





**Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika Liptovský Mikuláš  
Katedra spoločenských vied a jazykov**

organizovala pod záštitou rektora Akadémie ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika

*brig. gen. doc. Ing. Borisa ĎURKECHA, PhD.*

v spolupráci s

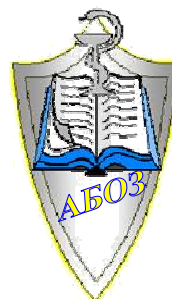
*Europskou asociáciou vied o bezpečnosti «EAS» so sídlom v Krakove – Poľsko  
Akadémiou bezpečnosti a ochrany zdravia «ABO3» so sídlom v Kyjeve - Ukrajina  
Východoeurópskou agentúrou pre rozvoj  
Vysokou školou verejnej a individuálnej bezpečností Krakove  
a Vroclavskou univerzitou vo Vroclave*

medzinárodnú vedeckú konferenciu

**« NOVÉ TRENDY VO VYUČOVANÍ  
SPOLOČENSKO-VEDNÝCH PREDMETOV  
V ŠKOLÁCH ZAMERANÝCH  
NA BEZPEČNOSŤ »**

v termíne

24.-25. Októbra 2013



**Odborný garant:**

brig. gen. doc. Ing. **Boris ĎURKECH**, PhD., rektor, Akadémia ozbrojených síl gen. M.R.Štefánika, Liptovský Mikuláš, Slovensko

**Vedecký výbor:**

PhDr. Karol ČUKAN, CSc., MO SR, Bratislava, Slovensko

doc. Ing. Ladislav HOFREITER, CSc., FŠI, ŽU, Žilina, Slovensko

Prof. Ing. Vojtech JURČÁK, CSc., Katedra bezpečnosti, Akadémia ozbrojených síl gen.

M.R.Štefánika, Liptovský Mikuláš, Slovensko

prof. dr. hab. Leszek F. KORZENIOWSKI, prezident EAS, Poľsko

Prof. UP dr.hab. inž.Andrzej KOZERA, Pg. univerzita, Krakov, Poľsko

prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI, Vroclavská univerzita, Vroclav, Poľsko

doc. RSDr. Jozef MATIS, PhD., vedúci KtSVaJ, Akadémia ozbrojených síl gen.

M.R.Štefánika, Liptovský Mikuláš, Slovensko

doc. Karol MURDZA, PhD., APZ, Bratislava, Slovensko

dr. Julius PIWOWARSKI, rektor, Vysoká škola verejnej a individuálnej bezpečnosti v Krakove, Poľsko

doc. PhDr. František ŠKVRNDA, PhD., FMV, EU, Bratislava, Slovensko

doc. Inga URADNIKOVA, PhD. Odeská národná polytechnická univerzita, Odesa, Ukrajina.

doc. Vasilij M.ZAPLATINSKI, prezident „АБОЗ“, Ukrajina,

**Organizačný výbor :**

PhDr. Miroslav KMOŠENA, PhD., KtSVaJ, AOS L.Mikuláš

PhDr. Mária MARTINSKÁ, PhD., KtSVaJ, AOS L.Mikuláš

Mgr. Robert HURNÝ, KtSVaJ, AOS L.Mikuláš

Mgr. Dušan MALÍK, KtSVaJ, AOS L.Mikuláš

Mgr. et. Mgr. Adrián SIPKO, PhD., KtSVaJ, AOS L.Mikuláš

Taťjana PAULÍKOVÁ, KtSVaJ, AOS L.Mikuláš

Mgr Ing.. Sławomir Adam BAŁUSZYŃSKI – predseda Sekcie doktorantov členov EAS

Marzena Monika PETRYNA - predsedníčka Sekcie študentských vedeckých krúžkov pre členov EAS

**Recenzenti:**

doc. RSDr. Jozef MATIS, PhD., Kt SVaJ AOS gen. M.R.Štefánika, L. Mikuláš, Slovensko

prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI, Instytut Bezpieczeństwa Narodowego Akademia Pomorska w Słupsku, Słupsk Poľsko

prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI, FSV Vroclavskej univerzity, Vroclav, Poľsko

prof. dr. hab. Leszek F. KORZENIOWSKI, EAS, Krakov, Poľsko

doc. Karol MURDZA, PhD., APZ, Bratislava, Slovensko

doc. Ing. Ladislav HOFREITER, CSc., FŠI, ŽU, Žilina, Slovensko

doc. Vasilij Mironovič ZAPLATINSKI, CSc. MOV Ukrajina

**Editori zborníka:**

Doc. RSDr. Jozef MATIS, PhD., KtSVaJ AOS L.Mikuláš (vedecký redaktor)

Mgr. Dušan MALÍK, KtSVaJ AOS L.Mikuláš (vedecký redaktor)

Zborník elektronických verzií recenzovaných príspevkov na CD – nosiči.

Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

**ISBN: 978-80-8040-462-8** (Elektronický zborník príspevkov – CD nosič)

## OBSAH

MATIS Jozef

**OTVORENIE MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE „NOVÉ TRENDY VO VYUČOVANÍ SPOLOČENSKO-VEDNÝCH PREDMETOV V ŠKOLÁCH ZAMERANÝCH NA BEZPEČNOSŤ“ (THE OPENING OF THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE "NEW TRENDS IN TEACHING SOCIAL STUDIES IN SCHOOLS FOCUSED ON SECURITY")**

7

### Hlavný referát:

MATIS Jozef

**NOVÝ POHĽAD NA VYUČBU SPOLOČENSKO-VEDNÝCH PREDMETOV V ŠKOLÁCH ZAMERANÝCH NA BEZPEČNOSŤ (MODIFICATIONS IN TEACHING SOCIAL SCIENCES FOR SCHOOLS FOCUSED ON SECURITY)**

8

### Prvý koreferát:

HOFREITER Ladislav

**AKO VZDELÁVAŤ PRE BEZPEČNOSTNÝ SEKTOR? (HOW TO EDUCATE FOR SECURITY SECTOR?)**

44

### Druhý koreferát

MURDZA Karol

**TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ SPOLOČENSKÝCH VIED V SYSTÉME BEZPEČNOSTNO-PRÁVNEHO VZDELÁVANIA A AKTUÁLNE PROBLÉMY EFEKTÍVNEHO VYUŽÍVANIA ICH EDUKAČNÉHO POTENCIÁLU (THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIAL SCIENCES IN THE SECURITY LEGAL EDUCATION AND ACTUAL PROBLEMS OF EXPLOITATION OF THEIR EDUCATION POTENTIAL)**

50

### Diskusné príspevky

AMBROŻY Tadeusz, GERLE Ewa, PIWOWARSKI Juliusz

**ANALIZA PORÓWNAWCZA KARIERY ZAWODNICZEJ STRZELCÓW JAKO PRZYCZYNEK DO WZROSTU EFEKTYWNOŚCI SZKOLENIA GRUP DYSPOZYCYJNYCH (A COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPETITION CAREERS OF MARKSMEN AS A CONTRIBUTION TO THE ADMINISTRATION AND SECURITY OF COMBAT TRAINING OF UNIFORMED SERVICES)**

61

BUJAK Adam

**ROZWÓJ EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA (DEVELOPMENT OF EDUCATION FOR SAFETY)**

69

ДЕМИДОВА Татьяна и СОЙКО Вячеслав

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ (PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE STUDENTS IN THE INTERPERSONAL RELATIONS SPHERE)**

78

DOJWA Katarzyna

**EFEKTYWNE CZY NIEPOTRZEBNE? STRAŻE GMINNE (MIEJSKIE) W ŚWIETLE BADAŃ JAKOŚCIOWYCH (EFFECTIVE OR UNNECESSARY? COMMUNE (CITY) GUARDS IN THE LIGHT OF QUALITATIVE STUDIES)**

87

DWORZECKI Jacek

**NÁRODNÁ BEZPEČNOSŤ AKO NOVÝ SMER VZDELÁVANIA ŠTUDENTOV V POĽSKU. SKÚSENOSTI POMORSKEJ AKADEMIE V SLUPSKU (NATIONAL SECURITY AS A NEW DIRECTION OF EDUCATION OF STUDENTS IN POLAND. THE EXPERIENCE OF POMERANIAN UNIVERSITY IN SLUPSK)**

99

ДЖИМ Виктор

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ БОДИБИЛДИНГОМ (TEACHING BASICS OF SAFETY IN BODYBUILDING)**

111

GĄSKA Anna	
<b>GLOBALIZACJA JAKO NARZĘDZIE DAJĄCE MOŻLIWOŚĆ KORZYSTANIA Z TECHNOLOGII INFORMATYCZNYCH I KOMUNIKACYJNYCH (GLOBALISATION AS A TOOL PROVIDING THE OPPORTUNITY OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES)</b>	120
KHALMURADOV Batyr a KOVALENKO Sergei	
<b>PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY EXTRÉMIZMU (PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EXTREMISM)</b>	126
ХРАПКО Татьяна	
<b>СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ (SOCIAL SECURITY IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS)</b>	129
KISTER Łukasz	
<b>STUDIUM PRZYPADKU W DYDAKTYCE PROBLEMÓW BEZPIECZEŃSTWA (CASE STUDIES IN TEACHING SECURITY ISSUES)</b>	134
KORČOKOVÁ Zuzana	
<b>VYUČOVANIE PREDMETU SOCIÁLNA PRÁCA VO VOJENSKÝCH ŠKOLÁCH (THE TEACHING OF THE SUBJECT OF SOCIAL WORK AT MILITARY SCHOOLS)</b>	140
KORZENIOWSKI Leszek Fryderyk	
<b>METODY NAUCZANIA DLA BEZPIECZEŃSTWA (TEACHING METHODS TO SECURITY)</b>	151
KOZERA Andrzej	
<b>BEZPIECZEŃSTWO W SYSTEMIE EDUKACJI NA POZIOMIE LOKALNYM (SAFETY IN THE LOCAL EDUCATION SYSTEM )</b>	157
КУЛАЛАЕВА Наталья	
<b>РОЛЬ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ (THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE FORMATION OF STUDENTS' MOTIVATION FOR SAFE BEHAVIOUR)</b>	165
LUDZIEJEWSKI Zdzisław	
<b>WARTOŚCI W DYSCIPLINACH NAUKOWYCH I ICH TYPOLOGIE W LITERATURZE (THE VALUES IN SCIENTIFIC DISCIPLINES AND TYPOLOGIES IN THE LITERATURE)</b>	174
LUTOSTAŃSKI Marian	
<b>ROLA DYDAKTYKI W NAUKACH O BEZPIECZEŃSTWIE I NAUKACH O OBRONNOŚCI (THE ROLE OF DIDACTICS IN SECURITY STUDIES AND DEFENCE SCIENCE)</b>	180
MARTINSKÁ Mária	
<b>VÝCHODISKÁ ZARAĐOVANIA RODOVÝCH ŠTÚDIÍ DO VÝUČBY SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOV NA AKADEMII OZBROJENÝCH SÍL (METHODOLOGICAL BASIS OF INCORPORATING GENDER STUDIES IN TEACHING SOCIAL SCIENCE SUBJECTS AT THE ARMED FORCES ACADEMY)</b>	191
MIKA Janusz	
<b>ZÁŽITKOVÁ EDUKACE V BEZPEČNOSTNÍM VZDĚLÁVÁNÍ EXPERIMENTAL LEARNING IN SECURITY EDUCATION</b>	203
МИХАЙЛЮК Валерий, РУСАЛОВСКИЙ Анатолий, ХАЛМУРАДОВ Батыр и БОГАТОВ Олег	
<b>ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА (FORMATION OF PERSONALITY TYPE OF SAFETY)</b>	210
PACIGA Ján	
<b>HUMÁNNE ETICKÉ HODNOTY PODPOROVANÉ KREŠŤANSKÝMI CIRKVMAMI V PROCESE VYUČOVANIA NA POLICAJNÝCH ŠKOLÁCH (HUMAN ETHICAL VALUES SUPPORTED CHRISTIAN CHURCH IN THE TEACHING AT THE POLICE SCHOOLS )</b>	216

POKLEK Robert	
<b>WYKORZYSTANIE E-LEARNINGU W SZKOLENIU PERSONELU WIĘZIENNEGO</b> (USING E-LEARNING IN THE TRAINING OF PRISON STAFF)	223
ROPSKI Janusz	
<b>ZNACZENIE PODMIOTOWOŚCI W EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA</b> (THE IMPORTANCE OF SUBJECTIVITY IN EDUCATION FOR SAFETY)	231
ROZWADOWSKI Mariusz i ROZWADOWSKI Olaf	
<b>STUDIA PODYPLOMOWE BEZPIECZEŃSTWO INFORMACYJNE BIZNESU</b> <b>ODPOWIEDZIĄ NA ZAPOTRZEBOWANIE SEKTORA GOSPODARCZEGO</b> (POST-GRADUATE BUSINESS INFORMATION SECURITY ANSWER TO THE DEMAND OF ECONOMIC SECTOR)	238
SABAYOVÁ Mária	
<b>NOVÉ VÝZVY PRE VÝUČBU EKONOMICKÝCH PREDMETOV</b> <b>V ŠPECIALIZOVANOM POLICAJNOM ŠTÚDIU</b> (NEW CHALLENGES TO THE TEACHING OF ECONOMIC SUBJECTS IN THE SPECIALIZED POLICE STUDY)	246
СЕРИКОВ Яков, КОРЖЕНЕВСКИ Лешек, КИНЖАЛОВА Наталия и ВОЛНЕНКО Наталия	
<b>РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> <b>ЧЕЛОВЕКА В ПОДСИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК - ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА»</b> (THE SOLUTION TO THE PROBLEM OF THE SAFETY OF ABILITY TO LIVE OF THE PERSON IN THE SUBSYSTEM «THE PERSON - THE INFORMATION ENVIRONMENT»)	251
SIPKO Adrián	
<b>DIDAKTICKÉ ZÁSADY VYUČOVANIA VOJENSKÝCH DEJÍN V ANGLICKOM</b> <b>JAZYKU</b> (DIDACTIC PRINCIPLES OF TEACHING MILITARY HISTORY IN ENGLISH )	256
SLOBODA Aurel	
<b>MOŽNÉ SMEROVANIE VZDELÁVANIA V OBLASTI BEZPEČNOSTI PRE</b> <b>PRÍSLUŠNÍKOV REZORTU MINISTERSTVA OBRANY</b> (SECURITY STUDY AND POSSIBLE DIRECTION OF EDUCATION FOR MILITARY PERSONNEL)	263
SVOBODA Ivo a KALAMÁR Štěpán	
<b>CHARAKTERISTIKA KLIMATU TŘÍDY A MOŽNOSTI JEHO UTVÁŘENÍ</b> <b>PŘI VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI BEZPEČNOSTI</b> (THE CHARACTERISTICS OF CLASSROOM CLIMATE AND THE POSSIBILITIES FOR ITS FORMATION IN THE FIELD OF SECURITY)	267
URYADNIKOVA Inga, ZAPLATYNSKYI Vasyl	
<b>ВОЗМОЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБЩИМ</b> <b>ВОПРОСАМ БЕЗОПАСНОСТИ</b> (AVAILABLE DIRECTIONS OF OPTIMIZATION OF EDUCATION IN GENERAL ISSUES OF SECURITY)	273
URBANEK Andrzej	
<b>MODULOVÉ VYUČOVANIE V SYSTÉME AKADEMICKÉHO VZDELÁVANIA</b> <b>V BEZPEČNOSTI – PRÍLEŽITOSTI A VÝZVY</b> (MODULAR EDUCATION IN AN ACADEMIC SYSTEM OF EDUCATION FOR SECURITY - OPPORTUNITIES AND CHALLENGES)	293
VOLNENKO Nataliya	
<b>ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОПАСНОСТЕЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ</b> <b>«БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»</b> (STUDY OF SOCIAL DANGERS WITHIN THE FRAMEWORK OF DISCIPLINE "SAFETY OF LIFE")	305
WAŁEK Tomasz	
<b>SYSTEM BEZPIECZEŃSTWA – PRÓBA ZDEFINIOWANIA POJĘCIA ORAZ ANALIZA</b> <b>LITERATURY PRZEDMIOTU.</b> (THE SECURITY SYSTEM - AN ATTEMPT TO DEFINE THE CONCEPT AND ANALYSIS OF THE BIBLIOGRAPHY.)	311

OTVORENIE  
MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE  
„NOVÉ TRENDY VO VYUČOVANÍ SPOLOČENSKOVEDNÝCH  
PREDMETOV V ŠKOLÁCH ZAMERANÝCH NA BEZPEČNOSŤ“  
THE OPENING OF THE  
INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE  
"NEW TRENDS IN TEACHING SOCIAL STUDIES IN SCHOOLS FOCUSED  
ON SECURITY"

MATIS Jozef<sup>1</sup>

Otváram medzinárodnú vedeckú konferenciu, ktorá sa koná pod názvom „*Nové trendy vo vyučovaní spoločenskovedných predmetov v školách zameraných na bezpečnosť*“. Obsah je zameraný na problémy, ktoré súvisia so zabezpečením kvalitnej prípravy bezpečnostného a krízového manažmentu a tiež odborného personálu s dôrazom na vymedzenie miesta a úloh spoločenskovedných predmetov v tomto procese.

Cieľom je výmena skúseností z vedecko-výskumnej práce v tejto oblasti a koordinácia výskumu a implementácie súčasných postupov prípravy manažmentu v oblasti bezpečnosti k zvládnutiu problémov súvisiacich s novou bezpečnostnou situáciou vo svete. Na rokovaní sa budú postupne riešiť:

- Prístupy k riešeniu súčasných problémov súvisiacich s výučbou spoločenskovedných predmetov v školách bezpečnostného charakteru.
- Možnosti využitia informačných a komunikačných technológií pri riešení otázok súvisiacich s výučbou spoločenskovedných predmetov.
- Vymedzenie spoločného základu pre prípravu príslušníkov ozbrojených síl, policajných, bezpečnostných a záchranných zborov zo spoločensko-vedných predmetov

Úvodný vstup do tejto problematiky uskutočnia docent RSDr. Jozef MATIS, PhD. z Akadémie ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Lipt. Mikuláši, doc. Ing. Ladislav HOFREITER, CSc. z Fakulty špeciálneho inžinierstva Žilinskej Univerzity v Žiline a docent PhDr. Karol MURDZA, PhD. z Katedry spoločenských vied Akadémie policajného zboru v Bratislave.

Záštitu nad konferenciou prevzal: rektor Akadémie ozbrojených síl gen. M. R.Štefánika v Liptovskom Mikuláši **Brig. gen. doc. Ing. Boris ĎURKECH, PhD.**. Rokovania sa účastnia zahraniční hostia z Poľskej, Českej republiky, Rakúska a Ukrajiny a tiež účastníci z vysokých škôl a univerzít na Slovensku, ktorí prijali pozvanie na našu konferenciu.

Na rokovanie konferencie sú stanovené pomerne náročné obsahové a metodické ciele. Očakávam, že tvorivá diskusia a výmena skúseností nás obohatí o nové poznatky a rozšíri naše skúsenosti z danej problematiky. Tento cieľ zamýšľame naplniť za riadenia vedeckého výboru seminára a efektívnym rokovaním podľa stanoveného programu, ktorý ste pri prezentácii obdržali v materiáloch vedeckého seminára.

Týmto možno považovať rokovanie medzinárodnej vedeckej konferencie, pod názvom „*Nové trendy vo vyučovaní spoločenskovedných predmetov v školách zameraných na bezpečnosť*“ za otvorené.

---

<sup>1</sup> Doc., RSDr. a PhD., vedúci Katedry spoločenských vied a jazykov Akadémie ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika Liptovský Mikuláš. Demänová 393. PSČ: 031 06. Slovenská republika.

# NOVÝ POHĽAD NA VYUČBU SPOLOČENSKO-VEDNÝCH PREDMETOV V ŠKOLÁCH ZAMERANÝCH NA BEZPEČNOSŤ

## MODIFICATIONS IN TEACHING SOCIAL SCIENCES FOR SCHOOLS FOCUSED ON SECURITY

MATIS Jozef<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Proces globalizácie výraznou mierou mení vzťah danej spoločnosti k zaisteniu prípravy svojej riadiacej sféry na nové úlohy pri zaistení bezpečnosti. Základné východisko pre integrovanú prípravu síl a prostriedkov zabezpečujúcich vonkajšiu a vnútornú bezpečnosť danej spoločnosti tvorí postupné prelínanie sa vojenských a nevojenských hrozieb. Referát reaguje na potrebu integrovať prípravu síl a prostriedkov pre zaistenie bezpečnosti z vojenských, polovojenských a civilných pohotovostných zborov. Je v ňom analyzovaný súčasný stav ich integrovanej prípravy a ukázané miesto a úloha spoločensko-vedných predmetov dnes a v budúcnosti. Dôraz je položený na utváranie socio-profesijných vedomostí, návykov a spôsobilostí príslušníkov bezpečnostných zborov pri zaisťovaní mieru a bezpečnosti v európskom a euroatlantickom priestore i vo svete.

**Kľúčové slová:** Európska únia. Stratégia vnútornej bezpečnosti Európskej únie. Integrovaná príprava príslušníkov bezpečnostných zborov na národnej a nadnárodnej úrovni. Pohotovostné zbory (dispozičné skupiny) vojenské, polovojenské a nevojenské (civilné).

**ABSTRACT:** The globalization process has significantly changed the relation of given society to proving the training of the managing body for the new tasks in security. The principal feature of the integrated training of personnel and assets providing internal and external security of a given society comprises the gradual merging of military and non-military threats. The article responds to the needs to integrate allocated forces and means for providing security by military, semi-military and civilian and the so-called emergency corps. The paper analyzes the current condition of their integrated training and outlines the role and tasks of social sciences now and in the future. It emphasises the development of socio-professional knowledge, habits and skills of security force personnel in providing peace and security in the European and Euro-Atlantic region and in the world.

**Keywords:** Internal Security Strategy of the European Union, military capabilities, U.S. Defence Strategy, security threats. Integration of security corps on national and international level. Emergency Corps military, semi-military and civilian.

## ÚVOD

Po rozpade bipolarity začiatkom 90. rokov 20. storočia sa výrazne mení bezpečnostné prostredie. Charakteristickým rysom bezpečnosti v modernom a postmodernom období je zrušenie pevnej deliacej čiary v ponímaní vonkajšej a vnútornej bezpečnosti a z toho vyplývajúcej integrácie síl a prostriedkov k jej zabezpečeniu a tiež integrácii ich prípravy. Postupné vytváranie multipolarity moci v medzinárodných vzťahov viedlo k zmenám, protirečivo sa premietaných do budovania a najmä fungovania nového bezpečnostného prostredia, na čo dnes veľmi výrazne vplyvajú dva makrosociálne procesy: *globalizácia*<sup>2</sup> a *prechod časti sveta do postmoderného štádia vývoja*.

---

<sup>1</sup> Doc., RSDr. a PhD., vedúci Katedry spoločenských vied a jazykov Akadémie ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika Liptovský Mikuláš. Demänová 393. PSČ: 031 06. Slovenská republika.

<sup>2</sup> Pozri práce: KING, A., SCHNEIDER, B.: *První globální revoluce..* Bratislava: Československá asociace Římskeho klubu. Bradlo. 1991. ISBN 80-7127-048-2, BAUMAN, Z.: *Globalizace. Důsledky pro člověka.* Praha: Mladá Fronta. 2000. ISBN 80-204-0817-7; ŠKVRNDA, F.: *Terorismus nejvýznamnější nevojenská bezpečnostná hrozba súčasnosti.* Bratislava: MO SR. 2002. ISBN 80-968855-2-9; BRZEZINSKI Z.: *Volba – globální nadvláda nebo globální vedení.* Praha: Mladá Fronta. 2004. ISBN 80-204-1179-8; IVANIČKA, K.: *Globalistika.* (Poznávania a riešenie problémov súčasného sveta). Bratislava: Ekonómia. 2006. ISBN 80-8078-028-5 atď.



Tieto procesy úzko spolu súvisia a to najmä z časového (historického) hľadiska a preto sa do určitej miery navzájom prekrývajú (prelínajú) a sú v silnej vzájomnej protirečivosti.<sup>1</sup> Zjednodušene teda možno povedať, že obsah *prvého* tvorí tlak na integráciu (globalizácia), obsah *druhého* dezintegrácia – štiepenie (postmodernizmus). Vychádzame ale z toho, že súčasný svet je charakterizovaný ako turbulentný, neriadený, bez poriadku a pravidiel. V tomto chaotickom a neistom svete musia jednotlivé spoločnosti a ich štáty – tzv. nové štáty,<sup>2</sup> zabezpečiť dva základné ciele: *prosperitu a bezpečnosť*. Zároveň si ale musia uvedomiť fakt, že sa tento svet začína opäť postupne meniť. Do popredia sa dostáva všeobecná bezpečnosť, ktorá zaisťuje tiež prosperitu danej spoločnosti (štátu).<sup>3</sup>

Dosiahnuť novú stabilitu vo svete znamená nielen odklon od trhového fundamentalizmu neoliberalnej politiky konca 20. storočia<sup>4</sup>, ale tiež postupnú integráciu obyvateľov Zeme do celo planétarnej spoločnosti, k čomu bude dochádzať oveľa pomalšie ako tomu bolo v ekonomike. Regulovaná globalizácia prinesie novú rovnováhu medzi verejnými a súkromnými a tiež medzi spoločenskými a individuálnymi záujmami. Jej ekonomické jadro bude tvoriť humanistická ekonomika.<sup>5</sup> Preto ožívajú úvahy o význame regionálnych integračných zoskupení<sup>6</sup> a globálneho riadenia (global governance). Globálny manažment (tzv. *nová lokálna elita*), rieši nové morálne, intelektuálne, politické, ekonomické, civilizačné, bezpečnostné výzvy (globálne problémy<sup>7</sup>) tak, aby ľudstvo neprepočulo globálnu etickú výzvu.

---

<sup>1</sup> ŠKVRNDA F.: Sociologický pohľad na vybrané problémy budovania a fungovanie ozbrojených síl slovenskej republiky na začiatku 21. storočia. In: *Aktuálne problémy vojenskej sociológie (sociologický pohľad na OS SR)*. L. Mikuláš: AOS. 2011. ISBN 978 80-8040-440-6.

<sup>2</sup> Nový štát – je najmä správca síl súdržnosti danej spoločnosti, ktorá nemusí znamenať vždy solidaritu, „držať spolu“ môže znamenať aj konflikt a spor, pričom hlavným médiom, v ktorom sa sily súdržnosti rozvíjali, sa stal národ. Vzťah národa a štátu bol kľúčovým problémom minulého storočia. V súčasnosti sa situácia prudko zmenila, čoho odrazom je zmena statusu moderného štátu, ktorý stráca väzbu na národ a je viazaný najmä na spravovanie súdržnosti. Bližšie: NOVOSAD, F.: *Alchymia dejín*. Bratislava: IRIS. 2004. s. 218. ISBN 80-89018-72-6

<sup>3</sup> Nové kritériá zaistenia poriadku sú hlavnými kritériami pre zhodnotenie aktuálnej bezpečnostnej situácie. Naďalej sa upevňujú tie sociálne štruktúry, ktoré majú existujúce napätie medzi ekonomickou prosperitou a bezpečnosťou v prostredí „otvoreného“ a „neuzatvoreného“ tzv. nového štátu maximálne zmierniť alebo až eliminovať. Bližšie: ŠEFČÍK, V.: *Ekonomika a obrana štátu*. Praha: MO ČR–AVIS. 1999. s. 9. ISBN 80-7278-014-X.

<sup>4</sup> GIDDENS, A.: *Tretí cesta*. Praha: Mladá fronta. 2011. s. 125 – 129. ISBN 80-204-0906-8

<sup>5</sup> Jadrom humanistickej ekonomiky je demokratické, ale súťaživé partnerstvo vlastníkov výrobných faktorov v činnosti i vo vlastníctve všetkých typov produkčných subjektov, transparentnosť a verejná kontrolovateľnosť trhových signálov, t. zn. základných informácií o fungovaní trhových subjektov. Bližšie: HALUŠKA, I.: *Budúcnosť globálnej ekonomiky (Teória a prax humanistickej ekonomiky)*. Bratislava: IRIS. 2011. s. 9 – 10. ISBN 978-80-89256-65-5

<sup>6</sup> Región je sociálna konštrukcia, v ktorej sa definujú hranice dohodou. Okrem pojmu región možno sa v odbornej literatúre stretnúť aj s pojmami supra-región (územie presahujúce národný štát) a sub-región (územie je súčasťou národného štátu). Tieto pojmy sa vzťahujú k regiónu ponímanému tak, že jeho základnú jednotku tvorí národný štát. Bližšie: JIRÁNKOVÁ, M.: *Národné štáty v globálnych ekonomických procesoch*. Praha: Profesional Publishing. 2010. s. 91, ISBN 978 80-7431-025-6

<sup>7</sup> *Globálny problém* sa odlišuje nielen všeľudským dopadom, ale tiež mechanizmom svojho vzniku. Je to problém, ktorý ohrozuje ľudstvo a prírodu na celej zemeguli dôsledkom kumulatívneho alebo synergetického spolupôsobenia lokálnych (miestnych) vplyvov ľudskej činnosti. Paradoxom (zdanlivý nezmysel) súčasnosti je fakt, že pre riešenie globálnych problémov neexistujú zatiaľ žiadne globálne, ale opäť iba lokálne prostriedky. Bližšie: IVANIČKA, K.: *Globalistika. (Poznávanie a riešenie problémov súčasného sveta)*. Bratislava: Ekonómia. 2006. s. 34. ISBN 80-8078-028-5

Na riešenie nových bezpečnostných výziev v zmenenom (inom, novom) bezpečnostnom prostredí, je ale potrebné pripraviť nielen globálny manažment – tzv. novú lokálnu elitu, ale aj celú spoločnosť. Túto náročnú úlohu budú plniť vedy spoločenské (humanitné a sociálne). Tieto spoločenské vedy budú musieť vysvetliť vplyv zmien v bezpečnostnom prostredí na jednotlivcov, sociálne skupiny ale i celú spoločnosť. Zároveň budú musieť na tieto zmeny pripraviť nové lokálne elity.

Najucelenejšie, najkvalitnejšie a pritom najkoncentrovanejšie sa zatiaľ príprava nových *lokálnych elít* (globálny manažment) uskutočňuje v školách (stredných a vysokých), ktoré sú zamerané na bezpečnosť. Preto sa transformácii učiva na týchto školách v súčasnosti venuje zo strany vedenia štátu ale tiež samotných škôl zvýšená pozornosť. Neustále sa tvorí nová koncepcia tejto prípravy, ktorá v blízkej budúcnosti vygeneruje novú lokálnu elitu, schopnú reagovať na výzvy, pred ktorými dané spoločnosti v oblasti bezpečnosti stoja, s dôrazom na integráciu a štandardizáciu pohotovostných skupín (grupy dyspozycijne<sup>1</sup>) a prípravy týchto skupín v národnom a nadnárodnom rámci.

## 1 VPLYV GLOBALIZÁCIE A POSTMODERNY NA EURÓPSKU INTEGRÁCIU

Pred spoločenskými vedami stojí v súčasnosti významná úloha. Musia ľudstvo presvedčiť, že ak boj človeka s prírodou neprerastie do spolunažívania človeka s prírodou, ktoré vyžaduje prechod od *jednosmerného* k *dvojsmernému chápaniu interakcie*,<sup>2</sup> čaká ľudstvo nevyhnutný *osud ohrozenosti*.<sup>3</sup> Proces, výsledkom ktorého je nové globálne ohrozenie ľudstva (rozpad celosvetového hospodársko-politického systému), sa nazýva *globalizácia*.<sup>4</sup> Jej integrálnou súčasťou je popri integrácii, zjednocovaní a vyrovnávaní i priestorová a sociálna segregácia a vylučovanie (časopriestorová kompresia).<sup>5</sup> Protipólom globalizácie je *lokalizácia*. Môžeme ju zjednodušene vymedziť ako proces, ktorý má zabrániť chaosu, *novému svetovému neporiadku*,<sup>6</sup> teda ako proces zavádzania *nového poriadku*,<sup>7</sup> ktorý vzniká postupným oslabovaním komunikácie medzi globálnejšími a exteritoriálnejšími *elitami* a „lokalizovanou“ *väčšinou*. Súbežne s týmto procesom prebieha vo svete proces v ktorom sa odmieta nadvláda rozumu, ktorý od osvietenstva určuje, čo je dobré a čo zlé – teda *proces postmoderny*.

---

<sup>1</sup> Bližšie: MACIEJEWSKI, J.: *Grupy dyspozycyjne* (Analiza socjologiczna). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersitetu Wrocławskiego. 2012. s. 50 – 60. ISBN 978-83-229-3253-7

<sup>2</sup> Dvojsmerná reflexívna interakcia medzi tým, čo človek očakáva a tým čo sa naozaj stane, tvorí jadro pochopenia nového vzťahu človeka a prírody. SOROS, G.: *Krízka globálneho kapitalizmu*. Bratislava: Kaligram. 1999. s. 23. ISBN 80-7149-270-1

<sup>3</sup> BECK, U.: *Riziková spoločnosť*. Praha: SLON. 2002. s. 54, ISBN 80-86429-32-6

<sup>4</sup> Globalizácia ako komplexný proces celosvetových súvislostí a dôsledkov regionálnych javov je evidentný od 90-tych rokov 20. storočia. Už koncom 60-tych rokov silnelo vedomie ohrozenia budúcnosti ľudstva celosvetovou krízou. Významný vplyv na vytváranie obrazu globálneho sveta mal od roku 1968 „Rímsky klub“. Pozri: KING, A., SCHNEIDER, B.: *První globální revoluce..* Bratislava: Československá asociace Římskeho klubu. Bradlo. 1991. ISBN 80-7127-048-2.

<sup>5</sup> *Časopriestorová kompresia* vytvára z planéty „Zem“ *globálnu celoplanetárnu dedinu*, v ktorej je ľudstvo navzájom tesne prepojené. Toto vzájomné prepojenie prináša veľké riziká, pretože vývoj civilizácie a všetkých jej rozhodujúcich parametrov (počet obyvateľov, rast priemyselnej výroby, úbytok poľnohospodárskej pôdy, zmena sídelnej štruktúry, čerpanie zdrojov surovín a energie, znečisťovanie životného prostredia, produkcia odpadov atď.) akceleruje exponenciálne. BAUMAN, Z.: *Globalizace. Důsledky pro člověka*. Praha: Mladá Fronta. 2000. s. 9. ISBN 80-204-0817-7

<sup>6</sup> BAUMAN, Z.: *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá Fronta. 2004. s.46. ISBN 80-204-1195-X

<sup>7</sup> VOLNER, Š.: *Problémy bezpečnosti v 21. století*. B. Bystrica: Euroatlantické centrum. 2005. s. 109. ISBN 80-969306-1-3

Po páde komunistických režimov v strednej a východnej Európe, sa svet teší zo všeobecnej tolerancie, z pokračujúcej diferenciacie kultúry, z neustále sa rozširujúcich individuálnych, skupinových a regionálnych aktivít a z plnosti a bohatosti imaginácie a emocionality. Akoby nastával raj na zemi, čo svojím spôsobom zrejme vyvolalo aj vznik známych úvah F. Fukujamu o konci histórie.<sup>1</sup> Dnes svet postupne zisťuje, že eufória z rôznorodosti, plurality, imaginácie a emocionality bola asi iba ilúziou. Ukazuje sa, že pluralita má svoje hranice a že po určitom štádiu otvorenosti voči novému či inému si človek opäť začína chrániť svoju identitu. Racionalita má stále pevné miesto na svete a liberalizmus a tolerancia majú len určité hranice (individuálne, ekonomické, kultúrne, právne a iné). Ukazuje sa, že svet diferencovanosti, neuchopiteľnosti, svet objavovania nového bytia, svet neustálej tvorby nových pravidiel môže byť asi iba svetom kultúry a ten nie je možné v plnej miere uplatňovať na sociálno-politický a ekonomický svet.<sup>2</sup>

Súčasný svet (svet post-moderný), zatiaľ charakterizovaný ako turbulentný, neriadený, bez poriadku a pravidiel, sa začína opäť meniť. Začínajú sa upevňovať tie normy a pravidlá, ktoré postmoderná otvorenosť a liberalizmus rozkolísali a znejasnili. Tieto nové kritériá sa zdôvodňujú pomocou dvoch „kapitalistických“ kategórií akými sú: *efektívnosť* a *prežitie* konania, ktoré sú hlavnými kritériami pre zhodnotenie aktuálnej bezpečnostnej situácie. Naďalej sa upevňujú sociálne štruktúry, ktoré majú tieto normy chrániť. Je možné prikloniť sa k názoru, hlásiacim koniec postmodernej doby (začína sa prechod do post-postmodernej či hypermodernej doby). Je však pravdou, že kultúra ešte zostáva rovnako diferencovaná ako v posledných dvadsiatich rokoch, postup diferenciacie v sociálnej a politickej oblasti sa už spomaľuje. Stále viac si individuum, sociálna skupina, národ, či štát bránia svoje hodnoty a hodnotové hierarchie. Vracajú sa naspäť také pojmy ako hodnota, pravda, dobro, étos, teda hodnoty v deštruktivistickom relativizme postmoderny bezcenné alebo aspoň maximálne sprofanované a prakticky nepoužiteľné.

Usporiadať časť sveta znamenalo a stále ešte znamená založiť štát. Musí sa vychádzať z toho, že globálnej a exteritoriálnej elite<sup>3</sup> môže v budúcnosti viac alebo menej úspešne konkurovať iba *globálny* a *exteritoriálny* – t. zn. *nadnárodný štát*. *Lokálna elita* (lokálny vodcovia) musí postupne prerásť v *novú lokálnu elitu* – v nadnárodnú elitu, schopnú presadzovať lokálne názory a korigovať tak vznikajúci *nový neporiadok*. Proces globalizácie spolu s procesom prechodu časti krajín sveta do postmoderny spustil aj nové formy procesov diferenciacie – regionálnej, sociálnej, kultúrnej a tiež politickej, ktoré prinášajú nové spôsoby vyradovania z civilizačného procesu – nové spôsoby „odoberania“ šancí.

Preto je v súčasnosti cítiť potrebu udržať existenciu správcu „šancí“ (síl súdržnosti) pre marginalizovaných – t. zn. subjekt regulácie nových konfliktov – tzv. nový štát, ktorý je viazaný na spravovanie súdržnosti a nie na národ. Ak sa to podarí potom *nový štát* obháji svoju existenciu – teda sa identifikuje a získa tak svoju identitu. Či túto úlohu dokáže štát hrať v dnešnej podobe je ale otáznne. No možno ukázať, že štáty dobre spravujúce sily súdržnosti danej spoločnosti (bez väzby na národ) sú úspešnejšie ako tie štáty, ktoré vsadili na „individualizáciu“. Proces globalizácie teda vytvára pre jednotlivcov, sociálne skupiny a spoločnosti (a ich štáty) nové príležitosti, ale tým, že oslabuje štát zároveň oslabuje schopnosti využívať ich.

---

<sup>1</sup> Pozri bližšie: FUKUYAMA, F.: *Konec dějin a poslední člověk*. Praha: Rybka Publishers. 2002, ISBN 80-86182-27-4

<sup>2</sup> Pozri bližšie: MISTRÍK E.: Potrebuje postmoderna termín vznešeno? In: *Filozofia*. Roč. 58, 2003, č 4. ISSN 0046-385-X

<sup>3</sup> Pozri SZTUMSKI, J.: *Elity a ich miejsce i rola w społeczeństwie*. Katowice: „Śląsk“Sp.z.o.o. 2007. ISBN 978-83-7164-514-3

V nekompromisnej súťaži o presadenie sa v globalizačnej tlačnici sú na tom lepšie tie štáty, ktoré dokážu produktívnejšie využívať sily svojej súdržnosti, ktoré dokážu vytážiť aj zo svojich napätí a konfliktov. Nastal čas prechodu od zmeny systému k zmenám v systéme. Ustanovenie štátu (aj nadnárodného) vyžaduje potlačenie štátotvorných ambícií menších národov (národností) a odovzdanie časti zvrchovanosti v prospech celku.

Mení sa *globálna scéna*, ktorá už prestáva byť divadlom iba medzištátnej politiky, zameranej cez jej vojenské, hospodárske a kultúrne nástroje na vytýčenie a zaistenie hraníc, ktoré oddeľujú, uzatvárajú a zabezpečujú teritórium legislatívnej a exekutívnej zvrchovanosti každého štátu. Politika štátu sa postupne stáva globálnou politikou, ústiaca do *globálnej (kosmopolitnej) demokracie*.<sup>1</sup> Tá zabezpečí podiel a zodpovednosť národných štátov, tvoriacich nadnárodný sociálny systém, za vytváranie nových noriem, tradícií a kultúry, ktoré nebudú potláčať národné normy, tradície a kultúru.

Z globálneho charakteru výroby a potencionálne ohrozenej suverenity národných štátov sú vyvodzované tiež úvahy o význame regionálnych integračných zoskupení a o potrebe globálneho riadenia. Na globálne riadenie je veľa pohľadov, ktoré možno rozčleniť do týchto konceptov:

- prvý považuje za základnú jednotku globálneho riadenia naďalej národný štát, ktorý ale k zvládnutiu problémov globálneho trhu využíva medzinárodnú spoluprácu (tzv. neoliberalný inštitucionalizmus);
- druhý síce uznáva existenciu národných štátov, no počíta s tým, že k zvládaniu problémov globálneho trhu si vytvorí nadštátne orgány, ktorým odovzdajú niektoré právomoci, čím sa vzdajú časti svojej suverenity (tzv. transgovernmentalizmu);
- tretí uznáva neschopnosť národného štátu podieľať sa na globálnom riadení, preto bude jeho autorita na národnom území nahradená medzinárodnými a nadnárodnými orgánmi a mimovládny organizáciami (postupne odumierajúci národný štát).<sup>2</sup>

Na oslabovanie úlohy národných štátov môže byť aj opačný pohľad – teda taký, ktorý fakty oslabujúce jeho úlohu v procese globalizácie a postmodernity chápe ako argumenty, spôsobujúce synergetický efekt pre posilňovanie a nie oslabovanie suverenity národného štátu (nový národný štát). Plne to platí aj pre proces integrácie Európskej únie, ktorá má nádej na úspech pri splnení najmenej týchto dvoch základných predpokladov<sup>3</sup> a to že:

- integrácia poskytne rovnaké príležitosti všetkým účastníkom a zainteresuje ich na úmerných výhodách hospodársko-sociálnej a kultúrno-politickej koordinácii;

---

<sup>1</sup> Pozri bližšie práce autorov: GIDDENS, A.: *Třetí cesta*. Praha: Mladá fronta. 2011. s. 117 – 120. ISBN 80-204-0906-8 a SCHWEICKART, D.: *Po kapitalizme ekonomická demokracia*. Bratislava: Vydavateľstvo spolku slovenských spisovateľov. 2010. s. 72 – 110. ISBN 978-80-8061-428-7

<sup>2</sup> V prospech názorov na to, že v procese globalizácie a postmodernity dochádza k oslabovaniu národného štátu hovoria tieto argumenty: 1. rastie ekonomická sila nadnárodných spoločností, ktoré si postupne podriaďujú národné štáty (najprv ekonomicky a neskôr možno tiež politicky); 2. veľká moc medzinárodných finančných trhov nad národnými ekonomikami a tým aj nad národnými štátmi a napokon 3. plnenie prijatých záväzkov národných štátov vyplývajúcich z ich členstva v medzinárodných organizáciách, ktoré môžu oslabovať suverenitu národných štátov. Pozri bližšie práce autorov: JIRÁNKOVÁ, M.: *Národní státy v globálních ekonomických procesech*. Praha: Professional Publishing. 2010. s. 103 a 105, ISBN 978 80-7431-025-6 a tiež FULCHER, J.: *Kapitalizmus veľmi stručný úvod*. Bratislava: Vydavateľstvo spolku slovenských spisovateľov. 2010. s. 65 – 79. ISBN 978-80-8061-432-4.

<sup>3</sup> Podľa RANSDORF, N., SUJA, S.: *Svět zleva*. Praha: Ottovo nakladatelství, s.r.o. 2007. s. 101. ISBN 978-80-7360-719-7

- integrujúca sa Európa bude v zahranično-politickej oblasti aktívne vystupovať za riešenie medzinárodných problémov mierovými prostriedkami a to pri dodržiavaní princípov Charty OSN, posilňovaním systému medzinárodného práva pri riešení medzinárodných sporov a konfliktov, s využitím výhodných hospodárskych, vedecko-technických, kultúrnych a ďalších mierových vzťahov medzi štátmi.

Vplyv globalizácie na bezpečnosť, vojny a ozbrojené násilie sa hodnotí kriticky aj z pohľadu ľudskej bezpečnosti,<sup>1</sup> ktorá sa odlišuje od chápania bezpečnosti všeobecne v rámci bezpečnostných či strategických štúdií. Ľudská bezpečnosť kladie dôraz najmä na ľudský život a jeho dôstojnosť. Jej dve základné dimenzie predstavujú: 1. sloboda od nebezpečenstiev (ochrana) a 2. sloboda od nedostatku (rozvoj).

Možno teda konštatovať, že v tejto súvislosti existujú dva možné pohľady, ktoré sa dotýkajú globalizácie:

- *Kritický*, vychádzajúci z toho, že pri praktickom pôsobení globalizácie jednoznačne prevažuje ekonomická dimenzia na neoliberalnom základe, čo spôsobilo, že proces globalizácie silne prispel aj k vzniku globálnej krízy začiatku 21. storočia tým, že zhoršil úroveň ľudskej bezpečnosti v chudobných častiach sveta, čo vedie k rastu disproporcií v delbe bohatstva i moci a tvorí sprievodný znak západnej spoločnosti a jej dominancie vo svete a čoraz viac ohrozuje aj životné prostredie.<sup>2</sup>
- *Pozitívny*, vychádzajúci z predpokladu, že sa ľudstvu podarí regulačnými faktormi (*vnútorná aktivita* inštitúcií verejného sektoru a *vonkajší tlak* veľkých nadnárodných spoločností), ktoré postupne, po fáze rozdeľovania a prerozdeľovania trhov a moci v rámci globálnej expanzie, začnú určite preferovať vytváranie stabilného prostredia,<sup>3</sup> globalizáciu uregulovať (usmerniť) a globalizácia bude nielen proces hroziaci, ale tiež pre ľudstvo nádejný.<sup>4</sup>

Preto je potrebné v reálnom živote dosiahnuť, aby ľudské práva a slobody boli sprevádzané nielen individuálnou zodpovednosťou obyvateľov planéty Zem za jej globálny stav, ale aj zdravým sedliackym rozumom, odbornou skúsenosťou a obyčajnou slušnosťou v správaní sa k bezprostrednému okoliu, čo musí zabezpečiť vybudovaný systém regulácie (systém noriem a sankcií na národnej, nadnárodnej a medzinárodnej úrovni) a systém inštitúcií, ktoré túto reguláciu zabezpečia ato aj v oblasti vojenskej a nevojenskej bezpečnosti. Preto aj rozširovanie Európskej únie a jej ďalšie formovanie v tejto oblasti, ktoré sa zdalo také bezproblémové, nie je jednoduché. Samotná Európa si stále viac uvedomuje nevyhnutnosť stanoviť pevné normy. Opäť sa nahlas hovorí o kritériách, o pevných etických základoch, o potrebe definovať a obhajovať svoje stanoviská. Do popredia sa čoraz viac dostávajú otázky integrácie pohotovostných skupín, zaisťujúcich vojenskú a nevojenskú bezpečnosť a tiež štandardizácia ich prípravy.

<sup>1</sup> WAISOVÁ Š.: Řešení konfliktů v mezinárodních vztazích: In: *Human Development report 1993*. Praha: Portál. 2005. s.68 ISBN 80-7178-390-0

<sup>2</sup> ŠKVRNDA F.: Sociologický pohľad na vybrané problémy budovania a fungovanie ozbrojených síl slovenskej republiky na začiatku 21. storočia. In: *Aktuálne problémy vojenskej sociológie (sociologický pohľad na OS SR)*. L. Mikuláš: AOS. 2011. ISBN 978 80-8040-440-6.

<sup>3</sup> Moderný voľný trh je vynálezom štátu a jeho pravidlá nevznikli prírodným ale politickým vývojom. Základ tvorí *korporácia* vymyslená a existenčne zabezpečená novodobým štátom, ktorá zodpovedá za dlhy z podnikania, čím sa posúva riziko od dlžníkov k veriteľom – ak padne biznis, dôsledky nesú veritelia. Korporácia je väčšinou nadnárodná. Pozri bližšie: FRIEDMAN, G.: Nasledujúce desaťročie. Bratislava: IKAR a.s. 2011. s. 68 – 69. ISBN 978-551-2625-8.

<sup>4</sup> MATIS, J.: Vybrané problémy globalizácie. In: *Sociológia pre armádu a bezpečnosť*. Bratislava: MO SR, 2008. s. 69-90. ISBN 978-80-89261-17-8.

## 2 INTEGRÁCIA POHOTOVOSTNÝCH SKUPÍN ZAISŤUJÚCICH VOJENSKÚ A NEVOJENSKÚ BEZPEČNOSŤ

Zaistenie bezpečnosti národnými štátmi v postmoderne v podstate znamená veľký nápor na obranné zdroje a to: personálne (ľudské), materiálne (vojenská technika, výzbroj a výstroj a služby – teda logistika) a nakoniec i finančné. Vzniká silný trend subjektívnej a objektívnej potreby integrovať, teda využiť synergetický efekt (synergiu) k zaisteniu bezpečnosti a obrany národného štátu.<sup>1</sup> Európska únia vytvára vlastnú spoločnú bezpečnostnú a obrannú politiku, ktorá bola prijatá v roku 1999 ako spolupráca v oblasti vojenstva a zvládania kríz. V roku 2003 schvaľuje Európska únia svoju prvú bezpečnostnú stratégiu (aktualizovaná v roku 2008), ktorá vymedzuje európske predstavy o úlohách Európskej únie pri zaisťovaní svetovej bezpečnosti a o hrozbách, ktorým musí Európska únia a jej členské štáty čeliť.

Osobitú otázku vojenského a civilného krízového manažmentu si však vyžiadali vytvoriť celý rad špecifických inštitúcií:

1. nervovým uzlom celej SBOP je *politický a bezpečnostný výbor* a hlavným fórom pre rozhodovanie je *Rada pre vonkajšie vzťahy*, k dispozícii majú dva výbory - vojenský výbor a výbor pre civilné aspekty riadenia kríz;
2. jedinými stálymi integrovanými štruktúrami existujúcimi v rámci generálneho sekretariátu Rady sú: a) *vojenský štáb EU*, b) *útvar schopnosti civilného plánovania a realizácie* a napokon c) *riaditeľstvo pre zvládanie kríz a plánovanie*, ktoré sa v budúcnosti integrujú a stanú sa súčasťou vznikajúcej európskej služby pre vonkajšiu činnosť;
3. pri približovaní bezpečnostných politik EÚ členskými štátom asistuje celý rad samostatných inštitúcií a agentúr, medzi najdôležitejšie patria: a) *Evropská obranná agentúra*, b) *Inštitút bezpečnostných štúdií EU* a napokon c) *Európska bezpečnostná a obranná škola*;
4. *zahraničné operácie* sú vlajkovou loďou spoločnej bezpečnostnej a obrannej politiky a najviditeľnejším nástrojom, ako EÚ zaisťuje svoju bezpečnosť a prispieva ku stabilite vo svojom okolí. Hlavnou pridanou hodnotou týchto operácií je kombinácia vojenských (vojenské operácie) a civilných (nevojenské operácie – tzv. policajné operácie na podporu právneho štátu) schopností pod jedným inštitucionálnym rámcom.<sup>2</sup>

### POHOTOVOSTNÉ SKUPINY ZAISŤUJÚCE VOJENSKÚ BEZPEČNOSŤ

Začiatok 21. storočia naznačil niektoré nové pohľady na prípravu a vedenie vojen,<sup>3</sup> čo sa nemohlo neodraziť aj v oblasti medzinárodných vzťahov, kde proces globalizácie priniesol tieto zásadné zmeny dlhodobého charakteru:

- posun od bezpečnosti jedných proti druhým k bezpečnosti spoločnej – teda aspoň v Európe, kde sa štáty navzájom nepovažujú za hrozbu;
- výrazné pokračovanie posunu od exkluzívnej k inkluzívnej bezpečnosti (bezpečnosť pre všetkých, teda odstraňovanie zábran a rozdielov medzi insidermi a outsidermi);
- výrazný pokles vojenského ohrozenia;
- vzrast závažnosti asymetrických hrozieb (nedefinovateľný protivník);

---

<sup>1</sup> JANOŠEC, J. a kol.: *Bezpečnosť a obrana České republiky 2015 – 2025*. Praha: MO ČR. 2005. s. 177 – 181. ISBN 80-7278-303-3

<sup>2</sup> Pozri bližšie: [www.euroskop.cz/8715/sekce/bezpecnostni-a-obrana-politika/](http://www.euroskop.cz/8715/sekce/bezpecnostni-a-obrana-politika/)

<sup>3</sup> Nové pohľady na vedenie vojen v 21. storočí: 1. pokračuje premena väčšiny armád z konskripčných na profesionálne armády; 2. jadrové zbrane „zastarali“ ako vojenskopolitický nástroj a sú dopĺňované nejadrovými strategickými zbraňami a napokon 3. zbrojenie vstúpilo do kozmického priestoru. Podľa KREJČÍ O.: *Válka*. Praha: Professional Publishing. 2010. s. 142. ISBN 978-80-7431-029-4

- výrazne narastá význam „soft power“ (mäkká moc) a jeho vyváženého doplnovania „hard power“ (tvrdá moc), kde nezohráva úlohu iba vojenská sila víťaza, ale tiež príťažlivosť jeho životného štýlu, ponímaného ako doplnok jeho vojenskej sily;
- otvorenosť bezpečnostného systému spolupracujúcich regiónov aj pre medzinárodný organizovaný zločin;
- prekonávanie nerovnomernosti vývoja procesu globalizácie, vedúcej k „dvojitej“ globalizácii (jedná pre „marginalizované“, oblasti sveta a druhá pre bohaté časti sveta).<sup>1</sup>

V súčasnosti si je potrebné uvedomiť, že v postmodernom ponímaní vojenstva dochádza k piatim základným zmenám:

- vzájomné prepojenie občianskej a vojenskej sféry ako štruktúrne tak aj kultúrne rastie;
- miznú rozdiely vo vykonávaní vojenskej služby medzi jednotlivými zložkami ozbrojených síl, hodnotami, bojovými a podpornými pozíciami;
- v cieľoch armád (vojenské organizácie) nastáva posun od tradičných bojov k tzv. medzinárodným mierovým misiám, ktoré nevyžadujú tradičné uvažovanie o význame vojenstva;
- o nasadení armády (ozbrojené sily) v medzinárodných misiách sa čoraz viac rozhoduje medzinárodne – teda mimo národných i nadnárodných štátov;
- dochádza k internacionalizácii ozbrojených síl.

Čoraz viac sa berie do úvahy skutočnosť, že úlohy pri zaisťovaní bezpečnosti vo vojenskej oblasti plnia *pohotovostné skupiny vojenského typu* – vojenské organizácie. Za významný vplyv po rozpade „jaltského“ bipolárneho systému celosvetovej bezpečnosti možno považovať zmenu v naplňaní vonkajšej funkcie týchto pohotovostných zborov – teda armády. Ozbrojeným silám postupne končí naplňanie vonkajšej funkcie vojnovým odstrašovaním,<sup>2</sup> začínajú ju naplňovať ako prostriedok boja s asymetrickým v prevažnej miere nejasne vymedzeným protivníkom.<sup>3</sup> Preto každá spoločnosť cíti potrebu ich čo najskôr pretransformovať do takej novej organizačnej formy, ktorá by zabezpečila čo najkvalitnejšie a najefektívnejšie splnenie týchto nových úloh – teda cíti potrebu úplne ich profesionalizovať a integrovať najprv do medzinárodných a neskôr do nadnárodných štruktúr.

Úplná profesionalizácia ozbrojených síl umožnila spoločnostiam a ich ozbrojeným silám, vyrovnáť sa so situáciou, že na prelome 20. a 21. storočia končia svoju úlohu veľké formálne byrokratické organizácie, majúce zložité a preto nepružné viacstupňové riadenie. Do popredia sa tak dostávajú malé, formálne organizácie, majúce jednoduché jedno alebo dvojestupňové riadenie a vyriešený nákup služieb. Takto transformované ozbrojené sily (úplná profesionalizácia) menia aj svoju štruktúru na profesionálne (integrované) *jadro* a *siete* (aktívne zálohy, domobrana, dobrovoľná vojenská služba či nákup služieb – využívanie služieb súkromných vojenských spoločností).

<sup>1</sup> Spracované podľa EICHLER, J.: *Terorismus a války v době globalizace*. Praha: UK Karolinum. 2011. s. 33. ISBN 978-80-246-1790-9

<sup>2</sup> Armády boli vždy budované z dvoch dôvodov: aby víťazili vo vojnách a aby zastrášovali potencionálneho protivníka. Vojna začína až vtedy, keď zlyhalo odstrašovanie. Podľa: KREJČÍ, O.: *Válka*. Praha: Profesional Publishing. 2010. s. 32. ISBN 978-80-7431-029-4

<sup>3</sup> Vojny sa odohrávajú v tých častiach sveta, ktoré definoval Francis Fukuyama vo svojej knihe *Koniec dejín a posledný človek* ako historické (časť sveta, kde príčinou vojny nemusia byť vždy bezpečnostné záujmy štátu). Pozri bližšie: EICHLER, J.: *Terorismus a války v době globalizace*. Praha: UK Karolinum. 2011. s. 109. ISBN 978-80-246-1790-9

Poznatky a posledné skúsenosti z vojenských stretnutí (vojen) postkonfrontačného obdobia (obdobie po skončení studenej vojny, teda po rozpade bipolárneho sveta) sa premietli aj do zmien cieľov a foriem bojovej prípravy vojsk štátov, ktoré niesli hlavnú ťarchu bojovej činnosti.<sup>1</sup> Vojny a vojenské konflikty 21. storočia budú nepravdivé. Protivník bude mať snahu zabíjať čo najväčší počet euroatlantickej civilizácie (teda nielen vojakov) a bude veľmi brutálny, dobre pripravený a vycvičený. Nebude bojovať podľa pravidiel a humanistických zásad vedenia vojny, zakotvených v medzinárodných a právnych dokumentoch, ktoré tvoria medzinárodný humanitný právny systém. Protivník bude veľmi zákerný a dobre organizovaný do nepravdivých vojenských celkov. V takýchto vojnách a vojenských konfliktoch budú môcť uspieť iba malé, vysoko mobilné, samostatne pôsobiace, dobre vycvičené vojenské jednotky, schopné manévru (pohybom a paľbou). Tieto štáty sa preto pripravujú na vojny v 21. storočí proti asymetrickému protivníkovi, regrutujúcemu sa z radov vzbúrencov, zločincov a teroristov a to narodných alebo medzinárodných.

Kvalitatívna zmena bezpečnostnej situácie v Európe a vo svete a plná profesionalizácia bude od narodných armád a narodných štátov vyžadovať, aby štruktúrou svojich ozbrojených síl a obsahom vojenskej výchovy, vyučovania a výcviku profesionálnych vojakov viacej reagovali na skutočnosti, ktoré vyplývajú z riešenia globálnych problémov. Vychádzať by mali z toho, že zmena najmä európskeho bezpečnostného prostredia vplyvom posilňovania integrácie Európskej únie v oblasti vojenskej, bude do značnej miery limitovať zmenu narodných armád do roku 2025, pričom bude potrebné zobrať do úvahy dva významné limitujúce faktory:

- a) *Európsku ústavu*,<sup>2</sup> ktorá od 1.12.2009 odštartovala postupný vznik inštitúcie EÚ a teda aj európskych ozbrojených síl, ktorých vznik sa uskutoční v niekoľkých etapách: *prvá etapa* bude charakterizovaná vznikom bojových skupín niekoľkých štátov ( kvótny princíp, vyčlenený dohodnutý počet vojakov z narodných ozbrojených síl); *druhá etapa* bude tiež kvótnym systémom doplňovania európskych ozbrojených síl, ale už v nej pôjde o jednotlivcov, ktorých vojenskú profesiu a odbornosť stanoví a bude pripravovať Európska únia a napokon *tretia etapa* bude charakterizovaná zrušením kvótného systému a doplňovanie európskych ozbrojených síl sa bude uskutočňovať regrutáciou (nábor a výber) tých „euro občanov“ (príslušníci EÚ), ktorí splnia stanovené podmienky vstupu (prijatia) do ozbrojených síl EÚ a budú financovaní EÚ (narodné štáty budú prispievať na zabezpečenie obrany stanovenými percentami z HDP).
- b) *Existenciu narodných štátov s obmedzenou suverenitou* (odovzdanie časti narodnej suverenity Európskej únii), ktorá ovplyvní kvalitu a počty narodných ozbrojených síl, ktoré budú tvorené na: profesionálnom či miličnom základe (domobrana alebo narodná garda); na základe aktívnych záloh a v ostatnom čase i dobrovoľnej základnej služby.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Austrália, Veľká Británia a Spojené štáty Americké (USA). Pozri bližšie: EICHLER, J.: *Terorismus a války v době globalizace*. Praha: UK Karolinum. 2011. s. 324 – 326. ISBN 978-80-246-1790-9.

<sup>2</sup> Pozri: SLAŠŤAN, M. a kolektiv: *Budúcnosť Európskej únie: Lisabonská zmluva a Slovensko*. Bratislava: MZV SR. 2009. s.55–57. ISBN 978-80-89406-02-9. el. podobu viď: [http://www.mzv.sk/App/WCM/media.nsf/vw\\_ByID/ID\\_910775B27ADDC5BEC1257674002F845B\\_SK/\\$File/Buducnost\\_EU\\_Lisabonska\\_zmluva.pdf](http://www.mzv.sk/App/WCM/media.nsf/vw_ByID/ID_910775B27ADDC5BEC1257674002F845B_SK/$File/Buducnost_EU_Lisabonska_zmluva.pdf)

<sup>3</sup> Česká republika už pred rokom 2005 uvažovala o obdobnej štruktúre svojich ozbrojených síl ako výsledku vývoja vojenstva do roku 2015 – 2025. Navrhovaná štruktúra uvažovala o nadnarodných ozbrojených silách, o ozbrojených silách vzniknutých na základe európskej alebo euroatlantickej postupnej integrácie a napokon zmenené narodné ozbrojené sily – narodná garda alebo domobrana, kde naberajú na význame aktívne zálohy. Pozri bližšie: JANOŠEC, J. a kol.: *Bezpečnosť a obrana České republiky 2015 – 2025*. Praha: MO ČR. 2005. s. 77 – 79. ISBN 80-7278-303-3.



Manažmenty jednotlivých armád štátov Európskej únie musia preto dôkladne premyslieť a organizačne vytvoriť kvalitatívne nový, kompatibilný systém komplexnej no diferencovanej prípravy vojakov týchto možných základných kategórii:

- *profesionálneho vojaka európskych ozbrojených síl* (nie medzinárodných<sup>1</sup>), ktorý sa postupne bude vytvárať z vojaka nadnárodných síl ale nebude platený národným štátom priamo, ale cez jeho príspevok na obranu Európskou úniou;
- *profesionálneho vojaka integrovaných národných ozbrojených síl*, ktorí už bude pripravovaný a platený národným štátom a bude slúžiť a môcť byť nasadený k obrane len na území národného štátu;
- *vojaka dobrovoľníka* (príslušník domobrany alebo národnej gardy a pod., nie však aktívnej zálohy), ktorý bude požívať iba benefity a jeho služba i príprava bude neplatená a len na území národného štátu;
- *príslušníka aktívnych záloh*, ktorý bude získavaný zo všetkých predchádzajúcich kategórii vojakov, najmä však z kategórie profesionálnych vojakov, ktorí skončili aktívnu službu a odišli do zálohy.<sup>2</sup>

Takto rozčlenený systém komplexnej prípravy vojakov, bude potrebné ešte ďalej členiť: 1. podľa jednotlivých socio-profesijných skupín na prípravu: *mužstva a poddôstojníkov, práporčikov, dôstojníkov a generálov*; 2. podľa jednotlivých etáp profesionalizácie jednotlivca na: *prípravnú a rozvojovú etapu* a napokon 3. podľa etáp životného cyklu vojenskej jednotky na: *etapu prípravy na bojové nasadenie, etapu bojového nasadenia a etapu oddychu*. Novo sa tvoriaci systém prípravy vojakov bude musieť zamerať pozornosť na tieto dve základné kategórie vojakov: *profesionálnych vojakov na kontrakt* (tzv. poloprofesionáli, tvoriaci skupinu mužstva a poddôstojníkov a tiež dôstojníci špecialisti) a *vojenských profesionálov* (tvoria ich kariérni dôstojníci – velitelia).<sup>3</sup>

Jadro vojenskej organizácie musí zmeniť svoju štruktúru, pretože zoštieňovanie štruktúry ekonomických a štátnych organizácii sa dotýka tiež štruktúry jadra týchto organizácii. T. zn., že z viacstupňovej štruktúry postupne prejdú na inú, ktorá zabezpečí predošlú kvalitu naplnenia funkcií, ale bude omnoho pružnejšia a tým aj efektívnejšia, čo potvrdzuje aj naplňovanie týchto stanovených úloh:

---

<sup>1</sup> Príslušníci medzinárodných ozbrojených síl (NATO, OSN) tvoria osobitnú skupinu. Na ich výber (regrutácia) a prípravu bude mať dosah národný i nadnárodný štát, pretože do nasadenia idú ako národné alebo nadnárodné vojenské jednotky, ktoré sú schopné spolupracovať. Iná situácia je u nadnárodných ozbrojených síl, na prípravu ktorých národný štát nebude mať dosah. Regrutácia i samotná príprava vojakov bude plne v réžii nadnárodného štátu – teda EÚ. Národné štáty budú na ich prípravu prispievať materiálne a metodicky (skúsenosti).

<sup>2</sup> Táto kategória sa asi nebude diferencovať pre národné alebo nadnárodné ozbrojené sily, ale bude tvorená pre všetky kategórie – najmä príprava tejto kategórie bude robená pre nadnárodné ozbrojené sily (ozbrojené sily Európskej únie).

<sup>3</sup> Zabezpečovanie komplexnej prítom však diferencovanej prípravy vojakov ozbrojených síl Európskej únie by významne napomohla harmonizovať dĺžku služby vojenských profesionálov na základe dvoch limitov: *vnútorných* (osobnostných), tvorených nielen časom potrebným k získaniu kvalít vojenského profesionála (minimálne do 6 rokov), ale aj časom, ktorý odráža fyzické a psychické opotrebovanie (limity) človeka vo vzťahu k jeho veku (do 35 max. 40 rokov fyzického veku) a *vonkajších* (sociálnych), tvorených prostriedkami, ktoré spoločnosť má k dispozícii, ale aj jej postojom k ozbrojeným silám a ochotou tieto prostriedky pre ne vyčleniť. Pozri bližšie: MATIS, J.: Teoreticko-empirická analýza vybraných problémov sociálneho zabezpečenia profesionálnych vojakov Ozbrojených síl Slovenskej republiky. In: *Komplexné sociálne zabezpečenie vojenského profesionála (el. forma)*. L. Mikuláš: AOS, 2010 s. 10 – 40. ISBN 978-80-8040-406-2.

1. zefektívniť fungovanie jadra vojenskej organizácie, čo nevyrieši len plošné znižovanie počtov, preto musí byť v súlade so zmenou jej štruktúry a naplňovaním jednotlivých funkcií organizácie;
2. zabezpečiť pružnosť fungovania vojenskej organizácie zjednodušením jej organizačnej štruktúry a vyriešením týchto problémov: a) stanoviť, aký celok tvorí bojovú jednotku a b) jasne definovať riadiaci aparát (veliteľstvo), jeho stupeň;
3. jasnejšie a komplexnejšie vymedziť personálnu prácu vo vojenskej organizácii;<sup>1</sup>
4. jasne diferencovať príslušníkov jadra vojenskej organizácie a príslušníkov periferie, čo presne vyjadriť v diferencovaných privilégiách, kontrole a hodnotení výkonov, loajality, korporatívnosti a zodpovednosti a tomu zodpovedajúcej odmene, v spracovaných popisoch činností a vzdelávacích štandardov (profily absolventov škôl a kurzov) a v jednotlivých vojenských kariérach.

Z uvedeného pre Slovenskú republiku ako člena Európskej únie vyplýva, že v blízkej budúcnosti bude potrebné nielen reformovať a redefinovať poslanie a úlohy ozbrojených síl a riešiť obsah a metódy prípravy ich príslušníkov, ale tiež kvalitatívne zmeniť ich sociálne zabezpečenie tak, aby boli schopní plniť svoju hlavnú úlohu.

## POHOTOVOSTNÉ SKUPINY ZAIŠŤUJÚCE NEVOJENSKÚ BEZPEČNOSŤ

Iná situácia nie je ani pri zaistovaní úloh pohotovostnými skupinami národného štátu v oblasti nevojenskej bezpečnosti.<sup>2</sup> Vplyv globalizácie na bezpečnosť sa kriticky hodnotí tiež z pohľadu ľudskej bezpečnosti.<sup>3</sup> Tá sa odlišuje od chápania bezpečnosti všeobecnej v rámci bezpečnostných či strategických štúdií, pretože kladie dôraz najmä na ľudský život a jeho dôstojnosť. Jej dve základné dimenzie tvoria: *poprvé* sloboda od nebezpečenstiev (ochrana) a *podruhé* sloboda od nedostatku (rozvoj).

Integrácia síl a prostriedkov pre zaistenie nevojenskej bezpečnosti sa už na národnej úrovni rieši tým, že sa jednotlivé pohotovostné skupiny sústreďujú do *jednotného národného záchranného systému*, ktorý však nie je organizáciou alebo inštitúciou, ale je zoskupením zložiek (prvky, subsystemy), ktoré sa podieľajú na riešení mimoriadnej udalosti, pričom zriaďovatelia týchto zložiek sú rôznorodí. Podľa dikcie zákona sa národné sily a prostriedky zaisťujúce rýchlu informovanosť, aktivizáciu a efektívitu zásahu integrujú a vytvárajú tak „integrovanej záchranný systém“.

<sup>1</sup> *Personálna práca* sa vo vojenskej organizácii realizuje prostredníctvom činnosti (personálne), ktoré naplňujú tri základné úlohy: *strategickú, konzultatívnu* a *servisnú*. Je základným nástrojom plnenia cieľov vojenskej organizácie a má mäkkú a tvrdú formu. Pozri: ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing a.s. 2002. s. 29. ISBN 80-247-0469-2; ROBSKI, J.: Interpersonal competence in commanding. In: *Science & Military*, nr 1/ Volume 3/2008. s. 34-38. AOS. ISSN 1336-8885 a KUPKOVIČ a kol.: *Podnikové hospodárstvo* Bratislava: Sprint vfra. 2002 s. 217, 220-222. ISBN 80-88848-93-8

<sup>2</sup> Medzi nevojenské riziká a ohrozenia sú podľa obrannej stratégie Slovenskej republiky (rok 2005) zaradené: 1. masívna ilegálna migrácia (spôsobená napätiami a konfliktmi v štátoch juhovýchodnej a východnej Európy); 2. medzinárodný terorizmus a organizovaný zločin; 3. živelné pohromy a priemyselné katastrofy (vrátane nedostatku potravín, havárií jadrových elektrární) a napokon 4. pôsobenie zahraničných i domácich subjektov, ktoré ovplyvňuje odhodlanosť štátu a občanov zabezpečiť jeho obranu. Pozri bližšie: <http://www.sme.sk/c/15388/rizika-a-ohrozenia-obrany-podla-obrannej-strategie.html#ixzz2dSWZRjOG>

<sup>3</sup> WAISOVÁ Š.: Řešení konfliktů v mezinárodních vztazích: In: *Human Development report 1993*. Praha: Portál. 2005. s.68 ISBN 80-7178-390-0

Pod "integrovaným záchranným systémom" sa legislatívne rozumie záchranný systém, ktorý zabezpečí predovšetkým rýchlu informovanosť, aktivizáciu a efektívne využívanie a tiež koordináciu síl a prostriedkov záchranných subjektov pri poskytovaní bezodkladnej pomoci v tiesni (je ohrozený život, zdravie a majetok alebo životné prostredie) alebo ak hrozí nebezpečenstvo vzniku mimoriadnej udalosti respektíve počas mimoriadnej udalosti.<sup>1</sup>

Úroveň spoločenskej a individuálnej bezpečnosti občanov členských štátov Európskej únie je hodnotená rýchlosťou, kvalitou a dostupnosťou služieb poskytovaných obyvateľstvu v situáciách, kedy je priamo ohrozený život alebo zdravie jednotlivca alebo verejnosti alebo ich bezpečnosti, súkromného alebo verejného vlastníctva alebo životného prostredia alebo iný stav, následkom ktorého je postihnutý subjekt odkázaný na poskytnutie bezodkladnej pomoci. V Slovenskej republike služby obyvateľstvu v oblasti záchranných činností zabezpečuje integrovaný záchranný systém, v ktorom pôsobia:

- a) *základné záchranné zložky* (Hasičský a záchranný zbor; záchranná zdravotná služba; kontrolné chemické laboratória civilnej ochrany; Horská záchranná služba a napokon Banská záchranná služba.);
- b) *ostatné záchranné zložky* (vyčlenené sily a prostriedky ozbrojených síl Slovenskej republiky; obecné a mestské hasičské zbory; závodné hasičské útvary a zbory; pracoviská vykonávajúce štátny dozor alebo činnosti podľa osobitých predpisov; jednotky civilnej ochrany; obecná polícia; Slovenský Červený kríž a napokon iné právnické a fyzické osoby, ktorých predmetom činnosti je poskytovanie pomoci pri ochrane života, zdravia a majetku občanov;
- c) *útvary Policajného zboru Slovenskej republiky*, ktoré majú v integrovanom záchrannom systéme osobitné postavenie a podieľajú sa na poskytovaní bezodkladnej pomoci v tiesni a to v rozsahu úloh Policajného zboru.

Základom organizačnej štruktúry integrovaného záchranného systému sú koordináčne strediská integrovaného záchranného systému zriadené na obvodných úradoch v sídle kraja.<sup>2</sup> Ich prioritnou úlohou je koordinácia činností účastníkov integrovaného záchranného systému pri poskytovaní pomoci v tiesni pôsobiacich v územnej pôsobnosti kraja.

Činnosť koordináčnych stredísk integrovaného záchranného systému v súčasnosti zatiaľ personálne zabezpečujú operátori – zástupcovia Hasičského a záchranného zboru, záchrannej zdravotnej služby a zamestnanci obvodného úradu v sídle kraja. Z technického hľadiska sú vybavené komplexným komunikačným a informačným systémom umožňujúcim spracovanie tiesňového volania vrátane identifikácie a lokalizácie volajúceho. Odborná pripravenosť operátorov koordináčnych stredísk integrovaného záchranného systému je orientovaná tak, aby boli schopní zabezpečiť pre postihnutých adekvátnu odbornú a najmä rýchlu pomoc.

Aby mohlo dôjsť k integrácii národných integrovaných záchranných systémov v rámci Európskej únie je potrebné uskutočniť prechod od dnes sľubne sa rozvíjajúcej spolupráce k integrácii. Mnohokrát sa intergácia (zjednotenie, spojenie časti do jedného celku) chápe nesprávne, pretože sa ztotožňuje so spoluprácou (kooperácia v určitej oblasti). Aby mohla úspešne fungovať spolupráca v oblasti zaistenia bezpečnosti občanov Európskej únie a aby bola integrácia národných bezpečnostných systémov efektívna, je potrebné vykonať určitú štandardizáciu národných integrovaných záchranných systémov a to nielen štrukturálne a obsahovo, ale tiež v príprave personálu.

---

<sup>1</sup> Zo zákona je „... Integrovaný záchranný systém ... koordinovaný postup jeho zložiek pri zabezpečovaní ich pripravenosti a pri vykonávaní činností a opatrení súvisiacich s poskytovaním pomoci v tiesni.“ Pozri: § 2 ods. 1 zákona č. 129/2002 Z. z. o integrovanom záchrannom systéme.

<sup>2</sup> Od 1. 10. 2013 vznikli okresné úrady, ktoré prevezmú právomoci obvodných úradov v sídle kraja.

Vysoký stupeň štandardizácie organizačnej, obsahovej a tiež personálnej štruktúry integrovaného záchranného systému na národnej úrovni dosiahla Česká a Slovenská republika. Nielen zloženie integrovaného záchranného systému Českej republiky je obdobné ako na Slovensku, ale aj jeho ciele. V Českej republike sa integrovaným záchranným systémom rozumie koordinovaný postup jeho zložiek pri príprave na mimoriadne udalosti a pri uskutočňovaní záchranných a likvidačných prác. Je tvorený tak ako v Slovenskej republike *základnými* a *ostatnými* zložkami. Z uvedeného vyplýva, že štruktúra, ciele a úlohy integrovaných záchranných systémov Slovenskej a Českej republiky sú štandardizované na vysokom stupni.

Takýto vysoký stupeň štandardizácie integrovaných záchranných systémov umožňuje na začiatku prvej etapy integrácie kvalitnú dvojstrannú medzištátnu spoluprácu pri riešení bezpečnosti nevojenského charakteru a postupný prechod od medzištátnej spolupráce k medzištátnej integrácii.<sup>1</sup> Vychádzať treba z toho, že náročnosť úloh pri zaisťovaní bezpečnosti štátov Európskej únie v oblasti nevojenskej bezpečnosti vžaduje postupne vybudovať Európsky integrovaný záchranný systém.<sup>2</sup> Štandardizácia štruktúry a výcviku príslušníkov, medzištátna spolupráca pri zabezpečovaní preventívnych i intervenčných úloh tvoria zatiaľ iba obsah prvej etapy procesu integrácie záchranných systémov Európskej únie, ktorý už, či si to uvedomujeme alebo nie, vo svojej podstate začal. Je potrebné pripustiť skutočnosť, že nastal čas začať integrovanú prípravu manažérov bezpečnosti a zasahujúceho personálu (krízového manažmentu). Nastal čas vymedziť, ktoré spoločenské vedy a novovzniknutá veda o bezpečnosti – sekuritológia, sa budú na tejto príprave podieľať.

### 3 SPOLOČENSKÉ VEDY O BEZPEČNOSTI A VZNIK SEKURITOLÓGIE

Vznik vedy o bezpečnosti sprevádzala a dodnes ešte sprevádza pomerne široká kritická vedecká diskusia, ktorá rieši dve základné paradigmy: Prvá paradigma sa týkala problematiky vymedzenia bezpečnostnej vedy (vymedziť vedu o bezpečnosti samostatne alebo ju vymedziť ako vednú disciplínu medzinárodných vzťahov či politológie – ako bezpečnostné štúdium). Druhá paradigma sa týkala vymedzenia rozsahu predmetu bezpečnostnej vedy – či ako všeobecnú bezpečnosť, ponímanú vcelku (komplexne) alebo diferencovane ako jednotlivé bezpečnosti.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Pozri DWORZECKI, J.: *Systém krízového riadenia v Poľsku* 1. vyd. Bratislava/Košice: Multiprint s.r.o., 2012. 224 s. ISBN 978-80-89551-0-3. ISBN 978-83-929458-0-2.

<sup>2</sup> Pozri práce: MURDZA K. *Bezpečnosť a bezpečnostná orientácia v globálnej rizikovej spoločnosti*. Bratislava: APZ, 2005. 156 s. ISBN 80-8054-356-6.; HOFREITER L.. *Securitológia*. L. Mikuláš: AOS, 2006. 138 s. ISBN 978-80-8040-310-2; KORZENIOWSKI L. F. *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*. Warszawa: Difin, 2012. 298 s. ISBN 978-83-7641-518-5.

<sup>3</sup> Pozri práce: ŠKVRNDA F.: K vojenskociologickéj charakteristike bezpečnostných hrozieb. In: *Vojenské obzory č.2, roč. 8*. Bratislava: VIA MO SR. 2001. ISSN 1335-2598. s. 3 – 18.; LAML R.: Príspevok k vymedzeniu pojmov „hrozba“ a „riziko“. In: *Vojenské obzory č.1, roč.11*. Bratislava: VIA MO SR. 2005. ISSN 1335-2598. s. 15 – 25.; MURDZA K. *Bezpečnosť a bezpečnostná orientácia v globálnej rizikovej spoločnosti*. Bratislava: APZ, 2005. 156 s. ISBN 80-8054-356-6.; ŠKVRNDA F.: Sekuritológia ako interdisciplinárny predmet. In: *Science & Military, č. 2, roč. 1*, L. Mikuláš. AOS. 2006. ISSN 1336-8885 s.73 – 77. JANOŠEC J.: Sekuritologie – nauka o bezpečnosti a nebezpečnosti. In: *Vojenské rozhledy, č. 3, XVI (XXXVIII)*, Praha: MO ČR.. 2007. ISSN 1210-3292 s. 3 – 13; KORZENIOWSKI L. F.: *Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych*. Kraków: EAS 2008. s. 308. ISBN 978-83-925072-1-5; HOFREITER L.. *Securitológia*. L. Mikuláš: AOS, 2006. 138 s. ISBN 978-80-8040-310-2; TYRALA P.: Sekuritológia ako interdisciplinárny vedný odbor, holisticky skúmajúci teóriu a prax bezpečnosti. In: *Vojenské reflexie č. 1, roč. V*. L. Mikuláš: AOS. 2010. ISSN 1336-9202. s.102 – 113. KORZENIOWSKI L. F. *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*. Warszawa: Difin, 2012. 298 s. ISBN 978-83-7641-518-5.

Ešte ani dnes nie je v týchto otázkach úplne jasno. Nad'alej ešte pretrvávajú polemiky k týmto paradigmám, ktoré otvárajú ďalšie možné problémy. Tieto problémy je potrebné riešiť a to najmä pri tvorbe kategoriálneho aparátu tejto vedy. Kategoriálny aparát každej vedy – aj vedy o bezpečnosti, má umožniť identifikovať nosné prvky systému a zabezpečiť tak komunikáciu v rámci danej vedy (vedného odboru) a tiež komunikáciu tejto vedy s okolím.<sup>1</sup> V uvedenej polemike sa prikláňam ku skupine, ktorá chápe bezpečnosť ako zložitý, vnútorne štrukturovaný, multifaktorový a hierarchizovaný fenomén, ktorého obsah, štruktúra i funkcie presahujú hranice jedného vedného odboru a aj celých vedných oblastí. Rôzne uhly pohľadu ju vymedzujú ako systém, obsahujúci celý rad podsystemov, ktoré sú podsystemami systémov vyššieho rádu – regionálnych, kontinentálnych či globálnych.<sup>2</sup> Musím tiež súhlasiť s výhradami druhej skupiny, ktorá vede o bezpečnosti vyčíta veľmi nízku teoretickú prepracovanosť svojho kategoriálneho aparátu. Je potrebné uvedomiť si, že nejednoznačnosť pri používaní a tiež pri výklade základných pojmov vytvára teoretické a praktické problémy nielen na domácej pôde ale tiež v zahraničí.

Ak si uvedomíme, že najväčšie zvraty v 21. storočí sa uskutočnia ani nie tak zásluhou technického rozvoja, ale najmä zásluhou pretavenia klasických predstáv o postavení človeka v prírode a spoločnosti do predstáv modernej, postmodernej a teraz tiež post-postmodernej spoločnosti, potom sa musí v bezpečnostnej komunite výrazne zmeniť vzťah k spoločenským vedám. Nový širší teoretický pohľad na bezpečnosť ju obohatil o ďalšie jej rozmery a to: *celospoločenský* (bezpečnosť v ekonomickej, sociálnej a kultúrnej sfére); *enviromentálny* (enviromentálna bezpečnosť) a o rozmer *každodennosti*<sup>3</sup> (bezpečnosť práce, zdravia, rodiny, psychologická bezpečnosť, bezpečnostné vzdelávanie a pod.). Takýto pohľad vyžaduje systémový prístup ku skúmaniu bezpečnosti,<sup>4</sup> ktorého podstata spočíva v tom, že všetka spoločenská činnosť pri zaisťovaní bezpečnosti je posudzovaná ako otvorený dynamicky sa rozvíjajúci systém tvorený sústavou vnútorných a vonkajších väzieb.

---

<sup>1</sup> Pozri bližšie články: KRÍŽ Z, MAREŠ M., SUCHÝ P.: Sekuritologie – pavěda, nikoliv metavěda. In: *Obrana a strategie* č. 2. roč.2. Brno: UO. 2007. ISSN 1214-6463. s.117 – 124. HOFREITER L.: Apológia bezpečnostnej vedy. In: *Obrana a strategie* č. 1. roč.3. Brno: UO. 2008. ISSN 1214-6463. s.101 – 111.

<sup>2</sup> Pozri bližšie práce: HOFREITER L.: Apológia bezpečnostnej vedy. In: *Obrana a strategie* č. 1. roč.3. Brno: UO. 2008. ISSN 1214-6463. s.102 – 104 a ŠKVRNDA F.: O sociologickom chápaní bezpečnosti. In: *Sociológia pre armádu a bezpečnosť*. (Zborník príspevkov členov vojenskej sekcie SSS na výročnú vedeckú konferenciu.) Bratislava: MO SR. 2008. ISBN 978-80-89261-17-8. s. 91-127

<sup>3</sup> Každodennosť sa chápe buď ako všednosť, ako neustále sa opakujúce denné sociálne činnosti a to v materiálnej alebo duchovnej sfére človeka alebo tiež ako sféra existencie človeka v spoločnosti, teda nielen doma v svojom súkromí. Nemožno ju stotožňovať s celým životom danej spoločnosti, ale iba s odrazom tohto života v jednotlivcovi, čo sa napokon prejaví v spôsobe života a životnom štýle tohto jednotlivca. Každodennosť sa chápe aj ako povrchová vrstva sociálnej reality, v ktorej sa hromadia rozmanité prejavy jej ústredného jadra, tvoreného celistvou a súvislou vrstvou sociálneho života jednotlivcov, ktorá doslova prerezáva všetky jeho sféry, dotýkajúc sa skoro všetkých jeho stránok, vrátane práce, výchovy, vzdelávania, verejnej aktivity, rodinného života, súkromia – zdravie, osobné záujmy, potreby, hodnotový systém atď. Pozri: MATIS J.: *Spôsob života a životný štýl*. L. Mikuláš: LIA. 2002. s. 5–6. ISBN 80-968719-8-6 a ALIJEVOVA D.: Každodennosť ako objekt sociologického skúmania. In: *Sociológia* č. 4, roč.19, Bratislava: SÚ SAV.1987, ISSN 1336-8613. s. 393 - 409

<sup>4</sup> Základom systémového prístupu je vzťah celku a časti. Celok, podľa svojich základných charakteristík, významu a rolí vo vzťahu na jeho obsah a možnosti neznamena len sumu svojich častí, resp. prvkov. Celok vo svojej štruktúre (systém) predstavuje novú kvalitu, ktorou sa nevyznačujú jeho jednotlivé časti (podsystemy alebo prvky). Nová kvalita, ktorá je vlastná danému systému vznikla ako výsledok spolupôsobenia jeho častí. (Pozri: HOFREITER L.: Apológia bezpečnostnej vedy. In: *Obrana a strategie* č. 1. roč.3. Brno: UO. 2008. ISSN 1214-6463. s.107)

Nové prístupy k ponímaniu a objasňovaniu bezpečnosti môžeme vo vnútri novo sa formujúcej vede o bezpečnosti (sekuritológii) diferencovať na tie, ktoré bezpečnosť chápu ako:

- *spoločenský jav univerzálneho (globálneho) charakteru*, ktorý súvisí s existenciou, fungovaním a vývojom každého sociálneho subjektu v jeho prostredí (kultivovanom a tiež prírodnom) – zjednodušene možno bezpečnosť vymedziť aj ako univerzálny sociálny jav (univerzálny fenomén) a v rámci neho ako jav antropocentrický ;
- *sociálny jav (fenomén)*, ktorý vzniká v interakcii (sociálne vzťahy a činnosti) subjektov a to nielen v sociálnej sfére, ale tiež v ďalších sférach spoločnosti (ekonomická, politická a kultúrna) a v prírodnom prostredí (ekologická sféra) – zjednodušene možno bezpečnosť vymedziť ako osobitý sociálny jav (fenomén);
- *technicko-administratívny jav*, ktorý je spojený s praktickým výkonom rôznych činností a utváraním formálnych a neformálnych vzťahov a je regulovaný konkrétnymi normami (najmä legislatíva) – zjednodušene možno bezpečnosť vymedziť aj ako praktický jav;<sup>1</sup>

Veda o bezpečnosti však musí brať do úvahy aj prístupy k ponímaniu a objasňovaniu bezpečnosti z vonku, mimo vlastných, tzv. sekuritológických prístupov – prístupy iných vied (prírodných, spoločenských a technických), ktoré je ešte možné z rôznych aspektov rozčleniť:

- *filozofický a sociologický (tiež filozoficko-sociologický) prístup*, kde zatiaľ ešte absentujú rozsiahlejšie a relatívne komplexnejšie práce o bezpečnosti, ale filozofia a sociológia už začína nastoľovať a riešiť parciálne problémy a otázky bezpečnostného charakteru. Pojem *filozofia bezpečnosti* sa chápe skôr hovorovo, než filozoficko-teoreticko-gnozeologicko-metodologicky. Tiež *sociológia bezpečnosti* sa ešte len teoreticky formuje a základy postmodernistického sociologického pohľadu na bezpečnosť možno pozorovať v prácach Urlicha Becka,<sup>2</sup> Zigmunda Baumana<sup>3</sup> a tiež v Kodanskej škole.<sup>4</sup>
- *politologický a internacionalistický (medzinárodné vzťahy) prístup*, v ktorom v súčasnosti ešte stále pri nastoľovaní a riešení problémov a otázok bezpečnostného charakteru dominuje vojensko-politický pohľad na bezpečnosť vo svete, výsledkom čoho je fakt, že v základných paradigmách medzinárodných vzťahoch (neorealistickej a neoliberalnej) zatiaľ prevažuje modernistický pohľad.
- *geopolitický prístup*, ktorý zaistenie vonkajšej i vnútornej bezpečnosti rieši zabezpečením geopolitickej rovnováhy pomocou geopolitických aktérov, za ktorých sa v geopolitickej literatúre chápu nielen štáty ako kľúčoví geopolitickí aktéri, ale tiež národy, civilizácie, kontinentálna moc, morská moc atď. Tí sa z hľadiska sily a schopnosti mocensko-politického pôsobenia delia na: *malé moci, stredné moci, veľmoci a supervelmoci*.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> ŠKVRNDA F.: O sociologickom chápaní bezpečnosti. In: *Sociológia pre armádu a bezpečnosť. (Zborník príspevkov členov vojenskej sekcie SSS na výročnú vedeckú konferenciu.)* Bratislava: MO SR. 2008. ISBN 978-80-89261-17-8. s. 99.

<sup>2</sup> Pozri: BECK U.: *Riziková spoločnosť*. Praha: SLON. 2004. 431 s. ISBN 978-80-7419-047-6

<sup>3</sup> Pozri: BAUMAN Z.: *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON. 1995. 165 s. ISBN 80-85850-12-5; BAUMAN Z.: *Individualizovaná spoločnosť*. Praha: Mladá fronta. 2004. 291 s. ISBN 80-204-1195-X a tiež BAUMAN Z.: *Komunita hľadanie bezpečia vo svete bez istôt*. Bratislava: Vydavateľstvo spolku slovenských spisovateľov, spol. s r.o. 2006. 122 s. ISBN 80-8061-225-0.

<sup>4</sup> Pozri bližšie: WAISOVÁ Š.: Od národnej bezpečnosti k medzinárodnej bezpečnosti. Kodanská škola na križovatke štrukturalného realismu, anglickej školy a sociálneho konstruktivismu. In: *Medzinárodné vzťahy č. 3, roč. 39*. Praha: Ústav medzinárodných vzťahov, v.v.i. 2004. ISSN 0323-1844 s. 66 – 86.

<sup>5</sup> VOLNER Š.: K teoretickým a metodologickým aspektom skúmania geopolitického pôsobenia. In: *Medzinárodné vzťahy. Č. 2, roč. II*. Bratislava: FMV EU Ekonóm. 2004. ISSN 1336-1562 s. 15–23.

- *ekonomický* (sociálno-ekonomický) *prístup*, ktorý sa pri nastoľovaní a riešení problémov a otázok bezpečnosti zameriava najmä na zabezpečenie stability fungovania kapitalistickej spoločnosti – teda spoločnosti založenej na trhovom princípe a to v lokálnych (národných) a globálnych (celosvetových) procesoch. Novo sa tvoriaci pohľad na riešenie bezpečnosti v ekonomickej oblasti kladie dôraz na človeka, rodinu, komunitu a štát<sup>1</sup> a tiež na otázky etiky v podnikaní (na tzv. neekonomické prístupy).<sup>2</sup>
- *prírodný, vedecko-technický a enviromentálny* (ochranársky) *prístup*, ktorý je spojený s politikou zelených. Bezpečnosť človeka, sociálnych skupín, ľudskej spoločnosti a celého ľudstva sa rieši cez prizmu ich vzťahu k prírode a technike.<sup>3</sup> Tento prístup sa zahŕňa tiež názory kritizujúce súčasnú podobu globalizácie.<sup>4</sup> Bezpečnosť sa chápe skôr ako praktický (súhrn politických ideí, hodnôt a princípov) než teoretický (ucelená teória) problém.<sup>5</sup>
- *morálno-etický* (duchovný) *prístup* skúma bezpečnosť ako rovnováhu medzi narušovaním práv jednotlivca a potrebou kolektívnej bezpečnosti, čo sa môže dosiahnuť iba v etickom prostredí jednotlivých bezpečnostných zložiek a ich činností (vojnová a vojenská etika,<sup>6</sup> etika spravodajských služieb,<sup>7</sup> etika vo verejnej správe,<sup>8</sup> etické kódexy atď.)

---

<sup>1</sup> Pozri bližšie práce: SCHWEICKART D.: *Po kapitalizme ekonomická demokracia*. Bratislava: Vydavateľstvo spolku slovenských spisovateľov, spol. s r.o. 2010. 208 s. ISBN 978-80-8061-428-7; JIRÁNKOVÁ M.: *Národní státy v globálních ekonomických procesech*. Praha: Profesional Publishing. 2010. 124 s. ISBN 978-80-7431-025-6; ŠVIHLÍKOVÁ I.: *Globalizace a krize souvislosti a scénáře*. Všeň: GRIMMUS. 2010. 291 s. ISBN 978-80-87461-01-3 a napokon HALUŠKA I.: *Budúcnosť globálnej ekonomiky (Teória a prax humanistickej ekonomiky)*. Bratislava: IRIS. 2011. 437 s. ISBN 978-80-89256-65-5

<sup>2</sup> Pozri: SMREKOVÁ D., PALOVIČOVÁ, Z.: *Podnikateľská a enviromentálna etika*. Bratislava: IRIS. 1999. 144 s. ISBN 80-88778-85-9.

<sup>3</sup> Pozri bližšie: JANOUCHE F.: *Myslím zeleně, proto volím jadro*. Praha: Akropolis. 2011. 350 s. ISBN 978-80-87481-46-2

<sup>4</sup> Pozri práce: SOROS G.: *Kriza globálneho kapitalizmu*. Bratislava: Kaligram. 1999. 28 s.3. ISBN 80-7149-270-1; RITZER G.: *Mcdonaldizace společnosti*. Praha. Academia, 2003. 176 s. ISBN 80-200-1075-0; BRZEZINSKI Z.: *Volba – globální nadvláda nebo globální vedení*. Praha: Mladá Fronta. 2004. 292 s. ISBN 80-204-1179-8; WALLERSTEIN I.: *Úpadek americké moci (USA v chaotickém světe)*. Praha: SLON. 2005. 286 s. ISBN 80-86429-44-X; IVANIČKA K.: *Globalistika*. (Poznávanie a riešenie problémov súčasného sveta). Bratislava: Ekonómia. 2006. 283 s. ISBN 80-8078-028-5; TOKÁROVÁ, A.: *Globalizácia a jej sociálny rozmer*. In: *Zborník referátov z vedeckej konferencie z medzinárodnou účasťou*. „Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých“ Prešov: FF PU. 1998. ISBN 80-88885-49-3. s. 102 – 117.; TOKÁROVÁ, A.: *Globalizovaný svet, kvalita života a vzdelanie*. In: *Zborník z príspevkov z vedeckej konferencie z medzinárodnou účasťou*. „Kvalita ľudského života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých“ Prešov: FF PU. 2002. ISBN 80-8068-088-4. s. 22 – 25. a napokon MATIS J.: *Vybrané problémy globalizácie*. In: *Sociológia pre armádu a bezpečnosť*. (Zborník príspevkov členov vojenskej sekcie SSS na výročnú vedeckú konferenciu.) Bratislava: MO SR. 2008. ISBN 978-80-89261-17-8. s. 69 – 90.

<sup>5</sup> Pozri práce: REES, M.: *Naše poslední hodina. Přežije lidstvo svůj úspěch?* Praha: Dokořán. 2005. 240 s. ISBN 80-7363-004-4 DAHLKE, R.: *Čím onemocněl svět? Moderní mýty ohrožují naši budoucnost*. Praha: IKAR. 2004. s. 249. ISBN 80-249-0380-6

<sup>6</sup> Pozri: KUDLIČKA J., KORČOKOVÁ Z.: *Etika vojenského profesionála, morálka a mravnosť*. In: *Vojenská osveta č. 1/2008* Bratislava: GŠ OS SR. 2008 s. 43 – 73. ISBN 978-80-969458-4-9

<sup>7</sup> Pozri: KOHUTIAR, J.: *Spravodajská etika*. Z anglického originálu preložil ŠIŠA, P. ABSD.SK 2006. <http://www.absd.sk/upload/file/Kohutiar%20-%20Spravodajsk%C3%A1%20etika.pdf>.

<sup>8</sup> Pozri: SIČAKOVÁ E.–ZEMANOVIČOVÁ, D.: *Konflikt záujmov, etika a etický kódex vo verejnej správe*. Bratislava: TIS, Rober Vico – vydavateľstvo. 2000. s. 38 – 53. ISBN 80-907382-7-5.

- *informačno-komunikačný prístup*, ktorý rieši zaistenie informačnej bezpečnosti a ochrany celého informačného priestoru na danom teritóriu (domácnosť, obec, mesto, región, štát, skupina štátov a pod.), ktorý sa označuje aj pojmom digitálny priestor (kyberpriestor). Informačná bezpečnosť má multilaterálny charakter (zladuje záujmy vlastníkov informačno komunikačných technológií – IKT, používateľov a právnických a fyzických, ktorých údaje sa v IKT spracovávajú) a chráni IKT pred činiteľmi, ktoré ich môžu znefunkčniť, ako sú: prírodné vplyvy, technické poruchy, ľudské chyby a omyly, škodlivé softvére, cieľavedomé útoky, počítačovou kriminalitou a medzinárodným terorizmom.<sup>1</sup>

Veda o bezpečnosti (sekuritológia) musí však medzi vlastnými prístupmi k vymedzeniu svojho predmetu – bezpečnosti a prístupmi iných vied a vedných disciplín k bezpečnosti (aspekty bezpečnosti) robiť výrazný rozdiel, pretože inak nedokáže vymedziť seba samú ako teoreticko-empirickú vedu. Nebude to však jednoduché, pretože bude potrebné utlmiť „boom“ zvýšeného záujmu o bezpečnostnú problematiku (bezpečnosť) spoločenských vied (sociálne a humanitné) a neodbornú medializáciu, politizáciu, a komercializáciu otázok bezpečnosti zo začiatku 90. rokov minulého storočia. Nové chápanie bezpečnosti sa spája s Kodanskou školou, zoskupenou okolo Baryho Buzana. (Pozri Obrázok–1)

V súvislosti s formovaním novej teórie bezpečnosti – vedy o bezpečnosti, nastala potreba spresniť pohľad Kodanskej školy na bezpečnosť, ktorú táto škola vníma len ako súčasť skúmania svojho predmetu (bezpečnosť v medzinárodných a vnútropolitických vzťahoch), cez prizmu novo sa tvoriacej vedy o bezpečnosti, pre ktorú bezpečnosť nie je len objekt pohľadu (obsah bezpečnostnej štúdie), ale objektom skúmania (predmetom vedy). Rôzne typy bezpečnostných štúdií (pohľady rôznych vied a vedných disciplín na zaistenie bezpečnosti svojho skúmaného predmetu) sú predmetom teoretickej analýzy sekuritológie, ktorej výsledky spresňujú obraz o všeobecnej bezpečnosti (bezpečnosti ako celku).

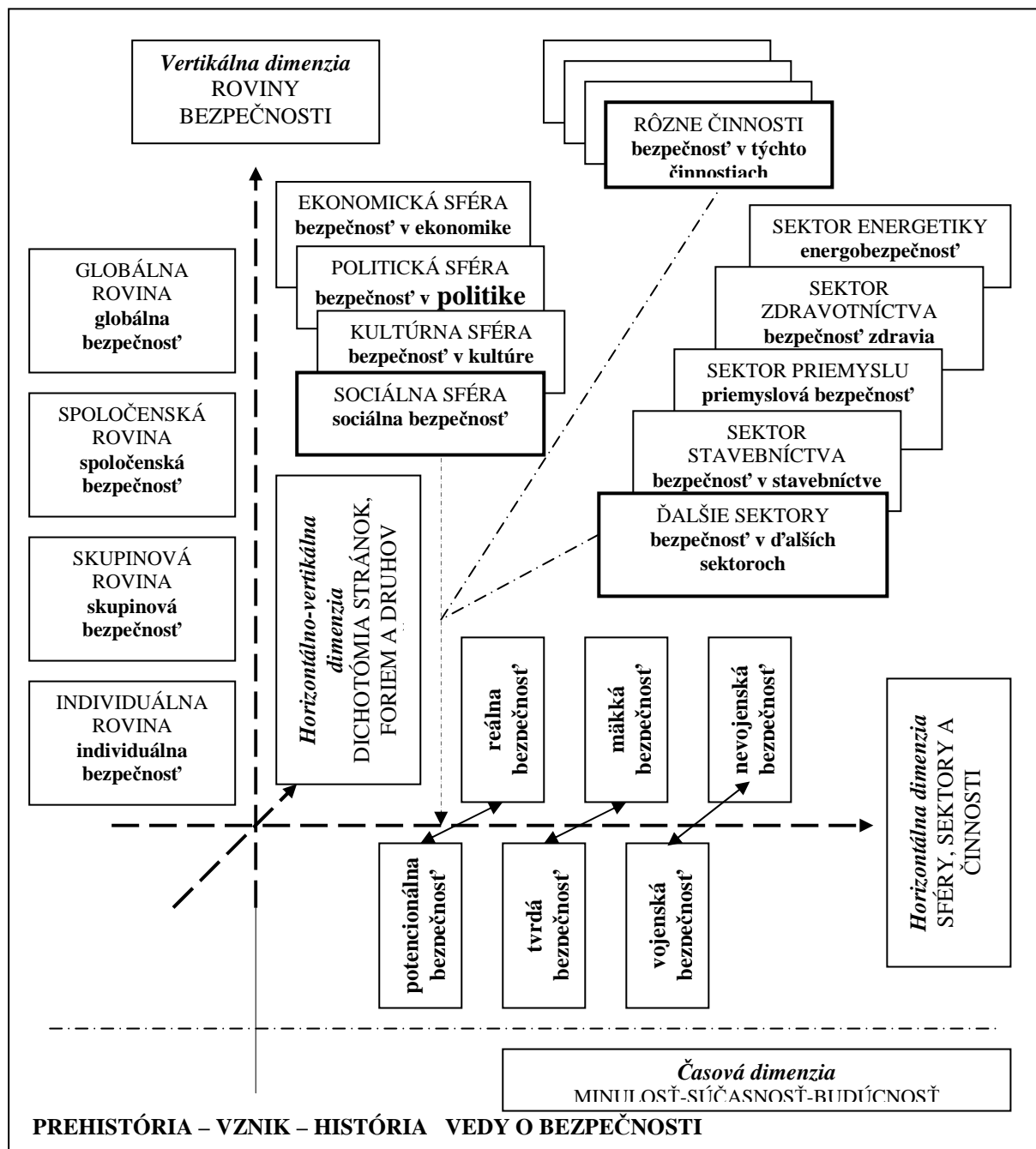
Obrázok 1 graficky znázorňuje zložitosť vymedzenia pojmu *všeobecná bezpečnosť* z multi-dimenzionálneho-viacvrstvovo-časopriestorového aspektu, ktorá vyplýva z rôznych prístupov vedy o bezpečnosti a iných vied k bezpečnosti. Možno to vyjadriť aj dichotomiou pohľadu vedy o bezpečnosti a pohľadov iných vied na bezpečnosť, ktorou sa usiluje veda o bezpečnosti od týchto vied odlíšiť. Je si ale potrebné uvedomiť určitý paradox. Ak sa totiž v minulosti utvárali nové vedy a vedné disciplíny vyčleňovaním zo všeobecnejších vied, v súčasnosti sa vytvárajú stieraním hraníc medzi nimi a vytvárajú sa do istej miery ako *metavedy* – teda ako syntéza osobitých vied a vedných disciplín, s logickou pridanou synergetickou a vlastnou hodnotou.<sup>2</sup>

Paradoxom je, že novo sa tvoriaca veda o bezpečnosti totiž nielen zovšeobecňuje pohľady jednotlivých vied (vedné disciplíny) na zaistenie bezpečnosti svojho konkrétneho skúmaného predmetu ale vytváraním komplexného obrazu bezpečnosti (metateória) a prístupov k jej skúmaniu dáva všeobecný návod pre jej čiastkové skúmanie v jednotlivých vedách (metodológia). Z uvedeného vyplýva, že veda o bezpečnosti ponímaná aj ako metaveda teda syntéza čiastkových poznatkov ostatných vied a vedných disciplín, ich ďalší rozvoj nenarušuje, skôr naopak môže ich inšpirovať k rozšíreniu skúmaného predmetu. Je potrebné akceptovať skutočnosť, že premeny bezpečnostných hrozieb viedli k presunu vedeckého záujmu od vojenstva k bezpečnosti (rozpracovanie širšieho poňatia bezpečnosti) a tiež k zhrnutiu všeobecných poznatkov ostatných relevantných vied a vedných disciplín, ktoré sú významné pre vytvorenie gnozeologickej základne vedy o bezpečnosti. Bolo by preto vhodné tiež pojmovo rozlišovať *pohľad odborníkov ostatných vied* na bezpečnosť od *pohľadu odborníkov vedy o bezpečnosti*

<sup>1</sup>Pozri bližšie: Národná stratégia pre informačnú bezpečnosť schválená 27. augusta 2008 uznesením vlády SR č. 570/2008. s. 4.

<sup>2</sup> Pozri: RAŠEK A. a kol.: Tvorba základů bezpečnostní vědy. *Vojenské rozhledy* č.: 1/2007, roč. 16 (48). Praha: MO ČR-AVIS. 2007. s. 22. ISBN 1210-3292.





Obrázok 1: Multidimenzionálno-viacvrstvovo-časopriestorové ponímanie bezpečnosti

Pohľady ostatných vied a vedných disciplín na konkrétnu bezpečnosť, ktoré vznikli ako vedľajší produkt zaistenia bezpečnosti svojho skúmaného predmetu, by sa mohli nazývať štúdie o čiastkovej bezpečnosti. Sú tiež spracovávané odborníkmi daných vied pri riešení zaistenia bezpečnosti v tej oblasti, ktorá tvorí ich predmet skúmania – riešia zaistenie čiastkovej bezpečnosti, ktorá je súčasťou celkovej teda širšej bezpečnosti.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Predmet vedy o bezpečnosti tvorí táto problematika: 1. Bezpečnosť ako pilier trvalo udržateľného rozvoja a kvality života; 2. Rozšírené, komplexné poňatie bezpečnosti a jeho splikácia vo výučbe a vzdelávaní; 3. Modernizácia bezpečnosti a jej aplikácia pri rozvoji bezpečnostného systému a napokon 4. Modernizácia bezpečnostnej legislatívy a strategických dokumentov. Pozri bližšie: RAŠEK A. a kol.: Tvorba základů bezpečnostní vědy. *Vojenské rozhledy* č.: 1/2007, roč. 16 (48). Praha: MO ČR-AVIS. 2007. s. 22. ISBN 1210-3292.

Vychádzam z toho, že pohľad odborníkov spracujúcich bezpečnostné štúdie sa odlišuje od pohľadu odborníkov bezpečnostnej vedy, ktorí rozpracovávajú bezpečnosť ako svoj predmet – teda v oveľa širšom poňatí bezpečnosti<sup>1</sup> a poznatky ostatných vied o čiastkových problémoch zaistenia bezpečnosti tvoria len podklady pre teoretickú základňu vedy o bezpečnosti (tvoria len rôzne úhly pohľadov – teda sú štúdie čiastkovej bezpečnosti).<sup>2</sup>

Novo sa tvoriaca veda o bezpečnosti, musí akceptovať, že do tvorby a používania jej kategoriálneho aparátu vstupuje okrem ostatných vied a vedných disciplín tiež bezpečnostná prax, akceptujúca širšie poňatie bezpečnosti pri tvorbe komplexného systému bezpečnosti, ktorého štruktúru tvoria: 1. orgány a inštitúcie s medzinárodnou (globálnou) a tiež nad štátnou pôsobnosťou (celosvetové a kontinentálne rozhodovacie orgány a výkonné zložky); 2. orgány a inštitúcie s celoštátnou pôsobnosťou (orgány štátnej moci – zákonodárna, výkonná a súdna, výkonné zložky – ozbrojené sily, bezpečnostné a záchranné zbory a tiež spravodajské služby); 3. orgány a inštitúcie s regionálnou (kraj, okres) a miestnou (mesto, obec) pôsobnosťou (orgány výkonnej a súdnej moci a ozbrojené bezpečnostné a záchranné zbory a služby).

Stranou vedy o bezpečnosti nemôžu zostať názory bezpečnostnej komunity, ktorá pôsobí mimo štruktúru bezpečnostného systému ako spoločenstvo: politikov, diplomatov, vojakov, novinárov, publicistov, expertov na bezpečnostnú politiku, akademikov, vysokoškolských študentov, predstaviteľov obranného priemyslu atď. Toto spoločenstvo môže vystupovať ako poradná alebo expertná platforma v problematike bezpečnostnej politiky v širokom kontexte a to predovšetkým vo vzťahu k praxi – teda k jednotlivým prvkom bezpečnostného systému.

Z analýzy prístupov veľkého počtu relevantných subjektov a objektov, ktorí sa podieľajú na riešení bezpečnostných problémov, je jasné, že pre novo sa tvoriacu vedu o bezpečnosti (sekuritológia) a bezpečnostnú prax nemusia byť ich názory a navrhované opatrenia funkčné. Nie všetky tieto subjekty a objekty bezpečnosti sa musia či môžu podieľať na širokom spektre riešenia bezpečnostných problémov. Pre eliminovanie a riešenie týchto problémov je potrebné zvoliť efektívne funkčné moduly prípravy riadiacich a výkonných zložiek bezpečnostného systému v národnom, medzinárodnom ale tiež nadnárodnom merítku, čo je rozhodujúcou úlohou bezpečnostnej teórie ale i bezpečnostnej praxe. Teória o bezpečnosti musí okamžite reagovať na potreby praxe v bezpečnostnej oblasti. Táto úloha je najväčšou výzvou nielen pre vedu o bezpečnosti, ale aj pre všetky relevantné subjekty a objekty, podieľajúce sa na riešení bezpečnostných problémov – teda aj pre odborníkov spoločenských vied..

---

<sup>1</sup> Pod pojmom „rozšírenej bezpečnosti“ nie je možné vidieť jedinú ucelenú teóriu alebo model. Zatiaľ ani neexistuje jeho definícia. Ide skôr o vymedzenie niekoľkých základných princípov a predovšetkým o spôsob myslenia a postupného hľadania odpovedí na otázky, ktoré sa teraz vynorili po dlhých rokoch relatívne ustáleného a konsenzuálneho pohľadu na problematiku „bezpečnosti“. Neexistuje žiadny záväzný výklad tohto „rozširovania“, ba skôr naopak, autori kladú dôraz na rôzne aspekty jeho princípov. Pozri bližšie: RAŠEK A. a kol.: Tvorba základů bezpečnostní vědy. *Vojenské rozhledy* č.: 1/2007, roč. 16 (48). Praha: MO ČR-AVIS. 2007. s. 23. ISBN 1210-3292.

<sup>2</sup> V prípade bezpečnostnej vedy sa jedná okrem už rozširujúceho sa okruhu subjektov a objektov celkom logicky i o *syntézu* najvšeobecnejších poznatkov blízky vedných disciplín – vojenskej vedy, sociológie vojenstva a s ňou spojených užších vedných disciplín – sociológie vojny a sociológie armády, ďalej vojenskej histórie, vojenskej ekonomie (vojnovkej ekonomiky), vojenskej psychológie, vojenského práva, medzinárodného práva, demografie, kriminológie, sociálnej patológie, sociológie deviantného správania, psychopatológie, sociológie moci, filozofie, ekonomie, politológie, ekológie, etiky, vojnovkej a vojenskej etiky, axiológie, geografie a ďalších vedných disciplín. Pozri bližšie: RAŠEK A. a kol.: Tvorba základů bezpečnostní vědy. *Vojenské rozhledy* č.: 1/2007, roč. 16 (48). Praha: MO ČR-AVIS. 2007. s. 23. ISBN 1210-3292.

## 4 PRÍPRAVA KRÍZOVÉHO MANAŽÉRA A MANAŽÉRA BEZPEČNOSTI

K zabezpečeniu kvalitnej prípravy krízových manažérov a manažérov bezpečnosti je potrebné vymedziť základné rozdiely v chápaní týchto pojmov. Keďže sa domnievam, že sú v ich chápaní podstatné rozdiely, považujem za potrebné vysvetliť vzťah pojmov *bezpečnosť* a *kríza*. Ak sa bezpečnosť definuje ako stav, v ktorom sa daný subjekt (jednotlivec, sociálna skupina – organizácia alebo inštitúcia) necíti byť ohrozený z aspektu svojej existencie, svojich záujmov, či potrieb alebo tiež hodnôt<sup>1</sup> a kríza ako vrcholný stav deja alebo činnosti, neľahkú situáciu, obdobie úpadku, nebezpečný stav alebo zmätok, potom možno zjednodušene pripustiť, že kríza (krízový stav alebo krízová situácia) tvorí spolu s rizikom (potenciálne nebezpečenstvo) a ohrozením (aktuálne nebezpečenstvo alebo tiež potenciálna kríza) obsah pojmu bezpečnosť. Sú to teda základné pojmy, používané pri popisovaní stavu a úrovne bezpečnosti.

### BEZPEČNOSTNÝ MANAŽMENT

Bezpečnostný manažment (tiež *Security Management*) možno vymedziť ako špecifickú zámernú činnosť, zameranú na odvrátenie alebo aspoň minimalizáciu bezpečnostných rizík, resp. bezpečnostných ohrození rôznej povahy, ktorá v sebe obsahuje prvky rizikového, krízového, havarijného a hodnotového manažmentu. Obsah bezpečnostného manažmentu je tvorený logickou postupnosťou krokov, vykonávaných na zabránenie vzniku, prejavov alebo minimalizáciu bezpečnostných rizík a ohrození jednotlivcov, sociálnych skupín a spoločnosti. Bezpečnostný manažment je vo svojej podstate logickým *súhrnom poznatkov* o princípoch, metódach a postupoch riadenia v oblasti zaisťovania bezpečnosti. Tento súhrn poznatkov je využívaný v príprave odborníkov v oblasti bezpečnosti, preto sa pojmom bezpečnostný manažment označuje tiež *skupina ľudí (výkonný manažment)*, ktorí majú za úlohu riadenie bezpečnosti a správu vytvoreného bezpečnostného systému resp. prevádzku a kontrolu technických prostriedkov daného konkrétneho bezpečnostného systému. Systém manažmentu bezpečnosti (bezpečnostný systém) je organizovaný prístup k riadeniu bezpečnosti zahrňujúci potrebné organizačné členenie, rozdelenie zodpovednosti, pravidlá a postupy.

Ak vychádzame z toho, že bezpečnosť je neoddeliteľnou súčasťou rozhodovacieho procesu na všetkých riadiacich úrovniach (stupne manažmentu – líniový, stredný, vrcholový) danej organizácie, potom hlavnú zodpovednosť za organizáciu systému bezpečnosti v tejto organizácii (vytvorenie, alokáciu zdrojov, kontrolu efektivity fungovania a presadzovanie) nesie vrcholový manažment vybavený zodpovedajúcimi právomocami. Súčasťou ich kvalifikácie sa stávajú spôsobilosti bezpečnostného manažmentu. Vrcholový manažment danej organizácie je zodpovedný za naplňovanie zásad, pravidiel a cieľov bezpečnosti, ktoré:

1. odrážajú formy, metódy a prostriedky, ktoré zabezpečujú dosiahnutie, udržanie a zlepšenie bezpečnosti, bezpečnostných výkonnostných ukazovateľov;
2. definujú ciele, ktoré chce spoločnosť a daná organizácia v oblasti bezpečnosti dosiahnuť;
3. prispievajú k budovaniu kultúry bezpečnosti v danej organizácii.

Manažér bezpečnosti je v takomto prípade menovaný vrcholovým manažmentom danej organizácie a v systéme manažmentu bezpečnosti tejto organizácie je kontaktnou osobou, ktorá však nemá konečnú zodpovednosť za bezpečnosť. Aj bezpečnostný výbor vytvorený v danej organizácii je iba odborným poradným zborom pre vypracovávanie odporúčaní vrcholovému manažmentu a manažér bezpečnosti je spravidla jeho tajomníkom.

---

<sup>1</sup> HOFREITER, L.: *Bezpečnosť, bezpečnostné riziká a ohrozenia*. Žilina: EDIS vyd. ŽU. 2004. s.14. ISBN 80-8070-181-4

Používanie pojmu *manažér bezpečnosti* považujem v tomto prípade za nepresné, pretože manažér bezpečnosti bez právomoci a kompetencií je skôr bezpečnostný administrátor (technik), preto by pomenovanie tejto jeho pozície lepšie vystihoval pojem *bezpečnostný referent alebo technik*.

Kvalitná príprava manažérov bezpečnosti obsahujúca nielen ich teoretickú prípravu, ale tiež prax, popretkávanú nielen rôznymi formami ďalšieho vzdelávania a sebvzdelávania ale aj ich motiváciou k ďalšiemu vzdelávaniu a tlakom danej organizácie i celej spoločnosti na dodržiavanie etického kódexu manažéra bezpečnosti,<sup>1</sup> vyžaduje zrozumiteľne vymedziť kvalifikačné požiadavky na *manažéra bezpečnosti* (riadiaci oblasť bezpečnosti) a na *referenta bezpečnosti* (koordinátor bezpečnosti). Táto potreba vzniká preto, lebo sa ukazuje, že manažérom bezpečnosti (riadiaci oblasť bezpečnosti) sa stáva každý manažér všeobecne a vrcholový osobito. Pretože súčasťou ich kvalifikácie sa okrem iných spôsobilostí stávajú tiež spôsobilosti bezpečnostného manažmentu.

Za prioritnú úlohu je preto potrebné neustále považovať vytvorenie takých podmienok (organizačných, legislatívnych, materiálnych a finančných ale tiež sociálneho zabezpečenia), aby sa v rámci manažmentu študoval predmet manažment bezpečnosti a aby sa manažment a najmä vrcholový manažment musel neustále vzdelávať a zdokonaľovať svoje majstrovstvo, čím si zvyšovať svoju kvalifikáciu v oblasti bezpečnostného manažmentu aj po ukončení riadneho štúdia – teda v praxi. Požiadavky na vzdelávanie manažéra bezpečnosti ako jednej zo súčasti jeho kvalifikácie by teda mali vychádzať z konkrétneho profesiogramu práce manažéra bezpečnosti príslušnej odbornosti alebo profesie a napĺňať tak aspoň minimálny štandard povolania manažéra bezpečnosti.

## **KRÍZOVÝ MANAŽMENT.**

Podstatne lepšia situácia v príprave krízového manažmentu (hasiči, vojaci, policajti, záchranné zbory a pod.), ktorých podmienky k nasadeniu, ich kompetencie ale tiež činnosti v nasadení sú presne vymedzené. Krízový manažment, chápaný ako súčasť bezpečnostného manažmentu, je už z pohľadu svojho postavenia presnejšie vymedzený ako bezpečnostný manažment. Vymedzuje sa ako súhrn činností, ktoré sú spojené s monitorovaním rizikových činiteľov, so samotnou prevenciou vzniku krízových situácií, s plánovaním, organizovaním, uskutočňovaním a kontrolou činností určených na vytváranie podmienok k predchádzaniu vzniku krízových situácií a na samotné riešenie krízových situácií – ako dôsledku neriešených alebo nedoriešených rizík.

V súčasnosti ešte nie sú celkom doriešené otázky vzťahu krízového a bezpečnostného manažéra. Nie vždy sa totiž manažér bezpečnosti po vzniku krízy automaticky stáva krízovým manažérom a rieši vzniknutú krízovú situáciu. Existuje variant, v ktorom vrcholový manažment vznikom krízy stráca staré kompetencie v oblasti bezpečnosti a nastupuje nový tzv. krízový manažment, ktorý má nové kompetencie. Tiež bezpečnostný výbor ako poradný orgán vrcholového manažmentu sa v tomto variante zmení na tzv. krízový štáb, s novými a to riadiacimi a rozhodovacími kompetenciami a tiež novou zodpovednosťou.

---

<sup>1</sup> Etický kódex je normatívny systém vyznačujúci sa vnútornou koordinovanosťou a pestrou štruktúrou. Upravuje vzájomné práva a povinnosti odborníka a klienta, vzťahy k tretím osobám, k spoločnosti, jej orgánom a inštitúciám. Býva formulovaný tak, aby slúžil ako inšpiratívny sprievodca pre členov profesie a zároveň ako základ pre nemorálne konanie Jeho normy definujú správanie, ktoré má verejnosť právo očakávať od odborníkov vrátane profesijného správania sa voči životnému prostrediu. Etické kódexy možno klasifikovať do troch typov: 1. aspiratívny kódex (ideály ku ktorým prax smeruje); 2. výchovný kódex (komentár a interpretácia noriem, ktoré je potrebné dodržiavať); 3. regulačný kódex (súbor pravidiel k riešeniu problémov). Pozri práce: HULAN B., WÁGNEROVÁ S.: *Úvod do etiky*. Žilina ŽU. 2007 s. 124–136. ISBN 978-80-8070-723-1 a HULAN, B., KORČOKOVÁ, Z.: *Niektoré problémy etiky v činnosti ozbrojených síl*. Liptovský Mikuláš: AOS. 2007. ISBN 978-80-8040-315-7.

Takto všeobecne a nekonkrétne formulované požiadavky na kvalifikáciu manažérov bezpečnosti (bezpečnostných, nie krízových manažérov) sťažujú ich výber na jednotlivé pozície a znemožňujú presne stanoviť nielen ciele, obsah, rozsah a prostriedky na ich prípravu a požiadavky na výsledky tejto prípravy – na *kurikulum* najmä vysokoškolsky pripravovaných manažérov bezpečnosti. Napriek zatiaľ neexistujúcim presnejšie vymedzeným požiadavkám na kvalifikáciu manažéra bezpečnosti a krízového manažéra existujú rôzne pohľady na ich kvalifikačné požiadavky, ktoré možno zhrnúť a konkretizovať aj takto: 1. vysoká odborná úroveň z odboru, v ktorom sa bezpečnosť zaisťuje a kríza rieši; 2. metodologické zvládnutie riadenia (manažovania) procesu zabezpečenia bezpečnosti a krízy, spojené s dôkladným poznávaním konkrétnych metód, ktoré umožnia praktické využitie poznatkov prírodných, technických a spoločenských vied k ďalšiemu skvalitneniu riadenia tohto procesu; 3. sociálna kompetencia, vyjadrujúca schopnosť manažéra bezpečnosti správne sa orientovať v zložitých sociálnych situáciách, vytvárať a viesť tímy a zabezpečovať klímu tvorivej a efektívnej spolupráce; 4. manažérske vzdelanie zabezpečujúce zvládnutie základných riadiacich funkcií; 5. skúsenosti z výkonu povolania (profesie) manažéra bezpečnosti a tomu zodpovedajúci stupeň identifikácie (stotožnenie sa) s týmto povolaním – prax a napomoh 5. osobnostné kvality manažéra bezpečnosti, ku ktorým možno zaradiť najmä: tvorivosť; spoľahlivosť; zodpovednosť; pracovnú samostatnosť a sebamotiváciu;

Z uvedeného vyplýva, že budú rozdielne požiadavky na kvalifikačný profil manažéra bezpečnosti nielen daného odboru (technický a sociálny) a jeho sektorov (priemysel, doprava, poľnohospodárstvo, bankovníctvo štátna správa, atď.), ale tiež konkrétnej pozície manažéra bezpečnosti v tomto sektore. Sú autori, ktorí vychádzajú z toho, že tieto požiadavky vyplývajú z jednotlivých dimenzií bezpečnosti, ktoré možno rozčleniť na dva základné: vojenskú (agresia, šírenie ZHN, regionálne konflikty) a nevojenskú (sociálna, politická, ekonomická, ekologická) bezpečnosť.<sup>1</sup> Pri vymedzení základných charakteristických znakov súčasného manažéra bezpečnosti je potrebné brať do úvahy skutočnosť, že to musí byť osobnosť, ktorá je schopná a ochotná zobrať na seba riziká vyplývajúce z procesu udržiavania bezpečnosti, čo sa pri prijímaní na vysokoškolské štúdium nerobí na všetkých školách. Iba štrukturálna zmena školskej sústavy, cieľov, obsahu, metód a foriem ich výchovy a vzdelávania sama o sebe proces utvárania súčasného manažéra bezpečnosti neskvalitní. Preto stojí v súčasnosti pred spoločnosťou úloha vychovať nového manažéra bezpečnosti a krízového manažéra pre 21. storočie. To znamená takých manažérov, ktorí chápu, že svoje ambície a ciele naplnia len tak, že nebudú v žiadnom prípade myslieť len na osobnú kariéru, ale všetku energiu a schopnosti zamerajú na dosiahnutie nadpriemerných výsledkov vo všetkom čo robia. Keď pochopia, že kariéru za nich robia výsledky ich činnosti.<sup>2</sup>

## **KVALIFIKÁCIA KRÍZOVÉHO MANAŽÉRA A MANAŽÉRA BEZPEČNOSTI**

Kvalitu práce manažéra bezpečnosti a krízového manažéra a tiež potrebné zmeny v bezpečnostnom systéme možno dosiahnuť nielen svedomitou, iniciatívnou, tvorivou a tiež vysoko motivovanou činnosťou každého manažéra bezpečnosti, ale aj vytvorením systému prípravy, ktorý zabezpečí ich vysokú kvalifikáciu, jadrom ktorej je kvalitné vzdelanie.

---

<sup>1</sup> Pozri bližšie práce: EICHLER, J.: *Mezinárodní bezpečnost na počátku 21. století*. Praha: MO ČR. 2006. s. 16–20. ISBN 80-7278-326-2; VOLNĚR, Š.: *Problémy bezpečnosti v 21. století*. B. Bystrica: EAC. 2005. s. 9–18. ISBN 80-969306-1-3; MURDZA, K.: *Bezpečnost' a bezpečnostná orientácia v globálnej rizikovej spoločnosti*. Bratislava: APZ. 2005. s. 59 – 77. ISBN 80-8054-335-6 a tiež ČUKAN, K., POLONSKÝ, D., ŠKVRNDA, F.: *Sociologické pohľady na úplnú profesionalizáciu ozbrojených síl*. Bratislava: MO SR. 2005. s. 27 – 30. ISBN 80-88842-91-3

<sup>2</sup> Pozri bližšie: MUŽÍK, J.: *Manažment vo vzdelávaní dospelých*. Praha: Eurolex Bohemia. 2000, s.31. ISBN 80-86432-00-9.

Kvalitné vzdelávanie manažérov bezpečnosti sa nevzťahuje iba na ich teoretickú prípravu, ale i na ich prax, ktorá musí byť popretkávaná formami ďalšieho vzdelávania a sebvzdelávania, na ich motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu a tiež na dodržiavanie etického kódexu manažéra bezpečnosti. Za prioritnú úlohu sa považuje vytvorenie takých podmienok (organizačných, legislatívnych, materiálnych a finančných ale tiež sociálneho zabezpečenia), aby manažérovi bezpečnosti stálo za to neustále sa vzdelávať, zdokonaľovať svoje majstrovstvo a zvyšovať si tak svoju kvalifikáciu.

**Kvalifikácia** sa vo všeobecnosti chápe ako syntéza troch komponentov: *vzdelania, praxe* a tiež *individuálnych predpokladov jednotlivca*. Kvalifikácia sa z aspektu sociológie výchovy a sociológie práce vymedzuje v dvoch významoch a to: poprvé ako *kvalifikácia práce*, ktorá predstavuje súbor organizáciou požadovaných schopností a spôsobilostí, ktoré zodpovedajú požiadavkám, vyplývajúcim z konkrétnej pracovnej činnosti a podruhé ako *kvalifikácia pracovníka*, kedy je definovaná ako pracovníkom získaný súbor vlastností, ktoré sú potrebné pre daný pracovný proces – suma toho, čo vie pracovník robiť.<sup>1</sup>

Podstatu takto vymedzenej kvalifikácie tvorí schopnosť vykonávať určitú činnosť a duševná a fyzická spôsobilosť, teoretické vedomosti všeobecného a odborného charakteru, ktoré boli získané vzdelávaním a praktickými skúsenosťami. Vzdelanie a kvalifikácia úzko súvisia, no nie sú to obsahovo totožné pojmy. Vzdelanie je iba jednou zo zložiek kvalifikácie. preto nemožno redukovať kvalifikačnú úroveň len na úroveň dosiahnutého vzdelania.

**Kvalifikáciu manažéra bezpečnosti** sa môže konkrétne vymedziť ako súhrn všeobecne manažérskych a odborných vedomostí a osobitých manažérskych návykov, zručnosti, skúsenosti a spôsobilosti, ktoré sú potrebné pre výkon činnosti, zabezpečujúcej bezpečnosť a to: buď bezpečnosť konkrétnej sociálnej skupiny alebo spoločnosti, či spoločenstva (región, mesto, dedina, komunita, a pod.) alebo bezpečnosť v konkrétnom povolani (profesia), chápaného vzťahovo (staticky) ako sociálny jav alebo procesuálne (dynamicky) ako súhrn činnosti, vedúcich k zmene. Najčastejšie sa nadobúda všeobecným a odborným vzdelávaním, samostatnou prípravou (vzdelávaním) a praxou.

Kvalifikáciu manažéra bezpečnosti možno stručne vymedziť ako schopnosť vykonávať povolanie (profesiu) manažéra bezpečnosti. Požiadavky na kvalifikáciu manažéra bezpečnosti by teda mali vychádzať z konkrétneho profesiogramu práce manažéra bezpečnosti príslušnej odbornosti alebo profesie a naplňať aspoň minimálny štandard povolania manažéra bezpečnosti. Zatiaľ však nie sú v Slovenskej republike vypracované profesiogramy práce manažéra bezpečnosti a neexistuje žiadny štandard povolania manažéra bezpečnosti aj keď sa takýto manažéri už pripravujú. Jedinými záväznými dokumentami, ktoré určujú základné požiadavky na kvalifikáciu osobitého manažéra bezpečnosti v Slovenskej republike sú v oblasti bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci (BOZP) a to: Ústava Slovenskej republiky z 1.9. 1992, čl. 35 a 36; Zákon NR SR č. 330/1996 Z.z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci; Ústavný zákon č. 23/1991 Zb, ktorým sa úvádza Listina základných práv a slobôd; Zákon 311/2001 Z.z z 2. júla 2001 Zákonník práce a ďalšie všeobecne záväzné predpisy, podľa ktorých možno čiastočne odvodiť konkrétnu kvalifikáciu manažéra bezpečnosti práce.

Takto všeobecne a nekonkrétne formulované požiadavky na kvalifikáciu manažérov bezpečnosti (bezpečnostných, nie krízových manažérov) sťažujú ich výber na jednotlivé pozície a neumožňujú presne stanoviť nielen ciele, obsah, rozsah a prostriedky na ich prípravu ale aj požiadavky na výsledky tejto prípravy - teda na *kurikulum* najmä vysokoškolsky pripravovaných manažérov bezpečnosti.

---

<sup>1</sup> POLONSKÝ, D., MATIS, J.: *Vybrané kapitoly zo sociológie výchovy a vzdelávania dospelých v ozbrojených silách*. Liptovský Mikuláš: VA. 2003. s. 33. ISBN 80-8040-220-5

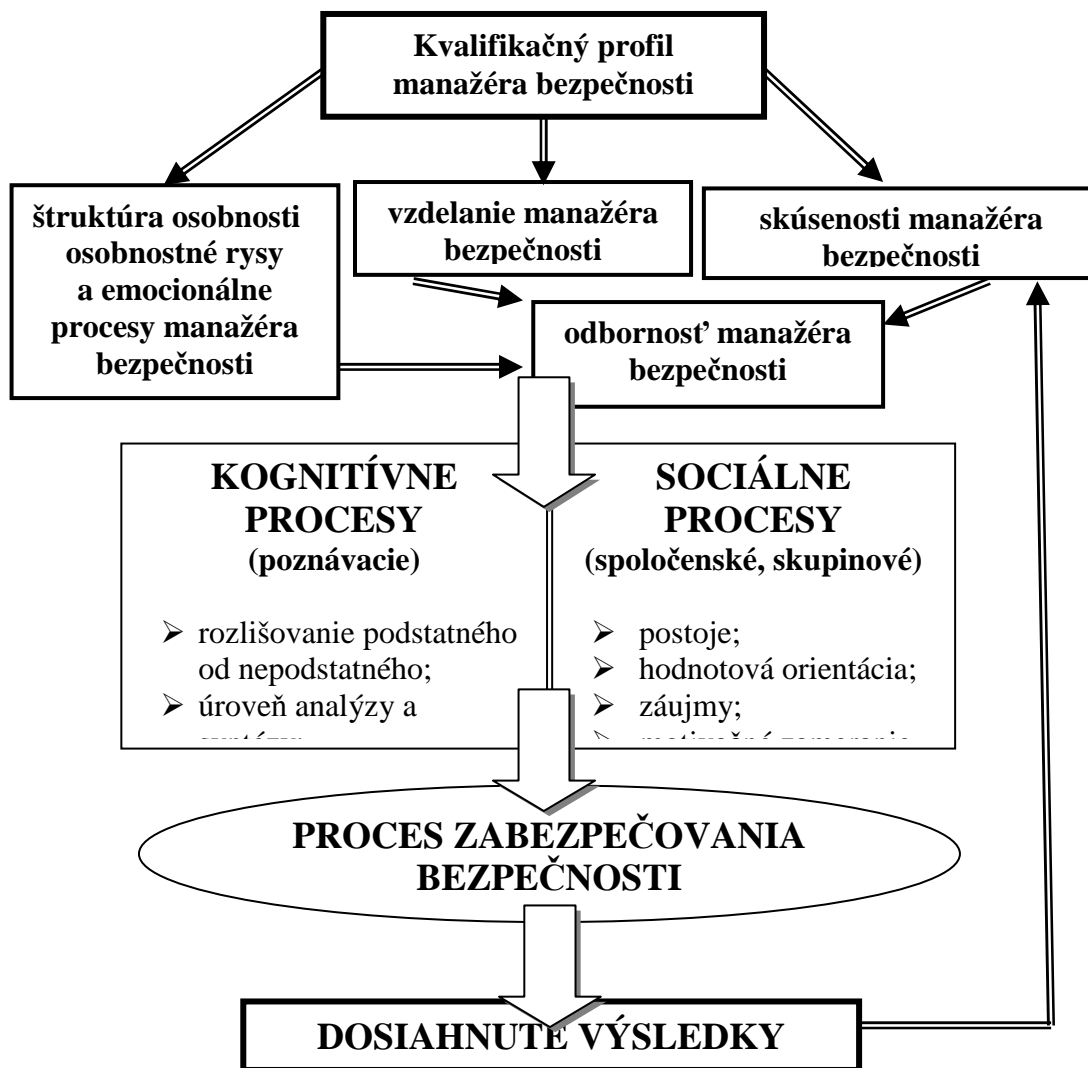
Napriek zatiaľ neexistujúcim presne vymedzeným požiadavkám na kvalifikáciu manažéra bezpečnosti (profesiogram a štandard povolania manažéra bezpečnosti) existujú v súčasnej pedagogickej a sociologickej (sociológia výchovy) literatúre rôzne pohľady na kvalifikačné modely. Jeden z týchto pohľadov na takýto model súčasných požiadaviek na kvalifikáciu manažéra bezpečnosti je možné zhrnúť a konkretizovať napríklad aj takto:

- vysoká odborná úroveň z odboru, v ktorom sa tzv. čiastková bezpečnosť zabezpečuje;
- metodologické zvládnutie riadenia (manažovania) procesu zaistenia všeobecnej bezpečnosti, spojeného s dôkladným poznávaním konkrétnych metód, ktoré umožnia praktické využitie poznatkov prírodných, technických a spoločenských vied k ďalšiemu skvalitneniu riadenia tohto procesu;
- sociálna kompetencia, ktorá vyjadruje schopnosť manažéra bezpečnosti správne sa orientovať v zložitých sociálnych situáciách (tímová spolupráca alebo vedenie tímu), vytvárať a viesť pracovné tímy a zabezpečovať klímu tvorivej a efektívnej spolupráce;
- manažérske vzdelanie zabezpečujúce zvládnutie základných riadiacich funkcií;
- skúsenosti z výkonu povolania (profesie) manažéra bezpečnosti a tomu zodpovedajúci stupeň identifikácie (stotožnenie sa) s týmto povolaním – prax;
- osobnostné kvality manažéra bezpečnosti, ku ktorým možno zaradiť najmä: tvorivosť; spoľahlivosť; zodpovednosť; pracovnú samostatnosť a sebamotiváciu;

Kvalifikačný profil manažéra bezpečnosti (krízového manažéra) sa najčastejšie poníma ako výsledok vzájomného ovplyvňovania (interaktívneho pôsobenia) jednotlivých osobností (osobnostné vlastnosti), odbornosti (profesie), vzdelania a praktických skúseností (prax), pričom sa berú do úvahy determinujúce činitele, ktoré sú tvorené kognitívnymi (poznávanie), emocionálnymi (city) a sociálnymi (spoločenské a skupinové) procesmi. Výstupy týchto procesov smerujú do kľúčovej činnosti manažéra bezpečnosti a krízového manažéra – zabezpečenia bezpečnosti a zvládnutie krízy (obrázok - 2). Manažéra bezpečnosti (krízového manažéra), ponímaného ako sociálny typ osobnosti, možno vymedziť prostredníctvom týchto socioprofesionálnych kvalít: *odbornosťou, korporatívnosťou (profesiová kultúra a tradičná profesiová a manažérska etika), zodpovednosťou* a napokon *sociálnou kvalifikáciou* (tiež sociálna kompetencia ako jej vyšší stupeň). Tieto kvality generujú ďalšie subcharakteristiky a vytvárajú nielen predpoklady, ale aj určitý cieľový model, na základe čoho sa v konkrétnej praxi utvára manažér bezpečnosti.

*Sociálnu kompetenciu* možno charakterizovať ako pripravenosť manažéra bezpečnosti, na základe zručnosti a spôsobilosti, rýchlo hľadať a v praxi využívať optimálne varianty rozličných spôsobov správania a činností, ktoré vedú k efektívnym výsledkom sociálneho styku v jeho profesiovom konaní. Základ v sociálnych dimenziách osobnosti a utvára sa v procese sociálneho učenia. Jej prejavy sú situačne podmienené a determinované:

- celkovou rozvinutosťou, zrelosťou a integrovanosťou osobnosti, jej vlastnou motivačnou štruktúrou a prosociálnou zameranosťou, pripravenosťou primeraným spôsobom regulovať svoje správanie v rozličných situáciách na základe zodpovedajúceho systému postojov, hodnôt a názorov, ktoré umožňujú v súlade s cieľom prijímať také konceptuálne modely správania, ktoré sú v danej sociálnej situácii vhodné a primerané, ktoré berú ohľad na seba a na iných;
- rozvinutou schopnosťou citlivej sociálnej percepcie v zmysle: sebahodnotenia a úcty; vnímania druhých a napokon citlivosti na sociálne situácie z aspektu významu pre seba (individuálny), pre jednotlivých členov skupiny (skupinový) a tiež pre celý tím (tímový aspekt);



Obrázok - 2: Model kvalifikačného profilu manažéra bezpečnosti <sup>1</sup>

- komunikačnými spôsobilosťami, predstavujúcimi nielen výmenu informácií, ale aj predstáv, ideí, postojov, nálad, pocitov a to cestou verbálnej i neverbálnej komunikácie a tiež konkrétnymi činmi;
- analytickými, interpretačnými a tými rozhodujúcimi schopnosťami, ktoré umožňujú naplňovať interakčnú stránku sociálneho styku optimálnymi druhmi interakcií, najmä evaluáciou (ocenenie) a kooperáciou (spolupráca).

Tieto kvality zároveň tvoria najširší základ pre utváranie vlastností osobnosti každého manažéra bezpečnosti, ku ktorým patria: 1. psychické vlastnosti manažéra bezpečnosti (motivačné a mravné vlastnosti; odborné vedomosti, návyky, zručnosti a spôsobilosti a vôľové – tiež morálne vlastnosti); 2. špecifické vlastnosti manažéra bezpečnosti. (odborné a manažérske schopnosti) a napokon 3. všeobecné sociálno-psychické vlastnosti (profesiová orientácia; mravná a sociálna zrelosť; kultúrna úroveň; sociálna prispôsobivosť a napokon interpersonálna vnímavosť.

<sup>1</sup> Spracované podľa: MAJERČÁK, P., FARKAŠOVSKÁ, V.: Osobnosť riadiaceho pracovníka v súčasných podmienkach modernej trhovej ekonomiky. In: *Manažment v teórii a praxi*. Roč. 1, Rok 2005. č.: 2. s. 8. ISSN 1336-7137 a tiež STÝBLO, J.: *Personální management*. Praha: GRADA. 1993. s. 23. ISBN 80-85424-92-4



Ak sa tieto vlastnosti pretavia v konkrétnej praxi do získania neformálnej autority,<sup>1</sup> stáva sa z daného manažéra bezpečnosti vodca,<sup>2</sup> ktorý je schopný realizovať tieto základné faktory vodcovskej činnosti:

- *faktor uznania významu podriadených*, ktorý vyjadruje: ako sa manažér bezpečnosti–vodca venuje svojim podriadeným; ako rozumie interpersonálnym vzťahom; ako je schopný a ochotný vysvetliť úlohy a činnosti; aký má záujem o spoluprácu podriadených a napokon akú má snahu dosiahnuť pocit spolupatričnosti a identifikácie podriadených s cieľmi, normami a hodnotami danej skupiny;
- *faktor iniciatívy*, ktorý vyjadruje: ako manažér bezpečnosti–vodca organizuje a určuje vzťah medzi sebou a podriadenými a koľko záujmu venuje ich podnetom, pripomienkam a tiež kritike;
- *faktor dôrazu na výkonnosť*, ktorý vyjadruje ako manažér bezpečnosti využíva a podporuje spravodlivé hodnotenie podriadených, chápaného ako významný motivačný (stimul) prvok k dosiahnutiu spoločného cieľa príslušníkmi jednotky;
- *faktor spoločenskej citlivosti*, ktorý vyjadruje: pre ostatných podriadených prijateľné správanie manažéra bezpečnosti a jeho citlivosť na problémy (najmä konflikty) v riadenej skupine, ktorým vie predchádzať alebo ich vie riešiť.

Pokiaľ ide o osobnostné vlastnosti dnešného manažéra, teda aj manažéra bezpečnosti (krízového manažéra), sú to najmä: zdravé sebavedomie; autorita (najmä ale neformálna); motivovanosť, sebamotivácia a motivácia druhých; pribojnosť a sebaapresadenie; lojalita ku konkrétnemu zamestnávateľovi, spolupracovníkom a vlastnému svedomiu a napokon takt a korektnosť.

