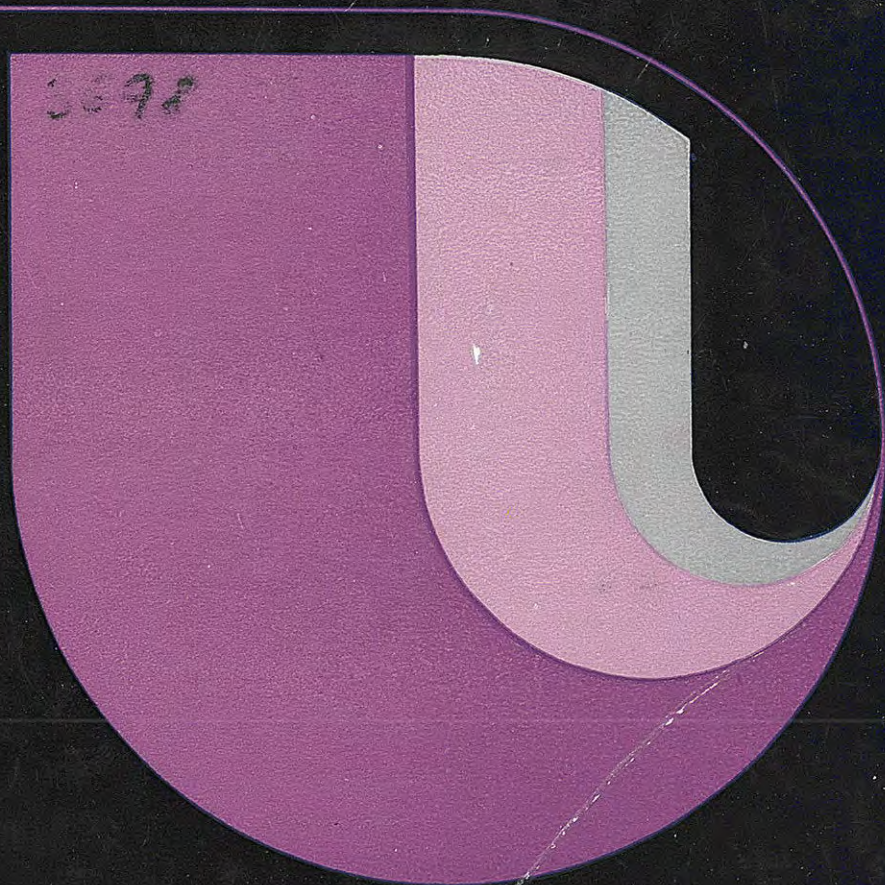




Jozef Koščo

TEÓRIA A PRAX PORADENSKEJ PSYCHOLÓGIE



Jozef Koščo

V súčasnom svete sme svedkami neobyčajne rýchlych a hlbokých sociálnych, ekonomických, vedecko-technických a kultúrnych premien, ktoré nesmierne zvyšujú nároky jednak na každého príslušníka spoločnosti — na jeho zdravý, všestranný vývin, pripravenosť riešiť úlohy, náročné i konfliktové situácie a pohotovo sa preorientovať v priebehu životnej cesty —, jednak na spoločnosť ako celok, jej plánovacie, riadiace, regulačné funkcie a schopnosť účinne intervenovať do ich priebehu. Ako jeden z nástrojov pomoci človeku i spoločnosti vystupujú tu rôzne formy a typy biodromálne — celoživotne — chápaných poradenských služieb: vo výchove, vzdelávacom, školskom, profesionálnom, partnerskom a heterosexuálnom vývine, v manželskom, rodičovskom a rodinnom, ale i v osobnom, voľnočasovom (ludickom) živote.

Publikácia „Teória a prax poradenskej psychológie“ predstavuje nielen u nás, ale i v literatúre socialistických krajín koncepcne originálne a relatívne ucelené spracovanie danej problematiky, primerane potrebám a cieľom budovania socialistickej spoločnosti, i budovania komplexného, integrovaného a vnútorne špecializovaného systému poradenstva. Podáva ana-

lýzu základnej sústavy poznatkov, vymedzuje a definuje základné pojmy a problémové oblasti poradenstva. Rozpracováva všeobecnú teóriu poradenstva ako interdisciplinárneho systému, ilustruje modely jeho teórie a praxe, charakterizuje úlohy participujúcich vied a odborníkov v poradenstve. Osobitne podrobne analyzuje vývoj postavenia psychológie a psychológov v poradenstve, i vznik a funkcie poradenskej psychológie. Z hľadiska teórie i praxe poradenstva podnetnou sa ukáže byť kritická analýza súčasných teórií profesionálneho vývinu, rozhodovania a voľby povolania. Osobitná kapitola je venovaná charakteristike procesu — metódam a formám práce poradenstva ako kvalifikovanej odbornej činnosti, teda problematike u nás málo známej i málo rozpracovanej. Publikácia prinaša i nový prístup k chápaniu a využívaniu systému informácií v poradenskej praxi. V záverečnej kapitole sa autor zaoberá metódou interview a ilustruje jej využitie v profesionálnom (pri voľbe povolania) i partnerskomaritalnom poradenstve.

Dielo kolektívu pracovníkov Psychologického ústavu FFUK kriticky analyzuje i tvorivo syntetizuje významné poznatky i skúsenosti súčasného psychologického poradenstva. Bude užitočné, a novými ideami a riešeniami podnetné pre psychológov, personálnych, sociálnych a zdravotníckych pracovníkov, i pre širšiu verejnosť.

Jozef Koščo
Dušan Fabián
Marta Hargašová
Vladimír Hlavenka

Cis. 3698

**TEÓRIA
A PRAX
PORADENSKEJ
PSYCHOLÓGIE**

Psychologická laborať ČSAV
Brno, Mendelovo náměstí 1

Recenzovali: doc. PhDr. Július Boroš, CSc., prof. PhDr. Ján Hvozdík, DrSc.

© doc. PhDr. Jozef Koščo, CSc., PhDr. Dušan Fabián, PhDr. Marta Hargášová, PhDr. Vladimír Hlavenka, 1980

V súčasnej etape materiálneho a duchovného budovania rozvinatej socialistickej spoločnosti sa do popredia výraznejšie a cielavedomejšie dostávajú úlohy komplexnej starostlivosti o človeka, všestranného rozvoja osobnosti, úlohy súvisiace so zosúladzovaním potrieb spoločnosti a záujmov jednotlivcov, zintenzívňovaním rozvoja produktívnych a tvorivých síl ľudí, optimalizáciou procesov sebarealizácie a osobnostnej profilácie každého príslušníka spoločnosti v súlade s ideálom a perspektívami socializmu vyjadrenými v hesle: „Slobodný rozvoj každého je podmienkou slobodného rozvoja všetkých.“ Rozvinutá socialistická spoločnosť je totiž typom spoločnosti „pre ktorú je životným zákonom starostlivosť všetkých o blaho každého a starostlivosť každého o blaho všetkých“.

V takýchto nových súvislostiach našej epochy, v podmienkach energetickej plánovitej aktivity na všetkých úsekoch života socialistickej spoločnosti, pri dôraznom zvyšovaní nárokov a náročnosti na subjektívny ľudský faktor, na priebeh celej jeho životnej cesty, jej rôznymi náročnými situáciami priam zákonite prichádzajú na program dňa na novej kvalitatívnej úrovni aj otázky poradenstva a poradenskej činnosti vo výchove a vzdelávaní, pri riešení úloh a problémov profesionálneho vývinu, zapájajú sa do ekonomickej sféry, v partnerskom eroticko-sexuálnom, maritálnom a rodinnom živote, rozvíjaní spoločenského a osobného života i pri riešení subjektívnych — osobných problémov jednotlivého občana v takýchto podmienkach. V súčasnosti (popri výchove a vzdelávaní, zdravotníctve, sociálnoprávnych službách) sa poradenstvo stáva novou zložkou, novou dimenziou starostlivosti o človeka.

S poradenstvom sa ráta v plánoch sociálneho rozvoja spoločnosti a komplexnej starostlivosti o pracujúcich.

1. V ekonomickej a zamestnaneckej sfére úlohy poradenstva sú:

— zložkou i neodmysliteľným aspektom kádovo-personálnej

práce, rozvoja a reprodukcie ľudských zdrojov, vývoja, pohybu a reorientácie pracovnej sily;

— oblasťou trvalého aktívneho záujmu a spoločných cieľov spoločenských organizácií (SZM, ROH, SZŽ) a poradenských služieb; podporujú ich zameranie na človeka, jeho potreby a rozvoj;

— vyjadrené v priebežnej činnosti špecializovaných odborníkov a pracovísk v podnikovej sfére (psychológov, ekonómov, pedagógov, lekárov, sociológov a pod.).

2. Závažné zmeny v chápaní úloh a funkcií poradenstva nastávajú pod vplyvom vývoja a zmien v systéme školstva, v širokej demokratizácii služieb výchovy a vzdelávania. Projekt ďalšieho rozvoja československej výchovnovzdelávacej sústavy (1976) zdôrazňuje a integruje princíp výchovnosti, edukatívno-formatívny a aktivačný charakter poradenských služieb a považuje ich za jednu zo základných zložiek skvalitňovania a intenzifikácie výchovnovzdelávacej práce školy, osobitne pri spájaní školy so životom, pri príprave mladých pre život. Z aspektu dialektickej jednoty ekonomických, sociálnych, kultúrnych a duchovných cieľov socialistickej spoločnosti Projekt novým spôsobom, na novej úrovni formuluje koncepciu výchovnosti poradenstva nielen so zreteľom na výchovu žiaka, študenta k práci, životu v spoločnosti a ich všestranný rozvoj, ale i vzhľadom na pomoc rodičom, učiteľom a permanentný, biodromálny charakter týchto procesov a úloh.

3. Popri ekonomike, škole a rôznych výchovnovzdelávacích zariadeniach výrazný zvrät sa prejavuje aj v organizovaní špecializovaných poradenských služieb v partnerskomaritálnom vývine na pomoc manželom, rodičom a rodine zriaďovaním predmanželských, manželských a rodičovských poradní, na pomoc vo vývine partnerských eroticko-sexuálnych vzťahov a pri výchove k rodičovstvu. V podmienkach našich čias sa rýchlo a naliehavo presadzujú i požiadavky na rozvoj poradenstva gerontologického (v starnutí a starobe), ľudického (v podmienkach voľného času), v seba vzdelávaní, v životných krízach, konfliktach, tranzitných fázach a pod.

Koncentrovanie poradenských činností na špecifické aspekty a prepojenosť ekonomiky — školy — rodiny — voľného času,

na správanie sa a plnenie úloh individua v nich, podčiarkuje špecifické integrujúce funkcie poradenstva v základných oblastiach materiálnej a duchovnej sebarealizácie spoločnosti i jednotlivcov.

Naznačené fakty o rozširovaní sa záberu úloh poradenstva nám ozrejmuje, prečo ono za posledných cca 70 rokov prerástlo do organizovaného hnutia, ktoré svoju teoretickú a aplikačnú činnosť rozvíja prostredníctvom špecializovaných inštitúcií a špecializovaných odborníkov — psychológov, pedagógov — výchovných poradcov a metodikov výchovného poradenstva, lekárov a pod.

Na rozdiel od poradenských služieb v kapitalistickej spoločnosti pri riešení úloh a problémov skupinovej a individuálnej klientely u nás opierame sa o aktívne sociálne a inštitucionálne zázemie, o prácu so širokým sociálnym aktívom, o angažovaný postoj človeka voči človeku, spoločnosti, voči jednotlivcom. To je jedna zo základných a nových črt poradenského systému v socializme.

Proces premien v chápaní úloh a perspektív poradenstva v socialistických krajinách naznačuje aj nová Ústava Zväzu sovietskych socialistických republík (1977). Formuluje právo občana na odborne fundovanú sociálnu orientáciu a systém odborných služieb ako činiteľa, ktorý má podporovať realizáciu základných výchovných úloh a práv občana v priebehu jeho životnej cesty (právo na prácu — slobodnú a uvedomenú voľbu povolania, štúdia; profesionálny a vzdelanostný vývin podľa schopností a vlastností; právo na ochranu zdravia a pomoc pri zmenách pracovnej spôsobilosti; právo na ochranu a podporu v manželskom a rodinnom živote; právo na vzdelanie, užívanie kultúrnych hodnôt a voľného času; právo na tvorivú sebarealizáciu a pomoc v krízových situáciách pri riešení náročných a zložitých životných úloh a problémov).

Súčasný prudký vzrast spoločenskej objednávky na poradenské služby podčiarkuje ich aktuálnosť a odhaľuje aj naše medzery v tomto smere, nedostatočnú rozpracovanosť teórie a praxe edukatívno-formatívneho, rozvíjajúceho, aktivizujúceho a biodromálneho charakteru výchovnej koncepcie poradenstva, primeranej potrebám socialistickej spoločnosti.

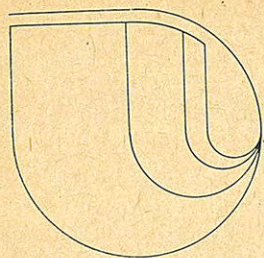
Predkladaná publikácia má byť príspevkom a podnetom v tomto smere. Vychádza z faktu, že opísané poradenstvo predstavuje dnes nový typ interdisciplinárnej aplikačnoteoretickej profesionalizovanej oblasti služieb, realizovaných tímom odborníkov (psychológov, výchovných poradcov, pedagógov, lekárov, ekonómov, personalistov a pod.). Preto v publikácii venujeme podstatnú pozornosť všeobecnej integrujúcej teórii poradenstva ako systému, základným otázkam poradenského procesu a vzťahu, teórii a praxi informácií, využitia diagnostiky v poradenstve i špecifiky metódy interview v hlavných oblastiach poradenskej praxe.

Na tomto pozadí a v takomto vzťahovom rámci, prirodzene, dominantnú pozornosť venujeme miestu psychologických vied a psychológov, vzniku poradenskej psychológie a úlohám poradenských psychológov vo vývoji praxe a teórie poradenského systému, keďže svojou povahou uvedené zložky nie tak kvantitatívne, ako funkčne zaujímajú centrálnu postavenie v systéme prípravy a výcviku poradenských odborníkov, aj odborníkov iných profesionálnych špecializácií, participujúcich na poradenských úlohách a činnostiach. V práci sa akceptuje potreba dotvárať a zefektívňovať podiel psychológie na rozvoji psychologického poradenstva, špecifickej psychologickéj starostlivosti o človeka, vlastnej profesionálnej identity a programatickej intervencie psychológov v diferencovanej štruktúre poradenských služieb. Psychológia a psychológovia tým neobmedzujú, ale rozširujú možnosti a prehlbujú participáciu iných odborníkov a inštitúcií v rozvoji takejto činnosti.

Publikácia sprístupňuje a reprezentuje niektoré výsledky prác rezortného plánu výskumu Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky, komplexnej úlohy RŠ — XIII., resp. jej čiastkových úloh XIII — 1/1, XIII — 1/3, XIII — 1/5, XIII — 3/1, XIII — 3/3, XIII — 4/3 — C koordinovaných a riešených na Psychologickom ústave Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v rámci vedecko-bádateľských plánov piatej päťročnice. Sú tiež zložkou dlhodobého perspektívneho výskumného programu ústavu a ním koordinovaného širšieho tímu pracovníkov. Utvárajú predpoklady dotvoriť všeobecnú teoretickú základňu poradenstva, rozpracovať teoreticky zdôvodnené a v praxi overované programy, metódy, organizáciu a ďalšie opatrenia zabezpečujúce po-

radenskú prácu v podmienkach SSR, teda praxe poradenstva v hlavných oblastiach životnej cesty človeka vo vzdelávacom, školskom profesionálnom, partnersko-maritálnom a osobnostnom vývine.

