę środowiska i energetykę, także projekty m.in. z dziedziny edukacji, kultury, zatrudnienia, czy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu [Sorychta-Wojczyk B., Musioł-Urbańczyk A., 2016, s. 153].

W latach 2014-2020 w Polsce wdrażanych będzie 6 krajowych programów operacyjnych (tabela 1) zarządzanych przez Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju oraz 16 programów regionalnych zarządzanych przez Urzędy Marszałkowskie (tabela 2).

Tabela 1. Środki unijne w programach krajowych wdrażanych w Polsce w latach 2014-2020

Nazwa programu	Fundusze Europejskie
Program Infrastruktura i Środowisko	27,4 mld euro
Program Inteligentny Rozwój	8.6 mld euro
Program Wiedza Edukacja Rozwój	4,7, mld euro
Program Polska Cyfrowa	2.2 mld euro
Program Polska Wschodnia	2 mld euro
Program Pomoc Techniczna	0,7 mld euro
Programy Europejskiej Współpracy Terytorialnej	0.7 mld euro

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [<https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/zasady-dzialania-funduszy/fundusze-europejskie-w-polsce/>].

Najwięcej środków przeznaczono, tj. 27,4 mld euro na Program Infrastruktura i Środowisko. Priorytetami tego programu są: gospodarka niskoemisyjna, ochrona środowiska, rozwój infrastruktury technicznej kraju i bezpieczeństwo energetyczne [<https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/zasady-dzialania-funduszy/fundusze-europejskie-w-polsce/>].

W nowej perspektywie finansowej na lata 2014-2020 samorządy województw zarządzać będą około 40% funduszy polityki spójności – tj. 31,28 mld euro. Środki te zainwestują poprzez regionalne programy operacyjne. Programy

te finansowane są ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego i Europejskiego Funduszu Społecznego (są dwufunduszowe).

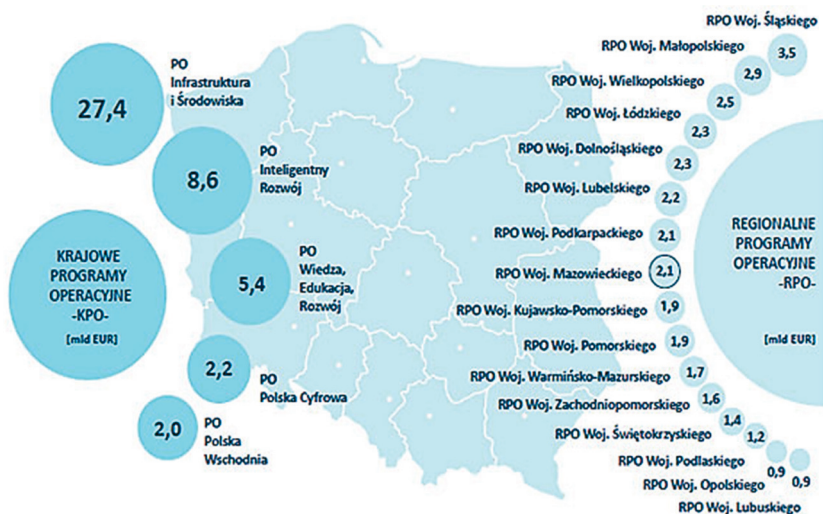
Każde województwo otrzymało konkretną ilość środków pieniężnych, która została wyliczona na podstawie specjalnej metodologii. Dla słabiej rozwiniętych regionów fundusze przeznaczone na realizację programów regionalnych są sumą dwóch składowych. W przypadku województwa mazowieckiego - jako regionu lepiej rozwiniętego – zastosowano inną metodologię [https://www.funduszeuropejskie.2007-2013.gov.pl/rpo/strony/2014_2020.aspx].

Tabela 2. Środki unijne w programach regionalnych w latach 2014-2020

Województwo	Środki unijne
dolnośląskie	2.25 mld euro
kujawsko-pomorskie	1.9 mld euro
lubelskie	2.23 mld euro
lubuskie	0.9 mld euro
łódzkie	2.25 mld euro
małopolskie	2.87 mld euro
mazowieckie	2.08 mld euro
opolskie	0.9 mld euro
podkarpackie	2.1 mld euro
podlaskie	1.21 mld euro
pomorskie	1.86 mld euro
śląskie	3.47 mld euro
świętokrzyskie	1.36 mld euro
warmińsko-mazurskie	1.72 mld euro
wielkopolskie	2.45 mld euro
zachodniopomorskie	1.6 mld euro
Razem	29,19 mld euro
mazowieckie	2,09 mld euro
Razem	31,28 mld euro

Źródło: [https://www.funduszeuropejskie.2007-2013.gov.pl/rpo/strony/2014_2020.aspx].

Rysunek 1. Środki unijne w krajowych i regionalnych programach operacyjnych



Źródło: [NIK, 2019]

Wszystkie regiony zaprezentowały swoje cele rozwojowe przyjęte na lata 2014-2020 regiony. Zostały one oparte na określonych samodzielnie tzw. inteligentnych specjalizacjach. Są to te obszary, które wykazują się największym potencjałem i rozwój których może prowadzić do bardziej efektywnego konkutowania regionów, zarówno na rynku krajowym i międzynarodowym. W myśl koncepcji inteligentnych specjalizacji, że region będzie się najlepiej rozwijał, jeśli wykorzysta swoje „silne strony” [Sorychta-Wojsczyk B., Musioł-Urbańczyk A., 2016, s. 154].

Program Operacyjny Województwa Śląskiego (RPO WSL) na lata 2014-2020 zakłada następujące cele rozwojowe (tabela 3).

Tabela 3. Środki unijne zaangażowane w ramach RPO WSL na lata 2014-2020

RPO WSL	Środki unijne
Oś I Nowoczesna Gospodarka	245,2 mln euro
Oś II Cyfrowe Śląskie	96 mln euro
Oś III Konkurencyjność MŚP	305,3 mln euro
Oś IV Efektywność energetyczna, odnawialne źródła energii i gospodarka niskoemisyjna	796,8 mln euro
Oś V Ochrona środowiska i efektywne wykorzystanie zasobów	208,2 mln euro
Oś VI Transport	473 mln euro
Oś VII Rynek pracy	224,4 mln euro
Oś VIII Regionalne kadry gospodarki opartej na wiedzy	187,8 mln euro
Oś IX Włączenie społeczne	260,9 mln euro

Oś X Rewitalizacja oraz infrastruktura społeczna i zdrowotna	293,4 mln euro
Oś XI Wzmocnienie potencjału edukacyjnego	194,9 mln euro

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: [<https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/dokumenty/regionalny-program-operacyjny-województwa-slaskiego-na-lata-2014-2020>].

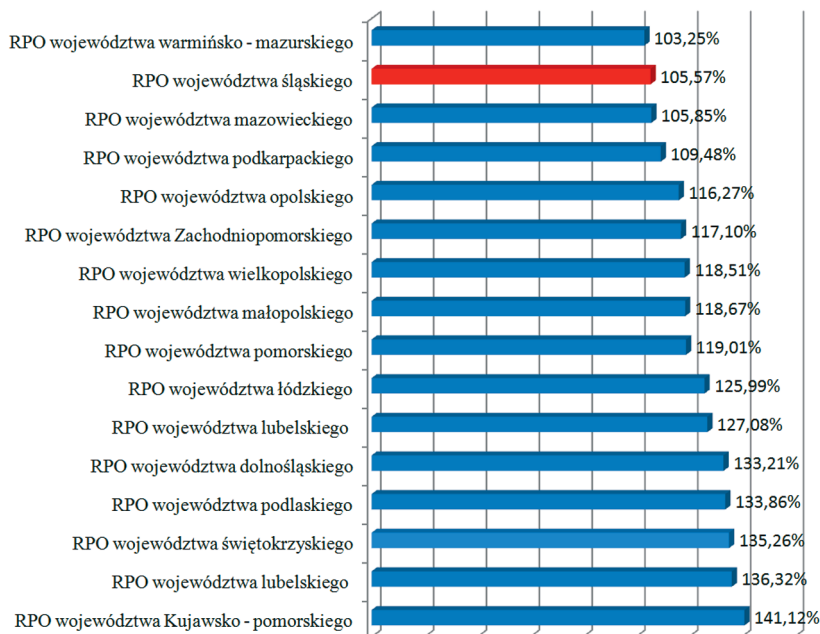
Realizacja RPO WSL ma doprowadzić m.in. do zwiększenia konkurencyjności województwa śląskiego oraz do poprawy warunków życia jego mieszkańców poprzez wdrożenie zasad zrównoważonego rozwoju.

Na realizację tego programu w ramach funduszy unijnych przyznano 3,5 mld euro. Zaplanowane efekty to m.in.: intensyfikacja działalności innowacyjnej firm z sektora MŚP, wzrost wydatków firm na badania i rozwój, ograniczenie rocznego zużycia energii w jednostkach administracji publicznej, utworzenie 62 nowych, wielozadaniowych obiektów miejskich, takich jak „zostaw rower i jedź” czy parkingi typu „parkuj i jedź”, utworzenie 267 km nowej sieci kanalizacyjnej, zakup 230 sztuk nowych, przyjaznych środowisku jednostek transportu miejskiego, zwiększenie możliwości przerobowych w zakresie recyklingu do 96 426 ton rocznie, zmniejszenie rocznej emisji gazów cieplarnianych, modernizacja 100 km linii tramwajowych i 90 km dróg kolejowych, wsparcie dla niemalże 50 tys. bezrobotnych osób w zakresie podniesienia kwalifikacji zawodowych i poszukiwania pracy, a także utworzenie około 4,5 tys. nowych miejsc w żłobkach [NIK, 2019].

Jeśli zaś chodzi o efektywność wykorzystania środków unijnych, to wskazać należy, że w poprzednim okresie finansowania tj. w latach 2007-2013 RPO województwa śląskiego znajdował się niemalże na końcu listy, ze wskaźnikiem na poziomie 105,7%. Niższy wskaźnik miał tylko POW warmińsko-mazurskiego (103,2%) [http://samorząd.pap.pl/depesze/wiadomosci_pap/173757/]. Najbardziej efektywnie unijne fundusze wykorzystowało województwo kujawsko-pomorskie (gdzie wskaźnik ten przekracza 141%).

Wskaźniki wykorzystania funduszy w RPO dla wszystkich województw prezentuje wykres 1.

Wykres 1. Wykorzystanie alokacji środków finansowych



* Dane zaprezentowane 16 marca 2017 roku przez Departament Audytu Środków Publicznych w Ministerstwie Finansów

Źródło: [http://samorząd.pap.pl/depesze/wiadomosci_pap/173757/].

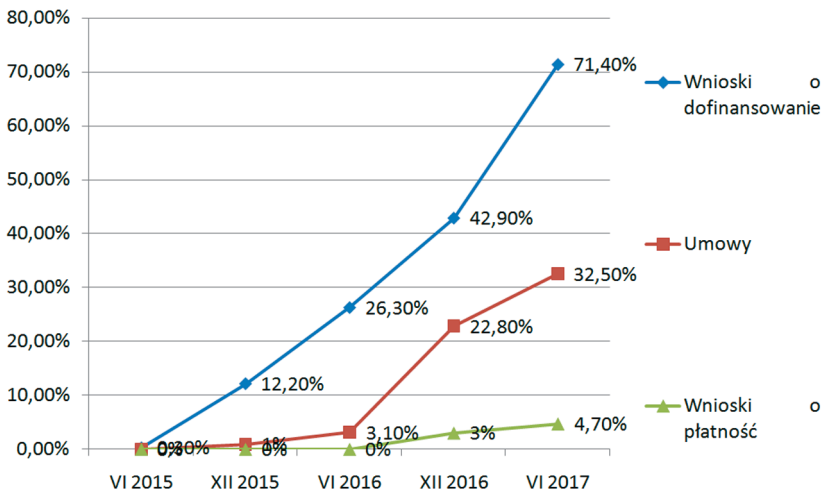
Dane zaprezentowane na powyższym wykresie informują o efektywności wdrażania wsparcia unijnego. O wyższej efektywności wykorzystania środków z Unii Europejskiej informuje wyższy wskaźnik alokacji. Mówiąc prościej wyższy wskaźnik alokacji oznacza, że za tę samą kwotę pieniędzy w województwie zrealizowano więcej projektów, a także o tym, że wsparcie finansowe trafiło do większej liczby beneficjentów. Rezultatem wysokiego poziomu wykorzystania unijnych funduszy jest lepsze oddziaływanie na rozwój regionu.

Jak wynika z raportu NIK, efektywność wykorzystania środków finansowych z UE w województwie śląskim w obecnej perspektywie finansowej zaczyna wzrastać.

Zaobserwowano, że w okresie od 30 czerwca 2016 r. do 30 czerwca 2017 r., w RPO WSL wykorzystanie alokacji wzrosło [NIK, 2019]

- w umowach o dofinansowanie projektów o 29,4 punktu procentowego, tj. z 3,1% do 32,5%;
- we wnioskach o dofinansowanie projektów złożonych przez beneficjentów w ramach naborów o 45,1 punktu procentowego, tj. z 26,3% do 71,4%;
- we wnioskach o płatność o 4,7 punktu procentowego, tj. z 0,0% do 4,7%.

Wykres 2. Postęp wykorzystania alokacji UE w woj. śląskim

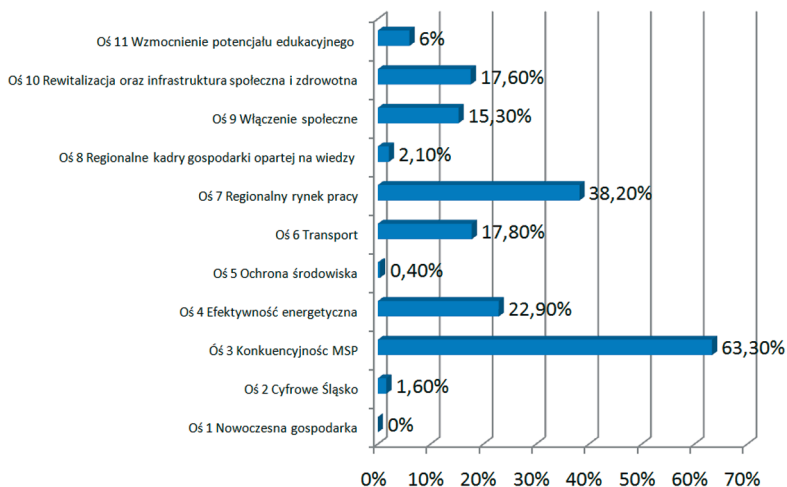


Źródło: [NIK, 2019].

Postęp w wykorzystaniu alokacji UE we wnioskach o dofinansowanie w RPO WSL był niższy od średniej dla wszystkich regionalnych programów operacyjnych, a w umowach i wnioskach o płatność był wyższy.

NIK dokonała także analizy stanu realizacji wskaźnika finansowego dotyczącego kwoty certyfikowanych wydatków w poszczególnych osiach priorytetowych w stosunku do wartości określonej w programie operacyjnym do wykonania do końca 2018 r.

Wykres 3. Ryzyko niepowodzenia w wykonaniu celów pośrednich RPO WSL



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: [NIK, 2019].

Komisja Europejska przyjmuje, że nieosiągnięcie co najmniej 65% wartości danego celu pośredniego w programie regionalnym do końca roku 2018 dla wskaźnika jest poważnym niepowodzeniem w wykonaniu celów pośrednich. W związku z tym NIK jako wysokie ryzyko niepowodzenia w wykonaniu celu przyjęła osiągnięcie poziomu od 0 do 19%, jako średnie ryzyko wartości mieszczące się w przedziale 20-45% a jako niskie ryzyko w przedziale 46-64%. Zdaniem NIK istnieje niskie ryzyko niepowodzenia w wykonaniu pośredniego celu RPO WSL w ramach osi 3, średnie w ramach osi 4, 7 i 12, a wysokie ryzyko dotyczących niepowodzeń w ramach osi 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10 i 11 [NIK, 2019].

Podsumowanie

Fundusze europejskie wpływają na rozwój gospodarek narodowych, regionów, oraz poprawę ich konkurencyjności, a tym samym za wzrost poziomu jakości życia mieszkańców.

W województwie śląskim z funduszy UE realizowany jest RPO WSL. W uszczegółowieniu tego projektu wskazano, że rozwój jest procesem zachodzącym na wielu wzajemnie uzupełniających się płaszczyznach, z których najważniejszymi są:

- gospodarcza (wzrost gospodarczy, innowacje, rozwój technologiczny, zwiększenie zatrudnienia, restrukturyzacja i dywersyfikacja działalności gospodarczej);
- społeczna (rozwój usług i zasobów społecznych, mobilności zawodowej i społecznej, wzbogacenie tożsamości kulturowej mieszkańców, a w efekcie poprawa jakości życia mieszkańców);
- środowiskowa (poprawa jakości środowiska przyrodniczego, zmniejszenie emisji szkodliwych gazów i spalin, wykorzystanie odnawialnych źródeł energii, zachowanie bioróżnorodności).

Założono, że główny cel RPO WSL zostanie osiągnięty poprzez realizację 11 priorytetów (osi programowych). Na realizację tego programu w ramach funduszy unijnych przyznano 3,5 mld euro.

Niestety, efektywność wykorzystania środków finansowych z UE w województwie śląskim, jak dotąd jest niższa niż w innych regionach kraju, ale stopniowo zaczyna wzrastać. Na dzień dokonywanej analizy podpisano już 3401 umów o dofinansowanie na kwotę 9 399 699 542 zł¹.

Bibliografia

- [1] Alokacja 2007-2013. *Wskaźnik wykorzystania funduszy Unii Europejskiej*, [w:] http://samorząd.pap.pl/depesze/wiadomosci_pap/173757/, 13 lutego 2019 r.
- [2] CIEŚLAK J., ZDANUKIEWICZ J., *Jednostki samorządu terytorialnego jako beneficjenci środków europejskich*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012,
- [3] *Fundusze europejskie w Polsce*, [w:] <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/zasady-dzialania-funduszy/fundusze-europejskie-w-polsce/>, 13 lutego 2019 r.

¹ RPO WSL [w:] <https://rpo.slaskie.pl/>. 14 lutego 2019 r.

-
- [4] Fundusze europejskie w Polsce [w:] <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/zasady-dzialania-funduszy/fundusze-europejskie-w-polsce/>, 13 lutego 2019 r.
- [5] <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/dokumenty/umowa-partnerstwa/>,
- [6] KAMIŃSKI T. (red.), *Pytania o Unię Europejską*, wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018,
- [7] NIK, Realizacja Regionalnych Programów Operacyjnych w województwach, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-zarzadzaniu-wykorzystaniem-srodkow-ue-na-lata-2014-2020-w-ramach-polityki-spojnosci-01-2014-do-07-2017.html>, 13 lutego 2019 r.
- [8] *Portal Funduszy europejskich*, [w:] https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/rpo/strony/2014_2020.aspx, 13 lutego 2019 r.
- [9] Portal Funduszy Europejskich, [w:] <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/zasady-dzialania-funduszy/czym-sa-fundusze-europejskie/>, data dostępu 13 lutego 2019 r.
- [10] Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1305/2013 z dnia 17 grudnia 2013 r. w sprawie wsparcia rozwoju obszarów wiejskich przez Europejski Fundusz Rolny na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich i uchylające rozporządzenie Rady (WE) nr 1698/2005 (EFRROW) i uchylające rozporządzenie Rady (WE) nr 1698/2005 (Dz.U. L 347 z 20.12.2013, s. 487).
- [11] Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 503/2014 z dnia 15 maja 2014 r. sprawie Europejskiego Funduszu Morskiego i Rybackiego oraz uchylające rozporządzenia Rady (WE) nr 232S/2003, (WE) nr S61/2CC6, (WE) nr 1198/2006 i (WE) nr 791/2007 oraz rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1255/2011.
- [12] SORYCHTA-WOJSCZYK B., MUSIOŁ-URBAŃCZYK A., *Analiza wykorzystania funduszy europejskich. Nowa perspektywa, nowe wyzwania dla rozwoju województw*, „Organizacja i Zarządzanie”: kwartalnik naukowy, Wyd. Politechniki Śląskiej, nr 1/2016.
- [13] SZYSZKA M., i inni, *Podręcznik wdrażania modelu współpracy instytucji z obszaru pomocy i integracji społecznej oraz rynku pracy. Problemy i zasoby społeczne – Diagnoza – Mapa interaktywna– Strategie działania*, Wydawnictwo WSA, Bielsko-Biała 2014.
- [14] *Umowa Partnerstwa, Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020*. Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa 2017 r.,

CZEŚĆ II

KOMPETENCJE SPOŁECZNE W EDUKACJI
I SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Roman Sharavara

Poltava Institute of Economics and Law of "Open International University
of Human Development "Ukraine"

Anna Pazushchan

Poltava Institute of Economics and Law of "Open International University
of Human Development "Ukraine"

METHODS OF PROJECT ACTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN ECONOMIC DISCIPLINES AS PERFORMING FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

Abstract

Taking into account the relevance of the projects method in the modern system of higher education of Ukraine and other countries of the world, on the basis of this method, the author's group offers its own methodology for its application during economic disciplines teaching. In particular, considering developed modular course "Economic Theory", there is a need to involve students in the project of creating "A Comprehensive Dictionary of Contemporary Economic Terms". The methodology of project work is offered on the basis of not only investigated scientific literature, but also on the basis of its own practical pedagogic experience of its application. The purpose of this publication is to show the practical effectiveness of the projects method during the teaching of economic disciplines, because this method contributes to the formation of students' professional competencies.

Keywords: Project method, economic theory, professional competencies

Introduction

The projects method is used by high school teachers for a long time. It arose in the United States in the 20s of the twentieth century, and it is still reasonably considered the newest technology. Many teachers, working with this method, described it in the scientific literature.

Analysis of relevant research

The most famous authors, whose works have not lost their scientific relevance to this day, should be mentioned. In particular, they are works of E.S. Polat, Yu.M. Bukharkina, M.V. Moiseev, in which the group of authors refers "the

projects method to technologies of the XXI century, which includes adaptation to changing conditions of human life of a post-industrial society [Polat, 1999, p. 67]. A group of authors (O.M. Pekhota, A.Z. Kiktenko and Yu.M. Liubarska) always draws attention to the fact that “at first the projects method was called “a problem method”; it was developed within the humanistic direction in philosophy and education, in the pedagogic views and experimental works of John Dewey, V.Kh. Kilpatrick, S.T. Shatsky and others [Pekhota, 2001, p. 148]. Ukrainian scientists I.P. Pidlasyi [Pidlasyi, 2004], G.P. Piatakova, N.M. Zaiachkivska [Piatakova, 2003] consider this method to be “technology”. S.O. Sysoieva also states that “the projects method is one of the pedagogic technologies, which reflects the implementation of a person-oriented approach in education” [Sysoieva, 2003, p. 120]. Given this fact, in the modern psychological and pedagogic literature, the technology mentioned above was named the projects method.

Application of this method contributes to the young people’s formation of creative and at the same time critical thinking, develops the ability to apply the acquired knowledge into practice, along with awareness to apply the information received correctly. As a result, the competencies that make young people competitive in the labor market are formed. Thus, *the purpose of this publication* is to show the practical effectiveness of the projects method during the teaching of economic disciplines, because this method contributes to the formation of professional competencies of students.

Thus, due to the project activity during the educational process, the students’ professional competences are growing, in particular, such as: the ability to think problematically, the ability to formulate the goal quickly and correctly, reflection, self-analysis, presentation, self-presentation on the labor market, self-learning, the ability to find the right information promptly, having research skills and act creatively. According to the Law of Ukraine on Higher Education, students of higher education must have first of all the general competences, that is, the universal knowledge and skills that would facilitate their successful training, as well as professional ones, such as knowledge and skills that will enable them to carry out professional tasks in the future successfully. From this perspective, the projects method plays the role of developing technology and is central in the development of the future specialist professional competence.

Considering this method as a key, we emphasize that its application in teaching practice is necessary in order to emphasize the effectiveness of the educational process, the goal of which nowadays is not a quantitative increase or gaining information, but development of the student’s abilities to operate in difficult conditions during which they have to solve professional issues both simultaneously and at several levels.

Consequently, the specifics complexity of the project method use during practical classes in economic disciplines is also enhanced by the peculiarities of the content of these disciplines themselves. First of all, the teacher should justify the expediency of studying, more intensive study, mastering a practical-oriented type of project that will be of interest to a potential employer.

So in our opinion, it will be methodically correct to familiarize students with this method step by step. First of all (the first step) one should develop a presentation of the method and make youth interested in studying this method. The second step, based on the comparative analysis method, will be to provide clear indicators of young people success who, while seeking a job, received a positive decision from the employer, due to this method. The third step is to familiarize students with known projects, so-called "former projects", "old projects", which were used earlier and identify their weak points. At this stage, familiarizing with the project activity, the teacher motivates or encourages students to undertake independent project activities, in particular the task of finding the strengths of the "old", "known", "used" projects, which could be used in modern conditions. Methodically correct will be taking into account the level of theoretical training of applicants for higher education, and depending on this, to organize and determine the level of project activity.

To begin, the teacher formulates the problem, and students are working on ideas that they will discuss, explaining their relevance and ultimately to which design the project. The key point at this stage is a work of a group of individuals, because they are not yet in a position to offer a product individually. It is also important that they also assess the end result. It is extremely important to orient students to the fact that the learning process involves criticism and this is a necessary component, since this is the only way to see their own gaps in their work.

Another method, which is quite productive from a methodological point of view, is to offer students the opportunity to develop a project on a given and collected material, to formulate tasks and to target young people to a project development. It is easier for the teacher to predict the end result. At this stage, the teacher assesses how the project work will be organized: individually, in small groups or in a large group. A large group usually works at the first stage, when there is not enough individual knowledge and experience for successful work. In a situation when a student shows a desire to work individually, it is necessary to choose a task, taking into account his personality, interests, possibilities, preferences. On the one hand, this approach is an evidence of the maturity of the student, and on the other hand, it requires the teacher's creative approach [Mulina, 2013].

It is worth noting that as a result of the project, important personal characteristics are formed: responsibility (first collective, then individual), discipline, initiative, creative approach in its realization. However, in our opinion, group projects shouldn't be rejected even among highly educated students (seniors), because their participation contributes to the formation of collective responsibility and cooperation skills. Cooperating with a number of enterprises where students of Poltava Institute of Economics and Law are intern shipping, we often encounter complaints from employers complaining that nobody in the team wants and is not ready to take responsibility for work accomplished collectively. And this is an obstacle to finding the optimal solution in the team. So, working on a project in the group is an important component of acquiring professional experience.

Even if the project is creative, then its success should be assessed. And if the project is of practical value, then its result should be ready to be applied in practice.

So, Professor V.V. Guzeev offered 6 stages of working on the project [Guzeev, 1995], and studying them will be especially beneficial for both specialists who prepare staffing for companies and directly for employers as his vision of the problem also follows practice. In his view, the first step is the preparation, during which students should be familiarized with the necessary documentation of the project (folder or case project). In the project folder, the superiority belongs to the project passport, which includes: the name, subject of the research, the typology of the project, the names of the authors and the leader, the purpose and tasks and the main issues of the project (usually several, which should be given a correct, reasonable response of the project participants). The passport indicates the relevance of the project, its summary content, expected products (results) of the project, stages of its work, division of responsibilities in the project team. The teacher also focuses on the resources of the group (time, intellectual ability, attraction of additional resources, estimates, etc.).

At the second stage, you should move on to project planning, identify sources of information, how to find information, reporting forms, defining the criteria for assessing the results, and accurately distributed participants roles. At this stage, students independently draw up a project plan under the guidance of the teacher.

The third stage is a research, the essence of which is gathering of information and solving intermediate tasks. Future specialists in economic specialties conduct surveys, questionnaires, interviews, analyze observations, applying appropriate scientific methods (questionnaires, interviews, observations, etc.). A teacher only has the right to advise them, but do not lead to ready-made answers and do not prompt the appropriate methodologies. However, in our opinion, at this stage of the first independent steps of the project activity, it is necessary to conduct methodically competent consultations for students and to enable them to make corrections in the passport. We also believe that the teacher should control all the information that students put into the folder, because in economic projects they are usually indicators, relevant figures, general reporting, collected in the application of the above research methods.

The fourth stage is stocktaking and conclusions of the project. This stage involves a thorough analysis of all the information received by the group. Students already have to analyze and process information on their own. However, in our opinion, such work allows the teacher to consult. If you take into account that this is the first student's work in a group, then such advisory activities should be essential.

The fifth stage is the compilation of reports, a description of the results of the study, which provides proposed solutions to this goal. In our view, at this stage, the teacher should ask specific questions, and do not give advice. Of course, the discussion and answers to the questions should be eventually concluded with the group's presentation in order to enable self-realization of students.

So, in the end, you should choose a person who will protect the project. However, it is not necessarily that it should be only one person. But the project folder should contain: a) a passport (with a step-by-step plan of the project phases implementation, everyone's reports who participated in the project, ideas, offers and options for their implementation); b) information obtained during the research; c) results of the research and their analysis; d) working materials and their drafts. In our view, students should be guided by the fact that drafts, ideas that even were rejected by the group during the study, are valuable, because firstly they may be needed later, and secondly they will able you to see the weak points of the project and analyze why these ideas were not implemented; e) results and their analysis.

The sixth stage is an assessment of the results. When protecting the project developed by the students, it is important for the teacher to formulate questions correctly and succinctly. We believe that there should be a lot of such questions and the goal of the teacher at this final stage is to see the student's communication skills, and when assessing the group project, the skills of all group members.

The modern development of social production requires a qualified specialist of good economic mind. The leading role in its formation belongs to the economic theory, which characterizes the political and economic aspect of social life. Studying of this discipline provides necessary knowledge about the patterns of the course of events and the evolution in society. Students' knowledge of economic laws and categories forms a certain scientific basis, which will immediately declare its need as soon as there is a need to solve the problems of production and choose from a large number of situations the most appropriate option.

We have developed its appropriate modular course, over the long time teaching the discipline "Economic Theory". Given the specifics of the modular distribution of topics, in the offered version of working on a project, students must be divided into three groups.

