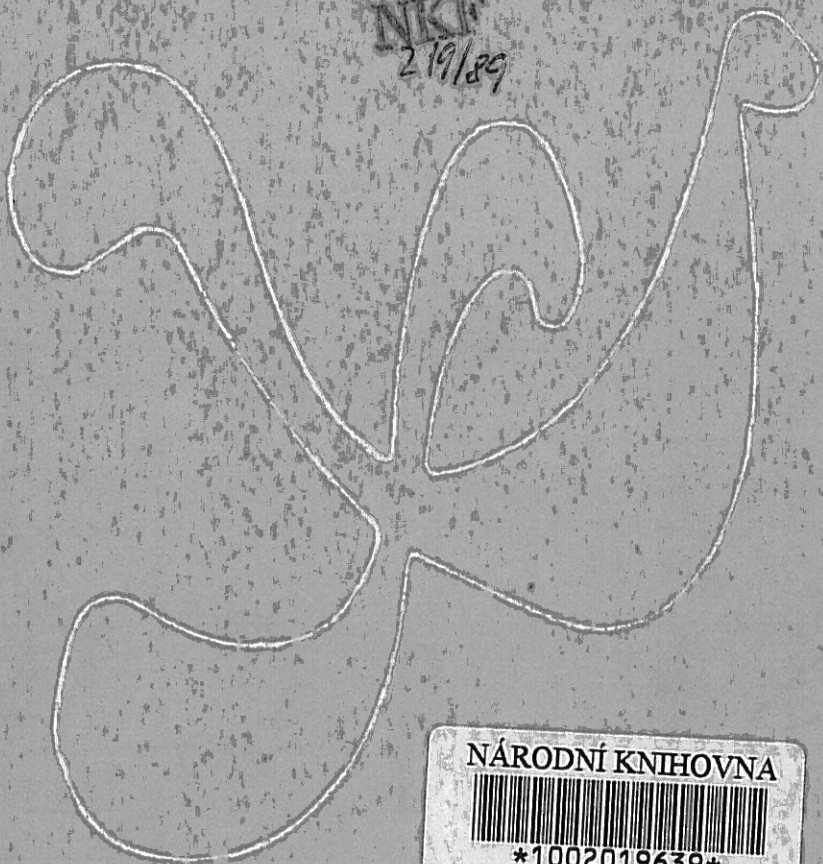


PII 285

PSYCHOLÓG v Československu

NKJF
2/19/89



NÁRODNÍ KNIHOVNA



1002019639

ORGÁN ČSPS
SPS

ROČNÍK 11
1980
ČÍSLO 2

P 11 285

Roc. 11, 1980, Cis. 2

PSYCHOLÓG v Československu



P 11 285

23. května 1988

Oznámenie redakcie:

Redakcia sa ospravedlňuje za oneskorené vydanie tohto čísla, ktoré bolo zapríčinené technickými problémami mimo redakcie. Ako číslo 1/1980 vyšiel Adresár českých psychológov.

Sme presvedčení, že „nový šat“ nášho časopisu a ubezpečenie zo strany tlačiarne vnesú do vydávania časopisu toľko požadovanú pravidelnosť.

Redakcia

OBSAH

I. ČLÁNKY

Tollingerová, D., Studium psychologie na současných sovětských vysokých školách	5
Dočkal, V., Test rytmicity	13
Droppová, Z., Modelovanie myslenia v sovietskej psychológii	19
Kostolanský, R., Súčasná dialektická psychológia v USA	22

II. ZO ŽIVOTA SPOLOČNOSTÍ

Prednáška dr. H. Falkenhagena z Halle (NDR) na Katedre psychológie Ped. fak. UK v Trnave (J. Rosina)	26
Najúspešnejšie tohoročné podujatia oblastnej skupiny SPS (M. Mušil)	27
Rokovanie Komisie pre otázky profesie psychológa ČSPS (Z. Burdanová)	29
Vyhlasenie skupiny pre psychológiu masovej komunikácie pri komisii pre informatiku a propagáciu SPS	29

III. Z NAŠICH PRACOVÍSK

10 rokov Katedry psychológie Filozofickej fak. v Prešove UPJŠ v Košiciach (J. Hvozdič)	32
--	----

IV. TRIBÚNA — NÁZOROV, DISKUSÍ, KRITÍK

Okrúhly stôl — pokračovanie	38
---------------------------------------	----

V. PERSONÁLIE (JUBILEÁ)

J. Koščo	45
J. Grác	47
Š. Tatranský	48
J. Ondrejka	50
Noví členovia SPS	51

VI. ANOTÁCIE

Hvozdič, J. a kol., Psychologická výchovná starostlivosť a rozvoj osobnosti socialistického človeka (V. Hlavenka)	54
Abuľchanova-Slavskaja, K. A., Dejateľnosť i psychologija ličnosti (I. S.)	56
Bodalev, A. A., Psychologo-pedagogičeskije problemy obščeniija (I. S.)	56
Kolektiv autorů: Problémy psychického vývoje a osobnosti (R. Kohoutek)	57

Psychologičeskije problemy vzaimnoj adaptacii čeloveka i mašiny v sistemach upravljenja (I. S.)	58
Rusalov, V. M., Biologičeskije osnovy individualno-psichologičeskich različij (I. S.)	58
Beregovoj, G. T.—Zavalova, N. D.—Lomov, B. F.—Ponomarenko, V. A., Eksperimentalno-psichologičeskije issledovanija v aviacii i kosmonavtike (I. S.)	59
Šulc, J., Letecká fyziologie (I. S.)	59
Pokyny pre prispievateľov	60

I. Č L Á N K Y

STUDIUM PSYCHOLOGIE NA SOUČASNÝCH SOVĚTSKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

DANA TOLLINGEROVÁ

Pedagogický ústav J. A. Komenského, ČSAV, Praha

Studium psychologie na současných sovětských vysokých školách je dvojího druhu. Jednak je to studium učitelské psychologie, které je dvouoborové, čtyřleté, denní, večerní i při zaměstnání. Kombinuje se v něm pedagogika a psychologie předškolního věku. Výsledkem studia je získání kvalifikace středoškolského učitele pedagogiky a psychologie, především pro střední pedagogická učiliště, určená pro přípravu pracovníků předškolních zařízení a učitelů počátečních tříd sovětské střední všeobecněvzdělávací školy.

Dvouoborová učitelská psychologie se studuje na pedagogických institutech, připravujících učitele, ne však na všech. Ze 187 pedagogických institutů se dá dvouoborová psychologie studovat na 32, což tvoří zhruba 18 %. Jsou to pedagogické instituty v následujících městech: Moskva (Leninův institut a Dálkový institut), Leningrad, Kijev, Minsk, Tbilisi, Jerevan, Baku, Alma-Ata, Frunze, Taškent, Dušanbe, Talin, Vilnius, dále Bělcy (Moldavie), Čerepovec (Vologda), Gorkij (RSFSR), Irkutsk (RSFSR), Kirovakan (Armenie), Kokand (Uzbekistan), Komsomolsk na Amuru (Dálný východ), Kuljab (Tadžikistan), Ljepaja (Lotyšsko), Magnitogorsk (RSFSR — Ural), Orel (RSFSR), Perm (RSFSR), Rostov na Donu (RSFSR), Rovno (Ukrajina), Slavjansk (Ukrajina), Šardinsk (Kazachstan), Šjauljaj (Litva), Šuja (RSFSR), Taldy-Kurgan (Kazachstan), Uljanovsk (RSFSR), Zaporožje (Ukrajina). Dvouoborové učitelské studium se otevírá všude, kde jsou pro to příznivé materiální a kádrové podmínky. Předpokládá se jeho výrazný rozvoj, tak aby každá svazová republika měla minimálně jednu až dvě vlastní studijní příležitosti. Preferuje se Dálný východ. Každá svazová republika má při tom ještě možnost vysílat stanovený počet uchazečů o učitelské studium psychologie do velkých kulturních center, především do Moskvy.

Druhou formu tvoří studium odborné psychologie, které je jednooborové, pětileté a denní. Odbornou psychologii — analogicky jako medicínu — nelze studovat ani dálkově ani večerně. Výsledkem studia je kvalifikace odborného psychologa, opravňující pracovat jako psycholog ve všech oblastech společenské praxe, kde je systemizované místo psychologa, nebo jako učitel některého z psychologických předmětů na vysoké škole, v rámci odborného studia psychologie, na pedagogických institutech a na fakultách pro zvyšování kvalifikace vysokoškolských učitelů, které se postupně otvírají na vysokých školách všech typů a směrů. Ve všech případech pracovního zařazení psychologa se počítá s tím, že si bude dále prohlubovat svou kvalifikaci i po nástupu do zaměstnání formou různých druhů postgraduálního odborného nebo

vědeckého studia. K postgraduálnímu studiu jsou absolventi odborného studia psychologie zvaní přibližně každých pět let a to v podobě tří až desetiměsíční stáže. Formou opakované stáže, během níž je úspěšně obhájena kandidátská disertační práce před psychologickou komisí, lze získat kvalifikaci psychologa i na bázi jiné ukončené vysoké školy. Tato forma získání kvalifikace psychologa jako druhé profese je v současné době velmi podporována. Jen na Psychologické fakultě Moskevské státní univerzity se každoročně touto formou připravuje k získání kvalifikace odborného psychologa přes sto inženýrů, lékařů a učitelů.

Jednooborová odborná psychologie se studuje výhradně na univerzitách, i když opět ne na všech. Z 64 univerzit na území SSSR otevírá každoročně studium odborné psychologie 10 univerzit, což je přibližně 15 %. Ke studiu odborné psychologie se lze přihlásit na těchto vysokých školách: Psychologická fakulta Moskevské Lomonosovy státní univerzity, Psychologická fakulta Ždanovovy univerzity v Leningradě, Filozofická fakulta Ševčenkovy univerzity v Kijevě, Historická fakulta Leninovy univerzity v Taškentu, Filozoficko-psychologická fakulta státní univerzity v Tbilisi, Biologická fakulta Gorkého univerzity v Charkově (Ukrajina), Psychologicko-biologická fakulta státní univerzity v Jaroslavi (RSFSR) a Biologická fakulta Černyševského univerzity v Saratově (RSFSR). V nejbližších letech se nepředpokládá výraznější extenzivní rozvoj vzdělávacích institucí pro studium odborné psychologie. Podle koncepce dlouhodobého rozvoje studia odborné psychologie v SSSR, k jejímuž vypracování dal podnět ještě A. N. Leontjev, se má odborná psychologie studovat pouze na velkých univerzitách a ve velkých městech, která jsou významnými kulturními centry, kde jsou vynikající odborné kádry, soustředěné pokud možno do výrazných psychologických ideových škol, kde je předpokládána materiálně technická základna v podobě laboratoří a moderní přístrojové techniky, kde jsou vědecká střediska, velké knihovny a informační centra, kde je možnost všestranné odborné a společensko politické praxe, kde je možno zcela přirozeně žít intenzivním kulturním a ideovým životem a celou tuto atmosféru vysokého intelektuálního úsilí do sebe vstřebat jako součást vzdělanostního profilu psychologa.

Začlenění psychologie do svazku fakult na jednotlivých univerzitách není při tom ani formální, ani administrativní. Za základní, nejvíce žádoucí společenský trend je považováno zřizování samostatných psychologických fakult, zahrnujících i možnost odborného studia pedagogiky. Pokud pro to nedozrály podmínky, doporučuje se zřizovat fakulty smíšené (například Filozoficko-psychologická fakulta v Tbilisi nebo Psychologicko-biologická fakulta v Jaroslavi). Pokud ani pro takovéto řešení nejsou na příslušné univerzitě předpoklady, doporučuje se otevírat odborné studium psychologie na té fakultě — lhostejno, zda humanitní nebo přírodovědné — která poskytuje nejlepší záruky pro rozvoj psychologických věd (je to např. Historická fakulta v Taškentu, Vilnjusu a Tartu, Biologická fakulta v Charkově a Saratově, Filozofická fakulta v Kijevě). Při rozhodování o tom, kam umístit odborné studium psychologie, se nepomíjejí ani důvody kulturně historické, například tradiční zařazení psychologie do svazku vysokých škol humanitního směru.

Psychologii může studovat každý absolvent střední všeobecně vzdělávací školy prakticky bez věkových omezení, pokud udělá přijímací zkoušku. Směrná čísla jsou velmi vysoká a prakticky převyšují zájem. Určitá reglementace v přijímacích řízeních existuje prakticky pouze v Moskvě, kde jsou trvale vyhrazena místa pro vybrané uchazeče ze svazových republik.

Přijímací zkouška je značně obtížná. Skládá se ze tří předmětů. Je zahájena písemnou zkouškou z matematiky (u odborného studia) nebo z ruského jazyka a literatury (u učitelského studia). Kdo neudělá písemnou zkoušku, není připuštěn k dalšímu přijímacímu řízení. Kdo písemnou zkoušku udělá, podrobí se ústní zkoušce z matematiky (nebo z ruského jazyka a literatury u učitelského studia) a dále ústní zkoušce z historie a biologie. Výsledky jsou hodnoceny podle předem vyhlášeného hodovacího systému. U neúspěšných uchazečů se komise zajímá o příčiny. Je-li příčinou neúspěchu u přijímací zkoušky delší odstup uchazeče od maturity, jeho příchod z odborně vzdálené profese, nebo z oblasti kulturně méně rozvinuté, je mu nabídnuta možnost přípravného studia na speciální fakultní přípravce. Toto přípravné studium není analogické našemu nultému ročníku. Je určeno k doplnění všeobecného vzdělání. Neotvírá se všude, je však na každé univerzitě, kde se dá studovat odborná psychologie. Délka studia je většinou jeden rok, studium není bezplatné. Předmětem přijímací zkoušky, ani studia v přípravce není psychologie, vzhledem k tomu, že psychologie není vyučovacím předmětem na střední škole. Za politickou orientaci a společenskou angažovanost uchazeče ručí škola nebo zaměstnavatel, doporučující uchazeče k vysokoškolskému studiu. Stanovisko se vyjadřuje v podobě stručného posudku, který přijímací komise respektuje a uchazeče z úrovně politické orientovanosti již dále nepřezkoušuje. Na přijímací zkoušku se lze předem připravit i samostatným studiem nebo v zájmovém kroužku na střední škole, protože otázky všech zkušebních předmětů jsou známy a vydávají se přibližně rok před tiskem.

Přijímací zkouška z každého zkoušeného předmětu se skládá z tří až čtyř otázek.

V matematice musí uchazeč prokázat 1. znalost základních matematických pojmů a pouček z algebry i geometrie (množiny, přirozená čísla, numerické funkce apod.); 2. musí uchazeč prokázat znalost základních matematických operací a výpočtů (např. lineární funkce, trigonometrické funkce, výpočty plochy apod.); 3. musí prokázat základní znalosti a dovednosti v oboru konstrukce vektorů, grafického řešení funkcí, rýsování a pod.

Při přijímací zkoušce z biologie musí uchazeč 1. prokázat základní znalosti z botaniky, 2. ze zoologie, 3. z anatomie a fyziologie člověka a 4. z obecné biologie (např. vývojovou teorii, buněčnou teorii, teorii fylogeneze i ontogeneze člověka apod.).

Při přijímací zkoušce z historie musí uchazeč prokázat znalost historického vývoje společnosti od prvobytně pospolné po budování základů komunismu. Důraz je při tom kladen na vývoj mezinárodního dělnického hnutí, vývoj kultury, vývoj vědy, politické dějiny světa, podrobnou znalost stranických a státních dokumentů ze současné doby. Značná pozor-

nost je při přijímací zkoušce věnována i výkladu současné zahraniční politiky SSSR a principů internacionalismu.

Přijímací zkoušky jsou komisionelní. Nevylučuje se na nich účast veřejnosti, například pomocí televizního přenosu do jiné učebny. Výsledky se vypočítávají podle veřejně známé škály, pořadník se vypočítává řádově na desetiny a setiny a v rozhodování o přijetí se k nim přihlíží. Pořadník se vyvěšuje, uchazečům se oznamuje, na kterém místě pořadníku byli. Při opakované přijímací zkoušce (například za rok) se k umístění v pořadí přihlíží. Nejsou řídké případy, kdy do přijetí ke studiu uchazeči chybí jedna desetina bodu apod. Kdo dosáhl předepsaného počtu bodů, je přijat ke studiu. Od povinnosti skládat přijímací zkoušky jsou osvobozeni talentovaní studenti, někteří vojáci a stipendisté velkých podniků, celostátně preferovaných. Přijetí bez přijímací zkoušky je však spíše výjimka.

Odborné studium psychologie je po stránce obsahové koncipováno bez specializací, studijních větví atd. Řídí se závazným jednotným studijním plánem, ale vysokoškolským učitelům se přiznává značná možnost vtisknout po stránce obsahové i metodické studiu vlastní tvář. Vychází se při tom ze zásady, že marxistická psychologie je sice jedna, ale to neznamená omezování práva na vlastní vědeckou individualitu. Je podporován rozvoj psychologických škol na univerzitách, nebrání se, aby studenti byli od prvního ročníku vychováni v duchu těchto škol. Tato skutečnost umožňuje velký obsahový rozptyl náplně některých přednášek a seminářů a to i v rámci jedné univerzity. Tak například teorie učení, které na Psychologické fakultě v Moskvě letos přednáší V. V. Davydov se liší od teorií učení, tak jak je přednáší N. F. Talyzinová. Jinak je koncipována obecná psychologie v Moskvě (kurs A. N. Leontjeva) a v Tbilisi (kurs S. Prangišviliho), jinak vypadá vývojová psychologie v Moskvě a jinak v Leningradě atd.

Velký důraz ve studiu odborné psychologie je kladen na obecně teoretickou přípravu v rámci obecné psychologie, biologie, neurofyziologie apod. Specializace se na vysoké škole jen zakládá. Profesionální profil psychologa se buduje až po nástupu do praxe samostatným studiem a nejrůznějšími formami postgraduálního celoživotního vzdělávání. Jeho nositelem není při tom jen univerzita. Ve velkých městech nebo při velkých závodech se zřizují speciální lektoráty psychologie, někde fakulty psychologie jako nástroj celoživotního vzdělávání dospělých. Taková fakulta pracuje například po řadu let v Moskevském polytechnickém muzeu, mnoho fakult pedagogiky a psychologie se nyní otevírá na nejrůznějších vysokých školách v rámci zvyšování kvalifikace vysokoškolských učitelů. Tyto fakulty nejsou vysoké školy, ale kolektivní odborníků, pracujících zde většinou bezplatně, kteří pro zájemce pořádají kurzy fakultativních přednášek a cvičení. Některé z těchto fakultativních kurzů jsou uznávány jako forma zvyšování kvalifikace, započítávaná do profesionálního růstu odborníka.

Také studijní plán odborného studia psychologie je na sovětských vysokých školách komponován poněkud odlišně než u nás. Studijní plán nedělá dojem tříště jednotlivých disciplín s malou hodinovou dotací. Je koncipován ze dvou pozic: jednak si klade jako cíl, aby na

konci vysokoškolského studia jednooborové psychologie byl psychologicky vzdělaný odborník, schopný samostatného dalšího odborného rozvoje. Jednak vychází z představy o celoživotním vzdělání, které v průběhu asi 30 let od zakončení vysokoškolského studia velmi účinnými formami postgraduálního odborného a vědeckého studia trvale formuje profesionální profil odborného psychologa. Zvláště lákavé jsou z našeho hlediska pravidelné stáže na největších univerzitách, probíhající internátní formou intenzivního studia pod vedením školitele nebo konzultanta. Neméně účinné jsou formy řízeného samostatného studia bez přerušení zaměstnání, nevylučující výjezd konzultanta nebo školitele na místo zaměstnání uchazeče o postgraduální studium nebo postgraduálně studujícího.

V každém studijním plánu jsou předměty, které prostupují téměř celé studium (např. obecná psychologie), ale v různých organizačních formách (v podobě lekcí, cvičení, praktik, seminářů, speciálních seminářů apod.). U ostatních předmětů je markantní snaha o to, aby se studovaly v blocích (např. blok pedagogické psychologie), které přivádějí studenty do úzkého a pracovně velmi intenzivního kontaktu s jednotlivými katedrami psychologie. Příslušná katedra se stává jakoby odborným garantem, odpovídajícím za studium studentů příslušného ročníku. Osobnosti na této katedře formují v této době nejen vědomostní fond studentů, ale ovlivňují i jejich odborné zájmy, jejich osobnost a postoje. Jejich výchova se odehrává v této době jakoby na pozadí té které psychologické disciplíny, představované příslušnou katedrou.

Velký důraz se klade na výchovu k samostatné a tvořivé práci. Od prvního ročníku je ve studijním plánu zařazen značný počet seminářů, cvičení a praxí. Studenti jsou přímo vedeni k tomu, aby se ptali, učí se obhajovat své myšlenky, formulovat téze k obhajobě. Hodnocení každé ročníkové práce má formu obhajoby. Studenti jsou velmi záhy vedeni také k tomu, aby se rozhodli, ke kterému směru, rozvíjenému na fakultě, patří. Cítí se velmi brzy členy jednotlivých psychologických škol na fakultě a jsou formováni jejich kolektivním duchem, společnými cíli a společnými boji za uplatnění té které teorie. Velmi brzy se u nich vychovává povědomí příslušnosti k určité myšlence a k určitému lidskému kolektivu, který je s nimi solidární. Není řídkým jevem, že už studenti druhého ročníku jsou hrdí na svou příslušnost k určité psychologické škole a kladou si jako svůj celoživotní úkol vnést do ní své novum.