A napokon žiada sa ešte konštatovať, že niektoré rozpracované idey vo vedeckovýskumných plánoch 5. päťročnice ku koncepcii poradenstva, jeho zaradenia a funkcie v spoločenskoekonomickom a školskom kontexte, koordinácie poradenskej práce na úrovni horizontálnej i vertikálnej, stali sa už východiskom uznesenia vlády Slovenskej socialistickej republiky č. 197 zo dňa 28. júna 1978 a na to nadväzujúcich opatrení na ďalšie budovanie koncepcie koordinovaného a integrovaného systému výchovného poradenstva, jeho edukatívnoformatívneho, rozvíjajúceho a aktivizujúceho charakteru v podmienkach SSR.



PORADENSTVO
A PORADENSKÁ
PSYCHOLÓGIA

I. VŠEOBECNÉ OTÁZKY TEÓRIE A ŠTRUKTÚRY PORADENSTVA

1. RADENIE – PORADENSTVO AKO PROBLÉM A ÚLOHA ŽIVOTA JEDINCA A SPOLOČNOSTI

To, čo označujeme slovami radenie, rada, poradcovstvo, poradca, poradenstvo, sú javy úzko späté s celou dejinnou existenciou človeka a spoločnosti. V súčasnej epoche najmä za posledné storočie činnosti radenia a funkcie poradenstva narastajú kvantitatívne a presadzujú sa i na novej kvalitatívnej úrovni. Vyjadrujú nové potreby a úlohy situácií, s ktorými sa spoločnosť a jej jednotliví členovia vo svojom živote stretávajú na úseku výchovy, vzdelávania, sociálnej, profesionálnej a partnerskej orientácie mladých i dospelých a ktoré im početné špecializované poradenské služby pomáhajú úspešne riešiť.

Radenie — poradcovstvo nadobudlo teda nové kvality:

Stáva sa organizovanou, profesionalizovanou, na vedeckých základoch, metódami a technikami vedy rozvíjanou činnosťou zameranou na pomoc človeku a spoločenským orgánom, zodpovedným za regulovanie a stvárňovanie sociálnych procesov.

Stáva sa špecializovanou formou starostlivosti o človeka, o rozvíjanie jeho vnútorných potenciálov, optimalizovanie jeho správania v špecifických situáciách životnej cesty. Je formou poskytovania služieb v zabezpečovaní rozvoja spoločnosti a človeka.

Poradenská činnosť je dnes celosvetovým organizovaným hnutím a uznávanou zložkou v spoločenskej deľbe práce. Poradenskú činnosť v súčasnosti treba podrobovať systematickej analýze, študovať jej vývoj, rozpracovať jej teóriu, metodológiu i organizáciu v praxi rozvoja socialistickej spoločnosti v súlade s jej humanistickými cieľmi.

L. R. Martin (1975) zhrňuje minimálny *katalóg úloh, ktoré treba predovšetkým riešiť, aby sa zabezpečilo budovanie efektívnej teórie, praxe a organizácie poradenstva*. V zásade súhlasí s doterajším výberom, uprednostňovaním riešenia úloh a postupov, aké

sme volili aj u nás (Koščo, J.: 1969, 1971, 1975, 1976) pri rozvíjaní teórie a praxe poradenského systému v podmienkach socialistickej spoločnosti. Zohľadňujúc naše skúsenosti, potreby, ideovoteoretické východiská a prístup k poradenskej problematike (v súlade s L. R. Martinom) považujeme za nevyhnutné:

1. objasniť pôvod, zmysel a situácie ľudskej poradcovskej činnosti, potreby prijímať a poskytovať radu;

2. skúmať etiológiu a symptomatiku individuálnej bezradnosti a potreby rady v historickom, spoločensko-politicko-sociálnotriednom, inštitucionálnom, vývinovopsychologickom, rodinnom kontexte, podľa špecifiky pohlavia a pod.;

3. skúmať dynamiku životných vývinových úloh, ról, náročných situácií jednotlivcov a skupín hľadajúcich radu z hľadiska skúseností, očakávaní, príspevkov k riešeniu problému;

4. skúmať rolu a funkciu poradcu v spoločnosti vo všeobecnosti a špeciálne vo vzdelávacom, školskom, partnerskom a osobnostnom vývine; vývoj kompetencie a kvalifikácie poradcu, jeho schopností, záujmy a príspevok k riešeniu problému v danom prostredí a v spoločenskej delbe práce;

5. skúmať viaceré nové kvalitatívne znaky a špecifické charakteristiky poradenského procesu a poradenského vzťahu v podmienkach socialistickej spoločnosti;

6. skúmať ciele a vzťah poradenstva k individuálnym danostiam (želaniam, schopnostiam, plánom, záujmom a pod.) u takých, ktorí hľadajú radu, ich vzťah k historicko-spoločenským (sociálnym, hospodárskym, ideovým) potrebám, cieľom, školskej kvalifikácii, etickým implikáciám atď.;

7. skúmať súhrn metód, prostriedkov, programov a techník používaných v poradenských aktivitách, sprostredkovanie a dynamiku informácií jednak o sebe samom, situáciách, úlohách a problémoch individua, jednak o okolitom svete a úlohách, ktoré treba v ňom zvládnuť;

8. skúmať typické štruktúry všeobecných, špeciálnych, alebo skupinových problémov u hľadajúcich radu a priebeh ich regulácie v poradenskom procese;

9. organizátorské, inštitucionálne a vôbec spoločenské podmienky poradenstva, postavenie poradcovskej činnosti a poradcu v spoločnosti;

10. vyvíjať programy teoretickej prípravy a praktického výcviku odborníkov pracujúcich v poradenstve, ich zaradenie a kompetencie v tíme profesionálnych odborníkov.

Rozpracovávanie uvedených a ďalších úloh na úrovni interdisciplinárnej je predpokladom všeobecnej teórie poradenstva i špecifických a parciálnych poradenských teórií. Vo vývoji poradenského systému treba udržiavať správne vzťahy medzi jeho všeobecnou teóriou a parciálnymi, čiastkovými teóriami.

2. RADENIE — PORADCOVSTVO AKO JEDNA ZO ZÁKLADNÝCH POTRIEB A KATEGÓRIÍ V ŠTRUKTÚRE ĽUDSKEJ ČINNOSTI

Aplikované vedné disciplíny (akými sú aj poradenstvo a poradenská psychológia) predstavujú v súčasnosti špecifické profesionálne, inštitucionálne — teda sociálne organizované činnosti (Koščo, J.: 1969, 1975, 1976). Ako historicky vyššie formy a typy správania v konkrétnych podmienkach životného prostredia vykonávajú sa v prospech jedinca a spoločnosti. Štúdium podstaty a prejavov ľudských činností (človeka) „má nielen základný teoretický význam, ale má i zásadnú dôležitosť pre ich racionálne ovplyvňovanie...“ (Novák, V. — Linhart, J. 1975), ich organizáciu, rozvoj — zdokonaľovanie i teoretickú klasifikáciu. „Kategória činnosti má základný význam pre vybudovanie pojmového systému všeobecnej psychológie i jej aplikovaných disciplín“ (Linhart, J.).

Pre určenie, vymedzenie a pochopenie predmetu hociktorej z aplikovaných disciplín je potrebné vyjasniť, čím je charakterizovaná činnosť v jej rámci, aké miesto a funkcie zastáva v celkovej — súhrnnej štruktúre ľudskej činnosti a ako sa sformovala v systéme vedy, aké miesto zaujíma v praxi, t. j. na akom stupni vývoja je, aké a ako rieši problémy, aké sú jej úlohy a perspektívy.

Medzi základné ľudské činnosti patria: práca — výrobná a tvorivá; výchova; liečenie; boj; hra a pod.

Analýzou povahy — zmyslu a cieľov — poradenskej aktivity v systéme základných foriem a typov ľudskej činnosti a správa-

nia zisťujeme, že historicky s uvedenými základnými ľudskými činnosťami je síce úzko a dialekticky spätá, preniká nimi, ale ani s jednou nie je identická; má svoj autonómny špecifický charakter a funkcie.

Poradcovská činnosť (poskytovanie a prijímanie rád) sa ukazuje byť trvalým aspektom medziľudskej interindividuálnej, sociálnej komunikácie, má svoju špecifickú (sub-) štruktúru, špecifické, iným nezastupiteľné miesto vo všeobecnej existenčnej štruktúre ľudských potrieb a činností. Poradcovstvo ako také v rozličných etapách života človeka a historických epochách spoločnosti plní nezastupiteľné funkcie. Vyjadruje špecifickú formu vzťahov medzi individuami a uspokojovaním, saturáciou potrieb (odovzdávanie informácií, ochraňovania, pomoci, podpory a pod.).

Vcelku možno teda zhrnúť, že **poradcovská činnosť je špecifickou, historicky sa vyvíjajúcou formou interindividuálnej komunikácie v ľudskom spoločenstve**. Rozvoj teórie a praxe súčasného organizovaného poradenstva predpokladá porozumieť, aká je základná povaha a zmysel tejto činnosti, prečo ľudia vyhľadávajú a potrebujú radu, prečo ľudia vystupujú v poradcovských rolách, prečo vstupujú do vzťahu s poradcom, do poradenskej komunikácie, ako sa v týchto situáciách správajú a akými metódami pracujú. Pre určenie základnej povahy poradenstva nie je dôležité len to, čím ono je, ale čím sa môže stať, jeho perspektívy v spoločnosti, ako a prečo sa poradcovská činnosť mení na vedu a profesiu a čo znamená v praxi (Koščo, J. 1971, 1975, 1976, 1977; Martin, L. R.: 1976).

3. O POUŽÍVANÍ POJMOV: RADENIE, RADA, PORADCOVSTVO, PORADCA, PORADENSTVO

Hovoriť o poradenstve ako o odvetví budovanom na vede, predpokladá ujasniť používanie jeho základných pojmov. Jazyk—terminológia—vedecká reč je dôležitou otázkou každého odvetvia vedy. Je jedna zo základných charakteristík a ukazovateľov zrelosti i úrovne práce a komunikácie v odbore. „Terminologická jasnosť je pre vedu akoby kompas na cestách jej rozvoja.“

Otázky jazyka — terminológie v súčasnej teórii vied sa zaraďujú do oblasti tzv. metateórie vedy.

Aj na terminológii si môžeme overiť platnosť konštatácie, že jeden a ten istý pojem používa sa aj vo viacerých významoch, akcentuje rôzne stránky skutočnosti. Ďalej k základným pojmom radenie, poradenstvo sa pridávajú rôzne atribúty (z hľadiska vedných odborov, napr. psychologické, pedagogické, ekonomické, medicínske, alebo z hľadiska oblastí praxe „profesionálne“, „výchovné“, „vzdelávacie“, „partnerské“, „klinické“, ale i školské, rodinné, podnikové, zamestnanecké a pod. Majú bližšie vyjadriť to, čo je špecifické v rôznych úrovniach poradenstva, v jeho organizačnom zaradení a usporiadaní. Bližšie osvetľujú rôzne dimenzie a funkcie poradenstva, keďže poradenstvo sa dnes prejavuje ako vnútorne štrukturovaný systém.

3.1 Pojem „poradenstvo“ v hovorovom jazyku – jazyku bežnej sociálnej komunikácie

Situáciu s nediferencovaným používaním a chápaním základného termínu našej disciplíny výstižne charakterizovala L. E. Tylerová (1961). Považuje ho za jedno z tých slov, ktorému každý porozumie, ale žiaľ, každý ho chápe trochu inak, alebo až veľmi rozdielne.

Všeobecná zrozumiteľnosť pojmu na jednej strane je výhodou, ale na druhej strane je nebezpečením pre odbornosť, kvalifikovanosť i prestíž poradenskej práce a poradcov. Bolo by však nesprávne neobyčajnú šírku a mnohoznačnosť termínu „poradenstvo“ zamieňať s jeho odbornou definovaným, odbornou predpokladaným a požadovaným chápaním v hovorovej reči (komunikatívnom jazyku). Z toho sa chybné vyvodzuje, že pojem „poradenstvo“ nemá ujasnený svoj predmet, že nie je konzistentný ako celok, nemá potrebné formálne znaky vednej disciplíny a i keď využíva jednotlivé poznatky a techniky vied, nemožno ho zaradiť do systému vyprofilovaných vedeckých aplikovaných disciplín. Ide o náhľad, ktorý v poradenstve vyjadruje situáciu spred cca 20—30 rokov, dnes je už anachronizmom i vývojom prekonaný. Súčasnú poradenstvo, ako uvidíme, vcelku spĺňa základné kritériá vedeckosti, má ujasnený a vymedzený predmet i metódy praktickej poradenskej činnosti a programy teoretického bádania.

3.2 Pojem „poradenstvo“ na úrovni jazyka vedy

Nová kvalita vo vývoji poradenstva vyžaduje rozlišovať význam slova „poradenstvo“ na úrovni vedy, na úrovni tzv. „meta-jazyka“, kde sa pojmy bežnej hovorovej reči upravujú, ustalujú, používajú i vyvíjajú a menia podľa potrieb a pravidiel danej vednej disciplíny. Na úrovni vedeckého metajazyka pojmy radenie, *poradenstvo sa používajú ako umelá, špeciálne definovaná, t. j. významovo presne určená vyjadrovacia sústava pre istú oblasť poznatkov, činnosti i organizácie poradenskej práce.*

Metajazyk poradenstva ako vedného odboru utvára teda umelú nadstavbu nad komunikačným jazykom a vnáša do neho istú jasnosť, lepšiu možnosť presného dorozumenia a jeho vývoja.

Preto dnes už vedné pojmy a označenia (napr. fyzika, biológia, pedagogika, psychológia a pod.) nevysvetľujeme podľa ich pôvodnej etymológie, ani ako sa používajú v širokej palete významov bežnej hovorovej reči, ale vždy tak, na akej úrovni a ako náročne a presne sú definované, vývojom teórie a praxe upresňované i charakterizované v súčasnom chápaní vied ako otvoreného systému. Tak je to napr. aj v termínoch psychológia, pedagogika, „pedagogika dospelých“, sociológia i v termínoch pozorovanie, sebazpozorovanie, experiment, ale i klinická psychológia a pod. Vývojom vedy a pod vplyvom jej formálnych postupov dostávajú sa do polohy akéhosi umelého, pre špeciálne účely slúžiaceho jazyka — meta-jazyka. Zotrvávať na ich výklade podľa významu v komunikačnom jazyku by znamenalo dôjsť k absurditám. Tak je to i so základnými pojmi poradenstva.

Problém jazyka a význam slov je permanentným problémom jeho riešenia a úlohou od vzniku filozofie a vedy. Veda sa distancuje od významov pojmov bežného hovorového jazyka tým, že definovaním alebo inými symbolmi spresňuje ich chápanie. Pravda, *tvorba vedeckých pojmov nie je čosi ľubovoľné.* Pôvodná etymológia, proces vývoja chápania i definovania istého pojmu v praxi a vo vede, nie sú ani náhodné, ani ľahostajné. Veda súčasne *rešpektuje fakt, že okolo termínov na komunikačnej rovine sa utvára určitá „tradícia“ a atmosféra termínu,* ktorá potom determinuje a predznačuje jeho obsahové, teoretické a ideologické východiská, špecifické stanoviská a prístupy k nemu vo vede, ba môže ho i „zaťažovať“ (pozri Schaff, A.: 1964), alebo ob-

medzovať vhodnosť jeho použitia vo vývoji v iných kontextoch, i na úrovni metajazyka. Platí to aj o poradenstve a poradenskej psychológii vo vzťahu ku klinickej, pedagogickej psychológii, psychológii práce a pokusom chápať „poradenstvo“ iba ako ich aspekt, alebo naopak. Na jednej strane prelinajú, prepájajú, prekrývajú, i v rôznych hraničných oblastiach a bodoch sa stretávajú ako formy a zložky všeobecných programov psychologické starostlivosti o človeka, ale na druhej strane každá má svoj špecifický status, pozície, dominanty i špecifické úlohy a ciele utvárané tradíciou, históriou praxe, vedy a vývojom jazykových symbolov.