Z uvedeného môžeme vymedziť základné požiadavky na dosiahnutie úspešnosti v činnosti súčasného manažéra bezpečnosti (krízový manažér), ku ktorým patrí:

- schopnosť samostatne sa rozhodovať a niesť časť zodpovednosti za smerovanie kľúčovej kvalifikácie a vlastnej špecializácie,
- schopnosť kreatívneho interdisciplinárneho myslenia, konštruktívnej kritiky a komunikácie v tíme,
- schopnosť tvorby konsenzu pri tímovej práci a záväznosť prijatého rozhodnutia,

---

<sup>1</sup> *Autorita manažéra bezpečnosti* sa poníma ako rešpektovanie jeho príkazov a doporučení, návrhov a pokynov v skupine (tíme) ostatnými jej príslušníkmi – jeho podriadenými. Miera jeho autority (jej dosiahnutý stupeň) sa dá vypožorovať z jeho správania a zo správania sa jeho podriadených – t. zn. z ochoty podriadených plniť jeho príkazy a pokyny. Autorita má dve stránky: formálnu a neformálnu, pričom: *formálna autorita* vyjadruje mieru vplyvu, ktorá vyplýva z formálnej sociálnej pozície (status, rola) a to bez ohľadu na osobnostné vlastnosti jednotlivca. Tento vplyv upravujú pravidlá a normy platné v danej sociálnej skupine. *Neformálna autorita* vyjadruje mieru vplyvu, ktorá vyplýva z osobnostných vlastností konkrétneho jednotlivca, pričom nie je viazaná na formálnu sociálnu pozíciu (status, roly) a ani nie je upravená alebo sankcionovaná formálnymi normami a pravidlami.

<sup>2</sup> Za vodcu tímu sa považuje ten jeho manažér, ktorý rozhodujúcim spôsobom ovplyvňuje činnosť skupiny ako celku a jej jednotlivých členov. Kto dokáže formálnu autoritu, vyplývajúcu zo sociálnej pozície manažéra bezpečnosti, pretaviť do neformálnej autority a získať status neformálneho vedúceho (vodcu). Táto jednoduchosť vymedzenia je iba zdánlivá, pretože: nielen vodca, ale každý člen tímu určitým spôsobom ovplyvňuje činnosť tímu. Vodcovstvo je kvalitatívnou veličinou, neukončeným procesom získavania neformálnej autority a tým aj najvýraznejšieho vplyvu na tím. Nielen vodca ovplyvňuje členov tímu, ale tiež oni ovplyvňujú vodcu – teda vodcovstvo je neustála interakcia medzi členmi tímu a vodcom s cieľom získať najvýraznejší vplyv a napokon nie všetci manažéri bezpečnosti (formálni vedúci) sa dokážu presadiť za vodcov tímu – teda získať neformálnu autoritu.

- schopnosť využívať výsledky vedeckého výskumu a formulovať vlastné posudzovanie problému.

Pri vymedzovaní základných charakteristických znakov súčasného manažéra bezpečnosti je potrebné brať do úvahy skutočnosť, že to musí byť osobnosť, ktorá je schopná a ochotná zobrať na seba riziká vyplývajúce z procesu udržiavania bezpečnosti. Pred spoločnosťou stojí vychovať nového manažéra bezpečnosti pre 21. storočie – takého manažéra, ktorý chápe, že svoje ambície a ciele naplní len tak, že nebude v žiadnom prípade myslieť len na svoju osobnú kariéru, ale všetku energiu a schopnosti zameria na dosiahnutie nadpriemerných výsledkov vo všetkom čo robí. Takého manažéra, ktorý pochopí, že kariéru za neho robia výsledky jeho činnosti. Jedným z možných metodologických prístupov ku koncipovaniu prípravy manažéra bezpečnosti pre 21. storočie je jej chápanie ako neoddeliteľnej súčasti procesu utvárania osobnosti manažéra, ktorý sa uskutočňuje v troch úrovniach:

1. *úroveň* vychádza zo stupňa všeobecného poznania manažéra, ktorý vytvára predpoklady pre „umenie riadiť“ - vykonávanie riadiacich činností a manažér musí mať priestor pre svoju činnosť (musí môcť), ale aj chcieť byť úspešným manažérom. Vrcholom je sformovanie manažérskeho myslenia pod vplyvom týchto faktorov.

2. *úroveň* vychádza z konkrétneho poznania prostredia (okolia) riadiacej jednotky, pričom marketingová teória rozlišuje: makroprostredie (politika, právo, sociálna a kultúrna oblasť, ekonomika, technológia, ekológia atď.) ako aj mikroprostredie (dopyt, odbyť, konkurencia, verejnosť, poradenstvo atď.). Na tejto úrovni si manažér bezpečnosti ďalej prehľbuje svoje schopnosti, formuje svoje správanie, začína si postupne veriť a identifikuje sa so svojou riadiacou rolou.

3. *úroveň* zahŕňa špecifickosť prežívania riadiacej činnosti manažéra bezpečnosti, čo je dosť subjektívnou záležitosťou. Vďaka svojmu postaveniu v riadiacich procesoch a zodpovednosti, ovplyvňuje život svojich podriadených spolupracovníkov v mnohých smeroch. Dôležité je pritom uplatňovať sociálnu percepciu (vnímavosť, citlivosť) smerom k svojim podriadeným a ich pracovným a mimopracovným problémom. Správanie sa manažéra bezpečnosti je na tejto úrovni považované ako celkom výnimočné – ako určitý vzor.<sup>1</sup>

## **PRÍPRAVA BEZPEČNOSTNÉHO (KRÍZOVÉHO) MANAŽÉRA AKO SÚČASŤ CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA**

Príprava bezpečnostného (krízového) manažéra chápaná ako súčasť celoživotného vzdelávania vychádza z toho, že bez vysporiadania sa s výzvou plynulej a permanentnej obnovy svojich aktivít na stále vyššej úrovni v súlade so súčasnými svetovými trendmi si bezpečnostný (krízový) manažment nezabezpečí svoj dynamický a multidimenzionálny rozvoj v nových podmienkach.

Táto príprava v súčasných podmienkach vyžaduje, aby bezpečnostný manažér nebol iba vykonávateľom a efektorom, ale aby bol schopný a ochotný operatívne analyzovať situácie, viesť ľudí, inovačne myslieť, vedieť presadzovať prioritné záujmy a adekvátne reagovať na progresívne trendy v oblasti rozvoja vedy a techniky, nových technológií a materiálov. Pracovnú záťaž bezpečnostných (krízových) manažérov najviac zvyšuje skutočnosť, že v súčasnosti sa výraznejšie uplatňuje priame riadenie a priame vzťahy, čo vyžaduje intenzívnejšiu pripravenosť, frekventovanejší a kvalitnejší styk s ľuďmi, rýchlu orientáciu a rozhodovanie.

---

<sup>1</sup> Pozri bližšie: MUŽÍK.J.: *Manažment vo vzdelávaní dospelých*. Praha: Eurolex Bohemia. 2000, s.31. ISBN 80-86432-00-9.

Preto hlavným cieľom prípravy manažérov nie je len poskytnúť vzdelávajúcemu sa taký objem poznatkov, aby sa vedel orientovať v množstve relevantných informácií a vedel si z nich aktuálne vybrať, ale aj podnietiť záujem o samovzdelávanie, ktoré zahŕňa náboje sebakultivácie, sebarozvoja, sebaaktualizácie – teda sebazdokonaľovania. Je však potrebné hľadať a tvoriť nový obsah a špecifické ciele. Pri ich naplňovaní používať moderné prostriedky a metódy vzhľadom na andragogické, psychologické, sociologické, fyziologické a sociálne osobitosti dospelých.

V tomto kontexte je potrebné uviesť niektoré protiklady, ktoré charakterizujú situáciu v súčasnej príprave manažéra bezpečnosti (krízového manažéra):

- rastie objem nových vedeckých informácií;
- vznikajú nové vedné disciplíny, kombinované vedné odbory, ktoré znásobujú aj tak napätú situáciu disponibilného času na ich zvládnutie;
- výrazne narastajú nároky na seba vzdelávanie manažérov z hľadiska intenzity práce a jej individualizácie;
- orientácia manažérov na krátkodobé podujatia potrebné k nasýteniu vlastných subjektívnych vzdelávacích a výcvikových potrieb<sup>1</sup>.

Možno zdôrazniť, že manažéri (bezpečnosti i krízoví) viac požadujú lektorské vstupy zamerané na osvojenie poznatkov a to v tvorivej manažérskej práci, v telesnej a duševnej kondícii a napokon v kultivácii individuálnych vlastností tvorivej osobnosti. Oblubujú výcvikové bloky, urýchľujúce proces získavania, zdokonaľovania a modifikácie sociálnych zručností, zamerané na seba poznávanie a poznávanie druhých, na komunikáciu a súťaživosť v tíme, na rozvoj a stimuláciu tvorivosti, riešenie problémov a konfliktov, psychohygienu, osobnosť manažéra a na tímové procesy a činnosti. V ich príprave prevládajú problémové prednášky, počítačové hry, prípadové štúdie, inscenačné metódy, brainstorming, brainwriting, metóda hrania rolí, projekcia vlastného správania sa prostredníctvom videotechniky, komplex postupov sociálno-psychologického výcviku atď.

Ako materiály k samoštúdiu, či na doplnenie prípravy sa využívajú niektoré špeciálne texty, pracovné zošity, sylaby, textové programy a videofilmy. Takáto variabilná metodika pôsobí na rôzne úrovne psychickej štruktúry účastníkov, predovšetkým na: poznatkovú, skúsenostnú, emocionálnu a zážitkovú sféru a percepčné štruktúry (vnímania). Permanentne aktuálnymi sa javia problémové okruhy stavebnicovo riešených manažérskych kurzov, komplexná manažérska príprava v rámci miest obcí a celých regiónov, otázky permanentného skúmania vzdelávacích potrieb manažérov, otázky jazykovej spôsobilosti manažérov, zvyšovania ich sociálnej kompetencie, financovanie stážových a študijných pobytov v zahraničí, formy certifikátneho ukončenia manažérskej prípravy, dôsledné si osvojenie manažérskych štýlov a otázky efektívneho zapojenia sa a účinkovania úspešných manažérov v rámci ich samostatnej prípravy.

Absolvovaním manažérskej prípravy sa účastník ocitá v priebežne aktualizovanej databáze a dostáva ďalšie vzdelávacie ponuky na uspokojovanie svojich vzdelávacích potrieb podľa profesijnej pôsobnosti. Znamená to, že absolvovanie ktorejkoľvek z manažérskych vzdelávacích škôl a výcvikových kurzov ešte neznamená skončenie vzdelávacieho cyklu manažérov. Potrebu neustáleho zdokonaľovania schopnosti naplňajú nadstavbové kurzy. Začleniť prípravu manažérov bezpečnosti a krízových manažérov do systému ich *celoživotného vzdelávania* teda znamená koncipovať ju ako súbor ciest v riešení celej zložitosti a dynamiky ich vzdelávania.

---

<sup>1</sup> Podľa: ZALA, G.: "Tendencie manažmentu súčasnosti a príprava manažérov". In: *Vzdelávanie dospelých*. rok 1997. č.: 2. s. 29

Od zamerania – cieľov, cez obsah, formy, metódy a prostriedky k prehĺbovaniu tvorby odbornej a sociálnej kompetencie, k formovaniu mravnosti a obohateniu kultúry osobnosti, až po riešenie siete špecializovaných výchovno-vzdelávacích a výcvikových zariadení a sebazvedľavania. Samotné sebazvedľavanie nie je možné odtrhnúť a nepostaviť na sebazpoznání – na odhalení potrieb, vlôh a schopností učiť sa. Nedá sa uvažovať o vysokej efektívnosti vzdelávania bez toho, aby umožňovalo talentom pružné (flexibilné) vzdelávanie, odstránenie fetišu, zmenu klasických školských organizácií na pružné viacúčelové zariadenia so širokou paletou foriem prípravy a rekvalifikácie, vrátane viacstupňového vysokoškolského vzdelania. Tu si je ale potrebné uvedomiť, že v takto ponímanom systéme celoživotného vzdelávania stráca pojem *vysokoškolská príprava manažéra* svoj pôvodný zmysel, pretože vysokoškolské vzdelávanie vystupuje v tomto systéme čoraz viac pre odbornú, kvalifikovanú a tvorivú prácu manažéra ako vzdelanie základné, ktoré sa musí po získaní ďalej rozvíjať. Trvalosť procesu celoživotného vzdelávania znamená, že ponuka vzdelávacích príležitostí je trvalá a nadväzujúca na potreby tých, ktorí ju žiadajú. Základným princípom celoživotného vzdelávania je potreba vyhýbať sa vnucovaniu vzdelávania niekomu, ktorý ponúkané vzdelávanie nepotrebuje alebo tiž nechce. Ku vzdelávaniu je potrebné ľudí motivovať a nie donucovať. Vynútená účasť nestimuluje a znižuje tak účinok zo vzdelávania.

Príprava bezpečnostných (krízových) manažérov by mala byť krokom k ich vyššej motivácii pre celoživotný proces vzdelávania, ponímaný skôr ako spôsob života, než ako kategória výchovy. Mala by vychádzať zo svetovej "charty" celoživotného vzdelávania, podľa ktorej :

- všetci občania sa môžu vzdelávať a rozvíjať svoj potenciál;
- všetci občania by mali mať prístup k vzdelávaniu;
- kto sa vzdeláva, je zákazník a zákazník má prioritu číslo 1;
- každý, kto sa vzdeláva, by mal mať prístup k spoločenskej podpore a odbornému vedeniu;
- je potrebné uznávať a umožniť všetky spôsoby vzdelávania;
- každé vzdelávanie – formálne aj neformálne, sa môže uznávať spôsobom, prijateľným pre učiaceho sa;
- kooperatívna (participatívna) a pozitívna podpora pre vzdelávanie by nemala mať žiadne prekážky;
- moderné pomôcky a technológie učenia je potrebné tvorivo uplatňovať v prospech vzdelávajúcich sa;
- vedenie a podpora by mali byť dostupné všetkým učiacim sa bez rozdielu;
- vzdelávanie je potrebné podporovať po celý život<sup>1</sup>.

Aby manažéri svoju prípravu na zvládnutie manažérskych činností považovali ako svoje celoživotné vzdelávanie, ako svoj spôsob života, je vhodné budovať systém bezpečnostného (krízového) manažmentu ako *učiaca sa organizácia* alebo aj *vedomosti produkujúca organizácia*. Učiaca sa organizácia je charakterizovaná ako organizácia, zručná pri tvorbe, získavaní a prenose poznatkov a pri modifikácii svojho správania sa a konania, berúc do úvahy nové poznatky. Získaním poznatkov vzniká potenciál pre zmenu. Táto zmena organizácie sa ale dosiahne až zmenou správania. Učiaca (vedomosti produkujúca) organizácia sa tvorí v týchto činnostiach: 1. v systematickom riešení problémov; 2. v skúšaní nových postupov; 3. v učení sa z vlastnej histórie a skúsenosti; 4. v učení sa zo skúseností iných a napokon 5. v rýchlom a efektívnom prenose poznatkov.

---

<sup>1</sup> TRÁVNIK, I.: "Celoživotné vzdelávanie - koncepcia prežitia pre 21. storočie." In: *Informačný bulletin*. Bratislava. Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých v SR. 1994. č.: 10. s. 13

Pri formovaní prípravy manažérov ako súčasť celoživotného vzdelávania je potrebné vychádzať najmä z toho, že tradične zaužívané systémy vzdelávania, výchovy a výcviku zlyhali pri vytváraní "učiacej sa organizácie", v ktorej je každý jej člen motivovaný a v ktorej má aj príležitosť celoživotne sa vzdelávať. Zatiaľ súčasné systémy vzdelávania podporujú iba "elitu rýchlo sa učiacich", sústreďujú sa skôr na poskytovanie poznatkov ako na vzdelanie a príliš zdôrazňujú prvotné vzdelanie aj na úkor celoživotne získavaného vzdelávania. Vplnej miere sa to dotýka tiež bezpečnostného vzdelávania.

V Slovenskej republike sa v súčasnosti bezpečnosť vyučuje na šiestich vysokých školách a to: na troch verejných (Fakulta medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity v Bratislave, Fakulta medzinárodných vzťahov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta špeciálneho inžinierstva Žilinskej univerzity v Žiline), dvoch štátnych (Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Liptovskom Mikuláši a Policajná akadémia v Bratislave) a jednej súkromnej vysokej škole (Vysoká škola bezpečnostného manažérstva v Košiciach). Okrem sporadických čiastkových zisťovaní nie je problematika výučby bezpečnosti na týchto vysokých školách podrobovaná systematickej vedeckej reflexii.

Za tento stav sú zodpovedné predovšetkým ministerstvá jednotlivých rezortov a to: školstva, vnútra a obrany a tiež akademickí funkcionári a vedecké rady daných vysokých škôl a fakúlt. „Riadia“ totiž výučbu bezpečnosti od národnej po každodennú bez akejkoľvek vedeckej pedagogickej koncepcie, spoliehajú sa iba na osobné skúsenosti, dojmy a názory. Absentuje zatiaľ analýza postavenia vysokých škôl zabezpečujúcich výučbu bezpečnosti v spoločnosti a jednotlivých rezortoch, tiež ich funkcií, v národnom, európskom i globálnom pohľade. Chýba analýza vplyvu týchto vysokých škôl a fakúlt na spôsob a kvalitu života, vzdelanostnú úroveň a kultivovanosť nielen manažmentu a celej bezpečnostnej komunity ale aj obyvateľstva.<sup>1</sup> Zatiaľ neexistuje komplexná predstava o budúcnosti vysokého školstva zameraného na bezpečnosť (vojenskú i nevojenskú). V oblasti výučby bezpečnosti platí tiež ekonomizácia každodenného života, hodnota každého poznatku v oblasti bezpečnosti, ale tiež ľudí, ktorí sú nositeľmi týchto poznatkov, sa posudzuje podľa skutočného alebo aspoň potenciálneho ekonomického prínosu. Najčastejšie je hodnota poznatku zredukovaná na číslo (počet) a efektívnosť na úžitkovú hodnotu (čo poznatkom možno získať).

V príprave bezpečnostnej komunity (manažment i realizátor) sa preto spoločenské vedy presadzujú veľmi ťažko. Klasické vzdelanie býva totiž vystavené na posmech, filozofovanie je dnes nadávkou, pretože je potrebné niečo celkom iné a to také vedomosti, ktoré je možné speňažiť alebo využiť pre kariérny postup. Výsledkom takého prístupu, v ktorom sa vzdelanie podriadi kontrole ekonomického pohľadu je nová nevzdelanosť, ktorá „... dnes nie je iba individuálnym zlyhaním, ani (iba) výsledkom chybnjej vzdelávacej politiky, ale je nevyhnutným dôsledkom kapitalizácie ducha“.<sup>2</sup> Rezignácia na záväzné duchovné tradície a klasické vzdelanie sa stali cnosťou. S uvedenými myšlienkami sme sa stretli už u Zygmunta Baumana v jeho diele „Tekutá modernita“, v ktorom konštatuje, ako nebezpečne je pre úspech jednotlivca klasické vzdelanie, pretože mu neumožňuje rýchle reagovať na všetko, čo je módné aktuálne a čo podmieňuje úspech v povolani.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Podľa ONDREJKOVIČ, P.: Bieda vysokého školstva sa nazýva Boloňa. In: *Slovenská politika po roku 1993 v sociologickej reflexii*. Zborník referátov z Vyročnej konferencie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV. Bratislava: Slovenska sociologicka spoločnosť pri SAV. 2013. ISBN 978-80-85447-21-7, EAN 9788085447217

<sup>2</sup> LIESSMANN, K. P.: *Teória nevzdelanosti*. Praha: Academia. 2009. s.118. ISBN 978-80-200-1677-5

<sup>3</sup> Dielo *Tekutá modernita* (Praha: Mlada fronta. 2002. ISBN 80-204-0966-1, EAN 9788020409669) je vynikajúcim obrazom toho, ako funguje postmoderna spoločnosť. Mnohí ju považujú doslova za breviár súčasného človeka, ktorý sa ocitol v zmätenom (podľa Baumana v tekutom) svete, ktorému navyše vôbec nerozumie. To vedie človeka k ustavičnej dynamickej zmene názorov, zamestnania, ustavičnému prispôbovaniu sa okolnostiam, bez ohľadu na zásady, etiku, ba i sociálne normy.

Je preto potrebné uskutočniť takú reformu prípravy bezpečnostných a krízových manažérov, ktorá by umožnila každému, ktorý sa pre bezpečnostný (krízový) manažment odhodlal a bol vybraný (prešiel konkurzom), čo najlepšie rozvíjať svoj ľudský potenciál. Pozor ale na osobitý problém, ktorý je s reformami úzko spätý a to „reformomániu“. Reforma sa stala zaklínadlom. Zasiahla mnohé oblasti nášho života vysoké školstvo a výučbu bezpečnosti nevyvíjajúc. Reformovať sa stalo ideológiou. Hoci slovo reforma znamená vrátenie niečoho do pôvodného stavu, na zaklade uvedomenia si pôvodného poslania, dnes pojem reforma kladie dôraz na nové zmeny a na budúcnosť.<sup>1</sup> Ochota reformovať je označovaná za cnosť a ten, kto reformam vzdoruje je zlý. Liessmann hovorí, že „najpikantnejšie je, že s každou reformou stúpa potreba ďalšej. Pretože problémy, ktoré reforma prináša, sa dajú vyriešiť iba ďalšou reformou“.<sup>2</sup> Pritom všetko „reformované“ je komplikovanejšie, neprehľadnejšie, drahšie a zvyšuje chaos. Keďže sa reformy neustále propagujú, málokto sa už reformám bráni, aby nevyzeral ako konzervatívec, alebo zbabelec, ktorý sa bojí novínok. Liessmann píše, že „...začlenenie do reformného procesu je najlepšou možnosťou, ako ochromiť akekoľvek myslenie.“<sup>3</sup>

Tak to bolo i s prestavbou štúdia bezpečnosti (bezpečnostná problematika). V krátkej dobe, bez zdôvodnenia, sa prestavali odbory štúdia na bakalarske, údajne medzinárodne porovnateľne, čo však nie je celkom pravda. Tento postup zablokoval na niekoľko rokov zmysluplné štúdium, ešte aj dnes sú zmätky v tom, podľa ktorého štúdijského programu, ktorý ročník štúdia pokračuje. Nastavené tempo reforiem v skutočnosti neumožní nikomu ukončiť štúdium v takých podmienkach, v ktorých štúdium začal. Reformuje sa všetko. Dĺžka, štruktúra i forma štúdia a tiež spôsob hodnotenia výsledkov študentov, učiteľov i vedeckých pracovníkov. Rozdiely medzi obsahom štúdia a hodnotením výsledkov majú zaniknúť, veď ako by bolo možné uskutočniť mobilitu a akceptovať výsledky, dosiahnuté na inom ako na materskom pracovisku.

Každodenná prax nám neustále prináša problémy, ktoré vznikajú pri návrate študentov z ťažko získaných štúdijských pobytov v zahraničí, najmä pri započítavaní získaných výsledkov štúdia.<sup>4</sup> Základným princípom novej prípravy bezpečnostných a krízových manažérov musí byť osobná zodpovednosť za vzdelávanie, podporovaná a uľahčovaná pomocou podpory celej spoločnosti. Aj keď sa spoločnosť skladá z rýchlejších a pomalších, každý sa je schopný učiť. Preto musia byť základom nového systému nie poznatky alebo schopnosť, ale motivácia. Ak získame jednotlivcov k zodpovednosti za svoje vzdelávanie, aby sa dokázali v tom navzájom podporovať, bude vízia takej premeny prípravy manažérov realizovateľná. Cieľom terajších aj budúcich snáh a opatrení v tejto oblasti by preto malo byť vytvorenie takého mechanizmu, ktorý vyselektuje a umožní vstup na trh v každej vzdelávacej oblasti iba subjektom, u ktorých sú splnené základné predpoklady, že nepoškodia zákazníka, teda vzdelávaného (pripravovaného) manažéra, tým, že ho iba pripraví, no zodpovedajúco nevzdelajú. Na trhu vzdelávania potom už trhové mechanizmy stretávania sa, partiálnych ponúk a dopytov a konkurenčné prostredie, vyberú len tie subjekty vzdelávania, ktoré ponúkajú najvyššiu kvalitu a splnenie aktuálnych vzdelávacích a s tým súvisiacich potrieb.

---

<sup>1</sup> Podľa ONDREJKOVIČ, P.: Bieda vysokého školstva sa nazýva Boloňa. In: *Slovenská politika po roku 1993 v sociologickej reflexii*. Zborník referatov z Vyročnej konferencie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV. Bratislava: Slovenska sociologicka spoločnosť pri SAV. 2013. ISBN 978-80-85447-21-7, EAN 9788085447217

<sup>2</sup> LIESSMANN, K. P.: *Teória nevzdelanosti*. Praha: Academia. 2009. s.111. ISBN 978-80-200-1677-5

<sup>3</sup> LIESSMANN, K. P.: *Teória nevzdelanosti*. Praha: Academia. 2009. s.114. ISBN 978-80-200-1677-5

<sup>4</sup> Podľa ONDREJKOVIČ, P.: Bieda vysokého školstva sa nazýva Boloňa. In: *Slovenská politika po roku 1993 v sociologickej reflexii*. Zborník referatov z Vyročnej konferencie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV. Bratislava: Slovenska sociologicka spoločnosť pri SAV. 2013. ISBN 978-80-85447-21-7, EAN 9788085447217

## ZÁVER

Záverom príspevku je potrebné ešte raz zvýrazniť skutočnosť, že Výrazné zmeny interných a externých faktorov prostredia, zmeny v bezpečnostnom prostredí, nové skúsenosti z priebehu a riadenia rôznych bezpečnostných situácií prinášajú nové otázky a výzvy. Tie vyžadujú zovšeobecnenie a formuláciu zákonitostí, princípov a odporúčaní pre efektívne riešenie v rôznych oblastiach spoločenského života. A tu niekde možno vidieť miesto spoločenských vied v príprave bezpečnostného a krízového manažmentu.

Ak vychádzame z toho, že súčasná ešte za potrebami praxe zaostávajúca úroveň teórie bezpečnosti vytvára základné predpoklady pre svoj ďalší rozvoj, je úlohou teórie bezpečnosti analýza relevantných sociálnych javov a procesov, hľadanie zovšeobecniteľných nástrojov, zákonitostí a princípov vhodných pre zabezpečenie pripravenosti kompetentných subjektov, pre účinnú prevenciu vzniku, efektívne ovplyvňovanie priebehu a zmiernenia následkov kríz v spoločnosti.<sup>1</sup> Zvýrazniť je potrebné, že cieľom terajších a aj budúcich snáh i opatrení pri zabezpečovaní prípravy bezpečnostného a krízového manažéra k získaniu potrebnej kvalifikácie v tejto oblasti, je vytvorenie nového mechanizmu ich výberu a prípravy.

Tento nový mechanizmus vyselektuje a umožní vstup na trh vzdelávania v tejto oblasti iba tým subjektom, ktoré nepoškodia žiadneho zo záujemcov o povolanie (profesiú) bezpečnostného alebo krízového manažéra. Na trhu vzdelávania už trhové mechanizmy stretávajú sa parciálnych ponúk a dopytov a konkurenčné prostredie, vyberú len tie subjekty vzdelávania (školy alebo iné vzdelávacie inštitúcie), ktoré ponúkajú najvyššiu kvalitu a splnenie aktuálnych výchovno-vzdelávacích (edukačných) a s tým súvisiacich potrieb. Ale je potrebné jasne vymedziť sociálnu pozíciu a sociálne roly manažéra bezpečnosti a krízového manažéra s dôrazom na vymedzenie vzťahu medzi nimi.

Vymedzenie predmetu, subjektov a objektov teórie bezpečnosti a praxe a relevantných vedných disciplín vytvára predpoklady pre konštituovanie vedy o bezpečnosti – sekuritológie, ako samostatnej vednej disciplíny a metavedy, ktorá vytvára lepšie podmienky pre rešpektovanie širšieho chápania bezpečnosti. Konštituovanie sekuritológie ako metavedy a základne pre syntézu relevantných poznatkov iných vedných disciplín (spoločenských vied) výrazne obohatí štruktúru faktorov *ako nástroja pre analýzu bezpečnostných hrozieb, a zvlášť z nich vyplývajúcich rizík a konkrétnych bezpečnostných situácií a udalostí.*<sup>2</sup>

Ak pripustíme, že najväčšie zvraty v 21. storočí sa naozaj uskutočnia v prevážnej miere zmenou klasických predstáv o postavení človeka v prírode a spoločnosti do vízií modernej, postmodernej a teraz už aj post-postmodernej spoločnosti, potom sa musí v bezpečnostnej komunite výrazne zmeniť vzťah k spoločenským vedám. Dôraz je potrebné položiť na nové širšie chápanie bezpečnosti. Na jeho vytváraní sa budú musieť omnoho viac než doteraz podieľať spoločenské vedy. Jednoznačne sa bude musieť zmeniť podiel spoločenských vied na príprave bezpečnostnej elity a krízového manažmentu. Tento podiel na príprave je ale potrebné na základe solídnej vedeckej diskusie dohodnúť. Jednou z alternatív do diskusie môže byť aj tento návrh:

- *Jádro prípravy* manažéra bezpečnosti (krízového manažéra) v prvom (bakalárskom) stupni by tvorili tieto spoločensko-vedné predmety: 1. filozofia; 2. sociológia; 3. história (dejiny); 4. pedagogika a napokon 5. psychológia.

<sup>1</sup> MÍKA T.V.–LESZCYŃSKI M.: Súčasná zmeny v prostredí a nové poňatie bezpečnosti z pohľadu teórie krízového manažmentu. In *Security Revue. Rok 2010*. elektronický zdroj.: <http://www.securityrevue.com/article/2010/11/sucasne-zmeny-v-prostredi-a-nove-ponatie-bezpecnosti-z-pohladu-teorie-krizoveho-manazmentu/>

<sup>2</sup> Pozri bližšie: RAŠEK A. a kol.: *Tvorba základů bezpečnostní vědy. Vojenské rozhledy č.: 1/2007*, roč. 16 (48). Praha: MO ČR-AVIS. 2007. s. 32. ISBN 1210-3292.

- Prvú nadstavbu (tzv. odbornosť) prípravy manažéra bezpečnosti (krízového manažéra) v druhom (magisterskom, inžinierskom) stupni by tvorili tieto spoločensko-vedné predmety: 1. politológia; 2. manažment (všeobecný a personálny) a 3. geografia.
- Druhú nadstavbu (tzv. špecializáciu) prípravy manažéra bezpečnosti (krízového manažéra) v treťom (doktorandskom) stupni by tvorili tieto spoločensko-vedné predmety: 1. medzinárodné vzťahy a 2. metodológia vedy.

V úplnom závere chcem zdôrazniť skutočnosť, že určitým nešťastím pre spoločenské vedy v súčasnosti je určitý pesimizmus týchto vied, plynúci z rezignácie na tvorbu vízií zmien. Veda, ktorá rezignuje na svoj podiel účasti na zmenách, ktorá nemá vízie ďalšieho vývoja sveta a zníži sa iba na popisovanie daného stavu, takáto veda prestáva byť skutočnou vedou, modernou vedou pre nové storočie plné výziev. Takáto veda sa stáva slúžkou praxe a nie jej motorom a zdrojom rozvoja.

## LITERATÚRA:

- ALIJEVOVA D.: Každodennosť ako objekt sociologického skúmania. In: *Sociológia č. 4, roč.19*, Bratislava: SÚ SAV.1987, ISSN 1336-8613. s. 393 - 409
- ARMSTRONG. M.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing a.s. 2002. ISBN 80-247-0469-2;
- BAUMAN Z.: *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON. 1995. 165 s. ISBN 80-85850-12-5;
- BAUMAN, Z.: *Globalizace. Důsledky pro člověka*. Praha: Mladá Fronta. 2000. s. 9. ISBN 80-204-0817-7
- BAUMAN Z.: *Tekutá modernita*. Praha: Mlada fronta. 2002. ISBN 80-204-0966-1, EAN 9788020409669
- BAUMAN, Z.: *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá Fronta. 2004. s. 46. ISBN 80-204-1195-X
- BAUMAN Z.: *Komunita hľadanie bezpečia vo svete bez istôt*. Bratislava: Vydavateľstvo spolku slovenských spisovateľov, spol. s r.o. 2006.122 s. ISBN 80-8061-225-0.
- BECK, U.: *Riziková společnost*. Praha: SLON. 2002. s. 54, ISBN 80-86429-32-6
- BRZEZINSKI Z.: *Volba – globální nadvláda nebo globální vedení*. Praha: Mladá Fronta. 2004. 292 s. ISBN 80-204-1179-8;
- ČUKAN, K., POLONSKÝ, D., ŠKVRNDA, F.: *Sociologické pohľady na úplnú profesionalizáciu ozbrojených síl*. Bratislava: MO SR. 2005. s. 27 – 30. ISBN 80-88842-91-3
- DAHLKE, R.: *Čím onemocněl svět? Moderní mýty ohrožují naši budoucnost*. Praha: IKAR. 2004. s. 249. ISBN 80-249-0380-6
- DWORZECKI, J.: *Systém krízového riadenia v Poľsku* 1. vyd. Bratislava/Košice: Multiprint s.r.o., 2012. 224 s. ISBN 978-80-89551-0-3. ISBN 978-83-929458-0-2.
- EICHLER, J.: *Mezinárodní bezpečnost na počátku 21. století*. Praha: MO ČR. 2006. ISBN 80-7278-326-2
- EICHLER, J.: *Terorismus a války v době globalizace*. Praha: UK Karolinum. 2011. ISBN 978-80-246-1790-9
- FRIEDMAN, G.: *Nasledujúce desaťročie*. Bratislava: IKAR a.s. 2011. s. 68 – 69. ISBN 978-551-2625-8
- FUKUYAMA, F.: *Konec dějin a poslední člověk*. Praha: Rybka Publishers.2002, ISBN 80-86182-27-4
- GIDDENS, A.: *Třetí cesta*. Praha: Mladá fronta. 2011. s. 125 – 129. ISBN 80-204-0906-8
- HALUŠKA, I.: *Budúcnosť globálnej ekonomiky (Teória a prax humanistickej ekonomiky)*. Bratislava: IRIS. 2011. s. 9 – 10. ISBN 978-80-89256-65-5
- HAMAJ, P.: Niektoré kvalifikačné aspekty výkonu profesionálneho vojaka. In: *Miesto a úlohy sociálno-psychologického výcviku v príprave profesionálneho vojaka* (Zborník z vojensko-vedeckého seminára). Lipt. Mikuláš. VA 2002. ISBN 80-8040-194-2



- HOFREITER, L.: *Bezpečnosť, bezpečnostné riziká a ohrozenia*. Žilina: EDIS vyd. ŽU. 2004. ISBN 80-8070-181-4
- HOFREITER L.: *Securitológia*. L. Mikuláš: AOS, 2006. 138 s. ISBN 978-80-8040-310-2
- HOFREITER L.: Apológia bezpečnostnej vedy. In: *Obrana a stratégie č. 1*. roč.3. Brno: UO. 2008. ISSN 1214-6463. s.102 – 104
- HULAN B., WÁGNEROVÁ S.: *Úvod do etiky*. Žilina ŽU. 2007 s.124–136. ISBN 978-80-8070-723-1
- HULAN, B., KORČOKOVÁ, Z.: *Niektoré problémy etiky v činnosti ozbrojených síl*. L. Mikuláš: AOS. 2007. ISBN 978-80-8040-315-7
- IVANIČKA, K.: *Globalistika*. Bratislava: Ekonómia. 2006. ISBN 80-8078-028-5
- JANOŠEC, J. a kol.: *Bezpečnosť a obrana České republiky 2015 – 2025*. Praha: MO ČR. 2005. ISBN 80-7278-303-3
- JANOŠEC J.: Sekuritologie – nauka o bezpečnosti a nebezpečnosti. In: *Vojenské rozhledy, č. 3, XVI (XXXVIII)*, Praha: MO ČR.. 2007. ISSN 1210-3292 s. 3 – 13;
- JANOUCHE F.: *Myslím zeleně, proto volím jadro*. Praha: Akropolis. 2011.350 s. ISBN 978-80-87481-46-2
- JIRÁNKOVÁ, M.: *Národní státy v globálních ekonomických procesech*. Praha: Profesional Publishing. 2010. s. 91, ISBN 978 80-7431-025-6
- KING, A., SCHNEIDER, B.: *První globální revoluce..* Bratislava: Československá asociace Římskeho klubu. Bradlo. 1991. ISBN 80-7127-048-2
- KOHUTIAR, J.: *Spravodajská etika*. Z anglického originálu preložil ŠIŠA, P. ABSD.SK 2006. <http://www.absd.sk/upload/file/Kohutiar%20-%20Spravodajsk%C3%A1%20etika.pdf>.
- KORBA, M., KMEC, V.: *Civilno-vojenské vzťahy a scenáre ich vývoja v SR*. Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku, Friedrich Ebert Stiftung, 2004.
- KORZENIOWSKI L. F.: *Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych*. Kraków: EAS 2008. s. 308. ISBN 978-83-925072-1-5;
- KORZENIOWSKI L. F. *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*. Warszawa: Difin, 2012. 298 s. ISBN 978-83-7641-518-5
- KREJČÍ, O.: *Geopolitika stredoevropského prostoru*. Praha: EKOPRESS. 2000. s. 280–288. ISBN 80-861119-29-7
- KREJČÍ O.: *Válka*. Praha: Profesional Publishing. 2010. s. 142. ISBN 978-80-7431-029-4
- KŘÍŽ Z, MAREŠ M., SUCHÝ P.: Sekuritologie – pavěda, nikoliv metavěda. In: *Obrana a strategie č. 2*. roč.2. Brno: UO. 2007. ISSN 1214-6463. s.117 – 124.
- KROUPA, M., ŘÍHA, M.: *Integrovaný záchranný systém*. Praha. Armex. 2011. EAN 9788087451014, ISBN 978-80-87451-01-4
- KUDLIČKA J., KORČOKOVÁ Z.: Etika vojenského profesionála, morálka a mravnosť. In: *Vojenská osveta č. 1/2008* Bratislava: GŠ OS SR. 2008 s. 43 – 73. ISBN 978-80-969458-4-9
- KUPKOVIČ a kol.: *Podnikové hospodárstvo* Bratislava: Sprint vfra. 2002. ISBN 80-88848-93-8
- LAML R.: Príspevok k vymedzeniu pojmov „hrozba“ a „riziko“. In: *Vojenské obzory č.1, roč.11*. Bratislava: VIA MO SR. 2005. ISSN 1335-2598. s. 15 – 25.;
- LISSMANN, K. P.: *Teória nevzdelanosti*. Praha: Academia. 2009. ISBN 978-80-200-1677-5
- MACIEJEWSKI, J.: *Grupy dyspozycyjne (Analiza socjologiczna)*. Wroclaw: Wydawnictwo Uniwersitetu Wroclawskiego. 2012. s. 50 – 60. ISBN 978-83-229-3253-7
- MAJERČÁK, P. – FARKAŠOVSKÁ, V: Osobnosť riadiaceho pracovníka v súčasných podmienkach modernej trhovej ekonomiky. In: *Manažment v teórii a praxi*. Roč. 1, Rok 2005. č.: 2. ISSN 1336-7137
- MATIS J.: *Spôsob života a životný štýl*. L. Mikuláš: LIA. 2002. ISBN 80-968719-8-6
- MATIS, J.: Kvalifikácia manažéra bezpečnosti. In: *Riadenie bezpečnosti zložitých systémov - 2009*. elektronický zdroj. L. Mikuláš, 2009. ISBN 978-80-8040-363-8
- MATIS, J.: Vybrané problémy globalizácie. In: *Sociológia pre armádu a bezpečnosť*. Bratislava: MO SR, 2008. s. 69-90. ISBN 978-80-89261-17-8.

- MATIS, J.: Teoreticko-empirická analýza vybraných problémov sociálneho zabezpečenia profesionálnych vojakov Ozbrojených síl Slovenskej republiky. In: *Komplexné sociálne zabezpečenie vojenského profesionála (el. forma)*. L. Mikuláš: AOS, 2010 s. 10 – 40. ISBN 978-80-8040-406-2
- MATIS, J., IŽÁRIK, Š., SPODNIÁKOVÁ, V.: *Vybrané problémy ekonomiky a manažmentu malého podniku*. L. Mikuláš: LIA. 2004. ISBN 80-969164-0-8
- MÍIKKA T.V., LESZCYŃSKI M.: Súčasný zmeny v prostredí a nové poňatie bezpečnosti z pohľadu teórie krízového manažmentu. In *Security Revue. Rok 2010*. elektronický zdroj.: <http://www.securityrevue.com/article/2010/11/sucasne-zmeny-v-prostredi-a-nove-ponatie-bezpecnosti-z-pohladu-teorie-krizoveho-manazmentu/>
- MISTRÍK E.: Potrebuje postmoderna termín vznešeno? In: *Filozofia*. Roč. 58, 2003, č 4. ISSN 0046-385-X
- MURDZA, K.: *Bezpečnosť a bezpečnostná orientácia v globálnej rizikovej spoločnosti*. Bratislava: APZ. 2005. ISBN 80-8054-335-6
- MUŽÍK, J.: *Manažment vo vzdelávaní dospelých*. Praha: Eurolex Bohemia. 2000, s.31. ISBN 80-86432-00-9.
- NOVOSAD, F.: *Alchymia dejín*. Bratislava: IRIS. 2004. s. 218. ISBN 80-89018-72-6
- NOVÝ, I. a kol.: *Sociologie pro ekonomy*. Praha: Grada Publishing 1997. 168 s. ISBN 80-7169-433-9
- ONDREJKOVIČ, P.: Bieda vysokého školstva sa nazýva Boloňa. In: *Slovenská politika po roku 1993 v sociologickej reflexii*. Zborník referátov z Vročnej konferencie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV. Bratislava: Slovenska sociologicka spoločnosť pri SAV. 2013. ISBN 978-80-85447-21-7, EAN 9788085447217
- POLONSKÝ, D., MATIS, J.: *Vybrané kapitoly zo sociológie výchovy a vzdelávania dospelých v ozbrojených silách*. L. Mikuláš: VA, 2003. ISBN 80-8040-220-5
- POLONSKÝ, D., MALÁTEK, V., MATIS, J.: *Sociologický pohľad na armádu*. L. Mikuláš: VA, 1995. ISBN 80-8040-019-9
- RANSDORF, N., SUJA, S.: *Svět zleva*. Praha: Ottovo nakladatelství, s.r.o. 2007. ISBN 978-80-7360-719-7
- RAŠEK A. a kol.: Tvorba základů bezpečnostní vědy. *Vojenské rozhledy* č.: 1/2007, roč. 16 (48). Praha: MO ČR-AVIS. 2007. s. 32. ISBN 1210-3292.
- REES, M.: *Naše poslední hodina. Přežije lidstvo svůj úspěch?* Praha: Dokořán. 2005. 240 s. ISBN 80-7363-004-4
- RITZER G.: *Mcdonaldizace společnosti*. Praha. Academia, 2003. 176 s. ISBN 80-200-1075-0;
- ROBSKI, J.: Interpersonal competence in commanding. In: *Science & Military*, nr 1/ Volume 3/2008. s. 34-38. AOS. ISSN 1336-8885
- SCHWEICKART D.: *Po kapitalizme ekonomická demokracia*. Bratislava: Vydavateľstvo spolku slovenských spisovateľov, spol. s r.o. 2010. 208 s. ISBN 978-80-8061-428-7;
- SIČAKOVÁ E.–ZEMANOVIČOVÁ, D.: *Konflikt záujmov, etika a etický kódex vo verejnej správe*. Bratislava: TIS, Rober Vico – vydavateľstvo. 2000. s. 38 – 53. ISBN 80-907382-7-5.
- SLAŠŤAN, M. a kolektív: *Budúcnosť Európskej únie: Lisabonská zmluva a Slovensko*. Bratislava: MZV SR. 2009. s.55–57. ISBN 978-80-89406-02-9. elektronické vydanie, pozri internetový portál: [http://www.mzv.sk/App/WCM/media.nsf/vw\\_ByID/ID\\_910775B27ADDC5BEC1257674002F845B\\_SK/\\$File/Buducnost\\_EU\\_Lisabonska\\_zmluva.pdf](http://www.mzv.sk/App/WCM/media.nsf/vw_ByID/ID_910775B27ADDC5BEC1257674002F845B_SK/$File/Buducnost_EU_Lisabonska_zmluva.pdf)
- SMREKOVÁ D.–PALOVIČOVÁ, Z.: *Podnikateľská a enviromentálna etika*. Bratislava: IRIS. 1999. 144 s. ISBN 80-88778-85-9.
- ŠVIHLÍKOVÁ I.: *Globalizace a krize souvislosti a scénáře*. Všeň: GRIMMUS. 2010. 291 s. ISBN 978-80-87461-01-3
- SOROS, G.: *Kriza globálneho kapitalizmu*. Bratislava: Kaligram. 1999. s. 23. ISBN 80-7149-270-1
- STÝBLO, J.: *Personální management*. Praha: GRADA. 1993. ISBN 80-85424-92-4
- SZTUMSKI, J.: *Elity a ich miejsce i rola w społeczeństwie*. Katowice: „Śląsk“ Sp.z.o.o. 2007. ISBN 978-83-7164-514-3

- ŠEFČÍK, V.: *Ekonomika a obrana státu*. Praha: MO ČR–AVIS. 1999. s. 9. ISBN 80-7278-014-X
- ŠIMÁK, L., MÍKA, V. 2003. Výučba manažmentu v odbore občianska bezpečnosť. In: *Zborník z medzinárodného vedeckého seminára FRI ŽU „Manažment vo výučbe“*. Žilina: FRI ŽU, 2003, s. 183-186. ISBN 80-8070-060-5.
- ŠKVRNDA F.: K vojenskociologické charakteristike bezpečnostných hrozieb. In: *Vojenské obzory* č.2, roč. 8. Bratislava: VIA MO SR. 2001. ISSN 1335-2598. s. 3 – 18.
- ŠKVRNDA F.: Sekuritológia ako interdisciplinárny predmet. In: *Science & Military*, č. 2, roč. I, L. Mikuláš. AOS. 2006. ISSN 1336-8885 s.73 – 77.
- ŠKVRNDA, F.: Sociálno-ekonomické aspekty bezpečnosti v postmodernej spoločnosti globalizujúceho sa sveta. In: *Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca a spoločnosti*. (Zborník príspevkov). Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. 2009. s. 248–258. ISBN 978-80-89271-63-4
- ŠKVRNDA F.: Sociologický pohľad na vybrané problémy budovania a fungovanie ozbrojených síl slovenskej republiky na začiatku 21. storočia. In: *Aktuálne problémy vojenskej sociológie (sociologický pohľad na OS SR)*. L. Mikuláš: AOS. 2011. ISBN 978 80-8040-440-6.
- ŠVIHLÍKOVÁ I.: *Globalizace a krize souvislosti a scénáře*. Všeň: GRIMMUS. 2010. 291 s. ISBN 978-80-87461-01-3
- TOKÁROVÁ, A.: Globalizácia a jej sociálny rozmer. In: *Zborník referátov z vedeckej konferencie z medzinárodnou účasťou. „Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých“* Prešov: FF PU. 1998. ISBN 80-88885-49-3. s. 102 – 117.;
- TOKÁROVÁ, A.: Globalizovaný svet, kvalita života a vzdelanie. In: *Zborník z príspevkov z vedeckej konferencie z medzinárodnou účasťou. „Kvalita ľudského života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých“* Prešov: FF PU. 2002. ISBN 80-8068-088-4. s. 22 – 25. a napokon
- TOWNSHEND, Ch.-editor: *Historie moderní války*. Praha: Mladá fronta. 2007. ISBN 978-80-204-1540-0
- TRÁVNIK, I.: "Celoživotné vzdelávanie - koncepcia prežitia pre 21. storočie." In: *Informačný bulletin*. Bratislava. Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých v SR. 1994. č.: 10. s. 13
- TYRALA P.: Securitológia ako interdisciplinárny vedný odbor, holisticky skúmajúci teóriu a prax bezpečnosti. In: *Vojenské reflexie* č. 1, roč. V. L. Mikuláš: AOS. 2010. s.102 – 113. ISSN 1336-9202.
- VOLNER Š.: K teoretickým a metodologickým aspektom skúmania geopolitického pôsobenia. In: *Medzinárodné vzťahy. Č. 2, roč. II*. Bratislava: FMV EU Ekonóm. 2004. s. 15–23. ISSN 1336-1562
- VOLNER, Š.: *Problémy bezpečnosti v 21. storočí*. B. Bystrica: Euroatlantické centrum. 2005. s. 109. ISBN 80-969306-1-3
- WAISOVÁ Š.: Řešení konfliktů v mezinárodních vztazích: In: *Human Development report 1993*. Praha: Portál. 2005. s.68 ISBN 80-7178-390-0
- WAISOVÁ Š.: Od národní bezpečnosti k mezinárodní bezpečnosti. Kodanská škola na křižovatce strukturálního realismu, anglické školy a sociálního konstruktivismu. In: *Mezinárodní vztahy* č. 3, roč. 39. Praha: Ústav mezinárodních vztahů, v.v.i. 2004. ISSN 0323-1844 s. 66 – 86.
- WALLERSTEIN I.: Úpadek americké moci (USA v chaotickém světě). Praha: SLON. 2005.286 s. ISBN 80-86429-44-X;
- ZALA, G.: "Tendencie manažmentu súčasnosti apríprava manažérov". In: *Vzdelávanie dospelých* . rok 1997. č.: 2. s. 29
- Zákon č. 239/2000 Sb *Zákon o integrovaném záchranném systému a o změně některých zákonů*. (Česká republika)
- Zákon č. 129/2002 Z. z. o integrovanom záchrannom systéme* (Slovenská republika)
- <http://www.euroskop.cz/8715/sekce/bezpecnostni-a-obrana-politika/>
- <http://www.sme.sk/c/15388/rizika-a-ohrozenia-obrany-podla-obrannej-strategie.html#ixzz2dSWZRjOG>

### **Recenzenti:**

*Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI*

*Prof. dr. hab. Leszek F. KORZENIOWSKI*

# AKO VZDELÁVAŤ PRE BEZPEČNOSTNÝ SEKTOR?

## HOW TO EDUCATE FOR SECURITY SECTOR?

HOFREITER Ladislav<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Získanie kompetencií pre pôsobenie v bezpečnostnom sektore sa nedá podmieniť len úzko špecializovaným vzdelávaním. Bezpečnosť sama o sebe je zložitý, multifaktorový fenomén, preto i vzdelávanie v bezpečnostnom odbore musí byť zamerané širokospektrálne – na získanie vedomostí zo spoločenských, humanitných, prírodných i technických vied. V článku sa budeme orientovať na pozíciu spoločenských a humanitných vied v bezpečnostnom vzdelávaní.

**Kľúčové slová:** Bezpečnosť, bezpečnostný sektor, bezpečnostné vzdelávanie, spoločenské vedy, humanitné vedy

**ABSTRACT:** Acquiring skills for activity in the security sector cannot be made subject only to narrowly specialized education. Security itself is a complex, multifactor phenomenon, and therefore education in the security field must have a broad aim - to gain knowledge of the social, human, natural and technical sciences. In this article we will focus on the position of the social sciences and the humanities in security education.

**Keywords:** Security, security sector, education for security, social sciences, humanities.

### ÚVOD

Zmeny v charaktere a obsahu bezpečnostného prostredia po skončení ideologickej konfrontácie dvoch superblokov vyvolalo potrebu nového prístupu k skúmaniu bezpečnosti. Filozofia bezpečnosti prestáva byť len prístupom k skúmaniu problémov vojny a násillia. Základným problémom bezpečnosti nie je už len možnosť ohrozenia ľudskej existencie ako dôsledku globálnej alebo lokálnej, obmedzenej vojny či ozbrojeného konfliktu. Existencia človeka, ľudskej spoločnosti, začína byť viacej ako spomínanými fenoménmi ovplyvňovaná činiteľmi prírodnými, či technogénnymi, pričom pôvodcom ich negatívnych vplyvov je predovšetkým človek. Ľudia však chcú žiť v takých podmienkach, v ktorých nehrozí nebezpečenstvo ich životu a majetku.

Problematika zaistenia bezpečnosti je náročná a kladie vysoké požiadavky na odbornú prípravu tých ľudí, ktorí sú s ňou profesijne zviazaní. Vytvorenie komplexného a efektívneho bezpečnostného systému, garantujúceho istotu a ochranu pre referenčný objekt si vyžaduje multidisciplinárny prístup, využitie poznatkov mnohých vedných odborov. Získanie potrebných kompetencií na zaistenie potreby bezpečnosti je možné získať len v procese vzdelávania.

### 1 BEZPEČNOSTNÝ SEKTOR

Rozpad bipolárneho rozdelenia sveta a skončenie studenej vojny umožnilo, ba dokonca vyvolalo potrebu nového prístupu k zaisteniu bezpečnosti. Zmenšenie hrozby vzniku vojenských konfliktov medzi štátmi na jednej strane a vznik nových bezpečnostných rizík a ohrození nevojenského charakteru viedlo k postupnému znižovaniu významu vojenskej bezpečnosti (*hard security*), a začal stúpať význam nevojenskej bezpečnosti (*soft security*). Tradičné vnímanie bezpečnosti bolo spojené predovšetkým s *hard security*, založenej v prvom rade na vojenských aspektoch a viazalo sa ku konkrétnemu štátu, ako jedinému relevantnému bezpečnostnému aktérovi. Zmeny v štruktúre, zdrojoch a nositeľoch nových bezpečnostných rizík a ohrození sa viažu už aj k iným bezpečnostným aktérom, ako je len štát.

---

<sup>1</sup> doc. Ing., CSc., Fakulta špeciálneho inžinierstva Žilinskej univerzity v Žiline, Ul. 1. mája 32, 01026 Žilina, E-mail: ladislav.hofreiter@fsi.uniza.sk

Ako dôsledok spomínaného vývoja sa začal na konci deväťdesiatych rokov minulého storočia objavovať termín *bezpečnostný sektor*<sup>1</sup>. V súvislosti so širším ponímaním bezpečnosti v ňom zohrávajú významnú rolu, okrem tradičných prvkov bezpečnostného systému aj ďalšie nástroje zaistovania bezpečnosti.

Definície bezpečnostného sektora je možné rozdeliť do dvoch kategórií. Jedna kategória chápe bezpečnostný sektor užšie a ohraničuje ho mocenskými inštitúciami štátu, vládnymi orgánmi riadenia a parlamentnými orgánmi kontroly<sup>2</sup>. Do takto ponímaného bezpečnostného sektora patria štátne inštitúcie s legitímnym mandátom zaistiť bezpečnosť štátu a obyvateľstva (ozbrojené sily, polícia, spravodajské služby, súdnictvo), ako aj všetky volené a ustanovené orgány a inštitúcie zodpovedné za riadenie a kontrolu mocenských inštitúcií pri plnení úloh v bezpečnostnom systéme štátu.

Druhá kategória definícií interpretuje bezpečnostný sektor **širšie**. Tento prístup k bezpečnostnému sektoru rozširuje oblasť bezpečnosti z jej tradičného chápania, zúženého len na ozbrojené sily a vojenskú bezpečnosť (obranu), na podstatne širšie chápanie, zahrňujúce aj bezpečnosť jednotlivca pred hrozbami zločinu, nepokojov a násillia. Takto ponímaný bezpečnostný sektor zahrňuje všetky organizácie, ktoré majú právomoc použiť silu, alebo nariadiť jej použitie, alebo hroziť silou, s cieľom brániť štát a jeho obyvateľov, rovnako ako civilné štruktúry, ktoré sú zodpovedné za ich riadenie a dohľad nad nimi. Podľa neho prvkami bezpečnostného sektora sú vojenské a polovojenské sily, spravodajské služby, policajné sily, hraničné polície a colné služby, súdne a väzenské systémy, ale aj ministerstvá obrany, vnútra, financií ale aj parlament.<sup>3</sup>

Podľa Škvrndu<sup>4</sup> bezpečnostný sektor tvoria špeciálne vytvorené subjekty alebo súbor subjektov, ktorých hlavnou funkciou alebo jedinou funkciou je zaistenie bezpečnosti v spoločnosti a ktoré sú základnými nástrojmi (prostriedkami), realizujúcimi činnosti v bezpečnostnom systéme štátu. V súlade s jeho chápaním bezpečnostného sektora by tento mali tvoriť nasledujúce inštitúcie:

- ozbrojené sily, polícia a spravodajské služby,
- súdnictvo, väzennstvo, colníci,
- orgány, sily a prostriedky krízového manažmentu, vrátane záchranných služieb,
- bezpečnostné služby neštátneho charakteru.

V dokumente Záměr Výstavby a ďalšieho rozvoja bezpečnostného systému Slovenskej republiky do roku 2010<sup>5</sup> [6] je *bezpečnostný sektor* ponímaný ako súbor javov, procesov, inštitúcií, prvkov a ich vzájomných väzieb, ktorých hlavným poslaním je zaručenie bezpečnosti občana a štátu. Ide o mnohorozmerný komplex, formovaný na štátnej a neštátnej úrovni.

---

<sup>1</sup> Pozri práce: KORBA, M.: Bezpečnostný sektor a jeho reforma. In *Sociológia* č. 5/2003. (roč.35), Bratislava: SAV. 2003. ISSN 1336-8613 a tiež SAMSON, I., KORBA, M.: *Reforma bezpečnostného sektora, Skúsenosti slovenskej republiky*. Bratislava: Výskumné centrum SFPA, 2006. 45 s.

<sup>2</sup> Pozri: SAMSON, I., KORBA, M.: *Reforma bezpečnostného sektora, Skúsenosti slovenskej republiky*. Bratislava: Výskumné centrum SFPA, 2006. 45 s.

<sup>3</sup> Pozri práce: KORBA, M.: Bezpečnostný sektor a jeho reforma. In *Sociológia* č. 5/2003. (roč.35), Bratislava: SAV. 2003. ISSN 1336-8613 a tiež SAMSON, I., KORBA, M.: *Reforma bezpečnostného sektora, Skúsenosti slovenskej republiky*. Bratislava: Výskumné centrum SFPA, 2006. 45 s

<sup>4</sup> Pozri bližšie: ŠKVRNDA, F.: Súčasné chápanie bezpečnosti ako teoretický rámec bezpečnostno-politických analýz, hodnotenie bezpečnostného prostredia (východiská a perspektívy). Bratislava: IOB, 2004, s. 15–33.

<sup>5</sup> Záměr výstavby a ďalšieho rozvoja bezpečnostného systému Slovenskej republiky do roku 2010[online]. Dostupné na internete : <<http://www.minv.sk/?zamer-vystavby>>

V tejto skupine definícií sa objavujú nielen aktéri, uvedení v prvej skupine, ale aj takí aktéri, ako sú súdy a orgány spravodlivosti, relevantné mimovládne organizácie, médiá a rôzne typy súkromných a neštátnych bezpečnostných služieb. Takýto prístup k chápaniu bezpečnostného sektora je širší, komplexnejší, ako len definovanie bezpečnostného systému štátu a vytvára lepšie podmienka pre komplexné posudzovanie podmienok zaisťovania bezpečnosti.

## 2 BEZPEČNOSTNÉ VZDELÁVANIE

Bezpečnosť je sama o sebe zložitý, vnútorne štruktúrovaný, multifaktorový a hierarchizovaný fenomén, ktorého obsah, štruktúra i funkcie presahujú hranice nielen jedného vedného odboru (napr. vojenská veda, policajná veda), ale dokonca i celých vedných oblastí (spoločenských, prírodných, technických a i.). Pri akomkoľvek uhle pohľadu na bezpečnosť je nesporné, že je to systém, ktorý zahŕňa celý rad podsystémov, pričom je zároveň prvkom systémov vyššieho rádu – regionálneho, kontinentálneho či globálneho.

Podstata systémového prístupu k problematike bezpečnosti spočíva v tom, že všetka spoločenská činnosť pri zaisťovaní bezpečnosti je posudzovaná ako otvorený dynamický systém so sústavou vnútorných a vonkajších väzieb. Je to dané najmä tým, že:

- objekt, posudzovaný ako systém, obsahuje v sebe celý rad podsystémov a vzťahov (väzieb) medzi nimi, ktoré si vyžadujú samostatné skúmanie,
- objekt, definovaný ako systém, je v neustálej, trvalej interakcii so svojim okolím (bezpečnostným prostredím), ktoré je charakterizované systémovým usporiadaním,
- každý objekt bezpečnosti i jeho okolie sa rozvíjajú a menia v čase, aj keď časový interval vzniku a priebehu zmien môže byť rôzny - od sekúnd až po desiatky či stovky rokov,
- objekt bezpečnosti i jeho okolie sú zdrojom i cieľom pôsobenia bezpečnostných ohrození; na objekt môžu negatívne pôsobiť ohrozenia z jeho okolia, zároveň môže objekt predstavovať ohrozenie i pre svoje okolie.

Nové podmienky a prístupy k skúmaniu bezpečnosti kladú aj nové požiadavky na prípravu profesionálov bezpečnostného sektora. Vynára sa naliehavá požiadavka, aby títo získali v procese vzdelávania potrebnú „*bezpečnostnú gramotnosť*“<sup>1</sup>. Ide o zosúladenie troch požiadaviek, ktoré by v príprave profesionálov bezpečnostného sektora mali rešpektovať vzdelávacie zariadenia :

- bezpečnosť sa stala fenoménom, ktorej meniaci sa charakter významne ovplyvňuje fungovanie bezpečnostného a obranného systému štátu,
- zvládnutie zmeny a schopnosť správnej reakcie na ňu v spoločnosti a vo svete plnom rizík musí tvoriť dôležitý aspekt prípravy ,
- zmena charakteru bezpečnostných rizík a ohrození ďalej posúva požiadavky na bezpečnostné myslenie a bezpečnostnú orientáciu profesionálov bezpečnostného sektora.

Preto aj systém bezpečnostného vzdelávania by mal zameraný tak, aby umožnil budúcim profesionálom v oblasti bezpečnosti získať a osvojiť si také poznatky a znalosti takých metód, pomocou ktorých budú schopní:

- identifikovať a analyzovať zložité vzťahy, procesy javy v oblasti bezpečnosti života človeka a ľudstva,
- analyzovať stav a úroveň bezpečnosti vo vzťahu k časovému a priestorovému faktoru,

---

<sup>1</sup> ČECH, E.: Bezpečnostné vzdelávanie profesionálov ozbrojených síl SR - pohľad učiteľa spoločenských vied. In: *HOFREITER, L.(ed.) Bezpečnosť a bezpečnostná veda.* Liptovský Mikuláš, AOS. 2009, s. 219-224. ISBN 978-80-8040-372-0

- vypracovávať zodpovedajúce a odôvodnené prognózy vývoja bezpečnosti a dynamiky jej vývoja,
- určiť zdroje a tendencie vývoja a pôsobenia reálnych hrozieb a latentných bezpečnostných rizík,
- využívať zodpovedajúce nástroje na identifikáciu, lokalizáciu a elimináciu bezpečnostných rizík a ohrození.
- identifikovať objekty pôsobenia bezpečnostných rizík a ohrození najrôznejšej povahy,
- poznať rôzne bezpečnostné systémy, sily a prostriedky na ich vytvorenie a zaistenie ich funkcií, ich štruktúru, ciele a úlohy, zásady a režimy správneho fungovania,
- byť aktívnym činiteľom bezpečnostného systému a jeho prvkov na rôznych úrovniach.

Preto by mal aj proces bezpečnostného vzdelávania mať na taký obsah predmetov, ktorý umožní absolventom zapojenie sa do riešenia problémov bezpečnosti v podmienkach narastajúceho počtu civilizačných výziev a bezpečnostných ohrození. Proces získavania potrebných vedomostí a zručností je úzko prepojený s formovaním vlastenectva, morálnych a etických hodnôt, vzdelávaním v sociálnej a humanitnej oblasti.

### 3 FILOZOFIA BEZPEČNOSTI AKO PREDMET BEZPEČNOSTNÉHO VZDELÁVANIA

Filozofiu si ľudia najčastejšie predstavujú ako niečo, čo je spísané a obsiahnuté v obrovskom množstve kníh, niečo, čo pestujú filozofovia na univerzitách, čo je uznávanou vedou a čo sa dá študovať. Takýto pohľad na filozofiu je však pohľadom na jej odcudzenú podobu. Filozofia (najčastejšie vysvetľovaná ako „láska k múdrosti“) však nie je odtrhnutá od reálneho života. Filozofia a filozofovanie začína, keď si človek uvedomí svoju nevedomosť, keď začína pochybovať, kladie si otázky a hľadá odpovede na ne. Filozofia vo všeobecnosti vychádza zo skúsenosti a pýta sa, čo je základom skúsenosti.

*Filozofovanie o bezpečnosti* vzniká z potreby odpovedať na otázky, ktoré sú spojené s bezpečnosťou človeka, ľudského rodu. Je známych veľa vedeckých prístupov a vedeckých škôl, ktoré sa zaoberajú skúmaním bezpečnosti. Práce filozofov, historikov i právnikov z obdobia staroveku, stredoveku i novoveku sa najčastejšie zaoberajú problémom *vzťahu vojny a mieru*, resp. *násilia* ako takého. Koncepcia bezpečnosti vychádzala predovšetkým zo vzťahu filozofie vojny (*polemológie*) a filozofie mieru (*irenológie*). Bezpečnosť sama o sebe bola vnímaná predovšetkým ako stav bez vojny alebo jej hrozby.

*Filozofiu bezpečnosti* nevnímame ako samostatnú disciplínu filozofie. V tomto prípade ide skôr o zneužitie pojmu *filozofia* k pomenovaniu základných prístupov k skúmaniu bezpečnosti, resp. súhrnu názorov na problémy bezpečnosti. Z hľadiska potrieb súčasného prístupu k bezpečnosti by sa súčasťou vzdelávania mala stať práve filozofia bezpečnosti, pričom by sme sa nemali orientovať len na analyzovanie a interpretovanie kvantitatívnej stránky (miery bezpečnosti), ale predovšetkým na prístupy k poznávaniu jej kvalitatívnych aspektov. Učíme, ako hľadať odpovede na tieto základné otázky:

1. čo je bezpečnosť v čom je jej podstata, aká je jej štruktúra
2. čo môže ohroziť bezpečnosť človeka, sociálnych skupín, alebo ľudstva,
3. prečo sa to môže stať, čo je príčinou ohrozenia alebo zmeny stavu bezpečnosti,
4. ako môže dôjsť k ohrozeniu, aký môže byť mechanizmus pôsobenie ohrození najrôznejšej povahy.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> HOFREITER, L.: Filozofia bezpečnosti ako súčasť bezpečnostného vzdelávania. In: *Súčasný stav a trendy rozvoja teórie spoločenskovedných disciplín a praxe ich výučby na školách s bezpečnostno-právnym zameraním*. Bratislava: APZ. 2009, s.74-79. ISBN978-80-8054-480-5

Cieľom výučby predmetu Filozofia bezpečnosti by malo byť vybaviť študenta takými znalosťami, ktoré mu umožnia, na základe znalosti princípov a metód *všeobecnej filozofie*, porozumieť svetu, podmienkam a príčinám jeho zmien. Je potrebné ho naučiť, s využitím interdisciplinárneho a multidisciplinárneho prístupu, identifikovať a analyzovať problémy bezpečnosti spoločenských systémov. Človek vybavený takýmito znalosťami má predpoklady i prijímať efektívne riešenia zodpovedajúce jeho kompetencii v štruktúrach bezpečnostného systému, resp. bezpečnostného sektora.

Využitie poznania kauzálnych mechanizmov a najmä dialektiky bezpečnosti umožňuje adekvátne popísať príčinnosť a determinizmus bezpečnosti ako zložitého systému, vnútorné štruktúry, ako aj vonkajšie a vnútorné vplyvy na bezpečnosť sociálnych a iných referenčných objektov. Získané poznatky vytvoria predpoklady pre schopnosť prognózovať tendencie vývoja bezpečnostnej situácie, stanovenie prístupov, množstva síl a prostriedkov potrebných na zaistenie vojenskej bezpečnosti štátu.

Z hľadiska prípravy odborníkov pre bezpečnostný sektor bude potrebné vybaviť ich znalosťami takých metód, ktoré im umožnia :

- analyzovať stav a úroveň predmetu skúmania vo vzťahu k časovému faktoru,
- vypracovávať zodpovedajúca a odôvodnené prognózy stavu v bezpečnosti a dynamiky jeho vývoja,
- určiť zdroje, hybné sily a tendencie vývoja a pôsobenia reálnych a latentných bezpečnostných hrozieb.

## **ZÁVERY A ODPORÚČANIA**

Pôsobenie v bezpečnostnom sektore bez adekvátneho vzdelania a zodpovedajúcich kompetencií možno považovať za bezpečnostné riziko. Najmä preto, že nekompetentný pracovník či funkcionár nemôže porozumieť problémom bezpečnosti a prijímať rozhodnutia na zaistenie bezpečnosti referenčných objektov.

Problém bezpečnostného vzdelávania je problémom nielen škôl orientovaných na bezpečnosť. Sektorový prístup k skúmaniu bezpečnosti znamená, že zaisťovanie bezpečnosti nie je len poslaním silových rezortov, že bezpečnostné vzdelávanie nie je len záležitosťou vojenských a policajných akadémií. Dnes, viac ako kedykoľvek predtým zaistenie bezpečnosti súvisí aj s ekonomickým rozvojom, politickou stabilitou, rešpektovaním ľudských práv a občianskych slobôd. Preto odporúčame:

- vo vyučovaní spoločenskovedných a humanitných predmetov využívať aplikačný prístup, teda všeobecný prístup nahradiť príkladmi využitia študovaných problémov na praktické problémy bezpečnosti,
- na zaistenie inštitucionalizovania a zakotvenie bezpečnostnej vedy v systéme vied odporúčame vytvorenie odboru vied o bezpečnosti v rámci spoločenských vied,
- uvažovať, či do bezpečnostného sektora nezaradiť aj inštitúcie bezpečnostného výskumu a bezpečnostného vzdelávania.

## **LITERATÚRA:**

ČECH, L.: Bezpečnostné vzdelávanie profesionálov ozbrojených síl SR - pohľad učiteľa spoločenských vied. In: *HOFREITER, L.(ed.) Bezpečnosť a bezpečnostná veda*. Liptovský Mikuláš, AOS. 2009, s. 219-224. ISBN 978-80-8040-372-0

HOFREITER, L.: Filozofia bezpečnosti ako súčasť bezpečnostného vzdelávania. In: *Súčasný stav a trendy rozvoja teórie spoločenskovedných disciplín a praxe ich výučby na školách s bezpečnostno právnym zameraním*. Bratislava: APZ. 2009, s.74-79. ISBN978-80-8054-480-5



KORBA, M.: Bezpečnostný sektor a jeho reforma. In *Sociológia* č. 5/2003. (roč.35), Bratislava: SAV. 2003. ISSN 1336-8613

SAMSON, I., KORBA, M.: *Reforma bezpečnostného sektora, Skúsenosti slovenskej republiky*. Bratislava: Výskumné centrum SFPA, 2006. 45 s.

ŠKVRNDA, F.: Súčasné chápanie bezpečnosti ako teoretický rámec bezpečnostno-politických analýz, hodnotenie bezpečnostného prostredia (východiská a perspektívy). Bratislava: IOB, 2004, s. 15–33.

Zámer výstavby a ďalšieho rozvoja bezpečnostného systému Slovenskej republiky do roku 2010[online] . Dostupné na internete : <<http://www.minv.sk/?zamer-vystavby>>

***Recenzenti:***

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Leszek F. KORZENIOWSKI,*

# TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ SPOLOČENSKÝCH VIED V SYSTÉME BEZPEČNOSTNO-PRÁVNEHO VZDELÁVANIA A AKTUÁLNE PROBLÉMY EFEKTÍVNEHO VYUŽÍVANIA ICH EDUKAČNÉHO POTENCIÁLU

## THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIAL SCIENCES IN THE SECURITY LEGAL EDUCATION AND ACTUAL PROBLEMS OF EXPLOITATION OF THEIR EDUCATION POTENTIAL

MURDZA Karol<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Príspevok sa zaoberá veľmi aktuálnymi problémami trvalo udržateľného rozvoja spoločenských vied v systéme bezpečnostno-právneho vzdelávania. Autor v ňom analyzuje edukačný potenciál spoločenských vied a upozorňuje na negatívne faktory ktoré determinujú využívanie tohto potenciálu v každodennej praxi.

**Kľúčové slová:** spoločenské vedy, edukačný potenciál, bezpečnostno-právne vzdelávanie

**ABSTRACT:** The article deals with current problems of sustainable development of social sciences in the security-legal education. The author analyses the “education potential” of social sciences and he highlights the negative factors that determine the utilization of this potential use in daily practice.

**Keywords:** Social sciences, education potential, security-legal education

### ÚVOD

Aplikácia koncepcie trvalo udržateľného rozvoja na analýzu trendov, presnejšie povedané tendencií<sup>2</sup> vývoja spoločenských vied, má napriek zjavným obmedzeniam tiež niektoré inšpiratívne momenty. Pozrime sa bližšie na to, o ktoré ide. Spoločenské vedy, rovnako ako príroda žijú v permanentnom ohrození. Majú síce obrovskú silu, ale ich vplyv je ignorovaný. Rovnako ako príroda i spoločenské vedy bojujú o svoje prežitie, sú „drancované“ ako amazónske pralesy a ich „ovzdušie“ je čoraz viac zamorené smogom novovznikajúcich, účelovo a eklekticky usporiadaných študijných predmetov („securitológia“, „krizológia“ ap.). Zdá sa vám táto analógia príliš expresívna? Určite netreba niektoré veci dramatizovať. Tak ako klimatológovia a ekologickí aktivisti vo svojich predpovediach podliehajú katastrofickým fóbiám, možno aj my spoločenský vedci sme trocha precitlivení. Napriek tomu považujem za prínosné využiť koncepciu trvalo udržateľného rozvoja na analýzu toho, čo najviac ohrozuje spoločenské vedy a čo je v ich vývoji potrebné udržať, aby nestratili svoju pôvodnú funkciu.

### 1 SPOLOČENSKÉ VEDY NA POZADÍ TRVALO (NE)UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA VZDELANIA

Trvalo udržateľným rozvojom sa rozumie cielený, dlhodobý (priebežný), komplexný a synergický proces, ovplyvňujúci podmienky a všetky aspekty života (kultúrne, tzn. aj vzdelávacie, sociálne, ekonomické, environmentálne, inštitucionálne ap.), na všetkých úrovniach (lokálna, regionálna, globálna) a smerujúci k takému funkčnému modelu určitého spoločenstva (miestna a regionálna komunita, krajina, medzinárodné spoločenstvo), ktorý kvalitne uspokojuje biologické, materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí.

---

<sup>1</sup> Doc., PhD. Katedra spoločenských vied Akadémie Policajného zboru v Bratislave Tel.: +4219610 57 407, E-mail: karol.murdza@akademiapz.sk

<sup>2</sup> *Trend* (z angl. „trend“) – znamená smer, spád, prúd. Označuje postupnosť kvantitatívnych ukazovateľov, ktorých hodnoty sa v závislosti na čase, alebo iných charakteristikách menia, obvykle jedným smerom. *Tendencia* – ak nie je trend kvantitatívne vyjadrený hovoríme spravidla o tendencii. Pozri: *Velký sociologický slovník*, Praha: UK. Vyd. Karolinum, 1996, s. 1329. ISBN 80-7184-164-1.

Tento proces pritom eliminuje či výrazne obmedzuje zásahy ohrozujúce, poškodzujúce alebo ničiace podmienky a formy života, nezaťažuje krajinu nad únosnú mieru, rozumne využíva jej zdroje a chráni kultúrne a prírodné dedičstvo.<sup>1</sup> Pojem trvalo *udržateľný* rozvoj (sustainable development) sa začal spolu s pojmom *trvalá udržateľnosť* (sustainability) používať začiatkom 70-tych rokov najmä v súvislosti s poznaním, že nekontrolovateľný rast a to akýkoľvek (populácie, výroby, spotreby, znečistenia a pod.), je neudržateľný v prostredí obmedzených zdrojov.

Ak sa neudržateľnosť dotýka akéhokoľvek rastu, platí táto definícia tiež pre nárast vzdelania? Ak áno, v čom sú potom v oblasti vzdelania obmedzené zdroje? Vláda Slovenskej republiky považuje trvalo udržateľný rozvoj za jeden zo základných pilierov vedomostnej spoločnosti, čo deklaruje vo viacerých dokumentoch.<sup>2</sup> Snaha o vytvorenie vzdelanostnej spoločnosti vytvára tlak na počty vysokoškolsky vzdelaných ľudí. V oblasti bezpečnostno-právneho vzdelania sme v posledných rokoch taktiež svedkami dynamického rastu, ktorý má až určité znaky „nekontrolovateľnosti“. V čom spočíva táto nekontrolovateľnosť? Pribúda počet súkromných, ale aj verejných vysokých škôl, ktoré objavili bezpečnosť ako zaujímavý edukačný priestor svojich podnikateľských aktivít, vid'. tab. č. 1

Tab. č. 1 **Počty vysokoškolských študentov na vybraných vysokých školách s bezpečnostným zameraním**

Vysoká škola	Počty študentov
Akadémia PZ v Bratislave	1 479
AOS Liptovský Mikuláš	220
VŠBM Košice	2 945
VŠEMVS Bratislava	4 549
FŠI ŽU v Žiline	1 123

Akadémia Policajného zboru v Bratislave v akademickom roku 2011/2012 evidovala v jednotlivých ročníkoch dovedna 1 479.<sup>3</sup> Počty prijímaných študentov na tejto škole sa neriadia podnikateľskými zámermi dozornej rady, ale vychádzajú zo smerných čísel, ktoré každoročne schvaľuje rezort Ministerstvo vnútra. Počet študentov je limitovaný štátnym rozpočtom a z tohto dôvodu aj index ich rastu je minimálny.

Obdobný princíp platí aj pre Akadémiu ozbrojených síl (AOS), ktorá evidovala v sledovanom období 220 študentov.<sup>4</sup>

Vysoká škola bezpečnostného manažérstva v Košiciach (VŠBM) v akademickom roku 2012/2013 evidovala 2 945 študentov.<sup>5</sup> Od počiatočného počtu 545 študentov v roku 2006 ich počet v roku 2012 narástol na 2 945. Strategickým cieľom vedenia školy je dosiahnuť kulminačnú hranicu okolo 3 000 študentov.

<sup>1</sup> *Národná stratégia Trvalo udržateľného rozvoja*. Uznesenie vlády SR č. 978/2001 a Uznesenie NR SR č. 1989/2002.

<sup>2</sup> *Trvalo udržateľný rozvoj*. Dostupné na internete: <http://www.nsrr.sk/sk/horizontalne-priority/trvalo-udrzatelny-rozvoj/>

<sup>3</sup> Výročná správa APZ. Dostupné na internete: <http://www.akademiapz.sk/en/node/150>

<sup>4</sup> Výročná správa AOS. Dostupné na internete: <http://www.mod.gov.sk/vyrocne-spravy-rozpocetovych-a-prispevkovych-organizacii-za-roky-minule/>

<sup>5</sup> Výročná správa VŠBM. Dostupné na internete: <http://www.vsbm.sk/dokumenty.html>

Na Vysokej škole ekonómie a manažmentu verejnej správy (VŠEMVS) na 1. a 2. stupni štúdia v tom istom roku študovalo 4 549 študentov v dennej aj externej forme štúdia. Z uvedeného počtu len časť tvoria študenti komunálnej bezpečnosti, ktorých počet nie je uvedený vo výročnej správe školy. Vzhľadom na to, že vývoj počtu študentov od roku 2007 do roku 2012 mal celkove stúpajúci trend dá sa predpokladať, že takýto trend bude presadzovaný aj v študijnom programe komunálna bezpečnosť. Celkový počet študentov na oboch stupňoch aj formách štúdia vzrástol o 50 %.<sup>1</sup>

Fakulta špeciálneho inžinierstva Žilinskej univerzity (FŠI ŽU) evidovala v danom období 1 123 študentov.<sup>2</sup>

V súvislosti s uvedenými údajmi sa logicky natískajú otázky. Je rast počtu študentov bezpečnostného, resp. bezpečnostno-právneho, alebo bezpečnostno-technického vzdelania trvalo udržateľný? Aké sú jeho limity? Bez ohľadu na poradie môžeme vymedziť minimálne tri limitujúce faktory tohto rastu. *Prvým* je záujem uchádzačov o štúdium, *druhým* je spoločenská objednávka (potreby a záujem praxe) a *tretím* je záujem školy rozvíjať takéto študijné programy s ohľadom na vlastné kapacity a podnikateľské zámery.

Na margo prvého faktoru by sme mohli zjednodušene predpokladať, že dokiaľ bude pretrvávajúť záujem o získanie vysokoškolského diplomu bez ohľadu na jeho obsah, tak dovedy bude pretrvávajúť aj záujem o bezpečnostné štúdium. Druhý faktor je problematickejší. Potreby praxe nikto neskúma a nezohľadňuje. Z dlhodobého hľadiska je však neudržateľné to, aby vysoké školy bez ohľadu na potreby bezpečnostnej praxe produkovali takéto vysoké počty bezpečnostných a krízových manažérov, pracovníkov ochrany osôb a majetku, referentov bezpečnostnej verejno-správnej služby, referentov komunálnej a občianskej bezpečnosti, ktorí skôr či neskôr skončia na úrade práce a nenájdu vo svojom odbore adekvátne uplatnenie.

Dôkazom sú viacerí policajti, ktorí po absolvovaní vysokej školy sa sťažujú, že vysokoškolský diplom ich v ničom nepomohol v ich kariére. Spravidla vykonávajú tú istú funkciu ako pred získaním vysokoškolského vzdelania a ich kariérny posun skôr závisí na voľných tabuľkových miestach, než na dosiahnutom vzdelaní. Jednoducho vysokoškolákov je dnes v bezpečnostno-právnych odboroch relatívny prebytok. Absolvovanie Akadémie PZ taktiež nie je pre absolventov školy - civilných študentov automatickou vstupenkou do radov polície, resp. do štátnej služby.

Prebytok vysokoškolsky vzdelaných ľudí v postmodernej spoločnosti U. Beck nazval „*slepou kolajou – vzdelanie bez zamestnania*“. Znepokojujúca otázka budúcnosti vzdelania súvisí podľa neho s viacerými skutočnosťami. *V prvom rade* sa radikálne zmenila situácia vo vzdelávacích cykloch. Prízrak nezamestnanosti obchádza podľa U. Becka dnes aj také „bašty vzdelania, o ktorých sa usudzovalo, že vždy zaistia zamestnanie (medicína, právo, technické odbory, ekonómia, odborné vzdelanie atď.)“.<sup>3</sup> Dlhodobá štrukturálna nezamestnanosť vedie v profesijne orientovanom vzdelávacom systéme, do ktorého patrí aj bezpečnostno-právne vzdelávanie, k rozpornej situácii. Mladá generácia podľa Becka prechádza v tomto systéme základným kurzom iracionality, ktorý ich núti pochybovať o sebe samom, o dospelých, o systéme alebo o všetkom dohromady – ide o proces, ktorý z psychologických a politických dôvodov vyvoláva krajne znepokojenie.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Výročná správa VŠEMVS. Dostupné na internete: [http://www.vsemvs.sk/Portals/0/files/Aktuality/VyrocnaspravaVSEMvs\\_2012.pdf](http://www.vsemvs.sk/Portals/0/files/Aktuality/VyrocnaspravaVSEMvs_2012.pdf)

<sup>2</sup> Výročná správa FŠI. Dostupné na internete: [fsi.uniza.sk/legislat/leg7\\_ine\\_dokumenty/vyrocnasprava\\_fsi-2012.pdf](http://fsi.uniza.sk/legislat/leg7_ine_dokumenty/vyrocnasprava_fsi-2012.pdf)

<sup>3</sup> BECK, U.: *Riziková spoločnosť. Na ceste k jinej moderně*. 1. vyd. Praha: SLON, 2004, s. 238. ISBN80-86429-32-6.

<sup>4</sup> Tamtiež, s. 239.

Na všetkých stupňoch vzdelania sa prejavuje stále silnejšia tendencia vyhnúť sa nezamestnanosti rôznymi doplňujúcimi formami vzdelávania. Trend „poistiť“ sa ešte jednou vysokou školou je evidentný aj na Akadémii PZ, kde mnohí študenti najmä bezpečnostných verejno-správnych služieb žiadajú o individuálny študijný plán z dôvodu, že študujú ešte na inej vysokej škole (právo). Dôvodom je očakávanie, že vďaka dvom diplomom a najmä právnickému, získajú lepšie šance na zamestnanie. Je otázne, či im to pomôže. Fenomén „refeudalizácie“<sup>1</sup>, na ktorý upozorňuje U. Beck, vo svojej podstate spôsobil v postmodernej spoločnosti to, že pri výbere medzi formálne rovnako kvalifikovanými kandidátmi sa uplatňujú kritéria, ktoré nemajú nič spoločné s dokladmi o vzdelaní. Ide o determináciu selekcie na základe pohlavia, veku, zdravotného stavu, ale taktiež aj na základe zmýšľania, vystupovania, stykov, regionálny väzieb a na Slovensku veľmi obľúbených rodinných známostí. *Tretím*, tzv. vnútorným faktorom, ktorým je strategická orientácia vysokej školy. Tento faktor je determinovaný personálnou, finančnou, materiálno technickou situáciou školy, ale aj jej vzdelávacími a výskumnými prioritami. V neposlednom rade aj tým, či sa danej vysokej škole podarí získať, resp. obhájiť akreditáciu príslušného študijného odboru.

## 2 „NOMEN EST OMEN“<sup>2</sup> ALEBO OSUD SPOLOČENSKÝCH VIED V SYSTÉME BEZPEČNOSTNO-PRÁVNEHO VZDELÁVANIA

V spoločnosti sa traduje, že meno je osudom človeka. V prípade osudu spoločenských vied to platí dvojnásobne. Prinajmenšom aj kvôli tomu, že ich samotný názov nezbudzuje patričný rešpekt, úctu a autoritu, tak ako ostatné predmety *hrdo sa pýšiacie* prívlastkami *trestno-právny, bezpečnostný, krízový, vyšetrovací, kriminalistický* a pod. Sebadokonalejší obsah spoločenských vied ukrytý za *nudnou* fasádou klasickej vedy je odsúdený na nezáujem študentov, učiteľov, ale aj predstaviteľov praxe. To ako negatívne môže zapôsobiť názov vednej disciplíny zažila v minulosti aj sociológia, ktorá pri svojom zrode zápasila so svojim, na vtedajšie pomery, nie najšťastnejšie zvoleným názvom. Jazykovedným puritánom tej doby na názve novej vedy o spoločnosti prekážalo spojenie dvoch cudzích slov. Čo dnes prekáža bezpečnostným a právnickým puritánom, resp. študentom bezpečnostno-právnych programov na spoločenských vedách? Relevantné výskumy, ktoré by konkretizovali výhrady kolegov, učiteľov odborných predmetov nie sú k dispozícii.

Deformácie policajnej a bezpečnostno-právnej praxe o vzdelávacích potrebách školy možno zhrnúť do najčastejšie používanej vety externých študentov: „v praxi som to nikdy nepotreboval a ani nikdy to potrebovať nebudem.“ Žiaľ za pravdu im dávajú aj personalisti odborných útvarov, ktorí žiadajú od uchádzačov o zamestnanie iba znalosť normatívnych aktov, zákonov, vnútorných predpisov a vykonávacích procedúr.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> BECK, U.: *Riziková spoločnosť. Na ceste k jinej moderně*. 1. vyd. Praha: SLON, 2004, s. 248. ISBN80-86429-32-6.

<sup>2</sup> „Nomen est omen“ – meno je osud.

<sup>3</sup> Príklad: Služobný úrad Ministerstvo vnútra SR vyhlasuje výber zo štátnych zamestnancov, ktorí sa uchádzajú o štátnu službu na funkciu hlavný radca (ref. č. V-17/CPTN-OUTN/2013). *Kvalifikačné predpoklady* VŠ II. stupňa. *Osobitné kvalifikačné predpoklady: Nevyžadujú sa. Ďalšie požadované odborné poznatky, schopnosti a osobnostné predpoklady: Znalosť zákonov: Ústava Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb., ďalej: zákon č. 180/2013 Z. z., zákon č. 400/2009 Z. z., zákon č. 71/1967 Zb., z. č. 372/1990 Zb., z. č. 154/1994 Z. z., zákon č. 40/1993 Z. z., z. č. 599/2001 Z. z., z. č. 63/1973 Zb., z. č. 333/2004 Z. z., z. č. 46/1999, z. č. 346/1990 Zb., z. č. 303/2001 Z. z., z. č. 331/2003 Z. z., z. č. 564/1992 Zb., zákon č. 147/1997 Z. z., z. č. 213/1997 Z. z., z. č. 182/1993 Z. z. a iné. Pozri bližšie: <http://www.minv.sk/?pracovne-prilezitosti-3&sprava=sluzobny-urad-ministerstvo-vnutra-slovenskej-republiky-vyhlasuje-vyber-zo-statnych-zamestnancov-ktori-sa-uchadzaju-o-statnu-sluzbu-na-funkciu-hlavny-radca-ref-c-v-17-cptn-outn-2013>*

Príkladuvedený v poznámke a ďalšie príklady niektorých výberových konaní, ktoré sú zverejnené na internetovej a intranetovej stránke Ministerstva vnútra SR, jednoznačne dokazujú, že na prvom mieste sú požadované znalosti všeobecne záväzných a interných predpisov, pričom absolútnu prevahu v nich majú osobitné kvalifikačné požiadavky týkajúce sa znalosti zákonov, ktoré niektoré pozície vyčerpávajúcim spôsobom vypočítavajú.

Normatívnymi praktikami zdeformovaní policajti, bezpečnostní a krízoví manažéri považujú za praktické len to, na čo existuje právna norma. Ak hasič pozná príslušnú normu, vie koľkokrát sa má uskutočniť požiarna revízia komína, dopravný policajt zasa vie kedy a za čo môže udeliť pokutu atď. Jednoducho, na čo je paragraf, nad tým nemusím premýšľať. Dôležité pre budúcu prax je naučiť sa len to čo mi prikazujú zákony, predpisy a vnútorné smernice. Každému je jasné, že spoločenské vedy sa nedajú zredukovať na zbierku zákonov a ani sa z nich nedá urobiť pracovný manuál. Takáto skreslená predstava o praktickom význame štúdia sa pravdepodobne odráža aj v kritických názoroch študentov na prínos a potrebnosť spoločenských vied, vid'. tab. č. 2.

Tab. č. 2 **Hodnotenie potrebnosti a praktickej využiteľnosti spoločenských vied v porovnaní s najlepšie hodnotenými bezpečnostno-právnymi predmetmi**

Predmet	Prínos		Potrebnosť		Predmet	Prínos		Potrebnosť	
	OO M	VS	OO M	VS		OO M	VS	OO M	VS
Filozofia a logika	3,47	3,84	3,60	3,65	Trestné právo Správne právo	1,25	1,29	1,42	1,42
Sociológia	2,78	2,68	3,00	2,58	Občianske právo	1,50	1,42	1,80	1,58
Psychológia	2,42	1,97	2,72	2,48	Ústavné právo	1,58	1,35	1,80	1,45
Etika	3,13	3,23	3,18	3,39	Telesná výchova	1,88	2,14	2,12	1,86
Ekonomía	3,13	2,71	3,20	2,71	Bezp. práv. úprava ver. por. služ.	1,87		2,15	
Politológia	3,75		3,59		Kriminalistika	1,46	2,27	1,69	2,24
Ekonom. a fin. VS		3,03		3,06	Krim. technika	1,67		1,79	
Soc. komunikácia	3,29	2,94	2,86	3,13	Likvid. požiarov		1,33		1,50
Profesijná etika	3,05	3,11	3,14	2,89	Riadenie CO		1,75		1,88
Psychosoc. práca	3,19	4,10	2,88	3,87	Výkon väzby	1,00		1,33	
Filozofia práva	4,00		3,67		Pracovné právo	1,89	2,22	2,44	2,44
Spoločenské vedy	3,22	3,06	3,18	3,08	Právne a bezpečnostné	1,56	1,72	1,83	1,79
	3,14					1,72			

Zdroj: Názory študentov na kvalitu výučby, prácu učiteľov a ich študijná spokojnosť v akademickom roku 2012/2013. Bratislava: APZ, 2013.

Mnohí študenti podceňujú teoretický prínos spoločensko-vedných poznatkov aj z takých predmetov, pomocou ktorých by v budúcnosti mohli získať intelektuálnu prevahu nad páchatelmi čoraz sofistikovanejšej trestnej činnosti, napríklad ekonomickej, finančnej a daňovej kriminality. Vedomostná úroveň páchatel'ov daňovej kriminality je na vyššej úrovni než pripravenosť vyšetrovateľov.

Prieskum realizovaný v rámci dizertačnej práce M. Sabayovej preukázal, že viac ako dve tretiny respondentov (vyšetrovateľov) považuje za najväčší problém brániaci rýchlemu vyšetreniu daňovej trestnej činnosti práve nedostatok svojich vedomostí a skúseností.<sup>1</sup>

Okrem nepopulárneho mena je ešte ďalší problém súvisiaci s názvom spoločenských vied. Spoločenská veda je „súbor vedných disciplín o spoločnosti v jej historickom a tiež synchronnom priereze“.<sup>2</sup> Pod touto spoločnou strechou sa „skrývajú“ psychologické vedy, ekonomické vedy a obchod, pedagogické vedy, sociálne vedy, právne vedy, politické vedy, sociálna a ekonomická geografia, masmediálna komunikácia a ostatné odbory spoločenských vied. Na Slovensku nájdeme veľa katedrií spoločenských vied, ktoré tam zaraďujú aj humanitné vedy a naopak, existuje veľa katedrií humanitných vied, ktoré učia vo väčšej miere spoločenské, než humanitné vedy, resp. ich príbuzné odbory.<sup>3</sup>

Dôležitejšie než názov katedry sú pochopiteľne jej kompetencie, obsah a náplň vedecko-pedagogickej činnosti. Názov katedry vzniká často mimo katedry a rozhodujú o ňom iné okolnosti. Netreba však zabúdať, že každý názov je meno a meno je osud. Názov katedry teda nie je len názov organizačnej zložky vysokoškolskej inštitúcie, ale pôsobí aj výchovne a stavovsky. Ak študentov a kolegov z iných vedných odborov naučíme, že spoločenské a humanitné vedy sú veľkým kotlíkom, v ktorom môžeme navariť akýkoľvek guláš, je to prvý krok straty našej identity a profesionálnej cti.

### 3 PODSTATA A ŠPECIFICKOSŤ EDUKAČNÉHO POTENCIÁLU SPOLOČENSKÝCH VIED

Pojem edukačný potenciál spoločenských vied bol použitý už v roku 2009<sup>4</sup> a je odvodzovaný z dvoch kľúčových slov: *edukácia a potenciál*. Edukácia, ako zaužívaný termín v pedagogickej a spoločenskovednej teórii, spája výchovu a vzdelanie do jedného označenia, čím zdôrazňuje, že ide o sústavu aktivít zacielených na celoživotné rozvíjanie poznatkov, schopností, hodnotových postojov a iných osobných kvalít človeka, potrebných pre spôsobilosť v budúcich rolách i v procese seberealizácie osobnosti (18, s. 119).<sup>5</sup>

Pojem potenciál (*lat. potentialis*) predstavuje veličinu, ktorá určuje stav určitého energetického poľa, charakterizuje výkonovú kapacitu, či súhrn všetkých predpokladov, schopností, dispozícií a možností, ktoré sú potrebné pre vykonávanie určitej činnosti a ktoré zaručujú istý výkon.

---

<sup>1</sup> SABAYOVÁ, M.: Daňové trestné činy z pohľadu vyšetrovateľov PZ SR. In: *Odhaľovanie daňových únikov a daňovej TČ*. Bratislava: APZ, 2012, s. 50. ISBN 978-80-8054-550-5.

<sup>2</sup> *Smernica č. 27/2006-R z 21. decembra 2006 o sústave odborov vedy a techniky a číselníku odborov vedy a techniky*. Centrálny informačný portál MŠVaV SR pre výskum, vývoj a inovácie. Dostupné na: <https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/odboryVaT/Stranky/Spolocenskevedy.aspx>

<sup>3</sup> *Katedra spoločenských vied TUKE*: Zabezpečuje výučbu predmetov v Bc: estetika, etika, filozofia, politológia, psychológia, sociológia. Vyučované predmety v Ing. štúdiu: napr. sociálna komunikácia, kariérne poradenstvo, sociálna ekológia, rozvoj tvorivosti, vedenie ľudí ap. *Katedra humanitných vied STU BA*: Má v názve humanitné vedy, ale zabezpečuje výučbu aj spoločenských vied ako napr.: politológia, dejiny staviteľstva, makroekonomika, základy práva, stavebné a obchodné právo, pozemkové právo, environmentalistika, ekológia a obnova krajiny, právo životného prostredia a autorské právo.

<sup>4</sup> MURDZA, K.: Edukačný potenciál spoločenských vied a problémy jeho exploatacie v bezpečnostnoprávnom vzdelávaní. In: *Súčasný stav a trendy rozvoja teórie spoločenskovedných disciplín a praxe ich výučby na školách s bezpečnostno-právnym zameraním*. Bratislava : APZ, 2010, s. 120-130. ISBN: 978-80-8054-480-5.

<sup>5</sup> HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHACS, J.: *Výchova a vzdelávanie dospelých*. Andragogika. *Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2000, s. 119. ISBN 80-08-02814-9.

V sociologickom význame, je to súhrn možností, schopností a spôsobilostí sociálneho subjektu (sociálna skupina a inštitúcia) niečo vykonať. To „niečo“ v aplikácii na edukačný proces vyjadruje súhrn vzdelávacích a výchovných možností určitého sociálneho subjektu, inštitúcie (školy) alebo sociálneho konštrukt (vedeckej teórie, resp. vedenej disciplíny).<sup>1</sup>

V modernej pedagogike zaoberajúcej sa edukáciou, spoločenské vedy patria do skupiny tzv. *edukačných konštruktov*, tzn. umelo vytvorených systematických celkov, obsahujúcich usporiadanú sústavu informácií, poznatkov, metodologických postupov pri poznávaní spoločenskej reality. Takto vytvorené umelé konštrukcie, spolu s inými vedeckými teóriami tvoria súčasť edukačného procesu tým, že sa stávajú súčasťou vzdelávania a výchovy, vyúsťujú do rôznych vzdelávacích materiálov určených k štúdiu (učebnice, monografie a to odborné alebo vedecké, články, referáty atď.).

Edukačný potenciál spoločenských vied pracovne môžeme definovať ako disponibilné zdroje a možnosti danej spoločenskej vedy, začlenené do vysokoškolského edukačného procesu, poskytovať najnovšie vedecko-odborné informácie, podieľať sa na vzdelávaní a výchove, tzn. prispievať svojim špecifickým potenciálom k formovaniu určitých vedomostí, vlastností, spôsobilosti a hodnôt.

Oveľa viac než pojem edukačný potenciál je najmä v sociologickej teórii rozpracovaný pojem *edukačný kapitál*. Tento pojem sa objavuje najmä v teóriách známeho francúzskeho sociológa P. Bourdieho, ktorý rozlišoval *tri druhy kapitálu*: kapitál ekonomický (napr. peňažný, finančný), sociálny (reprezentovaný súborom sociálnych vzťahov, ktoré môže človek využiť na riešenie rôznych sociálnych situácií, napr. okruh známych právnikov, lekárov, obchodníkov, stavbárov atď.) a napokon kapitál kultúrny. Kultúrny kapitál v jeho ponímaní neprestavuje len dosiahnuté vzdelanie, resp. vzdelanostný status, ale obsahuje oveľa širšie spektrum inštitucionalizovaných kultúrnych signálov (rôznorodé postoje, preferencie, formálne vedomosti, správanie, statky, oprávnenia), ktoré sú používané ako nástroje sociálnej a kultúrnej exklúzie v rámci existujúcej spoločenskej štruktúry a sociálnej mobility.

Edukačný kapitál je segmentom kultúrneho kapitálu a ako súčasť špecifického ľudského kapitálu („*human capital*“) sa najčastejšie spája s vedomosťami, zručnosťami, schopnosťami a charakteristikami človeka, ktoré sú relevantné pre jeho ekonomickú aktivitu.<sup>2</sup> Ľudský kapitál označuje najmä praktické vedomosti, zručnosti a naučené schopnosti jedinca, ktoré zvyšujú jeho potenciálnu produktivitu a umožňujú mu tak získať príjem výmenou za prácu. Vzťah medzi edukačným potenciálom a edukačným kapitálom je vzťahom medzi možnosťou a skutočnosťou. Kým potenciál vyjadruje určité dispozície, perspektívne možnosti, ktoré môžu byť využité v budúcnosti, kapitál je reálnym zhodnotením týchto možností v súčasnosti a predstavuje reálny stav.

#### **4 MOŽNOSTI A DETERMINANTY EFEKTÍVNEHO VYUŽÍVANIA EDUKAČNÉHO POTENCIÁLU SPOLOČENSKÝCH VIED**

Každá veda zaradená do edukačného procesu má s ohľadom na výchovno-vzdelávacie ciele a špecifický profil absolventa odlišné poslanie a špecifický význam v rozvoji kľúčových kompetencií budúcich absolventov školy. Inými slovami povedané, má aj rozdielny edukačný potenciál. Rozsah, obsah a význam výučby sociologického výskumu pre budúcich sociológov sa nedá porovnávať s obsahom, rozsahom a významom, toho istého predmetu, ktorý je určený pre manažérov ochrany osôb a majetku. Paušálne merať rovnakým metrom rôznorodé predmety a vzájomne ich porovnávať v rámci jedného študijného odboru nie je korektné.

---

<sup>1</sup> *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, 2003, s. 532. ISBN: 802240750X

<sup>2</sup> REAY, Diane. *Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies*. In *Cultural Trends*, Volume 13, Nr. 2, June 2004, s. 73 – 86.



Efektívne využívanie edukačného potenciálu každého predmetu je limitované jeho pozíciou a najmä významom v študijných programoch. Osobitosť edukačného potenciálu spoločenských vied vyplýva z ich samotnej podstaty, historických tradícií jednotlivých vedných odborov (ako napr. filozofia, psychológia, sociológia ap.), ich prestíže, vedeckej autority a funkcií, ktoré plnia vo výskumnom a edukačnom procese i spoločenskej praxi. Je nepochybné, že na rozdiel od viacerých nových, práve sa konštituujujúcich vedných odborov, ako napr. policajná, či bezpečnostná veda, majú spoločenské vedy k dispozícii oveľa kvalitnejší edukačný potenciál. Každá zo spoločenských vied má dostatok veľmi kvalitných domácich a zahraničných učebníc, vedeckých monografií, študijných pomôcok, skrípt ap.

Na základe dlhodobej existencie a vytvorených vedecko-pedagogických a výskumných tradícií majú spoločenské vedy pomerne kvalitne rozpracovanú metodiku výskumu a didaktiku výučby jednotlivých predmetov. Z hľadiska svojej podstaty spoločenské vedy disponujú bohatým potenciálom relevantných základných pojmov, teórií a metodologických výskumných postupov, ktoré sú využiteľné aj v iných odboroch, či predmetoch.

Uvedený kategoriálny a metodologický aparát predstavuje kvalitný potenciál, ktorý je nielen využívaný, ale žiaľ aj zneužívaný. Učitelia mnohých odborných predmetov sa správajú k spoločenským vedám ako privatizéri, ktorí si môžu podľa potreby privlastňovať všetko čo sa im zapáči a čo sa im momentálne hodí do koncepcie ich odbornej výučby. Chýbajú mi odborné bezpečnostno-právne informácie o korupcii? Pomôžem si výsledkami sociologického výskumu. Nevieť definovať jej príčiny? Naporúdzi je psychológia. Nepoznám riešenie? Využijem etiku alebo manažment. Spoločenskovedné informácie sa tak ocitajú ako „vata“, ktorá vyplňa prázdny priestor a nahrádza nedostatok iných, dôležitých a profilujúcich poznatkov. Mnohé spoločenskovedné informácie tak vstupujú do edukačného procesu v „prestrojení“ a v anonymite.

Je pochopiteľné, že žiadna veda si nemôže ohraničiť svoje teritórium a zabezpečiť jeho absolútnu „nedotknuteľnosť“. Napokon ani spoločenské vedy sa nedokážu ubrániť trendu demonopolizácie. Hranice vedných odborov sú v modernej informačnej spoločnosti otvorené a v mnohých prípadoch veľmi neprehľadné. Tento trend je však prirodzený a vyplýva z interdisciplinarity samotnej podstaty problémov súčasnej spoločnosti. Žiaden z existujúcich problémov totiž nie je rýdzo ekonomický, psychologický, politologický, či sociologický.

Problémom je, ako rešpektovať metodologickú osobitosť každej vedy. Napriek otvorenosti spoločenských vied nemožno pristupovať k využívaniu ich metodologického i kategoriálneho aparátu, ako k lacnému výpredaju v hypermarkete a brať to, čo sa komu páči, čo sa mu hodí bez ohľadu na špecifickosť danej vedy. Oprávnené sa v tejto súvislosti hovorí o potrebe problémového vyučovania, vytvárania integrovaných modulov, spoločných tematických blokov a pod. Žiaľ, k praktickej realizácii týchto zámerov chýba dostatok pedagogických skúseností a experimentálne overených postupov.

Na rozdiel od edukačného potenciálu jednotlivca (individuálnych dispozícií osobnosti) je edukačný potenciál spoločenských vied *kolektívnym potenciálom*, odrážajúcim disponibilné možnosti kolektívne nazhromaždených vedeckých informácií a skúseností *celého vedného odboru*. Z tohto hľadiska, ako určitý typ kolektívneho vedomia, disponujú spoločenské vedy možnosťou *rozvíjať osobnú životnú a sociálnu skúsenosť* študenta Akadémie PZ a tak prispievať k rozvíjaniu jeho individuálneho, osobnostného a profesionálneho, odborného potenciálu.

Premena disponibilných možností edukačného potenciálu spoločenských vied na reálne fungujúci kapitál je problematická. Prenos potenciálu na objekt edukačného pôsobenia (vysokoškolského študenta) nie je vždy lineárny a automaticky. Linearizácia prenosu spoločenskovedného potenciálu do podoby získaných a aplikovateľných vedomostí nemá tak prísne hierarchizovanú nadväznosť, ako je tomu napríklad v prírodných vedách. Vedomosť „A“ môže, ale nemusí rozvíjať vedomosť „B“.

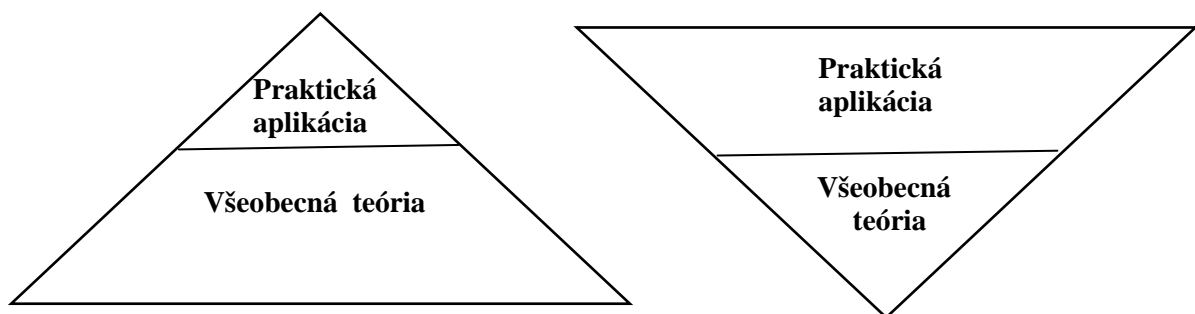
V matematike je logickým predpokladom zvládnutia veľkej násobilky ovládanie malej násobilky. Systém logickej nadväznosti v spoločenských vedách nie je tak jednoduchý a vyžaduje oveľa zložitejšiu prípravu.

Medzi základné determinanty využívania edukačného potenciálu spoločenských vied patria rôzne personálne, obsahové, organizačné, materiálno-technické a osobité pedagogické činitele. Kľúčom efektívneho využívania edukačného potenciálu spoločenských vied sú predovšetkým ľudia (učitelia, študenti, vedecko-výskumní pracovníci, manažment školy ap.). O kvalite spoločenskovednej výučby nerozhodujú kurikula, sylaby, učebné programy, či didaktická technika, ktorú využíva katedra, ale predovšetkým jej učitelia. Od ich profesionálnej odbornosti, motivácie a aktívneho prístupu k práci závisí ďalší osud nielen katedry, ale aj prestíž jednotlivých vyučovaných predmetov i celého vedného odboru. Študenti veľmi často spájajú svoj záujem o daný predmet s osobnosťou učiteľa, s jeho pozitívnymi, či negatívnymi kvalitami. Prestíž a autorita spoločenských vied je bezprostredne závislá na tom, ako študenti vnímajú odborné i pedagogické kvality jej učiteľov.

Zvláštnosťou oproti iným katedrám je to, že spoločenskovedné predmety sú tzv. človeko-predmety. Každý vyučovaný predmet je zároveň relatívne samostatným vedným odborom, ktorého zvládnutie vyžaduje špecializovanú vysokoškolskú prípravu. Na túto skutočnosť sa často zabúda. Učiteľ trestného práva môže odmietnuť učiť občianske právo, pretože sa nešpecializuje na uvedené zákony, ale rozdiel medzi psychológiou a etikou, politológiou a sociológiou, ekonómiou a filozofiou sa prehliada, napriek tomu, že ide o rozdielne vedné odbory.

Vo svojej praxi som sa častokrát stretol s názormi, že spoločenskovedné predmety môže učiť hocikto, bez ohľadu na to čo vyštudoval. Pritom, podľa vysokoškolského zákona každá katedra spoločenských vied na efektívne zvládnutie všetkých svojich predmetov by potrebovala minimálne piatich docentov z rozdielnych vedných odborov alebo profesorov a adekvátny počet odborných asistentov a asistentov s príslušnou vedeckou kvalifikáciou. Šalamúnske riešenie prostredníctvom zlučovania predmetov do jedného celku, resp. vytváranie tzv. predmetových „dvojičiek“ (napr. psychológia a etika, sociológia a politológia) síce rieši nedostatok garantov (docentov) v niektorých predmetoch, ale zároveň znižuje kvalitu výučby a komplikuje záverečné hodnotenie. Žiaľ tento trend bude s najväčšou pravdepodobnosťou na Akadémii PZ v Bratislave pokračovať.

Druhým determinantom efektívnosti využívania edukačného potenciálu je kvalita obsahu výučby. Jasne definovať obsah z hľadiska požiadaviek teórie, ale aj praxe je veľmi dôležité, aby to čo učíme nebolo príliš teoretické „akademické“, ale ani príliš zjednodušené. Optimálne nastavený pomer všeobecného a aplikovaného, resp. teoretického a praktického je veľmi dôležitý (pozri Obrázok 1).



Obrázok 1: Obsahová optimalizácia všeobecného (teoretického) a aplikovaného (praktického) obsahu spoločenských vied

Nie všetky spoločenské vedy disponujú praktickým potenciálom, u ktorého je na prvý pohľad zrejmé ako sa dá tento potenciál konkrétne využiť. Praktickosť filozofie má iný rozmer, než napríklad praktickosť policajnej psychológie, konkrétne psychológie výsluchu. Rovnako tak politologický, či filozofický rozmer charakteristiky problematiky rómskeho etnika formálne i obsahovo je všeobecnejší, než etnosociologická, či psychologická charakteristika rómskej úžery. Napriek tomu má aj filozofický, či politologický pohľad na uvedené témy v konečnom dôsledku dôležitý praktický význam.

V procese vysokoškolského vzdelávania spoločenskovedných predmetov netreba zabúdať ešte na jeden dôležitý moment. Je to nadväznosť na vedomosti a zručnosti, ktoré študenti získali na stredných školách v rámci náuky o spoločnosti. Hypoteticky, poslucháči vysokých škôl, ktorí absolvovali náuku o spoločnosti by mali mať určité všeobecno-teoretické vedomosti zo základov vybraných spoločenských vied (filozofia, sociológia, politológia, ekonómia ap.). Pochopiteľne, že by bolo ideálne nadväzovať na dobré základy a na získané teoretické vedomosti, ktoré by sme mohli rozvíjať. Zisťovanie vedomostí a zručností pred absolvovaním spoločenskovedných predmetov ukázali veľmi protichodné výsledky. V niektorých predmetoch sa javili doslova „spoločenskovedne negramotní“, v iných bola situácia o niečo priaznivejšia. Celková úspešnosť za sledované predmety však bola veľmi nízka a pohybovala sa v závislosti od hodnoteného predmetu v rozmedzí od 4,4% - 43%.

## ZÁVER

Na rozdiel od trendov, tendencie nevyžadujú dôslednú kvantifikáciu. V mnohých prípadoch postačuje na ich popis iba verbálna charakteristika. Diskusné príspevky účastníkov vedeckých konferencií a seminárov na tému výučby spoločenských vied, ktoré sa v minulosti organizovali na pôde Akadémie PZ v Bratislave, potvrdili jednu veľmi silnú a pretrvávajúcu tendenciu. Spoločenské vedy ak chcú prežiť musia permanentne dokazovať svoju opodstatnenosť a praktický význam. Ich osud pritom viac závisí na vonkajších okolnostiach, než na reálnom edukačnom potenciály, ktorým reálne disponujú.

Trvalo udržateľný rozvoj spoločenských vied v permanentnom „obklúčení“ vyžaduje potrebu ich kolektívnej ochrany. Nič nie je pre osud spoločenských vied horšie ako ich vzájomná izolácia. Reštrikcie sú potom oveľa jednoduchšie a ospravedlniteľnejšie. Ak na jednej vysokej škole nemusia učiť filozofiu, prečo by ju museli učiť inde? Táto analógia pochopiteľne platí aj na ostatné predmety. O to viac je dôležitejšia vzájomná spolupráca učiteľov spoločenskovedných predmetov.

Priestor na túto spoluprácu vidím v rozšírení viacerých pedagogických, ale najmä výskumných aktivít medzi katedrami spoločenských vied. Problematika rozvoja edukačného potenciálu spoločenských vied, ich obsahu, štruktúry a tematického zamerania je ideálnym námetom na realizáciu spoločnej vedecko-výskumnej úlohy, ktorej praktický prínos by bol evidentný. Odporúčam, ako jeden zo záverov tejto konferencie, vypracovať námetový list na riešenie takejto spoločnej výskumnej úlohy.

## LITERATÚRA

- BECK, U.: *Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON, 2004, ISBN80-86429-32-6.
- HOTÁR, Viliam, PAŠKA, Pavel, PERHACS, Ján. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2000, s. 119. ISBN 80-08-02814-9.
- <http://www.minv.sk/?pracovne-prilezitosti-3&sprava=sluzobny-urad-ministerstvo-vnutra-slovenskej-republiky-vyhlasuje-vyber-zo-statnych-zamestnancov-ktori-sa-uchadzaju-o-statnu-sluzbu-na-funkciu-hlavny-radca-ref-c-v-17-cptn-outn-2013>
- Kolektív: *Velký sociologický slovník*, Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

*Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, 2003, s. 532. ISBN: 802240750X

MURDZA, K.: Edukačný potenciál spoločenských vied a problémy jeho exploatacie v bezpečnostnoprávnom vzdelávaní. In: *Súčasný stav a trendy rozvoja teórie spoločenskovedných disciplín a praxe ich výučby na školách s bezpečnostno-právnym zameraním*. Bratislava : APZ, 2010, s. 120-130. ISBN: 978-80-8054-480-5.

*Národná stratégia Trvalo udržateľného rozvoja*. Uznesenie vlády SR č. 978/2001 a Uznesenie NR SR č. 1989/2002.

*Názory študentov na kvalitu výučby, prácu učiteľov a ich študijná spokojnosť v akademickom roku 2012/2013*. Bratislava: APZ, 2013.

REAY, D.: *Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies*. In Cultural Trends, Volume 13, Nr. 2, June 2004, s. 73 – 86.

SABAYOVÁ, M.: Daňové trestné činy z pohľadu vyšetrovateľov PZ SR. In: *Odhaľovanie daňových únikov a daňovej TČ*. Bratislava: APZ, 2012, s. 50. ISBN 978-80-8054-550-5.

*Smernica č. 27/2006-R z 21. decembra 2006 o sústave odborov vedy a techniky a číselníku odborov vedy a techniky*. Centrálny informačný portál MŠVaV SR pre výskum, vývoj a inovácie. Dostupné na: <https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/odbornyVaT/Stranky/Spolocenskevedy.aspx>

*Trvalo udržateľný rozvoj*. Dostupné na: <http://www.nsrr.sk/sk/horizontalne-priority/trvalo-udrzatelny-rozvoj/>

*Výročná správa APZ*. Dostupné na: <http://www.akademiapz.sk/en/node/150>

*Výročná správa AOS*. Dostupné na: <http://www.mod.gov.sk/vyročne-spravy-rozpocetovych-a-prispevkovych-organizacii-za-roky-minule/>

*Výročná správa VŠBM*. Dostupné na: <http://www.vsbm.sk/dokumenty.html>

*Výročná správa VŠEMVS*. Dostupné na: [http://www.vsemvs.sk/Portals/0/files/Aktuality/VyročnaSpravaVSEMvs\\_2012.pdf](http://www.vsemvs.sk/Portals/0/files/Aktuality/VyročnaSpravaVSEMvs_2012.pdf)

*Výročná správa FŠI*. Dostupné na: [fsi.uniza.sk/legislat/leg7\\_ine\\_dokumenty/vyročna\\_sprava\\_fsi-2012.pdf](http://fsi.uniza.sk/legislat/leg7_ine_dokumenty/vyročna_sprava_fsi-2012.pdf)

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS,PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# ANALIZA PORÓWNAWCZA KARIERY ZAWODNICZEJ STRZELCÓW JAKO PRZYCZYNEK DO WZROSTU EFEKTYWNOŚCI SZKOLENIA GRUP DYSPOZYCYJNYCH

## A COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPETITION CAREERS OF MARKSMEN AS A CONTRIBUTION TO THE ADMINISTRATION AND SECURITY OF COMBAT TRAINING OF UNIFORMED SERVICES

AMBROŻY Tadeusz,<sup>1</sup> GERLE Ewa, PIWOWARSKI Juliusz<sup>2</sup>

**STRESZCZENIE:** Kultura bezpieczeństwa można podzielić na trzy wymiary, mianowicie: duchowy, organizacyjny i materialny. Pierwszy z nich okazuje się najbardziej istotny dla skuteczności innych środków zapewniających bezpieczeństwo. W artykule wykazano jak ważny w sytuacji kryzysowej jest poziom kultury etycznej ludzi, podejmujących kluczowe decyzje w tym czasie, ponieważ czynnik ludzki okazuje się być niezbywalnym dla kultury bezpieczeństwa. Grupy dyspozycyjne również podlegają temu czynnikowi, ponieważ o skuteczności działań podejmowanych z chwilą wystąpienia sytuacji kryzysowej bądź kryzysu, będą decydowały konkretne osoby i poziom reprezentowanej przez nie kultury etycznej. Od etyczności czynnika ludzkiego najbardziej zależy właściwie ukierunkowana skuteczność, rzetelność oraz zaufanie, a więc także stan bezpieczeństwa w danym środowisku społecznym.

**Słowa kluczowe:** moralność, etyka, kultura, etos, grupy dyspozycyjne

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to present the course of marksmanship training and the differences that may stem from the amount of time invested in it. This is illustrated by the comparison of achievements of two trainees who actively participated in shooting events. At the same time, aside from statistics, the authors point to the value of the art of marksmanship as a tool of increasing the level of attentiveness, concentration, a method of relaxation and managing stress, which lead to favourable changes within the brain.

**Keywords:** shooting, sports shooting, training, competition, uniformed services

### INTRODUCTION

One of the important elements of the training of uniformed services is shooting. Live fire actions in various conditions on the battlefield of soldiers, police officers, border guard, and other services of this kind, like anti-terrorist subdivisions and other disposable groups, require training that is oriented toward actions of a particular kind. Let us remember that the discussed skills, when entrusted to people, are to serve broadly construed security<sup>3</sup> and contribute to building the so-called safety culture.

Emphasizing special training rather than classical training, perfecting attitudes and ignoring the scientific bases for shooting theory (rooted in sports theory, for here repeatability and the study of the effects of the shooter's actions is more frequent than elsewhere and scientifically described) would be a serious mistake that could potentially lead to decreased efficacy in the battlefield. For theory- and scientifically based practice constitutes the dynamism of civilizational progress both in combat and in the peaceful background of human existence. Both these factors determine man's security. A training ground in the times of peace is social rivalry. The paper shows the scientific techniques that form the background to the shooter's practical techniques – today a competitor, tomorrow, possibly, a perfect officer and instructor in uniformed forces.

---

<sup>1</sup> Assoc. Prof., PhD., Apeiron WSBPI, ul. Krupnicza 3, 31-123 Kraków, Polska, tadek@ambrozzy.pl

<sup>2</sup> Dr., Apeiron WSBPI, ul. Krupnicza 3, 31-123 Kraków, Polska, rektor@apeiron.edu.pl

<sup>3</sup> J. Piwowarski, A. Zachuta, *Pojęcie bezpieczeństwa w naukach społeczno-prawnych*, Kraków 2013, s. 19.

Sports competition is a basic goal in realizing tasks of professional sports. It is defined as a competition between opposing sides, conducted in an organized manner, in which, according to a set of rules, codes and regulations, while observing the rule of fair play, each side strives to achieve its goal by available means.<sup>1</sup> In the history of sport several ways to study and analyze the course of sports rivalry and the competitors' progress have been developed. On the one hand, their objective is to capture trends in training; on the other – to obtain individual or collective characteristics of the competition activity, for instance by the level of sports achievements.

Shooting requires a great deal of the competitors who engage in this sports discipline. They should have excellent hand-to-eye coordination. It requires honing such skills as: sensory acuity, depth perception, distance evaluation, the speed and direction of motion. A perfect kinetic sense, balance and tactile sensitivity are required as well. Marksmanship also depends on the ability to stabilize the movements of the gun, which makes it easier for the competitor to decide when to shoot. The level of these skills is influenced by coordination skills, kinesthetic sense, the technique of holding the gun and working the trigger, as well as the ability to regulate emotional excitement.<sup>2</sup>

The objective of this paper is to analyze the results and competition activity of two contestants of the “Sparta Kraków” sports club in a three-year-long training cycle and a comparison of their respective sports careers.

## 1 MATERIAL AND METHODS

The data was obtained by observing and manually registering the course of sports competition in shooting. Shooting competitions held in Poland between 1995–2001 were analyzed. We examined the sports careers of two competitors, taking into consideration their results in the initial three years since they took up shooting. They took part in competitions having reached 12 years of age (Kwarciński Andrzej in 1999, whereas Nogiec Bartłomiej in 1995). They participated in the following sports events: pneumatic pistol (30, 40, and 60 shots), free pistol, sports pistol (30+30 shots), and sports pistol (30 shots) – precise and fast shooting. Additional necessary data regarding the competitors was obtained by interviewing the coach. However, the main basis for analysis was the observation of the contestants and data included in training notebooks. The documentation includes the records of the course and progress of the competitors' sports careers as well as illustrated records of their results in specific competitions. Based on the gathered data, a careful analysis of particular competitions was conducted. The entirety of the material was computerized and illustrated. It displayed the development of sports results of the studied contestants in the years they represented their club in competitions. Then the sports events in which both contestants participated were confronted and their results in particular training cycles were compared.

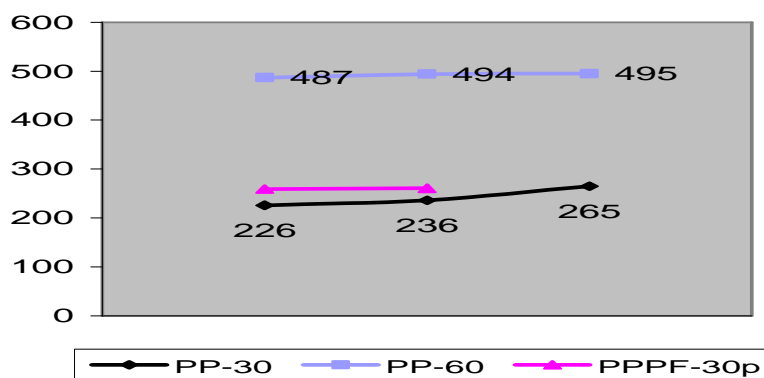
## 2 THE RESULTS OF THE STUDY

The figures illustrate the sports results of the two contestants during their first year of representing the club in national level competitions. The first contestant – Kwarciński Andrzej, took part in three events: pneumatic pistol – 30 and 60 shots, and sports pistol (precise) – 30 shots. The other contestant, Nogiec Bartłomiej, participated in the pneumatic pistol, 30 shots event.

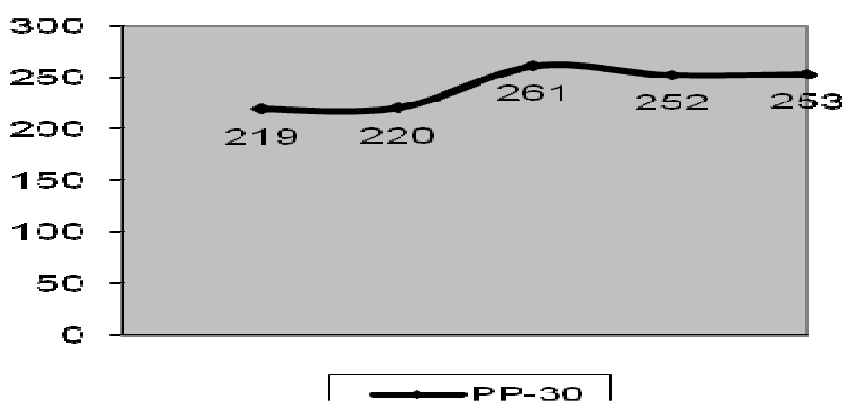
---

<sup>1</sup> Z. Naglak., *Spoleczne i metodyczne aspekty sportu klasyfikowanego*, AWF, Wrocław 1987.

<sup>2</sup> Z. Naglak, *Spoleczne i metodyczne aspekty sportu klasyfikowanego*, op. cit.; Kurzawki K., Sobiech K., *Wybrane elementy specyficznego wysiłku w strzelectwie sportowym*, AWF, Wrocław 1993.

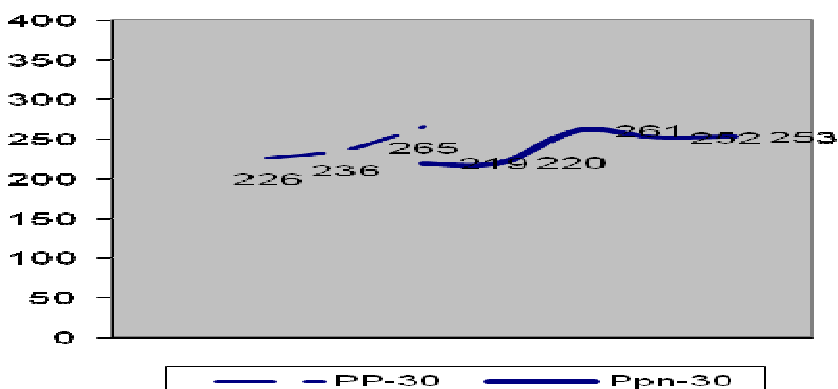


**Figure 1.** Illustration of progress in sports results



**Figure 2.** Illustration of progress in sports results

Figure 3 illustrates the effects of superimposing the curves of the contestants' sports results in PP-30. The dashed line represents Andrzej Kwarciański, whereas the continuous line represents Bartłomiej Nogieć.



**Figure 3.** Illustration of the progress of sports results

The former contestant competed three times per season, the latter – five times. The presented curves share a similar form. The spread between the lowest and the highest result is almost identical and equals 39 and 40 points respectively. It was observed that the contestants achieved the lowest result of a season during their first competition, whereas the maximum amount of points fell on the third contest.

The difference between the average point spread of both players during the season is 1 point: 242 points for the first competitor, 241 for the second.

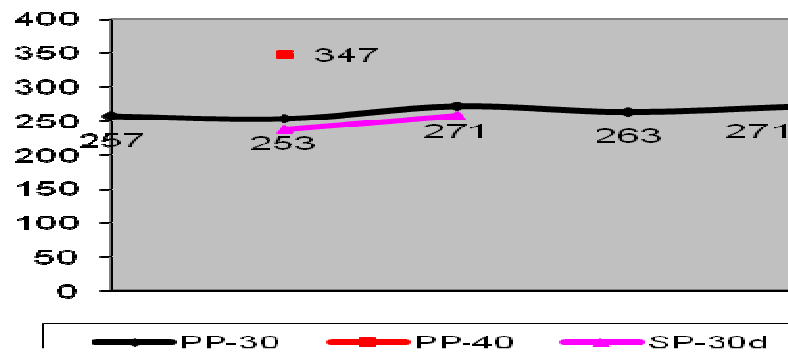


Figure 4. Illustration of progress of sports results

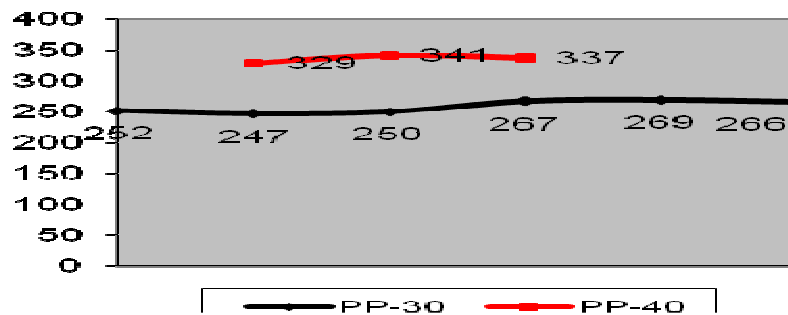


Figure 5. Illustration of progress of sports results

Figures 4 and 5 pertain to the sports results which the competitors achieved in their second year of representing the club. Kwarciński Andrzej took part in three events: pneumatic pistol 30 and 40 shots, and sport pistol (precise shooting) 30 shots. Nogieć Bartłomiej participated in two events: pneumatic pistol 30 and 40 shots. It is noteworthy that both contestant were subject to similar training strain in an annual cycle.

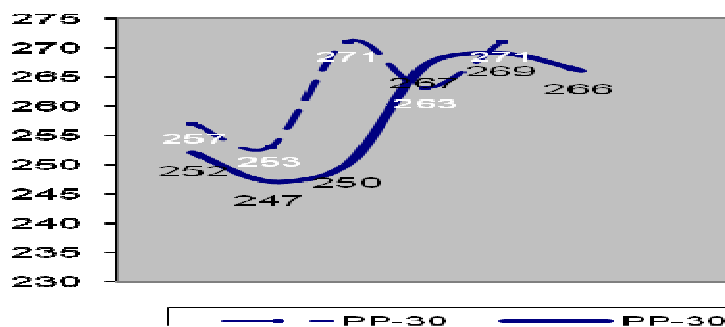
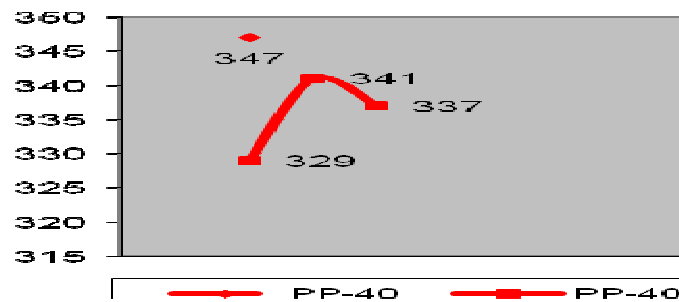


Figure 6. Illustration of progress of sports results

Figure 6 illustrates the curves of the events in which both contestants participated. A. Kwarciński took part in PP-30 five times, while B. Nogieć – six times. Comparing to the previous year, the shooters improved their results: in each competition they scored higher than their average from the previous season.



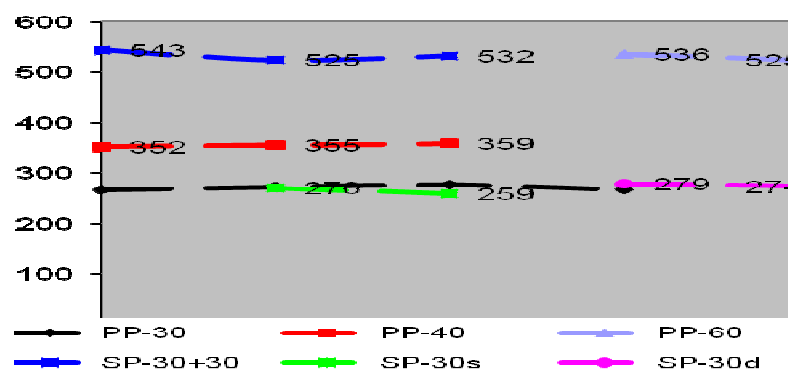
As Figure 6 suggests, the first contestant was better prepared during the season in question; the mean difference is 6 points in his favor. The curves begin at a similar level: both subjects scored low during the first competition, while the lowest result fell on the second contest. This situation might have been influenced by the fact that the first competition was held in January and the second in mid March. In the annual training cycle of shooters, this is a preparatory period, stretching between December and April. The contestants scored best after the sparring period, in November.



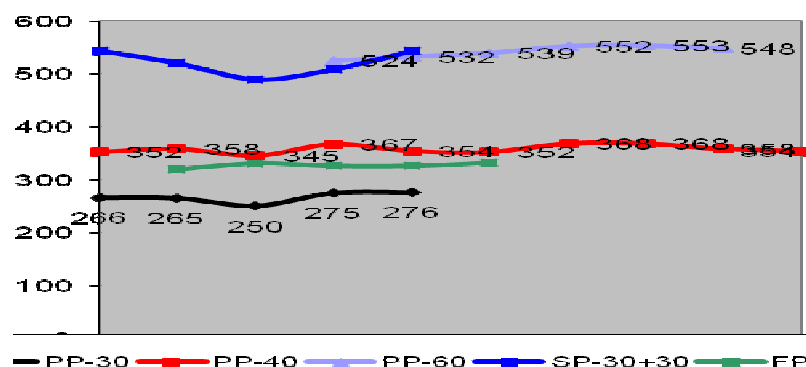
**Figure 7.** Illustration of progress of sports results

A. Kwarciński participated in the PP-40 event once, whereas B. Nogieć – three times (Fig. 7). The former contestant obtained 347 points, a result averagely 11 points higher than the latter's.

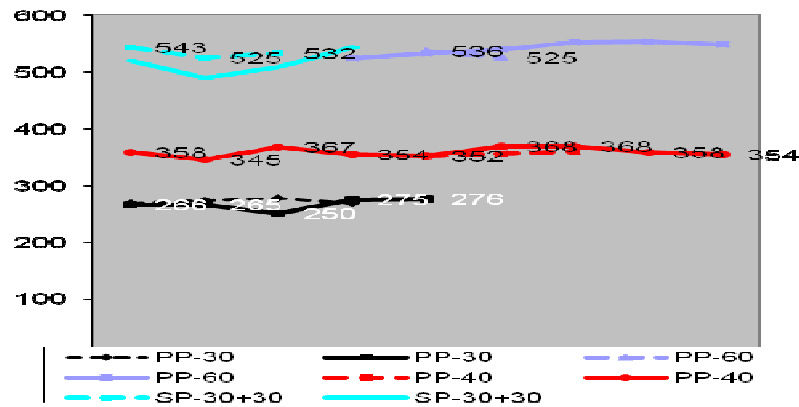
Figures 8 and 9 relate to the analysis of the competitors' sports results in their third year of representing their club. Kwarciński Andrzej competed in six events: pneumatic pistol – 30, 40 and 60 shots; sport pistol – 30 shots (precise and fast shooting), sport pistol 30+30. Nogieć Bartłomiej took part in six events: PP-30, PP-40, PP-60, free pistol, sport pistol 30+30.



**Figure 8.** Illustration of progress of sports results



**Figure 9.** Illustration of progress in sports results



**Figure 10.** Illustration of progress in sports results

In Figure 10 we collate the curves of the charts of the events in which both contestants competed. Kwarciański participated in the SP-30+30 event three times, Nogieć four. Both competed for the first time. As Figure 10 shows, both curves are similar, but in the case of the former contestant, the curve is higher by 27 points on average. The smallest score falls to the second competition, whereas the highest result of the season is the same for both shooters and equals 543 points. In this season, the former contestant ranked eighth on average, whereas the latter ranked ninth, even though Kwarciański's average results of the season were 18 points higher than Nogieć's.

Kwarciański competed in the next event: PP-30, four times, Nogieć – five times. Both subjects improved their results and set new life records. The curves of the charts are different, however. In the case of the former, his lowest results were obtained during the first and last competition, and still these are higher than the latter's season's average. Despite significant differences in points, in each case they both ranked first. The latter's seventh position during Turniej Trzech Strzelnic (Tournament of the Three Shooting Ranges) is the sole exception. One might say that this season was the best in terms of scores and ranks for both contestants.

The next event (PP-4) is different mostly in the number of entries of the studied competitors. The former took part in contests three times, whereas the latter as many as nine times. Such a large difference does not allow for a precise comparison between the results. One may observe the increase in form of both subjects: the results they obtained were always higher than their life records from the previous season. Hence, both set new records: the former reached 359 points, and the latter, despite significant fluctuation in his starting condition, scored nine points more: 368.

The last of the examined events saw another considerable difference in the number of entries. The former subject participated in it twice, whereas the latter – six times, initiating his experience with this event. In consequence, it turned out that the latter scored a higher average (by 7.5 points) and set a life record higher than the former's by 17 points.

These analyses suggest that the bigger number of entries per season favorably influenced the final effect, despite the contestant's fluctuating form, which Figure 9 illustrates. The smaller frequency of entering required maximum effort as the competitor had less "chances" to improve his results and thus to achieve a higher sports class in shooting.

### 3 SUMMARY OF THE RESULTS AND DISCUSSION

During the first year of their training, the subjects scored at a similar level and obtained matching average results in particular events. However, the former contestant (Kwarciański Andrzej) entered more seldom than the latter (Nogieć Bartłomiej), but in a greater number of events (which resulted in a bigger number of entries in general).

In spite of this the latter obtained a better average, which may stem both from his more frequent entries and from weaker competition during contests. Both competitors ranked higher when they participated in contests in Krakow. Moreover, a progress in results coincided with the increase in the starting condition. It is notable that the rank in a shooting tournament often depends upon the level of other competitors, not on the result itself, for the subjects scored more points and ranked lower than in a previous competition, when they obtained less points.

In the second year of the training, as before, the latter subject entered more frequently, albeit he participated in a smaller number of events. On the other hand, the former contestant achieved better results. Further progress in the contestants' starting condition was observed. We should note that the competitors scored the highest amount of points after a sparring period, which indicates the necessity of increasing the number of entries as an important element of the training.

In the following (third) year of training, the subjects entered a smaller number of competitions, but a greater number of events compared to the previous year. It is noteworthy that only part of the yearly training cycle that fell to starting period was analyzed. In this time, as during the second year of training, the latter contestant entered into more competitions, whereas the former participated in more events and on average ranked higher. However, during the analysis of the scores in particular events, better results were observed in the latter contestant, which is yet more evidence that the result is often decided by chance. In the process of analysis of the results obtained by the two subjects, we observed further progress in results and an increase in the number of points in particular entries.

## CONCLUSION

In conclusion, we may say:

- The former subject proved to be a better contestant as on average, he scored higher than the latter.
- The latter subject entered into competitions more often and thus was able to rank higher, on average.
- In the training of both contestants the so-called "dry trainings" were indispensable.
- Shaping technical skills and psychological values, mostly through control entries, played an important part.
- Conducting control shots, whose objective was to boost the contestants' psychological resilience, proved an important part of the training.
- A more frequent participation in competitions had a rather negative influence on the scores.
- Differentiation of shooting events had a favorable influence on the final results, measured by the success in particular contests.
- As a rule, the contestants ranked the lowest during away competitions. Contests that did not require a change in location (from Krakow) enabled improving life records.
- The third year of the training turned out to be the best in terms of scores and ranks, which indicates a constant progress in the competitors' sports form.

In this paper about the scientific elaboration of the training of a shooter, we can quite easily discern components of potential bearing on combat shooting. Of course the authors realize that in such a case certain adjustments of the methods of training and study would have to be made, so that the science and theory of sport adapted to the needs of a combat training and so skeptical practitioners would be convinced of the expediency of scientifically stimulating the quality of combat ability management.

It can be especially important in the times when Polish army and police become active elements of international, administration-stabilization, peacekeeping missions (e.g. in Bosnia), or even the avant-garde of the world's anti-terrorist coalition (Iraq, Afghanistan). Regardless of the role shooting plays in increasing the level of public security, it is still an element of personal security (legal aspect), and even, in a philosophical and psychological sense, of individual security. An element of self-improvement in thus construed philosophy of training (theory of training, not solely in sports), weapon is an object that can act as a "barometer" of sorts. What can a pistol-shaped "barometer" indicate? This tool is an apparatus that, at a given moment measures (together with the theory of shooting) the current psycho-physical disposition of the body and mind of a person wielding it. At the same time, this tool clearly increases the level of attentiveness (one of the basic traits of a "mind of a warrior") and concentration, with simultaneous relaxation (which is not an easy feat) and controlling the level of stress. There may be one more additional effect of cultivating the art of shooting: the changes that occur within the brain, observed in persons who continue an advanced meditative training. Hence, weapons become an important accessory of man's self-betterment in the individual dimension, on levels so deep that they demand further study and scientific elaboration that would follow the in-depth (multi-faceted and avoiding simplification) threads of practice, theory of sports and philosophy of training which have been put forward in this paper.

We believe that the practice and shooting training of uniformed services, despite different characteristics of sports when compared to the battlefield, has much to gain from applying scientific methods used in the theory of sports. Omitting or neglecting those methods may lead to decreasing combat ability of officers of disposable groups and to social squandering, stemming from failing to use the existing research and the potential of the study in this field.

## REFERENCES

*Biuletyn Polskiego Związku Strzelectwa Sportowego*, Warszawa 1973.

KURZAWKI K., SOBIECH K., *Wybrane elementy specyficznego wysiłku w strzelectwie sportowym*, AWF, Wrocław 1993.

*Mała encyklopedia sportu*, „Sport i Turystyka”, Warszawa 1987.

MAZUR S., *Strzelectwo sportowe*, WSP, Kraków 1984.

MOLL Cz., *Strzelectwo kulowe – zarys teorii i metodyki*, Polska Federacja Sportu, Warszawa 1974.

NAGLAK Z., *Spoleczne i metodyczne aspekty sportu klasyfikowanego*, AWF, Wrocław 1987.

PIWOWARSKI J., ZACHUTA A., *Pojęcie bezpieczeństwa w naukach społeczno-prawnych*, Kraków 2013.

*Specjalne przepisy techniczne dla wszystkich dyscyplin strzeleckich*, Polski Związek Strzelectwa Sportowego, Warszawa 1997.

STANDL H., *Sportliches pistolenschiessen*. BLV Verlagsgesellschaft, Monachium 1977.

ULATOWSKI T., *Teoria Sportu*. T. I, II – kwartalnik „Trening”, Resortowe Centrum Metodyczno-Szkoleniowe Kultury Fizycznej i Sportu, Warszawa 1992.

WASILEWSKI B., *Sztuka celnego strzelania*, „Sport i Turystyka”, Warszawa 1979.