Dalším typickým znakem studijního plánu odborného studia psychologie je brzké začleňování studentů do vědecké práce. Na vědeckou práci vysokoškolských učitelů se klade mimořádný důraz. Je považována za způsob existence vysokoškolského učitele, ne za prostředek získání vyššího stupně kvalifikace, např. hodnosti kandidáta nebo doktora věd. Studenti jsou nejbližší spolupracovníci svých vysokoškolských učitelů při jejich vědecké práci. Velmi záhy dostávají drobné, ale samostatné výzkumné úkoly, jejichž výsledky jsou publikovány. Není žádnou výjimkou, je-li spoluautorem stati student.

Velký důraz je ve studiu odborné psychologie kladen na individuální výchovu. Studenti mají své konzultanty, vedoucí ročníkových a diplo-

mových prací atd., kteří je znají jménem a pracují s nimi systematicky. Konzultant je dokonce samostatná vysokoškolská učitelská profese, většinou na kratší úvazek, pro externisty nebo vědecké pracovníky důchodového věku. Druhou stránkou tohoto individuálního přístupu je skutečnost, že se studenti velmi záhy dostávají do přirozených lidských kolektivů, věkově i odborně často velmi rozrůzněných. Vyrůstají se všemi ostatními studenty, aspiranty a stážisty, které vede jejich konzultant (školitel, apod.) a v rámci nepovinných akcí navštěvují semináře, lekce a jiné vzdělávací formy, které pro své spolupracovníky tento konzultant organizuje. Každý student patří tedy velmi záhy po vstupu na fakultu minimálně do dvou kolektivů: do kolektivu svého ročníku a do kolektivu svého konzultanta.

Vysokoškolské studium odborné psychologie končí analogicky jako u nás závěrečnými zkouškami a obhajobou diplomové práce. Absolventi odcházejí do průmyslu a defektologických oborů, v současné době se s velkým zaujetím diskutuje o profilu pedagogického psychologa a jeho místě v systému pedagogických profesí. Nejvíce absolventů studia odborné psychologie odchází však do vědeckých ústavů a na katedry vysokých škol. Zejména fakulty pro zvyšování kvalifikace vysokoškolských učitelů, zahrnující do rámce své činnosti i psychologické vzdělání vysokoškolských učitelských kádrů, budou ještě nejméně deset let odčerpávat značnou část absolventů. Také plánované dobudování sítě pedagogických institutů pro výchovu učitelů si vyžádá velké množství odborných psychologů. Tyto skutečnosti se nutně odrážejí i ve formulaci společenských priorit, které mají vysokoškolské instituce připravující odborné psychology prvořadě sledovat. Je to 1. rozvoj sovětské psychologie jako vědy, 2. rozvoj socialistické kultury, zejména prostřednictvím tvorby psychologické vzdělanosti učitelů a rodičovské veřejnosti.

Příloha

Adresy psychologických vysokoškolských pracovišť v SSSR

a) Univerzity:

Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. Lomonosova, Fakultet psihologii, 117234 Moskva, V-234, Leninskije gory.

Leningradskij gosudarstvennyj universitet im. Ždanova, Fakultet psihologii, 199164 Leningrad, V-164, Universitetskaja naberežnaja 7/9.

Kijevskij gosudarstvennyj universitet im. Ševčenko, Filosofskij fakultet, oddelenije psihologii, 252601 Kijev 17, Vladimirskaia ul. 64.

Vilnjusskij gosudarstvennyj universitet im. Kapsukasa, Istoričeskij fakultet, oddelenije psihologii, 232734 Vilnius, ul. Universiteta 3, Litovskaia SSR.

Saratovskij gosudarstvennyj universitet im. Černyševskogo, Biologičeskij fakultet, oddelenije psihologii, 410601 Saratov, Astrachanskaja ul. 83.

Tartuskij gosudarstvennyj universitet, Istoričeskij fakultet, psihologi-
českoje otdelenije, 202400 Tartu, ul. Julikooli 18, Estonskaja SSR.

Taškentskij gosudarstvennyj universitet im. Lenina, Istoričeskij fakultet,
psihologičeskoje otdelenije, 700095 Taškent 95, Vuzgorodok, Universi-
tetskaja ul., Uzbekskaia SSR.

Tbiliskij gosudarstvennyj universitet, Fakultet filosofii i psihologii,
380028 Tbilisi, prosp. I. Čavčavadze 1, Gruzinskaja SSR.

Charkovskij gosudarstvennyj universitet im. Gorkogo, Biologičeskij fa-
kultet, psihologičeskoje otdelenije, 310077 Charkov, Pl. Dzeržinskogo 4,
Ukrajinskaja SSR.

Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet, Fakultet psihologii i biologii,
150023 Jaroslavl, Centr, Sovetskaja ul. 14, RSFSR.

b) Pedagogičké instituty:

Azerbajdžanskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Lenina,
370000 Baku, ul. Uz. Gadžibekova 34, Azerbajdžanskaja SSR.

Armjanskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Abovjana, 375010
Jerevan, ul. Chandžjana 5, Armjanskaja SSR.

Belckij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Russo, 279200 Belcy,
ul. Puškina 38, Moldavskaja SSR.

Vilnjusskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 232034 Vilnjus, ul.
Studentu 39, Litovskaja SSR.

Gorkovskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Gorkogo, 603600
Gorkij, GSP-37, ul. Uljanova 1, RSFSR.

Dušanbinskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Ševčenko,
734028, Dušanbe, prosp. Lenina 105, Tadžikskaja SSR.

Zaporožskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 330063 Zaporožje, ul.
Žukovskogo 66, Ukrajinskaja SSR.

Irkutskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 664653 Irkutsk 11, Niž-
ňaja naberežnaja 6, RSFSR.

Kijevskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Gorkogo, 252030
Kijev, ul. Pirogova 9, Ukrajinskaja SSR.

Kirgizskij ženskij pedagogičeskij institut im. Majakovskogo, 720000
Frunze, bulvar Dzeržinskogo 38, Kirgizskaja SSR.

Kirovakanskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 377200 Kirova-
kan, prosp. Lenina 46, Armjanskaja SSR.

Kokandskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Mukimi, 713000
Kokand, ul. Karla Marksa 63, Uzbekskaia SSR.

Komsomolskij-na-Amure gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 681000
Komsomolsk na Amure Chabarovskogo kraja, ul. Pionerskaja 18, RSFSR.

Kuljabskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 735360 Kuljab, ul.
Karla Maksa 16, Tadžikskaja SSR.

Leningradskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Gercena,
191186 Leningrad, Naberežnaja reki Mojki 48, RSFSR.

Lijepajskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Lacisa, 229701 Lijepaja, ul. Lenina 14, Latvijskaja SSR.

Magnitogorskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 455025 Magnitogorsk, ul. Pravdy 79, RSFSR.

Minskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Gorkogo, 220809 Minsk, Sovetskaja ul. 18, Belorusskaja SSR.

Moskovskij gosudarstvennyj zaočnyj pedagogičeskij institut, 109004 Moskva, Verchňaja Radiščevskaja ul. 18.

Moskovskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Lenina, 119882 Moskva M, Pirogovskaja ul. 1.

Orlovskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 302015 Orel, Komsomolskaja ul. 95, RSFSR.

Permskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 614600 Perm, GSP-372, ul. Karla Marksa 24, RSFSR.

Rovenskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Manuil'skogo, 266000 Rovno, ul. Ostafova 37, Ukrajinskaja SSR.

Rostovskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 344703 Rostov-na-Donu, ul. Fridricha Engelsa 33, RSFSR.

Slavjanskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 343200 Slavjansk Doneckoj oblasti, ul. Lenina 12, Ukrajinskaja SSR.

Tallinskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Vilde, 200101 Tallin, Narvskoje šosse 41, Estonskaja SSR.

Taškentskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Nizami, 700064 Taškent, Pedagogičeskaja ul. 103, Uzbekskaja SSR.

Tbilisskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Puškina, 380079 Tbilisi, prosp. Čavčavadze 37, Gruzinskaja SSR.

Uljanovskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Uljanova, 432700 Uljanovsk, ploščad' im. 100-letija so dňa roždenija V. I. Lenina 2, RSFSR.

Čerepoveckij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. 300-letija vossojedinenija Ukrajiny s Rossijej, 257000 Čerkassy, ul. Karla Marksa 24, Ukrajinskaja SSR.

Šadrinskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 641800 Šadrinsk Kurganskoj oblasti, ul. K. Libknehta 3, RSFSR.

Šujskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut, 155600 Šuja Ivanovskoj oblasti, Sovetskaja ul. 40, RSFSR.

Šauljajskij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut im. Prejkšasa, 235419 Šjauljaj, ul. Vitauto 84, Litovskaja SSR.

TEST RYTMICITY

Vladimír Dočkal

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Zmysel pre rytmus možno považovať za jednu zo základných hudobných schopností. Pred hudobnými pedagógmi stojí úloha rozvíjať túto schopnosť u detí, ale tiež úloha hodnotiť jej úroveň; pri oboch by mohla a mala pomôcť aj psychológia.

Témou nášho príspevku je pokus o zostrojenie metódy, ktorou by bolo možné hodnotiť úroveň zmyslu pre rytmus u detí školského veku, predovšetkým pre účely výberu nadaných detí na hudobné a tanečné odbory EŠU a pod. (Pravda, zmysel pre rytmus je iba jedna elementárna schopnosť, pre komplexné posúdenie nadania dieťaťa treba vyšetriť aj ostatné jeho špecifické i všeobecné schopnosti, motiváciu atď.)

Klasicky sa na zisťovanie rytmického zmyslu používa vyklopkávanie. Skúšajúci vyklopká nejaký rytmický úryvok a dieťa má za úlohu ho vyklopkaním zopakovať. Vyhodnotenie má iba dve alternatívy (správne — nesprávne) a je do značnej miery závislé od subjektívneho úsudku skúšajúceho, skúška má neštandardný charakter a je individuálna.

Známe testy na posúdenie hudobného talentu vytvoril Seashore (1967). Jednou zo skúšok je aj test zmyslu pre rytmus. Oproti klasickej metóde má tri výhody: je štandardná, s objektívnym hodnotením a možno ju administrovať skupinovo. Rytmické podnety sa podávajú auditívne (z magnetofónu), úlohou probanta je porovnať vždy dve a dve figúry a vyjadriť sa (na záznamovom hárku), či sú zhodné alebo sa líšia.

Zostrojiť neauditívny test hudobných schopností je nemožné. Hudba sa prirodzene viaže na sluch a uvažovať o nej v inej modalite je absurdné. Hluchí hudobní géniovia (Beethoven, Smetana), ktorí prežívali hudbu iba podľa nôt, ba dokonca tvorili len na základe svojich hudobných predstáv, ohluchli až v dospelom veku. U človeka, ktorý je hluchý od narodenia, nemožno hudobné predstavy vypestovať. Zmysel pre rytmus však nemá sluchovú, ale pohybovú (motorickú) podstatu — k takémuto záveru prišla väčšina bádateľov (McDougall, Seashore, Teplov). Preto test na zisťovanie zmyslu pre rytmus nemusí mať nevyhnutne auditívne podávané podnety, ktoré, ak majú byť štandardné, znamenajú vždy vyššie náklady i náročnosť pri administrácii (magnetofónové záznamy).

Našou snahou bolo zostrojiť čo najekonomickjšiu pomôcku na zisťovanie rytmicity — skupinový test typu ceruzka — papier.

Rytmus definuje Teplov (1968, s. 171) ako „určitú pevne stanovenú organizáciu procesu prebiehajúceho v čase“. V našej práci vychádzame z tohto vymedzenia. Problémom „priestorového rytmu“ (vo výtvarnom umení) sa tu nebudeme zaoberať.

„Rytmus vôbec“ nazýva Teplov formálnou kategóriou (s. 183). Každá forma musí však mať svoj obsah, iba tak nadobúda význam. Rytmus je vždy hudobný, tanečný, básnický ap. „Zmysel pre rytmus vôbec“ možno podľa Teplova považovať za psychickú realitu iba vtedy, ak ho chápeme

ako výsledok rozvoja množstva konkrétnych rytmických schopností, ich zovšeobecnenie.

Úvaha je analogická s problémom existencie inteligencie: Vychádzajme z marxistickej tézy, že schopnosti existujú iba v činnosti. Činnosť je pochopiteľne vždy konkrétna: matematická, hudobná ap., teda aj schopnosti sú konkrétne (špecifické): matematické, hudobné atď. „Všeobecná činnosť“ neexistuje, teda aj pojem „všeobecnej schopnosti“ — inteligencie — nemôžeme pripustiť. Bola by to ale nesprávna dialektika, ktorá by viedla k takémuto záveru. Existenciu inteligencie samozrejme uznávame — ako isté zovšeobecnenie (i sumarizovanie) jednotlivých intelektových schopností. Pritom rozvoj tejto všeobecnej schopnosti je možný len v množstve konkrétnych činností.

Tak isto chápeme aj pojem zmyslu pre rytmus ako istú všeobecnú kategóriu, ktorá zahrnuje spoločné znaky všetkých konkrétnych zmyslov pre rytmus (hudobný, básnický, športový atď.).

V testoch inteligencie usudzujeme na „všeobecné schopnosti“ vždy z výsledkov konkrétnych úloh, aj keď sú to často úlohy, ktoré s konkrétnymi reálnymi životnými činnosťami človeka nemajú nič spoločné. Analogicky sme uvažovali pri zostrojovaní nášho testu. Na základe úloh, ktoré v ňom dieťa rieši, budeme usudzovať práve na „zmysel pre rytmus vôbec“, teda na akúsi všeobecnú rytmickú schopnosť, ktorá sa môže uplatniť v činnosti hudobnej rovnako ako v iných činnostiach, ktoré rytmicitu vyžadujú. Treba poznamenať, že aj doteraz bežne používané skúšky merajú takýto všeobecný zmysel pre rytmus a nie zmysel konkrétny. (Např. konkrétny zmysel pre hudobný rytmus by bolo možné zisťovať len v hudobnej činnosti — a vyklopkávanie má od hudby veľmi ďaleko.)

Zhrňme teraz základné východiská, z ktorých sme vychádzali pri tvorbe Testu rytmicity:

1. Zmysel pre rytmus ako schopnosť človeka vnímať, prežívať, reprodukovať a tvoriť procesy presne organizované v prebiehajúcom čase sa vyvíja v konkrétnych rytmických činnostiach (pohybových, hudobných, verbálnych i ďalších).

2. Je možné abstrahovať od týchto konkrétnych činností a uvažovať o „zmysle pre rytmus vôbec“.

3. Tento zmysel pre rytmus je možné merať, presnejšie povedané možno naň usudzovať na základe merania výkonu v akejkoľvek (aj v reálnom živote sa nevyskytujúcej) konkrétnej rytmickej úlohe. (Vychádzame tu z existencie vzájomných korelácií medzi špecifickými a všeobecnými schopnosťami v rámci ich hierarchie.)

4. Zmysel pre rytmus má motorický základ a je vždy aktívny, ani vnímanie rytmu nie je možné bez zapojenia motoriky.

V doterajších skúškach rytmicity sa používajú vždy auditívne podnety — priame vyklopkávanie alebo zvukový záznam vyklopkanej rytmickej figúry. Odpoveď je motorická — vyklopkávanie (reprodukcia vnímanej figúry) alebo u Seashorea intelektuálna (porovnávanie dvoch figúr).

Povedali sme však, že vnímanie rytmu nie je pasívne. Teplov (1968, s. 177) hovorí, že pohybové zložky nie sú sprievodnými javmi vnímania

rytmu, ale organickým komponentom tohto vnímania. Človek vníma rytmus nie tým, že ho počuje, ale tým, že ho (ako hovorí McDougall) sám produkuje (podľa Teplova, 1968, s. 174). Nezáleží teda na modalite, v ktorej je podnet podávaný, skúšaný vždy zapája do procesu vnímania rytmu svoju motoriku a vníma vlastne tieto svoje motorické reakcie, resp. ich prežívanie. Každý jednotlivec môže rytmus prežívať (spolu-vytvárať) inak. Jeden si ho vyklopkáva prstom, iný podupáva nohou, kníše telom, dajú sa predpokladať rytmické sťahy hlasivkových svalov a pod.

V teste ceruzka — papier je štandardná podnetová situácia podávaná opticky. Ide teraz o to, akú formu optickej informácie zvolíť, a akým spôsobom ju môže skúšaný motoricky spracovať. Hudobne vzdelaným probantom by bolo možné podávať notový záznam.

Úlohou nášho testu je však zistiť stupeň rozvoja zmyslu pre rytmus u detí bez akejkoľvek hudobnej erudície. Ako vhodný podnet na evokovanie rytmu sa ukázal systém kratších a dlhších čiarok a medzier medzi nimi.

Pri koncipovaní testu sme sa inšpirovali klasickou situáciou vyklop-kávania. Dieťa si má predloženú figúru zapamätať a reprodukovat ju. Čiarky, z ktorých sa figúra skladá, sú kreslené zvisle, usporiadané do vodorovného riadku, predtlačené na hornom okraji čistej strany. Skúšaný si má na voľnú stránku pod zadaním opakovať kreslenie figúry a sústrediť sa pritom na rytmus, ktorý predstavuje. Pri kreslení zvislých čiarok vykonáva zápästím alebo celou rukou pohyby zrovnateľné s pohybmi pri vyklopkávaní. Takto si dieťa motoricky osvojuje rytmus, znázornený optickou figúrou. [Je možné, že u hudobne nadaných sa táto činnosť spája aj so sluchovou predstavou, ale túto otázku sme nesledovali.] Po čase určenom na osvojenie si rytmu dostane dieťa pokyn obrátiť stránku a nakresliť naučenú rytmickú figúru naspamäť. Doba reprodukcie je tiež obmedzená.

Experimentálna verzia testu, s ktorou sme pracovali, obsahuje dve zručné úlohy a päť úloh, ktoré sa vyhodnocujú 0—3 bodmi. Maximálne možné skóre je teda 15 bodov. Úlohy sú zoradené podľa vzrastajúcej obťažnosti. Celá administrácia vrátane inštrukcie a zúčviku trvá cca 15 minút.

Test sme aplikovali u skupiny 24 hudobne nadaných detí, navštevujúcich ľudové školy umenia v SSR. Išlo o 8 detí vo veku 7, 6 r., 8 detí vo veku 11 r. a 8 detí vo veku 14, 6 r., v každej vekovej skupine boli 4 chlapci a 4 dievčatá. Kritériami výberu bolo hodnotenie hudobných pedagógov (učiteľov LŠU) a úspešnosť v umeleckých súťažiach. Možno povedať, že sme zachytili najlepšie deti daných vekových skupín z celej SSR. Kontrolnú skupinu sme získali starostlivým párovým výberom podľa kritérií: tá istá škola (trieda), vek, sociálne prostredie (rodina), prospech, ale bez prejavov špecifického talentu. Získané údaje sme spracovali pomocou analýzy variancie $2 \times 2 \times 3$. Výsledky uvádzame v tabuľkách 1 a 2.

Tabuľka 3

Priemerné výkony výtvarne nadaných a nenadaných žiakov
v Teste rytmicity

Vek	Pohlavie	Výtvarníci	Kontr. sk.
7, 6 r.	Ch	4,75	5,25
	D	1,50	3,50
11 r.	Ch	6,50	7,75
	D	8,75	11,50
14, 6 r.	Ch	10,25	11,50
	D	13,50	13,25

Ako vidíme, výtvarne nadané deti, u ktorých prirodzene predpokladáme dobrú optickú pamäť, dosahujú v teste dokonca horšie výkony než kontrolná skupina. Tabuľku analýzy rozptylu neuvádzame, nakoľko v nej niet signifikantných výsledkov okrem samozrejmeho vplyvu faktoru veku (na 1 % hladine). Pokus s výtvarníkmi naznačuje, že test pravdepodobne nebol riešený pomocou zrkového kľúča. Dá sa tiež usudzovať, že pojem „priestorový rytmus“ používaný vo výtvarnom umení je iba odvodený analógiou od pojmu „rytmus“, ktorý sa používa v tzv. „časových umeniach“ a nemá s ním spoločný psychologický základ (nesúvisí s motorikou).

Hoci skupiny hudobníkov a výtvarníkov boli vyberané podľa kritérií nadanosti nezávisle na sebe, sociálne zloženie oboch (resp. s kontrolnými všetkých štyroch) skupín je približne rovnaké. Preto sme pomocou tej istej variančnej analýzy $2 \times 2 \times 3$ mohli urobiť párové porovnania všetkých skupín bez obavy skreslenia výsledkov touto premenou. Medzi oboma kontrolnými skupinami niet žiadneho rozdielu, zato rozdiel medzi hudobne a výtvarne nadanými deťmi vystupuje ako vysoko signifikantný (na 1 % hladine). Pre ilustráciu uvádzame tabuľku.

Tabuľka 4

Výsledky analýzy rozptylu pre hudobníkov a výtvarníkov

Zdroj rozptylu	stupne voľnosti	suma štvorcov	priemerný štvorec	F-test
1. druh nadania	1	99,187	99,187	10,780**
2. pohlavie	1	0,188	0,188	—
3. vek	2	623,291	311,646	33,869**
interakcia 1—2	1	4,688	4,688	—
interakcia 1—3	2	24,126	12,063	1,311
interakcia 2—3	2	24,876	12,438	1,352
interakcia 1—2—3	2	27,370	13,685	1,487
v rámci skupín	36	331,250	9,201	
celkový	47	1134,974		

Tabuľka 1

Priemerné výkony hudobne nadaných a nenadaných žiakov
v Teste rytmicity

Vek	Pohlavie	Hudobníci	Kontr. sk.
7, 6 r.	Ch	5,25	4,00
	D	5,00	4,25
11 r.	Ch	13,25	8,75
	D	11,75	9,50
14 6 r.	Ch	13,50	11,25
	D	13,75	13,00

Tabuľka 2

Výsledky analýzy rozptylu pre hudobníkov

Zdroj rozptylu	stupne voľnosti	suma štvorcov	priemerný štvorec	F-test
1. nadanie	1	46,021	46,021	4,323*
2. pohlavie	1	0,521	0,521	—
3. vek	2	589,875	294,937	27,705**
interakcia 1—2	1	6,021	6,021	—
interakcia 1—3	2	12,542	6,271	—
interakcia 1—2—3	2	1,542	0,771	—
v rámci skupín	36	383,250	10,646	
celkový	47	1043,813		

Najvýraznejšie diferencujúcim faktorom (na 1 % hladine) je vek, čo je samozrejmé. Po eliminácii tohto zdroja rozptylu ostáva ešte stále významný (na 5 % hladine) účinok faktoru nadanie, inými slovami: hudobne nadané deti dosahujú v Teste rytmicity signifikantne vyššie výkony ako deti kontrolnej skupiny.