Preto sa nemôžu ani v názve suplovať, nahradzovať. Príliš široké a mnohoznačné používanie jedného termínu znižuje jeho diferenciatnú schopnosť, a tým aj organizujúci a dorozumievací význam pre teóriu i prax vedy.

4. ÚROVNE PORADENSKEJ – PORADCOVSKEJ ČINNOSTI V SPOLOČENSKEJ DELBE ÚLOH A PRÁCE

Z historického hľadiska, t. j. ak analyzujeme poradenskú činnosť v dejinnom vývoji štruktúr ľudských činností, možno vydifferentovať približne *štyri charakteristické úrovne*, ktoré ukazujú i na cestu — vývoj pojmu od hovorového jazyka po jeho zaradenie do systému vo vedeckom jazyku.

4.1 Radenie ako interindividuálna komunikácia ľudí

„Radenie“ ako vzájomná interindividuálna komunikácia ľudí v bežnom každodennom styku človeka s človekom, človeka voči človeku sa javí i ako forma aktívnej účasti na živote iných ľudí. Dochádza pritom k výmene potrebných informácií, skúseností, náhľadov na určité veci a otázky, na prežívané starosti a situácie a vyslovujú sa v tom smere návrhy, odporúčania, pokyny, poskytuje sa podpora a pomoc, ponaučenia ako sa rozhodnúť, dochádza k stimulácii, ako sa správať a konať.

4.2 Radenie na úrovni osobnej autority a roly v spoločenstve

„Radenie“ ako činnosť prebieha i na úrovni osobnej autority, reputácie a prestíže jednotlivcov, ktorí poskytujú radu a ktorí

zastávajú v spoločensťve isté roly. Radenie na tejto úrovni spravidla predstavuje príležitosťnú činnosť takých jednotlivcov, ktorí vzhľadom na vek, skúsenosti a vedomosti, schopnosti, vlastnosti a zručnosti, spoločenské postavenie, vykonávané roly a funkcie alebo vzťah ku klientovi a zainteresovanosť na jeho osudoch, poskytovali isté záruky, že ich mienky, rady, odporúčania, ako a čo konať majú väčšiu hodnotu než od iných ľudí. Takýmito charakteristikami sa vyznačovali napr. rodičia — matky, otcovia, starší a starešiovia — kmeťovia, vodcovia, náčelníci, čarodejníci, šamani, medicínmani, vodcovia rodu, kmeňa, obce, vedúce a uznávané osoby výrobnéj a spoločenskej praxe, ktorí ovládali viac informácií a spôsobov ako ich uplatniť, poradiť a pomôcť jednotlivcom či skupinám ľudí (inštitúciám), ktorí (ktoré) to potrebovali či požadovali.

4.3 Radenie a poradenská činnosť ako aspekt profesií terciárnej sféry

V podmienkach sociálnych a ekonomických premien kapitalizmu imperialistickej fázy, v obd. II. priemyselnej technickej revolúcie, ako aj prudkého rozvoja vied, rýchlo sa zvyšujú nároky na vedy i očakávania od vedy. Od konca 19. stor. sa tiež ďalej zrýchľuje deľba práce, zanikajú a menia sa tradičné povolania, i narastá počet nových povolání. Výrazne sa zintenzívňujú i scientifikujú profesionálne činnosti v službách — v medicíne (práci lekára), v pedagogike a školstve (v pôsobení učiteľa), v ekonomike (v práci inžiniera, technika, majstra — organizátorov výroby), v eksploatacii pracovnej sily, zvyšuje sa sociálna starostlivosť o obyvateľstvo a pod.

Poradenská činnosť sa začína formovať i ako osobitná oblasť a sprievodná funkcia spoločenskej deľby práce. Tu sa začína vlastná história poradenského hnutia v jeho novom modernom chápaní ako organizovanej odbornej činnosti.

Tento vývoj vyvrcholuje v rokoch II. svetovej vojny a po nej nástupom a rozvojom vedeckotechnického pokroku. Rýchlo narastajú kvalifikačné i spoločenské nároky na profesionálnu prax a pracovnú mobilitu ľudí. *Profesie a profesionálne špecializácie terciárnej sféry* (vo výchove, zdravotníctve, službách, riadení) vykonávajú odborníci pripravovaní novým intenzívnym spôso-

bom. Títo čoraz *systematickejšie* začínajú *vyhľadávať a opierať sa o sústavnú spoluprácu s radom iných odborných pracovníkov, kooperujú s nimi*, zaraďujú ich do svojich pracovných tímov a riadia prácu tak, aby činnosť kolektívu podporovala plnenie cieľov a funkcií príslušných inštitúcií daného rezortu. Práca v interdisciplinárnom či intradisciplinárnom tíme odborníkov (špecialistov) charakterizuje dnes profesiu lekára, pedagóga, inžiniera a pod. Ide tu teda nielen o vnútroprofesionálnu štrukturáciu. Okolo základných tradičných povolání výrobnéj i terciárnej sféry vznikajú „bloky“ nových hraničných i kooperujúcich disciplín, špecializovaných činností, zamestnaní, medzi nimi napr. aj poradenstvo a poradca, psychológia a psychológ a pod. Mnohé z nich sa postupným vývojom uštalujú aj ako relatívne samostatné profesie s rozličnými špecializáciami v rámci vyvíjajúcej sa spoločenskej deľby práce.

V takýchto podmienkach podľa naznačenej logiky vývoja značná časť poradenskej činnosti prechádza napr. na lekárov, pedagógov, sociálnych pracovníkov, inžinierov, ekonómov, právnikov, ďalej na psychológov rozličných špecializácií, sociológov, kňazov a pod. Pri riešení problémov ľudí a ľudského života uvedení už nevystupujú ako „všetko znalí“. Podľa etiky vedy a profesie, odkazujú svojich klientov spravidla na príslušných odborníkov, presúvajú do kompetencie zodpovedných inštitúcií a spolupracujú s nimi. Lekári, učitelia, inžinieri, personalisti atď. sa *jednak sústreďujú na problémy súvisiace s vlastnou profesionálnou kvalifikáciou*, t. j. na to, na čo boli odborne pripravovaní, *jednak rozširujú pozornosť na niektoré také hraničné problémy* (práce, vzdelávania, výchovy, sociálnej a zdravotnej starostlivosti), ktoré *podmieňujú efektivitu a riešenie ich profesionálnych úloh* a ktoré sa rozvíjajú i ako predmet nového poradenstva.

Poradenská (ale aj vedeckovýskumná) činnosť a programy uvedených profesionálne špecializovaných odborníkov sú vo vývoji poradenstva síce pokrokom, ale *úlohy a funkcie poradenstva uskutočňujú iba z čiastkových hľadísk a špecifických funkcií daných profesií*. Ich *participácia na poradenstve je limitovaná hľadiskami úloh profesie a inštitúcií, zariadení* (školy, liečebného zariadenia, odborov pracovných síl, podniku), v ktorých pôsobia. *Poradenstvo pre takýchto odborníkov a profesie nie je centrálnou, ale sprievodnou-pridruženou činnosťou* (často len vysunutou

oblasťou prevencie, osvetu) *napomáhajúcou plnenie úloh ich hlavnej náplne práce*. Spomínaní odborníci spravidla nemajú ani osobitnú (obsahovú a metodickú) prípravu na špecifické aspekty a úlohy poradenskej činnosti. Nie sú pripravení kvalifikovane riešiť také problémy a úlohy, ktoré sa stávajú predmetom poradenstva vo výchove, vzdelávacom, školskom, profesijnom a partnersko-maritálnom vývine osobnosti.

Táto úroveň poradenskej činnosti je v súčasnosti uznávanou a podľa všetkého trvalou zložkou činnosti, formou participácie predstaviteľov rôznych profesií a inštitúcií na funkciách vývoja a diferenciacie vertikálnej štruktúry poradenského systému. Preto sa právom zdôrazňuje (napr. Mortensen, D. G. — Schmueller, A. N.: 1966), že je v záujme prehĺbenia a kompletizácie starostlivosti o človeka, úspešného riadenia sociálnych procesov, aby aj títo participujúci odborníci moderných profesií terciálnej sféry dostávali základné informácie o zásadách, základných postupoch a technikách práce v modernom poradenstve, ako využívať služby odborných poradenských zariadení a špecializovaných odborníkov tam pracujúcich. Prehĺbuje sa tým aj ich vlastná profesionálna pôsobnosť, ľudsky a sociálne sa stáva angažovanejšou.

Vývoj poradenstva však nezostal iba na tejto — tretej — úrovni. Táto je síce významným prínosom, stáva sa trvalou zložkou poradenskej pomoci človeku, ale zotrúvaním iba na optike úloh a hľadísk jednej profesie, či inštitúcie vedie k parcelizácii a atomizácii pohľadu na spoločenské a osobnostné (personalistické) úlohy poradenstva, k jednostrannej orientácii poradenskej činnosti, ktorá tak nemôže plniť i širšie, celkové spoločenské funkcie a ciele.

4.4 Radenie a poradenstvo ako osobitná profesionalizovaná a inštitucionalizovaná činnosť v spoločenskej deľbe práce

Na tejto štvrtej úrovni poradenstvo a poradcovská činnosť *v rámci spoločenskej deľby práce sa stáva samostatnou odbornou, profesionalizovanou a inštitucionalizovanou činnosťou. Vykonaávajú ju osobitne pripravovaní špecialisti: poradcovia — psychológovia (poradenski psychológovia) a i. na celý pracovný úväzok, ako hlavnú náplň svojej činnosti. Vývoj tohto procesu vyvrcho-*

luje od rokov II. svetovej vojny a po nej v päťdesiatych — šesťdesiatych rokoch:

a) Ako dôsledok rozšírenia a zvýšenej odbornej náročnosti úloh spoločenskej praxe na úrovni terciárnej sféry požadovaných od poradenstva a zabezpečovaných a riešených poradenstvom

— vo výchove a vzdelávaní (pre školstvo a pedagógov, súvisiace s vyučovaním a výchovou, prospievajúcim, nesociálnym správaním, potrebami sociálnej a osobnej orientácie, pri výchove k práci a životu v spoločnosti, reorientácie na životnej ceste atď.);

— v ekonomike (z hľadiska prípravy na povolanie, potreby racionalizácie rozhodovania a voľby povolania, profesionálne zameraného štúdia —školy—, kariéry, a pod.);

— v zdravotníctve, sociálnej starostlivosti (problémy osôb so zmenenou fyzickou a pracovnou spôsobilosťou, optimalizácia ich vývinu a uplatnenia v spoločnosti, rehabilitácia a pod.).

Uvedené poradenské úseky profesionálne a organizačne sa konštituovali nielen ako servis —služba službám— v terciárnej sfére, ale i ako osobitné oblasti aplikácie s vlastnou profesionálnou identitou a úlohami, so špecifickou štruktúrou poznatkov, vyžadujúce špecializovanú odbornú prípravu a školenie odborníkov, ktorí majú osobitný status v poradenskom hnutí.

b) Ako dôsledok rozvoja poznatkov a metód vied o človeku a spoločnosti.

c) Ako dôsledok vzniku nových, relatívne samostatných a autonómnych úloh, ktoré spoločnosť ukladala poradenstvu i poradcovi v starostlivosti o človeka, rozvoj osobnosti a pri aktivizácii jej fondov schopností a vôbec vnútorných potencií. Poradenstvo a poradcovia sa ukázali i ako potrebná zložka humanizovaného „vedeckého riadenia sociálnych procesov“ (Klimov, E. A.: 1972).

V rámci rozvoja úloh profesií terciárnej a kvartérnej sféry poradenstvo svojimi cieľmi a funkciami, poskytovaním pomoci jednotlivcom, skupinám a inštitúciám napomáha skvalitňovať infraštruktúru sociálneho prostredia a prispieva k integrácii všetkých činiteľov v tomto smere. Intenzívnym štúdiom a riešením úloh svojho predmetu v rámci špecializovanej aplikovanej disciplíny prispieva k syntéze na všeobecnej úrovni.

Keď vychádzame z tradične koncipovaných analýz štruktúr a typov pracovných aktivít obyvateľstva (tak ako sú známe z prác

Richtu, R. a kol.: 1966 a 1969; Kahna, H. — Wienera, A. a kol.: 1967; Fourastiého, J. — Friedmana, G.: 1967; Miskáča, M.: 1971 a i.) *poradenstvo a profesionálnu činnosť odborných poradcov môžeme zaradiť do tzv. kvartérnej sféry spoločenských pracovných aktivít.*

Kvalitatívne nové možnosti pre zaradenie a ďalší vývoj funkcií poradenstva v systéme spoločenskej deľby práce prináša sovietska klasifikácia odvetví národného hospodárstva a odvetví priemyslu z r. 1967 (cit. podľa Fedorišina, B. A.: 1977):

V ZSSR rozlišujú dva druhy výrobnéj — produktívnej sféry: „materiálnu“ a „duchovnú“ výrobu (produkciu). Do sféry duchovnej produkcie sa rátajú: veda, umenie, výchova, osveta (vrátane profesionálnej). Všeobecný charakter koncepcie „výchovného poradenstva“ ako je konkretizovaná a rozpracovávaná v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti naznačuje, že do tejto kategórie „duchovnej“ sféry produkcie možno zaradiť v podstate aj teóriu a prax poradenstva vo výchove, vzdelávacom, školskom, profesionálnom a rodinnom vývine. Tým sa nenarušá vzťah poradenstva k jednotlivým odvetviam nevýrobnej (neproduktívnej) sféry (služby, riadenie).

4.5 Vplyv techniky a technizácie na vznik a vývoj moderného poradenstva a profesiu poradcu

V spojitosti s profesiami terciárnej a kvartérnej či duchovnej výrobnéj sféry a služieb (učiteľ, lekár, právnik, ale aj psychológ — poradca, sociálny pracovník a pod.) treba sa s futuroológmi (Kahn, H. — Wiener, A.: 1967) spýtať, aká je perspektíva rastu produktivity týchto profesií. Predpokladajú, že produktivita profesií sektoru terciárneho a kvartérneho (služby službám) sa v princípe môže zvýšiť vďaka automatizácii, resp. technizácii profesií (ako sa to odráža napr. v prudkom rozvoji medicíny za posledných 20—30 rokov — K. J.), i vďaka ohromným a málo využitým možnostiam organizácie, racionalizácie, špecializácie i využitia výpočtovej techniky v nich. Ale súčasne usudzujú, že tento vzostup z hľadísk celkového ekonomického rastu (kde v najbližších 2—3 desaťročiach sa v iných profesionálnych odvetviach ráta nielen so strojnásobením národného dôchodku, ale i so znásobením osobnej výkonnosti) v povolaniach služieb a služieb služ-

bám nebude podstatný. Profesionálne aktivity takéhoto typu predpokladajú kontakt „tvárou v tvár“, rozhovor, a preto môžu byť odolnejšie proti zefektívňovaniu, aké je bežné v iných ekonomicko-sociálnych sférach. Vo svetle takýchto úvah je jasné, že poradenstvo a psychológia, poradcovia — psychológovia nového vedeckého obdobia v teórii i aplikácii sa tiež musia intenzívnejšie opierať o techniku, prvky novej racionalizácie práce a pomocou ich využívania sa rozvíjať. Doteraz zďaleka nevyťažili z vlny „technickej revolúcie“ (novovekých technických revolúcií) toľko, ako napr. medicína, ktorá po svojej „bielej fáze“ prežíva nové triumfy vďaka akcelerujúcim procesom technizácie jej praxe i výskumu. Súčasne je však isté, že technizácia práve tak ako chemizácia a pod. znamenajú obrovské pokroky v medicíne, ale len technikou, ani len liečivami (farmakami) sa nevyrieši problém zdravia a rozvoja harmonického, vnútorne bohatšieho človeka. Vo zvýšenej miere platí obdoba aj pre profesiu poradcu — psychológa, kde problém kontaktu a partnerskej spolupráce s človekom je základnou otázkou, resp. formou činnosti. Ich racionalizácia a technizácia môže priniesť mnoho pozitívneho, ale aj nové problémy a ukázať i svoje medze.