## **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Leszek F. KORZENIOWSKI,*

# ROZWÓJ EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA

## DEVELOPMENT OF EDUCATION FOR SAFETY

BUJAK Adam<sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** Autor przedstawia rozwój edukacji dla bezpieczeństwa zaczynając od rozwiązań, które funkcjonowały po 1945 roku. W artykule została przybliżona definicja edukacji dla bezpieczeństwa jako efektywna forma przeciwdziałania zagrożeniom. Jest ona pewnego rodzaju zaczątkiem postaw obywatelskich wzmacniających oczekiwany przez organizację ład w jej stosunkach wewnętrznych i tworzących podłoże nowej świadomości społecznej. Ponadto zostały opisane normy prawne i problemy wartości w edukacji dla bezpieczeństwa w różnych kontekstach. Głównym celem tej edukacji jest kształtowanie bezpiecznych zachowań i postaw w środowisku szkolnym oraz rozwijanie świadomości całego społeczeństwa w zakresie bezpieczeństwa w wykształcaniu nawyków wzmacniających bezpieczeństwo poprzez integrację środowisk lokalnych. Jest ona niestety jeszcze na niskim poziomie w porównaniu z krajami UE i USA gdzie zaangażowanie społeczności lokalnych w poprawę bezpieczeństwa jest zdecydowanie większe.

**Słowa kluczowe:** edukacja, bezpieczeństwo, zagrożenia, organizacja, normy, prawo, wartości, integracja, kultura, społeczeństwo

**ABSTRACT:** The author presents the development of safety education starting with solutions that have been workind since 1945. The article provides an approximate definition of education for safety as an effective form of counteraction threats. It is a kind of leaven citizenship enhancing the expectations by the organization order for internal relations and forming the base of a new awareness. In addition, it describes the legal standards and problems in education for safety in a variety of contexts. The main purpose of this education is safe behavior and attitudes in school environment and the development of awareness of society as a whole in terms of safety in shaping habits to strengthen security through integration of local environments. It is, unfortunately, still at low levels compared with EU countries and the USA, where the involvement of local communities in improving the security is definitely bigger.

**Key words:** education, safety, risks, organization, standards, law, values, culture, integration, society

## WSTĘP

Edukacja społeczeństwa w zakresie bezpieczeństwa jest najbardziej efektywną, a także najtańszą formą przeciwdziałania zagrożeniom, stanowi ona podstawową drogę kształtowania bezpieczeństwa ludności, ma ogromny wpływ na wiedzę i umiejętności konieczne w sytuacjach kryzysowych. Edukacja dla bezpieczeństwa dotyczyć powinna całego społeczeństwa. Istotne jest jednak to, aby dotrzeć do wszystkich grup społecznych, a przede wszystkim do mieszkańców terenów szczególnie narażonych na występowanie sytuacji o charakterze nadzwyczajnym<sup>2</sup>.

Początki edukacji dla bezpieczeństwa pojawiły się wraz z krystalizowaniem koncepcji edukacyjnych końca XX wieku. Najważniejszą w kulturze europejskiej jest wychowanie w duchu wolności, głęboko osadzonej i szeroko pojętej idei wolności: światopoglądowej, indywidualnej i społecznej oraz narodowej przekładającej się na wolność w przestrzeni międzynarodowej jak i globalnej. W Polsce określenie edukacja obronna, edukacja dla bezpieczeństwa lub edukacja do bezpieczeństwa było tym, które zastępowało przede wszystkim takie określenia dla intencjonalnej działalności oświatowo-wychowawczej (edukacyjnej) jak:

---

<sup>1</sup> Dr., Dyrektor Instytutu Humanicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie. Głogów, Polska

<sup>2</sup> J. Gołębiwski, *Bezpieczeństwo społeczeństwa wobec współczesnych wyzwań*, Edukacja dla bezpieczeństwa 2006, nr 1 (27), s. 50-54.

- przysposobienie wojskowe, które było realizowane jako przedmiot w szkołach w latach 1945-1967,
- przysposobienie obronne, realizowane od 1967 roku i obejmujące wychowanie patriotyczno-obronne, organizację i taktykę ogólną, obronę cywilną, ochronę ludności przed bronią masowego rażenia, szkolenie sanitarne, ochronę ppoż., szkolenie strzeleckie, łączność, terenoznawstwo, musztrę wojskową i regulaminy wojskowe,
- obronne przygotowanie społeczeństwa,
- przygotowanie rezerw i przysposobienie wojskowe obejmujące wychowanie obywatelskie, wychowanie wojskowe, wychowanie fizyczne i wyszkolenie wojskowe,
- edukacja obronna<sup>1</sup>.

Edukacja dla bezpieczeństwa powoli zdobywa zwolenników, a jej zakres znaczeniowy daleko przesuwa się poza obronę cywilną i ochronę ludności. Wiązana jest ona już z przygotowywaniem wszystkich obywateli do skutecznego realizowania zadań związanych z przeciwstawianiem się zagrożeniom zarówno w okresie działań zbrojnych i kryzysów, jak i okresie pokoju<sup>2</sup>. Jest ona definiowana jako ogół procesów oświatowo - wychowawczych realizowanych głównie przez rodzinę, szkołę, wojsko, policję, Kościół, środki masowego przekazu, organizacje młodzieżowe i stowarzyszenia, zakłady pracy, oraz specjalnie powołane instytucje ukierunkowane na kształtowanie systemu wartości, kultury i umiejętności ważnych dla zapewnienia bezpieczeństwa narodowego<sup>3</sup>. Jej zaś cele szczegółowe to przeciwdziałanie zagrożeniom *w czasie pokoju i okresie wojny, wykształcenie poczucia odpowiedzialności za siebie, rodzinę i kraj, kształtowanie gotowości do działania w obliczu zagrożeń i udzielania pomocy poszkodowanym (...), a także pozytywne nastawienie prospołeczne*<sup>4</sup>.

## 1 NORMY EDUKACYJNE SŁUŻĄCE BEZPIECZEŃSTWU

W potocznym rozumieniu normę stanowi jakaś reguła bądź przepis. Jednak w sensie edukacji dla bezpieczeństwa normy występują jako zwroty typu: *nie zabijaj, nie bądź okrutny, szanuj zdrowie, dbaj o środowisko* itp. Normy bezpieczeństwa formułuje się w czasie teraźniejszym i przyszłym, zaś ich treść identyfikuje się za pomocą kwantyfikatorów – wyznaczników językowych określanych przez stwierdzenia takie jak: *trzeba, należy, czy powinno się* itp.<sup>5</sup> Z tego powodu encyklopedyczne definicje norm przyjmują, że wyrażenia te tworzą imperatywne składniki systemów edukacyjnych jako wiedzy ustalonej za pomocą nakazów i zakazów.

<sup>1</sup> J. Kunikowski, *Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP*, Warszawa 1995; Także, *Wiedza obronna*, wyd. cyt.; *System bezpieczeństwa Polski. Materiały z konferencji naukowej 4 i 5 listopada 1993r.*, red., R. Kulczycki, A. Włodarski i J. Zubek, AON, Warszawa 1993; *Modelowy system edukacji obronnej społeczeństwa RP. Diagnoza*, red. R. Stępień, wyd. cyt.; R. Stępień, *Edukacja dla bezpieczeństwa w świetle przemian we współczesnym świecie*, [w:] *Edukacja dla bezpieczeństwa i pokoju w jednoczącej się Europie. Teoria i jej zastosowanie*, red. R. Rosa, Siedlce-Chlewiska, 1999, s. 106-107.

<sup>2</sup> J. Bieńkowski, M. Kucharski, R. Stępień, *Koncepcje i kierunki przemian edukacji dla bezpieczeństwa*, AON, Warszawa 1998, s. 8

<sup>3</sup> R. Stępień *Modelowy system edukacji obronnej społeczeństwa RP. Raport końcowy. Edukacja dla bezpieczeństwa w świetle przemian we współczesnym świecie* [w:] wyd. cyt., s. 107.

<sup>4</sup> J. Kunikowski, *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*, Warszawa 2002: Tenże, *Od wychowania obronnego do edukacji dla bezpieczeństwa*, [w:] wyd. cyt., s. 13.

<sup>5</sup> S. Ptaszek, *Normy moralne*, [w:] *Etyka zawodu wojskowego*, red. M. Adamkiewicz, WAT, Warszawa 1998, s. 130.

Normy formułowane są w różnorodnej postaci gramatycznej najczęściej w formie rozkazującej (np. *nie kłam*) lub w formie zdań orzekających zawierających specyficzne dla nich słowa z rodzaju *jest zobowiązany, dobrze jest gdy*, itp.<sup>1</sup> Normy stanowią jeden z elementów kontroli społecznej, którego zadaniem jest zachowanie równowagi pomiędzy wzorami kulturowymi a zachowaniami ludzi, zapewniającymi stabilizację wzajemnych relacji, a w perspektywie nie zakłócony rozwój cywilizacji. Edukacja dla bezpieczeństwa odwołuje się do człowieka o powstrzymywanie się od czynów zabronionych lub pogardzanych, mogących naruszyć stabilizację w grupach. Taki rodzaj kształcenia stoi na straży przestrzegania panujących reguł i troski o postulaty upowszechniania powszechnego pożytku (tzw. dobra społecznego: materialnego i duchowego).

Opoką dla bezpieczeństwa stają się również sankcje w tym moralne, którymi dysponują wszystkie inne formy kontroli społecznej, czyli obyczaje, religia i prawo. Najdotkliwsze sankcje stoją za prawem lub są przez jurysdykcję upowszechniane. Szczególne znaczenie w edukacji dla bezpieczeństwa mają normy prawne, które podobnie jak wszystkie nakazy i zakazy regulują stosunki międzyludzkie, lecz - pomimo licznych podobieństw - sfera ich oddziaływania jest już inna niż np. norm moralnych. Zasadnicze podobieństwa obu typów norm obejmują to, że:

- *po pierwsze* są to podstawowe formy świadomości społecznej,
- *po drugie* normy prawne korygują postępowanie człowieka i grup społecznych.
- *po trzecie* normy takie są zbiorami względnie trwałych kanonów zachowania się człowieka pośród innych.
- *po czwarte* normy prawne posiadają wymiar powszechny, co oznacza, że w swoim oddziaływaniu przenikają różne sfery życia, zaś z całą pewnością mają związek z dobrem ludzi oraz instytucji społecznych, zwłaszcza z ich bezpieczeństwem i harmonią wzajemnych relacji między podmiotami życia społecznego.
- *po piąte* normy prawne mają wymiar masowy, albowiem obejmują swoim zasięgiem wszystkie jednostki skupione w zorganizowanych wspólnotach i przenikają społeczność światową, uznającą wyższą niż tylko narodową legislację.

Silne strzeżonymi przez powszechne normy prawa dobrami – analogicznie jak w regułach moralnych – są zdrowie i życie człowieka, albowiem te wchodzą w zakres uniwersalnych wartości jednostkowych i społecznych. A przecież uniwersalną zasadą formalną korelującą normy prawa i moralności jest twierdzenie, że prawo to minimum moralności. Wynika z tego pewna podstawowa już odmiennność obu typów norm, oparta na ich „różnicy genetycznej”, polegającej na tym, że to normy moralne są pierwotne, pierwsze, niejako naturalne w stosunku do norm prawnych, czyli zakazów wtórnych, podporządkowanych i wymuszanych<sup>2</sup>. Edukacja dla bezpieczeństwa stanowi oparcie dla norm prawnych, szerzej dla tzw. sprawiedliwości prawa<sup>3</sup>. Normy te posiadają wymiar urzędowo skodyfikowany, podczas gdy inne funkcjonują w sferze ludzkiej świadomości i są zakorzenione w przeświadczeniu o słuszności ich przestrzegania, niewymuszonymi okolicznościami konkretnego czynu. Owe reguły bowiem ograniczają się zazwyczaj do regulacji zewnętrznych stosunków ludzkich (tj. przepisów, ustaw, regulaminów, edyktów itp.) człowieka skłonnego do działania niewymuszonego.

---

<sup>1</sup>S. Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny*, oficyna wydawnicza Brandta, Bydgoszcz 1994, s. 155.

<sup>2</sup> M. Osowska, *Podstawy nauki o moralności*, Zakład Ossolińskich, Wrocław - Warszawa 1994, s. 136.

<sup>3</sup> W. Lang, J. Wróblewski, *Współczesna filozofia i teoria prawa w USA*, wyd. UW, Warszawa 1986.

Dlatego normy prawne nie bronią – tak jak czynią to np. normy moralne – konieczności poszanowania tzw. wartości intymnych człowieka jak nastrój czy uczucia. W zamian ograniczają się ledwie do ustalenia czy owe cechy ludzkiego charakteru mają wpływ (tzw. względy przyzwoitości czy niskie pobudki) na jakość czynu przestępczego podlegającego sankcji prawnej czyli karze<sup>1</sup>. Na tle wyróżnionych zasad normy służące edukacji dla bezpieczeństwa, zwane edukacyjnymi, wskazują głównie to, co podlega nakazom i zakazom w relacjach międzyludzkich zachodzących *tutaj i teraz*, czyli w bieżącym czasie życia człowieka i definiują postępowanie, które *powinno być* przedmiotem jego zainteresowania z punktu widzenia interesu społecznego. Normy edukacyjne zatem stawiają na cele, które ważne są dla jakości stosunków w grupie realizującej się w teraźniejszości, lecz w taki sposób, aby wpływały na czyny podejmowane jeszcze w przyszłości. Reguły bezpieczeństwa tworzące warunki współpracy *in spe* (na widoku, na przyszłość) pośród ludzi muszą być uwolnione od ryzyka ich rozluźnienia, gdyż grozi to w konsekwencji rozpadem więzi w grupach. I chociaż podobne więziotwórcze zadanie stoi przed np. normami obyczajowymi (na straży tradycji dziś i jutro), które w chwili doraźnego naruszenia chronione są natychmiastową reakcją otoczenia, to w przypadku norm edukacyjnych automatyczne potępienie każdego odstępstwa od jakiejś reguły może być przesunięte w czasie.

W przypadku ustalania norm edukacyjnych pojawiają się kryteria obejmujące po pierwsze: kogo dotyczy czyn nakazany lub zabroniony, objaśniany przez normy sprawcze i normy powinności, a po drugie lokalny wymiar ludzkiego działania, wyrażany przez normy elementarne, zawodowe, i sytuacyjne<sup>2</sup>. Sprawcze normy edukacyjne zalecają określony sposób działania człowieka zwróconego w stronę niezakłóconego przez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne rozwoju jednostki oraz jej środowiska społecznego. Dotyczą zwłaszcza tworzenia zasad, postulatów, dyrektyw, żądań wspomagających lub utrudniających progres osobowości człowieka, warunków rozwoju grupy, którą ów reprezentuje, budowania kultury współistnienia, postępu cywilizacyjnego osiąganymi bezpiecznymi sposobami. Edukacyjne normy powinności dotyczą już obowiązków spoczywających na osobach dążących do bezpiecznego życia, uczciwości, sprawiedliwości, empatii, dotrzymywania obietnic, a nawet poświęcenia dla bliźniego, czyli tego wszystkiego co nam nakazuje rozum i sumienie.

Normy elementarne adresowane do poczucia bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego tworzy szczególnie zróżnicowana warstwa nakazów i zakazów o charakterze powszechnym występujących w różnych systemach społecznych. Zalicza się do nich następujące reguły:

- stojące na straży istotnych więzi społecznych obejmują te nakazy i zakazy, bez których społeczeństwo jako całość nie mogłoby istnieć (np. nakaz poszanowania życia ludzkiego),
- określające sposób postępowania co przejawia się w stałych, typowych i ciągle powtarzających się sytuacjach oraz podstawowych relacjach, stosunkach, więziach międzyludzkich (np. obowiązek ochrony opieki nad potomstwem czy dochowania wierności drugiemu, państwu, itp.),
- uściślające stosunek człowieka do przyrody obejmują te nakazy i zakazy, które podkreślają, ukazują, lub definiują nasze relacje wobec natury i potwierdzają solidarność ludzi w sytuacjach kataklizmów czy klęsk żywiołowych. Wchodzi tu obowiązek udzielania pomocy ludziom w potrzebie, ratowania życia, czy też powinność opieki nad chorymi i osobami znajdującymi się w opresji wskutek tragicznych i niespodziewanych zrządeń losu.

---

<sup>1</sup> M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, wyd. cyt., s. 136 – 137.

<sup>2</sup> J. Jedynak (red), *Mały słownik etyczny*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1994, s. 155.



- zalecające kształtowanie stałych predyspozycji moralnych obejmują żądania przyjmowania na siebie obowiązków potwierdzających naszą zdolność do stałych dyspozycji uszlachetniania swojego postępowania i prezentowania postaw uchodzących wszędzie za cenne i godne zalecenia. Jest to wytrwałość, cierpliwość, dobroczynność i ofiarność a nawet współczucie. Celem kształtowania norm edukacyjnych w tej warstwie jest zatem pobudzanie empatii jako ludzkiej zdolności do wczuwania się w losy bliźniego i zrozumienia jego trosk oraz oczekiwań. Empatia jest powszechną zasadą społecznej solidarności i życzliwości ustalającej zasięg społecznego bezpieczeństwa.

Elementarne normy edukacyjne stwarzają możliwość porozumiewania się i współdziałania ludzi o różnych światopoglądach, zespolonych wszelako jaźnią wspólnoty losów, rozumiana jako ogólnoludzka świadomość podobieństwa i przeznaczenia człowieka. W tym sensie względy religijne czy ideologiczne tracą swoje znaczenie, albowiem normy elementarne odnoszą się do kryteriów pedagogicznych, ustalających gatunek jako osnowę ludzkich zabiegów.

Normy te mogą być ograniczane względami etnicznymi czy narodowymi. Jednak normy elementarne w edukacji dla bezpieczeństwa zawsze wchodzi w skład norm ogólnoludzkich i stanowią wyposażenie człowieka świadomego swoich powinności, odpowiedzialności, ale też i zakresu wolności posiadanej na mocy ustanowionych gdzieś praw.

W przypadku norm zawodowych określanych przez określonych przez edukację dla bezpieczeństwa mamy zwykle do czynienia z zasadami postępowania zawsze ważnymi i pożądanymi w zespołach pracowniczych. To one tworzą siatkę istotnych reguł precyzujących zachowania ludzi ustalających charakter etosu jakiejś profesji. W oparciu o te normy kreuje się odpowiedni styl życia dla danej grupy zawodowej, przyświecające im wartości oraz ideały, czyli wzory działania zaleconego i służebnego wobec społeczeństwa.

## 2 WARTOŚCI W EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA

Wartość jest kategorią stosowaną na gruncie różnych nauk, np. etyki, pedagogiki, ekonomii, matematyki, fizyki, chemii, ekologii itd. Termin ten w szerszym zakresie oznacza wszystkie cenne lub cenione jakości godne pożądania, zalecenia i wyboru, które stanowić mogą finalny – końcowy w określonym działaniu cel ludzkich zabiegów. Inaczej mówiąc, wartość jest tym co ma szczególne znaczenie dla człowieka, lub tym, co decyduje o charakterze, sensie i sposobach ludzkich działań zmierzających do pozyskania określonych korzyści. Natomiast w ujęciu węższym właściwym dla konstatacji humanistycznych, przez wartość rozumie się wszelkie dobro, pozytywne zachowanie się ludzi, bądź też zasadę takiego postępowania

Wartości wskazują do czego do czego ludzie powinni dążyć<sup>1</sup>. W edukacji dla bezpieczeństwa można wyróżnić dwa stanowiska, które wartościom nadają różną interpretację. Wedle pierwszego z nich wartości pochodzą tylko od indywidualnego człowieka, czyli istnieją subiektywnie, zaś według drugiego wartości istnieją niezależnie od osoby ludzkiej, gdyż są zależne od określonej grupy społecznej, czyli przejawiają się obiektywnie. W aksjologii bezpieczeństwa wyróżnia się cztery typy wartości:

- witalne, które obejmują jakości związane z pożytecznością ludzkiego życia, pracy, postępu itp.,
- epistemologiczne, zawierające jakości poznawcze (głównie z obszaru wiedzy, nauki o bezpieczeństwie),
- społeczne, związane z szeroką pojętą obyczajowością człowieka wyłonioną przez kwestie bezpieczeństwa,

---

<sup>1</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, wyd. ZNAK Kraków 2005, s. 259.

- moralności bezpieczeństwa, jako ogólne wzory zwane ideałami postępowania (np. sprawiedliwość, obowiązkowość, prawdomówność, wolność, obronność, prawość) odnoszące się do poszczególnych kategorii ludzkiego działania.

I tak ideałowi sprawiedliwości odpowiada oddawanie drugiemu to co, mu się należy; ideałowi prawdomówności podporządkowane jest mówienie prawdy, ideałowi obowiązkowości służy wykonywanie nałożonych na jednostkę zadań; zaś prawość określa godziwość i uczciwość postaw wobec bliźniego oraz jego poszanowanie<sup>1</sup>.

Powszechną właściwością stanowiska naukowego jest traktowanie wartości jako swoistych ilustracji warunków cywilizacyjnych, odwzorowanych w świadomości jednostki. Mają one poświadczać zmienny charakter samego człowieka jak i jego postępu, w ramach którego sens i rozumienie bezpieczeństwa ulega przemianom. Przyjmuje się więc, że o ile treść wartości bezpieczeństwa (czyli to co przedstawiają) może być różna, o tyle ich rodzajowość (czyli to do czego się odnoszą) jest raczej stała, pod warunkiem oczywiście, że przyjmuje ona opisywany tu relatywizm (czyli zależność od człowieka i historii).

Z tego punktu widzenia wartości tego rodzaju można najogólniej podzielić na dwa główne typy: walory podporządkowane człowiekowi i walory przejawiane przez człowieka. Jacek Hołówko np. wartości dzieli na cztery rodzaje: względne, subiektywne, obiektywne i absolutne. *Wartości względne* to walory wyróżniane ze względu na dobro innego człowieka. *Wartości subiektywne* są efektem jednostkowego (także zmysłowego) postrzegania rzeczywistości i odnoszą się do dobra indywidualnego człowieka. *Wartości obiektywne* pojawiają się przy ocenie faktów niezależnych od woli (wyboru) i działania człowieka. Natomiast *wartości absolutne* wyróżnia się na podstawie dobra konstytuującego ludzkie postępowanie, które jednocześnie wazy skutki czynów moralnych (np. wiara w boga i przestrzeganie zaleceń styk religijnych traktowanych jako rezultat tej wiary)<sup>2</sup>.

*Wartości podporządkowane bezpieczeństwu* to jakości, które można uznać za przyczynę czegoś lub też źródło ludzkiego postępowania, albo jego model. *Wartości podporządkowane bezpieczeństwu* to jakości, które można uznać za przyczynę czegoś lub też źródło ludzkiego postępowania, albo jego model. Odznaczają się cechami, które są właściwe danemu człowiekowi lub grupie. Inaczej mówiąc, są to walory, które poważnie działają na społeczeństwo i podlegają największemu zbiorowemu oraz indywidualnemu poszanowaniu (np. ideał sprawiedliwości, wolności, spokoju itd.).

Wartości podporządkowane obejmują takie fakty lub dobra, które mogą być właściwe dla:

- całej ludzkości (np. współpraca, wierność czy zaufanie),
- danego środowiska (np. wartości zawodowej),
- pojedynczych osób (np. walory własne).

Wartości te prezentowane i uznawane pośród ludzi ukazują ich różnice kulturowe i historyczne, ale nie są w stanie znieść istoty tych pojęć, albowiem o ile wartości mogą różnić się treścią, o tyle ich znaczenie jest zawsze i wszędzie takie samo. Dzieje się tak dlatego, że posiadają one charakter stały i obiektywny i z tego powodu mają także wymiar uniwersalny, to znaczy wyłoniony z przypuszczenia, że ich sens jest jednakowo i wszędzie ważny, zarówno dla jednostek jak i zbiorowości. Takie znaczenie uniwersalne ma w szczególności wartość bezpieczeństwa<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> ks. T. Ślipko, *Etos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej*, wyd. Znak, Kraków 1974, s. 181 – 183.

<sup>2</sup> J. Hołówko, *Relatywizm etyczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 169 – 178.

<sup>3</sup> M. Adamkiewicz, *Jakość kształcenia dla bezpieczeństwa*, [w:] *Współczesne trendy w edukacji dla bezpieczeństwa*, red. T. Szczurek, wyd. WAT, Warszawa 2011, s. 63 – 64.

W odróżnieniu od walorów podporządkowanych, wartości przejawiane stanowią te fakty, zdarzenia czy zjawiska, które dają się poznać, ujawnić, uzewnętrznić (okazywać zdolność do czegoś) w życiu człowieka. Inaczej mówiąc, wartości te dają się łatwo poznać ze względu na ich potoczne występowanie albo prostą dla większości ich interpretacją. Wartości przejawiane służą do wyjaśniania przez człowieka „tego” co jest dla niego dobre lub złe, a także do określenia, dlaczego „to coś” jest takie a nie inne. Przy czym bezpieczeństwo pojmowane jest tu jako to wszystko, co nie przynosi człowiekowi krzywdy lub nieszczęścia, zaś niebezpieczeństwo opisuje działania i zjawiska temu przeciwne. W obrębie tego kształtuje się reputacja. Jeśli mówimy o kimś, że jest to człowiek o nieposzlakowanej opinii, wówczas mamy na uwadze właśnie uczciwość jego postępowania względem innych, a także jego wiarygodność, solidność względem wszystkiego, co czyni. W tym kontekście człowiek uczciwy sam staje się wartością (nierzadko mówimy o kimś, że jest wartościowy), gdyż zasługuje na szacunek. Dlatego też uczciwość oznacza jakąś prawość, niezdolność do oszustwa, poszanowanie cudzej własności i pracy, jak też osiągnięcie drugiego człowieka.

Można powiedzieć, że wartości przejawiane to wszelkie jakości, o których orzekamy, że zawsze zasługują na szacunek i uznanie otoczenia, gdyż służą bezpieczeństwu człowieka. O ile wartości podporządkowane decydują o jakości życia społecznego człowieka, o tyle wartości przejawiane świadczą o poziomie tego życia. Specjalne znaczenie dla tego poziomu mają antywartości, zwane też wadami bezpieczeństwa. Są one przeciwieństwem walorów przejawianych i w swej treści opisują stany (rzeczy), które dostarczają człowiekowi, jak i zbiorowości, określonych szkód. W tej postaci wady – jako coś, co przynosi straty oraz cierpienie – są złem i dlatego nie zasługują na szacunek. Jeśli zatem mówimy o kimś, że jest on np. „człowiekiem nierzetelnym”, wówczas mamy na myśli kogoś, kto nie wykonuje swoich obowiązków należycie (tzn. niezgodnie z interesem grupy), kto nie jest godny zaufania, a przez to poważania.

Działać nierzetelnie to nie tylko czynić coś niedokładnie i niewłaściwie, ale także zaprzeczać jakiejś prawdziwości i autentyczności (wiarygodności i spontaniczności zarazem) w ludzkim postępowaniu, które naraża na szwank poczucie bezpieczeństwa. Osoba, o której mówimy, że działa w sposób niewłaściwy, zamierzenie nieskuteczny (np. skutek jakiegoś zaniechania), nie tylko nie cieszy się szacunkiem wśród ludzi, ale także podlega najczęściej ostrej ocenie (krytyce) i ponosi, z jej mocy określone konsekwencje – sankcje środowiskowe (niechęć otoczenia, wyrazy potępienia, ostracyzm, lub prawne kary). Z tego też powodu wartości przejawiane i antywartości (wady) stanowią jedno ze źródeł (obok wymogów użyteczności i skuteczności działania) ocen człowieka i miernika jego społecznej przydatności w warunkach budowy wspólnego i szeroko rozumianego bezpieczeństwa.

### **3 WPLYW EGOIZMU I ALTRUIZMU NA BEZPIECZEŃSTWO**

Dwie kategorie moralne egoizm i altruizm, które opisują przeciwstawne sobie postawy i postępowanie człowieka wobec bliźnich. Egoizm (od łac. ego – ja) w języku potocznym oznacza kierowanie się w relacjach międzyludzkich tylko własnym interesem, często ze szkodą dla innych. Oznacza to także negowanie potrzeb i dóbr osób, których dążenia są konkurencyjne wobec własnego osiągnięcia wytyczonych celów. W znaczeniu filozoficznym egoizm to dyspozycja człowieka do urzeczywistniania i przysparzania dobra własnego w warunkach konfliktu interesu osobistego z dobrem społecznym oraz określona postawa życiowa wyrosła na gruncie tej dyspozycji. Z kolei altruizm (od łac. alter – drugi, inny) bywa rozumiany jako bezinteresowna troska o dobro innych ludzi, która wypływa z wewnętrznego przekonania o potrzebie czynienia dobra. Współcześnie altruizm oznacza również jakąś sympatię uzewnętrzniającą się w chęci i dążeniu do pomagania innym. Opisuje on również szczerze zainteresowanie sprawami, trudnościami i sukcesami drugich osób, jak też stałą zdolność oraz gotowość do poświęceń dla nich.

Egoizm jako termin został użyty po raz pierwszy w *Wielkiej Encyklopedii Francuskiej* (XVIII w.), ale już wcześniej stanowił rdzeń zainteresowań filozoficznych stanowiących podłoże dydaktyki zorientowanej na kształtowanie bezpieczeństwa. Francuski materialista Paul Holbach (1723-1789) – w dziełach pt. *System przyrody i Chryścijaństwo zdemaskowane* – przyjął zasadę, że dobrem najwyższym jest szczęście, do którego zmierzają wszyscy ludzie. Uznał więc, że głównym motywem działania człowieka jest interes własny. Naczelnym zadaniem racjonalnej filozofii powinno być ukazywanie właściwego dobra prowadzącego do owej eudajmonii. Osiągnięcie wytyczonego celu było możliwe tylko poprzez uczynienie człowieka dobrym, tzn. takim, którego kształtowałyby *szlachetne przyzwyczajenia, rozumne wychowanie, mądre systemy, słuszne prawa, oraz sprawiedliwe rozdzielanie nagrody i kary*<sup>1</sup>.

Charakterystyczne jest to, że kiedy wypowiadamy się na temat egoizmu, najczęściej mamy na uwadze samolubność innych osób, nigdy własną. W relacjach z drugimi chętnie uzasadniamy interesy własne jako interesy cudze, pragnąc jednocześnie tym ostatnim wmówić, iż jest to korzystne także dla nich. Wedle tej zasady są przecież formułowane np. cele tzw. gry politycznej. Niewątpliwie, że bez udziału egoizmu niemożliwy byłby postęp indywidualny i biorący się z tego progres zbiorowy. Ponieważ ludzie najpierw myślą o sobie w swoim postępowaniu, a później dopiero o innych. Inaczej się dzieje, kiedy w relacje międzyludzkie wkraczają ojcowskie oraz macierzyńskie instynkty, jednakże te nie podlegają ocenie analizowanego tu zjawiska, jako że zakorzenione są w naturalnym prawie zachowania gatunku. Jedynymi prawdziwymi wartościami, które w stosunkach interpersonalnych przewyżniają egoizm, są przyjaźń i miłość, które są jednak bliżej „serca” niż rozumu.

Natomiast altruizm w dydaktyce dla bezpieczeństwa może być traktowany jako samoistna wartość. Dzięki niemu bowiem odkrywane są te pokłady ludzkiego zaangażowania w sprawy innych, które opisują nienaturalny charakter ludzkiego bytu. Wokół altruizmu koncentrują się takie wartości jak: życzliwość, sympatia do drugiego człowieka, oddanie, poświęcenie, współczucie, (empatia), zrozumienie i poszanowanie bliźnich itp. Poprzez nie własność ta jednoznacznie wkracza w sfery walorów najwyższych (np. miłość, przyjaźń), niepowiązanych już z jakąś określoną grupą (rodziną, środowiskiem zawodowym, koleżeńskim, warstwą społeczną, narodem), ale z podmiotem wyróżnionym ze względu na samo jego człowieczeństwo.

Altruizm więc zarówno jako postawa jak i zjawisko autoteliczne (wartość sama w sobie) określa to wszystko, co jest najbardziej cenne i niezwykle w człowieku<sup>2</sup>. Ukazuje on bowiem charakter cywilizowania się ludzi, potwierdzając wyrażenie ich roszczenia do wyróżniania się ze świata natury oraz możliwości przewyższania praw, które są nieprzekraczalne w takim zakresie przez inne gatunki żyjące na Ziemi. Również dzięki takim walorom jak altruizm, prezentowanym w praktyce społecznej, można wierzyć, że w istocie jesteśmy czymś więcej niż świadomym istnienia pyłem gwiazdym. Altruizm potwierdza najcenniejszą wolę człowieka do tworzenia warunków bezpieczeństwa nie dlatego, że tak właśnie trzeba, ale dlatego, że tak właśnie być musi. Wreszcie właściwość ta poświadcza, że ludzie mogą postępować tak, jak nie mogła przewidzieć tego w swoim projekcie matka natura.

## ZAKOŃCZENIE

Opierając się na powyższych wywodach, można przyjąć, że efektem pragmatycznych wskazań edukacji dla bezpieczeństwa powinno być po pierwsze poznanie i zrozumienie przez ludzi świata, a także poznającego świat drugiego człowieka. W ramach tego przygotowanie młodych ludzi do przekształcania dostępnych im fragmentów rzeczywistości powinno stać się ogólnym zadaniem systemu dydaktycznego.

---

<sup>1</sup> J. Legowicz, *Zarys historii filozofii. Elementy doksografii*, wyd. PWN, Warszawa 1983, s. 339.

<sup>2</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, wyd. ZNAK Kraków 2005. s. 335.

- *po pierwsze* ten system dąży do przekazania młodzieży możliwej dla jej percepcji wiedzy o bezpieczeństwie (jako samoistnego przedmiotu poznania) oraz zasobu informacji o społecznie i indywidualnie akceptowanych wartościach.
- *po drugie* przygotowanie osób do życia w nowych warunkach przyrodniczych, klimatycznych, ekonomicznych i społecznych powinno się uwzględniać dynamicznie zmieniające się okoliczności, w których mogą się one znaleźć. Wynikiem owego przygotowania powinien być rozwój możliwości i zdolności poznawczych ludzi, a także przysposobienie ich do samodzielnej oceny rzeczywistości, opartej na utrwalonym w ciągu całej edukacji nawyku wzbogacania wiadomości, ułatwiających tym podmiotom zrozumienie pełnionej przez nich ważkiej roli społecznej.
- *po trzecie* wreszcie przygotowanie ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze co tworzy pole kształtowania w nich skłonności do poszerzania wiedzy z zakresu własnej specjalności i nakłanianie do nieustannego wzmacniania innych umiejętności przydatnych dla promocji szeroko pojmowanego bezpieczeństwa.

W tym znaczeniu edukacja winna zmierzać do uczynienia z każdego – kogo można nauczyć nawyków bezpiecznego życia – osoby wrażliwej na wieloaspektowy świat, a w tej mierze kreować postawy świadome, obowiązkowe i odpowiedzialne, zakorzenione w legislacji i etyce zawodowej na każdym szczeblu wykonywania zadań społecznie oczekiwanych. Można powiedzieć, że są to ogólne postulaty bezpieczeństwa adresowane do zwolenników demokracji i oświecenia ludzi.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Adamkiewicz M., *Jakość kształcenia dla bezpieczeństwa*, [w:] *Współczesne trendy w edukacji dla bezpieczeństwa*, red. T. Szczurek, wyd. WAT, Warszawa 2011.
- Bieńkowski J. Kucharski M., Stępień R., *Koncepcje i kierunki przemian edukacji dla bezpieczeństwa*, AON, Warszawa 1998.
- Gołębiewski J., *Bezpieczeństwo społeczeństwa wobec współczesnych wyzwań*, Edukacja dla bezpieczeństwa 2006 nr 1 (27)
- Hołówko J., *Etos chrześcijański. Zarys etyki ogólnej*, wyd. ZNAK, Kraków 1974.
- Kunikowski J., *Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP*, AON Warszawa 1995.
- Lang W., Wróblewski J., *Współczesna filozofia i teoria prawa w USA*, wyd. UW. Warszawa 1986.
- Legowicz J., *Zarys historii filozofii. Elementy doksografii*, wyd. PWN, Warszawa 1983.
- Jedynak S., *Mały słownik etyczny*, Oficyna wydawnicza Brandta, Bydgoszcz 1994.
- Ossowska M., *Podstawy nauki o moralności*, wyd. Zakład Ossolińskich, Wrocław – Warszawa 1998.
- Ptaszek S., *Normy moralne*, [w:] *Etyka zawodu wojskowego*, red. Adamkiewicz M., WAT Warszawa 1998.
- Stępień R., *Modelowy system edukacji obronnej społeczeństwa RP. Raport końcowy. Edukacja dla bezpieczeństwa w świetle przemian we współczesnym świecie*, AON Warszawa 1997.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, wyd. ZNAK Kraków 2005.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

## PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE STUDENTS IN THE INTERPERSONAL RELATIONS SPHERE

ДЕМИДОВА Татьяна<sup>1</sup> и СОЙКО Вячеслав<sup>2</sup>

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируются современные подходы к проблеме психологической безопасности образовательной среды и ее психолого-педагогического сопровождения. Разработана модель работы куратора в студенческой группе по обеспечению психологической безопасности в межличностных отношениях. Делается вывод, что теория межличностных отношений может быть использована в качестве теоретической основы для практического применения с целью обеспечения психологической безопасности в студенческих группах.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, межличностные отношения, контроль, фундаментальная ориентация межличностных отношений, присоединение, открытость, студенческая группа

**ABSTRACT.** This article analyzes modern approaches to the problem of psychological security of educational environment and its psychological educational support. It provides a model of the curator of a group of students to ensure psychological safety in interpersonal relationships. It is concluded that the theory of interpersonal relationships can be used as a theoretical basis for the practical application in order to provide psychological security in student groups.

**Key words:** psychological safety, interpersonal relationships, control, Fundamental Interpersonal Relations Orientation, inclusion, openness, student group

### ВВЕДЕНИЕ

Межличностные отношения во всем многообразии видов, типов и форм раскрывают специфику человеческого общества. Процесс общения организует социум в целом, социальные институты, в том числе и институт высшего образования, где социально-педагогическую систему составляют «преподаватель - группа — студент», позволяя каждому индивиду жить, выжить и развиваться. Одним из ближайших социальных окружений, через которое общество оказывает влияние на личность в сфере образования, является учебная группа, которая представляет собой особую форму жизнедеятельности студентов. О.Ю. Зотова говорит о том, что безопасность личности невозможна без ее безопасности в группе. Она связана с определенным положением личности, ее статусом, соответствием ожиданиям группы.

Психология группы вбирает то общее, что присуще, в той или иной мере, всем представителям данной группы, порожденное общими условиями существования и характеристиками опасной/безопасной ситуации.<sup>3</sup>К.А. Абульханова-Славская, В.С. Агеев, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, Г.Т. Хайруллин исследуют проблему межличностного взаимодействия в образовательном процессе, а также возможность повышения успешности обучения и воспитания личности через организацию общения.

---

<sup>1</sup> PhD in Psychology, docent of Department of Culturology, academician of the academy of safety and bases of health, Gestalt therapist, Kherson State University, Ukraine, Crimea republic, Simferopol, str. Mendeleev, 6 ap. 20, cell phone: +380679940194, E-mail: demydova@mail.ru

<sup>2</sup> MD PHD, docent, Crimea State Medical University named after S.I. Georgievsky Ukraine, cell phone: +3800952133370, +380676536767, E-mail: soikovv@mail.ru

<sup>3</sup> Зотова О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук: 19.00.05.- М., 2011. – 43 стр.

Проблема психологической безопасности личности в сфере образования активно разрабатывается в последние годы. В большинстве работ (И.А. Баева, Н.В. Дашкова, В.А. Дмитриевский, Т.М. Краснянская, Н.Г.Россоха, Т.С. Кабаченко, Н.Л. Шлыкова) выявляются и описываются уровни защищенности участников образовательной среды от угроз и насилия.

Целью данной статьи является – разработать модель работы куратора в студенческой группе по обеспечению психологической безопасности в межличностных отношениях. На наш взгляд, теория межличностных отношений В. Шутца может быть использована в качестве теоретической основы для разработки такой модели.

## 1 ПОТРЕБНОСТЬ В БЕЗОПАСНОСТИ

Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека (А. Маслоу), без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации.<sup>1</sup> Баева И.А. под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.<sup>2</sup> В.А. Дмитриевский указывает на то, что психологическая безопасность в учебных учреждениях во многом связана с психотравмирующими ситуациями, педагогическим общением, затруднениями в педагогической деятельности.<sup>3</sup>

И.А.Баева высказывает мысль о том, что межличностные отношения могут складываться в образовательной среде, обладающей различной модальностью – в отношениях понимания и сотрудничества, превосходства и эксплуатации, подавления и подчинения, или поддержки и заботы. Все эти варианты отношений ведут к различным вариантам развития личности.<sup>4</sup> В образовательном процессе, где в центре внимания находится человек, межличностные отношения приобретают особую значимость. Образование можно рассматривать как средство безопасности и комфортного существования личности в современном мире, как способ ее саморазвития и самоорганизации. Безопасность - это явление, обеспечивающее нормальное развитие личности.

А.А. Бучек, Э.И. Мещерякова установили корреляционную связь между потребностью в психологической безопасности и потребностью быть принятым окружающими,<sup>5</sup> и пришли к выводу, что восприятие межличностных отношений респондентами из разных этноконтактных сред может выступать индикатором ощущения психологической безопасности личности. В связи с этим открываются новые ракурсы исследования психологической безопасности и возможности проведения эффективной психологической работы при создании условий для реализации внутриличностных и межличностных потребностей человека.

---

<sup>1</sup> Маслоу А. Мотивация и личность.- СПб.: Питер, 2010.- 352с. ISBN 978-5-91180-439-8

<sup>2</sup> Баева И.А Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Союз, 2002. - 271с.

<sup>3</sup>Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях.- М.: Педагогическое общество России, 2002. -202 с. ISBN 5-93134-120-X

<sup>4</sup> Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб.: Речь, 2002. — 251 с. ISBN 5-9268-0128-1

<sup>5</sup> Бучек А.А., Мещерякова Э.И. Характер межличностных отношений в полиэтничной среде как показатель психологической безопасности личности// Вестник Томского государственного университета. - 2012. - № 364 (ноябрь). - С. 143-147

Современная система кураторства во многом не удовлетворяет предъявляемым требованиям, так как в большинстве случаев ограничивается выполнением некоторых общепедагогических обязанностей и чаще всего осуществляется на основе интуитивного представления организации воспитательной деятельности в студенческих группах и принятия решения на основе здравого смысла, без учета индивидуальных особенностей студентов. Назрела острая необходимость в разработке новых подходов к совершенствованию воспитательной деятельности куратора студенческой группы. Вопрос необходимости совершенствования воспитательной деятельности кураторов студенческих групп рассматривается в работах В.П.Зелеевой, Е.С.Романчук, М.С.Якушкиной.<sup>1</sup>

В настоящее время проблема кураторства исследуется в контексте управления воспитательным процессом в вузе (В.Ш. Гузаиров, Н.С. Данилкова, И.Б. Игнатова, Н.В. Киреева, М.В. Николаева, И.С. Шаповалова, В.С. Шилова и др.), в области повышения квалификации кураторов (Л.М. Васильева, И.А. Шаповалова), гуманизации отношений куратора и студентов (И.Ф. Исаев, Е.Н. Кролевецкая и др.).<sup>2</sup>

Главным координатором деятельности по обеспечению психологической безопасности должен выступать куратор студенческой группы. Именно он обладает богатыми потенциальными возможностями использовать межличностные отношения для построения комфортной безопасной образовательной среды с целью формирования и развития личности будущих специалистов. На наш взгляд потенциал кураторов в данном направлении деятельности не используется в должной мере. Этому способствует недостаточно разработанная система методов и приемов, алгоритмов работы куратора в сфере межличностных отношений студентов.

## **2 ТРЕХМЕРНАЯ ТЕОРИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ – FIRO**

Американский исследователь У. Шутц предложил трехмерную теорию межличностного поведения – FIRO (Файро)-теорию. Термин «Файро» происходит от начальных букв словосочетания Fundamental Interpersonal Relation Orientations и выражает основную идею этой теории в двух аспектах: 1. основы межличностных отношений; 2. основные ориентации межличностных отношений. Каждый человек ориентирован вести себя в межличностном плане по отношению к другим характерным для него способом. Знание этих ориентаций позволяет понять как индивидуальное поведение человека, так и процесс его взаимодействия с другими.<sup>3</sup>

Одним из базовых понятий Файро-теории является понятие межличностных потребностей. Предполагается, что: каждый человек имеет три межличностные потребности: присоединения, контроля, открытости; присоединение, контроль и открытость составляют достаточное количество сфер межличностного взаимодействия, чтобы объяснить межличностный феномен и предсказать межличностное поведение.

Главной особенностью межличностной потребности является то, что она требует достижения удовлетворения потребности между индивидом и его человеческим окружением. Межличностная потребность может быть удовлетворена только через достижение удовлетворяющего отношения с другими людьми.

---

<sup>1</sup> Зайнуллина Л.Н. Совершенствование воспитательной деятельности куратора студенческой группы на диагностической основе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Казань, 2009. – 21с.

<sup>2</sup> Ерошенкова Е.И. Формирование профессионально-ценностной установки будущего учителя в деятельности куратора студенческой группы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Белгород, 2008. – 26с.

<sup>3</sup> Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде: Учеб. пособие.- М.: Финансы и статистика, 2001. - 224 с. ISBN 5-279-02109-1



Удовлетворение потребности является необходимым условием для избежания нежелательных для человека последствий. Различие между состоянием организма при удовлетворенной межличностной потребности и настоящим состоянием организма вызывает в организме чувство, которое может быть определено как тревога или беспокойство. Это может произойти, если при взаимодействии с людьми межличностные потребности человека не удовлетворяются должным образом.

Три межличностные потребности присоединение, контроль и открытость характеризуют весь спектр межличностного, группового взаимодействия. Межличностная потребность присоединения определяется поведенчески как потребность достижения и поддержания определенного, удовлетворяющего человека отношения с другими людьми при акценте внимания на процесс взаимодействия и объединения. Межличностная потребность в контроле на поведенческом уровне определяется как потребность в достижении и поддержании удовлетворительных отношений человека с другими людьми в области контроля и распределения власти. Межличностная потребность в открытости поведенчески определяется как потребность в достижении и поддержании удовлетворительных отношений человека с другими людьми в сфере любви и привязанности. Открытость всегда относится к отношению между двумя, т. е. это диадное отношение.

Чтобы не испытывать беспокойства и тревоги, человек должен достичь определенного равновесия в трех различных областях отношений с другими людьми. Это возможно через поддержание комфортного поведенческого отношения при учете смены областей взаимодействия.

Для нормального функционирования индивида необходимо, чтобы существовало равновесие в трех областях межличностных потребностей между ним и окружающими его людьми. Используя теорию межличностных отношений, можно описать задачи куратора для обеспечения психологической безопасности в группе студентов. Для оптимального обеспечения психологической безопасности в группе куратору необходимо решать групповые (или индивидуальные) проблемы связанные с удовлетворением трех основных межличностных потребностей присоединение, контроль и открытость.

Кроме того, в функции куратора входит обеспечение взаимодействия этих областей, частично при помощи объяснения и управления иерархией ценностей и целей. Успешные межличностные отношения предполагают формирование чувства удовлетворенности в различных сферах жизнедеятельности и возможность самореализации в социальной и культурной жизни группы.

Если для оптимальной учебной деятельности группы студентов в условиях психологической безопасности необходимо удовлетворение всех вышеперечисленных межличностных потребностей, то лучшее из того, что может сделать куратор, — это выяснить, какие потребности не удовлетворяются в группе, и создавать условия для их удовлетворения. Это означает, что куратор в первую очередь должен:

1. знать, какие межличностные потребности требуют своего удовлетворения в группе;
2. иметь возможность создания условий для удовлетворения межличностных потребностей в группе;
3. иметь желание сделать все необходимое для удовлетворения межличностных потребностей в группе.

В современной психологической науке существует огромное количество разнообразных методических приемов, позволяющих получать знания о межличностных отношениях в группе.

Для измерения индивидуального и группового поведения У.Шутц предложил опросник FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relation Orientation - behaviour) [10].<sup>1</sup> Опросник основан на основных постулатах трехмерной теории межличностных отношений У. Шутца, важнейшей идеей которой является положение о том, что каждый индивид имеет характерный способ социальной ориентации по отношению к другим людям. Основой данной ориентации являются три базовые социальные потребности - присоединение, контроль и открытость, способы удовлетворения которых формируются в детстве, во взаимоотношении ребенка со взрослыми, прежде всего, с родителями, и продолжают существовать в зрелом возрасте, определяя особенности поведения человека в межличностных ситуациях.

### **3 ПОТРЕБНОСТЬ В ПРИСОЕДИНЕНИИ ПРОЯВЛЯЕТСЯ В СЛЕДУЮЩИХ ТИПАХ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ:**

1. *Социально дефицитный тип* - человек, у которого уровень включения невысок. Его можно назвать необщительным, избегающим контактов с людьми. Сознательно он, как правило, хочет сохранять дистанцию между собой и окружающими, мотивируя это тем, что стремится сохранить свою индивидуальность и не раствориться в толпе.

На бессознательном же уровне определенно имеет место страх быть отвергнутым, страх одиночества и изоляции, человек чувствует себя бесполезным, не способным вызвать интерес и внимание окружающих. Боязнь недружелюбия, соединенная с чувством, что остальные его не понимают, может сопровождаться недостатком мотивации к жизни, снижением энтузиазма, упорства в достижении целей.

2. *Социально чрезмерный тип* - экстраверт, личность, которая находится в постоянном поиске контактов, стремится к людям, активно добивается внимания и расположения. Бессознательно такой человек также испытывает страх быть отвергнутым, но на уровне поведения он делает все, чтобы любыми путями сконцентрировать на себе внимание (даже прямым навязыванием себя группе), сделать так, чтобы его заметили, достичь известности.

3. *Социально выровненный тип - индивид*, у которого взаимоотношения в сфере включения были успешными с детства; установление контактов с людьми не представляет для него трудностей. Он уверенно чувствует себя и в одиночестве, и с людьми, способен на риск и вхождение в различные группы, но может и воздерживаться от риска и взаимодействий, если считает это неуместным. Он ощущает себя ценной и значимой личностью, способен сам искренне интересоваться другими.

### **4 ПОТРЕБНОСТЬ В КОНТРОЛЕ ПРОЯВЛЯЕТСЯ В СЛЕДУЮЩИХ ТИПАХ ПОВЕДЕНИЯ:**

1. *Абдикрат* - это личность с тенденцией к подчинению, отказу от власти и отказу от влияния в межличностном поведении. Для таких людей характерно стремление к подчиненному положению, нерешительность в принятии решений, стремление переложить ответственность на других. Этот тип личности обычно последователь кого-либо или, самое большее, лояльный заместитель, но редко человек, который берет ответственность за принятие окончательного решения.

---

<sup>1</sup> Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп - М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с. ISBN: 5-89939-086-7

Для таких людей наиболее характерной реакцией является попытка избегать, уходить от ситуаций, в которых они чувствуют себя беспомощными, некомпетентными, безответственными. Враждебность обычно выражается как пассивное сопротивление. Бессознательно индивид с таким типом поведения ощущает, что неспособен вести себя как взрослый человек с чувством ответственности, испытывает страх, что такую ответственность на него могут возложить. Как правило, у него отсутствует доверие к людям, которые могут оказать ему в помощи.

2. *Автократ* - это личность со склонностью к доминантному межличностному поведению. Она - искатель власти, конкурент, стремится владеть другими людьми предпочитает иерархическую систему отношений, в которой сама стоит на вершине. Обычно ее потребность в контроле распространяется на самые разные области: интеллектуальное или физическое превосходство также могут служить прямыми средствами достижения власти, установления контроля над поведением и решениями окружающих людей. Скрытые, бессознательные чувства у автократа такие же, как и у абдикрата: ощущение собственной неспособности принимать ответственные решения, постоянное подозрение, что ему не доверяют, что его пытаются контролировать и принимать за него решения. Но все поведение направлено на то, чтобы любыми способами опровергнуть это чувство, как у других, так и у самого себя.

3. *Демократ* - это человек, который успешно определил свои отношения в области контроля еще в детстве, для которого власть и контроль не являются проблемой. Он чувствует себя в равной мере уверенно, отдавая или не отдавая приказы, принимая или не принимая их - в зависимости от конкретной ситуации. Бессознательно он ощущает себя способным человеком с чувством ответственности, которого уважают окружающие, доверяют ему, и, следовательно, не испытывает потребности постоянно доказывать свою компетентность или уваливать от принятия решений.

## **5 Потребность в открытости может проявляться в следующих типах поведения:**

1. *Чувственно дефицитный тип - индивид*, очень слабо испытывающий чувство эмоциональной привязанности, стремящийся избегать близких личных отношений с окружающими. Он старается поддерживать контакты на поверхностном, дистантном уровне, и его устраивает, когда остальные поддерживают с ним такие же отношения. Подсознательно он постоянно ищет удовлетворительных эмоциональных отношений, но боится, что его никто не любит; даже искренне сам любя людей, он не доверяет их чувствам по отношению к себе.

Прямым методом поддержания эмоционального расстояния выступает уход от контактов, избегание людей, даже если это ведет к враждебности. «Утонченный метод» - это внешне состоять в дружеских связях со всеми, чтобы избежать близкой связи с каким-либо одним человеком. В отличие от боязни «включения», заключающейся в осознании того, что личность малоинтересная, незначительная и бесполезная, боязнь аффектации проявляется в отношении к себе как неприятной, непривлекательной, недостойной любви личности.

2. *Чувственно чрезмерный тип* пытается сблизиться со всеми, хочет, чтобы окружающие изначально вели себя по отношению к нему доверительно. Быть любимым для него особенно важно, чтобы ослабить беспокойство от сознания того, что его могут отвергнуть и никогда не полюбят. Прямой способ добиться любви - это открытая попытка завоевать одобрение, быть чутким, расположить к себе, доверять людям. Более утонченный метод - манипулятивный: иметь много друзей, поддерживать приятельские отношения со всеми членами группы и незаметно предотвращать любую попытку с их стороны устанавливать дружеские отношения с кем-либо еще.

Такие люди, как правило, обладают острой реакцией, их поступки мотивируются сильной потребностью в привязанности, они обладают более или менее выраженным чувством враждебности, основанном на подсознательном предчувствии отказа, отвержения со стороны окружающих.

3. *Чувственно уравновешенный тип* - индивид с позитивным опытом в области эмоциональных отношений с детства. Он одинаково хорошо чувствует себя в ситуации, требующей тесных эмоциональных связей, и там, где требуется эмоциональная отдаленность, дистантность. Для него также важно быть любимым, но если его не любят, он способен признать этот факт спокойно, как результат конкретно складывающихся отношений с конкретным человеком. Подсознательно он чувствует, что привлекателен для тех, кто его хорошо знает, что он способен внушить истинную привязанность и любовь.

Результаты опросника дают только диагностику для анализа участников группы и их стратегий поведения. Межличностная совместимость строится на том, что участники группы совместимы в трех случаях: если удовлетворяют потребности друг друга по принципу взаимного обмена; если один удовлетворяет потребность другого, тем самым одновременно удовлетворяя собственные по принципу комплементарности; если участники группы удовлетворяют одни и те же потребности сходным образом.

Все эти три измерения — присоединение, контроль и открытость, прослеживаются в развитии группы. Сначала решаются вопросы присоединения — быть или не быть в группе, потом вопросы контроля — сверху или снизу, и потом, вопросы открытости — открыто или дистантно, закрыто. Этот порядок не является ригидным, но сама природа жизни группы такова, что люди сначала решают вопрос, хотят ли они принадлежать к этой группе, затем определяют свое место в ней и влияние, которым они пользуются, и затем решают, насколько открытыми они хотят и могут быть. Стадия присоединения характеризуется тем, что люди стремятся стать членами, ищут свое место; стадия контроля часто сопровождается конфронтациями и схватками; и третья стадия, открытости, в случае успеха результируется формированием зрелой группы.

На ранних стадиях развития группы участники испытывают стремление к включению в ситуацию: начинает формироваться чувство принадлежности к группе и возникает желание устанавливать отношения с другими участниками. Позднее вперед выдвигается потребность в контроле: проявляется соперничество и стремление к власти, участники ведут борьбу за лидерство.

Наконец, на стадиях зрелости группы доминирует потребность в привязанности: участники устанавливают более тесную эмоциональную связь друг с другом, на первый план выступают вопросы привлекательности, партнерства, близости. Участники групп должны выработать способы установления отношения как с участниками, занимающими позицию лидера, так и с группой в целом.

В поведении одних участников наблюдается сильная зависимость от руководителя и выделяющихся лидеров группы. Другие, напротив, управляют своей зависимостью через "противозависимое" поведение, проявляющееся в намеренном стремлении к конфронтации.

Некоторые так называемые "надличностные" участники с готовностью жертвуют своей идентичностью, объединяя свои интересы с интересами других. В то же время "контрличностные" участники испытывают сложности при сближении и с осторожностью идут на согласование своих индивидуальных установок с установками других.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модель работы куратора в студенческой группе по обеспечению психологической безопасности в межличностных отношениях состоит из трех этапов.

*Первый этап* – диагностический. Целью этого этапа является выявление способов социальной ориентации участников группы по отношению друг к другу. Данная информация может служить для понимания социальных потребностей (присоединение, контроль, открытость) каждого студента, которые требуют своего удовлетворения. Кроме этого, анализ полученных данных дает информацию о межличностной совместимости.

Второй этап – формирующий. Целью этого этапа является формирование группы, как единого целого. Формирование группы начинается с принятия каждым решения, остаться в данной группе или выйти из нее. Лишь после разрешения проблемы включения происходит переход к фазе контроля, фазе распределения ответственности и власти. В третьей фазе решается проблема эмоциональной интеграции.

*Третий этап* – развивающий. Важнейшими практическими основами развития межличностных отношений в группе будут выступать:

1. разнообразные методы и приемы организации совместно разделенной деятельности между членами группы, принятие и стремление их к одной общей цели;
2. разнообразные приемы и методы организации общения, эмоционально удовлетворительного для всех членов группы;
3. специальные мероприятия, открывающие возможности для лучшего взаимопонимания, выработки навыков эффективного межличностного взаимодействия, выдвижение новых целей совместной деятельности и осмысления старых.

Обеспечение куратором психологической безопасности студентов способствует переживанию ими положительных эмоций, оптимизму, жизнеутверждающей активности, вере в себя, в свои силы и возможности. Кураторы, которые соблюдают равновесие в трех областях межличностных потребностей обеспечивают создание на занятиях позитивной атмосферы, снижают уровень тревожности, страха, напряженности повышают доверие, открытость, креативность и психологическую безопасность студентов. Лучше понимая свои потребности в общении с другими людьми, особенности своего поведения и поведения других людей, человек сможет использовать более эффективные способы коммуникации, искать альтернативные методы достижения своих целей.

Основываясь на исследованиях, посвященных межличностному взаимодействию, психологической защите, психологии конфликта и психологическому климату, можно выделить параметр психологической безопасности как фактор необходимый для формирования, развития и сохранения личности. Только в условиях психологической безопасности возникает тенденция к развитию личности. Отсутствие условий безопасности приводит к возникновению оборонительной тенденции, порождает сопротивление, которое осложняет систему межличностных взаимоотношений, разрушая личностно каждого из участников процесса.

Дальнейшая разработка данной проблемы позволит более детально рассмотреть содержание психолого-педагогических задач деятельности куратора по обеспечению психологической безопасности в студенческой группе с целью ее конкретизации и оптимизации в современных условиях.

## ЛИТЕРАТУРА

- Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Союз, 2002. - 271с.
- Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. – СПб.: Речь, 2002. — 251 с. ISBN 5-9268-0128-1
- Бучек А.А., Мещерякова Э.И. Характер межличностных отношений в полиэтничной среде как показатель психологической безопасности личности// Вестник Томского государственного университета. - 2012. - № 364 (ноябрь). - С. 143-147
- Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде: Учеб. пособие.- М.: Финансы и статистика, 2001. - 224 с. ISBN 5-279-02109-1
- Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях.- М.: Педагогическое общество России, 2002. -202 с. ISBN 5-93134-120-X
- Ерошенкова Е.И. Формирование профессионально-ценностной установки будущего учителя в деятельности куратора студенческой группы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Белгород, 2008. – 26с.
- Зайнуллина Л.Н. Совершенствование воспитательной деятельности куратора студенческой группы на диагностической основе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Казань, 2009. – 21с.
- Зотова О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук: 19.00.05.- М., 2011. – 43 стр.
- Маслоу А. Мотивация и личность.- СПб.: Питер, 2010.- 352с. ISBN 978-5-91180-439-8
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп - М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с. ISBN: 5-89939-086-7

### ***Recenzenti:***

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*Doc. Vasilij Mironovič ZAPLATINSKI, CSc.*

# EFEKTYWNE CZY NIEPOTRZEBNE? STRAŻE GMINNE (MIEJSKIE) W ŚWIETLE BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

## EFFECTIVE OR UNNECESSARY? COMMUNE (CITY) GUARDS IN THE LIGHT OF QUALITATIVE STUDIES

DOJWA Katarzyna<sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** Od roku 1997 funkcjonowanie straży na szczeblu lokalnym reguluje odpowiednia ustawa. Tworzenie straży jest nieobligatoryjną kompetencją gminy, jest ona instytucją powoływaną dla ochrony porządku publicznego. Wprawdzie liczba straży i strażników odnotowuje tendencję wzrostową, niemniej w niektórych gminach ulegają one likwidacji. Katalizatorem decyzji są przekazy medialne, w których straż jest przedstawiana jako instytucja uciążliwa dla mieszkańców, koncentrująca się tylko na wybranych zadaniach, nie mająca wpływu na lokalne bezpieczeństwo a w zamian skoncentrowana na postępowaniach mandatowych i zasilaniu budżetu gminy. Kwestia funkcjonalności straży została poruszona w badaniach empirycznych z udziałem studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. T. Kościuszki we Wrocławiu. Zakładano, że studenci mogą być traktowani jako „sędziowie kompetentni” gdyż nie tylko znają problematykę bezpieczeństwa, ale także wybór kierunku studiów może wiązać się w przyszłości z określoną karierą zawodową. Wyniki badań pokazały, że studenci negatywnie oceniają straże gminne i miejskie, zarzucają im brak reakcji w sprawach uciążliwych dla wspólnoty oraz koncentrowanie się na zadaniach które z punktu widzenia wspólnoty lokalnej są mało istotne i marginalnie uciążliwe.

**Słowa kluczowe:** straż miejska, straż gminna, ochrona porządku publicznego, studenci, badania jakościowe

**ABSTRACT:** Since 1997, the functioning of local guards has been regulated by a relevant act. Establishing commune (city) guards – an institution which has the aim to protect public order - is an unmandatory competence of a commune („gmina” in Polish). Although the number of guards and guard personnel is on the rise, in some communes they are dissolved. The catalyst for such decisions are media reports which portray city guards as an institution which constitutes a burden for residents, is focused only on selected tasks, and has no influence on local security, but instead is concentrated on fine related activities and feeding the commune budget. The issue of commune (city) guards has been addressed in empirical studies with the participation of students of General Tadeusz Kościuszko Military Academy of Land Forces in Wrocław, Department of National Security. It has been assumed that the students can be treated as „competent judges”, as they not only are knowledgeable about the issues of security, but their choice of studies may lead to a related professional career in the future. The study results showed that students negatively evaluate commune and city guards, accuse them of not reacting to issues that are burdensome for the community and of focusing on tasks that from the perspective of the local community are less important or marginally burdensome.

**Key words:** city guards, commune guards, public order protection, students, qualitative studies

## WSTĘP

Straże gminne funkcjonują w Polsce od początku transformacji systemowej, niemniej ich korzeni możemy upatrywać zarówno w głębokiej historii, jak i w różnych okresach XX wieku. W okresie transformacji systemowej stają się one atrakcyjnym rozwiązaniem dla samorządów gminnych, zwiększając swoje możliwości działania, a także odnotowując wzrost liczebności i zatrudnienia. Pomimo tego, od lat trwa dyskusja dotycząca kompetencji straży i spraw pozostających w ich gestii. W przekazach medialnych bardzo często wskazuje się na kwestie likwidacji straży i ich nieefektywności w zapewnieniu porządku na poziomie lokalnym. Stąd też próba odpowiedzi na pytanie dotyczące efektywności straży kreślona na podstawie wypowiedzi pisemnych studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. T. Kościuszki we Wrocławiu.

---

<sup>1</sup> Dr., Instytut Socjologii, Uniwersytet Wrocławski. Wrocław, Polska

## 1 STRAŻE MIEJSKIE I GMINNE W POLSCE

Historia tworzenia odpowiedników straży miejskich na polskich ziemiach, to generalnie łączymy ją z tworzeniem oraz rozbudową miast. Miasta stawały się złożonymi mechanizmami wykonującymi szereg różnych funkcji. Miejscy władarze posiadali w swej dyspozycji strażników, którzy dbali o ład i porządek wewnątrz grodu. Wcześniej jednostki musiały samodzielnie dbać o swoje bezpieczeństwo<sup>1</sup>, dopiero opole zaczyna być obszarem w którym za normami regulującymi życie we wspólnocie podążają także *quasi*-instytucjonalne sankcje<sup>2</sup>.

W miastach pojawia się instytucja hutmana, pełniącego rolę przełożonego całej służby miejskiej. Sprawował dowództwo nad strażami. Ich zadaniem było dbanie o bezpieczeństwo miasta, sprawowanie policji targowej, kontrola miar i wag, a także przestrzegania przepisów sanitarnych i porządkowych<sup>3</sup>. Opiekował się ratuszem, w którym miał swoją siedzibę, sprawował nadzór nad więzieniem miejskim, niekiedy wykonywał również funkcje sędownicze w drobnych sprawach karnych – zwłaszcza w sporach pomiędzy gminem<sup>4</sup>.

Generalnie straże operowały wówczas dość dużymi uprawnieniami, wydaje się, że z powodzeniem możemy stwierdzić że w ich optyce stała zdecydowanie szersza i bardziej zróżnicowana pula spraw, jak i środków przymusu bezpośredniego. Najprawdopodobniej różnie wówczas bywało, jeśli chodzi o szacunek dla owego zawodu, stąd też w okresie średniowiecza stróże miejscy, podobnie jak hutman czy burmistrz nocny byli objęci wzmocnioną ochroną prawną<sup>5</sup>.

Kolejnym istotnym okresem, jeśli chodzi o funkcjonowanie straży miejskich może być czas odzyskiwania przez Polskę niepodległości i tworzenia instytucji lokalnych mających zapewnić porządek w trakcie prowadzenia działań wojennych<sup>6</sup>. Ówczesne rozwiązania operują pomiędzy oddolnymi inicjatywami samopomocowymi, związanymi z lokalnością i samorządem. Ich inicjatywę tworzenia podejmowały opcje polityczne, partie i stronnictwa, lokalni działacze, grupy obywateli skupione wokół elit<sup>7</sup>.

W okresie XX-lecia międzywojennego dokonuje się restytucji organów bezpieczeństwa i porządku, tworzy się Policję Państwową<sup>8</sup>, niemniej istnieją także lokalne straże – czego dobrym przykładem będzie *casus* uzdrowskiej Krynicy<sup>9</sup>.

---

<sup>1</sup> Abramski Andrzej, Konieczny Jerzy, *Justycjariusze, hutmani, policjanci: z dziejów służb ochrony porządku w Polsce*, Wyd. Śląsk, Katowice 1988, s. 9.

<sup>2</sup> Jarosław Widawski, *Miejskie mury obronne w państwie polskim do początku XV wieku*, Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1973, s. 16.

<sup>3</sup> Marek Mączyński, *Ochrona bezpieczeństwa i porządku publicznego w Polsce przedrozbiorowej*, [w:] Janina Czapska, Witold Krupiarz (red.), *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 15

<sup>4</sup> Robert Wojciech Podhorodecki, *Ewolucja municypalnych służb ochrony porządku publicznego na tle historycznym*, [http://historia-straży-miejskich.eprace.edu.pl/1143,Wspolczesne-straże-gminne-miejskie\\_w\\_ujeciu\\_statystycznym.html](http://historia-straży-miejskich.eprace.edu.pl/1143,Wspolczesne-straże-gminne-miejskie_w_ujeciu_statystycznym.html), [dostęp: 15.06.2013].

<sup>5</sup> Witold Maisel, *Sądownictwo miasta Poznania do końca XVII wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Poznań 1961, s. 240.

<sup>6</sup> Andrzej Misiuk, *Administracja porządku i bezpieczeństwa publicznego*, Wyd. Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012, s. 206.

<sup>7</sup> Katarzyna Dojwa, *Polskie straże miejskie i gminne w lokalnym systemie bezpieczeństwa. Wybrane aspekty*, [w:] M. Martinská, A. Sipko (red.), *Riadenie Bezpečnosti Zložitých Systémov, Medinárndny Vedecko-Odborný Seminár*, 18-22.02.2013, Liptovský Mikuláš, Slovakia, 2013, s. 93-100.

<sup>8</sup> Katarzyna Dojwa, *Policja jako organizacja formalna w systemie administracji państwowej. Wybrane aspekty w kontekście socjologii administracji*, [w:], Roman Stec, Krzysztof Motyka (red.), *Socjologia administracji in statu nascendi*, Wyd. Aspra, Warszawa 2013.

<sup>9</sup> Piotr Szyszka, *Straż Miejska w Krynicy-Zdroju w służbie społeczności lokalnej w 75 rocznice powołania*, Wyd. PPHU Jas-Pol Poligrafia, Krynica-Zdrój 2004.



Kolejnym ważnym periodem jest okres transformacji systemowej. Rok 1989 przynosi w Polsce obrady Okrągłego Stołu, rok później odbywają się pierwsze w pełni wolne wybory do samorządnej gminy. W połączeniu z uchwaloną wówczas ustawą powołującą do życia w miejsce Milicji Obywatelskiej Policję stanowi to podstawę do tego, aby w gminach mogły być tworzone różnego typu straże miejskie i policje municypalne<sup>1</sup>. Do roku 1995 funkcjonują jedynie straże miejskie, potem następują zmiany, które uruchomią proces tworzenia straży także w innych gminach. W roku 1997 zostaje uchwalona ustawa w sposób całościowy regulująca funkcjonowanie straży w skali całego kraju<sup>2</sup>. Ustawodawca stawia znak równości pomiędzy stażami w gminie wiejskiej i w mieście, decyzję o ich tworzeniu powierzając lokalnym władzom, obarczając samorządy kosztami ich funkcjonowania. W świetle ustawy „Straż wykonuje zadania w zakresie ochrony porządku publicznego wynikające z ustaw i aktów prawa miejscowego” (art. 10 ust. 1). Do jej zadań należy w szczególności (art. 11 ust. 1): ochrona spokoju i porządku w miejscach publicznych, czuwanie nad porządkiem i kontrola ruchu drogowego, w określonym zakresie kontrola publicznego transportu zbiorowego, współdziałanie z właściwymi podmiotami w zakresie ratowania życia i zdrowia obywateli, ochrona obiektów komunalnych i urzędzeń użyteczności publicznej, współdziałanie z organizatorami i innymi służbami w ochronie porządku podczas zgromadzeń i imprez publicznych, w określonych sytuacjach doprowadzanie osób nietrzeźwych do izby wytrzeźwień lub miejsca ich zamieszkania, informowanie społeczności lokalnej o stanie i rodzajach zagrożeń, a także inicjowanie i uczestnictwo w działaniach mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym (współdziałanie w tym zakresie z innymi podmiotami), konwojowanie dokumentów, przedmiotów wartościowych lub wartości pieniężnych dla potrzeb gminy.

Oznacza to nie tylko unifikację zasad tworzenia i funkcjonowania straży, ale także optykę w której zakłada się, że o kwestie ładu i porządku na poziomie lokalnym najlepiej zatroszczą się ściśle związane z danym terytorium straże, które tworzone przez samorząd gminny będą w bliskim kontakcie z obywatelami, posiadając właściwe rozeznanie w lokalnych problemach będą efektywniejsze w ich rozwiązywaniu niż instytucje państwowe.

## **2 STUDENCI BEZPIECZEŃSTWA NARODOWEGO JAKO „SĘDZIOWIE KOMPETENTNI”**

Socjologia jest nauką empiryczną, w której szczególnego znacznie nabierają badania aktywne, zmierzające do pozyskania danych pierwotnych<sup>3</sup>. Przywołana w tytule artykułu socjologia jakościowa może być traktowana jako orientacja socjologiczna<sup>4</sup>, ale także może być uznawana za zbiór metod i technik badawczych. W tym pierwszym rozumieniu, to nie tylko ograniczenie się do wykorzystania w badaniach wywiadów swobodnych i pogłębionych, nieustrukturyzowanych obserwacji, czy też wywiadów zbiorowych, to coś więcej – specyficzny jakościowy<sup>5</sup> sposób patrzenia na ludzkie doświadczenia.

---

<sup>1</sup> *Straże gminne (miejskie) a ochrona porządku publicznego na szczeblu lokalnym. Rozwiązania i dylematy funkcjonalne*, złożony do druku do: „Samorząd Terytorialny”.

<sup>2</sup> *Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o strażach gminnych*, Dz. U. 1997 nr 123 poz. 779, źródło: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19971230779>.

<sup>3</sup> Katarzyna Dojwa, *Teoretyczne i praktyczne aspekty badań samorządu terytorialnego. Wybrane zagadnienia w świetle metod jakościowych i ilościowych*, [w:] Katarzyna Miecznikowska-Czerniak, Katarzyna Radzik-Maruszak, *20 lat samorządu terytorialnego w Polsce. Sukcesy, porażki, perspektywy*, Wyd. UMCS, Lublin 2012, s. 173-192.

<sup>4</sup> Więcej na ten temat Krzysztof T. Konecki, Izabela Ślęzak, *Socjologia jakościowa- innowacyjne metody w badaniach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 1/2012, s. 7.

<sup>5</sup> Por. Krzysztof T. Konecki, *Jakościowe rozumienie innych a socjologia jakościowa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 1/2005, s. 1-3.

Specyficzne myślenie o nich, próba dotarcia do znaczeń indywidualnych ludzkich działań. Na kwestię tą można jednak spojrzeć bardziej utylitarnie. W socjologii istnieje ogólny podział na metod (technik) badawczych na jakościowe oraz ilościowe<sup>1</sup>, które mają konkretne wady i zalety, a także wyraźne obszary zastosowań<sup>2</sup>. W niniejszym artykule przyjęto tę drugą optykę, zakładając że pewne metody usytuowane w jej obrębie mogą być atrakcyjnym sposobem poznawania rzeczywistości społecznej.

Badania empiryczne, którymi posłużono się w pracy zostały przeprowadzone w styczniu 2013 roku z udziałem studentów Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. T. Kościuszki we Wrocławiu. Respondentami byli studenci II roku studiów dziennych na kierunku Bezpieczeństwo Narodowe. Okres przeprowadzenia badań (kończenie przez młodych ludzi III semestru studiów) oraz dotychczas realizowane w trakcie ich nauki zajęcia dydaktyczne pozwalały traktować ich jako osoby posiadające pewną wiedzę na temat bezpieczeństwa, co *nota bene* potwierdziły także wypowiedzi pisemne studentów.

Można było założyć, że młodzi ludzie nie tylko dysponują już pewną teoretyczną wiedzą dotyczącą powyższej problematyki, ale także wybierając określoną ścieżkę studiów w przyszłości będą pracować w tym obszarze.

Jeśli chodzi o samą realizację badań, to zostały one przeprowadzone w trakcie zajęć dydaktycznych poświęconych problematyce porządku i bezpieczeństwa na poziomie lokalnym. Studentów poproszono o to, aby w sposób pisemny ustosunkowali się do pytania o to, czy straże lokalne są funkcjonalne i spełniają swoje zadania. Wybór „ankietowej” formuły nie był przypadkowy, gdyż chodziło o pozyskanie zróżnicowanego materiału empirycznego, co *de facto* nie byłoby możliwe gdyby w zamian zastosować dyskusje grupową, względnie wypowiedzi każdego ze słuchaczy z osobna. Zabieg ten okazał się niezmiernie efektywny badawczo, poza tym – co warto podkreślić biorąc pod uwagę kwestie dydaktyczne – zainteresował i zaktywizował studentów. „Ankieta” była anonimowa, nieobowiązkowa. W badaniu udział wzięło łącznie 102 osoby. Zebrany materiał empiryczny pozwalał na przyporządkowanie wypowiedzi pisemnych uczestników do trzech bloków. Pierwszą, najliczniejszą stanowiły osoby które uważały, że straż miejska nie sprawdza się, jest nieefektywna, niefunkcjonalna (65 wypowiedzi). Drugą grupę stanowili ci którzy twierdzili, że straże jako takich nie należy likwidować, niemniej wprowadzić w ich działaniu pewne modyfikacje lub zmiany (23 wypowiedzi). Najmniej liczną grupę stanowili respondenci akceptujący obecne rozwiązania i aktualną praktykę działania straży (14 wypowiedzi).

Skąd pomysł na to, aby sięgnąć po wypowiedzi studentów w tym zakresie? Otóż już w innych miejscach opisywano różne aspekty funkcjonowania straży w kontekście zróżnicowanego materiału empirycznego. Takim materiałem mogła być analiza aktów prawnych oraz różnych aspektów działania straży ujawnianych przez media<sup>3</sup>, analiza forów internetowych, a także własne badania empiryczne<sup>4</sup>. Powyższe doświadczenia prowadziły do pozyskania bardzo interesujących materiałów empirycznych, stały się także katalizatorem poszukiwania opinii o strażach z innych źródeł.

---

<sup>1</sup> Wojciech Sitek, *Między rynkiem a civil society*, Wyd. Scholar, Warszawa 2007.

<sup>2</sup> Katarzyna Dojwa, Paweł Turczyński, *Poznawanie instytucji bezpieczeństwa i funkcjonariuszy grup dyspozycyjnych dzięki badaniom empirycznym. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*, [w:] Marek Bodziany, Jan Maciejewski, Katarzyna Dojwa (red.) *Grupy dyspozycyjne w obliczu wielkiej zmiany*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010, s. 361-380.

<sup>3</sup> Katarzyna Dojwa, *Polskie straże miejskie i gminne...*, *op.cit.*

<sup>4</sup> Projekt badawczy *Straż Miejska Wrocławia – elementy portretu socjologicznego* autorstwa Jana Maciejewskiego i Katarzyny Dojwy, zrealizowano w 2010 roku na terenie Wrocławia. Respondentami byli funkcjonariusze straży miejskiej Wrocławia. Uzyskano zwrot 86 ankiet oraz zrealizowano 52 wywiady swobodne.

Było to o tyle istotne, że to, jak postrzegane i oceniane są poszczególne instytucje bezpieczeństwa ma kolosalne znaczenie nie tylko dla realizacji ich funkcji, ale przede dla ich efektywności dla zapewnienia ładu, porządku, bezpieczeństwa nas wszystkich. Stąd też poza wspomnianymi analizami dokumentów urzędowych, opracowań i statystyk pochodzących od instytucji publicznych, badań wypowiedzi dotyczących straży formułowanych przez anonimowych internautów, wreszcie dość dużych badań własnych z udziałem Straży Miejskiej Wrocławia, także pomiar uwzględniający studentów kierunku Bezpieczeństwo Narodowe.

### 3 STRAŻE GMINNE I MIEJSKIE JAKO INSTYTUCJE NIEEFEKTYWNE

Jak już wskazywano powyżej, zdecydowana większość studentów wskazywała na to, że w obecnej formie i w dzisiejszym kształcie straże miejskie i gminne nie są efektywne, nie realizują swoich podstawowych zadań, nie przyczyniają się do kreacji ładu i porządku na poziomie lokalnym. Innymi słowy ich funkcjonalność jest ograniczona i kontrowersyjna, a raczej – są one po prostu niepotrzebne społecznościom lokalnym.

Dlaczego tak się dzieje, jakie są determinanty owych dysfunkcji, jakie są wreszcie ich objawy? To tylko część pytań, na które można uzyskać odpowiedź analizując wypowiedzi pisemne badanych.

Straże miejskie w świetle przyjętych rozwiązań są nieobligatoryjne, działają na poziomie lokalnym, są tworzone po to, aby zapewniać na poziomie gminy (lub sąsiadujących gmin) porządek publiczny. Są one zatem tworzone *de facto* dla dobra i spokoju mieszkańców *locus*, decyzje o ich kreacji podejmuje reprezentanci wspólnoty wybierani w demokratycznych wyborach. Stąd też ważnym aspektem który pojawił się w wypowiedziach badanych były relacje łączące gminę, jej mieszkańców i straż.

Jak przeciwnicy istnienia straży tłumaczą ich tworzenie? W bardzo różny sposób. Niekiedy jest to kwestia podniesienia prestiżu władztwa lokalnego, kiedy indziej relatywnie dobra sytuacja gminy i wydatkowanie w ten sposób jej budżetowych środków, kiedy indziej możliwość stworzenia dodatkowych etatów dla urzędników.

Studenci nie pozostawiają wątpliwości co do powodów kreacji straży – nie są nimi z pewnością cele sformułowane w pierwszych słowach ustawy o strażach gminnych gdzie wskazuje się na służebność, orientację instytucji na wspólnotę i jej dobro. Ale powodem ich tworzenia nie jest tylko chęć stworzenia nowych etatów ani też podniesienia prestiżu gminy, o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części artykułu.

Pytaniem retorycznym jest zatem pytanie o to czy są one funkcjonalne, czy wypełniają swoje role i zadania, czy służą społecznościom lokalnym, zapewniając w nich ład, bezpieczeństwo i porządek. Na początek sięgnijmy po lakoniczne wypowiedzi badanych.

*(...) straże gminne są zbędne, bo jeszcze nie spotkałem się z jakimkolwiek przejawem funkcjonalności dane służby.*

*(...). Są zdecydowanie nieopłacalne, a efektów ich pracy praktycznie nie ma. Powinno się zmniejszyć liczbę funkcjonariuszy, uszczuplić ich kompetencje, a najlepiej zlikwidować straże.*

*Uważam, że straż miejska/gminna jest sztucznym tworem, który absolutnie nie zdaje egzaminu.*

Niektórzy studenci podkreślają pewne wybrane aspekty dysfunkcji straży. Niekiedy jest to opieszałość funkcjonariuszy w wykonywaniu ich obowiązków, kiedy indziej urzędowe godziny pracy straży.

*(...) Jak straż zostanie wezwana do jakiegoś zdarzenia, to często przyjeżdżają za późno i ich efekt pracy nie jest zadowalający, gdyż sprawca ucieknie, albo już dawno uciekł.*

*Uważam że straże gminne/miejskie nie spełniają należycie swojego zadania, bo często ich godziny pracy są takie, że nie obejmują pory kiedy dochodzi do największego zagrożenia porządku. To są tylko pozeracze budżetu gminy, niepotrzebny wydatek.*

Czym zatem na co dzień zajmują się straż? Jakie są jej główne zadania w świetle wypowiedzi respondentów? Okazuje się, że ich zadania wcale nie są zróżnicowane...

*(...) ich głównym zadaniem jest wystawianie jak największej liczby mandatów (...).*

*(...) obecnie patrzy się a ą straż przez pryzmat dochodu dla gminy, „straż biznesowo-miejska”.*

*Są to służby nastawione wyłącznie na przynoszenie zysku lub „łatanie” budżetu w gminie. Dobrym przykładem może być stawianie w wielu absurdalnych (np. w zatłoczonym centrum miasta, na chodnikach gdzie zaparkowany samochód w żaden sposób nie utrudnia ruchu pieszych) miejscach znaku zakazu zatrzymywania się. Następnie na miejsce przyjeżdżają funkcjonariusze i zakładają na koła blokady, których zdjęcie potem kosztuje 200 złotych.*

Wyłaniający się z wypowiedzi badanych wizerunek funkcjonariusza straży miejskiej to obraz osoby w mundurze której głównym zajęciem jest wypisywanie mandatów. Obywatel mandat otrzymuje w niemal każdej sytuacji interakcji ze strażnikiem, kwestia pouczeń udzielanych przez funkcjonariuszy w narracjach badanych nie istnieje. Dlaczego tak się dzieje? Jakie są motywy strażników? Zdecydowanie rzadziej ma miejsce sytuacja w której postępowanie mandatowe sprawia strażnikowi przyjemność, prym wiedzie raczej świadomość że strażnik ma uzyskać dla swojej gminy środki finansowe. W przeciwieństwie do policjanta strażnik jest nieugięty, często „poluje” na obywatela w miejscach gdzie ten może naruszyć prawo. Cel takowych działań straży jest jeden – przysporzenie wpływów do lokalnego budżetu. Obywatel otrzymujący mandat narusza prawo w sposób relatywnie mało uciążliwy dla danej wspólnoty, ale z optyki straży to nie jest istotne.

Badani wskazują często na to, że straż nie zajmuje się sprawami do których została faktycznie powołana. I nie chodzi tu o omówione powyżej kwestie „wiecznego” wypisywania mandatów i urządzania polowań na kierowców. Strażnicy są nieefektywni, unikają sytuacji zagrożenia, nie rozwiązują faktycznych problemów mieszkańców.

*Zajmują się sprawami błahymi, których uciążliwość dla społeczeństwa jest niska. (...) Często sprawy poważniejsze, dotyczące spraw rodzinnych, patologii w rodzinach, czy nawet edukacji profilaktycznej dla mieszkańców są dla nich zbyt wielkim wyzwaniem.*

*Mimo licznych kompetencji ich funkcje ograniczają się do blokad na koła źle zaparkowanych pojazdów oraz robieniu biznesu na fotoradarze.*

*Zbyt wiele uwagi poświęcają na korzystanie z przywilejów jakie daje im prawo o ruchu drogowym, utrudniają tym samym życie kierowcom. Nie sprawdzają się w usuwaniu obywateli typu „kloszard” z miejsc publicznych, często skupiają się na wręczaniu mandatów osobom młodym spożywającym alkohol w miejscach publicznych. (...) Patrole prewencyjne zbyt rzadko prowadzone są po zmroku w miejscach niebezpiecznych.*

Przesłanki takiego zachowania są przeróżne: niekiedy na plan pierwszy wysuwa się właśnie argument ekonomiczny, kiedy indziej straż pracuje w określonych godzinach – uciążliwe zachowania mają miejsce zazwyczaj w godzinach kiedy strażnicy są już po pracy. Pojawia się także kwestia złego przygotowania, niesprawności fizycznej, czy wręcz nie podejmowania interwencji i działań z obawy o zdrowie i życie.

Studenci wskazywali także niejednokrotnie na to jak powinna przebiegać współpraca pomiędzy strażą a społecznością lokalną. W ich opiniach praktyka życia społecznego zdecydowanie odbiega od tego co zapisał ustawodawca. Straż miejska nie tylko zarabia na obywatelach, nie tylko koncentruje się na działaniach które z ich faktycznymi potrzebami porządku i bezpieczeństwa nie mają wiele wspólnego, ale i dodatkowo na każdym kroku pokazuje im swoją wyższość.

W świetle niektórych wypowiedzi wyłania się portret formacji nie tyle zadaniowanej, ograniczonej w swej aktywności ustawowo, nakierowanej na określone zadania przez gminne władztwo, ale głównie czerpiącej satysfakcję z uprzykrzania życia mieszkańcom.

*Straże miejskie są nieprzyjazne, zachowują się tak jakby przyjemność sprawiało im dręczenie obywateli.*

*Moim zdaniem straż gminna robi więcej szkody niż sprawia pożytku. Mówi się, że strażnicy to niespełnieni Policjanci, a z tego względu są bardzo nadgorliwi.*

*Są nieżyczliwi i niepotrzebni. Czepiają się, dręczą, myślą że są lepsi od zwykłych „szarych ludzi”. Zamiast pomagać uprzykrzają życie.*

Sprawy usytuowane w gestii straży znajdują się także w obszarze działania Policji, niemniej musimy pamiętać, że ideą tworzenia straży z optyki systemu bezpieczeństwa było m.in. odciążenie Policji od spraw związanych z naruszeniami ładu i porządku na szczeblu lokalnym. Niemniej osoby uczestniczące w badaniu bardzo często wskazują na to, że te same zadania, które dziś w niektórych gminach wykonują straże lokalne z powodzeniem mogłyby wykonywać Policja.

*Moim zdaniem straż miejska to służba która jest zupełnie niepotrzebna (...) Ten sam efekt osiągnęłoby się zwiększając nakłady na Policję.*

*Straże miejskie nie pełnią istotnej roli w utrzymaniu porządku publicznego. Jeżeli w danej gminie brakuje funkcjonariuszy Policji do utrzymania tego porządku, to proponuję zwiększyć ich liczbę, natomiast straż gminną zlikwidować.*

*Zostały stworzone aby odciążyć policjantów od obowiązków „mniejszego kalibru” typu utrzymanie porządku i pierwszy kontakt z obywatelem. Tymczasem widywane są o wiele rzadziej, i ich skuteczność jest nieco kontrowersyjna.*

*(...) straże mają mniejsze uprawnienia niż Policja, więc po co płacić podatki na coś mniej skutecznego.*

*Straż miejska zajmuje się działaniami, które też należą do Policji – nie widzę więc powodu aby istniały dwie różne instytucje, bo to tylko potęguje chaos.*

*Nie sprawdzają się. Pieniądze przekazywane na straże można by przeznaczyć na Policję. Lepiej mieć jedną dobrze funkcjonującą instytucję niż dwie słabe.*

Jednym z koronnych argumentów przeciwko strażom jest to, że obecnie kompetencje straży w pewnym zakresie dublują się z tymi którymi dysponuje Policja. Innymi słowy pewne działania które dziś stanowią *clue* działań straży mogłyby z powodzeniem wykonywać Policja. Kwestia nie sprowadza się jedynie do dublowania pewnych kwestii, ale przede wszystkim istotne jest tu to, że Policja ma więcej uprawnień, jest lepiej zorganizowana, jest instytucją paramilitarną<sup>1</sup>, wreszcie cieszącą się szacunkiem społeczeństwa. W świetle wypowiedzi pisemnych takowe atrybuty pozostają poza zasięgiem straży.

*Funkcjonariusze straży nadużywają swoich kompetencji i skupiają się na zadaniach, które należą do Policji.*

*W wielu gminach wiejskich nie na straże gminnej, a o bezpieczeństwo dba policja, która zapewnia też spokój i porządek. W miastach niezbyt często widuję straż miejską – najczęściej jest ona w okolicy ratusza, a o prawdziwe bezpieczeństwo dba Policja. Moim zdaniem straże są niepotrzebne, ponieważ stan liczebny Policji pozwala na utrzymanie bezpieczeństwa i porządku.*

---

<sup>1</sup> Jan Maciejewski, *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012.

W świetle przeciwników istnienia straży są one nieefektywne, niefunkcjonalne. Strażnicy koncentrują się przede wszystkim na postępowaniach mandatowych, będąc przy tym nieugiętymi.

Trudno ową stanowczość działania odszukać jednak przy innych działaniach straży, szczególnie tych, które są z punktu widzenia mieszkańców istotne. Czynności będące w gestii dzisiejszej straży mogłaby z powodzeniem realizować Policja: czyniłaby to efektywniej, bardziej profesjonalnie i rzetelniej. Atrybut straży polegający na ich związaniu z społecznością lokalną jest tu zupełnie nieistotny – wszak straż owej społeczności nie służy, nie pomagają, ba – stoją do nich tyłem.

Część badanych odnosiła się pozytywnie do pewnych aspektów działania straży, inne zaś negując – względnie wskazując rozmaite niedociągnięcia ich faktycznej pracy w społecznościach lokalnych. Krytyka straży odnosiła się do rozmaitych aspektów, pojawiały się różne sposoby korekty ich działania. Badani wskazywali na rozmaite uzasadnienia, niekiedy były to aspekty ustrojowe, kiedy indziej związane z tradycją, albo po prostu efektywnością rozwiązań w konkretnych gminach. Kiedy indziej wskazywano na konkretny typ gminy, w przypadku, którego straż może być efektywna, negując zasadność analogicznych rozwiązań w gminach odmiennych. Przejdźmy zatem do wypowiedzi studentów.

*Tak, formacja w zamyśle jest dobra i teoretycznie skuteczna. Jednak niestety niewielu strażników kompetentnie wykonuje swoje zadania.*

Studenci wskazywali na to, że użyteczność straży bywa zróżnicowana. Część wypowiadających się wskazywała, że mogą okazać się one efektywne w miejscowościach turystycznych, inni pisali, że są najbardziej potrzebne w miastach.

*Trzeba rozważyć kwestie gdzie straż powinny powstawać, niektóre gminy nie potrzebują straży gminnych, natomiast moim zdaniem w każdym mieście powinny powstać straż miejskie. Natomiast w gminach powinny powstawać straż obejmujące swym zasięgiem kilka sąsiednich gmin. (...).*

*W zależności od wielkości gminy, ich przydatność jest różna. (...) W dużych miastach zdecydowanie odciażają Policję, przyczyniają się tym samym do znacznej poprawy bezpieczeństwa, a w małych gminach z reguły straż te są maszynkami do zapełniania budżetu gminy z mandatów.*

*Byłbym za tym, żeby straż istniały tylko w małych gminach, natomiast w dużych miastach ich zadania powinna pełnić Policja. Tak byłoby sprawniej.*

*(...) W mniejszych gminach turystycznych straż gminna zdaje egzamin. Gdy do nadmorskiego miasteczka w sezonie przyjedzie ok. 50-60% dodatkowych obywateli, to Policja może nie zapanować nad wszystkim i wtedy sezonowo straż jest przydatna.*

Studenci, którzy generalnie uważają że są one potrzebne, wskazują równocześnie na szereg negatywnych aspektów działania straży. Dysfunkcje straży wynikają wedle niektórych wypowiadających się nie z uregulowań prawnych, ale z praktyki ich działania. Sprawiają, że potencjał straży jest niewykorzystywany, względnie wykorzystywany tylko w niektórych aspektach.

*Według mnie straż miejskie w Polsce spełniają tylko częściowo swoje zadania. Są przydatne, ale w większości przypadków taka formacja jest traktowana jako maszyna do robienia pieniędzy, które potem zasilają budżety gminy.*

*Moim zdaniem ta instytucja jest źle wykorzystywana. W moim rodzinnym mieście nigdy nie słyszałam o wykorzystywaniu straży dla faktycznego utrzymania porządku publicznego (...).*

*Uważam, że straż gminna nie spełnia stuprocentowo swoich zadań, skupia się tylko na wypisywaniu mandatów za przejścia na czerwonym świetle, natomiast omija miejsca*

*niebezpieczne i nie zauważa często groźnych zdarzeń (np. bójek), nie reaguje na takie zachowania.*

Część osób wypowiadających się uważa, że powodem dysfunkcji nie jest sama praktyka działania straży – źródło tkwi raczej w złych, nieprecyzyjnych rozwiązaniach ustrojowych. Gdyby zasady działania straży były klarowne i przejrzyste, do opisanych powyżej dysfunkcji nie dochodziłoby, a straże z powodzeniem wykonywałyby swoje zadania.

*Straż miejska i gminna w obecnej formie nie jest potrzebna, bo nie spełnia swojej podstawowej funkcji jaką jest utrzymanie porządku. Gdyby to robiłaby, to jak najbardziej byłaby potrzebna. Obecnie ma na celu zarabianie pieniędzy dla gminy/miasta na fotoradarach, ale na to pozwala jej prawo. (...). Straż miejska powinna wystawiać mandaty za picie alkoholu w miejscu publicznym lub zaśmianie, a nie robić to co mają w kompetencjach inne instytucje. W ten sposób odciążałaby Policję, która będzie mogła zająć się ważniejszymi problemami.*

Kwestia odciążania przez straże Policji pojawia się w wypowiedziach studentów dość często. Jest to argument przemawiający za efektywności straży, ale także argument, w którym zapytani odnoszą się przeciw ich funkcjonowaniu. Istotnym aspektem jest to, że straże „odrywają się” od swoich społeczności lokalnych, wbrew kardynalnym zapisom ustawowym nie pełnią względem nich roli pomocniczej czy służebnej.

*(...) aktualnie nie spełniają one swych prawdziwych obowiązków jako formacje dla społeczeństw i jemu służące. Działają one raczej przeciwko społeczeństwu (...)*

*Ogół społeczeństwa uważa ją jako niepotrzebny twór i tak naprawdę nie czuje przed nią respektu.*

Osoby biorące udział w badaniu wskazywały także na kwestie ekonomiczne. Tu również opinie studentów były niejednoznaczne. Niektórzy w uprawnieniach mandatowych straży upatrywali ich zalety, inni byli zdania, że jest przeciwnie.

*Straż jest nie do końca przydatna, ponieważ koszty jej funkcjonowania są wyższe niż „zyski” które przynosi. Ale straże miejskie często generują większe dochody przez nakładanie mandatów, ale za to uprzykrzają życie obywatelom.*

Studenci wskazywali także rozmaite pomysły na to, aby usprawnić faktyczne działania straży. Część z nich bezpośrednio odnosiła się do ograniczonych możliwości działania straży – z ich skąpości wynika relatywnie mała możliwość pracy na rzecz społeczności lokalnej, niski szacunek w społecznościach, ograniczone możliwości interwencji. Poza kwestiami formułowanymi ku ustawodawcy pojawiają się pomysły usprawniania straży poprzez lepszy i efektywniejszy system szkolenia. Nie bez znaczenia są także pomysły odnoszące się do lepszego związania straży ze społecznościami lokalnymi, czy też decydowania o tym, czy straż powinna być tworzona w danej miejscowości na bazie referendum.

Zmierzając do krótkiego podsumowania tej części rozważań możemy odnieść się do jednej z wypowiedzi pisemnych, gdzie wskazano na różne aspekty funkcjonalności straży.

*(...). Ogólnie koncepcja straży gminnej wydaje się być dobra, działają lokalnie, znają (może) problemy danego obszaru lepiej, zajmują się sprawami mniej ważnymi, drobnymi, ale niezbędnymi do zrealizowania. Jednak w rzeczywistości nigdy nie widziałam we Wrocławiu strażnika miejskiego robiącego coś innego jak spacer po okolicach rynku.*

#### **4 STRAŻE GMINNE I MIEJSKIE JAKO INSTYTUCJE POTRZEBNE**

Liczba studentów, którzy pozytywnie odnieśli się do roli i znaczenia straży miejskich i gminnych dla naszego systemu bezpieczeństwa była wyraźnie niższa niż miało to w przypadku osób negujących ich znaczenie. Argumenty przytaczane przez osoby uważające że straże są przydatne są bardzo zróżnicowane.

Niekiedy pojawia się aspekt ich efektywnej „interakcyjności” ze społecznością lokalną i tworzenia ich dla poprawy bezpieczeństwa i porządku na mikropoziomie. Najbardziej oczywistym wytłumaczeniem ich funkcjonalności wydaje się być to w którym odnoszono się do efektywnego realizowanie przez straże ich zadań.

*Uważam, że straże są efektywne. Reagują na zagrożenia, niwelują je. Są potrzebne do codziennych kontroli, typu zaśmiecanie, pilnowanie porządku na przystankach, w parkach. Momentami więcej działają niż Policja...*

*Jest to służba dbająca na porządek, a także nasze bezpieczeństwo, zapewniająca ochronę i spokój miejscach publicznych. Straż miejska ma wiele zadań, m.in. czuwanie nad porządkiem i kontrola ruchu drogowego, współdziała z organizatorami i innymi służbami w ochronie porządku podczas imprez i sprawdza się.*

Studenci podkreślali że straże gminne mają charakter lokalny i że lokalna społeczność na mocy decyzji swych mocodawców ma prawo decydować o ich tworzeniu. To nie jedyny aspekt, wszak straże pełnią w społecznościach lokalnych istotną rolę, po prostu są mieszkańcom potrzebne.

*Wydaje mi się, że staż oddziałuje pozytywnie na samopoczucie ludności, które dzięki dodatkowym służbom, działającym lokalnie, czuje się bezpieczniej. Mimo że straż miejska nie jest darzona miłością ze strony części społeczeństwa i nie funkcjonuje w pełni sprawnie, to w ogólnym rozrachunku jest tam (w gminach miejskich i wiejskich – przyp. KED) potrzebna.*

*Stoją na straży codziennego bezpieczeństwa obywateli, „służą” pomocą obywatelom, są do ich dyspozycji a więc zdecydowanie są służbami niezbędnymi i pomocnymi.*

*Według mnie straże gminne i miejskie są potrzebne, i ich działania „sprawdzają się”, ponieważ pilnują porządku i bezpieczeństwa obywateli. Na ulicach Wrocławia częściej widuję Straż Miejską niż Policję. Strażnicy są bezwzględni i niemili, ale za to skuteczni;). Czują się bezpieczniej kiedy wiem, że są gdzieś w pobliżu...*

Niektórzy studenci odnoszą się do konkretnych przykładów, posiłkują się własnymi obserwacjami. Dobrym przykładem są straże miejskie i gminne funkcjonujące poza stolicą Dolnego Śląska, czyli miejscem lokalizacji szkoły.

*W moim mieście funkcjonuje Straż Gminna i uważam, że w pełni spełniają się w wykonywaniu swoich obowiązków. Uczestniczą bardzo często (aż za często) w patrolowaniu miasta, uczestniczą w utrzymywaniu porządku na różnych imprezach.*

Zwraca się uwagę na to, że straże lepiej znają określoną społeczność lokalną, efektywniej mogą reagować na naruszenia porządku. Są one nie tylko efektywne przy kreowaniu poczucia ładu i porządku wśród mieszkańców, wykraczając poza obszar swojej rutynowej pracy sprawiają, że efektywniej mogą funkcjonować także inne grupy dyspozycyjne systemu paramilitarnego.

*Uważam, że Straże Gminne są potrzebne, gdyż wspierają one działania Policji, jak również prowadzą patrole potrafiąc się lepiej utożsamiać z otoczeniem, poznać środowisko i problemy lokalnej ludności.*

*Uważam, że jest ona odciążeniem dla Policji, która powinna zajmować się sprawami ważniejszymi niż picie w miejscach publicznych, czy zakłócenie ciszy nocnej.*

Także we wcześniejszych fragmentach artykułu, w których omówione zostały wady straży i jej dysfunkcje pojawiła się kwestia relacji pomiędzy strażą a Policją.

Natomiast w tym miejscu istotny może okazać się wpis jednego z zapytanych, gdzie po prostu wskazuje się na braki kadrowe Policji i w tym kontekście atrakcyjność dodatkowej grupy dyspozycyjnej.

*Straże są potrzebne ponieważ nie mamy wystarczającej liczby funkcjonariuszy Policji, którzy mogliby zapewnić bezpieczeństwo społeczeństwu.*



Zwiększanie liczby różnych formacji oraz ich funkcjonariuszy jest efektywne dla nas wszystkich. Dzięki temu nie tylko czujemy się bezpieczniej, a zmniejszenie się liczby wykroczeń i przestępstw znajduje swoje odzwierciedlenie w obiektywnych statystykach urzędowych. Stąd też wśród wypowiedzi znajdujemy kolejny istotny wątek który sprowadza się do stwierdzenia, że na bezpieczeństwie jako na podstawowej potrzebie nigdy nie można oszczędzać.

*Zawsze to dodatkowe wsparcie dla bezpieczeństwa, dodatkowa para oczu.*

*Jeżeli chodzi o straż gminną, uważam, że jest potrzebna ponieważ im więcej odpowiednich funkcjonariuszy (z tego sektora), tym ludzie czują się bezpieczniej (...).*

Na koniec rozważań warto wskazać na to, że pojawiają się także argumenty wskazujące na czystą racjonalność decydentów w tworzeniu straży. Straże są tworzone, finansowane z lokalnych budżetów, zadarniowane przez samorząd lokalny ponieważ po prostu są efektywne.

## WNIOSKI

W wielu różnych publikacjach z zakresu socjologii, administracji czy też nauk o bezpieczeństwie pojawia się kwestia straży miejskich i gminnych w Polsce. Teoretycznym rozważaniom towarzyszą jednak pytania o faktyczną funkcjonalność tego typu instytucji. Te pytania zdają się jednak zdecydowanie częściej zadawać przedstawiciele mediów oraz mieszkańcy określonych wspólnot, nie zaś eksperci i specjaliści. Stąd też próba zdania pytań dotyczącego funkcjonalności straży tym którzy z jednej strony są na najlepszej drodze aby stać się specjalistami od kwestii bezpieczeństwa i być może pracownikami różnych tego typu podmiotów, ale równocześnie są młodymi ludźmi i mieszkańcami określonych wspólnot. Wyniki badań jakościowych z udziałem studentów pokazują wyraźną dominację tych którzy o strażach lokalnych wypowiadają się negatywnie zarzucając im dysfunkcjonalność, orientację na zyski ekonomiczne, nie interesowanie się realnymi sprawami wspólnoty. Wśród studentów obecni są także i ci, którzy sądzą, że idea oraz pomysł samych straży są wartościowe, natomiast błędy występują na poziomie realizacji ich zadań i korzystania z uprawnień. Najmniej liczną grupę stanowili badani którzy uważali, że istniejący stan rzeczy jest zadowalający, strażę wykonują swe zadania, są związane z lokalnymi społecznościami, efektywne w swojej codziennej pracy.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMSKI A., KONIECZNY J., *Justycjariusze, hutmani, policjanci: z dziejów służb ochrony porządku w Polsce*, Wyd. Śląsk, Katowice 1988.

BODZIANY M., MACIEJEWSKI J., DOJWA K. (red.), *Grupy dyspozycyjne w obliczu wielkiej zmiany*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.

CZAPSKA J., KURPIARZ W. (red.), *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

DOJWA K., *Polskie stráže miejskie i gminne w lokalnym systemie bezpieczeństwa. Wybrane aspekty*, [w:] M. Martinská, A. Sipko (red.), *Riadenie Bezpečnosti Zložitych Systémov, Medinárodny Vedecko-Odborný Seminár*, 18-22.02.2013, Liptovský Mikuláš, Slovakia, 2013, s. 93-100.

DOJWA K., *Policja jako organizacja formalna w systemie administracji państwowej. Wybrane aspekty w kontekście socjologii administracji*, [w:], Roman Stec, Krzysztof Motyka (red.), *Socjologia administracji in statu nascendi*, Wyd. Aspra, Warszawa 2013.

DOJWA K., *Straże gminne (miejskie) a ochrona porządku publicznego na szczeblu lokalnym. Rozwiązania i dylematy funkcjonalne*, złożony do druku do: „Samorząd Terytorialny”.

*Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o strażach gminnych*, Dz. .U. 1997 nr 123 poz. 779, źródło: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19971230779>.

DOJWA K., Teoretyczne i praktyczne aspekty badań samorządu terytorialnego. Wybrane zagadnienia w świetle metod jakościowych i ilościowych, [w:] Katarzyna Miecznikowska-Czerniak, Katarzyna Radzik-Maruszak, 20 lat samorządu terytorialnego w Polsce. Sukcesy, porażki, perspektywy, Wyd. UMCS, Lublin 2012, s. 173-192.

DOJWA K., TURCZYŃSKI P., Poznawanie instytucji bezpieczeństwa i funkcjonariuszy grup dyspozycyjnych dzięki badaniom empirycznym. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne, [w:] M. BODZIANY, J. MACIEJEWSKI, K. DOJWA (red.) Grupy dyspozycyjne w obliczu wielkiej zmiany, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.

KONECKI K. T., ŚLĘZAK I., *Socjologia jakościowa- innowacyjne metody w badaniach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 1/2012.

KONECKI K. T., *Jakościowe rozumienie innych a socjologia jakościowa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 1/2005.

MACIEJEWSKI J., DOJWA K., *Straż Miejska Wrocławia – elementy portretu socjologicznego*, projekt badawczy IS UWf., Wrocław 2010.

MACIEJEWSKI J., *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012.

MAISEL W., *Sądownictwo miasta Poznania do końca XVII wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Poznań 1961.

MARTINSKA M., SIPKO A. (red.), *Riadenie Bezpečnosti Zložitych Systémov, Medinárodny Vedecko-Odborný Seminár*, 18-22.02.2013, Liptovsky Mikuláš, Slovakia, 2013.

MAĆZYŃSKI M., *Ochrona bezpieczeństwa i porządku publicznego w Polsce przedrozbiorowej*, [w:] J. Czapska, W. Krupiarz (red.), *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

MISIUK A., *Administracja porządku i bezpieczeństwa publicznego*, Wyd. Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.

PODHORODECKI R. W., *Ewolucja municypalnych służb ochrony porządku publicznego na tle historycznym*, [http://historia-strazy-miejskich.eprace.edu.pl/1143,Wspolczesne\\_straze\\_gminne\\_miejskie\\_w\\_ujeciuj\\_statystycznym.html](http://historia-strazy-miejskich.eprace.edu.pl/1143,Wspolczesne_straze_gminne_miejskie_w_ujeciuj_statystycznym.html), [dostęp: 15.06.2013].

SITEK W., *Między rynkiem a civil socjety*, Wyd. Scholar, Warszawa 2007.

STEC R., MOTYKA K. (red.), *Socjologia administracji in statu nascendi*, Wyd. Aspra, Warszawa 2013.

SZYSZKA P., *Straż Miejska w Krynicy-Zdroju w służbie społeczności lokalnej w 75 rocznicę powołania*, Wyd. PPHU Jas-Pol Poligrafia, Krynica-Zdrój 2004.

WIDAWSKI J., *Miejskie mury obronne w państwie polskim do początku XV wieku*, Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1973.

#### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS,PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

NÁRODNÁ BEZPEČNOSŤ AKO NOVÝ SMER VZDELÁVANIA  
ŠTUDENTOV V POĽSKU.  
SKÚSENOSTI POMORSKEJ AKADÉMIE V SLUPSKU

NATIONAL SECURITY AS A NEW DIRECTION OF EDUCATION OF STUDENTS  
IN POLAND.

THE EXPERIENCE OF POMERANIAN UNIVERSITY IN SLUPSK

DWORZECKI Jacek<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Článok sa zaoberá genézou a súčasným stavom organizácie vzdelávania študentov Pomorskej akadémie v Slupsku v odbore Národná bezpečnosť. Článok opisuje (prehľadne) programové zámery tohto odboru a v jeho rámci realizované špecializácie ako aj štruktúru študijných programov. Taktiež sú zhodnotený súčasný stav a perspektívy vývoja didaktickej infraštruktúry, ktorou disponuje Inštitút národnej bezpečnosti Pomorskej akadémie v Slupsku.

**Kľúčové slová:** vedy o bezpečnosti, Pomorská akadémia v Slupsku, didaktická infraštruktúra

**ABSTRACT:** The objective of the article is to present the origins and current state of student education organization of Pomeranian University in Slupsk in the course of National Security . This article discusses ( in outline ) the programme's guidelines and the implementation of specialization within its framework, as well as the structure of training programs. Furthermore, it describes the current state and prospects of development of educational facilities, which the National Institute for Occupational Safety of Pomeranian University in Slupsk has at its disposal.

**Keywords:** Safety science, Pomeranian University in Slupsk, educational infrastructure

## ÚVOD

Téma bezpečnosti štátu a jeho občanov, ktorej princíp môžeme vyjadriť heslom „Bezpečné Poľsko v bezpečnej Európe“ v našej prítomnosti priberá zvláštny význam.

Účinnosť vzdelávania o bezpečnosti závisí hlavne od prispôsobenia jej cieľov, obsahu a organizácie k stále sa meniacim potrebám sféry personálnej a štrukturálnej bezpečnosti a od racionálneho spojenia činiteľa atraktívnosti tohto vzdelávania s vhodnou prípravou pedagógov ako aj vecného a finančného zabezpečenia.<sup>2</sup>

Národná bezpečnosť súčasných štátov v značnej miere závisí od intelektuálneho a technologického potenciálu.<sup>3</sup> Z prác analyzujúcich zmeny v krajinách s najvyššou dynamikou technologického a intelektuálneho potenciálu vyplýva, že potenciál týchto štátov je výrazne napájaný vzdelávacími a vedeckými inštitúciami ako sú: univerzity, výskumné centrá, technologické parky a inovačné vzdelávacie a sociálne programy.<sup>4</sup> Prechod k sieťovej ekonomike, informatizácii a spoločenskej stabilizácii ako aj rozšírenie demokratizácie verejného života ide ruka v ruke s inovačnou silou národných vedecko-vzdelávacích inštitúcií.

Počas hodnotenia poľského spoločenského potenciálu je potrebné venovať pozornosť nedostatkom v šírení poznatkov o bezpečnosti.<sup>5</sup> Výsledkom je nedostatočné povedomie obyvateľov Poľska vo veciach potrieb, podmienok a úloh v sfére bezpečnosti.

---

<sup>1</sup> doc. PhDr., PhD. Inštitút národnej bezpečnosti Filozoficko-historickej fakulty Pomorská akadémia v Slupsku, Poľská republika, mob. + 48 514 416 060 e-mail: jacekdworzecki@o2.pl

<sup>2</sup> LOVEČEK, T., VELAS, A.: *Možné spôsoby fyzickej ochrany pri ochrane osôb a majetku*. Zborník z 13. medzinárodnej vedeckej konferencie: Riešenie krízových situácií v špecifickom prostredí. Žilina: EDIS, 2008.

<sup>3</sup> HOFREITER L.: *Securitológia*. Liptovský Mikuláš: Akadémia ozbrojených síl, 2006. s. 18.

<sup>4</sup> HAMAJ, P., MARTINSKÁ, M., MATIS, J.: *Vybrané problémy zo všeobecnej sociológie*, Liptovský Mikuláš: Akadémia ozbrojených síl, 2005. s. 81.

<sup>5</sup> DWORZECKI, J.: *Systém krízového riadenia v Poľsku*. Bratislava: MULTIPRINT, 2012. s. 81.

Najlepšia situácia takéhoto stavu povedomia nie je ani vo všeobecných štruktúrach štátu, ktoré priamo nezodpovedajú za bezpečnosť, pričom zvlášť sa to týka ich záväzkov v tejto oblasti. Všetky tieto fakty v určitej miere vplývajú obmedzujúco na definovanie národných záujmov a strategických cieľov Poľskej republiky v oblasti bezpečnosti.

V poľskom vysokom školstve sa v roku 2007 objavila možnosť zavedenia nových študijných odborov pod názvom Národná bezpečnosť a Vnútoraná bezpečnosť.<sup>1</sup>

Ministerstvo vedy a vysokého školstva uviedlo v svojom zámere, že absolventi odboru Národná bezpečnosť majú nadobudnúť:

- poznatky o štáte a práve, z histórie, geografie a filozofie,
- poznatky o politických systémoch a z oblasti organizácie a riadenia,
- informácie o mieste človeka v rôznych štruktúrach spoločenského, politického a právneho charakteru,
- poznatky z oblasti bezpečnostných procedúr globálneho, regionálneho, národného a lokálneho charakteru,
- informácie o typológii politických, spoločenských a etických systémov,
- znalosti umožňujúce správne klasifikovať kultúrne vzory a interkultúrne štruktúry, ktoré ovplyvňujú vzťahy v oblasti bezpečnosti,
- vedomosti, ktoré im umožnia správne formulovať a rozlišovať právne normy a princípy, etické normy a vzťahy v organizácii spoločenských a politických štruktúr národnej bezpečnosti, ako aj v podmienkach konfliktov, humanitárnych akcií a výnimočných stavov.

Absolvent odboru Národná bezpečnosť sa môže zamestnať v Poľskom vojsku, Polícii, Pohraničnej strážii, Požiarinej strážii, v mestskej polícii a v ďalších poľských uniformovaných útvaroch. Poznatky nadobudnuté v priebehu štúdia majú absolventom umožniť zamestnať sa taktiež v oblasti riadenia informačných systémov a pri ochrane osobných údajov a neverejných informácií a tiež v ochrane (fyzickej aj technickej) osôb a majetku i v sfére zaoberajúcej sa problémami bezpečnosti a hygieny práce, aspektmi bezpečnosti spojenými s prevádzkovaním výrobného priemyslu a dopravy. V súčasnosti štúdiom v odboroch Národná bezpečnosť a Vnútoraná bezpečnosť realizuje 90 poľských vysokých škôl.

## **1 INŠTITÚT NÁRODNEJ BEZPEČNOSTI POMORSKEJ AKADEMIE V SLUPSKU AKTUÁLNY STAV REALIZÁCIE VZDELÁVACIEHO PROCESU V ODBORE NÁRODNÁ BEZPEČNOSŤ**

Pomorská akadémia v Slupsku (ďalej PAS) je verejná vysoká škola s vyše štyridsať ročnou tradíciou a v súčasnosti tretia najväčšia vysoká škola v poľskom Pomorí. Vznikla v roku 1969 pod názvom Vysoká učiteľská škola, ktorej základ tvorili Učiteľské štúdiá v Slupsku od roku 1957 do 2000. Po nadobudnutí práva udeľovať vedecko-pedagogický titul doktor v oblasti histórie a biológie bola zmenená na akadémiu, ktorá má v rozvojovej stratégii ako jeden z hlavných cieľov získať štatút univerzity. V súčasnosti má tri fakulty: Filozoficko-historická fakulta, Matematicko-prírodovedecká fakulta a Fakulta vzdelávania a filozofie. Súčasťou sú: vedecké vydavateľstvo, školský archív a hlavná knižnica, centrum štúdia praktickej výučby cudzích jazykov, športovo-rehabilitačné centrum a štúdium informatiky.

---

<sup>1</sup> Vyhláška Ministerstva vedy a vysokého školstva zo dňa 13. Júna 2006 vo veci názvov študijných odborov (Zb. Zák. z 2006 r. č. 121, pol. 838) a Vyhláška Ministra vedy a vysokého školstva zo dňa 12. Júla 2007 vo veci vzdelávacích štandardov pre jednotlivé študijné odbory a stupne štúdia ako aj spôsobu vytvárania a podmienok, ktoré musí spĺňať vysoká škola aby mohla realizovať interdisciplinárne štúdiá a makro odbory (Zb. zák. z 2007, č.164, pol. 1166).

Akadémia zamestnáva približne 400 vedecko-pedagogických pracovníkov, z toho 92 profesorov a 260 doktorov. Výučba sa realizuje aj prostredníctvom hosťujúcich profesorov z iných vedeckých inštitúcií z Nemecka, Ruska, Turecka, Ukrajiny, Maďarska, Slovenska, Čiech a Veľkej Británie. Na akadémii aktuálne študuje 4300 študentov v 25 odboroch a 100 špecializáciách formou denného alebo externého štúdia.

Inštitút národnej bezpečnosti Filozoficko-historickej fakulty Pomorskej akadémie vznikol v októbri roku 2013 (ako výsledok preformovania Katedry národnej bezpečnosti). V súčasnosti v rámci Inštitútu národnej bezpečnosti pôsobia štyri organizačné bunky: Oddelenie spoločenských vied, Oddelenie teórie bezpečnosti a obrannej politiky, Oddelenie vnútornej bezpečnosti a Oddelenie bezpečnostného inžinierstva. Okrem toho má inštitút vlastné laboratórium s názvom *Vzdelávacie centrum krízového riadenia*, ktoré disponuje v severnom Poľsku najnovším vybavením pre vykonávanie počítačových simulácií. V inštitúte je zamestnaných 39 interných vedecko-pedagogických pracovníkov, s ktorými spolupracuje 28 externých špecialistov, zamestnaných v rôznych bezpečnostných inštitúciách pôsobiacich v regióne. V odbore Národná bezpečnosť sa vzdeláva v súčasnosti 420 študentov.

Vzdelávanie študentov v odbore Národná bezpečnosť bolo zahájené v rámci pôsobenia Katedry národnej bezpečnosti v akademickom roku 2008/2009. Od počiatku spustenia nového študijného odboru v prijímacom konaní bolo prijatých spolu 1371 študentov. Podrobnosti prijímania v jednotlivých rokoch od založenia Inštitútu ukazuje tabuľka č. 1.

Tabuľka č. 1. Výsledky prijímania študentov na odbor Národná bezpečnosť na Pomorskej akadémii v Slupsku (roky 2008-2013).

Por. č.	Typ štúdia	Počet študentov prijatých v rámci prijímacieho konania v akademickom roku:					
		2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
1.	Denné	103	73	110	98	150	125
2.	Externé	85	91	108	100	90	60
<b>SPOLU:</b>		<b>188</b>	<b>164</b>	<b>218</b>	<b>198</b>	<b>240</b>	<b>185</b>

Zdroj: vlastné spracovanie.

V rámci odboru Národná bezpečnosť študenti študujú v piatich špecializáciách: Bezpečnosť a verejný poriadok, Obranná politika, Krízové riadenie, Informačná bezpečnosť (v ponuke študijného programu od októbra 2013) a k dnešnému dňu ich je spolu 609. Podrobnosti o vzdelávaní študentov v jednotlivých špecializáciách ukazuje tabuľka č. 2.

Tabuľka č. 2. Vzdelávanie študentov v jednotlivých špecializáciách realizovaných v odbore Národná bezpečnosť (roky 2008-2012).

Špecializácia	Počet študentov v jednotlivých špecializáciách v akademickom roku:							
	2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/2012	
	DŠ	EŠ	DŠ	EŠ	DŠ	EŠ	DŠ	EŠ
Bezpečnosť a verejný poriadok	-	-	40	23	40	33	34	25
Obranná politika	34	15	11	19	25	7	30	19
Krízové riadenie	36	41	26	55	36	33	7	20
<b>SPOLU:</b>	<b>70</b>	<b>56</b>	<b>77</b>	<b>97</b>	<b>101</b>	<b>73</b>	<b>71</b>	<b>64</b>

Vysvetlivky: DŠ – denné štúdium; EŠ – externé štúdium

Zdroj: vlastné spracovanie.

V súlade so zámermi študijného programu prvý ročník štúdia obsahuje predmety spoločné pre všetky špecializácie. Rozdelenie do špecializácií prebieha v druhom ročníku.

Vďaka uzavretiu príslušnej dohody medzi vedením vysokej školy a hlavným veliteľom Polície absolventi špecializácie Bezpečnosť a verejný poriadok môžu využiť zjednodušenú procedúru prijímania do služby v Polícii. Okrem toho títo študenti majú možnosť priamo skladať skúšku II. stupňa na licenciu pracovníka fyzickej ochrany osôb a majetku (nemusia predtým skladať skúšku na I. stupeň, čo sa vyžaduje v prípade štandardného postupu skúšania).

## 2 ŠTRUKTÚRA ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV

Aktuálne platné študijné programy boli vypracované v súlade so záväznými pravidlami pre päť uvedených špecializácií. Výučba sa realizuje v rámci 6 semestrov v priebehu 3 rokov štúdia. Celkový počet hodín v jednotlivých špecializáciách je ustálený a je to 2003 didaktických hodín a 240 hodín praxí pre denné štúdium a 1214 hodín didaktických hodín a 240 hodín praxí pre externé štúdium. Mení sa však počet hodín určených pre prednášky a cvičenia, pretože závisí od typu štúdia (denné a externé) a tiež od špecifik jednotlivých špecializácií a výsledkov konzultácií. Podrobnosti o počte hodín sú uvedené v tabuľke č. 3.

Tabuľka č. 3. Počet hodín didaktickej výučby a odborných praxí v jednotlivých špecializáciách.

Por. č.	Špecializácia a typ štúdia (S – denne štúdium, NS – externé štúdium)		Počet hodín				Počet hodín praxí	Spolu
			prednášok	cvičení	seminárov	spolu		
1.	Krizové riadenie	DŠ	853	1060	90	2003	240	2243
		EŠ	451	709	54	1214	240	1454
2.	Obranná politika	DŠ	806	1107	90	2003	240	2243
		EŠ	477	683	54	1214	240	1454
3.	Bezpečnosť a verejný poriadok	DŠ	793	1120	90	2003	240	2243
		EŠ	498	662	54	1214	240	1454

Vysvetlivky: DŠ – denné štúdium; EŠ – externé štúdium

Zdroj: vlastné spracovanie.

Odborné praxe sú realizované nezávisle od typu štúdia v priebehu 6 týždňov (z toho sú 3 týždne určené pre prax z odboru a 3 týždne pre špecializovanú prax) v rozsahu 240 hodín po II. a IV. semestri štúdia.

Štruktúra programu je rozdelená na bloky:

1. Všeobecné predmety (420 hod.).
2. Základné predmety (390 hod.).
3. Odborné predmety (420 hod.).
4. Špecializované predmety (773 hod.).

V rámci prvého bloku sú realizované také predmety ako napríklad: novoveký jazyk, telesná výchova, základy sociológie, filozofia, ekonómia, história, organizácia a riadenie, administrácia, informačné technológie, ochrana duševného majetku.

V rámci druhého bloku: politická geografia, poznatky o štáte a práve, medzinárodné politické vzťahy, medziľudská komunikácia.

V rámci tretieho to sú: právne základy bezpečnosti, teória bezpečnosti, systém národnej bezpečnosti, základy sociálnej bezpečnosti. Prvé tri bloky sú spoločné pre všetky tri špecializácie. Počet, obsah a charakter predmetov sa rôzni v závislosti od špecializácie. Tieto predmety zohľadňujú špecifiká tej ktorej špecializácie a boli dohodnuté v rámci konzultácií s odborných prostredím v snahe ich prispôbiť skutočným potrebám zamestnávateľov.

Bakalárske štúdium v odbore Národná bezpečnosť kladie dôraz na výučbu praktických zručností, s čím je spojený fakt, že 2/3 didaktických hodín tvoria intelektuálne a praktické cvičenia. Študenti sa zúčastňujú odborných praxí podľa Programu praxí a cvičenia sa realizujú v laboratóriu *Vzdelávacie centrum krízového riadenia* a na šiestich špecializovaných pracoviskách.

Výber študijných predmetov a obsahu štúdia sa riadil prechodom „od toho čo je všeobecné k tomu čo je podrobné“. Na základe tejto koncepcie boli vyčlenené:

1. skupina všeobecných predmetov.<sup>1</sup>
2. skupina odborných predmetov.<sup>2</sup>
3. skupina špecializovaných predmetov pre študentov voliteľných (fakultatívnych), medzi nimi: *Krízové riadenie. Obranná politika. Bezpečnosť a verejný poriadok.: Bezpečnosť námornej plavby a prístavov. Informačná bezpečnosť.*

Študijné programy obsahujú 1800 hodín v rámci denné štúdia a 1161 hodín pre externé štúdium.

V priebehu posledných troch semestrov sú realizované špecializované predmety. Okrem toho študenti absolvujú 4 týždennú odbornú prax (2 týždne odbornej praxe a 2 týždne špecializovanej praxe) a píšú diplomové práce v rámci diplomového seminára.

### **3 STAV A SMERY ROZVOJA DIDAKTICKEJ INFRAŠTRUKTÚRY NÁRODNEJ BEZPEČNOSTI**

Pomorská akadémia v Slupsku v rámci projektu spolufinancovaného z prostriedkov Európskej únie s názvom: *Prestavba a doplnenie vybavenia laboratória Vzdelávacie centrum krízového riadenia Pomorskej akadémie v Slupsku pre zvýšenie kvality v odbore Národná bezpečnosť*, zahájila v rokoch 2007-2013 modernizáciu vlastnej didaktickej infraštruktúry vrátane informačnej techniky využívanej počas vyučovacích hodín študentmi odboru Národná bezpečnosť, špecializácií Krízové riadenie, Obranná politika, Bezpečnosť a verejný poriadok a Informačná bezpečnosť ako aj Bezpečnosť námornej plavby a prístavov.

---

<sup>1</sup> V skupine všeobecných predmetov sa vyučuje 12 predmetov (495 hodín denné štúdium a 321 hodín externé štúdium), medzi nimi: novoveké jazyk, telesná výchova, základy informačných technológií, bezpečnosť a hygiena pri práci a ergonómia, základné poznatky o štáte a práve, základy manažmentu, základy ekonómie, základy sociológie, základy psychológie, základy etiky, základy spoločenskej komunikácie, ochrana duševného majetku. S výnimkou novovekých jazykov a telesnej výchovy, ktoré sú rozložené do troch semestrov sú ostatné predmety absolvované v rámci I. semestra.

<sup>2</sup> V skupine odborných predmetov sa vyučuje 20 predmetov (660 hodín denné štúdium a 418 hodín externé štúdium), medzi nimi: teória bezpečnosti, politika a stratégia národnej bezpečnosti, výzvy a ohrozenia bezpečnosti, medzinárodná bezpečnosť, vnútorná bezpečnosť štátu, špeciálne služby v systéme národnej bezpečnosti, právne základy bezpečnosti, sociológia bezpečnosti, psychológia bezpečnosti, geografické informačné systémy, správne orgány pre bezpečnosti štátu, vojenská bezpečnosť štátu, politická bezpečnosť štátu, ekonomická bezpečnosť štátu, informačná bezpečnosť štátu, sociálna bezpečnosť štátu, ekologická bezpečnosť štátu, ľudský rozmer bezpečnosti, medicínske záchranárstvo, organizácia spojenia v krízových situáciách. Tieto predmety sú absolvované v rámci II. a III. semestra.

V rámci výučby majú študenti možnosť okrem iného využívať technologické vybavenie inštitútu: centrum simulácií, operatívne sály krízového riadenia a tiež systémy kontroly, dozoru a implementácie scenárov krízových situácií. Partnerom projektu je Okresný úrad v Slupsku, ktorý sa podieľa na realizácii vecnej časti projektu.

Príprava vhodnej didaktickej infraštruktúry umožní študentom získavať praktické zručnosti v používaní nástrojov podporujúcich krízové riadenie na úrovni okresu, miest a obcí. Súčasťou *Vzdelávacieho centra krízového riadenia* sú:

- operatívna sála pre prácu tímov krízového riadenia;
- sála pohotovostnej služby a tímu analytikov;
- konferenčná sála pre spoločenskú komunikáciu;
- serverová miestnosť.

Základnou úlohou modernizácie vybavenia laboratória je snaha poskytnúť optimálnu úroveň vzdelávania a rozšíriť študentom možnosti nadobúdať efektívnejšie a komplexné praktické poznatky. Teleinformatické nástroje využívané pre vzdelávanie študentov majú za úlohu zbližovať podmienky vyskytujúce sa v priebehu vyučovania k reálnym situáciám, s ktorými sa budú absolventi stretávať na svojich budúcich pracoviskách v štruktúrach systému bezpečnosti. Preto je potrebné na tomto mieste uviesť, že tieto aktivity sú zosúladené so všeobecnými zámermi stratégie rozvoja odborného vzdelávania v Európskej únii<sup>1</sup>.

Modernizačné práce boli zamerané na nasledovné činnosti:

- modernizácia existujúcej infraštruktúry laboratória;
- vybudovanie pracovísk, ktoré umožnia otvoriť nové študijné špecializácie;
- sprevádzkovanie e-learningovej platformy;
- vytvorenie infraštruktúry pre realizáciu vedeckých výskumov;
- vybudovanie vzdelávacích miest v štruktúrach systému krízového riadenia na území okresu Slupsk;

Vďaka modernizácii zrealizovanej v rámci projektu vzniknú tri nové pracoviská:

- pracovisko systémov podpory krízového riadenia;
- pracovisko bezpečnosti námornej plavby a prístavov;
- pracovisko informačnej bezpečnosti.

Pokiaľ sa jedná o existujúcu infraštruktúru laboratória, väčšou mierou budú modernizované všetky jeho časti, čiže sála pohotovostnej služby analytikov, operatívna sála pre prácu tímov krízového riadenia a konferenčná sála pre spoločenskú komunikáciu.

Sála pohotovostnej služby a tímu analytikov plní funkciu vzdelávacieho centra pre monitorovanie ohrození, centra oboznamovania o ohrozeniach a spojovacieho centra. V sále je 8 cvičebných pracovných miest:

- Pracovné miesto pre analýzu meteorologickej situácie.
- Pracovné miesto pre analýzu radiačných ohrození.
- Pracovné miesto pre analýzu chemických ohrození a kontaminácie ovzdušia.
- Pracovné miesto pre analýzu udalostí počas krízových situácií.
- Pracovné miesto pre analýzu ohrození v oblasti Baltského mora.

---

<sup>1</sup> V Poľsku sa to odrazilo medzi iným v *Stratégii rozvoja vysokého školstva v Poľsku do roku 2020*, v ktorej bolo ako nadriadený cieľ prijaté významné zvýšenie kvality v troch najdôležitejších oblastiach činnosti vysokého školstva: vzdelávanie, vedecký výskum a vzťahy vysokej školy s okolitým sociálnym a ekonomickým prostredím.



- Pracovné miesto operátora systému varovania a vystríhania.
- Pracovné miesto operátora systémov spojenia.
- Pracovné miesto inštruktora (s možnosťou vytvárania krízových situácií).

Sála je vybavená 8 počítačmi s príslušenstvom, ktoré majú prístup do širokopásmového internetu, stanice rádiologickej kontroly, meteorologickej stanice (vrátane mobilnej stanice), k spojovacej technike a špecializovanému softvéru. V budúcnosti sa plánuje aby tieto pracoviská mali prístup do systémov monitorovania ohrození prevádzkovaných v Poľsku a v Európe a ku kompletným údajom o meteorologickej situácii. Vďaka tomu službukonajúci operátor spojenia bude mať možnosť nadviazať spojenie s jednotlivými časťami infraštruktúry Vzdelávacieho centra krízového riadenia prostredníctvom internej siete a so vzdelávacími pracovnými miestami vytvorenými v okresnom systéme krízového riadenia.<sup>1</sup>

Sála pohotovostnej služby a tímu analytikov umožňuje študentom získať praktické zručnosti v oblasti:

- vykonávania monitoringu ohrození,
- vykonávania smerového spojenia a v rádiových sieťach,
- spúšťania systému varovania vystríhania,
- vykonávania činností na základe dostupných scenárov krízových situácií.

Operatívna sála<sup>2</sup> pre prácu tímov krízového riadenia umožňuje formovanie praktických zručností študentov v činnosti v rámci štruktúr samosprávnych bezpečnostných tímov pre krízové situácie. V sále sa nachádza 7 cvičných pracovných miest, ktoré vďaka špecializovanému softvéru umožňujú vyučovať:

- obsluhu aplikácií pre verejnú bezpečnosť, krízové riadenie, analýzy záplavových území a analýzy radiačných a chemických kontaminácií,
- procedúry spracovávania vstupných údajov pre prijímanie rozhodnutí v krízových situáciách,
- vytváranie vizualizácii ohrození s využitím balíka operatívnej grafiky a trojrozmernej vizualizácie mesta Slupska,
- zhromažďovanie a analyzovanie informácií o ohrozeniach,
- formátovanie hlásení NBC o situácii chemických a rádioaktívnych ohrození ako aj ohrození biologickými prostriedkami.

Prostredníctvom pracovného miesta môžu vyučujúci nadviazať spojenie s jednotlivými časťami infraštruktúry laboratória a vyučovacími pracovnými miestami v okresnom systéme krízového riadenia.

---

<sup>1</sup> URBANEK, A.: *Zakres i charakter modernizacji infrastruktury dydaktycznej Katedry Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku*. [in] *Refleksje nad bezpieczeństwem*. KOZDROWSKI, S., URBANEK, A. Kraków 2011. s. 23.

<sup>2</sup> Sála je vybavená okrem iného aj 14 počítačmi s príslušenstvom, ďalej softvérom pre podporu krízového riadenia (Geografický informačný systém GIS – programy používané v Poľsku pre podporu krízového riadenia, vrátane systému podpory krízovej reakcie ALASKA s aplikáciou PROMIEN a PATROL, ktoré sa používajú v Ozbrojených silách Poľskej republiky), notebookmi (z toho 2 notebooky TEMPEST), veľkoformátovým plotrom, laserovou tlačiarňou a konferenčným stolom. Dodatočné vybavenie tvoria 4 LCD monitory, ktoré slúžia ako repetítory informácií zhromažďovaných tímom analytikov a nástroje pre sledovanie udalostí v médiách. Na tomto mieste je vhodné uviesť, že takto vypracované riešenia je možné úspešne použiť pri navrhovaní centier krízového riadenia na okresnej úrovni.

V sále je možné tiež monitorovať priebeh mediálnych udalostí spojených s krízovými situáciami a využívať v plnom rozsahu informácie zhromaždené na cvičných pracovných miestach v sále pohotovostnej služby a analytikov. Vďaka vybaveniu pracovných miest kompletnými softvérovými súbormi existuje možnosť vhodne nakonfigurovať cvičné pracovné miesta a pridelovať úlohy študentom v závislosti od scenára praktických cvičení.

Podstatné modernizačné zmeny sú plánované aj v prípade konferenčnej sály spoločenskej komunikácie. Konferenčná sála pre spoločenskú komunikáciu poskytuje možnosť viesť prednášky a navyše umožňuje:

- formovanie praktických zručností študentov v oblasti mediálnej obsluhy krízových situácií,
- formovanie zručností využívať videokonferenčnej techniky v prípade vzniku krízovej situácie.

Dôležitou časťou sály je cvičné pracovné miesto pre oblasť mediálnej obsluhy krízových situácií. Dovoľuje nahrávať vystúpenia študentov a ich hodnotenie počas diskusií v rámci praktických cvičení. Sála spoločenskej komunikácie je vybavená dvomi počítačmi s príslušenstvom, videokonferenčným serverom, miestom pre prednášajúceho, digitálnou kamerou a stolmi pre študentov so 40timi miestami. Sála prepojená internetovým spojením so vzdelávacím pracovným miestom v Okresnom centre krízového riadenia mesta Slupska.

Didakticko-školiaca základňa Vzdelávacieho centra krízového riadenia sa v súčasnosti modernizuje. Spomedzi novo budovaných častí jej infraštruktúry sú najväčšie finančné náklady naplánované na pracovnú systémovú podporu krízového riadenia. Táto pracovňa bude určená pre praktické vzdelávanie študentov v oblasti využívania informačných nástrojov pre podporu krízového riadenia (vrátane balíka operatívnej grafiky umožňujúcej vizualizáciu krízových situácií na elektronických mapách) a rôznych spojovacích systémov.

V pracovni je naplánovaných 15 cvičných pracovných miest, z toho:

- 10 univerzálnych pracovných miest určených pre učenie sa obsluhovať spojovacích zariadení a informačných systémov pre podporu krízového riadenia,
- pracovné miesta určené pre učenie sa obsluhovať vysielacky,
- 2 pracovné miesta určené pre učenie sa obsluhovať rádiatelefony,
- pracovné miesta pre učenie sa využívať zariadenia pracujúce v internetových sieťach.<sup>1</sup>

V rámci projektu bude sála vybavená okrem iného 22 počítačovými zostavami, technikou pre internetové telefonovanie IP, zariadením pre prácu v internetovej sieti, centrárou pre rádiodstanice a rádiatelefonmi.

Pracovné miesto inštruktora bude vybavené Generátorom scenárov krízových situácií a trojrozmernou vizualizáciou mesta Slupska. Pracovňa bude cez miesto pre vyučujúceho prepojená z ostatnými časťami infraštruktúry laboratória a vzdelávacími pracovnými miestami vytvorenými v okresnom systéme krízového riadenia.

Pracovisko bude dodatočne vybavené aj informačnými nástrojmi využitelnými pri vedeckovýskumných prácach, vrátane ArcGIS Geostat Analyst.

---

<sup>1</sup> Sála bude vybavená špecializovaným softvérom ako sú: 1. balík operatívnej grafiky; 2. systémy pre podporu krízového riadenia používané na samosprávnej úrovni správy bezpečnosti, ktoré obsahujú okrem iného aj moduly krízového riadenia (katalóg ohrození, databáza síl a prostriedkov, evakuačné plány, sklady CO, medicínske informácie), bezpečnosti a verejného poriadku (register nebezpečných miest, register priestupkov), analýzy záplavových území a chemické analýzy; 3. systém pre podporu krízového riadenia ALASKA (vrátane aplikácií PROMIEN a PATROL) a napokon 4. aplikácie pre simuláciu práce spojovacích zariadení.

Pracovisko systémov bezpečnosti námornej plavby a prístavov je určené pre praktickú výučbu študentov v oblasti využívania systému bezpečnostného monitoringu lodí, morského prostredia a prístavov ako aj realizáciu vyučovacích hodín určených predpismi IMO<sup>1</sup> v oblasti celosvetového prevádzkovania systému bezpečnosti a včasného varovania (GMDSS)<sup>2</sup>. Pre pracovisko je naplánovaných 10 univerzálnych cvičných pracovných miest vybavených počítačovými zostavami, telefónmi IP a súbormi slúchadiel. Pracovňa bude prepojená prostredníctvom miesta vyučujúceho so širokopásmovým internetom, čo umožní využiť v rámci nej systémy monitoringu ohrození existujúce v Poľsku a v Európe a to hlavne v oblasti Baltského mora. V rámci projektu bude sála vybavená aj 11 počítačovými zostavami a multimediálnymi projektormi.

Poslednou z novovybudovaných častí infraštruktúry laboratória je pracovisko systémov informačnej bezpečnosti, ktoré bude slúžiť pre praktickú výučbu študentov v oblasti využívania zabezpečovacích systémov počítačov, počítačových sietí a periférnych zariadení využívaných pre dátové prenosy.

Na pracovisku bude vytvorených 10 univerzálnych cvičných pracovných miest vybavených počítačovými zostavami a periférnymi zariadeniami pre dátové prenosy (ako sú telefóny IP, polyfunkčné zariadenia k počítačom, videotelefón). Pracovisko bude prepojené prostredníctvom miesta vyučujúceho so širokopásmovým internetom a bude komunikačne prepojené s ostatnými súčasťami infraštruktúry laboratória. Okrem nových počítačových zostáv je naplánované vybavenie cvičných pracovných miest technikou staršej generácie, ktorá pracuje so staršími verziami operačného softvéru a zabezpečovacích systémov.

Dôležitým zámerom realizovaným v rámci projektu, ktorý by mal rozšíriť a zatriktívniť vzdelávanie v Inštitúte národnej bezpečnosti bude sprevádzkovanie e-learningovej platformy a zahájenie vzdelávania študentov a personálu krízového riadenia slupského okresu v systéme blended learning<sup>3</sup>. E-learningová platforma bude nástrojom na podporu najmä vzdelávania študentov. Navyše na jej báze budú realizované špecializované kurzy a podiplomové štúdiá pre zamestnancov štruktúr krízového riadenia v samospráve.

V rámci toho je naplánované sprístupniť pre denných študentov materiály pre samostatné vzdelávanie sa. Pre študentov externého štúdia sa časť vyučovacích hodín teoretického charakteru bude realizovať prostredníctvom e-learningu, ale praktická výučba sa bude realizovať v laboratóriu. Takéto riešenie je úspešne používané v mnohých európskych krajinách, z ktorých najznámejšou vysokou škola používajúcou uvedený systém je Britská otvorená univerzita. Plánuje sa tiež dať odboru Národná bezpečnosť v budúcnosti charakter otvoreného vzdelávania. V praxi to bude znamenať, že obsah všeobecného charakteru budú môcť využívať všetci zúčastnení (nie len študenti), ktorí si chcú prehĺbiť poznatky o širšie chápanej bezpečnosti bez nadobúdania formálnych kvalifikácií.

Dôležitou úlohou realizovanou v rámci modernizácie, ktorá rozhodne o jeho inovačnom charaktere bude vybavenie Vzdelávacieho centra krízového riadenia nástrojmi teleinformačnej podpory krízového riadenia, ktoré sa bude dať využiť pre účely vzdelávania. Jedná sa o špecializovaný informačný softvér pre podporu krízového riadenia formou trojrozmernej vizualizácie mesta Slupska a Generátor scenárov krízových situácií.

---

<sup>1</sup> IMO (International Maritime Organization) – Medzinárodná námorná organizácia.

<sup>2</sup> GMDSS (ang. Global Maritime Distress and Safety System – Globálny námorný núdzový a bezpečnostný systém) – súbor bezpečnostných procedúr, technického vybavenia a prostriedkov rádiového a satelitného spojenia určený pre zaistenie bezpečnosti námornej plavby a umožnenia rýchleho a efektívneho varovania pri námorných haváriách, vysielania informácií dôležitých pre bezpečnosť lodí a zaistenie spojenia počas pátracích a záchranných akcií.

<sup>3</sup> Metóda Blended Learning je založená na moderných teóriách andragogiky (vzdelávanie dospelých) a spočíva vo využití rôznych médií vo vzdelávacom procese v závislosti od cieľa (najčastejšie tradičné vzdelávanie a internet).