Tento výsledok podporuje konštrukčnú validitu nášho testu. Domnievame sa, že hudobníci musia mať lepší zmysel pre rytmus ako priemerné deti, a súčasne chceme overiť, že Test rytmicity meria tento zmysel. Predpokladali sme teda, že hudobne nadané deti dosiahnu v teste vyšší výkon než deti nenadané. Tento predpoklad sa potvrdil aj štatisticky.

Keďže podnet v našom teste je podávaný opticky, môže vzniknúť domnienka, že kľúčom k naučeniu sa figúry nemusí byť jej vnímanie ako rytmu, ale prosto priestorové vnímanie, optický vnem priestorovej organizácie čiarok a medzier. Test sme aplikovali u 24 výtvarne nadaných detí vybraných z celej SSR podľa rovnakých kritérií, aké boli použité pre výber hudobníkov. Výtvarne nadané deti mali párovým výberom získanú vlastnú kontrolnú skupinu. Výsledky uvádzame v tabuľke 3.

Výsledky prezentované v tabuľkách 2 a 4 svedčia o dobrej diferencijálnej validite Testu rytmicity. Ak sa pozrieme na priemery v tabuľkách 1 a 3, vidíme, že najväčšiu diferencijnú silu má test v strednej vekovej skupine (11 r.). Vysvetlenie je v tom, že verzia, ktorú sme overovali, bola pre najmenšie deti príliš ťažká (nezvládli ju ani nadaní), pre najstaršie zasa príliš ľahká (dobré si s ňou poradili aj nenadaní). Vo veku 10—12 rokov je test možno pravdepodobne aj v danej podobe používať, po rozšírení o ľahšie úlohy pre mladších a ťažšie úlohy pre starších probantov sa dá predpokladať jeho využiteľnosť v širšom vekovom rozpätí. Idea testu sa zdá byť nosná — uskutočnené experimenty ju overili.

Okrem uskutočnenej diferencijálnej validizácie by bolo vhodné pokúsiť sa o kritériálnu validizáciu testu na neroztriedenej populácii porovnávaním výkonov v ňom dajme tomu s klasickou skúškou vyklopkávaním. Podobný experiment by bol náročný časovo (pre individuálny charakter vyklopkávania), zatiaľ sme ho neuskutočnili. Predsa sme sa však pokúsili aj o akú-takú kritériálnu validizáciu.

Test sme aplikovali u siedmich žiakov tanečného odboru LŠU v Bratislave na Steinerovej ulici vo veku 12 rokov (bez kontrolnej skupiny). Priemerný výkon bol 12,29, smerodajná odchýlka 1,905 bodu. Ich učiteľku tanca sme potom požiadali, aby na základe toho, ako dievčatá pozná, ohodnotila ich zmysel pre rytmus školskou známku. Poradová korelácia medzi hodnotením učiteľky a výkonom v teste bola 0,366.

S rovnakým cieľom sme aplikovali test u 14-tich štrnásťročných žiakov Tanečnej školy v Bratislave na Gorazdovej ulici. Priemerný výkon tejto skupiny bol 12,79, smerodajná odchýlka 2,177 bodu. Korelácia s hodnotením tanečného majstra $r = 0,310$.

Zistené korelačné koeficienty nie sú príliš vysoké, ale predsa kladné, a naznačujú tak aj kritériálnu validitu Testu rytmicity (ak je kritériom hodnotenie odborníka). Žiaci tanečnej školy (to isté platí aj pre LŠU), hoci tu sme neuskutočnili výber najnadanejších (to napokon vidno aj podľa výkonov, ktoré sú nižšie ako u hudobníkov z predchádzajúceho experimentu), nereprezentujú normálnu populáciu. Ide tu predsa len o výber. Ich učitelia neboli ochotní hodnotiť ich horšou známku ako 2—, pretože „všetci žiaci, čo sem chodia, musia mať predsa zmysel pre rytmus“. Zníženie rozptylu sledovanej vlastnosti, ako aj málostupňová hodnotiacia škála, ktorú boli učitelia ochotní použiť, majú za následok zníženie korelačného koeficientu, ktorý by v neroztriedenej populácii musel byť nevyhnutne vyšší.

Test rytmicity, o ktorom sme tu podali prvú informáciu, je k dispozícii u autora. Po jeho dopracovaní na základe doterajších poznatkov a ďalšom overovaní, ho bude pravdepodobne možné používať ako mieru zmyslu pre rytmus, najmä pre účely výberu hudobne a pohybovo nadaných detí. Hlavnou výhodou je skupinová administrácia a jednoduché vyhodnocovanie, čo umožňuje vyšetrenie väčšieho počtu detí za kratší čas. V každom prípade však ostáva Test rytmicity iba orientačnou metódou, ktorá nemôže suplovať podrobné individuálne vyšetrenie predpokladov dieťaťa pre ktorúkoľvek rytmickú činnosť.

Literatúra

- Seashore, C. E., 1967, Psychology of music. Dower publications, New York.
Teplov, B. M., 1968, Psychologie hudebních schopností. Supraphon, Praha.

MODELOVANIE MYSLANIA V SOVIETSKEJ PSYCHOLÓGII

Zdena Droppová

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Myslenie, tento zložitý sprostredkovaný proces, umožňuje poznávanie, smerujúce od javovej stránky skutočnosti k jej podstate. Skúmanie myslenia však naráža na veľké metodologické ťažkosti. Dva najdôležitejšie spôsoby skúmania myslenia sú jeho experimentálny výskum a modelovanie. Pri experimentálnom výskume väčšina používaných metód analyzuje výsledky, produkty procesu myslenia, nie podstatu samotného procesu. Určitým krokom k analýze podstaty samotného procesu je metóda myslenia nahlas. Analýza protokolov tejto metódy dovoľuje aspoň čiastočne postihnúť proces, prebiehajúci pri myslení, resp. riešení zadaného problému. Informácia, dostupná touto metódou, však nie je vyčerpávajúca, a preto sa hľadajú ďalšie objektívnejšie metódy (napr. sledovanie očných pohybov), ktoré v kombinácii s ňou zvýšia množstvo informácie, ktorú možno o tomto zložitom procese získať.

Experimentálna analýza procesu myslenia veľa získala spojením s metódami informačnej analýzy. Z týchto dvoch metód ťaží i modelovanie myslenia, resp. jeho jednotlivých aspektov, ktoré sa v súčasnej dobe ukazuje ako perspektívne nielen vo svojich výsledkoch — modeloch, ale aj v ich použití ako podnetov v ďalších psychologických experimentoch. Porovnaním získaných výsledkov je možná ďalšia aproximácia modelov k skutočným procesom, prebiehajúcim pri riešení problémov človekom.

V koncepcii myslenia, rozpracovanej Rubinštejnou a sovietskou psychologickou školou, sa myšlienkové procesy pokladajú za „hľadanie a objavovanie nového“, za „samostatný pohyb k novým zovšeobecneniam“. Toto poňatie predpokladá vnútornú väzbu medzi poznaním a činnosťou a neustále prechody medzi zmyslovým poznávaním a myslením (Linhart, 1976). Špecifika vzťahu medzi subjektom a objektom na úrovni myslenia spočíva podľa nich v tom, že „problémová situácia vždy obsahuje niečo, čo je v nej implicitne — prostredníctvom svojich vzťahov k tomu, čo je dané — zahrnuté, ňou predpokladané, ale explicitne neurčené“; (niečo dané implicitne, nie zadané explicitne), teda niečo, čo treba riešiť. Za predmet psychologického skúmania sa v tejto koncepcii považuje to, ako človek chápe problémovú situáciu, t. j. zvláštnosti myslenia individua ako jeho psychickej činnosti. Predmetom výskumu



sú potom procesy, alebo činnosti, pomocou ktorých individuum spracúva niečo, čo je mu objektívne dané, na subjektívne významy; a potom dokazuje nutnosť a všeobecnú platnosť riešenia, ku ktorému dospelo. Takto interpretované myšlienkové procesy predstavujú podľa Rubínštejna vnútorné zákonitosti myslenia. Východiskom koncepcie myslenia a riešenia problémov je potom predpoklad centrálnej psychickej regulácie činnosti. Základný je tu vzťah subjektu a objektu, v procese poznávania a riešenia problémov sa tento vzťah stále mení, v súvislosti s tým, ako subjekt pretvára daný objekt a rieši problém (Rubínštejn, 1960).

V činnosti a spôsobe riešenia problému sú veľké rozdiely vzhľadom na kategórie problémových situácií. Pri známých situáciách môže človek použiť naučený postup, sled nutných operácií — teda algoritmický postup riešenia. Úlohy tohto druhu možno zobrazit modelmi, ktorých analógia bude takmer úplná. Druhou skupinou sú neznáme problémové situácie, v ktorých človek musí vytvárať nový, vlastný program činnosti — nepozná algoritmus riešenia. Takáto činnosť sa nazýva heuristická a o jej modelovanie sa pokúša heuristické programovanie. Heuristické riešenie problému je buď hľadaním úplne nových postupov, alebo vytváraním kombinácií postupov známych. Člení sa na fázy: zistenie problému; formulácia problému a vytvorenie modelu problémovej situácie; postupy riešenia; verifikácia účelnosti a správnosti zvolenej metódy.

Z heuristických metód v súčasnosti používaných spomenieme len metódu heuristického hľadania, ktorú uplatňujú zakladatelia tzv. informačnej teórie myslenia — Newell, Simon a Shaw. Človek sa v ich koncepcii chápe ako systém spracovávajúci informáciu. Heuristické hľadanie sa používa pri úlohách, kde je presne určená počiatočná situácia a cieľ. Metóda heuristického hľadania hľadá (konštruuje) sekvencie operátorov, ktoré v určitom, zo začiatku však neznámom poradí transformujú východzí prvok na prvok hľadaný, cieľový. Pre každý cieľ existuje množina metód na jeho dosiahnutie. Metódy dosahujú cieľ vytváraním subcieľov. Najznámejší program spomínaných autorov — General Problem Solver — má heuristiky vložené vo svojich metódach. Hlavnou metódou GPS je analýza prostriedky — ciele, predpokladajúca zistiteľnosť rozdielov medzi momentálnym a požadovaným objektom, možnosť aplikovať vhodné operátory (resp. ich modifikovať) na elimináciu týchto rozdielov a možnosť redukcie obťažnosti rozdielov na nižší stupeň. Druhým systémom heuristik v GPS je plánovanie — konštruovanie navrhovaného riešenia vo všeobecných pojmoch prv než sa spracujú detaily. Táto metóda vyžaduje abstrakciu, vytvorenie príslušného problému v abstraktnom problémovom priestore, riešenie takéhoto abstraktného problému a spätný prevod plánu do pôvodného problémového priestoru a jeho vykonanie.

Okrem podobností, ktoré sa ukázali pri porovnaní protokolov človeka a GPS, ukázali sa tiež závažné rozdiely — napr. to, že GPS spracúva položky sekvenčne, kým človek zvládne určité množiny položiek súčasne, používajúc zložené výrazy, GPS nesimuluje správanie subjektu v rozlišovaní vnútorného a vonkajšieho sveta a v adekvátnom zobrazení priestoru, kde sa uskutočňuje hľadanie pravidiel. Napriek tomu však možno na základe GPS predpovedať do istej miery správanie subjektu

v určitých problémových situáciách. Množstvo námietok, s ktorými sa pôvodná verzia GPS stretla, urýchlilo vývoj viacerých programov heuristického typu, ako i podstatné zdokonalenie samotného GPS, ktorý v súčasnej verzii rieši 11 typov heuristických úloh.

V prístupe, zdôrazňujúcom jednotu poznania a činnosti, a teda aj jednotu pragmatických, sémantických a syntaktických aspektov, sa za východisko štúdia a modelovania činnosti pokladá hierarchicky usporiadaný kognitívny model, ktorého príkladom je Pospelovov a Puškinov Giromat. Je to zariadenie, schopné meniť svoju štruktúru v závislosti na zmenách vonkajších podmienok. Jadro systému tvorí vnútorný model danej úlohy, ktorý je vhodný pre konštrukciu heuristických programov. Zariadenie vytvára najprv vnútorný model danej úlohy, ktorý autori nazývajú dynamickým gnostickým modelom. Systém Giromat má schopnosť byť v interakcii s vonkajším prostredím, vyberať z neho potrebné informácie a meniť svoju štruktúru v závislosti na postupe riešenia. Činnosť Giromatu je viazaná na funkciu tzv. S-jazyka (sémantického), ktorý sovietski autori navrhli tak, aby spĺňal syntaktické, sémantické i pragmatické požiadavky. S-jazyk sa skladá zo skupín názvov, pojmov, vzťahov a modálnych výrazov, ktoré sa týkajú hodnotenia činnosti a jej výsledku, imperatívov a skupiny pomocných slov. Pomocou tohto jazyka vzniká v Giromate kognitívny model, majúci hierarchickú stavbu s rôznymi poznávacími úrovňami.

Napriek tomu, že sa do programov a modelov zavádzajú určité charakteristiky, odvodené z experimentálnych výskumov myslenia a riešenia úloh, niet dôkazu, že by tieto modely používali rovnaké procesy ako sú ľudské psychické procesy. Vedú sa mnohé diskusie o možnostiach a obmedzeniach smeru „umelý intelekt“, o dosahu teórie heuristického modelovania, resp. o jej vzťahu k psychologickéj teórii myslenia. Niektorí vedci (napr. Brušlinskij, 1975) varujú pred nekritickým spájaním psychológie s matematicko-logickými metódami a modelmi.

Prednosti, ktoré má heuristické programovanie voči dosiaľ používaným metódam skúmania procesu myslenia, sa všeobecne uznávajú. Avšak teória heuristického hľadania nie je vyčerpávajúcím modelom ľudského myslenia. Otázky dostatočnosti takejto teórie sa riešia jej postupnou aproximáciou k špecifickým údajom o človeku. Tichomirov (1976) sa zaoberá rozdielmi v informačnej a psychologickéj teórii myslenia, uvádza niektoré rozdiely medzi abstraktným systémom, uvažovaným v teórii heuristického hľadania a reálnym človekom, skúmaným v psychológii; rozdiely v popise stavov — človek používa nielen symboly, zoznamy, vektory, ale i obrazy a významy; rozdiely v operátoroch, ktoré transformujú jednu situáciu na druhú. Teória heuristického hľadania pracuje s úlohami, v ktorých je presne určená počítačová situácia a cieľ, kým pre človeka je charakteristické formovanie úloh, vytváranie cieľov, formovanie hodnotiacich funkcií a kritérií. Tieto rozdiely vidí ako podnety pre ďalšiu aproximáciu existujúcich metód k údajom získaným v psychologických experimentoch. Brušlinskij vidí ťažkosti v modelovaní myšlienkových procesov v tom, že súčasnými metódami je možné modelovať úlohy, týkajúce sa kategorizácie, triedenia do disjunktných množín, kým celkový proces myslenia, skúmaný

v psychológii, je nedisjunktný. Perspektívne možnosti vidí v aplikácii teórie rozmazaných množín (fuzzy sets) na procesy myslenia.

Prínos metód heuristického programovania v modelovaní myslenia ako procesu je teda zrejmý a veľký. Je však potrebné kombinovať výskum ľudských heuristik s uvažovaním potrieb, emocionálnej regulácie hľadania, výberového odrazu situácie, motivačných aspektov myslenia. Pri konštrukcii a verifikácii modelov, resp. teórií myslenia je potrebné vo väčšej miere brať do úvahy výsledky a poznatky, získané v psychologických výskumoch.

Literatúra

Brušlinskij, A. V., 1975, Základní problémy a perspektiva matematizace psychologie myšlení, společenské vědy v SSSR, 5, s. 441—448.

Linhart, J., 1976, Činnost a poznávání, Academia, Praha

Newell, A., Simon, H. A., 1972, Human-Problem Solving, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Rubištejn, S. L., 1960, O myslení a způsoboch jeho výskumu, SPN, Bratislava.

Tichomirov, O. K. (ed.), 1976, „Iskusstvennyj intelekt“ i psihologija, Nauka, Moskva.

SÚČASNÁ DIALEKTICKÁ PSYCHOLÓGIA V USA

Rudolf Kostolanský

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Nespokojnosť s pozitivistickou a neopsychoanalytickou teóriou nachádza svoj prejav v aplikácii dialektických prvkov myslenia, a to nielen v rámci psychológie, ale i v ďalších sociálnych a historických vedách. Zásadne sa o rozšírenie vplyvu dialektiky zaslúžili najmä vedci, ktorí prišli do USA z Európy, z ktorých významné miesto zastáva dnes už zosnulý prof. univerzity v Ann Arbor K. F. Riegel, pôvodcom z Nemecka. Vzhľadom k jeho odbornej orientácii, ale i zdrojom myslenia a aplikácie, dialektické prvky myslenia sa rozširujú najmä na problematiku vývinovej psychológie, ktorej i tu budeme venovať väčšiu pozornosť. Treba hneď na úvod povedať, že toto v istých črtách už hnutie, ktoré nachádza určitú odozvu i u nás, zďaleka nie je marxistické už preto, že popri dialektikom nie je i dôsledne materialistické. Napriek tomu, že vzniklo ako negatívum pozitivizmu a neopsychoanalýzy, svojim hybridizačným, neautentickým myslením, i keď odlišne od autora k autorovi, a od problému k problému, v mnohých znakoch sa blíži, a z týchto teórií čerpá alebo priamo preberá. Z toho potom vyplýva i literatúra, z ktorej sa čerpá a z ktorej sa vychádza: v práci Lawlera, ktorý je akýmsi ideológom hnutia, sa pri charakterizácii dialektiky dejín obracia priamo

na Engelsovu „Dialektiku prírody“, kým pri zvažovaní dôsledkov, ktoré si jasne uvedomujú ako politické, obracajú sa na rôzne nemarxistické, resp. revizionistické koncepcie. Najbližšie sa k marxistickému chápaniu prepracoval práve prof. K. F. Riegel, čím si možno vysvetliť i jeho vysoké ocenenie sovietskych psychológov, budovateľov filozofickej bázy súčasnej psychológie — S. L. Rubiňštejna a S. L. Vygotského.

Spisba dialektickej psychológie i samotného K. F. Riegla je veľmi bohatá. Ak chceme v prvom rade charakterizovať základný psychologický fenomén ako dialektický prístup k osobnosti, musíme sa zmieniť o Riegelovej teórii dialektickej psychológie a dialektickej teórii psychického vývinu jednotlivca. Riegel vyžaduje úplnú premenu v základných koncepciách chápania človeka, keď požaduje, aby sme sa naň dívali ako na „meniacu sa bytosť na svete“. Rozlišuje priebeh udalostí podľa štyroch dimenzií: vnútorne-biologickej, individuálno-psychologickej, kultúrno-sociologickej a vonkajškovo-fyzikálnej dimenzie. Tieto štyri dimenzie vytvárajú časti vzájomne prepojeného systému vzťahov, ktoré, ak sa zohľadňujú separovane, stávajú sa abstrakciou. Dialektické hľadisko je preto založené na vzájomných súvislostiach a závislostiach týchto dimenzií. V jeho dialektickej teórii vývin predstavuje koordináciu alebo synchronizáciu progresu, i keď berie do úvahy to, že tieto dimenzie nie sú vzájomne vždy koordinované a synchronizované; vtedy vzniká kríza alebo konflikt, čo v jeho chápaní, však podobne ako i u iných teoretikov osobnosti (Erikson), neznamená negatívum. Väčšina kríz a konfliktov predstavuje totiž konfrontáciu (u Eriksona výzvu), v ktorej nesúhlas a protirečenie vytvárajú zdroj každej zmeny, a to u jednotlivca, tak i spoločnosti. Táto konfrontácia znamená transformáciu udalostí do koordinovaných vzťahov a významov, ktorá vedie v dôsledkoch k výdobytkom skokom, a zároveň vytvára zdroj pre ďalšie konflikty a tým i ďalší vývin. Na rozdiel od iných teórií vývinu, ako je napr. Piagetova dialektická teória, Riegel vyzdvihuje, že equilibrium alebo vyrovnanosť je skôr výnimkou, a nemôže byť teda cieľom. V kontinuálnom procese transformácií a zmien, ako jednotlivec tak i spoločnosť, ako i vonkajšia príroda nemôžu ostávať v nehnutom pokoji, a sú iba výnimočne v perfektných harmonických vzťahoch.