Preniknutím novej techniky a technického myslenia do praxe aplikovaných disciplín a profesií sa začína v ich histórii nová epocha. Aj vznik novej vedeckej psychológie i moderného poradenského hnutia sa spája s využívaním techniky (prístroje, diagnostická technika, testy, štatistika, počítače a pod.). Techniku však nemožno redukovať len na pracovný nástroj. Podľa Webera, H. — Jobsta, E.: 1971 vystupuje ako historickospoločenský jav výsledok vyrovnávania sa človeka s prírodou a jej zákonmi. *Pojmom technika treba rozumieť všetky umelé výtvory, ktoré kvalitatívne zdokonaľujú spôsobilosti človeka uspokojovať svoje duchovné i materiálne potreby, rozširujú možnosti účinnejšie riešiť úlohy a situácie v teórii a praxi. Technika materializuje teoretické poznanie s cieľom využiť ho v rozličných sférach praxe.*

5. SOCIÁLNA DETERMINÁCIA A ANGAŽOVANOSŤ MODERNÉHO PORADENSTVA

Naznačené úrovne poradcovskej — poradenskej činnosti v historickospoločenskom živote ľudí, v spoločenskej deľbe úloh a práce

treba chápať nie ako nahradzovanie, prekonávanie jednej druhou, alebo dokonca vylučovanie základnejších stupňov radenia ako formy žiadúcej sociálnej komunikácie. Vývoj ukazuje, že tu nejde len o horizontálnu diferenciáciu poradcovskej činnosti, ale aj o vertikálnu vnútornú štrukturáciu poradenstva ako systému a špecializáciu činnosti v jeho rámci. Dovedna tvoria systém interdisciplinárneho poradenstva, kde sa obe úrovne (horizontálna a vertikálna) navzájom dopĺňujú. *Poradenstvo neruší a nenahradzuje poradcovské povinnosti človeka voči človeku, ale ich predpokladá a podporuje.*

Organizované, profesionalizované, na vede budované interdisciplinárne poradenstvo predpokladá trvalú angažovanosť širšieho spoločenského prostredia na poradcovskej aktivite, zainteresovanosť človeka voči človeku, spoluprácu spoločenských inštitúcií a skupín s občanom. V tom sa musí princípálne prejavil i nová kvalita poradenstva v podmienkach socialistickej spoločnosti.

Poradenstvo teda nemožno redukovať iba na úzko chápané jeho inštitucionalizované a profesionalizované formy, nemožno ho redukovať iba na vzťah odborníka poradcu (psychológa, psychoterapeuta, psychoanalytika) a klienta (pacienta), kde sa tento vzťah často (najmä v klasickej psychoanalýze) chápe ako relatívne izolovaná, autonómna, v sebe uzavretá leibnitzovská monáda, ktorú možno a treba korigovať, reorientovať odborníkom aj bez osobitného vzťahu k existujúcim podmienkam spoločenského makro- či mikrorámca, akoby životné problémy človeka, jeho vývinové úlohy, náročné situácie, voľby a pod. boli iba jeho „čisto intrapsychickou záležitosťou“ (Allen, T. W.) a ich osobné spracovávanie, riešenie, prekonávanie záviselo dominantne od vnútorných faktorov jedinca.

Poradenstvo nemožno chápať ani ako náhradu, suplovanie, či zbavovanie rodičov, členov kolektívu, pedagógov, vedúcich na pracovisku a vôbec najbližšieho životného prostredia od zodpovednosti a povinnosti k angažovanému, humánnemu vzťahu voči ľuďom okolo. Poradenstvo nemôže byť teda „vedeckou náhradkou“ pomoci človeku v tzv. odcudzenom či odcudzujúcom svete, presunovaním pomoci zo sociálne nezainteresovaného prostredia a osôb len na vedu, vedeckoaplikačný servis, na erudovaného odborníka. *Podstata a zmysel poradenskej činnosti predpokladá aktívny — na človeka zameraný — mikro- a makrorámec spoločnos-*

ti, t. j. *aktívnu štruktúru spoločnosti. Predpokladá sociálne aktívnych ľudí. Poradenská činnosť človeka je v podstate rozhodnutím jednotlivca a vedy mať aktívnu účasť na živote iných, vnášať do nich nové kvality, obohacovať o nové možnosti vyplývajúce z vývoja. Len tak môže poradenstvo naplno rozvinúť svoje sociálnoosobnostné funkcie pri rozvíjaní komplexnej výchovnoformatívnej starostlivosti o človeka na jeho životnej ceste.*

6. ZÁKLADNÉ CHARAKTERISTIKY SÚČASNÉHO PORADENSTVA

Vývoj moderného biodromálneho a edukatívnoformatívneho — výchovného poradenstva, najmä od rokov druhej svetovej vojny a nástupu vedeckotechnickej revolúcie, nadobudol niekoľko dôležitých črt:

a) Má interdisciplinárny a komplexný charakter.

V teórii a praxi na riešení jeho úloh sa podieľa viacero vedných disciplín a odborníkov (psychológia, pedagogika, ekonómia, sociológia, filozofia, medicína, právo a pod.). Efektivita poradenských aktivít závisí od stupňa vývoja teórie v danom smere a tzv. aplikáčnej zrelosti ich poznatkov, metód a techník, závislá od spolupráce, správnej integrácie síl a koordinácie činnosti rôznych odbornoprofesionálnych predstaviteľov;

b) Má multisférový a multikonzumentný charakter.

Zohľadňuje a optimálne zosúladzuje i rieši záujmy a potreby mnohých používateľov poradenských služieb. Je nástrojom zefektívňovania riadenia sociálnych procesov, využívaný podľa potrieb a záujmov rôznych inštitúcií, rodiny — rodičov (školy, rezortov, plánovacích orgánov a organizácií, podnikov atď.). Stojí k dispozícii každému jednotlivému občanovi, ktorý ich pomoc potrebuje.

c) Má profesionálny charakter.

Vykonáva ho čoraz väčší počet jedincov ako svoje hlavné zamestnanie a títo sú na uvedenú činnosť osobitne odborne — teoreticky i prakticky pripravovaní, i pripravovaní na kooperáciu s odborníkmi z príbuzných odborov, oblastí a profesií.

d) Má inštitucionalizovaný charakter.

Organizuje a vykonáva sa v osobitných inštitúciách, ústavoch, poradniach, laboratóriách, strediskách, kabinetoch a pod. — organizáciách, ktoré v sústave spoločenských zariadení sú technicky a materiálne zabezpečované osobitne pre tento účel, t. j. na plnenie špecifických poradenských funkcií.

e) Má procesuálny, kontinuálny — biodynamálny, teda nie jednorazový, epizodický charakter. Služí človeku a zložkám zodpovedným, či povereným starostlivosťou o človeka vo všetkých etapách životnej cesty, osobitne v jej tranzitných fázach a náročných životných situáciách.

f) Má edukatívnoformatívny — rozvíjajúci charakter v najvšeobecnejšom a najširšom spoločenskom zmysle slova. Je nástrojom nielen „pomoci“, ale i formatívnej podpory a starostlivosti o človeka, o rozvoj jeho osobnosti. Popri výchove a vzdelávaní, zdravotníckej, sociálnoprávnej a ekonomickej starostlivosti je novou formou a zložkou sociálneho plánovania — spoločensky organizovanej starostlivosti o človeka, rozvíja sa v súlade s hodnotami a cieľmi, potrebami a normami spoločenskej formácie.

g) Má personálny charakter. Je zamerané na celok osobnosti. Svojimi aktivitami a technikami usiluje sa síce pôsobiť na jednotlivé zložky, konkrétne situácie, rozhodovania, plány individua, ale cieľom poradenstva je riešenie parciálnych úloh vývinu a cez ne pôsobiť na celok, na diferencovanie individuálneho vývinu osobnosti, na pozitívny vývin celku osobnosti v súlade s hodnotami a cieľmi spoločnosti.

h) Je vnútorne štrukturované a reprezentujú ho viaceré špecializácie vyvíjajúce a organizujúce sa podľa problémových okruhov, typov činností, inštitúcií, v ktorých sa poradenské aktivity vykonávajú. Popri procesoch vnútornej diferenciacie a špecializácie v interdisciplinárnom poradenstve sa na vyššej úrovni rozvíjajú súbežne aj procesy jeho integrácie v súlade s vývojom spoločnosti (Tausch, R.: 1976), procesmi diferenciacie (špecializácie) a integrácie v spoločenskej delbe práce (profesionálnou štruktúrou). Odráža sa to aj vo vývoji diferencovaných poradenských služieb, v odbornej príprave psychológov — poradcov pre poradenské služby ako celku i v rozpracovávaní spoločenského poznatkového a metodického fondu

poradenstva ako navonok jednotného a vnútorne diferencovaného systému.

7. PORADENSTVO AKO INTERDISCIPLINÁRNY A MULTISFÉROVÝ SYSTÉM

7.1 Systémový prístup a systémová analýza poradenstva – ciele a problémy

Racionálne a efektívne fungovanie každého zložitého systému — a takým nesporne je aj poradenstvo — vyžaduje na rôznych úrovniach rozvíjať aj jeho vedecké sebazpoznanie:

1. Na teoretickej úrovni — spolupráca rozličných vedných odborov (disciplín) na hraničných otázkach spoločného záujmu zvyšuje efektívnosť, kvalitu a kvantitu, koncentrovanosť ich príspevku do konkrétneho interdisciplinárneho systému. Pri komplexnom skúmaní a riešení tzv. hraničných problémov prebieha, ako vieme, najrýchlejšie nielen rozvoj — diferenciacie, špecializácie — ale aj integrácia vied.

2. V praxi — organizácia poradenstva, kooperácia a deľba práce participujúcich odborníkov musí taktiež zohľadňovať princípy a požiadavky systémového prístupu. Musia špecifikovať svoje miesto, funkcie v systéme a pri jeho organizácii.

Uvedené dve požiadavky dnes stoja pred poradenstvom (rôznymi vednými disciplínami a kategóriami odborníkov, participujúcimi na poradenstve) ako úloha a cieľ.

Otázkami chápania vedy a jednotlivých vied ako systému (systémov — subsystémov — supersystémov) podrobnejšie sme sa zaoberali v osobitnej práci (Pardel, T. — Koščo, J.: 1975).

Vcelku možno konštatovať, že systémový pohľad na poradenstvo ako interdisciplinárny systém, jeho úlohy v rôznych oblastiach spoločenskej praxe a v priebehu jednotlivých fáz životnej cesty človeka pomáha prekonať dôsledky, ktoré vyplývajú z tradičného comteovského chápania klasifikácie vied, premietaním logiky jeho myslenia i do klasifikácie a organizácie profesionálnych oblastí v spoločenskej deľbe práce, čo sa stalo vážnou prekážkou ďalšieho rozvoja nielen poradenstva ako takého, vedných

odborov a odborníkov v ňom, osobitne psychológie a psychológov (pozri o tom i Tollingerová, D.: 1978; Růžička, J.: 1978).

V poradenstve je teda potrebné

— prekonať chápanie, ako by ono bolo len konglomerátom prvkov rôznych odborov a povrchnejšia súčinnosť odborníkov;

— zvýšiť kvalitu a úroveň systému tým, že vykonáme rozbor dynamiky, spolupráce vzťahov jeho jednotlivých prvkov, článkov a štruktúr. Ďalej, že určíme miesto, rozsah participácie jednotlivých vied a zástupcov jednotlivých odborníkov — profesionálnych predstaviteľov v ňom. Vymedzíme pôsobnosť a spôsob, ako jednotlivé inštitúcie a pracoviská sa majú spolu podieľať na tvorivom zabezpečovaní úloh teórie a efektívnej praxe poradenstva. To pomôže prekonať živelnosť vo vývoji interdisciplinárnej a tímovej kooperácie odborníkov v poradenstve. Umožní aktívne usmerňovať a prognózovať ďalší vývoj poradenstva ako systému.

Pojmom „systém“ rozumieme zložitý, historicky vznikajúci a meniaci sa súbor prvkov, javov, dejov, poznatkov, ktoré tvoria konzistentný celok navonok ohraničený a vnútorne štrukturovaný. Ako taký vstupuje do interakcie v pomere k svojmu okoliu a plní v ňom určité funkcie (bližšie pozri Koščo, J.: 1975).

Systémový prístup je súčasťou a jednou z foriem dialektického myslenia. Je uplatnením dialektickej metódy pri skúmaní vnútorne zložitých javov, ktoré možno nazvať systémom (ako mnohosť v jednote, celistvosti) a ktoré navonok sú charakterizované určitou autonómiou jestvovania i funkcií v prostredí. Systémový prístup určuje a prehľbuje stratégiu celostného skúmania objektu, pomáha určovať problémy, formulovať predmet a organizovať úlohy výskumu, rozpracovať pojmový a kategoriálny aparát disciplíny, efektívnejšie pracovať s rôznymi čiastkovými metódami i s využitím takých prístupov, ako je napr. analyticko-systematický, historický, geneticko-príčinný prístup, i lepšie organizovať poradenskú prax.

Systémový prístup kladie si teda za úlohu stanoviť zloženie a usporiadanie komponentov, ktoré tvoria funkčný systém, odhaliť vzájomnú spojitosť komponentov, presnejšie určiť štruktúru zloženého objektu a stanoviť jeho vzájomné vzťahy s okolitým prostredím, t. j. s tými javmi, historickými situáciami a úlohami, vo vzťahu ku ktorým sa systém vyvinul, medzi ktorými jestvuje, pôsobí a kde systém vykonáva isté funkcie.

Uplatniť zásady systémového prístupu v poradenstve nateraz možno viac na úrovni popisnej, popisného rozboru štruktúry systému, a to z troch aspektov:

— z hľadiska vied bádateľsky participujúcich na poradenstve ako interdisciplinárnom odvetví (budovať poradenstvo ako teoreticky jednotný a diferencovaný poznatkový systém);

— z hľadiska inštitucionálneho jednotné a efektívne zabezpečovanie úloh poradenstva v rozličných spoločensko-organizačných kontextoch;

— z hľadiska odbornoprofesionálneho, tímovej kooperácie — kto, akí odborníci majú zabezpečovať špecifiku a integráciu rozličných úrovní a typov, komplexných a parciálnych úloh poradenských služieb a ako z toho utvárať účinný interdisciplinárny a multisférový systém v praxi. Prax je totiž kritérium dosiahnutého stupňa integrácie aplikovaného systému, jeho vedeckosti a účinnosti.

7.2 Úlohy jednotlivých vied v interdisciplinárnom systéme poradenstva

Miesto jednotlivých vedných dsisciplín v štruktúre interdisciplinárneho poradenstva je určované povahou úloh a problémov, aký majú vzťah k teórii a praxi poradenstva. Zhodnocovať musíme to, čo a koľko iniciatívne zo svojich fondov jednotlivé vedy prinášajú do poradenstva, ako sa ich teória a metódy uplatňujú v praxi poradenského procesu, aká je objednávka a nároky poradenskej praxe na jednotlivé vedy, ako umožňujú prekódovať svoje poznatky z hľadiska praxe, pre použitie v praxi, aká je aplikačná zrelosť a pripravenosť vedných odborov na ich využitie v praxi.

7.2.1 Poradenstvo v teórii a praxi pedagogiky

Pedagogika ako veda — v najvšeobecnejšom význame skúma podstatu, podmienky, ciele, obsah, metódy, organizáciu a vôbec zákonitosti sociálne riadeného procesu vzdelávania (výchovy, vyučovania, učenia sa, sebah výchovy). Skúma procesy cieľavedomého ovplyvňovania a všestranného rozvíjania psychickej štruktúry

a správania individua v zhode s ideálmi a cieľmi socialistickej spoločnosti.