So, the project is entitled: **"A Comprehensive Dictionary of Contemporary Economic Terms"**. Project Type: Practical-oriented.

Purpose and tasks of the project:

- actualization of the basic terms and concepts knowledge in economic science;
- formation of communicative and informational competencies, development of search skills when working with printed and electronic references;
- team building skills;
- development of moral qualities, in particular independence, responsibility, etc.

According to the results of the students' participation in the project, after studying the course "Economic Theory" it is necessary to implement the project "A Comprehensive Dictionary of Contemporary Economic Terms".

Project terms:

- students' division into three groups;
- compulsory search of electronic references of information taking into account the latest materials;

- compulsory work with printed works of modern economists;
- a qualitative interpretation of each selected term with the compulsory reference to the resource of information.

So, the first group is working on filling the dictionary to Module 1, which consists of 4 topics; the second group to Module 2, which consists of 2 topics; the third group to Module 3, which consists of 3 topics. Given the complexity of working on the dictionary, especially for those who want to take part in the work of the third group, it is necessary to increase this group quantitatively. We believe that quantitatively the three groups of students do not have to be equal, because the purpose of their search is not only work on the terms for each module, but also work with the latest references of literature. Thus, students simultaneously work in two directions: 1. Search of terminology; 2. Search for new references of information, where it is possible to find the interpretation of the necessary terms.

- I. “MODULE 1. Economic Foundations of Society Development”
 - Theme 1. The origin of economic science. Subject and method of economic theory.
 - Theme 2. The driving forces of economic development.
 - Topic 3. Property and types of economic systems.
 - Topic 4. Division of labor, development of exchanging money, money.
- II “MODULE 2. Market system of economic relations organization”
 - Theme 1. Market. Market structures and competition.
 - Theme 2. Enterprise in market relations system: microeconomic analysis.
- III “MODULE 3. Macroeconomic foundations of social development”
 - Theme1 Macroeconomics. The main problems of macroeconomics.
 - Theme 2. State in a market economy.
 - Topic 3. International economic relations.

As we mentioned above, given that the content of each module is not proportional, the 3 groups of students must be determined depending on the dictionary’s complexity of each module.

The final result: “A Comprehensive Dictionary of Contemporary Economic Terms” of “Economic Theory” course.

Students in each group distribute responsibilities independently; the project must be implemented within 2 months. During the first month of work, students select the reference base (electronic materials and printed literature), always consulting with the teacher for terms quality of chosen references. During the second month, there is a selection and an interpretation of terminology for each topic. For guiding students work the teacher has to orient them with a list of literature, but in minimal number to enhance their initiative. So guide them to the first search steps.

Conclusions

In conclusion we should note that the project activity contributes to the general objective and professional competence of students. Particularly we emphasize that work by groups at the same time will form collective responsibility for

young people, as employers always draw attention to this. The project will eventually contribute to:

- formation of students' general ideas about economics, interconnection and interdependence of society economic development processes;
- development of economic thinking;
- formation of the ability to acquire, absorb and use economic knowledge independently, observe and explain modern economic phenomena.
- development of students active attitudes about the economic processes that take place in society;
- formation of modern economic thinking, knowledge, skills and abilities of economic analysis.

References

- [1] POLAT E.S., BUHARKINA M. YU., MOISEEVA M.V., PETROV A.E., *Novyye pedagogicheskie i informatsionnyye tehnologii v sisteme obrazovaniya: uchebnoye posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i sistemoy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov* [New pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for students of pedagogical universities and the system of advanced training of teaching staff]. Moscow. AcademyPublishing Center. 1999. 224 p. [in Russian]
- [2] PEKHOTA O.M., KIKTENKO A.Z., LIUBARSKA O.M. a.o., *Osvitni tekhnologii: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Educational technologies: educational and methodical manual]. Kyiv. A.S.K. 2001. 256 p. [in Ukrainian]
- [3] PIDLASYI I.P., *Praktychna pedahohika abo try tekhnologii: interaktyvnyi pidruchnykdliapedahohivrynkovoisystemyosvity* [Practical pedagogy or three technologies: an interactive tutorial for educators of the market system of education]. Kyiv. Word Publishing House. 2004. 616 p. [in Ukrainian]
- [4] PIATAKOVA H.P., ZAIACHKIVSKA N.M., *Suchasni pedahohichni tekhnologii ta metody kayikh zastosuvannia u vyshchiishkoli* [Modern pedagogical technologies and methods of their application in high school]. Lviv. I. Franko LNU Publishing Center. 2003. 55 p. [in Ukrainian]
- [5] SYSOIEVA S.O., *Osobysti snozoriientovani pedahohichni tekhnologii: metod-proektiv* [Personally oriented pedagogical technologies: method of projects]. Method of projects: traditions, perspectives, vital results: practical-oriented collection. Kyiv. Department Publishing House. 2003. P. 119-124. [in Ukrainian]
- [6] MULINA O.N., *Proektnaya deyatelnost studentov – buduschih pedagogov v formirovaniii nnovatsionnyih kompetentsiy* [Project activity of students – future teachers in the formation of innovative competences]. Scientific Journal of KubSAU. 2013. No. 85. P. 614-623. [in Russian]
- [7] GUZEEV V.V., «Metod proektiv» kak chastnyiy sluchayin tegralnoytekhnologii obucheniya [“Method of projects” as a special case of integrated technology of education]. Direktor shkoly. 1995. P. 39-47. [in Russian]

Danuta Wiśniewska

Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu

KOMPETENCJE SPOŁECZNE W PROCESIE KSZTAŁCENIA STUDENTÓW – KIERUNEK ZMIAN

Abstrakt

Celem artykułu jest określenie kierunku zmian w procesie kształcenia studentów i kształtowania kompetencji społecznych w związku ze zmianami ustawodawstwa w Polsce od roku 2011. Pierwsza część zawiera charakterystykę przemian w realizacji procesu kształcenia w szkole wyższej wynikających ze zmian legislacyjnych od roku 2011. Część druga składa się z opisu uwarunkowań kształtowania kompetencji społecznych w procesie kształcenia szkoły wyższej oraz zmian w powyższym zakresie wynikających z wdrożenia ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Trzecia część stanowi próbę określenia kierunku przemian w realizacji procesu kształcenia w szkołach wyższych ze względu na obecne uwarunkowania legislacyjne.

Słowa kluczowe: System szkolnictwa wyższego, Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, kompetencje społeczne absolwentów, proces kształcenia

SOCIAL COMPETENCES IN THE PROCESS OF STUDENT EDUCATION – THE DIRECTION OF CHANGE

Abstract

The aim of the article is to determine the direction of changes in the process of educating students and shaping social competences in connection with legislation changes in Poland since 2011. The first part contains the characteristics of changes in the implementation of the higher education process resulting from legislative changes from 2011. The second part consists of a description of the conditions for shaping social competences in the process of higher education and changes in the above-mentioned area resulting from the implementation of the *Law on Higher Education and Science*. The third part attempts to determine the direction of changes in the implementation of the education process in higher education institutions due to the current legislative conditions.

Keywords: Higher education system, Law on higher education and science, social competence of graduates, education process

Wprowadzenie

Rok akademicki 2018/2019 w szkolnictwie wyższym w Polsce stał się rokiem wyjątkowym i przełomowym ze względu na wyzwania przed jakimi stanął system szkolnictwa wyższego w związku z wdrożeniem ustawy *Prawo o szkol-*

nictwie wyższym i nauce. Celem pracy jest określenie jakie zmiany w realizacji procesu kształcenia, a w szczególności w zakresie kształtowania kompetencji społecznych wśród studentów, wynikają z nowego ustawodawstwa. Niepokój o realizację funkcji wychowawczej w uczelniach wyższych dostrzec można w licznych publikacjach. M. Czerepaniak-Walczak zwraca uwagę, iż „Analiza treści załączników do rozporządzeń z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie krajowych ram kwalifikacji oraz z 4 listopada w sprawie wzorcowych efektów kształcenia wskazuje na niedostrzeganie tej grupy efektów. (...) Jest to z jednej strony przykład myślenia z minionej epoki, traktowaniu studiów jako miejsca przygotowania do konkretnej pracy wykonywanej przez cały okres kariery zawodowej, z drugiej zaś głęboko zakorzenionego przekonania, że studiowanie to przekazywanie wiedzy i umiejętności, a nie czas społecznego i emocjonalnego rozwoju, uczelnia zaś jest miejscem kształcenia, a nie wychowania”. [Czerepaniak-Walczak M., 2013, s. 51] Na problem, w kontekście zmiany funkcji uczelni wyższych, zwraca również uwagę Z. Melosik, sygnalizując iż „(...) przestają być istotne tradycyjne funkcje uniwersytetów, jakimi w przeszłości były: kultywowanie tradycji edukacyjnych, zachowanie dziedzictwa kulturowego, kształtowanie tożsamości jednostek (postaw obywatelskich, charakteru i umysłów), orientacja na wiedzę jako wartość samą w sobie. (...) funkcja ekonomiczna uniwersytetu z powodzeniem wypiera jego funkcję socjalizacyjną”. [Melosik Z., 2009, s. 70]

Zasadnym staje się więc obecnie pytanie, czy treść nowej ustawy będzie oddawała powyższe tendencje? Czy będziemy mieć do czynienia z większą koncentracją, w porównaniu z dotychczasowymi dokumentami legislacyjnymi-determinującymi realizację procesu kształcenia w szkole wyższej, na kształtowaniu kompetencji społecznych? Czy realizacja funkcji wychowawczych uczelni będzie zyskiwać na znaczeniu? Metodą badawczą stanie się analiza dokumentów legislacyjnych oraz materiałów źródłowych.

Zmiany w realizacji procesu kształcenia w szkołach wyższych w Polsce

Szkolnictwo wyższe od wielu lat podlega nieustannym przemianom. Na system szkolnictwa oddziałuje szereg czynników determinujących zmiany, które warunkują realizację procesu kształcenia studentów i jakość absolwentów szkół wyższych. Zderzenie mocno zakorzenionej w uczelniach akademickich tradycji modelu humboldtowskiego z działaniami związanymi ze zharmonizowaniem systemów szkolnictwa wyższego na poziomie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz kształtowaniem kultury przedsiębiorczości w uczelniach powoduje, iż szkoły wyższe nieustannie dostosowują się do nowych warunków i oczekiwań społecznych.

Jednym z głównych czynników generujących zmiany w realizacji procesu kształcenia w szkołach wyższych jest kwestia zwiększonej koncentracji na kształtowaniu kompetencji zawodowych dostosowanych do potrzeb rynku pracy, która jest wynikiem dominującej ideologii neoliberalnej. Zwraca na to uwagę M. Czerepaniak-Walczak sygnalizując, iż „W dążeniu do dostosowania uniwer-

sytetu do wymagań współczesnego świata, a zwłaszcza do idei neoliberalnego porządku, zatraceniu mogą ulec te jego atrybuty, które przez ostatnie dwa stulecia stanowiły o jego specyfice, znaczeniu i sile oddziaływania na świat. Taką zagrożoną wartością jest autonomia” [Czerepaniak-Walczak M., 2013, s. 36]. Nastawienie na potrzeby i oczekiwania interesariuszy zewnętrznych szkół wyższych, w celu pozyskania źródeł finansowania, sprawiło, iż „Uniwersytet poddany presji neoliberalnej zatracą również etos nauki i dydaktyki oraz potencjał sprzeciwu, które są potrzebne do autonomicznego i krytycznego oglądu świata społecznego. (...) Zadaniem uczelni wyższych jest więc nie tylko prowadzenie innowacyjnych badań o zasięgu szerszym niż bieżące potrzeby rynku, ale również wykształcenie absolwentów, którzy będą obywatelami mającymi umiejętność krytycznego oglądu rzeczywistości i pracownikami o niepodważalnych kompetencjach” [Sułkowski Ł., 2016, s. 108].

Koncentracja na dostosowaniu kształcenia w szkołach wyższych do potrzeb rynku pracy jest dostrzegalna w krajowym ustawodawstwie. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 *Prawo o szkolnictwie wyższym* [Dz.U. 2005, Nr 164, poz. 1365] wraz z jej nowelizacją z roku 2011 zakładała ścisłą współpracę w z otoczeniem społeczno-gospodarczym „(...) w szczególności w zakresie prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych na rzecz podmiotów gospodarczych (...), a także przez udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym” [Dz.U. 2011, Nr 84, poz. 455]. Jednocześnie nowelizacja ustawy z 2011 roku, w wyniku realizacji Procesu Bolońskiego, przyczyniła się do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym. W ich wyniku doszło do koncentracji na efektach procesu kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w ramach studiów trzystopniowych.

Kolejna nowelizacja ustawy z dnia 11 lipca 2014 roku [Dz.U. 2014, poz. 1198] przyczyniła się do wprowadzenia możliwości potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza systemem formalnego kształcenia. Natomiast w roku 2016 *Ustawa o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 23 czerwca 2016* [Dz.U. 2016, poz. 1311] zawierała regulacje, które przyczyniły się do budowania programu kształcenia w oparciu o KRK i efekty uczenia się dla obszaru lub obszarów kształcenia. Wprowadzono również ocenę programową jakości kształcenia z uwzględnieniem oceny programu kształcenia, standardów kształcenia, kwalifikacji nauczycieli akademickich, współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, skuteczności wewnętrznego systemu zapewniania jakości, potwierdzania efektów uczenia się oraz umiędzynarodowienia procesu kształcenia. Wszelkie wprowadzone zmiany związane były z realizacją celów Procesu Bolońskiego.

Sytuacja uległa zmianie wraz z wdrożeniem nowej ustawy z dnia 30.08.2018 *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* [Dz.U. 2018, poz. 1668]. W rozdziale drugim dotyczącym prowadzenia studiów określono, iż „*Uczelnia akademicka może tworzyć studia na kierunku, którego program określa efekty uczenia się w ramach dyscyplin, w których uczelnia posiada kategorię A+, A albo B+ zawierających się co najmniej w trzech dziedzinach.* [Art. 53.1, pkt.8]. Jednocześnie

Art. 67.1 dookreśla konstrukcję programu kształcenia w sposób następujący: „*Studia są prowadzone na określonym kierunku, poziomie i profilu na podstawie programu studiów, który określa:*

- 1) efekty uczenia się, o których mowa w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, z uwzględnieniem uniwersalnych charakterystyk pierwszego stopnia określonych w tej ustawie oraz charakterystyk drugiego stopnia określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 7 ust.3 tej ustawy;
- 2) opis procesu prowadzącego do uzyskania efektów uczenia się;
- 3) liczbę punktów ECTS przypisanych do zajęć.

(...) *Punkt ECTS odpowiada 25-30 godzinom pracy studenta obejmującym zajęcia organizowane przez uczelnię oraz jego indywidualną pracę związaną z tymi zajęciami*” [Dz.U. 2018, poz. 1668].

W artykule 59.1 pkt.1 ustawy pojawia się warunek dotyczący możliwości prowadzenia studiów międzywydziałowych: „*Uczelnia akademicka posiadająca kategorię naukową A+ albo A w co najmniej 4 dyscyplinach zawierających się w co najmniej 2 dziedzinach może prowadzić indywidualne studia międzywydziałowe*”. W odróżnieniu od poprzedniej ustawy, wraz z jej nowelizacjami, udział pracodawców w określaniu efektów kształcenia dla kierunku studiów został uwzględniony na studiach dualnych i o profilu praktycznym – Art. 62 „*Uczelnia może prowadzić studia dualne, które są studiami o profilu praktycznym prowadzonymi z udziałem pracodawcy. Organizację studiów określa umowa w formie pisemnej*”.

Kształtowanie kompetencji społecznych w procesie kształcenia

Kompetencje społeczne kształtowane w procesie kształcenia w uczelniach wyższych, początkowo w dokumentach legislacyjnych określane były jako kompetencje interpersonalne i społeczne. „Opracowanie programów studiów na bazie efektów kształcenia z zastosowaniem wymagań dla poziomów i obszarów KRK zakłada odniesienie efektów kształcenia, a następnie treści programowych do trzech rodzajów tych wymagań: wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych (dotychczas w literaturze zwanych innymi kompetencjami – postawami). (...) Najtrudniejszą sprawą będą *kompetencje personalne i społeczne* stanowiące bardzo miękkie i odporne na sprawdzanie efekty kształcenia” [Chmielecka E., 2010, s. 139]. Następnie skoncentrowano uwagę na kompetencjach społecznych, które podzielone zostały na trzy grupy:

- kompetencje pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy (np. przedsiębiorczość, potrzeba i umiejętność samokształcenia, czy zdolność pracy w zespole);
- kompetencje pozwalające na rozumienie rzeczywistości społecznej, dokonywania wyborów i działania ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami (np. świadomość pełnionych ról społecznych, gotowość do działania na rzecz interesu społecznego);
- kompetencje pozwalające na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiające zrozumienie własnej sytuacji, ograniczeń i kontekstów, w jakich przebiega działanie

(np. znajomość i zdolność rozwijania zasad etyki zawodowej)” [Kraśniewski A., 2011, s. 53].

Koncentrując uwagę na definicjach pojęcia kompetencje społeczne istnieje ich znaczne zróżnicowanie. W ujęciu D. Pauluk, uwzględniającym charakterystykę kompetencji w aspekcie zawodowym, „oznaczają umiejętność budowania dobrych relacji z innymi ludźmi”. [Pauluk D., 2016, s. 66] Natomiast w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, pojęcie kompetencji definiowane jest jako rozwinięta „(...) w toku uczenia się zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania” [Dz.U. 2016, poz. 64]. Koncentrując uwagę na treści powyższej ustawy w odniesieniu do szkolnictwa wyższego i kształtowania kompetencji społecznych należy zwrócić uwagę, iż „(...) charakterystyka efektów uczenia się dla danego poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji określa:

- a) w zakresie ocen – krytyczne podejście;
- b) w zakresie odpowiedzialności – wymaganie zobowiązań społecznych i działanie na rzecz interesu społecznego;
- c) w odniesieniu do roli zawodowej – niezależność i rozwój etosu” [Dz.U. 2016 poz. 64].

Uszczegółowienie efektów uczenia się znajduje się w załączniku do ustawy, który stanowi opis wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych przypisany do każdego poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji, które należy odnosić do określonej dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. Art. 6 ustawy zawiera informację, iż załącznik stanowi „Uniwersalne charakterystyki poziomów 1-8 pierwszego stopnia (...)” [Dz.U. 2016, poz. 64].

Dokonując porównania pomiędzy poziomem 6 i 7 tej charakterystyki, stanowiących odniesienie do studiów I i II stopnia szkolnictwa wyższego, kompetencje społeczne przedstawiają się następująco:

- a) „kultywowanie i upowszechnianie wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim (poziom 6) – tworzenie i rozwijanie wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim (poziom 7);
- b) samodzielne podejmowanie decyzji, krytyczna ocena działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje i organizacji w których uczestniczy, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań (poziom 6) – podejmowanie inicjatyw, krytyczna ocena siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy (poziom 7);
- c) przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią (poziom 7)” [Dz.U. 2016, poz. 64].

Zgodnie z prezentowanym opisem kompetencje społeczne dotyczące kierowania zespołem i ponoszenia za to odpowiedzialności przypisane są absolwentom studiów II stopnia lub jednolitych magisterskich. Jednocześnie warto zaznaczyć, iż uwidacznia się stopniowalność kompetencji społecznych na każdym z poziomów charakteryzujących Polską Ramę Kwalifikacji.

Charakterystyki drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji zawiera Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 [Dz.U 2016, poz. 1594]. Załączniki do rozporządzenia stanowią ogólne charakterystyki drugiego stopnia dla poziomów 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz charakterystyki dla poszczególnych obszarów kształcenia, które stanowią rozwinięcie opisów zawartych w części pierwszej. Koncentrując ponownie uwagę na 6 i 7 poziomie PRK kompetencje społeczne przedstawiają się w sposób następujący:

- a) ocena i krytyczne podejście:
 - poziom 6 – krytyczna ocena posiadanej wiedzy, uznawanie znaczenia posiadanej wiedzy w rozwiązywaniu problemów poznawczych i praktycznych;
 - poziom 7 – krytyczna ocena odbieranych treści, uznawanie znaczenia posiadanej wiedzy w rozwiązywaniu problemów poznawczych i praktycznych;
- b) odpowiedzialność/wypełnianie zobowiązań społecznych i działanie na rzecz interesu społecznego:
 - poziom 6 – wypełnianie zobowiązań społecznych, współorganizowanie działalności na rzecz środowiska społecznego, inicjowanie działań na rzecz interesu publicznego, myślenie i działanie w sposób przedsiębiorczy;
 - poziom 7 – wypełnianie zobowiązań społecznych, inspirowanie i działanie na rzecz środowiska społecznego, inicjowanie działań na rzecz interesu publicznego, myślenie i działanie w sposób przedsiębiorczy,
- c) rola zawodowa/niezależność i rozwój:
 - poziom 6 – odpowiedzialne pełnienie ról zawodowych, w tym: przestrzeganie zasad etyki zawodowej i wymaganie tego od innych, dbałość o dorobek i tradycje zawodu;
 - poziom 7 – odpowiedzialne pełnienie ról zawodowych z uwzględnieniem zmieniających się potrzeb społecznych, w tym: rozwijanie dorobku zawodu, podtrzymywanie etosu zawodu, przestrzeganie i rozwijanie zasad etyki zawodowej oraz działania na rzecz przestrzegania tych zasad [Dz.U 2016, poz. 1594].

Analiza powyższych kompetencji społecznych, przypisanych do 6 i 7 poziomu PRK, uwidacznia stopniowalność w przypadku roli zawodowej, rozwoju osobistego i działań na rzecz interesu społecznego. Pierwsza grupa kompetencji pozostaje niezmienna w opisie efektów uczenia się. Być może stopniowalność w powyższym zakresie uwidacznia się w opisie efektów przypisanych do obszarów kształcenia w zakresie poszczególnych nauk.

Uwzględniając treść nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* na uwagę zasługuje jedna z najważniejszych zasad funkcjonowania szkolnictwa wyższego, czyli to, iż „(...) każdy uczony ponosi odpowiedzialność za jakość prowadzonych badań oraz za wychowanie młodego pokolenia (...)”. [Dz.U. 2018, poz. 1668] W Artykule 2 tejże ustawy, określającym misję szkolni-

ctwa wyższego i nauki zaznaczono, iż jest nią „prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach” [Dz.U. 2018, poz. 1668].

Kierunek zmian w procesie kształcenia w szkole wyższej

Przeprowadzona analiza dokumentów legislacyjnych, związanych z kształceniem w szkołach wyższych od czasu wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w roku 2011, uwidacznia, iż dotychczasowy nacisk na współpracę z pracodawcami w określaniu programu studiów został w obecnej ustawie uwzględniony na studiach o profilu praktycznym i w ramach studiów dualnych. Rodzi się więc pytanie, czy będzie to w praktyce edukacyjnej oznaczać, iż zmniejszy się neoliberalny nacisk na zatrudnialność absolwentów i wpływ rynku pracy na kształcenie w szkołach wyższych? Krótki czas, od momentu wdrożenia ustawy nie pozwala jeszcze jednoznacznie odpowiedzieć na tak postawione pytanie.

Biorąc pod uwagę kwestie ram kwalifikacji należy zwrócić uwagę, iż Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w roku 2016 zastąpione zostały przez Polską Ramę Kwalifikacji, która odnosi się do całego systemu edukacyjnego w Polsce. Przedstawiony krótki zarys, dotyczący kształtowania kompetencji społecznych, nie pozwala na wnioski w kontekście zmian w całym procesie kształcenia w uczelniach. Można jedynie dostrzec, iż na chwilę obecną duże znaczenie przypisuje się odpowiedzialnemu pełnieniu roli zawodowej i etosowi pracy i działaniom na rzecz interesu społecznego. To, co może budzić wątpliwości to brak efektów uczenia się w zakresie kompetencji społecznych dotyczących zdolności do samorozwoju czy samodoskonalenia się. Być może zostały one zawarte w kategorii umiejętności absolwenta szkoły wyższej i kwestia ta wymagałaby dalszych dociekań.

Koncentrując uwagę na problemie kształtowania kompetencji społecznych w procesie kształcenia studentów niezbędna jest dalsza analiza wprowadzanego ustawodawstwa, która przyniesie odpowiedź dotyczącą znaczenia przypisywanego kształtowaniu kompetencji społecznych w procesie kształcenia studentów. W najbliższym czasie można spodziewać się nowego Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie charakterystyki drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji dla poszczególnych obszarów kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego, ze względu na aktualnie obowiązujące Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dotyczące podziału dyscyplin naukowych. Stanowić to może kolejny materiał do poszukiwań związanych zarówno z kształtowaniem kompetencji społecznych, jak i realizacją procesu kształcenia w szkołach wyższych.

Wnioski

Szkoły wyższe, podlegające wpływom czynników zewnętrznych, są zmuszone do ciągłej modyfikacji działania i nieustannego dostosowywania się do zmiennych oczekiwań. Realizacja Procesu Bolońskiego, wdrożenie Krajowych

Ram Kwalifikacji oraz nastawienie na zatrudnialność absolwentów spowodowały, iż szkoła wyższa stała się „oferentem usług edukacyjnych” dla studenta-klienta. Nie ulega wątpliwości również fakt, iż sami studenci oczekują wiedzy użytecznej, a nie wiedzy dla wiedzy. „Pobyty na uniwersytecie nabiera charakteru *akademickiej transakcji biznesowej*, w której niemal wyłącznie oczekiwania studenta-konsumenta co do uzyskiwania usług edukacyjnych oraz prawa rynku wyznaczają zakres przekazywanej wiedzy i kwalifikacji” [Melosik Z., 2009. s. 70]. W związku z powyższym coraz wyraźniej uwidacznia się rozdźwięk pomiędzy kształceniem charakterystycznym dla tradycyjnego modelu humboldtowskiego, a modelem rynkowym, zwanym też modelem przedsiębiorczym.

Na uwagę zasługuje również to, w jakim kierunku będzie zmierzał model współczesnych uczelni w związku z ich nową kategoryzacją. Czy nastąpi powrót do tradycyjnych wartości uniwersytetów, które miały charakter badawczy, czy może zwiększy się liczba uczelni z kategorią C, czyli tzw. uczelni zawodowych? Powyższe zmiany przyczynią się do znacznych przekształceń całego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

W obliczu powyższych przemian warto zastanowić się na ile uczelnia będzie w stanie pogodzić oczekiwania studentów z potrzebą kształtowania ich osobowości? Kompetencje społeczne stanowią jedyną szansę rozwoju studentów w aspekcie wychowawczym. W obliczu wszechobecnego konsumpcjonizmu i zmiennej rzeczywistości stanowić to będzie duże wyzwanie dla pracowników uczelni. Jednak biorąc pod uwagę, iż stoimy w obliczu zmian związanych z wdrożeniem nowej *Ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce*, warto zastanowić się nad tym, czy istnieje szansa, aby choć w niewielkim stopniu, zmienić dysproporcje pomiędzy znaczeniem przypisywanym wiedzy i umiejętnościom absolwentów, a ich kompetencjom społecznym.

Bibliografia

- [1] CHMIELCKA E., *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MSiSW, Warszawa 2010.
- [2] CZEREPANIAK-WALCZAK M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów, czy universitas?* (red.) M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- [3] KRAŚNIEWSKI A., *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* MNiSW, Warszawa 2011.
- [4] MELOSIK Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- [5] PAULUK D., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Difin, Warszawa 2016.
- [6] SUŁKOWSKI Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?* PWN, Warszawa 2016.
- [7] *Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dnia 30 sierpnia 2018, Dziennik Ustaw 2018, Poz.1668.

- [8] *Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 27 lipca 2005, Dziennik Ustaw 2005, Nr 164, Poz.1365.
- [9] *Ustawa – o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*z dnia 18 marca 2011 Dziennik Ustaw, 2011, Nr 84, poz. 455.
- [10] *Ustawa – o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*z dnia 11 lipca 2014, Dziennik Ustaw 2014, Poz. 1198.
- [11] *Ustawa – o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*z dnia 23 sierpnia 2016, Dziennik Ustaw 2016, Poz.1311.
- [12] *Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* z dnia 22 grudnia 2015, Dziennik Ustaw 2016, Nr 64.
- [13] *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* z dnia 26 września 2016 w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na 4 poziomie – poziomy 6-8, Dziennik Ustaw 2016, poz.1594

Galyna Cherusheva

National Academy of Statistics, Accounting and Audit, Ukraine

Viktoriia Parkhomenko

National Academy of Statistics, Accounting and Audit, Ukraine

EDUCATION MIGRATION: THE SOCIO-CULTURAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Abstract

The article contains analysis of the results from an empirical psychological-pedagogical study of the academic mobility and education migration of Ukrainian youth and foreigners to Ukraine. In course of the study, the authors made an economic and statistical analysis of migration processes, outlined critical factors for choice of other countries by education migrants for obtaining education services, and highlighted the problems faced in the processes of adaptation and ways for their solution.

Keywords: academic mobility, education migration, education series, adaptation, parallel training

Introduction

Integration of Ukraine in the global education area requires that the national higher education system should be focused on intensification of mobility and assistance to graduates' job placement on highly competitive domestic and external labor markets. The human development in a society constitutes a critical factor for the overall competitiveness of any country. This determines the need for intensifying the process of international exchange of human capital and raises its importance. A significant component of the processes of integration in the international education area is international academic mobility, which objective lies in internationalization of higher education and cultural integration of youth coming from various countries. Programs for academic mobility include training of HEE students abroad during a certain period. The process of integration constitutes an efficient factor for fostering a socio-cultural environment with national traditions of the higher education system brought in conformity with the standard overall educational requirements of integrity. A vivid case of this is the single European educational and socio-cultural area. Exports of national higher education systems to the global market are regarded as a strategic priority in many countries, providing, above all, a source for public revenues. It is

the education system that fosters the value aspect of globalization, which helps in solving the problems of people coming from various cultural and social communities at the level of overall human humanistic values.