Z týchto niekoľkých, skôr ilustračných téz dialektického chápania psychického vývinu, vyplýva tiež apriori odmietavý prístup ku klasickým črtovým teóriám osobnosti, ale i k teóriám situačným. Temer so symbolickým názvom v známom „Nebraska Symposium on Motivation“ publikoval (1975) štúdiu vlastností osobnosti a equilibria k vývinovej dialektike. Tvrdí, že klasické črtové teórie osobnosti s registrom vlastností osobnosti, a množstvom schopností a spôsobilostí, je potrebné „nahradiť štúdiom časovo vymedzených dejov, sledovaním konkrétnych činností človeka v konkrétnom sociálnom a fyzikálnom svete“. Procesy, interakcie a transformácie sú zdrojom vývinu osobnosti jednotlivca. Riegel je toho názoru, že v súčasnej intelektuálnej a vedeckej histórii bol jednotlivec postupne redukovaný na abstraktnú identitu v rámci abstraktného systému vlastností a schopností osobnosti. Veda nezohľadňuje jednotlivcove konkrétne činnosti, rovnako ako jeho želania, ciele, jeho otázky a pochybnosti. Z Riegelovho pohľadu, je pre psychológa

potrebná nie honba za faktami, ale analýza zmien v zažívanom i v žitom, keď nestačí iba registrovať prítomné, ale je potrebné sledovať a analyzovať minulé zážitky a skúsenosti jednotlivca, ktoré si pamätá, a ktoré môžu mať vplyv i na jeho budúcnosť. Takéto postupy sa doteraz používali iba v psychoterapeutickej činnosti, a iba výnimočne v experimentálnej psychológii ako aj v psychológii osobnosti. Rovnako ako minulé zážitky a skúsenosti mali by byť v oveľa väčšej miere systematicky predmetom psychologickéj analýzy tiež plány a projekcie budúcnosti jednotlivca. V psychodiagnostike, konštatuje Riegel, psychológovia iba v malej miere venovali pozornosť zmenám vo výkone, ale naopak preferovali statické, nevývinové zhodnocovanie. Testy inteligencie sú tým najzrejmším príkladom, kde však ako posilňujúci mechanizmus pôsobia tiež sociálne stereotypy. Takéto postoje a interpretácie majú potom svoje politické a morálne implikácie, ale samozrejme v prvom rade dopad na samotnú metodiku psychodiagnostického skúmania osobnosti. Riegel zdôrazňuje, že ak je jednotlivec intímne spojený s inými prostredníctvom kultúrnych a historických zväzkov, potom aj všetky výsledky v tejto konkrétnej situácii (teda i diagnostickej) sú takýmto výsledkom výkonového dialógu. Je však toho názoru, že v súčasnosti je psychodiagnostická situácia, poznávanie osobnosti, prejavom asymetrického vzťahu, v ktorom psychológ vystupuje ako „pán“ a klient, pacient, probant ako „poddaný“. Riegel zastáva názor, že v psychodiagnostike má ísť o dyadickú interakciu medzi dvoma subjektami, v ktorej rozdiel medzi zúčastnenými je iba v stupni odborného poznania psychodiagnostických problémov, s cieľom pochopiť a poznať „skúšaného“. Objektívne poznanie prostredníctvom jednosmerného priehľadného skla považuje za prekonané a nevyhovujúce, a to dokonca i v psychodiagnostike detí a postihnutých dospelých ľudí. Ako dôraz nevyhnutnosti interakcie uvádza tu známy fakt rozdielov vo výkonových testoch detí v prítomnosti matky a osamote, ako aj sociálno-psychologické skúmania hodnotenia TV programov žiakmi v prítomnosti a bez prítomnosti svojich rovesníkov. Vyzdvihuje tézu, že psychodiagnostickú a psychoterapeutickú činnosť nie je možné vzájomne oddeľovať, že je nevyhnutné zlomiť segregáciu subjektu a objektu psychologického poznania, a to i v psychologickom výskume. Tieto posledné menované tézy sa prakticky kryjú s hnutím a požiadavkami humanistickej psychológie. Predčasná smrť však nedovolila prof. Riegelovi ukončiť náčrt chápania osobnosti v jeho dialektickom nazeraní, ktoré sa medzičasom stalo hnutím najmä teoretikov a metodológov vývinovej psychológie sústredených okolo časopisu „Human Development“.

Okrem psychodiagnostickej činnosti má prístup k histórii psychológie i k jej aplikácii v súčasnosti množstvo ďalších dôsledkov, odlišného chápania výskumných problémov, ako i spoločenských javov. Aspoň na okraj spomenieme dialektickú analýzu súčasného stavu v boji o emancipáciu žien v západných krajinách, menovite v USA. Významné miesto získavajú také problémy, ktoré sa donedávna obchádzali, a tie, ktoré sa riešili, vidia sa v novom svetle. Vynárajú sa zásadne nové pohľady i na vzťah jednotlivca a spoločnosti, morálny vývin jedinca, ktorý sa pertraktuje ako vzťah recipročnej kauzality, no najmä v poznávacích

procesoch a vlastnostiach. Významný prínos znamená diskusia okolo teórie kognitívneho vývinu prof. Piageta, rozšírenie o ďalšie štádium dialektických operácií ako typické myslenie dospelého človeka, a ktoré nachádza i empirické potvrdenie. Oveľa širšie sa chápu i také problémy ako je pamäť, keď sa konštatuje, že zapamätávanie nie je púhou funkciou časove neobmedzenej pamäti, ale výsledkom interakcie medzi jednotlivcom a sociálno-historickým svetom.

Zdá sa však, že v ostatnom čase, najmä po smrti prof. Riegela postupne stráca svoju väzbu na európske myslenie najmä Hegela a sklzáva do vyslovene kontextuálnych polôh chápania dialektiky.

Je oprávnená otázka, či vlastne ešte o dialektickom chápaní možno hovoriť. Dialektika sa navyiac stáva iba jednou z množstva metód či postupov. Na 86. výročnej schôdzi APA v Toronte Gergen priamo hovorí: „Dialektickú teóriu je možno považovať za významnú súčasť potenciálne širokého registra pojmových nástrojov k pochopeniu fenoménu zmeny“ (1980). Vyslovujú sa pochybnosti, či je možno dialektickou metódou analyzovať všetky psychické a spoločenské fenomény.

Z posledne uvádzaných najnovších prvkov, ktoré kvalitatívne menia smer celkového hnutia dialektickej psychológie sa možno z nášho stanoviska jednoznačne vyporiadať s jej gnozeologickým základom: i keď ide v mnohých príspevkoch o vysoko vytríbenú teoretickú platformu, celkove je treba zastávať kritický, odmietavý postoj. Možno a treba sa nechať poučiť jej, i keď nie vždy originálnymi a novými postulátmi v konkrétnej spoločenskej praxi našej profesie.

II. ZO ŽIVOTA SPOLOČNOSTÍ

PREDNÁŠKA DR. H. FALKENHAGENA Z HALLE (NDR)

NA KATEDRE PSYCHOLÓGIE PEDAGOGICKEJ FAKULTY UK V TRNAVE

V septembri 1979 navštívil Katedru psychológie Pedagogickej fakulty UK v Trnave v rámci družby dipl. psych. DrSc. Harry Falkenhagen z Univerzity Martina Luthera v Halle-Wittenbergu, ktorý pracuje v psychologickom odbore sekcie vied o výchove. Pri tejto príležitosti sa uskutočnilo spoločné podujatie Západoslovenskej oblastnej skupiny SPS a trnavskej katedry psychológie. Bola to prednáška na tému „**Vplyv sebaistoty a sebaneistoty na výkon**“. Uvedieme tézy tejto zaujímavej prednášky zahraničného hosťa, ktorá vyvolala bohatú diskusiu.

Vo všetkých výkonoch sú zastúpené kognitívne a charakterovo-motivačné komponenty. Tak v základnom ako aj v aplikovanom výskume sa predtým tieto dva komponenty väčšinou skúmali oddelene. Aby sa však dodržala zásada celostnosti osobnosti a aby sa realizovala požiadavka jednoty vzdelávania a výchovy, je dôležité, viac ako doteraz, postihnúť vzájomné závislosti oboch komponentov v aktuálnej činnosti.

Našou snahou bolo preniknúť do tejto problematiky v oblasti niektorých vybraných vlastností a spôsobov správania. Preto sme skúmali vyššie psychické výkony (špeciálne riešenie problémov) v extrémnych skupinách žiakov vyšších ročníkov základnej školy s rozličnou sebaistotou. Sebaistotu chápeme ako komplexnú vlastnosť, ktorá obsahuje viacero zložiek, ako je ochota riskovať, rozhodnosť, malá obava z neúspechu, dôvera vo vlastné schopnosti a vedomosti, sebazdôrazňovanie a relatívna nezávislosť od neustáleho vonkajšieho schvaľovania. U sebaistých žiakov sú tieto zložky slabo vyvinuté.

Pomocou viacerých empirických výskumov sa nám podarilo dokázať, že pri rovnakej úrovni intelektuálnych schopností skupina sebaneistých žiakov dosahuje slabšie výkony než skupina sebaistých (počiatočné ťažkosti, nerovnomerný priebeh výkonu, silné prejavy afektivity a nervozity, silný pokles výkonu v podmienkach podobných stresu). Pre interpretáciu a ako teoretické východisko pre ďalšie výskumy je vhodný trojfázový model vplyvu nedostatočne vytvorenej sebaistoty (teda sebaneistoty) na vnútorné psychické mechanizmy pri vyšších nárokoch na výkon.

1. Habitálna sebaistota úmerne stupňu individuálnej vyhranosti určuje, ako žiak analyzuje aktuálnu náročnosť úloh. Vzniká tak subjektívne prežívaná náročnosť, ktorá sa ihneď porovnáva s úrovňou vlastných schopností a vedomostí, hodnotených sebou samým. Náročnosť sa prežíva buď ako primeraná alebo ako príliš vysoká, alebo ako veľmi nízka. Sebaneistí žiaci prežívajú komplexnejšie úlohy skôr ako príliš ťažké v porovnaní so sebaistými žiakmi. Pre nich má úloha subjektívne malú pravdepodobnosť úspechu.

2. Tak vzniká stav aktuálnej kognitívnej neistoty. Sebaistí tu ešte skôr prežívajú kognitívnu istotu. Kognitívna neistota je bezprostredne spojená so zvýšeným afektívnym napätím. Nastupuje mechanizmus afektívno-nervózneho ovplyvnenia. Súčasne dochádza k zmene stupňa aktivity. Kognitívna neistota sa od určitej úrovne spája so zníženou (utlmenou) alebo nadmernou (hektickou) aktivitou.

3. V obidvoch prípadoch, z ktorých prvý, zdá sa, vzniká častejšie, dochádza k obmedzeniu vnútorných procesov spracovania informácií. Psychické procesy a čiastkové funkcie činnosti sa utlmia alebo narušia. Keď žiak zbadá toto utlmenie alebo narušenie, zaviní to zvýšenie aktuálnej kognitívnej neistoty, ktorá zasa ovplyvní zafixovanie habituálnej sebaneistoty v oblasti výkonu.

Habituálna vlastnosť teda ovplyvňuje prostredníctvom analýzy úloh, prežívanej náročnosti a subjektívnej pravdepodobnosti úspechu, kognitívnu istotu alebo neistotu. Takto vznikajúci stav afektu a afektivity osobnosti mení psychické procesy. To sa prejaví v spôsobe práce a vo výkone.

Z týchto úvah vyplýva pre pedagóga poučenie, aby aj sebaneistých žiakov viedol k vyšším výkonom a pomáhal im pri utváraní stabilnej a vyváženej sebaistoty.

J. Rosina

NAJÚSPEŠNEJŠIE TOHOROČNÉ PODUJATIA OBLASTNEJ SKUPINY SPS

Prvé z nich bolo zároveň jubilejným X. stretnutím bratislavských psychológov, ktoré prebehlo pod názvom: „Psychológia, ideológia, prostriedky masovej komunikácie a propagandy“.

Išlo o prvé interdisciplinárne podujatie našej oblastnej skupiny. Už preto jeho príprava dala výboru skupiny nepomerne viac zabráť ako predchádzajúce stretnutia. Zámerom usporiadateľov bolo, aby naozaj došlo k výmene názorov predstaviteľov rôznych odborov, ktoré s týmto tematickým okruhom majú profesionálne do činenia. Na podujatie boli preto pozvaní pracovníci tlačového oddelenia ÚV KSS, rôznych bratislavských i celoslovenských redakcií, Čs. rozhlasu a televízie, zástupcovia Slovenského zväzu novinárov, SUTI a pod. Po prvý raz sme vyzvali k spolupráci aj susedskú vedeckú spoločnosť — sociologickú — čo sa stretlo s nadšeným ohlasom.

V priebehu podujatia vysvitlo, že akčný rádius psychológie propagandy zďaleka nemožno vtesnať iba pod záhlavie sociálnej psychológie, ako sa to bežne robí.

I. Šípoš, v príspevku „Sémantické aspekty propagandy“, načrtnol ako sa problém javí očami psycholingvistu.

O tom, že aj novinári si uvedomujú potrebu psychologického minima vo svojej odbornej príprave, informovala E. Hradiská v príspevku „Uplatňovanie psychologických poznatkov pri výchove novinárov“.

D. Rybárová hovorila na tému: „Prostriedky masovej komunikácie ako socializačné činitele“. Zaoberala sa zvlášť aplikáciou na psychologické poradenstvo.

S. Brečka, v referáte „Niekoľko poznatkov z výskumu účinku a účinnosti masovej komunikácie“, nastolil kruciálnu otázku psychológie propagandy: otázku jej efektívnosti v kontexte konkrétnych experimentov.

V príspevku „Skúsenosti zo spolupráce psychológov s prostriedkami masovej informácie a možnosti jej ďalšieho rozvoja“ podal M. Kožíak malebný obraz o práci psychológa v podmienkach Čs. rozhlasu. Priniesol zároveň bilanciu činnosti Komisie SPS pre informatiku. Zdá sa, že psychológovia a novinári si majú ešte veľa čo povedať z hľadiska vzájomného rešpektovania kompetenčných sfér a metodologického prístupu.

Významný hosť oblastnej skupiny PhDr. J. Jančovičová, CSC., predstaviteľka Slovenskej sociologickej spoločnosti, vniesla do podujatia medzinárodný aspekt. Jej „Informácia z 11. svetového politologického kongresu v Moskve“, kde sa psychológii propagandy venovalo samostatné sympóziu, je pre nás mimoriadne inšpiratívna, ak uvážime, že u nás vlastne ucelená koncepcia psychológie propagandy ešte neexistuje.

M. Musil v príspevku „Niektoré aktuálne problémy v psychológii propagandy“ zasa priniesol informácie o trendoch výskumu v experimentálnej sociálnej psychológii, ktoré získal za pobytu v Belgicku a vo Francúzsku. Hoci ide o trendy, ktoré sú u nás vo všeobecnosti známe, tieto prinášajú rad konkrétnych experimentálnych námetov.

Bolo by nereálne očakávať, že prvé stretnutie tohto typu vyrieši nejaké základné problémy v danej oblasti. Jeho zmyslom bolo skôr ukázať, k t o všetko v tomto okruhu pracuje, aké rozmanité prístupy tu existujú a čo všetko ešte treba robiť. Stretnutie napr. podnietilo prítomných sociológov k predsavzatí, že ďalšie interdisciplinárne podujatie k otázkam propagandy usporiada ich oblastná skupina.

Druhé podujatie prebehlo pod hlavičkou „Psychologický význam športu v našom živote“.

Aj táto akcia bola jedinečná v tom zmysle, že bola ukázkovým spojením praxe a teórie. V priebehu dopoludnia dňa „D“ (25. 6. 1980) sa zišli tí psychológovia, ktorí sa nezľakli pretekania. Došlo k urputným súbojom v individuálnych a skupinových športoch.

V podvečer toho istého dňa sa psychológovia opäť zišli v tradičnom Klube Rozvoj, a to netradičnou formou okrúhleho stola (či skôr stolov v kruhu). Diskusia mala dvoch navigátorov ostrieľaných v psychológii športu: PhDr. J. Bezáka, CSC. a PhDr. I. Šípoša, DrSc. Navigátori sa ukázali byť výsostne potrební, pretože diskusia nadobudla temer podobu zápolenia a bolo nutné zostaviť poradovník diskutantov.

Ukázalo sa, že možno hovoriť o akejsi vzájomnej výmene služieb medzi psychológiou a športom. Tak ako má psychológia nepopierateľný význam pri výbere, príprave športovcov, zostavovaní tímov a pod., tak má zasa šport bohato dokumentovateľnú funkciu vo vzťahu k psychike normálneho i patologicky narušeného človeka. Týka sa to aj psychológov, ktorí musia hľadať cesty zachovania duševnej (i telesnej) kondície už v záujme svojich klientov a pacientov. Obľúbenou disciplínou psychológov je beh: ako časovo i materiálne nenáročná činnosť vhodná pre záujemcov každého veku. „Behám preto, lebo nemám čas sa prechádzať“ — prehlásil dr. Šípoš.

Je prítlačlivé, že v rámci jednej z vedeckých spoločností SAV sa takejto otázke venovalo samostatné podujatie. Je stále jasnejšie, ako ubezpečuje dr. Bezák, že dlhodobá, efektívna a intenzívna duševná práca sa nezaobíde bez pestovania športu.

M. Musil

ROKOVANIE KOMISIE PRE OTÁZKY PROFESIE PSYCHOLÓGA ČSPS

Z poverenia Hlavného výboru ČSPS bola po viacročnej prestávke zriadená komisia, ktorá sa zaoberá otázkami profesie psychológa. Doba a stav, v ktorom sa dané otázky nachádzajú, si vyžadujú bezodkladné riešenia. Dostalo sa ho im v podobe prvej schôdze Komisie pre otázky profesie psychológa pri HV ČSPS, ktorej predseda doc. PhDr. B. Chalupa, CSc. i ostatní členovia si vytýčili cieľ — oboznámiť sa so súčasným stavom legislatívno-právneho a organizačného zabezpečenia psychologických služieb v ČSSR, získať prehľad noriem v jednotlivých oblastiach psychologickéj praxe a rozpracovať definície a charakteristiky psychologických služieb a kvalifikáciu psychológa pracujúceho v ich zabezpečovaní.

Z podnetnej diskusie prítomných o profesionalizácii a inštitucionalizácii profesie psychológa, ktorej problematika ďaleko presahuje rámec a možnosti ČSPS v spoločenskom smere, vyvstali úlohy pre jednotlivých členov komisie (podľa sekcií ČSPS), a to príprava písomných elaborátov, obsahujúcich zmapovanie súčasného stavu v právnych normách a predpisoch pri zaisťovaní psychologických služieb v ČSSR a ich prehlbenie. Takto pripravené elaboráty majú v budúcnosti, zovšeobecnené vo svojich základoch, poslúžiť ako podkladový materiál pre určitú formu právnej legalizácie a inštitucionalizácie psychologických činností, teda aj vlastnej kompetencie profesie psychológa vo vládnych orgánoch.

Obnovenie záujmu psychológov pracovať v pre nich tak dôležitej oblasti — kompetencií vlastnej profesie, už prináša prvé reálne výsledky.

Spracovala: Z. Burdanová

Vyhlasenie Skupiny pre psychológiu masovej komunikácie pri Komisii pre informatiku a propagáciu SPS

Správa z XV. zasadania ÚV KSČ, ktorú predniesol člen predsedníctva a tajomník ÚV KSČ V. Biľak, zhodnocuje význam masových komunikačných prostriedkov v socialistickej spoločnosti. MKP sú charakterizované ako silná ideologická zbraň, významný prostriedok socialistickej výchovy a mobilizácie pracujúcich v našej socialistickej spoločnosti. Zdôrazňuje sa ich obrovský vplyv na rozhodovanie a konanie ľudí. Správa z XV. zasadania ÚV KSČ formuluje aj úlohy MKP v ďalšom období, predovšetkým podčiarkuje nevyhnutnosť ďalšieho zvyšovania úrovne a pôsobivosti MKP. Táto úloha je zvlášť naliehavá v období zostreného ideologického boja v medzinárodnom meradle. Predpokladom pre spl-

nenie určených zámerov — zvýšiť účinnosť pôsobenia MKP — je diferencovaný prístup k čitateľovi, poslucháčovi, divákovi.

Človek, osobnosť je objektom záujmu viacerých vedných disciplín, medzi ktorými významné miesto má psychológia. Psychológii v nadväznosti na pôsobenie MKP prislúcha úloha skúmať človeka, osobnosť ako objekt komunikačného pôsobenia, ale aj odhaľovať psychologické zákonitosti procesu masovej komunikácie (psychologické otázky komunikátora, komunikátu, komunikanta, špecifiká jednotlivých MKP z hľadiska psychológie a podobne).

Záujem psychológov o problémy masovej komunikácie, predovšetkým hľadanie optimálnych ciest a metód komunikačného pôsobenia sa výraznejšie prejavil pri riešení úloh šiestej päťročnice. Podnecujúco vplývali predovšetkým potreby spoločenskej praxe a neustále sa rozširujúce bohatstvo psychologických poznatkov. Dôkazom záujmu o uvedenú problematiku bolo aj Malé sympóziu diskutantov, zaradené do programu V. zjazdu ČSPS v Brne v decembri 1980. Uvedené sympóziu bolo priamym podnetom pre konštituovanie Skupiny pre psychológiu masovej komunikácie a súčasne výzvou pre koncepcnejšiu aplikáciu psychologických poznatkov vo výskume masovej komunikácie v nasledujúcej päťročnici.

Otázkami psychológie masovej komunikácie sa zaoberala Komisia pre informatiku a propagáciu pri SPS (Komisia vznikla roku 1979). Pôvodnou náplňou Komisie bolo usmerňovať a koordinovať propagáciu psychológie v prostriedkoch masovej komunikácie. Nároky a požiadavky spoločenskej praxe boli podnetom pre prehodnotenie činnosti Komisie a súčasne stimulom pre rozšírenie pôsobnosti Komisie o otázky aplikácie psychológie v procese masovej komunikácie. Ukázalo sa, že účinné propagandistické pôsobenie, výchova k socialistickému spoločenskému vedomiu, vedeckému svetonázoru a obrana voči vplyvom zahraničnej propagandy sa dnes už nezaobíde bez využitia psychologických poznatkov v celom procese masovej komunikácie.