Takéto procesy sa odohrávajú najmä v škole, ale aj v iných, na vzdelávanie zameraných spoločenských inštitúciách a v rodine.

Ak sa dívame na poradenstvo z takto chápaného hľadiska vedy o spoločensky riadenom vzdelávaní a rozvíjaní osobnosti, pochopíme, prečo jeden zo základných zdrojov a príčin jeho vzniku bola pedagogická prax, potreby školy, a prečo poradenstvo spájame s úlohami a cieľmi vzdelávania, školy i prečo (pre obdobie mladosti) poradenstvo chápeme ako zložku a nástroj výchovnovzdelávacích programov, ktoré sa v rozhodujúcej miere realizujú v škole, i prečo sa hlásime k edukatívnoformatívnej (výchovno-rozvíjajúcej) koncepcii poradenstva, prečo táto koncepcia poradenstva má bližšie k pedagogike než napr. k medicíne a medicínskemu pohľadu na človeka.

Ciele a funkcie poradenstva — poradenských služieb však prekračujú rámec pedagogických vied; prenikajú i do sféry ekonomickej, všeobecnosociálnej, antropologických a psychologických vied.

Poradenstvo považujeme preto nielen za pomoc človeku, ale i za zložku formovania osobnosti, za novú zložku a formu celkovej starostlivosti o rozvoj možností a potencií človeka našej epochy.

Dialektika spojitosti a oddiferenciovávania pedagogiky a poradenstva pretrváva až po dnešok. S procesmi diferenciacie prebiehajú však súbežne i procesy integrácie na vyššej úrovni.

Keďže jedným z hlavných zdrojov vzniku moderného poradenstva bola výchova, vyučovanie, vzdelávanie sa, je len prirodzené, že rozvojom poradenstva v rôznych krajinách škola a pedagogika rozdielne rozvíjali jeho princípy vo svojom rámci, rozdielne rozpracovávali organizáciu poradenských služieb: buď priamo v škole ako súčasť práce školy a pedagogického kolektívu, alebo i ako osobitnú, od školy nezávislú inštitúciu, ktorá spolupracuje so školou a poskytuje jej servisné, osvetové, metodické a výskumné služby.

Rozbor a konkretizácia špecifických úloh pedagogických vied vo vzťahu k poradenstvu je vecou príslušnej odbornej literatúry.

V našich podmienkach vychádzame zo základných dokumentov KSC, KSS a národných vlád SSR a CSR, ktoré určujú základné smery aj vývoja poradenstva v rámci celospoločenského vývoja a v škole: Uznesenie ÚV KSC z r. 1959 o užšom spojení školy so životom, závery XIV. a XV. zjazdu KSC, z ideologických plén ÚV KSC a ÚV KSS (z r. 1978), dokument o ďalšom rozvoji československej výchovnovzdelávacej sústavy (z r. 1976), uznesenia a smernice MŠK, PŠK z r. 1962, 1964, 1967, orgánov národných vlád CSR a SSR z r. 1970—72 a ď. o budovaní, resp. dobudovaní komplexného poradenského systému, smernice o výchove k rodičovstvu, o sociálnom plánovaní a plánoch komplexnej starostlivosti o pracujúcich a pod.

Rozvoj a integrované využitie poradenstva v systéme pedagogických vied treba zabezpečovať:

a) *V teórii výchovy a rozumového vyučovania ako permanentného procesu*, t. j. v didaktike permanentného vzdelávania, treba osobitne rešpektovať a rozpracovávať princíp jednoty — spájania teórie a praxe života v celom didaktickom procese, v celkovom programe výchovnovyučovacej práce školy, v pôsobení celého pedagogického kolektívu školy, využívať možnosti každého vyučovacieho predmetu nielen k výchove k práci, povolaniu a jeho voľbe, ale aj k záujmu o permanentné vzdelávanie, jeho metódy a organizáciu, ďalej k sebavýchove a k práci na rozvoji seba, k sebarealizácii vlastnej osobnosti, plánovaniu osobnej životnej cesty a pod.

Princíp jednoty teórie a praxe premietnutý až do každodenného pôsobenia učiteľa vyžaduje, aby učivo predmetu bolo dialekticky a integrálne späté s úlohami a problémami týkajúcimi sa celej spoločnosti. Učiteľ má cez poznatkovú štruktúru (učivo) svojho predmetu stimulovať harmonický rozvoj osobnosti, prinášať pre mladých primerané *alternatívne odpovede na aktuálne problémy, s ktorými sa človek vo svojom vývine zákonite vyrovnáva*. Ba v danom vekovom období viac-menej zápasí s nimi každý žiak pri určovaní cieľov, životných plánov, rozvíjaní osobných aspirácií, hodnôt, v situáciách rozhodovania, pri uskutočňovaní voľby štúdia a povolania, vo vývine partnersko-interpersonálnych vzťahov a pod. Hľadá na ne vysvetlenia a odpovede. Ide tu o úlohy a problémy, zvládnutie ktorých je predpokladom

sociálneho a osobnostného vyzretia a sebarealizácie individua na jeho životnej ceste (pozri Malkovskaja, T. N.: 1974; Hermann, H.: 1973; Kuhrt, W.: 1973/3—4; pozri i Koščo, J.: 1959).

b) V *teórii a praxi mravnej a estetickéj výchovy* treba riešiť funkcie a ciele poradenstva a poradenského procesu preto, lebo sa bezprostredne týkajú morálnopsychologických vlastností osobnosti, etickomorálnych noriem spoločnosti a ako také kritériá vystupujú i v konkrétnej poradenskej práci s klientom.

c) V *teórii a praxi telesnej výchovy* problémy a úlohy poradenstva súvisia so zdravým a harmonickým telesným rozvojom, celkovou telesnou kultúrou a vonkajším vzhľadom. Sú jedným zo základných predpokladov úspešného vývinu rol a rolového správania, plnenia úloh, riešenia situácií, zaťažiteľnosti a výkonnosti individua na jeho životnej ceste.

d) Z hľadiska poradenstva osobitný a bezprostredný význam v rámci pedagogických vied má *teória pracovnej a polytechnickej výchovy*, uvádzanie individua do konkrétnej kvalifikovanej činnosti v spoločenskej delbe práce a trendov jej vývoja (bližšie pozri Pavlík, O.: 1958; 1963; Koščo, J.: 1959; Pavlovič, G.: 1960; Baláž, O.: 1970; Kuhrt, W. — Schneider, G.: 1971; Koščo, J.: 1971 a i.).

Podľa skúseností sovietskych pedagógov bez dobre organizovanej pracovnej a polytechnickej výchovy sa otázky profesionálnej orientácie riešiť nedajú. Slovné, verbálne pôsobenie, vysvetľovanie, presvedčovanie, prehováranie, citové a mravné pôsobenie vo všetkých vyučovacích predmetoch, všetkými učiteľmi i pôsobením v mimoškolských výchovných zariadeniach — to všetko je síce veľmi dôležité, nepostrádateľné, ale samo osebe nestačí. Socialistický vzťah k práci, k povolaniam, ale i ku kolektívu sa dá formovať a sformovať len vtedy, ak má mladý človek možnosť bezprostredne sa zapojiť do práce, bezprostredne poznávať jednotlivé povolania (Pavlík, O.: 1977) i skúšať svoje sily, preverovať a rozvíjať vlastnosti, ktoré sú typické pre isté oblasti zamestnanckých činností a v konkrétnych profesiách.

Rozvinutý systém a programy profesionálnej orientácie vedú „nevyhnutne k oveľa konkrétnejšiemu chápaniu a realizovaniu pracovnej, polytechnickej i odbornej výchovy na nižších i vyšších školách“, obohacujú i teóriu pracovnej a polytechnickej výchovy, ktorá často naberala akýsi abstraktný, od súčasného (spo-

ločenského, ale aj individuálneho) života ľudí odtrhnutý charakter — zdôrazňuje O. Pavlík (1977).

O. Baláž (1972) pracovnú výchovu charakterizuje ako celoživotný proces, ako cieľavedomé pôsobenie na človeka, jeho vzdelávanie a sebavzdelávanie, spájanie s tvorivou činnosťou a smerovanie k začleneniu človeka do práce a života v spoločnosti. Pracovná výchova sa vyjadruje:

a) v pracovnej morálke človeka, ktorá je súhrnom geneticky a výchovou determinovaných postojov a vzťahov individua k systematickej pracovnej činnosti; vyjadruje aj vôľové, emocionálne a charakterové činitele, motiváciu a sociálne potreby individua ako člena sociálnej skupiny;

b) v pracovnej kvalifikácii, ktorá je súhrnom schopností, záujmov, vedomostí, zručností a návykov podmieňujúcich človeka vykonávať určitú prácu. Je to zameranie individua na získanie vedomostí, zručností, návykov, ktoré umožňujú vykonávať náročnú tvorivú prácu, ale aj orientovať sa vo svete práce a povolani s perspektívou špecializovať sa v niektorom alebo v niekoľkých odboroch.

W. K u h r t z hľadiska školskej a profesionálnej orientácie formuluje 6 základných aspektov pracovnej výchovy (cit. podľa Baláža, O.: 1972):

- a) svetonázorovo-politický aspekt; b) morálno-politický aspekt;
- c) polytechnický aspekt; d) profesionálno-produktívny aspekt;
- e) pracovno-ekonomický aspekt; f) kultúrno-estetický aspekt.

Vzhľadom na potreby výchovného poradenstva (najmä jednu jeho oblasť: školskú a profesionálnu orientáciu) pedagogická teória (voľne podľa Baláža, O.: 1972) má skúmať, v praxi rozpracovávať a realizovať tieto problémové okruhy:

1. Ako (v učive jednotlivých predmetov) vyzbrojovať žiakov a študentov znalosťou zákonitostí rozvoja prírody a spoločnosti, ktoré tvoria osnovu súčasnej výroby, a ako rozvíjať schopnosti k aplikácii týchto znalostí v praxi;

2. Ako zabezpečovať jednotu teórie a praxe v celom procese výchovy a vzdelávania (t. j. ako v myslení a konaní žiakov formovať cit pre dialektiku vyjadrujúcu živé vzťahy a prepoje medzi logickou štruktúrou poznatkov jednotlivých vied, učebných predmetov a ich podobu, ako sa premietajú a rozvíjajú v praxi);

3. Ako cez logickú štruktúru poznania oboznamovať žiakov a študentov s najvšeobecnejšími základmi a konkrétnymi historickými — dobovými formami progresívnej techniky, technológie, organizácie a ekonomiky výroby v hlavných výrobných odvetviach, partnerstva, rodičovstva a pod.;

4. Ako primerane súčasným potrebám a perspektívam vývoja rozvíjať tvorivosť žiakov;

5. Ako využívať polytechnické vedomosti, zručnosti a návyky žiakov a študentov k cieľuprimeranej, tvorivej a príťažlivej pracovnej činnosti v rámci školy a mimo nej;

6. Ako rozvíjať spoločensky produktívnu — tvorivú angažovanosť, ako zabezpečovať podmienky pre širšie kontakty žiakov a študentov so závodmi a družstvami vo svojom prostredí, viesť ich k hlbšiemu poznaniu spoločenských perspektív a k adekvátnej voľbe profesionálnej dráhy, aby vyjadrovala spoločenské potreby a individuálne záujmy žiakov.

Psychológia a psychológovia (viacerých špecializácií) majú pritom poskytovať pomoc, zúčastňovať sa na skúmaní psychologických zákonitostí a aspektov týchto procesov, ako sa vyvíjajú a nadobúdajú uvedené poznatky a zbehlosti.

Všeobecné vzdelávanie v spätosti s pracovnou výchovou nemá sa týkať len súčasného stavu rozvoja vedy a techniky, ale vyjadrovať aj tendencie ďalšieho vývoja.

Pre poradenstvo je ďalej dôležitý rozvoj:

a) teórie sociálnej a sociologickej pedagogiky;

b) v pedagogickej teórii a praxi rozpracovávať otázky miesta a úloh mládežníckych organizácií, školskej zdravotnej a sociálnej služby, úlohy triednych učiteľov a učiteľov jednotlivých predmetov v systéme poradenstva a pri zabezpečovaní poradenstva v škole, organizovaných odborných poradenských služieb v organizácii školy, vzťah poradenských inštitúcií ku škole a ich spolupráca so školou. Ide tu tiež o otázky zariadenia špecializovaných poradenských zariadení v škole (kabinetov, laboratórií a pod.), o úlohy profesionálnych predstaviteľov poradenstva v škole (výchovných poradcov), ich nadväznosti na činnosť mimoškolských inštitúcií (pedagogicko-psychologických poradní v rezorte školstva, zariadení zdravotníctva, sociálnej starostlivosti, odborov pracovných síl, podnikov a pod.), aby napomáhali účinnejšie plniť základné

funkcie školy pri príprave a prechode mladých generácií do sveta práce a života spoločnosti.

Aj L. Mojžíšek (1972) upozorňuje, že pri riešení vzťahov profesionálnej orientácie mládeže v škole treba vychádzať zo správneho pochopenia cieľov pracovnej výchovy. Pracovná výchova v škole má viesť mládež k práci vôbec, t. j. k práci telesnej i duševnej, a to v polohe všeobecných základov jednotlivých pracovných oblastí. Nejde teda o odbornú pracovnú výchovu, ktorá sa uskutočňuje na učilištiach a na odborných stredných školách.

Všeobecná pracovná výchova nemá byť zbavená svojich špecifických cieľov, ktorých postupné plnenie prispieva k vytváraniu predpokladov, aby profesionálna orientácia — voľba a rozhodnutie vychádzali z pevnej a reálnej bázy. Všeobecná pracovná výchova vo všetkých predmetoch zabezpečuje pomalý prechod k odbornej profesionálnej príprave a k profesii. Nejde teda o skok k profesii, ale o proces trvajúci niekoľko rokov.

Psychológovia pracujúci vo vzdelávacom, školskom a profesionálnom poradenstve lepšie musia poznať pedagogiku a školu (podobne ako v klinickej psychológii medicínu, zdravotníctvo a ich špecializované odbory; v psychológii práce ekonómiu, techniku a pod.). Ozrejmime to na výklade W. Kuhrta.

W. Kuhrt (1975) rozvíjajúc „pedagogicky akcentovanú koncepciu profesionálneho poradenstva“ ako súčasť práce školy uzatvára, že v pedagogickej teórii k tomu treba vyjasniť najmä tri predpoklady:

A. *Socialistické všeobecné vzdelanie* je spojené so životom a praxou a neorientuje sa na nijakého imaginárneho socialistického človeka. Preto socialistické všeobecné vzdelanie predstavuje aj všeobecný ráz prípravy na povolanie; treba ho zreteľne rozlišovať od profesionálneho vzdelania, t. j. odbornej prípravy na povolanie a v povolani. V socialistickom všeobecnom vzdelaní obsahy všeobecnovzdelávacích predmetov sú prevzaté zo špeciálnych oblastí výroby, vied a spoločenského života. Polytechnické vyučovanie realizuje konkrétne vzťahy medzi školou a závodom, v princípe zjednocuje učenie žiakov s produktívnou prácou. Výchova k práci a povolaniu realizuje sa i cez tvorivú aktivitu žiakov pri učení sa všetkým predmetom.

B. *Výchova k uvedomenej voľbe povolania v pedagogickom*

procesu musí vychádzať od primátu plánovania týchto všeobecných cieľov:

a) Prehľad žiakov o povolaniach treba rozširovať exaktnými informáciami o vývinových tendenciách v najdôležitejších skupinách povolanií.

b) Profesionálne záujmy, sklony a schopnosti žiakov treba poznávať a rozvíjať včas.

c) Mladistvého jedinca treba viesť ku konfrontácii jeho odborných a morálnych kvalít so základnými požiadavkami povolania, o ktoré sa uchádza.

d) Každý žiak má mať pred skončením školského obdobia ujasnené svoje profesionálne perspektívy, ktoré sú v súlade so spoločenskými požiadavkami.