Dynamics processes of education migration, development of the system for academic mobility, introduction of double diplomas and students exchange call for a new approach to organization of the education process in Ukrainian HEEs, with emphasis on upgrading contents, forms and methods of psychological and pedagogical support in professional training.

Objective

The article is devoted to analysis and substantiation of peculiarities involved in academic mobility and education migration, especially in Ukraine in the latest 4 years; to finding out the motives for the choice of a country for education, and the main phases of adaptation to new socio-cultural realities of the education environment.

The academic mobility constitutes an important factor for the increasing migration in the education and science field, for the development of scientific research, deepening of knowledge about national cultures of other countries, and for better learning of the language, culture, education and science in Ukraine. Students' education in the conditions of academic mobility can enhance their theoretical and practical skills, their knowledge of innovative research methods, their experiences in performing R&D, professional experiences in time of education and production practice, professional competencies.

Methods of study

The study was conducted using the methods of structured interview. The interview covered 102 foreign students training in Ukraine, in the National Academy of Statistics, Accounting and Audit (the natives of Azerbaijan, Turkmenistan, Morocco, Turkey, as well as 20 lecturers working directly with migrants). Besides that, 92 Ukrainian students training abroad (in France, Poland, Slovakia, Czech Republic) were interviewed. The authors used content analysis of respective Internet resources, based on the model of adaptation strategy (acculturation) created by J. Berry, a prominent Canadian cross-cultural psychologist. In the process of study, written responses on open questions of the questionnaire for foreign students training in Ukraine were collected, a codifier for content analysis of the responses was developed, and adaptation practices of foreign students were revealed. For a comparative analysis of education migration of Ukrainians to other countries and foreigners to Ukraine, online data extracted from the headings "CEDOS: Ukrainian students abroad: how many and why?", "Foreign passport", "Ukrainians abroad: finding themselves" were analyzed.

Knowledge base on the problem

Problems of academic mobility and the education migration have been in focus of many scientific works of foreign and domestic sociologists, pedagogues

and psychologists: I. Artiomov, L. Ananko, P. Bezuhlyi, O. Biliakovska, A. Borysova, N. Bulhakova, A. Chundak, K. Date, T. Dovhodko, T. Dichenko, I. Fedorova, V. Filatov, A. Hirnyk, O. Hrinkevych, Iu. Hrishchuk, N. Huliaieva, I. Iasnitka, O. Ievdokymova, I. Kaleniuk, O. Kapitanets, M. Karpenko, L. Kuriy, S. Melnik, N. Myronchuk, H. Novosal, K. Oberg, A. Pyterova, Ia. Romashova, A. Sadokhyn, P. Scott, L. Semiv, O. Shapovalova, I. Sladkych, H. Smoliychuk, O. Suryhin, O. Vashchuk, O. Vykhovanets, S. Zdioruk and others. Vital problems of academic mobility, which are the subject of many studies, are the essence and main directions of academic mobility. Thus, the academic mobility is treated as an integration process in the field of education, enabling for the participation of students and researchers in various kinds of programs for education or education and R&D, and for the recruitment of outstanding lecturers from other countries in Ukrainian HEEs. Using analytical data, N. Myronchuk draws a picture of the academic mobility in Ukraine and beyond, regarding the academic mobility as a factor for Ukraine's integration in the global education area. This approach to the education integration enables "... for personal and professional development of a human, because it puts him/her in the conditions requiring analyses of and coping with daily situations from the perspective of his/her own and others' culture. This fosters in a person the ability of thinking in the comparative dimension; the skill of choosing ways for interactions with accounting to peculiarities of other cultures; the willingness to cross-cultural communication; it deepens the knowledge about other culture etc." [Myronchuk N.M., 2014, p. 20]. Analytical reviews of practices in HEEs of Ukraine and other countries show that the academic mobility of students can be realized in several directions: programs for exchange, stipend programs, parallel training, which involve short-term or long-term stay of students abroad. The most demanded education programs intended to intensify international cooperation and enhance the mobility of students, lecturers, researchers or academic exchanges between countries are the programs Erasmus-Mundus (EMERGE, EWENT, TEMPO, ACTIVE and EUROEAST, etc.), "Polish Erasmus + for medical Ukraine", "Tempus", "Socrates", "Youth" (Youth Programme), the program "Jean Monet Action – Understanding European Integration", the program "People" etc. Students have the opportunity to train by international stipend programs such as the U.K. Stipend Program Chevening for masters, The German Service for Academic Exchange (DAAD), the Fulbright Program (U.S.) for future masters, the stipend program for bachelors, masters and post-graduate students (France) (curators in Ukraine are Campus France), Visby program from the Swedish Institute for Masters and others. Programs of parallel training are becoming increasingly popular and demanded with students. These are joint programs of domestic and foreign HEEs, offering Ukrainian students the opportunity of obtaining diplomas in certain levels of higher education in HEEs of Ukraine and European countries. The value of parallel training is that a graduate becomes more attractive for both domestic and foreign employers; also, a European diploma does not need an additional legalization abroad, unlike a Ukrainian one. The mobility of students is realized through bilateral or multilateral partner agreements on cooperation with foreign

HEEs in various directions. Leading HEEs of Ukraine, such as Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv Polytechnic Institute, Kyiv-Mohyla Academy, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, National Pedagogical Drahomanov University, National Academy of Statistics, Accounting and Audit and others, actively cooperate in international education programs with partner universities from countries like Germany, France, the Netherlands, Czech Republic, Korea, Poland, Brazil, Austria, Morocco and others.

The Directive of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine from 29 May 2013 "Approval of the Draft Provision on Academic Mobility of Students from Higher Education Establishments of Ukraine" outlines the main goals and objectives for the academic mobility of students from Ukrainian HEEs, highlighting the essence and specifying the main conditions for the academic mobility [Directive of the MES of Ukraine No. 635, 2013].

The experience of the National Academy of Statistics, Accounting and Audit gives evidence of successful education and cultural relations with leading education institutions of Europe in the analogous field: Université Paris 1 Panthéon - Sorbonne (France); Rzeszów University, Higher Banking School in Poznań, Higher Business School in Dąbrowa Górnicza (Poland); University of Economics (Bulgaria); National Institute for Statistics and Applied Economics (Morocco); Komenský University (Slovakia); Faculty of commercial and business sciences (Slovenia); University Pallasz Athene (Hungary); Business School PAR (Croatia); Belorussian Trade and Economic University of Consumer Cooperation (Belarus). The program for academic mobility gives students opportunities for parallel training by bachelor and master programs in universities of EU countries, for work-studies and internships abroad and obtaining double diplomas. With the support of Eurostat, the National Academy of Statistics, Accounting and Audit has launched integration with the European Master Program in Official Statistics (EMOS), accredited ACCA program enabling graduates to obtain certificates of this global professional organization in the field of accounting and audit in parallel with Academy diplomas. The program for master training on business administration (MBA), one of the most prestigious professional programs, has been introduced in collaboration with Polish HEEs. The obvious advantages of partner programs are the possibility of parallel obtaining of diplomas of two HEEs (domestic and foreign ones); to use advanced technical facilities of research centers and laboratories of foreign partners for doing R&D; to master a foreign language; to learn about foreign culture and history; to broaden one's mind; to learn best foreign practices [Parkhomenko, Cherusheva, 2018, 417]. The academic mobility increases chances of the youth for professional self-realization and has positive impact on the quality of workforce training for the national economy.

The academic mobility is based on education migration that has positive impact on the education level of students, thus increasing intellectual capacities of the future society. The education migration means temporary stay of a migrant on the territory of other countries with his/her subsequent return to the former resident country. The education migration is seen by researchers as a socio-

psychological phenomenon which distinctive features are the migration objective – education abroad; short and fixed duration of stay in other country. The subject of many studies include: the essence and peculiarities of the education migration and comparative analyses of migration processes in various countries, Ukraine in particular; factor analyses of integration and internationalization of foreign students; motivation for training abroad; peculiarities of socialization and adaptation processes in time of education; acculturation of a young person in the conditions of other socio-cultural realities; peculiarities and dynamics of change in the mental condition of a foreign student during his/her stay in other country etc. O. Hrynkevych describes the essence of the education migration as a mass-scale socio-cultural phenomenon associated with moving of people beyond the boundaries of a region or a country of permanent residence, in order to enhance the education level or acquire new knowledge [Hrynkevych, 2013, p. 256]. According to V. Filatov, Ia. Romashova, “education migration essentially involves a temporary stay on the territory where an education institution is located, with the subsequent return of a migrant to the former place of residence. On the one hand (from the perspective of an arrival or departure territory), it can be treated as the totality of moves of education migrants, on the other hand (from the perspective of an education migrant) – as the totality of moves for the achievement of a migration goal” [Filatov, Romashova, 2014, p. 2]. The similar opinion is held by other researchers who treat the education migration as territorial moves from one locality (one country) to another one. Once the education program is finished, a person who moved out for education to another country is obliged to come back to the motherland.

However, we cannot agree with the authors in what is referred to as “obligatory return of a migrant to the motherland”. The current regulatory acts of Ukraine do not stipulate that Ukrainian students obtaining diplomas abroad are obliged to work a fixed period of time in their home country. The education migration highly depends on integration processes in the education field, on links between education, R&D and industry, constituting an influential economic factor for not only HEEs, but for the domestic economy as a whole, which provides education services. Education services are a set of actions by an entity engaged in education activities, fixed in legal documents and academic programs, which have a fixed value and focused on the achievement of the expected results of training by a seeker. First and foremost, the education service constitutes the system of knowledge, information, skills and qualifications that are used to satisfy the needs of a human and a society. At the same time, it is a product transforming into workforce in the process of its implementation. From the economics perspective, education is a sphere of non-material services that are related with the categories of market economy (education services market, value of an education service etc.). In the context of a pedagogical approach, education is not confined to “service”, being rather a social benefit, a means to develop the social intellect. As consumers of education services, education migrants constitute a potential labor resource (professionals capable for competing on labor markets abroad and in their home country) and gradually move to

the category of labor migrants. Investment in higher education will always have an economic effect. Investment in the human capital has benefits for individuals and communities. Countries receiving education migrants seek to create as best as possible conditions for training and high quality education, and to keep this intellectual potential inside. The process of education migration is economically attractive for a recipient party, as it receives skilled professionals with minimal spending on education of foreign students.

Empirical data from the State Statistics Service of Ukraine and respondent interviews show boosting numbers of school pupils and university students over the latest 15 years, choosing HEEs in other countries for education purposes. A young person chooses a university abroad, conforming to his/her social needs and enabling him/her to get the desired education. It means that the education migration is caused by one's desire to have high quality education, enhanced intellectual level and professional competencies. Statistical data on educational migration from official state sources indicate that up to 68,000 Ukrainians are currently studying in other countries. At the same time, up to 30 thousand of them left for Poland, where they receive educational services under various qualification programs [Slobodian, Staudnyi, 2016].

According to P. Bezuhlyi, the reason for this situation is, first, "the decreasing quality of education in Ukraine and the difficult socio-economic condition in the country; second, the increasing external education migration is caused by the system policy of European countries" [Bezuhlyi, 2017, p. 4]. According to the students who were interviewed during the study, the causes of educational migration are: unsatisfactory state of training of specialists in higher education institutions, the complexity of long-term employment with domestic diplomas, corruption, lack of stability in the country and prospects for change for the better.

Unfortunately, it should be said that Ukraine, by far, has been classified as a donor country, a potential supplier of students. Its consequence is loss of the country's intellectual potential, observed in form of "brain drain".

The Ukrainian system of higher education is characterized by globalization tendencies occurring at socio-economic and socio-cultural level. Ukrainian HEEs made large contributions in international flows of students and lecturers in the latest decades. At the same time, natives of other countries have obtained higher education diplomas and scientific degrees in Ukrainian HEEs. The student migration to Ukraine constitutes an influential factor and an important component in creating a positive international image of Ukraine. The recent processes of integration and internationalization of the higher education system provoked a foreign students' interest in education in Ukraine, which is shown by the statistical data on the dynamics of incoming young people from other countries. As of 2017, the number of foreign students in Ukraine, according to the State Statistics Service of Ukraine, was 52,147 persons from 148 countries, who trained at I and II education level (bachelor, master). If III level of education, scientific levels (PhD and doctor of sciences) and language training are counted, the number will reach 63,000. The possibility for free choice of the education place has positive effects for self-realization of students and provokes the

increasing scales of the cross-regional education mobility. A comparative analysis of results of the studies performed by the Analytical Center “CEDOS”, the International Center for Education Migration, the Institute for Strategic Studies, data from the State Statistics Service of Ukraine and the results of admission to HEEs enable to find common parameters of migration processes for education purpose for Ukrainian students abroad and for foreign students in Ukraine. A statistical analysis needs to focus on the data about migration flows from the countries with the largest representation in Ukraine, specialties most demanded by foreigners, and motives behind the choice of a country and a specialty. The period from 2014 to 2017 is chosen by us for analysis purposes, considering the socio-political and economic specifics in Ukraine. This period should be regarded as a critical one, having implications for all the spheres of life and economy. These implications were inevitable in the education system as well, as shown by the statistical data on training of foreign students in Ukraine (Table 1, 2).

Table 1. Training of foreign students in Ukraine from the post-soviet area

No.	Country	Numbers of students training in Ukraine				Rank by number of students
		2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	
1	Azerbaijan	7599	9257	9734	8833	1
2	Turkmenistan	14053	13485	9979	6291	2
3	Russia	2930	1814	1509	1114	5
4	Uzbekistan	2072	2061	2049	2022	4
5	Georgia	1517	895	1015	2506	3
6	Moldova	1703	763	630	875	6
7	Armenia	604	431	46	73	10
8	Belarus	461	351	270	309	7
9	Tajikistan	422	334	288	210	8
10	Kazakhstan	350	249	139	112	9
11	Kyrgyzstan	30	21	11	11	13
12	Latvia	30	18	11	19	11
13	Lithuania	27	48	10	14	12
14	Estonia	8	2	14	4	14

Source: Compiled by the authors by data of the State Statistics Service of Ukraine.

Table 2. Training of foreign students in Ukraine from Asian and African countries

No.	Country	Number of students training in Ukraine			
		2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
1.	India	3587	3925		5885
2.	Nigeria	3578	3328	3252	3035
3.	China	2380	1750	1299	1252
4.	Iraq	2694	2611	2102	1320
5.	Jordan	1814	1911	2090	2075
6.	Morocco	1509	1978	2348	2854

7.	Turkey	1186	1400	1465	1427
8.	Syria	781	623	501	444
9.	Israel	690	822	886	1079
10.	Ghana	539	715	887	1000
11.	Lebanon	535	567	557	594
12.	Egypt	120	259	546	1145
13.	Ecuador	254	370	371	408
14.	Tunisia	507	479	439	404

Source: Compiled by the authors by data of the State Statistics Service of Ukraine.

The data from tables 1, 2 show that the education in Ukraine is most attractive for countries of the post-soviet area. By number of foreign students, the top five ranks are with Azerbaijan, Turkmenistan, Georgia, Uzbekistan, and Russia. For students from African countries, the Ukrainian education is the priority for India, Nigeria, Morocco, Jordan, and Turkey. The priority directions of professional training are medicine and engineering. Apart from showing the dynamics of foreigners' inflow in Ukraine, the data on foreign students in 2014-2017 allows us make a more detailed analysis of the factors determining the scales of student migration. Thus, the question arises: "What influences the decision of a young person to migrate for education in our country?"

A theoretical analysis of literary sources allows us to say that education, including education-related migration, is considered as an investment in human capital, because it is capable to increase the productivity of a person and his/her future earnings. When taking the decision, a young person has to estimate to what extent travel, accommodation and education expenditures in Ukraine can be compensated by the education migration benefits, i. e. the economic and professional efficiency. The education migration is characterized by a set of socio-cultural and economic factors which analysis will give the answer to the questions "Why and where do they migrate?" and "What are the implications of these processes?" Bearing in mind the abovementioned, students can go for education purpose abroad in two cases. First, when the opportunities for training in a home country are limited, but the effect from education in a home country is high; therefore, people obtain the desired education and go back home. Second, the opportunities in a home country exist, but the effect from education obtained in a home country is lower than in a country of migration; therefore, people go for education purposes abroad with intention to remain there for permanent residence.

The following essential motives pushing Ukrainian students to seek for higher education diplomas in other countries are revealed by the results of the study: obtaining education of higher quality, better training conditions; prospects of career growth; learning foreign languages etc.; learning other cultures.

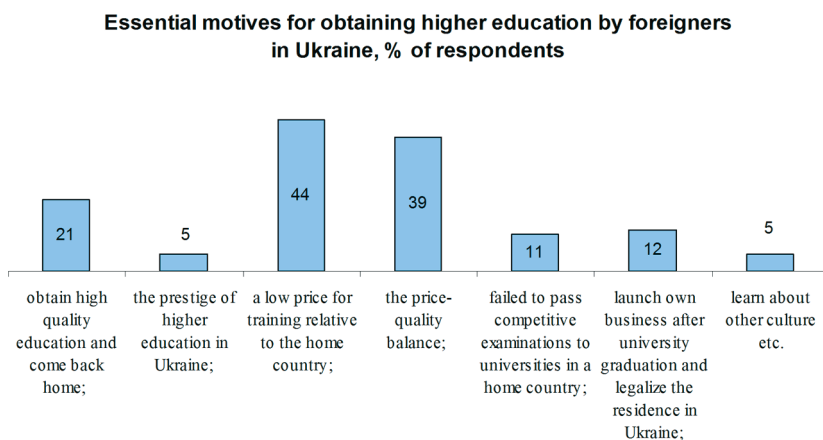
However, the problem was that 69% interviewed students had intentions to remain in other countries for permanent residence.

As regards foreign students, the essential motives are as follows (fig. 1): obtain high quality education and come back home; the prestige of higher edu-

education in Ukraine; a low price for education relative to a home country; the price-quality balance; failed to pass competitive examinations to universities in a home country; legalize the residence in Ukraine after graduation and launch own business; learn about other culture.

The analysis of the education migration abroad shows that a long-term stay of a young person in other country, in time of training in particular, worsens his/her mental condition and cause mental dysfunctions. When changing the place of residence, sometimes forever, young people face certain kinds of difficulties related with integrating in the new culture and in the sphere of unknown laws, rules and traditions.

Figure 1. Essential motives for obtaining higher education by foreigners in Ukraine



Furthermore, he/she finds him(her)self dissociated from his/her usual social community, parents and friend. From the moment of coming to a new country, a young person, being under the pressure of “strange” culture, experiences “cultural shock”, which, as argued by American researcher Kalervo Oberg, is a consequence of the stress provoking negative feelings, increased tension and anxiety, helplessness, social inadequacy and the chaotic process of adaptation of foreign students [Oberg, 1960, p. 177]. Such mental explosion in the person's consciousness acts as a constraining factor (a certain kind of impediment) for adaptation to the new education and cultural environment and to the training conditions in HEEs of a chosen country.

The analysis of psychological-pedagogical studies enables for outlining the problems of socio-psychological adaptation of students to the education environment of a foreign HEE.

Factor analysis identified the following main issues of Ukrainian students' adaptation abroad: social-psychological – 39%; socio-cultural – 33%; educational – 18% (fig. 2, 3).

We have found that:

the adaptation problems were lighter in neighboring countries (Poland, Slovakia, Czech Republic) than in France ($p < 0.01$).

there were age, gender and family differences in the adaptation of Ukrainian students abroad ($p < 0.01$).

Fig. 2. The main issues of Ukrainian students' adaptation abroad (% of the total number of respondents)

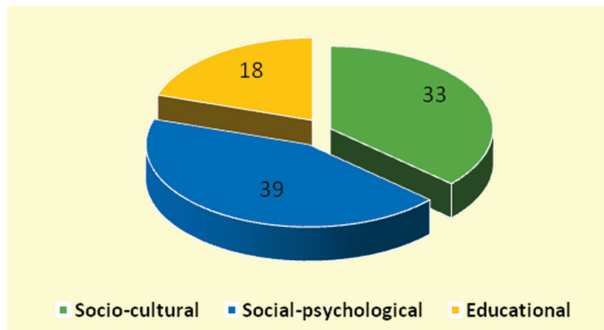
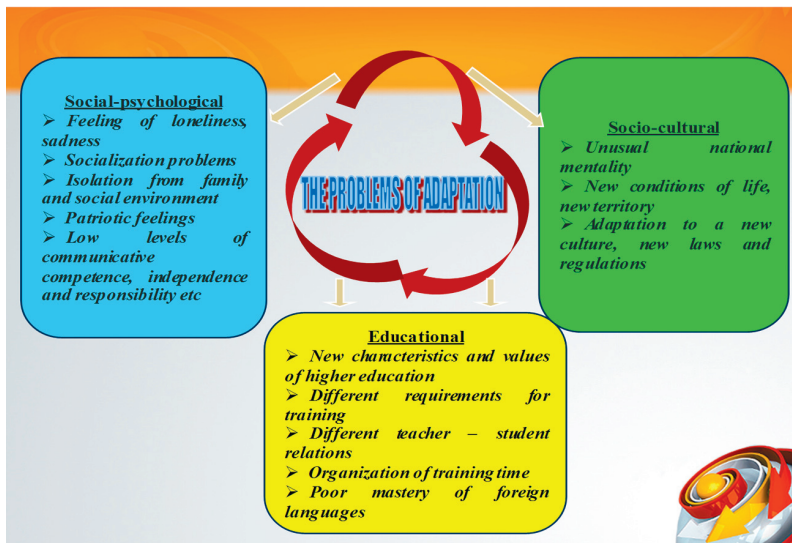


Fig. 3. The factor analysis of the social and psychological adaptation



The results allow for the assumption that the main dimension of the socio-psychological adaptation of Ukrainian students is the emphasis on integration in the education and cultural environment of HEES in other countries. The acceleration of the adaptation process depends on the students' intentions after the graduation of HEE, specifics of their national identity, world perception, mentality and mental condition.

The experiences of HEE in Ukraine and other countries show that students pass several phases of adaption processes beginning with the first year of training:

1. phase (short-term – the first half year): happiness caused by the first success (admission to HEE), the period of hopes, expectations of the new, comparisons with the home country.
2. phase (the first academic year): adaptation, “cultural shock” from cultural distinctions, language problems in the process of training of communication, emotional instability (including the depressive condition), uncertainty, exclusion, unacceptable environment, unusual training conditions, doubts about the right choice of HEE.
3. phase (the second and third academic year): the majority of students attempt to bridge the cultural gap, work hard to improve language, attempt to prove themselves at classes and in the company of new friends. This helps foster self-confidence, optimistic mood and feeling of comfort in the new socio-cultural and education environment.
4. phase (the last two or three academic years): successful adaptation to new conditions, with emphasis made on mastering the basics of profession, successful training, acquisition of professionally significant qualities, good psychological condition; there is full integration in the new culture and its acceptance, with expectations harmonized with the reality.

Conclusion

1. The education migration is an important component of integration processes in the international education area; it promotes higher quality of training of labor resources for the national economy and enhances the opportunities of young people for professional self-realization and career growth.
2. The main factors for the education migration of Ukrainian students are lack of stability in the country and prospects for positive change, difficulties with job placement of persons with a domestic diploma.
3. Factor analysis enabled to distinguish between main groups of problems of education migrants’ adaptation.
4. The investigation results can be helpful in easing foreign students’ psychological adaptation. The follow-up investigation may focus on students’ adaptation psychological factors.

References

- [1] BEZUHLYI P. (2007). Mihratsiia yak rezultat derzhavnoi osvithoi polityky v Ukraini za chasiv nezalezhnosti [Migration: a result of the state education policy in Ukraine in the years of independence]. *Politychne zhyttia – Political life*, 4, 4-7 [in Ukrainian].
- [2] FILATOV V., Romashova Ya. (2014). Spetsyfichni oznaky mihratsii ta yii mistse v strukturi mihratsiinykh potokiv [Specific features of migration and its posi-

- tion in the structure of migration flows]. *Efektivna ekonomika – Effective economy*, 2, 2-7 [in Ukrainian].
- [3] HRYNKEVYCH O.S. (2013). Osvitnia mihratsiia v Ukraini ta sviti: instytutsiine seredovyshe ta napriamy derzhavnoho rehuliuвання [Education migration in Ukraine: the institutional environment and areas of regulation]. *Sotsialno-ekonomichni problemy suchasnoho periodu Ukrainy – Socio-economic problems of the modern period in Ukraine*, 3 (101), 256-260 [in Ukrainian].
- [4] MYRONCHUK N.M. (2014). Akademichna mobilnist yak faktor intehratsii Ukrainy u svitovi osvittii prostir [Academic mobility: a factor for integration of Ukraine in the global education area]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom [Modernization of higher education in Ukraine and abroad]*. S.S. Vitvytska, N.M. MYRONCHUK (eds.). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 20-24 [in Ukrainian].
- [5] Nakaz MON Ukrainy No 635 vid 29 travnia 2013 roku “Shchodo zatverdzhennia Prymirnoho polozhennia pro akademichnu mobilnist studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy” [Directive of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 635 from 29 May 2013 “Approval of the Draft provision on academic mobility of students of higher education establishments of Ukraine”] [in Ukrainian].
- [6] OBERG K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, 7, 177-182.
- [7] PARKHOMENKO V., CHERUSHEVA H. (2018). Intehratsiia v yevropeyskyi osvittii prostir [Integration in the European research area]. Proceedings from: *V mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsia “Stratehiia rozvytku Ukrainy: finansovo-ekonomichni ta humanitarnyi aspekty – V international scientific and practical conference “The strategy of development of Ukraine: financial, economic and humanitarian aspects”*. (pp. 417-422). Kyiv, «Informatsiino-analitchne ahentstvo» [in Ukrainian].
- [8] SLOBODIAN O., STADNII Ye. Ukrainski studenty za kordonom: skilky ta chomu? [Ukrainian students abroad: hoe many and why?]. Analytical Center CEDOS. Retrieved from <https://cedos.org.ua/uk/articles/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu#prognoz> [in Ukrainian].

Jaroslav Balvín
Univerzita Tomáše Bati, Czech Republic

Monika Farkašová
Muzeum romské kultury, Czech Republic

ŽIVOTNÍ PŘÍBĚHY PEDAGOGŮ JAKO INSPIRACE PRO SOUČASNÉ STUDENTY V ČESKÉ REPUBLICĚ I V EVROPĚ

Abstrakt

Pedagogika jako věda o výchově a vzdělávání poskytuje prostřednictvím vysokoškolských učitelů studentům pedagogických disciplín řadu poznatků teoretických i možností si tyto poznatky vyzkoušet ve školách v reálném kontaktu se žáky či studenty. Na co se podle našeho soudu zapomíná, je historická stránka pedagogiky, která v sobě nese mnoho možností seznamovat se s konkrétními životními příběhy předních pedagogů. V České republice jsou známi sociální pedagogové Přemysl Pitter, Miroslav Dědič, na Ukrajině A.S. Makarenko a V.A. Suchomlinskij a v Polsku velice významná osobnost Janusz Korczak. Hluboké a široké seznámení s jejich dílem i životem je podle našeho soudu výrazným prostředkem pro hlubší a intenzivnější motivaci studentů pedagogických i sociálních věd. V příspěvku se zabýváme metodami, jak tohoto cíle dosahovat u studentů sociální pedagogiky a andragogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Klíčová slova: pedagogika, sociální pedagogika, andragogika, historie pedagogiky, osobnosti sociální pedagogiky, životní příběhy významných pedagogů

TEACHER'S LIFE STORIES AS AN INSPIRATION FOR CURRENT STUDENTS IN THE CZECH REPUBLIC AND IN EUROPE

Abstract

Pedagogy as a science of education, provides its students with theoretical understandings and gives them opportunities to teach gained knowledge in real contact the pupils and students. Unfortunately, the historical aspects are often forgotten. These characteristics provides us with life stories of well-known pedagogical personalities, Přemysl Pitter in the Czech Republic, A.S. Makarenko and V.A. Suchomlinskij in Ukraine and Janusz Korczak in Poland. Deep and broad acquaintance with their work and life stories, is according to us, necessary for motivation of pedagogical and social sciences students. In this contribution we analyse methods how to reach these goals at student of Social Pedagogy and Andragogy in Tomas Bata University in Zlín.

Keywords: pedagogy, social pedagogy, andragogy, the history of pedagogy, personalities of social pedagogy, life stories of important pedagogues

Úvod

V současné škole je velkou bolestí převaha verbálního výkladu i o osobnostech, které, symbolicky vyjádřeno, měnily náš svět k lepšímu. Pro každé profesionální zaměření je možné se seznamovat s osobnostmi, které pro rozvoj určitého oboru měly svůj velký význam a přínos. Ze zkušeností žáků a studentů, ale i samotných vyučujících, je poznat verbalizmus v tom, že i s osobnostmi studovaných oborů se seznamují určitým encyklopedickým způsobem. Učitelé jim k zapamatování předkládají většinou pouze data narození, úmrtí, role v životě, hodnosti a výsledky, kterých tito lidé dosáhli. Negativním důsledkem takového přístupu bývá nezaujaté a ploché seznámení s osobnostmi, které mají svůj neopakovatelný význam pro rozvoj studovaného oboru. Vnitřní dojem žáka či studenta je tedy jistá povrchnost vztahu k živým lidem, našim předchůdcům, určitá povinnost cosi pouze „odrecitovat“ na hodině bez pravého zájmu a vztahu.

Vzhledem k tomu, že u dětí, ale i studentů a koneckonců u dospělých lidí je přirozená zvědavost, měli by již ve vyučování být podníceni k zájmu o poznávání skutečných příběhů osobností, jejich zápasu o realizaci nového a prospěšného pro společnost i je samotné. Důležitým aspektem v tomto zaměření učitele, často novátora a prosazovatele neverbalistického přístupu, je také to, že prostřednictvím hlubšího seznamování se životem osobností se také podnítl zájem i o životy dalších osobností a o historii samotnou.