V rámci modernizácie je naplánovaná dodávka a inštalácia softvéru pre podporu krízového riadenia, ktorý sa v súčasnosti používa v krajskom systéme krízového riadenia. Tento softvér bude obsahovať nasledujúce podsystémy:

- katalóg ohrození (tento podsystém umožňuje okrem iného prijímať krízové hlásenia spolu s ich presným integrovaným umiestnením na mapovom podklade),
- databázu síl a prostriedkov (tento podsystém umožňuje zhromažďovať informácie o databáze síl a prostriedkov využívaných v systéme krízového riadenia, podsystém umožní uschovávať údaje o ochranných stavbách, miestach pre odstraňovanie kontaminácií, skladoch CO, ohrozeniach, silách a prostriedkoch a o skutočných potrebách okresu),
- plány reagovania (tento podsystém umožňuje vytvárať plány riadenia a reagovania na ohrozenia),
- sklady CO (tento podsystém umožňuje vytvárať a uschovávať údaje o skladoch Civilnej ochrany nachádzajúcich sa v obciach a v okrese),
- evakuačné plány (tento podsystém umožňuje generovať jednotný evakuačný plán na danom území),
- medicínske informácie (tento systém umožňuje generovať údaje o medicínskom zabezpečení v krízových situáciách),
- register nebezpečných miest (tento podsystém umožňuje vytváranie registrov a máp nebezpečných miest),
- register priestupkov (tento podsystém umožňuje uschovávať informácie o nebezpečných udalostiach v danom území),
- analýza záplavových území (tento podsystém umožňuje analýzu povodňových udalostí rôzneho druhu),
- analýza chemických ohrození (tento podsystém umožňuje analýzu ohrození vyplývajúcich z kontaminácií látkami rôzneho druhu).
- Všetky podsystémy budú vybudované na báze internetovej technológie a budú zintegrované s Generátorom scenárov krízových situácií, vďaka čomu bude možné organizovať praktickú výučbu, ktorá pripraví študentov na prácu v podmienkach typických krízových situácií s využitím databáz obsiahnutých v aplikáciách používaných v laboratóriu alebo v okresnom systéme krízového riadenia.

Úplne inovatívnym riešením navrhnutým v rámci projektu je Generátor scenárov krízových situácií. Generátor scenárov krízových situácií umožňuje vytvárať scenáre krízových situácií s využitím priestorových modelov. Generátor bude obsahovať päť hotových scenárov krízových situácií a zároveň to bude otvorená aplikácia, ktorá umožní vytvárať ďalšie scenáre pre prednášateľov. V generátore budú definované nasledujúce typy udalostí krízového charakteru:

- a) pozemné katastrofy :
- b) živelné pohromy:
- c) požiare:
- d) kontaminácie:
- e) epidémie

Dôležitým prvkom informačného vybavenia laboratória bude trojrozmerná vizualizácia mesta Slupska a vybraných prvkov kritickej infraštruktúry územia okresu. Vytvorená bude vo verzii 3D a zároveň zintegrovaná s Generátorom scenárov krízových situácií, ktorá bude obsahovať: digitálny model terénu, spracované letecké snímky a modely budov vo verzii 3D.

Realizácia projektu bude mať aj vedecký rozmer, keďže Inštitút národnej bezpečnosti bude vybavený špecializovaným softvérom, ktorý umožní geopriestorovú analýzu ohrození a hodnotenie ich rizika.

V rámci projektu bude vytvorená aj infraštruktúra pre distribúciu situácií a informácií o námornej bezpečnosti, informácií spojených s krízovým riadením prichádzajúcich z okresného systému krízového riadenia, meteorologických informácií a výsledne informácií z ďalších systémov bezpečnostného monitoringu (vrátane satelitných systémov). Pre tento účel bude zriadené internetové spojenie medzi laboratóriom a vzdelávacím pracovným miestom v Okresnom centre krízového riadenia a ostatnými súčasťami okresného systému umožňujúcimi dátové prenosy a tiež vedenie videokonferencií ako aj spojenie medzi laboratóriom a Námorným úradom v Slupsku s cieľom prenášania dát pre účely výučby. Informačný systém vytvorený v rámci projektu bude otvorený a umožní tvoriť nové spojenia v závislosti na potrebe.

Poslednou z úloh vecného charakteru naplánovaných v projekte je vybudovanie vzdelávacích pracovných miest v okresnom systéme krízového riadenia. Tieto miesta v súlade s prijatou koncepciou majú zabezpečiť po stránke didaktickej a vecnej odbornú prax pre študentov, ktorí absolvujú v okresných a obecných centrách krízového riadenia na území slupského okresu a mesta Slupsk.

V rámci projektu je plánované dodanie Okresnému centru krízového riadenia počítačových zostáv, servera, videokonferenčného zariadenia (ktoré bude prepojené s laboratóriom prostredníctvom internetovej siete), aplikácie pre spustenie Systému geografickej identifikácie a operačné verzie aplikácie podpory krízového riadenia. Obce slupského okresu budú zase vybavené učebnou verziou aplikácie podpory krízového riadenia.

## ZÁVER

Vzdelávanie študentov v odbore Národná bezpečnosť prebieha na Pomorskej akadémii v Slupsku už päť rokov. Vďaka tomu vedecko-pedagogický pracovníci zamestnaní v Inštitúte národnej bezpečnosti získali mnoho skúseností, nevyhnutných k inovatívnemu prístupu v oblasti vzdelávania študentov v tomto odbore.

Pracovníci inštitútu si neustále zvyšujú kvalifikácie a získavajú vyššie vedecké hodnosti a tituly. V Slupsku sa vyvíja didaktická infraštruktúra, ktorá je unikátna v celopoľskom meradle a vzniká podporná základňa pre vedecko-výskumné práce. To sú veľmi solídne základy pre rozvoj Inštitútu národnej bezpečnosti. Vyvíjané sú aktivity zamerané na spustenie štúdia druhého stupňa (magisterské štúdiá) a podiplomové štúdiá. V aktivitách spojených s rozšírením didaktickej ponuky inštitútu sa plánuje zavedenie špecializovaných kurzov a spustenie nového študijného smeru: Bezpečnostné inžinierstvo.

Tieto aktivity majú v plánoch vedenia školy a pracovníkov Inštitútu národnej bezpečnosti dosiahnuť to, aby Pomorská akadémia v Slupsku natrvalo zaujala dôležité miesto na mape poľských vysokých škôl, ktoré vzdelávajú špecialistov pre potreby systému národnej bezpečnosti.

## LITERATÚRA

DWORZECKI, J.: *Systém krízového riadenia v Poľsku*. Bratislava: MULTIPRINT, 2012. ISBN 978-83-929458-0-2, ISBN 978-80-89551-03-3.

HAMAJ, P., MARTINSKÁ, M., MATIS, J.: *Vybrané problémy zo všeobecnej sociológie*, Liptovský Mikuláš: Akadémia ozbrojených síl, 2005. ISBN 80-8040-266-3.

HOFREITER L.: *Securitológia*. Liptovský Mikuláš: Akadémia ozbrojených síl, 2006. ISBN 80-8040-310-4.

LOVEČEK, T., VELAS, A.: *Možné spôsoby fyzickej ochrany pri ochrane osôb a majetku*. Zborník z 13. medzinárodnej vedeckej konferencie: Riešenie krízových situácií v špecifickom prostredí. Žilina: EDIS, 2008. príspevky recenzované. ISBN 978-80-8070-847-4. (AFD)

URBANEK, A.: *Zakres i charakter modernizacji infrastruktury dydaktycznej Katedry Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku*. [in] *Refleksje nad bezpieczeństwem*. KOZDROWSKI, S., URBANEK, A. Kraków 2011. ISBN 978-83-61645-80-1.

Vyhláška Ministerstva vedy a vysokého školstva zo dňa 13. Júna 2006 vo veci názvov študijných odborov (Zb. Zák. z 2006 r. č. 121, pol. 838)

Vyhláška Ministra vedy a vysokého školstva zo dňa 12. Júla 2007 vo veci vzdelávacích štandardov pre jednotlivé študijné odbory a stupne štúdiá ako aj spôsobu vytvárania a podmienok, ktoré musí spĺňať vysoká škola aby mohla realizovať interdisciplinárne štúdiá a makro odbory (Zb. zák. z 2007, č.164, pol. 1166).

**Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ БОДИБИЛДИНГОМ

## TEACHING BASICS OF SAFETY IN BODYBUILDING

ДЖИМ Виктор<sup>1</sup>

**АННОТАЦИЯ:** В работе рассмотрен ряд проблем безопасности профессионального бодибилдинга. Доказывается, что профессиональный бодибилдинг в случае неправильного проведения тренировочного процесса оказывает отрицательное влияние на состояние организма спортсмена. Как любой спорт высоких достижений бодибилдинг имеет свои профессиональные болезни, которые могут приводить к травмам и необратимым патологическим изменениям. Необходимо разделять подготовку спортсмена, который ориентируется на высокие спортивные достижения, и спортсмена, целью которого является исключительно гармоничное развитие собственного тела и физическая культура.

**Ключові слова:** бодибилдинг, процесс тренировок, безопасность тренировок, физическое здоровье.

**ABSTRACT:** The article deals with some problems of safety of professional bodybuilding. It has been proved that the professional bodybuilding in the case of wrong providence of process of employment is rendered by negative influence on the state of organism of sportsman. As any sport of high achievements of bodybuilding has the professional illnesses which can result in traumas and irreversible pathological changes. Even if the question is about the "natural" bodybuilding, it has nothing in common with the reception of anabolic and other auxiliary farmacology it is necessary to divide preparation of sportsman which wants to have high sporting achievements and sportsman the purpose of which is exceptionally harmonious development of own body and physical culture.

**Keywords:** bodybuilding, sport process, safety of sport process, physical health.

## ВВЕДЕНИЕ

Бодибилдинг в переводе с английского обозначает "строительство тела". Тренировочные занятия включают достаточно разнообразный и разветвленный комплекс упражнений, направленный не только на проработку всех мышечных групп в отдельности и одновременно, но и на общее физическое развитие человека

Для достижения результатов в бодибилдинге разработаны и продолжают разрабатываться новые методики и принципы безопасного построения тренировочного процесса. Однако тренеру-педагогу постоянно необходимо помнить не только о привлекательности бодибилдинга, но и об опасностях, подстерегающих спортсменов вследствие несоблюдения мер безопасности, и, соответственно, медицинских последствий неправильности тренировок.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> и.о. декана факультета повышения квалификации, переподготовки и заочного обучения, старший преподаватель кафедры тяжелой атлетики и бокса. Харьковская государственная академия физической культуры. *Kločkovskaja str., 99, Kharkov 61058, Ukraina* Telefón, doma: +3 0577612527, práca: +3 0577052308, mobil: +3 0661060175, E-mail: djimvictor@mail.ru

<sup>2</sup> Борисова О.О. Питание спортсменов: зарубежный опыт и практические рекомендации: учебно.-метод. пособие [для студ. физкультурных вузов, спортсменов, тренеров, спортивных врачей] / О.О. Борисова. – М. :Сов. Спорт, 2007. – 132 с.; Спортивная фармакология и диетология / [Т.В. Гишак, Н.А. Горчакова, Л.М. Гунина и др.]; под редакцией С.А. Олейника, Л.М. Гуниной. – М : ООО «И.Д. Вильямс», 2008. – 256 с.; Зверев В.Д. Особенности тренировочного процесса в бодибилдинге у юношей с различными типологическими особенностями телосложения: учеб.-метод. пособие / В.Д. Зверев, Ю.А. Смирнов; Санкт-Петербургская гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: [б.и.], 2002. – 50с.

## 1 ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ БОДИБИЛДИНГ

Профессиональный бодибилдинг не всегда оказывает положительное влияние на организм и, как любой высокий спорт, имеет свои профессиональные болезни, которые могут приводить к необратимым патологическим изменениям в организме спортсмена. Основной причиной этого служит работа с тяжестями. Речь идет о *натуральном* бодибилдинге, то есть не имеющем ничего общего с приемом анаболических стероидов и других вспомогательных стимуляторов.

Рассмотрим опасности сопряженные с неадекватным тренировочным процессом исходя из поражений различных систем организма. Наиболее подверженным риску развития патологии и травм является опорно-двигательный аппарат. Сегодня риск травм в олимпийской тяжелой атлетике существенно снизился благодаря применению современных систем тренировки в сочетании с адекватным техническим инструктированием. Наблюдаемые повреждения являются, главным образом, следствием имеющихся усталостных повреждений. Острые повреждения, возникающие во время соревновательной или тренировочной деятельности, как правило, являются следствием неправильной техники, недостаточной подготовки мышц перед тренировкой или неадекватной разминкой.

### ЭТИОЛОГИЯ И ПАТОГЕНЕЗА БОДИБИЛДИНГА

Рассмотрим этиологию и патогенез изменений в позвоночнике, их специфику, применительно к силовым видам спорта, в частности, к бодибилдингу. Позвоночник и коленные суставы представляют собой участки тела, которые у тяжелоатлетов чаще всего подвергаются повреждениям. Более 95% тяжелоатлетов жалуются на боли в поясничном отделе позвоночника.

Зачастую перестройка динамического стереотипа характеризуется тем, что постоянно работающая группа мышц вызывает иммобилизацию определенного отдела позвоночника, что приводит к появлению неподвижных сегментов, местной гиподинамии и, как следствие - возникновению функциональных блокад.

При наращивании мышечной силы, например, прямых мышц живота, при поднятии туловища из положения лежа в положение сидя, возникает напряжение антигравитационных (способствующих поддержанию тела в вертикальном положении) поясничных мышц. Последняя фаза упражнения "жим" выполняется в позиции чрезмерного поясничного лордоза и при поднятии большого веса повышается риск возникновения спондилёза. Именно поэтому это упражнение было исключено из олимпийской программы. Особенно опасны такие упражнения как становая тяга, приседания со штангой, шраги, жим штанги сидя и все те упражнения, которые вызывают перегрузку поясничного отдела позвоночника. Они могут стать причиной развития межпозвоночной грыжи, при которой происходит нарушение целостности фиброзного кольца, ограничивающего жидкостное ядро. Наиболее подвержена такому заболеванию поясничная часть позвоночника, так как именно на этот отдел приходится максимальная нагрузка. А при занятиях бодибилдингом эта нагрузка на межпозвоночные диски увеличивается многократно.

Дегенеративные повреждения дисков, спондилолиз и остеохондроз у тяжелоатлетов и бодибилдеров высокого уровня встречаются сравнительно редко. Частично это обусловлено процессом естественного отбора среди спортсменов высокого класса. По сравнению с представителями других видов спорта у многих тяжелоатлетов наблюдается ограниченное дорсальное выпрямление верхней части голеностопного сустава. В этих случаях сильное сгибание коленных суставов с физиологическим положением позвоночника оказывается возможным либо при отрыве пятки от поверхности, что ведет к неустойчивому положению стоп.



Это предполагает более сильное сгибание ног в тазобедренных суставах и таким образом вызывает лордоз поясничного отдела позвоночника. Увеличенный лордоз поясничного отдела обуславливает повышенное скольжение небольших сочленений позвоночника и нередко приводит к возникновению суставных синдромов с псевдордикулярной симптоматологией.

## **КОЛЕНО**

Колено - самый часто травмируемый участок почти во всех спортивных состязаниях. Чаще всего культуристы страдают хроническими заболеваниями коленного сустава, которые обусловлены чрезмерными нагрузками.

В тяжелой атлетике коленный сустав представляет собой невралгическую точку поструральной и скелетно-мышечной системы с точки зрения усталостных повреждений. Причиной болевого синдрома может быть частое выполнение сильных сгибаний коленных суставов в сочетании с дополнительной нагрузкой, обусловленной весом штанги. "Колено прыгуна"- это нарушение можно рассматривать как выражение несоответствия между нагрузкой и удельной вязкостью ткани. Подразумевается тендопатия инсерции мускулатуры, разгибающей коленный сустав, которая возникает у спортсменов, занимающихся пауэрлифтингом, у верхнего или нижнего полюса надколенника. Главной причиной является сильное сгибание ног в коленных суставах.

Также иногда встречаются повреждения менисков у тяжелоатлетов, в основном, вследствие неправильной техники. Обычно это происходит во время принятия положения сидя, когда возникает вальгусная нагрузка с вращением коленного сустава вследствие неправильной техники.

## **ПЛЕЧЕВАЯ И ЛОКТЕВАЯ СУСТАВА**

Максимальная степень повреждений верхних конечностей, в частности плечевых и локтевых суставов, характерна для спортсменов, занимающихся пауэрлифтингом и бодибилдингом. У них наблюдается тендопатия сухожилия двуглавой мышцы и тендопатия надостного сухожилия, которая часто возникает вследствие удержания штанги слишком далеко за головой, т.е. вес оказывается смещенным за ось тела. Отмечаются также воспаления субакромиальной сумки и артроз акромиально-ключичного или плечевого сустава.

Локтевой эпикондилит плечевой кости также обычно связан с неправильной техникой выполнения упражнений. Часто это наблюдается при неудачной попытке взять вес, когда штанга соскальзывает слишком далеко назад от оси тела. Подобная техника может привести даже к вывиху. Усталостные реакции разгибателей предплечья приводят к жалобам на дискомфорт в области латерального надмыщелка плечевой кости.

Повреждения и усталостные реакции в области кисти наблюдаются, прежде всего, во время тренировок с произвольным весом. Повреждения суставного диска могут возникнуть при чрезмерном растяжении и при одновременном действии продольной силы или чрезмерном выпрямлении в сочетании с дополнительной пронацией.

Хроническое чрезмерное выпрямление запястного сустава и повторяющиеся изнурительные мышечные сокращения, особенно при перемещении штанги, приводят к стенозирующему тендовагиниту. Другими усталостными реакциями, нередко наблюдаемыми у тяжелоатлетов, являются тендинит сухожилия локтевого сгибателя кисти и сухожилий сгибателей пальцев. Боли в локтевой части запястья у участка инсерции в коллатеральные связки указывают на локтевой стилоидит.

Значительные растягивающие эффекты локтевых сгибателей кисти, обусловленные повторяющимися сильными сгибающими движениями в запястных суставах или пассивным натяжением, вызванным экстремальным дорсальным сгибанием кисти, увеличивают давление в пястно-фаланговых суставах. Это может привести к повреждению хрящей и, следовательно, к артрозу суставов, сопровождаемому значительной болью в гипотенаре во время сильных сгибаний запястного сустава.

Наиболее часто встречающейся причиной запястного синдрома является теносиновит, возникающий вследствие хронической деформации сухожилия сгибателя и повторяющихся травм оболочек сухожилий. Чрезмерная нагрузка вначале вызывает отек паратенона. Вследствие пролиферации и образования рубца это может привести к постоянному сдавлению срединного нерва в запястном канале и возникновению типичных симптомов.

Также описано сжатие локтевого нерва при атрофии гипотенара, вследствие гипертрофии трехглавой мышцы, обусловленной тренировками. Следует отметить случаи образования волдырей и мозолей, особенно на ладони. Во избежание их образования нужно снижать потливость ладоней, так как мокрая кожа быстрее травмируется.

## **ТРАВМЫ ТУЛОВИЩА**

У бодибилдеров чаще всего повреждаются мышцы туловища, длинные мышцы, выпрямляющие спину, а также мышцы плечевого пояса. Часто травмируются также участки начала и инсерции двуглавых мышц плеча, передняя зубчатая и ромбовидные мышцы. Описаны случаи паралича передней зубчатой мышцы вследствие растягивающих повреждений длинного грудного нерва при перемещении штанги.

В научной литературе имеется большое количество сообщений о рабдомиолизе (острый некроз скелетной мышечной ткани, в результате которого происходит разрушение клеток поперечнополосатой мускулатуры, что приводит к высвобождению продуктов распада миоцитов во внеклеточную жидкость и системный кровоток), причиной которого являлись физические упражнения.

Нередко от рабдомиолиза страдают тяжелоатлеты, пауэрлифтеры и бодибилдеры. Основным токсичным соединением, высвобождающимся при рабдомиолизе, является миоглобин — внутримышечный переносчик кислорода с большой молекулярной массой. Рабдомиолиз возникает, если на фоне уже имеющихся нарушений в мышце (миалгии, миозиты) ей приходится выполнять высокоинтенсивную и продолжительную работу, особенно у нетренированных людей.

При интенсивных тренировках могут происходить усталостные переломы в области ребер и предплечий. Механизмом переломов в дистальной области предплечья является непрерывное чередование сжимающей и растягивающей нагрузки, действующей на волярные и дорсальные части дистальных концов костей предплечья. Переломы эпифиза дистальных концов лучевых костей встречаются у молодых спортсменов, которые очень рано начали проводить силовые тренировки и в недостаточном объеме.

Главный побочный эффект бодибилдинга - это необходимость поддержания формы. В результате прекращения силовых тренировок тело теряет эластичность, и мышцы могут атрофироваться. Конечно, многое зависит от того, в какой физической форме был спортсмен, когда решил полностью или частично прекратить тренировки. Первыми теряют упругость мышцы груди, это становится хорошо заметно к 40-45 годам.

## **2 ПРИЧИНЫ ОДНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТЕЛА**

Зачастую бодибилдеру постоянно приходится принимать стероиды (анаболические препараты со многими побочными эффектами) и чрезмерно употреблять протеины (искусственные добавки), без которых достаточно трудно нарастить мышечную массу. В результате употребления таких препаратов организм начинает односторонне развиваться - объем мускулатуры увеличивается, а развитие внутренних органов замедляется и изнашивается, не в состоянии поддерживать должный уровень функциональной активности. Возникает опущение внутренних органов – спланхноптоз.

### **ПЕРЕТРЕНИРОВАННОСТЬ**

Перетренированность - патологическое состояние, развивающееся у атлета вследствие хронического физического перенапряжения. Происходит разлад работы нервной системы атлета, в силу разбалансировки процессов возбуждения и торможения. Если тренировочные нагрузки и общий объем усилий в повседневной жизни находятся в соответствии с восстановительными способностями атлета, происходит нормальное наращивание уровня «спортивной формы», и атлет будет добиваться хороших результатов. Если общее количество и интенсивность усилий превосходят возможности организма, нарастает прогрессирующее утомление, которое ведет к снижению атлетической производительности. Перетренированность, конечно, является результатом длительного дисбаланса между тренировочным стрессом и возможностями организма адаптироваться к нему. И отечественные, и зарубежные исследователи едины в том, что симптоматика этого состояния может образовывать картину двух типов физической перетренированности: по типу болезни Аддисона и по типу Базедовой болезни.

### **КАРДИОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ.**

Современные достижения спортивной кардиологии позволяют более глубоко понять изменения сердца и сосудов у спортсменов под влиянием физических нагрузок. При систематическом занятии спортом, лишь в этом случае, возможно развитие адаптации сердца и сосудов к нагрузке и возрастание функциональных возможностей. Если занятия спортом не имеют системы и сопровождаются запредельными нагрузками, то адаптации не происходит, и возникает риск развития кардиологических заболеваний.

На сегодняшний день спортивная медицина доказала, что именно чрезмерные физические тренировки послужили причиной случаев внезапной смерти у спортсменов. Часто тяжелоатлеты и не подозревают у себя какой-либо сердечно - сосудистой патологии, которая может проявляться лишь легким недомоганием и снижением спортивных результатов. Практически все профессиональные спортсмены-бодибилдеры страдают сердечно - сосудистыми заболеваниями, одним из которых является гипертония. Ситуация усугубляется тем, что внешне гипертония может никак не проявляться. Известно, что чрезмерные силовые нагрузки существенно поднимают артериальное давление, что впоследствии может стать причиной геморрагического инсульта. Оно повышается за счёт непропорционального увеличения ударного объема крови и минутного объема крови.

Считается, что бодибилдинг - это представитель больше статических нагрузок, нежели динамических. Изменения в сердце при статических нагрузках происходят постепенно. В состоянии покоя сердце работает в экономичном режиме. При физической нагрузке происходит изменение режима работы сердца: резко возрастает объем выброса крови, увеличивается частота сердечных сокращений и расширяются сосуды скелетных мышц (снижается сопротивление сердцу).

В итоге возрастает минутный объем крови (этот показатель отражает кровоснабжение органов в условиях нагрузки). При максимальных нагрузках минутный объем кровообращения увеличивается в 5-7 раз, у нетренированных лиц это увеличение составляет 3-4 раза. В то же время снижение ударного объема у высококвалифицированных спортсменов в условиях возрастающей нагрузки является патологией.

Изменения при статических нагрузках происходят в виде минимального изменения длины мышцы, в то же время возрастает ее тонус. Так как при этом мышцы напряжены более продолжительный промежуток времени в сравнении с динамическими упражнениями, то имеет место сдавливание сосудов (артерий) мышц, и повышается их сопротивление. При исследованиях лиц, занимающихся преимущественно статическими упражнениями, было замечено, что изменения сердечного ритма чаще всего не происходит. Если при продолжающихся занятиях спортом наблюдается какое-либо нарушение ритма, нужно рассматривать этот факт как патологический. Такие лица нуждаются в медицинском обследовании. Кроме этого, при статических нагрузках отмечена тенденция к повышению артериального давления. При ультразвуковом исследовании было показано, что наружные размеры сердца заметно не увеличивались, либо наблюдалась гипертрофия миокарда без увеличения полостей сердца. Это связано с повышением давления внутри камер сердца и повышением тонуса стенок. Таким образом, при статических физических нагрузках не наблюдается изменения деятельности сердца в сторону экономизации.

Наличие расширения полостей при статических нагрузках - явление патологическое, говорящее о перенапряжении миокарда. В таких случаях рекомендуется прекратить занятия спортом и пройти медицинское обследование. Развитие гипертрофии обусловлено постоянным повышением внутрисердечного давления, в результате чего активируется синтез сократительного белка. Это приводит к увеличению массы сердца, в дальнейшем гипертрофия начинает преобладать в качестве единственного механизма приспособления к нагрузкам и создавать ряд неблагоприятных моментов. При резко выраженной гипертрофии миокарда утрачивается способность к полному расслаблению, поэтому увеличивается объем предсердий - это создает условия для возникновения аритмии. Сама по себе гипертрофия миокарда тоже является фактором, способствующим возникновению аритмий (в том числе смертельных).

## **УХОД ИЗ СПОРТА ИЛИ ПРЕКРАЩЕНИЕ ТРЕНИРОВОК**

Еще одной проблемой является уход из спорта или прекращение тренировок. Лица, прекратившие заниматься, очень быстро теряют в весе, уменьшается масса скелетной мускулатуры. Начинает изменяться приспособительная функция сердца, со временем миокард теряет свою высокую функциональную способность, снижается активность энергетического обмена. По истечении времени наполнение пульса значительно падает с прекращением тренировок, а его частота увеличивается. Не все исследователи однозначно оценивают этот процесс,<sup>1</sup> имеются противоречивые данные о скорости регресса гипертрофии и изменении объема сердца.

---

<sup>1</sup> Спортивные травмы. Клиническая практика предупреждения и лечения / под общ. ред. Ренстрёма П.А.Ф.Х. - Киев, «Олимпийская литература», 2003. - 205 с; Сафин Р.С. Насосная функция сердца лиц, занимающихся бодибилдингом / Р.С. Сафин [автореф.]. — Казань, 2002 г. - 18 с; Корецкая А.Ю. Сравнительная оценка эффективности динамических и статико-динамических физических нагрузок в комплексном лечении больных с хронической сердечной недостаточностью и сохранной фракцией выброса / А.Ю. Корецкая [автореф.]. — Ростов-на-Дону, - 2009 г.- 16 с.

О влиянии высоких силовых нагрузок на зрительный анализатор бодибилдера существует довольно много противоречивых мнений. Причиной такой разбежности суждений является то, что тренировки с большим весом могут оказывать как пагубное влияние на зрение, так и улучшать его состояние. Все зависит от особенностей конкретного спортсмена, его спортивных целей и от упражнений, которые он выполняет на тренировках. Негативные последствия высоких нагрузок на органы зрения проявятся в более краткие сроки и с большей вероятностью при наличии какой-либо офтальмологической патологии, особенно при повреждениях или расстройствах зрительного аппарата. В этом случае физическая нагрузка только усугубит ситуацию и может привести не только к ухудшению зрения, но и к его полной потере.

Перед тем как начать работать с большим весом и посвящать себя этому виду спорта, рекомендуется пройти консультацию у офтальмолога, и только после этого приступать к тренировкам. Если в спортивном анамнезе у бодибилдера существуют серьезные проблемы, связанные со зрением, то к методике тренировок необходимо подходить с большой осторожностью.

Различные упражнения с отягощениями совершенно по-разному влияют на органы зрения. Особенно большая нагрузка создается при выполнении упражнений в положении лежа или вниз головой. В этом случае, помимо того, что сама по себе работа с большим весом вызывает повышение давления крови в сосудах и капиллярах, также происходит самостоятельный приток крови к голове. В результате, может повыситься внутриглазное давление, и произойти повреждение глазных капилляров (становая тяга, жим ногами лежа на спине, приседания со штангой большого веса).

При поднятии веса, особенно с задержкой дыхания (так называемое "натуживание"), внутриглазное давление увеличивается, что может привести к отслоению сетчатки у людей, страдающих близорукостью (без хирургического лечения, может приводить к полной потере зрения). Достаточно характерным для отслойки сетчатки является симптом "утреннего улучшения", когда человек утром после сна обнаруживает значительное улучшение зрения (уменьшение мутной пелены, возможность сквозь неё видеть). К вечеру происходит значительное ухудшение.<sup>1</sup>

При миопии до 3 диоптрий, как правило, физические нагрузки не ограничиваются, свыше 3 диоптрий - запрещается поднятие тяжестей, прыжки и некоторые виды соревнований.

Такая проблема, как нарушение пищеварения при занятиях бодибилдингом, встречается довольно часто у многих атлетов. Причин ее появления довольно много: использование специальных диет, неправильный режим питания, большое количество принимаемой пищи, употребление пищевых добавок, а также поднятие больших весов. Все перечисленные факторы могут вызвать серьезные проблемы со стороны желудочно-кишечного тракта. Как следствие, у спортсменов диагностируют хронический гиперацидный гастрит, гастроптоз, язву желудка и двенадцатиперстной кишки и др. Упражнения с большим весом способствуют повышению внутрибрюшного давления, и как следствие возникает риск развития геморроя у спортсмена. При неправильном дыхании в момент поднятия тяжести может произойти выпадение геморроидальных узлов.

---

<sup>1</sup> Виноградов Г.П. Новый метод тренировки в бодибилдинге: учеб. пособие / Г.П. Виноградов, Р.Р. Газимов, В.С. Степанов, А.И. Шабанов; Санкт-Петербургская гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: [б.и.], 1997. – 79с.; Бодибилдинг : баланс красоты и здоровья / Э. Коннорс, П. Гримков-ски, Т. Кимбер, М. Мак-Кормик. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. - 174 с. : ил. - (Спорт); Зверев В.Д. Планирование тренировочной нагрузки в подготовительном периоде в бодибилдинге с учётом силовой направленности: Учебно-методическое пособие / В.Д.Зверев; СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 2003. - 55 с.; Пилат Т.Л. Биологически активные добавки к пище (теория, производство, применение)/Т.Л. Пилат, А.А. Иванов. М.: Аввалон, 2002. 710 с.

## **ВЫВОДЫ.**

Тренер педагог должен помнить не только о «кратковременной безопасности» спортсмена, которая гарантируется соблюдением техники безопасности, но и о «долговременной безопасности», гарантированной правильностью тренировочного процесса и питания.

Неправильно организованный тренировочный процесс может стать причиной появления бессонницы, происходит это в том случае, если ваша тренировка имеет продолжительность более двух часов и дает чрезмерную нагрузку. Такой вариант тренинга вызывает повышенную усталость, а она имеет свойство накапливаться в организме и вызывать перетренированность. Особенно часто это случается при неравномерном распределении нагрузки в разные тренировочные дни. Требуется сгруппировать тренировку отдельных мышечных групп таким образом, чтобы обеспечить одинаковый уровень нагрузки в течение всей недели.

В организме человека заложены определенные пропорции содержания жира (который участвует в реакциях обмена веществ) и мышечных волокон. Если процент жировой ткани становится меньше, организм стремится восполнить его запасы из пищи. У бодибилдеров почти всегда наблюдается дефицит жира (вместо должных пятнадцати они снижают его до шести). Ради роста огромных объемов мышечной массы и рельефа мускулатуры (в ущерб должному содержанию жира) они постоянно усиленно тренируются. Только таким образом организм не успевает восполнить дефицит необходимого жира из пищи и вместо его образования растут мышцы.

Культуристам, демонстрирующим огромную мускулатуру на подиуме, приходится также выгонять воду из организма (осуществляющую транспортировку отходов жизнедеятельности и доставку питательных веществ) и ограничивать потребление соли, поскольку соль имеет свойство удерживать воду в организме. В итоге из-за обезвоживания и деминерализации появляются судороги, снижается прочность костной ткани, вызванные нехваткой минералов.

## **ЛИТЕРАТУРА**

Борисова О.О. Питание спортсменов: зарубежный опыт и практические рекомендации: учебно.-метод. пособие [для студ. физкультурных вузов, спортсменов, тренеров, спортивных врачей] / О.О. Борисова. – М.: Сов. Спорт, 2007. – 132 с.

Спортивная фармакология и диетология / [Т.В. Гишак, Н.А. Горчакова, Л.М. Гунина и др.]; под редакцией С.А. Олейника, Л.М. Гуниной. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2008. – 256 с.

Зверев В.Д. Особенности тренировочного процесса в бодибилдинге у юношей с различными типологическими особенностями телосложения: учеб.-метод. пособие / В.Д. Зверев, Ю.А. Смирнов; Санкт-Петербургская гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: [б.и.], 2002. – 50с.

Спортивные травмы. Клиническая практика предупреждения и лечения / под общ. ред. Ренстрёма П.А.Ф.Х. - Киев, «Олимпийская литература», 2003. - 205 с.

Сафин Р.С. Насосная функция сердца лиц, занимающихся бодибилдингом / Р.С. Сафин [автореф.]. — Казань, 2002 г. - 18 с.

Корецкая А.Ю. Сравнительная оценка эффективности динамических и статико-динамических физических нагрузок в комплексном лечении больных с хронической сердечной недостаточностью и сохранной фракцией выброса / А.Ю. Корецкая [автореф.]. — Ростов-на-Дону, - 2009 г.- 16 с.

Виноградов Г.П. Новый метод тренировки в бодибилдинге: учеб. пособие / Г.П. Виноградов, Р.Р. Газимов, В.С. Степанов, А.И. Шабанов; Санкт-Петербургская гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: [б.и.], 1997. – 79с.

Бодибилдинг : баланс красоты и здоровья / Э. Коннорс, П. Гримковски, Т. Кимбер, М. Мак-Кормик. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. - 174 с. : ил. -(Спорт).

Зверев В.Д. Планирование тренировочной нагрузки в подготовительном периоде в бодибилдинге с учётом силовой направленности: Учебно-методическое пособие / В.Д.Зверев; СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 2003. - 55 с.

Пилат Т.Л. Биологически активные добавки к пище (теория, производство, применение) / Т.Л. Пилат, А.А. Иванов. – М.: Аввалон, 2002. – 710 с.

***Recenzenti:***

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*doc. Vasilij Mironovič ZAPLATINSKI, CSc.*

# GLOBALIZACJA JAKO NARZĘDZIE DAJĄCE MOŻLIWOŚĆ KORZYSTANIA Z TECHNOLOGII INFORMATYCZNYCH I KOMUNIKACYJNYCH

## GLOBALISATION AS A TOOL PROVIDING THE OPPORTUNITY OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

GĄSKA Anna<sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** Artykuł ma na celu przedstawienie procesów globalizacji zachodzących na różnych płaszczyznach, wskazuje na wzrost mobilności oraz postęp techniczny w informatyzacji i telekomunikacji, będący istotą globalizacji. Przybliża mechanizmy globalizacji ekonomicznej oraz pojęcie społeczeństwa globalnego na tle zachodzących procesów cywilizacyjnych.

**Słowa kluczowe:** globalizacja, postęp technologiczny, społeczeństwo globalne, rynek globalny, postęp naukowo-techniczny, cywilizacja.

**ABSTRACT:** The article aims at presenting the processes of globalisation taking place on different levels, it shows the progress of mobility and technical development in informatisation and telecommunication as the crucial parts of globalisation. It indicates the mechanisms of economic globalisation and the meaning of the global society in the civilisation processes taking place at the same time.

**Key words:** globalisation, technological development, global society, global market, technical-scientific development, civilisation

### WSTĘP

Zjawisko globalizacji zmieniło oblicze całego współczesnego świata<sup>2</sup>. Najogólniej globalizację można zdefiniować jako skokowy wzrost mobilności (ruchliwości) informacji, kapitału, towarów i osób w skali światowej, który zapoczątkowany został pod koniec XX wieku. „Wszyscy uważają globalizację za nieunikniony los świata, a także za nieodwracalny proces, który dotyczy każdego z nas (...)”<sup>3</sup>. Za profesorem Piotrem Sztompką, globalizacja to: „proces zagęszczania i intensyfikowania się powiązań i zależności ekonomicznych, finansowych, politycznych, militarnych, kulturowych, ideologicznych między społecznościami ludzkimi, co prowadzi do uniformizacji świata w tych wszystkich zakresach, i odzwierciedla się w pojawieniu się więzi społecznych, solidarności i tożsamości w skali ponadlokalnej i ponadnarodowej”<sup>4</sup>.

Wzrost mobilności, będący istotą globalizacji, wynika z postępu technicznego w transporcie i telekomunikacji, jaki dokonał się w drugiej połowie XX wieku. Globalna sieć telekomunikacyjna zwiększyła mobilność informacji i kapitału, globalna sieć transportowa, mobilność towarów i osób. Przy czym zwiększenie mobilności informacji i kapitału było znacznie poważniejsze, niż mobilność towarów i osób<sup>5</sup>. Dzisiejszy przepływ informacji jest niezależny od jej nośników; przemieszczanie się ciał i zmiana ich usytuowania w przestrzeni fizycznej jest znacznie mniej potrzebna niż dotąd, by porządkować na nowo znaczenia i związki<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Uniwersytet Wrocławski, Instytut Socjologii, Wrocław, Polska.

<sup>2</sup> D. Zalewska (red.), *Granice poznania przyszłości*, [W:] *Nowe wyzwania w zachowaniach podmiotów rynkowych* (red.) W. Patrzałek, J. Wardzala-Kozdryś, Wrocław 2009 s.103.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000 s.5.

<sup>4</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007 s.598.

<sup>5</sup> M. Dutkowski, *Wybrane zagadnienia społeczno –gospodarcze świata i Polski w fazie przemian*, Stowarzyszenie oświatowców polskich, Toruń 2002 s.4 .

<sup>6</sup> Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000 s.25.



## GLOBALIZACJA

Dawniej granice wyznaczały określone tereny zamieszkania przez poszczególne grupy etniczne. Obecnie ich funkcje limitacyjne stały się płynne, nastąpiła daleko posunięta współzależność poszczególnych państw i społeczeństw. Transgraniczne przepływy ludzi, towarów i usług, kapitału i informacji są dowodem na współpracę w szerokim wymiarze, którą spotęgowała globalizacja<sup>1</sup>

W wymiarze ekonomicznym globalizacja to bardziej zaawansowany i złożony etap procesu umiędzynarodowienia działalności gospodarczej, więc kontynuacja tego, co już miało miejsce wcześniej. Niektórzy ekonomiści dodają, że jest to przekroczenie pewnej wartości progowej przez procesy internacjonalizacji. Jeżeli internacjonalizacja oznaczała rozwijanie się stosunków ekonomicznych między niezależnymi gospodarkami, to globalizacja oznacza taką intensyfikację tych stosunków, że wszystkie gospodarki narodowe stają się mniej lub bardziej współzależne.

Współczesna gospodarka światowa to system naczyń połączonych. Zmniejszające się koszty komunikowania, postępująca liberalizacja rynków finansowych, coraz bardziej przezroczyste rynki międzynarodowe to podstawowe cechy globalizacji ekonomicznej. Niestety globalizacja ujawnia także swoje negatywne oblicze. Jeżeli mamy do czynienia z kryzysem w jednej części coraz bardziej współzależnego świata, to natychmiast jest on odczuwalny w innej jego części<sup>2</sup>.

Procesy globalizacji ekonomicznej, wzrost przepływu towarów, usług, kapitału i technologii prowadzące do integracji i scalania się rynków, poszerzania zasięgu i zakresu działań międzynarodowego biznesu oraz pogłębiania współzależności między krajami, mają istotny wpływ na warunki powodzenia polityki gospodarczej. Globalizacja zmienia otoczenie zewnętrzne, w którym działają państwa i firmy. Z jednej strony otwiera nowe możliwości, a z drugiej stwarza poważne zagrożenia. Dlatego zarówno rządy jak i przedsiębiorstwa muszą podjąć odpowiednie działania i strategie, aby sprostać nowym wyzwaniom<sup>3</sup>.

Nowy gracz wchodzący na rynek globalny, musi sprostać wyzwaniom, jakie ten rynek narzuca: ekspansji, międzynarodowej współzależności, wysokiej świadomości konsumpcyjnej klientów, umiejętności korzystania z osiągnięć naukowo - technicznych, dostosowanie się do szybkiego przepływu informacji i towarów. Chcąc sprostać warunkom globalnego rynku trzeba umieć wykorzystać nowe zjawiska prędzej niż rywale. Należy także postawić na konkurencyjność i innowacyjność opartą na wiedzy o systemie działania w warunkach globalnego rynku<sup>4</sup>.

Aby odpowiednio dostosować się do globalizacji konieczna jest świadomie wypracowana strategia dostosowania się do tego procesu. Nieunikniony zakres zmian sfer, w których dokonać się muszą zwroty powinien być znany nie tylko decydomentom wysokiego szczebla, ale całemu społeczeństwu, gdyż tylko wtedy do zmian można się nie tylko z odpowiednim wyprzedzeniem przygotować, ale i je na własną korzyść pozyskać. „Centralny problem ludzkiej egzystencji nie będzie już polegał na tym, gdzie i jak długo ktoś pracuje, ale dzięki czemu uczestniczy w życiu społecznym. Sprowadza się on zatem do posiadania szansy integracji, uczestnictwa, współdziałania”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Maciejewski, *Grupy dyspozycyjne. Analiza socjologiczna*, Wrocław 2012, s. 119.

<sup>2</sup> P. Pasierbiak, *Polityka handlowa Unii europejskiej w warunkach globalizacji Wpływ procesu integracji i globalizacji na rozwój systemów zarządzania jakością w przedsiębiorstwach [W:] Konkurencja mity i fakty (red.) T. Bernat, Warszawa- Katowice- Szczecin 2001 s.565.*

<sup>3</sup> A. Ziendalska, *Wyzwania dla Polski Związane z procesami globalizacji*, Materiały z VIII Konferencji Naukowej Młodych Ekonomistów 22-24 listopad 2003 r..

<sup>4</sup> B. Kuśnierz, *Wpływ globalizacji na przedsiębiorstwo*, „Forum” nr 4 kwiecień 2006.

<sup>5</sup> A. Dylas, *Globalizacja. Refleksje etyczne*, Wrocław 2005 s.73.

## JAKOŚCIOWE ZMIANY

Jakościowe zmiany uwarunkowań dokonujących się na świecie te szanse zwiększają, ale jednocześnie zwiększają zagrożenie marginalizacji, gdy z szans nie uda się skorzystać. Szanse te należy wiązać z aktywnością innowacyjną nie tylko przedsiębiorstw ale i państwa<sup>1</sup>. Transformacja spowodowała rozwój procesów demokracji, wolności gospodarczej i politycznej oraz wzrost szans rozwojowych dla społeczeństwa i poszczególnych jednostek. Jednocześnie pojawiły się też ujemne strony przemian ustrojowych jak bezrobocie, powiększenie się zróżnicowania dochodów społeczeństwa, wzrost sfery ubóstwa, nasilanie zjawisk patologii społecznej, wzrost przestępczości popolitej oraz nasilające się zagrożenie bezpieczeństwa publicznego.

Proces globalizacji jest korzystny dla silnych gospodarek, gdyż te najlepiej potrafią odnieść wymierne korzyści z tego procesu. Globalizacja promuje wiedzę, przedsiębiorczość, kreatywność i szybkość działania oraz skłonność do ryzyka, promuje te kraje, które prowadzą racjonalną, a zarazem elastyczną, liberalną politykę gospodarczą. „Globalizacja jest to w istocie ściślejsza integracja państw oraz ludzi na świecie, spowodowana ogromną redukcją kosztów transportu i telekomunikacji oraz zniesieniem sztucznych barier w przepływach dóbr, usług, kapitału, wiedzy i (w mniejszym stopniu) ludzi z kraju do kraju. Globalizacji towarzyszyło tworzenie nowych instytucji, które obok już istniejących zaczęły prowadzić działalność przekraczającą granice państw”<sup>2</sup>. Istotną rolę w budowie podstaw udziału w gospodarce globalnej i korzyściach płynących z zastosowania nowoczesnych technologii do gospodarki ma bieżąca i przyszła polityka państwa w zakresie rozwoju infrastruktury telekomunikacyjnej oraz w tworzeniu warunków sprzyjających wykorzystaniu możliwości społeczeństwa informacyjnego.

Spółeczeństwo globalne jest społeczeństwem informacyjnym, gdzie traci znaczenie ciężka fizyczna praca, a liczy się innowacyjność, kreatywność, wiedza, nauka i nowe technologie. Zapewnienie równości w takim społeczeństwie wymaga rozwoju demokracji edukacyjnej - powszechnego dostępu do informacji, wiedzy i nauki<sup>3</sup>. Proces globalizacji kształtuje szereg różnego rodzaju procesów gospodarczych, społecznych, naukowych, które wyzwalają postęp naukowo-techniczny, konkurencje międzynarodową, politykę ekonomiczną i politykę społeczną państwa. Postęp naukowo - techniczny, pod wpływem nowoczesnych technologii, powoduje zasadnicze zmiany w infrastrukturze i bazie wytwórczej przedsiębiorstw, w ich produkcji, w ich strukturze własności i przestrzennym rozlokowaniu, w ekonomice, sposobach organizacji i zarządzania. Za sprawą nowych technologii następuje wzrost geograficznego zasięgu, różnorodności oraz intensywności działań firm. Postęp techniczny napędza proces globalizacji, ale jednocześnie jest napędzany przez globalizację.

Globalizacja jest wynikiem trwającego postępu naukowo - technicznego, którego efektem jest rozwój nowych technologii informatycznych, rozwój łączności satelitarnej oraz telefonii komórkowej, co jest możliwe dzięki rozwojowi infrastruktury telekomunikacyjnej. Te techniki komunikacyjne umożliwiają „kompresję” czasu i przestrzeni<sup>4</sup>. Osoby przebywające w skrajnie odległych miejscach globu, mogą nie tylko rozmawiać, ale również przekazywać sobie wiele innych treści, wiadomości, dokumentów czy obrazów, w bardzo krótkim czasie. Te same treści mogą być jednocześnie dostarczone do nieokreślonej liczby odbiorców w dowolnym miejscu na świecie.

---

<sup>1</sup> W. Szymański, *Globalizacja wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2002 s.74.

<sup>2</sup> J. Stiglitz, *Globalizacja*, Warszawa 2007 s.26.

<sup>3</sup> J. Jakubowski, *Globalna sprawiedliwość osiągnięciowa a postkomunistyczna Polska [W:] Kraje Europy środkowowschodniej a globalizacja (red.) D. Dobrzański, J. Jakubowski, A. Wawrzynowicz*, Poznań 2005 s. 296.

<sup>4</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2007 s.75.

## SPÓŁECZEŃSTWO INFORMACYJNE

Spółeczeństwo staje się informacyjnym, gdy osiąga stopień rozwoju oraz skali i skomplikowania procesów społecznych i gospodarczych wymagający zastosowania nowych technik gromadzenia, pozyskiwania, przetwarzania i użytkowania olbrzymiej masy informacji generowanej przez owe procesy.

Jedną z nowych funkcji państwa w erze globalizacji jest większy niż dotychczas nacisk na wspieranie rozwoju i wykorzystanie technologii i innowacyjności przedsiębiorstw krajowych. W wielu rozwiniętych krajach świata powstały parki technologiczne i naukowo-przemysłowe np. Dolina Krzemowa w USA, które stanowią jeden z najważniejszych elementów rozwoju technologii i jej wykorzystania dla poprawy konkurencyjności lokalnych firm. Bez silnego krajowego zaplecza badawczo-rozwojowego, firmom lokalnym trudno wykorzystać nowoczesną technologię i sprostać globalnej konkurencji.

Największe korzyści z globalizacji odnoszą firmy posiadające produkty, które spełniają wymogi obrotu i specjalizacji w skali rynku światowego. Niestety polskie firmy nie posiadają zbyt wielu marek czy znaków towarowych o zasięgu światowym. Być może ich zdolności sprostania nasilającej się konkurencji mogłaby zwiększyć konsolidacja firm krajowych lub stworzenie układów w postaci holdingów, porozumień strategicznych czy innych form porozumień, które stworzyłyby pole dla specjalizacji i współdziałania<sup>1</sup>.

Do rozwoju konkurencji globalnej przyczyniły się te same bodźce, które wywołały proces globalizacji. Są to zmiany w polityce ekonomicznej państw, ujawniające się na rynkach rzeczowych i finansowych oraz rewolucja informatyczna, postęp myśli technicznej i technologicznej. W zakresie polityki ekonomicznej państw do zmian na rynku rzeczowym przyczyniły się i wciąż się przyczyniają reformy gospodarcze w kierunku liberalizacji handlu międzynarodowego i inwestycji bezpośrednich. Dzięki znoszeniu barier celnych i protekcyjnych zanikają bariery wejścia na rynki narodowe.

Na rynki krajowe wkraczają zagraniczni sprzedawcy, a firmy krajowe mają dostęp do zagranicznych rynków zbytu. Powoli zanikają wyizolowane rynki, a tworzy się jeden wspólny rynek. Wszyscy są zmuszeni działać razem i w swych decyzjach uwzględniać istnienie nowych konkurentów. Do tego potrzeba zagranicznych inwestycji bezpośrednich. Dla krajowych przedsiębiorstw oznacza to pojawienie się nowej konkurencji w postaci filii produkcyjnych dużych i silnych przedsiębiorstw zagranicznych. Konkurencja ta jest bardzo wymagająca, gdyż produkty firm dokonujących zagranicznych inwestycji bezpośrednich, wyróżniają się wysoką jakością i konkurencyjną ceną<sup>2</sup>.

Jedną ze szczególnie istotnych tendencji epoki nowoczesności jest zwrot ku globalizacji<sup>3</sup>. Proces modernizacji i poprawy konkurencyjności każdej gospodarki w dużym stopniu zależy od wielkości i charakteru napływu bezpośrednich inwestycji zagranicznych. Przyciąganie kapitału wymaga szerokiej i profesjonalnej promocji kraju jako atrakcyjnego miejsca do inwestowania przez wskazywanie na jego perspektywy rozwojowe oraz determinację kolejnych rządów w dążeniu do osiągnięcia stabilizacji wewnętrznej i zewnętrznej. W epoce cywilizacji wiedzy, krążący po świecie w olbrzymich rozmiarach kapitał jest czynnikiem relatywnie obfitym. Czynnikiem rozstrzygającym będzie jakość czynnika ludzkiego. Wszystko na świecie można kupić, wydzierżawić, pożyczyć, z wyjątkiem przedsiębiorczych ludzi z dobrymi pomysłami. Cywilizacja wiedzy to inna cywilizacja od przemysłowej. Punktem wyjścia nie jest kapitał, ale dobry pomysł.

---

<sup>1</sup> A. Ziendalska, *Wyzwania dla Polski Związane z procesami globalizacji*, Materiały z VIII Konferencji Naukowej Młodych Ekonomistów 22-24 listopad 2003 r..

<sup>2</sup> A. Goczyńska, *Małe przedsiębiorstwa w warunkach konkurencji globalnej [W:] Konkurencja mity i fakty*, (red.) T. Bernat, Warszawa – Katowice – Szczecin 2001 s.410.

<sup>3</sup> P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2010 s.93.

## ZAKOŃCZENIE

Dlatego też nic nie jest w stanie zastąpić nowoczesnego systemu edukacji i nauki<sup>1</sup>. Współczesny system edukacji wyrównuje szanse choćby młodzieży wiejskiej w stosunku do ich rówieśników mieszkających w dużych aglomeracjach miejskich.

„Współczesne społeczeństwo ludzkie przedstawia zupełnie inny obraz. W dziedzinie polityki widzimy jednostki ponadnarodowe różnej wielkości: bloki polityczne i militarne (na przykład NATO), strefy dominacji imperialnej (na przykład były blok radziecki), koalicję dominujących potęg (na przykład „Grupa Ośmiu”), organizacje wspólnotowe o zasięgu kontynentalnym lub regionalnym (na przykład Wspólnota Europejska), organizacje międzynarodowe o zasięgu ogólnosiwiatowym (na przykład ONZ)<sup>2</sup>.

Za profesor Barbarą Szacką, globalizacja „jest stopniowym” rozszerzaniem się na skalę całego globu ziemskiego terytorialnego zasięgu społecznego podziału pracy i wymiany rynkowej, powiązań i oddziaływań wzajemnych między zbiorowościami ludzkimi we wszystkich sferach życia. Oznacza wzrastające tempo ogólnosiwiatowego przepływu techniki, dóbr, usług, kapitału, siły roboczej, środków komunikacji, informacji i idei<sup>3</sup>. Dzięki globalizacji jesteśmy bardziej mobilni, nie tylko w rozumieniu przemieszczania się z miejsca na miejsce, ale przede wszystkim możliwości przekazu różnego rodzaju treści, obrazów, dźwięków w zasadzie bez ograniczeń przestrzennych. Często zdjęcia z urlopu, pojawiają się na portalach społecznościowych, zdecydowanie szybciej niż my zdążymy powrócić do domu. W dzisiejszych czasach możemy przekazać wszystko i wszystkim, w bardzo krótkim czasie.

Ludzie jako członkowie społeczności globalnej, coraz wyraźniej zdają sobie sprawę, że odpowiedzialność społeczna nie kończy się na granicy państwowej, ale wybiega poza nią. Coraz silniejsze jest przekonanie, że w sytuacjach kryzysowych społeczność międzynarodowa ma obowiązek podjąć kroki w celu ochrony życia i praw ludzi, którzy znaleźli się w niebezpieczeństwie<sup>4</sup>.

Globalizacja jest procesem nieuniknionym, wszyscy w większym lub mniejszym stopniu co dnia uczestniczymy w jego procesach. Nasze codzienne decyzje, często podyktowane są procesami globalizacji, to ona wyznacza trendy naszego życia.

Procesy globalizacji stawiają kraje przed poważnymi wyzwaniami. Procesom globalizacji nie można przeszkodzić jak też nie można przejść obok nich obojętnie. Konieczna jest odpowiednia na nie reakcja, zawierająca program i konkretne działania w długofalowej polityce państwa polegające na zwiększaniu korzyści z globalizacji i minimalizowaniu związanych z nią kosztów czy zagrożeń. Reakcja ta powinna uwzględniać zarówno uwarunkowania zewnętrzne, wewnętrzne jak i podstawowe cele rozwojowe<sup>5</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000,  
Dutkowski M., *Wybrane zagadnienia społeczno - gospodarcze świata i Polski w fazie przemian*, Stowarzyszenie oświatowców polskich, Toruń 2002,  
Dylas A., *Globalizacja. Refleksje etyczne*, Wrocław 2005,  
Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2007,

---

<sup>1</sup> W. Szymański, *Globalizacja wyzwania i zagrożenia*, Warszawa 2002 s.234.

<sup>2</sup> P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2010 s.93.

<sup>3</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003 s.104.

<sup>4</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2007 s.78-79.

<sup>5</sup> A. Ziendalska, *Wyzwania dla Polski Związane z procesami globalizacji*, Materiały z VIII Konferencji Naukowej Młodych Ekonomistów 22-24 listopad 2003 r..

Gorczyńska A., *Małe przedsiębiorstwa w warunkach konkurencji globalnej [W:] Konkurencja mity i fakty, (red.) T. Bernat, Warszawa -Katowice -Szczecin 2001,*

Jakubowski J., *Globalna sprawiedliwość osiągnięciowa a postkomunistyczna Polska [W:] Kraje Europy środkowowschodniej a globalizacja (red.) D. Dobrzański, J. Jakubowski, A. Wawrzynowicz, Poznań 2005,*

Maciejewski J., *Grupy dyspozycyjne. Analiza socjologiczna, Wrocław 2012,*

Pasierbiak P., *Polityka handlowa Unii europejskiej w warunkach globalizacji Wpływ procesu integracji i globalizacji na rozwój systemów zarządzania jakością w przedsiębiorstwach [W:] Konkurencja mity i fakty (red.) T. Bernat, SGH: Warszawa- Katowice- Szczecin 2001,*

Stiglitz J.E., *Globalizacja, Warszawa 2007,*

Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii, Warszawa 2003,*

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa, Kraków 2007,*

Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych, Kraków 2010,*

Szymański W., *Globalizacja wyzwania i zagrożenia, Warszawa 2002,*

Zalewska D. (red.), *Granice poznania przyszłości,[W:] Nowe wyzwania w zachowaniach podmiotów rynkowych (red.) W.Patrzałek, J.Wardzała-Kozdryś, Wrocław 2009.*

Kuśnierz B., *Wpływ globalizacji na przedsiębiorstwo, „Forum” nr 4 kwiecień 2006,*

Ziendalska A., *Wyzwania dla Polski Związane z procesami globalizacji, Materiały z VIII Konferencji Naukowej Młodych Ekonomistów 22-24 listopad 2003 r..*

**Recenzował:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS,PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY EXTRÉMIZMU

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EXTREMISM

KHALMURADOV Batyr<sup>1</sup> and KOVALENKO Sergei<sup>2</sup>

**АННОТАЦИЯ:** В статье дана оценка социально-психологических характеристик и механизмов распространения экстремистских настроений в военной среде и обществе

**Ключевые** слова: экстремизм, терроризм, вооруженные силы.

**ABSTRACT:** The article assesses the socio-psychological characteristics and mechanisms of the spread of extremism in the military and in society.

**Keywords:** extremism, terrorism, military forces

### INTRODUCTION

During last decades foreign policy of Ukraine was concentrated on integration with European Union. With the aim of harmonization of national legislation according to European regulations Ukraine arrive at decision in different political branches. One of them is politics in military forces.

#### 1 POLITICS IN MILITARY FORCES.

According to the plan of the government concerning reorganization of military forces there is a reduction of number of soldiers. According to the new military reform the total number of the Ukrainian army will make 70 000 soldiers by 2017. The reduction will be performed in several stages:

By 2015 from 144 000 of soldiers there will be 105 000, then the number will be again reduced for 25 000.

In addition from the autumn conscription of 2013 service for a fixed period will be cancelled. Ukraine passes to contract army on NATO sample. New reform assumes that the main goal of the army will be protection of border interests of the state without additional mobilization.

#### 2 SOCIAL AND LEGAL PROTECTION OF THE MILITARY PERSONNEL

Ukraine has legislative base which regulates social and legal protection of the military personnel and members of their families. According to the Law of Ukraine “On social and legal protection of the military personnel and members of their families” №2011-XII, the serviceman within the last year before dismissal from military service passes professional retraining.

This kind of retraining is of at least 500 hours and is free of tuition with preservation of providing by all types of support. This kind of retraining is provided by the centers of retraining and employment (public or private) at the expense of working hours. Moreover this Law prescribes another mechanisms of adaptation of the military personnel to civil life.

The process seems to be optimal, but the problem of employment more than 40 thousand militaries who will be dismissed also who are already dismissed.

Unresolved there are problems of social and psychological character.

These factors (economic and social and psychological) underlie extremism of the former military personnel.

---

<sup>1</sup> Associated Professor, National Aviation University, Kijev. Ukraine. batyrk@yandex.ru

<sup>2</sup> Associated Professor Candidate of Technical sciences, Kijev. Ukraine

### **3 THE PHENOMENON OF EXTREMISM AND TERRORISM**

The phenomenon of extremism and terrorism is considered today within theories of many sciences (jurisprudence, criminalistics, sociology, political science, philosophy, psychology).

Distinctions between extremism and terrorism from the psychological point of view can be presented as follows:

#### **EXTREMISM**

Many scientists define the phenomenon of extremism as proceeding from extreme views and commitment to extreme measures which is shown in activity of radical subjects as planning, management, preparation and perpetration of a crime and socially dangerous actions forbidden by the law. These actions are made with the political, nationalist goals or because of racial or religious hatred (abhorrence).

Psychological approach gives definition of extremism as forms of political behavior of the individual, being characterized a strong emotional component.

#### **TERRORISM**

On supervision of researchers the main motivation of the potential terrorist to be the member of the organization proceeds out of belonging to *group*. *Group* solidarity and psychology of dynamics of a group hold further members of a group in the organization. Self-identity of the terrorist is dissolved in group, in group thinking and morals which demands obligatory submission.

The terrorism is a finishing link in quite a difficult chain: extremism – radicalism – fanaticism – terror – terrorism.

Thus, the main distinction between extremism and terrorism is that a basis of the first one is an individual and a group (a collective) in the second case.

The reasons of emergence of extremism at the former militaries

To understand sources of extremism it is necessary to assume that in aspiration to the extremeness is put human nature, forcing it to go on the way of continuous movement and development. Not casually the concepts "extremism" and "extremeness" occur from one Latin root (*extremus*) (edge, the end). Both concepts bear value of intensity, strength, sharpness. Unlike extremeness the extremism always bears the personal beginning, and the extremist behavior is always noted by an egocentrism and willfulness. Besides, extremeness is not always crisis or the conflict.

That fact is interesting that the essence of preparation of the cadet – is reduced to need to be and survive in extreme conditions. The fighting officer constantly is under the influence of various extreme factors. Such situation can lead to emotional burning out, reevaluation of values, etc.

After demobilization the person still has a feeling of not full realization of his opportunities, he got used to constant tension and in the presence of certain personal characteristics such people look for realization of their abilities. Realization can be in various spheres. As an example it is possible to give shots from the movie "Jack Reacher".

#### **CONCLUSION**

Studying a problem of extremism in the military environment, it is impossible to bypass individual and psychological aspect. In a context of such studying the extremist behavior is considered as a certain personal phenomenon and it is investigated in line with the vital purposes, installations, the relations of the personality. And also its individual conditions and properties, such as mood, activity, self-assessment, self-checking. The concept of aggression is the basic in understanding of extremist behavior.

## REFERENCES

Афанасьев Н. Н. Идеология терроризма // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 1. С. 233-234.

Гозман Л. Я . Шестопап Е. Б. Политическая психология. Ростов-на-Дону, 1996. С. 141.

Грачев А.С. Политический экстремизм. М.: Мысль, 1986.

Лабунская ВА Социально-психологические причины интолерантного общения // Век толерантности. 2001. №3-4. С. 100-112.

Морозов ПЛ. Политический экстремизм - леворадикальные течения. Учебное пособие для студентов и аспирантов. Волжский: Изд-во ВФ МЭИ. 2002. 70 с

### ***Recenzenti:***

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Leszek F. KORZENIOWSKI,*



# СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

## SOCIAL SECURITY IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

ХРАПКО Татьяна<sup>1</sup>

**АННОТАЦИЯ:** В статье рассмотрены причины возникновения конфликтов между родителями и детьми. Выделены неконструктивные способы разрешения конфликтов, конструктивный способ разрешения конфликтов. Предложены варианты решения проблемы конфликтных отношений между родителями и детьми.

**Ключевые слова:** конфликт, родителями и детьми, межличностные отношения, конфликтные отношения.

**ABSTRACT:** The article deals with the causes of conflicts between parents and children. Non-constructive conflict resolution and constructive way to resolve conflicts are allocated. Solutions to the problem of conflict relations between parents and children are proposed.

**Keywords:** conflict, parents and children, interpersonal relationships, conflict relations.

### ВСТУПЛЕНИЕ

Актуальной проблемой современного общества является конфликт между родителями и детьми. В основе всех случаев, когда люди вынуждены были обращаться за помощью к психотерапевту в связи со своими психологическими проблемами, лежат супружеские конфликты.

### КОНФЛИКТ И СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТ

Конфликт – столкновение или борьба, враждебное отношение. Конфликт – это всегда сложный и многоплановый социально-психологический феномен.<sup>2</sup> [3] Конфликт, как правило, порождается не одной, а комплексом причин, среди которых весьма условно можно выделить основную. Одна из наиболее распространённых причин семейных конфликтов – эгоистичность одного или обоих супругов.

Большую роль в возникновении семейных конфликтов играет незнание индивидуально-психологических различий людей, знание же их позволяет понять их поведение, помогает правильно выбрать средства общения с ними.

Родители всегда стремятся навязать ребенку определенную линию поведения, которая наиболее соответствует их принципам и идеалам, но такая политика далеко не часто приводит к желаемому результату. Дети не могут во всем потакать родителям, так как каждый человек индивидуален и имеет право на свою точку зрения. Человек не может копировать кого-либо, в том числе и своих родителей.

Как показывает практика, родители обращаются за помощью к психотерапевту с проблемой конфликта с ребенком, обвиняя его в непослушании. Например, ко мне обратилась мама девочки 12 лет за помощью, тревогу вызвало, по мнению мамы, суицидальное поведение ее дочери. В процессе работы с ребенком и ее матерью выяснилось, что увлечение ее дочери компьютером и общением в социальной сети насторожило родителей. Поведение ребенка не похоже на поведение мамы в ее возрасте, т.е. вместо того чтобы читать, играть с игрушками – дочь интересуется подвижными играми и общением со сверстниками.

---

<sup>1</sup> кандидат педагогических наук, доцент, академик академии безопасности и основ здоровья, член европейской ассоциации по безопасности, психотерапевт. Kontaktná adresa Украина, 32000 город Херсон, проспект Текстильщиков, дом 14, квартира 2 E-mail THrapko@yandex.ru

<sup>2</sup> Павленок, П. Д., Краткий словарь по социологии. - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007.- 271с.

Подростковый возраст — время проверки всех членов семьи на социальную, личностную и семейную зрелость. Оно протекает с кризисами и конфликтами. В этот период все скрытые противоречия выходят наружу. Подростковый возраст - возраст, когда желание свободы превышает все дозволенные "нормативы".<sup>1</sup>

Тут начинается отделение подростка от родителей, противостояние им. Ребенок может стать грубым, резким, критиковать родителей и других взрослых. Раньше близкие многого не замечали в ребенке, верили в непогрешимость своего авторитета, и вот состоялось как бы свержение их с пьедестала. Происходит это потому, что в глазах подростка мать и отец остаются источником эмоционального тепла, без которого он чувствует себя беспокойно. Остаются они и властью, распоряжающейся наказаниями и поощрениями, и примером для подражания, воплощающим в себе лучшие человеческие качества, и старшим другом, которому можно доверить все. Но со временем эти функции меняются местами.

## **СТИЛИ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ**

В современной психологии стили семейных взаимоотношений делятся на три основных: либеральный, авторитарный и демократический.

*Первый* из них обычно проявляется в семье как отсутствие всяческих отношений и характеризуется отстраненностью и отчужденностью членов семейного союза друг от друга, их полным безразличием к делам и чувствам другого. В плане воспитания это обычно находит свое выражение либо в принятии юношами и девушками таких же принципов, либо в их полном отказе от какого-либо усвоения родительского опыта, отчуждении от родителей.

*Другой* – авторитарный – характеризуется запелляционным и бесцеремонным отношением членов семьи, их жестокостью, агрессией, диктатом, черствостью и холодностью по отношению друг к другу. В подобных системах отношений стремление к свободе становится для ребенка самоцелью, т.е. свобода ради возможности продемонстрировать свою свободу. Вот и возникает в семье своеобразный "Бунт на корабле".

Наконец – третья – демократическая форма взаимоотношений предполагает сотрудничество, взаимопомощь, развитую культуру чувств и эмоций, а также подлинное и полное равноправие всех участников семейного союза.

В семьях, где существуют доверительные отношения между членами семьи, период взросления проходит относительно спокойно. Очень важна атмосфера любви в семье. Человек должен быть зачат в любви, выношен и рожден в любви, и все свое детство провести в атмосфере любви и взаимного уважения людей. Лишенный этого чувства человек не способен уважать своих близких, сограждан, Родину, делать людям добро.<sup>2</sup>

## **КОНФЛИКТЫ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ**

Рассматривая конфликты родителей и детей – как и почему они возникают можно сделать вывод, что конфликтные ситуации подстерегают нас, чуть ли не на каждом шагу, и в одних случаях дело кончается открытым спором, в других - невысказанной и затаенной обидой, а бывает, и настоящим "сражением".

---

<sup>1</sup> Ковалёв, С. В., Психология современной семьи. - М.: Просвещение, 1988.- 207 с.

<sup>2</sup> Смирнов, С.А., Педагогика: пед. теория, системы, технологии. Учебное пособие для студентов.– М.: Издательский центр «Академия», 1998 – 512с.

Выделяя причины возникновения конфликтов между родителями и детьми, необходимо акцентировать внимание на том, что создает конфликтную ситуацию и приводит к "накалу страстей"? Очевидно, что дело – в столкновении интересов родителя и ребенка, что и порождает конфликт. Заметим, что в подобных случаях удовлетворение желания одной стороны означает ущемление интересов другой и вызывает сильные отрицательные переживания: раздражение, обиду, гнев. Что же делать в таких случаях?

## **СПОСОБ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ.**

Как известно, что существует *неконструктивное* разрешение конфликтов и *конструктивный способ* разрешения конфликтов. Два известных неконструктивных способа разрешения конфликтов известный психолог Ю. Б. Гиппенрейтер объединяет под названием "Выигрывает только один".

*Первый неконструктивный способ разрешения конфликта родителей и детей* можно назвать "Выигрывает только родитель": Родители, склонные использовать первый способ, считают, что побеждать ребенка, ломать его сопротивление необходимо. Дашь ему волю, так он "на шею сядет", "будет делать, что хочет".

Сами того не замечая, они показывают детям сомнительный пример поведения: "всегда добивайся того, что ты хочешь, не считаясь с желаниями другого". А дети очень чувствительны к манерам родителей, и с раннего детства им подражают. Так что в семьях, где применяются авторитарные, силовые методы, дети быстро учатся делать то же. Они как бы возвращают взрослым преподанный урок, и тогда "коса находит на камень".

Есть и другой вариант этого способа: мягко, но настойчиво требовать от ребенка выполнения своего желания. Часто это сопровождается объяснениями, с которыми ребенок, в конце концов соглашается. Однако если такой нажим - постоянная тактика родителей, с помощью которой они всегда добиваются своего, то ребенок усваивает другое правило: "Мои личные интересы (желания, потребности) не в счет, все равно придется делать то, что хотят или требуют родители".

В некоторых семьях это продолжается годами, и дети постоянно оказываются побежденными. Как правило, они растут либо агрессивными, либо чрезмерно пассивными. Но в обоих случаях у них накапливаются озлобление и обида, их отношения с родителями нельзя назвать близкими и доверительными.

*Второй неконструктивный способ разрешения конфликта родителей и детей* "Выигрывает только ребенок": По этому пути идут родители, которые либо боятся конфликтов ("мир любой ценой"), либо готовы постоянно жертвовать собой "ради блага ребенка", либо и то и другое. В этих случаях дети растут эгоистами, не приученными к порядку, не умеющими себя организовать. Все это может быть и не так заметно в пределах семейной "всеобщей уступчивости", но едва они выходят за двери дома и включаются в какое-то общее дело, как начинают испытывать большие трудности. В школе, на работе, в любой компании им уже никто не хочет потакать.

В такой семье у родителей накапливается глухое недовольство собственным ребенком и своей судьбой. В старости такие "вечно уступчивые" взрослые часто оказываются одинокими и заброшенными. И только тогда наступает прозрение: они не могут простить себе мягкотелость и безответную самоотдачу.

*Конструктивный способ разрешения конфликтов:* "Выигрывают обе стороны: и родитель, и ребенок". Алгоритм решения включает в себя несколько шагов: 1. Прояснение конфликтной ситуации; 2. Сбор предложений; 3. Оценка предложений и выбор наиболее приемлемого; 4. Детализация решения и 5. Выполнение решения; проверка.

*Первый шаг* – прояснение конфликтной ситуации: Сначала родитель выслушивает ребенка. Уточняет, в чем состоит его проблема, а именно: что он хочет или не хочет, что ему нужно или важно, что его затрудняет и т.д. Делает он это в стиле активного слушания, то есть обязательно озвучивает желание, потребность или затруднение ребенка. После этого он говорит о своем желании или проблеме, используя форму "Я сообщения". Начинать надо именно с выслушивания ребенка. После того, как он убедится, что вы слышите его проблему, он с гораздо большей готовностью услышит и вашу, а также примет участие в поисках совместного решения. Часто, едва взрослый начинает активно слушать ребенка, острота назревающего конфликта спадает.

*Второй шаг* – сбор предложений: этот этап начинается с вопроса: "Как же нам быть?", "Что же нам придумать?", или: "Как нам поступить?". После этого надо обязательно подождать, дать возможность ребенку первому предложить решение (или решения), и только затем предлагать свои варианты. При этом ни одно, даже самое неподходящее, с вашей точки зрения, предложение, не отвергается с места. Сначала предложения просто набираются "в корзинку". Если предложений много, их можно записать на листе бумаги. Когда сбор предложений окончен, делают следующий шаг.

*Третий шаг* – оценка предложений разрешения конфликта и выбор наиболее приемлемого: на этом этапе проходит совместное обсуждение предложений. "Стороны" к этому времени уже знают интересы друг друга, и предыдущие шаги помогают создать атмосферу взаимного уважения. Когда в обсуждении участвует несколько сторон, наиболее приемлемым считается предложение, которое устраивает всех участников.

*Шаг четвертый* – детализация принятого решения: предположим, в семье решили, что сын уже большой, и ему пора самостоятельно вставать, завтракать и выходить в школу. Это освободит маму от ранних хлопот и даст ей возможность выспаться. Однако одного решения мало. Надо научить ребенка пользоваться будильником, показать, где какая еда лежит, как разогревать завтрак и т.д.

*Пятый шаг* – выполнение, проверка: возьмем такой пример: семья решила разгрузить маму, поделить домашние дела более равномерно. Пройдя все этапы, пришли к определенному решению. Его хорошо бы записать на листочке и повесить на стену (см. шаг четыре).

Предположим, на старшего сына пришлось такие обязанности: выносить мусор, мыть по вечерам посуду, покупать хлеб и отводить младшего брата в сад. Если раньше мальчик не делал всего этого регулярно, то на первых порах возможны срывы. Не стоит пенять ему при каждой неудаче. Лучше подождать несколько дней. В удобный момент, когда есть время у него и у вас, и никто не раздражен, можно спросить: "Ну как у тебя идут дела? Получается ли?". Лучше если о неудачах скажет сам ребенок. Возможно, их будет слишком много. Тогда стоит уточнить, в чем, по его мнению, причина. Может быть, что-то не учли, или нужна какая-то помощь; или он предпочел бы другое, "более ответственное" поручение.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Учитывая вышесказанное можно предложить следующие варианты решения проблемы конфликтных отношений между родителями и детьми:

- Необходимо, чтобы человек мог выплеснуть эмоции, в т.ч. и агрессию не на живых людях, а на чем-то другом.
- Чувство собственного достоинства, к человеку относятся так, как он позволяет к себе относиться. Нужно нормально относиться друг к другу.
- Попытаться гасить в себе недовольство и раздражение.
- Сбалансировать систему обязанностей и прав.

- Контроль над подрастающим поколением общества, благополучие семьи; изначально улучшить воспитание в семье, чтобы дети выросли добрыми людьми; самовоспитание.
- Ввести некоторые простые правила общения, правила общежития, которые должны соблюдаться. Например: не входить друг к другу в комнату без стука или в отсутствие хозяина, не трогать личные вещи, не подслушивать телефонные разговоры и т.д.
- Необходимо оставлять за подростком право выбора друзей, одежды, музыки итд.
- Искренне объяснять, что вы чувствуете, когда расстроены, но не вспоминать старых, давнишних грехов, а говорить о сегодняшнем положении. Однако при этом никогда не давить, не наказывать физически, не унижать.
- Создать так называемый семейный совет, на котором решались бы многие проблемы всей семьи.
- Не требовать друг от друга только правильных поступков, помнить, что все совершают ошибки. Стать терпимее к недостаткам друг друга.
- Уверять ребенка в том, что вы всегда будете его любить, что гордитесь тем-то и тем-то, чего в вас недостает.
- Постараться восстановить доверие и уважение друг к другу. Не унижать, а поддерживать. Не вступать в бесконечные споры, и не допускать молчаливой, “холодной” войны. Нужно стремиться к такому типу семьи, как партнерство.

Именно такой способ организации связей старшего и младшего поколений представляется оптимальным, а не опека, диктатура или сосуществование. И так как же этого добиться? Если мы хотим, чтобы сын или дочь стали ближе, роднее, то первое правило гласит, не ограждайте их от горестей и радостей взрослого человека, а делайте соучастниками ваших переживаний. Причем делайте это прямо и смело, давая доступные разъяснения. Не запугивайте, не сгущайте краски, поделитесь своими надеждами. Все должно быть общее: и радость, и слезы, и смех. Совместные переживания, надежды, мечты — все это сплачивает семью, укрепляет ее. Пусть подросток равноправно участвует во всех советах, решениях семьи. И его поведение будет обсуждаться так же. Ограничения и поощрения необходимо обсудить вместе, где вы и ребенок выскажете свое мнение. Поверьте, решение будет принято значительно легче. Таким образом, отношения между родителями и детьми улучшатся. Это позволит сгладить конфликтные ситуации и улучшить психологическую атмосферу в семье.

## **ЛИТЕРАТУРА:**

- Богданович, А. А., Супружеская жизнь: гармония и конфликты. - М.: Профиздат, 1990.- 125с
- Ковалёв, С. В., Психология современной семьи. - М.: Просвещение, 1988.- 207 с.
- Павленок, П. Д., Краткий словарь по социологии. - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007.- 271с.
- Райс, Ф., «Психология подросткового и юношеского возраста». - Санкт-Петербург, издательство "Питер", 2000 г - 656 с.
- Смирнов, С.А., Педагогика: пед. теория, системы, технологии. Учебное пособие для студентов.– М.: Издательский центр « Академия », 1998 – 512с.

## ***Recenzenti:***

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*doc. Vasilij Mironovič ZAPLATINSKI, CSc.*

# STUDIUM PRZYPADKU W DYDAKTYCE PROBLEMÓW BEZPIECZEŃSTWA

## CASE STUDIES IN TEACHING SECURITY ISSUES

KISTER Łukasz<sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** Bezpieczeństwo, jako przedmiot dydaktyki akademickiej stanowi niezwykle wymagające wyzwanie. Złożoność i interdyscyplinarność problemów bezpieczeństwa utrudnia ich całościową (wyczerpującą) prezentację w warunkach ograniczonych czasowo możliwości wykładowych. Ponadto należy pamiętać, że bezpieczeństwo, jako problemem praktyczny winien podlegać zasadom empirycznego poznania. W związku z powyższym za najbardziej pożądaną i najskuteczniejszy sposób prezentowania studentom wiedzy z wyodrębnionego obszaru nauk o bezpieczeństwie należy uznać oparcie się o analizę konkretnie dobranej, wąskiej „przypadku” – praktycznego problemu.

**Słowa kluczowe:** bezpieczeństwo, dydaktyka, studium przypadku (case study)

**ABSTRACT:** Teaching security on university level is a serious challenge. Complexity and interdisciplinarity of the security issues hinder their comprehensive presentation in limited conditions of academic courses. Moreover, security as a practical problem should be a subject of empirical research. Therefore, the most desired and effective way of presenting the knowledge on any separate area of security studies is the analysis of a specific, narrow case.

**Keywords:** security, teaching, case study

### WSTĘP (BEZPIECZEŃSTWO JAKO PRZEDMIOT DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ)

Rosnące zainteresowanie *studiowaniem bezpieczeństwa*<sup>2</sup> spowodowało, że nastąpił w Polsce niebываły „wysyp” różnego rodzaju kierunków, specjalności i specjalizacji w tym obszarze. Nie są już one zarezerwowane wyłącznie dla słuchaczy akademii wojskowych czy policyjnych, ale możemy je znaleźć w ofercie prawie wszystkich uczelni<sup>3</sup>.

W ostatnich latach powstały nawet całe uczelnie nakierowane wyłącznie na ten obszar edukacji<sup>4</sup>. Niesłabnąca popularność takich studiów pozwala na stwierdzenie, że przeżywają one właśnie swój okres świetności.

Niestety już tylko pobieżna lektura programów nauczania prowadzi do smutnego wniosku, że nie mają one wyraźnie sprecyzowanych celów dydaktycznych. Nie dają one odpowiedzi na pytanie – jaką wiedzę, umiejętności i kompetencje powinien posiadać student kończący dany przedmiot.

---

<sup>1</sup> Doktor nauk o bezpieczeństwie, Adiunkt w Instytucie Stosunków Międzynarodowych i Zrównoważonego Rozwoju Collegium Civitas, Redaktor Naczelny Czasopisma Naukowego „Securitologia” (ISSN 1898-4509), Członek Zarządu – Sekretarz ds. Naukowych „European Association for Security”. Kontakt: Collegium Civitas, Pl. Defilad 1 (PKiN, XIIp.), 00-909 Warszawa, www.civitas.edu.pl, e-mail: lukasz.kister@collegium.edu.pl.

<sup>2</sup> Niniejsza monografia powstała w trakcie prac nad autorskim grantem badawczym pt. *Strategia badawcza „studium przypadku (case study)”*, realizowanym w Collegium Civitas – Szkole Wyższej w Warszawie, w ramach projektu pt. „Edukacja globalna w dobie zmian cywilizacyjnych – program rozwoju Collegium Civitas” finansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

<sup>3</sup> Kształcenie na kierunkach związanych z bezpieczeństwem oferują nawet takie uczelnie, jak Katolicki Uniwersytet Jana Pawła II w Lublinie czy Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,

<sup>4</sup> m.in.: Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa Publicznego i Indywidualnego „Apeiron” w Krakowie, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Wydaje się być to skutkiem niestłabnącego przywiązania do tradycyjnego – instruktazowego stylu dydaktyki, gdzie aktywność studenta sprowadzana jest wyłącznie do konformistycznego wysłuchania „instrukcji” wykładowcy. Tym samym studenci pozbawieni są możliwości zrozumienia mechanizmów kształtujących procesy bezpieczeństwa.

Mając więc na uwadze właściwie rozumiane determinanty nauk o bezpieczeństwie, jak *interdyscyplinarna istota oraz praktyczny charakter*<sup>1</sup>, zasadnym jest by przy wyborze metody dydaktyki przede wszystkim kierować się zasadą użyteczności. Osiągnąć to można poprzez dążenie do jak najwierniejszego opisu rzeczywistości. Opis ten powinien pozwalać na tworzenie teorii wyjaśniających wszelkie zjawiska społeczne, polityczne, gospodarcze oraz na samodzielne podejmowanie decyzji, a nie jedynie na odwzorowywanie faktów. Wszelkie spory i dylematy naukowe powinny być rozstrzygane na poziomie konkretnego projektu badawczego, przybliżonego do zaistniałej w przeszłości sytuacji.

Wszystkie te postulaty spełnia metoda „studium przypadku”, o niej i jej zaletach będzie ten referat.

## 1. „STUDIUM PRZYPADKU” – ISTOTA I RODZAJE

*Studium przypadku* (ang. „case study”)<sup>2</sup> to aktywna metoda kształcenia akademickiego. Jest ona przeciwieństwem tradycyjnych form dydaktyki, takich jak wykład czy seminarium, przesuając zdecydowanie jej punkt ciężkości. Nieskuteczne bierne formy zorientowane na nauczyciela, zastępuje formami aktywnymi i twórczymi nakierowanymi na *kreatywnego studenta*<sup>3</sup>.

Nie jest ona jednak niczym nowym w nauczaniu. Wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych, gdzie na początku XX wieku Harvard Business School – Uniwersytet Harvarda w Cambridge wprowadził pierwszy eksperymentalny kurs oparty na analizie rzeczywistych „przypadków”. Jej liczne zalety spowodowały, że bardzo szybko zyskiwała na popularności, szczególnie w tych dziedzinach, w których studenci muszą zrozumieć złożone zjawiska, wydarzenia i procesy. Dzisiaj „studium przypadku” jest podstawową metodą dydaktyczną w naukach społecznych we wszystkich renomowanych uniwersytetach na Świecie. W Polsce jej niekwestionowanym prekursorem był Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.

Istota „studium przypadku” polega na poszukiwaniu wszelkich niezbędnych danych umożliwiających pogłębioną *teoretyczną i empiryczną analizę* rzeczywistej sytuacji występującej w konkretnym, traktowanym jako indywidualny „przypadek”<sup>4</sup>. Pozwala ona na celowe łączenie i wykorzystanie wiedzy o charakterze teoretycznym, z nieocenionymi zaletami doświadczeń empirycznych. Można nazwać ją mianem „monografii problemowej”, ukierunkowanej na wszechstronne poznanie problemu badawczego na tle konkretnego przykładu.

---

<sup>1</sup> Należy tu w szczególności zwrócić uwagę na uznane w środowisku naukowym rozważania i publikacje przedstawicieli „securitologii”, skupionych w stowarzyszeniu nauk o bezpieczeństwie – European Association for Security; patrz: L.F. Korzeniowski: *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*, Warszawa: Difin, 2012; L. Hofreiter: *Securitológia*, Liptovský Mikuláš: AOS, 2006; M. Cieślarczyk: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań problemów bezpieczeństwa i obronności państwa*, Siedlce: UP-H, 2011;

<sup>2</sup> W literaturze można spotkać się także z takimi określeniami, jak: badanie przypadku, analiza przypadku, analiza opisu sytuacyjnego.

<sup>3</sup> J.W. Wiktor: *Studium przypadku. Istota, funkcje i procedura analizy przypadku*, (w:) J. Altkorn (red.): *Zarządzanie i przedsiębiorczość. Studia polskich przypadków*. Warszawa-Kraków: PWN, s. 11.

<sup>4</sup> R. K. Yin: *Case Study Research Design and Methods*. 5th Edition. Thousand Oaks - London - New Delhi: Sage Publications, 2009, s. 13.

Szczególony charakter „studium przypadku” wynika jednak z rzeczywistości samej badanej sytuacji, która łączy w sobie bardzo *wiele przenikających się wzajemnie struktur*: poznawczych, pojęciowych, dydaktycznych, społecznych, analitycznych, decyzyjnych, heurystycznych czy motywacyjnych<sup>1</sup>.

W literaturze można spotkać się z bardzo różnymi podziałami tej metody. Niemniej jednak otwarta jej formuła powoduje, że wykładowca może swobodnie wybierać nie tylko konkretny rodzaj, ale przede wszystkim łączyć je ze sobą dla uzyskania lepszego efektu nauczania, zgodnie z obranym celem dydaktyki.

Wśród podstawowych sposobów podejścia do analizy przypadku wskazać należy:

- *autoteliczne studium przypadku* (ang. „*autotelic case study*”), skupiające się na obranym przypadku, jako celu samym w sobie;
- *instrumentalne studium przypadku* (ang. „*instrumental case study*”), którego celem jest analiza zjawisk, ich przyczyn i skutków, a sam przypadek odgrywa w nim rolę pomocniczą<sup>2</sup>,

oraz:

- *eksploracyjne studium przypadku* (ang. „*exploratory cases*”), skupiające się na szczegółowym opisie rzeczywistości;
- *wyjaśniające studium przypadku* (ang. „*explanatory cases*”), prowadzone w celu ustalenia przyczyn różnych zjawisk.<sup>3</sup>

Umiejętne wykorzystanie zalet każdego z tych typów pozwala na jednoczesne uzyskanie szczegółowego opisu zdarzeń, działań, kontekstów ich występowania oraz agregację i typologizację wygenerowanych kategorii, które w następnej fazie pozwolą na sprawne poszukiwanie wyjaśnień i przyczyn wykrytego zjawiska.

*Główne cele* jakie stawia się wykorzystaniu metody „studium przypadku” to:

- próba rozwiązania konkretnego problemu;
- zastosowanie teorii w praktyce;
- wyartykułowanie wniosków do dalszych badań i analiz.

## 2. DOBÓR I ANALIZA „PRZYPADKU”

Wybór „przypadku” do późniejszej analizy jest najważniejszym, a zarazem najtrudniejszym wyzwaniem. Jest to właśnie ten moment, w którym kluczową rolę odgrywa prawidłowo zidentyfikowana *potrzeba dydaktyczna*. Wykładowca musi mieć jasno i precyzyjnie określony cel jakemu ma służyć „studium przypadku”, miejsce jakie zajmuje w procesie nauczania danego przedmiotu.

Należy, przy tym, uwzględnić także rodzaj grupy, która będzie go realizowała. Ważne by poziom skomplikowania „przypadku” dostosowany był do doświadczenia i wiedzy studentów<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Szerzej: J.W. Wiktor: *op.cit.*, s. 14-16.

<sup>2</sup> R. E. Stake: *Jakościowe studium przypadku*, (w:) N.K. Denzim, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*, tom I, Warszawa: PWN, 2009, s. 627- 629.

<sup>3</sup> R. K. Yin: *op.cit.*, s. 13 i nast.

<sup>4</sup> Ź. Ptak-Kostecka: *Analiza przypadku, czyli metoda case study*, [online], Portal „MasterPlan“, 13.11.2000. Dostęp pod adresem: <http://www.masterplan.pl/analiza-przypadku-czyli-metoda-case-study>, [6.10.2013].



Skuteczność dydaktyczna metody „studium przypadku” uzależniona jest także od przedstawienia wybranej do analizy „sytuacji”. *Opis przypadku* powinien spełniać kilka podstawowych wymagań zarówno w odniesieniu do formy, jak również jego treści. Jego język powinien być prosty i komunikatywny, a jednocześnie precyzyjny. Treść natomiast musi obejmować wszystkie kwestie niezbędne do właściwego zrozumienia sytuacji i definiować jednoznacznie jądro problemu, ale nie może sugerować w żaden sposób gotowego rozwiązania. Zasadnym jest by „przypadek” został spisany i zawierał ujednoczoną siatkę niezbędnych pojęć.

Wybrany „przypadek” z zasady powinien być *prawdziwy*. Choć nic nie stoi na przeszkodzie by w jego opisie zastosowane zostały techniki tendencyjności i manipulacji faktami<sup>1</sup>, których wykrycie będzie dodatkowym, ukrytym zadaniem badawczym.

Metoda „studium przypadku” charakteryzuje się brakiem sztywnych reguł formalnych, można w niej jednak wyodrębnić *trzy zasadnicze etapy* o odmiennej wartości dydaktycznej<sup>2</sup>.

*Wprowadzenie w obszar badawczy* jest kluczem do poprawnie przeprowadzonej analizy „przypadku”. Staranność na tym etapie decyduje o wartości i skuteczności późniejszego wnioskowania, a tym samym warunkuje osiągnięcie założonego celu nauczania. Jego realizacja przybiera *formułę następujących po sobie kroków*.

*Pierwszym* i podstawowym, jest *zapoznanie z opisem sytuacji* stanowiącej badany przypadek. Wstępna refleksja nad problemem pozwala uświadomić sobie jego miejsce w programie dydaktycznym danego przedmiotu.

*Drugim*, jest *szczegółowa analiza treści przypadku*. Tutaj zaczyna się aktywność studenta i konieczność wykorzystania posiadanego już zasobu wiedzy. Wymusza on ocenę informacji zawartych w opisie, i ich pogrupowanie według kryterium ważności, np.: podstawowe, uzupełniające czy nieistotne.

*Krok trzeci* to *zdefiniowanie problemu*, który zawarty został w opisie „przypadku”. Najważniejsza jest tutaj precyzja, która wyrazić się musi w wyraźnym i jednoznacznym określeniu jego istoty.

Ostatni, *czwarty krok* tego etapu ma charakter organizacyjny. Następuje tu zredagowanie „problemu” w postaci *pytania badawczego*, a na jego podstawie określenie: kierunków, form i źródeł wiedzy, które umożliwią udzielenie na nie odpowiedzi.

*Samokształcenie i praca w grupie* jest z punktu widzenia istoty metody „studium przypadku” jej *najważniejszym etapem*. Można w nim także wyodrębnić następujące po sobie aktywności.

Wyjściowym działaniem jest indywidualna *praca własna* studenta. Jej celem jest samodzielne zdobycie wiedzy pozwalającej na rozwiązanie problemu badawczego. Może ona pochodzić z wielu różnych źródeł, nie tylko naukowych, tj.: literatura, media (tradycyjne), Internet, ekspertyzy, obserwacje, konsultacje, i in.. Wynik tej pracy powinien przybrać formę pisemną, z wszelkimi rygorami pracy naukowej. Pozwala to na nabycie przez studentów umiejętności poprawnego wyrażania swoich przemyśleń w oparciu o analizę źródeł i ich ocenę. Zasadnym jest jednak by był to dokument maksymalnie zwięzły i syntetyczny, np. przygotowany zgodnie z wymogami „raportu analitycznego”<sup>3</sup>.

Następnym krokiem jest konfrontacja poczynionych ustaleń na forum niewielkiej licznie *grupy studenckiej*. Praca zespołowa ma na celu zrealizowanie takich zadań dydaktycznych, jak:

---

<sup>1</sup> Patrz: L.J. Buller: *Influencja*, Stalowa Wola: KUL, 2008.

<sup>2</sup> J.W. Wiktor: *op.cit.*, s. 23 i nast.

<sup>3</sup> Patrz: K. Liedel, P. Piasecka, T.R. Aleksandrowicz: *Analiza informacji. Teoria i praktyka*, Warszawa: Difin, 2012.

- wyznaczenie obszarów możliwych rozwiązań;
- określenie skutków proponowanych decyzji;
- dokonanie oceny rozwiązań (jednoznaczne kryteria);
- osiągnięcie konsensusu i wypracowanie wspólnej decyzji (uzasadnienie)<sup>1</sup>.

Zwieńczeniem procesu studiowania „przypadku” jest **prezentacja rozwiązań** przez poszczególne grupy badawcze. Składa się na nią nie tylko wygłoszenie wypracowanych wniosków, ale przede wszystkim ich merytoryczna konfrontacja i weryfikacja. Jest to miejsce nabywania przez studentów tak ważnych na przyszłość umiejętności z zakresu retoryki i erystyki.

Podsumowując należy zaznaczyć, że skutkiem „studium przypadku” nie musi być wcale znalezienie jakiegoś jednego „optymalnego” rozwiązania. Z punktu widzenia celu nauczania akademickiego dużo większe znaczenie dydaktyczne ma sam proces zdobywania i analizowania informacji<sup>2</sup>.

### **WNIOSKI – ZALETY DYDAKTYCZNE „STUDIUM PRZYPADKU”**

W literaturze panuje niebywała zgodność w przedmiocie niepodważalnych zalet dydaktycznych metody „studium przypadku”, na które składają się m.in.:

- integracja wiedzy z różnych dziedzin nauki;
- naturalne łączenie teorii z praktyką;
- akcentowanie współzależności między zjawiskami;
- rozwijanie umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia;
- prezentacja problemów w ich szerokim i złożonym kontekście.

Wprowadzenie metody „studium przypadku” oznacza więc jedyną realną możliwość zrozumienia przez studentów fenomenu jakim jest bezpieczeństwo, w trzech niezbędnych obszarach – wiedzy, umiejętności i kompetencji.

### **BIBLIOGRAFIA**

BULLER L.J.: *Influcja*, Stalowa Wola: KUL, 2008.

CIEŚLARCZYK M.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań problemów bezpieczeństwa i obronności państwa*, Siedlce: UP-H, 2011.

HOFREITER L.: *Securitologia*, Liptovský Mikuláš: AOS, 2006.

KORZENIOWSKI L.F.: *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*, Warszawa: Difin, 2012.

LIEDEL K., PIASECKA P., ALEKSANDROWICZ T.R.: *Analiza informacji. Teoria i praktyka*, Warszawa: Difin, 2012.

POSZEWICKI A.: *Wykorzystanie studium przypadku w dydaktyce*, (w:) POSZEWICKI A., BIZON W., KULAWCZUK P. (red.): *Symulacje menadżerskie i studia przypadków. Szkolenia biznesowe w oparciu o symulacje menadżerskie i studia przypadków – najlepsze praktyki*, Gdańsk: Wydawnictwo UG, 2012.

PTAK-KOSTECKA Ź.: *Analiza przypadku, czyli metoda case study*, [online], Portal „MasterPlan“, 13.11.2000. Dostęp pod adresem: <http://www.masterplan.pl/analiza-przypadku-czyli-metoda-case-study>, [6.10.2013].

STAKE R.E.: *Jakościowe studium przypadku*, (w:) DENZIM N.K., LINCOLN Y.S. (red.): *Metody badań jakościowych*, tom I, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

<sup>1</sup> J.W. Wiktor: *op.cit.*, s. 30.

<sup>2</sup> Ź. Ptak-Kostecka: *op.cit.*

WEREDA W.: *Metoda studium przypadku w dydaktyce nauk o zarządzaniu*,  
(w:) GOŁĘBIEWSKI T., DĄBROWSKI M., MIERZEJEWSKA B. (red.). *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Warszawa: FPiAKE, 2005.

WIKTOR J.W.: *Studium przypadku. Istota, funkcje i procedura analizy przypadku*,  
(w:) ALTKORN Jerzy (red.). *Zarządzanie i przedsiębiorczość. Studia polskich przypadków*. Warszawa-Kraków: PWN, 1996.

YIN R.K.: *Case Study Research Design and Methods*. 5th Edition. Thousand Oaks - London - New Delhi: Sage Publications, 2009

**Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Leszek F. KORZENIOWSKI,*

# VYUČOVANIE PREDMETU SOCIÁLNA PRÁCA VO VOJENSKÝCH ŠKOLÁCH

## THE TEACHING OF THE SUBJECT OF SOCIAL WORK AT MILITARY SCHOOLS

KORČOKOVÁ Zuzana<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** *Autorka rieši aktuálny problém vymedzenia predmetu vojenskej sociálnej práce a jej miesta v príprave príslušníkov ozbrojených zborov. Za základné východisko považuje kvalitatívne zmeny bezpečnostnej situácie vo svete a z toho vyplývajúce nové, kvalitatívne odlišné problémy príslušníkov profesionálnych ozbrojených síl. Zároveň poukazuje na vzájomnú prepojenosť sociálneho poradenstva a sociálno-psychologickej podpory vojaka v nasadení.*

**KLÚČOVÉ SLOVÁ:** *faktory novej bezpečnostnej situácie, profesionalizácia armády, sociálne zabezpečenie a sociálne poradenstvo vojaka, sociálna pomoc a sociálno-psychologická podpora vojaka v nasadení,*

**ABSTRACT:** *The author of the article deals with an interesting and very topical problem related to defining the subject of military social work and its internal structure when solving social events, qualitative changes of security situation in the world and their influence on the rise of new, qualitative different professional armed forces. The emphasis is also put on the interconnection of social counselling and social-psychological support for deployed soldiers.*

**KEY WORDS:** *factors of new security situation, professionalization of the army, social welfare and social counselling for soldiers, social support and social-psychological support for deployed soldiers,*

### ÚVOD

V dnešnej postmodernej spoločnosti sa hľadá kľúč na riešenie nových očakávaných i neočakávaných globálnych problémov. Okrem politikov, ktorí môžu významnou mierou prispieť k ich riešeniu, o týchto otázkach živo diskutuje aj laická a odborná verejnosť. Výrazný humanizujúci obsah a aktívny antropologicko-sociálny charakter pri riešení týchto problémov má sociálna sféra, ktorú možno vymedziť ako jednu z oblastí života spoločnosti (duchovno-kultúrna, politická, ekonomická).<sup>2</sup>

Sociálna sféra je zvláštny a relatívne samostatný podsystém spoločnosti, ktorý má vlastnú obsahovú štruktúru, imanentnú logiku vývoja, svoje vnútorné zákonitosti, osobité ciele a formy spoločenskej reprodukcie, vlastný mechanizmus fungovania a napokon osobité poslanie, ktorým je konštruktívna aktivita a rozvoj človeka.<sup>3</sup> Oproti materiálnej sfére sa odlišuje tým, že je tvorený reálne existujúcimi nemateriálnymi tzv. sociálnymi javmi. V odbornej literatúre sa sociálna sféra poníma v širšom a užšom význame.

V širšom význame sa stotožňuje s pojmom spoločenský. V užšom význame sa chápe ako oblasť sociálnej sféry – t. zn., ako podmienky pre ľudský život, starostlivosť o človeka, istoty a bezpečnosť jednotlivca, alebo sociálnej skupiny.<sup>4</sup> Možno súhlasiť s A. Tokárovou, ktorá pre potreby sociálnej práce odporúča používať termín „sociálny“ len v jeho užšom význame.

---

<sup>1</sup> PhDr., PhD., Zamestnankyňa Akadémie ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika Liptovský Mikuláš, Slovenská republika. zuzana.korcokova@aos.sk

<sup>2</sup> Pozri HAMAJ, P. – MARTINSKÁ, M.- MATIS, J. 2005. *Vybrané problémy zo všeobecnej sociológie*. L. Mikuláš: AOS. 2005. ISBN 80-8040-266-3.

<sup>3</sup> Pozri: TOKÁROVÁ, A. a kolektív: *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT – Pavol ŠÍDELSKÝ. 2003. s. 31. ISBN 80-968367-5-7.

<sup>4</sup> Pozri bližšie práce: ŽIŽKOVÁ, J., KREBS, V.: *Základy sociálnej politiky*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1993. s. 11. ISBN: 80-7079-975-2, tiež ŠÍMA, R.: *Sociálna teória a sociálna politika*. Žilina: Poradca. 1996. s. 64, 66, 68. ISBN 80-967544-2-4 a napokon TOKÁROVÁ, A. a kolektív: *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT – Pavol ŠÍDELSKÝ. 2003. s. 31. ISBN 80-968367-5-7.

Manažment ozbrojených síl (vojenskej organizácie) sa neustále zaoberá vo svojej práci aj otázkami sociálneho zabezpečenia svojich podriadených, ktorý vyplýva zo sociálnej politiky daného štátu, aby sa vedel kvalifikovane orientovať v danej problematike (sociálna sféra organizácie) je potrebné ho na to kvalitatívne pripraviť. Jedným zo študijných predmetov ktorý túto problematiku objasňuje je sociálna práca, ktorá vychádza zo sociálnej politiky daného štátu a jej súčasťou je sociálne poradenstvo. V článku sa pokúsime stručne objasniť naše ponímanie obsahu jednotlivých pojmov.

## 1 SOCIÁLNA POLITIKA

Sociálnu politiku chápeme ako celok, ako určitý systém s veľkým počtom vnútorných a vonkajších veľmi komplikovaných sociálnych väzieb. Jej hlavným obsahom je snaha, aby spoločnosť bola usporiadaná čo najideálnejšie.<sup>1</sup> K pochopeniu vzťahu „sociálna politika“ a „sociálna práca“ je potrebné stručne zrekapitulovať základné prístupy k vymedzeniu sociálnej politiky, ktorá sa chápe ako prienik dvoch pojmov a to: pojmu sociálny a pojmu politika. Odborníkmi sa chápe ako širokospektrálny pojem, na ktorý je veľa pohľadov:

- vymedzuje sa ako vedná disciplína alebo ako časť praktickej verejnej politiky zameranej na sociálnu oblasť,<sup>2</sup>
- chápe sa ako realizácia určitej vízie alebo ideológie,
- komplexnejšie sa rozumie ako sústavné a cieľavedomé úsilie jednotlivých sociálnych subjektov o zmenu alebo o udržanie a fungovanie sociálneho systému,<sup>3</sup>
- chápe sa tiež ako komplex opatrení jednotlivých sociálnych subjektov usilujúcich o zabezpečenie stavu sociálnej rovnováhy a spoločenskej solidarity,<sup>4</sup>
- chápe sa ako spôsob, ktorého zmyslom je zaisťovať sociálnu suverenitu a bezpečie, sociálne istoty a obmedzovať sociálnu závislosť a ohrozenie,<sup>5</sup>
- vymedzuje sa ako vedná disciplína, ktorá skúma sociálnu politiku ako praktickú činnosť, t.j. skúma, analyzuje proces tvorby a realizácie politických opatrení vo vzťahu k sociálnym podmienkam života občanov,<sup>6</sup>
- charakterizuje sa tiež ako činnosť, ktorá formuje usporiadanie v konkrétnej spoločnosti, stanovuje rozsah sociálnej ochrany, sociálne zámery, prevenciu dezintegračných procesov, dotvára komplexné životné podmienky, zdravotné, vzdelávacie, pracovné, sociálno-ochranné a pracovno-právne vzťahy, vrátane starostlivosti o životné prostredie a pracovné prostredie,<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> Pozri bližšie práce: TOKÁROVÁ, A. a kolektív: *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT – Pavol ŠÍDELSKÝ. 2003. s. 31-32. ISBN 80-968367-5-7 a tiež KREBS, V. a kolektív. *Sociální politika*. Praha ASPI, AS 2005, s.20 ISBN 80-7537-050-5.

<sup>2</sup> Pozri bližšie práce: POTUČEK, M.: 1995. *Sociální politika*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 1995. 103s. ISBN 80-85850 -01-X. a tiež TOKÁROVÁ, A. a kolektív: *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT – Pavol ŠÍDELSKÝ. 2003. ISBN 80-968367-5-7.

<sup>3</sup> Pozri bližšie práce: Tomeš, I. *Sociální politika-teorie a mezinárodní zkušenost*. Praha: Socioklub 1996. ISBN 80-902260-0-0 a tiež MATOUŠEK, O. a kolektív: *Metody a řízení sociální práce*. Praha : Portál, 2003. 384s. ISBN 80-7178-548-2.

<sup>4</sup> TOKÁROVÁ, A. a kolektív: *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT – Pavol ŠÍDELSKÝ. 2003. ISBN 80-968367-5-7.

<sup>5</sup> KREBS, V. a kolektív. *Sociální politika*. Praha ASPI, AS 2005, s. 13 ISBN 80-7537-050-5.

<sup>6</sup> POTUČEK, M.: 1995. *Sociální politika*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 1995. s. 31-33. ISBN 80-85850 -01-X.

<sup>7</sup> STRIEŽENEC, Š.: *Úvod do sociálnej práce*. Trnava: AD, 1999, s. 54. ISBN 80-967589-6-9.

- predstavuje politický proces v k oblasti sociálnej legislatívy, prijímania programov v sociálnej sfére na úrovni štátu a sociálnu prax ako politickú sociálnu činnosť,<sup>1</sup>
- definuje sa aj ako sústavné a cieľavedomé úsilie jednotlivých sociálnych subjektov o zmenu, alebo o udržanie a fungovanie svojho, alebo iného (štátneho, obecného) sociálneho systému.<sup>2</sup>

Tieto definície chápu sociálnu politiku ako praktickú činnosť, zameranú na zaistenie sociálnej istoty občanov a sociálny rozvoj spoločnosti. Sociálna politika sa rozvíja nielen ako praktická činnosť, ale aj ako vedná disciplína. Aj keď sú tieto definície rôznorodé, možno v nich identifikovať určité spoločné prvky ako sú: zameranosť na cieľ, orientácia na zdieľané hodnoty a princípy, vymedzenie predmetu sociálnej politiky, tvorba priorít v sociálnej politike, vymedzenie subjektov sociálnej politiky, vymedzenie objektov sociálnej politiky a napokon vymedzenie nástrojov sociálnej politiky.<sup>3</sup>

Sociálna politika nachádza optimálne riešenia a prístupy medzi dvomi krajnosťami a to:

- na strane jednej *byrokratického ignorovania sociálnych problémov*, ktorých riešenie sa považuje za záležitosť jednotlivcov, nachádzajúcich sa v stave núdze a sociálnej odkázanosti, alebo za záležitosť nevládných charitatívnych organizácií
- na strane druhej *štátneho paternalizmu*, v rámci ktorého štát preberá a normuje všetku sociálnu starostlivosť, neumožňuje pluralitnú starostlivosť o človeka a oslabuje aktivitu a zodpovednosť jednotlivca.<sup>4</sup>

K pochopeniu prepojenosti a zložitosti úloh sociálnej politiky je potrebné poznať obsah, priority a základné dokumenty týkajúce sa sociálnej politiky na viacerých úrovniach:

- *svetová sociálna politika* (napr. deklarácie OSN),
- *európska sociálna politika* (napr. Európska sociálna charta, Lisabonská stratégia, európska stratégia zamestnanosti, nariadenia a odporúčania EÚ v oblasti ekonomických, občianskych a sociálnych práv),
- *národná sociálna politika* (konceptie, stratégie, národné akčné plány a legislatíva v sociálnej oblasti),
- *regionálna sociálna politika* (politika vyšších územných celkov a sociálna politika vzniknutých medzihraničných regiónov) a
- *lokálna sociálna politika* (sociálne zámery miest a obcí, ale napr. aj zamestnávateľov, odborových subjektov, edukačných inštitúcií).<sup>5</sup>

Z uvedeného vyplýva, že sociálna politika pozostáva z prvkov ako: *cieľov, zdieľaných hodnôt a princípov, predmetu, priorít, subjektov a objektov a napokon nástrojov sociálnej politiky*. Zjednodušene môžeme konštatovať, že vysvetľovanie uplatňovania sociálnej politiky v praxi tvorí obsah predmetu sociálna práca, ponímanej ako teória a prax.

<sup>1</sup> Podľa: VEČERA, M: Sociální stát, východiská a prístupy. Praha: Sociologické nakladatelství. 1996 s. 29-30. ISBN 80-85850-16-8.

<sup>2</sup> Podľa: TOMEŠ, I. Sociální politika-teorie a mezinárodní zkušenost. Praha: Socioklub 1996. s. 19. ISBN 80-902260-0-0.

<sup>3</sup> Pozri bližšie: REPKOVÁ, K.: *Sociálne programovanie (nielen) v sociálnej práci*. Bratislava: EPOS. 2008. s. 13. ISBN 978-80-8057-781-0.

<sup>4</sup> TOKÁROVÁ, A. a kolektív: *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT – Pavol ŠÍDELSKÝ. 2003. s. 32. ISBN 80-968367-5-7.

<sup>5</sup> Pozri: ŠÍMA, R.: *Sociálna teória a sociálna politika*. Žilina: Poradca. 1996. ISBN 80-967544-2-4 a tiež REPKOVÁ, K.: *Projektovanie v sociálnej práci - stratégie, koncepčné východiská i praktické otázky*. Bratislava: EPOS. 2008. s. 14. ISBN 80-8057-310-7.

## 2 SOCIÁLNA PRÁCA

Vznik sociálnej práce nadväzuje na činnosti filantropických a charitatívnych organizácií a zanietených jednotlivcov v minulosti, ktoré sa postupom času vyvíjali a inštitucionalizovali do komplexnej sústavy sociálnej pomoci.<sup>1</sup> Povaha sociálnej práce a spôsob jej uskutočňovania sú v podstatnej miere podmienené koncepciou štátnej sociálnej politiky, poslaním inštitúcie, ktorá sociálnu prácu vykonáva a tiež tým, ako sa formuje a prakticky vykonáva verejná správa. Sociálnu prácu možno vymedziť ako:

- profesionálnu aktivitu zameranú na pomoc (pomáhanie) jednotlivcom, skupinám či komunitám zlepšiť, alebo obnoviť ich schopnosť sociálneho fungovania a na tvorbu priaznivých spoločenských podmienok, ktoré by ochraňovali týchto jednotlivcov a sociálne systémy pred ťažkosťami, alebo ako pomoc, ktorou sa sociálny pracovník snaží zlepšiť spôsob, ktorým ľudia sociálne fungujú, alebo vzťahy medzi ľuďmi a ich sociálnym prostredím;<sup>2</sup>
- teoreticko-aplikačnú vednú disciplínu so zameraním na prax sociálnej sféry;<sup>3</sup>
- osobitú odbornú činnosť, ktorá smeruje k zlepšeniu vzájomného prispôsobovania sa jednotlivcov (skupín) a sociálneho prostredia v ktorom žijú a k rozvíjaniu sebaúcty a vlastnej zodpovednosti s využitím schopností osôb, medziľudských vzťahov a zdrojov poskytovaných spoločnosťou, vymedzuje sa ako činnosť v prospech klienta (jednotlivec, rodina, skupina, komunita), ktorú možno charakterizovať pojmami pomoc, podpora a sprevádzanie;<sup>4</sup>
- oblasť praktickej činnosti, ktorej cieľom je odhaľovať, vysvetľovať, zmierňovať a riešiť sociálne problémy, pričom sa opiera jednak o rámec spoločenskej solidarity, jednak o ideál naplňovania individuálneho ľudského potenciálu;<sup>5</sup>
- činnosť, ktorá podľa Medzinárodnej federácie sociálnych pracovníkov (IFSW) predchádza, alebo upravuje problémy jednotlivcov, skupín a komunit vznikajúce z konfliktov potrieb jednotlivcov a spoločenských inštitúcií a jej zámerom je zlepšiť kvalitu života všetkých ľudí;<sup>6</sup>
- získavanie a spracovávanie informácií o príčinách vzniku sociálnej núdze a o potrebe poskytovania sociálnej pomoci, voľba a uplatňovanie foriem sociálnej pomoci a sledovanie účinnosti ich pôsobenia.

Z definície vyplýva, že pojem sociálna práca má svoju históriu. Viacvýznamovosť tohto termínu vedie k tomu, že kvôli zrozumiteľnosti a logickej jednoznačnosti sú používané dva jej termíny: sociálna práca ako pomenovanie praxe, prípadne odboru štúdia a teória sociálnej práce ako pomenovanie vednej disciplíny.

---

<sup>1</sup> Pozri: NOVOTNÁ, V., SCHIMMERLINGOVÁ, V. 1992. *Sociální práce její vývoj a metodické postupy*. Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 26. ISBN 80-7066-483-5.

<sup>2</sup> Podľa: MATOUŠEK, O. a kolektív: *Základy sociální práce*. Praha. Portál. 2007. s. 184 – 185. ISBN 978-80-7367-331-4.

<sup>3</sup> TOKÁROVÁ, A. a kolektív: *Sociální práce*. Prešov: AKCENT PRINT – Pavol ŠÍDELSKÝ. 2003, s. 51. ISBN 80-968367-5-7.

<sup>4</sup> Pozri medzinárodný pracovný seminár v rámci Projektu Phare č. 9518.03. In: SCHAVEL M., OLÁH M., DEREVJANIKOVÁ Š.: *Sociální práce vo verejnej správe*. Trnava: 2006. s. 9. ISBN 80-8082-065-1.

<sup>5</sup> MATOUŠEK, O.: *Slovník sociální práce*. Portál, s.r.o., Praha 2003 s. 213. ISBN 80-7178-549-0.

<sup>6</sup> Medzinárodná federácia sociálnych pracovníkov (IFSW) 1988. In: SCHAVEL M., OLÁH M., DEREVJANIKOVÁ Š.: *Sociální práce vo verejnej správe*. Trnava: 2006. s.10. ISBN 80-8082-065-1.

Praktická sociálna práca sa v podstate chápe v dvojakom význame a to: v *užšom zmysle* ako vedecky fundovaná odborná disciplína, ktorá osobitými pracovnými metódami zaisťuje realizáciu starostlivosti o človeka na profesionálnom základe a v *širšom zmysle* ako sociálno-technické opatrenia (poskytovanie služieb a dávok sociálnej starostlivosti) a ich organizáciu, odborné a účelné použitie nálezov a tiež rozhodnutí z iných oblastí a spoluprácu s ďalšími odborníkmi v oblasti starostlivosti o človeka.<sup>1</sup> Praktická sociálna práca je zameraná na predchádzanie a riešenie problémov jednotlivcov, rodín, skupín, komún, prostredníctvom organizovaných sociálnych služieb. V našich podmienkach sa zväčša chápe ako činnosť orientovaná na získavanie a spracúvanie informácií o príčinách vzniku hmotnej a sociálnej núdze, o potrebe poskytovania sociálnej pomoci, o voľbe adekvátnej formy sociálnej pomoci a sledovaní jej účinnosti.<sup>2</sup>

Strieženec a Novotná chápu obsah týchto významov inak: užší význam ako priamy zámerný a pripravený kontakt sociálneho pracovníka s klientom (skupina, komunita) za účelom stanovenia sociálnej diagnózy a realizácie sociálnej terapie (súčasťou je sledovať a hodnotiť výsledky poskytovania starostlivosti) a širší význam ako sociálno-technické opatrenia (sociálne služby a dávky sociálnej starostlivosti) a spoluprácu s ďalšími odborníkmi z oblasti starostlivosti o človeka.<sup>3</sup>

V poslednom období viacerí autori chápu sociálnu prácu v širšom zmysle a vymedzujú ju ako teoretickú činnosť, ktorá skúma praktickú sociálnu prácu, analyzuje sociálnu problematiku, postupy a výsledky jej riešenia, koncipuje teoretické zovšeobecnenia a odporúčania na ich aplikáciu v praktickej sociálnej práci.<sup>4</sup> Vníma sa tiež ako multidisciplinárna až transdisciplinárna vedná oblasť, ktorá disponuje špeciálnymi metódami práce. Teoreticky je zameraná najmä na oblasť sociálnej starostlivosti o jednotlivca, rodinu, skupinu, komunitu či spoločnosť, ako aj na prípravu odborníkov do tejto oblasti.

Napriek určitým rozdielnostiam v prístupe k vymedzeniu predmetu sociálnej práce je súčasná sociálna práca charakteristická tým, že má:

- verejný charakter – je dostupná pre všetkých občanov, občan o nej vie a v prípade potreby môže navštíviť inštitúcie sociálnej práce;
- inštitucionálnu formu – na všetkých úsekoch praktickej sociálnej práce sú vytvorené inštitúcie (štát, samospráva);
- preventívny charakter a to v dvoch oblastiach: oblasť prevencie a oblasť nápravy (resp. represie);
- pluralitu zdrojov – využívať všetky dostupné zdroje pre potreby klientov sociálnej práce, zo štátnych, medzinárodných, nadačných, ale i súkromných zdrojov;
- úzky vzťah medzi teóriou a praxou;
- premenlivý charakter – je daný objektom skúmania, ktorým je daný sociálny problém.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> TOKÁROVÁ, A. a kolektív: *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT – Pavol ŠÍDELSKÝ. 2003, s. 34 –36. ISBN 80-968367-5-7.

<sup>2</sup> Podľa: Zákon NR SR č. 195/1998 Z.z. o sociálnej pomoci.

<sup>3</sup> Pozri bližšie: STRIEŽENEC, Š.: *Úvod do sociálnej práce*. Trnava: AD, 1999, s. 45. ISBN 80-967589-6-9 a tiež NOVOTNÁ, V., SCHIMMERLINGOVÁ, V. *Sociální práce její vývoj a metodické postupy*. Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 18 – 23. ISBN 80-7066-483-5.

<sup>4</sup> Pozri bližšie: ŽILOVÁ, A.: *Sociálna práca ako vedný odbor*. In: Práca a sociálna politika. 1999, č.2, s.10. ISSN 1210-5643 a STRIEŽENEC, Š.: *Úvod do sociálnej práce*. Trnava: AD, 1999, s. 45. ISBN 80-967589-6-9.

<sup>5</sup> Obdobne to chápe aj: TOKÁROVÁ, A. a kol.: *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT – Pavol ŠÍDELSKÝ. 2003, s. 51 – 55. ISBN 80-968367-5-7.



Neoddeliteľnou súčasťou sociálnej sféry je aj oblasť bezpečnosti v ktorej najmä zaistenie vojenskej bezpečnosti je doménou ozbrojených síl (vojenskej organizácie). Osobitý charakter sociálnych problémov vyžaduje, aby boli riešené osobitou sociálnou prácou nazvanou sociálna práca v ozbrojených silách) tiež vojenská sociálna práca).

### 3 SYSTÉM SOCIÁLNEJ PRÁCE V OZBROJENÝCH SILÁCH

Napriek tomu, že súčasné materiálne (najmä finančné) podmienky pre efektívne využitie jednotlivých metód sociálnej práce a sociálnej pomoci v ozbrojených silách Slovenskej republiky nie sú také veľké aké majú k dispozícii zahraničné armády, je potrebné vybudovať komplexný systém sociálnej práce a pomoci aj v našich ozbrojených silách a to počnúc ministerstvom a poslednou vojenskou jednotkou končiac. Obsahovým základom tejto činnosti sa musí stať program sociálnej práce a sociálnej pomoci v ozbrojených silách, ktorý zabezpečí kvalifikovanú sociálnu prácu a sociálnu pomoc príslušníkom ozbrojených síl a ich rodinám.

V súčasnosti za realizáciu programu sociálnej práce a pomoci zodpovedajú príslušní velitelia, ktorí musia byť pripravení aj na poskytovanie minimálne primárnej (všeobecnej) formy sociálneho poradenstva. Na sekundárne a terciálne poradenstvo môžu využívať pracovníkov personálneho manažmentu, kde sú začlenení nielen sociálni pracovníci (vojenský psychológovia a sociológovia) ale aj vojenský duchovní. V tomto systéme, ako súčasť psychologického poradenstva a pomoci môžeme hľadať aj sociálno-psychologickú podporu vojaka v nasadení. Keďže efektivita tohto systému personálnej a sociálnej práce v ozbrojených silách Slovenskej republiky nie je vysoká, manažmentom ozbrojených síl sa prehodnocuje a spracováva nový efektívnejší model sociálnej práce a sociálneho poradenstva, ktorý by lepšie reagoval na potreby klientov najmä v oblasti sociálneho poradenstva a sociálno-psychologickej podpory vojenského personálu v nasadení.

Novo sa tvoriaci model sociálneho poradenstva v ozbrojených silách chce efektívne využívať nielen vlastnú tzv. vnútroarmádnu poradenskú sieť, ale tiež poradenskú sieť mimoarmádnu (celospoločenskú tiež civilnú). Hlavným cieľom poradenstva je: eliminácia patológie, pomoc k nezávislosti, osobnostný rast, zvýšenie kvality života, riešenie potrieb človeka v núdzi, jeho duševné a fyzické zdravie a napokon aj mobilizácia "zdravých" zdrojov prirodzeného prostredia klienta. Systém poradenstva môže byť podľa plneného cieľa rozčlenený na jednotlivé prvky, ktoré zabezpečujú: prevenciu, psychickú a sociálnu stabilizáciu klienta, pomoc pri spoznávaní a zhodnocovaní osobného a sociálneho potenciálu, potrebného na prekonanie sociálne negatívnej situácie, motiváciu, aktiváciu a napokon tiež sociálne poradenstvo v iných súvislostiach pomáhajúce zabezpečovať sociálnu pomoc.

### 4 VOJENSKÁ SOCIÁLNA PRÁCA

Ak sa chceme zaoberať sociálnym poradenstvom, chápaným ako súčasť sociálnej práce v armáde (military social work), je potrebné spresniť miesto a obsah používaných pojmov. K tomu je potrebné zobrať do úvahy nielen postavenie vojenskej organizácie v spoločnosti, ktoré vyplýva z osobitosti cieľov, úloh a činnosti tejto organizácie, ale aj dosah vojen (vojenských konfliktov) na spoločnosť, najmä na vojakov a ich rodiny a to nielen v minulosti a súčasnosti, ale tiež na vývoj týchto sociálnych javov v budúcnosti. Na základe tohto prístupu a berúc do úvahy historický proces vzniku a vývoja sociálnej práce v ozbrojených silách možno konštatovať, že *vojenská sociálna práca* a v jej rámci tiež *vojenské poradenstvo*, sa uskutočňovala v troch navzájom sa podmieňujúcich rovinách: *všeobecnej* (spoločenská), *osobitej* (skupinová) a napokon roviny *jedinečnej* (individuálna).<sup>1</sup> Bolo by vhodné vojenskú sociálnu prácu v spomínaných rovinách aj pojmovo odlíšiť a obsahovo vymedziť.

---

<sup>1</sup> TOKÁROVÁ, A. a kol. *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT Pavol Šidelský, 2003, ISBN 80-968367-5-7

Vo *všeobecnej rovine* môžeme sociálnu prácu vymedziť ako *vojenskú* (tiež vojnovú) *sociálnu prácu* (sociálnu prácu vo vojne či pri vyhlásení mimoriadneho stavu), ktorej obsah toria problémy spoločnosti, vzniknuté nasadením jej armady (ozbrojených síl) do ozbrojených konfliktov alebo začatím vojny. Rieši aj problémy, vzniknuté v danej spoločnosti vyhlásením mimoriadneho stavu v prípade ohrozenia jej bezpečnosti.

Nové fakty potvrdzujú, že ďalším vývojom ľudstva sa v procese globalizácie nad túto rovinu s veľkou pravdepodobnosťou vytvorí rovina nová tzv. *globálna (celosvetová) rovina*, v ktorej sa môže vojnová sociálna práca ponímať ako *globálna vojnová (krízová) sociálna práca* (dnes chápaná skôr ako krízová a humanitárna podpora a pomoc). Jej obsahom budú globálne (celosvetové) problémy a problémy štátov, národov, etník či náboženských skupín vo svete, ktoré vzniknú rozpútaním vojen a vojnových konfliktov alebo svetovej vojny, či celosvetovým ohrozením bezpečnosti ľudí (celosvetové ohrozenie ľudstva).

V *osobitej rovine* (rovine skupinovej, armádnej), ktorá je súčasťou predošlej roviny, by mohla byť sociálna práca (sociálne poradenstvo) vymedzená ako *sociálna práca v armáde*, ktorej hlavným obsahom by boli problémy, vznikajúce príslušníkom ozbrojených síl (vojakom) a ich rodinám z výkonu vojenskej služby (vojenská práca alebo vojenské povolanie) v etape prípravy na nasadenie alebo počas nasadenia (v boji).

V *rovine jedinečnej* (individuálna rovina, tzv. rovina jednotlivca – vojaka), ktorá je súčasťou predošlej roviny, by sa sociálna práca (sociálne poradenstvo) vymedzila ako *psychologická podpora a pomoc vojakom v nasadení*.<sup>1</sup> Jej hlavný obsah tvoria problémy profesionálnych vojakov najmä v reálnom bojovom nasadení a počas ich prípravy na boj.<sup>2</sup> Keďže sú to problémy najmä individuálneho a vnútro osobnostného – teda psychického charakteru, prevládajú v tomto osobitom type sociálnej práce pri ich riešení najmä metódy vojenskej psychológie, preto by bolo vhodné danú skutočnosť reflektovať aj názvom, ktorý navrhujeme.

Historická analýza vzniku a vývoja vojenskej sociálnej práce ukázala na skutočnosť, že vznik a postupná inštitucionalizácia vojenskej sociálnej práce mala ale opačnú tendenciu.<sup>3</sup> Vojenská sociálna práca vznikla najprv v rovine individuálnej ako prostriedok riešenia psychických problémov vojaka z boja (stres z boja). Sociálni pracovníci začali pracovať najprv vo vojenských nemocniciach (napr.: prvý sociálny pracovník vojenského zdravotníctva armády USA bol k dispozícii 1. septembra 1918), kde sa sociálni pracovníci ďalej formovali v troch smeroch: ako psychiatrickí pracovníci, ako liečební (teda rehabilitační) pracovníci a napokon ako pracovníci armádneho komunitného servisu.<sup>4</sup> Vojenská sociálna práca sa inštitucionalizovala aj v ostatných už spomenutých rovinách.

V rovine skupinovej (vnútro armádnej) to boli projekty, zamerané najmä na pomoc rodinám vojakov, ktoré vojnou trpeli minimálne dva razy. Jedenkrát trpela rodina zo strachu o život svojho žiteľa a pre dlhodobé odlúčenie. Druhýkrát trpela po jeho návrate z vojny (vojnového konfliktu), kedy spoločne prežíva jeho psychické stavy a neschopnosť zaradiť sa do normálneho mierového života.

---

<sup>1</sup> HARTLOVÁ, B.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2001. s. 447–448. ISBN 80-7178-303-X

<sup>2</sup> KMOŠENA, M. *Psychologická podpora a pomoc vojakom v nasadení (psychological support and assistance for deployed soldiers)*. In *Psychologické a sociologické aspekty pomoci a podpory personálu v nasadení (Zborník z medzinárodného vedecko-odborného semináru)*. Liptovský Mikuláš: AOS. 2011. s. 13 – 14. ISBN 978-80-8040-430-7.

<sup>3</sup> DZIAKOVÁ, O. *Vojenská psychologie*. Praha: TRITON, 2009. s. 43–47. ISBN 978-80-7387-156-7

<sup>4</sup> BAÑAS, T., HANGORI, T. *Pohľad na históriu vývoja sociálnej práce v štruktúrach ozbrojených síl USA*. In *Sociálna a duchovná revue*. Prešov: PU. 2010. Roč. I. č. 2, s. 34. ISBN 978-80-555-0180-2

V rovine spoločenskej (neskôr možno globálnej) sa sociálna práca podieľa nielen na vypracovávaní, ale tiež na realizácii projektov pomoci celým komunitám, etnickým skupinám, národom či národnostiam, ktoré sú zamerané na riešenie problémov, vyplývajúcich z vojenských operácií v danom teritórií – humanitárne operácie vedené aj ozbrojenými silami k zabráneniu genocídy civilného obyvateľstva a zmierneniu vojnových útrap.

Novo sa formujúca sociálna práca v ozbrojených silách mala veľmi dynamický vývoj. Je preto potrebné z aspektu jej ďalšieho rozvoja zamerať sa najmä na víziu jej budovania teda ako sociálneho servisu v daných ozbrojených silách pre príslušníkov (vojakov) a rodiny tejto vojenskej organizácie. To ale predpokladá, že daná štruktúra sociálnej práce vo forme aktívnej pomoci ostane nezmenená a bude naďalej zameraná najmä na telesný a duševný stav jednotlivca, na sociálne poradenstvo a sociálnu intervenciu, na sociálnu prácu s rodinou a komunitou, na zdravotné, sociálne a dôchodkové poistenie, na bývanie, na sociálnu mobilitu a pod.

## 5 SOCIÁLNE PORADENSTVO V OZBROJENÝCH SILÁCH

Ak má sociálne poradenstvo v ozbrojených silách Slovenskej republiky pri zabezpečení kariéry profesionálneho vojaka naplniť stanovené funkcie, je potrebné zo strany vedenia rezortu obrany venovať väčšiu pozornosť jeho inštitucionalizácii, obsahujúcej:

- vybudovanie personálnej zložky (odborne pripravená a organizačne začlenená), ktorá zabezpečí jednotlivé činnosti k splneniu úloh, vyplývajúcich z naplňovania danej funkcie;
- vytvorenie zodpovedajúcej materiálno-technickej (logistickej) základne (materiálna zložka každej inštitúcie), ktorá umožní realizáciu jednotlivých činnosti k splneniu úloh, vyplývajúcich z naplňovania danej funkcie;
- spracovanie legislatívy, ktorá by zabezpečila danú personálnu zložku potrebnými kompetenciami k realizácii jednotlivých činnosti k splneniu úloh, vyplývajúcich z naplňovania danej funkcie;
- spracovanie kvalitných projektov, obsahujúcich komplexný systém premyslených činnosti, ktoré zabezpečia kvalitné splnenie úloh, vyplývajúcich z naplňovania danej funkcie.

Systém sociálneho poradenstva počas kariéry vojenského profesionála – vojenská kariéra, je nastavený tak, aby profesionálnemu vojakovi a jeho rodine vytváral podmienky pre kvalitný životný štýl počas vojenskej služby a po jej ukončení alebo tiež prerušení – teda po odchode z činnej služby vojaka (migrácia). Poradenstvo môže byť *cielené* (napr. výcvik či usmerňovanie kariéry vojaka) alebo *necielené* (neformálne), ktoré rieši najmä osobné problémy.

Osobitosť poradenstva v ozbrojených silách (vojenská organizácia, armáda) je v tom, že s osobnými alebo služobnými problémami sa vojaci podľa vojenských poriadkov a predpisov obracajú vždy na veliteľa, náčelníka (najbližší nadriadený). Pre každého veliteľa, ako nadriadeného je to vysoký prejav osobnej dôvery. Aby túto dôveru svojich podriadených nesklamal je vhodné, aby bol na takéto situácie pripravený a bol schopný poradiť a pomôcť. Dôležité je aby vedel, ako sa v takejto situácii správať a ako zaobchádzať so zverenými informáciami.

Význam prípravy veliteľa na poradenstvo je v tom, že vždy musí vedieť odhadnúť mieru diskretnosti, miesto a čas, formu alebo typ rady a najmä aký postoj k záverom zaujme. Veliteľa je potrebné pripraviť na to, aby si uvedomil, že v poradenstve vždy dáva niečo zo seba, zo svojich skúseností, postojov, hodnôt, ochoty angažovať sa pre blaho a prospech toho druhého. Motiváciou pre takto pripraveného veliteľa by mal byť úspech a vyrovnanosť jeho podriadených a výsledky, ktoré ním vedená vojenská jednotka dosahuje. Na základe jednotlivých oblastí a typov poradenskej činnosti v ozbrojených silách Slovenskej republiky možno vymedziť teoretické východiská pre poradenskú činnosť v ozbrojených silách.

Keďže ozbrojené sily Slovenskej republiky vo svojej legislatíve v súčasnosti zatiaľ nerobia rozdiel medzi sociálnym poradenstvom a poradenskou činnosťou uskutočňovanou v rámci psychologických činností (tzv. psychologické poradenstvo), možno tvrdiť, že teoretické predpoklady pre poradenskú činnosť sa premietli do praktického modelu sociálneho poradenstva v ozbrojených silách a to aj napriek tomu, že sa prakticky uskutočňuje v týchto oblastiach:

- oblasť zvládania záťažových situácií v pracovnom a súkromnom živote;
- oblasť optimalizácie medziľudských vzťahov na pracovisku;
- oblasť prevencie vo výchove a starostlivosti o deti, ich ochrane pred negatívnymi sociálno-patologickými javmi;
- oblasť riešenia partnerských a manželských problémov;
- oblasť zvládania rôznych extrémnych životných situácií vedúcich k zhoršeniu zdravotného stavu a pocitu životnej nepohody.

## ZÁVER

Záverom chceme vyzdvihnúť fakt, že napĺňanie funkcie ozbrojených síl v súčasnom globalizujúcom sa bezpečnostnom prostredí<sup>1</sup> znamená, že príslušníci ozbrojených síl Slovenskej republiky začínajú novú etapu vojenskej kariéry (aktívna vojenská služba). Táto etapa je charakteristická tým, že vojenský profesionál je buď v nasadení (zahraničná misia) alebo mimo nasadenie, kedy relaxuje alebo sa pripravuje na nové nasadenie. To znamená, že je potrebné zaoberať sa osobitými sociálnymi problémami príslušníkov ozbrojených síl, s ktorými si títo príslušníci nevedia poradiť.

V článku sme ukázali, že sociálna politika, sociálna práca a sociálne poradenstvo v danej vojenskej organizácii (tiež ozbrojené sily Slovenskej republiky) je neoddeliteľnou súčasťou sociálnej politiky, sociálnej práce a poradenstva v celej spoločnosti. Na základe tohto prístupu je možné vedeckú i laickú obec zaoberajúcu sa touto problematikou rozdeliť do dvoch skupín.

- Prvú skupinu tvoria tí, ktorí tvrdia, že osobitosti vojenskej organizácie nie sú až tak výrazné, aby bolo v tejto organizácii potrebné vytvoriť osobitý systém sociálneho poradenstva ako súčasť vojenskej sociálnej práce (tiež sociálna práca vo vojenskej organizácii).
- Druhú skupinu tvoria tí, ktorí chápu vojenskú organizáciu ako výrazne osobitý typ organizácie a preto sa snažia vytvoriť v tejto organizácii pre jej príslušníkov osobitý systém sociálnej práce a tým aj sociálneho poradenstva. Pripúšťajú však možnosť využitia metód a foriem všeobecného (celospoločenského) systému sociálnej práce a poradenskej činnosti vo vojenskej organizácii.

Mnohí manažéri (velitelia a náčelníci) v najvyššom velení ozbrojených síl sa prikláňajú k prvej skupine a sú presvedčení, že vytvárať špecifické modely sociálnej práce a poradenstva v ozbrojených silách nie je potrebné. Preto sa v súčasnosti správne a efektívne fungovaniu osobitého systému sociálnej práce a sociálneho poradenstva v ozbrojených silách nevenuje dostatočná pozornosť, čo sa odrazilo postupným rozpadom vybudovaného systému sociálnej práce a sociálneho poradenstva po roku 1990.

---

<sup>1</sup> MARTINSKÁ, M., MATIS, J.: Nový koncept ľudskej bezpečnosti a možnosti sociálnej práce. In *Riadenie bezpečnosti zložitých systémov 2011 (Zborník z medzinárodného vedecko-odborného semináru)*. Liptovský Mikuláš: AOS. 2011. s. 111 – 118. ISBN 978-80-8040-417-8.

Skupine, ktorá sa domnieva, že osobitý systém sociálneho poradenstva je v podmienkach vojenskej organizácie potrebný, nezostáva nič iné, len:

- empirickým výskumom názorov na dnes existujúci aj keď slabo fungujúci systém sociálnej práce a sociálneho poradenstva dokázať jeho potrebnosť ;
- spracovať návrh teoretického modelu osobitého systému sociálnej práce a sociálneho poradenstva v ozbrojených silách a empiricky ho overiť;
- zabezpečiť implementáciu a fungovanie takto spracovaného a overeného systému sociálnej práce a sociálneho poradenstva do ozbrojených síl.
- začať teoretickú prípravu veliteľov a náčelníkov (najmä vyšších stupňov velenia) z problematiky sociálnej politiky, sociálneho zabezpečenia a sociálneho poradenstva vo vojenských školách zavedením predmetu sociálna politika a sociálna práca v ozbrojených zboroch.

## LITERATÚRA

BAŇAS, T., HANGORI, T. Pohľad na históriu vývoja sociálnej práce v štruktúrach ozbrojených síl USA. In *Sociálna a duchovná revue*. Prešov: PU. 2010. Roč. I. č. 2, s. 34. ISBN 978-80-555-0180-2

DZIAKOVÁ, O. *Vojenská psychologie*. Praha: TRITON, 2009. s. 43–47. ISBN 978-80-7387-156-7

HAMAJ, P., MARTINSKÁ, M., MATIS, J. *Vybrané problémy zo všeobecnej sociológie*. L. Mikuláš: AOS. 2005. ISBN 80-8040-266-3.

HARTLOVÁ, B.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2001. s. 447–448. ISBN 80-7178-303-X

JANEČEK, V., MATIS, J. *Vybrané problémy edukácie vojenského profesionála*. Liptovský Mikuláš: AOS, 2006. ISBN 978-80-8040-312-6

KMOŠENA, M. Psychologická podpora a pomoc vojakom v nasadení (psychological support and assistance for deployed soldiers). In *Psychologické a sociologické aspekty pomoci a podpory personálu v nasadení (Zborník z medzinárodného vedecko-odborného semináru)*. Liptovský Mikuláš: AOS. 2011. s. 13 – 14. ISBN 978-80-8040-430-7.

POLONSKÝ, D., MATIS, J. *Rodina vojenského profesionála*. 1.vydanie. Liptovský Mikuláš: VA, 1997. ISBN 80-8040-045-8

MARTINSKÁ, M., MATIS, J.: Nový koncept ľudskej bezpečnosti a možnosti sociálnej práce. In *Riadenie bezpečnosti zložitých systémov 2011 (Zborník z medzinárodného vedecko-odborného semináru)*. Liptovský Mikuláš: AOS. 2011. s. 111 – 118. ISBN 978-80-8040-417-8.

MATIS, J., HAMAJ, P., MARTINSKÁ, M. *Sociológia armády*. Liptovský Mikuláš: AOS. 2008. ISBN 978-80-8040-361-4

MATOUŠEK, O. a kolektív: *Základy sociální práce*. Praha. Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-331-4.

MATOUŠEK, O.: *Slovník sociální práce*. Portál, s.r.o., Praha 2003. ISBN 80-7178-549-0.

Medzinárodná federácia sociálnych pracovníkov (IFSW) 1988. In: SCHAVEL M., OLÁH M., DEREVJANIKOVÁ Š.: *Sociálna práca vo verejnej správe*. Trnava: 2006. s.10. ISBN 80-8082-065-1.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: SLON. 2008. ISBN 978-80-86429-87-8

MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha: SLON. 1999. ISBN 978-80-85850-75-8

NOVOTNÁ, V., SCHIMMERLINGOVÁ, V. 1992. *Sociální práce její vývoj a metodické postupy*. Praha: Univerzita Karlova, 1992, ISBN 80-7066-483-5.

PICHŇA, J. *Sociologické problémy povolania*. Bratislava: Práca, 1980.

POTUČEK, M.: *Sociální politika*. Praha: Sociologické nakladatelství. 1995. ISBN 80-85850 -01-X.

REPKOVÁ, K.: *Projektovanie v sociálnej práci - stratégie, koncepčné východiská i praktické otázky*. Bratislava: EPOS. 2008. ISBN 80-8057-310-7.

SOPÓCI, J., BÚZIK, B. *Základy sociológie*. Bratislava. SPgN, 1995. ISBN 80-08-00042-2

STRIEŽENEC, Š.: *Úvod do sociálnej práce*. Trnava: AD, 1999. ISBN 80-967589-6-9

ŠÍMA, R.: *Sociálna teória a sociálna politika*. Žilina: Poradca. 1996. ISBN 80-967544-2-4 a tiež ň

TOKÁROVÁ, A. a kol. *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT Pavol Šidelský, 2003, ISBN 80-968367-5-7ň

ŽILOVÁ, A.: *Sociálna práca ako vedný odbor*. In: *Práca a sociálna politika*. 1999, č.2, s.10. ISSN 1210-5643

ŽIŽKOVÁ, J., KREBS, V.: *Základy sociální politiky*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1993. ISBN: 80-7079-975-2

**Recenzoval:**

*doc. RSDr. Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# METODY NAUCZANIA DLA BEZPIECZEŃSTWA

## TEACHING METHODS TO SECURITY

KORZENIOWSKI Leszek Fryderyk <sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** Bezpieczeństwo i nauki o bezpieczeństwie dysponują już terminologią i metodami badawczymi w zakresie podmiotowym i przedmiotowym. Natomiast metody nauczania dla bezpieczeństwa ocenić można jako niedopracowane i wykazujące braki, zarówno na poziomie szkolnictwa podstawowego i wyższego jak i w zakresie szkolnictwa zawodowego.

**Słowa kluczowe:** Bezpieczeństwo, nauki o bezpieczeństwie, edukacja dla bezpieczeństwa, metody nauczania.

**ABSTRACT:** Security and safety education have been the terminology and test methods for the subjective and objective. However, teaching methods can be evaluated for safety as underdeveloped and showing deficiencies, both at the basic and higher education as and in the field of vocational education.

**Key words:** Security, safety education, safety education, methods of teaching.

### WSTĘP (NAUKI O BEZPIECZEŃSTWIE)

Badacze podejmujący problem bezpieczeństwa z pozycji *securitologii* w centrum uwagi stawiają człowieka, jego potrzeby i wyznawane przez niego wartości<sup>2</sup>.

W dotychczasowym rozwoju nauk o bezpieczeństwie można wyodrębnić kilka charakterystycznych zdarzeń, takich jak:

- Przeprowadzenie przez **Józefa Żółtaszka**<sup>3</sup> w latach 30. XX w. studiów nad problematyką bezpieczeństwa<sup>4</sup> przy zastosowaniu metody "pól niebezpiecznych" i przeciwstawnych "pól bezpieczeństwa"<sup>5</sup>.
- Utworzenie przez Kongres Stanów Zjednoczonych w 1967 roku multimodalnej i niezależnej Krajowej Rady Bezpieczeństwa Transportu<sup>6</sup>, a następnie utworzenie podobnych agencji przez Australię, Kanadę, Szwecję, Norwegię, Finlandię, Nową Zelandię i Holandię.

---

<sup>1</sup> prof. nadzw. dr hab. inż. Leszek F. KORZENIOWSKI, kierownik Zakładu Zarządzania Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie, profesor w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu – Wydział Zamiejscowy

w Chorzowie. President *EUROPEAN ASSOCIATION for SECURITY*. e-mail lfk@eas.info.pl.