Pedagóg v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov má u žiakov rozvíjať: líniu vedomostí (o smeroch vzdelávania, štúdia, o povolaniach), líniu schopností (pracovať a používať informácie, hodnotiť seba a pod.), líniu postojov a presvedčenia (súlad osobného so spoločenskými, kolektívnosť a pod.).

C. Didakticko-metodická realizácia všeobecných cieľov, o ktoré má záujem poradenstvo v jednotlivých vyučovacích predmetoch, má vyhovovať týmto podmienkam:

— svojim odborným obsahom a zacielením musia zodpovedať komplexu materiálu, ktorý treba prebrať, ako aj tematike vyučovacej hodiny;

— v didakticko-metodickej stavbe vyučovania musia plniť pevne vymedzenú funkciu, napr. motiváciu, postavenie problému, aplikáciu a pod.;

— musia prispievať k názornosti a lepšiemu porozumeniu stavu vecí v odbore;

— musia prakticky verne odzrkadľovať dosiahnutý vývinový stupeň v národnom hospodárstve — primerane veku žiakov — a súčasne reálne ich orientovať v perspektívach.

Plnenie uvedených úloh pri výchove k uvedomenej voľbe povolania má prebiehať tak, aby sa neohrozovala systematika plánov jednotlivých učebných predmetov. Robiť v nich prevažne profesionálnu orientáciu by bolo nesprávne.

Podľa W. Kuhrta v profesionálnej orientácii v škole sa vzájomne prekrývajú (aj keď s rôznou dominanciou) komponenty vecné (zamerané na špeciálne povolania), komponenty profesio-

nálne — náukové a komponenty výrazne ideologické, ktoré osobitne riadia správanie človeka.

Charakteristiky myšlienok niektorých pedagógov ukazujú, akým smerom sa nateraz v pedagogických vedách a v socialistickej škole uberá riešenie istých okruhov otázok teórie, praxe a úloh poradenstva, najmä vo výchove k práci, povolaniu, ďalšiemu štúdiu, partnerstvu.

W. Kuhrt a i. (1972) však upozorňuje, že väčšie pokroky v profesionálnej orientácii žiakov sa dosahujú aj mimo vyučovacej oblasti — známymi, rodičmi, ale aj prostriedkami a akciami špecializovaných mimoškolských psychologicko-poradenských zariadení. V rozhodujúcom článku — v škole sú to možnosti, ktoré poskytuje vyučovanie jednotlivých učebných predmetov. Tie podľa Kuhrta sú často neodkryté, minimálne využívané, alebo veľmi úzko prakticisticky realizované. Chýba tu nielen teoretický predstih, ale aj to, že teória a prax didaktiky „ignoruje otázky“ nielen prípravky na voľbu povolania, ale aj iné aspekty špecializovaných oblastí a činností poradenstva, ako je orientácia na permanentné, biodromálne vzdelávanie, heterosexuálny vývin a pod.

Prekonať medzery a nedostatky v týchto kľúčových oblastiach poradenskej orientácie a konzultácie možno nielen premyslenejšou prácou samotných pedagógov, ale aj ich úzkou kooperáciou s psychológiou a psychológmi, sociológmi, lekármi a ďalšími odborníkmi.

Takýto vývoj sa stáva znakom všetkých rozvinutých, najmä vysokoškolských povolání (lekárov, inžinierov, ekonómov) a odborov vedy. Ich vysoko produktívnu činnosť v praxi si už nemožno ani predstaviť bez sústavnej spolupráce s hraničnými profesionálnymi špecialistami a ich odbornými inštitúciami.

To vo všeobecnosti určuje jednak záujem školy, pedagógov a pedagogiky o poradenstvo ako pomocný nástroj, jednak ich miesto v interdisciplinárnom a multisférovom poradenskom systéme. Tomuto sa prispôsobuje aj vývoj organizácie poradenských systémov:

a) Služby poradenstva (výchovného, školského, profesionálneho, rodičovského) vystupujú ako súčasť a podpora úloh školy, organizujú sa v škole ako zariadenia školského rezortu.

b) Zriaďujú sa ako všeobecnejšie koncipované služby v spo-

ločnosti nezávisle od školy, ktoré ako odborný servis súběžne pomáhajú rôznym spoločenským inštitúciám — škole, ekonomike (podnikom, odborom pracovných síl), zdravotníctvu, rodičom, mladým); zabezpečujú ich potreby a záujmy.

Rozvoj výchovnej — edukatívnoformatívnej, rozvíjajúcej koncepcie poradenstva, dôraz na spojitost a efektívnost poradenských služieb vedie k ich integrácii, vnútornej špecializácii a koordinácii na horizontálnej úrovni.

Na vertikálnej úrovni organizácia poradenských služieb má vyjadrovať deľbu úloh, ich odbornost, špecializáciu a profesionálnu náročnost. To znamená, že úlohy poradenstva a poradenský proces sa realizujú na rôznych úrovniach i v rôznych kontextoch a organizáciách spoločnosti. Vyžadujú participáciu — špeciálnu intervenciu odborníkov (psychológov, pedagógov, metódičkov výchovného poradenstva, sociológov, lekárov a i.) pri realizácii komplexných programov a cieľov poradenstva v týchto zariadeniach.

7.2.2 Sociológia a sociologické aspekty v poradenstve

Sociológia ako zložka historického materializmu je vedou o zákonitostiach vývoja a fungovania globálnych sociálnych systémov (spoločnosti ako celku; štruktúry spoločenského života, spojitosti sociálnych javov — spôsobov výroby, tried, politických ustanovizní), ako sa prejavujú vo vývoji spoločenských formácií.

Sociológia ako veda skúma jednotlivé spoločenské inštitúcie, organizácie (subsystémy — ekonomiku a priemysel, podnik, rodinu, školu, mesto, dedinu, tlač, rozhlas, televíziu a pod.). Ďalej sa zaoberá sociálnymi procesmi, vplyvom sociálnych podmienok a javov (práca, zločinnost, voľný čas a pod.) na človeka, formami spoločenského vedomia a pod.

Pre každého odborníka pracujúceho v poradenstve (a vôbec pre každého, kto pracuje s človekom) je nevyhnutné poznať vplyv — pôsobenie takých sociologických faktorov, poznať vplyv celých systémov na správanie človeka v procese dejinných premien i v priebehu životnej cesty človeka, t. j. potrebuje poznať dialektiku vzťahov individuum — prostredie vo vývoji.

Poradca — psychológ pri práci s klientom, rozvíjaní pora-

denského vzťahu nevystačí iba s poznatkami psychologickej vedy, ani len vied o človeku a ich metódami. Poradenstvo musí chápať a riešiť úlohy a problém systému „človek“ aj v jeho sociálnoprírodnom — historickom prostredí.

Teóriu a prax poradenstva osobitne musia zaujímať tieto problémové okruhy a programy sociológie:

a) *Sociológia osobnosti* — skúmanie ako „evolúcia spoločenských inštitúcií, noriem, hodnôt a pod. svojím spôsobom odráža a fixuje zmeny prebiehajúce v osobnosti“ (Kon, I. S.: Sociologie osobnosti, pozri Allan, J.), ako v rozličných sociálnych situáciách a podmienkach prebiehajú procesy a náplň socializácie individua, jeho formovanie ako spoločenskej bytosti, jej sociálne zrenie, adjustácia a pod.

b) *Sociológia podáva informácie o takých makrofaktoroch, ako sú napr.*

— spoločenský systém, organizácia a kooperácia, fungovanie a riadenie jeho zložiek (rozloženie a výkon moci a pod.);

— ekonomický a právny systém určitej epochy, jeho organizácia, spoločenská deľba práce, ekonomika pracovnej sily, postavenie človeka v nej, charakteristiky profesionálneho vývinu (kariéry), štruktúra povolání, ich vývoj, premeny, perspektívy z hľadiska spoločenského a v dôsledkoch pre vývoj spoločnosti a jednotlivca atď.;

— štruktúra a premeny funkcií rodiny, partnerského — manželského súžitia, vzťahu medzi príslušníkmi rodiny (rodičia — deti a pod.);

— formy a štruktúry vzdelávacích (výchovnovyučovacích) inštitúcií (škôl a i. zariadení), vývoj ich organizácie, ich vplyv na vývin a osobitosti priebehu individuálnej životnej cesty, aké sú príležitosti k prístupu k vzdelaniu a cez vzdelanie k spoločenskému vzostupu atď.;

c) *Sociológia poskytuje základné poznatky, ako chápať procesy utvárania kultúrnocivilizačných a duchovných hodnôt* (vedy, umenia, literatúry, filozofie a pod.), ich vplyv na *štýl života doby a jedinca*, ich funkcie vo vývine spoločnosti a osobnosti atď.

Už aj len výpočet niektorých hlavnějších faktorov prostredia vo vývine individuality ukazuje na opodstatnenosť požiadavky, že každý psychológ (osobitne pracujúci v poradenstve) musí poznať

— človeka, ako špecifickú jednotu biologicko-sociálnych a psychologických zákonitostí;

— meniace sa podmienky a prostredie, v ktorom človek žije;

— metódy skúmania, ovplyvňovania i zasahovania a stimulo-
vania pozitívneho rozvoja človeka (v odôvodnených prípadoch jeho
liečenia, zvyšovania účelnosti a efektívnosti vzdelávacieho pro-
cesu, produktivity práce, tvorivosti, sebarealizácie).

7.2.3 Filozofia v teórii a praxi poradenstva

Jedným zo základných znakov marxistického prístupu k vede je, že sa neuspokojuje iba s rozpracovávaním všeobecnej či špeciálnej teórie a metodológie vied — vedy, ale ich priebežne konfrontuje s filozofiou.

Poradenskú teóriu a prax spájame s filozofiou, resp. budujeme na základoch marxistickej filozofie. Môžeme ju chápať

— v najvšeobecnejšom zmysle ako odvetvie poznania zamerané na rozpracovávanie najvšeobecnejších princípov a zákonitostí v prírode, spoločnosti, jednotlivca v ich vzájomnej spojitosti a podmienenosti;

— ako odvetvie skúmajúce všeobecné zákonitosti vývinu všetkých hmotných, prírodných i duchovných vecí;

— ako odvetvie rozpracovávajúce štruktúru základných kategórií, na ktorej budujú potom i špecifické kategoriálne sústavy (subsystémy) jednotlivých vied a vedeckoprofesionálnej praxe;

— alebo ako odvetvie zjednocujúce rozličné ohnivé poznania vo svetonázore, t. j. ako špecifickú syntézu vied.

Metódy špeciálnych a aplikovaných vied využívajú výsledky filozofických bádání a metodológie dialektického a historického materializmu. Ide tu akoby o vzťah dvoch pólov, ktoré sú komponentmi a rôznymi úrovňami teoreticko-praktického poznania.

Filozofická teória — filozofický prístup má osobitné opodstatnenie aj v aplikovaných vedných disciplínach. Analyzuje predpoklady nielen poznávacej, ale i praktickej, aplikačnej a profesionálnej činnosti. Filozofia odhaľuje akoby „hlbinné základy“ javov, faktov, parciálnych empiricko-experimentálnych teórií, ako aj ich funkcie a dôsledky vo vývoji spoločenského kontextu, keďže nie sú spoločensky neutrálne — okrem iného aj tým, či podporujú spoločenský vývoj, aj tým, ako sa ich snažia interpretovať.

vať rôzne metafyzické — antidialektické — smery vo vedách i filozofii.

Filozofia odhaľuje charakter ich východísk, predpokladov, špecifickú spoločenskú váhu a funkciu teórií, ktorých poznávaciu i aplikačno-spoločenskú hodnotu nemožno jednoducho dokazovať len hodnotou metódy, odkazom na stav faktov a pod.

Filozofické otázky teórie a praxe aplikovaných vied a na nich bazirujúcich profesií nie sú doteraz náležite rozpracované. Rozhodne ich nemožno redukovať len na problematiku vzťahov filozofickej teórie, metodológie k jednotlivým vedným odborom a ich špecializovaným oblastiam.

Filozofia všeobecného interdisciplinárneho systému poradenstva i psychologického poradenstva v jeho rámci predpokladá priebežne sa vyrovnáť aj s otázkami filozofickej antropológie — čo je človek, aká je jeho prirodzenosť, čím a ako sa stal, čím sa môže stať, i ako veda v rámci komplexnej aktivity socialistickej spoločnosti môžeme k týmto procesom prispieť. Sem patria i problémové okruhy, ako je napr. zmysel poradenskej starostlivosti, vzťah spoločenského a osobného, etika vzťahu ku klientovi a zasahovanie do jeho osobnej sféry, zásady odborného a zodpovedného používania psychologických techník, spoločenská angažovanosť a zodpovednosť poradenstva a poradcu, zmysel a hodnoty spoločenského a osobného života, funkcie poradenstva vo vývine svetonázoru atď. S tým súvisia i otázky cieľov a hraníc poradenských činností. Bez ujasnenia takých a podobných otázok práca v poradenstve je bezperspektívna, ba často i škodlivá. Preto sa budeme k nim vracáť i v priebehu ďalších výkladov, pokiaľ neprekračujú rámec a ciele publikácie.

II. PSYCHOLÓGIA A PSYCHOLÓGOVIA VO VÝVOJI MODERNÉHO PORADENSTVA

1. ETAPY VÝVOJA PSYCHOLÓGIE V PORADENSTVE

Pôsobenie a úlohy psychológie vo vývoji moderného poradenstva možno sledovať najmenej v troch etapách:

1.1 Etapa aplikovania parciálnych poznatkov a techník psychológie v modernom poradenstve

Využívanie parciálnych poznatkov a techník psychológie sa mohlo realizovať v podmienkach II. priemyselnotechnickej revolúcie

— *vo sfére práce, výroby* — oceňovaní nepostrádateľnosti vedy a techniky v ekonomickej praxi; v prudkom rozvoji špecializovaných zamestnaní, povolání, v podmienkach novej neobyčajne efektívnej delby práce, nárokov na pracovnú silu, reguláciu jej pohybu a rozmiestnenia, primerane osobným schopnostiam, vlastnostiam, odbornej príprave, ako i technickej náročnosti práce, regionálnym potrebám a pod.;

— *vo sfére vzdelávania a výchovy* — charakterizovanej rozmachom školstva — zavedením školopovinnosti, snahy riešiť problémy efektivity vzdelávacej a výchovnej práce (prospievania — zlyhania), adaptačné a pod. ťažkosti v škole, povolání, spoločnosti, ale aj problémy prechodu od vyšších stupňov škôl — podávanie výkonu v nich, adjustačný vývin, reálnosť plánov vo zvolenom smere a pod.;

— *vo sfére vedy* — v jednotlivých vedných odboroch a disciplínach sa nazhromaždil dostatok exaktných poznatkov, vyvinuli sa metódy a techniky práce, vhodné pre ďalší rozvoj poznávacej činnosti, vyjasňovalo sa ich využitie pri riešení niektorých úloh praxe a intervenciách do sociálnych procesov.

Prvá etapa bola poznačená *využívaním jednotlivých poznat-*

kov, vyvinutých a experimentálne overovaných laboratórnych techník novej psychológie, napr. na zisťovanie motoriky, zručnosti, kvalít pamäti, pozornosti, intelektových a špeciálnych schopností a pod. V pomere ku starej špekulatívnej a racionálnej psychológii ukázali sa byť sľubnejšie a užitočnejšie. Postupne dostávali podobu validizovaných a normovaných v praxi použiteľných metódik.