Motivace k seznamování s osobnostmi na podkladě jejich životního příběhu je důležitá také a zvláště v pedagogice. Zejména proto, že se studiem pedagogických zákonitostí připravují lidé, kteří prostřednictvím výchovy realizují sami svůj životní profesionální příběh a vychovávají jiné, kteří si svůj životní občanský i profesionální příběh tvoří. Cílem takovéto teoretické přípravy by mělo být i široké, a také hluboké proniknutí do životních osudů sociálních pedagogů, pedagogů, andragogů jako vychovatelských osobností, jako vzoru, inspirace a provádění studenta – profesionála při řešení jeho vlastních situací v životě i v profesi.

V našem textu se snažíme o prezentaci takového modelu seznamování s historií, osobnostmi zejména sociálních pedagogů, zde zejména s českými sociálními pedagogy Přemyslem Pittrem a Miroslavem Dědičem (viz např. Balvín, 2015) a jako velkou inspirací s polským geniem morálky a vztahu k dětem Januszem Korczakem. A také s metodami, které používáme při výuce sociální pedagogiky a andragogiky na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

I. O metodách námi používaných ve výuce pro realizaci hlubokého průniku k životním příběhům vychovatelských osobností

Ve výchově odjakživa platila zásada „příklady táhnou“, zvláště jde-li o příklady personalizované. Není tedy nic přirozenějšího, než když peda-

gogické výklady, určené pro vychovatele a učitele, samy také uplatňují tuto metodu.

[Miroslav Cipro, 1998, s. 2]

Slova, použitá Miroslavem Ciprem v encyklopedických Pramenech výchovy, jsou aktuální i pro výuku studentů, kteří by se měli seznamovat nejenom s teorií oboru, ale i s životními příběhy těch, kteří jsou v tomto oboru významnými osobnostmi. A přestože volba metod k realizaci tohoto cíle je mnohdy velmi složitá, pokusíme se některé metody, které ve výuce prosazujeme, uvést:

Metody spojené s využitím filmu

Se studenty sociální pedagogiky a andragogiky často používáme filmů s pedagogickou tematikou jako teoretického pramene i jako zdroje pro hlubší poznání profilu sociálního pedagoga. Význam filmu je podle našeho soudu nepochybný i v pedagogické oblasti [Balvín, 2011]. Formou úvah a následné diskuse je možné zaktivizovat u studentů hlubší, nejenom povrchní zájem o výchovnou a vzdělávací problematiku a také o hlubší poznání osobností sociální pedagogiky. Ve vztahu k výchově dětí a mládeže v naší výukové praxi např. studenty zaujal americký film s názvem *Mezi řádky* z roku 2007 (herečka Hilary Swank), v němž učitelka neúnavně usiluje o překonání negativního vztahu sociálně vykořeněných žáků formou zvnitřněných úvah jejích žáků o jejich životní situaci a možnostech jejího překonávání. V našich podmínkách používáme velmi dobře zpracovaný film s názvem *Kdo se bojí, utíká* (režisér Dušan Klein) z roku 1986, natočený podle knihy Josefa Pohla s názvem *Na cikánské stezce* [Pohl, 1981]. Sugestivním způsobem tento film zobrazuje i výchovný zápas jednoho z českých sociálních pedagogů Miroslava Dědiče o výchovu romských žáků v padesátých letech. Neméně působivě zapůsobil a naše studenty životní příběh Janusze Korczaka a jeho dětí zprostředkovaný skvělým filmem polského režiséra Wajdy.

V souvislosti s filmem, uměleckou literaturou a literaturou odbornou nás v našem výzkumu zajímal názor studentů na význam těchto útvarů pro poznání osobnosti sociálního pedagoga, zde konkrétně osobnosti Miroslava Dědiče. A zde jsou výsledky:

1. Na otázku po významu filmu pro poznávání činnosti a výsledků práce sociálních pedagogů prostřednictvím pouze filmu studenti odpovídali většinou skepticky. Film podle nich nemůže zcela zastoupit širší pohled, zprostředkovaný širším záběrem studií a literatury, přesto však studenti uznávají jeho místo jako metodu pro proniknutí do hlubšího profilu pedagoga.
2. Na další otázku o tom, který druh uměleckého díla byl a je nejvíce významný pro hluboké proniknutí do životního příběhu sociálního pedagoga studenti s převahou odpověděli, že nejvíce na ně zapůsobil jako sugestivní a emocionálně i informativně hodnotné umělecké memoárové dílo Miroslava Dědiče s názvem *Květušínská poema* [Dědič, 2006]. Myslíme si, že tento výsledek, který uvádíme jako druhou odpověď, vypovídá

o tom, že memoárová díla sociálních pedagogů (např. Makarenkova Pedagogická poema, díla Janusze Korczaka) mají svou velkou sílu i pro současné studenty sociální pedagogiky a pedagogiky vůbec a je třeba toho patřičně využít ve výuce.

3. Další otázka se týkala názoru na to, zdali je možno si z komplexního systému výše jmenovaných a používaných prostředků ve výuce si utvořit objektivní pohled na hodnoty, které prosazovala určitá osobnost sociálního pedagoga, v našem případě Miroslav Dědič, v zájmu vychovávaných. Domníváme se, že je velmi pozitivní, že 70 procent studentů odpovědělo určitě ano nebo spíše ano. Je to zřetelný signál k tomu, aby ve výuce byly používány metody seznamování s osobnostmi pedagogiky komplexně a z různých zdrojů, nikoliv pouze jednou jedinou metodou.

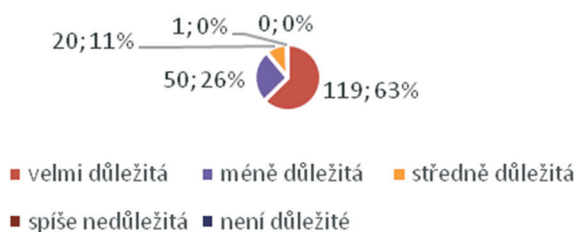
2. Životní příběh českého sociálního pedagoga miroslava dědiče a přemysla pittra jako příklad hlubokého seznamování s modelem přístupu k žákům jiných národností

Vztah studentů k osobnosti Miroslava Dědiče i Přemysla Pittra jsme zkoumali v našem výzkumu 193 studentů různých předmětů sociální pedagogiky a andragogiky v roce 2017. Zde část výsledků přehledně prezentujeme:

- 1) Souhlasíte s tím, že pro výuku sociální pedagogiky či andragogiky jsou stejně potřebné jak teoretické znalosti, tak seznamování s konkrétními životními příběhy osobností, které v tomto oboru vynikly?

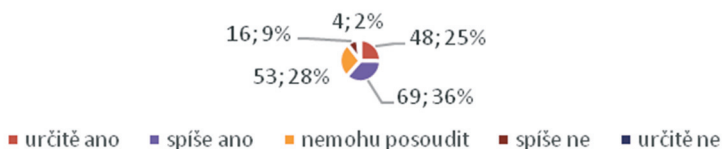
Obrázek 1. Teoretické znalosti a seznamování s životními příběhy osobnosti

Teoretické znalosti a seznamování s životními příběhy osobností



- 2) Seznámili jste se s životem a dílem Přemysla Pittra a Miroslava Dědiče natolik, abyste získali kompetenci posuzovat úroveň jejich přínosu pro českou pedagogiku a také pro Vaši vlastní praxi?

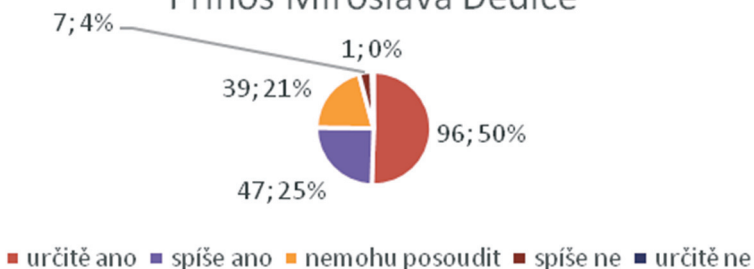
Přínos pro českou pedagogiku



3) Myslíte si, že přínos Miroslava Dědiče má evropský a světový rozměr?

Obrázek 2 - Přínos Miroslava Dědiče

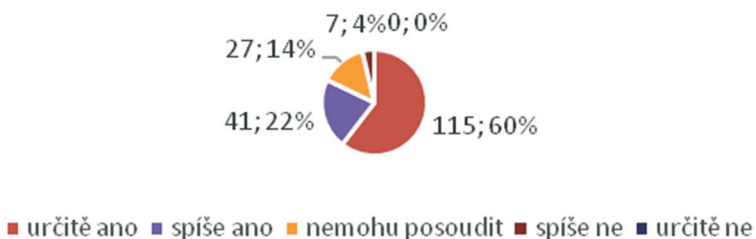
Přínos Miroslava Dědiče



4) Myslíte si, že přínos Přemysla Pittra má evropský a světový rozměr?

Obrázek 3 - Přínos Přemysla Pittra

Přínos Přemysla Pittra



Výsledky zkoumání názorů studentů sociální pedagogiky a andragogiky ukázaly, že většina studentů se kloní k následujícím závěrům:

- 1/ Pro výuku sociální pedagogiky či andragogiky jsou stejně potřebné jak teoretické znalosti, tak seznamování s konkrétními životními příběhy osobností, které v tomto oboru vynikly.
- 2/ Pro sociální pedagogiku mají obě české osobnosti Přemysl Pitter a Miroslav Dedič evropský i světový význam.
- 3/ Studenti se seznámili s životem a dílem těchto dvou sociálních pedago-

gů natolik, aby získali kompetenci posuzovat úroveň jejich přínosu pro českou i evropskou pedagogiku a také pro svoji vlastní praxi.

- 4/ Ve většině případů studenti vysoko hodnotili, že obě osobnosti realizovaly „**životní pomoc**“ žákům odlišných národností (Pitter hlavně českým, židovským a německým, Dědič kromě českých hlavně slovenským, německým a romským).

3. ○ Smyslu práce sociálních pedagogů

Když se seznamujeme s životními příběhy osobností sociálních pedagogů a jiných pracovníků v pomáhajících profesích, jako jsou již výše jmenovaní Miroslav Dědič, Přemysl Pitter, Janusz Korczak, A.S. Makarenko, zjišťujeme při hlubokém pochopení jejich snažení a usilování, že to jsou osobnosti, které společnost nezbytně potřebuje ke svému rozvoji a zabránění společenské katastrofě. Je pro ně charakteristická, jak píše Z. Bakošová, **vyšší, dokonalejší forma lidského chování a jednání, která není spojená s nárokem na odměnu, zisk, či jiné výhody, je zřetelná v historickém vývoji spíše ojediněle, než trvale. Příkladem jsou činy členů charitativních spolků, vzdělavců, kněží, či jiných morálně a duchovně vyspělých jednotlivců. Snahy o takový typ chování jsou projevem a potřebou lidí po naplnění jejich humanistických potřeb a zájmů a projevují se v každém společenském zřízení** [Bakošová, 2011, s. 106].

A zkoumáme – li podrobně, a nikoliv jen povrchně, učebnicově, skutečný životní příběh sociálních pedagogů do hloubky, včetně jejich životní filozofie, vztahu k dětem i dalším lidem, pak zjišťujeme, že u těchto osobností tomu skutečně je tak, jak píše Z. Bakošová: **jejich forma lidského chování a jednání není spojená s nárokem na odměnu a je zřetelná v historickém vývoji spíše ojediněle než trvale...**

Důležité je, že se sociální pedagogové zaměřují na výchovu dětí nejenom z obecného hlediska. Jedná se o dva konkrétní směry:

- 1/ Je to **pomoc jednotlivci v jeho životní dráze**. Mnohdy sociální pedagogové působí doslova a do písmene jako „**zachránci dětí**“, jak o tom píše P. Krajčovičová a J. Balvín [Krajčovičová, Balvín, 2017].
- 2/ **Smyslem výchovy** má být kultivovaná bytost otevřená problémům současné civilizace. V této souvislosti je výchova u sociálních pedagogů chápána opravdu jako „**životní pomoc**“ při zvládnutí náročných problémů současné civilizace: Z. Bakošová definovala výchovu v roce 1994 (a dále tuto teorii prohlubovala v dalších publikacích) jako **záměrné působení na procesy učení a socializace s cílem přeměnit, přetvářet člověka... Jde o funkcionální působení, pomoc jednotlivci v jeho životní dráze... Smyslem výchovy má být kultivovaná bytost otevřená problémům současné civilizace** [Bakošová, 1994, s. 19].

Takováto výchova má charakter provázení životem a jeho úskalími. **Provázení má být ukončené dosažením stability člověka s jeho osobními limity a možnostmi. Zapotřebí nám je výchova, která vede člověka k tomu, aby uměl žít život, aby naplnil jeho smysl trvalými hodnotami, které budou mít nejen individuální dosah a prospěch, ale budou akceptovatelné a významné také na společenské úrovni.**

Výchovu, která přispěje k dobrému spolužití manželů, partnerů, lidí různých ras, náboženských, politických přesvědčení, etnických skupin, odborníků odlišných oborů a profesí... Aby celá výchova vedla k pochopení smyslu života, ke zlepšení života. Jde o výchovu pomáhajícího charakteru, která vede člověka k tomu, aby byl člověkem [Bakošová, 2006, s. 41].

Pojem provázení nepoužívá jen pedagogika, ale je důležitým pojmem ve filozofii výchovy. Tím, že sociální pedagogové naplňují vrcholnou měrou provázení svých svěřenců (a znovu se to dá při hlubším zkoumání jejich životního příběhu najít zcela konkrétně při řešení různých pedagogických situací a ve vztahu k žákům), ukazuje a potvrzuje, že jejich činy nejsou jen pedagogické, ale opírají se o hluboce prožívanou filozofii výchovy. Opírají se také o hluboce pochopenou situaci, v níž řeší vztah k žákům, a tím vytvářejí a otvírají také nové důležité téma výchovy, tak jak to ukazují dnešní filozofové výchovy, opírající se o filozofii výchovy Jana Patočky, Jaroslavy Peškové, Radima Palouše. Jak píše jedna ze studentek Jaroslavy Peškové Jana Šturzová: **čím dále více se objevuje jako důležité téma výchovy (a nejen výchovy) jinakost individuů a nutnosti setkání u společné věci, téma dialogu a komunikace. To se promítá i do filozofie výchovy, do komunikativní pedagogiky a do řešení problémů mezilidských vztahů, především antinomie individuality a odpovědnosti za druhého jako antropologické konstanty každého z nás.**

*Být sami sebou můžeme jen na základě vztahu k druhým jako druhým, jiným. Výchova nás na to má připravit. Nerozumíme-li situaci a naši roli v ní, nemáme, jak říká Jaroslava Pešková, jako učitelé jednotlivých generací šanci uspět. A předpokladem porozumění je v neposlední řadě „provádějíci teorie“ jako „filozofie provádějíci“, jako filozofie výchovy Šturzová, na základě rozboru Patočkovy a Peškové filozofie výchovy, 2007, s. 18. Podtrhl JB). A k tomuto vymezení můžeme dodat, že právě čeští sociální pedagogové Miroslav Dědič a Přemysl Pitter používali pedagogiku komunikace a dialogu s dětmi jiných národností tak efektivně, že své svěřence vychovali ke schopnosti vyrovnat se s problémovými situacemi ve své době (např. národnostní nevraživost a nepřátelství) i do budoucího života. Stali se tak provázejícími pedagogy, kteří jsou příkladem i pro sociální pedagogy současné. V mnohém ovlivnili i své žáky jiné národnosti a dodali jim síly se uplatnit a také vyniknout ve vlastním životě profesionálním. O tom, jak je to těžké, vypovídá i romská ředitelka Muzea romské kultury v Brně Jana Horváthová, která v rozhovoru pro časopis Vlasta akcentuje vlastní rozhodnutí vyrovnat se s identitou, ale přitom volá po systémovém řešení této otázky: *Teprve když to nebudou osamělé vlaštovky, ale systémové řešení, budou Romové schopni se jako etnikum vyrovnat se svojí vlastní identitou. To osobní vyrovnání je zásadní. Vidím to na sobě: pořád jsem se někde krčila, aby někdo náhodou nepromluvil o cikánech, o Holomcích, aby někdo neodhalil mé kořeny. Byla jsem vevnitř pokřivená, bázlivá. Když jsem přijala své romství, jako kdybych se narovнала. Můžete najednou volně dýchat, nečekáte ránu. A začnete žít lépe. I když ne vždycky říkám otevřeně, že jsem Romka* [Kubičková, 2018, s. 17].*

Osobní vyznání jedné z velkých osobností, Jany Horváthové, která je nyní ředitelkou Muzea romské kultury, platí podle našeho soudu pro většinu romských osobností, které představují romské národní obrození a jsou portretovány v knihách fotografií a životních úvah [Chad Ewans Wyatt, 2005, 2014 a, 2014 b]. Jako první vyšla kniha v České republice a je zde 101 romských osobností. Prvním fotografovaným byl významný romský politik a jeden z hlavních zakladatelů jediného romského muzea na světě (v roce 1991 v Brně) Ing. Karel Holomek [viz Chad Ewans Wyatt, 2005, s. 70-71]. Na jeho životním příběhu a jeho rodiny lze možno ukázat i smysl práce učitelů, kteří působili a působí na romské děti v převážně českých školách, a nebo v polských, ve slovenských, maďarských atd. Díky řediteli školy, který podchytil mimořádné nadání otce Karla Holomka, JUDr. Tomáše Holomka, se tato osobnost stala prvním vystudovaným právníkem v Česku. A jeho vnučka, PhDr. Jana Horváthová, vystudovala historii u významného romologa Ctibora Nečase na Masarykově univerzitě v Brně.

Jiný z portretovaných se jmenuje Mikuláš Smoleň [Chad Ewans Wyatt, 2005, s. 148-149]. Stal se na začátku 90. let minulého století prvním šéfredaktorem prvních romských novin v Česku s názvem *Romano Kurko* (Romský týden). A tato osobnost byla žákem sociálního pedagoga Miroslava Dědiče v padesátých letech minulého století. O tom, že takoví žáci jsou i naplněním smyslu práce učitele, svědčí i tento příběh, který Miroslav Dědič realizoval a sepsal v knize *Květušínská poema. Publikace je literárním, umělecko-pedagogickým pohledem na rozvoj osobnosti romských žáků, vytváření vztahů mezi učiteli, vychovateli a jejich žáky, jejich romskými rodinami. Ukazuje celkový přerod jejich vědomí, vztahu ke vzdělávání životním perspektivám. Řada z žáků tehdejší školy se uplatnila v učebních oborech, ve školství i v práci pro emancipaci Romů... Absolvent internátní školy Mikuláš Smoleň se stal po roce 1998 šéfredaktorem romského týdeníku *Romano kurko*, který ovlivňoval všdomí romské národnostní menšiny přes deset let v její nové společenské situaci. Jeden z chovanců, **František Bandy** se stal učitelem. Další, **Dezider Lacko**, vystudoval čtyřletou chemickou školu a stala se v armádě chemickým specialistou. Přitom do internátní školy přišel za učitelem Dědičem ve 14 letech, aby ho naučil se podepsat...* [Balvín, 2015, s. 19-20].

Přesahy a dosahy práce učitelů, ale jiných osobností z majority, kteří pomohli v rozvoji Romů a jejich směřování k romskému národnostnímu obrození nabývají nyní nejenom jednotlivých úspěchů, ale i znaků systémových. O tom svědčí jak publikace fotografií romských osobností z objektivu afroamerického fotografa Wyatta, ale i konkrétní kroky samotných romských osobností. Jednou z největších v tomto směru je osobnost JUDr. Emila Ščuky [Chad Ewans Wyatt, 2005, s. 98-99], který k stému výročí České republiky založil v roce 2018 Muzeum romského národního obrození a uspořádal výstavu prezentující tento vývoj v romských komunitách v listopadu 2018 na Magistrátu hlavního města Prahy.

Chtěli bychom tímto malým exkurzem do vztahu mezi osobnostmi učitelů a jejich žáků, v mnohých případech žáků jiných národností, než je učitel sám, ukázat, jak velký význam má pro děti osobnost učitele a jak velký může mít

dosah jeho práce, dosah až přesah jeho činnosti. Ve smyslu překonání učitele svým žákem, jak o tom píše přední český filozof Jan Patočka. Slovy básníka Antonína Sovy říká Patočka: *Vítězit uč se, žáku můj, byť na mně, vždyť to i má čest. Učitel je posláze k tomu, aby byl překonán* [Patočka, 1996, s. 411. Použito in Balvín, 2015, s. 19].

5. Závěr

Výchova je také předávání mravních ideálů a principů mezi vychovatelem a vychovávaným. V tom je také podstata rozvoje člověka. A také vztah k jiným lidem. Učitel je pro své žáky často duchovním vůdcem a také vzorem. Také na tomto základě usilujeme o to, aby studenti získali k osobnostem ve svém oboru hluboký vztah.

Použitá literatura

- [1] BAKOŠOVÁ, Z., *Sociálna pedagogika. Vybrané problémy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994.
- [2] BAKOŠOVÁ, Z., *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Vydavateľstvo LORCA. 2006.
- [3] BAKOŠOVÁ, A KOL., *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied., 2011.
- [4] BALVÍN, J., Film jako výrazná pedagogická a andragogická metoda ve výuce. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Řada společenských věd*, 25, 2011, č. 2, s. 99-104.
- [5] BALVÍN, J., Přemysl Pitter: významná osobnost v historické paměti Čech a Evropy. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Řada společenských věd*, roč. 27, 2013, č. 1, s. 136-141.
- [6] BALVÍN, J., *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter*. Praha, Radix, 2015.
- [7] BALVÍN, J., Etika učitele jako zápas. In *Speciální pedagogika*, 2016a, s. 60-74.
- [8] BALVÍN, J. *Filozofie, andragogika a romská kultura*. Praha, Hnutí R, 2016b.
- [9] BALVÍN, J., FARKAŠOVÁ, M., Social Educators and their Life Stories as Motivation to Realize their own, pedagogical professional Career. In *PEDAGOGIKA.SK. Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences.*, 2018. Vol. 9, Nr. 9, s. 206-227.
- [10] BALVÍN, J., FARKAŠOVÁ, M., Vzdelávání dospělých o romských komunitách s ohledem na regionální podmínky. The Education of Adults in the Topic of Romani Communities with Regard to Regional Context. In Viera Prusáková – Silvia Matúšová (Eds.). *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte*. Zborník vedeckých štúdií. Vysoká škola ekonomie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, s. 248-266, 2018.
- [12] CIPRO, M., *Prameny výchovy. Napříč staletími V*. 1998. 1. vydání. Vydavatel: Cipro Miroslav. Praha. 1998.

- [13] CIPRO, M., *Slovník pedagogů*. Vydavatel Miroslav Cipro, Praha 2000.
 [15] DĚDIČ, M., *Květušinská poema*. Praha: RomPraha. 2006.

Dostupné na www.jaroslavbalvin.eu.

- [16] FARKAŠOVÁ, M., *Střihové zpracování filmu Kdo se bojí, utíká se zaměřením na komunikaci učitele s dospělými Romy*. Praha, Hnutí R, 2017. Dostupné na: www.hnutir.eu.
- [17] FARKAŠOVÁ, M., *Střihové zpracování filmu Kdo se bojí, utíká se zaměřením na komunikaci učitele s romskými dětmi*. Praha, Hnutí R, 2017. Dostupné na: www.hnutir.eu.
- [18] HOGENOVÁ, A., K filosofii tváře. In DARY J. PEŠKOVÉ. *Rozhovory, které pokračují*. Knižka z příspěvků přátel a žáků.. K vydání připravily Zuzana Svobodová a Irena Vaňková. VIP Books, s. r. o. . Eurolex Bohemia, a. s., 2007, s. 83-91.
- [20] HORVÁTHOVÁ, J., Kdo jsou hrdinové romského obrození? Who are the Heroes of the Roma Rising? In CHAD EVANS WYAT. *roma rising: romské obrození*. Argo, Nadační fond Dobrý soused. Essay: Jana Horváthová, 2005, s. 185-201.
- [21] CHAD E. W., *Roma rising: romské obrození*. Argo, Nadační fond Dobrý soused. Essay: Jana Horváthová, 2005.
- [22] CHAD E. W., Romarising V 4. Bohaterowie kampanii społecznej *Jedni z wielu* w obiektywie Chada Evansa Wyatta. *Some of the Many* as seen by photographer Chad Evans Wyatt. Teksty: Janusz Balkowski, Łukasz Kwadrans. Wrocław: Fundacja Integracji Społecznej Prom. Wydanie drugie, 2014.
- [23] CHAD E. W., Romarising V 4. Teksty: Janusz Balkowski, Łukasz Kwadrans. Wrocław, Bratislava: Fundacja Integracji Społecznej Prom, 2014.
- [24] KASTLOVÁ, M., BALVÍN, J., *Sociální pedagog Miroslav Dědič film – 1. díl*. Kamera a střih Jan Grossmann. Praha, Hnutí R, 2017.
- [25] KLEIN, D., *Kdo se bojí, utíká*. Filmové drama. Režie Dušan Klein, 1986.
- [26] KUBÍČKOVÁ K., Jana Horváthová. Jsem Radioaktivní Romka. In *Vlasta*, Vol., 2018, s. 14-17.
- [27] KWADRANS, Ł.. Romowie. Blisci –Nieznaní. Jedni z wielu... In CHAD E.W. ROMARISING. Bohaterowie kampanii społecznej *Jedni z wielu* w obiektywie Chada Evansa Wyatta. *Some of the Many* as seen by photographer Chad Evans Wyatt. Teksty: Janusz Balkowski, Łukasz Kwadrans. Fundacja Integracji Społecznej Prom. Wydanie drugie, 2014, s. 178-197.
- [29] PATOČKA, J., Filozofie výchovy. In PATOČKA, J. *Péče o duši I*. Sebrané spisy Jana Patočky Svazek 1. Péče o duši Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. První díl Stati z let 1925-1952 Nevydané texty z padesátých let. Praha, OIKOYMENH, 1996, s. 363-440.
- [30] PEŠKOVÁ, J., SCHÜCKOVÁ, L., *Já, člověk. Jak dělat vědu o člověku DNES A ZÍTRA*, 1991.
- [31] POHL, J., *Na cikánské stezce*. Praha: Albatros, 1981.
- [32] ŠTURZOVÁ, J., O významu filozofie pro výchovu. In DARY J. PEŠKOVÉ. *Rozhovory, které pokračují*. Knižka z příspěvků přátel a žáků. VIP Books: Eurolex

Tomasz Grad
Akademia WSB

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA XXI W.

Abstrakt

Celem niniejszej publikacji jest próba określenia pożądanych kompetencji nauczycielskich w konfrontacji ze współczesnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto jest to także przedstawienie głównych oczekiwań systemowych, adresowanych do nauczycieli w świetle priorytetów edukacyjnych w obszarze ich cech osobowościowych i predyspozycji zawodowych.

Słowa kluczowe: edukacja, kompetencje, nauczyciel, uczeń

COMPETENCES OF THE XXIST CENTURY TEACHER

Abstract

The aim of this publication is an attempt to define the desired teachers' competences in confrontation with contemporary educational needs. Additionally, it is also a presentation of the main system expectations addressed to teachers in the light of educational priorities in the field of their personality traits and professional predispositions.

Keywords: education, competences, teacher, student

Żyjemy i funkcjonujemy w rzeczywistości, w której wielu różnym obszarom towarzyszy idea permanentnej zmiany. Dotyczy to również, a może przede wszystkim, modernizacji systemu oświaty. Stawia to przed nauczycielami nowe wyzwania co do roli i kontekstu wykonywanych zadań. Obecnie nauczyciel przygotowuje ucznia do uczenia się przez całe życie, staje się organizatorem procesu uczenia się i poznawania otaczającej rzeczywistości. Powinien też być mentorem wspierającym rozwój uczniów, pomagać im tworzyć ład w otaczającym go szumie informacyjnym, przygotowywać uczniów do nieuniknionej zmiany, wdrażać do samodzielności, kształtować zdolności do dialogu i negocjacji. Wykonując te zadania, ma dbać o bezpieczeństwo uczniów. Ta zmieniająca się rzeczywistość rodzi potrzebę nowego typu nauczyciela. Nauczyciela, który umożliwi wychowankom rozumienie i orientację we współczesnym świecie oraz twórcze myślenie i działanie. Nauczyciela, który jest indywidualnością refleksyjną, myślącą krytycznie i twórczo, zdolną do współdziałania z innymi, a także potrafiącą sprostać nowym wyzwaniom.

Współczesny rynek pracy wymaga, by przyszły pracownik był mobilny, elastyczny, gotowy do zmiany, przygotowany do współpracy w zespole, nastawiony na uczenie się przez całe życie. Trzeba sobie zadać pytanie: Czy obecne

akademickie przygotowanie do zawodu nauczyciela jest wystarczające? Czy absolwent wyższej uczelni jest praktycznie i kompetencyjnie przygotowanych do pracy nauczyciela-wychowawcy?

Stawiane obecnie przed nauczycielem wyzwania obligują go do ciągłego rozwoju, samodoskonalenia i pracy nad rozwijaniem siebie. Do permanentnego podnoszenia swoich kompetencji interpersonalnych, zorientowanych na ucznia i rodzica. Taki zatem obszar: rozwoju osobistego, kompetencyjnego i personalnego doskonalenia jest obecnie najbardziej potrzebny. Rozwijanie tych umiejętności jest konieczne, aby nauczyciel mógł sprostać współczesnym wymaganiom stawianym przed tym zawodem. Aby potrafił zmierzyć się z wyzwaniami edukacji XXI wieku.

D. Goleman w swoich badaniach wskazuje, że do najbardziej istotnych kompetencji skutecznego pracownika należą kompetencje emocjonalne. I to w dwukrotnie większym znaczeniu niż połączone ze sobą iloraz inteligencji i wiedza fachowa. Ma to odniesienie do wszystkich rodzajów stanowisk, we wszystkich rodzajach instytucji [1]. Szkoła również podlega temu prawu z uwagi na fakt, iż jest organizacją uczącą się oraz miejscem kształtowania osobowości dzieci i młodzieży. Umiejętności człowieka, które składają się na kompetencje emocjonalne, regulują emocjonalne doświadczenia oraz prawidłowe relacje interpersonalne. Stanowią razem z wiedzą bazę kompetencji społecznych. Niedostatek kompetencji emocjonalnych natomiast stanowić może czynnik zakłócający obszar relacji społecznych. W pracy nauczyciela obok samoświadomości i dojrzałości emocjonalnej, bardzo istotne znaczenie mają również inne kompetencje społeczne, takie jak np.: rozumienie innych czyli empatia, kształtowanie innych, komunikacja, wspieranie różnorodności, wpływanie na innych, przewodzenie, łagodzenie konfliktów ułatwienie zmian.