Po formálnej stránke v súčasnosti psychológia masovej komunikácie nemá centrálné pracovisko profilované na túto významnú oblasť. Obsahová stránka psychológie masovej komunikácie sa rozpracúva v ČSSR na týchto pracoviskách: Novinársky študijný ústav Bratislava, Čs. rozhlas Bratislava, Čs. televízia Bratislava, Odbor žurnalistiky FF UK Bratislava, Ústav teórie a praxe žurnalistiky Praha. V súčasnosti na uvedených pracoviskách v ČSSR pracuje 7—8 psychológov. Nedostatočné personálne obsadenie (príčinu možno hľadať aj v nedostatočnej orientácii poslucháčov psychológie na túto oblasť počas štúdia) a rozptyl psychológov má za následok znížené možnosti vzájomného odborného kontaktu, špecializácie. Psychológ je pri riešení výskumnej úlohy obyčajne členom tímu, zloženého z odborníkov rôznych vedných disciplín (sociológ, jazykovedec, žurnalista, štatistik a podobne), je nútený podľa riešenej úlohy meniť tému aj oblasť záujmu (spravodajstvo, umelecké žánre, propaganda), nemôže sa hlbšie špecializovať ani voľbou objektu výskumu (tvorca, recipient, výpoveď) — musí zvyčajne prispievať k poznatkom o všetkých, alebo len o jednej a vždy inej súčasti procesu masovej komunikácie.

III. Z NAŠICH PRACOVÍSK

10 ROKOV KATEDRY PSYCHOLÓGIE FILOZOFICKEJ FAKULTY

V PREŠOVE UPJŠ V KOŠICIACH

Doc. PhDr. Ján Hvozdiák, DrSc.

Založenie katedry psychológie pri Filozofickej fakulte UPJŠ patrí k tým krokom, ktorými naše stranické a štátne orgány dokumentovali svoju snahu podporiť rozvoj vedeckovýskumnej základne a vysokého školstva na východnom Slovensku. Bol to ale aj zákonitý dôsledok ekonomicko-spoločenského a politického vývoja pri budovaní socializmu, vývoja ktorým celá naša spoločnosť prechádza pod vedením Komunistickej strany Československa už od oslobodenia 1945. Tento vývoj si nevyhnutne vyžaduje zvýšenie podielu vedy pri budovaní a riadení rozvinutej socialistickej spoločnosti.

Aj pred psychológiou ako jednou z vied o človeku, ktorých miesto v tejto spoločnosti je nezastupiteľné, vyvstali nemalé úlohy. To platí dvojnásobne pre Východoslovenský kraj, ktorý oproti ostatným krajom našej vlasti má svoje špecifikosti, ako je napr. naliehavá potreba riešenia problému akcelerácie vývinu výchovno znevýhodnených a sociálne zanedbaných detí [11 % žiakov ZDŠ], ako je otázka včasného zaškolenia a prípravy pre školy celej populácie školopovinných detí, ako je otázka pomerne vysokého percenta žiakov nekončiacich povinnú školskú dochádzku 9., resp. 8. ročníkov, ako je pretrvávajúci problém trestnej činnosti mladistvých i otázka voľby povolania a profesionálnej orientácie mládeže, končiacej povinnú školskú dochádzku. Ale intenzívny priemyselný rozvoj tohto kraja a s ním spojený presun časti obyvateľstva do mestských a najmä priemyselných aglomerácií zvyšujú značne požiadavky na adaptačné procesy ľudí na nové životné i pracovné podmienky a na formovanie socialistických a medziľudských vzťahov a rozvoj pracovnej iniciatívy.

A tak po zvážení všetkých týchto okolností a pri plnom vedomí svojej zodpovednosti za veľmi vážnu vec z poverenia príslušných stranických a štátnych orgánov pripravili sme v spolupráci s východoslovenskou odbočkou SPS návrhové podklady, na základe ktorých po odporučení Vedeckou radou FF UPJŠ rektor UPJŠ s platnosťou od 4. 10. 1968 zriaďuje katedru odbornej psychológie pri Filozofickej fakulte UPJŠ so sídlom v Košiciach. Nezabúdame pritom ani dnes na podporu, ktorú v tejto veci poskytli bratislavské pracoviská, najmä katedra psychológie, osobne prof. dr. T. Pardel, DrSc., ale i samotné Ministerstvo školstva SSR, odborová komisia v Prahe a ďalší.

Týmto historickým faktom stala sa psychológia ďalším vedným a študijným odborom, ktorý sa mal rozvíjať v rámci UPJŠ. Takto začalo svoju činnosť druhé školiace pracovisko v odbore psychológia v Slovenskej socialistickej republike.

V porovnaní s inými štátmi, kde MKP pôsobia v obdobných spoločensko-ekonomických podmienkach ako u nás a majú podobné funkcie (teoreticko-výskumné pracoviská pôsobia spoločne pre všetky MKP ako samostatné poradné zložky pri štátnych a straníckych orgánoch, nezávisle od samotných prostriedkov masovej komunikácie), je tam pozícia psychológov priaznivejšia.

Cieľom uvedeného Vyhlásenia Skupiny pre psychológiu masovej komunikácie je informovať vedenie ČSPS a SPS a širšiu verejnosť o potrebách a stave v oblasti psychológie masovej komunikácie v ČSSR. Vyhlásenie sleduje zámer získať k spolupráci mladých adeptov psychológie, ako i ďalších kolegov, pracujúcich v príbuznej problematike.

E. Hradiská,
Odbor žurnalistiky FF UK Bratislava
K. Hříchová,
Metodicko-výskumný kabinet Čs. rozhlasu

Je to z hľadiska vývoja psychológie na Slovensku svojím spôsobom historická udalosť. Ku katedre psychológie Filozofickej fakulty Komenského univerzity v Bratislave, ktorej kapacita sa stala príúzkou na plnenie celoslovenských úloh pri výchove kvalifikovaných psychológov, pribúda jej mladšia sestra, nový pomocník v príprave vysokoškolsky vzdelaných pracovníkov v odbore psychológie. Nielen to. Na Filozofickej fakulte v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach sa vytvára založením katedry psychológie nová báza pre rozvoj základného i aplikovaného výskumu v odbore psychológie. Ba ešte viac: treba povedať, že nielen na Filozofickej fakulte v Prešove, ale aj na celej UPJŠ vytvárajú sa nové podmienky tak pre realizáciu interdisciplinárneho výskumu, ako aj pre rozvíjanie komplexnej koncepcie výchovno-vzdelávacích plánov a programov Univerzity racionálnejším využitím psychologických aspektov a predpokladov výchovno-vzdelávacieho procesu.

Z hľadiska funkcie a úloh, ktoré na seba malo toto pracovisko postupne prebrať, išlo naozaj o veľmi závažný krok. Preto už v tejto súvislosti rád by som vyslovil svoje úprimné poďakovanie tým sesterským pracoviskám a ústavom i konkrétnym externým učiteľom, ktorí nás podržali a boli nápomocní v týchto zložitých chvíľach vývoja katedry. Menovite ďakujem dr. D. Kováčovi, DrSc., riaditeľovi ÚEP SAV v Bratislave, dr. L. Koščovi, CSc., z VÚDPaP v Bratislave, PhDr. J. Danielovi, CSc., z ÚEP SAV v Bratislave a ďalším, ktorí nezištne podporili našu prácu a nešetřili sily ani čas na cesty do Košíc. No rovnako sa patrí úprimne poďakovať aj všetkým učiteľom, ktorí s vysoko angažovanou zaujatosťou, s potrebnou odvahou, chuťou i ochotou niesť riziko ako interní učitelia kládli solídne základy tohto pracoviska.

Všetky uvedené začiatocnícke starosti a ťažkosti pri zrode tejto katedry nemohli však oslabiť naše presvedčenie o správnosti veci ani podlomíť naše odhodlanie urobiť pre jej vyplnenie všetko. K plneniu tejto úlohy sme pristupovali s ujasnenými cieľmi. Vedeli sme už vtedy, že moderná príprava psychológov musí spĺňať tri hlavné predpoklady:

a) že musí byť v súlade s najmodernejším trendom rozvoja psychologických vied,

b) že sa musí v nej na novej efektívnejšej rovine spájať teoretická pripravenosť s aktuálnymi úlohami budovateľskej praxe v socialistickej spoločnosti — slovom, že produktom, výsledkom takejto odbornej prípravy musí byť socialisticky angažovaný psychológ.

c) že to musí byť príprava, ktorá povedie ku zvýšeniu stavovskej etiky psychológov a k upevneniu ich spoločenského postavenia v našej spoločnosti.

Z takto postavených cieľov pre nás vyplynuli veľmi náročné konkrétne úlohy. Ťažko povedať, ktoré z nich boli najvýznamnejšie a najobťažnejšie. Za plnenie každej sme sa cítili rovnako zodpovední. No s ohľadom na mladosť katedry i menšie skúsenosti pedagogického kolektívu azda najviac času, sily i práce sme museli vložiť do toho, aby tradovaná učebná látka zodpovedala kritériám najnovšieho rozvoja psychologických vied v duchu dialektického a historického materializmu. V plnej miere doceniť tento aspekt práce bolo o to dôležitejšie, že katedra sa

zrodila a začala sa budovať v rokoch krízového vývoja našej spoločnosti a bolo treba vyvinúť veľa ostražitosti, aby jej rozvíjajúci sa výchovno-vzdelávací program sa realizoval v duchu a pri zachovaní línie marxisticko-leninskej ideológie.

Po druhé, bolo treba čeliť mylným tradičným názorom na psychológiu ako špekulatívnu vedu, plánovite a dôsledne prekonávať tieto názory, najmä u maturantov, ktorí prichádzali študovať psychológiu s celkom hmlistými predstavami o tejto vednej disciplíne. Situácia v tomto smere bola o to zložitejšia, že najmä v prvých rokoch bol tu veľký nedostatok odbornej literatúry, a to tak domácej ako i zahraničnej. Nenahraditeľné služby poskytla aj v tomto smere katedre Krajská psychologická výchovná klinika a SVP v Košiciach, disponujúca už vtedy dobrým knižným fondom z odboru psychologických vied a postupné doplňovanie knižných fondov Štátnej vedeckej knižnice v Košiciach klasickou i modernou psychologickou literatúrou.

Nad to všetko v oblasti obsahu psychologickej prípravy odborníkov psychológie prebiehali vtedy i po ďalšie roky živé diskusie často s veľmi nejednotným až rozporným zameraním, hlavne o zástoji základných teoretických, profilujúcich psychologických disciplín, disciplín špeciálnych a aplikovaných, o príprave metodologickej, o disciplínach doplňujúcich a prípravných, ale i o jednote teoretickej a praktickej prípravy psychológov. Azda aj živosti diskusií o tejto problematike na katedre i mimo nej v týchto časoch vďačíme za to, že pomerne šťastne sme preplávali najrizikovejšie štádium prvých rokov existencie katedry, kedy sme kládli po stránke jej obsahového, ideového i metodologického zamerania prvé základy. Azda vďaka momentálnej aktuálnosti tejto problematiky venovali sme prvoradá starostlivosť vytypovaniu hlavných pracovísk, uzavreli sme s nimi pomocou Dekanstva FF UPJŠ dohody o spolupráci, na základe ktorých sme sa usilovali zabezpečiť na solídnej úrovni profiláciu a špecializáciu našich absolventov v troch základných smeroch: v oblasti psychológie práce, v oblasti psychológie klinickej a na úseku psychológie poradenskej, školskej a pedagogickej. Súčasne s týmto úsilím sa uberala naša snaha aj po modernizácii obsahu psychologického vzdelávania a modernizácii metód a foriem výchovnovzdelávacej práce. Vďaka pochopeniu Dekanstva FF UPJŠ za niekoľko rokov v základoch sa vybuďovalo aj laboratórium aplikovanej psychológie s niektorými úsekmi pre základný výskum, ako aj demonštračné laboratóriá pre výučbu a výcvik experimentálnej psychológie. Vybavenie niektorých posluchárni potrebnou didaktickou technikou umožnilo postupne prechádzať od tradičnej výučby k modernejšej koncepcii vysokoškolského vyučovania psychológie. Nevyriešené však doposiaľ zostalo budovanie laboratória porovnávacej psychológie, kde sme odkázaní na spoluprácu s Katedrou farmakológie Lekárskej fakulty a s niektorými katedrami Vysokej školy veterinárnej v Košiciach.

Dobre vybudované bázové pracoviská pre jednotlivé smery špecializácie, a to najmä Krajská psychologická výchovná klinika a SVP v Košiciach pre psychológiu poradenskú a školskú, oddelenie psychológie a fyziológie práce VSŽ pre psychológiu práce a inžiniersku psychológiu, oddelenie psychológie Psychiatrickej kliniky Fakultnej nemocnice v Ko-

šiciach poskytujú skutočne výborné predpoklady pre to, aby sa odborné vzdelanie našich absolventov rozvíjalo v úzkej spolupráci s psychologickou praxou.

Od prvých začiatkov sme si jasne uvedomovali veľký zástoj vedeckovýskumnej práce pre úspešný rozvoj katedry i pre zabezpečenie jednoty vedy a vzdelania, výchovy a vyučovania. Od prvých rokov, v ktorých vedeckovýskumná činnosť bola zastúpená hlavne individuálnym odborným zameraním niektorých starších skúsenejších učiteľov, dostavila sa vedeckovýskumná činnosť čoraz viac a viac k profilovaniu jednotného do plnenia výskumných plánov katedry.

Bola to cesta neľahká, na ktorej sme sa museli vysporiadať nielen s prílišnou rozdrobenosťou výskumných úloh, pokúsiť sa ich integrovať, ale na ktorej bolo potrebné trpezlivo získavať pre vedeckovýskumnú prácu mladých učiteľov, asistentov, mnohokrát neprímerane zaťažených pedagogickými úväzkami.

Pritom všetkom sa postupne výskum stabilizoval a bol v rozpätí rokov 1969—1974 zameraný najmä na otázky pedagogickej, vývinovej a sociálnej psychológie so základným zameraním na štúdium vzťahu dieťa a socialistická škola. Mal sčasti charakter základného výskumu, pokiaľ išlo o štúdium a rozpracovanie základnej tézy marxistickej psychológie o jednote vývinu a výchovy, ako aj o výskumné overenie otázky vychovávateľnosti a vzdelávateľnosti v duchu zásad pedagogického optimizmu.

Vedeckovýskumný program katedry na 6. päťročnicu, t. j. na roky 1976—1980 nadväzuje na dosiahnuté výsledky v predchádzajúcej päťročnici a zameriava sa na širší tématický okruh, na výskum činiteľov dynamiky a rozvoja osobnosti vo vzťahu k regulácii školského, profesionálneho a sociálneho vývinu našej školskej mládeže.

Od deskripcie a analýzy javov posúva sa celá problematika do novej roviny a zameriava sa na podmienky zmeny a rozvíjania žiakovej osobnosti s ohľadom na postulovanie radikálnej zmeny v postavení žiaka ako subjektu výchovnovzdelávacieho procesu a s ohľadom na hľadanie nových netradičných foriem a metód rozvoja žiakov v socialistickej škole.

Všetky naše ciele, zámery a úmysly v tomto smere sa ujednocujú v hlavnej úlohe RŠ-IV-MŠ SSR a ČSR: „Podiel školskej psychológie pri rozvíjaní žiakovej osobnosti a zefektívňovaní pedagogického procesu socialistickej školy“. (Koordinátorom je naše pracovisko a KPVK a SVP).

Takto stanovené úlohy výskumu sú v súlade so závermi XIV. a XV. zjazdu KSČ, kde sa vyzdvihuje potreba zefektívňovať pedagogický proces, ako aj v súlade so zameraním Projektu ďalšieho rozvoja čs. výchovnovzdelávacej sústavy. Ale sú v plnom súlade aj s najnovšími poznatkami marxistickej psychológie, najmä marxistickej teórie osobnosti, v ktorej dominuje zásada jednoty vývinu a činnosti, vývinu a výchovy, poznania a činnosti a podľa ktorej kognitívne štruktúry sú najvyššími regulátormi činnosti.

V tomto ohľade kognitívne motivačná regulácia učebnej činnosti žiaka sa javí ako najdôležitejší psychologický princíp, ktorý sa žiada rozpracovať a aplikovať na podmienky socialistickej školy, ak chceme v plnej

miere využiť jestvujúce rezervy v rozvoji žiakovej osobnosti najmä v mentálnej a motivačnej oblasti.

Výskum rieši otázky aplikácie psychologických poznatkov do praxe školy tak, aby prispeli nielen k hlbšiemu poznaniu žiakovej osobnosti, jej socializácie, ale tiež aj prispeli k poznaniu podmienok, možností a procesov zmien osobnosti žiaka, a to aj pod vplyvom cielených psychologicko-pedagogických programov, pod vplyvom novej organizácie práce.

Ťažko by bolo možné v tomto krátkom príspevku zhodnotiť všetky výsledky výskumov. Obmedzíme sa len na stručné konštatovanie, že základnú príčinu školskej neúspešnosti žiakov nemožno vidieť v nedostatočných schopnostiach, ale v tom, že u žiakov nie sú vytvorené podmienky (znevýhodnené rodinné prostredie), na uplatnenie týchto schopností na úrovni ich možností.

Ďalej sa ukázalo, že u takto psychologicky znevýhodnených detí ťažko sa dá vždy rátať so spontánnou kompenzáciou ich zaostávajúceho vývinu. Ako základný nástroj ich rehabilitácie sa tu ukazuje rozpracovanie metód a foriem intenzívneho rozvíjania žiakovej osobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese školy, a to tak metódou rozvíjajúceho vyučovania, ako aj špeciálnymi prostriedkami psychologickéj praxe. Potrebné je tu často cielené, profesionálne pôsobenie a psychokorektívne pôsobenie, ktoré poskytuje predovšetkým rozvíjajúce poradenstvo.

Doterajšie výsledky výskumu na 6. päťročnicu sú sľubné nielen z hľadiska teoretického, že umožňujú spresniť, aj po novom vymedziť také pojmy, ako je rozvíjajúce vyučovanie, rozvíjajúce poradenstvo, ale poskytujú celý rad prínosných poznatkov aj pre oblasť školskej praxe, ktoré sa práve spracúvajú vo forme expertízy pre najvyššie stranické orgány.

Sme do istej miery radi, že výskumný program katedry je koncepčne po jej prvom desaťročí výsledkom úporného zápasu o rozpracovanie niektorých kľúčových problémov všeobecno-psychologických, konkrétne otázky rozvíjania a premenlivosti, zmeny psychických funkcií a procesov a že prináša už prvé svoje výsledky pre psychologickú teóriu i pre spoločenskú prax. Pristupujeme k rozpracovaniu týchto poznatkov z hľadiska vedeckej syntézy, ktorú by bolo možno v plnej miere uplatniť a zapracovať do jestvujúceho rámca poznatkového programu psychologických vied a do učebníc, hlavne pedagogickej, školskej, ale i sociálnej psychológie. Vo viacerých úlohách stojíme pred závažným problémom experimentálneho overovania výsledkov výskumu v snahe verifikovať ich vedeckú hodnotu a praktickú aplikovateľnosť.

S vedecko-výskumnou prácou katedry úzko súvisí odborný rast pracovníkov a publikačná i osvetová, resp. osvetovo preventívna činnosť.

V prvom roku svojej existencie začínala katedra účinkovať s jedným docentom a tromi odbornými asistentmi. Postupom času a s pribúdaním ročníkov rozšíril sa učiteľský zbor katedry na 12 interných učiteľov a tri technicko-administratívne pracovníčky. A tak súčasný učiteľský zbor tvoria 3 docenti, traja kandidáti vied, jeden DrSc., 7. odborní asistenti a dvaja asistenti. V externej aspirantúre sú 3 odb. asistenti. Všetci mladší učitelia sú odchovancami materskej katedry.

Veková i kvalifikačná skladba učiteľov katedry hovorí, že jej jadro (nad 60 %) tvoria mladí učitelia, hlavne odb. asistenti a asistenti, ktorých čaká na ich profesionálnej a kvalifikačnej dráhe ešte veľa povinností.

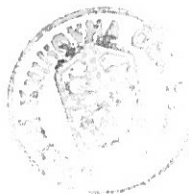
Je potešiteľné, že v priebehu najbližších dvoch rokov je pripravovaných do tlače 5 knižných publikácií a 4 skriptá. Viacerí učitelia sa podieľajú na príprave celoštátnych učebníc pre odborné štúdium psychológie.

Výraznú vzostupnú tendenciu majú aj diplomové práce, resp. práce ŠVOČ. Na 98 % sú výskumného charakteru a študenti sa nimi zapájajú do plnenia výskumných plánov katedry.

Do práce krúžkov v rámci ŠVOČ je zapojených do 30 % študentov. Je potešiteľné, že z roka na rok nestúpa len počet poslucháčov zapojených do ŠVOČ, ale aj úroveň odovzdaných prác. Svedčí o tom skutočnosť, že od r. 1975 sme po tri roky na celoštátnych kolách ŠVOČ vždy získali jedno z prvých troch miest. Už tretí rok je na katedre aj v činnosti rigorózna komisia. Jej cestou po rigoróznom pokračovaní získalo si akademický titul PhDr. 21 poslucháčov.