V tejto etape vývoja poradenstva (orientácie — guidance) hovoríme len o využívaní psychologických poznatkov, experimentálne a empiricky vyvinutých psychologických techník v poradenstve. Pričom pojmom „technika“ (-y) rozumieme spôsob (-y), procedúru (-y), ktoré boli vyvinuté empiricky na základe systematicky organizovanej skúsenosti a používali sa s istými relatívne dobrými výsledkami. Postrádali však náležitú exaktnú metodickú kontrolu, exaktný metodický výskum a dôkaz dosiahnutých výsledkov (porovnaj Schraml, W. J.: 1970).

Vývoj, relatívne úspešné a čoraz masovejšie používanie „techniky“ — „technik“ aj vo vedách pri zdokonaľovaní poznania, pri premene a ovládaní javov, intenzívnom zasahovaní do praxe znamená a signalizuje novú epochu v dialektike vzťahov prax — teória. Veda a technika čoraz hlbšie zasahujú aj do všetkých nevýrobných profesií (terciárnej sféry), ktoré budujú na vedách (technizácia medicíny, nástup používania didaktickej techniky v pedagogike, škole a pod.). Doteraz sa nedoceňuje a nevyvodzujú sa patričné dôsledky, že aj vývoj vedeckej psychológie je bezprostredne spojený s využívaním technických možností doby. V psychológii sa začína bežne pracovať s „technikami“ (technikou). Dosiahnuté úspechy (i cez niektoré závažné nedostatky a medzery) vzbudili veľké nádeje aj pri skúmaní indivíduí vo všetkých typoch prvotného organizovaného poradenstva. Vývoj takýchto „technik“ a ich používanie v praxi nastolil nové zložité problémy v teórii, metodológii i etike odbornej práce.

Tieto nové trendy sa uplatňujú vo vývoji hlavných oblastí poradenstva koncom 19. stor. a od vstupu do 20. stor.

1.1.1 Psychologické výchovné poradenstvo

V Anglicku F. Galton, významný priekopník v teórii, metódach a využívaní psychológie ako vedy aj so zameraním na prax už

v r. 1884 otvára antropometrické laboratórium. Stanovuje cieľ cez štúdium a poznanie dieťaťa poskytovať rady pri výchove v rodine, škole a neskôr i pri voľbe povolania. Z toho vznikla na University College v Londýne prvá psychologická výchovná poradňa. Galtonov projekt neskôr ideovo ovplyvnil J. M. Cattella, jeho žiaka z USA. A bol to Cattell, ktorý podnietil Witmera otvoriť prvú psychologickú poradenskú kliniku v USA.

V Anglicku samotnom na tento pôvodný Galtonov projekt nadviazali až o viac rokov neskôr. V roku 1928 zakladajú prvú Child Guidance Clinic (Detskú poradenskú kliniku).

Vo Francúzsku podobné tendencie boli podporené zriadením pedagogického laboratória (1905) A. Binetom v Paríži pre vyšetrenie nenadaných — mentálne zaostávajúcich detí.

Významné podnety pre rozvoj psychológie v poradenstve vzišli tiež vo Švajčiarsku z teoretických a vedecko-organizátorských prác Claparèda, ktorý spolu s Bouvierom, Bonetom a i. bol činný v Ženeve;

v Nemecku to boli práce Neumanna, W. Sterna, Bobertaga, Ruppá, Poppelreutera, Rempleina, Rorschacha a i. (porovnaj Wall, D. W. a kol.: 1956).

V Rusku takúto funkciu plnili práce Sikorského, Nečajeva, Rybakova, Dunajevského a ď.; v Poľsku Davydova.

Prvé americké psychologické — poradenské kliniky sa spočiatku prevažne orientovali psychometricky na prácu s inteligentnými testami, testami školskej výkonnosti, na diagnostikovanie a nápravu porúch písania, čítania, rátania, reči, ale aj na poradenskú pomoc pri voľbe školy, povolania a handicapovaným (pozri Wall, W. D.: 1956; Koščo, J.: 1971).

Inú líniu predstavuje vývoj poradenstva ovplyvneného klinikou psychológiou rozvíjajúcou sa v zdravotníckych zariadeniach, v hnutí duševnej hygieny (Beers, C.), v psychoterapii (Charcot, Janet a i.) a potom pod vplyvom prenikania hlbinnno-psychologických teórií a metód do práce s pacientom (Freud, Adler, Jung a ď.). Tieto trendy v klinickej psychológii od počiatku sa stretávali a kooperovali s novými poradenskými službami a inými aplikovanými oblasťami psychológie. Zaoberali sa problémami neuróz, ich vznikom, liečením, prevenciou.

Vývojom v Európe a USA detské poradenské kliniky (výchovné poradne) sa postupne venujú aj takým problémom, ako napr.

adaptácia na školu, detská kriminalita, poradenstvo pri voľbe povolania, pomoc nielen školám, ale i rodinnej výchove a pod.

Tento typ poradenstva sa opieral prevažne o poznatky normálnej a patologickej vývinovej psychológie, o vývinovú psychologickú diagnostiku a o ďalšie techniky vyvinuté v psychológii. Vo Francúzsku, Nemecku analogickú činnosť (psychologicko-výchovných a poradenských kliník) vykonávali špecializované centrá medicínsko-psychologické, medicínsko-pedagogické, medicínsko-psychoterapeutické, liečebnej pedagogiky, pedológie a pod.

V ZSSR, prvej ČSR a ďalších krajinách strednej a východnej Európy po I. svetovej vojne dochádza k rozvoju a inštitucionalizácii pedológie — pedologických poradní. Na Slovensku tento typ špeciálneho výchovného poradenstva od r. 1928 nadväzuje na budovanie širšie chápaných služieb psychotechniky a iniciatívou jej odborných psychológov (Stavěl, J.; Nägel-Weiss, resp. Jurovský, A.; Čečetka, J.; Milan, M.; Pardel, T. a Ď.) detské rodičovské poradenstvo rozvíjalo sa v spolupráci s lekármi (Matulay, Chura, Klímo a Ď.).

1.1.2 Poradenstvo pri voľbe povolania a školy

Svojím empirickým charakterom a využívaním nových psychologických techník obdobne išiel aj vývoj v poradenstve pri voľbe povolania, školy (ďalšieho štúdia) a v špecializovaných poradenských zariadeniach, ktoré v priebehu 20. — 30. rokov nášho storočia v Európe i USA dosiahli veľký rozmach.

Poradenstvo pri voľbe povolania (školy — štúdia) vznikalo súbežne s výchovným poradenstvom, detskými poradenskými klinikami, aj v spoločnom rámci s nimi. Nové kvality a podnety získalo vystúpením Franka Persons (1854—1908). Vychádzal tiež z empirizmu, postihol praktický význam nových „technik“ a postupov vyvinutých v psychológii a prvý sa pokúšal sformulovať aj istý všeobecný koncept, logický, jasný, zrozumiteľný i presvedčivý model praktickej poradenskej činnosti pri voľbe povolania, ktorý silne ovplyvnil rozvoj tzv. diagnostickej koncepcie práce v poradenstve (bližšie pozri Koščo, J.: 1962; 1964; 1971; 1975; 1976; Klímová, M.: 1969; 1970 a Ď.).

1.2 Rozvoj vedeckej psychológie a etapa nešpecifických teórií v poradenstve

Využívanie empirických poznatkov (parciálnych teórií), techník a metodických postupov novej psychológie stáva sa (aj napriek mnohým kritikám) trvalou súčasťou práce v poradenstve. Poradenstvo najmä od tridsiatych rokov sa vo svojom vývoji orientuje už nielen na parciálne techniky a mini-teórie, ale i na nové komplexnejšie psychologické teórie práce, výchovy, učenia sa, sociálneho spolužitia tak, ako ich formulovali nové psychologické školy (hlbinnej, tvarovej, behaviorálnej psychológie, nových teórií osobnosti, teórií učenia, neuróz, porúch správania a pod.) a ako boli známe a rozvíjané i v medicíne. Nové kvality do teórie a praxe poradenstva tejto etapy prináša tiež rozvoj psychometriky, psychodiagnostiky, štatistiky a faktorovej analýzy, rozpracovávanie psychoterapeutických, klinicko-psychologických princípov a postupov v praxi poradenskej práce s klientelou. Vo výskume sa začínajú presadzovať teoreticko-metodologické požiadavky formujúcej sa novej vedeckej teórie.

Na báze výdobytkov empirických techník a empirických teórií v poradenstve (vypožičaných z psychológie, ale i medicíny, pedagogiky) dochádza k prechodu na bázu tzv. „nešpecifických teórií“. Prenášajú rôzne teoretické konštrukcie a poznatky z psychológie a iných humánnych vied na riešenie problémov poradenstva. Išlo v nich skôr o implikácie, nie o zrelú aplikáciu nových ideí, poznatkov, koncepcií do poradenstva. Vychádza sa teda z takých vzťahových rámcov, ktoré sú akoby len „vypožičané“ na interpretáciu javov a situácií poradenstva a nemajú ešte charakter špecifických, empirických alebo konštruovaných teórií z aspektov štruktúry problémov a úloh poradenstva ako systému, špecifik poradenskej komunikácie a poradenského procesu. Preto aj keď rozvírili aktivity a aspirácie poradenstva, často svojím metafyzickým prístupom aj dezorientovali.

1.2.1 Hlbinno-psychologické školy a psychoanalýza vo vývoji poradenstva

Pokusy rozpracovať všeobecné princípy a koncepcie hlbinnej psychológie a psychoanalýzy na jednotlivé oblasti teórie a praxe

poradenstva zisťujeme nielen u klasikov v tomto hnutí (Freud, Adler, Jung, Moreno, Szondi, Frankel), ale aj u ich pokračovateľov (Brill, Bordin, Nachmanová, Segel, Moser a ďal.).

Hlbinná psychológia zdôrazňuje význam učenia a vzdelávania, práce a povolania. Pokladá ich však iba za formy uvoľňovania libida a psychiky, a to v sublimovanej, v spoločensky prijateľnej podobe. Ďalej zdôrazňuje, že pre utváranie osobnosti — pre celú dynamiku rozvoja štruktúry osobnosti a jej rozličných úrovní — za rozhodujúce obdobie treba považovať detstvo, zážitky a skúsenosti z raných rokov života človeka. Tam hlbinná psychológia vidí aj základné zdroje utvárania motivačných mechanizmov a štruktúr pri voľbe, výkone profesionálnej činnosti (profesionálnej kariéry), pri rozvíjaní eroticko-sexuálnej aktivity, voľbe vzorov pri rozhodovaniach, zlyhaní, chybách, celkovom pudovom uspokojovaní a pod. Z takýchto teórií však vyplývajú fatálne výsledky: záujmy o isté odvetvia a typy povolání, zaradenie sa do spoločenskej delby práce, zaujatie istého miesta v spoločenskom rebríčku, zaujaté spoločenskoprofesionálne postavenie je v podstate produktom štruktúry pudov, ich špecifickej inklinácie a tlaku po sebarealizácii. Štruktúra spoločnosti, sociálne, materiálne postavenie a možnosti jedincov, celých skupín generácií a pod. považovali za druhoradé faktory.

Z. Freud za najvýznamnejší znak normálnej ľudskej bytosti označil schopnosť „milovať“ a „pracovať“, t. j. lásku a prácu. Prácu Freud považuje za základnú črtu ľudskej osobnosti a predpoklad spokojného života človeka, ale sám ju ďalej nevysvetľuje. Jej význam a funkciu nehodnotí v historickom vývine ľudského rodu — vo vývine pracovných, spoločensko-ekonomických vzťahov, vo vývine vedy a techniky.

A. Adler a jeho stúpenci rozpracovali individuálnu psychológiu — variantu hlbínnej psychológie. Vychádzali z poňatia práce, povolania, lásky ako úloh, ktoré musí každý vykonávať. Keď jedinec neplní tieto životné úlohy, považujú to za výraz nevyvinutého citu pre spoločenstvo (Gemeinschaftsgefühl). Vývin k voľbe povolania sa sťažuje, keď prostredie odsúva poverovanie dieťaťa, aby preberalo na isté práce a úlohy, aby primerane participovalo na ich realizácii. Pocit menejcennosti, jeho vyrovnávanie a prekonávanie sú dôležitými činiteľmi v profesionálnom vývine a vlastnom živote človeka.

Rad problémov v profesionálnom živote individuálna psychológia spája s otázkami prestíže a nadmernou ctižiadostou.

K vyhýbaniu a zlyhaniu vo výkone povolania môže dôjsť aj vo chvíľach úspechov, lebo oni jedinca zaväzujú k ešte väčším výkonom, ale často necíti k tomu dost síl. Ide tu o špecifické formy strachu pred neúspechom. Pre rôzne typy ľudí je príznačné, v akých životných chvíľach a situáciách zlyhávajú.

Aj individuálna psychológia ovplyvnila vývoj poradenstva rozvíjaním koncepcií styku a práce s klientom, ako aj pokusmi o deskripciu a teóriu mechanizmov, javov súvisiacich s predmetom poradenstva, napr. porúch vo vzťahoch k učeniu sa, voľbe povolania.

Prácu však Adler a jeho stúpenci vidia taktiež subjektivisticky a ahistoricky.

L. Szondi, psychiater z budapeštianskej psychoanalytickej školy (od rokov II. svetovej vojny žijúci vo Švajčiarsku) vystúpil s učením o tropizmoch a ich osobitných druhoch „operotropizmoch“. Podľa tejto teórie človek si volí taký typ povolania, ktoré najviac zodpovedá štruktúre jeho pudového založenia, v ktorom sa jeho pudy môžu najlepšie uvoľniť a aspoň symbolicky náhradne uspokojiť. Na zisťovanie inštinktívnej — pudovej voľby (povolania, partnera, ale i choroby) vypracoval špeciálny projektívny test („Szondiho test“ — stručne opísaný a kriticky analyzovaný v publikácii „Psychológia v obrazoch a príkladoch“, 1962).

Neofreudisti veľa pozornosti venovali skúmaniu problémov súvisiacich s výchovou, vzťahmi rodičov — detí, vyučovaním, prácou. Prijímali náhľad, že práca zohráva dôležitú úlohu vo vývine a živote osobnosti. Dobré organizovaná osobnosť je charakterizovaná predovšetkým schopnosťou efektívne pracovať. Za energetický zdroj práce považujú mechanizmy a procesy sublimácie — sublimujúce želania a rôzne podnety. Práve pri voľbe povolania sa prejavujú individuálne špecifiky sublimácie, osobitosti a poruchy osobnosti, teda procesy, ktoré regulujú výber istého povolania, resp. profesionálnych oblastí, ktoré u jednotlivcov vyvolávajú najväčšie pudové uspokojenie. Podľa psychoanalytikov hlavnou úlohou poradcu je usmerniť klienta na také povolania, ktoré by vyvolávali jeho pudové uspokojenie a až v druhom rade uspokojenie jeho schopností a záujmov. Pri voľbe po-

volania jednotlivci majú možnosť kompromisne riešiť a spojiť princíp slasti s princípom reality, ale mentálnym schopnostiam pripisujú limitovanú úlohu. Proces a smer voľby povolania, smer profesionálneho vývinu sú podľa psychoanalytikov ovplyvnené aj mechanizmom identifikácie a ten môže prebiehať i konfliktne. V práci sa prejavuje tiež „inštinkt ovládnutia“, ktorý vyžaduje, aby jednotlivec integroval svoje správanie, volil zručnosti primerané výkonu v určitých úlohách. Radosť z práce predstavuje tým uspokojovanie inštinktu ovládania. Pracovné uspokojenie je tu (podľa Osipowa) zrejme funkcia ega, pretože tu nie je sublimovaná sexuálna slasť.

Hlbinnno-psychologické a psychoanalytické smery v poradenstve možno hodnotiť z viacerých hľadísk. Vo vývoji poradenstva podporili rozpracovanie teórie a praxe postupov a techník práce s klientom (pacientom), vniesli do poradenstva svoje modely interpretácie človeka, svoju osobitnú terminológiu, ale tento vplyv neprejavoval sa rovnako vo všetkých oblastiach poradenstva.