Nauczyciele rozumiejący innych są bardziej wyczuleni na sygnały emocjonalne oraz lepiej umieją słuchać swoich uczniów i rodziców, wykazując przy tym zdecydowanie większą wrażliwość na sprawy innych, jak i ich zrozumienie. W pracy z nimi chętniej i częściej opierają się na rozumieniu ich uczuć i potrzeb. Inną, bardzo ważną kompetencją nauczyciela jest zdolność kształtowania innych. Nauczyciele posiadający tę umiejętność potrafią sprawnie przydzielać zadania będące wyzwaniem i służące rozwijaniu zdolności, pomagając tym samym uczniom w poprawieniu swoich osiągnięć oraz wyrażając wiarę w to, że sobie z nimi poradzą. Kolejnymi istotnymi umiejętnościami odgrywającymi ważną rolę w kształtowaniu postaw i zachowań oraz wpływającą w znaczący sposób na efektywność procesu edukacji są: prawidłowy przekaz informacji zwrotnych oraz zdolność wspierania różnorodności. Nauczyciele, którzy przyswoili te umiejętności, postrzegają różnorodność jako szansę na tworzenie środowiska stymulującego rozwój innych. Potrafią dostrzec odmienności kulturowe, tworząc jednocześnie warunki i szanse dla rozwoju, kształtując postawy tolerancji, szacunku i zrozumienia dla odmiennych światopoglądów. A to z kolei, w korelacji z umiejętnością komunikowania się, pozwala nauczycielom na przełamywanie barier oraz nawiązywanie prawidłowych relacji. Dzięki temu potrafią być elastyczni w rozmowie, otwarci na wypowiedzi innych i opanowani.

Takie kompetencje sprzyjają łagodzeniu konfliktów, unikaniu agresji oraz ułatwiają rozstrzygnięcie sporów, co jest szczególnie istotne w przypadku nauczycieli-wychowawców. Inną z kluczowych umiejętności nauczycieli jest zdolność wpływania na innych, ale połączona z empatią, co w pracy z uczniami i ich rodzicami stawia nauczyciela w pozycji naturalnego lidera zespołu. Lidera, który staje się przewodnikiem grupy, potrafiącym dodawać energii i budzić entuzjazm. Będącym źródłem emocjonalnego tonu zespołu oraz pomagającym w zwiększaniu motywacji jego członków. Tacy nauczyciele potrafią kierować pracą innych, udzielać cennych wskazówek, nie zwalniając ich jednocześnie z odpowiedzialności za swoje decyzje i ich skutki. Goleman w swojej teorii wyróżnia jeszcze jedną ważną kompetencję, a mianowicie zdolność ułatwiania zmian. Nauczyciele, którzy mają tę umiejętność opanowaną, są otwarci na zmiany, potrafią je zauważyć i zrozumieć potrzebę ich wprowadzania. Są wzorem zmiany, której oczekują od innych i dają poczucie bezpieczeństwa, niezbędnego w konfrontacji z czymś nowym [1].

Te i inne kompetencje wymagają od nauczycieli ciągłego doskonalenia przez samokształcenie oraz doskonalenia zawodowe. Tych cech i umiejętności nie nabędą podczas studiów, które wyposażają ich głównie w wiedzę merytoryczną i praktyczne umiejętności. Zdobycie kompetencji kluczowych, niezbędnych do bycia nauczycielem na miarę XXI wieku wymaga autorefleksji nad sobą, analizy efektów swojej pracy oraz obszarów relacji z beneficjentami procesu edukacji. W literaturze przedmiotu dotyczącej rozwoju zawodowego nauczycieli, wymienia się wiele powodów konieczności stałego doskonalenia. Należą do nich m.in. niekontrolowana inflacja wiedzy i umiejętności pedagogicznych oraz potrzeba przygotowania uczniów do zmieniających się wyzwań cywilizacyjnych, twórczego uczestnictwa w życiu społecznym, jak i dalszego rozwoju i istnienia. Według W. Okonia należy się doskonalić przynajmniej tak długo, jak długo jest się nauczycielem.

Zdaniem Senge, nauczyciel XXI wieku powinien uczyć tego, czego nie umie. Brzmi to dziwnie, ale dzięki poruszaniu na lekcji tematów, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi, zmusza się dzieci do szukania kreatywnych rozwiązań. A chyba nikogo nie trzeba specjalnie przekonywać do tego, że szkoła w wielu przypadkach nie tylko nie rozwija, ale może wręcz zabijać kreatywność [2]. Nauczyciel powinien też dążyć do tego, żeby to uczeń sam siebie oceniał, widział swoje postępy lub niedociągnięcia. Tylko wtedy jest w stanie samodzielnie i kreatywnie się rozwijać, a nie jedynie spełniać oczekiwania innych. Niestety, współczesny model edukacji zdaniem wielu pedagogów nie jest przyjazny uczniom. Zakłada on, że każdy uczeń powinien pasować do schematu bądź ramy. Jeśli dziecko nie spełnia pokładanych w nim oczekiwań, uznawane jest za „opóźnione w rozwoju”. A zdaniem wybitnego fizyka N. Bohra „wszystko potrzebuje swojego czasu”. Bo przecież każde dziecko dorasta w swoim tempie i jak pokazuje historia rozwoju cywilizacji, wielu wybitnych naukowców latami dochodziło do swoich osiągnięć.

Edukacja XXI wieku wymaga zatem nowego typu nauczyciela: optymisty, twórczego i pełnego inicjatywy, wykształconego, dydaktyka o ugruntowanej i aktualnej wiedzy. Empatycznego człowieka, który rozumie ludzi i nie boi się konfrontacji z ich problemami. Entuzjasty, który potrafi za sobą pociągnąć innych. Wizjonera, patrzącego w przyszłość szkoły, który nie opiera się zmianom i nowościom. Rozumiejącego współczesny świat i współczesnego ucznia. Dzielącego się nie tylko swoją wiedzą, ale przede wszystkim swoim doświadczeniem. Nowoczesnego pedagoga, którego nieodłącznym atrybutem pracy jest współpraca – nie tylko z uczniem i rodzicem, ale też innymi nauczycielami. Współpraca w zespołach, której efektem będzie m.in. wspólna refleksja nad własnym sposobem uczenia się i uczenia innych. Pedagoga, do którego pasują współczesne określenia: *inquier, knowledgeable, thinker, principled, open-minded, caring* czy *balanced*.

Jaki więc powinien być nauczyciel XXI wieku? Powinien kochać swoją pracę i entuzjastycznie przekazywać wiedzę. Powinien nieustannie się uczyć. Innowacyjność takiego nauczyciela powinna przejawiać się przede wszystkim w zmianie sposobu myślenia o roli nauczyciela w procesie edukacji. Najwyższym dobrem powinien być dla niego rozwój ucznia jako osoby.

Bibliografia

- [1] Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań 1999.
- [2] <https://podaj.to/post/4362,1,jaki-powinien-by-idealny-nauczyciel-xxi-wieku-a-jaki-jest-ten-artyku-wielu-oburzy.htm>

Tamara Sharavara
Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

Oleh Horb
Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

Viktoriiia Liulka
Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

Ilna Yasnolob
Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

CIVIL POSITION FORMATION FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS ON THE BASIS OF SOCIAL COMPETENCIES

Abstract

The article proves that there is a direct relationship between well-formed social competences and the civic position of youth, in particular students. Different approaches to the definition of the concepts of “civic position” and “social competence” are considered. It is shown common positions in the interpretation of these concepts by different authors. The problems of formation of social competences and ways of their overcoming are paid attention. The example of attracting students of the Philology specialty of Poltava State Agrarian Academy to social projects shows changes in their outlook, which influenced the formation of an active civic position. The proposed provisions of the article make it possible to consider social competencies an important condition for the formation of socially active young people who obtain higher education.

Keywords: social competencies, civil status of a person, social activity, practical activity

Introduction

The current level of psychological and pedagogical research gives grounds to believe that the issue of the relationship between the social behavior of young people, which acquires higher education and the civic position of most young people, remains poorly understood. Psychologists and educators do not reject the existence of such a relationship, but the direct mechanism of interaction between these two important components is still insufficient, which gives grounds to consider this research relevant. Taking into account the plurality of interpretations of the concepts of “social competence”, “social activity”, “civil position”, “social activity”, etc., we aim to show this close relationship and to highlight the

mechanism of influence of education level on the process of forming the civic position of youth. In the course of the research, general scientific methods of comparative analysis and synthesis were used.

Analysis of relevant research. It should be noted that ordinary citizens in the majority acknowledge the existence of a close relationship between the level of education, the existence of established social competencies and the level of civic activity. However, in the scientific literature, this issue is still insufficiently analyzed. Some scholars believe that the civic position of a person can only manifest itself in civic activity, and the latter is a manifestation of individual citizenship. So psychologists, political scientists, sociologists believe these concepts are closely linked. In particular, such a position is followed by N. Smelser [Smelser, 1994], L.A. Snihur [Snihur, 2004], M.Ya. Boryshevskiy [Boryshevskiy, 2007], A.F. Karas [Karas, 2000], S.O. Makeiev, N.V. Kostenko, N.V. Panini [Makeiev, 2003] and others.

Indeed, at the level of ordinary citizens, the opinion is that the higher the quality of education and the higher the level of the educational institution, the young person's interest in participation in social, political, civil projects and issues is much greater. Practical work on attracting young people to social projects also only confirms these views. From this angle, pedagogical studies, which, depending on the historical period of time, had different theoretical content and contained various examples of social and pedagogical practices used for the formation of young people's civic activity, are very relevant.

Taking into account the convergence of modern society, its challenges and problems are close to many countries of the world, the analysis and study of the relationship between education and the civic position of a person needs new approaches.

The rapid changes in the socioeconomic and socio-political situation both in Ukraine and in many EU countries, the increase of contradictions, which in part demonstrate political forces, only emphasize the relevance of the issue we raised, because the ability to deal adequately and without conflict from the situation are skills, connected not only with the level of education of the person, but also with the level of education, civic activity and awareness of the depth of existing problems. The search for adequate ways to overcome social, economic, and political disputes must first of all become the norm for the younger generation of citizens of different countries, because they are the future. As young people are the most active social group in the population, the acquisition of young people's social competencies is a priority for families, pedagogical teams, educational institutions and each state as a whole. Therefore, the problems of students' attitude towards different situations at the present time, understanding of their own role in different social situations, readiness to show themselves in difficult circumstances, or in conflict situations, should become a separate subject of study of teachers, psychologists, and most importantly, to be a separate issue of analysis of various specialties scientists in different fields of scientific research.

Therefore, in order to explain to the students what is essentially the notion of “civil position of a person” should be clarified as it is highlighted and analyzed in the scientific literature.

The topic of civic activity, or in other words, the manifestation of active civic stance, is a topic that has existed since the founding of the state, and is an important line in research of psychologists, educators, lawyers, historians, philosophers, and economists. Such a multi-dimensional approach to the study of civic activity is due to its multi-levelness, complexity, since civic activity is one of the personal qualities of a person, his/her social and mental manifestations. According to research by R.Inglehart, the happiest people are those who are engaged in activity [Zmina, 2008]. It turns out that those who are active in the activities of civil society institutions are the happiest and the most satisfied with the lives. Civil society is defined by the authors as a certain system of social institutions and relations that are independent of the state, who contribute to meeting the needs and interests of a person or a group of people.

E.L. Rayhlina proposes a number of terms regarding the term “civil position”: Civic position is the formation of an individual, which is the attitude of a person to civil society as a significant value. Also, this position is considered as an internal installation, oriented to a particular behavior model. Civic position is a conscious participation of a person in the life of society, reflecting his conscious, real actions (deeds) in relation to the environment, on a personal and social level, aimed at the realization of universal human values with a reasonable ratio of personal and social interests. Civil position is the reflexive attitude of the subject to the events of reality and their own activities in accordance with the system of civil values [Rayhlina, 2008, p. 173]. Common to the presented definitions is the recognition that civil position should be expressed in the appropriate orientation of behavior and a conscious attitude to the system of values adopted in society.

I.V. Shved follows similar views, according to which civic position is a complex of subjective qualities of the person. Their formation is conditioned by the process of socialization and activity associated with the implementation of social roles in accordance with the norms and values of society [Shved, 2007, p. 269].

Thus, the characteristic signs of the civil position of the individual are that:

- he/she is always aware,
- can be subjected to reflection,
- distinguished by individuality and selectivity.

At the same time, the civil position of the individual necessarily determines the position of a person in the professional and cultural spheres, the sphere of personal relations with others; and, conversely, can be caused by them. This property of civil position has acquired particular significance in the context of the aggravation of contradictions in the modern world. The variety of points of view on actual problems of reality and ways to solve them often develop into conflict situations and do not contribute to constructive interaction. It is necessary to recognize that the stable development of a society is impossible without the dynamic, reasonable and conscious civic position of its members.

T.L. Miroshyna and T.B. Ihonina identify several interrelated components of civic position: improving civic knowledge, developing civic convictions, and gaining civic experience [Miroshyna, 2014].

In view of this, it is important to understand the criteria for the formation of a person's civic position. According to the activity criterion, indicators of civic position development are various types of social activity, participation in the life of a university, an enterprise, a district, a region, which implies the ability to analyze and understand social and political processes.

According to the emotional criterion, the indicators will be a positive attitude towards socially significant activities and a negative attitude towards immoral actions and actions.

According to a volitional criterion, indicators of civic position can be considered the observance of social rules and norms, the ability to achieve certain goals in the manifestation of civic behavior and mobilize one's own forces [Miroshyna, 2014, p. 110]. According to T.L. Miroshyna and T.B. Ihonina, the practical manifestations of such a position are the ability to use knowledge of one's rights; the habit of conscientiously and creatively performing the duties of a citizen; readiness to participate in government, public and political life; the ability to navigate in difficult modern conditions; readiness and ability in practice to defend their convictions [Miroshyna, 2014, p. 112].

Taking into account the above mentioned theoretical views of scientists, through social experiment we managed to establish a connection between the level of education – social activity – an active civic position. The experiment was attended by students of the specialty “Philology” in the first and second year of study at Poltava State Agrarian Academy. The fundamental difference between them was their age and level of education – the students of the first year of study only started the year and during the first two months of study almost did not take part in social projects. Second year students took an active part in various social projects, and the main one was in close cooperation with the Main Directorate of the National Police in the Poltava region. As a result, signed the memorandum of cooperation between the police and educational establishment (Poltava State Agrarian Academy) students involved in volunteer work as guides and interpreters during important events in the life of the city, including in the maintenance of sports matches. Since social events were guarded by police departments, students have acquired new skills, learned the rules of behavior in places with large crowds and realized the need of actions to prevent criminal behavior of others [Pid chas 2018]. Such socialization has led to their professional growth as linguists and interpreters who master Polish, German and English, while at the same time forming a clear negative attitude towards deviant behavior in society. After the survey, all students unanimously answered that every active citizen should be guarded by the peace and legality of his/her city, and eventually by the state. In addition, students also participated in various social youth projects such as “Active Citizen” [Festival, 2018], which enhanced their theoretical knowledge of the existing regulatory framework, which allows everyone to express their civic position in the manner prescribed by law, primarily respecting the laws

and the views of other citizens. Social projects have also contributed to the formation of an understanding of the purity of the environment, which in the end has also made young people aware of the importance of its preservation, and at the same time, it has intensified them to actions aimed at its protection. In particular, students became more active in social networks, began to participate more often in public events, where the pivotal moment was to express their own position on this problem [Shliakhom, 2018]. Students of the second year also took part in the viewing of various artistic and documentary films and learned to concise and substantially accurately express their own vision of the problem. Unlike the second year students, the activities of which we described above, the first year students only began the study and were more inert than the elders.

Consequently, the active involvement of young people in social projects and the monitoring of their participation in them gives reason to believe that young people are socializing, and then show a more active civic position, acquire the necessary features of behavior in society, which enable them to actively defend their civic position.

Studies on the formation of students' civic position show that the leading factors in this process are family, university education, friends, and the media. In our opinion, the most significant factors are the family and education in higher educational establishments, which make it possible to influence the formation of the civil position of the individual, influencing these factors. The practical involvement of students of the "Philology" specialty of Poltava State Agrarian Academy into active social and public projects only confirms this.

According to S.B. Kalynkovska, on the hindrance of civic activity is the egoistic position of students who view society only as a means of increasing their well-being and do not understand their real place in the system of social relations [Kalynkovska, 2013, p. 173]. Another discrepancy was the attitude to leaving for permanent residence abroad. This issue is particularly acute for Ukraine. The survey reveals a fairly large number of students considering this possibility. A serious problem is the lack of readiness of students for independent socially significant activities, since they do not know what can be done to improve the life of a university or region [Kalynkovska, 2013, p. 173].

Analysis of the problem of the development of social competencies allows us to conclude about its connection with the problem of the formation of the civil position of the individual. The convergence of these problems is explained by the fact that the application of social competencies also implies the ability to analyze social relations and the situation, be able to evaluate what is happening and find its place in this system, the implementation of social competencies in activities requires an individual to be oriented to the existing norms and values [Smolyaninova, 2014, p. 36]. However, this similarity raises a number of questions, the main of which is the question of the relationship between social competencies and the civil position of the individual. In our opinion, both of them can manifest themselves only in a complexly organized system of social relations, that is, social competences, social activity and the civil position of the individual correlate in this area. It would be fair to consider the development of

social competencies a condition for the formation of a citizen's position of the individual. The phenomena under consideration arise from the process of socialization. At the university level, students find themselves in a new social situation that continues this process. The development of new roles and standards of activity, intensive preparation for the implementation of future professional duties, recognition of new traditions of the university require students the ability to navigate in an unfamiliar social environment. At the expense of this, the foundations are laid for the development of social competences, which will further expand as they become familiar with practical activities in their chosen profession. The formation of students' civic position becomes a natural consequence of the development of social activity, and as a result of this – social competences, since the ability to analyze social situations and navigate them makes students determine their personal position in relation to various problems encountered in the process of study. A significant role in this is played by the practical component of vocational training, which requires students to work independently in the chosen specialty.

The formation of a civic position of a person at the stage of university studies can be facilitated by the effective management of the process of developing social competencies. To do this, the following conditions must be met: firstly, a differentiated approach that takes into account age (up to the age of 18, not everyone can take part in social projects), personal characteristics of students, their social experience and different levels of readiness for social interaction. Secondly, the level of organization of interaction between students and teachers, as the relationship of the teacher and the student can in the future become the prototype of the model of interaction of the future specialist with others. Thirdly, an increase in the number of activities that imply a practical orientation and that require students to make independent decisions. The importance of this condition is determined by the fact that only in practical activities a student has the opportunity to fully demonstrate his activity, without which the development of his own position, including civil one, is impossible. Fourthly, maintaining students' interest in self-development during their studies at the higher educational establishment. Fifthly, improving the legal training of students to perform professional activities. Attention should be directed not only to the knowledge of legal norms, but also to the development of students' understanding of the meaning of process norms.

M.Y. Boryshevskiy considers civic activity as directing the activity of the individual in the direction of socially significant activity, equates to a civic position [Boryshevskiy, 2007]. Therefore, it makes sense to consider a civic position as an independent form of social activity, which has its own goals, mechanisms and expected results. It is also worth noting that the civic position is not constant, and varies according to the effects of the external environment (factors of the information space), which is exposed to the person who owns it. In this context, it is worth emphasizing the factors of the influence of the information processor on the formation of a civic position of youth. In our opinion, these are factors: media, factor of public opinion, cultural factor, legal factor and family factor.

Conclusions

Consequently, the civic position of a person is in the conscious value relation to society and the state, as well as in activities aimed at the realization of the values and interests of the society. Such an understanding of a civic position implies the ability to understand and interpret the processes taking place in the modern world to express their attitude towards them. Social competences in this case are an important condition for the formation of a civil position, since these skills are impossible without their development, and they are impossible without social activism. The importance of developing a student's civic position is determined by the fact that they, being the most active part of society, can influence the processes taking place in it, contributing to the reduction of the number of social conflicts. One of the important factors in shaping the student's civic attitude is to study at a higher educational establishment, which allows managing this process. This may be due to the development of social competencies. The main areas of activity in this case are taking into account the opportunities and readiness of students for social interaction; application of such forms of work, which, being closely related to the practice, would allow students to demonstrate their independence; development of students' legal knowledge. The indicated directions of development of social competencies could help solve the problems of forming a civil position, the most important of which is a humane, tolerant attitude to society.

References

- [1] SMELSER N., *Sociology*. Prentice Hall, 1994. 488 p. [in English]
- [2] SNIHUR L.A., *Psykhologhiia stanovlennia hromadianskosti osobystosti* [Psychology of becoming a personality civility]. Odesa. Publishing House of M.P. Cherkasov, 2004. 331 p. [in Ukrainian]
- [3] BORYSHEVSKYI M.Y., *Rozvytok hromadianskoi spriamovanosti osobystosti* [Development of civic orientation of personality]. Kyiv. Pedagogical Thought Publishing House, 2007. 186 p. [in Ukrainian]
- [4] KARAS A.F., *Rozvytok demokratii yak zdiisnennia hromadianskoho suspilstva* [Development of democracy as implementation of civil society]. Universum, 2000. No. 3-4 (77-78). [in Russian] <http://universum.lviv.ua/magazines/universum/2000/2/dem.html> [in Ukrainian]
- [5] MAKEIEV S.O., KOSTENKO N.V., PANIN N.V. a. o., *Sotsiologhiia: navchalnyi posibnyk [Sociology: Tutorial]. The Honorable Persons of the XXI Century Ceremony*. Kyiv. Knowledge Publishing House, 2003. 455 p. [in Ukrainian]
- [6] *Zmina pokolin yak dovhostrokovy faktor tsinnisnoi transformatsii v suspilstvi. Teoriia Inglekharta [Change of generations as a long-term factor of value transformation in society. Theory of Inglehart] // Sociology*. <http://socna5.at.ua/publ/1-1-0-40>. [in Ukrainian]
- [7] RAIKHLINA Y E.L., *Pedagogicheskie usloviya integratsii uchebnoy i vne- uchebnoy deyatel'nosti studentov kak sredstva formirovaniya ih grazhdanskoy pozitsii [Pedagogical conditions for the integration of educational and*

- extracurricular activities of students as a means of shaping their civic position*]. Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts. 2009. No. 6., p. 173-177. [in Russian]
- [8] SHVED I.V., *Formirovanie grazhdanskoj pozitsii studentov v sovremennom rossijskom vuze* [Formation of a civil position of students in modern Russian higher education institution]. Almanac of modern science and education. 2007. No. 1., p. 269-272. [in Russian]
- [9] MIROSHYNA T. A., *Formirovanie grazhdanskoj pozitsii studentov vuza kak sotsialno-pedagogicheskaya problema* [Formation of the civil position of university students as a socio-pedagogical problem]. Bulletin of the Kemerovo State University. 2014. No. 2-1 (58). P. 110-114. [in Russian]
- [10] *Pid chas matchu Lihy Yevropy «Vorskla – Sportinh» plich-o-plich z politseiskymy pratsiuvatymut perekladachi-volontery* [During the Europa League match Vorskla – Sporting interpreters volunteers will work side-by-side with the police]. National Police of Ukraine. Official site <https://pl.npu.gov.ua/news/Informacziya/pid-chas-matchu-ligi-Jevropi-vorskla-sporting-plich-o-plich-z-policzajskimi-praczyvatymut-perekladachi-volonteri/> [in Ukrainian]
- [11] *Festival of active citizens*. <https://www.pdaa.edu.ua/news/festyval-aktyvnyh-gromadyan> [in Ukrainian]
- [12] *Shliakhom dobra* [By kindness]. *Poltava State Agrarian Academy*. Official Site. <https://www.pdaa.edu.ua/news/shlyahom-dobra> [in Ukrainian]
- [13] KALYNKOVSKA S.B., *Problemy vospitaniya studentov vuza v rusle grazhdanskoj pozitsii* [Problems of upbringing students of a higher educational institution in the way of civic position]. Conference SIC Sociosphere collections. 2013. No. 6., p. 173-179. [in Russian]
- [14] SMOLYANINOVA O.G., IMANOVA O.A., TROFIMOVA V.V., *Razvitie i otsenka sotsialnyih kompetensiy studenta pedagogicheskogo vuza sredstvami e-portfolio* [Development and evaluation of social competencies of a student of a pedagogical university by means of e-portfolio]. Modern problems of science and education. 2014. No. 1., p. 35-41. [in Russian]
- [15] BORYSHEVSKYI M.Y., *Rozvytok hromadianskoi spriamovanosti osobystosti* [Development of civic orientation of personality]. Kyiv. Pedagogical Thought Publishing House, 2007. 186 p. [in Ukrainian].

Olesia Silchuk
Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

Yuliya Nikolayenko
Poltava State Agrarian Academy, Ukraine

PROFESSIONAL COMMUNICATIVE SKILLS AS A COMPONENT OF SOCIAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE SPECIALISTS IN AGRICULTURE

Abstract

The paper deals with the problem of importance of training reforms in agrarian universities. Special attention is given to social subjects and humanities that stimulate the process of development of students' professional communicative skills. Professional communicative skills are considered as a component of social competence of prospective specialists in agriculture. Authors have analyzed four groups of professional communicative skills that are significant for a successful communication in business and career.

Keywords: professional communicative skills, prospective specialists in agriculture, social competence

Introduction

Integration and globalization processes bring about the necessity to reform the system of higher education and agrarian education in particular. Nowadays one of the priorities for agrarian universities is to train modern specialists capable to work in both national and foreign environment, to interact with representatives of various cultures efficiently and in a tolerant manner, to be mobile and able to constant creative self-development.

Currently, one of the most urgent problems for agrarian universities is to combine social subjects and humanities with professional training of prospective specialists in agriculture. The results of competence development is the key part of the assessment of skills of university students. We are sure that a specialist in any branch should possess interpersonal, intercultural and social competences.

In our opinion, learning social subjects and humanities stimulates the process of development of students' professional communicative skills. The latter provide modern specialists with an ability to select the best possible commu-

nication strategies and tactics taking into account relationship peculiarities as well as an ability to avoid and resolve conflicts. Therefore, we suggest considering professional communicative skills as an essential component of social competence of prospective specialists in agriculture.

Analysis of relevant research

Communicative skills refer to an ability to establish well-balanced relationship with communicative partners and properly control one's own behavior according to communicative tasks (L. Auhadaieva, O. Leontiev, A. Mudryk, V. Naumov, L. Savenkova, I. Fedorenko et al.).

There are various approaches to the classification of communicative skills. For example, communicative skills describe the ways to express ideas, views, attitudes and strategies to influence on other people. Communicative skills include content and operation components [Ksenofontova, 1995].

S. Yelkanov classifies communicative skills as: 1) skills to perceive and understand another person as well as self-presentation skills; 2) skills to bring together different points of view; 3) skills to control communication and make necessary allowances [Yelkanov, 1986].

O. Leontiev considers communicative skills as a complex containing self-control skills, i.e. an ability to control one's own behavior; attentional characteristics such as observation skills and mental flexibility; social perception skills; skills to understand communicative partners and evaluate his or her image and mental state properly taking into account external characteristics; self-presentation skills; skills of oral communication; skills to make verbal and non-verbal contacts; gnostic skills connected with realizing, summarizing and transferring of information [Leontiev, 1979, p. 34].

A. Mudryk describes communicative skills as an ability to perceive communicative partners fairly, feel confident in different communicative situations and cooperate in various activities [Mudryk, 1989].

According to V. Naumov, communicative skills include skills to orientate and evaluate; skills to make contacts; skills to exchange information; skills to predict and make regulations; creative skills; control and self-control skills as well as organizational skills [Naumov, 1989, p. 47].

Summarizing the above given definitions, it should be said that communicative skills include various groups of skills necessary for an efficient communication in all spheres of social life. These skills are extremely important for a successful career in any branch and agriculture in particular.

It should be mentioned that the development of professional communicative skills of prospective specialists in agriculture depends on the level of students' awareness of their future responsibilities and the content of their professional activity. It is also significant for students to know which skills they need to communicate efficiently.

Thus, professional communicative skills of prospective specialists in agriculture refer to a complex group of integrated skills including skills to perceive communicative partners, establish and maintain productive relationships with

partners, distinguish ways of self-improvement and make one's own business image as well as skills to communicate in a foreign language in professional, business and scientific spheres.

On the basis of the above mentioned classifications of communicative skills and taking into account the specific features of professional activity of agriculture specialists, we would like to summarize various types of communicative skills necessary for efficient business communication.

Perceptive communicative skills. Business communication of agriculture specialists starts with establishing interpersonal contacts, which includes perception and understanding of communicative partners, i.e. perceptive communicative skills. The latter can be defined as skills of interpersonal perception of communicative partners and proper interpretation of their behavior.

Perceptive skills include the following ones: skills to perceive and interpret appropriately the signals received from communicative partners in the process of their cooperation; thoroughly understand other people; identify individual peculiarities of other people; predict another person's direction and future actions taking into account his or her external characteristics and type of behavior; identify communicative partners' individual type and temper; evaluate another person's state, his or her feelings and involvement into a certain situation; identify other people's attitudes to social values avoid stereotypes in perception (such as idealization, halo/horn bias etc.) [Slastenin, 1997].

A prospective specialist in agriculture should possess social perception skills and be able to identify personal characteristics of a client and establish contacts with a communicative partner due to the mechanisms of identification, reflection and empathy. The first one refers to the ability to show empathy, involvement, sympathy and congruity, which are based on the capability to assimilate and identify oneself with another person. Reflection can be defined as the mechanism of perception that enables a person to move forward from perception of external behavior of a communicative partner to evaluation, attitude formation and forecasting. Empathy refers to the human ability to be emotionally responsive to other people's feeling [Rembach, 2005, p. 49].