Pravda, najvýrečnejšou vizitkou a najspoľahlivejším kritériom našej práce v uplynulom 10-ročí sú naši absolventi, to, ako sa uplatňujú v životnej a spoločenskej praxi. I keď 5 rokov od vstupu prvých absolventov do života (1973) je ešte málo na to, aby sme mohli s konečnou platnosťou hodnotiť svoju prácu, predsa sú tu z veľkej časti sľubné signály z praxe o výsledkoch ich práce, o ich občianskej a politickej angažovanosti. Pracuje ich v oblasti psychológie práce v rôznych priemyselných podnikoch a závodoch 36, poradenskej a školskej psychológii 82, v zdravotníctve 52, v doprave 11, vo VB a justícii 5, na školách ako učitelia 10.

Uvedomujeme si, a na záver by sme to veľmi radi chceli zdôrazniť, že v našej práci je ešte potrebné veľmi veľa vylepšív a zdokonaľiť. Zatiaľ čo v uplynulom desaťročí odviedlo sa veľmi veľa práce a vydalo mnoho energie na činnosť budovateľsko-organizačnú — v histórii tejto katedry bude preto navždy uplynulé desaťročie figurovať ako štádium priekopníckeho a pionierskeho. Budúce desaťročie by malo byť obdobím stabilizačným, obdobím dosahovania lepšej kvality práce. Najmä z hľadiska ideovo-odborného bude treba vyvinúť všetko úsilie, aby na katedre vyrástlo a pracovalo čím viac učiteľských osobností, ktoré budú nielen pracovať, ale aj primerane motivovať a inšpirovať a vychovávať priekopníkov psychologickéj vedy a jej ďalšieho prenikania do praxe v rozvinutej socialistickej spoločnosti. Vieme, že tu bude ešte veľa problémov. Ale taká je dialektika perspektívneho vývoja psychologickéj teórie a psychologickéj praxe: máme „zelenú“, ale nespoliehajte sa len na spoločenskú objednávku, skôr naopak. Vytvárajme pre psychológiu priestor všade tam, kde ju život potrebuje. To bude naša najosvedčenejšia stratégia, ale aj naša najužitočnejšia služba nielen psychológii, ale aj životu. Mali by ju čoraz s väčším pochopením konať aj naši absolventi.



IV. TRIBÚNA NÁZOROV, DISKUSIÍ, KRITÍK

OKRÚHLY STÔL — Pokračovanie

M. M. Kabanov: Pozastavím sa pri rozvoji základných smerov medicínskej psychológie. Treba pritom zdôrazniť, že medicínsku psychológiu chápeme ako odvetvie aplikovanej psychológie a medicíny, využívajúcu pokroky psychologickéj vedy v diagnostike, liečení a prevencii ochorení. Vznik a priebeh chorôb sa zisťuje somatickými i psychickými faktormi, a zvyčajne vyvoláva psychickú reakciu človeka. Medicínsku psychológiu považujeme za nevyhnutnú časť medicíny (diagnostiky, terapie, prevencie), ktorá musí byť využívaná vo všetkých oblastiach danej teoretickej alebo klinickej oblasti medicíny. Predovšetkým preto je základným cieľom psychológie v zdravotníctve zapojiť psychológov do práce na realizácii liečebno-inovačných programov, ktoré obsahujú rôzne druhy korekčných opatrení pre chorých (medicínsko-pedagogických), pre ich rodiny, do práce s výrobnými kolektívami (zahrňujúc i kolektívy liečebných zariadení). V súvislosti s týmto sa natíska otázka o zdokonaľovaní systému prípravy kádrov medicínskych psychológov na univerzitách. Nevyhnutná je revízia programov medicínsko-psychologickej prípravy lekárov, ktoré nevyhovujú dnešným potrebám. V článku G. E. Rachalského „Sociálna psychológia a prednášanie psychiatrie a medicínskej psychológie“, sa hovorí o nevyhnutnosti sumarizácie úspechov sociálnej psychológie, najmä v tých otázkach medicínskeho vzdelania, kde je sociálno-psychologický zákon rozhodujúci (úroveň osobnosti, poznanie seba, medziludské vzťahy, zľúčiteľnosť — psychologickú klímu, hodnotové orientácie a mnohé iné problémy). Tieto otázky majú nepriamy vzťah k príprave psychológov pre zdravotníctvo. Medzi základné oblasti uplatnenia profesionálnych možností psychológov by sa mali zdôrazniť predovšetkým psychodiagnostické problémy.

Za posledné roky rýchlo vzrástol počet psychologických výskumov v rade teoreticky i prakticky dôležitých oblastí súčasnej medicíny — na klinike neuropsychických, najmä psychogénnych ochorení, pri skúmaní psychosomatických mechanizmov, v rehabilitačnej a psychoterapeutickej praxi a pod. Zvyšuje sa počet faktoriálnych empirických materiálov získaných na klinike pomocou rôznych psychologických metódik. No napriek tomu sa pri uskutočňovaní psychologických výskumov často-krát ignoruje základný metodologický princíp — metóda musí byť podriadená stanovenej úlohe a teórii, z pozície ktorej sa rieši. V týchto podmienkach veľký význam získava ďalší rozvoj teórie i praxe psychodiagnostiky, teda i teórie testov. V súčasnosti využívame súbor štandardizovaných metód psychologického skúmania osobnosti, vypracovaných u nás, alebo adaptovaných na základe najlepších zahraničných testov. V rukách skúseného a kvalifikovaného psychológa sú dôležitým pomocným prostriedkom skúmania osobnosti chorého. Prirodzene, že testy sa musia prispôsobovať komplexne iným metódam. Tým je daná možnosť uskutočniť aj individuálnu klinickú kontrolu.

Je nevyhnutné rozvíjať aj zariadenia pre psychofyziológické metódy výskumu a tiež automatizované systémy zberu a spracovávania experimentálnych faktov. Využitie automatických informačných systémov v psychodiagnostike otvára široké možnosti pre vytvorenie určitého fondu metódik, adekvátnych a validných pre uskutočňovanie experimentálno-psychologických výskumov v rôznych oblastiach medicíny. Riešenie úloh, tradičných pre psychiatrické, neurologické a neurochirurgické kliniky [pri diferenciálnej diagnostike, zisťovaní štruktúry a stupňa neuropsychických mechanizmov, diagnostike psychického vývinu, hodnotení dynamiky neuropsychických porúch, zisťovanie efektívnosti terapie, expertízach a iných úlohách], v súčasnosti potrebujú doplnenie. Hovoríme o úlohách výskumu osobnosti, sociálneho mikroprostredia a systému vzťahov chorého s cieľom získania dát pre funkcionálnu diagnózu, potrebných pre prácu v psychokorekcií a rehabilitácií chorých. Koncepcia funkcionálnej diagnózy, ktorá sa rozpracováva v posledných rokoch, realizuje v konkrétnej forme systematický prístup k chorému, skúmajúc osobnosť a chorobu v jednote. Funkcionálna diagnóza psychického ochorenia musí zahrňovať tri aspekty:

1. Klinický, ktorý charakterizuje typ priebehu štádia vývoja (stupeň klinickej kompenzácie) a štruktúru defektu.

2. Psychologický, odzrkadľujúci osobnosť na rozličných úrovniach jej vývinu [jej štruktúrno-dynamické zvláštnosti, zameranosť, systém hodnotových orientácií a i.], charakterizujúci vzťah pacienta k chorobe, k súvisiacim situáciám, k predpokladaným následkom (vnútorná stránka choroby), a tiež mechanizmy a úroveň psychologickej kompenzácie a iné zvláštnosti.

3. Sociálny aspekt, ktorý dáva predstavu o premorbidnej úrovni a zvláštnostiach sociálnej a pracovnej adaptácie pacienta [profesia, kvalifikácia, postavenie vo výrobnom kolektíve, v malých skupinách, teda i v rodine, osobitosti spoločenského styku, nenarušenosť sociálnych vzťahov a i.]. Klinický aspekt zodpovedá otázku, čo a v akej miere je narušené, psychologický a sociálny aspekt na otázky, u koho a za akých okolností.

Takto položená otázka nadobúda v súčasnosti aktuálnosť, a v mnohom je podmienená rozvojom koncepcie rehabilitácie chorých, ako nového prístupu k chorému človeku, ktorý má význam všeobecne lekársky. Proces rehabilitácie sa tu nemusí obmedzovať úlohou definovania jednotlivých psychických funkcií, musíme ho chápať ako systémovú činnosť, zameranú na určenie osobného a sociálneho štatútu chorého [plného alebo čiastočného], zvláštnou metódou, ktorej podstata spočíva v sprostredkovaní liečebno-rehabilitačných aktov a opatrení osobnosti. Rehabilitácia je tesne spätá s psychologickou nápravnou prácou, s psychoterapiou. Klinický psychológ sa musí spolu s lekárom dobre vyznať v systéme vzťahov chorého a vedieť ich korigovať s úlohami psychoterapie a rehabilitácie. Zvlášť dôležitá je úloha psychológa pri vytváraní terapeutického prostredia, pod ktorým chápeme tak organizovaný život v liečebnom zariadení, kde sa všetky vzájomné vzťahy a závislosti podriadia psychoterapeutickým cieľom.

Psychoterapia, najmä skupinová, v jej rôznorodých formách, obsahujúc i rodinnú, je jednou z najadekvátnejších metód rehabilitácie chorých (i resocializácie). Správne zdôrazňujú niektorí autori, že medzi metódami liečenia je najmä všeobecnomedicínskou disciplínou. Svojím interdisciplinárnym charakterom, rozvíja sa ako súčasť medicíny, filozofie, psychológie, sociológie, pedagogiky a iných vied a pri rozvoji jej teórie i praktickej realizácie aktívnu účasť majú nielen lekári, ale i psychológovia, sociológovia. Ako príklad ich práce môže poslúžiť skúmanie zákonitostí skupinovej dynamiky, štúdium problému empatie a iných otázok, dôležitých pre rozvoj teórie psychoterapie a rehabilitácie.

Ešte jednou dôležitou oblasťou klinickej psychológie je komplex problémov, súvisiacich so skúmaním podstaty, metód liečenia a prevencie tzv. psychosomatických ochorení. Výsledky práce Inštitútu Bechtereva v Leningrade, psychologických oddelení Inštitútu kardiológie Akadémie lekárskeho vied ZSSR, Kaunadského lekárskeho inštitútu a iných inštitúcií ukazujú, že účasť psychológov pri výskumoch, zameraných na skúmanie úlohy psychických procesov a javov ako faktorov sprostredkujúcich a regulujúcich sociálne deje do somatickej oblasti človeka sú veľmi efektívne.

Vznik a rozvoj koncepcií emocionálneho stresu a poznanie ich významu pre psychosomatické problémy je jednou z ciest rozvoja daného smeru, podobne táto koncepcia v mnohom určuje a stimuluje i iné smery medicínskej psychológie — skúmanie psychologických mechanizmov adaptácie človeka na prácu a život v podmienkach stálych stresových situácií. Medicínsko-psychologické a sociálno-psychologické výskumy tu musia mať psychohygienické a psychoprofylaktické zameranie.

Žiada sa ešte zdôrazniť jednu sféru činnosti psychológov v lekárstve — medicínsku pedagogiku, ktorej význam zdôrazňoval Mjasiščev. Pri riešení úloh tohto smeru sú nevyhnutne potrebné experimentálno-psychologické a neuropsychologické výskumy (diagnostika rozumového vývoja, typ charakteru mládeže, objasnenie mechanizmov vyšších kôrových funkcií a i.). Pre choré deti a ich rodiny sú nevyhnutné opatrenia psychokorekčného a rehabilitačného charakteru (predchádzajúce klinickým a medicínsko-psychologickým výskumom) a nakoniec psychoprofylaktická a nápravná práca s tzv. problémovými deťmi a mládežou.

Zvlášť efektívnou je práca psychológa s lekárom pri uskutočňovaní rodinnej terapie. Rodina je zvláštny druh malej skupiny. Preto sa práca psychoterapeuta (lekára, psychológa) s rodinou považuje za druh skupinovej psychoterapie. Rodinnej psychoterapii historicky predchádzala taká práca, ako je beseda so súrodencami, realizovaná s cieľom zistenia anamnézy chorého. No principiálne nový obsah a význam získavajú takéto kontakty psychoterapeuta so skupinou vtedy, ak objektom sa stáva nielen individuum, ale i rodinná skupina, celý proces disharmonických vzťahov medzi členmi rodiny.

V posledných rokoch sa zaoberáme intenzívnym rozvojom medicínskej psychológie ako vedy, a uplatnením jej výsledkov do praxe v zdra-

votníctve. Je to podmienené prepracovaním celého systému sovietskeho zdravotníctva na základe širokého využívania rehabilitačného prístupu k chorému. Toto vytvára dobré predpoklady k ďalšiemu rozvoju medicínskej psychológie. Jej úspešný vývoj potrebuje tvorivú spoluprácu predstaviteľov rozličných vied — lekárov, pedagógov i iných špecialistov.

B. V. Zejgarnik: V posledných rokoch sa prejavuje snaha o zblíženie vedeckej psychológie a praxe, čím sa uskutočňuje plnenie uznesení XXV. zjazdu KSSZ o zvýšení úlohy vedy pri budovaní komunistickej spoločnosti. Jednou z dôležitých oblastí práce, s ktorou sa stretáva psychológia je medicína (hlavne jej odbory ako psychiatria a neurologia).

Tradične vynikajúcou črtou ruskej medicíny bolo vždy jej zameranie nielen na liečenie, ale i na prevenciu choroby, na sociálne aspekty práce medikov. Od vzniku Sovietskeho zväzu sa táto humanistická myšlienka stala základnou. V uznesení ÚV KSSZ a Rady ministrov ZSSR „O možnostiach ďalšieho zlepšenia národného zdravotníctva“ (september 1977) sú položené základné úlohy tejto oblasti. Je to hlavne zameranie sa na predchádzanie a skoršie rozpoznanie ochorení, nájdenie vedecky podložených ciest nápravy a korekcie, vrátenie chorého opäť do života a k práci. Významné sú potreby medicínskej praxe vo vzťahu k patopsychológii, pred ktorou stojí rad aktuálnych problémov: náprava a rehabilitačná diagnostika, expertíza (súdna, pracovná, vojenská), anomálie vývinu v detskom a dospelujúcom období, psychofarmakológia.

Pre medicínsku prax sa psychológovia pripravujú na fakultách MŠU, IŠU v Kyjeve, Tartu, Tbilisi a v niektorých iných mestách ZSSR. Ministerstvo zdravotníctva ZSSR potrebuje v najbližších piatich rokoch pre sieť psychiatrickej služby viac než 1000 psychológov. Úlohy majú rôznorodý charakter, a to:

1. získať doplňujúce experimentálne dáta, umožňujúce presnú diagnózu,

2. určiť typ a stupeň poruchy intelektovej a motivačnej sféry.

Táto časť práce je veľmi závažná, pretože nie zriedka vnútorne sa rovnako prejavujúca forma poruchy môže patriť rôznemu zdroju a štruktúre. Tak napr. podstata narušenia správania — autizmus, môže sa líšiť u schizofrenika a u neurotika, alebo u problémového dospelujúceho. Preto aj zodpovedajúce metódy korekcie tohto defektu musia byť odlišné v závislosti od štruktúry poruchy.

Psychologická služba je veľmi potrebná pre súdno-psychiatrickú expertízu. Musíme zdôrazniť, že v experimentálno-psychologickom výskume je často ľahšie zistiť stupeň nenarušenosti alebo patológie osobnosti než v besede. To sa vzťahuje i na pracovnú expertízu, pri ktorej pacienti často simulujú svoju neschopnosť, skrývajú aspirácie na profesiu alebo špecializáciu, na ktorú už nestačia. Dôležitú úlohu zohráva psychológ pri vojenskej expertíze posúdenia brancov. Spolu s ľahkými stupňami debility sa tu vyskytujú občas i ľahké symptómy porúch myslenia, alebo iných druhov psychickej činnosti, čo mení expertízu na podnet pre začiatok vlastného liečenia mladých ľudí. Ďalej je potrebná

účasť psychológa pri skúmaní detí predškolského veku, u ktorých sú pochybnosti o školskej zrelosti, pri stanovení druhu a stupňa oneskoreného rozumového vývoja (pri výbere, typu školskej výchovy). Psychológovia sú potrební i pri sledovaní tzv. problémových detí (vrátane prospievajúcich na školách), kde je cieľom vypracovať korekčné opatrenia (rady rodičom, učiteľom, vychovávateľom). Pomoc psychológov je nevyhnutná pri sledovaní mládeže so slabšou nervovou sústavou, s cieľom pomôcť pri výbere špecializácie, v profesionálnej orientácii. Treba zdôrazniť, že kvalifikovaná profesionálna orientácia je pre nich zodpovednejšia než pre zdravých. To isté platí aj pre organizáciu pracovnej rehabilitácie invalidov, tak isto ako i pre sledovanie pacientov, ktorých choroba je zapríčinená pracovnými podmienkami.

V poslednom čase sa psychologická služba v medicíne značne rozrástla, psychológovia vnikajú do širších oblastí medicínskej praxe: psychologické výskumy sa uplatňujú nielen na klinikách psychických, ale i somatických ochorení (srdco-cievnych, onkologických a i.). Čo sa týka obsahu psychologickéj práce, musíme povedať nasledovné: prax somatickej medicíny dáva psychológii úlohy, viažúce sa v základe k výskumu osobnosti, jej vzťahov k ochoreniu, k jej samopoznaniu, kritickosti, k určeniu hlavnej zmeny v správaní (činnosti), k zamedzeniu frustračných vplyvov, k nájdeniu spôsobov nápravy všetkých odchýliek od normy. Úlohy psychológie, ktoré vyzdvihuje prax medicíny sú rôznorodé a ich riešenie si vyžaduje profesionálne vedomosti a zručnosti. Výsledky úloh praxe musia byť vytvorené psychologickou vedou v psychologických definíciách a kategóriách, v jazyku psychologickéj koncepcie. Pre ich uplatnenie v tejto rôznorodej praxi je potrebných mnoho psychológov, schopných pracovať v medicínskej praxi, zbehlých v teoretických a metodologických otázkach psychológie a tiež poznajúcich reálne potreby a nuansy praxe. Žiaľ, takýchto kádrov je dosiaľ nedostatok a v dôsledku toho ich miesta sú obsadzované často ľuďmi nemajúcimi základné psychologické vzdelanie, potrebujúcimi rekvalifikáciu. Ešte jedna úvaha principiálneho významu: u nás sa niekedy hovorí, že psychologická služba za hranicami je rozvinutejšia než u nás — a my nesmieme zaostávať. Pravda, psychologickú službu musíme rozvíjať, rozširovať, prehĺbovať, netreba to však robiť jednoducho cestou nekritického prenosu metód a faktov zahraničnej psychológie. Naša vlastná psychológia sa principiálne odlišuje od zahraničnej. Sovietska psychológia je marxistickou psychológiou, a má ideologickú funkciu nielen v oblasti teórie, ale i praxe. Preto musí byť aj obsah praktickej psychologickéj služby iný; u nás je na prvom mieste výchova uvedomelej osobnosti, zrelej, schopnej samoregulácie; prax medicíny vyžaduje od psychológov schopnosť analyzovať formy a prejavy zmien motívov, hodnotových orientácií, charakteru poznávacej činnosti, rovnako ako i nájdenie spôsobov pracovnej a sociálnej readaptácie. Nestojíme na pozíciách „triedenia“ ľudí, ako sa to robí v zahraničnej medicínskej psychológii, ale kladieme si za úlohu dosiahnuť zvýšenie úrovne rozvoja osobnosti, prekonania existujúcich psychologických neduhov, maximálneho rozvoja jej všetkých síl a schopností. Vychádzajúc z ideí sovietskej psychológie o ontogenetickom vývine psychických procesov

a osobnostných zvláštnostiach, využívame odlišné metódy, a musíme inak interpretovať výsledky výskumov.

Je dôležité, aby otázkam psychologickej služby v medicíne venovali väčšiu pozornosť aj vysoké školy. V súčasnosti sa na fakulte MŠU začala zodpovedná práca na revízii obsahu výučby, rozširuje sa práca študentov v praxi. Ponuka psychologickej služby pre prax ľuďmi, ktorí nemajú teoretické základy našej psychológie, jej metodológie a ne-disponujú veľkou zásobou psychologických poznatkov, môže priniesť len zlo ako praxi, tak i vlastnej psychologickej vede.

V. D. Šadrikov: Analýza základných sociálno-ekonomických úloh, sformulovaných v Programe strany a rozvedených v uzneseniach XXIV. a XXV. zjazdu KSSZ ukazuje, že psychologická veda môže priniesť skutočný prínos k ich realizácii. Toto sa vzťahuje najmä k otázkam výchovy všestranne rozvinutej osobnosti, propagande socialistického spôsobu života, zrýchleniu vedecko-technického pokroku, zdokonaľovania sociálno-ekonomického plánovania, zvýšenia pracovnej a spoločensko-politickej aktivity, organizácii socialistického súťaženia, zvýšenia efektívnosti plánu, racionálnemu využitiu pracovných zdrojov (profesionálna orientácia, výber povolania, profesionálna príprava, optimalizácia podmienok práce a zvýšenie techniky bezpečnosti, zdokonaľovanie celého systému vzdelávania).

Popravde možno povedať, že sociálny dopyt po utvorení psychologickej služby v našej krajine je.

Je ale pripravené národné hospodárstvo prijať psychológov-špecialistov? Hospodárska prax i príprava psychológov na univerzitách dovoľujú na túto otázku odpovedať kladne. Psychologické katedry vysokých škôl uskutočňujú vedecko-výskumné práce za desiatky miliónov rubľov. Výpočet ekonomickej efektívnosti ukazuje, že jeden rubeľ vložený do psychologického výskumu dáva 2 až 10 rubľov zisku. Psychologické fakulty v krajine každoročne dostávajú požiadavky na absolventov od podnikov a rezortov. V súčasnosti sú príklady, keď mladí psychológovia-špecialisti vytvorili v priemysle psychologické laboratóriá, ktoré sa s úspechom zaoberajú riešením aktuálnych problémov organizácie a riadenia výroby.