<sup>2</sup> KORZENIOWSKI L.F. *Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych*. Kraków: EAS 2008, s. 32. ISBN 978-83-925072-1-5

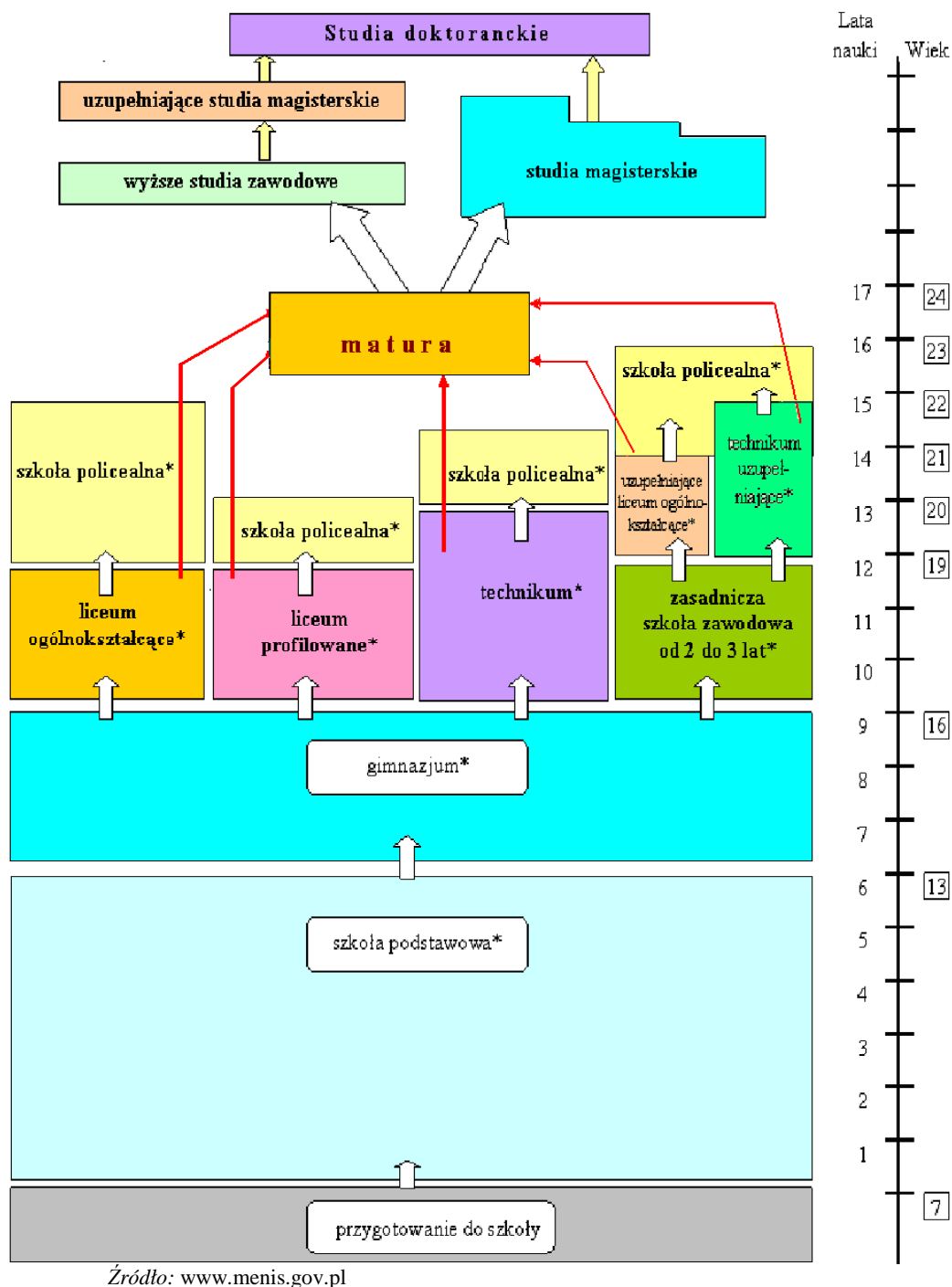
dostępna z: <http://www.sbc.org.pl/dlibra/doccontent?id=13871&dirids=66>; KORZENIOWSKI L.F: *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*. Warszawa: Difin, 2012, s. 51. ISBN 978-83-7641-518-5.

<sup>3</sup> Józef Żółtaszek (1894-1939) absolwent Wyższej Szkoły Nauk Społecznych i Ekonomicznych w Łodzi, inspektor, główny komendant Policji Województwa Śląskiego (1928-1939).

<sup>4</sup> KOZDROWSKI Stanisław: *Zarys teorii bezpieczeństwa w ujęciu inspektora Józefa Żółtaszka*. s. 98. /in:/ KOZDROWSKI Stanisław, URBANEK Andrzej: (red.) *Refleksje nad bezpieczeństwem*. Słupsk - Kraków: Katedra Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku, European Association for Security w Krakowie, 2011, s. 95-110. ISBN 978-83-61645-80-1.

<sup>5</sup> ŻÓŁTASZEK Józef: *Uwagi ogólne i zarys projektu organizacji Policji "Przegląd Organizacji"* 1932, nr 7-8, s. 272-275 i nr 9, s. 332-327.

<sup>6</sup> Krajowa Rada Bezpieczeństwa Transportu, ang. National Transport Safety Board (NTSB)



Rys. 1. System edukacji w Polsce

- Utworzenie na konferencji krakowskiej w 2000 roku niezależnego od administracji rządowej Stowarzyszenia nauk o bezpieczeństwie<sup>1</sup>, zrzeszającego przedstawicieli różnorodnych dyscyplin i nurtów badawczych nauk o bezpieczeństwie, filozofii, socjologii i kultury bezpieczeństwa, bezpieczeństwa cywilnego, nauk policyjnych, wojskowych i kultury fizycznej, bezpieczeństwa życia, studiów nad bezpieczeństwem itp.

<sup>1</sup> EUROPEAN ASSOCIATION for SECURITY



- Administracyjne uznanie w 2011 r. nauk o bezpieczeństwie<sup>1</sup> za dyscyplinę naukową najpierw w dziedzinie nauk humanistycznych<sup>2</sup>, a potem w nowo wyodrębnionej dziedzinie nauk społecznych<sup>3</sup>. Umożliwiło to rozpoczęcie w Polsce kształcenia kadr naukowych ze stopniami doktora i doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie nauk o bezpieczeństwie.

## 1 EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA. POZIOM PODSTAWOWY

W dniu 1 września 1999 r. została wdrożona reforma szkolna zmieniająca, zarówno strukturę szkolnictwa jak i jego bazę programową. Zgodnie z przyjętą koncepcją system oświatowy w Polsce powinien zapewnić w szczególności m. in. upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych<sup>4</sup>. Dodać jednakże należy, że przepis ten dodano do ustawy o systemie oświaty dopiero po 12. latach obowiązywania ustawy o systemie oświaty i po 4. latach wprowadzonej reformy. Przepis ten obowiązuje od 21 sierpnia 2003 r.<sup>5</sup> i powoli znajduje właściwe odzwierciedlenie w programach i praktyce szkolnej. Zmiany wynikające z wdrażanej od 1999 roku reformy szkolnej nie ominęły również metodyki kształcenia poszczególnych przedmiotów.

W interesującym nas obszarze kształcenia obywatelskiego zmiany te są szczególnie widoczne. Swoim zakresem obejmują one nie tylko sferę metodyki i form organizacji zajęć, ale także obszar teleologii celów kształcenia. Odtąd „uobywatelnienie”, czyli przysposobienie uczniów do życia w społeczeństwie, które jak dotąd opierało się przede wszystkim na gromadzeniu jak największej liczbie encyklopedycznych informacji na temat życia wspólnotowego ustąpiło miejsca wyrabianiu umiejętności praktycznych i sprawności intelektualnych<sup>6</sup>.

Tej reorientacji celów zostały podporządkowane nowe formy organizacji zajęć oraz inne niż dotąd usytuowanie nauczyciela w procesie dydaktycznym. Odtąd nauczyciel nie jest już jedynym i niezastąpionym źródłem wiedzy, lecz odgrywa rolę „życzliwego eksperta”, „doradcy”, „wędrowca” itp. Zmieniona treść celów edukacyjnych wymusiła zmiany w zakresie form i metod pracy uczniów, którzy wyrabiają w sobie umiejętności praktyczne w trakcie rozwiązywania zadań grupowych i w zespołach zadaniowych<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> łac. *studia securitatis servandae*; ang. *safety*. Zob. *Tłumaczenia wykazu obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. [2013-10-11] <http://www.nauka.gov.pl/tlumaczenia-wykazu-obszarow-wiedzy-dziedzin-nauki-i-sztuki-oraz-dyscyplin-naukowych-i-artystycznych/>

<sup>2</sup> Uchwała Centralnej Komisji do spraw stopni i tytułów z dnia 28 stycznia 2011 r. zmieniająca uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (*M.P. z dnia 21 lutego 2011 r.*)

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (*Dz. U. nr 179, poz. 1065*), załącznik.

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (*j.t. Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 zm*), Art. 1, pkt. 16).

<sup>5</sup> Przepis dodany ustawą z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (*Dz. U. nr 137, poz. 1304*).

<sup>6</sup> *Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*, CODN, Warszawa 1999, s. 20.

<sup>7</sup> KORZENIOWSKA H.: *Edukacja dla bezpieczeństwa w systemie oświatowym Europy na przykładzie Polski i Słowacji*. Kraków: EAS 2004, s. 82. ISBN 83-918114-4-1.

## 2 EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA. POZIOM PONADPODSTAWOWY

Na poziomie gimnazjum podstawy programowe kształcenia ogólnego<sup>1</sup> zawierają treści i umiejętności o istotnym znaczeniu dla wiedzy i postaw dla bezpieczeństwa – tzw. ścieżki edukacyjne (*obrona cywilna, przysposobienie obronne, edukacja prozdrowotna, edukacja ekologiczna*).

W rozwoju nauczania dla bezpieczeństwa W Polsce od 1 września 2009 roku w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych pojawił się nowy przedmiot – „edukacja dla bezpieczeństwa”, który zastępuje dotychczasowe lekcje przysposobienia obronnego.

W praktyce zajęcia prowadzone są przez dotychczasowych specjalistów nauk wojskowych, co powoduje kontynuowanie nauczania w zakresie przysposobienia obronnego ze szkodą dla wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych dla ochrony ludności przed zagrożeniami niemilitarnymi.

*Edukacja dla bezpieczeństwa* zakłada takie cele edukacyjne jak przygotowanie uczniów do indywidualnego ratownictwa przedmedycznego w nagłych stanach zagrożenia życia i wypadkach, samopomocy, udzielania poszkodowanym niezbędnej i możliwej w danych warunkach pomocy, ukształtowaniu postaw ochrony życia i zdrowia własnego oraz innych osób, gotowości udzielania pomocy współobywatelom.

## 3 EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA. POZIOM AKADEMICKI

Na poziomie akademickim od 2003 r. incydentalnie realizowane były specjalności „zarządzanie bezpieczeństwem” na kierunku „zarządzanie i marketing”<sup>2</sup>, „administrowanie bezpieczeństwem” na kierunku „administracja”<sup>3</sup>, „bezpieczeństwo europejskie” na kierunku „europeistyka”<sup>4</sup>. Dopiero w 2006 roku Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego wprowadził nowe kierunki studiów a następnie standardy kształcenia umożliwiające uczelniom publicznym kształcenie na kierunkach dotyczących bezpieczeństwa na studiach pierwszego i drugiego stopnia: *Bezpieczeństwo narodowe, Bezpieczeństwo wewnętrzne, Inżynieria bezpieczeństwa, Ratownictwo medyczne*<sup>5</sup>.

W Europie dokonuje się zmiana dotychczasowego modelu polegająca na przesunięciu koncentracji uwagi z procesu kształcenia na jego efekty. Koncepcja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) umożliwia poznanie różnorodnych programów, form organizacyjnych i metod kształcenia w jednolitym systemie, nazwanym Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK). Kwalifikacje oznaczają tu formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą stwierdził, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodnie z określonymi standardami.

Nauki społeczne obejmują m. in. bezpieczeństwo narodowe i bezpieczeństwo wewnętrzne. Absolwent studiów społecznych powinien wykazywać się aktywnością w grupie, tzn. dysponujący odpowiednim zasobem wiedzy i umiejętności oraz być nastawionym na działalność publiczną.

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (*Dz. U. nr 14, poz. 129*), zał. nr 1; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (*Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17*). Zob. także: ROPSKI J.: *Jak przygotować się do lekcji? Edukacja dla bezpieczeństwa*. Katowice: AWF, 2012, s. 18. ISBN 978-83-60841-87-7

<sup>2</sup> KORZENIOWSKI L.: *Zarządzanie bezpieczeństwem. Program kształcenia w szkole wyższej - przedmioty specjalizacyjne*. Kraków: EAS, 2004.

<sup>3</sup> KORZENIOWSKI L.: *Administrowanie bezpieczeństwem. Program kształcenia w szkole wyższej - przedmioty specjalizacyjne*. Kraków: EAS, 2005.

<sup>4</sup> KORZENIOWSKI L.: *Bezpieczeństwo europejskie. Program kształcenia w szkole wyższej - przedmioty specjalizacyjne*. Kraków: EAS, 2005.

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów (*Dz. U. nr 121, poz. 838*).

Obecnie, według oficjalnych danych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, studia na kierunku *Bezpieczeństwo narodowe* prowadzą 53 jednostki na poziomie studiów pierwszego stopnia i 20 jednostek na poziomie studiów drugiego stopnia, natomiast na kierunku *Bezpieczeństwo wewnętrzne* - odpowiednio 59 i 12 jednostek.

Tab. 1. Zestawienie liczby prowadzonych studiów w formie stacjonarnej i niestacjonarnej w zakresie nauk bezpieczeństwa. Stan na 14.10.2013.

Kierunek/ /poziom kształcenia	Jednostki organizacyjne (liczba)	profil kształcenia (liczba)			
		Razem	w tym: praktyczny	w tym: ogólnoakade- micki	w tym: nie określono
<i>Bezpieczeństwo narodowe</i> I stopnia	53	1 37	9	82	46
<i>Bezpieczeństwo narodowe</i> II stopnia	20	4 4	3	29	12
<i>Bezpieczeństwo wewnętrzne</i> I stopnia	59	1 58	40	72	46
<i>Bezpieczeństwo narodowe</i> II stopnia	12	2 6	2	20	4
Razem:	144	3 65	54	203	108

Źródło: Zestawienie własne na podstawie: POL-on. System informacji o szkolnictwie wyższym. [2013-10-14]  
Dostęp z: <http://polon.nauka.gov.pl/uprawnienia-jednostek-do-nadawania-stopni-naukowych>

Od 2011 roku możliwe jest także kształcenie na poziomie studiów trzeciego stopnia i uzyskiwanie stopnia naukowego w zakresie nauk o bezpieczeństwie. Według stanu na dzień 14.10.2013 roku stopnie naukowe doktora nauk oraz doktora habilitowanego nauk o bezpieczeństwie.

Tab. 2. Jednostki organizacyjne z prawem do nadawania stopnia naukowego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie nauk bezpieczeństwa. Stan na 14.10.2013.

Jednostka uprawniona	Dziedzina	Nadaje stopnie dr w dyscyplinie	Nadaje stopnie dr hab.w dyscyplinie
Wydział Dowodzenia i Operacji Morskich (Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte)	dziedzina nauk społecznych	nauki o bezpieczeństwie	nauki o bezpieczeństwie
Wydział Bezpieczeństwa Narodowego (Akademia Obrony Narodowej)	dziedzina nauk społecznych	nauki o bezpieczeństwie	nauki o bezpieczeństwie
Wydział Zarządzania i Dowodzenia (Akademia Obrony Narodowej)	dziedzina nauk społecznych	Nauki o bezpieczeństwie	-
Wydział Humanistyczny (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach)	dziedzina nauk społecznych	nauki o bezpieczeństwie	-
Wydział Bezpieczeństwa Wewnętrznego (Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie)	dziedzina nauk społecznych	nauki o bezpieczeństwie	-

Źródło: Zestawienie własne na podstawie: POL-on. System informacji o szkolnictwie wyższym. [2013-10-14] Dostęp z: <http://polon.nauka.gov.pl/uprawnienia-jednostek-do-nadawania-stopni-naukowych>

## ZAKOŃCZENIE

Współczesna Europa bez granic odkrywa wartość zdobywania wiedzy i umiejętności w różnych formach i ośrodkach edukacyjnych. Koncepcja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) daje możliwość porównania poziomu kwalifikacji w jednym kraju (Krajowe Ramy Kwalifikacji, KRK) z kwalifikacjami w innych krajach Europy

## BIBLIOGRAFIA

KORZENIOWSKA H.: *Edukacja dla bezpieczeństwa w systemie oświatowym Europy na przykładzie Polski i Słowacji*. Kraków: EAS 2004. ISBN 83-918114-4-1.

KORZENIOWSKI L.: *Administrowanie bezpieczeństwem. Program kształcenia w szkole wyższej - przedmioty specjalizacyjne*. Kraków: EAS, 2005.

KORZENIOWSKI L.: *Bezpieczeństwo europejskie. Program kształcenia w szkole wyższej - przedmioty specjalizacyjne*. Kraków: EAS, 2005.

KORZENIOWSKI L.F.: *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*. Warszawa: Difin, 2012. ISBN 978-83-7641-518-5

KOZDROWSKI Stanisław: *Zarys teorii bezpieczeństwa w ujęciu inspektora Józefa Żółtaszka*. /in:/

KOZDROWSKI Stanisław, URBANEK Andrzej: (red.) *Refleksje nad bezpieczeństwem*. Słupsk - Kraków: Katedra Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku, European Association for Security w Krakowie, 2011. ISBN 978-83-61645-80-1.

*Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*, CODN, Warszawa 1999.

ROPSKI J.: *Jak przygotować się do lekcji? Edukacja dla bezpieczeństwa*. Katowice: AWF, 2012. ISBN 978-83-60841-87-7

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (*Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17*).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów (*Dz. U. nr 121, poz. 838*).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (*Dz. U. nr 179, poz. 1065*), załącznik.

*Tłumaczenia wykazu obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. [2013-10-11] <http://www.nauka.gov.pl/tlumaczenia-wykazu-obszarow-wiedzy-dziedzin-nauki-i-sztuki-oraz-dyscyplin-naukowych-i-artystycznych/>

Uchwała Centralnej Komisji do spraw stopni i tytułów z dnia 28 stycznia 2011 r. zmieniająca uchwałę w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (*M.P. z dnia 21 lutego 2011 r.*)

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (*j.t. Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 ze zm*), Art. 1, pkt. 16).

Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (*Dz. U. nr 137, poz. 1304*).

ŻÓLTASZEK Józef: *Uwagi ogólne i zarys projektu organizacji Policji "Przegląd Organizacji"* 1932, nr 7-8, s. 272-275 i nr 9, s. 332-327.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# BEZPIECZEŃSTWO W SYSTEMIE EDUKACJI NA POZIOMIE LOKALNYM

## SAFETY IN THE LOCAL EDUCATION SYSTEM

KOZERA Andrzej<sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** „Zapewnienie bezpieczeństwa i porządku publicznego jest jednym z podstawowych zadań państwa i jego organów. Władza ustawodawcza wprowadza regulacje, które tworzą normatywne warunki ochrony bezpieczeństwa. Ustawy i rozporządzenia wyznaczają ramy dopuszczalnych zachowań jednostki i zbiorowości ludzkich, a także obowiązki i zakres uprawnień podmiotów odpowiedzialnych za bezpieczeństwo i porządek publiczny. W aspekcie organizacyjnym władza w Polsce funkcjonuje na dwóch poziomach: rządowym (centralnym) i samorządowym. Poziom centralny odpowiada za ciągłość działań mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa, monitoruje i zapobiega zagrożeniom i ich skutkom. Z kolei zadaniem samorządów jest rozpoznawanie zagrożeń u źródeł, zapobieganie im i niwelowanie ich konsekwencji dla społeczeństwa i środowiska.

**Słowa kluczowe:** bezpieczeństwo, edukacja, administracja, zarządzanie

**ABSTRACT** "Ensuring public safety and order is one of the basic tasks of the state and its bodies. The legislature amended the regulations that make up the standard conditions of security protection. Laws and regulations are the framework for acceptable behavior of the individual and of human communities, as well as the duties and powers of the entities responsible for the safety of and public order. In terms of organizational power in Poland, there are two levels of government: central and local government. The central level is responsible for the continuity of the activities aimed at ensuring the safety, monitoring and preventing risks and their effects. The task of the government is to identify risks at source, prevent and cope with their consequences for the society and the environment.

**Keywords:** safety, education, government, management

### WSTĘP

Bezpieczeństwo definiowane jest jako „stan, w którym członkowie danej wspólnoty państwowej nie odczuwają zagrożenia czy lęku związanego z polityką innych państw (bezpieczeństwo zewnętrzne) lub też wynikającego z działań władz państw (lub ich zaniechania), którym podlegają (bezpieczeństwo wewnętrzne).”<sup>2</sup> Pod pojęciem tym rozumie się również „współczesny miernik szans istnienia, przetrwania i rozwoju państwa, społeczeństwa oraz jego obywateli.”<sup>3</sup>

Bezpieczeństwo stanowi podstawową wartość zarówno dla poszczególnych jednostek, jak i całych zbiorowości społecznych. Głównymi aspektami bezpieczeństwa jest brak zagrożenia, poczucie pewności i swoboda rozwoju. Bezpieczeństwo jest podstawą funkcjonowania kraju i ma nadrzędną rolę w działalności państwa - na wszystkich płaszczyznach jego funkcjonowania<sup>4</sup>. Samorząd pełni zadania samodzielnie, a administracja rządowa ma jedynie możliwość nadzoru jego działań, która jest jednak ściśle określona przepisami prawa.”<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> dr hab. inż. prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Email: profesorkozera@gmail.com .  
Krakow, Polska.

<sup>2</sup> *Encyklopedia Powszechna*, 1.1, Kraków 2001, s. 348.

<sup>3</sup> *J. Kunikowski, Słownik terminów z zakresu wiedzy i edukacji dla bezpieczeństwa [w:] W. Maliszewski (red.), Bezpieczeństwo człowieka i zbiorowości społecznych, Bydgoszcz 2005, s. 179 i n.*

<sup>4</sup> *Ibidem*

<sup>5</sup> *K. Sienkiewicz-Małyjurek, Zarządzanie bezpieczeństwem w samorządach lokalnych, [w:] M. Włodarczyk, A. Marjański (red.), Bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe - aktualne wyzwania. Zarządzanie bezpieczeństwem w sektorze publicznym, Seria SWSPiZ w Łodzi, t. X, zeszyt 8, 2009, s. 112.*

## 1 ADMINISTROWANIE BEZPIECZEŃSTWEM

Nie ulega wątpliwości fakt, że podejmowanie działań mających na celu utrzymanie bezpieczeństwa publicznego jest podstawowym zadaniem wielu formacji powołanych do ochrony bezpieczeństwa, w tym policji, straży miejskich, straży pożarnych, czy też organów kontroli i inspekcji. Szczególna rola w tym zakresie spoczywa również na samorządach. Samorząd województwa wykonuje zadania w zakresie bezpieczeństwa publicznego o charakterze wojewódzkim, które obejmują między innymi zagospodarowanie przestrzenne obronność i bezpieczeństwo publiczne. Powiat z kolei odpowiada za zadania publiczne w zakresie bezpieczeństwa obywateli o charakterze ponadgminnym, a także za zapewnienie wykonania zadań i kompetencji kierowników powiatowych służb, inspekcji i straży. Zadania powiatów obejmują ochronę zdrowia, porządku publicznego i bezpieczeństwa obywateli, ochronę przeciwpowodziową i zapobieganie nadzwyczajnym zagrożeniom.

W celu realizacji zadań starosty w zakresie zwierzchnictwa nad powiatowymi służbami, inspekcjami i strażami oraz zadań określonych w ustawach w zakresie porządku publicznego i bezpieczeństwa obywateli, tworzona są Komisje bezpieczeństwa i porządku. Jej działalność umożliwia kreację systemu bezpieczeństwa na poziomie lokalnym oraz ułatwia współpracę podmiotów w tym zakresie. Na szczeblu powiatu znajduje się również zasadniczy poziom reagowania kryzysowego i funkcjonuje powiatowa administracja zespolona.<sup>1</sup> Wiele zadań w zakresie szeroko pojętego bezpieczeństwa obowiązuje przepisy prawa nakładają na gminy, do której zadań własnych należy zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty, w tym porządek publiczny i bezpieczeństwo obywateli oraz ochrona przeciwpowodziowa i przeciwpowodziowa. Zadania, o których mowa powyżej przypisane zostały samorządom ze względu na ich wszechstronne możliwości działania, które obejmują m.in. wsparcie formacji działających na rzecz bezpieczeństwa, inwestycje wspierające kształtowanie bezpiecznych przestrzeni publicznych, pomoc społeczną, czy też zapobieganie bezrobociu.

Dodatkowo samorządy gminne znajdują się najbliżej obywateli i mają bezpośrednią możliwość najbardziej trafnej oceny ich potrzeb w zakresie bezpieczeństwa oraz potencjalnych zagrożeń tego bezpieczeństwa. W ten sposób są w stanie podjąć bezzwłoczną reakcję na powyższe potrzeby i zagrożenia. Należy podkreślić, że podstawą efektywności działań podejmowanych na rzecz bezpieczeństwa publicznego jest współpraca samorządów lokalnych z formacjami działającymi w tym zakresie, organizacjami pozarządowymi i sektorem prywatnym. Jednostki te tworzą system ochrony ludności na poziomie lokalnym, którego celem jest zaspokojenie jednej z podstawowych potrzeb społecznych - potrzeby bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo to oddziałuje na jakość życia, kształtuje więzi i tożsamość społeczną, a także działa jako stymulator rozwoju społeczno-gospodarczego.<sup>2</sup>

Niezwykle ważnym w związku z powyższym aspektem staje się współcześnie kwestia szeroko pojętego zarządzania publicznego. Funkcjonujące w literaturze przedmiotu definicje określają zarządzanie publiczne jako „dyscyplinę szczegółową nauki o zarządzaniu, której głównym obiektem badań jest zarządzanie poszczególnymi organizacjami sfery publicznej. Zajmuje się ona badaniem zasobów i zakresu harmonizowania działań zapewniających prawidłowe wyznaczenie celów organizacji tworzących sferę publiczną oraz optymalnego wykorzystywania możliwości zorganizowanego działania ludzi, nakierowanego na kreowanie publicznych wartości i na realizację interesu publicznego.”<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> K. Sienkiewicz-Małjurek, Zarządzanie bezpieczeństwem w samorządach lokalnych, [w:] M. Włodarczyk, A. Marjański (red.), Bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe - aktualne wyzwania. Zarządzanie bezpieczeństwem w sektorze publicznym, *Seria SWSPiZ w Łodzi, t. X, zeszyt 8, 2009*, s. 113

<sup>2</sup> *Ibidem.* s. 113

<sup>3</sup> B. Koźuch, *Zarządzanie publiczne*, Warszawa 2004, s. 59.

## 2 BEZPIECZEŃSTWO W SYSTEMIE OŚWIATY

Szczególną płaszczyzną bezpieczeństwa jest system oświaty. Zgodnie z obowiązującymi przepisami oświata w Polsce stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w ustawie zasadniczej, a także wskazaniemi zawartymi w międzynarodowych aktach związanych z ochroną praw człowieka - w szczególności w postaci Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka.

Nauczanie i wychowanie - respektując chrześcijański system wartości - za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.<sup>1</sup> System oświaty zapewnia w szczególności:<sup>2</sup>

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju,
- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny,
- możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty,
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej,
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami,
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych,
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie,
- upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych,
- możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych,
- zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiastowymi i wiejskimi,
- utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach,
- opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej,
- dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy,

---

<sup>1</sup> Preambuła do Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm., dalej: U.Ośw.

<sup>2</sup> Art. 1 U.Ośw.

- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej,
- kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym,
- przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia,
- warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego,
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych.

W skład systemu oświaty wchodzi przedszkola, w tym z oddziałami integracyjnymi, przedszkola specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego; szkoły: podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami integracyjnymi i sportowymi, sportowe i mistrzostwa sportowego, gimnazja, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i przysposabiającymi do pracy, sportowe i mistrzostwa sportowego, ponadgimnazjalne, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi i sportowymi, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze i leśne, artystyczne; placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego; placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych; placówki artystyczne; poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu; młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki umożliwiające dzieciom i młodzieży upośledzonym w stopniu głębokim, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki; placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania; zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli; biblioteki pedagogiczne oraz kolegia pracowników służb społecznych.<sup>1</sup>

Jak już powiedziano zarządzanie bezpieczeństwem należy uznać za pojęcie niezwykle szerokie, ale na potrzeby niniejszego opracowania za punkt odniesienia autor obierze Zintegrowany System Zarządzania Oświatą. W odnoszących się do tego systemu mechanizmach określanych przez obowiązujące przepisy doszło do zmian, które zaczną wchodzić w życie stopniowo od 30 kwietnia roku bieżącego. Szczególnie duży nacisk położono w przepisach tych na kwestie związane z bezpieczeństwem i ochroną danych osobowych gromadzonych w szkołach<sup>2</sup>. Już w tej chwili obowiązki dyrektorów szkół jako administratorów danych osobowych reguluje ustawa o ochronie danych osobowych.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Art. 2 U.Ośw.

<sup>2</sup> M. Gucwa, *Przypominamy o nowej ustawie o Systemie Informacji Oświatowej*, art. dostępny na stronie: <http://www.pociagdokanery.pl/Jayouts/UM.WUP/ArticleDetails.aspx?ald=410&fld=News,24.02.2012>.

<sup>3</sup> Z dnia 29 sierpnia 1997 r., Dz.U. 2002, nr 101, poz. 926 ze zm.



Są oni zobowiązani przede wszystkim do zapewnienia odpowiedniej ochrony technicznej i organizacyjnej przetwarzanych danych; imiennego upoważniania osób do wglądu w gromadzone dane; prowadzenia dokumentacji przetwarzania danych oraz ewidencji wglądu do nich; stworzenia dokumentów określających: Politykę bezpieczeństwa oraz Instrukcję zarządzania systemem informatycznym. Nowy System Informacji Oświatowej ma być on udoskonalonym narzędziem gromadzenia danych do prowadzenia lokalnej polityki edukacyjnej na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym. Rozwiązania dotyczące sposobu zbierania danych gwarantują, że dane zgromadzone w nowym systemie będą bardziej aktualne, wiarygodne i rzetelne, co zwiększy efektywność działań na wszystkich poziomach zarządzania oświatą. Nowy System Informacji Oświatowej, który zastąpi obecny, funkcjonujący od 2005 roku, ułatwi zarządzanie oświatą, w tym zoptymalizuje wydatki.<sup>1</sup>

### 3 BEZPIECZEŃSTWO INFORMACJI OŚWIATOWEJ

Bezpieczeństwo związane z funkcjonowaniem Systemu Informacji Oświatowej oraz uskutecznianie wszelkich działań z nim związanych uzasadnione jest o tyle, że wymienione powyżej podmioty znajdujące się w katalogu instytucji oświatowych funkcjonują w dużej liczbie - gromadząc jednocześnie ogromną ilość informacji, do których dostęp powinien podlegać różnym sankcjom. Aktualnie podmioty prowadzące bazy danych oświatowych są uprawnione do przetwarzania danych zgromadzonych w prowadzonych przez siebie bazach danych oświatowych w zakresie niezbędnym do realizacji wykonywanych przez nie zadań określonych przepisami prawa. Jednocześnie podmioty prowadzące bazy danych oświatowych są obowiązane do stworzenia warunków organizacyjnych i technicznych zapewniających ochronę przetwarzanych danych, a w szczególności zabezpieczenia danych przed nieuprawnionym dostępem, nielegalnym ujawnieniem lub pozyskaniem, a także ich modyfikacją, uszkodzeniem, zniszczeniem lub utratą.<sup>2</sup>

Nowe przepisy zdecydowanie zostały rozbudowane o szczegółowy opis charakteryzujący omawiany system oraz szczegółowe informacje związane z możliwością dostępu do informacji w jego ramach gromadzonych. Przede wszystkim dostęp do bazy danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO), obejmujący przekazywanie danych do bazy danych, pozyskiwanie danych dziedzinowych z bazy danych SIO oraz pozyskiwanie danych ze zbioru PESEL za pośrednictwem bazy danych SIO, ma kierownik podmiotu zobowiązany do przekazywania danych do bazy danych SIO oraz kierownik podmiotu uprawniony do pozyskiwania danych z bazy danych SIO. Dostęp do bazy danych SIO uzyskuje się na podstawie upoważnienia do dostępu do bazy danych SIO. Upoważnień będą udzielać:

- minister właściwy do spraw oświaty i wychowania i to kierownikom innych jednostek wykonujących zadania z zakresu oświaty, z wyjątkiem jednostek samorządu terytorialnego i jednostek obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkół i placówek oświatowych, wojewodom oraz prezesom regionalnych izb obrachunkowych i rektorom uczelni;
- wojewodowie, starostom powiatów i marszałkom województw; ministrowie oraz wójtowie gmin, starostowie powiatów i marszałkowie województw odpowiednio i to dyrektorom szkół i placówek oświatowych, których dane identyfikacyjne są zobowiązani przekazywać do rejestru szkół i placówek oświatowych, kierownikom jednostek obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkół i placówek oświatowych.

---

<sup>1</sup> M. Gucwa, *Przypominamy o nowej ustawie...*, op. cit.

<sup>2</sup> Art. 11 i 12 Ustawy o systemie informacji oświatowej z dnia 19 lutego 2004 r., Dz.U. 2004, nr 49, poz. 463 ze zm.

Upoważnienia będą ponadto udzielane na czas określony obejmujący okres zajmowania stanowiska przez kierownika podmiotu zobowiązanego do przekazywania danych do bazy danych SIO, wojewodę oraz prezesa regionalnej izby obrachunkowej, nie dłużej jednak niż na okres 5 lat; okres pełnienia funkcji przez rektora uczelni, nie dłużej jednak niż na okres 5 lat - w przypadku przetwarzania danych do celów rekrutacji na studia wyższe. Udzielenie upoważnienia wymaga formy pisemnej pod rygorem nieważności.

Upoważnienia udzielane będą po przeprowadzeniu procedury weryfikacji dostępu do bazy danych SIO. Nad bezpieczeństwem przekazywania danych do bazy danych SIO i pozyskiwania danych z bazy danych SIO nadzór sprawować ma Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania. Kierownicy podmiotów prowadzących lokalne bazy danych SIO będą mieć obowiązek niezwłocznie przekazywać do bazy danych SIO informacje o nieuprawnionym dostępie do bazy danych SIO, nielegalnym pozyskaniu danych z bazy danych SIO, zniszczeniu lub utracie danych zgromadzonych w bazie danych SIO lub wykorzystaniu tych danych w nieuprawniony sposób.

W przypadku stwierdzenia próby uzyskania nieuprawnionego dostępu, nielegalnego pozyskania lub zniszczenia danych zgromadzonych w bazie danych SIO, stwierdzenia uzyskania nieuprawnionego dostępu, nielegalnego pozyskania, zniszczenia lub utraty danych zgromadzonych w bazie danych SIO oraz w przypadku stwierdzenia wykorzystania tych danych w nieuprawniony sposób, minister właściwy do spraw oświaty i wychowania będzie blokować przekazywanie danych do bazy danych SIO lub pozyskiwanie danych z bazy danych SIO do czasu wyjaśnienia stanu faktycznego i usunięcia nieprawidłowości, w tym do czasu ponownego przeprowadzenia w razie potrzeby procedury weryfikacji dostępu do bazy danych SIO. Ważnym zastrzeżeniem jest konieczność prowadzenia baz danych przez podmioty za pomocą oprogramowania udostępnianego nieodpłatnie przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania lub innego oprogramowania, które spełnia odpowiednie warunki techniczne.<sup>1</sup>

Przepisy, które mają zacząć obowiązywać niebawem wymuszają zatem niejako na instytucjach funkcjonujących w ramach systemu oświatowego oparcie działania na nowoczesnych systemach informatycznych, do których cech powinny należeć w szczególności:<sup>2</sup>

- centralne przetwarzanie i archiwizacja danych,
- jednokrotne wprowadzanie informacji,
- dostęp do systemu na dowolnym komputerze wyposażonym w przeglądarkę internetową,
- intuicyjna i ergonomiczna obsługa systemu,
- brak konieczności instalacji i aktualizacji aplikacji na komputerach końcowych użytkowników,
- jednoznaczna identyfikacja użytkowników i przetwarzanych przez nich danych,
- wysoki poziom bezpieczeństwa przesyłanych danych (SSL, podpisy elektroniczne),
- bezpośrednia integracja aplikacji wchodzących w skład systemu z wykorzystaniem tzw. web serwisów - wymiana danych wykonywana automatycznie lub na żądanie w sposób przeźroczysty dla użytkownika,
- otwartość rozwiązań umożliwiająca integrację z innymi systemami działającymi w jednostkach.

---

<sup>1</sup> Art. 67-69, 78 ust. 1, 79 ust. 1 oraz 80 Ustawy o systemie informacji oświatowej z dnia 15 kwietnia 2011 r., Dz.U. 2011, nr 139, poz. 814 ze zm.

<sup>2</sup> Na podst. strony: <http://www.oswiata.wizja.net/>, 24.02.2012.

Posiadanie odpowiednich systemów informatycznych nie jest oczywiście jedynym wymaganiem stawianym w związku z ochroną bezpieczeństwa gromadzonych przez podmioty oświatowe danych. Ważnym elementem tego systemu bezpieczeństwa jest również odpowiednie przygotowanie osób mających do nich dostęp. Pomocne w tym okazują się instrukcje wydawane już w tej chwili przez organy pełniące nadzór nad poszczególnymi podmiotami oświatowymi.

Do działań tego typu należy zaliczyć na przykład posiadanie przez każdego użytkownika systemu ustalonego indywidualnego i niepowtarzalnego identyfikatora i hasła dostępu, szkolenie użytkowników w zakresie bezpieczeństwa danych gromadzonych w systemie, unieważnianie na bieżąco loginów osób, które utraciły uprawnienia do dostępu do danych osobowych, zmienianie haseł użytkowników co 30 dni, wskazania dotyczące niezapisywania haseł dostępu w miejscach, do których dostęp mogłyby mieć osoby nieuprawnione, zabezpieczenie wszystkich komputerów, na których przetwarzane są dane osobowe hasłem, zastrzeżenie, że pracownicy nie mogą udostępniać komputerów osobom trzecim, rekomendacja, że ekrany monitorów stanowisk, na których przetwarzane są dane osobowe, powinny być automatycznie wyłączane po upływie maksimum 5 minut czasu nieaktywności użytkownika oraz wiele innych.<sup>1</sup>

## ZAKOŃCZENIE

„Sektor publiczny niewątpliwie pełni służebną rolę wobec społeczeństwa. Misją państwa jest dbałość o stabilne warunki rozwoju, w tym zapewnienie bezpieczeństwa obywatelom. Władze powinny realizować misję poprzez zaspokajanie bieżących i przyszłych potrzeb obywateli. Organizacje sektora publicznego powinny być innowacyjne, elastyczne i efektywne w działaniu oraz zaangażowane w świadczenie obywatelom usług wysokiej jakości, do świadczenia których zostały powołane.

Dążenie do zapewnienia bezpieczeństwa, najogólniej rozumianego jako zapewnienie wolności oraz zdolność do ochrony i obrony przed nieustannymi i nieuchronnymi zagrożeniami jest jednym z naczelných zadań demokratycznego państwa i jego organów.”<sup>2</sup> O ile w prywatnych podmiotach realizujących funkcje oświatowe ochrona danych gromadzonych w różnego rodzaju systemach jest rzeczą naturalną już od dłuższego czasu, o tyle w placówkach publicznych istnieje - jak widać z nowych rozbudowanych dość regulacji - istnieje konieczność organizacji bezpieczeństwa tych danych w oparciu o rozbudowaną strukturę i szeroki katalog podmiotów w ich ochronie uczestniczących.

Oczywiście omówiony w niniejszym opracowaniu zakres pojęć związanych z bezpieczeństwem ograniczony został jedynie do krótkiej analizy jednego z aspektów bezpieczeństwa w systemie zarządzania oświatą (z zasady leżącej w zakresie kompetencyjnym organów samorządu lokalnego). Należy podkreślić, że do zagadnień z tą właśnie problematyką związanych można zaliczyć na przykład również kadry i płace, zarządzanie, nadzór pedagogiczny, *bezpieczeństwo* uczniów, czy też bezpieczeństwo i higiena pracy. Wszystkie one mogą być również przedmiotem analizy w zakresie bezpieczeństwa w systemie zarządzania gospodarką lokalną na przykładzie oświaty.

---

<sup>1</sup> Na podst. Instrukcji zarządzania bezpieczeństwem Zintegrowanego Systemu Zarządzania Oświatą, Załącznik Nr 4 do Zarządzenia Nr 838/2009 Prezydenta Miasta Krakowa z dnia 21 kwietnia 2009 r.

<sup>2</sup> M. Włodarczyk, A. Marjański (red.), *Bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe - aktualne wyzwania. Zarządzanie bezpieczeństwem w sektorze publicznym*, Seria SWSPiZ w Łodzi, t. X, zeszyt 8, 2009, s. 5.

## **BIBLIOGRAFIA**

J. KUNIKOWSKI, *Słownik terminów z zakresu wiedzy i edukacji dla bezpieczeństwa* [w:] W. Maliszewski (red.), *Bezpieczeństwo człowieka i zbiorowości społecznych*, Bydgoszcz 2005.

K. SIENKIEWICZ-MAŁYJUREK, *Zarządzanie bezpieczeństwem w samorządach lokalnych*, [w:] M. Włodarczyk, A. Marjański (red.), *Bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe - aktualne wyzwania. Zarządzanie bezpieczeństwem w sektorze publicznym*, Seria SWSPiZ w Łodzi, t. X, zeszyt 8, 2009.

M. WŁODARCZYK, A. MARJAŃSKI (red.), *Bezpieczeństwo i zarządzanie kryzysowe - aktualne wyzwania. Zarządzanie bezpieczeństwem w sektorze publicznym*, Seria SWSPiZ w Łodzi, t. X, zeszyt 8, 2009.

B. KOŻUCH, *Zarządzanie publiczne*, Warszawa 2004.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 zezm.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# РОЛЬ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

## THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE FORMATION OF STUDENTS' MOTIVATION FOR SAFE BEHAVIOUR

КУЛАЛАЕВА Наталья<sup>1</sup>

**АННОТАЦИЯ:** В работе исследовано влияние инструментария высшего учебного заведения на усиление мотивации студентов к безопасному поведению в период их обучения, рассмотрены сущность и структура категорий «мотивация» и «мотив» на подпочве интегрального подхода, а также стадии формирования мотива. Показано, что одной из базовых потребностей человека является обеспечение собственной безопасности, а также его окружения. Проанализированы результаты экспериментов, направленных на выявление у студентов склонности к риску, мотивации к успеху и самозащите в зависимости от гендерного и возрастного факторов. Доказано, что существенное влияние высшего учебного заведения на формирование мотивации студентов к безопасному поведению можно корректировать путем совершенствования профессионально-психологической подготовки профессорско – преподавательского состава и учебно-воспитательного процесса.

**Ключевые слова:** высшее учебное заведение, мотив, мотивация, потребности, склонность к риску, мотивация к успеху, мотивация к самозащите.

**ABSTRACT:** The influence of tools for higher education institution to enhance students' motivation for safe behavior during their training has been analyzed, the notion and structure of the "motivation" and "motive" categories on the basis of the integrated approach, as well as the stage of the motive formation have been considered. It is shown that one of the basic human needs is to ensure personal safety, as well as its surroundings. The results of experiments aimed at identifying students' risk tolerance, motivation for success and self-defense depending on gender and age factors have been analyzed. It is proved that a significant impact of higher education institution on the formation of students' motivation for safe behavior can be corrected by improving the professional and psychological training of the academic teaching staff and educational process.

**Keywords:** higher education institution, motive, motivation, needs, risk tolerance, motivation for success, motivation for self-defense.

### ВВЕДЕНИЕ

Проблема мотивации, мотивов поведения и деятельности человека является одной из стержневых в воспитательной составляющей педагогики безопасности. Поэтому в исследованиях, способствующих повышению эффективности учебной деятельности в ВУЗе, усилению мотивации студентов к безопасному поведению в процессе дальнейшей профессиональной деятельности принадлежит ведущая роль. На фоне большого количества опасностей, нередко генерируемых деятельностью самого человека, вопросы формирования культуры безопасности, особенно профессионального направления чрезвычайно актуальны. Целью работы являлось исследование влияния инструментария ВУЗа на психические свойства студентов, выступающие интегральными формами психического отражения состояния личности. Изучением сущности мотивации и мотивов, их действия на человека занималось значительное количество ученых - психологов, в частности: Д. Атkinson, А. Адлер, З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Маслоу, В. Г. Асеев, Б. Ф. Ломов, Г. А. Ковалев, В. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, П. В. Симонов и др.

---

<sup>1</sup> doc., Ing., PhD., Národná univerzita stavby lodi, Gerojv Stalingradu 9, Mykolaev, Ukrajina. Telefón: doma:+38044236-03-70, práca: +380444067891, mobil: +38050-35-70-531

## **1 МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Данная работа выполнена на кафедре «Безопасности жизнедеятельности и гражданской защиты» Национального университета кораблестроения имени адмирала Макарова в рамках кафедральной научно исследовательской темы № 011u007094 «Исследование условий реализации защитной функции составных культуры безопасной жизнедеятельности социума».

Объект исследования составлял анализ условий, способствующих интенсификации мотивационного процесса к безопасному поведению при профессиональной деятельности.

Предмет исследования - рассмотрение сущности и структуры категорий «мотивации» и «мотив» на подпочве интегрального подхода.

В качестве исследовательских приемов применялись: теоретический анализ источников по теме работы и социологический опрос студентов по соответствующим стандартным методиками, позволяющим определить уровень мотивации студентов к безопасному поведению в процессе профессиональной деятельности.

В процессе воспитания и социализации личности формируется определенный фундамент, который в дальнейшем будет использоваться для мотивации того или другого поступка или действия. Это такие личностные образования, как интересы и склонности, моральные принципы, установки и самооценка, формирование которых является задачам педагогики.

## **2 МОТИВАЦИЯ – ДИНАМИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВА**

Сегодня мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае - как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение, в другом - как совокупность мотивов, в третьем - как побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива и как механизм, который определяет возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупную систему процессов, ответственных за побуждение и деятельность.

Таким образом, мотивация может быть представлена как динамический процесс формирования мотива (как основания поступка). Процесс же формирования мотива как основания действия, поступка и побуждение к ним, начинается с возникновения потребности личности и заканчивается появлением намерения и побуждения к достижению цели, если эта цель необходима человеку. Мотивация - это процесс формирования мотива, который проходит через определенные стадии и этапы, а мотив - это продукт этого процесса, т.е. мотивации.

Потребности же являются стимулом активности человека, цель которой – преодолеть несоответствие между внутренними и внешними условиями жизнедеятельности. Жизнедеятельность человека, согласно теории иерархии потребностей Абрахама Маслоу<sup>1</sup>, является попыткой реализации на протяжении жизни стремлений к полному развитию своих возможностей. Человеческие потребности можно вообразить как несколько пластов пирамиды (пирамиды А. Маслоу, рис. 1), нижние пласты которой занимают биологические нужды и потребности безопасности жизнедеятельности – первичные потребности человека.

---

<sup>1</sup> Маслоу А. Г. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер с англ. В. Васильева - СПб.: Питер, 2008 – 352 с. - (Мастера психологии). – ISBN 5-318-00616-7.

Следующие, высшие пласты – отведены социальным нуждам (среди них - потребность принадлежать к определенному сообществу, потребность в компетентной оценке своей деятельности, познавательные потребности, эстетические потребности и, в конце концов, потребность творческой самореализации).

Потребности на схеме (рис. 1) размещены в иерархическом порядке снизу вверх. Такое построение обусловлено тем, что нужды более высокого уровня возникают после удовлетворения нужд низших. Так потребность в социальных связях, в признании возникает после удовлетворения потребности в безопасности индивидуума от очевидных угроз и вызвана стремлением к повышению уровня его безопасности. Тем же стремлением обоснована и потребность в уважении. Она служит основанием для того, чтобы интересы безопасности общества стали личными интересами, которые в конечном итоге повышают и безопасность индивидуума. В конце концов, высшей потребностью является духовное развитие личности, которое снова же разрешает формировать в сознании высшие общественные ценности. Отсюда следует, что все потребности более высокого уровня вырастают из потребности в безопасности.



Рис.1. Схема пирамиды А. Маслоу

Детерминация поведения и деятельности личности обуславливается не разрозненными факторами, а их совокупностью, каждый из которых выполняет в целостном процессе детерминации свои определенные функции. Отсюда и мотив правомерно рассматривать как сложное интегральное (системное) психологическое образование.

В работе мотив подается как системное образование личности, системный способ организации ее активности.<sup>1</sup> Структура же каждого конкретного мотива строится из комбинации тех компонентов, которые обусловили решение принятое человеком. Поскольку у каждого человека свои склонности, ценности, интересы, своя оценка ситуации и возможностей, специфическое доминирование нужд и т.д. Выяснение структуры мотива важно не только для педагогов, но и вообще для всех, кто имеет дело с людьми (в семье, ВУЗ, на производстве и т.п.). В идеале мотив должен дать ответ на вопрос: почему, для чего, почему именно так, какое содержание.

Важной особенностью человеческой личности является ее двухмодальность, положительно-отрицательное построение. Эти две модальности побуждений отражаются в жажде и непосредственно реализованной нужды - с одной стороны, и в необходимости - с другой.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВА**

Формирование мотива (рис. 2) осуществляется, в первую очередь, когда стимулом является биологическая потребность личности, выраженная в виде потребности или жажды чего-либо.

*Первый этап* - формирование первичного мотива. Он состоит из формирования потребности личности и побуждения ее к поисковой активности, т.е. осознания необходимости. На этом этапе предмет удовлетворения потребности выступает в качестве обобщенного образа, понятия. Появление абстрактной цели ведет к формированию побуждения, к поиску конкретного предмета удовлетворения потребности. Появление этого побуждения означает конец формирования первичного (абстрактного) мотива и побуждение к поиску конкретной цели, т.е. к проявлению активности человеком.

*Вторая стадия* формирования конкретного мотива - поисковая внешняя или внутренняя активность. Внешняя поисковая активность осуществляется человеком в незнакомой обстановке или при отсутствии необходимой для принятия решения информации. Внутренняя поисковая активность связана с мысленным поиском возможных вариантов способов удовлетворения потребности и условий их получения. Ум, начиная действовать, осуществляет выбор цели и путей ее достижение с учетом мотивационного поля. Мотив, как осознанное побуждение для определенного действия, формируется в процессе того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и сознает возникающую перед ним цель. Следует отметить, что потребности придают мотиву энергию, а при выборе вариантов удовлетворения потребности человек осуществляет временами сложную умственную деятельность, которая, по сути, и определяет, будет ли удовлетворяться потребность или нет, совершит человек поступок или откажется от него. Именно на втором этапе мотивационного процесса индивидом определяется субъективная вероятность достижения успеха при разных способах его поведения и деятельности (с учетом своих возможностей и ситуации).

---

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1-М.: Педагогика, 1983. 392с., Т.2 – 317 с. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).



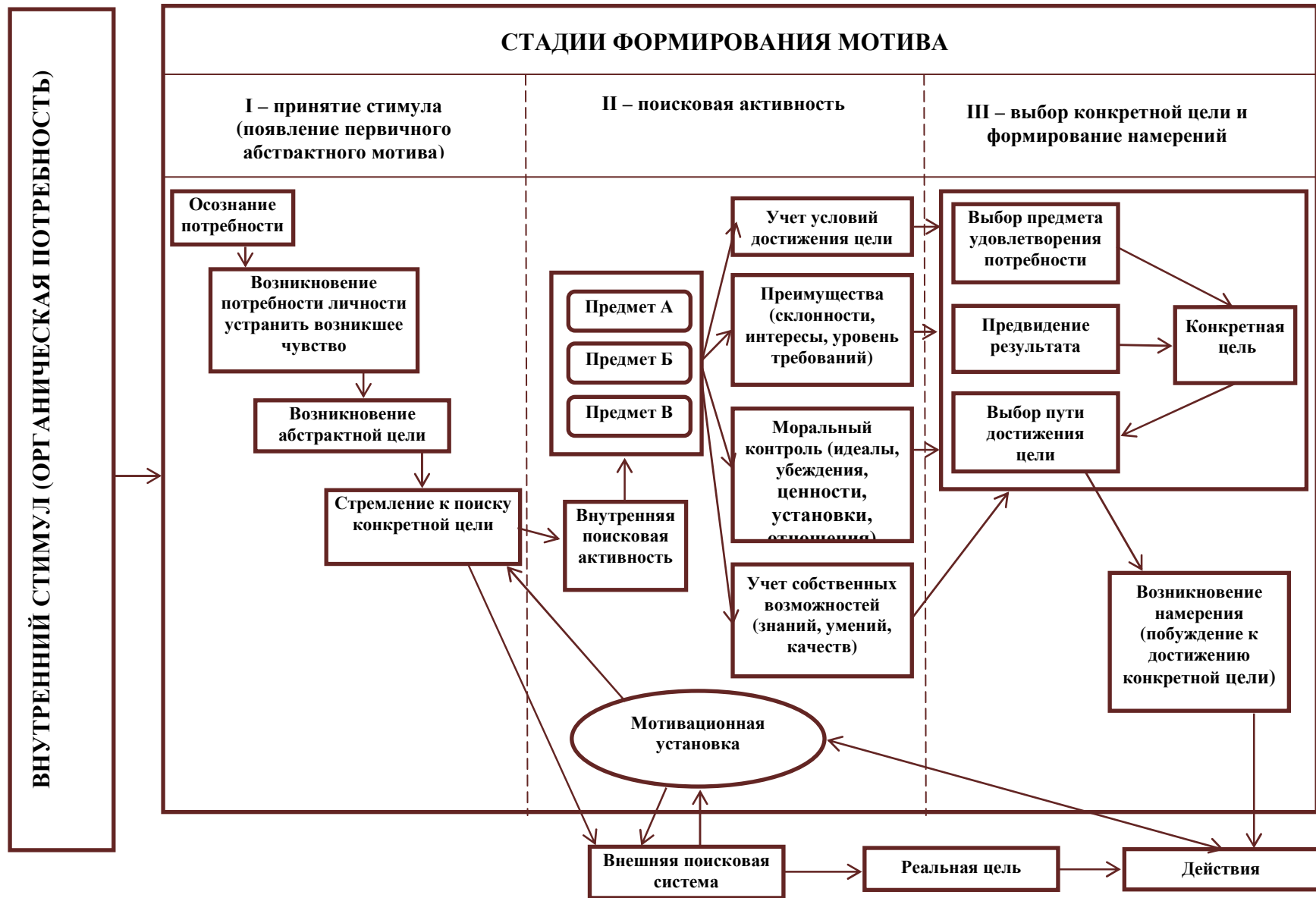


Рис. 2. Схема формирования мотива при наличии органической потребности

К тому же, прогнозируются последствия выбираемого пути достижения цели. Наличие второй стадии формирования мотива показывает, что в мотивации может быть несколько причин и побуждений: некоторые из них приведут к поисковой активности, другие - к выбору цели и путей ее достижение. Поэтому мотивацию корректнее рассматривать не как комбинацию одной причины и одного побуждения, а как совокупность и определенную последовательность ряда причин и побуждений.

*Третья стадия* формирования мотива – выбор конкретной цели и возникновение намерения ее достичь, побуждение воли, отражающейся в сознательно намеренном побуждении к действию. Именно оно приводит человека к действию, и именно с его возникновением заканчивается формирование конкретного мотива.

Таким образом, мотив - это системное образование, а побуждение - это его энергетическая сторона, определяющая состояние готовности что-либо начинать. В то же самое время, формирование мотива нельзя представлять как устойчивый линейный процесс, в котором одна стадия и этап последовательно сменяются следующими, без возврата на исходные позиции. Указанные психологические феномены, а также цель, её достижение и стойкие свойства личности могут влиять на формирование конкретного мотива, но ни один из них не может заменить мотив в целом, поскольку они являются лишь его компонентами. И в то же время только при их наличии мотив в большинстве случаев может осуществлять свои функции.

Особое психологическое окрашивание и мотивации, и поведению человека придают обязательства, свидетельствующие о его социальной зрелости, о формировании у него чувства долга. Однако оно может быть разной природы. Одно дело, когда человек в данной ситуации говорит себе «я должен», без понуждения извне. В этом случае речь идет о внутренне организованной мотивации. Здесь нет навязывания извне того или другого поступка или действия, намеренного влияния, которое имеет место при извне организованной мотивации. Когда необходимость связана с приказами, требованиями, т.е. влияниями извне, тогда речь идет об извне организованной мотивации, под которой понимают влияние на процесс мотивации субъекта А со стороны субъекта Б с целью или инициации мотивационного процесса, или вмешательства в уже начатый процесс формирования намерения (мотива). В связи с этим нужно заметить, что нельзя извне в процессе воспитания формировать мотивы, а можно только оказывать содействие этому процессу. Итак, извне формируются не мотивы, а мотиваторы (и вместе с ними - мотивационная сфера личности). Эти влияния могут иметь вид просьбы, требования, совета, влияния, намека т.д. и диктовать характер информирования, инструктирования, стимулирования и запрета (интердикции). В качестве форм влияния на принятие субъектом решения можно привести, например, неимперативные прямые формы внешней организации мотивационного процесса. К ним относятся просьба, предложение (совет) и убеждение.

Поскольку среди мотиваторов мотивационного поля главенствующая роль принадлежит именно психологическим факторам (рис. 3). Особенности личности вмешиваются в процесс формирования мотива на всех этапах. На стадии принятия решения сильное влияние на процесс мотивации могут осуществлять такие волевые качества, как ответственность, решительность и смелость.

Имеет значение и развитие интеллекта - легкость формирования мотива наблюдается, с одной стороны, как у лиц с примитивным мышлением, так и у лиц высокой духовной культуры (разные стили мотивации).

Еще одна стилевая особенность процесса мотивации связана со стремлением субъектов к успеху или предотвращению неудачи. Если человек ориентирован на успех, он не испытывает страха перед неудачей, а если ориентирован на предотвращение неудачи, то будет тщательнее взвешивать свои возможности, колебаться при принятии решения.

Таким образом, мотивы всегда внутренние, в отличие от стимулов, которые вызывают процесс мотивации, и могут быть и внешними, и внутренними, а так же формируются в индивидуальной жизни человека. Способность человека противостоять опасности в процессе деятельности определяется сложными взаимодействиями разных факторов:

- сугубо биологических факторов, вытекающих из природных качеств человека;
- особенностей психики человека;
- профессионального опыта, привычек, умений;
- мотивов, интересов, установок человека.

Поскольку «любая деятельность потенциально опасна», среди индивидуальных качеств личности, влияющих на безопасность деятельности, мотивация занимает одно из важнейших мест. Именно мотивы (выгода, безопасность, удобство, удовлетворенность и т.д.) являются тем психологическим фактором, который позволяет найти ответ на вопрос, почему человек в определенной ситуации действует так, а не иначе.



Рис. 3. Факторы вероятности достижения успеха

Кроме того, психологи выделяют ситуативные мотивы, отражающие общее ориентирование субъекта на достижение цели (мотивация к успеху) или предотвращение неудач (мотивация к самозащите).

Поскольку в самоорганизующихся системах основной фактор развития внутренний - мотивация не может императивно навязываться студентам, так как для человека жизненно важно быть независимой, самоопределяющейся личностью, а не контролируемой извне. Согласно приведенному выше, актуализация мотивации на профессиональную самоорганизацию должна осуществляться в разносторонней, активной деятельности, основой которой являются внутренние, имманентно присущие человеку движущие силы.

Педагогу крайне необходимо уловить эти силы студентов и помочь пробудиться тем, которые могут привести к эффективному результату в дальнейшей профессиональной деятельности, выработать положительную установку на профессиональную самоорганизацию. При этом решить следующие задачи: 1. формирование личностной профессиональной рефлексии; 2. стимулирование студентов к овладению профессиональной компетентностью и 3. развитие инициативы на положительное отношение к профессиональному саморазвитию.

Мотивационное влияние высшего учебного заведения на студентов мы исследовали путем проведения социологического опроса 310 студентов по стандартным методикам изучения мотивации и мотивов.<sup>1</sup>

## **ВЫВОДЫ.**

Интенсификации мотивационного процесса во время обучения студентов в ВУЗе оказывает содействие, в первую очередь, высокая профессиональная психологическая подготовка его профессорско-преподавательского состава. Основная масса студентов пятого курса стремится к стабильности и имеет низкую склонность к риску. Студенты же первого курса по сравнению с пятым более склонны к риску и в области больших значений риска имеют большие, относительно пятого курса, показатели. Сравнивая данный показатель по гендерному признаку, следует отметить, что значительно большей склонностью к риску обладает мужская часть студентов относительно женской вне зависимости от курса.

Результаты указывают так же на большую мотивацию к успеху у студентов. Можно отметить небольшое преобладание студентов с максимально возможной мотивацией у пятого курса по сравнению с первым. Средние же значения мотиваций к успеху первого и пятого курса являются достаточно близкими. Наблюдается большая мотивация к успеху у студенток первого курса по сравнению с представителями мужского пола. Что, по нашему мнению, можно объяснить более ранним взрослением девушек, относительно ребят. К пятому курсу абсолютное доминирование мотивации к успеху у женщин изменяется небольшим преобладанием мотивации к успеху у мужской части студентов. Можно объяснить взрослением мужской части студентов, формирование у них большей мотивации. Результаты также указывают значительную мотивацию к самозащите у студентов. Так студенты пятого курса явно больше мотивированы на самозащиту, по сравнению с первым.

Перейдем к рассмотрению мотивации к самозащите по половому признаку. Следует отметить, что студентки первого курса значительно более мотивированы к самозащите, по сравнению с ребятами. К тому же, мотивация к самозащите у женской части от первого к пятому курсу остается практически неизменной. У мужской части студентов пятого курса возрастает мотивация к самозащите, относительно первого. Сравнивая же результаты исследований по мотивации к самозащите у юношей и девушек пятого курса, можно заметить большую мотивацию у студентов мужского пола, относительно женского. В общем же, к пятому курсу у юношей мотивация к самозащите возрастает, и становится более выраженной, чем у девушек. Таким образом, проведенные исследования свидетельствуют о существенном влиянии высшего учебного заведения на формирование мотивации студентов к безопасному поведению. Указанное можно корректировать путем совершенствования профессиональной психологической подготовки профессорско-преподавательского состава и учебно-воспитательного процесса.

---

<sup>1</sup> Ильин Э. П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2002 – 512 с. ISBN: – 5-272-00028-5

## **ЛИТЕРАТУРА**

Маслоу А. Г. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер с англ. В. Васильева - СПб.: Питер, 2008 – 352 с. - (Мастера психологии). – ISBN 5-318-00616-7.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1-М.: Педагогика, 1983. - 392с., Т.2 – 317 с. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

Ильин Э. П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2002 – 512 с. ISBN: – 5-272-00028-5.

### ***Recenzenti:***

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*doc. Vasilij Mironovič ZAPLATINSKI, CSc.*

# WARTOŚCI W DYSCYPLINACH NAUKOWYCH I ICH TYPOLOGIE W LITERATURZE

## THE VALUES IN SCIENTIFIC DISCIPLINES AND TYPOLOGIES IN THE LITERATURE

LUDZIEJEWSKI Zdzisław<sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** Wartość jako termin potoczny w dyscyplinach naukowych należy do terminów o charakterze ogólnym, którego nieodłączną cechą jest nieokreśloność. Stąd też w zależności od dyscypliny (socjologia, filozofia, psychologia, ekonomia...) słowo wartość zastępuje się innym wyrazem mniej lub więcej podobnie znaczącym (dobro, ideał, miara obowiązująca, ważność, racja bytu itd...). Wartości nie są żadną abstrakcją myślową, ale istnieją realnie i konkretnie.

**Słowa kluczowe:** wartości w dyscyplinach naukowych, konceptualizacja pojęć, klasyfikacja i typologia wartości.

**ABSTRACT:** The value of the current term in scientific disciplines should be that of general nature with inherent uncertainty. Therefore, depending on the discipline (sociology, philosophy, psychology, economics, ...), the word value is replaced by another word, more or less similarly significant (good ideal measure of force, validity, rationale, etc ...). Values are not an abstraction of thought, but they are real and specific.

**Keywords:** values in scientific disciplines, conceptualization concepts, classification and typology of values.

### WSTĘP

Pojęcie wartości jest powszechnie stosowane zarówno w języku potocznym, jak i naukowym. Potocznie traktuje się je jako coś oczywistego, a rozumienie zachodzi w sposób intuicyjny. Inaczej jest na gruncie naukowym, gdzie konieczne jest posługiwanie się sprecyzowanymi definicjami. W literaturze podkreśla się jednak, że wartość należy do pojęć o charakterze ogólnym i jest terminem nieostrym, którego cechą nieodłączną jest nieokreśloność. Powoduje to znaczne trudności definicyjne. Ponadto, omawiany termin określany jest jako konstrukt interdyscyplinarny, ze względu na fakt, że pojawia się w naukach przyrodniczych, jak i społecznych. Każda dyscyplina nadaje mu swoiste znaczenie, wynikające z jej sfery zainteresowań badawczych. Ekonomista, socjolog, psycholog, filozof czy pedagog wnoszą do badań nad wartościami nie tylko odmienne punkty widzenia, ale też różne metody badań. Przejdę zatem do omówienia znaczenia, jakie nadawane jest pojęciu w wybranych dyscyplinach naukowych.

### 1 FILOZOFIA I PROBLEMATYKĄ WARTOŚCI

Nauką, która najdłużej interesuje się problematyką wartości, jest filozofia. Okazuje się, że sformułowanie jednej powszechnie obowiązującej definicji pojęcia nie byłoby tu wcale proste, bowiem w dyscyplinie tej występują różnorodne, a czasem wręcz ze sobą sprzeczne stanowiska teoretyczne. Jak stwierdził prof. Tatarkiewicz, „zdefiniowanie wartości jest trudne, jeśli w ogóle możliwe (...) To co wygląda na definicję wartości, jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący, na przykład dobro. Albo jest omówieniem<sup>2</sup>”. Początkowym odpowiednikiem słowa wartość były na gruncie filozofii: dobro, ideał, miara obowiązująca, ważność, racja bytu czy - coś o szczególnym znaczeniu.

---

<sup>1</sup> Mgr., Uniwersytet Wrocławski, Instytut Socjologii. Mail: zdzislaw@ludziejewski.com., Wrocław. Polska.

<sup>2</sup> Tatarkiewicz W. „Parerga”, PWN, Warszawa 1978, s. 61-62

Pod koniec XIX wieku zaczęto głębiej i szerzej rozważać teorię wartości w szkole austriackiej, którą zapoczątkował Franciszek Brentano. W rezultacie rozwinęła się aksjologia-ogólna teoria wartości. Kolejni filozofowie, wśród których szczególny wkład wniósł Max Scheler, próbowali dokonać obiektywnej analizy i klasyfikacji wartości<sup>1</sup>. Według Schelera, rzeczywistość dzieli się na dwie warstwy- sferę bytu i sferę wartości. Wartości nie są żadną abstrakcją myślową, ale istnieją realnie i konkretnie<sup>2</sup>.

Filozoficzne zainteresowanie wartościami koncentruje się na kwestii: czy wartości są czymś obiektywnym i niezależnym od świadomości jednostki, czy może są subiektywne, a więc tworzone przez potrzeby i pragnienia podmiotu? Obiektywizm wartości wiąże się ze stanowiskiem ontologicznym oraz naturalistycznym. W pierwszym ujęciu, wartości są rozumiane jako pewne wieczne, niezienne i ponadczasowe idee, jak: prawda, dobro, sprawiedliwość. Aprioryczność wartości przyjmuje właśnie wcześniej wspomniany Max Scheler. Natomiast w innym rozumieniu, naturalistycznym, wartości są obiektywnymi właściwościami przedmiotów- są zewnętrzne wobec ocen i powszechnie ważne. Można je odsonić metodami nauk przyrodniczych. Obejmują elementy świata przyrody i kultury, które są korzystne dla jednostki. Takie stanowisko prezentuje Andrzej Siciński, dla którego wartości obiektywne to „rzeczy czy zjawiska za względu na swą zdolność zaspokajania określonych potrzeb danego systemu”, które należą do jego otoczenia przyrodniczego, społecznego i historycznego. Obiektywizm wartości nasuwa ponadto pojęcie wartości uniwersalnych - czyli powszechnych dla całego gatunku ludzkiego<sup>3</sup>. Zgodnie z przeciwnym wobec obiektywizmu stanowiskiem, subiektywizmem aksjologicznym, wartości mają charakter podmiotowy, bowiem wiążą się z ludzką świadomością. Nie mają więc charakteru powszechnego, ale zależą od potrzeb i dążeń człowieka. Dodam, że obecnie wartościom przypisuje się charakter pośredni: obiektywno- subiektywny, czyli innymi słowy: przedmiotowo - podmiotowy. Zgodnie z tą perspektywą, wartość to dla jednostki coś upragnionego, do czego dąży. Jednak wybór wartości jest uzależniony od wielu czynników kulturowych, społecznych, osobowościowych i sytuacyjnych. Każdy kieruje się pewnymi wartościami i to one decydują o jakości jego życia<sup>4</sup>.

## 2 PSYCHOLOGIA I PROBLEMATYKĄ WARTOŚCI

Kolejną dyscypliną naukową, która wypracowała swoje definicje pojęcia wartości, jest psychologia. Wartości utożsamia się tu często z głównymi motywami działań ludzkich lub z czynnikami powiązаныmi z uczuciami, które nadają specyficzny profil ludzkim przeżyciom<sup>5</sup>. We współczesnej psychologii, tak jak w innych dyscyplinach, nie ma zupełnej zgodności co do rozumienia terminu, a co za tym idzie, istnieje wiele definicji. Jednak wspólną cechą ujęć jest podkreślanie znaczącego wpływu wartości na zachowanie jednostki. Koziellecki stwierdził, że psychologia to nauka o tym, jak ludzie postępują dla osiągnięcia określonych wartości. Nie można by wyjaśnić motywów działania ludzkiego bez uwzględnienia tego ujęcia. Z kolei Allport definiuje wartość jako przekonanie według którego człowiek działa. Wartościom są podporządkowane postawy, które ukierunkowują działanie celowe. Tak więc cele działania sprowadzają się do wartości.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Sztumska B., Sztumski J., „Człowiek w świecie wartości.”, Wyd. Gnome, Katowice 2002, s. 12

<sup>2</sup> Kunowski S., „Wartości w procesie wychowania.”, Wyd. Impuls, Karków 2003, s. 20

<sup>3</sup> Ziółkowski M., „Encyklopedia socjologii”, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 289-290

<sup>4</sup> Sawczuk W., „Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej.”, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko- Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 48-49

<sup>5</sup> Sztumska B., Sztumski J., „Człowiek w świecie wartości.”, Wyd. Gnome, Katowice 2002, s. 12

<sup>6</sup> Sztumska B., Sztumski J., „Człowiek w świecie wartości.”, Wyd. Gnome, Katowice 2002, s. 12

Należy ponadto uwzględnić interpretację pojęcia, dokonaną przez Masłowa. Określa on wartości jako wewnętrzne, wynikające z natury ludzkiej. Przy czym są one w pewnym stopniu zdeterminowane biologicznie. Wartości wyrażają się poprzez wybory, których człowiek nieustannie dokonuje. Te wybory zależą od aktualnych potrzeb jednostki, jej poprzednich doświadczeń oraz od postrzeganej wartości obiektu. Wartości są determinowane przez potrzeby podstawowe<sup>1</sup>.

Polskim badaczem, który zajmował się omawianą problematyką, jest H. Świda. Definiuje wartość jako kryterium wyboru danego przedmiotu, idei, cechy. Według niego, można rozpatrywać omawiane pojęcie jako zjawisko autonomiczne (idea, która posiada atrybut wartościowania sama w sobie, np. ojczyzna, sprawiedliwość) lub jako kierunek motywacji (rozumienie ściśle psychologiczne, zgodnie z którym wartość ukierunkowuje ludzkie działania). Wartość często wiąże się z aprobatą tych stanów rzeczy, które są pożądane dla jednostki. Jednak można ją też definiować jako stałe kryterium pozytywnej oceny, decydujące o tym, że przedmiot czy stan rzeczy staną się obiektem pozytywnych postaw jednostki<sup>2</sup>.

Podczas gdy psychologia traktuje wartości jako zjawiska psychiczne, w antropologii mają one charakter kulturowy. Wartości kulturowe to takie, które dominują w danym społeczeństwie, są zatem przedmiotem dążeń jednostek. Mogą być rozumiane jako powszechnie akceptowane sądy egzystencjalno-normatywne bądź przekonania, określające godne pożądania zachowania i postawy<sup>3</sup>. Takie ujęcie jest wyraźnie zbieżne z problematyką wartości uniwersalnych. W celu rozróżnienia perspektywy antropologicznej od socjologicznej, M. Misztal proponuje włączyć do pierwszej z nich wartości przeważające w danej kulturze, a do drugiej te, które są charakterystyczne dla poszczególnych grup społecznych<sup>4</sup>.

## **SOCJOLOGIA I PROBLEMATYKĄ WARTOŚCI**

Socjologii raczej obce jest stanowisko obiektywistyczne, zgodnie z którym wartości są powszechnie ważne, zewnętrzne wobec ocen, a przede wszystkim niezależne od świadomości jednostki. Nauce tej bliższe jest natomiast stanowisko subiektywizmu aksjologicznego, bowiem dominuje pogląd, iż wartości nie stanowią autonomicznych idei, lecz zawsze pozostają w pewnej relacji do podmiotu. W centrum zainteresowania socjologa nie znajdują się kwestie ontologiczne czy psychologiczne, ale kontekst społeczny. Traktuje on wartość jako zjawisko socjologiczne. Socjolog zajmuje niejako stanowisko neutralne wobec aksjologicznego sporu o naturę wartości. Nie jest jego zadaniem wypowiadać się na temat natury wartości, ani dokonywać ocen moralnych. Ma on prawo stwierdzić ich działanie w życiu społecznym, badać znaczenie, jakie mają dla jednostek oraz interpretować zjawiska moralne w świetle ich hierarchii. Uwaga badaczy skupia się głównie na procesach internalizacji wartości jako elementu socjalizacji, analizowaniu przemian orientacji aksjologicznych, badaniu związku wartości ze strukturą społeczną czy też na problemie roli wartościowania w poznaniu naukowym. W literaturze przedmiotu podkreśla się znaczenie wartości jako jednego z elementów, konstytuujących grupę społeczną. Są one ponadto niezwykle istotnym składnikiem kultury oraz podstawą przyjętych w danej społeczności norm etycznych. Tym samym stanowią pewną formę kontroli społecznej, a więc pełnią funkcję regulującą w życiu społecznym.

---

<sup>1</sup> Sawczuk W., op. cit., s. 34

<sup>2</sup> Świda H., „Młodzież a wartości.” [w:] Sawczuk W., op. cit., s. 51

<sup>3</sup> Misztal M., „Problematyka wartości w socjologii”, PWN, Warszawa 1980, s. 19

<sup>4</sup> Ibidem, s. 38



Uwaga badaczy koncentruje się wokół poszukiwania źródeł wartości w przynależności klasowej, pochodzeniu społecznym czy pełnionej roli<sup>1</sup>. Z socjologicznego punktu widzenia „wartości odnoszą się do podstawowych, centralnych i ogólnych zarazem ujęć celów i linii wiodących w zakresie orientacji życia, w obrębie grup społecznych, społeczeństwa, kultury i całej ludzkości”<sup>2</sup>.

## SOCJOLOGICZNY ASPEKT DEFINICJI WARTOŚCI

W socjologii dominuje subiektywizm aksjologiczny. Takie stanowisko zakłada istnienie zależności między wartościami, a podmiotem poznającym i jego świadomością. Wiąże się to z badaniem wewnętrznego i zewnętrznego doświadczenia ludzkiego (badanie praktycznej działalności człowieka i jego rozumowania moralnego). Większość autorów nadaje wartościom charakter relacyjny. Przykładem jest definicja Kłoskowskiej, według której „wartość jest wynikiem stosunku doznającego i aktywnego podmiotu wobec pewnych przedmiotów zewnętrznego świata”<sup>3</sup>. W ramach ujęcia relacyjnego, wyróżnia się dwa stanowiska: przedmiotowe oraz podmiotowe. W pierwszym rozumieniu, wartość stanowi zewnętrzny przedmiot, który jest obiektem potrzeby czy postawy. Szerzej, chodzi tu o nazywanie wartością całego przedmiotu bądź pewnych jego cech- związanych z aktywnością podmiotu. Mówi się wówczas, że coś jest wartością dla jednostki lub coś ma dla niej wartość. Odpowiednim przykładem na zobrazowanie ujęcia przedmiotowego jest definicja Tonniesa, która brzmi następująco: „Przez wartości rozumiemy realne lub idealne przedmioty, o ile są aprobowane przez ludzi, tzn. cenione, pochwalane, lubiane, podziwiane, szanowane lub za pomocą innych wyrazów miłości, sympatii i radości ujmowane bądź wyobrażane”<sup>4</sup>.

Bardzo podobną, choć znacznie bardziej rozszerzoną definicję sformułował Szczepański: „Wartością nazywamy dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenia do jego osiągnięcia uznają jako przymus. Wartościami są te przedmioty lub stany rzeczy, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lub te, które są niezbędne dla utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i jej znaczenia wśród innych grup”<sup>5</sup>.

Istnieje jednak wiele definicji, które kładą większy nacisk na aspekt podmiotowy wartości. Rozumienie podmiotowe oznacza, że wartość istnieje „dla kogoś”. Jeżeli podmiotem jest jednostka, można mówić o ujęciu psychologicznym. W przypadku grupy jest to perspektywa socjologiczna. Z kolei w antropologii, podmiot stanowi cała kultura<sup>6</sup>.

Omawiając perspektywę socjologiczną dodam, że w badaniach nad wartościami, badacze często stosują takie pojęcia, jak: hierarchia czy system wartości, postawy, aspiracje, plany życiowe. W literaturze przedmiotu podkreśla się jednak nadrzędność terminu orientacja, w stosunku do wcześniej wymienionych. Jak słusznie zauważa T. Hejnicka-Bezwińska, użycie pojęcia orientacja pozwala ograniczyć wieloznaczność i uściślić termin wartość do pewnego jej typu, jak w przypadku mojej pracy: wartości materialistyczne i postmaterialistyczne.

<sup>1</sup> Misztal M. „, Problematyka wartości w socjologii.”, PWN, Warszawa 1980, s.33

<sup>2</sup> Mariański J. „,Socjologia moralności”, Wyd. KUL, Lublin 2006, s. 335

<sup>3</sup> Ziółkowski M., „Encyklopedia Socjologii”, op. Cit., s. 290

<sup>4</sup> Kłoska G. „, Pojęcia, teorie, badania wartości w naukach społecznych.”, PWN, Warszawa 1982, s. 45

<sup>5</sup> Szczepański J. „, Elementarne pojęcia socjologii.”, PWN, Warszawa 1970, s. 97-98

<sup>6</sup> Ziółkowski M., „Encyklopedia Socjologii”, op. Cit., s. 291

Dzięki wprowadzeniu do języka naukowego orientacji, można w sposób syntetyczny i całościowy ukazać trendy wartościowania zjawisk przez jednostkę, określić ukierunkowanie jej dążeń, uchwycić powiązania i hierarchiczne uporządkowanie wartości. Dlatego autorka postuluje, aby: „raczej badać orientacje wartościujące, w których przedmiotem nie są pojedyncze wartości, ale ich syndromy”<sup>1</sup>.

## TYPOLOGIA WARTOŚCI

Rozmaitość definicji skłoniła wielu autorów do prób ich usystematyzowania, a więc stworzenia klasyfikacji oraz typologii. W socjologii istnieją bardzo różnorodne kryteria podziału wartości. Różnią się one pod względem wymiaru zróżnicowania, jaki badacz bierze pod uwagę. Typy stanowią rodzaje wartości, które uznano za tak istotne, że warte specjalnej uwagi i wyodrębnienia w aparaturze pojęciowej. Najbardziej jest podział na opozycyjne pary. Najczęściej jest rozróżnienie na wartości autoteliczne i instrumentalne. Pierwsze stanowią cel pożądan i przesłankę preferencji w ludzkich wyborach, ze względu na swoje znaczenie lub wagę. Środkiem ich osiągnięcia są właśnie wartości instrumentalne. Można powiedzieć, że omawiane wartości pozostają wobec siebie w relacji nadrzędności-podrzędności. W tym kontekście, nasuwa się inna opozycyjna para: wartości centralne contra peryferyjne. Takiego podziału zgodnie z kryterium intensywności dokonał C. Kluckhohn<sup>2</sup>.

W momencie przeprowadzania badań kwestionariuszowych, szczególnie istotne jest uchwycenie różnicy między deklaracją a realizacją wartości. Często badacz zakłada, że to, co respondent deklaruje, jest rzeczywiście przez niego realizowane. Podział ten wiąże się z wprowadzonym przez Ossowskiego rozróżnieniem na wartości odczuwane i uznawane<sup>3</sup>. Pierwsze stanowią realne przedmioty naszych pragnień czy aspiracji, są dla nas bezpośrednio atrakcyjne. Natomiast uznawane to krótko mówiąc społecznie cenione, to jest takie, co do których jednostka jest przekonana, że powinny być dla niej atrakcyjne, jako że są kształtowane przez środowisko społeczne. Można je więc porównać do wartości deklarowanych.

Kolejną opozycyjną parę stanowią wartości abstrakcyjne i konkretne. Pierwsze istnieją w sferze świadomości i utożsamiane są z różnymi ideami, jak wolność, równość. Natomiast drugie istnieją materialnie. Można również wyodrębnić typy, biorąc pod uwagę kryterium ogólności. Chodzi tu o wprowadzony przez Schelera podział na wartości ogólne i jednostkowe<sup>4</sup>. Szczegółowe czy inaczej jednodziedzinowe są związane z wypadkami życia codziennego. Jednocześnie jednostka posiada właściwy sposób postępowania, pewne cele i plany życiowe, oparte o realizację idei ogólnych. Można powiedzieć, że ogólne są nadrzędne wobec jednostkowych.

Oprócz wcześniej przedstawionego rozróżnienia na wartości odczuwane i uznawane, Ossowski dokonał ponadto podziału na uroczyste i codzienne. Pierwsze mają charakter odświętny i wiążą się ze zbiorowymi przeżyciami, jak wygrana partii w wyborach. Odnoszą się do sfery sacrum. Towarzyszy im większa intensywność ludzkich reakcji emocjonalnych. Z kolei drugi rodzaj wartości, to te mniej spektakularne, praktyczne, przejawiające się drobnymi sukcesami w codziennej rzeczywistości. Mają bardziej prywatny charakter. Innym kryterium, według którego dokonuje się typologizacji, jest wymiar stabilności. Wartości mogą być trwałe, wówczas przekazywane są z pokolenia na pokolenie, lub też efemeryczne (sezonowe). W drugim przypadku są przejściowe i zmieniają się pod wpływem potrzeb czy konkretnych sytuacji.

---

<sup>1</sup> Hejnicka-Bezwińska T., „Orientacje życiowe młodzieży”, WSP, Bydgoszcz 1991, s. 22

<sup>2</sup> Misztal M., op.cit., s. 88

<sup>3</sup> Ossowski S., „Z zagadnień psychologii społecznej.” [w:] Kłoska G. op.cit., s. 62

<sup>4</sup> Kunowski S., „Wartości w procesie wychowania.”, Wyd. Impuls, Kraków 2003, s. 20

W literaturze przedmiotu pojawia się także opozycja: racjonalność a irracjonalność. Racjonalnymi nazywamy te wartości, które są w jakimś stopniu prawdopodobne oraz możliwe do realizacji w danych warunkach społecznych. Irracjonalne wynikają raczej z życzeniowego myślenia oraz nie mogą być urzeczywistnione choćby w najmniejszym stopniu<sup>1</sup>. Powyższy podział należy uzupełnić o propozycję Jałowieckiego. Zwraca on uwagę na trzy aspekty istnienia wartości: z jednej strony stanowią społeczne normy, gwarantując interes społeczeństwa, a z drugiej strony są obiektami zainteresowania jednostek. Wartości-normy mają charakter obiektywny, bowiem są narzucone przez społeczeństwo. Wartości-obiekty mają charakter subiektywny, gdyż spozstrzega się je z punktu widzenia konkretnej jednostki oraz jej potrzeb. Trzeci typ, wymieniony przez Jałowieckiego, to wartości- cele. Chodzi tu o preferowane przez jednostkę stany rzeczy, jak: miłość, szczęście, rodzina itp.<sup>2</sup>

## ZAKOŃCZENIE

Pojęcie wartości definiowane jest zatem odmiennie na gruncie poszczególnych dyscyplin. Jednak przyczyną różnic nie jest wyłącznie specyfika dziedzin naukowych, bowiem często inaczej ujmuje się termin nawet w obrębie tej samej nauki. Kloska sugeruje wręcz, że wokół każdego rozumienia wartości można zbudować odpowiadającą mu teorię<sup>3</sup>. Ze wyglądu na wielowymiarowość ujmowania pojęcia, istotne jest tworzenie jego klasyfikacji i typologii. Wprowadza to bowiem ład pojęciowy i eliminuje ewentualne nieścisłości w konceptualizacji. Zespół wartości uporządkowany według stopnia ważności tworzy system wartości w którym to wartości pełnią rolę kryteriów wyboru dążeń ogólnospołecznych, są standardem integracji jednostki ze społeczeństwem, różnicują społeczną sferę osobowości ludzkiej. Wartości są cechą stanowiącą o nieprzeciętnych walorach kogoś lub czegoś.

## BIBLIOGRAFIA

- Hejnicka-Bezwińska T., „Orientacje życiowe młodzieży”, WSP, Bydgoszcz 1991,  
Kloska G. „Pojęcia, teorie, badania wartości w naukach społecznych.”, PWN, Warszawa 1982,  
Kunowski S. „Wartości w procesie wychowania.”, Wyd. Impuls, Karków 2003,  
Mariański J. „Socjologia moralności”, Wyd. KUL, Lublin 2006,  
Misztal M. „Problematyka wartości w socjologii.”, PWN, Warszawa, 1980,  
Ossowski S. „Z zagadnień psychologii społecznej.”, PWN Warszawa, 1967,  
Sawczuk W., „Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej.”,  
Wyd. Uniwersytetu Warmińsko- Mazurskiego, Olsztyn 2000,  
Szczepański J. „Elementarne pojęcia socjologii.”, PWN, Warszawa 1970,  
Sztumska B., Sztumski J. „Człowiek w świecie wartości.”, Wyd. Gnome, Katowice 2002,  
Świda H. „Młodzież a wartości.”, WSiP Warszawa 1979,  
Tatarkiewicz W. „Parerga”, PWN, Warszawa 1978,  
Ziółkowski M., „Encyklopedia socjologii”, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002,

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

---

<sup>1</sup> Sztumska B., Sztumski J., „Człowiek w świecie wartości”, op. cit., s. 20-23

<sup>2</sup> Ziółkowski M., op. Cit.s. 292

<sup>3</sup> Kloska G. „Pojęcia, teorie, badania wartości w naukach społecznych.”, PWN, Warszawa 1982, s. 29-30

# ROLA DYDAKTYKI W NAUKACH O BEZPIECZEŃSTWIE I NAUKACH O OBRONNOŚCI

## THE ROLE OF DIDACTICS IN SECURITY STUDIES AND DEFENCE SCIENCE

LUTOSTAŃSKI Marian<sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** Nauki o bezpieczeństwie oraz nauki o obronności stanowią dyscypliny naukowe, które zostały trafnie usytuowane w obszarze wiedzy oraz dziedzinie nauk społecznych i tak, jak wszystkie inne nauki objęte systematyką podziału nauk, wymagają prawidłowego procesu nauczania i uczenia się, niezależnie od poziomu takiego procesu, a więc wszędzie tam, gdzie treści tych nauk są przedmiotem poznawania. Przebieg i rezultaty procesu nauczania i uczenia się szeroko rozumianego bezpieczeństwa jest warunkowany wieloma czynnikami. Do jednych z ważniejszych należy zaliczyć dobór metod na każdym poziomie określonego procesu, a także wiedza naukowa oraz predyspozycje (umiejętności kreatywne) nauczyciela. Kontekstem do poszukiwania efektywnych metod nauczania powinny być w szczególności Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

**Słowa kluczowe:** bezpieczeństwo, dydaktyka, metoda, nauczanie, uczenie się.

**ABSTRACT:** Security studies and defence science are scientific disciplines which were accurately situated in the area of social sciences. Similarly as other sciences covered by the systematic of sciences they require the right process of teaching and learning, regardless of the level of such process, wherever the content of these studies is the subject of learning. The process and results of the teaching and learning process of security are influenced by many factors. One of the most important is the selection of methods on each level of the process and the scientific knowledge and the aptitudes (skill creation) of a teacher. The context to search for effective teaching methods should be especially the National Qualification Framework for Higher Education.

**Keywords:** Security, didactic, method, teaching, learning.

### WSTĘP

Tytuł niniejszego artykułu nie jest przypadkowy. Ma na celu bowiem podkreślić rolę dydaktyki w nauczaniu i uczeniu się problematyki szeroko rozumianego bezpieczeństwa. Podmiotem poznania jest państwo i jego naród, natomiast przedmiotem są uwarunkowania, jakim te podmioty są poddawane.

Rozważania i dociekania naukowe na temat organizacji nauczania i uczenia się, a więc doboru sposobów-metod oraz form przekazu w naukach zajmujących się problematyką bezpieczeństwa zostaną rozpoczęte od syntetycznego odniesienia się do kwestii semantycznych pojęć *nauka*, *dydaktyka* oraz *bezpieczeństwo*, a także od wskazania ich istoty i celu. Wypada też wyjaśnić, dlaczego w tytule, obok *nauk o bezpieczeństwie* znalazły się także *nauki o obronności*.

Dostępna literatura przedmiotu stanowi dowód aktywności ludzi nauki w zakresie rozpoznawania problemów bezpieczeństwa. Należy jednak zauważyć, iż nie wyczerpuje ona kwestii związanych z metodami nauczania w naukach o bezpieczeństwie i naukach o obronności.

Artykuł ten, oprócz zapowiedzianego wyżej syntetycznego odniesienia się do wybranych kwestii związanych z nauką, dydaktyką, bezpieczeństwem oraz naukami o obronności, będzie także próbą zarysu odpowiedzi na wciąż – w ocenie autora – aktualne problemy badawcze, wyrażone w poniższych pytaniach:

---

<sup>1</sup> Dr., Członek naukowego stowarzyszenia – European Association for Security z siedzibą w Krakowie. Współpracuje z Transdyscyplinarnym Centrum Badania Problemów Bezpieczeństwa im. prof. K. Bogdańskiego, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Ul. Powązkowska 59 D m. 12, 01 – 728 Warszawa. Polska. E-mail: malu61@wp.pl

1. Czy i dlaczego nauki o bezpieczeństwie powinny, poszukując własnych metod nauczania i uczenia się, korzystać z dorobku dydaktycznego innych dyscyplin naukowych, zwłaszcza z dziedziny nauk społecznych?
2. Jakie implikacje w zakresie stosowania metod nauczania i uczenia się w naukach o bezpieczeństwie i naukach o obronności wynikają z Procesu Bolońskiego?
3. Czy i dlaczego dobry dydaktyk może być gwarantem prawidłowego przebiegu procesu dydaktycznego i źródłem metod nauczania i uczenia się bezpieczeństwa?

Prowadzenie rozważań będzie umożliwiało każdemu zainteresowanemu tą problematyką (nauczającemu i uczącemu się) ocenić, jak bardzo powyższe kwestie determinują proces dydaktyczny w zakresie nauczania i uczenia się bezpieczeństwa.

## 1 PROBLEM WŁASNYCH I „OBCYCH” METOD NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ BEZPIECZEŃSTWA

Wprowadzeniem do rozważań związanych z problemem metod nauczania i uczenia się wymaga syntetycznego odniesienia się do wybranych i wskazanych we wstępie pojęć, bez przytaczania i wyliczania wielu autorów, czy dzieł rozprawiających o znaczeniu wymienionych terminów. Szerokie opisywanie tych kwestii w niniejszym artykule miałyby bardzo wątpliwy sens.

Zacznijmy od przywołania ogólnego znaczenia pojęcia *nauka*. Za najbardziej podstawowy poziom rozumienia terminu *nauka* można uznać pogląd, iż jest to dziedzina społecznej aktywności człowieka, która pozwala na subiektywne oraz obiektywne zdobywanie wiedzy na temat otaczającej go rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, a także związków zachodzących między nimi.

Grzegorz L. Seidler, Henryk Groszyk i Antoni Pieniążek wskazują, iż nauką jest (...) *pewien zespół czynności badawczych, w wyniku których powstają teoretyczne sądy*<sup>1</sup>.

Leszek F. Korzeniowski zaś *naukę* określa, jako szczególnego rodzaju wiedzę zobiektywizowaną w postaci określonych wytworów, jak również szczególnego rodzaju działalność człowieka wytwarzającego taką wiedzę w związku z potrzebami praktyki<sup>2</sup>.

Rozważając problemy nauki należy pamiętać o jej istocie. Andrzej Białas wskazuje, iż (...) *istotą i podstawowym zadaniem nauki jest poszukiwanie prawdy, może lepiej powiedzieć: odkrywanie prawdy (...) zarówno tej obiektywnej, z którą mamy zwykle do czynienia w naukach przyrodniczych, jak i subiektywnej, jaka często występuje w humanistyce*<sup>3</sup>. W podejściu tym chodzi o to, by nie przedkładać praktyczności nauki i nie faworyzować projektów reklamujących się praktycznością zastosowania nad jakością, ponieważ wyłącznie poziom badań decyduje o ich znaczeniu, a nauka najwyższej próby przybliży człowieka do celu, czyli poznania prawdy.

Zwolennicy takiego poglądu, określanego realizmem, uważają, iż celem nauki jest prawda rozumiana w sposób klasyczny, gdzie wynalazki stanowią „premię” za osiągnięcia czysto intelektualne. Za wyraziciela takiego podejścia uznawany jest między innymi Francis Bacon, który także uważał, iż celem nauki są *prawda i wynalazki*.

---

<sup>1</sup> G.L. Seidler, H. Groszyk, A. Pieniążek, *Wprowadzenie do nauki o państwie i prawie*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 14.

<sup>2</sup> L.F. Korzeniowski, *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*, Difin, Warszawa 2012, s. 35.

<sup>3</sup> A. Białas, *Istota i cel nauki*, PAUza Akademicka, Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności Nr 127, Rok III, Kraków 2011. Tekst wygłoszony podczas konferencji „Nauka w sieci wpływów”, zorganizowanej przez PAN w dniu 14 kwietnia 2011 r. Vide: [WWW.pauza.krakow.pl/127\\_1\\_2011](http://WWW.pauza.krakow.pl/127_1_2011) [dostęp: 23.09.2013].

Cele nauki odmiennie postrzegają *instrumentaliści*, którzy uważają teorie naukowe wyłącznie za narzędzia przewidywania i technologii. Według nich dążenia intelektualne powinny służyć zaspokajaniu potrzeb praktycznych.

Wśród wielu cech nauki oraz celów jakie są stawiane przed nauką, jedna jest wspólna. Jest nią metoda, która będąc odpowiednio dobrana pozwala osiągać nakreślone przez naukę cele.

Następną kwestią, zasługującą na podniesienie jest *dydaktyka*. Dydaktyka jest jedną z gałęzi nauk pedagogicznych. Pedagogika zaś znajduje się – zgodnie z systematyką podziału nauk – w tym samym obszarze wiedzy oraz w tej samej dziedzinie nauk, co nauki o bezpieczeństwie i nauki o obronności<sup>1</sup>.

Dydaktyka zajmuje się procesami dydaktycznymi polegającymi na intencjonalnym, świadomym i regularnym ciągu czynności nauczających i uczących się, ukierunkowanymi na przekazanie i opanowanie założonej wiedzy w określonym czasie i celu<sup>2</sup>. Wykonywanie czynności dydaktycznych wymaga między innymi stosowania efektywnych metod.

Dobór metody kształcenia warunkuje w sposób istotny zarówno efekty procesu dydaktycznego, a więc jakość wiedzy i umiejętności zdobytych na różnym poziomie i w różnym etapie nauczania i uczenia się bezpieczeństwa, jak i jakość aktywności zawodowej, wyrażającej się w praktycznym organizowaniu bezpieczeństwa państwu i jego narodowi z uwzględnieniem różnych form współpracy międzynarodowej.

Proces poznania i zrozumienia złożonej problematyki współczesnego bezpieczeństwa wymaga od nauczyciela dostosowania metod nauczania do wymogów określonych przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego<sup>3</sup>

i wskazanych tam profili kształcenia – ogólnoakademickiego i praktycznego. Wprowadzenie tych, różnych profili dodatkowo komplikuje proces kształcenia. Wiąże się to bowiem z koniecznością wykorzystywania różnych metod poznawania istoty fenomenu zjawiska, jakim jest bezpieczeństwo.

Fenomen bezpieczeństwa wynika z faktu, iż jest ono głównym elementem podstawy istnienia państw i egzystencji narodów oraz ich rozwoju. Warto wskazać, iż współczesne bezpieczeństwo w rzeczywistości człowieka, narodu i państwa ma charakter interdyscyplinarny i multilateralny. Należy przez to do złożonych zjawisk społecznych. Zapewnienie bezpieczeństwa wskazanym podmiotom, we wszystkich sferach ich aktywności ze strukturami organizacyjnymi łącznie, wymaga wcześniej holistycznego podejścia do poznania fenomenu bezpieczeństwa. Oznacza to, że proces nauczania i uczenia się bezpieczeństwa musi uwzględniać wszystkie aspekty bezpieczeństwa łącznie z polemologiczno-irenologicznym.

Nie można wykluczyć wojny, która stanowiąc najgroźniejsze w skutkach zjawisko społeczno-polityczne, jest fragmentem problematyki bezpieczeństwa i rezultatem braku umiejętności władz państwowych do rozwiązywania problemów niemilitarnych (o różnym podłożu i charakterze). Fakt ten wiąże się z koniecznością wieloaspektowego i uporządkowanego logicznie patrzenia na problematykę bezpieczeństwa oraz poszukiwania atrakcyjnych poznawczo, naukowych sposobów jej nauczania i uczenia się.

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. Nr 179, poz. 1065).

<sup>2</sup> Więcej, np. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza, Graf Punkt, Warszawa 2000, ss. 15-18.

<sup>3</sup> Vide: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520).

Prowadząc rozważania na temat metod kształcenia bezpieczeństwa należy wskazać, iż w nowej systematyce nauk, wprowadzonej w 2011 r., znalazły się dwie dyscypliny naukowe zajmujące się problematyką bezpieczeństwa. Są to *nauki o bezpieczeństwie* oraz *nauki o obronności*. Takie rozwiązanie może sugerować wyłączenie nauk o obronności z rozważań o bezpieczeństwie. Taki zapis – zdaniem autora – nie należy do najtrafniejszych.

Wypada więc wyraźnie wskazać, iż postrzeganie przypisania problematyki bezpieczeństwa wyłącznie naukom o bezpieczeństwie (z wyłączeniem nauk o obronności) czyniłoby nauczanie i uczenie się bezpieczeństwa procesem niepełnym i ułomnym. Obronność bowiem stanowi integralny element bezpieczeństwa. Holistyczne postrzeganie problematyki bezpieczeństwa pozostaje nieustannie od wieków ważną częścią aktywności wielu badaczy, polityków i dziennikarzy<sup>1</sup>. Przedmiotem ich zainteresowania są między innymi wielopłaszczyznowe relacje człowieka, narodu, państwa z bliższym i dalszym otoczeniem.

Stanisław Jarmoszko podkreśla, że istota bezpieczeństwa jest nierozzerwalnie sprzężona z zagrożeniami, *co jest szczególnie widoczne na przykładzie wojny*, która zawsze oznacza utratę bezpieczeństwa. Bez istnienia zagrożeń istota bezpieczeństwa traci swe ontologiczne podstawy<sup>2</sup> (podkr. M. L.).

Kwestia więc wyodrębnienia w systematyce dyscypliny *nauk o bezpieczeństwie* oraz dyscypliny *nauk o obronności* zasługuje na głębszą refleksję. W rozważaniach nad takim podziałem warto zwrócić uwagę na aspekt semantyczny, który powoduje pewne zamieszanie. Spośród bowiem ustalonych (dwóch) dyscyplin naukowych zajmujących się problematyką bezpieczeństwa tylko jedna ma w nazwie wyraz „bezpieczeństwo”. Przyjęte w klasyfikacji nauk nazewnictwo pozwala mówić o wąskich, sektorowych aspektach bezpieczeństwa, gdzie pojęcie *bezpieczeństwo* zostało przypisane tzw. sektorom „cywilnym” (niewojskowym, niemilitarnym), natomiast obronność sektorowi wojskowemu (militarnemu). Czy takie postrzeganie problematyki bezpieczeństwa i przyjęta systematyka nauk w badanym zakresie jest słuszna? Odpowiedź na to pytanie znajduje się w literaturze przedmiotu, w szczególności obejmującej zakres identyfikacji pojęć *bezpieczeństwo* oraz *obronność*, a także ich istotę<sup>3</sup>.

Mając na uwadze tylko powyższe kwestie nasuwa się konstatacja, iż skonstruowanie zbioru metod pozwalających uzyskiwać wysokie rezultaty w procesie dydaktycznym z zakresu bezpieczeństwa narodu i państwa nie należy do zadań łatwych. Przytoczmy zatem wybrane poglądy na temat metod nauczania i uczenia się bezpieczeństwa.

Leszek F. Korzeniowski uważa, iż z multi- i interdyscyplinarny charakter bezpieczeństwa stwarza szanse przekraczania granic między dziedzinami nauki i dyscyplinami naukowymi oraz możliwość korzystania z dorobku naukowego i warsztatu metodologicznego innych nauk, a w szczególności z obszaru nauk społecznych<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>Rozkwit zainteresowania bezpieczeństwem i początek nowego postrzegania tego zjawiska przypada na początek lat dziewięćdziesiątych (zakończenie okresu zimnowojennego) i wydanej w tym czasie (uważanej za nowatorką) pracy Barry Buzana pt. *Lidzie, państwa i strach* (B. Buzan, *People, States and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*, Harvester Wheatsheaf, London 1991).

<sup>2</sup> Vide: S. Jarmoszko, *U źródeł naukowej tożsamości antropologii bezpieczeństwa* [w:] M. Cieślarczyk, A. Filipek, A.W. Świdorski, J. Ważniewska (red.), *Elementy teorii i praktyki transdyscyplinarnych badań problemów bezpieczeństwa*, UP-H w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 37.

<sup>3</sup> Vide. M. Lutostański, *Prawo a bezpieczeństwo narodu i państwa*, SWSPiZ, Łódź-Warszawa 2011, ss. 29-41 i 154.

<sup>4</sup> Vide: L.F. Korzeniowski, *Nauki o bezpieczeństwie w służbie bezpieczeństwa obywatelskiego*, Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji SAEFETY AND SECURITY zorganizowanej w dniach 13-15 marca 2013 r. w Bielsku Białej przez Stowarzyszenie Wspierania Bezpieczeństwa Narodowego oraz Krajowe Stowarzyszenie Ochrony Informacji Niejawnych.

Edmund Szweda do najbliższej naukom o bezpieczeństwie „rodziny”, obok nauk o obronności, zalicza nauki o mediach, nauki o polityce, nauki o polityce publicznej, nauki o poznaniu i komunikacji społecznej, pedagogikę, psychologię, socjologię. Dostrzegając skomplikowany kontekst życia ludzi, w tym ich bezpieczeństwa zwraca też uwagę na konieczność stosowania w naukach o bezpieczeństwie (w badaniach) najlepszych koncepcji metodologicznych. Wskazuje przy tym, iż metodologia badań ukierunkowanych na rozwiązywanie kwestii związanych z bezpieczeństwem ma już swoją wykładnię i należy z niej korzystać. Zaznacza również, że ta metodologia odwołuje się także do nauk społecznych, głównie w odniesieniu do badań o bezpieczeństwie w aspekcie socjologicznym, filozoficznym, psychologicznym i pedagogicznym<sup>1</sup>.

Do „rodziny” nauk zajmujących się problematyką bezpieczeństwa należałoby – zdaniem autora – zaliczyć także *prawo* oraz *nauki o administracji*. Nauki te w sposób szczególny łączą podmioty poznania narodu i państwa oraz prane aspekty bezpieczeństwa. Należy zauważyć, iż bezpieczeństwo narodu i państwa podlega odpowiednim unormowaniom, wśród których kluczowe miejsce zajmuje regulacja prawna, stanowiąca podstawę organizacji bezpieczeństwa oraz administrowania i zarządzania nim na różnych poziomach (od jednostki po globalne). Te same podmioty i przedmioty poznania w *bezpieczeństwie*, *prawie* i *administracji* (naród i państwo oraz jego organizacja i otoczenie) sprawiają, iż nauki o bezpieczeństwie i nauki o obronności pozostają w ścisłych relacjach z naukami prawnymi i naukami o administracji.

Według Leszka F. Korzeniowskiego, umiejscowienie nauk prawnych w tym samym obszarze wiedzy co nauki o bezpieczeństwie może stanowić wyraźną sugestię skierowaną do przedstawicieli nauk o bezpieczeństwie oraz przedstawicieli nauk prawnych do poszukiwania wspólnych zakresów podmiotowych, przedmiotowych i metodologicznych<sup>2</sup>. A skoro tak, to w poszukiwaniu i doskonaleniu warsztatu metodycznego stosowanego w procesie dydaktycznym nauk o bezpieczeństwie i nauk o obronności istnieje uzasadniona potrzeba korzystania ze wspólnego dorobku naukowego.

## **2 PROCES BOŁOŃSKI I JEGO WPŁYW NA NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ BEZPIECZENSTWA**

W Polsce – od 1 października 2011 r. – obowiązuje nowa systematyka podziału nauk. Wprowadzenie jej jest jednym z efektów przemian w szkolnictwie wyższym i polskiej nauce. Przemiany te zostały zapoczątkowane 19 czerwca 1999 r. podpisaniem przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 państwach europejskich (w tym w Polsce) Deklaracji Bolońskiej i rozpoczęciem tzw. Procesu Bolońskiego. Jednym z zasadniczych celów tego procesu było utworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w którym miała być znacznie ułatwiona mobilność studentów, absolwentów i pracowników akademickich. Osiągnięcie założonego celu wymagało promowania i zwiększania na szczeblu krajowym i wspólnotowym dostępu do uczenia się przez całe życie i uczestnictwa w nim wszystkich osób. Postanowienia zawarte w Deklaracji Bolońskiej uruchomiły w systemach szkolnictwa wyższego państw-sygnatariuszy Deklaracji lawinę zmian strukturalnych, programowych i organizacyjnych. Wprowadzanie ich (zmian) ma skutkować przewartościowaniem jakości edukacji studentów.

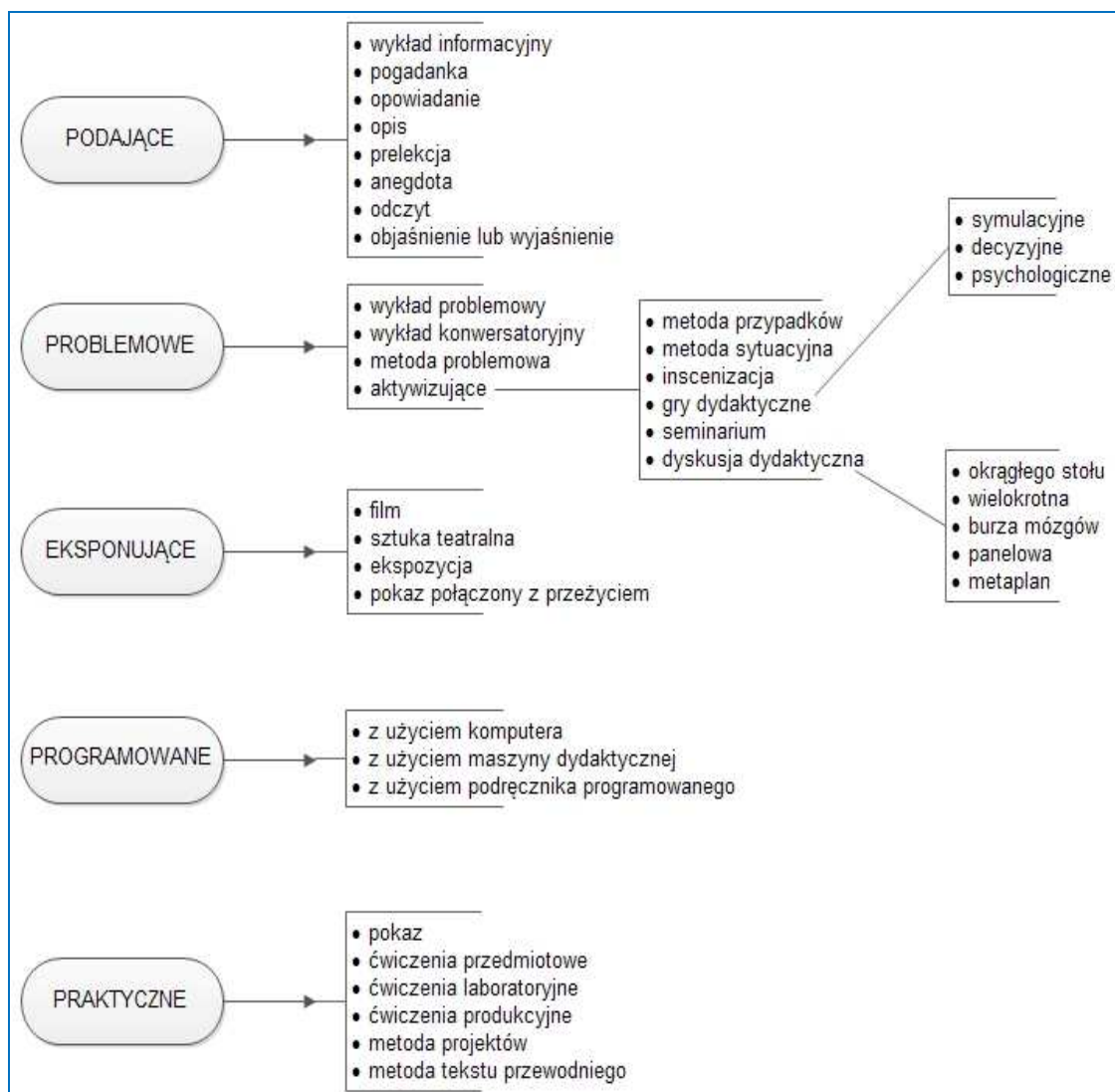
---

<sup>1</sup> Vide: E. Szweda, Nauki o bezpieczeństwie w „rodzinie” nauk społecznych, [w:] M. Kucharski (red.), *Bezpieczeństwo dyscyplina w obszarze nauk społecznych*, „Studia i Monografie Nr 35”, SAN, Łódź-Warszawa 2012, ss. 9-12.

<sup>2</sup> Vide: L.F. Korzeniowski, *Nauki o bezpieczeństwie – wprowadzenie do problematyki* [w:] (red.), P. Cybula, *Prawne aspekty bezpieczeństwa w górach – turystyka, rekreacja, sport*, COTG PTTK, Kraków 2013, s. 259.



Nowa jakość kształcenia ma ułatwić absolwentom wyższych uczelni zarówno znalezienie miejsca pracy, jak i sprawić, że absolwent będzie przygotowany do dalszego rozwoju. Jednym z głównych narzędzi pomiaru jakości kształcenia mają być Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego<sup>1</sup>. Unormowania w nich zawarte, zgodnie z zapisami znajdującymi się w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie<sup>2</sup>, powinny być koherentne z poziomami europejskich ram kwalifikacji<sup>3</sup>.



Rys. 1. Zmodyfikowany podział metod nauczania (za F. Szloskiem<sup>4</sup>)

<sup>1</sup> Vide: E. Szweda, *Nauki o bezpieczeństwie ...*, op. cit. ss. 13-14.

<sup>2</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, [WWW.prawo.vulcan.edu.pl/](http://WWW.prawo.vulcan.edu.pl/) [dostęp: 23.09.2013].

<sup>3</sup> Ibid., załącznik II.

<sup>4</sup> E. Goźlińska: *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997 s. 65, za: [WWW.koweziu.edu.pl/pliki/poradnik/metody\\_nauczania](http://WWW.koweziu.edu.pl/pliki/poradnik/metody_nauczania) [dostęp: 26.09.2013].

Proces Boloński był bogaty w założenia. Przyczynił się również do poszerzenia zastosowania dorobku szkolnictwa wyższego, także dla: „zwiększenia przejrzystości i metod uznawania kwalifikacji w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego”<sup>1</sup>. Istotnym wpływem Procesu Bolońskiego na proces kształcenia w Polsce jest wyodrębniona, rozporządzeniem ministra właściwego do spraw szkolnictwa<sup>2</sup>, nowa systematyka nauk, zawierająca osiem obszarów wiedzy, z którymi wiąże się obszary kształcenia<sup>3</sup>.

Warto podkreślić, iż dla poszczególnych obszarów (kształcenia) zostały zdefiniowane efekty kształcenia dla dwóch poziomów (licencjata, inżyniera lub równorzędnego) i dwóch profili kwalifikacji (ogólnoakademickiego i praktycznego)<sup>4</sup>. Ukończenie studiów o określonym profilu pozwala określić charakter kompetencji posiadanych przez absolwenta. Profil ogólnoakademicki, zorientowany teoretycznie, przygotowuje studenta do podjęcia pracy w różnych zawodach lub do dalszych studiów. Natomiast profil praktyczny, ukierunkowany na praktykę, przygotowuje studentów do podjęcia pracy, po ukończeniu studiów, w określonym zawodzie, a więc jego kształcenie wymaga odbywania zajęć praktycznych.

Wyodrębnienie dwóch różnych profili kształcenia ma istotne znaczenie dla procesu nauczania i uczenia się w kontekście metod nauczania i uczenia się bezpieczeństwa. Wiąże się bowiem z koniecznością opracowywania różnych programów kształcenia dla kierunków studiów i związanych z nimi specjalności, a także poszukiwania i stosowania efektywnych metod dydaktycznych (teoretycznych i praktycznych). Istniejąca różnorodność kształcenia (charakter akademicki i zawodowy) wymaga stosowania (przynajmniej w części) innych metod oraz form przekazywania i zdobywania wiedzy. Zbiór zmodyfikowanych metod dydaktycznych możliwych do wykorzystania w nauczaniu i uczeniu się bezpieczeństwa przedstawia rys. 1.

### **3 DOBRY DYDAKTYK GWARANTEM PRAWIDŁOWEGO PRZEBIEGU PROCESU DYDAKTYCZNEGO I ŹRÓDŁEM METOD KSZTAŁCENIA**

Proces dydaktyczny będzie przynosił wysokie rezultaty, jeśli dwa podmioty w nim uczestniczące (nauczyciel i student) będą równie mocno zainteresowane osiąganiem celów i realizacją zadań wynikających z programu studiów. Jeśli przyjmiemy, że pierwszy z podmiotów jest odpowiednio zmotywowany osiąganiem celów i realizacją zadań wynikających z programu, to ten drugi również będzie aktywnie uczestniczył w tym procesie. Wynik aktywizacji studenta zależy więc od podejścia dydaktyka i metod, które wykorzystuje on w procesie nauczania. W dydaktyce stosowane są różne, przeważnie tradycyjne, metody kształcenia. Znalazienie nowych, bardziej efektywnych nie należy do zadań łatwych<sup>5</sup>. Konceptualizacja w zakresie nowych metod powinna uwzględniać, znaną na polskich uczelniach, jednak nie zawsze praktykowaną, specyfikę nauczania według Europejskich Standardów Edukacyjnych (ESE), polegającą między innymi na znaczącym udziale studentów w układaniu programu studiów, a także na większej samodzielności kształcących się w rozwijaniu swoich kompetencji (tzw. nauczanie podmiotowe).

---

<sup>1</sup> Vide: E. Szweuda, *Nauki o bezpieczeństwie ...*, op. cit., s. 16.

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r., op. cit.

<sup>3</sup> Obszar wiedzy, to zbiór dziedzin nauki, natomiast obszar kształcenia, to zasób wiedzy i umiejętności.

<sup>4</sup> O koncepcjach profilowania studiów w kontekście wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce, więcej w: A. Kraśniewski, *Profilowanie studiów związane z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji – przewidywane problemy, rozwiązania, dobre przykłady*, Warszawa, sierpień 2010, WWW.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013 [dostęp: 25.09.2013].

<sup>5</sup> Jednym z podejść służącym rozwiązywaniu takiego zadania jest tematyczna konferencja naukowa.

Interesującymi metodami nauczania i uczenia się, przez niektórych uważanymi za nowe, przez innych zaś za odkurzane, są metoda projektowa (samodzielne rozwiązywanie problemów przez studenta, gdzie nauczyciel pełni rolę doradcy) i metoda warsztatowa (skierowana zarówno na przekazywanie wiedzy, jak i na rozwój osobowości i kompetencji studenta). Stosowanie tych metod wymaga stosunkowo dużo czasu, a w związku z tym stosowanie ich będzie przynosiło większe efekty edukacyjne w grupach studentów o „dodatnim” poziomie aktywności i percepcji. Pewne trudności w tym zakresie mogą wystąpić w nauczaniu studentów, studiujących w trybie zaocznym, który, jak wskazuje doświadczenie, obejmuje w przeważającej części studentów pracujących, a ci, gdybyśmy nawet zaklinali rzeczywistość, to i tak będą mieli mniej czasu na samokształcenie niż studenci kształcący się w trybie stacjonarnym, dziennym.

O tym jakie metody będą wykorzystywane w procesie kształcenia w zakresie nauk zajmujących się problematyką bezpieczeństwa, podobnie, jak i w innych naukach, powinien decydować nauczyciel. On bowiem znając najlepiej i cel i zadania dydaktyczne, powinien dostosowywać je do percepcji poszczególnych grup studentów<sup>1</sup>. Odwołując się do doświadczenia zawodowego, zgodnie zauważymy, iż nie wszystkie grupy, a nawet roczniki są jednakowe pod tym względem. Dobry dydaktyk, stosując odpowiednie metody i techniki kształcenia, jest w stanie z każdą grupą osiągnąć, określony ramami kwalifikacji, efekt końcowy.

Jaki więc powinien być dobry dydaktyk, czym się powinien charakteryzować? Obejmując refleksją to pytanie, warto zobaczyć, jak tę kwestię widzą adepci rzemiosła studenckiego. Zaintrygowany odpowiedziami na postawiony na forum publicznym problem, z pewnością taki stawiają sobie samym nauczyciele chcący być „dobrymi” w swojej profesji, wyrażony w pytaniu (...) *jakie cechy, przymioty powinien posiadać dobry nauczyciel akademicki, aby stał się liderem, przywódcą dla studentów i aby wyzwał w studentach ogromną chęć nauki i działania w różnych obszarach, uczył samodzielności, kreatywności, wskazywał drogę?*, postanowiłem przedstawić je na użytek publikacji<sup>2</sup> (tabela 1).

Analiza odpowiedzi/wypowiedzi studentów i absolwentów na temat pożądanых cech, przymiotów nauczyciela akademickiego, prowadzi do wskazania na jedną z wypowiedzi, w której respondent/ka (odpowiedź 1. w tabeli), zwraca uwagę na istotę problemu pisząc, iż dobry dydaktyk powinien charakteryzować się *wiedzą merytoryczną i umiejętnością jej zaprezentowania* – nie przekazania, lecz zaprezentowania oraz połączenia ich spójnikiem nie „oraz” lecz „i”. Oznacza to, iż sama wiedza merytoryczna (teoretyczna i praktyczna, zawodowa) to za mało (wiemy to także z doświadczenia), by być dobrym dydaktykiem. Potrzebna jest również wiedza o metodach kształcenia i umiejętność praktycznego ich stosowania.

Te dwie główne cechy, legitymujące dobrego dydaktyka, rozwijają się z upływem czasu obfitującego w różne doświadczenia poznawcze oraz dydaktyczne, jednakże w dużej mierze są warunkowane indywidualnymi predyspozycjami nauczyciela. Wskazane wyżej cechy oznaczają, między innymi:

- umiejętność mówienia do studentów (umiejętność uniwersalna) – utrzymanie dobrego kontaktu ze studentami;
- umiejętność zrobienia wartościowego "przedstawienia" a nie tylko odtwarzania np. z komputera informacji,
- umiejętność odejścia od abstrakcyjnych rozważań w stronę konkretnego;

---

<sup>1</sup> Chodzi o grupy organizacyjne.

<sup>2</sup> *Cechy dobrego dydaktyka-naukowca*, WWW.forum.gazeta.pl/forum/ [dostęp: 26.09.2013].

Tabela 1. Zestawienie odpowiedzi studentów/absolwentów na pytanie: *Jakie cechy, przymioty powinien posiadać dobry nauczyciel akademicki (...)?*

L.p.	Odpowiedzi studentów/absolwentów/doktorantów
1.	<b>Wystarczą tylko (aż) dwie cechy, ale łącznie:</b> 1) duża wiedza, oraz 2) umiejętność jej <b>zaprezentowania</b> (nie "przekazania").
2.	1) świadomość własnej niewiedzy; 2) umiejętność zdobywania wiedzy i pewność siebie w jej zdobywaniu; 3) traktowanie wiedzy i mądrości jako wartości nadrzędnych, a nie jedynie instrumentalnych w karierze; 4) poczucie humoru.
3.	1) dystans do siebie i swojego przedmiotu; 2) poczucie humoru; 3) umiejętność odejścia od abstrakcyjnych rozważań w stronę konkretności; 4) 3x interdyscyplinarność.
4.	1) umiejętność pokazania celu i kierunku działania, aby go osiągnąć; 2) entuzjasta działania w danym obszarze; 3) zajęcia ciekawsze im ciekawsze sposoby pokazania przedmiotu np. zastosowanie w praktyce.
5.	1) entuzjazm wobec swojej dziedziny - w poszerzaniu wiedzy i zaangażowanie w przekazywanie jej; 2) dążenie do bycia ekspertem w swojej dziedzinie; 3) otwartość na innych, inne podejścia i opinie, doświadczenia, na oczekiwania studentów; 4) umiejętność uważnego słuchania, bez osądzania; 5) skromność i pewnego rodzaju pokora; 6) elastyczność - dostosowywanie się do specyfiki poszczególnych grup, np. w organizowaniu zajęć, doborze tematów; 7) konsekwencja i pewna stanowczość np. w trzymaniu się ustaleń, przejrzystych kryteriach oceniania; 8) lojalność wobec kolegów-dydaktyków; 9) poczucie humoru i dystans wobec siebie.
6.	1) nawet na zajęciach powinien być bardziej człowiekiem niż naukowcem; 2) wykazać się znajomością tematu, znajomością teorii, znajomością literatury, mieć w zakresie wykładanego przedmiotu mocną naukową podbudowę, ale jednocześnie umieć przyznać się do błędów lub niewiedzy; 3) jeśli przedmiot jest "praktyczny" to mieć własne doświadczenie w wykorzystywaniu wiedzy lub umiejętności, wykładanej, posiadać umiejętność zainteresowania tematem; 4) znać oczekiwania studentów co do wykładanego przedmiotu, by uniknąć sytuacji "oporowych", (...) wiedzieć jakie cele chce dzięki zajęciom osiągnąć, dokąd doprowadzić studentów; 5) poddawać się ciągłej ewaluacji i modyfikować sposób przekazywania lub doprowadzenia studentów do wiedzy do ich możliwości; 4) mieć wiedzę w zakresie: psychologii rozwojowej wieku dojrzałego, metodyki wykładanego tematu, znać metodykę pracy z dorosłymi; 5) stosować język adekwatny do możliwości słuchaczy, przekazywać wiedzę w sposób zrozumiały, jasny, pełny i ciekawy, wykorzystywać możliwości swojego głosu - modulować by zaciekawić i utrzymać uwagę studentów; 6) jasno określić reguły gry, tak by student wiedział czego się może po danym wykładowcy spodziewać.
7.	Wykładowca czy prowadzący ćwiczenia powinien poinformować studentów na pierwszych zajęciach o zasadności danego przedmiotu, wskazanie praktycznych zastosowań, tak, żeby wiedzieli i czuli, że jest to im potrzebne i niejednokrotnie im się ta wiedza może potem przydać. Nawet wręcz im powiedzieć, że dopiero z czasem wszystko im się zacznie łączyć w logiczną całość.

- umiejętność pokazania celu i kierunku działania, aby go osiągnąć – zainspirować do myślenia, samodzielnego poszukiwania;
- entuzjazm wobec swojej dziedziny – zaciekawiać nią;
- posiadanie praktyki – wiedzieć, jak się sprawy mają (stosować metodę „dlaczego tak, a nie tak” – wskazywać praktyczne zastosowanie, lub „5 why” tzn. „pięć razy dlaczego” pozwoli wskazać przyczynę „dlaczego ...”).

## ZAKOŃCZENIE

Prowadzone rozważania koncentrowały się głównie na kwestiach metody nauczania i uczenia się bezpieczeństwa. Nie bez znaczenia dla celu prowadzonych dociekań, było zwrócenie uwagi, w szczególności osób uczestniczących w procesie dydaktycznym studentów na kierunkach związanych z bezpieczeństwem narodu i państwa, na niektóre aspekty – zdaniem autora – warte pogłębionych rozważań.

Objęte refleksją naukową problemy badawcze pozwoliły na sformułowanie – w ramach oceny autorskiej – następujących wniosków końcowych:

- 1) nauczanie bezpieczeństwa nie jest domeną tylko nauk o bezpieczeństwie lecz także do nauk o obronności;
- 2) trafnie dobrana metoda pozwala osiągać nakreślone przez naukę cele;
- 3) dobór sposobów-metod oraz form przekazu/poznania warunkuje efektywność procesu dydaktycznego;
- 4) nauki o bezpieczeństwie i nauki o obronności znajdują się w obszarze wiedzy nauk społecznych i powinny, obok posługiwania się własnymi metodami, korzystać także z dorobku dydaktycznego innych dyscyplin naukowych zwłaszcza z „rodziny” nauk społecznych;
- 5) kontekstem do poszukiwania metod dydaktycznych powinny być założenia Procesu Bolońskiego i Krajowe Ramy Kwalifikacji;
- 6) stosowane w procesie dydaktycznym metody powinny aktywizować studentów i ukierunkowywać ich na efektywne samokształcenie;
- 7) osiągnięcie założonych celów, wynikających z programów kształcenia, będzie ułatwione, jeśli proces dydaktyczny nie będzie cierpiał na brak dydaktyków z pasją.

## BIBLIOGRAFIA

BIAŁAS, Andrzej a i. 2011. *Istota i cel nauki*, PAUza Akademicka, Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności Nr 127, Rok III, Kraków 2011. Tekst wygłoszony podczas konferencji „Nauka w sieci wpływów”, zorganizowanej przez PAN w dniu 14 04. 2011 r. [dostęp: 23.09.2013]. WWW. pauza.krakow.pl/127\_1\_2011.

*Cechy dobrego dydaktyka-naukowca* [dostęp: 26.09.2013]. WWW. forum.gazeta.pl/forum/.

GOŹDZIŃSKA Elżbieta a i. 1997. *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*. Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997, [dostęp: 26.09.2013]. WWW.koweziu.edu.pl/pliki/ poradnik/metody\_nauczania.

JARMOSZKO, Stanisław a i. 2013. *U źródeł naukowej tożsamości antropologii bezpieczeństwa* [w:] M. Cieślarczyk, A. Filipek, A.W. Świdorski, J. Ważniewska (red.), *Elementy teorii i praktyki transdyscyplinarnych badań problemów bezpieczeństwa*, UP-H w Siedlcach, Siedlce 2013. s. 53-82, ISSN 2083-4179.

KORZENIOWSKI, Leszek Franciszek a i. 2012. *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*, Difin, Warszawa 2012. 298 s. ISBN: 978-83-7641-518-5.

KORZENIOWSKI, Leszek Franciszek a i. 2013. *Nauki o bezpieczeństwie – wprowadzenie do problematyki* [w:] (red.), P. Cybula, *Prawne aspekty bezpieczeństwa w górach – turystyka, rekreacja, sport*, COTG PTTK, Kraków 2013. s. 15-30. ISBN 978-83-62473-31-1.

KORZENIOWSKI, Leszek Franciszek, a i. 2013. *Nauki o bezpieczeństwie w służbie bezpieczeństwa obywatelskiego*. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji SAFETY AND SECURITY zorganizowanej w dniach 13-15 marca 2013 r. w Bielsku Białej przez Stowarzyszenie Wspierania Bezpieczeństwa Narodowego oraz Krajowe Stowarzyszenie Ochrony Informacji Niejawnych.

KRAŚNIEWSKI, Andrzej a i. 2010. *Profilowanie studiów związane z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji – przewidywane problemy, rozwiązania, dobre przykłady*, Warszawa, sierpień 2010, [dostęp: 25.09.2013]. WWW.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013.

KUPISIEWICZ, Czesław a i. 2000. *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza, Graf Punkt, Warszawa 2000. ISBN 83-87988-57-X.

LUTOSTAŃSKI, Marian a i. 2011. *Prawo a bezpieczeństwo narodu i państwa*, SWSPiZ, Łódź-Warszawa 2011. 259 s. ISBN: 978-83-62916-15-3.

PÓŁTURZYCKI, Józef a i. 1999. *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 1999. 321 s. ISBN 83-7174-421-8.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz. U. Nr 179, poz. 1065).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520).

SEIDLER, Grzegorz Leopold; GROSZYK, Henryk; PIENIAŹEK, Antoni a i. 2010. *Wprowadzenie do nauki o państwie i prawie*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010. 222 s. ISBN 978-83-227-2913-7.

SZWEDA, Edmund a i. 2012. *Nauki o bezpieczeństwie w „rodzinie” nauk społecznych*, [w:] M. Kucharski (red.), *Bezpieczeństwo dyscyplina w obszarze nauk społecznych*, „Studia i Monografie Nr 35”, SAN, Łódź-Warszawa 2012. s. 8-20. ISBN: 978-83-62916-52-8.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, [dostęp: 23.09.2013]. **Chyba! Neplatné hypertextové prepojenie..**

#### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS,PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ ZARAĐOVANIA RODOVÝCH ŠTÚDIÍ DO VÝUČBY SPOLOČENSKOVEDNÝCH PREDMETOV NA AKADÉMII OZBROJENÝCH SÍL GENERÁLA M. R. ŠTEFÁNKA V LIPTOVSKOM MIKULÁŠI

## METHODOLOGICAL BASIS OF INCORPORATING GENDER STUDIES IN TEACHING SOCIAL SCIENCE SUBJECTS AT THE ARMED FORCES ACADEMY OF GENERAL M. R. STEFANIK IN LIPTOVSKY MIKULAS

MARTINSKÁ Mária<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** V článku sú naznačené významné teoreticko - metodologické východiská súčasnej rekonštrukcie sociálnych vied, trendy a paradoxy vo výchove pre 21.storočie. Zvyšujúci sa význam zaraďovania otázok rodovej rovnosti do obsahu výučby spoločenskovedného základu kadetov prezentujeme v návrhu obsahu krátkodobého odborného kurzu s touto tematikou, ktorý sa pripravuje na Akadémii ozbrojených síl G. M. R. Štefánika Slovenskej republiky.

**KLÚČOVÉ SLOVÁ:** Výchova a vzdelávanie v 21.storočí. Rodová rovnosť. Vzdelávanie v rodovej rovnosti. Vojenská akadémia.

**ABSTRACT:** The article outlines significant theoretical and methodological basis of current reconstruction of social sciences, trends and paradoxes in education for the 21st century. The increasing importance of including gender issues into the teaching program of Basics of Social Sciences of cadets, the author presents in a proposal of the contents of a short-term training course on this topic which has been in process of preparation at Armed Forces Academy of General M. R. Štefánik in Slovak Republic.

**KEY WORDS:** Education and training in 21 century. Gender equality. Gender equality in education. Military Academy.

### ÚVOD

Výučba spoločenskovedných predmetov na vojenských školách má nezastupiteľné miesto z hľadiska kreovania vojenských profesionálov 21. storočia, ktorí budú participovať v multikultúrnom prostredí súčasných mierových a vojenských operácií. Čoraz výraznejšie si uvedomujeme význam humanizácie práce v rodovo vyváženom pracovnom prostredí<sup>2</sup> a hľadanie spoločných riešení v otázkach zabezpečenia mieru. Nové trendy vývoja spoločnosti poukazujú na premeny sociálnej pozície žien a mužov v kontexte historických udalostí a reštrukturalizujú tradičný vzťah žien a vojny.<sup>3</sup> Zaznamenávame zvyšujúcu sa aktivitu žien na prevencii ozbrojených konfliktov<sup>4</sup> a obsadzovaní netradičných spoločenských pozícií ženami.

---

<sup>1</sup> PhDr., PhD., odborná asistentka, Katedra spoločenských vied a jazykov, AOS, Lipt.Mikuláš, Slovenská republika. maria.martinska@aos.sk

<sup>2</sup> MATIS, J.: Kvalita života vojenských profesionálov a kultúra vojenskej organizácie. In: *Zborník z pracovného seminára Organizačná kultúra Ozbrojených síl Slovenskej republiky*, Bratislava: GŠ OS SR. 2005. s. 33-39. ISBN 80-8040-273-6.

<sup>3</sup> ELSHTAIN, J. B.: *Ženy a válka*. Oxford University press 2005. In TOWNSHEND, CH: *Histórie moderní války*. Praha: Mladá fronta 2007. s. 314 – 327. ISBN 978-80-204-1540-0. tiež DANICS, Š.-TUČEK, L.: *Ideový a sociokulturní kontext sebevražedných útoků: proliferace mučednické subkultury*, in: *Vojenské rozhledy* č. 2, 2009.ročník XVIII. (L.), MO ČR v Praze. ISBN 1210-3292

<sup>4</sup> ROPSKI, J :Bezpieczeństwo interpersonalne kobiet, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik (red.), *Obecność kobiet i problematyki kobiecej w refleksji andragogów i pedagogów społecznych*, Wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda 2010, s. 111-126, ISBN 978-83-89032-49-2.

Zaznamenávame tiež postupné zvyšovanie participácie žien na všetkých spoločenských a politických úrovniach.<sup>1</sup>

Výučba spoločenskovedných predmetov, na školách zameraných na bezpečnosť a predmetov súvisiacich s bezpečnosťou (najmä sociológia<sup>2</sup> histórie<sup>3</sup>, politológia<sup>4</sup>, psychológia<sup>5</sup>) si vyžaduje v dôsledku rýchlych spoločenských premien v súčasnosti mnohé inovácie obsahu. Jednou z oblastí je aj zvyšujúci sa záujem o otázky spoločenského prínosu rekonštrukcie tradičných rodových rol muža a ženy, udržania funkčnosti sociálnych systémov, pochopenia možnosti rozširovať svoj individuálny potenciál prostredníctvom uplatňovania rodovej rovnosti a harmonizácie práce a rodiny.<sup>6</sup>

V príspevku naznačím niektoré významné teoreticko-metodologické východiská súčasnej rekonštrukcie sociálnych vied vychádzajúce z filozofie výchovy a sociálnej a kultúrnej antropológie, naznačíme trendy vo výchove a moderných metódach vzdelávania pre 21.storočie. Poukážeme tiež na význam zaraďovania otázok rodovej rovnosti do obsahu výučby spoločenskovedného základu kadetov, prezentujeme aktivity Katedry spoločenských vied a jazykov v tejto oblasti a návrh obsahu krátkodobého odborného kurzu s touto tematikou na Akadémii ozbrojených síl G. M. R. Štefánika Slovenskej republiky.

## 1 VÝCHODISKÁ SÚČASNEJ REKONŠTRUKCIE SOCIÁLNYCH VIED

V úvodnej časti článku vychádzajúc z trendov, ktoré ovplyvňujú výchovu v súčasnosti môžeme zdôrazniť niekoľko teoreticko-metodologických východísk a významných procesov, ovplyvňujúcich metódy, obsah, formu ale najmä ciele súčasnej výchovy a vzdelávania.

Rýchle premeny a vývoj spoločnosti v súčasnosti vyžadujú inovácie vo vzťahu sociálnych a prírodných vied, aj inovácie v samotných sociálnych vedách.<sup>7</sup> Nová rekonštrukcia sociálnych vied<sup>8</sup> vychádza z potreby *komplementarity človeka, prírody a spoločnosti*. Poznávanie prírody sa tradične líši od spôsobu poznávania spoločnosti, vedecké postupy a vedy v minulosti boli veľmi striktné členené na prírodné a spoločenské.

---

<sup>1</sup> www.genderandpeacekeeping.org

<sup>2</sup> ŠKVRNDA, F.: *Sociologická charakteristika medzinárodnej bezpečnosti*. In: *Sociológia* č.5, roč. 35. 2003. s. 391 - 410. ISSN 0049-1225

<sup>3</sup> DUDEKOVÁ, G.: *Stratégie prežitia v mimoriadnej situácii. Vplyv veľkej vojny na rodinu na území Slovenska*. In *Forum Historiae*, 2009, roč. 3. č. 1. s2/online/ tiež ELSHTAIN, J. B.: *Ženy a válka*. Oxford University press 2005. In TOWNSHEND, CH: *Histórie moderní války*. Praha: Mladá fronta 2007. s. 314 – 327. ISBN 978-80-204-1540-0.

<sup>4</sup> KEYSER, V.: *Správa o postavení žien v ozbrojených konfliktoch a ich úlohe pri rekonštrukcii a demokratickom procese v krajine po skončení ozbrojeného konfliktu z 3.5.2006* (www.europarl.europa.eu).

<sup>5</sup> KMOŠENA, M.: *Integrovaná osobnosť - záruka bezpečného sveta* In: *Bezpečnostná veda a bezpečnostné vzdelávanie* : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie : 12.-13. október 2006, Hotel Bystrina, Demänovská dolina. - Liptovský Mikuláš : AOS, 2006. - ISBN 80-8040-301-5. - ISBN 80-8040-302-3. - [5] s. - Tiež zborník anotácií.

<sup>6</sup> MARTINSKÁ M.: *Rovnosť príležitostí a harmonizácia práce a rodiny v praxi moderných organizácií* [Equal opportunities and harmonizing work and family in the practice of modern organizations] In: *Rovnosť príležitostí a zosúladovanie práce a rodiny v praxi moderných organizácií* [elektronický zdroj] : medzinárodná vedecká konferencia. - Liptovský Mikuláš : Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika, 2012. - ISBN 978-80-8040-457-4. - CD-ROM, S. 8-29.

<sup>7</sup> WALLERSTEIN, I.: *Kam směřují sociální vědy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 1998. s. 66. ISBN 80-85850-65-6

<sup>8</sup> Tamtiež , s.66.



Otázky vzťahov medzi empirickou prírodovedou a poznaním sociálnej, kultúrnej a historickej reality je dlhodobým akademickým sporom o prestíž a monopol týchto vied v objektívnom poznaní skutočnosti. Taktiež napätie medzi výsledkami poznania a jeho zhmotnenými podobami v nových technológiách a technike otvára na jednej strane pred ľudstvom nevídané možnosti, na strane druhej však skrývajú v sebe implicitne hrozby pre samotné základy ľudskej existencie, pre sebareflexiu spoločnosti a jej racionálnej koexistencie s prírodou v planetárnom meradle - génové inžinierstvo, inovácie v sfére informačných technológií, evolučnej psychológie, umelej inteligencie, nanotechnológií a pod. Z hľadiska komplementarity teda dnes čoraz viac hovoríme o stieraní hraníc medzi jednotlivými vedami. Všetky vedy majú veľa styčných bodov a spoločných tém, na ktorých sa podieľajú a metodologicky zblížujú, zvyšuje sa praktická potreba zlučovania poznatkov v prospech etických hodnôt a trvalo udržateľného rozvoja prírody a spoločnosti.

Od minulého storočia je možné tiež zaznamenávať *rozmach interdisciplinarity a transdisciplinarity* v spoločenských a prírodných vedách. Príkladom toho je zvyšujúci sa význam tzv. aplikovaných a pomáhajúcich profesií -napr. klinickej a krízovej medicíny, interkultúrnej a poradenskej psychológie, ekumenickej teológie a tiež sociálnej práce - vedy, ktorá vychádza z potrieb každodennosti a profesionálneho praktického riešenia aktuálne vzniknutých a neustále vznikajúcich problémových sociálnych situácií.<sup>1</sup> V súčasnosti sú rozpracovávané napríklad bezpečnostné štúdie a etabluje sa nová veda „*securitológia*“, ktorá vychádza z praktickej kumulácie poznatkov sociológie, geografie či politológie a vzhľadom na rýchlo sa meniacu bezpečnostnú situáciu vznikla z potreby aktuálne reagovať na bezpečnostné výzvy a riešenia krízových situácií súčasnej spoločnosti.<sup>2</sup>

Š. Strieženec uvádza, že: „... *dynamika zmien, podmienok ľudského života a jeho sociálneho rozmeru, zmien v prostredí človeka dosahuje takej intenzity, že sa prejavuje v zmenách samotného človeka. Značná časť ľudí sa čím ďalej tým zložitejšie a s väčšími ťažkosťami zorientováva uprostred meniaceho sa sveta. Stále viac a viac sa prejavuje volanie po určitých istotách, hodnotách, konštantách, z čoho viaceri autorov vyvodzuje potrebu postupne vypracovať dokonca globálnu vedu o človeku.*“<sup>3</sup>

Za významné pokladáme tiež spomenúť procesy *globalizácie* ako procesy premeny súčasnej spoločnosti v oblasti ekonomickej, kultúrnej, politickej a tiež procesy *pluralizácie* prejavujúce sa v koexistencii mnohých myšlienkových, názorových a hodnotovo-postojových prúdov, prejavujúce sa napríklad aj v rekonštrukcii rodových vzťahov. Skutočnosť, že žijeme v „pluralistickej spoločnosti“ sa už dlhší čas prijíma v diskusiách o súčasnej spoločnosti ako samozrejmosť. V kontexte morálnej filozofie a etiky sa pluralizmus charakterizuje ako: „...*stanovisko rozdielnosti rešpektujúcej mnohorakosť v ontologickej, epistemologickej, náboženskej, etickej, politickej a sociálno-kultúrnej oblasti.*“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Pozri práce: TOKÁROVÁ, A. a kol.: *Sociálna práca*. Prešov: Akcent Print. 2007. 573 s. ISBN 978-80-969419-8-8; MATOUŠEK, O. a kol.: *Základy sociální práce*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-473-7 a MATULAYOVÁ, T.: *Sociální pedagogika a sociální práce*. B. Bystrica: UMB. 2000.

<sup>2</sup> Pozri bližšie práce: HOFFREITER, L.: *Securitologia*. L. Mikuláš: AOS. 2006. 138 s. ISBN 978-80-8040-310-2; KORZENIOWSKI, L. F.: *Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych*. Kraków: EAS, 2008. ISBN 83-919932-7-2; ZAPLATINSKI, V. M. – MATIS, J.: *Bezопасnosť v eru globalizaci*. Kyjev: Centr učobovoj literatury. 2010. 142 s. ISBN 978-611-01-0146-2 a tiež MACIEJEWSKI, J.: *Socjologiczne aspekty bezpieczeństwa narodowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2001. ISBN 83-229-2125-X.

<sup>3</sup> STRIEŽENEC, Š.: Poznámky k teórii a metodológii sociálnej práce. In: *Sociálna práca* č.: 3, z roku 2003. s. 49 - 61. ISSN: 1213-624

<sup>4</sup> HREHOVÁ, H. *Etika – sociálne vzťahy – spoločnosť*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. Bratislava: VEDA, 2005. s. 198.