To summarize the above-mentioned information we can say that researchers pay their special attention to a large number of perceptive types of communicative skills. However, we consider listening skills to be especially significant in the process of communication of agriculture specialists.

Furthermore, we suggest that this group of communicative skills of prospective specialists in agriculture includes: 1) the ability to identify another person's gestures, movements, behavior and appearance and on this base to understand his or her emotional state and motives; 2) the ability to evaluate other people appropriately while observing their appearance and communication.

Interactive communicative skills. A successful cooperation of agriculture specialists in social and economic spheres is determined by a number of interactive skills. The latter include skills to show kindness and good will; to comply with the etiquette rules in an adequate way; to behave according to team standards; to listen to a communicative partner; to give a feedback; to adapt to chang-

ing conditions; to forecast other people's behavior; to reach a compromise; to persuade; to be internally autonomous in a communicative situation; to control one's own emotional state; to use non-verbal means of communication; to establish business contacts as well as self-presentation skills [Kruchek, 2004].

Interactive communicative skills of prospective specialists in agriculture become obvious in the interpersonal cooperation of communicative partners. This process includes correlation of all partners' objectives and is directed towards these objectives achievement. This group of skills contains skills to select interpersonal behavior strategy, to influence a communicative partner and control one's own emotional state.

Self-presentation skills. Nowadays with reference to free labor market conditions, a special focus is put on such aspect of professional development of prospective specialists in agriculture as skills to create one's own professional image. The process of these skills development is connected with self-presentation.

The first definition of the term self-presentation was given by E. Goffman in 1956. He considers self-presentation as a tool to organize one's own behavior by a person who is not aware of this process and is passive in selecting tools. In his opinion, self-presentation is the process of playing social roles within the whole life of a person [Goffman, 2000].

The concept of self-presentation has been of great interest to scientists since that time. Nowadays researchers suggest various approaches to define this term. For instance, self-presentation refers to:

- the process of perception control by purposive attraction of a communicative partner's attention to peculiarities of one's own appearance and behavior which trigger social perception mechanism [Borozdina, 1999];
- the process which includes not only a person's control of partners' impression about him or her, but also a tool of receiving some information about himself / herself [Yermakov, 2007];
- business communication standards and techniques to communicate efficiently [Zhukov, 1988];
- the process of purposive communication in which a person presents himself / herself [Honcharenko, 2011].

Thus, self-presentation is a complex process that can be characterized from different points of view. We completely agree with those scientists who consider the term self-presentation in the context of communicative behavior aimed to make self-impression.

Another widely used term is image making. Image refers to a complex of impressions made by a person on other people. From a psychological point of view, the term image can be defined as a manipulative attractive easily understandable mental model, which at first effects person's emotional state (and sometimes the unconscious) and then the conscious and behavior [Bohdanov, 2003].

As we see, there is no single approach to understanding the terms image and self-presentation in scientific works. Thus, based on the definitional analysis of the terms image and self-presentation, we consider self-presentation of

prospective specialists in agriculture as a purposive process of communication, in which a person makes his / her own positive image and shows his / her internal and external strengths (professional knowledge and skills, personal characteristics etc.) with the aim to succeed in business and career.

With reference to the above given definition of the term self-presentation of prospective specialists in agriculture, we subdivide self-presentation skills into two groups. The first one includes skills to make an external image, i.e. appearance, verbal and non-verbal behavior, and rhetorical skills. The second one includes skills to make an internal image, i.e. skills to organize business communication and professional cooperation, skills to understand people and make an impression as well as professional experience. The external and internal components of self-presentation are interdependent and interrelated.

The process of self-presentation is rather long and has several stages involving transition from first impressions about a person to a full picture. Unfortunately, as practice shows, Ukrainian specialists in agriculture frequently have some difficulties in making a successful self-presentation with foreign partners due to the lack of skills to present themselves. Therefore, we consider self-presentation skills to be an essential component of professional competence of agriculture specialists. Moreover, self-presentation is not only included into the process of professional activity of agriculture specialists, but also is created as a result of their professional activity and is involved into business communication.

Skills to communicate in a foreign language in professional and business spheres. The need for highly qualified specialists in agriculture, who are able to cooperate with foreign partners efficiently, results in increasing requirements to professional training of students in agrarian universities. In this context, skills to communicate in a foreign language, namely English as an international language in business, are of great importance.

By a foreign language for professional and business communication, we mean integrated skills of Business English and English for Specific Purposes, which enable agriculture specialists to communicate efficiently in their career.

Communication skills in Business English are necessary to communicate by telephone, to make presentations and speeches using standard language patterns and correct intonation. Skills to make business phone calls and to present ideas and information appropriately are an integral part of a successful communication with foreign partners.

Skills to write business letters are also significant in professional communication. Having learnt certain textual blocks and standard language patterns, agriculture specialists are able to write informative and easily understandable messages.

The lexical competence of agriculture specialists includes the knowledge of the specific vocabulary common for their professional activity. The lexical competence contributes to the efficiency of professional communication and facilitates business contacts with foreign partners. For instance, the success of participation of agriculture specialists in international fairs and exhibitions largely depends on their business communication skills in a foreign language,

which can be helpful in the process of exhibiting and selling products, talking to potential customers and partners, making contracts etc.

So, the most significant skills in business and professional communication of agriculture specialists include skills to write business letters, have business talks, make phone calls, follow the rules of business etiquette, organize business negotiations, make contracts and represent a company in fairs and exhibitions.

Scientists analyze numerous spheres of professional development for those specialists who possess business and professional communication skills in a foreign language [Yakovenko, 2014]. We would like to focus on the most significant ones for prospective specialists in agriculture. These spheres include the following ones:

- 1) Work. Foreign language communication skills facilitate the process of attracting new partners and investment to your business, stimulate negotiations and contribute to making contracts. As a rule, specialists who can speak foreign languages are more likely to be promoted in their career. Learning a foreign language positively affects the process of understanding other people and, as a result, it increases business efficiency. Skills to communicate in a foreign language are considered to be of high prestige and extremely beneficial for career prospects.
- 2) Science. The most valuable wealth of modern science is information. Foreign language competence enables a person to receive information from original sources and in a larger amount. In addition, a specialist with foreign language communicative skills can easily attend international conferences and trainings avoiding any communication barriers.
- 3) Business culture. Learning a foreign business language and a language for specific purposes, prospective specialists in agriculture find out more about social and cultural peculiarities of various business cultures. This process also contributes to the efficiency of business communication, since the latter depends not only on the level of linguistic competence, but also on the ability to take into account specific cultural features of your partner's country.
- 4) Business trips abroad. Those specialists who possess skills to communicate in a foreign language can go on business trips and have training periods abroad as well as other bonuses. Their responsibilities may also include writing letters to foreign partners and taking part in negotiations.

Conclusions

In conclusion, we would like to say that professional training in agrarian universities should involve the process of development of such specialists who are able to realize their potential in career and social life. We have analyzed four groups of professional communicative skills, i.e. perceptive communicative skills, interactive communicative skills, self-presentation skills and skills to communicate in a foreign language in professional and business spheres. All of them are significant for a successful communication in business and career. These skills are necessary in order to develop an ability to cooperate efficiently

with social environment and therefore are considered to be an essential component of social competence of prospective specialists in agriculture.

References

- [1] BOHDANOV YE., ZAZYKIN V., *Psychological basis «Public relation», 2nd edition*, St. Petersburg, 2003. [in Russian]
- [2] BOROZDINA G., *Psychology of business communication: textbook*, INFRA, Moscow, 1999. [in Russian]
- [3] GOFFMAN ERVING, *The Presentation of Self in Everyday Life: Translation from English*. By Kovalev A., Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences, Kanon-press-Ts: Kuchkovo-Pole, Moscow, 2000. [in Russian]
- [4] HONCHARENKO S., *Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary, 2nd edition*, Volynski Oberehy, 2011. [in Ukrainian]
- [5] KRUCHEK V., *Development of communicative skills of students of higher agrarian educational institutions in the process of studying psychological and pedagogical sciences*, Candidate's thesis, Kyiv, 2004. [in Ukrainian]
- [6] KSENOFONTOVA A., *Problems of speech in the pedagogical process: guide to the special course*, Publishing house of OSPI, Orenburg, 1995.
- [7] LEONTIEV A., *Pedagogical communication Knowledge, "The new in life, science, technology, Pedagogy and psychology"*, Znaniie, Moscow, 1979, No. 1. [in Russian]
- [8] MUDRYK A., *Communicative culture of personality, Basic culture: theoretical and methodological problems*, Publishing house of APS USSR, Moscow, 1989. [in Russian]
- [9] NAUMOV V., *Preparation of perspective teachers for the management of communication between schoolchildren, "Differentiated preparation of teachers for educational work with students: Intercollege collection of scientific papers"*, KGPI, Kirov, 1989. [in Russian]
- [10] REMBACH O., *Development of business communication culture of the future international analysts at higher schools: Candidate's thesis*, Vinnitsa, 2005. [in Ukrainian]
- [11] SLASTENIN V., *Pedagogy: textbook for students of pedagogical higher institutions*, SLASTENIN V., ISAIEV I., MISHCHENKO A., SHIIANOV YE., eds. SLASTENIN V., School-Press, Moscow, 1997. [in Russian]
- [12] YAKOVENKO S., *Business has two languages – English and accounting*, <http://teacherjournal.com.ua/proftexosvta/26639-u-bznesu-dv-movi-angljska-ta-buxgalterskij-oblk.html>, date of access 13.05.2014 [in Ukrainian]
- [13] YELKANOV S., *Professional self-education of a teacher: a book for a teacher*, Prosveshchieniie, Moscow, 1986. [in Russian]
- [14] YERMAKOV P., LABUNSKAIA V., *Psychology of personality*, Eksmo, Moscow, 2007. [in Russian]
- [15] ZHUKOV YU., *Efficiency of business communication*, Znaniie, Moscow, 1988. [in Russian]

Anatolij Wychruszcz

Ternopil National Economic University, Ukraine

Olga Tsaryk

Ternopil National Economic University, Ukraine

Mariana Sokol

Ternopil State Medical University, Ukraine

ROZWÓJ KULTURY JĘZYKA UCZNIÓW W SZKOŁACH

Abstrakt

W artykule przedstawiono analizę funkcje, podstawowe techniki i trendy w rozwoju kultury języka uczniów w szkołach polskich w okresie międzywojennym XX wieku. Przeanalizowano osobliwości, podstawowe metody i tendencje rozwoju kultury języka uczniów w szkołach polskich w okresie międzywojennym XX wieku ze względu na stopniowy rozwój języka, psychologiczne i wiekowe osobliwości, świat wewnętrzny dziecka.

Słowa kluczowe: kultura języka, kultura wystawiania się, język pisany, edukacja językowa, kompetencja lingwistyczna

LANGUAGE CULTURAL DEVELOPMENT OF PUPILS IN SCHOOLS

Abstract

This article explores the functions, basic techniques and trends in the culture of language students in schools in the interwar period of the twentieth century. The peculiarities, the basic methods and trends in the development of language culture students in schools in the interwar period of the twentieth century are analyzed due to the gradual development of language, psychological and age peculiarities, the inner world of the child.

Keywords: language culture, the culture of speech, written language, language education, linguistic competence

Ogólna kultura narodu i społeczeństwa przewiduje poprawność władania językiem, ścisłość i logiczność wykładu w języku pisany i mowie ustnej, wykorzystywanie powszechnie znanych środków językowych charakterystycznych dla języka literackiego. Edukacja w szkołach okresu międzywojennego XX wieku skierowana była na kształtowanie kultury języka.

Jednym z głównych priorytetów naszych czasów jest rozwiązanie problemów kompetencji. Jest to ważne zarówno na poziomie osobistym, jak i społecznym w czasach rosnącej konkurencji i globalizacji. Na przykład Ministerstwo

Edukacji i Nauki Ukrainy rozważa ideę nowej szkoły ukraińskiej jako kluczowej reformy mającej na celu wychowanie odpowiedzialnych obywateli chętnych do działalności praktycznej, innowacji, zachowania wartości, tworzenia kompetencji niezbędnych do samorealizacji. Koncepcja nowej szkoły ukraińskiej przewiduje czytanie ze zrozumieniem, zdolności do wyrażania swoich opinii w mowie i piśmie, krytyczne i systemowe myślenie, umiejętność logicznego uzasadnienia zdania, kreatywność, inicjatywę, umiejętność konstruktywnego kierowania emocjami, ocenę ryzyka, podejmowania decyzji, rozwiązywanie problemów, zdolność do współpracy z innymi ludźmi. W kontekście tradycji europejskich dominują metody umiejętności opracowywania projektu, nawyków samodzielnego uczenia się, zdolność do rozwiązywania rzeczywistych problemów.

Kluczem do pomyślnej realizacji reformy są kompetencje zawodowe nauczycieli. Pedagogika partnerstwa, nowe wyzwania, zjawiska kryzysowe w środowisku młodzieżowym, globalizacja, otwarta przestrzeń informacyjna determinują obiektywną potrzebę jakościowo nowego systemu kształcenia nauczycieli. Autorzy nowej szkoły ukraińskiej na podstawie ocen ekspertów wywnioskowali, iż rośnie przepaść cyfrowa między nauczycielem i uczniem. Wielu nauczycieli nie umie badać problemów przy pomocy nowoczesnych urządzeń, pracować z wielkimi zbiorami danych, robić i prezentować wnioski, współpracować online w projektach edukacyjnych, społecznych i naukowych. Rozwój u młodzieży dziesięciu najważniejszych kompetencji (posługiwanie się językiem państwowym (i rodzimym, gdy się różnią), porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w dziedzinie nauk i technologii przyrodniczych, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się przez całe życie, inicjatywność i przedsiębiorczość, kompetencje społeczne i obywatelskie, świadomość i ekspresja w dziedzinie kultury, umiejętności w zakresie ochrony środowiska i zdrowego życia) przewiduje przede wszystkim wysoki poziom kompetencji współczesnych nauczycieli. Wymaga to zaktualizowanego systemu wsparcia naukowego i metodologicznego. Do osiągnięcia tego celu należy zwrócić uwagę na doświadczenie historyczne rozwoju kultury języka, zwłaszcza, że względu na to, iż obecny międzynarodowy program PISA, w którym pozycja polskiego szkolnictwa ma dynamikę dodatnią, analizuje tę kwestię w kontekście czytania i rozumienia tekstu jako priorytetową.

Analiza prac naukowych, monografii polskich uczonych M. Rudnickiego, J. Woronieckiego, S. Szobera, G. Rowida, A. Kryńskiego oraz ukraińskich naukowców B. Stuparyka, I. Kurlak, T. Zawgorodniej wskazuje na to, że właśnie procesy kulturowo-historyczne uwarunkowały powstanie i rozwój edukacji, jak również określiły podstawowe etapy metodyki kształcenia językowego w praktyce pedagogicznej na początku XX wieku. Jednak kształcenie kultury językowej uczniów w szkołach okresu międzywojennego jest jeszcze dość słabo zbadane w historii pedagogiki.

Celem artykułu jest analiza osobliwości, określenie podstawowych metod i tendencji rozwoju kultury językowej uczniów w okresie międzywojennym XX wieku.

Dla dziejów szkolnictwa średniego w okresie międzywojennym XX wieku charakterystyczny był antagonizm między filologią a przyrodoznawstwem. Po rozbiore Austro-Węgier system szkolnictwa Galicji w ciągu pierwszych lat pozostawał bez zmian. Później pod wpływem zwolenników teorii kształcenia realnego/rzeczywistego rozpoczęto wprowadzenie reform w celu „przybliżenia nauki gimnazjalnej do życia codziennego, wyeliminowanie z planu nauczania języków „martwych” jako takich, które już straciły swoje znaczenie. W tej sytuacji szczególną rolę odegrały nowe badania psychologiczno-pedagogiczne uczonych amerykańskich świadczące o tym, że w szkołach przyrodniczych uczniowie wykazywali żywe zainteresowanie arcydziełami literatury i filozofii, wówczas gdy nadużycie analizy gramatycznej rzymskich oraz greckich form leksykalnych spowodowało tylko zniechęcenie i niski poziom wiedzy uczniów w gimnazjach klasycznych” [Kurlak, 2000, 144-145].

W 1921 roku zawarta została Umowa Ryzka, według której rząd polski zobowiązywał się udzielić rosyjskiej, ukraińskiej oraz białoruskiej narodowościom mieszkającym w Polsce wszystkie prawa zapewniające wolny rozwój kultury, języka i praktyk religijnych. B. Stuparyk podkreśla, że według tej umowy uznane zostało prawo do kultywowania języka ojczystego, organizacji i wsparcia szkoły z ojczystym językiem wykładowym, do rozwoju kultury. Więc Konstytucja Polski zapewniała prawo do nauczania dzieci w języku ojczystym w klasach szkoły podstawowej [Stuparyk, 1994, s. 120].

Nauka języka ojczystego, zwłaszcza gramatyki, przewidziana była tylko w szkole podstawowej w ciągu czterech lat, dalej program proponował naukę literatury. Jednak naukowcy tego czasu uważali, że nauka języka przewiduje nie tylko znajomość reguł gramatycznych i zapoznanie się z utworami literatury pięknej: jest to precyzyjne opanowanie całego procesu poznawczego w postaci wewnętrznej (myśleniu) oraz zewnętrznej (język pisemny i mowa ustna) [Woroniecki, 1925, s. 9].

Program ministerialny spotkał się z bardzo surową krytyką filologów twierdzących, że język ojczysty winien być głównym, ogólnokształcącym przedmiotem nauczania szkolnego, ponieważ nauka języka ojczystego ma na celu normalny rozwój najważniejszej funkcji życia umysłowego, jakim jest myślenie. Od tego, jak ono swe zadanie wypełni, zależy powodzenie w nauczaniu wszystkich innych przedmiotów. System szkolnictwa wymagał doskonalenia.

W literaturze pedagogicznej i filozoficznej jeszcze na początku XX wieku w ogóle można było spotykać się z twierdzeniem, że człowiek często nie rozumie tego, czego nie umie wyrazić językowo. Rozwój kultury uczniów szkół średnich zależy od rozwoju ich języka. Treść duchowa i materialna zawarta w języku jako dorobku historycznym narodu, w jego wyrażeniach i zwrotach, w systemie semantycznym, niewątpliwie uważa się za bogactwo kulturowe narodu. Szkoła nie może ukształtować predyspozycji językowych, ale może, a nawet powinno to być jej obowiązkiem, wyrobić pewną dawkę umiejętności językowych swych wychowanków. Kultura języka, nawyki językowe zawierają w sobie korzyści cywilizacyjne w dwojakim zakresie: czysto ekonomicznym, materialnym i w zakresie społecznym, politycznym (przy formułowaniu najwykleszych

nawet układów handlowych, przemysłowych, spadkowych i w ogóle wszelkich aktów prawnych, politycznych i programów społecznych). Profesor Rudnicki twierdził, że ważna jest umiejętność formułowania indywidualnych opinii na piśmie, nawet poprawne znaki interpunkcyjne czynią wpływ na jednoznaczne rozumienie języka. Już na początku XX wieku nawykom językowym nadawano coraz większej wagi w życiu społecznym.

Szczególne zainteresowanie budzą prace pisemne uczniów tych lat. W rzeczywistości, dzięki takim pisemnym dokumentom, możemy nieco zbliżyć się do zrozumienia zasad organizacji procesu nauczania. Wraz z literaturą wspomnieniową, badaniami naukowymi owego okresu uzyskujemy jeszcze jeden rodzaj narzędzi do badań historycznych i pedagogicznych.

Rozpatrzmy na przykład zawartość notatnika ucznia z ukraińskimi ćwiczeniami za rok akademicki 1936-1937. Właściciel zeszytu był uczniem ósmej klasy gimnazjum.

Pierwsza strona zeszytu pozostała czysta. Tekst rozpoczynał się na drugiej stronie ponieważ trzecia i wszystkie kolejne nieparzyste zostawały odłożone na „poprawkę”. Jeśli uczeń popełnił błędy, to właśnie na tych stronach zapisywał zdanie w poprawnej wersji. Był to swego rodzaju schemat wsparcia, który został zaprojektowany w celu podniesienia poziomu kultury pisanej. Uczennica Maria w ćwiczeniu szkolnym popełniła takie błędy. Na drugiej stronie zeszytu dwa: „Wczera zaczął się rok szkolny” i „Dziś chcę, przynajmniej w części, wylać na papier swoje myślenie i wrażenia spowodowane pierwszym dniem”. Na trzeciej stronie, po tym, jak nauczyciel podkreślił na czerwono napisano tylko dwa zdania: „Wczora zaczął się rok szkolny”, „swoje myślenie i wrażenia, spowodowane pierwszym dniem”. Jak widać, nieprawidłowo napisana litera, pominięcie przecinka przewidywało na odrębnej stronie, tuż obok głównego tekstu, skorygowane przepisane fragmenty. Taka uwaga do błędów zasługuje na pochwałę i zastosowanie w nowoczesnych warunkach. Jest to ważne zarówno na poziomie metodologii, jak i rozwoju nowoczesnych systemów dydaktycznych.

Każde ćwiczenie szkolne przewidywało wybór jednego z trzech tematów. W analizowanym szkolnym zeszycie zaproponowano następującą listę: „Moje myślenie i uczucia na początku klasy VIII”, „Kto z ukraińskich pisarzy i twórców sprawia mi największe wrażenie i dlaczego?”, „Choroba (temat ramowy)”, „Jakie wrażenie sprawiał na mnie zbiór wierszy Franki”, „Jakie prace publiczne uważam za najlepsze i dlaczego?”, „Jaki tytuł chcę wybrać i dlaczego?”, „Jaki powinien być przywódca narodu?”, „Siła słowa”, „Kobieta w literaturze ukraińskiej”, „Zimowa zawieja”. Lista tematów pozwala na wnioskowanie o wyborze kierunku z naciskiem na rozwój niezależnego myślenia, kreatywności, wychowanie pozycji obywatelskiej, łączenie z praktyką codziennego życia.

Ćwiczenie szkolne z 4 września 1936 r. rozpoczyna się od następujących refleksji: „Wczera rozpoczął się rok szkolny. (Z powodu błędu na równoległej stronie jest napis „Wczora rozpoczął się rok szkolny”). Wakacje szybko rozbłyły, jakby nie było, i tylko drobno zapisane te kartki przypominają mi piękne, szczęśliwe wolne minuty. Teraz chcę po części wylać na papier moje myślenie i wrażenia spowodowane pierwszym dniem nauki w ósmej klasie. Uczennica

popelnia dwa błędy. Brakujący przecinek i błędna litera, więc na następnej stronie zapis prawidłowy: „moje myśle i wrażenia, spowodowane pierwszym dniem nauki w ósmej klasie”. Uważamy, że charakter błędów ucznia, metody korekcji błędów mogą być przedmiotem oddzielnego badania monograficznego.

Charakterystyczną cechą badanej pracy uczniowskiej był specyficzny charakter zapytań autorskich, dość dobrze umieszczonych w poszczególnych częściach tekstu: „Czy znajdę tyle siły, aby przetrwać pracę? Czy nie popadnę w przygnębienie po pierwszej porażce? Czy dorostałam do tego, aby nazywać się dojrzałym człowiekiem? Czy mam prawo ubiegać się o uznanie? A może nie zdam egzaminu dojrzałości? Byłoby to moje pierwsze życiowe załamanie, ale czy powinno to być dla mnie zachętą?” Jak widzimy pytanie do siebie są logiczne, dobrze przemyślane, związane z tematem zadania i autorskim planem.

Podkreślamy optymistyczne zakończenie zadania pisemnego: „niech niepowodzenia kształcą mój charakter. Aby zrobić rzecz dobrą z żelaza, wrzucamy go do ognia, aby człowiek stał się dojrzały, musi mieć solidną szkołę życia. Nie chcę od niej uciekać. Chcę, aby moje potwierdzenie dojrzałości było prawdziwe, oparte o dobrze rozwinięty umysł, szlachetną duszę. Gdy nie będę w stanie tego osiągnąć podczas bieżącego roku, nie opuszczę swoich rąk, ale będę nadal pracowała. Te myśli powstały mi pierwszego dnia w ósmej klasie. Życie pokaze mi, które z nich są dobre i trzeźwe. Dzisiaj czuję się wyjątkowo dobrze. Początkowy strach minął, a jego miejsce zajęła jakaś radość: w tym roku mogę stać się dojrzałą osobą”.

Odrębnie badania wymaga system oceny wiedzy. W przypadku pisemnego ćwiczenia uczennica otrzymała ocenę „dobrze”. Popelniała serię błędów: 5 razy nie użyła przecinka, 4 razy niepoprawnie napisane słowa, w cytacie w języku łacińskim popelniono dwa błędy pisowni. Najwyraźniej przy ocenie pracy nie brano pod uwagę jedynie ilości błędów, ale także styl pisania, poziom samodzielności, kreatywność myślenia.

To nie przypadek, że kwestie te poruszane są w monografiach i rozprawach doktorskich. Aktualne są badania i rozprawy skoncentrowane na indywidualnych problemach rozwojowych w kontekście realiów historycznych.

W szkole średniej uczyli nie tylko języka ojczystego, lecz jeszcze całego szeregu języków obcych: łaciny, greckiego i kilku języków obcych nowożytnych, przede wszystkim języka niemieckiego, też francuskiego lub angielskiego, wreszcie języka rosyjskiego. Rudnicki podkreślał, że niedaleki zapewne jest czas, kiedy na terenach językowych – ruskim i litewskim będzie należało się uczyć języka litewskiego i ruskiego. Nauka języka ruskiego wówczas powstawała w utrakwistycznych gimnazjach galicyjskich.

Bardzo dużo czasu poświęca się w szkole średniej na naukę wymienionych języków obcych, jednak często nauczyciele nie osiągali postawionego celu – wyniki nauczania były niewielkie. Naukowiec twierdzi, że spośród podstawowych przyczyn braku sukcesu w nauce języków obcych była niewystarczająca znajomość języka ojczystego, ponieważ nie można żądać od ucznia, ażeby opanowywał przepisy gramatyczne języka obcego, ażeby zdawał sobie sprawę z jego cech i właściwości, aby umiał się nim posługiwać w razie potrzeby,

jeżeli uczeń nie zna i nie rozumie budowy i układu własnego języka ojczystego. Dla lepszych rezultatów w nauce języków obcych M. Rudnicki proponuje nawet zmniejszyć ilość godzin na naukę języków obcych, a natomiast zwiększyć ilość godzin poświęconych gramatyce i rozbirowi budowy języka ojczystego. W celu skutecznego wykorzystywania czasu nauczania poświęconego kształtowaniu kultury mówienia w języku obcym w szkole trzeba zadbać o formowanie kultury języka w języku ojczystym, ponieważ warto opierać się o wyczucie językowe ucznia kształtujące się najpierw dla języka ojczystego. Podkreśla się znaczenie języka ojczystego także dla nauki innych przedmiotów szkolnych, szczególnie dla logiki oraz psychologii. Ponieważ język jako odzwierciedlenie rozwoju psychicznego i stanu psychologicznego człowieka zawiera zarówno logiczne, jak i psychiczne elementy, M. Rudnicki uważał, że język narodu wyraża przeciętny rozwój psychiczno-logiczny narodu [Rudnicki, 1920, s. 36].

Pod względem naukowo-metodycznym nauka języka ma praktyczne zalety w porównaniu ze wszystkimi innymi przedmiotami, ponieważ stosując zdobyte nawyki językowe uczeń może stosować metodę indukcyjno-dedukcyjną w najobszerniejszym zakresie, może obserwować i wyciągać wnioski, może przeprowadzać samodzielne rozumowania i formułować definicje. Metoda doświadczalno-obszernyjna może być wyzyskana w najskrajniejszej mierze. Ani bowiem nauki przyrodnicze, ani matematyka, ani żadna inna gałąź wiedzy, wyjąwszy chyba psychologię czysto indywidualistyczną, nie dostarcza tak pełnego i bogatego materiału obserwacyjnego, jak język ojczysty. Autor zauważa, że żaden uczeń nie obserwował ani w dziesiątej nawet części tych zwierząt i roślin, o których się uczy w zoologii i botanice. Nie widzi także komórek tak dobrze roślinnych jak i zwierzęcych, nie widzi zwierzęcego kośćca, wnętrzości, mózgu, nie mówiąc już o takich zwierzętach lub roślinkach, jak bakterie, gatunki grzybków lub pleśni. Tymczasem każdy uczeń na zawołanie może wypowiedzieć wyraz, zwrot lub zdanie, wreszcie zgłoskę lub głoskę, może wreszcie w każdej chwili wywołać wypowiedzenie pożądanego tworzywa językowego [Rudnicki, 1920, s. 43].

Język w swoim najgłębszym sensie jest funkcją intelektualno-woluntarystyczną, ponieważ w procesie rozwoju działalności językowej kształtują się najważniejsze cechy charakteru: wolność, podejmowanie decyzji oraz wybór. Podczas nauki języka uczeń szkoły średniej opanowuje coraz nowszy i wyższy poziom kultury, co powoduje, iż język ojczysty staje się centrum edukacji w ogóle, kształci umysł i uwagę, skłonności estetyczne i etyczne.

Interesującą debatą tego okresu było znaczenie definicji gramatycznych dla nauczania, ponieważ uczniowie je i tak zapominają, zatem nie ma z nich żadnych korzyści. M. Rudnicki zauważał, że definicja sama w sobie nie posiada istotnie wielkiego znaczenia i nie na tym polega jej wartość, że się ją pamięta, ale na jej stosowaniu. Bez definicji niemożliwą rzeczą byłoby stosowanie metody dedukcyjnej w gramatyce. Cała wartość nauki i kultury dla ucznia polega na tym, że jego utarte wyobrażenia się mechanizują, zaś wyobrażenia świeżo nabyte, albo nabywane są żywe, zdolne do zastosowania w życiu, względnie do realizacji, co musi być koniecznie indywidualną własnością, indywidualnym

wytworem, człowiek musi być twórcą wyobrażenia własnego, indywidualnego. Ten punkt widzenia absolutnie prowadzi do wniosku, że metoda heurystyczna, względnie sokratyczna, pytaniowa, wydobywająca jest najlepszą drogą, wiodącą do istotnego rozwoju umysłowego.