Spolu s týmto treba vyzdvihnúť, že nedostatočná psychologická služba skutočne znižuje efekt psychologických výskumov, sťažuje uplatňovanie v praxi výsledkov vedeckých prác. Dosiaľ ešte mnohé závisí od osobnosti vedúceho toho, či iného podniku, od jeho presvedčenia o nevyhnutnosti využitia poznatkov daných psychológiou pri riešení aktuálnych problémov riadenia. No zďaleka nie je všetko v poriadku s využitím absolventov psychologických fakúlt. Ich štatút v podniku nie je určený, nie sú presne formulované práva a povinnosti, materiálne sa nedostatočne zabezpečuje proces realizácie výskumov a uplatňovania výsledkov.

Súčasný problémy organizácie výroby majú spravidla komplexný charakter a dajú sa riešiť len spoločným úsilím špecialistov rôzneho profilu, vrátane psychológov. Pre riešenie takýchto problémov je potrebný čas a materiálne prostriedky. Na toto sa nesmie zabúdať, keď sa hovorí o uplatňovaní psychologickej vedy v národnom hospodárstve. Sú od-

vetvia, ktoré sú veľkou mierou zainteresované na využívaní psychologov-špecialistov. Tieto sa musia zúčastňovať na materiálnom zabezpečení ich prípravy na vysokých školách.

Všestranný rozbor otázky o psychologickéj službe v našej krajine nedovoľuje zúžiť ho len na analýzu vonkajších príčin jej účinnosti. Jej uplatnenie v praxi národného hospodárstva bude užitočné i pre rozvoj samotnej psychologickéj vedy, pomôže odstrániť dosiaľ existujúce nedostatky v práci vedecko-výskumných zariadení i v práci škôl; nedostatočnú spojitosť teoretických výskumov s aktuálnymi hospodárskymi problémami, medzi teoretickými prácami a aplikovanými prácami; nedostatočné rozpracovanie prostriedkov psychologickéj diagnostiky. Ešte nemožno nazvať dokonalou ani prípravu psychologov na univerzitách. Doteraz nemajú študenti učebnice zo základných predmetov (všeobecná psychológia, experimentálna psychológia) a tiež zo špeciálnych predmetov, ktoré formujú profesionálnu osobnosť absolventa (psychológia práce, sociálna psychológia, motivácia pracovnej činnosti, profesionálne poradenstvo, voľba povolania, príprava k povolaniu ai.). Vyučovanie špeciálnych predmetov a špeciálnych cvičení je príliš teoretické, študenti nezískavajú overené postupy riešenia aktuálnych problémov.

Dialektika vzťahov medzi teóriou a praxou nedovoľuje riešenie problému len na základe prístupu z hľadiska vedy. Veda musí preveriť svoje výsledky v praxi a podľa toho zabezpečiť zodpovedajúcu organizáciu.

Preložila: Z. Burdanová

Redakčne upravil: I. Sarmány

V. PERSONÁLIE (JUBILEÁ)

BIOGRAFICKÁ RETROSPEKTÍVA K ŠIESTEMU DECÉNIU

1. Respondent: doc. PhDr. Jozef Koščo, CSc. (v zastúpení)
2. Dátum a miesto narodenia: 15. 10. 1920, v jednej z metropolí Východu — Spišskej Novej Vsi
3. Vzdelanie: Vzdelával sa reálne na gymnáziu (do r. 1940) a filozoficky na Univerzite Komenského v Bratislave (do r. 1945)
4. Profesionálna špecializácia: biodromálne-poradenská psychológia
5. Profesionálna história: **1946—56:** zasieva prvé psychologické oporné body na východnom Slovensku;
1956: návrat strateného syna do Bratislavy na Katedru psychológie a pedagogiky FFUK
1957 — priebežne: biodromálne sa upisuje psychologickému poradenstvu. Ustanovuje a riadi Oddelenie psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva PÚ FFUK.
6. Významné udalosti a realizácie v profesionálnom živote: **1961:** usporiadanie 1. čs. konferencie o školskom a profesionálnom poradenstve;
1964: habilitácia za docenta psychológie na FFUK;
1965—68: funkcia predsedu Štátnej komisie pre výchovné poradenstvo (MŠK — Praha);
1967—69: funkcia predsedu SPS a podpredsedu ČSPS;
1970: generálne gestorstvo za čs. stranu porady expertov UNESCO „O mieste a funkcii orientácie a poradenstva v procese permanentného integrovaného vzdelávania“ v Bratislave;
1972: vedenie ideového a organizačného zabezpečenia 2. čs. konferencie o školskom a profesionálnom

- poradenstve, s medzinárodnou účasťou;
- 1973:** funkcia zodpovedného koordinátora hlavnej úlohy jednotného výskumného plánu MŠ SSR a MŠ ČSR, napojeného aj na výskumný program RVHP;
- 1978:** ustanovenie za člena Komisie vlády SSR pre výchovné poradenstvo.
7. Publikačná činnosť: Viacero knižných publikácií a vyše 100 odborných štúdií a článkov
8. Charakteristika interpersonálnych vzťahov: „Ženy, ženy, Vám je sveta žiť“
„Keby ste ma boli počúvli“
9. Výchovné pôsobenie na spolupracovníkov: „Arbiter elegantiarum“
„No tak, muži, pomôžte dáme do kábat!“
„No, už Vám to začína myslieť aj teoreticky“
10. Záľuby:
 - psychológia v prehistórii, hodiny ľudstva
 - história rodného kraja
 - vnútorná architektúra švédskeho domku v Medickej záhrade
 - krkolomné putovanie za prírodou (v mladosti), cestovanie za vedou do sveta (v zrelosti)

Nášmu vedúcemu k šesťdesiatym narodeninám srdečne blahoželáme

Poradenská škola z Medickej záhrady

Náš spolupracovník doc. dr. Ján Grác, CSc. sa začiatkom roku dožil významného životného jubilea. Jubilant je známou osobnosťou nielen v odborných psychologických a pedagogických kruhoch, ale i v širokej, najmä učiteľskej verejnosti. Patrí medzi tých pracovníkov, ktorí si svojou skromnosťou a príkladnou pracovitosťou získali úctu nielen medzi spolupracovníkmi katedry a fakulty, ale i medzi odbornou obcou doma i v zahraničí. Ako vysokoškolský učiteľ nemalou mierou sa podieľa na príprave vysokoškolských študentov odboru pedagogickej psychológie a pedagogiky a na príprave aspirantov.

Vo svojej doterajšej odbornej, vedeckej a učiteľskej činnosti sa zamerával na riešenie aktuálnych pedagogicko-psychologických problémov výchovy, ktoré možno zhrnúť do 4 tematických, chronologicky na seba navzájom nadväzujúcich okruhov.

V rokoch 1957—1963 sa zamerával na riešenie pedagogicko-psychologických otázok pracovnej výchovy. Z tejto problematiky publikoval dve knižné monografie „Príspevok k metodike základov výroby“ (1961) a „Organizácia výrobnjej práce žiakov“ (1963). S riešením tejto problematiky súvisí aj napísanie učebného textu „Educational Psychology“ (1976), ktorý je určený pre potreby medzinárodného postgraduálneho kurzu učiteľov rozvojových krajín.

V druhom období (1963—1968) sa zamerával na psychologické problémy spoločenských kontaktov našej mládeže. O tejto problematike publikoval knihu „Spoločenský styk a psychológia výchovy mládeže“ (1969), ktorá sa stretla s pozitívnym ohlasom u nás i v zahraničí.

Tretím okruhom vedecko-výskumnej činnosti jubilanta (roky 1969—1973) boli problémy, vyplývajúce zo študijného života dospievajúcej mládeže. Výskum tejto tématiky zavŕšil v monografii „Škola a psychológia spokojnosti mládeže“ (1973). O tejto problematike referoval na medzinárodných kongresoch v Kanade a Belgicku.

V súčasnom období sa zameriava na riešenie otázok súvisiacich s koncipovaním psychológie výchovy, a to predovšetkým v súvislosti so štátnym plánom výskumu. Okrem viacerých štúdií, ktoré vyšli aj v ZSSR a NDR, publikoval knižnú monografiu „Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže“ (1979).

Popri týchto základných vedecko-výskumných okruhoch jeho vedľajšou, „ale srdečnou“ záujmovou oblasťou je psychológia samostatného učenia sa. V rámci nej rozpracoval významné otázky pedagogických prístupov k racionalizácii samostatného učenia sa jedinca v prácach „Ako sa úspešne učiť?“ (1964), „Psychológia samoučenia“ (1978).

Ako vysokoškolský pedagóg je doc. Grác známy svojimi zanietenými, odborne fundovanými prednáškami, ktoré nielen vzdelávajú, ale i vychovávajú. Tvorbu učebníc a učebných textov pokladá za jednu z prvoradých povinností vysokoškolského učiteľa. Vydal nasledovné učebné texty: „Anatomicko-fyziologické a psychické osobitosti žiakov“ (1957), „Kapitoly zo psychológie osobnosti učiteľa“ (1958), „Pedagogická psychológia vzdelávacích procesov“ (1978), „Úvod do psychológie vzdelá-

vacích procesov“ (v tlači). Okrem toho je spoluautorom vysokoškolských učebníc „Teória výchovy“ (1972) a „Psychológia pre učiteľov“ (1973).

Výsledky bádání vo svojom odbore ochotne podáva aj vedecko-popularizačnou formou. Publikoval nielen stovky článkov v stránickej, odborárskej a mládežníckej tlači, ale napísal i knižné publikácie ako: „Mladí v spoločnosti“ (1966), „Ako sa úspešne učiť“ (1964), „Rozumíme deťom a mládeži?“ (1972). Posledná práca bola v r. 1973 odmenená prvou cenou literatúry faktu a v r. 1979 vyšla aj v Maďarsku.

Docent Grác ako zrelý vedecký pracovník je členom viacerých vedeckých spoločností (SPS, SPsS), kde zastával viaceré funkcie. Je členom Medzinárodnej asociácie aplikovanej psychológie.

Nie menšia je i jubilatova spoločensko-politická aktivita. Je členom desiatok komisií a rád, či už v mládežníckom hnutí, v socialistickej akadémii, v osvetovom ústave, ČSČK, na Ministerstve školstva a pod. Za túto činnosť dostal viacero vyznamenaní.

Spolupracovníci docenta Gráca na Katedre pedagogickej psychológie FF UK, kde je zástupcom vedúceho katedry, oceňujú osobnosť jubilanta nielen ako erudovaného vedeckého pracovníka, príkladného učiteľa, ale aj ako človeka, ktorý v každom smere prispieva k zdravému ovzdušiu na pracovisku, k formovaniu dobrých súdržských medziľudských vzťahov. V mene všetkých pracovníkov katedry a oddelenia školskej psychológie želám jubilantovi veľa pevného zdravia a osobnej pohody, aby sa mu mohli splniť všetky jeho ďalšie plány vo vedeckej práci, v pedagogickej činnosti a v súkromnom živote.

V. Kačáni

K ŠESTDESIATINÁM DOC. PhDr. ŠTEFANA TATRANSKÉHO, CSc.

V septembri roku 1979 sa dožil významného životného jubilea člen Katedry psychológie FF UPJŠ v Košiciach docent Tatranský, významný pedagóg i psychológ, ktorý sa zapísal do dejín starostlivosti o opustené a defektné deti na Slovensku.

Rodák zo Šebastoviec pri Košiciach, absolvoval Filozofickú fakultu v Bratislave a potom už ako pracovník Ústavu pre sociálny výskum mládeže v Bratislave, defektológiu a špeciálnu pedagogiku. Na spomínanom pracovisku realizoval v roku 1948—49 výskum pestúnskej starostlivosti na Slovensku. Stretol sa tu veľmi konkrétne s dedičstvom kapitalizmu v starostlivosti o opustenú a bezprízornú mládež. Zistil vykorisťovateľský charakter tejto starostlivosti a pričínil sa nielen o jej pozastavenie v roku 1950, ale aj o to, aby nebola znovu zavedená v rokoch 1967—68 v starej forme.

Od roku 1950 pôsobí na východnom Slovensku ako psychológ v Sociodiagnostickom ústave v Košiciach, ktorý zakladal. Neskôr pôsobí ako riaditeľ Detského domova triediaceho. S láskou spomína na 20 rokov užitočnej práce v záujme tisícov nešťastných detí a ich rodičov.

Počas tohoto svojho pôsobenia vyšetril vyše sedemtisíc detí a poskytol im prvé podnety pre readjustáciu do normálneho života. Vždy veril, že „budú z nich ľudia“ a robil všetko, aby to bola pravda. Pracoval organizátorsky, ako člen komisíí (krajských i celoštátnych inštitúcií) aj osvetovo, v záujme skvalitnenia socialistickej kolektívnej výchovy opustených a ťažkovychovatelných detí. Bol nielen priekopníkom tejto výchovy na Slovensku, ale aj jedným z mála psychologov, ktorí v rokoch krízy psychológie ostali verní psychológii defektných detí.

Po dvadsaťročnej praxi bol zvedavý na výsledky práce, ktoré sa na poli starostlivosti o túto mládež uskutočnili a skvalitňovaniu ktorých venoval toľko energie. Zhodnotil výskumne efektívnosť kolektívnej výchovy ťažkovychovatelnej mládeže na Slovensku a zistil, že tí, ktorí v šesťdesiatych rokoch ohovárali túto formu výchovy, nemajú pravdu. Jeho habilitačná práca je nielen zhodnotením starostlivosti zozbieraného materiálu o všetkých deťoch na Slovensku, vychovávaných v detských domovoch, ale i materiálu takého, v ktorom boli stopy jeho dlhoročného pôsobenia. Táto práca je súčasne i dôkazom opodstatnenosti obhajoby kolektívnej výchovy v týchto zariadeniach.

Docent Tatranský sa tiež dlhé roky venuje príprave učiteľov špeciálnej a liečebnej pedagogiky, kde sa pričíňuje o to, aby metódy výchovy v detských domovoch boli adekvátne súčasnému stavu psychologických a pedagogických vied.

Pri príležitosti rekapitulácie života s úsmevom hovorí, že jeho univerzitami boli polepšovne. Svoje vedecké hodnosti dosahoval len ako vedľajší produkt praktickej a na prax zameranej vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti. Nemal ambície stať sa vysokoškolským pedagógom. A predsa treba považovať za zákonité, že po otvorení štúdia odboru psychológie na FF UPJŠ v Košiciach prišiel odovzdávať svoje bohaté skúsenosti budúcim psychologom. Aj počas pôsobenia na Katedre psychológie sú jeho hlavným záujmom deti s poruchami vývinu. Pracuje tiež ako súdny expert v rozvodových a občianskoprávných procesoch. Každoročne získava, vyškolí a pomáha umiestňovať psychológa do niektorého ústavu a penitenciárnu a postpenitenciárnu psychologickú starostlivosť. Koordinuje čiastkovú úlohu v štátnom pláne výskumu z tejto oblasti. Je jedným z najvyhľadávanejších školiteľov študentských prác. Iba námatkou sme spomenuli zďaleka nie vyčerpávajúci výpočet jeho aktivity. Efektívnosť pôsobenia doc. Tatranského na našej katedre vidíme v tom, že sa v jeho osobe vzácnne spája psychológ s pedagógom v teoretickom, ale i praktickom slova zmysle. Poslucháči mu veria. Aj my, jeho mladší kolegovia, môžeme považovať za šťastie, že sa môžeme od neho učiť, ako sa získava úcta a dôvera študentov celkom neformálnymi prostriedkami.

Prajeme mu do ďalších rokov dobré zdravie a veľa tvorivých síl!

E. Šimová

So smútkom sme prijali správu o náhlom úmrtí kolegu Jána Ondrejku, ktorý opustil naše rady dňa 6. augusta 1980.

Narodil sa 9. septembra 1928 v Novákoch, psychológii sa venoval od skončenia štúdií v roku 1955 v Bratislave. Pracoval na Katedre psychológie v Bratislave, neskôr na Psychologickom ústave FFUK — ako jeden zo zakladajúcich členov — a naposledy na GR Uhoľných a lignitových baní v Prievidzi.

V kolegovi Ondrejкови strácame vždy agilného, iniciatívneho člena SPS. Za psychologickú obec do rodných Novák sa prišiel rozlúčiť doc. dr. J. Koščo, CSc.

I. S.

NOVÍ ČLENOVIA PRIJATÍ NA ZASADNUTÍ VÝBORU SPS, DŇA 29. X. 1979

ANDREJOVÁ Viera — MČ

zam.: OÚNZ, Psychiatrická liečebňa, 080 01 Prešov
byt: Októbrová 52, 080 01 Prešov (korešp.)

BAJČÍK Viktor — RČ

zam.: VÚ bezpečnosti práce, Obrancov mieru 47, Bratislava
byt: Heyrovského 12, 815 00 Bratislava (korešp.)

ĎATELINKOVÁ Margita — MČ

zam.: UK, ŠD L. Štúra, Osmolovova 36, 885 43 Bratislava (kor.)
byt: Nadlice 146

DIANIŠKOVÁ Oľga — MČ

zam.: DKL Marína, Kováčová
byt: Leninova 31, 960 01 Zvolen (korešp.)

ĎURKOVÁ Natália — MČ

zam.: Okresná pedagogicko-psychologická poradňa, Humenné
byt: Pčolinská 1411, 069 01 Snina (korešp.)

FÁBRYOVÁ Iveta — MČ

zam.: OÚNZ, Psychiatrická liečebňa, Prešov
byt: Ku amfiteátru 15, 080 01 Prešov (korešp.)

FILKOVÁ Oľga — MČ

zam.: 0000, Dolný Kubín
byt: 027 43, Nižná n/Oravou 504, okr. D. Kubín (korešp.)

HOFFMANOVÁ Andrea — MČ

zam.: FN, Stredisko pre cudzokrajné choroby, Mickiewiczova 13, Bratislava
byt.: Sibírska 58, 801 00 Bratislava (korešp.)

HROMÝ Ján — MČ

zam.: Spoločenskovedný ústav SAV, Karpatská 5, Košice
byt: Dukelských hrdinov 23, 080 01 Prešov (korešp.)

HUNDŽA Alexander — MČ

zam.: Vlnárske závody, n. p., Poľana, 984 32 Lučenec — Opatová (korešp.)
byt: Sad pionierov II, 984 01 Lučenec

HUNDŽOVÁ Agnesa — MČ

zam.: Manželská a predmanželská poradňa pri ONV, Hertzova 2, 984 01 Lučenec
(korešp.)
byt: Sad pionierov II, 984 01 Lučenec

IVÁNCISOVÁ Mária — MČ

zam.: OÚNZ, NsP, Interné oddelenie, 058 01 Poprad
byt: Vajanského 71, 058 01 Poprad (korešp.)

JANČUŠKOVÁ Zora — MČ

zam.: Vojenská nemocnica, Psychiatrické oddelenie, 034 00 Ružomberok (korešp.)
byt: Matrozova 4, Ružomberok

KALISKÁ Mária — MČ

zam.: OPPP Ružomberok-Rybárpole, Malé Tatry
byt: Švermova 3/4, 034 01 Ružomberok (korešp.)

KOSTELNÍKOVÁ Oľga — MČ

zam.: Okresná manželská a predmanželská poradňa, pošt. priečinok 59, Kukorelli-
ho 8, 066 01 Humenné (korešp.)
byt: ul. L. Szabu, 066 01 Humenné

KOŠTOVÁ Aurélie — MČ

zam.: OPPP, Žiar nad Hronom
byt: Horná Ždaňa č. 108, ul. čs. brigády 1129, 038 61 Vrútky-Martin (korešp.)



- KOVANIČOVÁ Milana — MČ**
 zam.: Oddelenie klinickej psychológie, Psychiatrická klinika, nám. Osloboditeľov 18,
 040 01 Košice
 byt: Ráškyho 2, 040 01 Košice (korešp.)
- KROE Ján — MČ**
 zam.: Pedagogická fak. katedra psychológie, 975 49 Banská Bystrica (korešp.)
 byt: ul. ČSA 15, 974 00 B. Bystrica
- KUPCOVÁ Valéria — MČ**
 zam.: Zelenina Košice PR, Nižné Kapustníky, Košice
 byt: Stálicová 8, 040 01 Košice (korešp.)
- LINHARTOVÁ Magdaléna — MČ**
 zam.: FF UPJŠ, kat. psychológie, Leninova 67, 040 01 Košice
 byt: Šmeralova 17, 040 01 Košice (korešp.)
- LITAVSKÁ Eva — MČ**
 zam.: MsNV, odbor sociálnych vecí OSRD, Leninova 68, Košice
 byt: Branisková 16, 040 01 Košice (korešp.)
- LOKŠA Jozef — MČ**
 zam.: INORGA, Moyzesova 24, 040 00 Košice (korešp.)
 byt: Gudernova 6, Košice
- LOVAŠOVÁ Dana — MČ**
 zam.: DDÚ, Opatovská cesta, Košice
 byt: Ráškyho 8, 040 01 Košice (korešp.)
- LÖRINCZ Ján — MČ**
 zam.: VÚPd, Štúrova 5, Bratislava
 byt.: Fučíkova 17, 801 00 Bratislava (korešp.)
- MACHANOVÁ Daniela — MČ**
 zam.: FFUK, Gondova 2, Bratislava
 byt: ŠD Družba č. 1. 230, Bratislava
 Tulská 21, 974 00 B. Bystrica (korešp.)
- MARDIAKOVÁ Žuzana**
 zam.: PPP MB, Legionárska 4, Bratislava
 byt.: Moyzesova 3, 801 00 Bratislava (korešp.)
- MATULA Zdenko — MČ**
 zam.: ÚZNV, Justičná 2, PS 1077, 880 29 Bratislava (korešp.)
 byt: Tr. L. Novomeského 47, Bratislava
- MATULOVÁ Beáta — MČ**
 zam.: ZDŠ pre deti s poruchami reči, Koceľova, Bratislava
 byt: Tr. L. Novomeského 47, Bratislava (korešp.)
- MEŇOVSKÝ Igor — MČ**
 zam.: Krajská pedag.-psychologická poradňa, Zádielska ul., Košice
 byt: Pražská 20, 040 01 Košice (korešp.)
- MRÁZEK Ján — MČ**
 zam.: Psychodiagn. a didaktické testy, n. p., nám. Ľudových milícii, Bratislava
 byt: Dlhá č. 11, 931 00 Šamorín (korešp.)
- OKRUHLICOVÁ Lýdia — MČ**
 zam.: VÚDPaP, Legionárska 4, 801 00 Bratislava (korešp.)
 byt: Obchodná 14, Bratislava
- OSTOVERCHÁ Beáta — MČ**
 zam.: OÚNZ, poliklinika vidiek, psychiatrické odd., Zbrojnícka 10, 040 00 Košice
 (korešp.)
 byt: 1. mája 5, Stará Ľubovňa
- OSTOVERCHÝ Ľubomír — MČ**
 zam.: OMPP, Rázusova 37, Michalovce
 byt: Štúrova 3, 073 01 Sobrance (korešp.)