Súhlasíme s T.Sedovou, ktorá uvádza: „*Osobitne chceme podčiarknuť, že významným rysom dnešnej situácie v sociálnych vedách je primát kultúry, nech už ide o otázky demokracie, vedy, alebo o otázky politiky. Práve kultúra, nech už je jej pojem akokoľvek difúzny, je interpretačným rámcom takých navzájom vzdialených disciplín, akými sú dejiny vedy, metodológia vedy a počítačová lingvistika. Aktuálnosť pojmu kultúry ako súčasť explanácie a interpretácie je očividná tam, kde sa snažíme objasniť konflikty dnešného sveta (nech už ich objasňujeme ekonomicky, ako zápas o zdroje, politicky, ako zápas o nadvládu a moc, alebo ako hodnotové konflikty). Pri pohľade na rozmanité konflikty a napätia vo svete, ale aj v jednotlivých krajinách EU (napr. Španielsko, Francúzsko, Belgicko, to vyzerá tak, že univerzálnym fenoménom je zaujatie vlastnou identitou, presadzovanie práva na inakosť a na vlastný životný štýl, zápas o uznanie vlastnej svojbytnosti a interpretáciu sveta.*“<sup>1</sup> Tieto nové analytické prístupy vyzývajú k tomu, aby sa skúmanie, analýzy a zdôvodňovanie sociálnych vied zapojilo do reflexie toho, aké miesto a váhu zaujíma v našom teoretizovaní rozdielnosť (napr. rasa, pohlavie, sexuálna orientácia, trieda). Vytvára sa tu potreba výchovy a vzdelávania a regrutácia nových vedcov a rastúcej legitimizácie nových oblastí výskumu. Pluralizmus, koexistencia v multikultúrnej spoločnosti, prijatie inakosti ako progresu sú v tomto zmysle zakladajúce, teda konštitutívne prvky usporiadania novej prirodzenej a sociálnej spoločnosti.<sup>2</sup>

Ak pripustíme, že v súčasnosti je dôstojná ľudská koexistencia závislá od toho, akým spôsobom sa členovia rozličných sociálnych systémov vyrovnávajú s kultúrnou, politickou, religióznou, ale aj rodovou inakosťou a diferenciáciou, nejednotnosťou a nezhodou, za určujúce je možné stanoviť hľadanie tolerancie a kompromisu, takých noriem, postupov a pravidiel, ktoré by boli akceptovateľné pre všetkých. Pluralizmus a demokracia sú súčasťou progresívnych trendov usporiadania spoločnosti v súčasnosti, zákonom podporované a chránené, ale rozhodne neľahčujú definovanie cieľov vzdelávania, prinášajú paradoxy výchovy<sup>3</sup> pre mladú generáciu a učiteľom sťažujú možnosť zaujať jednoznačný postoj a priority vo výchovno-vzdelávacom procese. Môžeme konštatovať, že spomínané procesy sú súčasťou premeny spoločnosti. Majú množstvo svojich zástancov, ktorí vidia v spomínaných procesoch progresívne trendy, ktoré navodzujú prirodzenú inováciu vedeckých postupov pri poznávaní objektívnej reality, obohacovanie kultúrnych obsahov. Avšak majú aj množstvo odporcov napríklad - antiglobalistov, konzervatívne, cirkevné<sup>4</sup>, fanatické, extrémistické<sup>5</sup> až fundamentalistické prúdy (nielen v moslimských krajinách).

---

<sup>1</sup> SEDOVÁ, T.: K pojmom ľudskej prirodzenosti kultúry a k ich funkcii v sociálnom poznaní (Concepts of Human Nature and Culture and The Role They Play in Social Knowledge) FILOZOFIA 63, 2008, No 8, p. 657

<sup>2</sup> Pozri: Pozri: FAY, B.: *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 2002. s. 11- 19. ISBN 80-86429-10-5

<sup>3</sup> PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1650-6.

<sup>4</sup>Poznámka: Bratislava 3. septembra 2013(TK KBS) - Konferencia biskupov Slovenska (KBS) vydala v týchto dňoch zborník z medzinárodnej konferencie o pohľade Katolíckej cirkvi na rodovú rovnosť. V ňom sú kompletne otváracie príhovory predsedu KBS Mons. Stanislava Zvolenského, apoštolského nuncia na Slovensku Maria Giordanu a všetkých hlavných hostí – predsedu Pápežskej akadémie pre život Mons. Ignacia Carrasca de Paulu, sekretára Pápežskej rady pre rodinu Mons. Jean Laffitte, poslankyňu Európskeho parlamentu Annu Záborskú a prof. Helen M. Alvaré z USA. V zborníku je aj príhovor prof. Francesca D’Agostina. Zborník z konferencie, ktorú zorganizovala KBS 26. apríla 2013, vytlačil vytlačil Spolok sv. Vojtecha. 22.09.2013 22:15

<sup>5</sup> DWORZECKI, J.: Działalność profilaktyczna policji wobec wybranych zjawisk niedostosowania społecznego młodzieży w Polsce In: Zagrożenia dzieci i młodzieży we współczesnym społeczeństwie – część II, (Red.) T. Zacharuk, wyd. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce 2011, ISBN 978-83-923929-2-7, s. 33-57.

Tieto spomínané prúdy odporcov, ktoré výrazne vystupujú proti zmene, inovácii, upustení od tradičných modelov správania a konania napríklad v žensko - mužských rolách a vzťahoch, posilňujú rodovo očakávané rolové predurčenia, zdôrazňujú tiež ohrozenie inštitúcie rodiny, tradičnej rodovo determinovanej existencie v sociálnej realite. Napätie medzi *inováciou* a *tradiáciou* je základom teórie kultúrnej zmeny ako prirodzeného procesu obnovy sociálnych systémov, ale vždy nesie so sebou aj zárodky nepochopenia a konfliktov<sup>1</sup>.

Wallerstein v tejto súvislosti hovorí, že: „... je dôležité prijať koexistenciu rôznych interpretácií neistého a zložitého sveta a že len pluralita univerzalizmov zbavená subjektivismu, interpretativizmu a determinánt historických mocenských konštelácií nám umožní pochopiť bohatosť sociálnych skutočností v ktorých sme žili a žijeme.“<sup>2</sup> Je to podstata a základný princíp tolerantného postoja.

Každé extrémne hľadisko, vyhranené postoje, názory, presvedčenia na jednej strane skupinu ľudí zjednocuje, na druhej vytvára tradičný problém redukcionizmu, etnocentrizmu, bipolarity, v neprospech niektorej zo zúčastnených strán a v konečnom dôsledku obmedzuje jednotlivca a jeho slobodnú voľbu a seberealizáciu. Súhlasíme s V. Sokolovou, ktorá uvádza že: „...pokiaľ dáme rovnocenný priestor hovoreniu a načúvaniu doteraz prehliadaným a umlčovaným hlasom, ktoré prinesú možnosť nastoľovať nové otázky, a predkladať nové pohľady na svet, možnosť vzájomného pochopenia a priestor pre seberealizáciu a emancipáciu všetkých jedincov v spoločnosti rastie.“<sup>3</sup>

## 2 FILOZOFIA VÝCHOVY A PREMENY MODERNÉHO VYUČOVANIA

Za významné z hľadiska výchovy a vzdelávania v súčasnosti preto pokladáme rozvíjať *heuristický prístup, schopnosť systémového poznania, kritického myslenia, hľadania prienikov a súvislostí, pochopenia genézy problémov a hľadanie perspektív riešenia*. Čoraz častejšie pri riešení podstaty a primárnej línie vzdelávania na všetkých typoch škôl (materských, základných, stredných i vysokých) sa zdôrazňuje, že tvorivosť, logické a kritické myslenie je v praktickom živote oveľa dôležitejšie ako vecné znalosti alebo zbehosť v riešení rutinných úloh. Prikláňame sa k I. Turekovi a H. Grecmanovej ktorí za prvotný predpoklad *kritického myslenia* považujú schopnosť porozumieť informáciám. Nevyhnutné ďalej je s týmito informáciami pracovať, diferencovať ich na základe relevantnosti, vidieť fakty v systéme využitia a odhaľovať ich postavenie v rámci kauzálnych vzťahov.

---

<sup>1</sup> Poznámka: Otvorený list premiérovi ASPEKT Administrativa <administrativa@aspekt.sk> > Dátum: 10.10.2013 09:11:.....v posledných týždňoch sa množia verbálne útoky voči tzv. rodovej ideológii a konkrétnym osobnostiam, ktoré v očiach verejnosti reprezentujú požiadavky týkajúce sa uplatňovania ľudských práv a najmä rodovej rovnosti v SR. Domnievame sa, že rôzne skupiny, ktoré sa deklarujú ako kresťanské, a dokonca aj niektorí poslanci a poslankyne NR SR svojou nepriateľskou rétorikou nezodpovedne zvyšujú napätie v spoločnosti. Zároveň takto produkovaná polarizácia spoločnosti znemožňuje otvorenú verejnú diskusiu a svedčí o hlbokom nepochopení medzinárodne uznávaných ľudsko právnych princípov, ku ktorých napĺňaniu sa SR nielen zaviazala, ale ktoré sú dôležité pre zlepšovanie spolužitia rôznych skupín obyvateľstva a demokratizáciu našej spoločnosti. Hoci si uvedomujeme, že väčšina občanok a občanov, ktorí sa pripájajú k týmto nalinkovaným a často až agresívne formulovaným reakciám, zrejme koná z neistoty živenej neznalosťou danej problematiky, faktom zostáva, že sa podieľajú na diskreditácii závažných problémov súvisiacich s rôznymi formami nerovnosti v našej spoločnosti, ako aj na diskreditácii ľudí, ktorí v tejto oblasti pracujú. Terčom osobných útokov, pripomínajúcich hon na čarodejnice, sa stala Oľga Pietruchová, riaditeľka Odboru rodovej rovnosti a rovnosti príležitostí MPSVR SR..

<sup>2</sup> WALLERSTEIN, I.: *Kam směřují sociální vědy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 1998. s. 65 – 68. ISBN 80-85850-65-6

<sup>3</sup> SOKOLOVÁ, A.: *Současné trendy feministického myšlení*. In: ABC feminizmu, Lenka Formánková a Kristýna Rytířová, eds. (Brno: Nesehnutí, 2004), str. 199-212. [www.ff.unipo.sk/kvdsp](http://www.ff.unipo.sk/kvdsp)

Je potrebné naďalej využívať všetky úrovne logických myšlienkových operácií. Myslieť kriticky znamená : „ *uchopiť myšlienku a dôsledne ju preskúmať, porovnať s opačnými názormi a s tým, čo už o danej problematike vieme, byť zvedavý, používať rôzne stratégie zisťovania informácií, zadávať otázky a systematicky hľadať odpovede, riadiť sa zdravou skepsou, nachádzať alternatívy k obvyklým ustáleným postupom a mať pochybnosti o hotových súdoch, nielen pochybovať, ale tiež dospieť k rozhodnutiam, zaujať stanoviská a dokázať svoj názor racionálne obhájiť, ale zároveň zodpovedne vnímať argumenty druhých a vedieť skúmať logiku týchto argumentov.*“<sup>1</sup>

Podľa Zelinu<sup>2</sup> najdôležitejšie a pravdepodobne rozhodujúce kompetencie žiakov a učiteľov pri vytváraní a udržiavaní interaktívneho učebného prostredia v modernej škole sú:

- *kritické myslenie* – schopnosť nachádzať, analyzovať a vyberať informácie využívaním interdisciplinárnych znalostí, rozmanitých zručností a kritického prístupu; prijímanie rozhodnutí založených na dôkazoch,
- *kreatívne myslenie* – schopnosť nachádzať nové, nezvyčajné spôsoby spájania faktov v procese riešenia problémov, ktoré minimalizujú priveľké zovšeobecnenie, predsudky a stereotypy,
- *prosociálne a prosociálne myslenie* – schopnosť analyzovať fakty a problémy; vyberať si v súvislosti s potrebami iných i spoločnosti ako celku, boj proti sebeckému, otvorenosť v komunikácii a schopnosť poučiť sa zo skúseností iných;
- *myslenie orientované na budúcnosť* – schopnosť vnímať problémy a hodnotiť rozhodnutia s ohľadom na skúsenosti, s cieľom vybudovať spravodlivejšiu budúcnosť.

### 3 VZDELÁVANIE V OBLASTI ROVNOSTI PRÍLEŽITOSTÍ NA AOS L. MIKULÁŠ

*Rovnosť príležitostí* a súvisiace vzťahy medzi ženami a mužmi môžeme definovať podľa strategického dokumentu *Koncepcie rovnosti príležitostí žien a mužov*<sup>3</sup> ako: „*možnosť ľudských bytostí slobodne rozvíjať svoje schopnosti a využívať príležitosti bez trvalých obmedzení, akými sú rodové roly alebo akékoľvek bariéry pre účasť na ekonomickom, politickom a sociálnom živote spoločnosti na základe pohlavia.*“ Rovnosť mužov a žien je zakotvená v konkrétnych článkoch Zmluvy o založení Európskeho spoločenstva a posilnená je v jej amsterdamskom znení.<sup>4</sup> V hlavných referátoch úvodnej časti konferencie *Rovnosť žien a mužov- nová dynamika XXI. storočia*<sup>5</sup> sa deklarovalo, že rodová rovnosť je integrálnou súčasťou ľudských práv.

<sup>1</sup> GRECMANOVÁ, H. et al. 2000. *Podporujeme aktívny myšlien a samostatné učenie žiakov*. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s.-s.8. ISBN 80-85783-28-2.

<sup>2</sup> ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-85756-18-8. tiež TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 56 s. ISBN 80-8041-445-9.

<sup>3</sup> Koncepcia rovnosti príležitostí mužov a žien. Materiál vypracovaný Odborom rovnosti príležitostí Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR a schválený vládou SR uznesením č. 232/2001. Bratislava: marec 2001. Dostupné na: <http://www.employment.gov.sk>.

<sup>4</sup> Východiskom sú medzinárodné zmluvy, charty a smernice (napr. *Rímska zmluva z r. 1957, Amsterdamská zmluva z r. 1997, Článok 21 Charty základných práv EÚ, Smernica Rady 2000/43/ES, Smernica Rady 2000/78/ES*), stratégie, programy a odporúčania, na základe ktorých sa vytvárajú legislatívne predpoklady a realizujú konkrétne akcie v celej EÚ a v jednotlivých krajinách (*Sociálna agenda 2005-2010, Lisabonská stratégia*) a i.

<sup>5</sup> [http://genderdatabaza.files.wordpress.com/2012/07/zbornik\\_prezentc3a1cic3ad\\_z\\_konferencie.pdf](http://genderdatabaza.files.wordpress.com/2012/07/zbornik_prezentc3a1cic3ad_z_konferencie.pdf)

Je možno súhlasiť s tým, že rodová rovnosť je fundamentálnym kritériom demokracie a podmienkou ekonomického rastu.<sup>1</sup> Môžeme konštatovať, že v minulosti ženy nedisponovali skoro žiadnou alebo len určitou mierou moci na historicky výnimočných spoločenských pozíciách<sup>2</sup>, postupne sa prostredníctvom emancipačných snáh v spoločnosti ich vplyv zvyšoval<sup>3</sup> ale až koniec 20. storočia a začiatok 21. storočia môžeme pokladať za dobu masového nástupu žien do vedúcich funkcií vo verejnej sfére – v oblasti práce, politiky, kultúry<sup>4</sup> ap. Základom uvedených moderných trendov v rovnoprávnosti žien a mužov bola a je postupná feminizácia vzdelania a kvalifikovaných povolání (lekár, právnik, učiteľ, kňaz, vojak...), ktoré boli dovtedy výhradnou doménou mužov.<sup>5</sup>

V súčasnosti školský systém Slovenskej republiky pozostáva zo základných škôl, stredných škôl (gymnaziá, stredné odborné školy a konzervatóriá) a z vysokých škôl (univerzít). Rozdiely sa prejavujú podľa typov stredných škôl. Na gymnáziách o dve pätiny študuje viac dievčat, než chlapcov. Prevaha chlapcov (o 15,5 %) sa prejavuje na stredných odborných školách a na špeciálnych školách. Na univerzitách a vysokých školách študuje 1,5-krát viac žien, než mužov. Podiel študujúcich žien podľa jednotlivých študijných odborov je výrazne vyšší, okrem univerzít s technickým a vojensko-bezpečnostným zameraním.

---

<sup>1</sup> Na konferencii bolo konštatované, že: pretrvávajú znevýhodnené postavenie žien na trhu práce, rodová segregácia povolání, nízka participácia žien v riadiacich pozíciách na trhu práce, rodové mzdové rozdiely v neprospech žien, rodovo podmienené násilie na pracoviskách i v rodinách a iné druhy rodovej nespravodlivosti. Je potrebné inovovať oficiálne dokumenty, nielen deklarovať oficiálny záväzok rozhodujúcich politických aktérov, ale aj v praxi realizovať špecifické politiky/opatrenia rodovej rovnosti, zabezpečovať rodovú kompetentnosť aktérov na všetkých úrovniach rozhodovania, vytvárať dostatočné finančné a personálne zdroje. Je veľmi dôležité, aby ani na Slovensku bola Národná stratégia rodovej rovnosti zdrojovo dostatočne zabezpečená, aby zdroje nepadli krízy. [http://genderdatabaza.files.wordpress.com/2012/07/zbornik\\_prezentc3a1cic3ad\\_z\\_konferencie.pdf](http://genderdatabaza.files.wordpress.com/2012/07/zbornik_prezentc3a1cic3ad_z_konferencie.pdf)

<sup>2</sup> SIPKO, A.: *Elementy rovnosti príležitostí uplatnenia mužov a žien v stredoveku. Pozícia mužov a žien v monastických štruktúrach*. In: *Rovnosť príležitostí a zosúladovanie práce a rodiny v praxi moderných organizácií*. Elektronický zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. AOS.Liptovský Mikuláš 2012, 265s., s.181-185. ISBN: 978-80-8040-457-4.

<sup>3</sup> TOKÁROVÁ, A.: *Feminizmus, vzdelávanie a sociálne postavenie žien na Slovensku*.

Vzdelávanie dospelých, ISSN 1335-2350, roč. 3, 1998, č. 1, s. 37 – 49. tiež: TOKÁROVÁ Anna: *Prekážky a stimuly vo vyššom vzdelávaní dievčat a žien na Slovensku*. In: *Zborník História žien*. Eds. Jana Cviková, Jana Juráňová, Ľuba Kobová. Bratislava, :Aspekt,2006, s. s. 227- 239. ISBN 80-85549-65-4.

<sup>4</sup> Spoločenskovedné disciplíny – historiografia, literárna veda, etnografia a sociológia vtedy síce akceptovali ženskú problematiku, ale v odbornej produkcii našli priestor skôr osudy predstaviteľiek alebo „prvolezkýň“ niektorej vedeckej disciplíny a osobností národných dejín a kultúry. Do výskumných projektov akademických a univerzitných kolektívov sa genderová problematika dostala s miernym oneskorením. Navyše ako uvádza Daniela Kodajová s pozoruhodne opatrným používaním odborných termínov a spochybňovaním aplikovateľnosti niektorých feministických teórií v našich historických i súčasných podmienkach. Slovenská historiografia reagovala podobne. Výskum neobchádzal ženské hnutie, ale pristupoval k nemu selektívne – ako k súčasť slovenského národného hnutia. Z aspektu potrieb a genézy národného hnutia sa hodnotil vývoj ženského časopisectva, spolkovej činnosti a zástoja žien, stojacich verne pri svojich mužoch - národovcoch. Preto neprekvapuje, že „iný“ pohľad na slovenské ženy priniesli práce zahraničných autoriek, hoci čerpali z tých istých prameňov – časopisov Dennica a Živena, z prác a korešpondencie slovenských spisovateľiek, ktoré boli v našej odbornej spisbe mnohokrát citované. In: *KODAJOVÁ, Daniela. Vyššie vzdelávanie dievčat na Slovensku v 19. storočí. Človek a spoločnosť (Košice: Spoločenskovedný ústav SAV), 2006, 9, 4. Dostupné online [cit. 2013-02-05]. ISSN 1335-3608*

<sup>5</sup> MAROŠIOVÁ, Lýdia, ŠUMŠALOVÁ, Sylvia (eds.). *Ženy na trhu (práce a života)*. Výskumná štúdia. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2006, 66 s. ISBN 80-88935-89-X;

V absolútnych číslach ženy študujú najčastejšie spoločenské vedy a náuky a lekárske a farmaceutické vedy a náuky. U mužov prevažuje záujem o štúdium spoločenských vied a technických vied a náuk. Absolventmi doktorandského štúdia sú v rovnakom pomere obe pohlavia. Medzi učiteľmi prevládajú väčšinou ženy, výnimkou sú vysokoškolskí pedagogickí pracovníci, kde mužov je o štvrtinu viac. Na vysokých školách a univerzitách z celkového počtu profesorov vyučuje 23,2 % žien s týmto akademickým titulom a 37,9 % žien s titulom docentka.<sup>1</sup> Následne sa tento pomer odráža v rodovo stereotypnom zaradovaní mužov a žien na trh práce, hovoríme potom o rodovej asymetrii v určitých typov povolanií, kde prevládajú len muži alebo len ženy, znevýhodnenia sa následne prejavujú v platovej nerovnosti, diskriminácii v určitých typoch povolanií a oblastiach národného hospodárstva.<sup>2</sup> Ukazuje sa zvyšujúca potreba odstraňovania rodových stereotypov už v rannej výchove a vzdelávaní detí.

Za základný prístup pri odstraňovaní rodových stereotypov v spoločnosti v súlade s M. Bosou pokladáme potrebu zakomponovať *rodovo citlivú výchovu a vzdelávanie* v tejto oblasti do vyučovacieho procesu na základných, stredných a vysokých školách<sup>3</sup> -ako princíp, ktorý bude zohľadnený vo vybraných alebo špeciálnych vyučovacích predmetoch.

Ďalej, vychádzajúc zo záverov konferencie *Rovnosť žien a mužov - nová dynamika XXI. storočia*<sup>4</sup> by sme zdôraznili vybrané odporúčania pre oblasť vzdelávania a školstva v tejto oblasti:

- Prostredníctvom rodovo citlivej výchovy a vzdelávania posilňovať právne povedomie v rodovej a antidiskriminačnej oblasti. Pripraviť stratégiu odstraňovania rodových stereotypov a posilnenia rodovej spravodlivosti vo výchove a vzdelávaní, resp. zapracovať ju do reformy školstva.
- Zaradiť problematiku rodovej rovnosti do obsahu pregraduálnej a postgraduálnej prípravy kľúčových aktérov (učiteľiek/ov, štátnych úradníkov/čok, mediálnych pracovníkov/čok, policajtov a iných pomáhajúcich profesií).
- Vytvoriť špeciálne didaktické materiály a odborné publikácie o rodovo citlivom vzdelávaní a o rodovo špecifickej profesionálnej práci (špeciálne rodovo citlivé metodiky) pre uvedené a ďalšie typy profesionálov.
- Založiť Rodový inštitút pre vzdelávanie a výskum, iniciovať a podporovať vznik odborov/katedier rodových štúdií, vznik programu/kurzu/odboru Rodové štúdiá na vysokých školách.
- Realizovať rodový audit učebníc a osnov základných a stredných škôl, ako aj rodový audit jazyka a iných výrazových prostriedkov masmédií (odstraňovanie prejavov rodovo necitlivého jazyka).
- Vo vzdelávacom procese odbúravať zažitú stereotypy „mužských a ženských“ profesií.
- Iniciovať zavedenie systému akreditácie v oblasti vzdelávania v rodovej oblasti a mechanizmov kontroly kvality projektov zameraných na problematiku rodovej rovnosti.

<sup>1</sup> <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=29764>

<sup>2</sup> KVAPILOVÁ, E. – PORUBENOVÁ, S.: *Nerovné cesty k rovnosti: Pohľady na ľudské a občianske práva žien na Slovensku*: Bratislava: Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny. 2001. 115 s. ISBN 80 -89048-02- 1.

<sup>3</sup> BOSÁ, M. 2009. Rodovo citlivá výchova - predpoklad rodovej rovnosti, In.: BOSÁ, M. - FILADELFIOVÁ, J. (eds). *Učiteľky a riaditeľia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách.*, Prešov : EsFem 2009, s. 75 - 86, ISBN 978-80-970309-5-7. tiež BOSÁ, M. 2004. Úloha školských učebníc v procese rodovej socializácie. In.: DARULOVÁ, J., KOŠTIALOVÁ, K. (eds). *Sociológia, etnológia, história*. Banská Bystrica : UMB. ISBN 80-8055-999-6, str. 51 – 59.

<sup>4</sup> [http://genderdatabaza.files.wordpress.com/2012/07/zbornik\\_prezentc3a1cic3ad\\_z\\_konferencie.pdf](http://genderdatabaza.files.wordpress.com/2012/07/zbornik_prezentc3a1cic3ad_z_konferencie.pdf)

- Skúmať rodové rozdiely vo VŠ prostredí v rámci celej SR (tzv. horizontálnu a vertikálnu segregáciu) a prijať opatrenia na odstránenie nerovností.
- Viac pozornosti venovať zapájaniu mužov do dosahovania rodovej rovnosti, rozvíjať pedagogické postupy zamerané na odstraňovanie rodových stereotypov, rozvíjať metódy a nástroje vzdelávania, ktoré zvyšujú spôsobilosť a potenciál chlapcov mužov starať sa o seba a druhých.
- Robiť opatrenia na podporovanie chlapcov a mužov pri rozhodovaní sa pre vzdelanie a zamestnanie v oblastiach, v ktorých sú prevažne zastúpené ženy a opačne, s cieľom odstrániť rodovú segregáciu na trhu práce.

Prvou aktivitou v každej organizácii aj v ozbrojených zložkách vzhľadom k skúmanej problematike by určite malo byť monitorovanie daného stavu a identifikácia reálnych potrieb svojich príslušníkov v tejto oblasti. Výsledkom môže byť rozhodnutie danej organizácie o zmene organizačnej štruktúry - môže nastať pomerne náročný proces transformácie organizačnej kultúry na *genderovo integrovanú*<sup>1</sup>. Toto rozhodnutie môže podporiť vznik základných dokumentov danej organizácie, akými sú: *akčný plán na podporu rodovej rovnosti* a jeho nasledovník - *organizačný poriadok dodržovania rovnakých príležitostí*. Konkrétne aktivity, ktoré boli realizované v prospech princípov rodovej rovnosti a harmonizácie práce a rodiny v ozbrojených silách Slovenskej republiky sú napríklad organizované konferencie<sup>2</sup> na Katedre spoločenských vied a jazykov.

Ďalej v rámci bakalárskeho štúdia sú rodové štúdiá zakomponované do predmetov Sociológia - téma: *Ženy v armáde*, v rámci Pedagogiky a psychológie v rámci témy *Vojenské vyučovanie a výcvik s dôrazom na osobitosti prípravy žien*. V rámci špecializovaných kurzov katedry - Vojenská psychológia a Vojenská sociológia- je problematika odprednášaná na tému *Stratégia rodovej rovnosti* –vyčlenené sú po 2 vyučovacie hodiny.

Ďalšia príprava prebieha v rámci kariérnych kurzov Centra kariérneho rozvoja :VVŠK (Vyšší vojensko- štábný kurz) - 1 vyučovacia hodina, taktiež *Stratégia rodovej rovnosti*. Do budúcnosti by bolo potrebné: *dopracovať vzdelávacie a komunikačné programy*, zamerať ich na pochopenie obsahu rovnosti príležitostí v životnom štýle vojakov a vojačiek a zabezpečiť v ozbrojených silách kvalifikovanú osvetu. Pre všetkých príslušníkov: (zamestnanci a vojaci – cestou zmeny programu vojensko-etickej a vlasteneckej výchovy); pre veliteľov (dôstojníci – cestou zmeny obsahu vysokoškolských programov a kariérnych kurzov a poddôstojníci – cestou zmeny obsahov odborných kurzov) a napokon pre špecialistov (sociálni pracovníci – cestou špecializovaných kurzov k danej problematike a výber a príprava tzv. expertov na rodovú rovnosť). Empirický výskum v ozbrojených silách zamerať na možnosti eliminácie konfliktov v zmiešaných vojenských jednotkách z hľadiska prekonávania tradičných rodových stereotypov pod vplyvom stresu z bojového nasadenia (strach zo smrti, vyrovnanie sa so smrťou bojového druhu – muža i ženy atď.)

<sup>1</sup> Matis J.- Martinská M.:Ozbrojené sily ako genderovo integrovaná organizácia [Armed forces as a gender-integrated organization] / In: *Riadenie bezpečnosti zložitých systémov 2011* : medzinárodný vedecký seminár : 21.-25. februára 2011. - Liptovský Mikuláš : Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika, 2011. - ISBN 978-80-8040-417-8. - S. 119-126.

<sup>2</sup> Ako napr.: *Životný štýl a rodina vojenského profesionála* [elektronický zdroj]: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Liptovský Mikuláš: AOS. 2007. ISBN 978-80-8040-328-7. *Komplexné sociálne zabezpečenie vojenského profesionála* : medzinárodná vedecká konferencia : [elektronický zdroj] zborník vedeckých a odborných prác. Liptovský Mikuláš: AOS. 2010. *Psychologické a sociologické aspekty podpory a pomoci personálu v nasadení*: medzinárodný vedecko-odborný seminár: [elektronický zdroj]. Liptovský Mikuláš: AOS. 2011. ISBN 978-80-8040-430-7. *Rovnosť príležitosti a zosúladovanie práce a rodiny v praxi moderných organizácií* [elektronický zdroj] : medzinárodná vedecká konferencia. Liptovský Mikuláš: AOS. 2012. ISBN 978-80-8040-57-4.

Progresívny z hľadiska budúcnosti by mohol byť návrh krátkodobého odborného kurzu *Uplatňovanie rodového prístupu v OS SR*, ktorý by mal teoreticko - praktický charakter. Určený by bol v prvom rade pre veliteľov pracujúcich v zmiešaných jednotkách. Teoretická - prednášková časť by bola realizovaná s dôrazom na legislatívu (európsku aj slovenskú) rodovej rovnosti, pochopenia výhod a nevýhod tejto stratégie pre ozbrojené sily ako organizáciu, najnovšie empirické zistenia z tejto oblasti, vybrané problémy vojenskej sociológie v oblasti rodových štúdií - ľudské práva dievčat a žien, ženy v ozbrojených konfliktoch, paradox rovnosti, zvyšovanie participácie žien na prevencii ozbrojených konfliktov (v aktuálnych oblastiach nasadenia našej armády), ale aj odstraňovanie rodových stereotypov, starostlivosť o vojenskú rodinu, oblasť interpersonálnych ale aj sociálno - patologických javov vo vojenských pracovných štruktúrach. Praktická časť by predstavovala napríklad spracovanie SWOT analýzy v konkrétnej jednotke, možnosť diskutovať o aktuálnych problémoch v jednotke, prehodnotiť a inovovať vytvorené postupy v boji proti diskriminácii, harašmentu, mentoringu, mobingu a iným sociálno-patologickým prejavom v sociálnych vzťahoch, zaviesť kritéria hodnotenia služobných a pracovných výkonov podľa dosiahnutých individuálnych výsledkov a nie podľa rodových stereotypov.

## ZÁVER

Prezentované podnety a výzvy z oblasti výchovy a vzdelávania v 21.storočí potvrdzujú trend zaraďovania rodovo citlivých tém a dobrých skúseností z oblasti praxe do predmetov spoločenskovedného základu vojenského vzdelávania. Najhlavnejším a zásadným je získanie a upevnenie vedomia, že dosiahnutie rodovej rovnosti, ktorá v konečnom dôsledku zefektívni a skvalitní fungovanie danej organizácie, sa nedostaví rýchlo, ale že ide o komplikovaný, komplexný a najmä dlhodobý proces, vyžadujúci veľkú mieru systematickosti a koncepcnosti s dôrazom na oblasť šírenia poznatkov a vzdelávania v tejto oblasti.<sup>1</sup>

## LITERATÚRA:

BOSÁ, M. 2004. Úloha školských učebníc v procese rodovej socializácie. In.: DARULOVÁ, J., KOŠTIALOVÁ, K. (eds). *Sociológia, etnológia, história*. Banská Bystrica : UMB. ISBN 80-8055-999-6, str. 51 – 59.

BOSÁ, M. 2009. Rodovo citlivá výchova - predpoklad rodovej rovnosti, In.: BOSÁ, M. - FILADELFOVÁ, J. (eds). *Učiteľky a riaditeľia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách.*, Prešov : EsFem 2009, s. 75 - 86, ISBN 978-80-970309-5-7

BOSNIČOVÁ, N.: Rovnosť žien a mužov vo firme ... I v dobe finančnej krízy. In: *Nová architektúra rodových vzťahov v organizáciách a inštitúciách*. Zborník z medzinárodnej konferencie a slávnostného vyhlásenia výsledkov ôsmeho ročníka súťaže Zamestnávateľ ústretový k rodine, rodovej rovnosti a rovnosti príležitostí. Bratislava: MPSVaR SR. 2009. s. 20 – 22. ISBN 978-80-89125-14-2.

DANICS, Š.- TUČEK, L.: *Ideový a sociokultúrny kontext sebevražedných útoků: proliferace mučednické subkultury*, in: *Vojenské rozhledy* č. 2, 2009.ročník XVIII. (L.), MO ČR v Praze. ISBN 1210-3292

DUDEKOVÁ, G.:Stratégie prežitia v mimoriadnej situácii.Vplyv veľkej vojny na rodinu na území Slovenska. In: *Forum Historiae*, 2009,roč.3.č.1.s2/online/.

---

<sup>1</sup> BOSNIČOVÁ, N.: Rovnosť žien a mužov vo firme ... I v dobe finančnej krízy. In: *Nová architektúra rodových vzťahov v organizáciách a inštitúciách*. Zborník z medzinárodnej konferencie a slávnostného vyhlásenia výsledkov ôsmeho ročníka súťaže Zamestnávateľ ústretový k rodine, rodovej rovnosti a rovnosti príležitostí. Bratislava: MPSVaR SR. 2009. s. 20 – 22. ISBN 978-80-89125-14-2.



- DWORZECKI, Jacek: Działalność profilaktyczna policji wobec wybranych zjawisk niedostosowania społecznego młodzieży w Polsce. In: *Zagrożenia dzieci i młodzieży we współczesnym społeczeństwie – część II*, (Red.) T. Zacharuk, wyd. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce 2011, ISBN 978-83-923929-2-7, s. 33-57.
- ELSHTAIN, J. B.: *Ženy a válka*. Oxford University press 2005. In TOWNSHEND, CH: *Histórie moderní války*. Praha: Mladá fronta 2007. s. 314 – 327. ISBN 978-80-204-1540-0.
- FAY, B.: *Současná filosofie sociálních věd*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 2002. s. 11-19. ISBN 80-86429-10-5
- GRECMANOVÁ, H. et al. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s.-s.8. ISBN 80-85783-28-2.
- HOFFREITER, L.: *Securitológia*. L. Mikuláš: AOS. 2006. 138 s. ISBN 978-80-8040-310-2;
- HREHOVA, H.: *Etika – sociálne vzťahy – spoločnosť*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. Bratislava: VEDA, 2005. s. 198.
- HREHOVA, H.: *Etika – sociálne vzťahy – spoločnosť*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. Bratislava: VEDA, 2005. s. 198.
- KEYSER, V.: *Správa o postavení žien v ozbrojených konfliktoch a ich úlohe pri rekonštrukcii a demokratickom procese v krajine po skončení ozbrojeného konfliktu z 3.5.2006* (www.europarl.europa.eu).
- KMOŠENA, M.: *Integrovaná osobnosť - záruka bezpečného sveta* In: *Bezpečnostná veda a bezpečnostné vzdelávanie* : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie: Demänovská dolina. - Liptovský Mikuláš : AOS, 2006. - ISBN 80-8040-301-5. - ISBN 80-8040-302-3.
- Koncepcia rovnosti príležitostí mužov a žien. Materiál vypracovaný Odborom rovnosti príležitostí Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR a schválený vládou SR uznesením č. 232/2001. Bratislava: marec 2001. Dostupné na: <http://www.employment.gov.sk>.
- KODAJOVÁ, D.: *Vyššie vzdelávanie dievčat na Slovensku v 19. storočí. Človek a spoločnosť (Košice: Spoločenskovedný ústav SAV), 2006, 9, 4*. Dostupné online [cit. 2013-02-05]. ISSN 1335-3608
- KORZENIOWSKI, L. F.: *Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych*. Kraków: EAS, 2008. ISBN 83-919932-7-2;
- KVAPILOVÁ, E. – PORUBENOVÁ, S.: *Nerovné cesty k rovnosti: Pohľady na ľudské a občianske práva žien na Slovensku*: Bratislava: Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny. 2001. 115 s. ISBN 80 -89048-02- 1.
- MACIEJEWSKI, J.: *Socjologiczne aspekty bezpieczeństwa narodowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2001. ISBN 83-229-2125-X.
- MARTINSKÁ M.: *Rovnosť príležitostí a harmonizácia práce a rodiny v praxi moderných organizácií* In: *Rovnosť príležitostí a zosúladovanie práce a rodiny v praxi moderných organizácií* [elektronický zdroj]: medzinárodná vedecká konferencia. Lipt. Mikuláš: AOS. 2012. ISBN 978-80-8040-457-4. s. 8-29.
- MAROŠIOVÁ, Lýdia, ŠUMŠALOVÁ, Sylvia (eds.). *Ženy na trhu (práce a života). Výskumná štúdia*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2006, 66 s. ISBN 80-88935-89-X;
- MATIS, J.: *Kvalita života vojenských profesionálov a kultúra vojenskej organizácie*. In: *Zborník z pracovného seminára Organizačná kultúra Ozbrojených síl Slovenskej republiky*, Bratislava: GŠ OS SR. 2005. s. 33-39. ISBN 80-8040-273-6.
- MATIS J., MARTINSKÁ M.: *Ozbrojené sily ako genderovo integrovaná organizácia* In: *Riadenie bezpečnosti zložitých systémov 2011* : medzinárodný vedecký seminár: Liptovský Mikuláš : AOS. 2011. ISBN 978-80-8040-417-8. S. 119-126.
- MATOUŠEK, O. a kol.: *Základy sociální práce*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-473-7 a
- MATULAYOVÁ, T.: *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. B. Bystrica: UMB. 2000.
- PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1650-6.

ROPSKI, J.: Bezpieczeństwo interpersonalne kobiet, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik (red.), Obecność kobiet i problematyki kobiecej w refleksji andragogów i pedagogów społecznych, Wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda 2010, s. 111-126, ISBN 978-83-89032-49-2.

SEDOVÁ, T.: K pojmom ľudskej prirodzenosti kultúry a k ich funkcii v sociálnom poznaní (Concepts of Human Nature and Culture and The Role They Play in Social Knowledge) FILOZOFIA 63, 2008, No 8, p. 657

SIPKO, A.: Elementy rovnosti príležitostí uplatnenia mužov a žien v stredoveku. Pozícia mužov a žien v monastických štruktúrach. In: *Rovnosť príležitostí a a zosúlad'ovanie práce a rodiny v praxi moderných organizácií*. Elektronický zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. AOS.Liptovský Mikuláš 2012, 265s., s.181-185. ISBN: 978-80-8040-457-4.

SOKOLOVÁ, A.: *Současné trendy feministického myšlení*. In: ABC feminizmu, Lenka Formánková a Kristýna Rytířová, eds. (Brno: Nesehnutí, 2004), str. 199-212. [www.ff.unipo.sk/kvds](http://www.ff.unipo.sk/kvds)

STRIEŽENEC, Š.: Poznámky k teórii a metodológii sociálnej práce. In: *Sociálna práca* č.: 3, z roku 2003. s. 49 - 61. ISSN: 1213-624

ŠKVRNDA, F.: *Sociologická charakteristika medzinárodnej bezpečnosti*. In: *Sociológia* č.5, roč. 35. 2003. s. 391 - 410. ISSN 0049-1225

TOKÁROVÁ, A.: *Feminizmus, vzdelávanie a sociálne postavenie žien na Slovensku*.

Vzdelávanie dospelých, ISSN 1335-2350, roč. 3, 1998, č. 1, s. 37 – 49.

TOKÁROVÁ A.: Prekážky a stimuly vo vyššom vzdelávaní dievčat a žien na Slovensku. In: *Zborník Histórie žien*. Eds. Jana Cviková, Jana Juráňová, Ľuba Kobová. Bratislava: Aspekt, 2006, s. s. 227-239. ISBN 80-85549-65-4.

TOKÁROVÁ, A. a kol.: *Sociálna práca*. Prešov: Akcent Print. 2007. 573 s. ISBN 978-80-969419-8-8;

WALLERSTEIN, I.: *Kam směřují sociální vědy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 1998. s. 66. ISBN 80-85850-65-6

ZAPLATINSKI, V. M. – MATIS, J.: Bezopasnosť v eru globalizaci. Kyjev: Centr učobovoj literatury. 2010. 142 s. ISBN 978-611-01-0146-2

[www.genderandpeacekeeping.org](http://www.genderandpeacekeeping.org)

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-85756-18-8. tiež TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 56 s. ISBN 80-8041-445-9.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# ZÁŽITKOVÁ EDUKACE V BEZPEČNOSTNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

## EXPERIMENTAL LEARNING IN SECURITY EDUCATION

MIKA Janusz<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Článek stručným způsobem seznamuje s problematikou zážitkové edukace v bezpečnostním vzdělávání. Úvodní část je věnována historickým východiskům zážitkové edukace. Autor popisuje základní termíny z oblasti zážitkové edukace. Na základě srovnávací analýzy „klasického“ pojetí vzdělávání a zážitkové edukace poukazuje na přednosti zážitkového vzdělávání, které lze využít v rámci bezpečnostního vzdělávání. Ukazuje různé možnosti využití a přednosti zážitkového vzdělávání.

**Klíčová slova:** Vzdělávání, vzdělávání dospělých, edukace, výchova, zážitková edukace, zážitkové hodnoty, bezpečnost, zážitek.

**ABSTRACT:** The article briefly deals with the topics related to experimental learning in security education. The first part focuses on historical aspects describing basic concepts in the area of experimental learning. The next part is devoted to a comparative analysis of the classical concept of education and experimental learning and points out the benefits of experimental learning that can be used in security education. The article also lists various forms and advantages of experimental education.

**Key words:** Education, adult education, experimental learning, experiences value, security, experience.

### ÚVOD

Chceme-li pochopit podstatu problematiky zážitkové edukace v bezpečnostním vzdělávání, je nutné alespoň stručně definovat základní termíny z této oblasti, jako edukace, bezpečnost a bezpečnostní vzdělávání.

Pojem "**edukace**" pochází z latinského slova *educare*, *educare* – vychovávat, vypěstovat. Tento pojem v podstatě vyjadřuje širě chápaný proces výchovy a vzdělávání. Cílem edukace není pouze získání určitých poznatků, ale taktéž dosáhnoutí určité změny v chování, vytváření, resp. přebudování hodnotových a vztahových postojů, citových, volních a vzdělanostních struktur osobnosti jedince. Edukací můžeme rozumět rovněž bezpečnostní vzdělávání jedince, které by mělo začínat již od dětství. Existuje celá řada ohrožení. Edukace je jednou z možností jejich minimalizace, v ideálním stavu eliminace.

Pojem „**bezpečnost**“ je v nejširším slova smyslu spojen s každým subjektem, dotýká se nejen státu jako celku, ale také každého jednotlivce. Nejvýznamnější z nich je národní a mezinárodní bezpečnost. Tyto dva pojmy se nejčastěji vyskytují v politickém jazyce, diplomacii, v politicko-právních dokumentech a v mezinárodních vztazích<sup>2</sup>. Opakem bezpečnosti je ohrožení, které je definováno ve slovníku českého jazyka jako stav, kdy dochází ke změně bezpečného stavu vlivem vnějšího či vnitřního nebezpečí na nový stav, ve kterém hrozí změna současného stavu do nového<sup>3</sup>. Bezpečnost je stav, kdy jsou na nejnižší možnou míru eliminovány hrozby pro objekt a jeho zájmy. Tím objektem může být stát, mezinárodní organizace, mezinárodní systém, sociální skupina<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Mgr., Ph.D.: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, Česká republika. [mika@opf.slu.cz](mailto:mika@opf.slu.cz)

<sup>2</sup> ZIĘBA, R., *Instytucjonalizacja Bezpieczeństwa Europejskiego, koncepcje – struktury – funkcjonowanie*, Wydawatelství SCHOLAR, Warszawa 2001.

<sup>3</sup> Slovník současné češtiny, Lingea, Praha 2011.

<sup>4</sup> PRONKO, J., *System kierowania reagowaniem kryzysowym w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń dla ludzi i środowiska*, doktorská práce, AON, Warszawa 2001, s. 37.

Pokud se zamyslíme nad bezpečností, jedním z nejvyhledávanějších a nejcennějších statků lidstva, můžeme definovat dvě základní strategie. První se zaměřuje na opatření k přípravě na ochranu proti ohrožení, zatímco druhá se zaměřuje na utváření prostředí, ve kterém dochází k minimalizaci možnosti výskytu těchto hrozeb. V obou případech, i když s jiným přístupem, má pojem hrozba klíčový význam<sup>1</sup>. Díky vzniku nových typů hrozeb, hraje čím dál důležitější roli vnitřní bezpečnost. Úkoly státu v této oblasti zahrnují: posílení práva a veřejného pořádku i institucí odpovědných za jeho dodržování, prevence organizované trestné činnosti (s cílem zlepšit pocit bezpečí na straně občanů), ochranu veřejnosti před nebezpečím a důsledky přírodních katastrof, ekologických katastrof a "biologického ohrožení" typu vypuknutí neznámých a nevyléčitelných nemocí, a také zajištění účinné a efektivní bezpečnosti hranic v souladu s našimi mezinárodními závazky, vyplývající zejména z integrace s Evropskou unií.

## 1 "BEZPEČNOSTNÍ EDUKACE"

Člověk se od začátku své existence snažil vyhnout rizikům a žít v bezpečí. Existenciální potřeba bezpečnosti představovala základ boje o moc v různých sférách politické, ekonomické a militární činnosti lidí. Konec 20. století a začátek 21. století přinesly významné změny ve vývoji mezinárodních vztahů, systému bezpečnosti a edukace. Proces transformace celkového charakteru bezpečnosti, když se ustupuje od tzv. „hard security“, přináší mj. vysoké požadavky na bezpečnostní gramotnost lidí. Prostředkem zabezpečení výše uvedené bezpečnostní gramotnosti je pochopení důležitých složek fenoménu bezpečnosti v podobě bezpečnostního vzdělávání.

Pojem "bezpečnostní edukace" je pojmem velmi úzce souvisejícím s termínem bezpečnostní studia.<sup>2</sup> Počátek rozvoje bezpečnostních studií jako relativně samostatné vědecké disciplíny bývá nejčastěji datován od prvních let po druhé světové válce. V tomto období se rychle vznikající akademické instituce v USA, Velké Británii a v dalších zemích západní Evropy zaměřovaly především na otázky bezpečnosti a bezpečnostní politiky. Bezpečnostní studia sledovala a hodnotila vojenské potenciály, strategické koncepce, politické a vojenské doktríny. Během posledních deseti let období studené války však řada badatelů věnovala stále větší pozornost nevojenským aspektům bezpečnosti.<sup>3</sup>

## 2 "ZÁŽITKOVÁ EDUKACE"

Myšlenkovým otcem zážitkového vzdělávání je významný americký pedagog, filosof a psycholog John Dewey (1859 – 1952). Po promociích v r. 1878 na univerzitě ve Vermontu Dewey vyučoval klasické předměty, algebru a přírodní vědy na škole v Pensylvánii, později na soukromé škole v Charlotte ve Vermontu. Podpořen H. A. Torreyem se Dewey stal studentem filozofie na Univerzitě Johna Hopkinse a po dokončení doktorátu v roce 1884 Dewey působil jako učitel v Michiganu. V roce 1894 se připojil k učitelskému sboru na univerzitě v Chicagu a vedl svoji novou katedru filozofie, psychologie a pedagogiky. Ovlivněn myšlenkami radikálního spisovatele Henry Georgeho, se začal zabývat sociálními problémy. Stal se příznivcem sociálních reformátorů jako Hull House, Jane Addams, Mary White Ovington a Alice Hamilton.

---

<sup>1</sup> FEHLER, W., *Zagrozenie – kluczowa kategoria teorii bezpieczeństwa* [in:] *Współczesne postrzeganie bezpieczeństwa*, red. nauk. K. Jałoszyński, B. Wiśniewski, T. Wojtuszek, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2007, s. 8.

<sup>2</sup> Anglický termín Security Studies.

<sup>3</sup> Viz. Např. Zpráva Brandtovy komise z roku 1983 poukazující na horizontální rozšiřování bezpečnosti. Největší důraz byl kladen na ekonomickou bezpečnost.

Dewey se postupem času stále více zabýval o filozofii výchovy. V roce 1899 publikoval knihu *The School and Society*. Otevřel experimentální školu v Chicagu, která byla zavřena po sporu s předsedou univerzity Williamem Harperem a přestoupil na Columbijskou univerzitu v New Yorku. Po 1. světové válce se věnoval studiu výchovy a vzdělávání v Japonsku a Číně. Byl řešitelem celé řady vědeckých prací jako např. výzkum v Turecku, Mexiku, tehdejší Sovětském svazu. Jeho přízeň k sovětskému školství mu způsobila mnoho problémů. Je autorem několika knih o vzdělávání a filozofii, byl zakládajícím členem Národní asociace pro postup barevných lidí a Americké unie svobod člověka, členem socialistické strany. Dewey později vstoupil do pokrokové strany a podporoval Roberta La Folletta v prezidentské kampani, zapojil se do Ligy pro nezávislost politických kroků, prosazující alternativu ke kapitalistickému systému. Zemřel 11. června 1952 v New Yorku.

Na jeho myšlenky navázala celá řada pedagogů jako např. David A. Kolb. Podle výzkumů Kolba plných 80 % našeho poznání pramení z vlastních zážitků, které si následným racionálním zpracováním přetavíme do podoby obecného poznatku, kterým se pak řídíme. Právě Kolb, který je považován za významného teoretika metod vzdělávání, soustředil hlavní zájem na tzv. zkušenostní model učení (ang. *Experimental Learning Model*). Často je tento model pojmenovaný jako Levinův model. Hlavním důvodem takového názvu je obrovský vliv Kurta Lewina, jednoho z největších teoretiků vzdělávání na Kolbovu práci. Dle zmíněných pedagogů získáváme vědomosti díky praxi a zkušenostem, konkrétní zkušenosti nás vedou k rozumnému pozorování. Takto nabyté vědomosti jsou později aktivními pokusy, tzn. ověřením nové myšlenky v praxi, což vede ke vzniku nových zkušeností a opakování celého cyklu. Model zakládá, že vědomosti získáváme především díky praxi a právě tato myšlenka je nejčastěji důvodem kritiky.

V dnešní době jsou filosofie a principy zážitkového vzdělávání využívány v mnoha učebních technikách. V programech založených na zážitkovém vzdělávání jsou nejprve účastníci postaveni před úkol, který zdánlivě nesouvisí s pracovní činností. Při řešení předloženého úkolu se však často projeví obdobné chování nebo stereotypní postupy jako při pracovní činnosti, které mohou účastníci při zpětné vazbě odhalit a dále s ním pracovat. Aktivita umožňuje účastníkům vystoupit ze své komfortní zóny (fyzicky, emocionálně, intelektuálně, duševně) a dosáhnout tak netušených výsledků.

Chceme-li analyzovat možnost uplatnění modelu zážitkové edukace v bezpečnostním vzdělávání, je vhodné provést porovnání základních principů zážitkové pedagogiky nejlépe s „klasickým pojetím vzdělávání“. V klasickém přístupu je učitel, lektor, edukátor expertem a předává své vědomosti účastníkům vzdělávání. Úlohou studenta, edukanta, je, aby poznatek pochopil, přijal, zapamatoval si ho a promítl ho do svého jednání. V procesu učení je primární aktivita lektora, zatímco účastník vzdělávání jen více či méně pasivně přijímá poznatky. Oproti tomu je zážitkové vzdělávání založeno na aktivitě účastníka kurzu, aktivní role lektora a účastníka se střídá a prolíná. Při vlastním zážitku lektor ustupuje do role pozorovatele. Účastník přejímá osobní odpovědnost za výsledky učení, mezi lektorem a účastníkem vzniká vyvážená spolupráce. Zážitková pedagogika staví na základě dvou časových rovin vlastní aktivity a následným rozebráním, zpětnou vazbou, která nás obohacuje a může vzdělávat.

Jedním z ústředních pojmů zážitkové edukace jsou zážitkové hodnoty. Zážitkové hodnoty lze definovat jako „to, co člověk dostává od vnějšího světa např. v podobě individuálně životně významných poznatků, vztahů a emočních zážitků, subjektivně vnímaných jako klady či záporny“.<sup>1</sup> Dnešní společnost lze charakterizovat jako společnost velice individualistickou, snažící se o seberealizaci, výrazně ekonomicky zaměřenou. Z tohoto pohledu chce jednotlivec rovněž ze zážitku něco vytěžit, být obohacen.

---

<sup>1</sup> Cit. KOHOUTEK, Rudolf. Zážitkové hodnoty - ABZ.cz: slovník cizích slov [online]. 2005-2006 [cit. 2012-05-28]. Pojem zážitkové hodnoty. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/zazitkove-hodnoty>>.

V zážitkové pedagogice vždy vidíme tuto možnost spojení zážitku s poučením. Zážitková pedagogika se postupně stala fenoménem v různých zemích na celém světě a tím pádem existuje celá řada definicí. Obecně lze pod označením zážitková pedagogika rozumět teoretické postavení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí: školním i mimoškolním, přírodním i kulturním, v rozmanitých sociálních skupinách, diferencovaných věkem, sociálním statutem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory, naplňovány nejrůznějšími prostředky, např. hrami všech typů, modelovými situacemi, dílnami, besedami a diskusemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvoými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami. Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.<sup>1</sup>

Důležitým aspektem učení se zážitky je bezprostřednost situace, člověk ji neočekává, není běžná a často až extrémní. Jsme postaveni před problém, ke kterému musíme zaujmout určitý postoj a ihned se rozhodnout. Často jsme konfrontováni prostředím. Uvědomujeme si své reakce ve vypjatých situacích a můžeme hlouběji nahlédnout do svého já. V zážitkové pedagogice je důležité vytvořit nejen vhodné podmínky krizové situace, ale hlavně se zaměřit na „review“ hry, které zastupují klíčovou roli v neformálním vzdělávání. Často je také nazývána zpětnou vazbou tzv. „feedback“. V této části dochází k rozebírání situace, jak účastníci daný problém řešili, jaké existují jiné varianty řešení, jak situaci viděli ostatní, jak se každý cítil. Problém ve hře je obvykle náročnější než v běžném životě, čímž se účastník dostává za hranice svých možností a naučených rolí, zvyšuje odolnost, posouvá naše hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností<sup>2</sup>, sociálního citění, a dalších vlastností potřebných v každodenním životě. Bohatství, které jedinec získává v podobě zkušenosti, se odvíjí od nasazení, které do hry vkládá.<sup>3</sup>

Důležitý význam v rámci zážitkové edukace patří výzkumu. Příkladem může být výzkum organizovaný společností IBM a UK Post. Výsledkem výzkumu<sup>4</sup> jsou informace o efektivitě získávání poznatků ve spojitosti se zážitky. Tento výzkum dokázal až šestinásobně vyšší zapamatování nových poznatků, jednalo-li se o formu vzdělávání s použitím zážitků. Ukazuje se, že získané poznatky jsou dlouhodobě zapamatovatelné a snadno vybavitelné.<sup>5</sup> Realizovaný výzkum se přičinil k rozvoji zážitkové pedagogiky, jako nové efektivnější formy pedagogiky. Pro terminologické upřesnění je vhodné uvést, že termín zážitková pedagogika je slovem převzatým z anglického jazyka.

---

<sup>1</sup> JIRÁSEK, I. Artefiletika - Články - Zážitková pedagogika [online]. 2008-02-15 [cit. 2012-05-28]. Zážitková pedagogika. Dostupné z WWW: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>>.

<sup>2</sup> Blíže MIKA, J. Komunikační kompetence andragogů České republiky. In: Acta Humanica. Roč. 2010, č. 3. Žilina: Katedra pedagogických studií Fakulty přírodních věd Žilinskej univerzity. 2010. s. 65-80. ISSN 1336-126.

<sup>3</sup> *Za obzor - zážitková pedagogika* [online]. 2007 [cit. 2012-05-28]. Co je zážitková pedagogika?. Dostupné z WWW: <<http://www.zaobzor.cz/pedagogika/>>.

<sup>4</sup> Výsledky výzkumu ukazují, že poznatek získaný sdělením si po třech týdnech vybaví 70%, po třech měsících 10%, poznatek získaný sdělením s ukázkou si po třech týdnech vybaví 72%, po třech měsících 32% a poznatek získaný sdělením, ukázkou a zážitkem si po třech týdnech vybaví 85%, po třech měsících 65% .

<sup>5</sup> SVATOŠ, V; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. Teoretická východiska a podstata outdoorového tréninku, s. 16-20.

Samotný termín zážitková pedagogika v podmínkách neformálního vzdělávání v České republice měl různé výklady.<sup>1</sup> Dříve se pod tento termín řadila slova jako pobyt v přírodě, školy v přírodě. Revoluční změny roku 1989 zasáhly vedle politické, sociální a ekonomické oblasti našeho života rovněž do oblasti terminologie. Postupem času do odborné terminologie a českého jazyka začaly pronikat nové termíny, vzniklé zejména překlady z anglického jazyka. S tímto trendem se pojí nová pojmenování, kterými jsou výchova v přírodě, dobrodružná výchova, outdoorové iniciativy, icebreakery atd.

Vznikla obrovská šíře vzájemně se prolínajících termínů. Jedním z hlavních termínů řešené problematiky je outdoor education, který zahrnuje do určité míry všechny ostatní jako experiential education, outdoor recreation. Tyto termíny se staly běžně užívanými a v současné době se již nepřekládají se do českého jazyka. Z druhé strany však i existují české ekvivalenty jako např. výchova v přírodě; zážitková pedagogika nebo výchova prožitkem; výchova prožitkem a zkušeností; zkušenostní výchova; prožitková pedagogika; turistika a aktivity v přírodě; neformální výchova nebo mimoškolní výchova; sporty a pobyt v přírodě.

Nejširším a nejnadřazenějším pojmem se stala výchova prožitkem a zkušeností, zážitková pedagogika, výchova v přírodě, nebo pobyt v přírodě. Ve výsledcích výzkumu Ivany Turčové se nejčastěji vyskytuje termín výchova v přírodě, anglický termín outdoor a termín zážitková pedagogika.<sup>2</sup> Pro termín zážitkové pedagogiky je nejvhodnějším anglickým ekvivalentem experimental learning, který se týká procesu učení, v jehož centru stojí žák, účastník, edukant.

V projektu se jedná o konkrétní vytvoření programu a jeho realizaci, tedy proces samotný, který se momentálně děje. Nejedná se o soubor teorií, filosofii nebo způsobů. Ústředním bodem vzdělávání je účastník zážitkového pobytu, jeho osobní zkušenost podtržená zpětnou vazbou, jako jeho pochopení sloužící k vytvoření nových poznatků aplikovatelných v běžném životě. Zážitkovou pedagogiku je taktéž možné vymezit jako přístup, jehož podstatou je učení prostřednictvím zážitku, tedy učení na základě vlastní zkušenosti. V základu zážitkové pedagogiky stojí vlastní aktivita člověka, prostřednictvím níž získává zážitky a následnou reflexi, která je tvořena zhodnocením a zobecněním, se zážitek transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti, čímž dochází k rozvoji jedince.<sup>3</sup>

K pochopení významu slova zážitková pedagogika je rovněž vhodné popsat pojmy zážitek a prožitek. Tyto pojmy nemají v českém jazyce zcela jasné rozlišení. Zážitkem se rozumí knižní výraz pro pojem prožitek.<sup>4</sup> Pестrost českého jazyka a tedy i nesnadný překlad je potvrzen i anglickým slovem experience, který se používá nejen k vyjádření obou slov: zážitek a prožitek, ale také zkušenosti. Používanému anglickému výrazu experience tedy odpovídají tři české termíny: zážitek, prožitek a zkušenost. Definice pro tyto velice významově blízké pojmy nejsou jednotné. Část z nich klade důraz na rozdíl mezi pojmy prožitek a zážitek. Prožitek zachycuje okamžik přítomné tělesné i myšlenkové aktivity. „Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme, můžeme tento modus označit jako zážitek“.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup>Na tuto skutečnost poukazuje např. Ivana Turčová v publikaci „Terminologická džungle“ - Gymnasion. 2007, 8, s. 23-25.

<sup>2</sup>TURČOVÁ, Ivana. „Terminologická džungle“ - česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. Gymnasion. 2007, 8, s. 23-25.

<sup>3</sup>SVATOŠ, V., LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. s. 17.

<sup>4</sup>MEJSTRÍK, V. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha: Academia, 2003. s. 318.

<sup>5</sup>Cit. JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion, 2004 (1), s. 14.

„Termín prožitek je možno vnímat jako intenzivní, důkladný způsob žití. Prožitek je událost, která se výrazně odlišuje od běžného žití a působí především svojí intenzitou prožívaného děje, aktivity, činnosti. Prožitek je vždy charakterizován přítomností a nepřenositelností. Termín zážitek lze odlišit jako přesah, dosažení cíle a celkovost v žití. Tak prožitek, který uplyne do minulosti, dosáhl svého cíle, stává se uceleným zážitkem s možností se vrátit k původnímu prožitku ve vzpomínkách, reflexi, analýze. Zážitek se vždy vztahuje k minulému prožívání. Teprve takto zpracovaný zážitek, který je převeden do vědomí a náležitě zpracován, se stává životní zkušeností, která je cílem zážitkového vzdělávání, jež je přenositelná.“<sup>1</sup>

V některých definicích je jako důležitý ukazatel chápána časová osa, která tyto pojmy přesně ohraničuje. Další názor zabývající se popisovanou problematikou lze vyjádřit následovně: „nezbytnou součástí zážitku je prožitek, tj. city, pocity a nálady, které k zážitku patří, a které též ukládáme do vzpomínek. Uvědomujeme si je v mnoha rozmanitých podobách, které popisujeme jako radost, strach, smutek, zlost, dojetí apod. Prožitková stránka zážitku (tj. jeho citový účín) je zpravidla vnímána jako zvláštní stav, který se nějak dotýká tělesnosti; často mluvíme o pocitech uvolnění, odlehčení, sevření, napětí (...)“<sup>2</sup> Pojmy lze definovat také následovně: „...prožitek je nenahraditelný, jedinečný a nesdělitelný, nelze jej získat bez osobního zapojení do aktivity. Zážitek, který nastává s určitým časovým odstupem po prožité situaci, se za jistých podmínek přetváří ve zkušenost, kterou můžeme využít v dalším životě.“<sup>3</sup>

Na základě výše zmíněných definic je zřejmé, že lze určit společné znaky pro prožitek, zážitek i zkušenost. Prožitek chápeme jako základní kámen pro další rozvoj v zážitek a později v možnosti získat zkušenost. Prožitek představuje aktuální stav výrazně spojený s emocionální stránkou, který je po uplynutí chápán jako zážitek, kdy se člověk ke svému prožitku vrací již jen myšlenkově. Třetí význam anglického slova *experience*, jehož překlad je nejvíce známý a používaný, je zkušenost. Zkušenost lze chápat jako proces získávání poznatků o okolním světě prostřednictvím smyslů i mimosmyslově – prožitky, sociálním stykem a praktickou činností.

Výsledkem procesu je souhrn prožitků a poznatků, které člověk získal v průběhu života a které jsou zahrnuty do jeho psychického a motorického vybavení. Představují významnou osobnostní dispozici, na které by mělo být založeno další vzdělávání.<sup>4</sup> Dle některých psychologů je zkušenost definována jako „hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikající během jeho praktické činnosti.“<sup>5</sup> Při následovném vymezení tohoto pojmu se tedy lze shodnout na podmínce nezbytnosti praxe jako základu k získání adekvátní zkušenosti. Zkušenost je získávána také prostřednictvím lidských smyslů. Lidské smysly výrazně ovlivňují přenos a uložení zkušeností. Narůstající efektivita zapamatování je adekvátní k zapojenému množství lidských smyslů. Dokazuje se, že současným použitím lidských smyslů sluchu, zraku, chutě i hmatu, dochází ke znásobení příjmu informací a jejich zapamatování představuje až 90 %.

---

<sup>1</sup> Cit. JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 202.

<sup>2</sup> Cit. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. s. 65.

<sup>3</sup> Cit. CHYTILOVÁ, L. *Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. Gymnasion, 2005 (3)*, s. 10.

<sup>4</sup> PALÁN, Zdeněk. *Zkušenost - empirie* / *Andromedia.cz* [online]. Praha: Academia, 2002 [cit. 2012-05-28]. Zkušenost - empirie. Dostupné z WWW: <<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/zkusenost-empirie>>.

<sup>5</sup> HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 703.



## ZÁVĚR

Pojmy bezpečnost a edukace nás doprovázejí po celý život. V současné době, zejména v euroamerickém geografickém prostoru, se díky absenci reálné hrozby válečného konfliktu cítíme bezpečni. Typy ohrožení se ale během posledních pětadvaceti let diametrálně změnilo. Jednou z možností přípravy na eventuální nové bezpečnostní hrozby a rizika je edukace. Úspěšnost edukace je závislá na více faktorech, rovněž na moderních vzdělávacích přístupech. Zážitková pedagogika se takto může stát díky kombinaci více smyslů, zejména však vlastní vynaložené aktivitě ideálním přístupem v rámci bezpečnostní edukace populace.

## LITERATÚRA

- ABZ.cz: slovník cizích slov [online]. 2005-2006 [cit. 2012-05-28]. Pojem zážitkové hodnoty. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/zazitkove-hodnoty>>
- FEHLER, W., 2007. *Zagrozenie – kluczowa kategoria teorii bezpieczeństwa* [in:] *Współczesne postrzeganie bezpieczeństwa*, red. nauk. K.Jałoszyński, B.Wiśniewski, T.Wojtuszek, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2007, s. 8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 703.
- CHYTILOVÁ, L. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *Gymnasion*, 2005 (3), s. 10.
- JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. *Gymnasion*, 2004 (1), s. 14.
- JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 202.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Zážitkové hodnoty - ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. 2005-2006 [cit. 2012-05-28]. Pojem zážitkové hodnoty. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/zazitkove-hodnoty>>.
- MEJSTRÍK, V. a kol. 2003. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha: Academia, 2003. s. 318.
- MIKA, J. Komunikační kompetence andragogů České republiky. In: *Acta Humanica*. Roč. 2010, č. 3. Žilina: Katedra pedagogických študií Fakulty přírodních vied Žilinskej univerzity. 2010. s. 65-80. ISSN 1336-5126.
- PALÁN, Zdeněk. *Zkušenost - empirie | Andromedia.cz* [online]. Praha: Academia, 2002 [cit. 2012-05-28]. Zážitková pedagogika. Dostupné z WWW: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65>>.
- PRONKO, J., 2001. *System kierowania reagowaniem kryzysowym w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń dla ludzi i środowiska*, doktorská práce, AON, Warszawa 2001, s. 37.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. s. 65.
- SVATOŠ, V; LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. Teoretická východiska a podstata outdoorového tréninku, s. 16-20.
- TURČOVÁ, Ivana. „Terminologická džungle“ - česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*. 2007, 8, s. 23-25.
- Za obzor - zážitková pedagogika* [online]. 2007 [cit. 2012-05-28]. Co je zážitková pedagogika?. Dostupné z WWW: <<http://www.zaobzor.cz/pedagogika/>>.
- ZIĘBA, R., 2001. *Instytucjonalizacja Bezpieczeństwa Europejskiego, koncepcje – struktury – funkcjonowanie*, Wydawatelství SCHOLAR, Warszawa 2001.

### Recenzenti:

Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.

Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI

## ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА

### FORMATION OF PERSONALITY TYPE OF SAFETY

МИХАЙЛЮК Валерий<sup>1</sup>, РУСАЛОВСКИЙ Анатолий<sup>2</sup>,  
ХАЛМУРАДОВ Батыр<sup>3</sup> и БОГАТОВ Олег<sup>4</sup>.

**АННОТАЦИЯ:** В статье говорится о подготовке людей к обеспечению личной и общественной безопасности в случае чрезвычайных ситуаций. На основе анализа базовых ценностей человечества была сформулирована концепция – формирования безопасной личности, способной участвовать в снижении риска бедствий.

**Ключевые слова:** личность, безопасность, культура, профессиональный отбор.

**ABSTRACT.** The article refers to preparing people to ensure personal and public safety in the event of an emergency. Based on the analysis of basic human values, the concept of the formation of a safe person being able to participate in the reduction of disaster risk has been formulated.

**Keywords:** personality, security, culture, professional selection.

### ВВЕДЕНИЕ

Опыт, наработанный человечеством за время его существования, показывает, что природные, техногенные и антропогенные катастрофы, периодически происходящие на Земле, приводят как к физической гибели людей, так и к их смерти в связи с плохой организацией управления при этом поведением людей. Практика свидетельствует о наличии значительного числа ошибочных, неразумных и "таинственных" явлений в поведении людей.

В истории можно найти значительное количество данных об ошибочных и неуправляемых действиях людей в чрезвычайных ситуациях (ЧС). Известно множество случаев их гибели в связи с паникой, которая возникала в массах, где физического влияния не было (пожар, взрыв, землетрясение). То есть, люди гибнут не только от физического влияния (ожоги, отравление), но и вследствие острого психического нарушения, которое ведет к неадекватным действиям. Все это убеждает в том, что необходимо изучать данную проблему, готовить людей к обеспечению личной и общественной безопасности в случае ЧС.

В данной связи, тяжело переоценить место психологической науки в решении проблем адекватного поведения людей в опасной ситуации. Причем, ее разъяснительная и воспитательная работа должна начинаться с детства в семье и продолжаться весь период активной жизни человека.<sup>5</sup> Важным моментом является подготовка молодежи по вопросам безопасности в соответствующей школе – начальной, средней и высшей, то есть в процессе получения образования, который можно позиционировать, как присвоение соответствующей культуры индивидом.

---

<sup>1</sup> В. А. Михайлюк к.т.н., профессор. Национальный университет кораблестроения им. адмирала Макарова г. Николаев, Украина.

<sup>2</sup> А.В. Русаловский к. т.н., доцент. Национальный авиационный университет, г. Киев, Украина.

<sup>3</sup> Б.Д. Халмурадов к.м.н., доцент. Национальный авиационный университет, г. Киев, Украина.

<sup>4</sup> Олег Богатов к.т.н., доцент Харьковский автомобильный университет, г. Харьков, Украина.

<sup>5</sup> 1. Білий Л. Г. Особливості розвитку вищої професійної освіти в Україні та сучасні тенденції в управлінні освітою [Електронний ресурс] / Л. Г. Білий // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2012. – 12 с. Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/e-journals/.../12blgtuo.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/.../12blgtuo.pdf).

Речь идет об образовании профессиональном, научном, художественном, правовом, религиозном. Задача всякого образования - приобщение человека к культурным ценностям нравственности, науки, искусства, права, хозяйствования, т.е. преобразование естественного человека в культурного.<sup>1</sup> Транслирование этих ценностей в деятельности человека и общества и обеспечивает ее безопасность. Между образованием и культурой имеется точное соответствие - обеспечение выживания человека.

## 1 КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ЛИЧНОСТИ

На основе анализа базовых ценностей человечества педагогической наукой была сформулирована концепция (реализуемая в учебно-воспитательном процессе системы образования) формирования безопасной личности, способной участвовать в снижении риска бедствий. То есть, личности культурной, неспособной причинить вреда ни людям, ни природе, ни себе, ориентированной на добро, созидание и развитие, способной к защите себя, социума и природы от внешних угроз.<sup>2</sup>

Анализ условий формирования личности безопасного типа, позволил обозначить ее основные социальные и психологические характеристики, то есть целевой предмет воздействия - стороны личности студента, его качества, особенности деятельности, которые должны быть преобразованы в данном педагогическом процессе. Это, прежде всего, формирование готовности студентов к прогнозированию, профилактике, минимизации, преодолению и ликвидации последствий вредных и опасных факторов жизнедеятельности. Привитие навыков к использованию мировоззренческих, моральных, психологических, правовых, физических, коммуникативных, интеллектуальных, информационных, экономических, политехнических, медицинских, эстетических и других средств обеспечения безопасной жизнедеятельности.<sup>3</sup>

Совершенствование компетентностей студентов обеспечивающих безопасную профессиональную деятельность: мотивов, знаний, умений, творчества, убеждений, самоконтроля. Развитие способностей студентов (силы, выносливости, наблюдательности, стрессоустойчивости и т.д.). Формирование и развитие таких качеств личности, как смелость, решительность, оптимистичность, милосердие, гуманизм, осторожность, готовность к оправданному риску и т.д. Указанное предполагает подготовку к преодолению:

- вредных и опасных факторов жизнедеятельности;
- сложных, трудных, опасных, экстремальных, чрезвычайных, критических ситуаций;
- природных, техногенных, социальных и личностных факторов риска;
- угроз физических (жизни и здоровью), экономических (материальным и финансовым интересам), моральных (моральным ценностям), мировоззренческих (взглядам на место человека в мире и его назначение, религиозным убеждением), психологических (самооценка, воля, общение) ценностям, интересам.

---

<sup>1</sup> Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК. - М.-Ростов н/Д, 1999. -560 с.

<sup>2</sup> 3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. -44 8 с.

<sup>3</sup> 4. Гомонюк О. М. Основні підходи до визначення поняття «педагогічна культура» [Електронний ресурс] / О. М. Гомонюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький : ХІСТ, 2012. – № 5. – С. 53-57. Режим доступу: [archive.nbuv.gov.ua/portal/.../12gomppk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/.../12gomppk.pdf)

Кроме того, оно обеспечивает готовность к:

- безопасному поведению в разных сферах деятельности: обучении, общении, спорте, досуге, производстве, быту; к безопасной коммуникации при выполнении различных социальных функций: семьянина, производственника, гражданина, военнослужащего;
- обеспечению безопасности: личной, окружающих людей, этноса, государства, человечества, цивилизации, общества и природы как единого целого; к индивидуальной, групповой и коллективной деятельности при контакте с вредными и опасными факторами жизнедеятельности;
- само спасению, получению помощи от окружающих людей в случае опасности; к действиям в опасных (сложных, нестандартных, экстремальных) ситуациях с элементами информационной неопределенности, неожиданным препятствиям;
- действиям в условиях, когда личным поведением создается потенциальная или реальная угроза и себе, и окружающим людям (обществу), и, в целом, природе.

К задачам формирования культуры безопасности студентов относятся:

- обоснование мотивов безопасной жизнедеятельности;
- доведение до них системы знаний о вредных и опасных факторах последующей профессиональной деятельности, а также о средствах обеспечения безопасности;
- привитие компетентностей (умений и навыков) безопасной деятельности;
- развитие творческой готовности к безопасной трудовой деятельности;
- усвоение опыта самоконтроля в обеспечении безопасной деятельности;
- развитие способностей к безопасной коммуникации в обществе.

## **2 СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Решение данных задач должно стать основой подготовки специалистов системами образования современного общества. На вопрос, какой человек безопаснее народная мудрость дает ответ, что это смелый, физически сильный, выносливый, дальновидный, осторожный, добрый. Однако эмпирических, жизненных знаний о безопасном человеке в наше время уже недостаточно, хотя их целиком хватало в прошлом, поскольку масштабы угроз и рисков были достаточно ограниченными. Тогда основной источник угрозы для человека являлся внешним, поэтому важно было осмыслить и подготовиться к минимизации именно внешних факторов риска.

В наше же время индивидууму и обществу, главным образом, угрожает поведение самих людей, направления активной деятельности которых провоцируют возрастание величины риска возникновения и реализации бедствий (до 80% всех опасных ситуаций в быту и на производстве создаются непосредственно человеком). Такого рода действия представителей различных специальностей и процессы в социуме во многом обусловлены их внутренним миром и личностными качествами.

Формирование специалиста безопасного типа предполагает специальную подготовку молодых людей к действиям в нестандартных ситуациях (НС), которую необходимо осуществлять с учетом специфики будущей производственной деятельности и степени опасности объекта, реализующего ее. Поэтому и учебные дисциплины образовательного направления, на которые она опирается, являются нормативными.

Основа профилактики любых явлений, тем более психологических, это знания особенностей возникновения, реализации и последствий различных форм индивидуальных и коллективных реакций страха (паники).<sup>1</sup> Страх при НС (землетрясении, пожаре), как правило, ведет к заторможенности. Люди не оставляют место пожара, а прячутся под кровать или в угол помещения, где по мере приближения огонь их уничтожает.

Во время вооруженных конфликтов среди участников были отмечены проявления ступорозных (скованность), а также фугиформных реакций (бег) - чаще всего в сторону противника. Биологическая реакция (ступор, бег) направленная на сохранение жизни, однако, если она не отвечает реальной обстановке, то такие автоматические действия ведут к гибели людей. Тем, кто находится в состоянии страха, присуща заразительность действий, которая приводит к паническому состоянию значительных масс людей.

Развитие панических реакций, обычно имеет в основном две формы возникновения: взрывную и кумулятивную. Взрывная (взрывная) наблюдается более всего часто, когда с появлением реального факта испуга (ЧС) люди подвергаются влиянию, ощущают страх (аффект). Их действия в основном проявляются в виде массового бега. Направление бега определяется людьми, которые первыми начали движение, или же другими влияниями - командой, призывом, криком. Кумулятивная форма паники условно может быть обозначена как псевдо устрашение, т.е. паника возникает без наличия реальной опасности. Это форма чрезмерной реакции, происходящей на фоне панически настроенной массы людей.

Одновременно с преподаванием способов и средств профилактики панических реакций, вызывающих несчастные случаи следует рассматривать также психологические аспекты индукции страха в НС. Паническая реакция - это всегда индукция страха, потеря степени сознательного руководства действиями людей и случайный захват "руководства" лицами, находящимися в состоянии сильного страха и действующими бессознательно, автоматически. Эти лица яркостью поступков и криком возбуждают окружающих и фактически тянут за собой тех, кто находится в состоянии страха, и действует автоматически. В состоянии страха люди легко поддаются управлению.<sup>2</sup> Для профилактики паники необходимо руководить человеческой массой. Если руководство толпой осуществляется сознательной личностью, то люди сохраняют способность адекватных действий.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОТБОР ЛЮДЕЙ ДЛЯ РАБОТЫ**

В данной связи, большое значение имеет профессиональный отбор людей для работы на опасных участках и, особенно, на руководящие должности в производственных коллективах. Многолетний опыт показывает, что есть люди, склонные к созданию несчастных случаев и к неадекватным действиям в опасных ситуациях (сказывается психопатия, нервность). Так в 1909 г. за три года до трагической гибели "Титаника" профессор Гарвардского университета Гуго Мюнстерберг получил весьма важное письмо. Директор большой паровой компании интересовался степенью реальности проведения профессионального отбора морских офицеров, способных в экстремальных условиях предотвратить столкновение пароходов.

---

<sup>1</sup> Краевский В.В. Воспитывающее обучение // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1993. - Т. 1. - С. 171-172.

<sup>2</sup> Кулалаева Н.В. Виховна складова педагогіки безпеки. Монографія [Текст] / Н.В. Кулалаева, О.А.Мармазинський, В.О.Михайлюк. - Миколаїв: НУК, 2013. - 354 с.

Кроме того, он рассказал о результатах своих наблюдений, согласно которым он делил моряков на три категории. Представители первой из них, по его мнению, оказывались “парализованными” при возникновении неожиданной, опасной и требующей быстрого реагирования ситуации (это неизбежно вело к аварии). Представители второй - хватались за первое, пришедшее в голову не самое лучшее решение (например, пытались спасти во время пожара подвернувшиеся под руку дешевые безделушки). И лишь представители третьей категории оказались в состоянии правильно оценить опасную ситуацию и принять верное решение.

Немецкий ученый Карл Марбе попытался выяснить причины таких различий. По поручению одной страховой фирмы он 10 лет наблюдал за 3 тысячами застрахованных от несчастных случаев водителей автотранспорта и сделал заключение, что существуют водители, “склонные” к несчастным случаям и эта склонность является врожденной.<sup>1</sup>

Человек, который работает на опасных производствах, должен:

- знать свои обязанности по профилактике нестандартных ситуаций и нести ответственность не только за аварии, и несчастные случаи, но и за характер своих действий при руководстве людьми в НС;
- быть психологически готовым к действиям в нестандартных ситуациях;
- знать графики работы и схемы действий в критических ситуациях;
- принимать участие не только в деловых играх, но и аварийных ситуациях, которые способствуют познанию проблемы и формированию автоматизма действий в нестандартных ситуациях и т.д.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Главное при нестандартных ситуациях — сохранять спокойствие людей и обеспечить их быструю и грамотную деятельность. Это достигается информационными средствами и соответствующими действиями, как руководителей, так и исполнителей. Необходимо знать, что особую роль в профилактике страха в НС играет деловая занятость человека и демонстрация организованности действий окружающих лиц. При руководстве людской массой большую роль играет техническое оснащение (мегафон) и звуковые сигналы, указатели направления движения и другие средства. Например, на многих предприятиях в случае НС людям подается звуковая информация (по радио трансляционной связи), что успокаивает людей и координирует их действия в зависимости от места пребывания и направления выхода из опасной зоны (помещения). Радиотехническое оборудование позволяет обеспечить безопасность действий лиц, находящихся в опасной зоне (помещении). Для адекватных действий людям следует иметь информацию о том, где находиться и как себя вести. Также необходимо обязательное наблюдение и управление людьми со стороны руководителей и, кроме того, оценка их фактического состояния после выхода из опасной зоны. Для этого, вместе с информацией по предупреждению ошибочных действий, студентов необходимо знакомить с принципами руководства людскими объединениями.

---

<sup>1</sup> Кулалаева Н.В. Виховна складова педагогіки безпеки. Монографія [Текст] / Н.В. Кулалаева, О.А.Мармазинський, В.О.Михайлюк. - Миколаїв: НУК, 2013. - 354 с.

## ЛИТЕРАТУРА

Білий Л. Г. Особливості розвитку вищої професійної освіти в Україні та сучасні тенденції в управлінні освітою [Електронний ресурс] / Л. Г. Білий // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2012. – 12 с. Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/e-journals/.../12blgtuo.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/.../12blgtuo.pdf).

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК. - М.-Ростов н/Д, 1999. -560 с.

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. -44 8 с.

Гомонюк О. М. Основні підходи до визначення поняття «педагогічна культура» [Електронний ресурс] / О. М. Гомонюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький : ХІСТ, 2012. – № 5. – С. 53-57. Режим доступу: [archive.nbu.gov.ua/portal/.../12gomppk.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/.../12gomppk.pdf)

Краевский В.В. Воспитывающее обучение // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1993. - Т. 1. - С. 171-172.

Кулалаева Н.В. Виховна складова педагогіки безпеки. Монографія [Текст] / Н.В. Кулалаева, О.А.Мармазинський, В.О.Михайлюк. - Миколаїв: НУК, 2013. - 354 с.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*doc. Vasilij Mironovič ZAPLATINSKI, CSc.*

# HUMÁNNE ETICKÉ HODNOTY PODPOROVANÉ KREŠŤANSKÝMI CIRKVMAMI V PROCESE VYUČOVANIA NA POLICAJNÝCH ŠKOLÁCH

## HUMAN ETHICAL VALUES SUPPORTED CHRISTIAN CHURCH IN THE TEACHING AT THE POLICE SCHOOLS

PACIGA Ján<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Článok podáva základnú charakteristiku a definíciu vybraných humánnych kresťanských hodnôt a pojednáva o ich možnom vplyve na profesiu policajtov. Popísané vybrané hodnoty sú súčasťou základov kresťanského učenia a v článku je popísaná ich dôležitosť pre výučbu a činnosť policajtov.

**Kľúčové slová:** Etické a morálne hodnoty, kresťanské hodnoty, policajná profesia, uplatňovanie hodnôt v práci policajta, policajná etika.

**ABSTRACT:** The article deals with the definition and basic characteristics of selected Christian values that influence policing and the approach of the police to their profession. The specific values are chosen to describe the ground of Christianity as well as their importance in teaching and training of police officers.

**Key words:** Christian values, assigning values, the police profession, the impact of values on the work of the police

### ÚVOD

Ako je všeobecne známe – cirkvi, hlásiace sa ku kresťanskému náboženstvu, vyznávajú určitý spoločný hodnotový systém, ktorý je založený na princípoch viery v Trojjediného Boha, na hodnotách, ktoré vyplývajú z kníh Starej Zmluvy, teda tej časti Biblie, ktorú vyznávali už Židia pred príchodom Krista a zakladali na nej svoje náboženské zákonitosti, spoločenské zvyklosti a v podstate takmer celú židovskú tradíciu. Ďalej sa kresťanský hodnotový systém zakladá na samotnom učení Ježiša Krista a následnom rozšírení a spresnení jeho učenia Jeho apoštolmi, ktorým on sám dal poverenie: „Chod'te teda a čiňte mi učeníkmi všetky národy krstiac ich v meno Otca, Syna a Duchu Svätého, a učiac ich zachovávať všetko, čokoľvek som vám prikázal.“<sup>2</sup> (2; s.858)

Vyslal ich do sveta, aby popri šírení zvesti o spáse vkladali do ľudských bytostí aj hodnoty, ktoré on sám zdôrazňoval. Ježiš Kristus svojím učením ale predovšetkým spôsobom svojho života podporil a priniesol príklad mnohých pozitívnych etických hodnôt, ktoré skvalitňujú celkovú hodnotu ľudského života.

### 1 KREŠŤANSTVO A HODNOTY

Skôr, než budeme hovoriť o samotných kresťanských hodnotách, upresnime si, aký je samotný vzťah kresťanstva a hodnôt. Z prapodstaty kresťanstva a z filozofie samotného Ježiša Krista jasne vystupujú do popredia viaceré pozitívne hodnoty, ale aj ostrá kritika negatívnych hodnôt ľudského bytia a správania sa človeka, jeho postojov, reakcií, názorov a pod. Je však z pohľadu samotného kresťanského náboženstva nemysliteľné, aby v ľudskom živote ostalo len pri hodnotách. Často totiž vidíme, že ako samotní kresťania začíname vnímať život viery a kresťanstvo len ako určitý hodnotový systém, súbor morálnych, resp. etických pravidiel svedčiacich o výške ducha kresťanov.

---

<sup>1</sup> Mgr. Úrad ekumenickej pastoračnej služby MV SR Vysunuté pracovisko: OR PZ, Komenského 841, 03101 Liptovský Mikuláš. Tel: 0907-935 084, email: [jan.paciga@minv.sk](mailto:jan.paciga@minv.sk)

<sup>2</sup> Biblia, evanj. preklad, Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1989. s.858. ISBN 0 564 03222 0



Hodnoty sú v živote človeka mimoriadne dôležité, v kresťanskom náboženstve však nemožno ostať len pri nich. Kresťanstvo vždy bude predovšetkým znamenať a zdôrazňovať svedectvo o zmŕtvychvstalom Kristovi, ktorý priniesol spasenie veriacim, ďalej svedectvo o odpustení hriechov a o daroch Svätého Ducha. Možno povedať, že: „V posledných rokoch sa kresťanstvo prakticky zredukovalo na morálny systém. Viera ako učenie o živote a zdroj náboženskej i mystickej skúsenosti sa zanedbala. ... Táto tendencia stavať svoj život viery na hodnotách a nie na osobnom vzťahu s Kristom vo veľkej miere prispieva k tomu, že kresťania sa vzdávajú od osoby samotného Krista a osamotení len so stupnicou morálnych hodnôt, oddelených od ich základu, strácajú silu a schopnosť svedčiť o Kristovi a žiť novým životom vo viere v pravde a v posvätení Duchom...Také kresťanstvo, zredukované na etiku, dlho nevydrží.“<sup>1</sup>

To som považoval za dôležité s ohľadom na poslanie kresťanského náboženstva len v krátkosti zdôrazniť. Na druhej strane je však nesporné, že kresťanstvo bez pozitívnych Kristom zdôrazňovaných hodnôt rovnako stráca zmysel, význam a hodnotu. Nemožno zamlčať, že niektoré z týchto hodnôt neboli v minulosti a snáď už len v minulosti samotným kresťanstvom resp. jeho čelnými predstaviteľmi rešpektované. V každom prípade však kresťanské hodnoty sú pre kvalitu spoločnosti mimoriadne dôležité a ich uplatňovanie medzi samotnými kresťanmi ale nesporne aj nekresťanmi priamo vedie k zachovaniu života a spoločnosti ako takej. Bez ich uplatňovania v ľudskom správaní by ľudstvo samo osebe spelo prakticky do záhuby.

## **2 APLIKÁCIA DANÝCH HODNOT VO VÝUČBE A ČINNOSTI POLÍCIE**

V tejto stati by som chcel aspoň v skratke načrtnúť charakter niektorých vybraných hodnôt a pokúsim sa zdôvodniť ich význam v rámci výučby a činnosti policajtov v SR. V prvom rade je pri základnom vymedzení kresťanstvom podporovaných etických hodnôt nutné povedať, že takéto hodnoty sú vo svojej podstate synonymom dobra. To znamená, že ide o pozitívne hodnoty, z ktorých uplatňovania vyplýva dobro – o to nie dobro jednotlivca, ktoré by bolo na úkor dobra iného alebo spoločnosti všeobecne. Čo v praxi znamená - ak si nárokujem a uplatňujem svoju vlastnú slobodu (ako jednu z kresťanských hodnôt), nesmiem tak robiť na úkor slobody niekoho iného. Kresťanské hodnoty nemôžu byť spájané s uplatňovaním dobra jedného človeka či jednej skupiny osôb na úkor kohokoľvek iného. Čo je zároveň uplatňovaním princípu nezištnej vzájomnej lásky v ľudskej spoločnosti. Tu už sme pri vzájomnom vzťahu kresťanských hodnôt a výchovy či práce policajta. Základným princípom tohto vzťahu je uplatňovanie a ochrana všeobecného verejného poriadku a dobra v spoločnosti, pričom policajt by mal cítiť povinnosť dohliadať na to, aby neboli uplatňované záujmy dobra jedných na úkor iných nevinných ľudí a jeho vlastné záujmy na úkor nevinného človeka. Tu sa dostávame k prvej z kresťanských hodnôt, ktoré chcem v týchto súvislostiach spomenúť – sloboda.

## **3 SLOBODA**

Ľudská sloboda je pojem široký a zároveň relatívny. Sloboda človeka je v prírode akýmsi netypickým javom. To ona rozhoduje o tom že človek je plne suverénnou a autonómnou bytosťou. Vďaka slobode môžeme povedať, že sme správcami nejakého činu. Za ten čin sme však aj zodpovední. Ale zodpovedný možno byť len voči niekomu. Keď má štát a spoločnosť určité zákony a pravidlá tak je človek v otázkach slobody – rozhodovania sa pre rôzne činy – zodpovedný voči spoločnosti, štátu.

---

<sup>1</sup>P. Šantavý, O čom svedčí život súčasných kresťanov II.; dostupné od 2002, dostupné na internete na: [http://www.christnet.sk/portal/?q=tema/o\\_com\\_svedci\\_zivot\\_sucasnych\\_krestanov\\_2](http://www.christnet.sk/portal/?q=tema/o_com_svedci_zivot_sucasnych_krestanov_2)

V súvislosti s našou témou treba brať do úvahy hlavne trestné činy a trestnú zodpovednosť, pretože človek sa v rámci svojej slobody môže slobodne rozhodnúť aj pre spáchanie trestného činu a pritom si musí byť vedomí svojej trestnej zodpovednosti. Tu môžeme vidieť určitú relativitu slobody. Človek sa môže slobodne rozhodnúť aj pre zlo. Ale to už je skôr zneužitie slobody, ktorú mu dal štát, spoločnosť a predovšetkým Boh. Boh dal slobodu človeku už pri samom začiatku stvorenia – podľa biblického ponímania. Použijem biblický citát: „Potom Hospodin Boh rozkázal človeku: Zo všetkých stromov záhrady smieš jesť, ale zo stromu poznania dobra a zla nesmieš jesť!...“.<sup>1</sup>

Prvá polovica citátu svedčí o Božej veľkorysosti, keď Boh dáva človeku slobodu výberu plodov z veľkého množstva stromov, no zároveň v druhej polovici citátu obmedzuje jeho slobodu zákazom jedenia plodov z jedného jediného stromu – stromu poznania dobra a zla. Zároveň Boh v ďalších statiach ukladá človeku trest za neuposlušnosť tohto obmedzenia, keď sily zla navedú človeka, aby Boží zákaz porušil. Za toto porušenie bol človek patrične potrestaný: „...pre teba pôda prekliata bude. S námahou sa z nej budeš živiť. Ba trnie a hložie bude ti rodiť a poľné byliny budeš jedávať. V pote tvári budeš jesť chlieb, kým sa nevrátiš do zeme, lebo z nej si vzatý.“.<sup>2</sup>

Ako som už uviedol, človek sa môže slobodne rozhodnúť aj pre zlo, no pritom si musí byť vedomý následkov, aj hroziaceho trestu. Tu možno vidieť jasný zmysel policajnej činnosti pri ochrane verejného poriadku, života, zdravia či majetku. Pretože človek pri zneužití svojej slobody sa dopúšťa trestnej činnosti a policajt musí správne túto činnosť spoznať, vyhodnotiť a správne proti nej zakročiť. Má pritom brať do úvahy aj svoju vlastnú slobodu rozhodovania a správne ju použiť pri vyhodnotení sily a intenzity zákroku, ako aj vyšetrovacej činnosti a zaobchádzania s páchatelom, či človekom podozrivým z trestnej činnosti alebo páchania priestupku.

Je dôležité policajtom už pri výučbe vstúpiť a zdôrazňovať správne a etické postupy pri uplatňovaní vlastnej slobody rozhodovania v služobnej činnosti, pri rešpektovaní slobody iných alebo naopak obmedzovaní osobnej slobody inému človeku. Je dôležité si pri tom uvedomovať, že za správne etické uplatňovanie slobody sme zodpovední nielen voči spoločnosti, ale aj voči Bohu, ktorý je darcom ale aj kontrolórom slobody. „*Sloboda človeka môže byť vystavená obmedzeniu, ale môže sa aj zväčšiť, a jedno i druhé čiastočne závisí od nás samých, čiastočne od nášho okolia. Za obmedzeniami slobody, aj za jej vzrastom, nasleduje obmedzenie aj vzrast zodpovednosti. V človeku je totiž toľko slobody, koľko má rozumu.*“.<sup>3</sup>

#### 4 PRAVDA

So slobodou je úzko spojená ďalšia hodnota, pri ktorej sa chcem pristiaviť – pravda. Človek sa môže slobodne rozhodnúť aj pre pravdu alebo lož. I keď to druhé je tiež zneužitie slobody. Božie príkázania sú pravdivé. Pisateľ biblickej knihy žalmov napísal: „...všetky Tvoje (Božie) príkázania sú samá pravda.“<sup>4</sup> Prečo takýto opis? Po prvé, majú stabilitu a trvalú platnosť, lebo predpisujú, čo chce Boh vidieť uskutočnené v každom ľudskom živote po všetky časy. Po druhé, hovoria nám nezmeniteľnú pravdu o našej prirodzenosti. Aj to je totiž úmyslom v Božích príkázaniach: majú nám dať pracovnú definíciu pravého ľudského bytia. Ukazujú nám, prečo bol človek vlastne stvorený, učia nás pravdivo ľudsky žiť a vystríhajú nás pred mravným sebazničením.

<sup>1</sup> Biblia, evanj. preklad, Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1989. s.2. ISBN 0 564 03222 0

<sup>2</sup> Tamtiež, s. 3.

<sup>3</sup> J. Tischner. Ako žiť? uvedenie do kresťanskej etiky. Bratislava: Serafín, 2005. 124 s. ISBN 80-8081-033-8

<sup>4</sup> Biblia, evanj. preklad, Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1989. s.529. ISBN 0 564 03222 0

Kresťanské učenie a jeho základ – učenie Ježiša Krista, hodnotí pravdu veľmi vysoko. „Ja som sa na to narodil, a na to som prišiel na svet, aby som vydal svedectvo pravde. Každý, kto je z pravdy, počuje môj hlas.“<sup>1</sup> - povedal Ježiš, keď stál pred Pilátom a keď sa rozhodovalo o jeho odsúdení na smrť. Na iných miestach hovorí: „Ja som cesta i pravda i život.“. Alebo inde hovorí svojim učeníkom: „Ak vy zostanete v mojom slove, ste v pravde moje učeníci. A poznáte pravdu a pravda vás vyslobodí.“<sup>2</sup> Je ešte mnoho biblických citátov o pravde, no už z týchto vybraných vidno, že Ježiš si pravdu vysoko ctil a privádzal k nej a k jej poznaniu v podstate každého, koho stretol.

Pravda je však podobne ako sloboda pojem relatívny. Keď to vezmeme z náboženského pohľadu - pre človeka, ktorý sa rozhodol veriť v Ježiša Krista a v Bibliu, sa pravdou stáva kresťanstvo. Pre osobu, ktorá sa rozhodla veriť v Korán a Mohameda, sa pravdou stáva Islam. To isté by sa dalo tvrdiť pre akékoľvek náboženstvo, sektu alebo kult. V postmodernom svete sa všetky tieto „pravdy“ považujú za rovnocenné, pretože pravda, pokiaľ nie je priamo opakom lži, je čokoľvek, čomu sa jednotlivec rozhodne veriť. Tu je však dôležitá otázka: Môže pravda existovať ako realita výlučne pre osoby, ktoré sa jej rozhodnú veriť a pre ostatných nie? V našej téme je dôležitá pravda, ktorá je do istej miery záväzná pre všetkých. Je to pravda, ktorá je podstatou morálky, resp. je s morálkou úzko spojená.

Všetci berieme morálku ako samozrejmosť. Je to niečo, čo všetci pokladajú za univerzálne pravdivé. Zaobchádzame s ňou ako s absolútnou pravdou. „Zmysel pre morálku nachádzame v podstate v každej spoločnosti na svete, od najprimitívnejších národov, po tie najvyspelejšie. A morálka všetkých týchto spoločností, je prekvapujúco podobná bez ohľadu na to, ako široko sú oddelené časom, geografickou polohou, povahou, kultúrou alebo náboženstvom. Aj keď sú určité rozdielnosti, všetky tieto spoločnosti majú zákony chrániace ľudský život, všetky majú zákony riadiace manželské a rodinné vzťahy, všetky majú pravidlá, ktoré hovoria, že nemôžu svojvoľne zabíjať iných, všetky odsudzujú krádež a všetky podporujú to, aby ľudia prejavovali druhým dobro“.<sup>3</sup>

Keď sa na pravdu ako hodnotu pozrieme z tohto uhla pohľadu, vidíme, že jej ochrana a usmerňovanie v spoločnosti je úzko spojené s činnosťou policajného zboru a že teda je dôležité vstúpiť princípy pravdy a s ňou spojenej morálky budúcim ale i súčasným policajtom. Je dôležité, aby policajt vedel správne vyhodnotiť pravdu v danej konkrétnej situácii a v daných súvislostiach a aby vedel k nej zaujať správny postoj ako aj vedel určiť správny a morálny prístup k riešeniu daného problému.

## 5 POKOJ

Jednou z typických kresťanských hodnôt je hodnota pokoja. I v dnešnej dobe sa prianie pokoja - predovšetkým Božieho pokoja, vyjadruje v liturgických častiach bohoslužieb takmer vo všetkých kresťanských cirkvách na svete. napr.: „Boží pokoj nech je s vami!“, „Nech vám daruje Boh svoj pokoj!“. Všetky tieto a podobné priania, ktoré majú v liturgii väčšinou charakter požehnania, sú citované či parafrázované priamo z biblie. Keby sme v biblii spočítali zmienky o pokoji, došli by sme určite k prekvapivo vysokému číslu. Samotný Boh biblie je v nej často krát charakterizovaný ako „Boh pokoja“ či „Tvorca pokoja“. Pokoj je tu úzko spojený práve s dodržiavaním Desiatich Božích prikázaní, ktoré Boh od človeka vyžaduje v rámci snahy o udržiavanie pokoja a práva na svete. Pokoj je teda vysoko vyzdvihovanou kresťanskou hodnotou a v kontexte našej témy má dosť výrazné postavenie. Podľa teologického učenia je jedným z prvoradých Božích záujmov tvorenie a udržanie pokoja na zemi.

---

<sup>1</sup> Biblia, evanj. preklad, Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1989. s.932. ISBN 0 564 03222 0

<sup>2</sup> Tamtiež, s. 921

<sup>3</sup> Tamtiež, s. 38

Hoci ľudská hriešnosť ide často proti tomuto Božiemu zámeru a človek potom nadobúda dojem, akoby Bohu na pokoji medzi ľuďmi až tak nezáležalo. Pričom opak je pravdou. K pokoji v spoločnosti však musia vo veľkej miere prispievať samotní jej členovia. V kontexte policajných vied možno pokoj v spoločnosti ponímať ako verejný poriadok. Boh okrem takéhoto ponímania vidí v pojme pokoj aj význam vnútorného pokoja a duševnej vyrovnanosti jednotlivca aj spoločnosti.

Toto chápanie pokoja však veľmi úzko súvisí aj s chápaním pokoja ako verejného poriadku v spoločnosti a mieru na svete. Keďže polícia má ako jednu z prioritných úloh ochranu a udržanie verejného poriadku v štáte, je nutné, aby sa uvedomelosť policajtov v tomto smere neustále rozvíjala a nepodceňovala. Nebudem v tomto mojom vstupe širšie rozvíjať problematiku verejného poriadku, nakoľko tá je v policajných vedách dopodrobna rozoberaná, len som chcel priblížiť a poukázať na úzky vzťah jednej z kresťanských hodnôt – hodnoty pokoja – s jedným z prioritných záujmov policajného zboru nielen v Slovenskej republike. Pokiaľ si policajti či už kresťanský alebo nekresťanský orientovaní budú tento vzťah hlbšie uvedomovať, je možné, že budú samotnému verejnému poriadku a jeho ochrane prikladať väčší význam a tým sa ešte výraznejšie a zodpovednejšie starať o túto hodnotu ľudskej spoločnosti, ktorá má svoj hlboký základ v kresťanstve a v Bohu kresťanov.

## 6 SVEDOMIE

Z hľadiska kresťanskej etiky: „...dobré je to, čo sa zhoduje s Bohom, a vieme, že Boh je (v kresťanstve) najvyššou normou mravnosti. ..vieme, že dobré je aj to, čo sa zhoduje s prirodzenosťou človeka a to je bližšia norma mravnosti. Ale to všetko nestačí. Ak sú morálne zákony mimo nás, tak rovnako dlho, ako o nich nič nevieme, nemôžu v nás vytvoriť nijaký etický záväzok. Potrebná je ešte akási bezprostredná norma mravnosti. Má to byť norma ustavične prítomná vo vedomí človeka a neprestajne pripravená na okamžitú reakciu. ... Najbližšou normou mravnosti je pre človeka jeho svedomie – praktický úsudok o zhode jeho konania s objektívnym dobrom“.<sup>1</sup> To všetko sa však týka zdravého a správne formovaného svedomia. Nie svedomia biľagovaného, poškodeného, po svojom upraveného, netýka sa to ani prípadu, keď človek pred svojim svedomím uteká a nechce počúvať jeho hlas.

Svedomie je jeden z veľmi dôležitých prirodzených sklonov či princípov ľudskej prirodzenosti. Je to určitý sklon človeka byť znepokojený, keď si uvedomuje nesúlad medzi sebou samým a to, že svojimi skutkami je takpovediac sám so sebou v rozpore. Deje sa tak vtedy, keď si človek uvedomuje, že druhým ľuďom robí to, kvôli čomu by bol na nich sám nahnevaný, že mu to robia, keby boli na jeho mieste a on na ich. Alebo že im nerobí to, kvôli čomu by sa sám nahneval, že mu to nerobia. Tu môžeme vidieť aj korene svedomia v biblických spisoch. Aj keď tém o svedomí by sa dalo z biblie vyčítať mnoho, predsa spomeňme aspoň jednu priamu narážku Ježiša Krista na svedomie: „Preto čokoľvek chcete, aby vám ľudia činili, čiňte im aj vy, lebo to je zákon aj proroci“.<sup>2</sup>

Hlas svedomia vyjadruje rozpor človeka so sebou samým. „Nie div, že táto opozícia voči sebe samému a vnútorný boj s vlastným JA človeka prirodzene plodí nepokoj a vyvoláva v jeho mysli rozruch“.<sup>3</sup> So svedomím práca a charakter policajta úzko súvisí. Je dôležité, aby policajt správne pestoval predovšetkým svoje vlastné svedomie a riadil sa ním. A to či už v otázkach primeraného použitia zbrane a donucovacích prostriedkov, v otázkach postoja voči korupcii a i. A zároveň je dôležité, aby sa snažil a bol pripravený, schopný formovať svedomie ľudí, s ktorými prichádza do služobného ale i ľudského kontaktu.

---

<sup>1</sup> J. Tischner. Ako žiť? uvedenie do kresťanskej etiky. Bratislava: Serafín, 2005. s. 23. ISBN 80-8081-033-8

<sup>2</sup> Biblia, evanj. preklad, Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1989. s.833. ISBN 0 564 03222 0

<sup>3</sup> J.Edwards. O povaze pravé cnosti, Praha: Návrat domú, 2007. s 65. ISBN 978-80-7255-162-0

Nezáleží na tom, či už pri výsluchu podozrivého, páchatel'a, svedkov..; či už v oblasti činnosti dopravnej polície a ostatných odvetví policajného zboru. Pričom je dôležité, aby sa v týchto ľuďoch správne a citlivo snažil prebudit' ich svedomie, aby potom mohli objektívne a pravdivo zaujať k danej veci postoj a prispieť k riešeniu konkrétnych problémov, ktoré sa ich pri styku s políciou týkajú.

## **7 VIERA A LÁSKA**

Láska a viera sú posledné kresťanské hodnoty, ktorým sa chcem v tomto príspevku konkrétne venovať a zároveň ich zahŕňam do spoločného odstavca, nakoľko tieto dve hodnoty v kresťanskom poňatí veľmi úzko súvisia.

O kresťanskom vzťahu k týmto hodnotám snád' nie je potrebné zoširoka rozprávať. Tieto hodnoty patria k tej najzákladnejšej podstate kresťanského náboženstva. Viera je tu ponímaná ako ten najzákladnejší vzťah človeka k Bohu, ide predovšetkým o vieru v Boha a o dôveru Bohu v ľudskom živote. Z takejto silnej a úprimnej viery potom pramení láska veriaceho k ostatným ľuďom. S tým sú spojené aj skutky lásky, teda skutky dobra, ktoré človek koná voči ostatným, či už jednotlivcom alebo celej spoločnosti. Láska je v kresťanskom poňatí nesmierne dôležitá a neodlučiteľná od života a konania veriaceho človeka. Sám Boh kresťanstva je často označovaný ako „Boh lásky“. Láska sa tu však nechápe len v zmysle príbuzenských pocitov a osobných sympatií, ale predovšetkým v zmysle čistej nezištnej lásky, ktorá poháňa človeka ku konaniu dobra ostatným, aj neznámym ľuďom, a dokonca – v kresťanskom zmysle - aj svojim nepriateľom.

Viera i láska majú v živote človeka mnoho podôb a má z nich vyplývať množstvo pozitívnych konaní, názorov, ľudských postojov a rozhodnutí. Nedá sa tvrdiť, že sa tak deje vždy a u každého veriaceho jednotlivca, no kresťanský základ a výchova má človeka neustále povzbudzovať a poháňať ku konaniu dobra v ľudskej spoločnosti. Je to v podstate základ morálky a etiky, na ktorej by malo záležať všetkým policajtom vo svojej služobnej činnosti aj v osobnom živote. A to už bez ohľadu na to, či sa hlásia ku kresťanstvu alebo nie. Pokiaľ bude policajtom stále viac záležať na formovaní vlastnej osobnej lásky a v Boha veriacim policajtom na upevňovaní svojej osobnej viery a viery ostatných, bude sa to takmer určite do tej či onej miery prejavovať aj na ich charaktere a snád' i výsledkoch ich služobnej činnosti.

Preto je dôležité, aby si policajti stále viac a nanovo osvojovali tieto hodnoty vo svojich životoch, aby tak uvedené hodnoty formovali ich charakter a prístup vo výkone svojej profesie.

## **ZÁVER**

Na príklade niektorých vybraných hodnôt, ktoré môžeme označiť ako kresťanské, som sa snažil načrtnúť ich vplyv na povahu, charakter a prácu policajtov v našej spoločnosti. Isteže tieto hodnoty nie sú zárukou perfektnej a bezproblémovej práce polície, ale som presvedčený, že ich vstěpovanie do povedomia policajtov a pestovanie týchto hodnôt v ich živote, môže prácu polície do určitej miery skvalitniť, zlepšiť jej kontakt s verejnosťou a zároveň zvýšiť dôveryhodnosť policajného zboru v očiach verejnosti.

Do príspevku by ešte bolo možné zahrnúť aj iné hodnoty kresťanského charakteru, ako sú čas, pokora, modlitba, rodina, manželstvo, vernosť, večnosť, či samotný život a iné. No snažil som sa zvýrazniť aspoň tie, o ktorých si myslím, že môžu mať najväčší vplyv na správne formovanie prístupu policajtov ku svojej činnosti, ktorá má byť konaná predovšetkým pre blaho spoločnosti a zachovanie poriadku a práva medzi ľuďmi.

## LITERATÚRA

J. Tischner. Ako žiť? uvedenie do kresťanskej etiky. Bratislava: Serafín, 2005. 124 s.  
ISBN 80-8081-033-8

Biblia, evanj. preklad, Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1989. 1079 s. ISBN 0 564 03222 0

J.McDOWEL, T.WILLIAMS. Hľadanie pravdy, Bratislava: Porta libri, 2009. 108 s.

ISBN 978-80-89067-51-0

J.Edwards. O povaze pravé cnosti, Praha: Návrat domú, 2007. 118 s.

ISBN 978-80-7255-162-0

J.I.Packer. poznanie Boha, Praha: Návrat, 1992. 247 s. ISBN 80-85495-09-0

P. Šantavý, O čom svedčí život súčasných kresťanov II.; dostupné od 2002, dostupné na internete na:[http://www.christnet.sk/portal/?q=tema/o\\_com\\_svedci\\_zivot\\_sucasnych\\_krestanov\\_2](http://www.christnet.sk/portal/?q=tema/o_com_svedci_zivot_sucasnych_krestanov_2)

### **Recenzenti:**

*Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI*

*doc. Karol MURDZA, PhD.,*

# WYKORZYSTANIE E-LEARNINGU W SZKOLENIU PERSONELU WIĘZIENNEGO

## USING E-LEARNING IN THE TRAINING OF PRISON STAFF

POKLEK Robert <sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** Wdrożenie nauczania na odległość w służbie wskazuje, że e-learning, a właściwie b-learning, czyli połączenie nauczania wykorzystującego sieć ze szkoleniem praktycznym w warunkach skoszarowania może zrationalizować dotychczasowy system szkolenia funkcjonariuszy Służby Więziennej. Coraz częściej organizowane są kursy internetowe w oparte o metody e-edukacji (samokształcenie kierowane na platformie, klasyczne lub samoprowadzące kursy e-learningowe, dostęp do materiałów dydaktycznych w e-czytelni). Aktualnie w formie zdalnej prowadzone jest szkolenie wstępne oraz zawodowe na poziomie szkolenia chorążych i oficerów. Opracowanie przedstawia możliwości jakie ze sobą niesie wykorzystanie zdalnego nauczania za pomocą sieci internetowej w edukacji personelu więziennego oraz wskazówki metodyczne dla zaprojektowania i realizacji szkolenia e-learningowego na potrzeby służby więziennej.

**Słowa kluczowe:** służba więzienna, szkolenie personelu, e-learning, edukacja w sieci

**ABSTRACT:** The implementation of distance learning in the service indicates that e-learning – especially b-learning, which is the combination of teaching via the Internet with practical training under regimentation, can rationalise the current system of training of prison service officers<sup>2</sup>. Increasingly, the Internet courses are organised and based on the method of e-learning (self-study targeted on the platform, standard or self-running e-learning courses, the access to learning materials in e-library). Currently, the distance courses are conducted at the level of initial training and vocational training for warrant officers and officers<sup>3</sup>. The paper presents the opportunities which are brought by the use of distance learning using the Internet in the education of prison staff and methodological guidelines for the design and implementation of an e-learning training for prison service.<sup>4</sup>

**Key words:** prison service, training of personnel, e-learning, networked learning

## INTRODUCTION

The training of prison officers uses various forms of teaching - traditional ones (lectures, tutorials, seminars, workshops) and forms using modern technology. The development of information technology should be reflected in changes in the formula of training of prison staff. Using the network is useful in the modernisation of educational services, increasing their flexibility and quality and it increases the efficiency while minimizing costs<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> mjr dr .: Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej w Kaliszu. Kalisz. Polska. poklek@interia.pl

<sup>2</sup> M. KALAMAN, M. STRZELEC, *Nauczanie na odległość w Służbie Więziennej – doświadczenia, refleksje i wnioski*, [w:] *Nowe technologie w edukacji służb mundurowych. Streszczenia wystąpień*, Kalisz 2012, s. 29.

<sup>3</sup> Zarządzenie Dyrektora Generalnego z 21 grudnia 2010 r. w sprawie programów szkolenia wstępnego, zawodowego i specjalistycznego w Służbie Więziennej oraz czasu trwania szkoleń [niepublikowane].

<sup>4</sup> M. STRZELEC, K. KRĘPCZYŃSKA, *Analiza opinii słuchaczy realizujących szkolenie specjalistyczne w formule e-learningowej*, [w:] *Nowe technologie w edukacji służb mundurowych. Streszczenia wystąpień*, Kalisz 2012, s. 39.

<sup>5</sup> A. WILKIN, *E-nauczanie dla wielu czy dla nielicznych?*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009, s. 25-26.

Learning in the Internet environment can be done completely online (e-learning) to complement the traditional form (blended learning) or assist a typical education via the Internet<sup>1</sup>.

The characteristics of e-learning are not limited to: any time and place of learning through the use of online platforms; flexibility of the content tailored to the individual needs of participants; easy access to information about the different form of communication (presentations, texts, audiovisuals); the opportunity for participants to communicate with one another and the tutor and team working despite being in different places (email, forums, chat, wikis), self-organization of the learning time with the opportunity for self-control and self-esteem (*self-tests*)<sup>2</sup>.

Also, the role of tutors has been changing. The modern teacher should be aware of the fundamental pillars of the new education including: auto education with a reduced role of the teacher, the transition from the presumed authorities to collective credibility, horizontal teaching structures based on partner relations, not the asymmetry of power, decentralized pedagogy and school mobility, networked learning and the use of open sources of knowledge (open source), lifelong learning (*life long learning*)<sup>3</sup>.

## METHODOLOGICAL GUIDANCE FOR E-LEARNING

Some content, strictly theoretical one for self-development by prison officers while preparing for vocational training, should be presented in the form of e-learning. This enables them to use of training time in the barracks to prepare for practical classes, exercise and workshops, whose implementation requires the direct contact with the lecturer and specialist equipment as well as properly equipped classrooms. Such solution can foster the exchange of experience among the participants, development of common methodology for the preparation of particular parts of material and non-formal through direct interaction<sup>4</sup>.

The undeniable advantages of economic importance can also include: saving - lower costs compared to the traditional forms, especially while exit training (travel, accommodation, meals); flexibility - the employee participates in the course, adjusting time and place of learning to their duties, the individual rhythm of the day or week; mobility - the opportunity to participate in the educational process regardless of location (work, home, the delegation), lack of time and space barriers - the opportunity to participate in training organised by the institution located far from their residence place or work; more effective working time management - better planning and efficient organisation of the process of professional development<sup>5</sup>.

Less is written about the negative aspects which include a huge amount of work related to the preparation of materials, the lack of an extensive aid and instruction for lecturers, negative attitudes of students and teachers accustomed to traditional teaching methods<sup>6</sup>. It should be noted that, despite the common skills for use of IT technology, they are not directly reflected in the ability to learn with a computer and the network.

---

<sup>1</sup> G. PENKOWSKA, *Meandry e-learningu*, Warszawa 2010, s. 11.

<sup>2</sup> Tamże, s. 19.

<sup>3</sup> M. KAŃKOLEWICZ, *Technologie informacyjne a konieczność zmiany paradygmatów edukacji*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011, s. 31,

<sup>4</sup> B. MIKUŁA, *Organizacje oparte na wiedzy*, Kraków 2006, s. 161.

<sup>5</sup> A. WACH-KAŃKOLEWICZ, *Wybór kształcenia przez Internet jako formy doskonalenia zawodowego a cechy indywidualne pracownika*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009, s. 66.

<sup>6</sup> B. GOCŁOWSKA, Z. ŁOJEWSKI, *Platformy edukacyjne: zarządzanie i administracja*, Lublin 2008, s. 12.



Therefore future participants of e-learning should be prepared to change their approach to the existing forms of learning during the introductory course to e-learning<sup>1</sup>. The attempts to encourage teaching staff to take an interest in e-learning technology also faces difficulties due to the lack of conviction about the personal benefits resulting from the introduction of innovation, reflected in a reluctance to change the existing routines and the fear of failure predicted due to insufficient technical skills<sup>2</sup>. It should therefore be to help teachers in the field of using training platform and training in transforming traditional classes in e-learning ones, the idea of distance learning in its various forms, the construction of scenarios of courses, preparation of interactive materials and tests, moderating the discussions on the network<sup>3</sup>. In addition, professional production of electronic trainings is very expensive and time consuming, it requires a multidisciplinary team of specialists: the authors of courses, training designers, graphic designers, programmers, administrators and others. It is also necessary to have - in addition to the human resources - certain infrastructure including network hardware and software (platforms and e-learning tools)<sup>4</sup>.

Basically, the structure of each e-learning course consists of two basic elements: organisational (syllabus-scenario of the course, dates, etc.) and teaching materials (e-learning resources). Any issues regarding the timing, organisation, content, selection of goals and teaching methods, motivation techniques, methods of knowledge verification are the responsibility of the didactics designer. The methodologist, together with the author of the course, develop the course objectives and content of the course, determine the number and specific tasks and standards of their completion. Consequently, everything which is in the pre-selection phase of planning must be consulted with the didactic designer of e-learning courses<sup>5</sup>.

The first step which should precede the design of e-learning course, should be a scenario for the course. This is a fundamental methodology document as the basis for the planned process of distance learning, which presents the concept of learning as well as clearly defines the learning objectives and the expected results. The scenario also provides a set of conventions which help those involved in the designing process (authors, methodologists, IT specialists) to create an optimal concept of e-learning course. The scenario should include a precise description of the following areas: tasks for teachers and participants, teaching resources, which will be used by the course designers, tools and multimedia supporting the process of distance learning.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> I. BEDNARCZYK, L. RUDAK, *Przygotowanie do e-learningu – założenia procesu kształcenia*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009, s. 62.

<sup>2</sup> A.K. STANISŁAWSKA-MISCHKE, *E-learning i „punkty podparcia” motywacji nauczycieli akademickich – propozycje rozwiązań*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012, s. 81.

<sup>3</sup> A. RYBAK, *Działania wdrożeniowe w zakresie zdalnego kształcenia na Uniwersytecie w Białymstoku*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011, s. 50-52.

<sup>4</sup> S. WRYCZA, M. KUCIAPSKI, *Projektowanie i produkcja kursów e-learningowych dla dydaktyki akademickiej na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego, „e-mentor”*, 2011, nr 2, s. 44.

<sup>5</sup> M. GRAD-GRUDZIŃSKA, M. JASIŃSKA, *Ramy kompetencyjne projektanta dydaktycznego kursów e-learningowych*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009, s. 79.

<sup>6</sup> M. DZIUBIŃSKA, A. WIERZBICKA, *Dobry scenariusz, niezły reżyser – czynniki sukcesu w tworzeniu kursu e-learningowego*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012, s. 64-65.

All these elements should be a detailed map for online classes, defining all possible educational paths, allowing the participants to achieve their results according to their preferences and learning styles.

Instructions for the course participants should clearly explain the most important information: the objectives and learning results, giving them a vision of the skills to be acquired or improved as a result of completion of the course, the methods of working, tasks and deadlines for the various stages, the sources of information identified by the tutor (resources), methods of communication with the teacher (consultation), methods of assessment, division into teams and allocation of tasks for each group<sup>1</sup>.

The smallest didactic unit of an e-course which realizes the specific objectives of learning, is the e-lesson or a set of texts, illustrations, animations, audio-video, simulations, exercises and tasks, provided to the participants of the training in one step and taken as a whole (thematic section). Preparation of each e-lesson should end with the development of the scenario - an outline - including a description of each element of the didactic process: introduction and preparing students to do the task, seeking solutions, solution, and evaluation of the results<sup>2</sup>.

The greatest impact of the Internet lies in didactic methods which activate and provoke collaboration between participants of classes. Therefore, different types of discussions, educational games, analyses, case studies, stimulation, projects and research should be applied on a large scale<sup>3</sup>. Their main task is to support and make learning attractive, rather than give the ready material to memorise and often uncritically absorb. They may not be the kind of "embellishment" of the course, without a specific educational aim. There are in fact many courses enriched with multimedia elements and graphics, but with poor content and merits<sup>4</sup>.

Optimal use of e-learning in the training of prison staff will be possible provided that the appropriate learning environment is created, based on constructivist psychology, according to which only conscious intellectual commitment of participants enables them to resolve the problem and thus acquire knowledge and skills<sup>5</sup>. Therefore, the content of a course should include the largest possible number of examples and tasks which are directly linked to the penitentiary practice, demanding to draw conclusions and observations as well as the search for alternative solutions. Online tutor accompanies participants of an e-course in the process of subjective exploration of the world and helps participants to understand objective reality and to use the self-acquired knowledge in practice<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> M. PLEBAŃSKA, P. KOPCIAŁ, *Project-Based e-Learning z wykorzystaniem zdalnego nauczania Fronter*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012, s. 38.

<sup>2</sup> L. RUDAK, *Projekt najmniejszej jednostki dydaktycznej e-kursu: konspekt e-lekcji*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011, s. 126-131.

<sup>3</sup> A.K. STANISŁAWSKA-MISCHKE, *E-learning: O co nie pytają wykładowcy*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009, s.77.

<sup>4</sup> D. DOBROWOLSKI, A. KUSZ, K. DOBROWOLSKA, *Model repozytorium zasobów edukacyjnych*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009, s. 150.

<sup>5</sup> B. MICHAŁOWICZ, D. SIDOR, *Metody aktywizujące w konstruktywistycznym środowisku uczenia się na e-zajęciach*, [w:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2010, s. 111.

<sup>6</sup> M. ZAJĄC, *Metodyczne aspekty projektowania kursów online*, [w:] *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2005, s. 24.

Consequently, preparation of materials requires good methodological background and operation consisting of three phases: analysis, design and testing. In the first stage the designer should specify the receiver of the materials for the purposes of the participation in the training, needs which satisfaction may be assisted by the course, existing knowledge and experience related to the subject and distance learning. In addition to the assessment the receiver, it is important to determine the aim of the material, what it is supposed to serve and assist in achieving the results of the course, the main didactic functions of teaching it is supposed to meet (information, visualization, support, supplement, self-control etc.). The design stage consists of the following components: content, structure of the application, together with a navigation system and template pages. The course should be tested prior to its implementation. Check would be done in relation to the content, its order and clarity, the formal and methodical shape, the functioning of interactive elements and technical parameters of the page.

One of the characteristics of the teaching materials used in the network is that it is possible to continuously improve, update and supplement them with new elements<sup>1</sup> and distribute the modified content immediately<sup>2</sup>. With the development of e-learning and the emergence of an increasing number of courses and the number of materials and resources, it is necessary to create so-called repository (virtual storage of courses and resources, materials, and training facilities, etc.), enabling the generation and collection, communication and the exchange and sharing files under certain conditions<sup>3</sup>. It is also possible to create a comprehensive digital library system, in which a key role is played by resources, technical infrastructure, users and the environment, for which the repository is created<sup>4</sup>.

Monitoring the quality of e-learning course requires constant monitoring and evaluation. Virtually, every stage of operation of the e-learning course, from the design, through conduct, to completion of the course and obtaining a certificate of the acquired skills, should be assessed. The results of this process should be formative in nature, that is to be subordinated to improvement, enrichment of educational offer and continuous adaptation to the context of the virtual environment, the didactic process and the needs of the participants, as well as improvement of the quality of delivered materials.

The evaluation should also be of summary character associated with the assessment of achievement of learning goals and the actual assessment of the strengths and weaknesses of the project, for possible modification of the structure, content, materials, clarifying instructions, variety of the teacher's and students' activities, changing tasks or exchange of test questions<sup>5</sup>. The evaluation must be carried out at the level of the beneficiaries of e-learning:

1. experts and e-teachers (tutors in a training institute),
2. participants (officers participating in training),

---

<sup>1</sup> M. HELENOWSKA-PESCHKE, *Metodyka tworzenia materiałów multimedialnych dla e-edukacji – propozycje autorskie* [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009, s. 106-110.

<sup>2</sup> J. SZANDURSKI, *Możliwości i ograniczenia e-edukacji w doskonaleniu kompetencji kluczowych*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012, s. 111.

<sup>3</sup> D. DOBROWOLSKI, A. KUSZ, K. DOBROWOLSKA, *Model repozytorium...*, s. 150.

<sup>4</sup> E. GŁOWACKA, *Jakość bibliotek cyfrowych – aspekty i kryteria oceny*, „e-mentor”, 2011, nr 2, s. 56.

<sup>5</sup> M. DZIUBIŃSKA, A. WIERZBICKA, *Sposoby przewycięzania trudności w procesie projektowania kursów e-learningowych*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011, s. 115.

3. senior representatives of the institutions for which the training has been designed (Central Board). Survey tools used in the training should vary depending on the group of beneficiaries and the tools should examine the specific areas<sup>1</sup>.

It is necessary to promote among the teaching staff the need to change their approach to the classic educational roles and traditional philosophy of lecturer's work towards the role of the teacher as a mediator, supporting the discovery of personal potential and self-learning network participants, a moderator supporting the development of the broader social contexts beyond the traditional boundaries of the educational institutions<sup>2</sup>.

## CONCLUSION

Distance learning undoubtedly brings a new quality in the teaching process, but the success is the "strategic use of this form where it is reasonable and is most beneficial, and not treating it as just another ordinary teaching tool"<sup>3</sup>. Since most of the modern educational platforms offer a wide range of tools, from which the teacher can compose a virtual learning environment, in addition to the ability to use them, methodological approach turns out to be more important<sup>4</sup>. The Prison Service is an institution with well-defined tasks, while the fact that it plays the educational role in relation to the employees implies it to be a learning organisation. Learning organisations look for effective solutions with empirically proven effectiveness, yet innovative, creative and brave, the implementation of which is dictated by the elastic response to signals of the changing reality<sup>5</sup>. The introduction of innovations should be accompanied by strategic thinking, the adequacy of the tools for staff competency management, promotion of openness and motivation to improve qualifications<sup>6</sup>.

Education of the future will be interactive, pragmatic and quickly adapting to new conditions. It will be run on the network in the form of small and precisely targeted modules, designed specifically for the needs of individual participants or institutions and corporations (in the case of PS it will be the management level of CMB of PR and basic units of PR), where the rules of teaching and tasks will be decided by the participants (officers - students of vocational and specialist training of PS), and not an training centre (Training Centre of PS)<sup>7</sup>. It can be concluded that the implementation of e-learning has already begun, but we must remember that the quality of e-learning is not only provided by the network infrastructure and high quality of IT services and the production of as many courses as possible.

---

<sup>1</sup> B. SUJAK-CYRUL, M. OLEJNIK, A. JEDNORÓG, Z. SIERZUCHA, *E-learning w projekcie Europejskie ramy edukacyjne dla zarządzania jakością*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011, s. 203.

<sup>2</sup> I. BUCHEM, *E-portfolio jako osobiste środowisko uczenia się: przykłady zastosowań w edukacji niemieckiej*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012, s. 15.

<sup>3</sup> A. WILKIN, *E-nauczanie...*, s. 26.

<sup>4</sup> P. KOPCIAŁ, *Project Based e-Learning na platformie zdalnego kształcenia*, „e-mentor”, 2011, nr 3, s. 45.

<sup>5</sup> M. CZERSKA, *Ucząca się organizacja*, [w:] *Zarządzanie organizacjami*, (red.) A. CZERMIŃSKI, M. CZERSKA, B. NOGALSKI, R. RYTKA, J. APANOWICZ, Toruń 2001, s. 539.

<sup>6</sup> A.K. STANISŁAWSKA-MISCHKE, *Support instruments for conducting academic courses on the Internet*, [in:] *Concept and practice in e-education*, (ed.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011, p. 119.

<sup>7</sup> A. BARD, J. SODERQVIST, *Netocracy. A new power elite and life after capitalism*, Warsaw 2006, p. 235.

In the author's experience and discussions with persons conducting the courses, the key task is to prepare the substantive content of the teaching and conduct it in accordance with the methodology of e-learning, and it requires a change of mindset of the whole teaching staff, and above all, the change in the current role of teachers – from the role of mentor to tutor - facilitator and a willingness to improve one's own competence in the field of modern didactics. It is significant to develop the objective ways to evaluate the work of designers and teachers preparing courses and creating e-learning teaching materials.

## REFERENCES

- BARD A., SODERQVIST J., *Netocracy. A new power elite and life after capitalism*, Warsaw 2006
- BEDNARCZYK I., RUDAK L., *Przygotowanie do e-learningu – założenia procesu kształcenia*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009
- BUChem I., *E-portfolio jako osobiste środowisko uczenia się: przykłady zastosowań w edukacji niemieckiej*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012
- CZERSKA M., *Ucząca się organizacja*, [w:] *Zarządzanie organizacjami*, (red.) A. CZERMIŃSKI, M. CZERSKA, B. NOGALSKI, R. RYTKA, J. APANOWICZ, Toruń 2001
- DOBROWOLSKI D., KUSZ A., DOBROWOLSKA K., *Model repozytorium zasobów edukacyjnych*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009
- DZIUBIŃSKA M., WIERZBICKA A., *Dobry scenariusz, niezły reżyser – czynniki sukcesu w tworzeniu kursu e-learningowego*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012
- DZIUBIŃSKA M., WIERZBICKA A., *Sposoby przezwycięzania trudności w procesie projektowania kursów e-learningowych*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011
- GŁOWACKA E., *Jakość bibliotek cyfrowych – aspekty i kryteria oceny*, „e-mentor”, 2011, nr 2
- GOCŁOWSKA B., ŁOJEWSKI Z., *Platformy edukacyjne: zarządzanie i administracja*, Lublin 2008
- GRAD-GRUDZIŃSKA M., JASIŃSKA M., *Ramy kompetencyjne projektanta dydaktycznego kursów e-learningowych*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009
- HELENOWSKA-PESCHKE M., *Metodyka tworzenia materiałów multimedialnych dla e-edukacji – propozycje autorskie* [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009
- KALAMAN M., STRZELEC M., *Nauczanie na odległość w Służbie Więziennej – doświadczenia, refleksje i wnioski*, [w:] *Nowe technologie w edukacji służb mundurowych. Streszczenia wystąpień*, Kalisz 2012
- KĄKOLEWICZ M., *Technologie informacyjne a konieczność zmiany paradygmatów edukacji*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011
- KOPCIAŁ P., *Project Based e-Learning na platformie zdalnego kształcenia*, „e-mentor”, 2011, nr 3
- MICHAŁOWICZ B., SIDOR D., *Metody aktywizujące w konstruktywistycznym środowisku uczenia się na e-zajęciach*, [w:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2010
- MIKUŁA B., *Organizacje oparte na wiedzy*, Kraków 2006.
- PENKOWSKA G., *Meandry e-learningu*, Warszawa 2010
- PLEBAŃSKA M., KOPCIAŁ P., *Project-Based e-Learning z wykorzystaniem zdalnego nauczania Fronter*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012

- RUDAK L., *Projekt najmniejszej jednostki dydaktycznej e-kursu: konspekt e-lekcji*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011
- RYBAK A., *Działania wdrożeniowe w zakresie zdalnego kształcenia na Uniwersytecie w Białymstoku*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011
- STANISŁAWSKA-MISCHKE A.K., *E-learning i „punkty podparcia” motywacji nauczycieli akademickich – propozycje rozwiązań*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012
- STANISŁAWSKA-MISCHKE A.K., *E-learning: O co nie pytają wykładowcy*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009
- STANISŁAWSKA-MISCHKE A.K., *Support instruments for conducting academic courses on the Internet*, [in:] *Concept and practice in e-education*, (ed.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011
- STRZELEC M., KRĘPCZYŃSKA K., *Analiza opinii słuchaczy realizujących szkolenie specjalistyczne w formule e-learningowej*, [w:] *Nowe technologie w edukacji służb mundurowych. Streszczenia wystąpień*, Kalisz 2012
- SUJAK-CYRUL B., OLEJNIK M., JEDNORÓG A., SIERZUCHA Z., *E-learning w projekcie Europejskie ramy edukacyjne dla zarządzania jakością*, [w:] *Koncepcje i praktyka e-edukacji*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2011
- SZANDURSKI J., *Możliwości i ograniczenia e-edukacji w doskonaleniu kompetencji kluczowych*, [w:] *E-learning – narzędzia i praktyka*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2012
- WACH-KĄKOLEWICZ A., *Wybór kształcenia przez Internet jako formy doskonalenia zawodowego a cechy indywidualne pracownika*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009
- WILKIN A., *E-nauczanie dla wielu czy dla nielicznych?*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2009
- WRYCZA S., KUCIAPSKI M., *Projektowanie i produkcja kursów e-learningowych dla dydaktyki akademickiej na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego, „e-mentor”, 2011, nr 2*
- ZAJĄC M., *Metodyczne aspekty projektowania kursów online*, [w:] *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, (red.) M. DĄBROWSKI, M. ZAJĄC, Warszawa 2005

**Recenzenti:**

*Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI*

*prof. dr. hab. Jan MACIEJEWSKI*

# ZNACZENIE PODMIOTOWOŚCI W EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA

## THE IMPORTANCE OF SUBJECTIVITY IN EDUCATION FOR SAFETY

ROPSKI Janusz<sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** We współczesnych kierunkach przemian edukacyjnych silnie akcentowane jest prawo człowieka do rozwoju jego twórczych możliwości, samorealizacji wewnętrznej, wolności, a także do jego udziału w projektowaniu i budowaniu otaczającej go rzeczywistości. W modelu kształcenia edukacji dla bezpieczeństwa, uczeń powinien być podmiotem, który ma możliwość decydowania o treściach, metodach i wynikach kształcenia. To szkoła powinna być przystosowana do potrzeb i możliwości wychowanków, a nie odwrotnie.

**Kluczowe słowa:** Edukacja dla bezpieczeństwa, nauczyciel, podmiotowość ucznia w edukacji.

**ABSTRACT:** The human right to develop creative abilities, self-realization of inner freedom and to contribute to designing and building the surrounding reality seem to be strongly emphasized in contemporary trends in educational changes. In the training model of education for safety, a student should be an entity that has the possibility to decide on the content, methods and learning outcomes. The school should be adapted to students' needs and abilities, not vice versa.

**Key words:** education for safety, teacher, student subjectivity in education

### WSTĘP

Zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna generuje przeobrażenia roli i funkcji współczesnego nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa i miejsce ucznia w tym procesie kształcenia. W zmianach, jakie dokonują się w poglądach na pracę szkoły coraz częściej podkreśla się, że o jakości życia szkoły decyduje przede wszystkim to, co stanowi treść życia klasy szkolnej. Bardzo ważną rolę w procesie nauczania, zwłaszcza edukacji dla bezpieczeństwa, odgrywa nauczyciel. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest kreowanie odpowiedniego otoczenia, zarówno fizycznego, jak i psychicznego umożliwiając uczniom niezależne zdobywanie doświadczeń oraz działanie i uczenie się poprzez samodzielne wykonywanie różnorodnych zadań.

### 1 WSPÓŁCZESNE ROZUMIENIE DYDAKTYKI EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA, EDUKACJI I WYCHOWANIA

*Edukacja dla bezpieczeństwa* jest integralną częścią procesu naukowego, dydaktycznego i wychowawczego. Historia ukazuje, że świadomość społeczna, narodowa i obronna oraz patriotyzm, nie są tylko i wyłącznie pojęciami, lecz również i przede wszystkim postawami społecznymi ściśle zespolonymi i uzupełniającymi się. W edukacji dla bezpieczeństwa, jak w każdym zamierzonym i planowym procesie dydaktycznym zmierza się do realizacji określonych celów kształcenia jako kategorii nadrzędnej systemu dydaktycznego. Treści z edukacji dla bezpieczeństwa, metody, formy organizacyjne i środki dydaktyczne stosowane na lekcjach stanowią pochodną tych kategorii. Opis, szczegółowa analiza i odpowiednia ich interpretacja, a także wykrywanie prawidłowości procesu kształcenia w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa jak również formułowanie opartych na zauważonych prawidłowościach norm, reguł i metod postępowania zalicza się do głównych zadań dydaktyki szczegółowej – metodyki nauczania tego przedmiotu.

<sup>1</sup> Dr., ul. Świerkowa 10 b. 32-067 TENCZYNEK. Polska. mail: janrop@op.pl . tel. +48 507 85 37 37

*Dydaktyka szczegółowa edukacji dla bezpieczeństwa*, zwana także metodyką nauczania - to nauka o treściach, celach nauczania, zasadach nauczania, metodach i formach organizacyjnych realizacji tego przedmiotu na określonych etapach edukacyjnych. W nowej polskiej rzeczywistości dotychczasowy sposób uprawiania wychowania w wymiarze teoretycznym i praktycznym nie tylko staje się nieadekwatny, lecz wręcz podtrzymuje swoistą patologię edukacyjną<sup>1</sup>. Dla tradycyjnej pedagogiki oznacza to odejście od obowiązującego przez wiele lat paradygmatu i szukanie nowych, twórczych inspiracji w niej samej i poza nią. Szczególnie ważnym elementem paradygmatu jest poczucie podmiotowości, zwłaszcza podmiotowości nauczyciela i ucznia. Jego istota tkwi w tym, że dokonuje się ono w relacji dwupodmiotowej, w której obie strony działają; działać może tylko podmiot<sup>2</sup>.

*Podmiotowość nauczyciela i wychowanka* staje się warunkiem koniecznym skutecznego nauczania i efektywnego wychowania<sup>3</sup>. Płaszczyzną zaś do tworzenia relacji podmiotowych jest odpowiednia atmosfera w klasie i szkole. Gwarancja bezpieczeństwa, zaufanie do słuchaczy, wzajemna życzliwość i zrozumienie stanowią ważną podstawę do budowania więzi między wychowawcą a wychowankiem, opartych na dialogu, a więc na relacjach podmiotowych.

Nauczyciel nie może demonstrować postawy posiadacza wiedzy, wystawiając ją na sprzedaż, a raczej winien być otwarty na słuchaczy i skłonny do podzielenia się z nimi posiadanym potencjałem intelektualnym. Sukcesem dydaktyczno-wychowawczym można określić takie oddziaływanie nauczyciela na wychowanków, by ci drudzy zechcieli przychodzić na zajęcia bez żadnego przymusu, traktując je jako pouczające i przyjemne spotkanie. Czy tak sytuacja może mieć miejsce? Może, ale jedynie wówczas, gdy komunikacja między nauczycielem a uczniem opierać się będzie na autentycznej akceptacji i empatycznemu rozumieniu. Takie podejście nauczyciela do wychowanków można określić jako przejawy podmiotowego odnoszenia się do młodzieży<sup>4</sup>.

*Elementy podmiotowości* artykułuje wykładnia edukacji Z. Kwiecińskiego, który definiuje edukację jako ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego „Ja” poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego „Ja” w toku spełniania zadań dalekich.

*Edukacja* to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata<sup>5</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, koniecznym wydaje się zmiana postrzegania roli ucznia, który ma stać się partnerem tworzenia edukacji, bowiem tylko taka postawa staje się gwarantem zdobycia kompetencji orientowania się w wielości znaczeń, odnajdowania własnej, właściwej sobie drogi w labiryncie relatywizmu wartości.

---

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, Wyd. Impuls, Kraków 2000, s. 52

<sup>2</sup> B. Gawlina, *Jakie wychowanie, taka teoria*, [w:] A. Tchorzewski (red.), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1993, s. 28.

<sup>3</sup> M. Łobocki, *Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej*, [w:] M. Łobocki (red.), *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Wyd. UMCS, Lublin 1998, s. 15.

<sup>4</sup> Tamże, s. 16.

<sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, wyd. MWN, Olecko 1995, s. 13-14.



Taki sposób traktowania ucznia wymaga jednocześnie zmiany roli nauczyciela, który nie może już być wyłącznym przekaznikiem szeroko rozumianej kultury, jedynym nośnikiem wiedzy i kreatorem obowiązujących zasad i norm moralnych. Rola nauczyciela ma przede wszystkim polegać na wspieraniu ucznia w poszukiwaniu własnej tożsamości wobec napływu różnorodności. Urzeczywistnienie podmiotowości ucznia może dokonać się poprzez:

- gruntowną modyfikację procesu kształcenia w zakresie doboru celów lekcji, jednostek metodycznych i działów programu – powinny być one skoncentrowane na rozwoju uczniów i ich samodzielności poznawczej;
- aktywności twórczej, zainteresowań poznawczych, umiejętności samokształcenia;
- częstsze sięganie do poszukującej, problemowej strategii badawczej;
- stosowanie urozmaiconych form pracy, między innymi pracy indywidualnej i grupowej;
- rozluźnienie systemu klasowo – lekcyjnego, co wiąże się przede wszystkim ze zmianą postawy nauczyciela wobec ucznia i stosowaniem takich form i metod, które zapewniają mu aktywność, samodzielność, twórczość i samorządność (zastąpienie zadań odtwórczych zadaniami wymagającymi zachowań twórczych innowacyjnych);
- traktowanie kontroli oceny jako środków wzmacniających, nagradzających aktywność i osiągnięcia uczniów;
- stworzenie klimatu bezpieczeństwa przez eliminowanie czynników stresogennych - (przyjmowanie przez nauczycieli życzliwej postawy wobec uczniów)<sup>1</sup>.

*Przedmiotem i podmiotem wychowania jest człowiek, a więc jego osobowość, charakter, a także rezultaty oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Najważniejszym kryterium skuteczności wychowania jest jakość i wielkość owych zmian w osobowości człowieka<sup>2</sup>.*

*Wychowanie jest terminem, który wywodzi się z pedagogiki i oznacza świadomie zorganizowaną działalność społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują:*

- stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętności oddziaływania na nią;
- stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia.

*Wychowanie - to wszelkie działanie ludzkie, zmierzające do rozwijania sfery kierunkowej osobowości.*

*Nauczanie – to wszelkie działanie ludzkie zmierzające do rozwijania sfery instrumentalnej osobowości.*

*Nauczanie – to przekazywanie wiedzy i wartości. To także planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych<sup>3</sup>.*

*W zakres sfery kierunkowej osobowości wchodzi: poglądy; opinie; sądy; nastawienia; motywy; normy; zasady; wartości i wzory i ideały.*

---

<sup>1</sup> U. Balicka, *Podmiotowość ucznia w procesie wychowania*, [w:] E. T. Woźniakowa (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1995, s. 8.

<sup>2</sup> P. Petrykowski, *Podstawy teorii wychowania. Wprowadzenie w problematykę*, wyd. WSHE, Włocławek 2003, s. 26.

<sup>3</sup> J. Ropski, *Jak przygotować się do lekcji? Edukacja dla bezpieczeństwa. Poradnik metodyczny dla nauczycieli i studentów*, Wyd. AWF, Katowice 2012, s. 182.

*W zakres sfery instrumentalnej osobowości wchodzi:* wiedza; umiejętności; sprawności; nawyki; zdolności; zainteresowania; procesy poznawcze (mowa, myślenie, pamięć, uwaga, wrażenia, spostrzeżenia, wyobrażenia) i operacje umysłowe (analiza, synteza, uogólnianie, abstrahowanie, wnioskowanie, wyjaśnianie).

*Mówiąc o wychowaniu,* należy mieć na myśli intencjonalne działanie jednego człowieka na drugiego człowieka, mające na celu kształtowanie, modyfikowanie i rozwój jego osobowości, ukierunkowane przyjętym i akceptowanym ideałem wychowawczym. Tak określone wychowanie jest obiektywnie opisanym działaniem, niezależnie od postaw aksjologicznych czy ideologicznych.

Wychowanie będzie zatem wtedy skuteczne, gdy prowadzić będzie do realizacji tego ideału i wyprowadzonych zeń celów, niezależnie od tego, jaka jest ich treść i jak są one sformułowane<sup>1</sup>.

## 2 PODMIOTOWOŚĆ W EDUKACJI

We współczesnych kierunkach przemian edukacyjnych silnie akcentowane jest prawo człowieka do rozwoju jego twórczych możliwości, samorealizacji wewnętrznej wolności, a także do jego udziału w projektowaniu i budowaniu otaczającej go rzeczywistości. W modelu kształcenia, odpowiadającym tym tendencjom, uczeń powinien być zatem podmiotem, który ma możliwość decydowania o treściach, metodach i wynikach kształcenia. To szkoła powinna być przystosowana do potrzeb i możliwości wychowanków, a nie odwrotnie.