W wyrobieniu językowo-stylistycznym, w przyswojeniu językowej wprawy ogromną rolę odgrywają ćwiczenia piśmienne. W nich do ostatnich granic można przeprowadzić zasadę i uznać jej słusność, że nie rozumiemy dobrze tego, czego nie możemy językowo wyrazić w sposób zupełnie wystarczający przynajmniej. Dlatego zadaniem nauczycieli było dołożenie wszelkich starań, żeby uczniowie na poziomie wrażeń, wyobrażeń oraz pojęć dobrze władali materiałem dydaktycznym. Przy takich warunkach można i trzeba żądać odpowiednich wysiłków woli w tym zakresie, jak również pamiętać o tym, że chodzi tu o naukę władania swoim myśleniem.

W trakcie kształcenia kultury językowej ważną rolę odgrywało modyfikowanie skali wymogów nauczyciela oraz skali obowiązków uczniów przy ustnych streszczeniach przeczytanych utworów, recytowaniu w zależności od postawionego celu: wymowa (retoryka) i dykcja, gramatyka i poprawność układania zdań, stylistyka oraz trafność używania jednostek leksykalnych.

W celu kształcenia stylistycznego aspektu kultury języka mówionego i pisanego praktyka empiryczna proponowała czytanie i uczenie się na pamięć utworów klasyków. Jednak metoda zapamiętywania mechanicznego tekstów pisarzy klasycznych jako materiału językowego jest polecana przez metodyków do stosowania w połączeniu z metodami heurystycznymi oraz indukcyjno-dedukcyjnymi.

Pisemne wypracowania odgrywały wielką rolę w nauczaniu i wychowaniu uczniów szkół średnich, ponieważ ujawniały rozwój duchowy dziecka. Według G. Rowida wraz z poprawnością gramatyczną w napisaniu wypracowań rozwija się też indywidualne wyrażanie uczuć i opinii ucznia na podstawie bezpośrednich spostrzeżeń i przeżyć emocjonalnych [Rowid, 1920, s. 17].

Wypracowania nie powinny być jednostronne i nie musiały czerpać się tylko z literatury. Często dla wypracowań pisemnych w celu rozszerzenia nawyków reprodukcyjnych wykorzystywały się dość ograniczone tematy. Jednak za najbardziej efektywne tematy wypracowań dla rozwoju mowy pisemnej uważano tematy powiązane z sytuacjami życiowymi, codziennym otoczeniem dziecka, a mianowicie z życiem w domu, w szkole, spostrzeżeniami podczas spacerów i wycieczek, z głównymi wydarzeniami w swojej miejscowości i w kraju ojczystym, świętami kościelnymi i państwowymi, stosunkiem młodzieży do problemów moralnych, społecznych, narodowych i ogólnoludzkich.

Dla rozwoju wyobraźni i zwięzłego mówienia uczniowie w zeszytach dla dowolnych ćwiczeń stylistycznych często rysowali odpowiednie rysunki, wklejali wycinanki dla ilustracji treści utworu, nawet zdjęcia amatorskie. Poprawienia i zakreslenia w zeszytach uczniów metodycy polecają oceniać lojalnie, przecież proces myślenia dziecka dokonuje się o wiele szybciej, niż mechaniczna funkcja reprodukcji tego procesu na piśmie. Omówienie i sprawdzanie dowolnych ćwiczeń stylistycznych zalecają przeprowadzać na zajęciach w obecności

uczniów nie zapominając o ostrożności, takcie pedagogicznym, wrażliwych odczuciach psychicznych dziecka [Rowid, 1920, s. 55].

Analizując osobliwości, podstawowe metody oraz tendencje rozwoju kultury języka pisanego uczniów okresu międzywojennego XX wieku, można dojść do wniosku, że metodyka kształcenia mowy pisemnej w badanym okresie opierała się na stopniowym rozwoju języka, osobliwościach psychologicznych i wiekowych, wewnętrznym świecie dziecka.

Ważnym zadaniem współczesnych studiów porównawczych jest porównanie dokumentów normatywnych, systemu wsparcia naukowego i metodologicznego, objaśnienie problemu na stronach czasopism, przygotowanie nauczycieli do doskonalenia kultury mowy pisanej, ocena doświadczenia w nauczaniu we wspomnieniach współczesników, a także analiza treści zeszytów uczniowskich, które pozwalają ocenić element praktyczny problemu.

Bibliografia

- [1] KURLIAK I., *Klasychna osvita na zakhidnoukrainskykh zemliakh [XIX persha polovyna XX stolittia]. Istoryko-pedahohichni aspekt*, Wyd. Pidruchnyky i posibnyky, Ternopil 2000.
- [2] STUPARYK B., *Shkilnytstvo Halychyny [1977-1939]*, Ivano-Frankivsk 1994.
- [3] KRYŃSKI A.A., *Jak nie należy mówić i pisać po polsku*, Warszawa 1931.
- [4] ROWID G., *Z metodyki wypracowań pisemnych [zbiorek wolnych cwiczeń dzieci]*, Wyd. Książnica polska T-wa nauczycieli szkół wyższych, Lwów – Warszawa 1920.
- [5] RUDNICKI M., *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*, Wyd. Nakład księgarni św. Wojciecha, Poznań – Warszawa 1920.
- [6] SZOBER S., *Na straży języka. Szkice z zakresu poprawności i kultury języka polskiego*, Warszawa 1937.
- [7] WORONIECKI J., *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów – Warszawa 1925.

Olga Batsman

Poltava Institute of Economics and Law of "Open International University of Human Development "Ukraine"

Vira Cherkas

Poltava Institute of Economics and Law of "Open International University of Human Development "Ukraine"

AN INTEGRATED STUDYING OF THE YOUTH WITH THE FUNCTIONAL HEALTH LIMITS IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: THE INNOVATIVE TECHNOLOGICAL RESOURCES

Abstract

In this article the authors cover the problems of the adaptation process of the integrated studying in Higher Educational Establishments. The informational, the Internet technologies, the interactive technologies, the psychological technologies for the adaptation relief of the educational process are reviewed.

Keywords: an integrated education, the educational technologies, a higher educational establishment, a student with the functional health limits

Introduction

The right of people with functional health limitations to integration into society and adaptation to it is one of the requirements of international standards. An important task of the government and other social institutions is to create necessary conditions for children and young people with functional health limitations for overcoming the obstacles that stand in the way of their full life in the society. The integration of students with disabilities at the university requires mutual adaptation of both parties: students who received secondary education in special schools or at home, to the new learning environment in an integrated environment and higher educational institution to the needs of students with disabilities in special health technologies and learning tools, pedagogical, psychological and social assistance. All of the above determines the relevance of this article.

Analysis of relevant research

Problems of integrated education find their solution in the theoretical and practical works of scientists, including (L. Biletska, I. Beletsky, A. Dikova-Favorska, O. Yekzhanova, V. Zasenko, K. Kolchenko, Yu. Naida, T. Sak, P. Talanchuk, O. Taranenko, M. Tchaikovsky, O. Yarskaya-Smirnova).

Today about 10% of the world's population (over 650 million) are disabled. About three million of them live in Ukraine. According to the UN Development Program (UNDP), 80% of people with disabilities is the share of the developing countries. Despite this, today one can not frequently meet someone in a wheelchair or with a cane in public transport [Dikova-Favorska, 2010]. The reason is the impracticality of the environment to the specific requirements of people in this category. All this makes people with physical disabilities independently seek and find solutions to the problems by means, one of which is computer. Recently, the world has come to realize the role of information technology in social development, so the problem of personal information culture of people with health disabilities has acquired special significance. But there is another problem: how ready is the digital world to accept people with disabilities, what opportunities technical and technological progress gives in the development and self-realization.

Half of disabled people, living on the territory of Ukraine, are of working age. Most people with health disabilities live in poverty. The reasons are lack of financial support from the government, lack of opportunities to get an interesting and high-paying job. The problem of finding jobs is caused by several factors: the lack of necessary knowledge and skills, the reluctance of employers to deal with people with functional health limitations. In terms of economy, it is much more profitable for government and social structures to give disabled persons the possibility of obtaining appropriate professional knowledge and finding decent work, rather than maintaining a special morale and timely prevent depression and suicide.

Today, only two of a hundred people with health disabilities can get higher education. Most domestic institutions justify their unwillingness to cooperate with students in wheelchairs or persons with hearing disabilities by elementary inadaptability of the programs and inadequacy of learning conditions to the specific needs of the young people with physical limitations. The only university of integrative type in our country where students with functional health limitations study alongside with healthy students is the University "Ukraine", which provides an opportunity to study for all interested persons with health disabilities.

Among the most common methods of teaching people with disabilities using information technology are the following:

- additional training – organization of training sessions, seminars and courses by the unions of disabled people or organizations working in this field;
- separate training – training in specialized institutions;
- integrated learning – disabled students study alongside regular students;

- distance learning – the type of training that is implemented using modern communication technologies and the Internet and provides remote interaction of teacher and student.

Each of the above methods has its advantages and disadvantages. However, basing on the statistical data, the most effective method for people with disabilities is the use of information technology within the additional training.

It is worth paying attention to the further employment of young people with functional health limitations who got their education in schools or specialized centers. Ukraine's average statistics of employment of young people with health disabilities in their specialty ranges 40-62%. The same situation is observed in the U.S. labor market. However, it is incorrect to compare the results of these two countries. For the U.S. the figure of 40% is satisfactory, for us – on the contrary, and it is because there are no quotas abroad, including the mandatory number of jobs for people with functional health limitations and we have them. Therefore, in order to create conditions necessary for rehabilitation and integration of young people with functional health limitations, the society should not just give these people the opportunity to learn, but also further apply their knowledge in practice.

Creating a system of integrated education for people with disabilities is happening today in difficult conditions, accompanied by insufficiently relevant methodological and logistical support, barrier-free space, support from the government.

The basis for acquiring higher education is the state educational standards, mandatory for all students, regardless of their health status. Only with this approach to teaching people with disabilities they may then be able to be professionals, competitive in the labor market.

Enrolling young people with disabilities, universities face a number of organizational, technical, psychological, pedagogical, methodological, social and other problems, including:

- creation of barrier-free architectural environment for unhindered movement of students with disabilities at the university;
- creation of a specialized and adapted logistics;
- preparation of specialized training and methodological support for all categories of students;
- introduction of special information, educational and psychological technologies to accelerate adaptation and integration of the subjects of educational process;
- acceleration of adaptation of administration, faculty, support staff and students with health disabilities to education in integrated groups;
- consideration of the individual needs of students with disabilities and healthy students;
- organization of psychological support;
- formation of tolerant attitude toward students with disabilities, understanding their problems;
- organization of social assistance.

As to the adaptation of disabled students to the educational process in a university, computer technology is indispensable. The hardware and software necessary in this case are voice synthesizers, braille terminals and printers, applications that voice screen and increase its fragments, programs for speech recognition and more.

There are a variety of specialized input devices that people with disabilities can use. These include pedals that replace keys Alt, Shift, Ctrl, light pen, mouse in the form of pens and alternative keyboards. In particular, company Intelli Tools produces flat keyboard IntelliKeys. To enter information the user touches the painted icons, letter and numeric keys. In addition, many manufacturers produce switches – electronic devices with a small number of keys that can be programmed to perform certain actions.

Relevant is the product developed by scientists Marhryt Betke and James Gips of Boston University – Samera Mouse 2008. Samera Mouse 2008 is designed primarily for paralyzed people, people with amputees, people with functional health limitations. The program is an original alternative to the mouse for almost all Windows-based applications. Its principle of work is simple – webcam captures the movements of the head and converts the data into signals for software.

Equal opportunities for education, persons with disabilities have in connection with the implementation of distance-learning – a new organization of the educational process.

Distance learning is a form of education that is based on the use of a wide range of traditional and new information technologies and hardware used for the delivery of educational material, its independent study, exchange of dialogue between teacher and student when learning is uncritical to their location in space and time, as well as the specific educational institution [Shevtsov, 2010].

Every day processes of scientific and technological progress intensification are becoming more visible in society. New realities require new solutions, particularly with regards to access to information. In this situation Internet technologies - most expeditious and convenient means of communication – are becoming an important aspect of information relations. We are talking about the construction of a new virtual information space. The last decade is characterized to the library system of Ukraine by introduction and rapid development of Internet technologies. The idea of the library and its place in the system of scientific communication has also radically changed: from the closed autonomous system to comprehensive information knowledge centers, navigators in the global information world. Status of a modern library is now characterized by its ability to store, process and present electronic resources: electronic journals, electronic books, databases, integrated digital libraries and so on. There is a trend of increasing number of individual websites of institutions that are subject to these libraries. It may indicate to some extent growing of prestige of libraries in a society that is especially convenient for study and mastery of information for students with disabilities [Solovianenko, 2008, p. 11].

Email. Due to this oldest means of Internet communications student can get from the teacher or fellow students current tasks and advice, send a teacher or group monitor the made writing assignments, receive and convey the latest information on the number of current tasks or the date of a new session, and so on.

Social Networks. “Odnoklassniki”, “Vkontakte” or Facebook do the same work as email, only much faster, because you can ask a companion questions both off-line and on-line, which speeds up the response. In addition, Facebook and “Vkontakte” allow their users to send files in many popular formats, that also provides invaluable assistance to students with special needs.

Applications for communication in real time. ICQ, Mail.ru-agent or Skype - *Internet messengers* that are very helpful for students with functional health disabilities. Skype, for example, allows video conferencing in real time and helps students albeit virtually, but attend meetings and lectures. All this is very good and adds optimism. However, even here there are some problems. The most important of them, in our opinion, is the steady neglect of providers the rural areas of Ukraine. Making new cable lines or wireless internet, providers add large and small cities to their networks. However, the villages where young people with functional health limitations of college age live too, somehow stubbornly remain apart technological and information modernization. Data rate through old telephone cables or via GPRS does not hold water.

Electronic Library. Sources stored on ephemeral media such as paper, film, audio and video tapes, records will be safe from extinction and total oblivion in electronic libraries. Access to these information resources is provided through specialized search engines, Web-interfaces or CD-ROMs, intensive distribution of innovative media, educational experience [Goldshteyn, 2003].

Educational technology of tutor support is a form of individual support for students with disabilities. Tutors' functions are determined depending on the form of individual support, nosology and student's group of disability.

An important aspect is the *technology* of creating learning places and barrier-free affordability for students with functional health limitations in a high school of integrated type. For this one should create:

- venues in front for free movement and maneuvering of wheelchairs;
- specially designed entrance to the building: the presence of ramps, rails, visor above the ramp (in case of adverse weather conditions);
- in classrooms for students in this category the first rows of desks are without chairs and designed for wheelchair movement;
- special design of shelves in the reading rooms, allowing self-selection of literature for the students in wheelchairs;
- a free zone needed to maneuver a wheelchair;
- the width of the corridor is not less than 140 cm for the passage of wheelchairs. Sufficient width of doorways (at least 80 cm);
- no thresholds in high school.

Teachers who work in a higher school of integrated type should visit seminars on “Application of information technologies in the educational process”, “Tolerant attitudes toward people with disabilities”, “Teaching in the integrated study groups”, etc.

In our view, the implementation of training programs in integrated groups of a higher educational institution is important for adaptation of the youth and all subjects of interactions in the educational process [Ivanova, 2009].

Unlike traditional methods of teaching, social and psychological training is primarily aimed at: personal development; formation of effective communication skills; mastering skills like both business and informal communication; formation of self-confidence and reduction of anxiety in communication; strong motivation for self-development.

Conclusions

As experience shows, the advantages in the use of various technologies in integrated schools lies in the fact that:

- educational material is better perceived and easily remembered by students, study time is used effectively (use of text, graphics, sound and video allows to teach a greater volume of material, make its content clear);
- provides individual attention to students of different categories, technical support allows to take into account the special needs of young people who are studying, and present information in different formats;
- reduces the number of those types of activities that cause fatigue. For example, electronic notes of lectures, tests, guidelines, manuals, etc. allow to supplement the notes of lectures rather than write it completely;
- in general, a comfortable learning environment is created, students' learning is activated, the educational process is intensified;
- the real conditions for the formation of information competence of a future specialist in any field of study are formed.

So, to solve the problems of adapting the subjects of the educational process in integrated groups of a higher educational institution, adaptation technologies should be applied: methods, training, information technology, Internet technology, interactive technology, psychological technologies as well as creation of barrier-free accessibility to all areas of an institution of higher education that will enable all participants to adapt quickly in integrated groups of a higher educational institution.

References

- [1] *A person with health problems in the modern society: the strategy and the basic methods of the relationship modernization. Scientific editor, social sciences docent / O. M. DIKOVA-FAVORSKA.* – The monography. – Zhitomir: PP «Dzhivies», 2010. – 666p. [in Ukrainian]
- [2] GOLDSHTEYN A., *Speech Skills Training / GOLDSHTEYN A., HOMYK V.* – K.: Lybid, 2003. – 520 p. [in Ukrainian]

- [3] IVANOVA S.M., *The Electronic Role of Libraries in Teacher's Professional Activities (An electronic resource)* / S.M. Ivanova // International Technologies and the means of study: electronic-scientific professional edition/ In-t informational technologies and the means of APN Ukraine, The Management University, APN Ukraine, the main editor: V.U. Bykova. – 2009 No. 2(10). – The access mode <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/t20v/em10/emg.html>. – The title from the screen. [in Ukrainian]
- [4] SHEVTSOV A., *An Information Technology Teaching as a means of social relationship of people with limited physical abilities* / A. Shevtsov (An electronic resource). – the article access mode: <http://www.aris-kiev.org/prensa>. – A title from the screen. [in Ukrainian]
- [5] SOLOVIANENKO D.V., *Internet Technologies of the Library Service in Ukraine: the development and establishment: a candidate of the scientific degree on historical sciences 07.00.08/ D.V. Solivianenko*. – K., 2008-20p. [in Ukrainian]

Josef Kasal

University of Hradec Kralove, Czech Republic

Lucie Špráchalová

University of Hradec Kralove, Czech Republic

ČESKÝ VYSOKOŠKOLSKÝ STUDENT A JEHO UKOTVENÍ NEJEN V RÁMCI STUDIA

Abstract

Uvedená stať je součástí širšího výzkumu Odcizení studentů českých vysokých škol studijní práci. Na odpovědích vzorku 559 studentů vybraných universit české republiky zkoumáme míru identifikace studentů s vybraným studijním oborem. Analyzujeme subjektivně vnímaný vztah studentů ke studiu, a také vliv úrovně sociálních vztahů na jeho kvalitu. Dále se stať zabývá vazbou mezi vybraným studijním oborem a budoucím uplatněním respondentů v profesním životě.

Klíčová slova: odcizení studijní práce, vztah ke studiu, studijní preference, profesní perspektivy.

ANCHORING CZECH UNIVERSITY STUDENT NOT ONLY IN THE STUDY

Abstrakt

This article is part of a broader study of the alienation of students of Czech universities in the study work. On the answers of a sample of 559 students selected by the universities of the Czech Republic, we investigate the degree of identification of students with the chosen field of study. We analyze the subjectively perceived relationship of students to study, as well as the influence of the level of social relations on its quality. It also deals with the link between the selected study field and the future application of the respondents in the professional life.

Keywords: alienation of the study, relationship to study, study preferences, professional perspectives

Úvod

Odborná stať prezentuje část výzkumného šetření prováděného mezi českými vysokoškolskými studenty v období let 2017-2018. Výzkum navazuje na výsledky sociologického šetření EUROSTUDENT (2016), které mimo jiné poukázaly na to, že čeští studenti věnují studiu a samostudiu nejméně času

z evropských zemí, které se výzkumu zúčastnily (Rakousko, Německo, Finsko, Francie, Irsko, Itálie a Nizozemí). V reakci na tento výzkum vycházíme z premisy, že možnou příčinou, proč čeští studenti nevěnují studiu větší rozsah svých snah, je odcizení se studiu. Náš výzkum se tedy snaží prokázat souvislost mezi studovaným oborem a mírou odcizení se studiu. Z předchozích výzkumů vyplývá, že studenti technických oborů se subjektivně cítí lépe ukotveni ve svých sociálních rolích, a také v perspektivách studia, než studenti oborů humanitních. Zde dochází k určitému paradoxu. Zaměřenost na lidskou podstatu vyvolává větší míru subjektivního odcizení než skutečné odcizení podmíněné orientací na techniku.

V pojetí odcizení vycházíme zejména z Marxova pojmu „odcizená práce“, jako nenaplněnosti konceptu lidství – myšleného jako univerzální a nerelativizovanou snahu člověka po naplnění smyslu svého bytí. Nerelativizovanou myslíme nezpochybňující étos lidství, tak jak je vytvářen po celou dobu lidské existence a jak je vnímá alespoň naše civilizace. Étos lidství, který je zakódován do obecného vědomí. Étos, který je nutno neustále si připomínat, probouzet jej a pečovat o něho. Dále z pojetí Semanova podle něhož lze odcizení pojímat jako bezmocnost (powerlessness), bezesmyslnost (meaninglessness), beznormovost (normlessness), kulturní odcizení (culturalestrangement), sociální izolaci (socialisolation) a sebeodcizení (selfestrangement)¹. Seeman zastává názor, že *určité chování člověka není přímou odpovědí na danou objektivní situaci, ale na to, jak si člověk tuto situaci reprezentuje a interpretuje, jak ji vnímá a prožívá*².

Ukotvení lze chápat jako sebeaktualizaci a sebeuskutečnění, tedy individuální procesy, ke kterým jsou nasměrovány všechny lidské bytosti.

Maslow řadí sebeaktualizaci jako hodnotově nejvýznamnější lidskou snahu. *Existuje jedna nejvyšší hodnota – sebeaktualizace, seberealizace, integrace, psychické zdraví, individualizace, autonomie, kreativity, produktivita ... zkrátka stávat se tím, čím člověk může být*³.

Ukotvení se ve výsledcích výzkumu projevuje ve třech faktorech: 1. pozitivní vztah ke školské instituci projevovaný mírou zájmu o vnitřní univerzitní život, o způsob a kvalitu výuky; 2. spojitost mezi studovaným oborem a životními perspektivami; 3. účelnost a trvalost ve škole navazovaných sociálních vztahů.

Popis vzorku

Studenti českých veřejných vysokých škol ve věku 19-29 let v prezenční formě studia (N= 559, muži= 111, ženy= 448).

¹ Seemann 1959

² Seemann 1959, 1983

³ Maslow 2014:209

Graf 1: Procentuální zastoupení věkových skupin ve vzorku



Graf 1: Vlastní zpracování

Cíl výzkumného šetření

Zajímalo nás, jaké charakteristiky českých studentů z našeho souboru (N= 559) determinují jejich odpovědi na otázky týkající se studijních motivací, aspirací, ale i představ o životě a budoucnosti. Z četných výzkumů studijních motivací u vysokoškolských studentů vyplývá, že např. obor ovlivňuje významně přemýšlení studentů o životě a budoucích plánech a determinuje z pohledu studentů možnosti budoucího uplatnění.

Metody a data

Popis výzkumného nástroje:

Kvantitativní výzkumné šetření je realizováno prostřednictvím dotazníku „Subjektivní odcizení studijní práce“ (2010)⁴. Dotazník se skládá ze 3 částí – použita hlavní část s 52 položkami⁵ mapujícími míru odcizení od studia na vysoké škole. Dotazník byl upraven autory článku podle aktuálních požadavků a doplněn o další položky v samostatné části. Ve výzkumu odpovídají respondenti na výroky: Víím přesně, co mě motivuje ke studiu. Studium mi pomůže dosáhnout úspěchu v životě. Věnování volného času studiu mi nevádí. Studuji jen proto, abych získal titul.

Pro zjednodušení výstupů z jinak dosti rozsáhlého dotazníku jsme nejprve položky seskupily do faktorů⁶. Dle charakteru faktorů jsme si pro tento výstup zvolili 3 z nich, které zde podrobujeme drobné analýze. Pro kategorizaci všech faktorů na 3 skupiny (skór nízký, střední, vysoký) jsme používali dělení na stejné intervaly v rámci rozptylu dat.

FI: Nevíra ve studium, univerzitu jako instituci a s tím spojený nezáměr o studium.

- Příklady položek: Dosavadní změny ve školství dle mě nevedou ke zlepšení. Studentská samospráva na mé fakultě/VŠ je pro mě bezvýznamná.

⁴ Autoři Vjačeslav Nikolajevič Kosyrev z Tambovské Státní Univerzity G.R. Derzhavina v Rusku (vytvořeno na podkladě amerického dotazníku Maddi S.R., Kobasa S.C., Hoover M. An alienation test // Journal of Humanistic Psychology. 1979. V. 19. No.1).

⁵ CronbachAlpha = 686

⁶ Pozn.: ExtractionMethod: Principal Axis Factoring. Based on Eigenvalue = 1. RotationMethod: Obliminwith Kaiser Normalization. KMO and Bartlett's Test: 0,792; sig.,000.

Přednášky jsou ztráta času. Prezenční studium je monotónní - chtěl/a by raději více vzrušení.

Položky v sobě koncentrují nudu spojenou se studiem, kdy se student cítí zahrnut byrokracií a zbytečností během studia. Na přednáškách se nedozví dá to, co očekával a celé studium mu spíše nevyhovuje. Nezajímá se o vedení univerzity nebo fakulty, pokud ho vnímá, tak spíše negativně.

F2: Neukotvení ve vlastním životě bez představ o současnosti i budoucnosti, o uplatnění.

- Příklady položek: Nevím přesně, co mě motivuje ke studiu. Nevěřím ve spojitost studia a životního úspěchu. V budoucnu nechci pracovat ve svém oboru. Přemýšlím o zanechání studia. Nemám představu o svém budoucím uplatnění v životě. Studuji jen pro získání titulu.

V tomto faktoru se shlukují položky, které se týkají mimo studia také životní dráhy studenta. Negativní přístup ke studiu jde zde ruku v ruce s minimální představou o životě obecně. Student nemá naprosto představu, co bude po škole dělat, v jaké sféře konkrétněji by se chtěl realizovat. Jeho studijní motivace je silně ovlivněna jen krátkodobým pragmatismem – vystudovat jen pro titul a dál zatím neplánovat.

F3: Dobré sociální vztahy spojené se studiem a jejich motivační funkce.

- Příklady položek: Ve své studijní skupině mám dobré kamarády. Vztahy navázané během studia jsou jedním z motivačních faktorů studia. Přátelské vztahy na VŠ nejsou jen dočasné a účelné, mají smysl.

Studenta, který dosáhl v tomto faktoru vyššího skóru, motivuje sociální zájem univerzity. V rámci studijní skupiny vládnou přátelské vztahy, taktéž dobře funguje komunikace s vyučujícími. Vztahy nabývají trvalejšího rázu a má proto smysl do nich investovat čas a úsilí. I práce ve skupině v rámci studia je tedy jednodušší. Studium se stává více společenskou událostí, což může pozitivně ovlivnit přístup k celému studiu.

Zajímalo nás nejprve obecně, jakých hodnot dosahovali naši studenti v rámci zmíněných faktorů.

Tabulka 1. F1: Nevěra ve studium, univerzitu jako instituci a s tím spojený nezájem o studium

	Počet	%	Validní %
Nizký skór ve faktoru	161	28,8	30,2
Střední skór ve faktoru	322	57,6	60,4
Vysoký skór ve faktoru	50	8,9	9,4
Celkem	533	95,3	100,0
Missing	26	4,7	
Celkem	559	100,0	

Tab. 1: Vlastní zpracování.

Čím více studentů z našeho výběru dosáhlo nízkého skóru v tomto faktoru (nesouhlas s výroky, které sytí faktor), tím pozitivněji hodnotíme tento výsledek. Vysokého skóru dosáhlo necelých 9 % dotázaných – ti odpovídali na výroky kladně a k instituci vysokého školství a studiu s ní spojenému přistupují spíše negativně. Více jak polovina dotázaných se pohybuje ve středním rozmezí – průměrně tedy v rámci faktoru vyjadřují souhlas i nesouhlas, přiklání se k některým výroky více, k jiným méně. Zaujímají tedy ambivalentní postoj.

Tabulka 2. F2: Neukotvení ve vlastním životě bez představ o současnosti i budoucnosti, o uplatnění

	Počet	%	Validní %
Nízký skór ve faktoru	152	27,2	28,5
Střední skór ve faktoru	327	58,5	61,4
Vysoký skór ve faktoru	54	9,7	10,1
Celkem	533	95,3	100,0
Missing	26	4,7	
Celkem	559	100,0	

Tab. 2: Vlastní zpracování.

Skóry ve faktoru 2 nám přináší velmi podobné výsledky jako u faktoru 1. Opět zde vidíme nadpoloviční většinu těch, kteří disponují alespoň nějakou představou o svém životě, budoucím uplatnění a našli by i důvodu, proč studují a studium chtějí dokončit. Z části to mohou být důvody ryze pragmatické. Necelých 10 % dotázaných zde skóruje opravdu silně – tato podskupina respondentů nejvíce souhlasně označovala položky faktoru a vykazuje tedy nejvyšší míru demotivace.

Tabulka 3. F3: Dobré sociální vztahy spojené se studiem a jejich motivační funkce

	Počet	%	Validní %
Nízký skór ve faktoru	61	10,9	11,4
Střední skór ve faktoru	223	39,9	41,8
Vysoký skór ve faktoru	249	44,5	46,7
Celkem	533	95,3	100,0
Missing	26	4,7	
Celkem	559	100,0	

Tab. 3: Vlastní zpracování.