PAVLIKOVÁ Jana — MČ

zam.: Okresná pedag.-psychologická poradňa, Humenné
byt: Sídl. II. 0—2, 066 01 Humenné (korešp.)

PIKÁLEK Štefan — MČ

zam.: Zs KNV, Mierová 32, Bratislava
byt: Kúpeľná 4, 801 00 Bratislava (korešp.)

POTOČÁROVÁ Viera — MČ

zam.: Drogerie—PR, Plynárska 2, Bratislava
byt: Mierová 138, 812 00 Bratislava (korešp.)

PROKOP Jozef — MČ

zam.: Západoslovenské dopravné stredisko, n. p., Ferienčíkova 14, 894 05 Bratislava
byt: Pezinská cesta 3, 903 01 Senec, Bratislava-vidiek (korešp.)

REICHELOVÁ Eva — MČ

zam.: Krajská pedag.-psychologická poradňa, Zádielska ul., Košice
byt: Stálicová 1, 040 01 Košice (korešp.)

RUŽIKOVÁ Monika — MČ

zam.: Okresný ústav sociálnych služieb, Košice-vidiek, Šemša
byt: Majakovského 4, 040 01 Košice (korešp.)

SOLLÁROVÁ Eva — MČ

zam.: Inštitút obchodu, Leninova tr. 70, 949 01 Nitra (korešp.)
byt: Štúrova B/IV—1, 949 01 Nitra

SOLIVARSKÁ Marcela — MČ

zam.: Okresná pedag.-psychologická poradňa, 026 01 Dolný Kubín (korešp.)
byt: Sídl. III, Levoča — stále
Dolný Kubín, Banislo B 5/38 — prechodné

STRAKOVÁ Jana — MČ

zam.: NsP akad. L. Déreza, Limbova 5, Detská klinika
byt: Limbova 10, 809 00 Bratislava (korešp.)

ŠIMKOVÁ Elena — MČ

zam.: KPPP, Zádielska ul. Košice
byt: Olbrachtova 2, 040 01 Košice (korešp.)

ŠUVEROVÁ Mária — MČ

zam.: OPPP, Levočská 15, 052 01 Spišská Nová Ves
byt: Železničná 104, 055 01 Margecany (korešp.)

TOLMÁČI Jozef — MČ

zam.: Psychiatrická ambul. NsP, OÚNZ, 984 39 Lučenec (korešp.)
byt: Sad pionierov II, blok E/6, 984 01 Lučenec

VAMOS Juraj, JUDr. — MČ

zam.: dôchodca
byt: Palackého 16, 801 00 Bratislava (korešp.)

ZAMBOROVÁ Marta — MČ

zam.: OPPP, Fučíkova 44, 071 01 Michalovce
byt: Nad Laborcom B/C—14, 071 01 Michalovce (korešp.)

VI. ANOTÁCIE

Hvozdík, J. a kol., Psychologická výchovná starostlivosť a rozvoj osobnosti socialistického človeka. Východosl. vyd., n. p., Košice 1977, 290 s.

Pri príležitosti 15. výročia vzniku Krajskej psychologickkej výchovnej kliniky a Strediska pre voľbu povolania sa uskutočnila 5.—6. júna 1975 konferencia venovaná problematike psychologickkej výchovnej starostlivosti a psychologickému poradenstvu.

Recenzovaná publikácia je zborníkom referátov, ktoré odznali na tejto konferencii. Obsahuje predhovor, 5 príhovorov, 35 referátov a záver. Referáty sú usporiadané do troch tématických okruhov, ktoré tvoria zároveň jednotlivé kapitoly:

1. Psychologická výchovná starostlivosť ako zložka komplexnej starostlivosti o človeka (13 referátov);
2. Problémy a možnosti rozvoja a zmeny osobnosti cestou reedukačnej a psychoterapeutickej praxe (12 referátov);
3. Profesionálny vývin a možnosti jeho výchovného ovplyvňovania (10 referátov).

Prvá kapitola je venovaná teoreticko-hodnotiacim referátom a ďalšie dve konkrétnym špecifickým výskumom a skúsenostiam v jednotlivých oblastiach praxe poradenského psychológa.

V prvej kapitole nájdeme viacero závažnejších príspevkov. Hlavný referát J. Hvozdíka „Súčasný úlohy a problémy psychologickkej výchovnej starostlivosti a poradenstva vo svetle záverov XIV. zjazdu KSČ“ hodnotí stav a perspektívu ďalšej práce poradenských psychológov v tejto oblasti. Poukazuje na doteraz prevažujúci diagnostický prístup, na potrebu zamerať sa na rozvoj osobnosti a jej optimalizáciu, pričom diagnostikovaníu zostáva jeho nezastupiteľná funkcia, ale v presne vymedzených hraniciach. Potreba väčšej nadväznosti psychologovej práce na školu a nutnosť nanovo vymedziť obsah i rozsah pojmu psychologická výchovná starostlivosť, sú niektorými zo základných myšlienok príspevku.

Diagnostické, medicínske a edukatívne koncepcie a modely v poradenstve sú témou i názvom príspevku J. Košču. Rozoberá tri, doteraz v histórii poradenskej praxe najfrekvencovanejšie koncepcie a modely práce poradenského psychológa. Hodnotí ich oprávnenosť, nedostatky, teoretické východiská a príčiny existencie, pre ktoré vznikli a podporovali rozvoj poradenstva. Prikláňa sa jednoznačne k edukatívnej koncepcii poradenstva, ktorá má predpoklady hlbších väzieb práce psychológa s problémami vzdelávania a školy.

L. Košč sa zaoberá závažným problémom metodológie výskumov realizovaných v oblasti poradenskej psychológie v príspevku „Možnosti a problémy výskumu v podmienkach psychologickkej výchovnej praxe“. Kvalifikovane sa zaoberá starou, stále aktuálnou a nevyriešenou dile-

mou: experimentálny versus klinický prístup — ich výhodami, nevýhodami a možnosťou integrácie.

Z ďalších referátov tejto kapitoly sa M. Šulek a M. Valášeková zaoberajú komparáciou práce psychológov v poradenstve u nás a v zahraničí, I. Kamenský problematikou školskej psychológie a ostatné referáty sú venované špecifickejšim teoretickým problémom.

Dve kapitoly obsahujú referáty o špecifických výskumoch a ich výsledkoch v oblastiach reedukačnej a psychoterapeutickej praxe a profesijného vývinu. Nájdeme tu výskumy o trénovateľnosti tvorivého myslenia žiakov (J. Hvozdič), efektoch rečového tréningu u mentálne retardovaných detí (I. Učeň), poruchách čítania (J. Antalová — S. Filla), resocializácie detí s poruchami správania (I. Binda), využití hry v práci psychológa (L. Kamenčík), o problematike výchovného poradcu (E. Januška), efektívnosti profesijnej orientácie (V. Fabíny), aspiráciách maturantov (J. Baliga), adaptácii na povolanie (L. Gorej, M. Ondrušová), skupinovej psychoterapii (J. Kožnar) a ďalšie. Psychológovia z praxe tu môžu nájsť viacero podnetov pre konfrontáciu a zvyšovanie úrovne svojej práce.

Žiaľ, mnoho príspevkov je veľmi krátkych (2—3 strany spolu s resumé a literatúrou), čo neumožňuje čitateľovi hlbší vhľad do analyzovanej problematiky.

Recenzovaná publikácia J. Hvozdička a kol. odráža v zázhlaví uvádzanú konferenciu ako „Vedecko-praktickú“. Dokladá stav práce a myslenia psychológov pracujúcich v oblasti poradenstva. Publikáciu budú odborníci i zainteresovaní nepsychélogovia iste frekventovane využívať, pretože každý si tu môže nájsť svoju vlastnú problematiku a podnet pre prácu.

Vladimír Hlavenka

V monografii určenej širšej odbornej verejnosti (psychológom, filozofom, pedagógom) sú rozoberané niektoré principiálne metodologické problémy výskumu osobnosti ako subjektu činnosti. Značnú pozornosť venuje autorka špeciálnym problémom potreby, schopnosti, motívácie, ktoré tvoria základný predmet psychologického výskumu, činnosti, sledované pomocou všeobecného metodologického prístupu — cez osobnosť. Pomocou systémového prístupu sú sledované vzťahy rôznych úrovní analýzy osobnosti, jej aktívnosti a činnosti. V práci sú naznačené metodologické prístupy k výskumu osobnosti, problémom aktívnosti, hodnotovej orientácie, vydelené sú princípy dynamického prístupu k činnosti, úrovni jej regulácie a osobitne samoregulácie.

I. S.

Bodalev, A. A. (red.), Psichologo-pedagogičeskije problemy obščeniija.
NII Obščej pedagogiky APN ZSSR, Moskva 1979, 160 s.

Zborník prác je venovaný rozpracovaniu základov komplexného prístupu k problematike styku. Do popredia sú stavané otázky zvýšenia efektívnosti výchovnej funkcie kolektívu, posilnenia jeho úlohy pri formovaní každého jednotlivého člena kolektívu, aktívneho životného postoja. Skúmané sú otázky kolektívnej a individuálnej sociálno-psychologickej percepcie a reflexie, ich spojenia s emočnými nastaveniami kolektívu i osobnosti, a následným správaním. Rozoberané sú problémy formovania psychickej skladby osobnosti na rozvoj obsahových a formálnych charakteristík štruktúry osobnosti, ako i podstatné zvláštnosti rôznych psychických procesov — vnímania, pamäti, reči, myslenia, vôle v situáciách styku. Základné členenie publikácie:

1. **Mudrik, A. V.,** Styk ako pedagogická kategória
2. **Charaš, A. U.,** Osobnosť, poznanie a styk: zdôvodnenie intersubjektívneho prístupu vo výskume komunikačných pôsobení
3. **Panjuškin, V. P.,** Osvojenie činnosti: individuálna reprodukcia alebo produktívna spolupráca
4. **Kovalev, G. A.,** O psychologickom obsahu sociálno-percepčných schopností v kontexte možností ich optimalizácie
5. **Lisina, M. I. — Galguzova, L. N.,** Výskum učenia potrieb v styku s dospelými a vrstovníkmi u detí raného veku
6. **Subbotskij, E. V.,** Štýl styku ako spôsob formovania osobnosti dieťaťa
7. **Gavrilova, T. P. — Fetisova, E. V.,** Experimentálny výskum vzťahu mladších mladistvých k dospelým a rovesníkom ako objektom styku
8. **Maksakova, V. I. — Selivanova, N. L.,** Kolektívne vzťahy v triedach mladistvých (aspekty styku)
9. **Kričevskij, P. L. — Antonova, I. B.,** Medziosobnostná súdržnosť v malých skupinách

10. Ajlamazjan, A. M. — Asmolv, A. G., Analýza ustanovok osobností v situácii pracovnej hry
11. Derkač, A. A., Regulácia stavu napätia v počiatočnom štádiu spoločensko-politickej činnosti

I. S.

Kolektiv autorů: Problémy psychického vývoje a osobnosti

Jde o kolektivní monografii, vydanou Nakladatelstvím ČSAV Academia v roce 1978 (343 stran) za vědecké redakce V. Chmelaře a za účasti redakční rady ve složení O. Kolaříková, R. Konečný, J. Švancara, J. Viewegh. Monografie vyšla k počtě 85. narozenin člena korespondenta ČSAV, prof. dr. Viléma Chmelaře, DrSc.

Kniha je uvedena předmluvou vědeckého redaktora V. Chmelaře. Člení se pak do tří částí: 1. K problémům psychického vývoje (red. J. Švancara), 2. K problémům psychické normality a abnormality (red. R. Konečný), 3. Speciální problémy psychologie osobnosti (red. O. Kolaříková, J. Viewegh). Tyto části obsahují celkem 15 vědeckých studií, jejichž autory jsou — až na jedinou výjimku — pracovníci Psychologické laboratoře ČSAV v Brně. Výčet těchto studií zde uvádíme.

1. J. Švancara: Teoretické a metodologické problémy dlouhodobého sledování psychického vývoje
2. J. Mazálková: Vývoj sociální adaptace 6—10-letých hochů a děvčat v závislosti na typu rodiny
3. A. Kolečková: K otázce citových vztahů šestiletých dětí v rodině
4. L. Švancarová: Longitudinální sledování vývoje kresebných schopností v předškolním a školním věku
5. J. Švancara: Strategie 7-letých a 10-letých dětí v bludiškových úkolech
6. R. Konečný: K problémům normality a abnormality
7. R. Konečný — L. Osecká: Vývoj mentální úrovně (intelligence) dětí ve věku 3—8 let a její individuální variabilita
8. H. Kysilková: Kresba lidské postavy dětí epileptických a její srovnání s kresbou lidské postavy dětí zdravých
9. R. Konečný — J. Kocourková: K problematice osobnosti mladistvých, pokusivších se o sebevraždu
10. O. Kolaříková: K problematice konzistence vlastností osobnosti
11. O. Kolaříková: Psychopatologické aspekty typologických a faktorových modelů osobnosti
12. O. Kolaříková: Vazby zájmů s extravertí a s neuroticismem a jejich diferenční charakteristiky
13. J. Viewegh: Hodnocení jako psychologický problém
14. J. Viewegh: Hodnotově motivační koncepce sebevraždy
15. J. Viewegh: Příspěvek k teorii tvůrčí fantazie.

Rudolf Kohoutek

Psychologičeskije problémy vzaimnoj adaptacii čeloveka i mašiny v sistemach upravlenija.

Nauka, Moskva 1980, 318 s.

Kolektívna publikácia popredných odborníkov v oblasti inžinierskej psychológie zo ZSSR, Bulharska, Československa sa zaoberá základnými problémami optimalizácie systémov človek — stroj v automatizovaných systémoch riadenia. Základné problémové okruhy sú rozdelené do piatich častí:

1. Systémová analýza a organizácia adaptívneho informačného vzájomného pôsobenia človeka a stroja
2. Problémy organizácie a modelovania procesov mnohoúrovňovej vzájomnej adaptácie človeka a stroja
3. Psychologické metódy analýzy a adaptácie systémov človek — stroj
4. Inžiniersko-psychologické metódy optimalizácie štruktúry informačného vzájomného vzťahu v systémoch človek — stroj
5. Adaptívny informačný vzájomný vzťah pri učení operátorov.

Teoretické východiská sú podložené a dopĺňané množstvom experimentálnych údajov využiteľných v praxi.

I. S.

Rusalov, V. M., Biologičeskije osnovy individualno-psichologičeskich različij. Nauka, Moskva 1979, 352 s., 589 citácií

Práca predstavuje v sovietskej psychológii tradične skúmané otázky základných funkcií a procesov centrálného nervového systému. Publikácia je rozdelená do troch väčších častí:

1. Problém ľudskej individuálnosti
2. Experimentálny výskum vlastných konštitúcií človeka
3. Vzťah vlastných konštitúcií človeka

V prvej časti, ktorá tvorí úvod do diferenciálnej psychofyziológie, autor konfrontuje staršie názory a teórie týkajúce sa somatotypu. Osobitnú pozornosť venuje výskumu neurodynamickkej štruktúre konštitúcie. Pomocou metódy EEG skúma charakteristiky bioelektrickej aktivity mozgu a objasňuje ich neurofyziologickú podstatu a funkčný význam. Podrobne sú analyzované štruktúra a obsah troch základných komponentov: citlivosť, temperament, všeobecné schopnosti.

Druhá časť je venovaná sledovaniu makromorfologickej a neurodynamickkej konštitúcie a psychodynamickým vlastnostiam človeka. Metóda evokovaných potenciálov je zameraná na určenie neurofyziologických korelátov psychických procesov a vlastností (vnímanie, pamäť, intelekt).

V tretej časti sú porovnávané osobné konštitúcie, ktoré sa vzťahujú k rôznym úrovňam organizácií ľudskej individuality, a to hlavné zložky — telesná, neurodynamická a psychodynamická.

Na základe výskumov autor navrhuje rozlišovať dva termíny — „všeobecná konštitúcia“ a „vlastná konštitúcia“.

I. S.

Beregovoj, G. T. — Beregovoj — Zavalova, N. D. — Lomov, B. F. — Ponomarenko, V. A., Eksperimentálno-psychologičeskije issledovanija v aviacii i kosmonavtike.

Nauka, Moskva 1978.

Rozvoj techniky prudko zasahuje niektoré typy ľudskej pracovnej činnosti. Styk človeka s technikou v najexponovanejších operátorských profesiách, letca a kozmonauta, predstavuje ťažisko psychologického výskumu tejto práce. Klasické otázky inžinierskej psychológie sú skúmané hlavne z pozície pilotovania pomocou prístrojov, závislosť poznávacích procesov a rozhodovania v neštandardných letových situáciách od vlastností informačného prostredia a konceptuálneho modelu človeka, ďalej analýzu psychologického zabezpečenia úspešnosti práce letca a kozmonauta, výskum vplyvu fyziologických reakcií organizmu na činnosť človeka. Publikácia je rozdelená do deviatich kapitol:

1. Základy teórie operátorskej činnosti
2. Psychologická analýza činnosti človeka pri kozmickom lete
3. Psychologická analýza pilotovania
4. Charakteristika činnosti človeka v havarijných situáciách
5. Psychologické aspekty zabezpečenia úspešnej činnosti letca v havarijných podmienkach
6. Prispôsobenie automatizovaného riadenia činnosti človeka
7. Zmysel merania fyziologických reakcií organizmu operátora pri psychologickom výskume činnosti
8. Bezpečnosť letu ako inžiniersko-psychologický problém
9. Aplikačné výsledky psychologických výskumov v letectve a kozmonautike

Kniha obsahuje bohatý výskumný materiál získaný v laboratórnych a hlavne terénnych podmienkach.

I. S.

Šulc J., Letecká fyziologie. Naše vojsko, Praha 1980. 281 s., 420 citácií

Ľudský faktor v zložitých podmienkach činnosti operátora predstavuje základné otázky pre inžiniersku psychológiu, ale i pre tradičné

biomedicínske disciplíny. Kniha podáva základné a pomerne ucelené poznatky nárokov, ktoré kladie lietanie na moderných lietadlách. Okrem špecifických fyziologických a patofyziologických problémov sú rozoberané aj otázky neurofyziologického základu zložitých psychických pochodov pri utváraní návykov, priestorovej orientácii konceptuálneho a informačného modelu letu, ako i možnosti rozvoja schopnosti riešenia neštandardných a havarijných situácií. Základné kapitoly:

1. Fyziologické účinky pracovného prostredia letca (atmosféra, gravitačné pole, hluk, vysokofrekvenčné elektromagnetické pole, teplotné vplyvy, biologické rytmy).
2. Psychofyziologické faktory lietania (človek — lietadlo — prostredie, zvláštnosti funkcie zmyslových orgánov za letu, psychofyziológia leteckého výcviku a prevádzky, úloha lekára-fyziológa v leteckej prevádzke.

I. S.

Pokyny pre prispievateľov:

Spravodaj Psychológ v Československu slúži pre internú potrebu členov a orgánov ČSPS. Uverejňuje články, štúdie, skúsenosti a poznatky týkajúce sa života a práce psychologickéj profesie a členov spoločností a anotácie knižných novínok. Vychádzajú dve čísla ročne.

Zaslané príspevky považuje redakcia za definitívne znenie, avšak vyhradzuje si právo ich redakčne upraviť. Zaslané rukopisy nevraciamy.

Žiadame prispievateľov, aby zohľadnili profiláciu časopisu.

Príspevky posielajte dvojmo, gramaticky a jazykovo upravené, s maximálnym počtom opráv 5 na jednej strane, písané obriadok (30 riadkov na jednej strane).

Príspevky z ČSR zasielajte na adresu:

Dr. O. Kolaříková, CSc., ČSAV — Psychologická laboratoř, Mendlovo nám. 1., Brno 601 00.

Príspevky zo SSR zasielajte na adresu:

Ivan Sarmány, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Koceľova 15, Bratislava 801 00.

Redakčnú radu vedie doc. PhDr. J. Koščo, CSc.

Podpredseda: PhDr. O. Kolaříková, CSc.,

Členovia: dr. J. Ch. Raiskup, dr. J. Výrost, dr. R. Kohoutek, dr. S. Fraňková, CSc., dr. J. Urbanová, CSc.,

Výkonný redaktor: Ivan Sarmány



Vytlačilo Stredné odborné učilište polygrafické, Bratislava, Račianska 90.