*Podmiotowość* jest pojęciem definiowanym na gruncie wielu nauk o człowieku, określających jego miejsce i rolę w świecie oraz wizję rozwoju i egzystencji takich jak filozofia, socjologia, psychologia. Stanowisko tych nauk w omawianej kwestii ma ogromny wpływ na treść i zakres rozumienia tej kategorii przez pedagogów.

Zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna generuje przeobrażenia roli i funkcji współczesnego nauczyciela i miejsce ucznia w procesie kształcenia. W procesie dokonujących się przemian w poglądach na pracę szkoły coraz częściej podkreśla się, że o jakości życia klasy decyduje przede wszystkim to, co stanowi treść życia klasy szkolnej. Bardzo ważną rolę w procesie nauczania, zwłaszcza edukacji dla bezpieczeństwa, odgrywa nauczyciel. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest kreowanie odpowiedniego otoczenia, zarówno fizycznego, jak i psychicznego umożliwiając uczniom niezależne zdobywanie doświadczeń oraz działanie i uczenie się poprzez samodzielne wykonywanie różnorodnych zadań.

Rzeczywistość społeczna w której żyjemy i którą współtworzymy, charakteryzuje się tym, że szansa na rozwijanie cywilizacji z jednej strony i ryzyko jej zniszczenia z drugiej równoważą się. Cechą specyficzną obecnej epoki jest nie tylko dynamika zmian zachodzących we wszystkich obszarach egzystencji ludzkiej, ale również zasięg tych zmian i radykalny wpływ, jaki wywierają na zastane praktyki społeczne<sup>2</sup>.

Przytłaczający napływ informacji, wypierający niejednokrotnie treści cenne przez małowartościowe, prowadzi do ich przesytu. Ciągłe wzrastająca ilość, nie zawsze aktualnej, pełnej i wiarygodnej dla człowieka informacji sprawia, że niezbędnym staje się przemyślany proces jej oceny i selekcji, by nie zatracić odruchów ludzkiego istnienia. Pozostaje ciągle aktualna kwestia takiego przygotowania ludzi, by w życiu codziennym potrafili w umiejętny sposób wykorzystywać informację dla własnego dobra i odpowiednio zarządzać jej nośnikami, a nie ulegać bezkrytycznie jej naciskom.

---

<sup>1</sup> Tamże, s. 21.

<sup>2</sup> A. Gidens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wyd. PWN, Warszawa 2001, s. 23.

Wiele filozoficznych koncepcji człowieka uznaje podmiotowość za swoisty atrybut, czy też przywilej człowieka. Na ich gruncie można wyodrębnić trzy *cechy charakteryzujące podmiotowość jednostki*:

- aktywność jednostki, jego działalność w otaczającej przestrzeni (podmiotem jest ten, kto podejmuje działanie);
- świadomość podmiotu (przekształcanie świata, wywieranie nań wpływu powinno być świadomą działalnością podmiotu);
- niepowtarzalność i niezależność jednostki – jej autonomia<sup>1</sup>.

W ujęciu psychologicznym silnie zaakcentowana jest tożsamość jednostki, jej indywidualność, przyczynowość osobista i możliwości sprawcze. „Podmiotowość to orientacja zakładająca, że człowiek jest przyczyną, a raczej współprzyczyną zdarzeń, a nie pionkiem manipulowanym przez wzmocnienia pozytywne i negatywne. Jako sprawca nie tylko odbiera informacje z otoczenia, ale inicjuje działania, przejawia przedsiębiorczość, podejmuje ryzykowne decyzje i przyjmuje odpowiedzialność za swoje niepowodzenia i klęski”<sup>2</sup>. Choć każda dyscyplina naukowa pojęcie podmiotowości określa w specyficzny dla siebie sposób, to istnieją pewne elementy wspólne w pojmowaniu tego pojęcia. Są to:

- w pełni uświadomiona aktywność człowieka, czyli jego działalność przedmiotowa;
- świadomość własnej odrębności, indywidualności z jednej strony, z drugiej zaś – świadomość, że jest się elementem świata przyrodniczego i społecznego, który wpływa na nasze działanie;
- dążenie do wpływu na otoczenie i poczucie, iż się taki wpływ posiada<sup>3</sup>.

Rozważając kwestie podmiotowości człowieka należy zwrócić uwagę na fakt, że najwyraźniej uwidacznia się ona w twórczym myśleniu i konstruktywnych działaniach. Niestety zmiany zachodzące w systemie szkolnictwa w Polsce nie pełni nadążają za ogólnymi trendami rozwojowymi społeczeństwa. Być może z tego względu nie wszyscy nauczyciele i nie zawsze oczekują od słuchaczy aktywności twórczej, a swoje wymagania skupiają na obszarach wiedzy określonej przez programy nauczania.

### **3 ZNACZENIE PODMIOTOWOŚCI W DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ**

W szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej współczesnego świata, mało efektywna jest taka edukacja, w której głównym zadaniem jest przystosowanie młodych ludzi do istniejących warunków. W procesie kształcenia i wychowania należy przygotowywać uczniów do ustawicznego poznawania jak również prób przekształcania otaczającego nas świata, do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, ponieważ na przestrzeni całego życia skazani będą na ciągłe dokonywanie wyborów.

*Podmiotowość w praktycznej działalności* utożsamiana jest z humanizacją stosunków na płaszczyźnie szkolnej w relacjach nauczyciel – uczeń, opartej na układzie partnerskim. Podmiotowość tak rozumiana odchodzi od rygoru i przymusu, a sprowadza się do wolności ucznia w procesie kształcenia, do wspierania każdego młodego człowieka w odkrywaniu jego własnej indywidualności.

---

<sup>1</sup> K. Korzeniowski, *Podmiotowość człowieka. Metaforyczne ramy teorii*. [w:] K. Korzeniowski, K. Zieliński, R. Daniecki, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1983, s. 53.

<sup>2</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. Żak, Warszawa 1997, s. 227.

<sup>3</sup> E. Smak, *Podmiotowość ucznia w procesie kształcenia*. [w:] W. Puślecki (red.), *Doświadczenie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Wyd. UO, Opole 1997, s. 70-71.

Wolności wyboru, wypowiedzania się, współdecydowania o wolności, z równoznacznym zakresem odpowiedzialności za swoje postępowanie. Bowiernie nie tylko wolność, ale i odpowiedzialność, łącznie stanowią nadrzędne warunki do kreowania podmiotowości we współczesnej rzeczywistości szkolnej i przyczyniają się w sposób bezpośredni do rozwoju osobowości uczniów.

Realizowanemu według tych zasad procesowi kształcenia winny sprzyjać odpowiednio sformułowane cele kształcenia, wartościowe treści, stosowane metody, środki i formy organizacyjne, techniki czy narzędzia oceny, jak również kontroli uzyskiwanych wyników nauczania.

*Uczeń – podmiot* – realizuje siebie, spełnia się w świadomym odpowiedzialnym działaniu, a jego aktywność obejmuje *następujące sfery*:

1. *Sferę aksjologiczną* – aktywność aksjologiczna (związana z rozpoznawaniem, rozumieniem, akceptowaniem, urzeczywistnianiem i tworzeniem wartości).
2. *Sferę intelektualną* – aktywność intelektualna (związana z przetwarzaniem informacji, konstruowaniem wiedzy, rozwiązywaniem problemów, korzystaniem z wiedzy).
3. *Sferę intrapersonalną* – aktywność intrapersonalna (związana ze świadomością własnego „ja”, swoich uczuć, motywacji, dążeń i cech charakteru).
4. *Sferę interpersonalną* – aktywność interpersonalna (związana ze sposobem współdziałania z innymi ludźmi).

*Do czynników warunkujących podmiotowość ucznia zalicza się:*

- autonomię nauczyciela i jego kompetencje, które pozwalają na właściwe organizowanie procesu kształcenia, gdzie punktem wyjścia staje się organizowanie procesu kształcenia, gdzie punktem wyjścia staje zdiagnozowanie potrzeb, uzdolnień, zainteresowań uczniów i wywoływanie pozytywnej motywacji do uczenia się;
- nie bez znaczenia jest też jakość przestrzeni, w której odbywa się edukacja, czyli warunki kulturowe i materialne oferowane przez szkołę<sup>1</sup>.

Mając na uwadze podmiotowość w relacjach nauczyciel – uczniowie należy odchodzić od adaptacyjnej formuły kształcenia, przygotowującej młodzież do warunków zastanych, a raczej wkraczać na drogę kształcenia perspektywnego i innowacyjnego. Takiego kształcenia, gdzie każdy uczeń będzie miał możliwość wykazania się samodzielnością myślenia i podejmowania decyzji, umiejętnością rozumnego wartościowania, jak również ujawnienia odpowiedzialności w postępowaniu i otwartego wyrażania własnych myśli i uczuć<sup>2</sup>.

Zdaniem W. Puśleckiego, założone cele można osiągnąć poprzez rozwijanie w uczniach następujących cech:

- zdolności do samodzielnego podejmowania działań w poczuciu pełnej odpowiedzialności za ich wynik;
- umiejętności inteligentnego wyboru celu działania i kierowania swoim zachowaniem, zmierzającym do jego osiągnięcia;
- zdolności do krytycznej oceny i samooceny;
- umiejętności wykorzystania swoich doświadczeń w sposób twórczy;
- zdolności oceniania i wyciągania wniosków z sytuacji trudnych;
- umiejętności współpracy z innymi ludźmi; umiejętności pracy nie tylko pod kątem aprobaty innych, lecz z uwzględnieniem realizacji własnych prospołecznych zamierzeń<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A. Popławska, *Podmiotowość ucznia – dekalog uwarunkowań*, [w:] A. Karpińska (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2010, s. 386.

<sup>2</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wyd. „Akapit”, Toruń 1998, s. 91-92.

<sup>3</sup> W. Puślecki, *Kształcenie upodmiotowiające ucznia*, [w:] „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 11 z 1997, s. 76-77.

## ZAKOŃCZENIE

Zjawisko pojawiania się nowych i ciągłego oddziaływania tradycyjnych zagrożeń w środowisku lokalnym, rodzinnym i szkolnym nakazuje nauczycielom edukacji dla bezpieczeństwa systematyczne uczenie się i dokształcanie z zakresu posiadanych kwalifikacji i kompetencji. U podłoża tej myśli leży rozumienie uczenia się jako procesu nabywania wiedzy prowadzącego do zmian w sposobie funkcjonowania szkoły jako organizacji<sup>1</sup>.

Efektywne pogłębiania wiedzy potrzebnej nauczycielowi edukacji dla bezpieczeństwa do sprawnego wykonywania zadań dydaktyczno-wychowawczych, warunkowane jest przede wszystkim własnym zaangażowaniem się w działania szkoły i środowiska w którym pracuje. Podmiotowość nauczyciela sprzyja podmiotowości ucznia, a podmiotowość ucznia jest nierozłączna wobec podmiotowości nauczyciela. Dwupodmiotową sytuację edukacyjną cechuje dwukierunkowość wpływów, współuczestnictwo dwu podmiotów w inicjowaniu działania, koordynowaniu aktywności tych podmiotów, wspólnym poszukiwaniu prawdy i nowej wiedzy.

## BIBLIOGRAFIA

- Balicka U., *Podmiotowość ucznia w procesie wychowania*, [w:] Woźniakowa E. T. (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1995.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wyd. „Akapit”, Toruń 1998.
- Gawlina B., *Jakie wychowanie, taka teoria*, [w:] Tchorzewski A. (red.), *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1993.
- Korzeniowski K., *Podmiotowość człowieka. Metaforyczne ramy teorii*. [w:] Korzeniowski K., Zieliński K., Daniecki R., *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wyd. PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1983.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. Żak, Warszawa 1997.
- Kwieciński Z., *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, Wyd. Impuls, Kraków 2000.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, wyd. MWN, Olecko 1995.
- Łobocki M., *Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej*, [w:] Łobocki M. (red.), *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Wyd. UMCS, Lublin 1998.
- Petrykowski P., *Podstawy teorii wychowania. Wprowadzenie w problematykę*, wyd. WSHE, Włocławek 2003.
- Popławska A., *Podmiotowość ucznia – dekalog uwarunkowań*, [w:] Karpińska A. (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2010.
- Puślecki W., *Kształcenie upodmiotowiające ucznia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 11 z 1997.
- Ropski J., *Jak przygotować się do lekcji? Edukacja dla bezpieczeństwa. Poradnik metodyczny dla nauczycieli i studentów*, Wyd. AWF, Katowice 2012.
- Smak E., *Podmiotowość ucznia w procesie kształcenia*. [w:] Puślecki W. (red.), *Doświadczenie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Wyd. UO, Opole 1997.
- Ziarko J., *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa*, Wyd. UJ, Kraków 2013.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI*

---

<sup>1</sup> J. Ziarko, *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa*, Wyd. UJ, Kraków 2013, s. 132.

# STUDIA PODYPLOMOWE BEZPIECZEŃSTWO INFORMACYJNE BIZNESU ODPOWIEDZIĄ NA ZAPOTRZEBOWANIE SEKTORA GOSPODARCZEGO

## POST-GRADUATE BUSINESS INFORMATION SECURITY ANSWER TO THE DEMAND OF ECONOMIC SECTOR

ROZWADOWSKI Mariusz<sup>1</sup> i ROZWADOWSKI Olaf<sup>2</sup>

**STRESZCZENIE:** W społeczeństwie XXI wieku zwanym często „społeczeństwem informacyjnym” informacje są najważniejszym aktywem organizacji. Informacja, zatem odgrywa w obecnych realiach biznesowych coraz większą rolę w funkcjonowaniu organizacji. Osiągnięcie wysokiego poziomu ochrony i zarządzania informacjami świadczy o skuteczności działania oraz rozwoju organizacji zarówno sektora prywatnego jak i publicznego. Zasadną staje się teza, aby odpowiednio zorganizować zasoby informacyjne instytucji, skutecznie nimi zarządzać i zapewnić wysoki poziom ich bezpieczeństwa należy szkolić wysokiej klasy specjalistów odpowiedzialnych za bezpieczeństwo informacyjne biznesu. Odpowiedź na zapotrzebowanie biznesu w tym zakresie stanowi kierunek studiów podyplomowych „Bezpieczeństwo informacyjne biznesu” realizowany przez Krakowską Szkołę Biznesu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.

**Słowa kluczowe:** zarządzanie bezpieczeństwem informacji, ryzyko, biznes, społeczeństwo informacyjne.

**ABSTRACT:** In the society of the twenty-first century, often called "information society" information is the most important asset of the organization. Information, therefore, plays in the current business realities of an increasingly important role in the functioning of the organization. Achieving a high level of protection and information management demonstrates effectiveness and development organizations in both the private and public sectors. It is also essential to organize information resources institutions properly to manage them effectively and ensure high levels of safety, to train highly qualified specialists responsible for the security of business information. The answer to the demands of business in this area is a post-graduate course "Information Security business" conducted by the Cracow School of Business at the University of Economics in Krakow.

**Keywords:** management of information security, risk, business, information society.

### WSTĘP

We współczesnym „społeczeństwie informacyjnym” informacje są najważniejszym aktywem organizacji, często decydującym o jej sukcesie bądź porażce. Zdaniem Alvina Tofflera<sup>3</sup> informacja odgrywa w naszych czasach coraz większą rolę, w funkcjonowaniu przedsiębiorstw i organizacji publicznych, staje się ważniejsza niż dostęp do kapitału. Informacja jest, zatem jednym z ważniejszych zasobów w/w podmiotów, decydującym o ich sukcesach bądź porażkach. Czynniki takie jak; dereglamentacja wielu branż przemysłu, zaostrzająca się konkurencja, rozwój wywiadu gospodarczego oraz banchmarkingu, sprawiają, że informacja strategiczna staje się pożądana przez konkurencję. Stopień osiągnięcia zamierzonego celu świadczy o skuteczności działania oraz rozwoju organizacji zarówno sektora prywatnego jak i publicznego.

---

<sup>1</sup> Dr., podinspektor Policji w stanie spoczynku, Pełnomocnik Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie ds. Bezpieczeństwa i Ochrony Informacji Niejawnych, członek European Association for Security. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 31-510 Kraków, ul. Rakowicka 27

E-mail: rozwadam@uek.krakow.pl

<sup>2</sup> Mgr., absolwent Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie. 30-660 Kraków, ul. Trybuny Ludów 46. E-mail: olav-r@wp.pl

<sup>3</sup> Toffler A., *Powers Shifts*, Bantam Press, New York, 1990, s 143.

W procesie działania organizacji ważnym elementem jest stosowanie systemów informatycznych, przetwarzania i zarządzania informacją oraz współczesnych technologii charakterystycznych dla profilu działania organizacji. Można, zatem wysnuć wniosek, że specjaliści od zabezpieczenia informacji powinni stosować oprócz klasycznych także niekonwencjonalne metody zabezpieczenia informacji. Ważnym jest zapewnienie ochrony informacji na pożądanym poziomie. W tym celu należy odpowiednio szkolić i zorganizować zasoby instytucji, skutecznie nimi zarządzać by zapewnić wysoki poziom ich bezpieczeństwa. Dlatego tak ważnym w dzisiejszej dobie staje się podnoszenie kwalifikacji przez menadżerów odpowiedzialnych za bezpieczeństwo informacyjne biznesu. Odpowiedzią na występujące zapotrzebowanie artykułowane przez świat biznesu jest kierunek studiów podyplomowych „Bezpieczeństwo informacyjne biznesu” realizowany w Krakowskiej Szkole Biznesu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.

Po pierwsze słuchacz po ukończeniu tych studiów będzie wszechstronnie przygotowany do zapewnienia wysokiego bezpieczeństwa informacyjnym aktywom firmy, będzie między innymi potrafił; zapewnić wysoki poziom ochrony informacji, przeprowadzić analizę i szacowanie występującego ryzyka informacji chronionych oraz właściwie zorganizować aktywa instytucji zarówno informacyjne jak i osobowe oraz odpowiednio nimi zarządzać. Po drugie niewątpliwą zaletą tego kierunku jest to, że zajęcia prowadzone są przede wszystkim przez praktyków w zakresie wykładanych przedmiotów posiadających tytuły naukowe.

## **1 SPOŁECZEŃSTWO INFORMACYJNE GENEZA I CECHY CHARAKTERYSTYCZNE**

Na progu XXI wieku trwa rozpoczęta jeszcze w wieku XX rewolucja informacyjna, stwarzając ogromne możliwości dla rozwoju człowieka. Jednocześnie jednak w przypadku utraty kontroli nad procesami dotyczącymi omawianej rewolucyjnej zmiany, ich skala i dynamika mogą powodować powstanie licznych zagrożeń. Nieodłącznym atrybutem rewolucji informacyjnej staje się społeczeństwo informacyjne. Termin ten został wprowadzony w 1963 roku przez Japończyka T. Umesao (wersja oryginalna "jōhōka shakai") w artykule o teorii ewolucji społeczeństwa opartego na technologiach informatycznych, a spopularyzowany przez K. Koyama w 1968 roku w rozprawie pt. "Wprowadzenie do Teorii Informacji" (*Introduction to Information Theory*)

W Japonii powstał również "Plan utworzenia społeczeństwa informacyjnego, jako cel narodowy na rok 2000". Teorie rozwoju społecznego tłumaczą społeczeństwo informacyjne, jako kolejny etap rozwoju społecznego, po społeczeństwie przemysłowym. Nazywane jest również mianem społeczeństwa post nowoczesnego, ponowoczesnego lub poprzemysłowego. Z punktu widzenia społecznego podziału pracy, społeczeństwem informacyjnym będzie nazywana zbiorowość, w której 50% plus jedna osoba lub więcej, spośród zawodowo czynnych, zatrudnionych jest przy przetwarzaniu informacji. Daniel Bell określał „...pracę człowieka przednowoczesnego, jako grę człowieka z przyrodą, człowieka nowoczesnego, jako grę człowieka z naturą nieożywioną a pracę człowieka ponowoczesnego, jako grę między ludźmi”. Inni badacze zajmujący się tym zagadnieniem definiują to pojęcie następująco:

- Społeczeństwo charakteryzujące się przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych, skomputeryzowane i wykorzystujące usługi telekomunikacji do przesyłania i zdalnego przetwarzania informacji<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Definicja zaczerpnięta przez J. Nowaka z Raportu Pierwszego Kongresu Informatyki Polskiej, która odbyła się w Poznaniu 1994 r.

- Społeczeństwo, które znalazło zastosowanie rozwiniętych technologicznie środków przetwarzania informacji i komunikowania się dla stworzenia podstawy dochodu narodowego, dzięki czemu dostarcza źródła utrzymania większości społeczeństwa<sup>1</sup>,
- Społeczeństwo, w którym informacja stała się zasobem produkcyjnym określającym nowe przewagi konkurencyjne w stosunku do otoczenia, a równocześnie zapewniającym rosnący poziom adaptacyjności społecznej, w wyrazie ogólnym i w wyrazie jednostkowym, do zmieniającej się lawinowo zmienności otoczenia<sup>2</sup>,
- Społeczeństwo Informacyjne możemy zdefiniować, jako społeczeństwo, w którym informacja jest kluczowym elementem społeczno-ekonomicznej działalności i zmian,<sup>3</sup>
- Społeczeństwo, w którym informacja znalazła szerokie zastosowanie w codziennym życiu społecznym, kulturalnym, ekonomicznym oraz politycznym. SI to społeczeństwo wyposażone w bogato rozwinięte środki komunikacji i przetwarzania informacji, które są podstawą tworzenia większości dochodu narodowego oraz zapewniające źródło utrzymania większości ludzi<sup>4</sup>,
- Społeczeństwo Informacyjne to puste stwierdzenie, które w warstwie ideologicznej się wyczerpało, jego wartość opisowa jest zaś równie mała<sup>5</sup>.

Podane wyżej definicje obrazują podejście do tego terminu oraz wskazują na jego wieloaspektowość. Można, zatem wyróżnić następujące aspekty wspomnianego terminu, które przedstawiono w tabeli nr 1. Społeczeństwo informacyjne posiada też następujące cechy charakterystyczne:

- wysoko rozwinięty sektor usług, przede wszystkim sektor usług nowoczesnych (bankowość, finanse, telekomunikacja, informatyka, badania i rozwój oraz zarządzanie), w niektórych krajach w tym sektorze pracuje przeszło 80% zawodowo czynnej ludności, przy czym sektor usług tradycyjnych przekracza nieznacznie 10%,
- gospodarka oparta na wiedzy,
- wysoki poziom skolaryzacji społeczeństwa,
- wysoki poziom alfabetyzmu funkcjonalnego w społeczeństwie,
- postępujący proces decentralizacji społeczeństwa,
- renesans społeczności lokalnej,
- urozmaicenie życia społecznego,
- wpływa na upodmiotowienie społeczeństwa i tym samym kreowanie społeczeństwa otwartego<sup>6</sup>.

We współczesnym społeczeństwie informacyjnym w celu uzyskania przewagi konkurencyjnej niebagatelną rolę odgrywa właściwe zabezpieczenie informacji biznesowych oraz umiejętne zarządzanie ryzykiem organizacji gospodarczej.

---

<sup>1</sup> T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz: *Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: 1999.

<sup>2</sup> W 1997 r. T. Hofmokl stworzył definicję Społeczeństwa Informacyjnego. Wg J. Nowaka obecnie nie sposób odnaleźć oryginalnego opracowania zawierającego tę definicję

<sup>3</sup> M. Casey: *Europejska polityka informacyjna. Wyzwania i perspektywy dla administracji publicznej*. Toruń: 2001.

<sup>4</sup> K. Krzysztofek, M. Szczepański: *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice: 2002, s. 170.

<sup>5</sup> E. Bendyk: *Ideologia społeczeństwa informacyjnego*[dostęp 2013-09-19].

<sup>6</sup> *Społeczeństwo informacyjne a dziennikarstwo obywatelskie*. 2013-09-10. [dostęp 2013-09-10]



Tabela 1 Wieloaspektowe ujęcie definicji społeczeństwa informacyjnego

<b>Wieloaspektowość definicji społeczeństwa informacyjnego</b>	
<b>Kryterium identyfikacji</b>	<b>Opis</b>
Techniczne	decydujące znaczenie ma rozwój technologiczny
Ekonomiczne	najważniejsze znaczenie dla jego dalszego rozwoju ma wiedza i informacja
Zawodowe	nie tylko stwarza możliwości, ale też wymusza specjalizację pracy i produkcji
Przestrzenne	społeczeństwem informacyjnym jest każde państwo narodowe zdolne do określenia zasobów alokacyjnych i władczych oraz do rozpoznania potrzeb swych obywateli
Kulturowe	kultura współczesna staje się rzeczywistością wirtualną, a świat jest kreowany przez media
Demokratyczne	każdy obywatel ma prawo do informowania innych i bycia samemu informowanym,
Edukacyjne	społeczeństwo informacji i wiedzy, gdzie informacja i edukacja w jej przetwarzaniu oraz zastosowaniu mają być drogą do umiejętności, wiedzy i władzy,

Opracowanie własne na podstawie E. Bendyk: *Ideologia społeczeństwa informacyjnego*[dostęp 2013-09-19].

## **2 BEZPIECZEŃSTWO INFORMACJI I ZARZĄDZANIE RYZYKIEM W ORGANIZACJI**

Organizacja, która chce w dzisiejszych czasach należycie zabezpieczyć swoje informacje powinna zastosować podejście systemowe, w ramach, którego będzie zarządzać kompleksowo posiadanymi aktywami informacyjnymi, infrastrukturą przeznaczoną do ich przetwarzania oraz ryzykiem związanym z bezpieczeństwem informacji. Bezpieczeństwo informacji rozumianych, jako aktywa organizacji ważne jest dla sektora publicznego oraz sektora prywatnego.

W obu sektorach informacja często funkcjonuje, jako dźwignia biznesu. Wzajemne przenikanie się obu sektorów oraz współużytkowanie zasobów informacyjnych utrudnia utrzymanie kontroli dostępu. Bezpieczeństwo informacji musi opierać się na następujących właściwościach:

- poufności,
- integralności,
- dostępności.

Poufność informacji polega na tym, że informacja nie jest udostępniana lub wyjawiana nieupoważnionym osobom, podmiotom lub procesom<sup>1</sup>. Natomiast integralność to właściwość polegająca na zapewnieniu dokładności i kompletności aktywów<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Zob. *PN-ISO/IEC 27001*, PKN, Warszawa, 2007, s. 9.

<sup>2</sup> Ibidem s. 9.

Ostatnim z obligatoryjnych właściwości bezpieczeństwa informacji jest dostępność polegająca na byciu dostępnym i użytecznym na żądanie upoważnionego podmiotu<sup>1</sup>. Dodatkowymi własnościami bezpieczeństwa informacji zależnymi od prowadzonej przez organizację polityki bezpieczeństwa informacji mogą być: rozliczalność, niezawodność, autentyczność i niezaprzeczalność.

O skuteczności działania i rozwoju instytucji (organizacji) świadczy stopień osiągnięcia zamierzonego celu. W procesie tym jest bardzo ważne stosowanie współczesnych technik i technologii, narzędzi systemów informatycznych oraz przetwarzania i zarządzania informacją. Informacja, jako najważniejszy z zasobów organizacji decydujący o jej sukcesach, powinna być chroniona zarówno przez kierownictwo, jak i pozostałych członków organizacji. Firmy, które w sposób rygorystyczny przestrzegają tego nakazu z powodzeniem funkcjonują w swoim środowisku i dynamicznie się rozwijają. Ważnym jest, aby zapewnić właściwą ochronę informacji, to znaczy zapewnić wysoki poziom bezpieczeństwa systemów informacyjnych.

W tym celu należy adekwatnie do określonych zagrożeń zorganizować zasoby instytucji, skutecznie nimi zarządzać oraz zminimalizować ryzyko wycieku wartościowych dla konkurencji informacji. Wiąże się to z właściwie opracowaną i bezwzględnie przestrzeganą polityką bezpieczeństwa informacji organizacji, która jest jednym z warunków osiągnięcia sukcesów na rynku. Istotną determinantą zarządzania bezpieczeństwem informacji jest ryzyko. Ryzyko jest zobiiektywizowaną niepewnością wystąpienia niepożądanego zdarzenia, ryzyko zmienia się wraz z niepewnością, nie zaś ze stopniem prawdopodobieństwa<sup>2</sup>. Według L.F. Korzeniowskiego termin ryzyko powinien być konsekwentnie stosowany, gdy:

- rezultat możliwy do osiągnięcia w przyszłości jest przewidywalny oraz
- prawdopodobieństwo wystąpienia określonego wyniku jest znane lub możliwe do oszacowania<sup>3</sup>.

Według tego autora każda jednostka i każda społeczność niezależnie od swojej woli, nigdy nie są pewne wyników swoich decyzji, ogólnie warunki podejmowania decyzji mieszczą się w granicach pomiędzy niepewnością, poprzez ryzyko, a pewnością, co zostało przedstawione na rysunku 1<sup>4</sup>. Według Samuelsona W.F. i Marksa S.G.<sup>5</sup> ryzyko lub zamiennie niepewność występuje wówczas, gdy istnieje więcej niż jeden możliwy wynik naszej decyzji.

Innego zdania jest Kaczmarek T, który twierdzi, że ryzyko to możliwość wystąpienia niepowodzenia w szczególności możliwość zaistnienia zdarzeń niezależnych od działającego, podmiotu, których nie może on dokładnie przewidzieć i nie może w pełni im zapobiec, a które – przez zmniejszenie wyników użytecznych i/lub przez zwiększenie nakładów – odbierają działania zupełnie lub częściowo cechę skuteczności, korzystności lub ekonomiczności<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibidem s. 9.

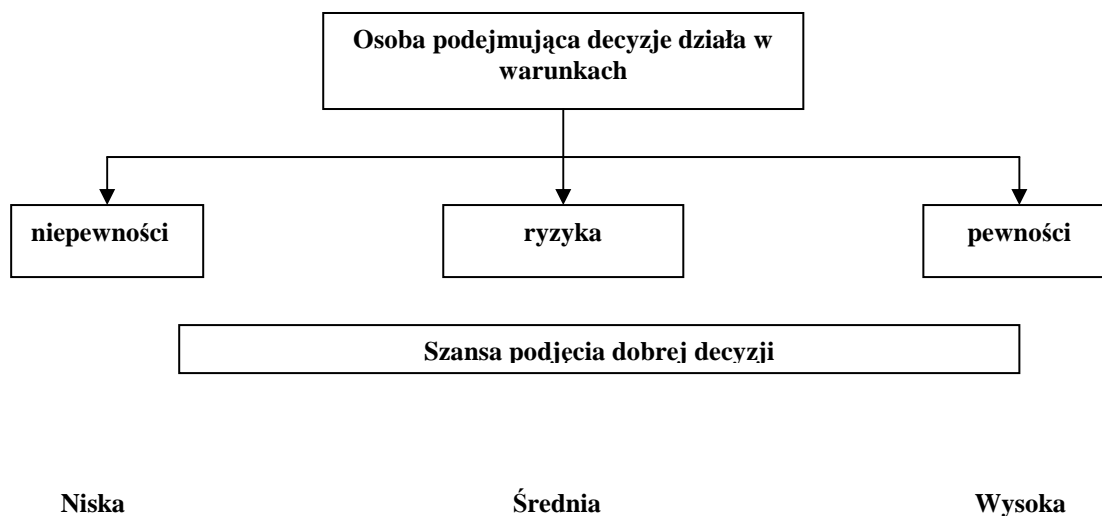
<sup>2</sup> Willet A.H., *The Economic Theory of Risk Insurance*, Philadelphia, 1951, s.6.

<sup>3</sup> Korzeniowski L., *Firma w warunkach ryzyka gospodarczego*, KTE, Kraków 2001, wydanie drugie EAS, Kraków, 2002, s. 92.

<sup>4</sup> Korzeniowski L.F., *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*, Difin SA, Warszawa, 2012, str. 209.

<sup>5</sup> Samuelson W.F., Marks S.G., *Ekonomia menedżerska*, PWE, Warszawa, 1998, s. 323.

<sup>6</sup> Kaczmarek T., *Zarządzanie ryzykiem handlowym i finansowym dla praktyków*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk, 1999, s. 11.



Źródło; LF.Korzeniowski, *Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych*, EAS, Kraków, 2008

Rysunek 1. Warunki podejmowania decyzji

Ryzyko jest związane z działaniem człowieka, niepewność zaś ze stanem środowiska lub z ograniczonością systemu otoczenia<sup>1</sup>. Istnieje wiele metod oceny ryzyka. Należą do nich stosowane w praktyce, metody intuicyjne, wskaźnikowe, punkowe, uproszczone, symulacyjne, statystyczne, dyskryminacyjne.

W praktyce gospodarczej wyeliminowanie ryzyka nie jest możliwe, można je natomiast ograniczyć poprzez właściwe nim zarządzanie. Zarządzanie ryzykiem to identyfikacja, mierzenie, sterowanie i kontrolowanie ryzyka w celu jego maksymalnego ograniczenia oraz zabezpieczenia przed skutkami ryzyka<sup>2</sup>.

Inną definicję zarządzania ryzykiem podają Jaworski W., Zawadzka Z. „...przez zarządzanie ryzykiem rozumie się, jako przedsięwzięcia mające na celu planową i celową analizę, sterowanie ryzykami występującymi w działalności ( np. bankowej, gospodarczej) oraz kontrolę podejmowanych przedsięwzięć”<sup>3</sup>.

Na podstawie przedstawionych wyżej rozważań na temat właściwości informacji, jako najważniejszego z zasobów organizacji decydującego o jej sukcesach, właściwego zabezpieczenia informacji, istoty ryzyka oraz determinant podejmowania decyzji, niezwykle istotnym jest wykształcenie profesjonalnej kadry mogącej właściwie chronić i zarządzać bezpieczeństwem informacji.

Kadra ta winna posiadać wieloaspektowe przygotowanie do wykonywania zadań w tym zakresie, często decydujących o przewadze konkurencyjnej firmy. Odpowiedzią na zapotrzebowanie artykułowane przez współczesny biznes jest oferowany przez Krakowską Szkołę Biznesu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie kierunek studiów podyplomowych „Bezpieczeństwo Informacyjne biznesu”.

<sup>1</sup> Mikołaj J., *Rizikovy manazment*, RVS FSI ZU, Žilina, 2001, s. 17.

<sup>2</sup> Dziawgo D., *Zarządzanie ryzykiem w banku komercyjnym*, [w:] *Bankowość. Podręcznik dla studentów*, (red.) Głuchowski J., Szambelańczyk J., WSB, Poznań, 1999, s. 351-398.

<sup>3</sup> Jaworski W.L., Zawadzka Z., *Bankowość. Podręcznik akademicki*. Poltext, Warszawa, 2002, s.607.

### **3 BEZPIECZEŃSTWO INFORMACYJNE BIZNESU – CEL STUDIÓW, PROFIL SŁUCHACZA I ZAKRES TEMATYCZNY PROWADZONYCH ZAJĘĆ**

Celem studiów podyplomowych oferowanych przez Krakowską szkołę Biznesu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie jest wykształcenie absolwenta posiadającego wiedzę z zakresu zarządzania bezpieczeństwem informacji biznesowych prawnie chronionych, wymaganiami prawnymi i funkcjonalnymi. W trakcie studiów słuchacz będzie miał możliwość zapoznania się: ze strukturą i ochroną informacji niejawnych i danych osobowych; systemami informacyjnymi i informatycznymi wspierającymi zarządzanie; z zagadnieniami wywiadu i kontrwywiadu gospodarczego i mechanizmami wykorzystywanymi przez struktury przestępcze w dokonywaniu przestępstw gospodarczych /np. praniu brudnych pieniędzy/.

Absolwent posiadać będzie wiedzę w zakresie stosowania w praktyce procedur ochrony informacji biznesowych. Studia kierowane są do:

- szefów korporacji i menedżerów firm,
- przedstawicieli kierownictwa jednostek samorządowych,
- osób wykonujących zadania pełnomocników ds. ochrony informacji niejawnych,
- administratorów bezpieczeństwa informacji,
- osób zajmujących się zarządzaniem bezpieczeństwem posiadanych zasobów informacyjnych, audytem bezpieczeństwa informacji, analizą ryzyka informacji prawnie chronionych ,
- funkcjonariuszy pionów gospodarczych Centralnego Biura Śledczego, Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Policji, Centralnego Biura Antykorupcyjnego.

Studia te będą też dobrym atrybutem w podnoszeniu kwalifikacji pracowników zajmujących się marketingiem, wywiadem gospodarczym, ochroną zasobów informacyjnych w firmach i jednostkach samorządowych. Program studiów zawiera 180 godzin zajęć, modułów tematycznych z zakresu technik pozyskiwania informacji, umiejętności ochrony tajemnic biznesowych i systemów informacyjnych i informatycznych wspierających zarządzanie w biznesie. Istotnym punktem są także zasady polityki kadrowej przyczyniającej się do przeciwdziałania przestępstwom menedżerów i pracowników. W skład wykładanych przedmiotów wchodzi między innymi: przesłanki bezpieczeństwa informacyjnego; nauki o bezpieczeństwie, a bezpieczeństwo biznesu; wywiad gospodarczy i kontrwywiad gospodarczy; biznes a ochrona informacji niejawnych i danych osobowych; analiza ryzyka w biznesie; edukacja i polityka kadrowa w przeciwdziałaniu przestępstwom menedżerów; transfer ryzyka w biznesie – ubezpieczenia i reasekuracja; oszustwa i defraudacje – metody i techniki audytu wewnętrznego i badanie i bilansowanie potencjału bezpieczeństwa informacji. Największym atutem tego kierunku studiów jest to, że trzon wykładowców stanowią pracownicy Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie posiadający również wiedzę praktyczną oraz praktycy wiodących instytucji odpowiedzialnych za kreowanie, wdrażanie i kontrolę polityki bezpieczeństwa informacji w działalności gospodarczej /np. GIODO, ABW, European Association for Security, Krajowego Stowarzyszenia Ochrony Informacji Niejawnych/.

#### **ZAKOŃCZENIE**

W społeczeństwie XXI wieku zwanym często „społeczeństwem informacyjnym” informacje są najważniejszym aktywem organizacji. Informacja, zatem odgrywa w obecnych realiach biznesowych coraz większą rolę w funkcjonowaniu firmy, często decydującą o jej sukcesie bądź porażce, stając się ważniejsza niż dostęp do kapitału. Funkcjonujące obecnie determinanty rynku takie jak; dereglamentacja wielu branż przemysłu, zaostrzająca się konkurencja, rozwój wywiadu gospodarczego oraz benchmarkingu, sprawiają, że informacja strategiczna staje się pożądana przez konkurencję.

Stopień osiągnięcia wysokiego poziomu ochrony i zarządzania informacjami świadczy o skuteczności działania oraz rozwoju organizacji zarówno sektora prywatnego jak i publicznego. Zasadną staje się teza, aby odpowiednio zorganizować zasoby informacyjne instytucji, skutecznie nimi zarządzać i zapewnić wysoki poziom ich bezpieczeństwa należy szkolić wysokiej klasy specjalistów odpowiedzialnych za bezpieczeństwo informacyjne biznesu. Specjaliści ci winni posiadać wszechstronne kwalifikacje; do zapewnienia wysokiego bezpieczeństwa aktywom firmy, należytego poziomu ochrony informacji, przeprowadzenia analizy i szacowania występującego ryzyka informacji chronionych oraz właściwie zorganizo-ować aktywa instytucji zarówno informacyjne jak i osobowe oraz odpowiednio nimi zarządzać. Odpowiedź na artykułowane wyżej zapotrzebowanie stanowi kierunek studiów podyplomowych „Bezpieczeństwo informacyjne biznesu”, który pozwala absolwentom uzyskać tak bardzo pożądane w biznesie kwalifikacje w zakresie ochrony aktywów informacyjnych.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Bendyk E., *Ideologia społeczeństwa informacyjnego* [dostęp 2013-09-19].
- Casey M., *Europejska polityka informacyjna. Wyzwania i perspektywy dla administracji publicznej*. Toruń, 2001.
- Dziawgo D., *Zarządzanie ryzykiem w banku komercyjnym*, [w:] *Bankowość. Podręcznik dla studentów*, Warszawa, 2007.
- Głuchowski J., Szambelańczyk J., WSB, Poznań, 1999.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Spółczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: 1999.
- Jaworski W.L., Zawadzka Z., *Bankowość. Podręcznik akademicki*. Poltext, Warszawa, 2006.
- Kaczmarek T., *Zarządzanie ryzykiem handlowym i finansowym dla praktyków*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk, 1999.
- Korzeniowski L., *Firma w warunkach ryzyka gospodarczego*, KTE, Kraków 2001, wydanie drugie EAS, Kraków, 2002.
- Korzeniowski L.F., *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*, Difin SA, Warszawa, 2012.
- Korzeniowski L.F., *Securitologia. Nauka o bezpieczeństwie człowieka i organizacji społecznych*, EAS, Kraków, 2008.
- Krzysztofek K., Szczepański M., *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice, 2002.
- Mikolaj J., *Rizikovy manazment*, RVS FSI ZU, Žylyna, 2001.
- Norma Polska *PN-ISO/IEC 27001*, PKN, Warszawa, 2007.
- Samuelson W.F., Marks S.G., *Ekonomia menedżerska*, PWE, Warszawa, 1998.
- Spółczeństwo informacyjne a dziennikarstwo obywatelskie*. 2013.
- Toffler A., *Powers Shifts*, Bantam Press, New York, 1990.
- Willet A.H., *The Economic Theory of Risk Insurance*, Philadelphia, 1951.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI*

# NOVÉ VÝZVY PRE VÝUČBU EKONOMICKÝCH PREDMETOV V ŠPECIALIZOVANOM POLICAJNOM ŠTÚDIU

## NEW CHALLENGES TO THE TEACHING OF ECONOMIC SUBJECTS IN THE SPECIALIZED POLICE STUDY

SABAYOVÁ Mária<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Informačné a komunikačné technológie dominujú dnes vo všetkých sférach spoločenského života. Akademické prostredie nie je výnimkou. Do vyučovacieho procesu sa implementujú nové formy a metódy, ktorých úlohou je vyučovanie zatriktívniť a zefektívniť. Existujúce možnosti sú výzvou na ich využívanie aj v rámci celoživotného vzdelávania na Akadémii Policajného zboru v Bratislave.

**Kľúčové slová:** e-learning, ekonomika, kurz, softvér, hardvér, on line komunikácia, off line komunikácia, interakcia, spätná väzba

**ABSTRACT:** Information and communication technologies dominate all spheres of social life today. The academic sphere is no exception. In the learning the new forms and methods of the teaching process are implemented. They have the task to make teaching more attractive and more effective. Existing options are a challenge to their use in the framework of the lifelong learning programme at the Police Academy in Bratislava.

**Keywords:** electronic learning, economy, course, software, hardware, on line communication, off line communication, interaction, feedback

### ÚVOD

Ekonomické predmety vyučované na Akadémii Policajného zboru v Bratislave (ďalej len „APZ“) sú dlhodobo v prieskumoch atraktivity vyučovaných predmetov na okraji záujmu študentskej obce. Ekonomickú teóriu považujú študenti za nudnú, príliš komplikovanú, ale hlavne podľa ich vyjadrení „nepotrebnú“ pre ich budúcu prax. Kým spoločnosť, aj v súvislosti s množiacimi sa ekonomickými podvodmi zdôrazňuje význam finančnej gramotnosti, a médiá v tomto smere v ostatnom období rozbehli osvetu, študenti a priori tieto témy odmietajú. Tradičný spôsob výchovnovzdelávacieho procesu totiž nedáva možnosť individuálneho tempa výučby, ktoré v prípade zložitejších ekonomických schém môže byť rozhodujúce pre pochopenie nevyhnutných súvislostí.

### CIELE

APZ je bezpečnostnou školou s právnickým základom. Dôraz sa preto pri výbere predmetov a rozsahu výučby kladie predovšetkým na bezpečnostné a právne predmety. Zároveň však nejde o typickú právnickú školu pre advokáciu, či súdnictvo. Uplatnenie absolventov APZ v radoch Policajného Zboru Slovenskej republiky, alebo v inštitúciách verejnej správy nevyklučuje, že na pozíciách manažérov, alebo vyšetrovateľov nebudú konfrontovaní s riešením ekonomických problémov, či už z hľadiska fiškálnych vzťahov, alebo pri vyšetrovaní ekonomických trestných činov. Najmä daňové podvody sú dnes vysoko sofistikované a postavené na báze organizovaných zločineckých skupín. A ako uvádza Murdza, „špecifickým faktorom, ktorý ovplyvňuje elimináciu aktivít organizovaných zločineckých skupín, je *pripravenosť a profesionálna spôsobilosť bezpečnostných zložiek*“.  
(Murdza, 2005)

---

<sup>1</sup> Ing., PhD.: Akadémia Policajného zboru Bratislava, Katedra spoločenských vied, Sklabinská 1, 835 17 Bratislava, [maria.sabayova@akademia](mailto:maria.sabayova@akademia)

Jedným z mnohých signálov ktoré potvrdzujú náš názor, sú napríklad vyjadrenia vyšetrovateľov v dotazníkovom prieskume k problémom vyšetrovania daňovej trestnej činnosti, ktorí v 95 % tvrdili, že ide o tak špecifickú oblasť, náročnú na ovládanie ekonomiky a daňových predpisov, že by sa mali formovať špecializované tímy. Napríklad daňové právo je jedným z predmetov, ktorý by mal byť takouto „nadstavbou“. Nie je jednoduché osvojiť si právne definície, ak študent nechápe aspoň v základnej línii ekonomickým súvislostiam a neovláda elementárnu terminológiu. Napriek tomu sa ekonomike venuje veľmi malá pozornosť, tak v bakalárskom štúdiu, ako aj magisterskom štúdiu, a napr. v špecializačnom policajnom štúdiu pre budúcich vyšetrovateľov, ekonomický predmet absentuje úplne. Mnohé z trestných činov proti majetku (ako napr. nevyplatenie mzdy a odstupného, úverový podvod, subvenčný podvod, podvodný úpadok, machinácie v súvislosti s konkurzným konaním, či úžera) alebo trestných činov hospodárskych (skresľovanie údajov hospodárskej a obchodnej evidencie, alebo už spomínané daňové trestné činy), sú postavené na ekonomickom základe, resp. manipulácii s ekonomickými údajmi, a vyšetrovací orgán by aspoň v minimálnom rozsahu mal vedieť „prečítať“ účtovné výkazy, daňové výkazy, a vedieť si urobiť základný obraz o podnikateľskom subjekte v širšom kontexte. Samozrejme, existujú možnosti využitia znalcov v danom odbore, otázne však je do akej miery je toto vždy nevyhnutnosťou pre správne vyhodnotenie prípadu.

V tejto súvislosti treba zdôrazniť, že najmä ak ide o daňové a účtovné predpisy, tieto podliehajú častým zmenám. Daňové zákony bývajú novelizované aj niekoľkokrát v roku, pričom zdanlivo zanedbateľné zmeny môžu mať v trestnoprávnom konaní zásadný význam. Z toho dôvodu aj permanentná aktualizácia obsahu vyučovaných predmetov by bola v prípade novej koncepcie nevyhnutná.

Zabezpečovať však ďalšie vzdelávanie v už spomenutej cieľovej skupine by nebolo ani z hľadiska času, a už vôbec nie z finančného hľadiska jednoduché. Preto práve e-learning (inak aj elektronické vzdelávanie, či dištančné vzdelávanie) by mohol byť vhodným riešením. Programy elektronického vzdelávania dnes už nie sú ničím výnimočným, naopak trendy ukazujú že v budúcnosti by z hľadiska efektivity výučby mohli zásadným spôsobom ovplyvniť výchovno-vzdelávací proces.

## **METODIKA**

Pilotným záujmom APZ by malo byť skvalitnenie prípravy budúcich vyšetrovateľov s ukončeným neekonomickým vzdelaním v rámci špecializovaného policajného štúdia. Toto si vyžiada v prvom rade zmenu štruktúry predmetov, s dôrazom na vybrané témy manažérskej ekonomiky, základov účtovníctva a daňového práva, v kontexte novelizácií právnych predpisov, ktoré ich upravujú. Vzhľadom na časovú náročnosť tradičných foriem celoživotného vzdelávania, sa v ostatných rokoch zavádzajú na školách nové učebné metódy, ktoré umožňujú efektivitu a flexibilitu vyučovacieho procesu. Jednou z nich je nepochybne e-learning. Príkladom môže byť STU v Bratislave, ktorá aktívne využíva e-learningové vzdelávanie vo všetkých stupňoch štúdia, a aj v ďalšom vzdelávaní a participuje na mnohých domácich aj zahraničných úlohách viažucich sa k tejto problematike. Vlastné riešenia vyplývajúce s konkrétnych požiadaviek spravujú jednotlivé fakulty, dokonca katedry.<sup>1</sup>

Definícií e-learningu je nespočetné množstvo. Ako jeden z mnohých, Huba definuje e-learning ako „systém, ktorý využíva na tvorbu a poskytovanie obsahu, riešenie úloh, hodnotenie, komunikáciu, administráciu a riadenie vzdelávania, elektronické metódy spracovania, prenosu a uskladňovania informácií“<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Dostupné na: [http://www.stuba.sk/sk/studentov/e-learning.html?page\\_id=2711](http://www.stuba.sk/sk/studentov/e-learning.html?page_id=2711)

<sup>2</sup> HUBA, M. 2006. Základy e-vzdelávania. Dostupné na: <http://elearn.eif.stuba.sk/moodle/course>

Stručne pomerne zjednodušene možno zadefinovať e-learning ako „*efektívne využívanie informačných technológií v procese vzdelávania*“.<sup>1</sup> E-learningovú podporu možno poskytnúť v podobe učebných textov, ilustračných materiálov, prednášok, príkladov, úloh na samostatné riešenie, či testovania vedomostí.

Efektivita e-learningu spočíva jednak v šetrení času, ale aj finančných a materiálnych nákladov na štúdium. Za pozitíva v tomto smere sú považované:

- *úspora nákladov* – mzdových (na vyučujúcich) a na prevádzku ( priestory, energie, pomôcky a učebné materiály),
- *úspora času a flexibilita* študentov tak ako aj vyučujúcich,
- *individuálny prístup* – prispôbenie možnostiam a schopnostiam študenta,
- *efektivita komunikácie* – umožnená elektronickými prostriedkami, ktoré sú dnes bežnou súčasťou života,
- *viacstrannosť využitia* – opätovným využitím napr. na do vzdelávanie v kolektívoch,
- *aktuálnosť informácií* – napr. flexibilne novelizované predpisy, ktoré sú súčasťou vzdelávania. (Jurkovičová, 2011)

Prirodzene, z pohľadu gestora a realizačného tímu možno nájsť aj v tomto prípade rad nevýhod, či potenciálnych problémov, ako napr.

- *vysoké vstupné investície* - financovanie organizačného pracoviska a zabezpečenie kompatibilného technického vybavenia (softvér, hardvér, prenosová kapacita dát), či vysokorýchlostnými sieťovými kanálmi,
- *prvotné vyššie náklady na získanie potrebnej kvalifikácie* (jazykové a technické kompetencie, flexibilná orientácia v e-learningovom prostredí a pod.),
- *finančné, ale nezriedka aj morálne nedocenenie zainteresovaných tvorcov programov,*
- *vysoké nároky na tvorbu skutočne kvalitných študijných materiálov,*
- *problém kontroly študentov* pri preverovaní vedomostí,
- *nejednotnosť platformy a nástrojov* na objektívne meranie efektivity takejto formy vzdelávania. (Patassyová, 2010)

Osobne si myslíme, že pri vhodne zvolenom prístupe k tvorbe e-learningového kurzu a jeho efektívnom riadení by napriek uvedenému mohli pozitíva prevážiť nad negatívami.

## KRITÉRIÁ

Málo sa vo výučbe kladie dôraz na aplikačné problémy. Riešenie modelových situácií namiesto skúšania teoretických vedomostí sa osvedčilo aj v iných oblastiach, a je rovnako jedným z možných prístupov výučby ekonomických predmetov, samozrejme za predpokladu zabezpečenia medzipredmetových väzieb. E-learning tomu dáva priestor. Subsumuje dve roviny a to didaktickú, ktorá predstavuje aplikáciu teoretických poznatkov a roviny technickú, zabezpečenie hardware a software podľa požiadaviek kurzu.

Nároky na technické zabezpečenie závisia prirodzene od toho, či ide o on-line learning, teda softvérové študijné prostredie, umožňujúce synchrónnu a asynchrónnu komunikáciu s vyučujúcimi a študentmi, alebo off-line learning, prebiehajúci prostredníctvom obsahov uložených na pamäťových médiách, ktoré sú študentom distribuované, teda nie je potrebné žiadne počítačové prepojenie. Pri online forme, je počítač neustále pripojený k ďalšiemu počítaču alebo k serveru prostredníctvom siete.

---

<sup>1</sup> Výskum potrieb a možností online vzdelávania v stredpeurópskom v kontexte a riešení vývoja softvérového prototypu, str. 14. Dostupné na: **Chyba! Neplatné hypertextové prepojenie.**[http://www.fsos.uniba.sk/fileadmin/user\\_upload/editors/uvp/Analiza\\_e-learningu\\_na\\_Slovensku\\_final\\_final\\_01.pdf](http://www.fsos.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/uvp/Analiza_e-learningu_na_Slovensku_final_final_01.pdf)



Využívajú sa presne navrhnuté a koncipované online prednášky, výklad lektora, komunikácia so študentami naživo, webové konferencie a pod. Softvérom vytvorené študijné prostredie podporuje spoluprácu študenta a učiteľa, alebo aj vzájomnú spoluprácu študentov, s možnosťou využiť štruktúrovaný pripravený študijný materiál, odkazy na ďalšie externé zdroje, prostredie, materiály na sebahodnotenie, záverečné hodnotenie učiteľom, vzájomnú komunikáciu prostredníctvom textového editora, a pod..

Teda výučba i komunikácia prebieha synchronne, v reálnom čase, rovnako ako interakcia študentov a pedagóga, vďaka čomu je možné okamžite overovať úroveň vedomostí a schopnosť študentov aplikovať problematiku. Rovnako, dáva učiteľovi priestor modifikovať výučbu vo väzbe úroveň zvládanej problematiky. Oproti tradičným formám vyučovacieho procesu síce šetrí čas a cestovné náklady, na druhej strane, ako sme už uvádzali vstupné náklady na projekt a prevádzka siete môže vytvárať tlak na finančné zabezpečenie.

Druhá možnosť, teda asynchrónna výučba štandardizovaného obsahu prostredníctvom výučbových programov na rôznych nosičoch (CD, DVD a pod.), prípadne internetovou off line komunikáciou, umožňuje študentom voliť si vlastné tempo. Nie vždy to samozrejme vždy je prospešné, keďže absentuje okamžitá interakcia, ktorá limituje možnosti učiteľa posúdiť schopnosť aplikácie vedomostí na komplexných problémoch. Môže však vyšetrovateľom aj s odstupom času ad hoc poslúžiť ako kvázi repetitórium.

## OČAKÁVANIA

Od kvalitného kurzu sa zvyčajne očakáva, že bude podnecovať dialóg medzi učiteľom a študentom, ale aj vzájomne medzi študentmi. Snahy tvorcov e-learningu na APZ v každom prípade povedú k tomu, aby išlo o materiál účelný, prehľadne a logicky usporiadaný do tematicky súvisiacich celkov, s podporou vhodného grafického dizajnu. Predpokladáme, že implementácia softvérového a hardvérového riešenia prebehne bez väčších komplikácií, a to aj napriek problémom s materiálno –technickým zabezpečením, s ktorým má škola ešte stále problémy. Formujúci sa tím, ktorý bude zodpovedný za implementáciu e-learningu na APZ v Bratislave už dnes, bez ohľadu či v konečnom dôsledku pôjde o online kurzy, alebo sa pristúpi na jednoduchšie riešenia, verí že pôjde o efektívne riadenie výučby. Evaluácia však bude zrejma až zo spätnej väzby.

## ZÁVER

Kvalita e-learningového štúdia nespočíva len vo vhodne vybranom obsahu, ale závisí aj od správneho výberu a kvality technológií, vhodne zvolených metód, študijných zdrojov a personálneho zabezpečenia. Aplikácia nových multimediálnych technológií a internetu do vzdelávania zároveň kladie nároky na samotného učiteľa, ktorý nevyhnutne musí byť nie len odborníkom v prezentovanej oblasti, ale očakávajú sa od neho určité IT znalosti a zručnosti. Prínos je preto v tomto prípade obojstranný, tak na strane študenta, ako aj na strane učiteľa, ktorý je tak aj prostredníctvom zvyšovania vlastnej informačnej gramotnosti nútený k celoživotnému vzdelávaniu a odbornému rastu.

## LITERATÚRA:

JURKOVIČOVÁ, L. 2011. Perspektívy využitia e-learningu vo vzdelávaní In: Zborník vedeckých statí Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2011. ISBN 978-80-225-3326-3. s.1-8 Dostupné na internete: [http://of.euba.sk/zbornik2011/ZBORNIK%20VEDECKYCH%20STATI%202011PDF/KTKT/JURKOVI%20C4%8COV%20C3%81\\_L.\\_KTKT.pdf](http://of.euba.sk/zbornik2011/ZBORNIK%20VEDECKYCH%20STATI%202011PDF/KTKT/JURKOVI%20C4%8COV%20C3%81_L._KTKT.pdf)

MUDRDZA, Karol. 2005 Organizovaný zločin. In: *Panoráma globálneho bezpečnostného prostredia 2004 – 2005*. Bratislava: Inštitút bezpečnostných a obranných štúdií Ministerstvo obrany Slovenskej republiky, 2005. , s. 633 ISBN 80 - 88842 - 84 -0.

PATASSYOVÁ, Z. 2010. Elektronické učenie – terminologický aparát, In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie „*Interdisciplinárny dialóg odborových didaktík 2010*“, Katolícka univerzita v Ružomberku. Dostupné na: <http://oddid.ku.sk/dokumenty/prispevky/Patassyova.pdf>

TURČÁNI, M.: E-learning = nový motor pre vzdelávanie 21. storočia. Sedláček, J.: E-learning, sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning .2003. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. s.293-300. ISBN 80-7041-965-2.

HUBA, M. 2006. Základy e-vzdelávania. Dostupné na: <http://elearn.eif.stuba.sk/moodle/course>

Analýza e-learningu na Slovensku. Výskum potrieb a možností online vzdelávania v stredoeurópskom v kontexte a riešení vývoja softvérového prototypu, str. 14. Dostupné na: **Chyba! Neplatné hypertextové prepojenie.**[http://www.fses.uniba.sk/fileadmin/user\\_upload/editors/uvp/Analyza\\_e-learningu\\_na\\_Slovensku\\_final\\_final\\_01.pdf](http://www.fses.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/uvp/Analyza_e-learningu_na_Slovensku_final_final_01.pdf)

***Recenzenti:***

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*doc. Karol MURDZA, PhD.,*

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ  
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ПОДСИСТЕМЕ  
«ЧЕЛОВЕК - ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА»

**THE SOLUTION TO THE PROBLEM OF THE SAFETY OF ABILITY TO LIVE OF  
THE PERSON IN THE SUBSYSTEM  
«THE PERSON - THE INFORMATION ENVIRONMENT»**

СЕРИКОВ Яков<sup>1</sup>, КОРЖЕНЕВСКИ Лешек<sup>2</sup>, КИНЖАЛОВА Наталия  
и ВОЛНЕНКО Наталия<sup>3</sup>

**АННОТАЦИЯ:** Представлен проведенный анализ влияния информационной среды, в особенности средств массовой информации, на современном этапе развития общества. Описана разработанная методология обеспечения безопасности жизнедеятельности человека в подсистеме «Человек – информационная среда».

**Ключевые слова:** информационная среда, средства массовой информации, человек, психологическое состояние, безопасность жизнедеятельности, предельно допустимый уровень.

**ABSTRACT:** The article deals with the analysis of influence of the information environment, in particular mass media, at the present stage of development of a society. The developed methodology of a safety of ability to live of the person in a subsystem « the Person - the information environment » is described.

**Keywords:** the information environment, mass media, the person, a psychological condition, safety of ability to live, a maximum permissible level.

## ВВЕДЕНИЕ

В каждом современном государстве, обществе, политической системе средства массовой информации (СМИ) выполняют целый ряд важнейших функций: информационную, социальную, образовательную, критики и контроля, артикуляции общественных интересов, конституирования и интеграции политических субъектов, мобилизационную и др.

В тоже время реальностью развития общества на современном этапе является нарастающее, все более деструктивное влияние информационной среды, в том числе средств массовой информации, на психическое здоровье населения.

## 1 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

В связи с этим, становится актуальным введение в глобальную систему «человек – биосфера» подсистемы «человек - информационная среда» (рис. 1).<sup>4</sup> Подтверждением этого является ряд результатов исследования.

---

<sup>1</sup> PhD, doc.: Kharkovska Narodna Dopravna Univerzita, Kharkov, Ukraina. mail: yserikov@yandex.ru

<sup>2</sup> prof. nadzw. dr hab. inż.: kierownik Zakładu Zarządzania Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie, profesor w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu, President *EUROPEAN ASSOCIATION for SECURITY* lfk@eas.info.pl., Krakow. Połsko. e-mail lfk@eas.info.pl

<sup>3</sup> MD, profesor katedry metrologii a bezpečnosti. Kharkovska Narodna Dopravna Univerzita, Kharkov, Ukraina. mobil: +421 940812020, E-mail:vnb-lekar@mail.ru

<sup>4</sup> Серіков Я. О., Коженевські Л. Ф. Безпека життєдіяльності – секюритологія. Проблеми, завдання, шляхи вирішення. Монографія. Харків – Краків. 2012. Ч. 1 – 170 с., Ч. 2 – 332 с.; Серіков Я.О., Коженевські Л. Ф. Безпека життєдіяльності – секюритологія / Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Х. : ІОЦ ХНАМГ, 2010. – 380 с.

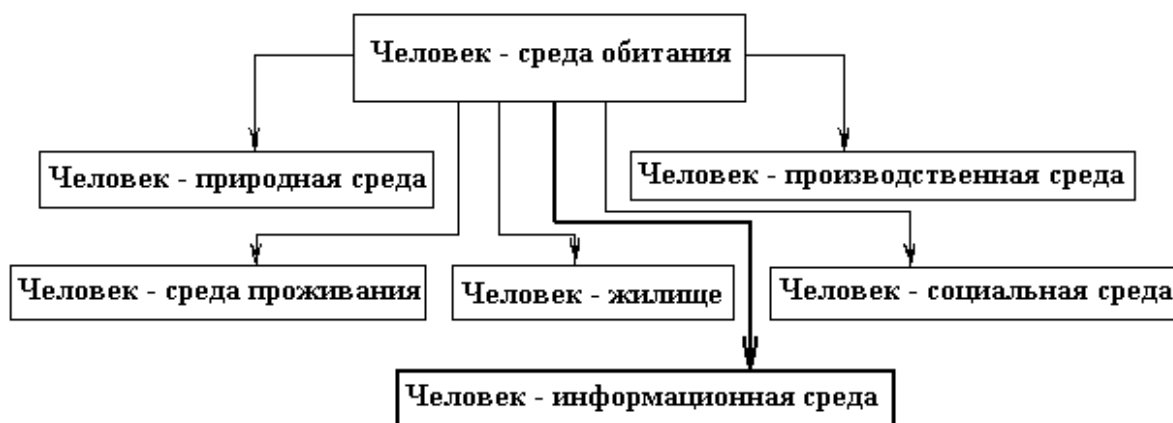


Рисунок 1 Структурная схема системы «человек – среда обитания»

Так, например, по данным исследований социологов Московского государственного университета имени М. Ломоносова, отрицательное влияние информационных потоков негативного содержания, поступающих от прессы и электронных СМИ, на психологическое состояние человека отметили более 40 % респондентов Московского региона. По результатам опроса независимого исследовательского центра РОМИР 71,9 % телезрителей и читателей газет высказались за введение информационного контроля над СМИ. При этом 60 % респондентов указали, что на первом месте по отрицательному влиянию располагаются фрагменты передач, публикаций, в которых представляются сцены насилия и жестокости, на втором – порнография.

Аналитическим центром института социально-политических исследований Российской академии наук было установлено, что ряд информационных передач вызывают у 60 % телезрителей чувство тревоги, в 49 % – чувство страха, в 45 % – разочарования.

Таким образом, на основании социологических опросов был сделан вывод о том, что деятельность СМИ, например, в российском обществе приобрела не только дисфункциональный, но и зачастую деструктивный характер.

Американские психологи из Стэнфордского университета в результате многочисленных экспериментов и наблюдений сделали вывод о том, что сцены насилия на телеэкране вызывают сильные агрессивные импульсы у зрителей (руководитель исследовательской группы А. Бандура). На основании исследований американские ученые выявили непосредственную связь между выраженной детской жестокостью, агрессивностью и количеством увиденных на телеэкране эпизодов насилия.<sup>1</sup>

## 2 ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ТЕЛЕЗРИТЕЛЕЙ

В качестве одного из этапов исследования рассматриваемой проблемы следует привести информацию о социально-психологической экспертизе некоторых телевизионных программ. (Общая продолжительность программ составляла 136 мин.). На основании структурно-психологического и статистического анализа эксперты пришли к выводу, что эти программы содержали значительное число свойств и приемов, стимулирующих отрицательные и деструктивные эмоции и установки.

<sup>1</sup> Барденштейн Л.М., Можгинский Ю.Б. Патологическое гетероагрессивное поведение у подростков. – М. : 2000.

Опасным для психического здоровья телезрителей экспертами были признаны: подчеркивание негативных аспектов реальности, демонстрация социально-патологических форм поведения, шоковых, эмоционально воздействующих подробностей криминальных событий. В силу психологического механизма сопереживания, эмпатии, эмоционального резонанса, рассматриваемые эпизоды телевизионных передач вызывают у многих телезрителей чувство сострадания, ухудшение настроения.

Отрицательные эмоции, возникающие при просмотре телепередач такого содержания, в результате их накопления и суммации, могут приводить к подрыву психического здоровья, повышению уровня тревожности, нарушению сна, развитию предневротических и невротических расстройств.

В результате исследований эксперты пришли к заключению, что следствием просмотра такого рода передач могут быть депрессивные расстройства, очерствение, притупление эмоциональных и нравственных качеств личности.

Таким образом, информационная среда, в частности, телевидение и другие СМИ, в настоящее время становится источником и средством доставки в сознание людей разнообразных многократно тиражируемых социально-стрессовых воздействий, что способствует развитию массовых социально-стрессовых расстройств в форме невротических, депрессивных, тревожных, соматоформных, психосоматических расстройств.<sup>1</sup>

### **3 ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА**

На основании изложенного формируется заключение, что в настоящее время не обеспечивается информационно-психологическая безопасность человека, как индивидуума, и населения в целом.<sup>2</sup> Следует отметить, что рассматриваемая проблема изучается в ряде стран и на основе результатов исследований предпринимаются определенные противодействия отрицательному влиянию СМИ на психологическое состояние, здоровье человека.<sup>3</sup> Так, например, Бельгийская ассоциация издателей и Всеобщая ассоциация журналистов Бельгии разработали Кодекс принципов журналистской деятельности, в котором прописано, что «...не поощряется показ сцен преступлений, терроризма и иных жестоких и бесчеловечных проявлений...».

Германский совет по печати, совместно с Объединением прессы, в 1993 г. разработал «Принципы публицистики», в которых указано, что «...освещение несчастных случаев и катастроф не должно переходить границы, когда исчезает должное уважение к страданиям жертв и чувствам их близких...».

В резолюции конференции, организованной Институтом мировой литературы (2002 г.), указано на необходимость противодействия СМИ и, прежде всего, телевидению, воспитывающих культ силы, агрессивность, нравственную вседозволенность, растлевающих детские души, следствием чего является искаженное формирование личности, девиантные и делинквентные формы поведения у детей и подростков.

---

<sup>1</sup> Александровский Ю.А. Пограничная психиатрия и современные социальные проблемы. Ростов-на-Дону, 1996; Вачнадзе Г. Агрессия против разума: информационный империализм. – М. : 1988.

<sup>2</sup> Смолян Г.Л. Сетевые информационные системы и проблемы безопасности личности // М. : Информационное общество. 2001. № 1.; Доклад о состоянии здравоохранения в мире. ВОЗ, 2001.

<sup>3</sup> Цилуйко М.В. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – М. : 2000. – № 1. С. 75-87; Циркин С.Ю. // Социальная и клиническая психиатрия. – М.: 2002. – № 2. С. 100-106.

Изложенное выше обуславливает необходимость и создает реальную основу для разработки концепции и положений научного направления, которое обеспечит реализовать количественную оценку негативного влияния информационных потоков. Данный вывод базируется на объективной реальности существования информационной среды обитания человека в виде подсистемы «Человек – информационная среда» в иерархии глобальной системы «Человек – биосфера Земли» и «Человек – среда обитания».<sup>1</sup> Конечной целью этого направления является обеспечение безопасности жизнедеятельности человека в информационной среде, как элементе его среды обитания.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Необходимость изучения влияния рассматриваемого элемента среды обитания человека на устойчивость глобальной системы «человек – биосфера Земли», его безопасность жизнедеятельности, в настоящий период эволюции человечества, общества связана с непрерывным динамичным развитием средств массовой информации и массовых коммуникаций, что наряду с положительным эффектом формирует возрастание уровня и увеличение плотности потока негативной информации.

Основанием для такого вывода являются описанные выше результаты опубликованных исследований и практический опыт, которые показывают, что информационная среда влияет на формирование и функционирование личности человека, его психическое, интеллектуальное и духовное развитие, состояние психического здоровья.

Рассматриваемая подсистема «человек – информационная среда» является антропогенной. Как и любая подсистема в среде «человек – окружающая среда», она характеризуется позитивными и негативными факторами по отношению к здоровью, безопасности жизнедеятельности человека.<sup>2</sup>

Таким образом очевидно, что для обеспечения необходимого уровня безопасности жизнедеятельности человека требуется изучение внутренних взаимосвязей этой подсистемы. При этом, в перечне задач, которые требуют своего решения, на первом месте располагается определение перечня негативных факторов информационной среды по отношению к здоровью человека, с последующим введением их в перечень антропогенных негативных факторов системы «человек – среда обитания».

Такие исследования должны включать в себя разработку методологии определения таких факторов, анализ влияния характеристик информационного потока по отношению к воздействию на организм человека. При чем, учитывая спектр типов негативного воздействия информационного потока на здоровье человека, с нашей точки зрения, должны устанавливаться его как количественные, так и качественные характеристики.

Результатом исследований на первом этапе, очевидно, должно быть установление ориентировочных предельно допустимых уровней (ОПДУ) и предельно допустимых концентраций (ОПДК) например, уровня и плотности информационного потока. Эти характеристики будут определять количественные параметры информационной среды.

---

<sup>1</sup> Серіков Я. О., Коженевські Л. Ф. Безпека життєдіяльності – секюритологія. Проблеми, завдання, шляхи вирішення. Монографія. Харків – Краків. 2012. Ч. 1 – 170 с., Ч. 2 – 332 с.

<sup>2</sup> Серіков Я.О., Коженевські Л. Ф. Безпека життєдіяльності – секюритологія / Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Х. : ІОЦ ХНАМГ, 2010. – 380 с.; Korzeniowski L. F., Serikov Y. A. (współautor, 50%): Europejski wymiar securitologii. Kraków : EAS, 2011. – 244 s.

В качестве инструмента решения этой задачи необходима разработка ряда специализированных психологических тестов и шкал, психофизиологических методик, которые будут фиксировать реакции организма человека на эмоционально значимые информационные воздействия. Априорно учитывая неоднозначность восприятия информации, определение ОПДУ и ОПДК информационных потоков следует проводить с учетом возрастного и социального контингента населения.

Заключительным этапом решения рассматриваемой проблемы будет разработка соответствующих нормативно-правовых документов на основе выявленных в численном виде зависимостей «негативное информационное воздействие – здоровье человека», а также механизма их практической реализации.

Обеспечение безопасности жизнедеятельности человека в подсистеме «человек – информационная среда» является актуальной проблемой современности. Рост заболеваемости, неуклонно увеличивающееся количество преступлений, совершаемое людьми в состоянии стресса, депрессии, нервного расстройства требуют разработки инструментария для решения этой проблемы. Реализация предлагаемого метода оценки степени негативного влияния информационной среды на психологическое состояние, здоровье человека в виде определенных количественных показателей позволит внести существенный вклад в решение проблемы обеспечения необходимого уровня безопасности жизнедеятельности человека, как индивидуума, так и общества в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

- Серіков Я. О., Коженевські Л. Ф. Безпека життєдіяльності – секюритологія. Проблеми, завдання, шляхи вирішення. Монографія. Харків – Краків. 2012. Ч. 1 – 170 с., Ч. 2 – 332 с.
- Серіков Я.О., Коженевські Л. Ф. Безпека життєдіяльності – секюритологія / Підручник для студентів вищих навчальних закладів. Х. : ІОЦ ХНАМГ, 2010. – 380 с.
- Барденштейн Л.М., Можгинский Ю.Б. Патологическое гетероагрессивное поведение у подростков. – М. : 2000.
- Александровский Ю.А. Пограничная психиатрия и современные социальные проблемы. Ростов-на-Дону, 1996.
- Вачнадзе Г. Агрессия против разума: информационный империализм. – М. : 1988.
- Смолян Г.Л. Сетевые информационные системы и проблемы безопасности личности // М. : Информационное общество. 2001. № 1.
- Доклад о состоянии здравоохранения в мире. ВОЗ, 2001.
- Цилуйко М.В. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – М. : 2000. – № 1. С. 75-87.
- Циркин С.Ю. // Социальная и клиническая психиатрия. – М.: 2002. – № 2. С. 100-106.
- Korzeniowski L. F. Serikov Y. A. (współautor, 50%): Europejski wymiar securitologii. Kraków : EAS, 2011. – 244 s.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*doc. Vasilij Mironovič ZAPLATINSKI, CSc.*

# DIDAKTICKÉ ZÁSADY VYUČOVANIA VOJENSKÝCH DEJÍN V ANGLICKOM JAZYKU

## DIDACTIC PRINCIPLES OF TEACHING MILITARY HISTORY IN ENGLISH

SIPKO Adrián<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Autor poukazuje na význam vyučovania odborných predmetov v anglickom jazyku na vysokých školách. Konkrétne analyzuje efektívne vyučovanie vojenských dejín v anglickom jazyku. Odporúča pri tom uplatňovať nasledovné didaktické zásady: zásadu zreteľnosti, zásadu názornosti, zásadu primeranosti, zásadu vedeckosti, zásadu systematickosti a zásadu motivácie.

**Kľúčové slová:** Vojenská história. Anglický jazyk. Vyučovanie. Didaktické zásady.

**ABSTRACT:** The author highlights the importance of teaching specialized subjects in English at universities. In particular, he analyzes effective teaching of military history in English language. In such a teaching, he recommends applying of the following didactic principles: principle of clarity, visual support, adequacy, up-to-date scientific contents, systematic approach and principle of motivation.

**Keywords:** Military History. English language. Teaching. Didactic principles.

### ÚVOD

Vyučovanie v anglickom jazyku patrí medzi trendy moderného vyučovania na vysokých školách. Angličtina sa stala latinčinou súčasnosti. Navyše, na rozdiel od latinčiny, ktorá prepájala národy Európy, angličtina sa stala nástrojom univerzálneho dorozumievania v globálnom meradle. Zhruba tri štvrtiny textov na Internete je v anglickom jazyku.<sup>2</sup> Kvôli dominantnému množstvu publikovaných monografií, vedeckých štúdií, príspevkov a prameňov sa angličtina často označuje za „globálny jazyk vedy“.<sup>3</sup> Medzinárodné vedecké inštitúcie často uvádzajú, že schopnosť medzinárodne vedecky spolupracovať sa priamo rovná schopnosti predkladať výsledky svojho výskumu v anglickom znení, ktoré je gramaticky správne a štylisticky zrozumiteľné.<sup>4</sup>

### 1 VYUČOVANIE V ANGLICKOM JAZYKU NA VOJENSKEJ VYSOKEJ ŠKOLE

Vyučovanie v anglickom jazyku na vysokých školách je súčasťou trendu globálneho prepájania národov a okamžitej výmeny najnovších poznatkov a skúseností.<sup>5</sup> V akademickom prostredí je takáto výmena názorov jednou z hybných síl pokroku. Na jednej strane prirodzeným spôsobom podnecuje študentov k čítaniu odbornej literatúry, alebo vedeckých príspevkov dostupných na Internete v anglickom jazyku, na druhej strane umožňuje intenzívnu medzinárodnú výmenu študentov a pedagógov v rámci rôznych výmenných programov. Vo vojenskom prostredí sa k uvedenému významu pripája fakt, že angličtina je hlavným komunikačným jazykom Severoatlantickej aliancie.

---

<sup>1</sup> Mgr. et Mgr., PhD.:

<sup>2</sup> Údaje sa pohybujú medzi hodnotami 72% - 80%

<sup>3</sup> <http://www.molbiolcell.org/content/23/8/1399.full>

<sup>4</sup> <http://www.molbiolcell.org/content/23/8/1399.full>; <http://www.theguardian.com/science/occams-corner/2013/jan/30/english-international-language-science>

<sup>5</sup> Pozri KREJČÍ, J. (edit). *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, s.58-62.



Zároveň efektívna znalosť angličtiny má pozitívny vplyv na nájdenie si vhodného civilného zamestnania po tom ako dôstojníci odídu do výsluhového dôchodku. Takúto skúsenosť majú napríklad - podľa mojich zistení z odbornej prednáškovej stáže na Helmut Schmidt Universität der Bundeswehr v Hamburgu - absolventi tejto vojenskej školy, ktorá patrí medzi najuznávanejšie v Nemecku. Vysoká reputácia armádnej univerzity v rámci nemeckého vysokého školstva je príčinou, že po ukončení vojenskej kariéry nemajú jej absolventi problémy nájsť si civilné zamestnanie. Na vytvorenie takejto pozície slúžia viaceré podporné programy.<sup>1</sup> Jedným z nich je vyučovanie jednej štvrtiny učiva v anglickom jazyku, prípadne pri vybraných predmetoch vyučovanie celého predmetu v angličtine.<sup>2</sup> Čo sa týka väčšiny predmetov, každý musí byť na 25 % odprednášaný v anglickom jazyku. V prípade, že si uvedený predmet zapíše kadet z inej krajiny na výmennom pobyte, potom je v angličtine odprednášaný celý semester. Zároveň je kadetom z iných krajín umožnené absolvovať doktorandský program a predložiť dizertačnú prácu v anglickom jazyku. Bol som informovaný, že absolventi Univerzity Bundeswehru sú na trhu práce cenení natoľko, že v niektorých prípadoch súkromné firmy zaplatia financie, ktoré absolvent univerzity musí štátu vrátiť ak po doštudovaní predčasne vystúpi z armády. Takto môže začať pracovať pre súkromnú firmu, ktorá za neho uvedené financie uhradila.<sup>3</sup> Proces vyučovania v anglickom jazyku bol spustený v roku 1998 a nadobudol dnešnú podobu. Týmto univerzita umožnila voľný pohyb zahraničných kadetov, profesorov a rôznych odborníkov z praxe. Na jej pôde takto dochádza k okamžitej intenzívnej výmene názorov a skúseností, kde je odbúrané zdržovanie najnovších poznatkov spôsobené prekladmi, ich dostupnosťou a pod.

Jedným z predmetov, ktoré by mohli byť vyučované v anglickom jazyku je vojenská história. V našich podmienkach by išlo o prezentáciu vývoja vojenstva s jeho väzbami na spoločenský historický vývoj so začlenením vojenských dejín Slovenska do európskych vojenských dejín. S takouto možnosťou prezentácie vojenských dejín by aj u zahraničných kadetov došlo k širšiemu vnímaniu problematiky a k posilneniu proeurópskeho vnímania Slovenska v rámci európskych dejín vojenstva. Vyučovanie akéhokoľvek predmetu už od čias J. A. Komenského predpokladá využitie istých didaktických zásad. Odporúčané zásady sa od autora k autorovi na základe špecifického predmetu výuky zvyčajne odlišujú a majú odlišný obsah.<sup>4</sup> Pre vyučovanie vojenských dejín v anglickom jazyku odporúčam uplatňovanie nasledovných šiestich didaktických zásad.

---

<sup>1</sup> Jedným z prvkov je vysoká náročnosť na štúdium. Podľa oficiálnych výsledkov, každý rok Univerzitu Bundeswehru ukončí 65-70% zapísaných poslucháčov. Druhým prvkom je vynikajúce technické a materiálne vybavenie laboratórií. Tretím z prvkov je vyučovanie časti predmetov v anglickom jazyku a následná intenzívna výmena hosťujúcich profesorov a kadetov z iných krajín.

<sup>2</sup> Predmety, ktoré sa vyučujú v anglickom jazyku celé sú väčšinou ekonomického charakteru

<sup>3</sup> Uvedené informácie som získal počas realizovania série prednášok na Helmut Schmidt Universität der Bundeswehr v Hamburgu, ktoré som realizoval v dňoch 7.-18.10. 2013

<sup>4</sup> Pozri bližšie: PETRÍK, A. Didaktické prostriedky a technológia vzdelávania In FIŠER, V., PETRÍK, A.: *Základy inžinierskej pedagogiky*. Košice : TU, 1993; DVOŘÁK, L. *Lze učit fyziku zajímavěji a lépe?* Praha : UK, 2008; JANEČEK, V., MATIS, J.: *Vybrané problémy edukácie vojenského profesionála : Technológia vojenského vzdelávania a výcviku*. Liptovský Mikuláš : AOS, 2006; JURČÁK, V.: *Inovácia výchovy a vzdelávania na vojenskej vysokej škole*. In.: *ACTA HUMANICA 1/2005 „Humanizácia a globalizácia edukačného procesu v informačnej spoločnosti“*. ŽU, 2005.; KMOŠENA, M. *Možnosti využitia pojmového mapovania vo vyučovacom procese* In *XXVI. Mezinárodní kolokvium o řízení vzdělávacího procesu zaměřené k aktuálnímu problému vědy, výchovy, vzdělání a rozvoje tvůrčího myšlení* : Brno, UO, 2008; PETLÁK, E. *Pedagogicko-didaktická práce učitele*. Bratislava : IRIS, 2007; TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava, 2010; KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A.: *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009; SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno : Paido, 1995.

## 2 APLIKÁCIA DIDAKTICKÝCH ZÁSAD VO VYUČOVANÍ VOJENSKÝCH DEJÍN V ANGLICKOM JAZYKU

Ako prvú odporúčam **zásadu zreteľnosti**. Pedagóg si má stanoviť cieľ vyučovania celého predmetu a zároveň ciele jednotlivých vyučovacích hodín. Samotný výklad učiva má byť konkretizáciou a rozpracovaním stanovených cieľov. Pedagóg má vo výklade postupovať logicky presne a postupne vysvetľovať nové pojmy, fakty a vzťahy medzi nimi. Keďže ide o vyučovanie v jazyku, ktorý nie je materinským jazykom poslucháčov, mal by dbať na primerané tempo výkladu. Pedagóg si musí byť pri výklade vedomý, že obohacuje slovnú zásobu poslucháčov, umožňuje im poznať veľa nových, neznámych výrazov. Obohacovaním slovnej zásoby spresňuje myslenie poslucháčov a rozvíja ich diferenciačné schopnosti vnímania komunikovaných informácií. Nie sú to však ťažiskovo anglické všeobecné lexikálne jazykové prostriedky, ale predovšetkým odborné výrazy.

Podobne ako v iných jazykoch, aj v angličtine má jedno slovo viac významov a existujú tu špecifické odborné termíny. Považujem preto za dôležité, aby pedagóg vypracoval zoznam nie len odborných termínov, ale aj najdôležitejších a kľúčových výrazov, ktoré sa vo výklade vojenských dejín budú vyskytovať. Mal by ich poskytnúť poslucháčom na naštudovanie a na odborných seminároch sa ubezpečiť, že im rozumejú a dochádza u nich k procesu osvojovania si týchto výrazov. Vo vojenskej histórii ide predovšetkým o výrazy týkajúce sa častí zbraní, opevnenia a čiastočne aj taktických manévrov, ku ktorým by sa v rôznych anglických slovníkoch poslucháč dopracovával zdlhavo a nebolo by zaručené, že tam získa ich správny význam. Napr. *the keep, moat, main bailey, barbican, conical spire, ward* v prípade opevnení, alebo *knob, breech, wadding, windage, bore* a pod. v prípade častí zbrane. Znalosť uvedených výrazov kadetom zjednoduší čítanie ďalšej vojenskej odbornej literatúry, keďže napríklad časti niektorých historických zbraní majú identické anglické pomenovania aj u niektorých častí moderných zbraní; predovšetkým v prípade palných zbraní.

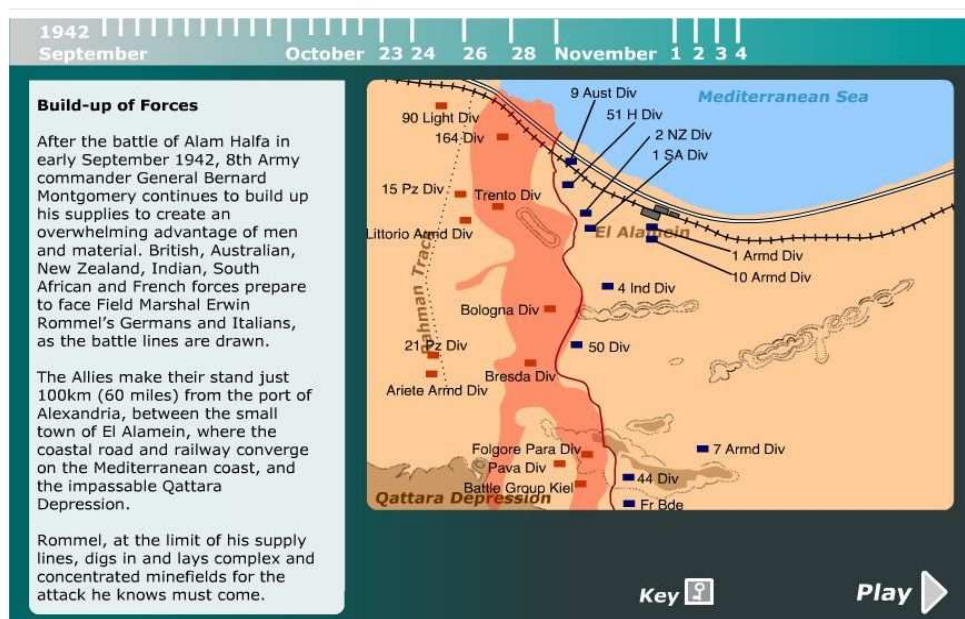
*Druhou* by mala byť **zásada názornosti**. Poslucháč by mal získavať a utvrdzovať si nové vedomosti aj na základe konkrétneho zmyslového vnímania predmetov, javov a procesov.<sup>1</sup> Význam tejto zásady vyplýva z fyziologickej podstaty poznávania ako procesu. Na začiatku je priama zmyslová skúsenosť, potom sa tvoria predstavy, a až potom pojmy. V minulosti sa ako názorná pomôcka pri vyučovaní histórie a vojenskej histórie zvlášť, ťažiskovo používali mapy.

Moderná škála je oveľa širšia. Dnes sú k dispozícii rôzne materiály v elektronickej podobe, napríklad počítačové simulácie bojov, simulácie fungovania a vývoja zbraní, dokumentárne filmové spracovania, rekonštrukcie bitiek a podobne. V modernom vyučovaní sa mi veľmi osvedčuje používanie interaktívnej tabule, ktorú na základe vlastných skúseností vnímam ako jeden z hlavných vyučovacích (didaktických) prostriedkov budúcnosti. Na jednej kompaktnej ploche je tu možné prezentovať mapy, posúvať v nich hranice, alebo línie bojov, prezentovať fotografie a náčrty, počítačové simulácie, prezentovať video súbory, dokumentárne filmy, napojiť sa na Internet a používať jeho zdroje a to všetko postupne, alebo súbežne (Pozri bližšie Obrázok 1).

---

<sup>1</sup> Použitie nákresov, obrazov a názorných pomôcok pri zefektívnení vyučovania odporúča už aj Jan Amos Komenský (1592-1670). Napríklad pri vyučovaní zloženia ľudského tela odporúča používať ľudskú kosť s pripevnenými svalmi, zhotovených z kože a vypchaných vlnou. Vid' KOMENSKÝ, Jan Amos. Analytická didaktika In KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy II*. (preklad Ján Janovjak, Emanuel Kettner) Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1956, s. 56; KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika in Vybrané spisy Jana Amose Komenského I*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, s. 180-181.

## Animated Map: The Battle of El Alamein



Obrázok 1 Príklad použitia interaktívnej počítačovej simulácie

Podľa výskumov si priemerný vysokoškolský študent udrží nepretržitú, súvislú koncentráciu na výklad v trvaní 15-20 minút.<sup>1</sup> Z fyziologického hľadiska je po uplynutí tohto času efektívne, ak prednášajúci zmení činnosť a prezentuje to čo hovoril vo vizuálnej forme. Vizuálna prezentácia, ktorá nasleduje po auditívnom informačno-receptívnom výklade, zaktivizuje vizuálnu pamäť, čo má brzdiaci účinok, ktorý blokuje rozpad pamäťovej stopy v krátkodobej pamäti.

Treťou zásadou je **zásada primeranosti**. Je potrebné sa ňou riadiť predovšetkým pri zostavovaní učebného plánu. Ide o to aby rozsah a obsah prednášaného učiva korešpondoval s časovými možnosťami, ktoré sú na daný predmet vyčlenené. Zvlášť pri vyučovaní v anglickom jazyku by bolo kontraproduktívne usilovať sa prezentovať v štandardnej vyučovacej časovej jednotke nadmerný objem informácií. Čo sa týka samotného jazyka je potrebné si uvedomiť, že jazykové zručnosti skupín študentov ako celku sa budú mierne odlišovať jedna od druhej a zároveň ročník od ročníka. Teda pedagóg by si nemal stanoviť rigidnú hranicu primeranosti, ale byť v uvedenom smere flexibilným.

Primeranosť by sa mala týkať aj rozdelenia metód používaných pri prednáškach a odborných seminároch. Pokiaľ pri prednáškach by mal pedagóg realizovať metódu výkladu sprevádzaného názornými demonštráciami prednášaného materiálu, na seminároch by sa mal zamerať na spätnú väzbu od študentov a na prehlbovanie a utvrdzovanie predneseného materiálu. Seminár si má zorganizovať tak, aby poslucháči niekoľkokrát v anglickom jazyku reprodukovali osvojené informácie. Zároveň majú semináre slúžiť na prehlbovanie a hlbšie ozrejmienie prednášaného materiálu.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, s. 116.

<sup>2</sup> Pre metódy používané pri vyučovaní sociálnej komunikácie pozri: MARTINSKÁ, M.: Teoretické trendy rozvoja spoločenských vied a ich praktická aplikácia vo výučbe predmetu Základy sociálnej komunikácie a jazykovej kultúry na Akadémii ozbrojených síl generála M. R. Štefánika In: *Súčasný stav a trendy rozvoja teórie spoločenskovedných disciplín a praxe ich výučby na školách s bezpečnostno-právnym zameraním : vedecký seminár s medzinárodnou účasťou* : Bratislava : APZ, 2010. - ISBN 978-80-8054-480-5. - S. 111-115.

Štvrtou zásadou je **zásada vedeckosti**. Obsah prednášaného materiálu by mal byť nie len celkovo odborne fundovaný, ale mal by byť v súlade s najnovšími poznatkami vednej disciplíny. Nestačí, aby prednášajúci pedagóg mal len solídne znalosti z oblasti vojenských dejín, ale mal by dôkladne sledovať najnovšie trendy historického výskumu a ich výsledky. Mal by to realizovať prostredníctvom sledovania najnovšej odbornej literatúry, štúdií publikovaných vo vedeckých časopisoch a aktívnej účasti na medzinárodných konferenciách. Tým sa vylúči, aby prednášal nejaké zastarané, alebo prekonané veci.

Zároveň má svojich študentov učiť kriticky a tvorivo myslieť. Na to by mali ťažiskovo slúžiť odborné semináre. Pokiaľ pri informačno-receptívnom spôsobe výkladu prevláda vnímanie a pochopenie prednášaného v hotovej podobe, na seminároch má pedagóg poskytnúť dôkazy správnosti prednášaného materiálu. S poslucháčmi má analyzovať kľúčové historické dokumenty a pramene, na základe ktorých bola zrekonštruovaná moderná interpretácia jednotlivých úsekov vojenských dejín. Poslucháčom má poskytnúť argumenty a protiargumenty týkajúce sa jednotlivých interpretácií, diskutovať a ukázať, kde pramení vedecká istota systému vedomostí, ktoré študujú.

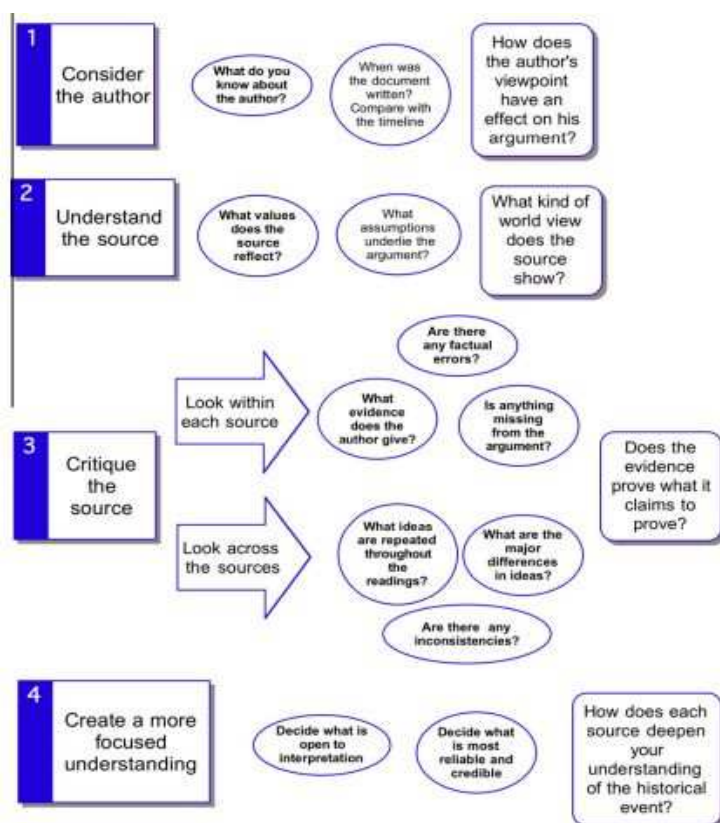
Piatou zásadou je **zásada systematickosti a postupnosti**. Efektívne osvojenie si vojenskej histórie je v podstate takmer nemožné, ak pri jej výklade nie je vopred stanovený pevný systém a postupnosť. Cieľom vyučovania vojenských dejín nemôže byť snaha o uchovanie množstva izolovaných a tým neprehľadných a následne nepoužiteľných poznatkov. História vo všeobecnosti skúma zmeny, ktoré nastali v priestore a čase. Tieto zmeny sú kauzálne prepojené. Vo vojenskej histórii ide vždy výklad, ktorý sa v istom časovom rozmedzí venuje rôznym geografickým lokalitám; v istom časovom úseku sa presúva z jednej geografickej jednoty na inú a následne prejde do iného časového úseku.

U poslucháčov kurzu je dôležité uvedomovať si rozdiely v jednom storočí medzi jednotlivými regiónmi a zároveň rozdiely, ktoré priniesol vývoj v tom istom regióne v rôznych storočiach. Trendy vo vojenskej taktike neboli zavedené plošne naraz v celej Európe, ale vždy mali svoje centrum, z ktorého sa rozšírili do ostatných oblastí. Z kauzálneho hľadiska zasa zmeny vo vojenskej taktike a architektúre vojenských opevnení úzko súviseli so zmenami v použitej vojenskej technológii. Pedagóg má preto na začiatku prednáškového cyklu jasne načrtnúť schému poznatkov, ktoré poslucháči postupne získajú. Od prvej prednášky má pri prezentácii materiálu používať uvedenú schému ako referenčný bod, aby poslucháči vedeli, kde sa práve v rámci systému poznatkov nachádzajú. Takto pedagóg svoj učebný materiál cielene rozvinie do prepojenej a prehľadnej dynamickej sústavy. (Pozri bližšie Obrázok 1).

Šiestou zásadou je **zásada motivácie a aktivity**. Všetky moderné koncepcie vyučovacieho procesu sa zhodujú v tom, že poslucháč musí byť vo vyučovacom procese motivovaný a aktívny. J. A. Komenský odporúčal aktivovať študentov poukazovaním na užitočnosť študovaného materiálu.<sup>1</sup> V súlade s týmto poznatkom zakladateľa modernej pedagogiky v prípade vojenských dejín odporúčam na prvej prednáške poslucháčom vysvetliť, že pokiaľ je ich celkové vzdelávanie ťažiskovo technického charakteru, na historickom kurze môžu získať schopnosť chápať spoločenské procesy. Aktívnym absolvovaním kurzu vojenských dejín budú schopní oddeliť v akejkolvek historickej publikácii údaje, fakty, interpretácie a názory. Získané intelektuálne zručnosti môžu uplatniť aj pri čítaní rôznych politických komentárov, novín a časopisov. Stanú sa odolnejšími voči intelektuálnej manipulácii, budú ľuďmi s jasnejším a kritickejším myslením, schopnejšími lepšie zdôvodňovať svoje postoje a kroky.

---

<sup>1</sup> KOMENSKÝ, J. A.: Velká didaktika in *Vybrané spisy Jana Amose Komenského I*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 183.



Obrázok 2 Príklad schémy systematizujúcej a štrukturujúcej prednášaný materiál

Iný významný prvok aktivácie, ktorý sa mi ako pedagógovi vo všeobecnosti veľmi osvedčuje je jasné stanovenie a odôvodnenie čiastkových a konečných cieľov priebežného a záverečného hodnotenia na úvodnej hodine. Študenti viac vkladajú svoj čas a energiu do prípravy na priebežné a záverečné testy ak vedia bližšie čo sa učia a prečo.

## ZÁVER

Veľmi dôležitou zručnosťou, ktorú poslucháči získajú je schopnosť vidieť veci v historickom kontexte. Každý spoločenský jav, proces, technický prístroj je výsledkom svojho vývoja. Aj mentalita národov sa odlišuje vzhľadom k ich historickej skúsenosti. Iná je mentalita ruského národa, ktorého genéza sa odohrávala v otvorených priestoroch východnej Európy v sústavnej interakcii, zväčša násilnej, s ázijskými etnikami, čím sa v priebehu storočí vytvorila silná potreba kolektívneho povedomia a myslenia. Iná je mentalita Angličanov, ktorí sa ako národ sformovali na ostrove oddelenom od zvyšku Európy, schopným úspešne odrážať útoky spoza mora - čo napomohlo, že sa u nich vyformovali najvýraznejšie rysy individualizmu. Iná je historická skúsenosť Grékov s mimoriadne priaznivým podnebím a úrodnosťou krajiny a iná národov v regiónoch na sever od Grécka a juhu Európy, ktorým stáročná historická skúsenosť hovorila, že pasivita môže viesť k hladomoru a smrti v zime. Pri technických vynálezoch, napríklad lietadle, alebo aute vždy existovala jeho najjednoduchšia verzia, ktorá sa nezmenila a tvorí princíp jeho fungovania. Následné pokusy o vylepšenie buď viedli do slepej uličky, alebo vytvorili jeho moderné zdokonalenia, prípadne nové jednotlivé časti.

Schopnosť takto vidieť veci v historickom kontexte znamená hlbšie rozumieť skúmaným veciam a procesom. Získať schopnosť pozrieť sa na javy z historickej perspektívy môže preto byť významný aktívny prvok vo vyučovacom procese.

## LITERATÚRA:

- DVOŘÁK, Leoš. *Lze učit fyziku zajímavěji a lépe?* Praha : Univerzita Karlova, 2008. JANEČEK, Vladimír – MATIS, Jozef. *Vybrané problémy edukácie vojenského profesionála : Technológia vojenského vzdelávania a výcviku*. Liptovský Mikuláš : Akadémia ozbrojených síl M.R.Štefánika, 2006.
- JONÁŠ, Miroslav a kol. *O vojenskom vyučovaní a výcviku*. Praha: Naše vojsko, 1967.
- JURČÁK, Vojtech: Inovácia výchovy a vzdelávania na vojenskej vysokej škole. In.: *ACTA HUMANICA 1/2005 „Humanizácia a globalizácia edukačného procesu v informačnej spoločnosti“*. Žilinská univerzita, 2005. ISSN 1336-5126.
- KMOŠENA, Miroslav. Možnosti využitia pojmového mapovania vo vyučovacom procese In *XXVI. Mezinárodní kolokvium o řízení vzdělávacího procesu zaměřené k aktuálním problémům vědy, výchovy, vzdělání a rozvoje tvůrčího myšlení* : Brno, 22. 5. 2008 – Brno : Univerzita obrany, 2008.
- KOLÁŘ, Zdeněk – VALIŠOVÁ, Andrea. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy II*. (preklad Ján Janovjak, Emanuel Kettner) Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1956.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského I*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1958.
- KREJČÍ, J. (edit). *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, s. 58-62.
- MARTINSKÁ, Mária. Teoretické trendy rozvoja spoločenských vied a ich praktická aplikácia vo výučbe predmetu Základy sociálnej komunikácie a jazykovej kultúry na Akadémii ozbrojených síl generála M. R. Štefánika In: *Súčasný stav a trendy rozvoja teórie spoločenskovedných disciplín a praxe ich výučby na školách s bezpečnostno právnyim zameraním : vedecký seminár s medzinárodnou účasťou : 3. decembra 2009, Bratislava*. - Bratislava : Akadémia Policajného zboru, 2010. - ISBN 978-80-8054-480-5. S. 111-115.
- MELEZINEK, A. *Inženýrska pedagogika*, Praha : České vysoké učení technické, 1991.
- Moderné technológie vzdelávania. Zborník z vedeckej konferencie: 2. marca 1991, Nitra*. – Bratislava : Výskumný ústav pedagogický, 1991.
- PETLÁK, Erich. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2007.
- PETRÍK, A. Didaktické prostriedky a technológia vzdelávania In FIŠER, V. – PETRÍK, A. *Základy inžinierskej pedagogiky*. Košice : Technická univerzita, 1993.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2004.
- REPKA, Richard - GAVORA, Peter. *Didaktika angličtiny*. Bratislava : Slovenské Pedagogické nakladateľstvo, 1987.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno : Paido, 1995.
- TUREK, Ivan. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2010.
- <http://www.molbiolcell.org/content/23/8/1399.full>
- <http://www.theguardian.com/science/occams-corner/2013/jan/30/english-international-language-science>

## Recenzenti:

*Doc.RSDr.Jozef MATIS,PhD.*

*Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI*



# MOŽNÉ SMEROVANIE VZDELÁVANIA V OBLASTI BEZPEČNOSTI PRE PRÍSLUŠNÍKOV REZORTU MINISTERSTVA OBRANY

## SECURITY STUDY AND POSSIBLE DIRECTION OF EDUCATION FOR MILITARY PERSONNEL

SLOBODA Aurel<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Týmto článkom chceme upozorniť odbornú verejnosť na aktuálne potreby doby spolu s novými možnosťami štúdia pre príslušníkov rezortu Ministerstva obrany SR.

**Kľúčové slová:** kurz takticko – operačnej bezpečnosti

**ABSTRACT:** The author intends to emphasise to security community experts a significant tactical – operational security requirement. The study of these security requirements could be a new option for the training of military and police personnel in the future.

**Keywords:** tactical – operation security

### ÚVOD

Súčasná doba nám prináša nové výzvy vo vzdelávaní. Aktuálne, "posledných 12 rokov", sa veľa hovorí hlavne o terorizme ako o jednom z prejavov asymetrického ohrozenia.<sup>2</sup> Ale v realite by bolo vhodné spomenúť aj organizovaný zločin, ktorý je s terorizmom previazaný ruka v ruke a celkovej bezpečnosti smerom k možnostiam nasadených vojakov. Prečo autor spomína asymetriu? Dôvodom je fakt, že v asymetrickej vojne ide o boj dvoch strán, pričom jedna chce dosiahnuť svoj cieľ a tá druhá strana bojuje o svoje prežitie (slabšia strana). Slabšia strana pravdepodobne nikdy nevyhrá na bojisku a to z dôvodu slabších kapacít a pod.<sup>3</sup>

Aktuálne sa v rozsahu prípravy OS SR rieši pripravenosť v rozsahu síl rýchlej reakcie, boj v zastavaných oblastiach a podobne. Po dlhej dobe, aj keď pomaly, ale predsa sa do popredia dostáva aj tzv. pudová strelba alebo obranná strelba, ktorá je v dobe terorizmu nepostrádateľná z pohľadu obranyschopnosti vojaka.

Dôvodom je fakt, že súčasné OS SR participujú aj v boji proti terorizmu.<sup>4</sup> A práve tu autor vidí priestor na doplnenie vzdelania pre našich príslušníkov v určitom špecifickom, bezpečnostnom rozsahu. Článok rieši možnosť vzniku nového komplexného kurzu so zameraním na bezpečnosť ako aj skutočnosť slabej motivácie externých lektorov odovzdať svoje vedomosti z praxe.

### 1 MOŽNOSTI VZDELÁVANIA FORMOU KOMPLEXNÉHO KURZU SO ZAMERANÍM NA BEZPEČNOSŤ

V súčasnosti Akadémia ozbrojených síl v Liptovskom Mikuláši (ďalej len AOS) ponúka množstvo kurzov so zameraním na bezpečnosť. No ich aplikácia na reálne nasadenie našich príslušníkov v zahraničných mierových operáciách je čiastočne otázná. Autor nechce dehonestovať odborné kurzy a vzdelávanie na AOS, ale skôr chce upozorniť na aktuálne dianie vo svete, potreby a možnosti, ktoré sa mnohým profesionálnym vojakom (ďalej len PrV) v nasadení ponúkajú a ktoré z pohľadu bezpečnosti musia plniť.

---

<sup>1</sup> Ing., PhD. Adresa: VU 2013, Bratislava, Kutuzovova 8, 832 47, E-mail: sloboda@mosr.sk

<sup>2</sup> [http://www.politickevedy.fpvmv.umb.sk/userfiles/file/3\\_2011/CERI\\_NECAS\\_NAD.pdf](http://www.politickevedy.fpvmv.umb.sk/userfiles/file/3_2011/CERI_NECAS_NAD.pdf), dostupné 29.8.2013

<sup>3</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/Asymetrick%C3%A1\\_v%C3%A1lka](http://cs.wikipedia.org/wiki/Asymetrick%C3%A1_v%C3%A1lka), dostupné 29.8.2013

<sup>4</sup> <http://www.teraz.sk/slovensko/fico-afganistan-vojak-reakcia-terorizmus/53515-clanok.html>, dostupné 29.8.2013

Po vykonaní určitého prieskumu na trhu v oblasti ponúkaných bezpečnostných kurzov, môžeme konštatovať nasledujúcu skutočnosť. V rozsahu takticko - operačného vnímania bezpečnosti sa PrV nedá nadobudnúť ucelené bezpečnostné vzdelanie ako tomu bolo v minulosti, keď rozsah odborného vzdelávania vojaka bol široko spektrálny vzhľadom na všeobecné vojenské zručnosti. Dôvodom je čiastočná neexistencia uceleného bezpečnostného vzdelania v určitých špecifických problematikách no v súčasnosti vysoko aktuálnych. Krátkodobé odborné kurzy sú síce postavené na doplnenie určitého špecifického vzdelania, ale stále je to len malá, parciálna časť a nie celok.

V oblasti bezpečnosti by bolo vhodné sa napríklad zamerať na celospektrálny bezpečnostný kurz, ktorý by PrV dal celkový prehľad o aktuálnych hrozbách a možnostiach ich riešenia práve na takticko - operačnom stupni. Dôvodom tohto tvrdenia je skutočnosť, že sú to práve PrV v hodnostiach nadporučík, až major, ktorí musia riešiť rôzne otázky bezpečnosti a to hlavne v medzinárodnom prostredí v operáciách medzinárodného krízového manažmentu, na ktoré nie sú pripravovaní.

Z pohľadu možnosti celospektrálneho takticko - operačného bezpečnostného kurzu (ďalej len "kurz") vidí autor priestor vzdelávania v nasledujúcich oblastiach:

1. Terorizmus (historický vývoj, aktuálne formy, možnosti riešenia hrozieb, ...),
2. Organizovaný zločin (dôvody vzniku organizovaného zločinu, prepojenie s terorizmom, drogy a ich vplyv na organizovaný zločin, náboženstvo a organizovaný zločin, ...),
3. Asymetrická vojna (čo je to asymetria, jej vplyv na vývoj konfliktu, náboženstvo a jeho vplyv na asymetrickú vojnu - VIETNAM, KOSOVO, Balkán, IRAK, AFGANISTAN, prípadové štúdie z minulých ale hlavne z aktuálnych konfliktov – Afrika, Sýria a pod.),
4. Spravodajstvo a jeho možnosti v súčasnosti (druhy spravodajstva, prvotná spravodajská analýza, možnosti využívania a uplatňovania spravodajstva v konfliktoch),
5. Psychológia asymetrie, psychológia krízovej intervencie, krízová komunikácia,
6. Bezpečnosť ako celok (zabezpečenie základní, analýza hrozieb a rizík, bezpečnostný manažment, ženíjná a technická príprava z pohľadu zabezpečenia základní smerom k aktuálnym technickým prostriedkom),
7. Praktické cvičenia.

Časť tém je obsahovo zhodná s obsahom kariérneho vzdelávania ako je (napríklad: Základno veliteľský štábny kurz v gescii AOS), ale pokrytie z pohľadu množstva odučených hodín je nedostatočné vzhľadom k cieľu vzdelávania budúceho kurzu, ktorý je zameraný na takticko- operačnú bezpečnosť.

Možné problémy, z pohľadu participácie na danom kurze, sú v rozsahu spolupráce rezortov a bezpečnostných previerok ako u kurzantov tak aj u lektorov. Ak chceme dosiahnuť kvalitný kurz vhodný do budúcnosti, napríklad aj pre krajiny V4, tak daný kurz musí spĺňať atribúty riešenia aktuálnych hrozieb a rizík ako aj odovzdávanie aktuálnych informácií v jednotlivých oblastiach. To by znamenalo požiadavku previerok stupňa NATO SECRET, z dôvodu nutnosti práce v systéme CRONOS (aktuálne hrozby a riziká z medzinárodných operácií ako je napr. ISAF, aktuálne hlásenia a ich analyzovanie a pod.).

Dĺžka štúdia kurzu by mohla byť dvoj, až troj semestrálna s kombináciou práce na internete - E-learning (spracované prednášky, cvičenia, semináre - neutajované oblasti) a prezenčného štúdia v trvaní päť pracovných dní v semestri (utajované oblasti). Každý semester by sa odovzdala odborná práca s určitým bezpečnostným zameraním. Ukončenie štúdia by bolo vo forme štátnicovej komisie so zameraním na hl. profilové témy (napr. Asymetria, Bezpečnosť, Spravodajstvo a samozrejme obhajoba záverečnej práce v rozsahu cca do 50 str.). Kurz by bol samozrejme certifikovaný minimálne na úrovni Ministerstva obrany a Ministerstva vnútra internými Vestníkmi smerom k vzdelávaniu a kariére.



Ak chceme dosiahnuť požadovanú vysokú kvalitu kurzu, tak garancia kurzu by musela byť riešená aj externými príslušníkmi: Policajného zboru (oblasť: organizovaný zločin, boj s terorizmom, bezpečnosť), Záchranými zložkami (oblasť: psychológia asymetrie, psychológia krízovej intervencie, krízová komunikácia, bezpečnosť) a príslušníkmi OS SR (hlavne PrV, ktorí plnili úlohy v MKM v poslednom období).

Účasť v kurze by mala byť na základe hlavne dobrovoľnosti a potrieb pre PrV ktorí napríklad odchádzajú na veliace miesta do MKM samozrejme na základe určitého plánovaného personálneho zámeru s PrV v dostatočnom časovom predstihu. V žiadnom prípade by nemala nastať situácia, že veliteľ vyššie "náhodne" vybraného vojaka, ktorého pracovné zaradenie nesúvisí s problematikou kurzu, pretože nemá vhodného adepta.

Ako náhle sa v súčasnosti rozprávame o teoretických poznatkoch v oblasti bezpečnosti starších ako tri - štyri roky, je bezpredmetné v komunikácii pokračovať. Dôvodom je, že sa rozprávame o niečom čo už funguje na úplne inom princípe alebo úrovni. Ved' si zoberme len vplyv IT technológií na objektívnu bezpečnosť alebo možnosti mobilného odoberania biometrických údajov alebo pokrok v termovízií či pohybových čidlách a v neposlednej rade zmeny taktiky rôznych teroristických skupín. Áno, história je dôležitá, ale nesmie tvoriť viac ako 40 percent vyučovacieho procesu. V opačnom prípade, je snaha vytvoriť nový kurz na takticko - operačnú bezpečnosť zbytočná.

## 2 EXTERNÝ LEKTORI A ICH MOTIVÁCIA

Z pohľadu externých lektorov je aktuálnou otázkou ich motivácia na vykonanie a prípravu pedagogickej činnosti smerom ku kurzu. Ide o spracovanie prednášok, skript, učebníc a pod.. Súčasný (nový) vysokoškolský zákon neumožňuje vykonávať pedagogickú činnosť, ktorá by sa ráta do odučených hodín v rozsahu získania vyššej vedeckej hodnosti ako PhD., pokiaľ nie je vykonávaná na tabuľkovom mieste vysokoškolského pedagóga.

Je potrebné si uvedomiť, že v súčasnosti už titul PhD. má dostatočne veľa skúsených PrV, ktorí majú čo odovzdať, ale nechcú prísť o kontakt s praxou. Takže v realite je pre nich vedenie pedagogickej činnosti strata času. Dôvodom je skutočnosť, že neexistuje vykonávanie tzv. externých habilitácií ako to bolo v minulosti a to hlavne v technických vedách, keď veľa pracovníkov z praxe, habilitovalo externou formou a naďalej ostali pracovať v praxi.

Často sa stretávame s faktom, že ľudia (aj PrV) v praxi majú v niektorých oblastiach vyššie nielen odborné, ale aj teoretické vedomosti, pretože ich nadobudli na základe potrieb reálneho výkonu, potrieb súčasnosti a aktuálnym zmenám ktorým sa museli prispôbiť. Pre takýchto ľudí, je odísť učiť na vysokú školu strata času z dôvodu, že aj napriek odučeniu piatich rokov, od publikovaniu potrebných článkov a ďalších zákonných náležitostí nemajú žiadnu istotu v obhájení a získaní titulu docent.

Aj toto je jeden z dôvodov, prečo začína upadať vysoké školstvo na Slovensku.<sup>1</sup> Reálne chýba stav z minulosti, kedy si pán profesor alebo pán docent zobral do gescie doktoranta z praxe a ťahal ho na úroveň docenta. Následne, to už bolo na novom pánovi docentovi či ostane v praxi alebo ostane ako vysokoškolský pedagóg. V podstate túto skutočnosť nový zákon o vysokých školách ani neumožňuje.

Ďalším faktom je stav, kedy si externí lektori musia na rôzne kurzy pripravovať prednášky a prezentácie. Ak ide o PrV z praxe, tak sa väčšinou stretávame so skutočnosťou, že dané prednášky a prezentácie si musia pripraviť vo svojom voľnom čase, keďže v práci sú platený za niečo iné (ide hlavne o PrV z útvarov a veliteľstiev).

---

<sup>1</sup> Pozri ONDREJKOVIČ, P.: Bieda vysokého školstva sa nazýva Boloňa. In: *Slovenská politika po roku 1993 v sociologickej reflexii*. Zborník referatov z Vyročnej konferencie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV. Bratislava: Slovenska sociologicka spoločnosť pri SAV. 2013. ISBN 978-80-85447-21-7, EAN 9788085447217

## ZÁVER

Možnosť vzniku kurzu je podmienená potrebou a skutočnosťou, chýbajúcich informácií v systéme. Je tu možnosť aj vytvorenia parciálnych krátkodobých kurzov v kontexte jednotlivých modulov a ako celok budú predstavovať jeden cieľ. No vieme, že skutočnosť bude taká, že ak to nebude ako jeden celok, tak s istotou môžeme povedať, že jednotlivé moduly sklznú nie do celku, ale len do čiastkových kurzov. Celkovo OS SR v súčasnosti nedisponujú takto postaveným bezpečnostným kurzom a podľa našich vedomostí nie je možné takéto ucelené vzdelanie získať nikde na území SR.

Ak chceme mať vzdelaných ľudí aj v takomto kontexte je potrebné, aby obdobné kurzy v oblasti bezpečnosti vznikli, boli akreditované a potvrdené v rozsahu vzdelávania aj Vestníkmi pre vzdelávanie dotknutých rezortov. Dôvodom je, aby vzdelávanie malo zmysel aj z pohľadu plnenej práce a aby osoby zúčastňujúce sa na kurzoch mohli získané vedomosti uplatniť v praxi bez toho, aby museli navštevovať ďalšie a ďalšie vzdelávacie kurzy.

## LITERATÚRA:

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Asymetrick%C3%A1\\_v%C3%A1lka](http://cs.wikipedia.org/wiki/Asymetrick%C3%A1_v%C3%A1lka), dostupné 29.8.2013

<http://www.teraz.sk/slovensko/fico-afganistan-vojak-reakcia-terorizmus/53515-clanok.html>, dostupné 29.8.2013

[http://www.politickevedy.fpvmv.umb.sk/userfiles/file/3\\_2011/CERI\\_NECAS\\_NAD.pdf](http://www.politickevedy.fpvmv.umb.sk/userfiles/file/3_2011/CERI_NECAS_NAD.pdf), dostupné 29.8.2013

ONDREJKOVIČ, P.: Bieda vysokého školstva sa nazýva Boloňa. In: *Slovenská politika po roku 1993 v sociologickej reflexii*. Zborník referatov z Vyročnej konferencie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV. Bratislava: Slovenska sociologicka spoločnosť pri SAV. 2013. ISBN 978-80-85447-21-7, EAN 9788085447217

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI*

# CHARAKTERISTIKA KLIMATU TŘÍDY A MOŽNOSTI JEHO UTVÁŘENÍ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI BEZPEČNOSTI

## THE CHARACTERISTICS OF CLASSROOM CLIMATE AND THE POSSIBILITIES FOR ITS FORMATION IN THE FIELD OF SECURITY

SVOBODA Ivo<sup>1</sup> a KALAMÁR Štěpán<sup>2</sup>

**ABSTRAKT:** Příspěvek je věnován problematice klimatu třídy s přihlédnutím ke specifickým vzdělávání v oblasti bezpečnosti a zabývá se teoretickým vymezením klimatu ve třídě a ve škole v pojetí našich i zahraničních autorů. V článku jsou uvedeny některé přístupy, jak lze klima třídy a školy utvářet a optimalizovat. Klima třídy chápeme z našeho pohledu jako jednu z variant celkového klimatu školy. K dalším variantám řadíme např. školní klima, organizační klima, klima učitelského sboru, vyučovací klima a další, které mají nezastupitelné místo jak obecně při vzdělávání, tak při plnění specifických podmínek vzdělávání v oblasti bezpečnosti. V článku je zmíněn zejména fenomén motivace, který je především výsledkem interakce mezi osobností studenta a učitelem, kolegy, učivem, ale je také podmíněn momentální náladou či klimatem třídy, školy, oboru a celé společnosti ovlivňující vyučovací proces vzdělávání v oblasti bezpečnosti.

**Klíčová slova:** Bezpečnost, klima pracovní skupiny, klima školy, klima třídy, motivace, organizační chování organizační klima, vzdělávání v oblasti bezpečnosti,

**ABSTRACT:** This article focuses on class climate considering the specifics of education in the field of security and deals with theoretical definition of climate in the classroom and at school in the concept of Czech and foreign authors. This article provides some ways, how the classroom climate and the school climate can be formed and optimized. From our point of view, the classroom climate is understood as a variant of overall school climate. Among examples of other variants, there are the school climate itself, organizational climate, teaching staff climate or education climate, that have irreplaceable position within either general education concept or specifically in the fulfillment of specific conditions of safety training. We also mentioned another important point, which is motivation. Motivation is a result of specific interaction between a student and a teacher, between colleagues, depends on the subject matter but it is also influenced by actual mood, class climate, school climate, field of study or society in general. These all have a direct impact on education in general, safety training included.

**Keywords:** Security, working group climate, school climate, classroom climate, motivation, organizational behavior, organizational climate, safety training,

## ÚVOD

Tento příspěvek je věnován problematice klimatu třídy a možnostem jeho utváření při vzdělávání v oblasti bezpečnosti. Zabývá se teoretickým vymezením klimatu třídy a pracovní skupiny v pojetí našich i zahraničních autorů. V článku jsou uvedeny možné přístupy, jak lze klima třídy utvářet, resp. optimalizovat.

## 1 KLIMA TŘÍDY

*Fenomén klima třídy a možnosti jeho utváření při vzdělávání v oblasti bezpečnosti není přes veškerou snahu odborné veřejnosti doposud stále zcela doceněn. Klima třídy chápeme z našeho pohledu jako jednu z variant celkového klimatu školy, přičemž k dalším variantám řadíme např. školní klima, organizační klima, klima učitelského sboru, vyučovací klima a další.*

---

<sup>1</sup> doc. JUDr. PhDr., Ph.D.: Univerzita obrany Brno, Fakulta ekonomiky a managementu, Katedra řízení lidských zdrojů. Kounicova 65, 612 00 Brno. e-mail: ivo.svoboda@unob.cz , tel.: +420 774 603 444

<sup>2</sup> JUDr., Ph.D.: Policejní akademie ČR v Praze, Fakulta bezpečnostního managementu, Katedra managementu a informatiky. Lhotecká 559/7, 143 01 Praha. e-mail: kalamar@polac.cz

*Klima třídy*<sup>1</sup> může být definováno jako sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).<sup>2</sup> Hlavními aktéry jsou studenti a učitelé a vztahy mezi nimi. Předmětem zkoumání v rámci klimatu třídy jsou všechny jevy nejen ve vyučovacím procesu, ale i o přestávkách, na výletech, na sportovních kurzech, při návštěvách kulturních institucí apod. Třída je také společný pracovní prostor studentů a čím intenzivnější je organizační klima, tím jsou žáci spokojenější a motivovanější k další práci.<sup>3</sup>

*Klima třídy* je také specifický výraz, který popisuje přijaté a pevně stanovené znaky prostředí ve třídě. Znaky lze rozlišit na intelektuální, afektivně sociální, motivační a hodnotové.<sup>4</sup> Vykopalová popisuje *sociální klima třídy a školy* jako jev velice mnohotvárný a složitý. Blíže ho specifikuje jako soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé studenty a učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.<sup>5</sup>

## 2 ASPEKTY A FAKTORY KLÍMA TŘÍDY

Na klima třídy a školy mají největší vliv *čtyři aspekty*. Těmi jsou: skupinová dynamika, rozvoj skupiny, rozvoj jedinců ve skupině a učitelův styl vedení.<sup>6</sup> Reisch a kol. se ve své publikaci zabývají i praktickými příklady a aktivitami, jak rozvíjet klima ve třídě. Podobná je publikace od Christiana, která učitelům nabízí praktické metody a pracovní listy pro postupné zlepšování kvality klimatu ve třídě.<sup>7</sup>

Klima ve třídě i ve škole můžeme charakterizovat jako soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi studenty.<sup>8</sup> Podle Klusáka jsou si učitelé vědomi svého vlivu na povahu klimatu ve třídě, považují za svou pedagogickou povinnost usilovat o klima vzájemné důvěry, vstřícnosti a férovosti. Toto klima je podstatnou složkou jejich strategie výuky s propracovanou představou normativních souvislostí a praktických technik jeho navozování.<sup>9</sup>

Podle Kosové (1998/1999) závisí dobré klima ve třídě na těchto základních *faktorech*:

- a) kladné emocionální bezpečí třídy, student ho prožívá jako pozitivně orientované a jako podporující dobré mezilidské vztahy ve třídě,

---

<sup>1</sup> Klima školy nezaměňujeme s pojmem školní klima, jedná se o dva odlišné termíny. Klima školy je nadřazenější nad pojem školní klima, školní klima je tedy jeho součástí.

<sup>2</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2.vydání. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

<sup>3</sup> REISCH a kol.: *Klassenklima–Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. Wien: öbvahpt Verlags GmbH & Co. KG, 2002. ISBN 3-209-03971-2.

<sup>4</sup> MEISTER, H. Schulklima, Klassenklima und Lehrstil. In KLAUER, K.J. (Hg.) *Handbuch der pädagogischen Diagnostik*. Düsseldorf : Schwann, 1978, s. 549-559.

<sup>5</sup> VYKOPALOVÁ, H. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc : PdF, 1992.

<sup>6</sup> REISCH a kol.: *Klassenklima–Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. Wien: öbvahpt Verlags GmbH & Co. KG, 2002. ISBN 3-209-03971-2.

<sup>7</sup> CHRISTIAN, H. *Das Klassenklima fördern*. Berlin : Verlag Cornelsen, 2003. ISBN 3-589-21658-1.

<sup>8</sup> LINKOVÁ, M. Preferované klima školní třídy a některé jeho determinanty. In *Výzkum školy a učitele : sborník příspěvků z X. konference ČAPV*. Praha : PdF UK, 2002, s. 44. ISBN 80-7290-089-7.

<sup>9</sup> KLUSÁK, M. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Sborník příspěvků z I. konference ČAPV. Praha : ČAPV a PdF UK, 1993, s. 62-67. ISBN 80-901670-0-4.

- b) vyučování je efektivní, každý student má z výuky nějaký zisk a žádný student není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštnostem,
- c) ve třídě je disciplína jako nutný prostředek pro učební činnost a učitel dokáže řešit rušivé chování některých studentů,
- d) práce studentů je organizovaná a plánovaná, každý student se může rozvíjet a formovat a podle zavedených pravidel řídit svoji vlastní práci.<sup>1</sup>

### 3 METODY K POSUZOVÁNÍ KVALITY KLIMATU TŘÍDY A ŠKOLY

Klima třídy, které učitel navodí, může mít podle Kyriacoua zásadní vliv na motivaci studentů a jejich postoj k vzdělávání v oblasti bezpečnosti.<sup>2</sup> Podle Zeliny patří k taktikám změny klimatu k lepšímu ve třídě z hlediska chování studentů a učitelů empatie, srdečnost, autentičnost, konkrétnost, iniciativa, bezprostřednost, otevřenost, akceptace citu, konfrontace a sebepoznání.<sup>3</sup>

Vybrané dále uvedené metody k posuzování kvality klimatu třídy a školy lze s dílčími úpravami aplikovat i na specifické podmínky vzdělávání v oblasti bezpečnosti, při současném vnímání specifik jednotlivých typů škol.

- *My Class Inventory (MCI) – česká verze Naše třída*  
Podle Moosovy klasifikace se v dimenzi vzájemných vztahů posuzují soudržnost, třenice, spokojenost, v dimenzi rozvoje jedince obtížnost úkolů a soutěživost.
- *Classroom Attitude Scale (CAS)*  
Jako proměnné se dle Moosovy klasifikace zkoumají sympatie, podpora od spolužáků, podpora směřující ke spolužákům, radost ze skupinové práce, pomoc chybějícím žákům, radost z pobytu ve škole, ve třídě nebo ve škole
- *Classroom Environment Scale (CES)*  
Podle zmíněné klasifikace hodnotíme v dimenzi vzájemných vztahů, učitelova podpora, v dimenzi rozvoje jedince úkolové zaměření, soutěživost, v systémové dimenzi pořádek a organizovanost, jasnost pravidel, učitelova kontrola a řízení. (Saldern, 1986).
- *Individualized Classroom Environment Q (ICEQ)*
- *College Classroom Environment Scale (CCES)*
- *College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI)*
- *Classroom Life Instrument (CLI).*<sup>4</sup>

### 4 ASPEKTY ROZVOJE TŘÍDNÍHO KLIMA

V popisované oblasti klimatu třídy lze poukázat na to, že můžeme sledovat dvě základní oblasti, se kterými učitelé nejvíce přichází do styku ve své pedagogické praxi. Spravidla se jedná o: 1. podporu sociálního chování, komunikačních dovedností a rozvoj třídního kolektivu a 2. podporu učební motivace. Obě tyto oblasti školního života jsou součástí klimatu třídy. V dalším textu chceme nastínit konstruktivisticko-systémové a na konkrétní řešení orientované perspektivy, které popisují možnosti rozvoje třídního klimatu z různých hledisek.

<sup>1</sup> KOSOVIÁ, B. Vedenie triedy – triedny manažment. *Naša škola*, 1998/1999, roč. 2, č. 8, s. 6-11. ISSN 1335-2559.

<sup>2</sup> KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

<sup>3</sup> ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoje osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

<sup>4</sup> MAREŠ, J., KRIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

### a) Konstruktivistický přístup

V tomto prvním případě vycházíme z předpokladu, že školní třída jako skupina se může rozvíjet při plnění určitých konkrétních cílů. Podmínkou je, že tyto cíle musí být pro všechny studenty ve třídě dosažitelné. To je důvod, proč studenti usilují o jejich realizaci. Celá třída i jednotlivci si uvědomují, že mají dostatečné kvalitní předpoklady, aby dosáhli vytčeného cíle. To jim dává možnost zažít úspěchy v učení a tím rozvíjet vnitřní motivaci.

Důvěra ve vlastní schopnosti rozvoje může tedy posílit motivaci a uvolnit dostatečné množství energie při zdolávání stále nových úkolů. Uvědomění si vlastních dispozic pro dosažení jistého záměru chápeme v tomto smyslu jako sebesplňující předpověď. Záleží však rovněž na učiteli, jaké zvolí metody, formy, styl vedení studentů (autokratický, demokratický, liberální), systém sankcí a odměn apod.

### b) Systémový přístup

Na základě druhého hlediska vnímáme třídu jako systém, který je tvořen všemi členy třídního kolektivu. Každý jedinec se tedy podílí na celkovém charakteru a fungování této skupiny, ale zároveň zde student vystupuje jako dílčí prvek tohoto systému. Každé individuum je do určité míry schopné seberegulativních a sebekontrolních mechanismů.

Studenti sami částečně hodnotí své jednání a postoje s ohledem na vytčené cíle, přemýšlí o vhodnosti a posloupnosti jednotlivých kroků řešení a snaží se vynaložit odpovídající úsilí pro dosažení pozitivního výsledku. Na základě těchto aspektů je tedy zřejmé, že třída nemůže být ve svém chování a rozvoji řízena a kontrolována pouze učitelem. Jsme přesvědčeni o tom, že studenti v žádném případě neztrácejí své vzdělávací šance, naopak mohou využít právě vlastní seberegulace a usilovat o další úspěchy.

### c) Přístup orientovaný na řešení

Třetí pohled vnímáme ve větší míře z pozice učitele než z hlediska studentů. Spočívá především v tom, aby si učitelé uvědomili pokrok u studentů, který již v oblasti sociálního chování a učení dosáhli. Tím se spoluvytváří důvěra ve vlastní schopnosti studentů a pozitivní pohled na další úspěchy a možnosti rozvoje v budoucnosti. V této fázi by se mohli zapojit do procesu učitelé a nabídnout svou pedagogickou pomoc tak, aby ji studenti co nejlépe využili a dosáhli tak snadněji a rychleji žádaného výsledku.

V rámci tohoto aspektu nesmíme v žádném případě zapomínat a potlačovat obtíže, které při rozvoji třídního kolektivu mohou vznikat. Zejména se jedná o počáteční neúspěchy ve všech činnostech studentů i učitelů, ze strany studentů občasná neochota spolupracovat, lhostejnost až apatie, organizační nejasnosti, rozdílné charakteristiky osobností studentů a učitelů, obtíže spojené s vytvářením rolí a pozic ve třídě, autorita učitele, dále ze strany učitele špatné a nevhodně užití metody, formy, prostředky výuky, či již zmíněný systém odměn a trestů, jakož i specifika soukromého školství, kdy studenti mají představu, že pokud si studium sami platí, tak jim nemají být kladeny takové úkoly a nároky ve studiu jako u studentů, kteří si studium neplatí apod. Domníváme se, že tyto těžkosti mohou být povětšinou překonány uvedenými sociálními kompetencemi.<sup>1</sup> V každém případě by měla být studentům dána příležitost k tomu, aby stále více rozvíjeli přiměřené *samoregulační kompetence*.

V tomto smyslu se ukazuje velmi prospěšné vytvořit ve třídě příznivé podmínky pro růst a vývoj schopností všech studentů. Je tak připraven základ, na který můžeme účinně působit pedagogicky řízenými a podporujícími impulsy. Poskytnutí přiměřené volnosti studentům pro seberegulaci zvyšuje jejich vliv na rozhodování i dění ve třídě a v neposlední řadě vytváří všem zúčastněným příznivou konstelaci pro rozvoj rolí (včetně sociálních) a vzájemných vztahů.

---

<sup>1</sup>CHRISTIAN, H. *Das Klassenklima fördern*. Berlin: Verlag Cornelsen, 2003. ISBN 3-589-21658-1.

Krüger a Helsper<sup>1</sup> uvádí, že život je ve své podstatě neustálé učení. K tomu, aby se člověk chtěl něco nového učit a dál se vzdělávat potřebuje však být přiměřeně *motivován*. Základem *motivačních postojů studenta k učení v oblasti bezpečnosti* se klade v rodině. Rodiče, kteří ochotně odpovídají na otázky svých dětí, podporují jejich zájmy, učí je využívat informační prameny, jsou jim příkladem úcty k poznání i praktických dovedností spojených s celoživotním vzděláváním, jim tím vším předávají pozitivní postoje k učení. Pokud mají studenti zázemí podporující jejich sebeúctu, pocit, že na požadavky školy stačí, budou při učení aktivnější a ochotnější podstupovat větší riziko chyby. Pozitivní sebepojetí je podle řady výzkumů jak příčinou, tak výsledkem úspěchu v učení.<sup>2</sup>

## ZÁVĚR

Závěrem můžeme říci, že problematika rozvoje třídního kolektivu a učební motivace studentů v oblasti bezpečnosti je stále více aktuální, byť ne zcela doceněné téma. V oblasti edukačního prostředí napomáhá vývoji třídy zejména plnění úkolů, které jsou dosažitelné pro všechny studenty, podpora seberegulace a sebekontroly v rámci třídy jako systému, uvědomění si (ze strany učitele) dosaženého pokroku u studentů.

Motivace každého studenta by měla být podporována již v rodině, kde se vytváří pozitivní sebepojetí každého jedince. Kalhous s Obstem<sup>3</sup> uvádí, že učitel ani nemůže motivovat studenta, může jen vytvořit ve třídě a ve škole prostředí, které motivaci povzbuzuje, například užíváním pobídek, výběrem učiva a metod. Motivace je výsledkem interakce mezi osobností studentem a učitelem, kolegy, učivem, ale je také ovlivněna momentální náladou či klimatem třídy apod. Učitel by měl znát úroveň motivovanosti svých studentů a rozvíjet třídní a školní kolektiv tak, aby docházelo ke zkvalitňování a optimalizaci vyučovacího procesu i klimatu třídy a školy.

---

<sup>1</sup> KRÜGER, H.-H., HELSPER, W. *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske + Budrich, 1995. ISBN 3-8252-8092-6.

<sup>2</sup> KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

<sup>3</sup> KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

## SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZŮ

- Akademický slovník cizích slov. II. díl L-Ž. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0523-4.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-083-9.
- CHRISTIAN, H. *Das Klassenklima fördern*. Berlin : Verlag Cornelsen, 2003. ISBN 3-589-21658-1.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Studenti, učitelé, rodiče – aktéři školního klimatu. *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005, s. 115-118. ISBN 80-244-1079-6.
- KLUSÁK, M. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Sborník příspěvků z I. konference ČAPV. Praha : ČAPV a PdF UK, 1993, s. 62-67. ISBN 80-901670-0-4.
- KOSOVÁ, B. Vedení třídy – triedny manažment. *Naša škola*, 1998/1999, roč. 2, č. 8, s. 6-11. ISSN 1335-2559.
- KRÜGER, H.-H., HELSPER, W. *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske + Budrich, 1995. ISBN 3-8252-8092-6.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LINKOVÁ, M. Preferované klima školní třídy a některé jeho determinanty. In *Výzkum školy a učitele : sborník příspěvků z X. konference ČAPV*. Praha : PdF UK, 2002, s. 44. ISBN 80-7290-089-7.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MEISTER, H. Schulklima, Klassenklima und Lehrstil. In KLAUER, K.J. (Hg.) *Handbuch der pädagogischen Diagnostik*. Düsseldorf : Schwann, 1978, s. 549-559.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozšíř. a přeprac. vydání. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- REISCH, R., SCHWARZ, G., PIETSCHMANN, H., SCHWARZ, G. *Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. Wien : öbvahpt Verlags GmbH & Co. KG, 2002. ISBN 3-209-03971-2.
- VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc : PdF, 1992.
- ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*doc. Karol MURDZA, PhD.,*



# ВОЗМОЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБЩИМ ВОПРОСАМ БЕЗОПАСНОСТИ

## AVAILABLE DIRECTIONS OF OPTIMIZATION OF EDUCATION IN GENERAL ISSUES OF SECURITY

URYADNIKOVA Inga,<sup>1</sup> ZAPLATYNSKYI Vasyi<sup>2</sup>

**АННОТАЦИЯ:** В статье изложены общие принципы, параметры и цели оптимизации в сфере образования. Приведён анализ системы образования по общим вопросам безопасности в Украине. Показаны возможные пути её оптимизации.

**Ключевые слова:** оптимизация, образование, безопасность.

**ABSTRACT:** The paper presents the general principles, parameters, and optimization goals in education. It provides the analysis of the education system on the general safety in Ukraine and possible ways to optimize it.

**Keywords:** optimization, education, security.

### ВВЕДЕНИЕ

Образование является одной из важнейших составляющих системы реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества. В дошкольных заведениях, школах, профессиональных и высших учебных заведениях (ВУЗах) готовят человека к активной деятельности в разных сферах экономики, культуры, политической жизни общества. Образование является одной из самых консервативных отраслей. Изменения в системе образования идут медленно в силу объективных и субъективных причин. Очевидно, что это стало причиной кризиса образования, о котором сегодня много говорят. Современная образовательная отрасль вошла в состояние системного кризиса, обусловленного эпохальными цивилизационными вызовами, с которыми столкнулось человечество в конце XX - начале XXI века.

Среди неблагоприятных последствий последних двенадцати лет – отрыв системы образования от рынка труда. Государство, родители студентов, а также сами студенты и слушатели затрачивают большие средства на подготовку специалистов (и, соответственно, свою подготовку), которые не готовы к выполнению производственных задач в полном объёме, или вообще, в последствии не будут работать по своей специальности.

### 1 МОДЕРНИЗАЦИЯ И ОПТИМИЗАЦИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Такая ситуация характерна для всех стран, однако особенно остро проявляется в странах постсоветского лагеря. Как отмечает Дзиов А.Р. проблема трудоустройства выпускников, обеспечения их первичной занятости сегодня встала во всей своей сложности.<sup>3</sup> Потребуется немалые средства, силы и время для преодоления острых перекосов на рынке труда, переподготовки и переквалификации сотен тысяч молодых специалистов.

---

<sup>1</sup> docent, candidate of sciences, PhD. Academician of Academy of safety and bases of health, member of the European Association for Security. Kontaktná adresa: st. Milyutenko 17, fl. 67, Kiev, 02156, Ukraine. E-mail: ingavictory@gmail.com

<sup>2</sup> hon. prof., docent, PhD, kand. of sciences; President of Academy of Safety and Bases of Health; Vice-president of the European Association for Security. Kontaktná adresa: st. Milyutenko 17, fl. 67, Kiev, 02156, Ukraine. E-mail: zvm7@mail.ru

<sup>3</sup> ДЗИОВ А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства. Издательство "Академия Естествознания", 2012. ISBN 978-5-91327-203-4

Практически невозможно на краткосрочных курсах переподготовить экономиста или юриста на грамотного инженера, агронома, нанотехнолога. Вместе с тем, потребность в грамотных экономистах, квалифицированных юристах и управленцах современной формации никуда не ушла и не исчезла. Наблюдается возрастающая потребность и острейший дефицит настоящих учителей, мастеров и наставников педагогического дела. Все более острой становится нужда во врачах, верных своему гиппократовскому долгу и служению, особенно на первичном, участковом уровне медицины. Требуется серьезное восстановление нарушенного воспроизводственного и, прежде всего, трудового и кадрового потенциала всего хозяйственного комплекса страны. Дзиов Артур Русланович отмечает, что образовательная индустрия в условиях рынка ушла в сторону от реального сектора экономики. Образование и воспитание оказалось подверженным под «экономику услуг».<sup>1</sup>

Такая ситуация требует определения и разработки стратегических направлений развития образования, а также путей его модернизации и оптимизации. Стратегия развития образования может быть определена во взаимосвязи с прогнозом развития общества, изменения структуры трудовых ресурсов, задач, которые стоят перед ними. Всё больше авторов склоняются к мысли, что современная структура образования в будущем не позволит решать поставленные перед ним задачи. Необходим переход на систему непрерывного образования, а вернее образования на протяжении всей жизни. Общество уже сегодня почувствовало потребность в образовании после окончания профессиональных и высших учебных заведений. Появились университеты третьего возраста, открываются различные курсы. Это первые предвестники, которые свидетельствуют о необходимости изменения всей системы образования. Одним из перспективных направлений модернизации системы образования является образование взрослых, которое активно развивается во всех странах и в том числе в Украине.

Г.А. Фирсов и М.Г. Сергеева полагают, что модернизацию можно определить как «усовершенствование действующей системы образования и приведение ее в соответствие с новыми требованиями времени с учетом баланса интересов и тесного, направленного взаимодействия государства, экономики, общества и отдельной личности в целях дальнейшего развития народно-хозяйственного механизма страны».<sup>2</sup>

Модернизация образования неразрывно связана с вопросами оптимизации, которые касаются всех частей образовательного процесса и также системы образования в целом.

Оптимизацию обучения большинство авторов, в частности И.Т. Огородников,<sup>3</sup> Ю.К. Бабанский,<sup>4</sup> И.И. Дьяченко,<sup>5</sup> определяют как деятельность, которая направлена на организацию учебного процесса, определение и выбор различных методов или вариантов обучения, определение степени ее соответствия поставленным целям.

---

<sup>1</sup> ДЗИОВ А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства. Издательство "Академия Естествознания", 2012. ISBN 978-5-91327-203-4

<sup>2</sup> ФИРСОВ Г.А. Закон Российской Федерации «Об образовании»: прошедшее, настоящее, будущее / Г.А. Фирсов, М.Г. Сергеева // Вестник высшей школы. - 2010. - № 10. С. 17-23.

<sup>3</sup> ОГОРОДНИКОВ И.Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе / И.Т. Огородников - М.: Высшая школа, 1969.

<sup>4</sup> БАБАНСКИЙ Ю.К. Избранные педагогические труды/ Ю.К. Бабанский - М.: «Педагогика», 1989. 342 с.

<sup>5</sup> ДЬЯЧЕНКО И.И. Оптимизация управления учебным познанием: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Дьяченко - Ленинград, 1970. - 23 с.

Однако, зачастую речь идёт не только об оптимизации обучения, но и об оптимизации подсистемы образования или всей системы образования в целом в определённом государстве, а с развитием международных связей модернизация и оптимизация могут рассматриваться как глобализационные процессы.

Оптимизация в области образования имеет несколько аспектов. Постановку задачи по оптимизации следует начинать с определения, что именно является главной целью текущей оптимизации. Как правило, задача оптимизации является комплексной и включает значительное количество параметров. Тем не менее, один из параметров будет преобладающим и соответственно подчиняет другие параметры, включённые в оптимизационную задачу. Наиболее важными параметрами оптимизации является определение:

- круга преподаваемых вопросов;
- компетенций;
- временных характеристик для освоения определённых знаний и компетенций;
- необходимого времени для освоения очерченного круга знаний и компетенций;
- средств и методов обучения;
- преподавательского состава, его квалификации.