Vzhledem k tomu, že celý třetí faktor je formulován pozitivně, očekávali jsme zde nejhodněji zastoupený vysoký skór. Toto očekávání se naplnilo – 44,5 % dotázaných studentů připisuje dobrým vztahům v rámci studia vysokou hodnotu a uvádí, že takové vztahy i navazuje. Sociální skupina vzniklá v rámci studijní skupiny či oboru je tedy velmi důležitým faktorem, jenž přispívá k pozitivnímu vnímání studia. Necelých 11 % dotázaných skóruje v rámci F3 velmi slabě – tato skupina má pravděpodobně problém se studijní socializací. Ať je již formování dobrých vztahů v rámci skupiny narušeno čímkoli (od charakteristik jedince až

po komplikovanou organizaci studia některých specifických oborů), může tento fakt způsobit vyšší míru demotivace ke studiu. Axel Honneth nepřímou odpovídá na otázku jak se vyhnout odcizení akcentem na lidskou solidaritu, která je založena na *afektivní účasti na údělu druhých lidí a jejich praktickou podporu v situaci životní nouze a utrpení*.⁷ Zde se dostáváme podstatě našich úvah o vzdělávání lidí, které zahrnuje schopnost identifikovat nedobré v jednání druhých. Honneth vnáší do svých úvah problém mravnosti či dobrého života. Ptá se po obecných a nutných podmínkách možnosti dobrého či naplněného života individuů⁸. Naplnění života lze dosáhnout prostřednictvím *individuálního sebeuskutečnění*. Zátímco sebeaktualizace je procesem vnitřního růstu člověka, sebeuskutečnění je procesem, který tyto sebeaktualizační snahy směřuje k uskutečnění životních cílů, které si člověk sám zvolil. Nutno podotknout, že sebeaktualizaci a sebeuskutečnění je nutné vnímat jako vzájemně se podmiňující procesy.

Individuální sebeuskutečnění předpokládá nejenom nepřítomnost vnějších tlaků a omezení, ale i nepřítomnost tlaků a omezení vnitřních, a proto předpokládá nejenom negativní, ale i pozitivní svobodu individuů...K této vnější i vnitřní svobodě jsou však individua s to dospět pouze na základě *zkušenosti svého uznání partnerů interakce*, pouze tím, že se z perspektivy souhlasného postoje druhých osob jakožto partnerů interakce sama učí ve svém jednání vztahovat se k sobě jako k bytostem, jež mají určité pozitivní schopnosti⁹.

Pro zajímavost jsme otestovali souvislost mezi prvními dvěma faktory. Chí kvadrát test prokázal signifikantní souvislost mezi oběma faktory ($p < ,001$). Pro další analýzu můžeme tedy zvážit spojit oba faktory do jednoho a sledovat, jak dotázaní skórují v rámci tohoto spojeného faktoru. Můžeme předpokládat, že by procenta studentů podléhala jednomu společnému trendu – tedy opět většina v hodnotách středních a do 30% v hodnotách nízkých.

Vybrané charakteristiky studentů a jejich souvislost se skóry ve faktorech

Testovali jsme též několik hypotéz, pro které jsme využili zmíněné faktory. Chtěli jsme vědět, jestli v rámci našeho vzorku existuje statisticky významná souvislost mezi našimi vybranými faktory a pohlavím, věkem, studovaným oborem a vírou (položka: Považuji se za věřícího – víra v cokoli, nejen příslušnost k určitému oficiálnímu náboženství). Existují rozdíly mezi věřícími a nevěřícími? Mezi muži, ženami? Mezi humanitními a jinými obory? Mezi věkovými skupinami? Jak se tyto skupiny liší ve skórování v rámci faktoru?

Pro ověření souvislostí byla použita statistická metoda chí-kvadrátu a dvouvýběrového t-testu. I když nám výstup poskytl jakýsi náznak rozdílů mezi zvolenými třídícími skupinami, v žádném z nich nebyl prokázán statisticky významný vztah. Z tohoto lze usuzovat, že žádná ze zvolených charakteristik neovlivňuje přístup ke studiu, který je zde zastoupen skóry ve faktorech. Můžeme konstatovat, že v rámci našeho výběru vysokoškolských studentů se jedná o jakýsi

⁷ Honneth 1996: 21.

⁸ Honneth 1996: 11.

⁹ Honneth 1996: 12.

obecný trend, který nepodléhá vlivu věku, pohlaví, osobní víry, ale dokonce v případě této analýzy ani vlivu typu oboru. Pochopitelné se nám zdá, že pohlaví nemusí opravdu hrát zásadní roli v přístupu ke studiu a budoucím plánům. V posledních dekádách dochází postupně k vyrovnávání životních podmínek a možností mužů a žen a vysokoškolské prostředí tyto možnosti ještě více unifikuje. Pohlaví tak logicky ustupuje do pozadí v otázkách studia a života. Nesignifikantní rozdíly v rámci věkových skupin přičítáme našemu výběru, kde většinou dotázaných byli studenti ve věku 21-22 let. Pro analýzu budoucí se na danou problematiku zkusíme zaměřit optikou dalších metod, které nám mohou odhalit rozdíly, jež se nám prozatím nejeví jako zásadní.

Shrnutí a diskuze

Zabývali jsme se drobným rozbořením tří definovaných faktorů. Kde jsme konstatovali na základě odpovědí dotazovaných studentů střední – bilanční – trend a v menším zastoupení i trend pozitivní. Vyšší procenta dotazovaných jsou spíše motivovaná do studia a ve svém životě hledají nějaký konkrétní směr. Zajímavě nám také vystupuje z faktorů ten, který se odvíjí od přátelských vztahů v rámci studia. Dovolujeme si tvrdit, že tyto dobré vztahy jsou jedním ze silných motivačních faktorů nejen ke studiu obecně, ale hlavně k setrvání v něm a jeho zdárnému dokončení. Přátelské vztahy přináší vyšší zájem a pozitivní emoce a stávají se tak součástí vnitřní motivace¹⁰. Víra ve vysoké školství jako instituci, víra v samosprávu univerzity, komunikace s vyučujícími a forma byrokracie jsou další vlivy, které ovlivňují motivaci ke studiu. Deci a Ryan (1985) si ve své práci již v minulém století všimli, že pocit nedostatku kontroly a neprůhlednosti systému v kombinaci s pocitem nedostatku kompetencí přispívá k demotivaci studentů.

Pro doplnění informací o českých vysokoškolských studentech jistě stojí za zvážení budoucí realizace kvalitativního výzkumného šetření, kde bychom měli více prostoru zkoumat hlavně překážky spokojeného studia v širším sociálním kontextu. Doufáme, že se nejedná o obecný trend poklesu hlubšího zájmu o studium na vysokých školách, které by bylo reakcí na širokou nabídku studijních možností pro majoritní veřejnost. V rámci hlubšího zkoumání bychom snad odkrývali vliv faktorů jako je rodina, osobnost a charakter, partnerství, ale také obavy z budoucnosti. V našem výzkumu zjišťujeme primárně míru demotivace a její oblasti, nejsme však schopni odhalit multidimenzionální původ demotivace a nejasné životní aspirace.

Literatura

- [1] DECI E., RYAN, R. 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- [2] HONNETH A., 1996 *Sociální filosofie a postmoderní etika*. Praha: Filosofia.
- [3] LAI E., 2011 *Motivation: A Literature Review*. New York: PearsonAssessments.
- [4] MASLOW A.H., 2014. *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- [5] SEEMAN M., 1959. „On the meaning of alienation.“ *American Sociological Review* 24 (6): 783-791.

¹⁰ Lai 2011.

Ingrid Emmerová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Slovakia

PREVENCIA INTOLERANCIE A EXTRÉMIZMU U ŽIAKOV A KOMPETENCIE ŠKOLSKÝCH SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou intolerancie a extrémizmu u žiakov. Autorka prezentuje oficiálne štatistické údaje a výskumy. Osobitná pozornosť je venovaná možnostiam prevencie z aspektu profesie sociálneho pedagóga a jeho kompetenciám.

Kľúčové slová: extrémizmus, intolerancia, prevencia, sociálny pedagóg, školský sociálny pedagóg.

PREVENTION OF INTOLERANCE AND EXTREMISM ATTITUDES BY PUPILS A COMPETENCES OF SCHOOL SOCIAL PEDAGOGUES

Abstract

The article deals with the problem of intolerance and extremism by pupils. The author presents official statistics and researches. A special attention is paid to possibilities of prevention from the aspect of the social pedagogy profession and their competences.

Keywords: extremism, intolerance, prevention, social pedagogue, school social pedagogue

Úvod

Pre našu spoločnosť je v posledných desaťročiach charakteristický nárast sociálnopatologických javov a „medzi ďalšie krízové javy možno zaradiť výbuchy extrémizmu, občianske vojny a terorizmus“. (Kraus, B., 2015, s. 81) Celospoločenský nárast sociálnopatologických javov sa prejavil tiež u detí a mládeže, čo sa odzrkadľuje aj v každodennej práci učiteľov základných a stredných škôl. Prvé problémy sa začínajú objavovať a prejavovať u žiakov čoraz nižších vekových kategórií. Typickými znakmi ich správania sú nedostatok empatie, zvýšená agresivita, nedostatočná sebakontrola, sebeckosť, nárast konzumného spôsobu života a vyžadovanie okamžitého plnenia prianí.

I. Aktuálny stav intolerancie a extrémizmu u žiakov

Podľa údajov Ministerstva vnútra SR sa na Slovensku sledujú tri základné orientácie extrémizmu: pravicovo orientovaný (presadzovanie rasizmu, fašizmu, nacizmu, neonacizmu), ľavicovo orientovaný (presadzované anarchistickými, antiglobalistickými ideami, radikálnymi ekológmi) a nábožensky orientovaný (prezentovaný náboženskými zoskupeniami, ktoré svojimi aktivitami a činnosťou môžu ohrozovať život, zdravie a majetok osôb a porušovať všeobecne záväzné právne predpisy).

Tabuľka 1. Počty trestných činov s rasovým motívom, extrémizmus páchaných maloletými a mladistvými osobami v rokoch 2007 až 2017

Alternatívy	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Zistené trestné činy spolu, z toho:	157	216	132	77	243	104	78	66	30	58	145
- maloletý páchatel	4	4	4	1	4	2	1	3	0	0	0
- mladistvý páchatel	43	53	18	10	24	11	13	8	0	2	1

Spracované podľa: Ministerstvo vnútra SR. Štatistika kriminality.

Na základe oficiálnych štatistických údajov vyplýva, že maloletí i mladiství páchatelia (teda žiaci základných a stredných škôl) sa dopúšťajú trestných činov s rasovým motívom a extrémizmu.

Zo Správy o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v základnej škole v školskom roku 2015/2016 v SR, ktorú vypracovala Štátna školská inšpekcia vyplynuli tieto skutočnosti:

- žiaci 8. ročníka základných škôl za dôležitý zdroj informácií / poznatkov o extrémizme označili na prvom mieste televíziu, na druhom internet a na treťom mieste školu;
- s extrémizmom sa doposiaľ vôbec nestretlo 10,48% ôsmakov;
- dotazník sledoval aj výskyt šírenia symbolov a prejavov extrémizmu v prostredí školy – z oslovených žiakov sa v triede alebo v škole s takýmto prejavom extrémizmu nikdy nestretlo 37,01% respondentov, často sa stretlo 11,33 % a niekedy 51,12% respondentov;
- viac ako polovica 53,43 opýtaných sa nikdy v škole alebo v triede nestretla s prejavom intolerancie a nenávisť k ľuďom s iným názorom, s podobným názorom sa niekedy stretlo 38,32% a často 7,86% respondentov.

Štátna školská inšpekcia v súlade s plnením úloh Akčného plánu výchovy a vzdelávania k ľudským právam MŠVVaŠ SR na roky 2015-2020 vykonala v školskom roku 2015/2016 inšpekcie v 81 ZŠ a 80 SŠ s cieľom zistiť stav a úroveň výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Okrem iného zisťovali zdroj informácií o extrémizme.

Tabuľka 2. Zdroje informácií o extrémizme

Zdroj informácií	Žiaci ZŠ (N = 1 297)	Žiaci SŠ (N = 1 575)
Televízia / rozhlas	64,69 % (1.)	78,98 % (1.)
Internet	44,41 % (2.)	65,33 % (2.)
Škola	38,94 % (3.)	35,21 % (3.)
Časopisy	17,35 % (4.)	22,39 % (4.)
Ulica	12,34 % (5.)	21,82 % (5.)
Nestretoľ/a som sa	10,48 % (6.)	4,32 % (9.)
Rodina	7,71 % (7.)	7,57 % (8.)
Kamarát	6,48 % (8.)	10,98 % (6.)
Osobná skúsenosť	4,86 % (9.)	9,18 % (7.)
Iný zdroj	1,70 % (10.)	1,32 % (10.)

Zdroj: Štátna školská inšpekcia. Vlastné spracovanie.

Z údajov v tabuľke vyplýva, že silným zdrojom informácií sa pre deti a mládež stáva televízia a internet. Aj keď sa môžu relatívne ľahko dostať k zaujímavým informáciám s cenným obsahom, práve tak sa môžu dostať aj k informáciám vyslovene nevhodným z hľadiska veku či obsahu. Škola je na treťom mieste a rodina v tomto smere zlyháva. Prenikanie médií do každodenného života spôsobuje presýtenosť informáciami, ktoré často nedokážu adekvátne spracovať.

Internet je reálnou súčasťou života detí a mládeže. Podľa zistení Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (2011) pri jednom pripojení trávia dospelávajúci (žiaci ZŠ) najčastejšie 1 až 2 hodiny (31,8% respondentov) a 2 až 3 hodiny (24,8% respondentov). Až 63% dospelávajúcich sa pripája na internet viackrát denne. Môžeme teda konštatovať, že viac ako 50% žiakov ZŠ je na internete minimálne hodinu. Ďalej zistili (2015), že 80,4% detí vo veku 11 až 13 rokov a 96,5% adolescentov vo veku 15 až 18 rokov má profil na niektorej sociálnej sieti. Tieto údaje potvrdzujú, že internet a informačné technológie vnímajú ako bežnú súčasť života a aktívne využívajú internetové služby.

Na internete sa môžu deti a mládež dostať k obsahom, ktoré môžu negatívne pôsobiť na psychický a morálny vývin, či už je to násilie a pornografia, ale i rasizmus, ďalej je to ohrozenie tvorby adekvátneho hodnotového systému a utváranie predsudkov. Najmä cez sociálne siete sa k nim dostáva obrovské množstvo informácií, ktoré nevedia vyhodnocovať či overovať.

Mladí ľudia sú vhodnými obeť na ľahké ovplyvňovanie. V čase dospievania mnoho mladých ľudí prežíva silnú neistotu, pociťujú neporozumenie sveta a neuspokojenie z vlastného života. Adolescenti sú ľahko ovplyvniteľní v krízových momentoch zložitých životných situácií, kedy podľahnú bez väčších ťažkostí psychickej manipulácii zo strany manipulátorov. Dôležitým aspektom je internet – prístup k informáciám je jednoduchší a masové rozšírenie tohto média býva často zneužívané na propagandu a šírenie manipulujúcich informácií.

Nenávistné prejavy na internete sa označujú ako cyberhate alebo hejtovanie. Môže to byť šírenie textov či videí, ktoré propagujú alebo ospravedlňujú extrémizmus, xenofóbiu či rasizmus. Žiaci si neuvedomujú, ako môže hejtovanie

zasiahnuť samotné obete. Má tiež negatívne následky v oblasti šírenia nenávisťných prejavov extrémistického alebo radikalistického charakteru.

Pre dnešných mladých ľudí je internet prirodzeným priestorom, kde prejavujú svoju osobnosť a utvárajú identitu. To že kyberpriestor zohráva dôležitú úlohu aj vo formovaní ich záujmu o politiku, resp. všeobecné spoločensko-politické otázky a témy, ukázal podľa M. Velšica (2017, s. 7) reprezentatívny prieskum zo septembra 2016 na výskumnej vzorke vo veku 18 až 39 rokov. Na internete sa zvyknú rôznymi formami, napr. cez spravodajské portály, sociálne siete, blogy, diskusné fóra, zverejňovať informácie so zameraním na súčasné dianie v spoločnosti. Takmer polovica (45 %) mladých ľudí uvádza, že ich sleduje pravidelne a ďalšia polovica (51%) občasne. Naopak iba 5 % mladých tvrdí, že tento typ informácií na internete vôbec nesleduje.

M. Pétiová (2016) realizovala v roku 2016 prieskum zameraný na zistenie prejavov extrémizmu v školskom prostredí dotazníkom u 1713 žiakov základných a stredných škôl vo veku 12 až 18 rokov. Na otázku, či sú v triede spolužiaci, ktorí sympatizujú s extrémistickým hnutím, odpovedala kladne viac než tretina opýtaných. Takýchto rovesníkov nemalo v triede 26,0% žiakov základných a stredných škôl, avšak až 42,8% respondentov nevedelo situáciu posúdiť. Spolužiakov - sympatizantov extrémistických skupín mali v triede výrazne častejšie stredoškólači (35,7%) než žiaci základných škôl (25,2%). Názor, že takíto rovesníci v ich triede nie sú, prezentoval približne rovnaký počet respondentov v oboch skupinách. Na danú otázku nevedela odpovedať až necelá polovica žiakov základných škôl (48,5%) a viac než tretina (38,5%) stredoškólačov.

Podobne zameraný prieskum realizovala M. Pétiová (2017) aj u pedagógov v roku 2017, na vzorke 681 respondentov (u koordinátorov prevencie, riaditeľov škôl, výchovných poradcov a i.). Na otázku, či sú v škole žiaci, ktorí sympatizujú s extrémistickým hnutím, odpovedalo kladne až 28,5% oslovených pedagógov. Názor, že v ich škole takí žiaci nie sú, vyjadrilo 39,6% učiteľov. Na túto otázku nevedela odpovedať viac než tretina (31,9%) respondentov. Príčiny sympatizovania žiakov s extrémistami vidia pedagógovia najmä v nedostatku informácií a dôsledkoch správania sa extrémistov, ďalej je to podľa nich túžba získať si rešpekt okolia, predsudky a názory získané od rodičov a príbuzných a potreba byť členom rovesníckej skupiny a i. Závažné sú jej zistenia ohľadne frekvencie výskytu prejavov extrémizmu v základných a stredných školách: často uviedlo 3,2%, zriedkavo 65,3% a vôbec iba 31,5% respondentov.

Prezentované údaje potvrdzujú, že extrémizmus reálne ohrozuje žiakov základných a stredných škôl.

2. Prevencia intolerancie a extrémizmu v školách v Slovenskej republike

V zmysle Pedagogicko-organizačných pokynov MŠVVaŠ SR na školský rok 2018/2019 sa do školských vzdelávacích programov odporúča zapracovať témy súvisiace s multikultúrnou výchovou, výchovou v duchu humanizmu a so vzdelávaním v oblasti ľudských práv, práv dieťaťa, rovnosti muža a ženy, predchá-

dzania všetkým formám diskriminácie, xenofóbie, antisemitizmu, intolerancie a rasizmu a v oblasti problematiky migrácie. Odporúčava uskutočňovať Olympiádu ľudských práv ako celoštátnu súťaž a výchovu k ľudským právam v triede a škole usmerňovať tak, aby sa stala integrovanou súčasťou celoživotného procesu podpory a ochrany ľudských práv.

V súlade so Stratégiou SR pre mládež na roky 2014-2020 a Národným akčným plánom pre deti je vhodné využiť vo výchovno-vzdelávacom procese informácie a metodické námety orientované na globálne témy a hodnotovú výchovu vo výučbe rôznych vyučovacích predmetov.

Koncepcia boja proti extrémizmu na roky 2015-2019 má stanovené štyri základné ciele:

1. Posilniť odolnosť komunit a jednotlivcov voči nedemokratickým ideológiám a extrémizmu.
2. Zvyšovať povedomie o prejavoch a spoločenskej závažnosti extrémizmu a následkoch radikalizácie.
3. Efektívne monitorovať a odhaľovať trestné činy extrémizmu, stíhať ich páchatelov.
4. Vytvárať inštitucionálne a personálne kapacity pre štátne orgány plniace úlohy vo veciach ochrany ústavného zriadenia, vnútorného poriadku a bezpečnosti.

Škola môže participovať najmä pri plnení druhého cieľa vzdelávaním v oblasti radikalizácie, extrémizmu a ich prejavov, upozorňovať žiakov na ich nebezpečenstvo. Preventívnymi aktivitami zvyšovať vzdelanosť a povedomie mladých ľudí.

Prevenia extrémizmu, výchova k ľudským právam a multikultúrna výchova sú vzájomne prepojené a previazané. Multikultúrna výchova je v rámci štátneho vzdelávacieho programu prierezovou témou.

Prevenia sa v škole, ako aj výchova k ľudským právam, môže realizovať rôznymi formami: môže to byť realizovanie preventívnych projektov či programov, uskutočňovanie prevencie počas vyučovacích hodín, besedy a iné jednorazové aktivity.

Na prevenciu rasizmu sa zameriava preventívny projekt – *Vieme, že – program boja proti zlu, násilliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu a neproduktívnejmu spôsobu života*, ktorý je určený pre šieste a vyššie ročníky ZŠ a SŠ. Cieľom je zvýšiť informovanosť žiakov o právnych dôsledkoch patologického správania a znížiť výskyt sociálnopatologických javov na školách, vysvetliť príčiny nepriemeraného správania mladých ľudí.

Prínosná v oblasti prevencie je aj spolupráca škôl s Policajným zborom SR, osobitne pri prevencii kriminality a delikvencie, rasizmu, extrémizmu a terorizmu a i.

Najznámejší a najrozšírenejší projekt Policajného zboru je preventívny modelový projekt so školami *Správaj sa normálne*. Obsahuje aj tému „Každý je iný!“, ktorá sa zameriava na diskrimináciu rasizmu.

Nevyhnutná je tiež koordinácia prípravy a realizácia aktivít zameraných na zapájanie multikultúrnych prvkov do vzdelávacieho procesu. Prioritou v rámci tohto procesu je prevencia rasizmu, xenofóbie a ďalších javov, ktoré súvisia s otázkou prijímania kultúrnych a etnických odlišností.

Učiteľom pri prevencii môžu pomôcť metodické príručky *Jeden svet na školách I. až III.* alebo pracovné listy pre učiteľov a pracovníkov s mládežou „každý iný – všetci rovní“. Na webovej stránke Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR je zverejnená *Metodická príručka pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR. Príručka je určená na predchádzanie extrémizmu, antisemitizmu, xenofóbie a ostatným formám intolerancie v školskom prostredí* (D. Kopčanová, A. Kopányiová, E. Smiková, 2016).

Prínosným je aj realizovanie programu *Zodpovedne.sk*, ktorého cieľom je zvýšiť povedomie o bezpečnom a zodpovednom užívaní internetu, šíriť osvetu a prispieť tiež k prevencii internetovej kriminality. Súčasťou projektu *Zodpovedne.sk* je aj seriál *OVCE.sk*, ktorého základom sú rozprávky (napriek žánru vhodné aj pre starších žiakov) o rizikách internetu, mobilného telefonovania a nových technológií. Témy sú aktuálne, napr. diskriminácia a rasizmus na internete a mnohé iné.

Ako ďalší príklad možno uviesť multimedialný projekt *NEHEJTUJ.sk*, kde sú pre realizátorov prevencie okrem iného k dispozícii filmy na tému kyberšikanie, xenofóbia, rasizmus a v metodickej príručke inšpirácia ako pracovať so žiakmi.

3. Školskí sociálni pedagógovia a ich kompetencie pri prevencii intolerancie a extrémizmu

Sociálny pedagóg je relatívne nová pracovná pozícia v školách, ktorá patrí medzi ďalšie zložky výchovného poradenstva a prevencie a má vykonávať prevenciu sociálnopatologických javov v školách a školských zariadeniach na profesionálnej úrovni.

Na základe analýzy činností sociálnych pedagógov pôsobiacich v základných a stredných školách (sociálni pedagógovia už dlhšie pôsobia v školách v Banskej Bystrici, Lučenci, Trenčíne a i.), v súlade s platnou legislatívou Slovenskej republiky a aktuálnym profesijným štandardom (Pokyn ministra č. 39/2017) možno vymedziť činnosti sociálneho pedagóga v školskom prostredí.

Realizáciu prevencie sociálnopatologických javov možno pokladať za dominantnú sféru záujmu i konkrétnej činnosti sociálneho pedagóga v škole. Nárast sociálnopatologických javov u detí a mládeže si však vyžaduje profesionalizáciu prevencie už aj v školskom prostredí, kde by mal pôsobiť práve sociálny pedagóg, ktorý je na túto činnosť odborne pripravovaný.

Ďalšou oblasťou pôsobenia sociálneho pedagóga je riešenie problémového správania žiakov. Prehliadanie či podceňovanie menej závažných problémov v správaní žiakov môže u nich viesť k závažnejším formám správania. Deviantné správanie žiakov sa stáva vážnym problémom, ktorému je potrebné venovať adekvátnu pozornosť z hľadiska prevencie, ale aj efektívneho riešenia.

Sociálne poradenstvo môže sociálny pedagóg, ktorý pôsobí na základnej či strednej škole, poskytovať učiteľom a vychovávateľom, rodičom i žiakom. Okrem usmernenia je kompetentný poskytnúť aj kontakty na ďalších odborníkov z oblasti pomáhajúcich profesií. Sociálny pedagóg poskytuje sociál-

no-pedagogické poradenstvo žiakom, učiteľom i rodičom. Osobitne prínosné je poradenstvo žiakovi, ktorý má problém.

Spolupráca s odborníkmi je ďalšou z oblastí jeho pôsobenia – najmä pri prevencii a riešení problémového správania žiakov.

Dieťa je intenzívne ovplyvňované rodinným zázemím a preto je potrebné venovať spolupráci školy s rodinou adekvátnu pozornosť, ktorú môže aktívne podporovať sociálny pedagóg.

Osobitnú pozornosť v oblasti sociálno-výchovnej starostlivosti je v škole potrebné venovať žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia a aktívne s nimi pracovať.

Sociálny pedagóg pracuje v škole nielen s rodinou zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale s rodinami všetkých žiakov. Osobitne naliehavá je jeho spolupráca s rodinou pri problémovom správania žiaka. Slovenská školská prax ukazuje, že sociálni pedagógovia nájdu uplatnenie aj na školách, ktoré nenavštevuje zvýšený počet žiakov z marginalizovaných rómskych komunít.

Sociálny pedagóg je teda odborný zamestnanec školy, ktorého dominantnou kompetenciou je realizovať prevenciu na profesionálnej úrovni, ďalej vykonáva intervenciu a poradenstvo, a intenzívne pracuje so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo s inak znevýhodnenými či ohrozenými žiakmi.

Záver

Škola zohráva pri prevencii nezastupiteľnú úlohu. Pri jej realizovaní je potrebné nezabúdať ani na prevenciu javov ako rasizmu či xenofóbia a zahrnúť do prevencie aj oblasť výchovy k ľudským právam. Prevenčná činnosť musí byť systematická práca realizovaná počas celého školského roka, aj u žiakov prvého stupňa základnej školy adekvátnymi a veku primeranými formami a metódami. Na systematickosť a pravidelnosť školskej prevencie poukazujú aj Z. Dacko-Pikiewicz a M. Walancik (2017).

V súčasnosti v školách na Slovensku je ťažisko zodpovednosti za realizovanie prevencie na pleciach koordinátorov prevencie – učiteľov, ktorí väčšinou na plný úväzok aj učia, nie sú finančne ohodnotení za výkon tejto funkcie a často nemajú ani požadovanú erudíciu. Nárast sociálnopatologických javov u detí a mládeže si však vyžaduje profesionalizáciu prevencie už aj v školskom prostredí, kde by mal pôsobiť práve sociálny pedagóg, ktorý je na túto činnosť odborne pripravovaný už počas vysokoškolského štúdia.

Bibliografia

- [1] DACKO-PIKIEWICZ, Z. WALANCIK, M.: *Prawidłowość i skuteczność podejmowanych działań profilaktycznych wobec współczesnych zagrożeń dzieci i młodzieży w polskich szkołach*. In: *Socialia 2017*. Banská Bystrica: Belianum, 2017, s. 27-35.
- [2] GREGUSSOVÁ M., TOMKOVÁ J., BALÁŽOVÁ M.: *Dospievajúci vo virtuálnom priestore. Záverečná správa z výskumu 2010*. Bratislava: VÚDPaP, 2011.

- [3] *Jeden svet na školách I až III. Metodická príručka pre učiteľov.* Dostupné na: www.rozvojovevzdelavanie.sk
- [4] *Koncepcia boja proti extrémizmu na roky 2015-2019.* Dostupné na: www.minv.sk
- [5] KOPČANOVÁ D., KOPÁNYIOVÁ A., SMIKOVÁ E., *Metodická príručka pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR. Príručka je určená na predchádzanie extrémizmu, antisemitizmu, xenofóbie a ostatným formám intolerancie v školskom prostredí.* Bratislava: VÚDPaP, 2016.
- [6] KRAUS B., *Sociální deviace v transformaci společnosti.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 211 s.
- [7] *Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2018/2019.* Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2018.
- [8] PÉTIOVÁ M., *Názory a skúsenosti žiakov základných a stredných škôl s prejavmi extrémizmu.* 2016. Dostupné na: www.cvtisr.sk
- [9] PÉTIOVÁ M., *Výskyt prejavov extrémizmu v školskom prostredí z pohľadu pedagógov.* 2016. Dostupné na: www.cvtisr.sk
- [10] *Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.* Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2017. Dostupné na: www.minedu.sk
- [11] *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v základnej škole v školskom roku 2015/2016 v SR a v strednej škole v školskom roku 2015/2016 v SR.* Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2016. Dostupné na: www.ssiba.sk
- [12] *Štatistika kriminality v Slovenskej republike.* Dostupné na: www.minv.sk
- [13] TOMKOVÁ J., SZAMARANSZKÁ I., VARHOLÍKOVÁ J., BELICA I., *Príležitosti a riziká používania internetu deťmi. Sociálna sieť Facebook. Záverečná správa z výskumnej úlohy.* Bratislava: VÚDPaP, 2015.
- [14] VELŠIC M., *Mladí ľudia a riziká extrémizmu. Výskumná štúdia.* Bratislava: IVO, 2017, 25 s.
- [15] www.kazdyiny-vsetcirovni.sk
- [16] www.nehejtuj.sk
- [17] www.zodpovedne.sk