Целью оптимизации, как уже отмечалось, может выступать комплекс результирующих факторов, среди которых могут быть следующие:

- Изменение структуры обучения, в том числе перераспределение вопросов между различными временными и образовательными этапами, в том числе между школой и высшими учебными заведениями, исключение или включение их в инвариантную часть обучения и т.п. Изменение названия и структуры предметов и дисциплин. Определение структурно-логической схемы преподавания.
- Увеличение или редукция количества вопросов и соответственно знаний и компетенций с сохранением выделенного времени, его увеличением или уменьшением.
- Уменьшение времени на преподавание уже определённого круга вопросов.
- Уточнение тематики обучения, и соответственно, компетенций в пределах выделенного времени.
- Передача части вопросов в другие дисциплины при сохранении очерченного числа знаний и компетенций. Усиление междисциплинарных связей.
- Редукция содержания и соответственное уменьшение времени на преподавание при сохранении основных знаний и компетенций.
- Интенсификация обучения путём подбора и разработки наиболее эффективных методов и приёмов обучения, использования технических средств, средств телекоммуникации, симуляционных технологий.

Цель оптимизации должна быть поставлена после глубокого анализа соответствующих дисциплин, проработке их междисциплинарных связей определения фактического места в структурно-логической схеме подготовки определённого специалиста.

Основным критерием оптимизации должна являться целесообразность овладения студентами определённых компетенций, позволяющих выполнять круг задач соответствующих их квалификации. Следует учесть, что в связи с многообразием конкретных производственных задач даже в рамках одинаковых должностей невозможно абсолютно точно определить необходимые компетенции.

Так или иначе, часть студентов не будут применять все приобретенные компетенции, а для некоторых выпускников полученных знаний и компетенций будет недостаточно. В этой связи возникает вопрос каким путём пойти:

- обеспечить овладение студентом большего количества компетенций, что потребует увеличения времени обучения и может негативно сказаться на качестве приобретённых знаний и умений,
- пойти по пути изучения наиболее универсальных вопросов предоставив выпускнику возможность приобрести (конкретизировать) свои компетенции в процессе производственной деятельности.

Показательным, в этом смысле был опрос, проведённый американским педагогом Ф. С. Шлехти результаты которого описаны в книге в книге “Школа для XXI века. Приоритеты реформирования образования”. Опрос бизнесменов, работодателей, школьных функционеров показал, что на вопрос: “Что вы хотите от школы?” абсолютное большинство ответило: “Нам нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно”.<sup>1</sup> Таким образом, профессионализация не становится краеугольным камнем в подготовке специалиста. Гораздо важнее, если человек (ученик, студент, слушатель) знает как учиться, как работать с книгой, как получать знания от учителя или преподавателя, как искать и находить необходимую информацию, чтобы решить те или иные проблемы, как использовать самые разнообразные источники информации для решения этих проблем, как достигать цели, то ему легче будет овладеть новыми компетенциями, повысить квалификацию, переквалифицироваться, получать любые необходимые дополнительные знания. Сегодня ряд авторов считает, что стремление к подготовке узких специалистов ведёт образование к системному кризису и является, так называемым, педагогическим мифом.

Педагогическими мифами называют догматизированные, устаревшие или даже ложные педагогические принципы, на которые опираются в своей деятельности педагоги. Педагогические мифы в их системном единстве на уровне педагогической рефлексии и теории составляют педагогическую мифологию – новое направление педагогической науки и практики.<sup>2</sup> Каждый педагогический миф имеет рациональное зерно, поскольку когда-то этот принцип соответствовал вызовам времени, но с появлением новых вызовов оказался устаревшим. При этом, чем более базовым, фундаментальным является педагогический принцип, тем более значимый педагогический миф этот принцип способен вызвать к жизни при его устаревании и догматизации.

Миф о профилизации обучения, как ведущей тенденции развития современного образования возник вследствие вхождения мира в эру информационного общества и возникновения глобализационных процессов. Чрезвычайно быстрый процесс синтеза новых знаний и технологий, составляет значительную проблему для профессионального образования, которое не может адекватно реагировать на эти изменения, поскольку содержание образования, в лучшем случае, претерпевает коренные изменения в течение 5-6 лет, то есть за период срока подготовки специалиста. Эта ситуация получила название "полураспад компетенции специалиста".

---

<sup>1</sup> ОШАРИНА Т. Посмотрим на систему образования. // Сайт «О школьной жизни» Реальные истории из жизни в школе и вне. 18.03.2013 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://izperevoza.ru/live/posmotrim-na-sistemu-obrazovaniya.html>

<sup>2</sup> ТЮНИКОВ Ю.С. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю.С. Тюников, М.А. Мазниченко. – М.: Гуманитар. изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.

По некоторым оценкам, среднегодовой темп прироста новых знаний составляет 46%. Это означает, что около 50% профессиональных знаний специалист должен получить после окончания учебного заведения. Объем времени, необходимый для обновления профессиональных знаний для специалистов с высшим образованием, составляет 28% общего объема времени, которым работник располагает в течение всего трудоспособного периода. Следовательно, современность требует от специалиста в большей степени направить свои усилия на получение наиболее универсальных знаний и умений, а не на исключительно специальных. Таким образом, путь к чрезмерной специализации (а в контексте образования - профилирования) оказывается тупиковым. Следовательно, исходя из современных цивилизационных императивов, можно сделать вывод, что образование должно стать ценностно ориентированным, то есть давать универсальные знания, которые не только информируют, но и формируют личность.<sup>1</sup>

Профилирование, профессионализация и универсализация при подготовке конкретного специалиста должны быть оптимально сбалансированными. При отсутствии конкретных профессиональных знаний и умений будущий специалист не сможет сразу приступить к выполнению возложенного на него круга обязанностей, то есть ему необходимо будет доучиваться на производстве. С другой стороны, отсутствие универсальных знаний приведёт к трудностям в освоении новых профессиональных компетенций, сложностям в прогрессе такого специалиста, освоении новых методов и принципов работы, затормозит творческую мысль, усложнит переход специалиста на другие должности или его восхождение по карьерной лестнице.

Стремление к излишней профессионализации проявилось в украинской подсистеме образования по общим и производственным вопросам безопасности. Наиболее сильно излишняя профессионализация коснулась дисциплины «гражданская защита», в меньшей степени это влияние проявилось в дисциплине «безопасность жизнедеятельности». Данный вид профессионализации следует расценивать не как углубление и стремление к высокоспециализированности знаний и компетенций, а как внесение в подготовку специалиста определённого профиля профессиональных знаний и умений, характерных для специалистов другого профиля. Подобные тенденции характерны для дисциплины «основы охраны труда», и, в меньшей степени, «охрана труда в отрасли». Данные дисциплины страдают от перегруженности общими знаниями и умениями, которые не пригодятся абсолютному большинству выпускников в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Следовательно, подсистема образования по общим и производственным вопросам безопасности требует оптимизации. Оптимизация даже только структуры содержания данных дисциплин позволила внести в обучение вопросы необходимые современному специалисту и обывателю, а следовательно, повысить качество обучения.

## **2 СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБЩИМ ВОПРОСАМ БЕЗОПАСНОСТИ В УКРАИНЕ**

В Украине на сегодняшний день сформировалась система образования по вопросам безопасности. Начало формирования этой системы были заложены ещё во времена Советского Союза, а некоторые элементы существовали в системе образования Российской Империи (до 1917 года). Система образования Украины, как и других стран бывшего Советского Союза, формировалась как единая советская система. Это наложило свой существенный отпечаток, как на всю систему образования, так и на образование по вопросам безопасности.

---

<sup>1</sup> ВОЗНЮК О. Цивілізаційні виклики освіти дорослих. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, випуск 5, 2012. – С. 96-103.

За годы независимости Украины (с 1991 года) система образования по вопросам безопасности претерпела существенные изменения. Сегодня она имеет существенные различия с системами образования по безопасности западных европейских стран, а также в меньшей степени, но, всё же отличается от систем образования в странах бывшего Советского Союза.

Отдельные элементы анализа системы образования по вопросам безопасности были сделаны автором в ряде статей и других.<sup>1</sup>

Современная система образования по вопросам безопасности в Украине начала формироваться в 90-х годах прошлого столетия. Сегодня вопросы общей безопасности и здоровья, безопасности вне производства, безопасности производственной деятельности и безопасности в чрезвычайных ситуациях изучают практически все дети, школьники и студенты.

В соответствии с Концепцией образования по направлению «Безопасность жизни и деятельности человека»,<sup>2</sup> утверждённой Министерством образования и науки Украины 12 марта 2001 года предусмотрено сквозное обучение по вопросам безопасности человека, начиная с дошкольного возраста, а изучение вышеуказанных предметов и дисциплин в школах и высших учебных заведениях является обязательным для всех категорий учащихся.

---

1 ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В. М., ЗАПОРОЖЕЦЬ О. І., Дисципліни з питань безпеки у Болонському процесі Тези доповідей науково-методичної конференції «Безпека життєдіяльності». Харків, 2005. С. 25-27.; ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., Концептуальные основы дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». *Bezpecnost a bezpecnostna veda. Zbornik vedeckych a odbornych prac.* – L. Mikulas-1.Jan. Akademia ozbrojenych sil generala M.R. Stefanika. 2009. – 265-270 st. ISBN 978-80-8040372-0, ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., Образование по безопасности на Украине и его перспективы. Здоровье и безопасность жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием/ Отв. за выпуск З.А. Хуснутдинова, Ф.Р. Гумеров. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008 – С. 153-160.; ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., ЗАПОРОЖЕЦЬ О.І., УРЯДНИКОВА І.В., Концепції національного освітнього проекту безпеки життєдіяльності. Управління проектами: стан та перспективи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Миколаїв: НУК, 2009. С. 32-33.; ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В., МАТИС Й., Безопасность в эру глобализации. Монография. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 142 с. ISBN 978-611-01-0146-2; ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В. М., Причини та ідеологія створення інтегрованого курсу "Основи здоров'я". // Освіта і здоров'я дітей підлітків та молоді у закладах освіти: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – С. 156-162.; ZAPLATYNSKY Vasy, Strategické a taktické ciele Securitológie. Zbornik prispievokov z 14 medzinarodnej vedeckej konferencie "RIEŠENIE KRÍZOVÝCH SITUÁCIÍ V ŠPECIFICKOM PROSTREDÍ" 27 – 28. 05. 2009. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta špeciálneho inžinierstva, 2009. с. 3. – St. 707-713. ISBN 978-80-554-0017-4; ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., Освіта з питань безпеки життєдіяльності – основа сталого розвитку людства. *Kobiety w grupach dyspozycyjnych społeczenstwa* – Wrocław. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007, – р. 475-478.; ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., Современные подходы к определению науки о безопасности жизни и деятельности человека. // Сборник трудов первого международного экологического конгресса (третьей международной научно-технической конференции) "Экология и безопасность жизнедеятельности промышленно-транспортных комплексов" ЕLPIT-2007., 20-23 сентября 2007 г., г. Тольятти, Россия. Т- 1. С. 80 – 84

2 КУЗНЕЦОВ В.О., МУХІН В.В., БУРОВ О.Ю., СИДОРЧУК Л.А., ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., ШКРЕБЕЦЬ С.А., Концепція освіти з напрямку "Безпека життя і діяльності людини". *Інформаційний вісник Вища освіта.* — К.: Видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОНУ, № 6, 2001. ст. 6-18.

Концепция предусматривает развитие последипломного образования и подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации через аспирантуру и докторантуру. В украинской системе образования предметы и дисциплины, которые формируют соответствующие компетенции касающиеся вопросов безопасности и здоровья, входят в инвариантную (обязательную) составляющую образования.

## **ДОШКОЛЬНОЕ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПО ВОПРОСАМ БЕЗОПАСНОСТИ**

Образование по вопросам безопасности и здоровья начинается ещё в дошкольных заведениях. В начальной школе "формирование навыков здорового образа жизни и безопасного поведения формируется в рамках курса "Основы здоровья" и интегрируется частично в содержании всех предметов инвариантной и вариативной составляющей типовых учебных планов".<sup>1</sup> Объем обучения составляет 1 час в неделю в соответствии с Государственным стандартом начального общего образования.<sup>2</sup> В 2004 году был утверждён Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования,<sup>3</sup> в соответствии с которым школьники 5-9 классов в предмете "Основы здоровья" изучают вопросы здоровья, общей безопасности и безопасности в чрезвычайных ситуациях. Предмет «Основы здоровья», был трансформирован из предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». В старшей школе изучение вопросов безопасности и гражданской защиты включено в курс "Защита отечества".<sup>4</sup> В 2011 году Кабинет Министров Украины утвердил новые стандарты начальной школы<sup>5</sup> согласно которых на изучение основ здоровья и физкультуры отводится 4 часа в неделю. Содержание образовательной отрасли «Здоровье и физическая культура» в начальной школе определяется двумя содержательными линиями: здоровье и физическая культура. Согласно новому Государственному стандарту базового и полного среднего образования, также утвержденному в 2011 году,<sup>6</sup> содержание этой отрасли определяется уже пятью содержательными линиями, а именно: здоровье, физическая культура, безопасность жизнедеятельности, защита отечества и гражданская оборона.

Количество часов для изучения вышеуказанных вопросов в базовой школе (5-9 классы) несколько возросло с 17,5 до 20 часов, иными словами с 3,5 часа в неделю до 4 часов в неделю. В старшей школе (10-11 классы) количество часов в неделю не изменилось, но в связи с переходом с 12 летнего на 11 летнее образования и упразднением 12 класса, 105 часов на изучение вопросов безопасности, здоровья и физической культуры были утеряны.

---

<sup>1</sup> *Наказ Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України № 572 від 10.06.2011 "Про Типові навчальні плани початкової школи"*. Internet: <http://mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/navchalni-planu/nmo-572.doc>

<sup>2</sup> *Постанова КАБІНЕТУ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ* від 20 квітня 2011 р. № 462 "Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти". Internet: [http://mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/derj\\_standart\\_pochatk\\_new.doc](http://mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/derj_standart_pochatk_new.doc)

<sup>3</sup> *Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. 2004. № 5. – 16 с.*

<sup>4</sup> *ЗАХИСТ ВІТЧИЗНИ 10-11 класи. Навчальна програма (рівень стандарту, профільний рівень)* [http://mon.gov.ua/images/education/average/prog12/zahist\\_st\\_pr.doc](http://mon.gov.ua/images/education/average/prog12/zahist_st_pr.doc)

<sup>5</sup> *Державний стандарт початкової загальної освіти ЗАТВЕРДЖЕНО постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. N 462* Internet: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>

<sup>6</sup> *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392* Internet: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>

Указанный Государственный стандарт внедряется в части базового общего среднего образования с 1 сентября 2013 г., а в части полного общего среднего образования - с 1 сентября 2018 года.

## **ОБРАЗОВАНИЕ ПО ОБЩИМ ВОПРОСАМ БЕЗОПАСНОСТИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

В системе высшего образования Украины дисциплины по вопросам безопасности включены в Отраслевые стандарты высшего образования подготовки младших специалистов, бакалавров, специалистов и магистров, и преподаются студентам всех специальностей и форм обучения во всех высших учебных заведениях (ВУЗ). Подготовка младшего специалиста и бакалавра предполагает изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», которое проводится чаще всего на 1-2 курсах. История становления и внедрения этой дисциплины в украинскую систему образования *начинается* в 1995 году после подписания совместного приказа № 182/200 «О преподавании дисциплин «безопасность жизнедеятельности» и «гражданская оборона»,<sup>1</sup> и разработки первой учебной программы по безопасности жизнедеятельности (БЖД).<sup>2</sup> *Вторая* учебная программа по БЖД<sup>3</sup> была создана в 1998 году в соответствии с приказом Министерства образования и науки Украины № 420 от 02.12.1998 г.,<sup>4</sup> *третья* – в 2002 году,<sup>5</sup> в соответствии с приказом Министра образования и науки Украины от 06.02.2002 г. № 76.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Наказ Міністра освіти України та Начальника Штабу – Заступника Начальника цивільної оборони України від 20 червня 1995 р. №182/200 "Про викладання дисциплін "Безпека життєдіяльності" та "Цивільна оборона"". // *Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільна оборона" у вищому навчальному закладі.* — К.: Основа, 2003. – С. 87.

<sup>2</sup> *Програма підготовки студентів вищих навчальних закладів з дисципліни "Безпека життєдіяльності"* / Укл. В.А. Лук'яничков, В.В. Мухін, М.М. Яцюк та ін.— К., ІСДО, Ч. І. — 1995. — С. 1–17.

<sup>3</sup> *Навчальна програма нормативної дисципліни "Безпека життєдіяльності" для вищих закладів освіти* / Укл. В.В. Зацарний, В.Г. Мазур, В.М. Мостовий — К., 1999. — 21 с.

<sup>4</sup> Наказ Міністерства освіти України від 02.12.98 р. № 420 "Про вдосконалення навчання з охорони праці й безпеки життєдіяльності у вищих закладах освіти України". // *Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільна оборона" у вищому навчальному закладі.* — К.: Основа, 2003. – С. 88 - 90.

<sup>5</sup> *Навчальна програма нормативної дисципліни "Безпеки життєдіяльності" для студентів вищих навчальних закладів освітніх рівнів "неповна вища освіта" та "базова вища освіта" всіх спеціальностей.* — К. 2002. // *Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільна оборона" у вищому навчальному закладі.* — К.: Основа, 2003. с. 438-449.

<sup>6</sup> Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.02.2002 № 76 "Про результати підготовки цивільної оборони Міністерства освіти і науки України в 2001 році і основні завдання на 2002 рік. — К. 2002. // *Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільна оборона" у вищому навчальному закладі.* — К.: Основа, 2003. – с. 288-294.



*Четвёртая*, ныне действующая программа по БЖД<sup>1</sup> была создана в соответствии с совместным приказом Министерства образования и науки Украины, Министерства Украины по вопросам чрезвычайных ситуаций и по делам защиты населения от последствий Чернобыльской катастрофы и Государственного комитета Украины по промышленной безопасности, охраны труда и горного надзора от 21.10.2010 № 969/922/216.<sup>2</sup> Дисциплина "Безопасность жизнедеятельности" изучается в объеме 54 часа (1,5 европейских кредита), что, как правило, предполагает 14 – 18 часов лекционных занятий и 14 – 18 часов практических занятий.

В соответствии с вышеприведенным приказом были переработаны программы подготовки студентов по другим дисциплинам – "Основы охраны труда" для бакалавров и младших специалистов, "Охрана труда в отрасли" и "Гражданская защита" для специалистов и магистров. После подписания этого приказа в Украине официально изменилось название дисциплины "Гражданская оборона" на "Гражданская защита".

В целом, студенты украинских высших учебных заведений достаточно основательно изучают вопросы безопасности. При подготовке бакалавров изучается безопасность жизнедеятельности - 54 часа, основы охраны труда - 54 часа, всего 108 часов. Кроме этого, при подготовке специалистов и магистров студенты изучают "гражданскую оборону" – 36 часов и "охрану труда в отрасли" – 36 часов, всего 72 часа. Всего за время обучения студенты изучают дисциплины связанные с безопасностью – 180 часов.

### **3 ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБЩИМ ВОПРОСАМ БЕЗОПАСНОСТИ**

В подсистеме образования по общим и производственным вопросам безопасности существует несколько базовых проблем:

1. Отсутствие детально проработанных целей обучения. Общая цель обучения на концептуальном уровне прописана в «Концепции образования по направлению "Безопасность жизни и деятельности человека"», утверждённой Министерством образования и науки Украины в 2001 году: «Целью образования по безопасности жизнедеятельности человека (БЖДЧ) является подготовка личности к активному участию в обеспечении длительной полноценной жизни в обществе, которое динамично изменяется».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> ЗАПОРОЖЕЦЬ О.І., САДКОВИЙ В.П., МИХАЙЛЮК В.О., ОСИПЕНКО С.І., БЕГУН В.В., ВОЙТЕНКО В.В., ГЛАДКА Л.А., ДАШКОВСЬКА О.В., ДЕРЕВИНСЬКИЙ Д.М., ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., та інші. Типова навчальна програма нормативної дисципліни "Безпека життєдіяльності" для вищих навчальних закладів. // Типові навчальні програми нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основы охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільний захист". – К.: МОНСМ України, 2011. С. 7-22

<sup>2</sup> Спільний наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи та Державний комітет України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду № 969/922/216 від 21.10.2010 "Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України". [www.mon.gov.ua/newstmp/2010/22\\_11/969\\_922\\_216\\_%20211010.doc](http://www.mon.gov.ua/newstmp/2010/22_11/969_922_216_%20211010.doc)

<sup>3</sup> КУЗНЕЦОВ В.О., МУХІН В.В., БУРОВ О.Ю., СИДОРЧУК Л.А., ШКРЕБЕЦЬ С.А., ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М. Концепція освіти з напрямку "Безпека життя і діяльності людини" // Інформаційний вісник Вища освіта. - К.: Видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОНУ, -2001. -№ 6, - С. 6-18.

2. Отсутствие действенной взаимосвязи между разработчиками отдельных этапов и курсов. Разработчики государственных стандартов и программ, в частности, для высшей и средней школы практически не взаимодействуют между собой, такая же ситуация отмечается на уровне разработки типовых программ дисциплин, входящих в блок общих и производственных вопросов безопасности. Следует отметить, что в блок современных дисциплин о безопасности человека, согласно «Концепции образования по направлению "Безопасность жизни и деятельности человека"», были включены: безопасность жизнедеятельности, валеология, охрана труда, основы экологии, гражданская оборона, основы медицинских знаний и здоровья детей. А также предметы, изучаемые в школе, в частности, «основы безопасности жизнедеятельности», который, в последствии, был переименован в «основы здоровья». В результате сложившейся ситуации отсутствуют действенные междисциплинарные связи, наблюдаются необоснованные повторы содержания, как по вертикали в система школа – ВУЗ, так и по горизонтали между отдельными дисциплинами, что особенно характерно для ВУЗов.
3. Отсутствие научно-обоснованного подхода к разработке содержания как всей подсистемы образования по общим и производственным вопросам безопасности, так и отдельных курсов. Не взирая на 12 лет прошедших со времени утверждения «Концепции образования по направлению "Безопасность жизни и деятельности человека"» в которой прямо сказано о порядке разработки содержания предметов и дисциплин по общим и производственным вопросам безопасности, практических результатов нет. За эти годы не было создано ни рабочей группы, ни программы исследований по этому направлению. В Концепции сказано, что проектирование образования осуществляется на первом этапе с учётом возможности государственной системы безопасности. Среди результатов первого этапа работы по реформированию системы образования должен быть комплекс требований к государственной системе обеспечения безопасности человека, исходя из возможностей человека и его ограничений, как относительно стабильных (возраст, физические особенности, познавательные возможности и т.д.), так и переменных. Указанное является основой разработки стандартных требований к каждому образовательному и образовательно - квалификационному уровню по направлению БЖДЧ. Выбор содержания нормативной части образования должен проводиться с учетом существующей в стране статистики несчастных случаев в быту и на производстве, и результатов их прогнозирования. Поэтому направление образования БЖДЧ формируется на основании не только научных результатов, но и статистики. Необходимой практической составляющей содержания любой основной учебной дисциплины по БЖДЧ должно быть рассмотрение опасных ситуаций, типичных для определенных социальных групп граждан и отдельных лиц, а также включать в себя региональные вопросы безопасности.<sup>1</sup>
4. Проблемы подготовки специалистов связаны как с подготовкой специалистов для школы, так и с подготовкой специалистов высшей квалификации через аспирантуру и докторантуру. Отсутствие общепризнанного научного направления по безопасности жизнедеятельности, и соответственно, отсутствие советов по защите диссертационных работ приводит к тому, что данной проблемой занимаются специалисты смежных областей, инженеры, экономисты, военные, агрономы, химики и т.д.

---

<sup>1</sup> КУЗНЕЦОВ В.О., МУХІН В.В., БУРОВ О.Ю., СИДОРЧУК Л.А., ШКРЕБЕЦЬ С.А., ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М. Концепція освіти з напрямку "Безпека життя і діяльності людини" //Інформаційний вісник Вища освіта. - К.: Видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОНУ, -2001. -№ 6, - С. 6-18.

Это во многих случаях проявляется как частичный или сопутствующий интерес к вопросам образования по безопасности жизнедеятельности, вызванный занимаемой должностью или необходимостью педагогической практики.

5. Проблемы, связанные с внедрением (консервативностью образовательной отрасли), прежде всего, замыкаются на человеческом факторе, в частности, нежеланием изменять сложившиеся годами устои, а так же лоббированием узкопрофильных интересов.

В результате вышеуказанных проблем подсистема образования по общим производственным и непроизводственным вопросам безопасности человека (ОПНВБЧ), которая фактически сформировалась в Украине – существует, как несколько мало зависимых между собой направлений и вызывает постоянные неувязки и проблемы. Даже подписание совместного приказа № 969/922/216 существенно не повлияло на отношение к дисциплинам по безопасности человека. Как отмечалось в выписке из протокола заседания научно - методической комиссии по гражданской безопасности Научно - методического Совета Министерства образования и науки Украины от 17 мая 2013, инициативной группой был проведен выборочный мониторинг внедрения приказа № 969/922/216 от 21.10.2010 г. в 32 высших учебных заведениях (ВУЗах), из них: 4 - классические университеты, 9 - политехнические университеты, 4 - транспортные университеты, 12 - отраслевые университеты и 3 - аграрные университеты. Результаты мониторинга показали, что только в одном из вузов требования приказа № 969/922/216 от 21.10.2010 г., реализованы в полном объеме, в 11 вузах - выполняются частично, в 19 вузах - не выполняются, что соответственно составляет 3,2%, 35,5% и 61,3%.<sup>1</sup> Соответственно, нельзя говорить о внедрении данного приказа, а значит и разработанных типовых программ в ВУЗы Украины.

В этой ситуации говорить о качестве преподавания не приходится, в связи с тем, что неразработанность курса и его базовых основ даёт возможность преподавателям на местах по своему усмотрению менять содержание. Эта проблема касается не только отдельных ВУЗов, но и наблюдается в структуре одной кафедры, когда разные преподаватели, даже пользуясь единой программой, проводят занятия на разные темы. Кроме этого серьёзно утеряна связь между преподавателями, проводящими лекционные занятия и ассистентами, в результате чего, страдает качество образования.

Проблема состоит не только в слабом внедрении приказа и программ, а в отношении к дисциплинам данного блока, которое сложилось у студентов, преподавателей и общественности. Большинство считает их второстепенными и ненужными.

Негативные тенденции наблюдаются и в средней школе, авторы<sup>2</sup> отмечают, что вопросы безопасности жизнедеятельности воспринимаются учащимися как несущественные и рассматриваются на уровне – «нельзя», «не рекомендуется», «нужно», «запомните». Существует проблема с учителями. Зачастую, постоянного учителя по предмету «основы здоровья» нет, что отрицательно влияет на качество обучения.

---

<sup>1</sup> Выписка з протоколу засідання науково-методичної комісії з цивільної безпеки Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України від 17 травня 2013 р. (Проект). Одеса, Морський університет. 2013.

<sup>2</sup> ГВОЗДІЙ С.П., НЕЧИПОРЕНКО М. Г., НЕЧИПОРЕНКО Л.М., Особливості організації та вдосконалення навчання з питань безпеки життєдіяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. // Збірник наукових праць. Матеріали XII Міжнародної науково-методичної конференції „Безпека життєдіяльності людини – освіта, наука, практика” 15-17.05.2013, Одеса: - Одеський національний морський університет, 2013, - С. 45-48.

Проблема значительно глубже, ее корни уходят недостатков в подготовке учителей по указанному предмету из-за чего выпускники педагогических учебных заведений практически не подготовлены к преподаванию предмета «основы здоровья».

Вышеизложенное свидетельствует о необходимости коренных изменений в подсистеме образования по общим и производственным вопросам безопасности. Правильно проведенная оптимизация позволит решить большинство проблем.

### **3 ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБЩИМ ВОПРОСАМ БЕЗОПАСНОСТИ**

Оптимизацию в подсистеме образования следует начинать с определения цели обучения. Цели, задачи и результаты образования для безопасной жизни могут быть сформулированы прежде всего на основании целей и задач секьюритологии (безопасности жизнедеятельности) как научного направления сформулированного, в свою очередь, в работах Ярочкина В.И.,<sup>1</sup> L. Hofreitera,<sup>2</sup> Korzeniowskiego L.,<sup>3</sup> Заплатинского В.М.,<sup>4</sup> Репина Ю. В., Ласицовой Я., Нечаса П., Казанского Р., Пивоварского Ю., Олака А., Юрчака Й., Матиса Й., Шквырнды Ф., Утрина С., Порады В., Русака Н., Гафнера В.В. Ширшова В. Д., а также научных и научно-педагогических трудах других авторов из Украины, в частности Мухина В.В., Кузнецова В.А., Бойченко Т.Е., Сидорчук Л.А., Запорожца А.И., Петуховой Т.А., Ивановой И.В., Прилипко В.А., Яремко З.М., Урядниковой И.В., Березуцкого В.В., Флоренсовой К.М., Сусло С.Т., Чорненькой В.Д., Калязіна Ю.В., Гончаренко М.С. и многих других, Концепции непрерывного валеологического образования, Концепции образования по направлению "Безопасность жизни и деятельности человека", и других документов.

Результаты внедрения системы образования для безопасной жизни можно рассматривать в индивидуальном и коллективном аспекте, также выделять непосредственные и отдалённые результаты.

Непосредственным результатом будет воспитание человека, который может и формирует более высокий уровень безопасности (собственно уровень достижимый на определённом этапе развития человека и цивилизации) как для себя, так и для общества и окружающей его среды. Иными словами, образование по вопросам безопасности будет способствовать обеспечению максимально возможного уровня безопасности для каждого человека, включая вопросы безопасности в бытовой и небытовой сфере (спорт, туризм, увлечения и т.п.), на производстве; безопасность будет включать безопасность здоровья, безопасность взаимоотношений, психологическую безопасность, безопасность во время опасных и чрезвычайных ситуаций и т.п.

---

<sup>1</sup> ЯРОЧКИН В.И. "Секьюритология - наука о безопасности жизнедеятельности". – М.: "Ось-89", 2000 г. 400 с. ISBN 5-86894-317-1

<sup>2</sup> HOFREITER L. *Securitologia*. – L. Mikulas: Vydavateľstvo Akadémmia ozbrojených síl generala M.R. Stefanika, 2006. – 138 st.

<sup>3</sup> KORZENIOWSKI L. *Securitologia*. – Krakow, EAS, AMSGrafix, 2008, – 311 s. ISBN 978-83-925072-1-5

<sup>4</sup> ZAPLATYNSKY Vasyly, Strategické a taktické ciele Securitológie. *Zborník príspevkov z 14 medzinarodnej vedeckej konferencie "RIEŠENIE KRÍZOVÝCH SITUÁCIÍ V ŠPECIFICKOM PROSTREDÍ"* 27 – 28. 05. 2009. – Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta špeciálneho inžinierstva, 2009. c. 3. – St. 707-713. ISBN 978-80-554-0017-4; ZAPLATYNSKY V. Aims and objectives of education in securitologie. *Narodna a medzinarodna bezpecnost'*. Zborník vedeckých a odborných prac. – L. Mikulas. Akadémia ozbrojených síl generala M.R. Stefanika. 2010. – 346-353 st. ISBN 978-80-8040-408-6

Коллективный аспект образования по безопасности будет прямо и косвенно способствовать безопасности социальных групп, регионов, государств и человечества в целом, сюда можно отнести экологическую безопасность.

Непосредственные результаты образования по безопасности будут связаны со снижением уровня травматизма и смертности вследствие опасных и чрезвычайных ситуаций, снижением уровня заболеваемости. Отдалённые результаты будут иметь существенные положительные глобальные последствия, касающиеся улучшения безопасности всех людей. Изменение менталитета и формирование личности, а в последствии, сообщества безопасного типа послужит действенным рычагом уменьшения социальной напряженности в обществе, что приведёт к развитию тенденций уменьшения решения конфликтов силовым (военным) путём, снижению уровня угрожающей жизни и здоровью людей криминализации, снижению уровня терроризма, экстремизма и вандализма. Кроме этого, отдалённые последствия связываем с развитием безопасных, в том числе экологически безопасных технологий и техники.

Система обучения вопросам безопасности должна охватывать всё население и начинаться в самом младшем возрасте. Первыми воспитателями маленького человека становятся его родители, некоторые аспекты безопасности могут быть изучены детьми в дошкольном возрасте в соответствующих дошкольных заведениях, а также посредством чтения детской литературы, которая имеет безопасностный аспект. Отметим, что практически все сказки и предания направлены на формирование тех или иных качеств, способствующих улучшению уровня безопасности в дальнейшей жизни.

Дошкольный этап логично продолжается в школе, где значительно расширяется и приобретает системность. В целом школьный этап обучения вопросам безопасности должен быть основным и сформировать соответствующую личность безопасного типа. Однако практика показывает, завершение формирования личности происходит несколько позднее (если не принимать во внимание, что изменения личности происходят на протяжении всей жизни) завершения школьного обучения. Поэтому важным продолжением обучения становится обучение в высших учебных заведениях, где студенты в целом завершают этап общего образования по безопасности и начинают изучать частные аспекты, в частности безопасность во время труда, безопасность в чрезвычайных ситуациях, например, в Украине это дисциплина «Гражданская защита», в Словакии – «Кризисный менеджмент». На этапе высшего образования студенты изучают дисциплины, касающиеся их профессиональной деятельности, например «Безопасность полётов», «Безопасность и выживание на море», «Управление валютными рисками», «Безопасность товаров народного потребления». различные дисциплины информационной безопасности и т.д.

Соответственно в высших учебных заведениях осуществляется подготовка специалистов по тем или иным вопросам безопасности – безопасности трудовой деятельности, безопасности во время чрезвычайных ситуаций, информационной, экономической и т.п. безопасности.

Обучение вопросам безопасности после окончания высших или средних специальных учебных заведений сегодня связано, в большей степени, с повышением профессиональной квалификации куда, так или иначе, включаются вопросы безопасности. Всеобщее дальнейшее обучение населения вопросам безопасности, пока, находится на зачаточном уровне. Такое обучение предполагает изучение вопросов новых опасностей или опасностей, непосредственно угрожающих региону или определенной социальной группе. Обучение на протяжении жизни может включать углубление изучения вопросов общей и специальной безопасности, необходимость в которых человек ощущает в процессе жизнедеятельности.

Чтобы завершить систему образования по вопросам безопасности следует включить в нее последипломное образование (аспирантуру и докторантуру), а также развитие научных и научно–педагогических изысканий в сфере безопасности.

Основной вопрос цели оптимизации напрямую связан с целью обучения. Здесь возможны два подхода, первый, раскрыт выше и включает в себя цели, связанные с вопросами всесторонней безопасности и формирования культуры безопасности у населения, и второй взгляд, который превалирует в действующих программах, в частности, для высшей школы направлен на приобретение специальных профессиональных компетенций необходимых для работников государственной службы по чрезвычайным ситуациям и редукцию общих компетенций безопасности, а также вопросов безопасности в опасных ситуациях не связанных с производством и вопросами чрезвычайных ситуаций, а так же деятельностью объектов хозяйствования. Достижение консенсуса и оптимального баланса является одной из насущных задач развития всей подсистемы образования по вопросам повседневной (непроизводственной) и производственной безопасности.

Следует отметить, что обеспечить оптимизацию всей вышеуказанной подсистемы в рамках одной оптимизации не удастся, вследствие ряда объективных и субъективных причин связанных с существенными изменениями во всех сферах подсистемы образования по вопросам повседневной и производственной безопасности.

Целью *первого этапа* оптимизации должно быть согласование вопросов обучения в рамках существующих предметов и дисциплин между дошкольным, школьным и высшим образованием, а также последипломным образованием и дальнейшим образованием взрослых. *Второй этап* связан с уточнением идеологии преподавания на основе системного научного подхода и на этой основе разработки нового содержания и структуры знаний и компетенций. Внедрение нового содержания на всех уровнях обучения в рамках существующих дисциплин и предметов. *Третий этап* связан с изменениями структуры предметов и дисциплин на всех уровнях обучения, оптимизацией времени на приобретение необходимых знаний и компетенций.

Например, представляется возможным преобразование двух курсов, которые сегодня преподают специалистам и магистрам в Украине, а именно «гражданская защита» и «охрана труда в отрасли» на интегрированный курс, соответствующий западному образцу и именуемый «Менеджмент безопасности» в который вошли бы актуальные вопросы вышеуказанных курсов, а также другие вопросы безопасности с которыми столкнётся выпускник на производстве.

Взгляды на содержание обучения по общим вопросам безопасности существенно различаются у научно-педагогической общественности. Нет единства ни в Украине, ни в России, ни в других странах, в частности в Словакии, Польше. Причин тому много – нежелание что-либо менять, лоббирование профессиональных интересов, личная неприязнь и невосприимчивость к чужим взглядам, различные подходы к проблеме и т.п.

Собственно лучшим ответом на вопрос чему нужно учить является статистика причин смертности, травматизма и заболеваемости. Общая структура опасностей может быть отражена как совокупность причин преждевременной смерти человека, травматизма, заболеваемости, показателями, которые косвенно способствуют ухудшению самочувствия и психологического комфорта.

Считается, что 90% людей умирает преждевременно вследствие различных заболеваний. По данным исследования американских учёных проведённом в 2007 году десятью главными причинами преждевременной смерти людей являются:

1. сердечные заболевания – 33,4%,
2. онкологические заболевания – 30,5%,
3. инсульт – 7,4%,

4. хронические заболевания органов дыхания – 6,9%,
5. несчастные случаи – 6,7%,
6. болезнь Альцгеймера – 4,0%,
7. диабет – 3,9%,
8. грипп и воспаление лёгких – 2,9%,
9. проблемы с почками – 2,5%,
10. заражение крови – 1,9%

В Украине за 7 последних лет умерло 5127 тыс. человек, что составляет в среднем 732 тыс. человек в год. В структуре общей смертности смертность от различных опасных ситуаций в среднем за год составляет 56741 человек или 7,75%, что является довольно высоким процентом. Наибольшее количество людей погибло в результате непроизводственного травматизма, в среднем за 2005-2011 год 55440 человек в год, что составляло 7,57% всех умерших в Украине.

В результате производственного травматизма в среднем за 7 лет (2005-2011 годы) погибло 906 чел/год, что составило 0,12% всех умерших в Украине, а в результате чрезвычайных ситуаций в среднем погибло 395 человек в год, что составило 0,05% всех умерших (рис.1).

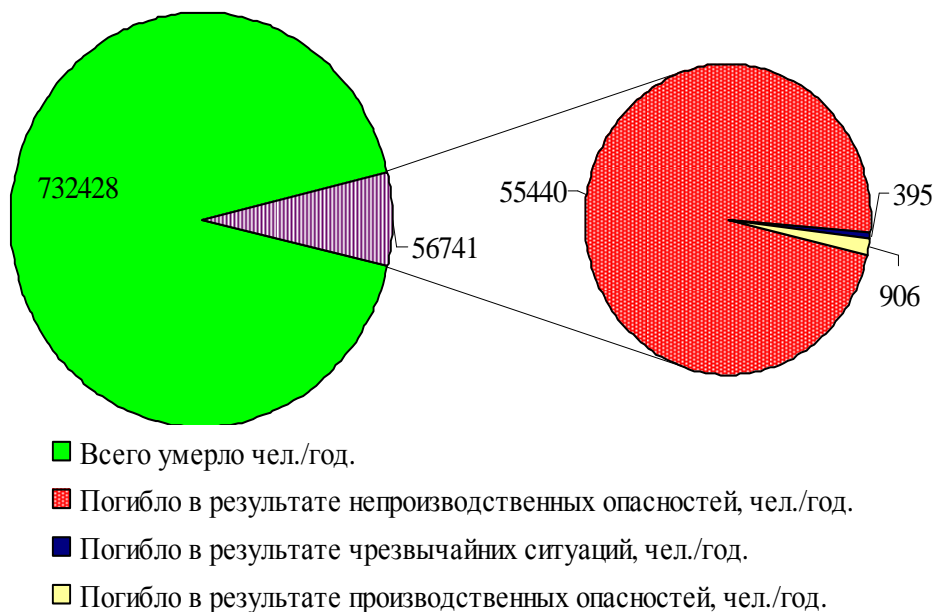


Рис.1. Структура смертности в Украине в среднем за 2005-2011 годы.

Общий риск погибнуть в результате несчастий в Украине в 2011 году составил  $9,2 \cdot 10^{-4}$ , риск погибнуть в результате непроизводственных факторов составляет  $9,0 \cdot 10^{-4}$ , а результате чрезвычайных ситуаций  $7,75 \cdot 10^{-6}$ .

Главными причинами повседневной (непроизводственной) смертности являются суицид, транспортные происшествия и отравления, в первую очередь, отравления алкоголем. (табл. 1). Во втором ряду стоят опасности, связанные с поведением на воде, криминальной ситуацией и действием природных факторов.

Таблица 1. Распределение причин несчастных случаев вне производства, приведшие к смерти в Украине в 2010-2011 годах на основании данных Министерства чрезвычайных ситуаций Украины.

Виды несчастных случаев	Количество погибших, чел.	% от общего числа погибших	Количество погибших, чел.	% от общего числа погибших
Суицид	9069	21,18	8952	21,72
Повреждения с неясными намерениями	6152	14,37	6130	14,87
Транспортные несчастные случаи	5825	13,60	5695	13,82
Случайные отравления и действия алкоголя	4053	9,46	3882	9,42
Случайные погружения и утопления	3191	7,45	2592	6,29
Нападения с целью убийства и нанесения повреждений	2748	6,42	2521	6,12
Действие природных факторов	2715	6,34	2285	5,54
Падения	2189	5,11	2329	5,65
Другие случаи отравлений и действия ядовитых веществ	2128	4,97	2072	5,03
Другие несчастные случаи с угрозой дыханию	1783	4,16	1850	4,49
Действие дыма, огня, жара и горячих веществ	1730	4,04	1818	4,41
Другие несчастные случаи	708	1,65	694	1,68
Несчастные случаи, связанные с действием электрического тока, излучения, температурой или давлением	492	1,15	354	0,86
Несчастные случаи не вошедшие в другие группы	43	0,10	43	0,10
<b>Всего несчастных случаев</b>	<b>42826</b>	<b>100</b>	<b>41217</b>	<b>100</b>

Не менее актуальными являются проблемы питания, употребления алкоголя и безопасного поведения с ядовитыми веществами. В целом на эти причины приходится 18,7% (9,5%+5,0%+4,2%) всех случаев смертности.

Смысловая составляющая образования, в контексте данных внепроизводственной смертности должна быть направлена, также на снижение дорожно-транспортных происшествий, смертельный процент которых в структуре общей смертности составляет 13,6%.

Не стоит забывать, что общий уровень внепроизводственного травматизма значительно выше уровня смертности, оценить который достоверно очень тяжело, ведь со многими мелкими травмами люди даже не обращаются к врачу.



Кроме этого, необходима тематика, основанная на наиболее весомых рисках связанных с заболеваниями, в частности ВИЧ/СПИДа, туберкулёза, пищевых отравлений, сердечно-сосудистых и инфекционных. Неотъемлемой частью дисциплины БЖД должны стать вопросы, связанные с психологическими и психическими проблемами, возникающими в повседневной жизни человека, как в кругу семьи, так и во взаимоотношениях с коллегами, товарищами, на улице и т.д.

Профилактика вредных привычек, таких как табакокурение, наркомания, пьянство и алкоголизм, сексуальный разврат, также должна быть охвачена обучением для безопасной жизни.

Детальный анализ социальных, экологических, психологических, технических и других причин смертности, травматизма и заболеваемости даст возможность точнее определить акценты содержания образования по безопасности жизнедеятельности. Во многих случаях одни и те же причины порождают разные негативные последствия. Так, например, распространение наркомании приводит к повышению заболеваемости, в том числе ВИЧ/СПИД, ухудшению криминальной обстановки, часто ведет к самоубийству и т.п. Ухудшение экологической ситуации в первую очередь отрицательно влияет на заболеваемость населения, и не только в результате прямого действия, но и вследствие потребления загрязненных продуктов питания.

Кроме того, изучение вопросов безопасности должно учитывать региональный комплекс опасностей, то есть учитывать географические, метеорологические, геологические, гидрологические, социальные, этнические, религиозные, политические, исторические, экологические и другие факторы.

Обучение вопросам безопасности при этом основывается на спиральном разворачивании системы знаний о безопасности, при этом учитывается не только возможность усвоения материала в том или ином возрасте, но и весомость основных рисков для каждой возрастной группы, а также подготовленность слушателей. Это позволяет на каждом этапе обучения формировать относительно целостную картину опасностей внешнего и внутреннего мира, постепенно углублять мировоззренческую и опытную составляющие содержания образования.

Сегодня недостаточно простого изложения вопросов безопасности, акценты в обучении переносятся на обеспечение комплексной безопасности человека на основе системного подхода, который включает экологические, технические, социальные, психологические и духовные основы, и направлен на формирование у человека культуры безопасности, соответствующих моральных ценностей, взглядов, поведения и т.д.

Всё вышеизложенное касается общего образования по вопросам безопасности. Соответственно вопросы профессиональной подготовки специалистов по безопасности должны рассматриваться с той же скрупулёзностью, а также с применением научного подхода и требований практики.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Оптимизация подсистемы образования по общим и производственным вопросам безопасности обеспечит повышение качества образования, урегулирует вопросы остро стоящие в данной подсистеме, позволит более эффективно использовать время обучения, что даст возможность обучающимся овладеть большим количеством необходимых знаний и компетенций и сами эти знания будут более востребованы в повседневной жизни и на производстве, чем тот комплекс, который получают современные выпускники на каждом образовательном уровне.

## ЛИТЕРАТУРА

- БАБАНСКИЙ Ю.К. Избранные педагогические труды/ Ю.К. Бабанский - М.: «Педагогика», 1989. - 342 с.
- ВОЗНЮК О. Цивілізаційні виклики освіти дорослих. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, випуск 5, 2012. – С. 96-103.
- NOFREITER L. *Securitologia*. – L. Mikulas: Vydavatel'stvo Akademmmia ozbrojenych sil generala M.R. Stefanika, 2006. – 138 st.
- ГВОЗДІЙ С.П., НЕЧИПОРЕНКО М. Г., НЕЧИПОРЕНКО Л.М., Особливості організації та вдосконалення навчання з питань безпеки життєдіяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. // Збірник наукових праць. Матеріали XII Міжнародної науково-методичної конференції „Безпека життєдіяльності людини – освіта, наука, практика” 15-17.05.2013, Одеса: - Одеський національний морський університет, 2013, - С. 45-48.
- ДЗИОВ А.Р. Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства. Издательство "Академия Естествознания", 2012. ISBN 978-5-91327-203-4
- ДЬЯЧЕНКО И.И. Оптимизация управления учебным познанием: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Дьяченко -Ленинград, 1970. - 23 с.
- ФИРСОВ Г.А. Закон Российской Федерации «Об образовании»: прошедшее, настоящее, будущее / Г.А. Фирсов, М.Г. Сергеева // Вестник высшей школы. - 2010. - № 10. - С. 17-23.
- ОГОРОДНИКОВ И.Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе / И.Т. Огородников - М.: Высшая школа, 1969.
- ОШАРИНА Т. Посмотрим на систему образования. // Сайт «О школьной жизни» Реальные истории из жизни в школе и вне. 18.03.2013 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://iizperevoza.ru/live/posmotrim-na-sistemu-obrazovaniya.html>
- ТЮНИКОВ Ю.С. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю.С. Тюников, М.А. Мазниченко. – М.: Гуманитар. изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
- КУЗНЕЦОВ В.О., МУХІН В.В., БУРОВ О.Ю., СИДОРЧУК Л.А., ШКРЕБЕЦЬ С.А., Виписка з протоколу засідання науково-методичної комісії з цивільної безпеки Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України від 17 травня 2013 р. (Проект). Одеса, Морський університет. 2013.
- КУЗНЕЦОВ В.О., МУХІН В.В., БУРОВ О.Ю., СИДОРЧУК Л.А., ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., ШКРЕБЕЦЬ С.А., Концепція освіти з напрямку "Безпека життя і діяльності людини". *Інформаційний вісник Вища освіта*. — К.: Видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОНУ, № 6, 2001. ст. 6-18.
- Наказ Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України № 572 від 10.06.2011 "Про Типові навчальні плани початкової школи"*. Internet: <http://mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/navchalni-plany/nmo-572.doc>
- Постанова КАБІНЕТУ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ від 20 квітня 2011 р. № 462 "Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти"*. Internet: [http://mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/derj\\_standart\\_pochatk\\_new.doc](http://mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/derj_standart_pochatk_new.doc)
- Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. 2004. № 5. – 16 с.
- ЗАХИСТ ВІТЧИЗНИ 10-11 класи. Навчальна програма (рівень стандарту, профільний рівень)* [http://mon.gov.ua/images/education/average/prog12/zahist\\_st\\_pr.doc](http://mon.gov.ua/images/education/average/prog12/zahist_st_pr.doc)
- Державний стандарт початкової загальної освіти ЗАТВЕРДЖЕНО постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. N 462* Internet: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>
- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392* Internet: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>

Наказ Міністра освіти України та Начальника Штабу – Заступника Начальника цивільної оборони України від 20 червня 1995 р. №182/200 "Про викладання дисциплін "Безпека життєдіяльності" та "Цивільна оборона". // *Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільна оборона" у вищому навчальному закладі.* — К.: Основа, 2003. – С. 87.

*Програма підготовки студентів вищих навчальних закладів з дисципліни "Безпека життєдіяльності" / Укл. В.А. Лук'янчиков, В.В. Мухін, М.М. Яцюк та ін.— К., ІСДО, Ч. І. — 1995. — С. 1–17.*

*Навчальна програма нормативної дисципліни "Безпека життєдіяльності" для вищих закладів освіти / Укл. В.В. Зацарний, В.Г. Мазур, В.М. Мостовий — К., 1999. — 21 с.*

Наказ Міністерства освіти України від 02.12.98 р. № 420 "Про вдосконалення навчання з охорони праці й безпеки життєдіяльності у вищих закладах освіти України". // *Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільна оборона" у вищому навчальному закладі.* — К.: Основа, 2003. – С. 88 - 90.

Навчальна програма нормативної дисципліни "Безпеки життєдіяльності" для студентів вищих навчальних закладів освітніх рівнів "неповна вища освіта" та "базова вища освіта" всіх спеціальностей. — К. 2002. // *Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільна оборона" у вищому навчальному закладі.* — К.: Основа, 2003. с. 438-449.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.02.2002 № 76 "Про результати підготовки цивільної оборони Міністерства освіти і науки України в 2001 році і основні завдання на 2002 рік. — К. 2002. // *Збірник директивних документів з питань викладання нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільна оборона" у вищому навчальному закладі.* — К.: Основа, 2003. – с. 288-294.

ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В. М., ЗАПОРОЖЕЦЬ О. І., Дисципліни з питань безпеки у Болонському процесі *Тези доповідей науково-методичної конференції «Безпека життєдіяльності».* Харків, 2005. – С. 25-27.

ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., Концептуальные основы дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». *Bezpecnost a bezpecnostna veda. Zbornik vedeckych a odbornych prac.* – L. Mikulas- I.Jan. Akademia ozbrojenych sil generala M.R. Stefanika. 2009. – 265-270 st. ISBN 978-80-8040372-0

ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., Образование по безопасности на Украине и его перспективы. *Здоровье и безопасность жизнедеятельности молодёжи: проблемы и пути решения:* материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием/ Отв. за выпуск З.А. Хуснутдинова, Ф.Р. Гумеров. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008 – С. 153-160.

ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., ЗАПОРОЖЕЦЬ О.І., УРЯДНИКОВА І.В., Концепції національного освітнього проекту безпеки життєдіяльності. *Управління проектами: стан та перспективи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції.* – Миколаїв: НУК, 2009. С. 32-33.

ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В., МАТИС Й., *Безопасность в эру глобализации.* Монография. – К.: Центр учебной литературы, 2010. – 142 с. ISBN978-611-01-0146-2

ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В. М., Причини та ідеологія створення інтегрованого курсу "Основи здоров'я". // *Освіта і здоров'я дітей підлітків та молоді у закладах освіти: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю.* – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – С. 156-162.

ZAPLATYNSKY Vasyi, Strategické a taktické ciele Securitológie. *Zbornik prispevokov z 14 medzinarodnej vedeckej konferencie "RIEŠENIE KRÍZOVÝCH SITUÁCIÍ V ŠPECIFICKOM PROSTREDÍ"* 27 – 28. 05. 2009. – Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta špeciálneho inžinierstva, 2009. с. 3. – St. 707-713. ISBN 978-80-554-0017-4

ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., Освіта з питань безпеки життєдіяльності – основа сталого розвитку людства. *Kobiety w grupach dyspozycyjnych społeczeństwa* – Wrocław. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007, – p. 475-478.

ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., Современные подходы к определению науки о безопасности жизни и деятельности человека. // *Сборник трудов первого международного экологического конгресса (третьей международной научно-технической конференции) "Экология и безопасность жизнедеятельности промышленно-транспортных комплексов" ELPIT-2007.*, 20-23 сентября 2007 г., г. Тольятти, Россия. Т- 1. – С. 80 – 84

ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М. Концепція освіти з напрямку "Безпека життя і діяльності людини" // Інформаційний вісник Вища освіта. - К.: Видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОНУ, -2001. -№ 6, - С. 6-18.

ZAPLATYNSKYI V. Aims and objectives of education in securitologie. *Narodna a medzinarodna bezpecnost'. Zbornik vedeckych a odbornych prac.* – L. Mikulas. Akadémie ozbrojených síl generala M.R. Stefanika. 2010. – 346-353 st. ISBN 978-80-8040-408-6

ЗАПОРОЖЕЦЬ О.І., САДКОВИЙ В.П., МИХАЙЛЮК В.О., ОСИПЕНКО С.І., БЕГУН В.В., ВОЙТЕНКО В.В., ГЛАДКА Л.А., ДАШКОВСЬКА О.В., ДЕРЕВИНСЬКИЙ Д.М., ЗАПЛАТИНСЬКИЙ В.М., та інші. Типова навчальна програма нормативної дисципліни "Безпека життєдіяльності" для вищих навчальних закладів. // *Типові навчальні програми нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільний захист".* – К.: МОНСМ України, 2011. С. 7-22

Спільний наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи та Державний комітет України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду № 969/922/216 від 21.10.2010 "Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України". [www.mon.gov.ua/newstmp/2010/22\\_11/969\\_922\\_216\\_%20211010.doc](http://www.mon.gov.ua/newstmp/2010/22_11/969_922_216_%20211010.doc)

ЯРОЧКИН В.И. "Секьюритология - наука о безопасности жизнедеятельности". – М.: "Ось-89", 2000 г. 400 с. ISBN 5-86894-317-1

KORZENIOWSKI L. *Securitologia.* – Krakow, EAS, AMSGrafix, 2008, – 311 s. ISBN 978-83-925072-1-5

**Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*prof. dr. hab. Leszek F. KORZENIOWSKI,*

# MODULOVÉ VYUČOVANIE V SYSTÉME AKADEMICKÉHO VZDELÁVANIA V BEZPEČNOSTI – PRÍLEŽITOSTI A VÝZVY

## MODULAR EDUCATION IN AN ACADEMIC SYSTEM OF EDUCATION FOR SECURITY - OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

URBANEK Andrzej<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Zmeny Zákona o vysokom školstve sa stali základom pre zavádzanie Národných kvalifikačných rámcov a týmto spôsobom pretvorenia procesu výučby študentov vo všetkých študijných odboroch a zavádzania modulového vyučovania do praxe vysokoškolského vzdelávania. V tejto štúdií autor priblížil koncepcie modulového vyučovania, ktoré sa v Poľsku rozvíja od polovice 80tych rokov minulého storočia. Vysvetlil význam vlastného pojmu, genézu modulového vyučovania a jeho interdisciplinárny charakter. Opísal aj všeobecné pravidlá pre zostavovanie modulových programov vyučovania a riešenia v tejto oblasti, ktoré zaviedla Katedra národnej bezpečnosti Pomorskej akadémie v Slupku. V závere upozornil na prekážky spojené s so zavádzaním ideí modulového vyučovania na vysokých školách.

**Kľúčové slová:** didaktika vysokoškolského štúdia, modulové vyučovanie

**ABSTRACT:** The amendment to the Law on Higher Education has been the basis for the implementation of the National Qualifications Framework , thus reshaping the learning process of students in all fields of study and practical implementation of higher education learning module. In this paper, the author brings closer the concept of modular education that has been developing in Poland since the mid-1980s in last century. He explains the meaning of the term, the genesis of modular education and its interdisciplinary nature .What is more, he brings closer the general principles governing the construction of modular training programmes and solutions adopted in this regard by the Department of National Security of Pomeranian University in Slupsk. In conclusion, the author draws the attention to the barriers associated with the implementation of the idea of modular education at the tertiary level.

**Keywords:** theory of teaching in higher education, modular education

### ÚVOD

Zmena Zákona o vysokých školách sa v Poľsku stala základom pre zavádzanie Národných kvalifikačných rámcov, vrátane pretvorenia procesu výučby študentov vo všetkých študijných odboroch. Jedným z prvkov systémových zmien je zavádzanie modulového vyučovania – striktne odborného - do praxe vysokoškolského vzdelávania.

Doteraz bola táto problematika známa v Poľsku najmä medzi odborníkmi na pedagogiku práce a ľuďmi zaoberajúcimi sa vzdelávaním dospelých, preto je vhodné sa v období nastupujúcich zmien v systéme vzdelávania na vysokých školách prizrieť sa bližšie témam spojeným s touto problematikou a zhodnotiť, na koľko môže byť prínosná pri vzdelávaní odborníkov pre potreby systému národnej bezpečnosti.

### 1 PODSTATA MODULOVÉHO VYUČOVANIA

Modulové vyučovanie je úzko späté z technológiou vzdelávania a v jeho základoch sa relatívne zavčasu objavil pojem „modul“. V mnohohojazyčnom slovníku pojmov z oblasti technológie vzdelávania vydaným UNESCO-m je modul opísaný ako „(...) usporiadaný súbor praktických vyučovacích činností, zameraný na dosiahnutie niekoľkých čiastkových ale navzájom previazaných cieľov; vyučovacie obdobie väčšinou trvá od niekoľkých hodín po niekoľko týždňov; môže sa nazývať mini program (mini kurz), ak sa končí hodnotením“.

---

<sup>1</sup> Ing., PhD.: Inštitút národnej bezpečnosti Filozoficko-historickej fakulty, Pomorská akadémia v Slupsku, Poľská republika. mob. + 48 607 172 706 e-mail: aurbane2@wp.pl

V tom istom slovníku je uvedené, že modulový systém znamená „(...) každý vyučovací balík, ktorý sa skladá z ucelených a uzavretých častí, z ktorých každá môže byť realizovaný ako samostatná jednotka“.<sup>1</sup> Ďalej v *The International Encyclopedia of Education* môžeme nájsť nasledujúci opis: „(...) modul je ucelená a samostatná vyučovacia jednotka, v svojej primárnej podstate zameraná na niekoľko presne vymedzených cieľov. Podstatu modulu tvoria obsah vyučovania a návody potrebné k dosiahnutiu týchto cieľov“. Modul sa skladá v tomto prípade z deviatich častí: cieľa modulu, úvodných vedomostí, cieľov vyučovania, vstupného testu, modulových vyučovacích prostriedkov, programu modulu, činností spojených s programom, záverečného testu a hodnotenia modulu.<sup>2</sup>

Pojem „modul“ zaviedla do didaktiky odborného vzdelávania taktiež Medzinárodná organizácia práce (MOP). Vníma ho ako druh odborného školenia, v ktorom sú zavedené tzv. moduly kvalifikačných znalostí, ktoré sú didaktickými jednotkami umožňujúcimi zvládnuť minimum odborných znalostí.<sup>3</sup> MOP okrem toho rozlišuje tri druhy modulov: teoretické, praktické a miešané. Programy tohto typu sú určené pre vzdelávanie mimo školského systému a sú založené na dost' nízkej úrovni všeobecnej predprípravy. Všeobecná štruktúra kvalifikačného modulu vo verzii navrhutej MOP je nasledujúca:

- téma, odborná oblasť,
- požadovaný súbor úvodných (vstupných) znalostí,
- cieľ (ciele) vyjadrené kategóriami znalostí,
- popis potrebného technického vybavenia,
- program školenia (text opisu, normy, technické obrázky, algoritmy praktických činností),
- teoretické a praktické kontroly.<sup>4</sup>

V americkom poňatí je modul jednotka oveľa širšia ako v programoch MOP. Obsahový záber vyučovania v danom module určuje didaktická úloha, ktorá vzniká ako výsledok transformácie odbornej úlohy. Všeobecne je tento modul spätý s blokom teoretických vyučovacích hodín. Programy tohto typu fungujú v školskom systéme a základom pre ich realizáciu je všeobecné školské vzdelanie.<sup>5</sup> Vo Veľkej Británii je modul chápaný ako autonómna nezávislá jednotka v plánovanej sérii vyučovacieho procesu, ktorej účelom je pomáhať žiakom pri dosahovaní jasne určených cieľov. Odlišný systém modulového vyučovania od uvedených sa vyvinul v Holandsku. Modulové programy tam zahŕňajú základné odborné predmety a takmer celý záber zvyšovania odbornej kvalifikácie. Modulom sa tu rozumie súbor informácií a poznatkov, ktoré má žiak zvládnuť vo vymedzenej vedomostnej oblasti stanovenej programom.

Holandania navyše zaviedli kategorizáciu modulov. Vzhľadom na *obsahové kritériá* vyučovania vyčlenili moduly: základné, odborné, integračné a teoretické. Vzhľadom na *kritériá programových požiadaviek* boli vyčlenené nasledujúce moduly: povinné, zámenné (vzhľadom na technológie používané v danom podniku), dodatočné (týkajúce sa najnovších technológií, ktoré predbiehajú o 2-3 roky ich zavádzanie do povinnej výučby).

---

<sup>1</sup> *Glossary of Educational Terms*, UNESCO, 1986.

<sup>2</sup> *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press 1985.

<sup>3</sup> SYMELA K.: *Przemiany w strukturze programów kształcenia zawodowego*, [in] *Dobór treści kształcenia zawodowego, Tom I*, (Red.) BARANIAK B., Warszawa-Radom, 1997, s. 53.

<sup>4</sup> KWIATKOWSKI S.M.: *Moduły kwalifikacyjne w procesie dokształcania i doskonalenia zawodowego*. „Rynek Pracy”, Warszawa, 1993, č. 6, s. 18.

<sup>5</sup> KIRJANIUK J.: *Modułowe projektowanie treści kształcenia zawodowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym*. „Pedagogika Pracy”, Warszawa, 1980, č. 3, s. 29.

Je potrebné zvýrazniť skutočnosť, že v štruktúre modulového programu v holandskom systéme sa okrem iného vyskytujú také prvky ako:

- úvod do modulu, ktorý je zároveň návodom na prácu s modulom,
- vzdelávacie ciele obsahujúce rozsah informácií a poznatkov, ktoré má žiak zvládnuť,
- čas práce s modulom,
- vzájomné korelácie teórie a praxe,
- vyžadované bezpečnostné predpisy,
- smernice pre hodnotenie výsledkov žiakov s využitím testov.

V poľskej pedagogike práce sa pojem „modul“ nechápe jednotne, preto je ťažké nájsť jednoznačnú interpretáciu ostatných s ním spojených pojmov. Pojem „modul“ je vnímaný v rámci celej teórie o zostavovaní programov odborného vzdelávania, preto ďalšie úvahy je potrebné začať od vysvetlenia pojmu modulového programu vyučovania. Najčastejšie sa pod pojmom modulový program vyučovania rozumie súbor modulových jednotiek zameraných na dosiahnutie presných cieľov vzdelávania, zoskupených do modulov pracovných odborností.<sup>1</sup> V takto poňatom programe dôležitú úlohu zohrávajú ciele vzdelávania. Od určených čiastkových cieľov vzdelávania budú závisieť rozhodnutia projektantov vo veciach vyučovanej látky, výberu určitých stratégií a vyučovacích metód, výberu didaktických prostriedkov ako aj kritérií pre hodnotenie výsledkov učenia. Pritom od vzdelávacích programov bude závisieť veľkou mierou celá organizácia systému modulového vyučovania.

Modul v takomto poňatí je vnímaný ako vyčlenená časť bloku obsahu vzdelávania, ktorá dovedie učiacich sa k nadobudnutiu určeného rozsahu znalostí, vedomostí, prístupov a odborných kompetencií. Preto sa modulom rozumie autonómne nezávislé množstvo vyučovacej látky, vystupujúcej v plánovanej sérii vyučovacieho procesu, ktorej cieľom je pomáhať žiakom pri dosahovaní presne určených cieľov. Moduly môžu plniť viacero funkcií, čím majú zaistiť väčšiu pružnosť v pôsobení na žiaka. Preto môžu byť:

- vyčleneným programom vyučovania odborného predmetu,
- časťou programu vyučovania zameranou na určitý typ práce,
- samostatným modulom (napr. odborná špecializácia),
- dodatočným prvkom pre základný smer odborného vzdelávania,
- časťou programu vyučovania poskytujúceho kvalifikácie,
- časťou osobného záujmu (celoživotného vzdelávania sa pre všetkých).

Dôležitou vlastnosťou takto chápaného modulu je jeho nezávislosť. Každý modul je možné vnímať samostatne, ale v konečnom dôsledku určitý počet modulov tvorí žiakom získané odborné kvalifikácie. Jeho dôležitou súčasťou je aj didaktická nadstavba, ktorá sa skladá z materiálov pre žiakov a učiteľov, nástrojov na kontrolu a hodnotenie (didaktické meranie), didaktickej infraštruktúry a vyučovacích prostriedkov. Nezávislosť modulov poskytuje možnosť vytvárať ľubovoľné konfigurácie, ktoré umožňujú získavať rôzne kvalifikácie vyžadované pre pracovné zaradenie.

Keď už poznáme pojem modulu, pokúsme sa spresniť pojem modulového vyučovania. Nepochybne je to spôsob odborného vzdelávania, považovaný za formu vzdelávania integrujúceho koncepcie *názorného, programového, individuálneho, problémového, štruktúrneho, algoritmického, mnohostranného a multimediálneho* vyučovania.

---

<sup>1</sup> DWORZECKI J.: *Problémy vnútornej bezpečnosti. Stratégia aktivít community policing v policajnom zbore poľskej republiky*, “ The science for population protection”, Lázně Bohdaneč: IOO, 2009, č. 2, s. 33-49.

Modulové vyučovanie nadväzuje aj na koncepciu „odborných kompetencií“, čo v praxi znamená, že žiak získavajúci kvalifikácie je povinný predviesť schopnosti vykonávať prácu podľa štandardov vyžadovaných na danom pracovnom mieste.<sup>1</sup> Žiak v systéme modulového vyučovania sa stáva aktívnym subjektom vzdelávania, má možnosť začať a ukončiť nasledujúcu etapu vzdelávania podľa svojho rozhodnutia, v závislosti od potrieb a možností, čím sa vzdelávací proces stáva nadriadeným voči učeniu. Vyučovanie sa realizuje na princípe postupného zhromažďovania súborov informácií a znalostí a ich odovzdávania. Modulové vyučovanie sa zakladá na solídnych teoretických a praktických základoch. Základ pre jeho realizáciu tvoria špeciálne vypracované modulové programy vyučovania aj s didaktickou nadstavbou. Programy sú charakteristické pružnosťou a mnohostrannosťou, pokiaľ sa jedná o prístup k požadovaným odborným kvalifikáciám na danom pracovnom mieste.

Vzdelávanie a zvyšovanie odborných kvalifikácií založené na koncepcii modulového vyučovania je odpoveďou na potreby súčasného trhového hospodárstva a trhu so vzdelávaním. Nie je to však úplne nová koncepcia, pretože jej korene by sme mohli nájsť už v prácach J.A. Komenského, tvorca ideí názorného vyučovania, založeného na princípe spájania teórie s praxou. Avšak predsa len reálne základy súčasnej koncepcie modulového vyučovania je potrebné hľadať v tých vzdelávacích teóriách a koncepciách, ktoré sa vyvinuli v druhej polovici minulého storočia. Medzi najdôležitejšie z nich patria idey programového, problémového, individuálneho, algoritmického, mnohostranného a multimediálneho vzdelávania a už spomínaná koncepcia názorného vyučovania. Podstatný vplyv na súčasnú podobu modulového vyučovania má aj tzv. technologické vzdelávanie, vychádzajúce veľkou mierou z teórie systémov.

Prelomovým momentom pre modulové vyučovanie bola nepochybne koncepcia programového vzdelávania, ktorú začal rozvíjať B. Skinner a ktorá v dnešnej dobe, v situácii rozsiahleho používania informačných technológií vo vzdelávaní prežíva určitú renesanciu. V tejto koncepcii sa predovšetkým jedná o používanie pravidla „malých krôčikov“ pri zvládnutí žiakmi vyučovanej látky, o ich aktívnu účasť vo vyučovacom procese, priame hodnotenie ich výsledkov, zosilnenú motiváciu a samostatné rozhodovanie sa o tempe a sekvenciách jednotlivých krokov. Prvoradú úlohu v procese programového vzdelávania zohráva plánovanie, vypracovávanie a realizácia programov, ktoré sú zostavované podľa princípov systémového prístupu.

Vyučovací proces je realizovaný krok za krokom osvojovaním si nevelkých samostatných dávok materiálu, odpovede žiakov sú okamžite potvrdzované alebo opravované porovnávaním ich so správnymi odpoveďami priloženými k programu. V klasickom ponímaní sa vyvinuli rôzne programovacie metódy, okrem iných programy priame, rozvetvené a miešané a môžu sa týkať rôznych sekvencií vyučovacieho procesu (hovoríme o programovaní teoretického a praktického obsahu, kontrolných skúšok alebo vlastných vyučovacích programov). Od čias Skinnera vzniklo veľa rôznych verzií a metód programovania, z ktorých každá má svoje klady a zápory. Nepochybné je to, že môžu byť využité ako prvky pre podporu vyučovacieho procesu, vrátane modulového ponímania vyučovania.<sup>2</sup>

Ako ďalšie, nie menej dôležité ohnivo vo vývoji koncepcie modulového vyučovania je možné prijať F. Kellerom a G. Skermanom rozšírenú ideu individuálneho vzdelávania, zameranú na zvládnutie žiakmi látky odovzdávanej písomnou formou. Táto látka, rozdelená na menšie celky, bola zahrnutá do štruktúry nasmerovanej sprievodcom, ktorý ukazoval, čo čítať a v akom poradí, aby pokrok žiakov bolo možné merať po prebratí každej jednotky.

---

<sup>1</sup> URBANEK A.: *Podstawowe zagadnienia metodyki szkolenia wojskowego – podręcznik podoficera*, Gdynia: Wydawnictwo Akademickie Akademii Marynarki Wojennej, 2009. s. 18.

<sup>2</sup> Didaktické programovanie sa v súčasnosti bežne využíva pri programovaní e-learningového vzdelávania.



V tejto oblasti vidíme súvislosť s ideou programového vyučovania. Pozornosť si zaslúži skutočnosť, že v tejto koncepcii sa venuje pozornosť samotnému procesu učenia sa, ktorý v závislosti od stratégie prijatej žiakom a jeho psychofyzických možností nadobúda charakter individuálneho procesu.

Nemenej dôležité pre vývoj modulového vzdelávania je problémové vyučovanie. Pri vyučovaní sa žiak dostáva k novým poznatkom nie len pasívnym osvojovaním si látky odovzdávanej učiteľom alebo obsiahnutej v učebnici, ale aj prostredníctvom procesu riešenia problémov, a to rovnako teoretických ako aj praktických. Úloha učiteľa sa v tomto prípade ohraničuje na vytvorenie určitej didaktickej situácie, nazývanej problémová a tiež riadenie vyučovacieho procesu takým spôsobom, aby žiak mohol vyvodiť správne závery ako aj porovnať si vlastnou prácou získane výsledky so skutočnosťou. Riešenie problémov dostáva charakter procesu skúmania, čo uľahčuje žiakom zvládnuť tému na trvalo, taktiež rozvíja tvorivé myslenie a aktivitu žiakov.<sup>1</sup>

Ako ďalšiu je potrebné uznať ideu algoritmického učenia, ktorá predpokladá postup učiacich sa v súlade s vyučovanou látkou charakteristickou pre daný systém – algoritmami, t.j. postupmi vedúcimi neomylné k cieľu.<sup>2</sup> Teória, ktorú je možné podľa názoru S. Symelu adaptovať na potreby modulového vyučovania je forma štruktúrneho vyučovania. Predpokladá vedenie učiacich sa k pochopeniu štruktúry látky, t.j. jej podstatných súčastí (pojmov, pravidiel, princípov) a vytváraniu si vo vlastnej mysli štruktúrovaného modelu znalostí, ktorý môže byť v konečnom dôsledku podrobený procesu interiorizácii. Štruktúrovaná informácia napomáha k rýchlejšiemu a trvalejšiemu učeniu sa.

Nie bezvýznamná voči modulovému vyučovaniu je koncepcia mnohostranného vzdelávania W. Okona, ktorá propaguje komplexné používanie vyučovacích metód a rôznych didaktických prostriedkov umožňujúcich učiacemu sa osvojiť si rovnako hotovú látku ako aj riešiť praktické a teoretické problémy a zároveň osvojovať si poznatky vedecké, spoločenské, estetické a morálne. Tiež i priamu účasť subjektu na premenách prostredia. Táto teória predpokladá vo vzdelávacom procese rozvíjať tri základné formy aktivity: poznávaciu, emocionálnu a praktickú. Vyučovací proces v tomto poňatí integruje aktivitu človeka, vďaka čomu mnohostranne rozvíja osobnosti. Pri hľadaní genézy modulového vyučovania nemožno opomenúť ani ideu multime-diálneho vzdelávania, ktorej podstata spočíva v komplexnom využívaní didaktických prostriedkov vo vyučovacom procese a pri učení sa.<sup>3</sup> Táto idea je úzko spojená s názorným vyučovaním, s ktorým začal už J.A. Komenský.

Veľký vplyv na modulové vyučovanie má i technológia vyučovania, založená na teórii systémov. Systémová analýza umožňuje diagnostovať určité didaktické situácie z hľadiska zvyšovania efektivity procesu vzdelávania, čím uľahčuje konštruovanie nových modelov, prijímanie dôležitých rozhodnutí a tiež skúmať vyučovací proces s cieľom vykonať určitú činnosť. Tvorcovia koncepcie technologického vyučovania vychádzajú z predpokladu, že vyučovací proces je možné naprojektovať v každom najmenšom detaile, čím sa zaistí jeho vysoká efektivita. Preto zaviedli do didaktiky procedúry didaktického projektovania, ktoré je možné využiť v systéme modulového vzdelávania.

Táto krátka analýza výrazne ukazuje hlavný smer vývoja ideí modulového vyučovania, ktoré sa stáva koncepciou integrujúcou koncepcie vyučovania programového, individuálneho, problémového, štruktúrneho, algoritmického, mnohostranného, multimediálneho a napokon technologického vyučovania s nadviazaním na ideu názorného vyučovania. Predsa len je vhodné venovať pozornosť súvislostiam opisovanej koncepcie s inými vedami o vzdelávaní.

---

<sup>1</sup> Problémové vzdelávanie je zoširoka diskutované v učebniciach modernej didaktiky.

<sup>2</sup> KWIATKOWSKI S. M.: *Heurystyki i algorytmy w procesie dydaktycznym*, Warszawa, 1991, s. 71.

<sup>3</sup> DWORZECKI J., SZYMCZYK J.: *Kryminologia. Wybrane zagadnienia*, Gliwice: GWSP, 2010, s. 97.

Koncepcia modulového vyučovania je didaktickou koncepciou, využívanou predovšetkým v odbornom vzdelávaní, ktoré je súčasťou technológie odborného vzdelávania. Z toho vyplývajú samozrejme súvislosti uvedenej koncepcie so všeobecnou didaktikou a čiastkovými didaktikami tvoriacimi sa v jej rozsahu. Ale z dôvodu skutočnosti, že sa to hlavne týka odborného vzdelávania musí byť v úzkej korelácii s pedagogikou práce, ktorá sa zaoberá pedagogickými aspektmi vzťahov: človek – výchova – práca.<sup>1</sup>

Ako odborné vzdelávanie a predovšetkým zvyšovanie odbornej kvalifikácie sa týka hlavne dospelých ľudí, preto sa podstatnými stávajú prepojenia modulového vyučovania s andragogikou, čiže vedou o vzdelávaní dospelého človeka. Proces odborného vzdelávania pripravuje človeka nie len na vykonávanie určitých odborných činností ale aj na prácu v pracovnom tíme. Preto aj určité aplikácie je potrebné hľadať v základoch sociálnej pedagogiky.<sup>2</sup>

Okrem toho je potrebné pamätať, že odborný rozvoj človeka je celoživotný proces, preto aj niektoré odporúčania pre modulový systém vyučovania budú vyplývať z teórie neustáleho vzdelávania sa ako aj z profesiológie (vede o profesnom rozvoji človeka).

Nemenej dôležité sú pre opisovanú koncepciu aj ďalšie vedy o práci a to hlavne ekonómia, filozofia práce, praxeológia, psychológia alebo sociológia práce. Takže idea modulového vyučovania je koncepcia s interdisciplinárnym charakterom.

Vytváranie modulových systémov si vyžaduje odvolávať sa a vyhľadávať teoretické odôvodnenie vykonávaných činností v rôznych vedených disciplínach, pretože len v takom prípade môže tento systém fungovať efektívne a prinášať očakávané efekty.

## 2 MODULOVÉ PROGRAMY VYUČOVANIA

Organizácia vyučovania v modulovom systéme si vyžaduje vypracovanie programovej dokumentácie značne rozsiahlejšej ako pri tradičnom predmetovom systéme. Podstatnú úlohu v tejto dokumentácii zohrávajú modulové programy vyučovania.

Modulový program vyučovania je systém vhodne vybraných modulov, zameraný na dosiahnutie žiakmi určených cieľov spolu s celou „didaktickou výstrojom“, ktorá sa skladá z vyučovacích balíkov a súborov kontrolných testov.

Podstatné rozdiely medzi programom modulovým a tradičným (predmetovým) spočívajú v tom, že ten prvý je zameraný hlavne na výsledok učenia sa a nie na samotný proces učenia, ako to je v prípade modulového vyučovania. Moduly tiež poskytujú väčšiu pružnosť v oblasti výberu vyučovanej látky a prispôsobenia ich k faktickým požiadavkám súvisiacim s výkonom povolania. Modulové programy by mali ďalej umožňovať:

- prípravu žiakov na povolanie prostredníctvom špecializovaných (odborných) činností vykonávaných počas vyučovania a podobných tým, ktoré sa vykonávajú na typických pracoviskách,
- integráciu obsahu a spájanie informácií a znalostí s vyučovacím predmetom, ktorý je odrazom určitej vednej disciplíny,
- kompletnú koreláciu obsahu vyučovania (čo nie je vždy možné v predmetovom systéme),
- pomerne rýchlu rekvalifikáciu,
- uľahčenie zvyšovania odbornej kvalifikácie rovnako formou dennou ako aj ostatnými formami (kurzy, samovzdelávanie, e-learning).

---

<sup>1</sup> WIATROWSKI Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz, 1994, s. 64.

<sup>2</sup> *Wybrane problemy bezpieczeństwa. Teoria, strategia, system*, (Red.) URBANEK A., Słupsk: AP, 2012. s. 82.

Modulový program učenia, podobne ako program v systéme predmetovom by mal spĺňať štyri základné funkcie:

- didaktickú – musí umožňovať žiakom získavať nové poznatky a znalosti ako aj návyky, ktoré bude môcť žiak využiť v rôznych situáciách (najmä súvisiacich s plnením pracovných úloh),
- výchovnú – musí umožňovať formovanie požadovaných prístupov (spoločenských kompetencií) spojených so získavaním poznatkov, ale v konečnom dôsledku aj prístupy umožňujúce správne plnenie pracovných úloh,
- metodickú – musí uľahčovať učiteľovi účinne viesť proces učenia sa žiaka a žiakovi efektívne získavať poznatky v priebehu realizácie didaktického procesu,
- všeobecne odbornú – musí ukazovať súvislosti a závislosti medzi jednotlivými modulmi a ich prostredníctvom získaných odborných kvalifikácií s činnosťami vykonávanými cieľovo na určitých pracovných miestach.

Pri tvorbe štruktúry modulových programov sa čím ďalej v našom domácom systéme odborného vzdelávania častejšie odvolávame na blokovo-modulovú koncepciu, ktorá je určená hlavne odberateľom so širokým profilom odbornej prípravy. Blok je považovaný za ukončený informačný prvok, determinovaný všeobecnými cieľmi vzdelávania. Obsahuje preto vyučovaciu látku, ktorá zaisťuje rovnakú úroveň pre danú špecializáciu a povolanie, skupiny povolání a môže sa využívať vo všetkých formách vzdelávania, rekvalifikácie a zvyšovania odborných kvalifikácií. V systéme odborného vzdelávania sa navrhuje prijať štyri druhy blokov:

- všeobecne odborný,
- odborný,
- špecializovaný (profilovaný),
- špecializovaný.

Po analýze doterajších úvah je zjavné, že vzhľadom na stupeň podrobnosti modulového programu a nutnosti tvoriť preň didaktické vybavenie je procedúra ich tvorenia časovo náročná. Táto procedúra obsahuje štyri základné etapy:

- príprava východiskovej základne – čoho súčasťou je aj preskúmanie možností škôl (materiálne prostriedky), učiteľov (kvalifikačná úroveň) a žiakov, ktoré podmieňujú zavedenie nového systému ako aj analýza vyučovacej látky z pohľadu užitočnosti modulárnej formy,
- stanovenie očakávaných výsledkov a operacionalizácia cieľov ako aj zhodnotenie možností ich dosiahnutia a kontroly,
- vypravovanie didaktického materiálu, čiže prevedenie katalógu cieľov na vzdelávacie aktivity, ktoré zahŕňajú prácu učiteľa, zdroje tlače a vyučovacie prostriedky a správne sekvencie krokov učenia sa prispôsobené možnostiam žiakov,
- vyskúšanie takto skonštruovaného programu s cieľom skontrolovať zhodu výsledkov s očakávaniami a eventuálnej revízie modulov.

Oproti štvoretapovej procedúre tvorby didaktického vybavenia modulového programu, pri vytváraní modulových programov sa rozlišujú iba tri etapy:

*I. etapa* – prípravná, v ktorej by malo prebehnúť:

- kontrola všeobecného popisu práce v odbore,
- inventarizácia úloh a odborných činností,

- vypracovanie popisu povolania obsahujúceho odborné kvalifikácie v systéme požadovaných znalostí, prístupov podporujúcich plnenie odborných úloh a psychických a fyzických požiadaviek a prekážok v povolani,
- určenie vstupných znalostí – východiskových, ktoré má predviesť osoba prístupujúca k vzdelávaniu v odbore.

### *II. etapa – projektovanie programov, ktorá má obsahovať:*

- zoskupovanie odborných úloh do modulov a pridelenie im všeobecných vzdelávacích cieľov,
- zoskupovanie odborných činností – k určenej odbornej úlohe – do modulových jednotiek a pridelenie im stredných vzdelávacích cieľov,
- určenie podrobných vzdelávacích cieľov pre modulové jednotky na základe všeobecných a podrobných cieľov,
- vypracovanie súborov úvodných znalostí a kontrolných testov pre moduly a jednotlivé modulové jednotky,
- vypracovanie nevyhnutného rozsahu vyučovacej látky, potrebnej k dosiahnutiu predpokladaných podrobných cieľov v jednotlivých modulových jednotkách,
- určenie korelácie vyučovacej látky vnútri modulových jednotiek a korelácií medzi modulovými jednotkami a modulmi,
- výber vyučovacích metód a metód učenia sa ako aj cvičení, ukážok, projektov na realizáciu vyučovacej látky v jednotlivých modulových jednotkách,
- výber prostriedkov a vypracovanie nevyhnutného didaktického softvéru v rámci modulových jednotiek,
- tvorenie súborov a vzdelávacích balíkov podporujúcich realizáciu modulových jednotiek,
- vypracovanie systému kontroly výsledkov žiakov a konečných efektov odborného vzdelávania (požiadavky na skúšky).

### *III. etapa – vylepšenie programov chápaná autorom koncepcie ako stály proces modernizovania vyučovacej látky (výmena neaktuálnych modulových jednotiek) a didaktického softvéru.*

Východiskovým bodom pre projektovanie programov podľa uvedenej procedúry je stanovenie pre povolanie (alebo pracovné zaradenie) úloh a im zodpovedajúcich odborných činností predvedených formou znalostí. Preto pre tento cieľ je možné využiť tri metódy určenia súborov znalostí:

- prvá metóda – ako základ pre tvorenie súboru znalostí sú prijaté existujúce a aktuálne materiály, ktoré sú zdrojom informácií odborne významných, ako sú popisy odborov, kvalifikačné charakteristiky, tarifikátory kvalifikovaných prác, vyučovacie programy záväzné pre školstvo atď.,
- druhá metóda – predpokladá identifikáciu súborov znalostí na základe prieskumu pracovných miest. Pre tento cieľ sa nevyhnutne stáva nadviazanie spolupráce tvorcov programu so zamestnávateľmi, pracovníkmi a ďalšími funkčnými osobami, analýza technologickej dokumentácie a iných dokumentov regulujúcich prácu v pracovnom zaradení,
- tretia metóda – eklektická, je najčastejšie používaná v praxi a tvorí spojenie metódy prvej a druhej: odporúča sa z ohľadu na vstupné možnosti overovania a aktualizácie zdrojov informácií o povolani.

Ako je vidieť z doterajšej analýzy, samotný systém a procedúra vypracovania programov vyučovania v modulovom systéme je zložitý proces, ktorý vyžaduje od konštruktérov programov znalosti nie len v teórii modulového vyučovania, ale aj radu iných procedúr, týkajúcich sa napríklad operalizácie a taxonomizácie vzdelávacích cieľov a tiež pravidiel pre výber i systém vyučovacej látky. Z toho vyplýva to, že ich zavádzanie do vzdelávacej praxe nie je jednoduché a mala by mu predchádzať solídna obsahová i metodická príprava osôb, ktoré sa zúčastnia na ich konštruovaní.

### 3 DIDAKTICKÉ BALÍKY V MODULOVOM VYUČOVANÍ

V modulovom vyučovaní okrem vyučovacích programov s modulovou štruktúrou obsahu podstatný význam majú materiály slúžiace pre jeho realizáciu. Medzi nimi si zvláštnu pozornosť zaslúžia vzdelávacie balíky.<sup>1</sup> Vzdelávací balíček predstavuje súbor didaktických materiálov, ktoré sú úzko späté s modulovým programom učenia a sú určené na vlastnú realizáciu cieľov modulov alebo modulovej jednotky. Balík má mať komplexný charakter a mal by obsahovať materiály určené všetkým účastníkom vyučovacieho procesu, čiže učiteľom aj žiakom. Vzdelávací balík sa skladá z didaktických materiálov (materiál, materiálne podklady alebo nosič správy), informačný prostriedok a metodická nadstavba, ktorá je inštrukciou pre jeho použitie.

Balík je zameraný na proces učenia sa žiakov rovnako počas programových vyučovacích hodín ako aj v samostatnej práci (vrátane samo vzdelávania). Preto materiály pre učiteľa mu majú pomôcť pri príprave a organizácii vyučovacieho procesu tak, aby žiak mohol efektívne získavať nové vedomosti, v súlade s operatívnymi cieľmi obsiahnutými v modulovom programe, v jednotlivých moduloch a modulových jednotkách. Medzi didaktickými materiálmi využívanými pri tvorbe vzdelávacích balíkov môžeme rozlíšiť:

- tlačené materiály,
- súbory pre cvičenia,
- nosiče audiovizuálneho obsahu,
- nosiče informačných obsahov alebo iné multimédiá.

Pamätajme, že najčastejšie a najbežnejšie sa používajú tlačené materiály.<sup>2</sup> Súbory pre cvičenia majú zase umožniť vizualizáciu vyučovanej látky a formovať praktické znalosti prostredníctvom spájania teórie z praxou. Nosiče obsahu v elektronickej podobe slúžia predovšetkým pre znázorňovanie neprístupných javov. Sú nie len atraktívne ale poskytujú aj mnohonásobné opakovanie rôznych sekvencií a ich podrobné pozorovanie i analýzu. Často sú používané ako inštrukcie k tlačeným materiálom alebo ako zdroj obsahu v podobe zvukov a obrazov (rôzne zvukové signály a audiovizuálne materiály).

Vzhľadom na komplexný charakter môžu vzdelávacie balíky plniť radu funkcií:

- uvádzajúcu – môžu pripravovať žiakov na aktívne získavanie poznatkov v oblasti konkrétnej modulovej jednotky, hoci metodickej, môžu vzbudzovať u nich záujem, zvedavosť alebo pozitívny vzťah k zvládnutej látke,
- zdrojovú – môžu prenášať a odovzdávať základné informácie, ktoré sú premetom vyučovania,
- verifikačnú – môžu poskytovať materiál pre kontrolu správnosti hypotéz a záverov navrhovaných žiakmi,

---

<sup>1</sup> KOZDROWSKI S., URBANEK A.: *Nauki o bezpieczeństwie w programach kształcenia ślupskich uczelni*, „Securitologia“, Kraków: EAS, 2012. č 15, s. 113.

<sup>2</sup> DWORZECKI J., KOCHAŃCZYK R.: *Współczesne zagrożenia*, Gliwice: GWSP, 2010. s. 16.

- používateľskú (praktickú) - môžu ukazovať žiakom názorným spôsobom celú oblasť praktického použitia teórie a vedeckých poučiek, môžu zľahčiť preformovanie teoretických poznatkov získavaných žiakmi na operatívne poznatky,
- stabilizujúcu – môžu uľahčiť syntézu a stabilizáciu vedomostí a ich štrukturalizáciu,
- cvičnú– môžu umožniť žiakom osvojiť si konkrétne znalosti a návyky praktických činností,
- kontrolnú – môžu byť použité ako nástroje vstupnej, priebežnej, pravidelnej a záverečnej kontroly,
- metodickú – môžu poskytnúť žiakom aj učiteľom odporúčania ako pomocou rôznych zdrojov poznatkov môžu zvládnuť novú látku.<sup>1</sup>

Každý správne vypracovaný balík v závislosti od prijatej vyučovacej stratégie (informačná, praktická, emocionálna a pod.) plní celú radu funkcií, pričom jedna z nich bude zohrávať dominantnú úlohu. Pri pohľade na vzdelávacie balíky z technickej stránky je vhodné sa zamyslieť, ktoré štruktúrne prvky by mali byť ich súčasťou. Samozrejme, tieto prvky sa môžu líšiť v závislosti na charaktere a druhu daného modulu alebo modulovej jednotky. Iné balíky budú pre teoretické modulové jednotky, iné pre praktické a prvky obidvoch signalizovaných balíkov budú spĺňať balíky pre modulové jednotky komplexného charakteru. Viac menej v každom vzdelávacom balíku by sa mali vyskytovať také prvky ako:

- zoznam tém (metodické jednotky) jednotlivých modulov alebo modulových jednotiek,
- podrobné ciele vzdelávania vyjadrené v operatívnej podobe a vzťahujúce sa k rozsahu informácií, znalostí a návykov osvojených vo vyučovacom procese a spoločenských kompetencií,
- vyučovaná látka s jasne vyčleneným rozsahom poznatkov, ktoré sú príslušne štrukturalizované (to uľahčuje žiakovi osvojovanie si) spolu so súbormi praktických cvičení,
- kontrolné bloky umožňujúce priebežnú, pravidelnú a záverečnú kontrolu úrovne zvládnutia vyučovanej látky vyučovanými subjektmi,
- popis jednotlivých materiálov pre použitie v procese vyučovania a učenia sa,
- metodické odporúčania pre využitie v balíku vo vyučovacom procese, určené v závislosti na adresátovi učiteľom alebo žiakom a veľakrát jedným aj druhým súčasne,
- didaktický softvér, ktorý je nositeľom informácií a obsahov, ktoré majú byť osvojené si žiakom vo vyučovacom procese v závislosti od predpokladaných cieľov.

Vzdelávacie balíky sú úzko späté s modulovými vyučovacími programami, ktoré tvoria základ pre ich spracovanie. Taktiež sú priamo prepojené s požiadavkami na skúšky, pretože majú umožniť účastníkovi modulového vyučovania predviesť znalosti nadobudnuté v rámci kurzu a tým prezentovať svoje príslušné kompetencie. Podstatný vplyv, aj keď nepriamy, majú na balíky popisy kvalifikácie absolventov kurzov alebo iných organizačných foriem vzdelávania.

Dobre vypracovaný balík určený pre modulové vyučovanie musí zohľadňovať nasledujúce kritériá:

- budiť záujem prostredníctvom zaujímavej grafickej úpravy, vhodne vybrané a zaujímavé úlohy alebo didaktické materiály,

---

<sup>1</sup> *Kierunki zmian Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w związku z profesjonalizacją Sił Zbrojnych RP, [in] Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej. Historia i perspektywy.* (Red) URBANEK A., Kraków 2011, s. 30.

- spresňovať ciele vzdelávania tzn. jednoznačne určiť, ktoré činnosti musí vykonať žiak po osvojení si vyučovacej látky, v akých podmienkach a v akom štandarde zvládnutia, preto tieto ciele sú predkladané v operatívnej forme pri zachovaní správnej taxonómie,
- obsahovať správne vybranú a vhodne štrukturalizovanú vyučovaciu látku, ktorá poskytne žiakom na jednej strane celkový pohľad na realizovaný vyučovaný materiál a z druhej strany uľahčí jeho zvládnutie,
- obsahovať cvičenia umožňujúce nadobúdať a zlepšovať znalosti kľúčové pre modulovú jednotku, ktoré zároveň umožní vykonať priebežné a záverečné seba hodnotenie.
- poskytovať kompletne vysvetlenia na témy jednotlivých metodických jednotiek a zároveň obsahovať odporúčania kde hľadať materiály, ktoré môžu tieto vedomosti rozšíriť a uspokojiť vzbudenú zvedavosť žiaka,
- byť dostupné pre žiakov, čiže zodpovedať ich aktuálnej úrovni psychického a fyzického vývoja, najmä intelektuálneho a zároveň zohľadňovať rozsah vstupných znalostí, ktoré musia mať ľudia siahajúce po balíček,
- mali by budiť poznávaciu, psychomotorickú a emocionálnu aktivitu žiakov,
- mali by umožňovať využívať rovnako tradičné ako aj moderné nosiče metodických informácií, spájajúc v sebe tlačene slovo s inými formami odovzdávania informácií.

Zvláštnu pozornosť navrhovateľov si zaslúži didaktická nadstavba balíka, ktorá by mala byť mnohostranná a viacúrovňová. Prostredníctvom svojich vlastností musí výrazne plniť funkcie: poznávaco-vzdelávaciu a emocionálne-motivačnú.

Konštruovanie vzdelávacích balíkov závisí veľkou mierou na technických možnostiach ich realizácie a praktického použitia. Je možné v nich využiť už existujúce didaktické materiály. Koniec koncov, analýzou toho, čo máme k dispozícii by sme mali zahajovať prácu na príprave balíka.

## ZÁVER

Modulové vyučovanie na úrovni vysokoškolského vzdelávania, vrátane vzdelávania v oblasti bezpečnosti, je dnes v Poľsku skutočnosťou. Dá sa naň pozrieť z perspektívy príležitostí pre lepšiu prípravu špecialistov pre potreby bezpečnostných inštitúcií. Pretože je to vzdelávanie zamerané na odborné vzdelávanie a úzko spojené s očakávaniami pracovného trhu.

Vyžaduje si vnímanie vzdelávacieho procesu z pohľadu odborných činností a úloh, realizovaných budúcimi absolventmi na cieľových pracovných miestach, používania moderných vyučovacích metód, hlavne praktických metód a využívania vo vzdelávaní na vyššej úrovni moderných didaktických procedúr.

Ťažko je ale vidieť v ňom všetky výhody v prípade všeobecných akademických profilov vzdelávania, zameraných na rozvoj vedomostí a intelektuálnych schopností študentov. Ako už bolo skôr povedané, systém a procedúra vypracovávanie vyučovacích programov v modulovom systéme je zložitý proces, ktorý vyžaduje od konštruktérov programov znalosti nie len z teórie modulového vyučovania, ale aj celej rady iných didaktických procedúr, hoci napríklad z operacionalizácie alebo taxonómie vzdelávacích cieľov a taktiež pravidiel výberu a štruktúry vyučovacej látky.

Z toho vyplýva, že ich zavádzanie do vzdelávacej praxe nie je ľahkým zákrokom a mala by mu predchádzať solídna vecná aj metodická príprava osôb, ktoré sa budú zúčastňovať na prácach pri ich konštruovaní.

## LITERATÚRA

- DWORZECKI J.: *Problémy vnútornej bezpečnosti. Stratégia aktivít community policing v policajnom zbore poľskej republiky*, "The science for population protection", Lázně Bohdaneč: IOO, 2009, č. 2.
- DWORZECKI J., SZYM CZYK J.: *Kryminologia. Wybrane zagadnienia*, Gliwice: GWSP, 2010.
- DWORZECKI J., KOCHAŃCZYK R.: *Współczesne zagrożenia*, Gliwice: GWSP, 2010.
- Glossary of Educational Terms*, UNESCO, 1986.
- Kierunki zmian Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w związku z profesjonalizacją Sił Zbrojnych RP*, [in] *Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej. Historia i perspektywy*. (Red) URBANEK A., Kraków 2011.
- KIRJANIUK J.: *Modułowe projektowanie treści kształcenia zawodowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym*. „Pedagogika Pracy”, Warszawa, 1980, č. 3.
- KOZDROWSKI S., URBANEK A.: *Nauki o bezpieczeństwie w programach kształcenia słupskich uczelni*, „Securitologia“, Kraków: EAS, 2012. č 15.
- KWIATKOWSKI S. M.: *Heurystyki i algorytmy w procesie dydaktycznym*, Warszawa, 1991.
- KWIATKOWSKI S.M.: *Moduły kwalifikacyjne w procesie doksztalcania i doskonalenia zawodowego*. „Rynek Pracy”, Warszawa, 1993, č. 6.
- SYMELA K.: *Przemiany w strukturze programów kształcenia zawodowego*, [in] *Dobór treści kształcenia zawodowego, Tom I*, (Red.) BARANIAK B., Warszawa-Radom, 1997.
- The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press 1985.
- URBANEK A.: *Podstawowe zagadnienia metodyki szkolenia wojskowego – podręcznik podoficera*, Gdynia: Wydawnictwo Akademickie Akademii Marynarki Wojennej, 2009.
- URBANEK, A.: *Zakres i charakter modernizacji infrastruktury dydaktycznej Katedry Bezpieczeństwa Narodowego Akademii Pomorskiej w Słupsku*. [in] *Refleksje nad bezpieczeństwem*. KOZDROWSKI, S., URBANEK, A. Kraków 2011.
- WIATROWSKI Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz, 1994.
- Wybrane problemy bezpieczeństwa. Teoria, strategia, system*, (Red.) URBANEK A., Słupsk: AP, 2012.

### **Recenzenti:**

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI*



# ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОПАСНОСТЕЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

## STUDY OF SOCIAL DANGERS WITHIN THE FRAMEWORK OF DISCIPLINE "SAFETY OF LIFE"

VOLNENKO Nataliya<sup>1</sup>

**АННОТАЦІЯ:** Проблема соціальних небезпек в молодіжній середі (злоупотребление алкоголем, курение табака, наркозависимость, социальные болезни) в Украине в последнее время является чрезвычайно актуальной. В то же время, в программе обучения студентов высшей школы этим вопросам практически не уделяется внимание.

**Ключові слова:** соціальні небезпекі, програми вищої школи

**ABSTRACT:** A problem of social dangers in a youth environment (abuse of alcohol, smoking of tobacco, drug addiction, social diseases) in Ukraine is currently extraordinarily actual. At the same time, in the programme of educating students of higher schools practically no attention is paid to these questions.

**Keywords:** social dangers, social diseases, the program of educating of students of higher school

### ВВЕДЕНИЕ

Проблема безопасности жизнедеятельности приобретает свою значимость в процессе развития общественно-экономических отношений и формирования ряда направлений по совершенствованию человека как общественного индивида и гармоничной здоровой личности, обусловленного активизацией социально-адаптивной функции по удовлетворению потребностей социума.<sup>2</sup> Целью всего комплекса учебно-воспитательной работы направления безопасности человека следует считать подготовку учащихся на всех этапах образования от дошкольного до высшей школы в части знаний всей совокупности вредных и опасных факторов объективного и субъективного характеров и способов профилактики их влияния, формирования здорового образа жизни, умений и навыков рациональных действий в условиях чрезвычайных ситуаций, несчастных случаев и прочих инцидентов. Образование в сфере безопасности жизнедеятельности (БЖД) за более чем 18 лет своего существования, так и не обрело в Украине своей прочной научной основы, что привело к изменению содержания учебных программ. Тематику разделов программ для высших учебных заведений и сегодня «перекраивают» не столько в соответствии с реальными потребностями современного человека, сколько с учетом корпоративных интересов, что приводит к обесцениванию самой дисциплины.

---

<sup>1</sup> MD, profesor katedry metrologii a bezpečnosti. Kharkovska Narodna Dopravna Univerzita, Kharkov, Ukraina. mobil: +421 940812020, E-mail: vnb-lekar@mail.ru

<sup>2</sup> Березуцкий В.В. С образованием по безопасности жизни человека надо что-то делать.//Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика: Збірник наукових праць X-ї міжнародної науково-методичної конференції в двох томах. Київ: Вид-во учбової літератури, 2011. – С. 45; Запорожець О.І., Садковий В.П. Михайлюк В.О., та ін.. Типова навчальна програма нормативної дисципліни "Безпека життєдіяльності" для вищих навчальних закладів.// Типові навчальні програми нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільний захист". – К.: МОНМС України, 2011. – С. 7-22.

## 1 ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНЫХ ОПАСНОСТЕЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ В УКРАИНЕ

Проблема социальных опасностей в молодежной среде (злоупотребление алкоголем, курение табака, наркозависимость, социальные болезни) в Украине в последнее время является чрезвычайно актуальной. Каждый год от алкоголя в Украине умирает свыше 40 тысяч человек: около 9 тысяч отравлений, ещё 8 тысяч — кардиопатий, а также другие заболевания и несчастные случаи, связанные с употреблением алкоголя.

Кроме того, в Украине сейчас фиксируется 25-30% случаев детской патологии новорождённых, и причина этого употребление алкоголя, как матерью, так и отцом. *Украинцы ежегодно выпивают 1 миллиард бутылок водки, 6 миллиардов бутылок пива и 320 миллионов бутылок вина. Уровень потребления алкоголя в Украине – один из самых высоких в мире: на сегодня он составляет около 12-13 литров абсолютного спирта на человека в год (а по неофициальным данным, с учетом домашнего алкоголя и промышленных фальсификатов – эта цифра возрастает до 20 литров). При этом, согласно международным стандартам, вымирающей считается нация, которая употребляет свыше 9 л чистого спирта на душу населения за год. Среднее количество потребления пива в Украине по итогам 2008 года составляет 63 литра на одного человека, в 2011 году -75 литров. Как показывают последние исследования ВОЗ, Украина стала абсолютным лидером среди 40 стран Европы, по числу подростков 11-15 лет, которые регулярно употребляют алкоголь. 40% подростков в возрасте от 14 до 18 лет уже вовлечены в систематическое потребление алкоголя.*

По данным харьковских медиков, каждый третий ученик начальной школы в городе хотя бы раз употреблял спиртное. 7% детей, которые попадают в больницы с диагнозом “отравления”, подорвали здоровье именно алкогольными напитками. На учете в наркологических клиниках Харьковской области находятся более 2-х тысяч юных алкоголиков, при этом Харьковщина - не самый проблемный в этом смысле регион. За последние 10 лет количество лиц, находящихся в зависимости только от пива, возросла в 10-12 раз. По данным кафедры психиатрии Национальной медицинской академии последипломного образования им. Шупика в Украине 30% мужчин возраста от 25 до 50 лет зависимы от алкоголя. В Украине официально зарегистрированы и поставлены на наркологический учёт около 900 тысяч человек.

Самое большое количество отравлений и алкогольных психозов регистрируется в Донецкой и Львовской областях – около 12 тысяч в год, а в большинстве западных и центральных областей этот показатель не превышает 500 случаев на десять тысяч человек в год. Обратная сторона проблемы – в сельской местности смертность от алкоголизма выше городской в 2-3 три раза. Это связано как с низким качеством алкоголя, так и с общим уровнем жизни сельского населения.

Эпидемия ВИЧ-инфекции — уникальное в истории человечества явление по скорости распространения, масштабами и глубине последствий. Связанная со СПИД смертность в мире устойчиво уменьшается - с пикового значения в 2,2 миллиона в 2005 году до 1,8 миллиона случаев смерти в 2010 году. Однако в Восточной Европе и Средней Азии связанная со СПИД смертность за период с 2001 по 2010 год возросла более чем в 11 раз (примерно с 7,8 тыс. до 90 тыс. случаев смерти). По данным информационно-аналитического отчета «ВИЧ в Европейском Регионе: Доказательная База для Совершенствования Политики и Программ Борьбы с ВИЧ/СПИДом» число случаев заражения ВИЧ в Европейском регионе ВОЗ продолжает расти - к началу 2011 года оно достигло более 1,2 миллиона человек. В период с 2006 по 2010 год в регионе ежегодно диагностировалось 127 новых случаев заболевания ВИЧ на миллион населения.

## 2 АЛКОГОЛИЗМ И ВИЧ-ИНФЕКЦИЯ

Непрекращающийся рост заболеваемости ВИЧ в Европейском регионе в основном обусловлен эпидемией ВИЧ в Восточной Европе и Центральной Азии («восточная зона региона»). В Западной Европе («западная зона») и в Центральной Европе («центральная зона») в период с 2006 по 2010 год средняя заболеваемость в год составляла, соответственно, 74 и 11 новых случаев на миллион населения, а на востоке она достигла 273 на миллион человек в год. В течение последних пяти лет на западе и в центральной зоне региона заболеваемость ВИЧ остается относительно стабильной, в то время как на востоке она увеличилась (примерно на 30%) и при этом самые высокие темпы роста наблюдаются в Эстонии, Российской Федерации и на Украине.

За первое полугодие 2013 года в Украине было зарегистрировано 10 727 новых случаев ВИЧ-инфекции (из них у 1 865 детей до 14 лет). Всего с 1987 года в Украине официально зарегистрировано 234 257 новых случаев ВИЧ-инфекции (из них 38 683 у детей). С 1987 года и по июнь 2013 года от СПИДа в Украине умерли 30 576 человек, из них 334 случая – это детская смертность. Показатель заболеваемости СПИД сохранился на уровне первого полугодия 2012 года (11,3 на 100 тыс. населения), а уровень заболеваемости ВИЧ за этот период составляет 23,5 на 100 тыс. населения против 21,9 в прошлом году. На начало 2012 года в Украине были официально зарегистрированы 204 тысячи 403 ВИЧ-инфицированных, на 1 июля 2012 года - 212,8 тыс., в том числе 51,5 тыс. случаев СПИДа. Среди носителей — 1,17 тыс. детей до 14 лет. Ежедневно в Украине официально регистрируется 60 случаев инфицирования ВИЧ, 8 людей, - умирает в Украине от СПИДа. За 2012 год в Украине были официально зарегистрированы 20 743 новых случаев ВИЧ-инфекции, что на 434 случая меньше, чем в 2011 году. Для сравнения: по состоянию на 1.03. 2013 г. в Республике Беларусь зарегистрировано 14 426 случаев ВИЧ-инфекции (показатель распространенности составил 119,2 на 100 тысяч населения). За февраль 2013г. выявлено 157 ВИЧ-инфицированных (2012г. – 97). Темп прироста составил 61,9%. Показатель заболеваемости – 1,7 на 100 тысяч населения (2012г. – 1,0). В Украине ВИЧ-позитивны от 39% до 50% человек, употребляющих инъекционные наркотики. В Российской Федерации - более одной трети человек этой группы (37%) ВИЧ-позитивны.

В Республике Беларусь 44,3% человек, инфицированных ВИЧ, заразились при внутривенном введении наркотических веществ. В Украине каждый пятый потребитель инъекционных наркотиков — ВИЧ-инфицированный, об этом говорится в переданном УНИАН пресс-релизе по материалам Всемирного доклада о наркотиках за 2013 год Управления ООН по наркотикам и преступности (ЮНДКП). По оценочным данным ЮНДКП, в Украине в 2013 году распространенность ВИЧ-инфекции среди потребителей инъекционных наркотиков составила 21,5%, что вдвое превышает мировой показатель в 11,5% и является одним из наивысших в Европе. 66% случаев ВИЧ-инфекции в Украине зарегистрировано в возрастной категории 25-49 лет, т.е. ВИЧ-инфекция поражает наиболее репродуктивное население Украины.

ВИЧ-инфекцией поражено почти 30 тыс. детей. Антиретровирусную терапию получают около 40 тысяч человек (доступ к АРВ-терапии 22-27% в Российской Федерации и 17-28% в Украине). По данным информационно-аналитического отчета «ВИЧ в Европейском Регионе: Доказательная База для Совершенствования Политики и Программ Борьбы с ВИЧ/СПИДом» заболеваемость ВИЧ, связанная с потреблением инъекционных наркотиков, в восточной зоне в 25 раз выше, чем на западе и более чем в 100 раз выше, чем в центральной зоне.

Странами с самыми высокими уровнями численности людей с диагнозом ВИЧ среди потребителей инъекционных наркотиков (ПИН) в Европе оказались: Украина (153 на миллион населения), Российская Федерация (98 на миллион населения) и Казахстан (78 на миллион населения). Самые высокие уровни распространенности ВИЧ среди ПИН в Эстонии (55,3%), Испании (34,5%), Российской Федерации (28,9%), Республике Молдова (28,6%) и на Украине (22,9%). 41% всех ВИЧ-позитивных людей охвачены в Украине программой по уходу и поддержке.

### **3 Уязвимость молодых людей, инфицированных ВИЧ**

Уязвимость молодежи в отношении ВИЧ/СПИД является результатом ряда факторов, таких как: изменения социальных ценностей, разрушение традиционных семейных норм, ранняя половая активность, отсутствие осведомленности и знаний, о рисках для здоровья, о безопасном и ответственном сексуальном поведении. Лишь 44,8% девушек и 42,8% юношей в возрасте 15-24 годов имеют правильные всесторонние знания о ВИЧ/СПИД. Больше половины молодых людей периодически употребляет психотропные вещества, при этом первый опыт употребления приходится на возраст 11-15 лет. Лишь 30,7% молодых людей постоянно используют презервативы в возрастной группе 15-18 лет, и 51% в возрастной группе 19-20 лет. При этом 7% подростков в Украине начинают половую жизнь в возрасте до 15 лет.

По данным официальной статистики за 2011 год в Украине половина случаев инфицирования ВИЧ среди молодых мужчин 15–24 лет произошла из-за употребления инъекционных наркотиков (50%), большинство девушек и молодых женщин того же возраста заразились ВИЧ через незащищенные гетеросексуальные контакты (90%). На сегодня произошло изменение доминирующих путей распространения ВИЧ-инфекции. Если еще недавно основным путем инфицирования было употребление инъекционных наркотиков, то сегодня это половой путь. В 2011 году таким образом были инфицированы 49% больных, в то время как из-за инъекционного употребления наркотиков заболел 31%. А среди молодежи в возрасте 15-24 лет эти цифры значительно более высоки: 89% девушек от 15 до 24 лет и 57,3% юношей, которые являются ВИЧ-позитивными, заразились через незащищенные гетеросексуальные контакты (путем употребления инъекционных наркотиков - 17,8% молодых людей).

### **4 НАРКОМАНИЯ**

Количество наркоманов растет во всем мире, в том числе и в Украине. Наркомания в Украине, по мнению специалистов, давно приобрела признаки эпидемии. Статистика взятых на учет наркоманов отражает лишь вершину айсберга под названием наркомания в Украине. Цифры таковы: по данным МВД Украины на 1 января 2011 года, на учете состояло 165 006 человек, которые постоянно употребляют наркотики не по медицинскому назначению.

По данным МВД, на сегодняшний день (2013) официально насчитывается около 500 тыс. наркоманов, из них 171,6 тыс. употребляют наркотики регулярно. При этом около 5 тыс. наркозависимых не достигли 18 лет. В молодежных кругах увеличивается число употребляющих курительные смеси. Значительным остается в Украине употребление марихуаны и ацетилованного опия, нелегальное выращивание наркосодержащих конопли и мака. По последним статистическим данным МОЗ Украины, увеличение расстройства психики и поведения по причине употребления наркотических веществ наблюдается у 77840 человек (170,02 на 100 тыс.).

Несмотря на то, что объем потребления инъекционных наркотиков стабилизировалось (по имеющимся данным, на диспансерном учете состоит 70 тысяч потребителей инъекционных наркотиков), резко увеличилось число злоупотреблений фармацевтическими препаратами, которые содержат опиаты, стимуляторы амфетаминового ряда.

В 2010 году 35 787 больных с наркотическими проблемами проходили медицинское лечение, из которых 10 248 - стационарно, 24 617 - амбулаторное. Реальная цифра людей, употребляющих наркотики, по оценкам МВД, в 10-12 раз больше, и составляет 800-900 тысяч, а сети наркобизнеса ловят все новые жертвы. Официальной информации о количестве пациентов из частных учреждений охраны здоровья, которые предоставляют наркологическую помощь, численность самостоятельно практикующих врачей-наркологов, и численность пациентов, которые получают лечение в частных наркологических клиниках найти не удалось, потому как эта информация остается недоступной.

По данным Интерпола, в Украине зарегистрировано 65 тысяч распространителей наркотиков. По данным ВОЗ, на учет становится в среднем каждый 50-й наркоман. Если исходить из этой нормы, то в Украине даже в 2010 году, по самым скромным подсчетам, число наркоманов равнялось 3 млн человек. По нормам той же ВОЗ, если доля наркоманов в структуре населения страны составляет 7 и более процентов, то в этой стране наступают необратимые процессы дегенерации населения. Наркокультура начинает самовоспроизводиться в собственных рамках. Современная численность населения Украины — около 45 млн человек; получается, что 3 млн наркоманов составляют 6.5% от населения страны.

Исследования показали, что средний возраст начала приема наркотиков - 13-15 лет, а в некоторых городах нашей страны еще меньше - 9-13 лет. Средняя продолжительность жизни человека после начала регулярного приема наркотиков составляет 7 лет. Наркоманы редко доживают до 30-летнего возраста. 63% украинских детей в возрасте 15 лет уже имеют опыт курения, 91% - уже употребляли алкоголь, а 14% - курили марихуану. Об этом свидетельствуют результаты опроса Украинского института социальных исследований им. О.Яременко, проведенного при поддержке Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ).

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В связи с перестройкой системы образования, усовершенствованием учебного процесса, в целом, перед преподавателями возникает необходимость поиска таких методов обучения, которые бы совершенствовали самостоятельную работу, обеспечивали развитие гибкости мышления, инициативности, познавательной активности, самостоятельности принятия решений, творческого подхода, к решению проблемных ситуаций у обучаемых.

В последнее время в системе образования по вопросам БЖД наметились негативные тенденции (слияние дисциплин, уменьшение часов на их преподавание, исключение вопросов сохранения здоровья) в целом ряде учебных планов подготовки специалистов. В тексте последней программы указано, что приобретенные в ходе изучения дисциплины БЖД компетенции необходимы для осуществления профессиональной деятельности с учетом риска возникновения техногенных аварий и стихийных бедствий, сохранение жизни и здоровья персонала предусмотрено только в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций. Таким образом, программа утратила свою общечеловеческую направленность и приобрела четкую профессионализацию.

Дальнейшее развитие образования и науки в сфере безопасности жизнедеятельности должно быть связано с расширением научных исследований, формированием мощной научно-педагогической среды. Необходимо изменить отношение к дисциплине государственных учреждений и общественности, а также изменить содержательное наполнение с учетом реальных потребностей обычных людей.

## **ЛИТЕРАТУРА**

Березуцкий В.В. С образованием по безопасности жизни человека надо что-то делать.//Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика: Збірник наукових праць X-ї міжнародної науково-методичної конференції в двох томах. Київ: Вид-во учбової літератури, 2011. – С. 45.

Запорожець О.І., Садковий В.П. Михайлюк В.О., та ін.. Типова навчальна програма нормативної дисципліни "Безпека життєдіяльності" для вищих навчальних закладів.// Типові навчальні програми нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільний захист". – К.: МОНМС України, 2011. – С. 7-22.

Информационно-аналитический отчет «ВИЧ В Европейском Регионе: Доказательная База Для Совершенствования Политики и Программ Борьбы С ВИЧ/Спидом».- Краткий обзор по вопросам политики 2013».- <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/06/04/.pdf>

Демографическая перспектива и тенденции в Украине : РБК-Украина. Исследования рынков ID (номер): 4800.- [marketing.rbc.ua/publication/23.01](http://marketing.rbc.ua/publication/23.01)

Сердюк А. А. Обзор употребления инъекционных наркотиков среди харьковской молодёжи [Электронный ресурс] // Новости украинской психиатрии. —Харьков, 2002. — Режим доступа: <http://www.psychiatry.ua/articles/paper047.htm>.

### ***Recenzenti:***

*Doc.RSDr.Jozef MATIS, PhD.*

*Prof. dr. hab. Jacek DWORZECKI*

# SYSTEM BEZPIECZEŃSTWA – PRÓBA ZDEFINIOWANIA POJĘCIA ORAZ ANALIZA LITERATURY PRZEDMIOTU.

## THE SECURITY SYSTEM - AN ATTEMPT TO DEFINE THE CONCEPT AND ANALYSIS OF THE BIBLIOGRAPHY.

WAŁEK Tomasz<sup>1</sup>

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest analiza literatury oraz próba zdefiniowania pojęcia dotyczącego bezpieczeństwa w rozumieniu jako zbiór elementów wzajemnie uzupełniających się, które tworzą wspólną całość, zdolną do funkcjonowania w taki sposób, by móc zapewnić odpowiednio wysoki poziom bezpieczeństwa obywatelom oraz państwu. Publikacja ma na celu opisać i przybliżyć spójną całość poszczególnych elementów systemu – które wchodzi w skład bezpieczeństwa.

**Słowa klucze:** Bezpieczeństwo, system bezpieczeństwa, zbiór elementów, zarządzanie.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the bibliography and attempts to define the concept of safety defined as a set of complementary components that make up a coherent whole, capable of functioning in such a way to be able to provide a sufficiently high level of security of citizens and the country. The work aims to describe and introduce a coherent whole-system components that are a part of the security.

**Keywords:** Safety, security system, a set of elements, management.

### WSTĘP

Ze względu na XXI wiek, w którym obecnie żyjemy jak i postępującą globalizację – bezpieczeństwo państwa jest istotnym elementem polityki funkcjonowania państwa. Zapewnienie poziomu bezpieczeństwa obywatelom jest obowiązkiem Państwa, które jako za zadanie priorytetowe powinno sobie postawić stworzenie odpowiedniego systemu zarządzania bezpieczeństwem, które zapewni ochronę obywatelom prawa. Wśród procesów towarzyszących nam w dniu codziennym w wymiarze osobowym jak i społecznym funkcjonowania organizacji – problematyka bezpieczeństwa zyskuje coraz większe znaczenie. To właśnie potrzeba bezpieczeństwa odczuwana przez człowieka jest świadomym dążeniem do jego zaspokojenia.

Pojęcie bezpieczeństwa pomimo różnych określeń stanowi jedną z najważniejszych wartości nie tylko poprzez pojedyncze jednostki, ale i również organizacje jak i całe narody. Coraz częściej pojawiają się pytania jak tworzyć skuteczny i prawidłowy system zarządzania bezpieczeństwem?. W wyniku zachodzących procesów w otoczeniu, koniecznym wydaje się podjęcie rozważań i analiz dotyczących bezpieczeństwa oraz próby usystematyzowania wiedzy w zakresie bezpieczeństwa niezależnie od jego wymiaru. Wiedza ta na pewno jest niezbędna do pełnienia wielu różnych funkcji administracyjnych i kierowniczych w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym - zwłaszcza w okresie szybko rozwijającej się globalizacji. Bezpieczeństwo w obecnych czasach osiągnęło globalną postać wraz z pojawiającymi się zagrożeniami, i pomimo dynamicznego rozwoju nauki, techniki, edukacji, kultury to właśnie życie ludzkie jest najbardziej zagrożoną wartością. Zrozumienie problematyki dotyczącej wielkowsymiarowości bezpieczeństwa może okazać się cenną wiedzą dla wielu menedżerów niezależnie od pełnionej funkcji w sektorze publicznym czy też prywatnym.

---

<sup>1</sup> Mgr. Tomasz WAŁEK: Zakład Zarządzania, Katedra Polityki Turystycznej, Wydział Turystyki i Rekreacji, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie. Ul. Cienista 92/8, 31-831 Kraków. POLSKA. tomekwalek@tlen.pl

## 1 CHARAKTERYSTYKA POJĘCIA BEZPIECZEŃSTWA

Rozważania nad istotą bezpieczeństwa trzeba zacząć od wyjaśnienia pojęcia czym jest bezpieczeństwo. Termin ten należy współcześnie do pojęć polisemantycznych, jest on również używany w różnych znaczeniach, różnie definiowany oraz pojmowany. W praktycznej działalności podmiotów bezpieczeństwa funkcjonuje z przymiotnikiem, określającym kogo personalnie lub jakiego obszaru podmiotowo lub przedmiotowo dotyczy. Bezpieczeństwo jest jednocześnie "stanem" i "procesem"<sup>1</sup>. Mówiąc o "stanie" mam na myśli jego wymiar, skalę trwałości, zasięg terytorialny itp. Natomiast "proces" to nieustanne kształtowanie i umacnianie bezpieczeństwa, określające zarazem jego dynamikę, o której najlepiej świadczy stale rosnący jego zakres podmiotowy, przedmiotowy i przestrzenny. Pojęcie bezpieczeństwa traktowane jest w różnych kontekstach – związane jest to z wykorzystywaniem pojęcia bezpieczeństwa przez coraz większą ilość nauk współczesnych, i ich dyscyplin<sup>2</sup>.

Często bezpieczeństwo rozumiane jest w znaczeniu wielu różnic gatunkowych, z punktu widzenia struktury definicji klasycznej – wskazania rodzaju i różnicy gatunkowej. Zakres pojęcia *bezpieczeństwo* systematycznie jest poszerzane w wyniku rozwoju cywilizacyjnego o coraz to szerzej rozumiane wyzwania oraz zagrożenia wraz ze środkiem i sposobami ich eliminowania. Według J. Stefanowicza „czasy współczesne, przynosząc równoległe do postępu cywilizacyjnego rosnącą gamę zagrożeń, zmieniły zakres pojmowania bezpieczeństwa. W przeszłości rozumiane czysto militarnie, dziś rozszerzyło się na ważne aspekty niewojskowe – polityczne, ekonomiczne, ekologiczne. Podobny pogląd prezentuje m.in. S. Korycki uważając, iż „Współczesna koncepcja bezpieczeństwa obejmuje – jak się powszechnie przyjmuje – znacznie szerszy wymiar niż w przeszłości. Dawne pojęcie bezpieczeństwa obejmowało w zasadzie polityczne i militarne aspekty<sup>3</sup>”.

Dzisiaj obejmuje również ekonomiczne zależności i współzależności, kwestie zasobów surowcowych, ekologię, demografię, sprawy społeczne i humanitarne, zagadnienia związane z zachowaniem narodowej tożsamości i zapewnieniem właściwego udziału w rozwoju cywilizacyjnym współczesnego świata<sup>4</sup>. Istotę bezpieczeństwa należy postrzegać w związku z bezpośrednim zagrożeniem, za które odpowiada zarówno stan psychiczny lub świadomościowy związany z postrzeganiem oraz oceną zjawisk. W związku z większą liczbą podmiotów, które mogą dotyczyć bezpieczeństwa – jest ono coraz bardziej różnorodne i trudniejsze do przewidzenia. Pierwotnym znaczeniem etymologicznym jest określenie bezpieczeństwa jako *stanu: stanu niezagrożenia, spokoju, pewności; stan i poczucie pewności, wolność od zagrożeń; strachu lub ataku<sup>5</sup>*. Ponieważ „stan” bezpieczeństwa jest niemierzalny, stąd też zasadniczą kwestią w zapewnieniu bezpieczeństwa jest jego postrzeganie przez społeczeństwo i władze państwa. Owe postrzeganie stanu bezpieczeństwa może, w wyniku analizy obiektywnych i subiektywnych aspektów zagrożenia, przybrać w ujęciu szwajcarskiego politologa D. Frei następujące postaci:

- *stan braku bezpieczeństwa* – wówczas, gdy występuje duże rzeczywiste zagrożenie, a postrzeganie tego zagrożenia jest prawidłowe,

---

<sup>1</sup> BOBROW, D., HALIZAK, E., ZIĘBA, R., *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, Warszawa 1997, str. 121.

<sup>2</sup> CIEŚLARCZYK, M., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań problemów bezpieczeństwa i obronności państwa*, Wydawnictwo AP, Siedlce 2009, str. 27-28.

<sup>3</sup> JAKUBCZAK, R., MARCZAK, J., GASIĄREK, K., JAKUBCZAK, W., *Podstawy bezpieczeństwa narodowego polski w erze globalizacji*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2008, str. 7.

<sup>4</sup> KUKUŁA, J., *Narodziny nowych koncepcji bezpieczeństwa*, Wydawnictwo ISM, Warszawa 1994, str.40-41.

<sup>5</sup> KACZMAREK, J., *Współczesne bezpieczeństwo*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2008, str.136.



- *stan obsesji* występuje wtedy, gdy nieznaczone zagrożenie jest postrzegane jako duże,
- *stan fałszywego bezpieczeństwa* występuje wówczas, gdy zagrożenie jest poważne, a postrzegane bywa jako niewielkie,
- *stan bezpieczeństwa* występuje wtedy, gdy zagrożenie zewnętrzne jest nieznaczone, a jego postrzeganie prawidłowe.

Bezpieczeństwo to nie tylko stan, ale również i proces polegający na ciągłej działalności jednostek, organizacji czy też narodów międzynarodowych w tworzeniu pożądanego stanu bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo zatem jest równocześnie stanem i procesem. Składnikami bezpieczeństwa według J. Stańczyka to gwarancja nienaruszalnego przetrwania danego podmiotu oraz swobody jego rozwoju. W potocznym ujęciu, ogranicza się bezpieczeństwo do zapewnienia przetrwania – co jest ułomnym, tzw. negatywnym rozumieniem bezpieczeństwa. Natomiast pozytywne rozumienie bezpieczeństwa stanowi zespolenie obydwu składników bezpieczeństwa, to jest zapewnienia przetrwania oraz swobody rozwoju danego podmiotu<sup>1</sup>.

Mówiąc o "stanie" mamy na myśli jego wymiar, skalę trwałości, zasięg terytorialny itp. Natomiast "proces" to nieustanne kształtowanie i umacnianie bezpieczeństwa, określające zarazem jego dynamikę, o której najlepiej świadczy stale rosnący jego zakres podmiotowy, przedmiotowy i przestrzenny. Pojęcie bezpieczeństwa traktowane jest w różnych kontekstach – związane jest to z wykorzystywaniem pojęcia bezpieczeństwa przez coraz większą ilość nauk współczesnych, i ich dyscyplin<sup>2</sup>. Często bezpieczeństwo rozumiane jest w znaczeniu wielu różnic gatunkowych, z punktu widzenia struktury definicji klasycznej – wskazania rodzaju i różnicy gatunkowej. Zakres pojęcia *bezpieczeństwo* systematycznie jest poszerzane w wyniku rozwoju cywilizacyjnego o coraz to szerszej rozumiane wyzwania oraz zagrożenia wraz ze środka i sposobami ich eliminowania.

Korzeniowski uważa, że: bezpieczeństwo jest to stan obiektywny polegający na braku zagrożenia, odczuwany subiektywnie przez jednostki lub grupy, jako przedmiot badań ma charakter multilateralny (wielostronny, wielowymiarowy) i jest czymś więcej, niż sumą zagrożeń<sup>3</sup>. Korzeniowski wyjaśnia, że stan, to inaczej: sytuacja, stopień czegoś, poziom sprawności w danej chwili, wielkość czegoś. Językoznawcy określają, że jest to korelat semantyczny zdania sensownego (prawdziwego lub fałszywego). Stan rzeczy jest właściwością, którą można opisać z uwzględnieniem tego, że:

- zawsze jest przedział czasu zakreślający początek i koniec stanu,
- każdy przedmiot w danym przedziale czasu ma jakąś właściwość,
- między przedmiotami zachodzi określona relacja,
- w stanie ustalonym właściwości przedmiotów mają wartości uznane za stałe.
- w rzeczywistości każdy stan jest określony pomiędzy skrajnymi wartościami.

Bezpieczeństwo jest pojęciem stopniowalnym pomiędzy absolutnym bezpieczeństwem a totalnym niebezpieczeństwem podobnie jak prawda pomiędzy absolutną prawdą a absolutną nieprawdą. Podobno istnieje absolutna prawda, ale filozofowie wiedzą, że prawda jest względna; absolutna prawda jest celem ale celem nieosiągalnym. Mimo, że prawda jest w procesie zmian, to mówimy poprawnie o prawdzie jako jakimś stanie wiedzy, a nie o nieustannym procesie.

---

<sup>1</sup> ZIĘBA, R., *Kategoria bezpieczeństwa w nauce w stosunkach międzynarodowych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1997, str.170.

<sup>2</sup> JARMOCH, E., Świdorski A., *Bezpieczeństwo człowieka a dyscyplinarność*, tom I, Wydawnictwo AP, Siedlce 2009, str.5-6.

<sup>3</sup> KORZENIOWSKI, L., *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*. Warszawa, Difin 2012, str. 76.

Skoro bezpieczeństwo jest funkcją wielu zagrożeń, to możemy osiągać tylko jakiś poziom: gdy przeważa prawdopodobieństwo utrzymania życia i rozwoju mówimy, że podmiot jest (raczej) bezpieczny, gdy przeważają zagrożenia mówimy, że podmiot jest (raczej) zagrożony. Oczywiście, że przez swoje (lub cudze) działania zmieniające rodzaje i siłę zagrożeń podmiot może zmieniać poziom swojego bezpieczeństwa.

## 2 TYPOLOGIA SYSTEMU

Różnorodne systemy są znane od wielu lat na całym świecie i od tysiąc leci towarzyszą ludziom. Pierwsze opracowane systemy były w formie naturalnej, lecz wraz ze zjawieniem się człowieka zaczęły się pojawiać inne systemy; na początku proste a potem coraz bardziej złożone systemy sztuczne. W ostatnich dekadach – człowiek uświadomił sobie jak bardzo istotna jest wspólnota struktur, charakterystyk i procesów zachodzących w systemach, zarówno naturalnych jak i sztucznych.

Najczęściej występująca w literaturze definicja systemu brzmi: *system to byt przejawiający swe istnienie przez synergiczne współdziałanie elementów*. Inne definicje opierają się na tym iż, system to: *obiekt fizyczny lub abstrakcyjny, w którym można wyodrębnić zespół lub zespoły elementów wzajemnie powiązanych w układy, realizujących jako całość funkcję nadrzędną lub zbiór takich funkcji (funkcjonalność)*. Z uwagi na fakt, że wyodrębnienie wszystkich elementów przynależących do systemu bywa w praktyce niekiedy bardzo trudne, dlatego do badania systemów wykorzystuje się ich uproszczone modele. Elementy przynależące do jednego systemu nie mogą jednak stanowić jednocześnie elementów przynależnych do innego systemu. Za kryterium podziału przyjmując wymiennalność elementów systemów, w trakcie ich działania systemy dzieli się na: otwarte, domknięte oraz zamknięte.

W *filozofii* systemem nazywa się zbiór tez i twierdzeń stanowiących pewną spójną całość. Także zasady organizacji czegoś – zbiór przepisów lub reguł obowiązujących w danej dziedzinie: np. w psychologii systemem jest też nazywany zbiór elementów, powiązanych ze sobą relacjami w taki sposób, że stanowią one całość zdolną do funkcjonowania w określony sposób. Definicję tę wprowadził Tadeusz Tomaszewski.

Podobną do ujęcia funkcjonującego w psychologii definicję terminu *system* wprowadził pionier cybernetyki w Polsce Marian Mazur. Według niego system jest to zbiór elementów i zachodzących między nimi relacji. Organizacja systemu to jego struktura w formie sieci relacji między elementami oraz własności tych relacji. Niezmiennosc takich struktur jest warunkiem rozpoznania tożsamości systemów. W strukturze systemu mogą występować podsystemy, czyli elementy systemu, które same są systemami. System którego elementami są inne systemy jest nadsystemem. Specyficzne cechy systemów fizycznych to: granice, morfostaza, morfogeneza, homeostaza, ekwifinalność, ekwipotencjalność oraz procesy regulacyjne<sup>1</sup>.

## 3 DEFINIOWANIE SYSTEMU BEZPIECZEŃSTWA

Podczas próby stworzenia systemu gwarantującego wysoki poziom bezpieczeństwa na poziomie globalnym i narodowym należy zwrócić uwagę, iż najważniejszym celem funkcjonowania władzy na szczeblu rządowym, jak i samorządowym, jest zagwarantowanie ludności cywilnej akceptowalnego poziomu bezpieczeństwa i spokojnego rozwoju. Zatem zadaniem systemu bezpieczeństwa wewnętrznego państwa jest zapewnienie bezkonfliktowego rozwoju społeczeństwa poprzez utrzymanie zdolności do reagowania.

---

<sup>1</sup> SADOWSKI W., *Podstawy ogólnej teorii systemów. Analiza logiczno-metodologiczna*. PWN, Warszawa 2011, s. 117.

To znaczy odpowiednio do zaistniałej sytuacji w przypadku zagrożeń porządku publicznego, wystąpienia klęski, katastrofy, zagrożeń porządku konstytucyjnego i każdego innego zdarzenia powodującego lub mogącego spowodować sytuację kryzysową w drodze zorganizowanych i zespolonych działań (tak w układzie funkcjonalnym, jak i terytorialnym, wszystkich szczebli władzy i społeczności lokalnych). Bardzo istotne również jest zarządzanie ryzykiem, to znaczy identyfikację, pomiar i planowanie, podejmowanie decyzji, organizowanie i kontrolowanie ryzyka w celach ochrony przed zagrożeniami<sup>1</sup>.

System bezpieczeństwa powinien składać się z kilku zadań realizowanych jednocześnie. Z jednej strony należy realizować strategię związaną ze skutecznym rozwiązywaniem i niwelowaniem obecnych problemów, z drugiej strony należy działać prewencyjnie aby zapobiegać występowaniu nowych zagrożeń. Profilaktyka jest jednym z podstawowych zadań które winny być realizowane na szczeblu lokalnym. Zarówno na poziomie państwowym jak i w szczególności na poziomie lokalnym konieczne staje się wyjście poza stereotypowym działania instytucji jako działań *ex post* – związanych z interwencją. Bezpośrednio z wprowadzaniem programów profilaktycznych i prewencyjnych wiąże się konieczność wzrostu zainteresowania ze strony władz samorządowych jak i państwowych. Wiąże się z tym bezpośrednio aktywizacja działań samorządowych oraz aktywizacja społeczeństwa.

Aby analizować poziom bezpieczeństwa danej społeczności należy na pierwszym etapie rozważań, tworząc konieczną w badaniach naukowych siatkę pojęciową zdefiniować czym jest badana społeczność. Jakie ramy terytorialne czy też społeczne określają jej zasięg, jaka jest jej struktura. Tworząc system bezpieczeństwa należy również pamiętać o prawidłowej polityce bezpieczeństwa informacji, według Ł. Kistera jest to zbiór praw, reguł praktycznych doświadczeń regulujących sposób zarządzania, ochrony i dystrybucji zasobów informacyjnych wewnątrz organizacji, odnoszących się całościowo do problemu ich zabezpieczenia, zarówno przetwarzanych w systemach informacyjnych tradycyjnie jak i przetwarzanych w systemach<sup>2</sup>.

Utworzona Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej definiuje, iż: nadrzędnym celem działań państwa w dziedzinie bezpieczeństwa wewnętrznego jest utrzymanie zdolności do reagowania - odpowiednio do zaistniałej sytuacji - w przypadku wystąpienia zagrożeń bezpieczeństwa publicznego oraz bezpieczeństwa powszechnego, związanych z ochroną porządku prawnego, życia i zdrowia obywateli oraz majątku narodowego przed bezprawnymi działaniami oraz skutkami klęsk żywiołowych, katastrof naturalnych i awarii technicznych. Osiągnięcie tego celu wymaga tworzenia spójnych przepisów prawnych, kształtowania postaw społecznych, doskonalenia działalności wszystkich podmiotów państwowych i społecznych, których aktywność związana jest z bezpieczeństwem wewnętrznym państwa. Bedzie to możliwe poprzez zwiększenie efektywności działania administracji publicznej oraz systematyczne podnoszenie poziomu profesjonalizmu funkcjonariuszy i pracowników instytucji państwowych realizujących zadania w tej sferze funkcjonowania państwa, a także upowszechnianie wiedzy o zagrożeniach bezpieczeństwa wewnętrznego państwa. Wszelkie działania w zakresie zapewnienia odpowiedniego, akceptowanego przez społeczeństwo, poziomu bezpieczeństwa wewnętrznego państwa winny być skierowane na realizację zadań w zakresie wdrożenia systemu zarządzania kryzysowego, budowy Systemu Ochrony Ludności poprzez zapewnienie funkcjonowania Systemu Ostrzegania i Alarmowania Ludności oraz Zintegrowanego Systemu Ratowniczego, a także integracji i konsolidacji z działaniami NATO, UE i ONZ oraz innych organizacji międzynarodowych, których Polska, bądź polskie instytucje państwowe są członkiem.

---

<sup>1</sup> KORZENIOWSKI, L., *Firma w warunkach ryzyka gospodarczego*, wd. Drugie, WAS, Kraków 2002, s.33.

<sup>2</sup> KISTER, Ł., *Ochrona danych osobowych – uwagi wstępne*, Ochrona Mienia i Informacji, nr 1/2009, Euro-Media, Warszawa 2009.

Pierwszy z nich dotyczy budowy nowoczesnego zintegrowanego systemu zarządzania kryzysowego. Drugi - integracji i konsolidacji z działaniami NATO i UE oraz innych organizacji międzynarodowych, których Polska, bądź polskie instytucje państwowe są członkiem. Kształtując bezpieczeństwo wewnętrzne, należy stale uwzględniać możliwość wystąpienia zagrożeń terrorystycznych i przeciwdziałać ich ewentualnemu powstaniu. Trzeba przy tym zapewniać prawidłową mobilność, sprawna organizacje oraz umiejętność właściwego zachowania się obywateli w przypadku wystąpienia realnego zagrożenia terrorystycznego.

Zagrożenie to należy określać w sposób szeroki, mając na uwadze nie samo zagrożenie atakiem, lecz występujące grupy wsparcia, jego międzynarodowy charakter, źródła finansowania, międzynarodowe zaangażowanie kraju oraz techniczne metody realizacji. Dlatego te\_ walnym pozostaje prawidłowe współdziałanie służb i organów odpowiedzialnych za przeciwdziałanie zagrożeniom terrorystycznym oraz profesjonalizm w wykonywaniu zadań ustawowych. Ponadto należy zapobiegać innym działaniom godzącym w bezpieczeństwo wewnętrzne państwa, w tym naruszającym porządek konstytucyjny oraz promującym totalitarne ideologie, nienawiść rasowa i narodowościowa<sup>1</sup>.

## ZAKOŃCZENIE

Ze względu na znaczący wpływ bezpieczeństwa państwa na jakość życia społeczeństwa, jak i również szybki i dynamiczny rozwój tematyki związanej z bezpieczeństwem należy nie tylko ciągle analizować złożoność i problematykę tego pojęcia, ale i również powinno się podjąć próbę usystematyzowania licznych poglądów i teorii dotyczących bezpieczeństwa. Zdefiniowanie a następnie stworzenie prawidłowego systemu bezpieczeństwa wymusza na nas dążenie do precyzyjnego określenia kategorii bezpieczeństwa oraz poprawnego posługiwania się nimi, a także formułowania perspektyw badawczych, które umożliwią stworzenie systemu bezpieczeństwa opartego na wykładni polskich interesów, celów strategicznych wraz z koncepcją ich osiągnięcia. Niezbędne również jest uwzględnienie zadań dla poszczególnych podsystemów wykonawczych (samorządy, instytucje rządowe, pozarządowe, społeczeństwo). Stworzenie systemu bezpieczeństwa i jego wdrożenie będzie ważnym krokiem mającym na celu znaczącą poprawę poziomu bezpieczeństwa w kraju.

## BIBLIOGRAFIA

- BOBROW, D., HALIZAK, E., ZIĘBA, R., *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, Warszawa 1997, str. 121
- CIEŚLARCZYK, M., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań problemów bezpieczeństwa i obronności państwa*, Wydawnictwo AP, Siedlce 2009, str. 27-28.
- JAKUBCZAK, R., MARCZAK, J., GASIĄREK, K., JAKUBCZAK, W., *Podstawy bezpieczeństwa narodowego polski w erze globalizacji*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2008, str. 7.
- JARMOCH, E., Świdorski A., *Bezpieczeństwo człowieka a dyscyplinarność*, tom I, Wydawnictwo AP, Siedlce 2009, str.5-6.
- KACZMAREK, J., *Współczesne bezpieczeństwo*, Wydawnictwo AON, Warszawa 2008, str.136.
- KORZENIOWSKI, L., *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*. Warszawa, Difin 2012, str. 76.
- KORZENIOWSKI, L., *Firma w warunkach ryzyka gospodarczego*, wd. Drugie, WAS, Kraków 2002, s.33.

---

<sup>1</sup> Strategia bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej, Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa 2007, s.24.

KISTER, Ł., Ochrona danych osobowych – uwagi wstępne, Ochrona Mienia i Informacji, nr 1/2009, Euro- Media, Warszawa 2009.

KUKUŁA, J., *Narodziny nowych koncepcji bezpieczeństwa*, Wydawnictwo ISM, Warszawa 1994, str.40-41.

SADOWSKI W., *Podstawy ogólnej teorii systemów. Analiza logiczno-metodologiczna*. PWN, Warszawa 2011, s. 117.

ZIĘBA, R., *Kategoria bezpieczeństwa w nauce w stosunkach międzynarodowych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1997, str.170.

Strategia bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej, Ministerstwo Obrony Narodowej, Warszawa 2007, s.24.

***Recenzenti:***

*Doc.RSDr.Jozef MATIS,PhD.*

*prof. dr. hab. Leszek F. KORZENIOWSKI,*

Názov: **Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie  
„Nové trendy vo vyučovaní spoločensko-vedných predmetov  
v školách zameraných na bezpečnosť“**

Vydal: Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika,  
Liptovský Mikuláš

Editori zborníka: Doc. RSDr. Jof MATIS, PhD. (vedecký redaktor)  
Mgr. Dušan MALÍK (vedecký redaktor)

Grafická úprava: Mgr. Róbert KANDRIK

Náklad: 60 kusov

Počet strán: 318

Vydanie: prvé

Formát: elektronický

Vydané: 2013

ISBN: **978-80-8040-462-8**  
(Elektronický zborník príspevkov – CD nosič)

Názov súboru: 00-Zborník 141 opraveny4.doc  
Adresár: D:\Dodo-word\03-veda\01-konferencie\2013\06-Liptovský  
Mikuláš - 24.-25.10.2013\Zborník  
Šablóna: C:\Documents and Settings\Dodo\Application  
Data\Microsoft\Šablóny\Normal.dot  
Názov: OTVORENIE  
Vec:  
Autor: Klient  
Kľúčové slová:  
Komentáre:  
Dátum vytvorenia: 12.11.2013 8:38:00  
Číslo zmeny: 100  
Naposledy uložené: 26.11.2013 20:49:00  
Naposledy uložil: Dodo  
Celkový čas úprav: 4 187 min.  
Posledná tlač: 26.11.2013 20:54:00  
Ako posledná kompletná tlač  
Počet strán: 318  
Počet slov: 133 153 (približne)  
Počet znakov: 758 974 (približne)