Hlbinná psychológia a psychoanalýza *najsilnejšie zasiahla oblasti výchovného a špeciálneho výchovného poradenstva* (prelínajúceho sa s klinickou psychológiou), ako aj poradenstva vo sfére partnerských a rodičovských problémov.

Podstatne *slabší vplyv vyvinula na poradenstvo pri voľbe povolania a v profesionálnom vývine* (kariére), kde podľa Osipowa (1968) neprináša nijaké podstatne nové špeciálne techniky. Skôr sa konštatuje všeobecný antagonizmus psychoanalytikov voči profesionálnemu poradenstvu. Zo svojich hľadísk považujú ho — podľa Osipowa — vo všeobecnosti za málo užitočné. Mechanizmus voľby môže uspokojivo prebiehať i bez konzultácie a napriek konzultácii. Základné modely myslenia a interpretácie psychoanalýzy pomerne hlboko zasiahli povedomie psychológov — poradcov, ale podľa Osipowa základné koncepcie a formulácie psychoanalýzy sú práve pre najmasovejší typ poradenstva — pri voľbe povolania, v profesionálnom vývine — málo produktívne. Ťažkosti sú najmä s experimentálnym validizovaním alebo vyvracанím psychoanalytických pojmov. Pôsobenie hlbinej psychológie a psychoanalýzy možno preto v poradenstve v mnohých najzákladnejších otázkach považovať za diskutabilné, rozporné a zjednodušujúce podstatu problematiky. Osobitne to platí o spo-

ločenskej determinácii pri voľbe povolania a zaraďovaní sa do spoločenskej deľby práce. Biologizovali a fatalizovali problém. Osipow súdi, že psychoanalytické teórie budú naďalej len okrajovo pôsobiť na poradenskú psychológiu. Vo všetkých oblastiach poradenstva základné princípy psychoanalytických koncepcií sú pre nás neprijateľné aj svojou (pseudohumánnou) filozofiou človeka.

1.2.2 Behaviorizmus v poradenstve

Teóriu a prax všetkých oblastí poradenstva silne ovplyvnil i rozvoj behaviorizmu, najmä neobehaviorizmu. Hneď po prvej svetovej vojne sa objavujú pokusy (Hollingworth — Poffenberger, 1923) rozpracovať aj celý koncept aplikovanej psychológie na báze behaviorizmu. Behaviorizmus vychádza zo špecifických teórií učenia (pozri Kondáš, 1969 a 1970) a metodologických koncepcií, ktoré v poradenstve (výchovnom a pri riešení problémov voľby povolania) do popredia posúvajú „objektívne“ štúdium a opis faktorov správania jedinca v situáciách rozhodovania, voľby, kariéry, štúdium porúch a konfliktov v nich. Východiská behaviorizmu tak, ako ich sformuloval *Watson*, na prvý pohľad pôsobia ako sociálne optimistické. V skutočnosti sú hlboko poznačené diskriminačnou a fatalistickou ideológiou kapitalistickej spoločnosti (napr. v náhľade na prostredie a vývin človeka v ňom). Hovorí o možnosti manipulovať s človekom. Behaviorizmus v období od *Watsona* do II. svetovej vojny prešiel prudkým vnútorne rozporným vývojom a dnes predstavuje bohaté štrukturovanú „konceptiu behaviorálneho poradenstva“.

Neobehaviorizmus (popri výchovnom, profesionálnom, vzdelávacom poradenstve) rozpracoval osobitný prístup ku skúmaniu problémov eroticko-sexuálneho a partnerského vývinu. Sústredil sa na empiricko-experimentálny a vývojový historicko-sociologický porovnávací výskum týchto otázok v podmienkach rôznych kultúr.

Neobehavioristicky orientované poradenstvo voči iným školám a smerom je často eklektické. Prax a teóriu poradenstva a poradenského procesu obohatilo o širokú škálu špecializovaných poradenských programov, metód a techník práce. Behaviorálne poradenstvo si stanovuje cieľ — pôsobiť na produktivnosť, efek-

tívnosť a cieľuprimeranosť správaní indivíduí, aby v rámci ich osobného života a jeho možností dochádzalo k pozitívnemu riešeniu a vyústeniu životných situácií, úloh, problémov a želaní. Predmet behaviorálneho poradenstva zameraný na navodenie užitočných zmien v správaní, na ciele správania dostáva sa do kontrastu s tradičnými cieľmi poradenstva (sebaporozumenie, sebakceptovanie). Behaviorálny koncept poradenskej práce J. B. Krumboltz (1966) pokladá za vedecky užitočnejší a vhodnejší pre vývoj nových efektívnejších techník. Krumboltz a jeho spolupracovníci vychádzajú z názoru, že problémy klientov možno chápať ako problémy učenia a ciele klienta možno definovať v behaviorálnych termínoch. Skúmanie vzájomného vzťahu medzi špecifickými poradenskými postupmi a špecifickými poradenskými cieľmi umožňuje potom účinky poradenstva experimentálne overovať, testovať a vyvíjané parciálne postupy zefektívňovať.

Odporúčané postupy v poradenstve sú aplikáciou behaviorálnej teórie učenia na poradenstvo (counselling) a psychoterapiu. Krumboltz kategorizuje učenie na imitačné, kognitívne a emocionálne učenie. Poradenstvo nielen „pomáha“ klientovi, ale tiež učí zručnostiam pri riešení problému (a takéto učenie musí byť predmetom a prístupné výskumu).

Vychádzajúc z takýchto predpokladov behaviorálne poradenstvo v súčasnosti definuje ako „...proces pomáhania ľuďom naučiť sa riešiť určité interpersonálne, emocionálne problémy a problémy rozhodovania“, pričom za kľúčové slová definície považujú „naučiť sa“ (proces overiteľný uskutočnenou zmenou), „ako riešiť“ (samostatne, nezávisle), „určité ... problémy“ (ich široká paleta predpokladá špecializáciu poradcov) (Krumboltz, J. D. — Thorensen, C. E.: 1976).

Behaviorálne koncepcie poradenstva rozvíjajúce sa v podmienkach živelného vývoja kapitalistickej spoločnosti sa nevyhnutne koncentrujú na pôsobenie na jedincov ako indivíduí a ako príslušníkov malých skupín.

Nie je v moci poradcu ovplyvniť beh spoločenských, celospoločenských faktorov. Poradca do nich nemôže zasahovať, ani rátať s ich aktívnou spolupracou. Pokiaľ ide o „zmenu“ pod vplyvom poradenského procesu („učenia sa“) uspokojujú sa už aj pragmatickou zmenou ad hoc, bezprostrednou a neperspektív-

nou adaptáciou na situáciu, zmenou, ktorá vyjadruje osobnosť, nepredpokladá a nevyjadruje jej hlbšie rozvinuté postoje, hodnotovú štruktúru a tomu primeranú cieľovosť.

Podobne by sme mohli charakterizovať aj príspevky iných psychologických škôl a smerov (v poslednom čase aj gestalt — psychológie, napr. pri *rozpracovávaní špeciálnych poradenských programov na „podporu rastu“ osobnosti*). Vychádzajú najmä z teórií Kurta Lewina a špeciálnych psychologických disciplín (ontogenetickej, sociálnej, diferenciálnej psychológie, psychológie osobnosti). Podnecujú rozvoj teórie a praxe poradenstva i funkcie psychológie v nich. Prispeli k narušeniu a rozloženiu prevažne psychotechnicky a psychometricky orientovaných koncepcií poradenstva. Uvedené nešpecifické teórie (opierajúce sa o nové psychologické školy a smery) odhaľovali nové problémy, nové možnosti i metódy v poradenstve, ale spravidla nedostatočne zohľadňovali spoločenský vývoj, a tým boli limitované.

No napriek parciálnemu rozvoju ani v tejto fáze vývoja nedošlo k želateľnej konsolidácii psychológie v poradenskom hnutí, ba často sa skôr ešte posilňovali trendy k jeho psychologizácii i ku kritike psychológie v poradenstve. Aj rozvoj diagnostických, psychometrických a medicínskych koncepcií práce v poradenstve signalizoval krízové javy: Tlak na nápravu vecí vychádzal z nových trendov v sociálnej a vývinovej psychológii (Lazarsfeld, Bühlerová), v psychoterapii (Rogers, C.), zo samotného vnútorného vývoja poradenstva, z nových poznatkov metateórie vied — „vedy a vedách“, z analýz a hodnotenia existujúcich foriem a koncepcií poradenstva (psychológie v poradenstve) v celkovom kontexte spoločenského vývoja a funkcií poradenských služieb v spoločenskej praxi.

Poradenstvo v charakterizovanej II. fáze vývoja vychádza a buduje na všeobecných i parciálnych teóriách, teoretických školách psychológie, ale ich dopad a význam pre poradenstvo je neadekvátne. Tak napr. zasahovalo len menší počet príslušníkov mladých generácií v psychodiagnostike, konzultáciách, koncepcii práce s klientom, reorientácii, reedukácii a pod., prevažujú nevalidné, resp. nedostatočne validizované techniky a postupy, chybné interpretácie, neoprávnené zovšeobecňovanie čiastkových, širšie neoverených výsledkov, diskriminujúce príslušníkov nižších sociálnych vrstiev, alebo platných iba pre konkrétne indi-

viduum a pod. (napr. v psychoanalýze). No už v priebehu a koncom tohto obdobia, ako uvidíme, sa pripravujú podmienky pre ďalšiu etapu, v ktorej sa formujú počiatky špecifických teórií poradenstva, rozpracováva sa ich všeobecný spoločenský a teoretický rámec, formulujú sa efektívnejšie programy a metódy výskumu poradenstva i efektívnejšie techniky a programy na pomoc klientovi. Je to významný pokrok, nie len príspevok psychológie pre prax, ale i praxe poradenstva pre obohacovanie teórie a systému psychologických vied. Pravda, ako uvidíme, nešlo a nejde to bez zložitých i zásadných vnútorných rozporov, bez principiálnych konfrontácií progresívnych a regresívnych ideí a zložiek v tomto vývoji.

1.3 Podmienky rozvoja špecifických teórií poradenstva a vznik poradenskej psychológie

Prechod do tretej etapy rozvoja psychológie v poradenstve a vznik poradenskej psychológie ako aplikovanej disciplíny psychologických vied môžeme datovať od rokov II. svetovej vojny s rozmedzím a v rozpätí viac než celého jedného desaťročia (1936 až 1940; 1950—1955). Tento proces sa spája s viacerými činiteľmi, prebieha v zložitých vzťahoch i na viacerých úrovniach, prináša nové kvality do vývoja interdisciplinárneho poradenstva i jeho pôsobenia v praxi. Stručne môžeme činitele premeny charakterizovať takto:

(1) Roky druhej svetovej vojny signalizovali hlboké a základné prelomy v ekonomicko-sociálnej sfére a v revolučných tlakoch na jej demokratizáciu (napr. rozpad klasických koloniálnych mocností, narastanie spoločenskotriednych bojov, posilnenie hnutia socializmu — komunizmu, vznik socialistickej svetovej sústavy; rozvoj národnooslobodzovacieho hnutia a pod.). Zrýchľuje sa tempo vedeckotechnického vývoja, zdôrazňujú sa požiadavky rýchlejšie zavádzať nové poznatky do praxe vied, narastajú požiadavky na racionalizáciu, zefektívňovanie a intenzifikáciu výroby, reguláciu ekonomicko-sociálnych procesov, zvyšuje sa dôraz na rozvoj ľudských zdrojov (tvorivosti, produktivity, populácie a pod.).

(2) Pod takýmito vplyvmi sa menia podmienky života, hodnotové štruktúry a ideológia ľudí, kultúra a štýl života, životné pro-

stredie a požiadavky na vzdelanostnú prípravu ľudí. Dochádza k javom, ktoré označujeme ako „kultúrna revolúcia“, „explózia školstva“ — vyznačujúcim sa nielen prudkým kvantitatívnym rastom počtu škôl, vzdelávacích zariadení, počtov študujúcich, rozširovaním vzdelávania na celý priebeh ľudského života (konceptie permanentného vzdelávania), ale aj sprevádzaná zintenzívňovaním výchovnovzdelávacích programov, stanovením smelých didaktických cieľov, prenikaním techniky (didaktickej technológie) do výchovy a vyučovania, učenia sa, do pôsobenia spoločnosti na človeka, poskytovaním zvýšenej pomoci pri jeho sebaaktivizácii a sebarealizácii.

(3) Uvedené sa prejavovalo i v *rozvoji*

— *zdravotníctva*, liečení, rehabilitácii vojnou fyzicky a psychicky poškodených a narušených (demobilizovaných) veteránov, invalidov;

— v potrebe racionálne kvalifikovanej a efektívne vykonanej *sociálnej reorientácii*, spoločenskom znovuzaraďovaní a preradení obrovských počtov a skupín obyvateľstva;

— v rozvoji *sociálnej starostlivosti a služieb* terciárnej a činnosti kvartérnej sféry.

V takýchto podmienkach vývoj predpokladal i rozvoj vied o človeku, ich aplikáciu v oblasti sociálnej orientácie a edukatívnoformatívnych poradenských služieb, kde práve psychológia zaznamenáva svoju rehabilitáciu, vnáša bohaté inovačné možnosti do poradenského hnutia, čerpá z neho podnety pre výstavbu svojho teoretického systému najmä preto, že je vedou o psychickej realite a správaní vo všetkých systémoch a dimenziách biologického, materiálneho a duchovného života ľudí. Činnosť psychológov prerastá zo zamestnania na úroveň spoločensky uznávanej a požadovanej, na vysokých školách uznávaného študijného odboru a špeciálne pripravovanej profesie. Patrí medzi vedné a profesionálne oblasti, kde najprudšie rastú počty študujúcich.

1.3.1 *Spoločenskotriedna determinácia nového poradenstva*

Vznik poradenskej psychológie je dlhodobým procesom závislým od mnohých okolností (sociálnych, ekonomických, rozvoj vedy). Tento vývoj vo svojej protirečivosti je obzvlášť výrazný v najmasovejšom a najrozšírenejšom type poradenstva pri voľbe

povolania (ďalšieho štúdia), resp. poradenstva v školskom a profesionálnom vývine, ako aj vo výchovnovzdelávacom poradenstve.

Na nezmieriteľnosť ekonomických a osobných záujmov pri voľbe povolania a v nasledujúcom profesionálnom vývine v kapitalistickej spoločnosti poukazovali početní odborníci (u nás napr. za I. ČSR J. Fleischer; v ZSSR — pozri Koščo, J.: 1971). Vo vyostrujúcej sa rokoch pred II. svetovou vojnou F. J. Keller a M. S. Viteles (1937 — cit. podľa Supera, D. E.: 1977) upozorňovali, že profesionálna orientácia je spojením filozofických a spoločenských koncepcií, je podmienená ekonomickým systémom, obmedzovaná tradíciou a skresľovaná — deformovaná politikmi.

Posudzovanie celospoločenských funkcií poradenstva sa dostáva do nového svetla po druhej svetovej vojne, od 50—60 rokov nášho storočia, v podmienkach prehlbujúceho a vyostrujúceho sa súťaženia dvoch rozdielnych spoločensko-ekonomických sústav — kapitalizmu a socializmu. Zosilňuje sa intervencia štátu a jeho orgánov do budovania, organizovania a plnenia úloh poradenstva. Poradenstvo prestáva sa chápať iba ako sprievodný sociálny fenomén a filantropická služba v čoraz zložitejších podmienkach našej epochy. Vyvíja a integruje sa ako špecifický systém v rámci modelov spoločenskej formácie — kapitalizmu, socializmu. Podľa toho sa v rôznych krajinách postupne prehodnocujú funkcie a perspektívy poradenstva, zaraďuje sa — ako špecializovaná oblasť — do spoločenskej delby práce, profesií a inštitúcií. Ako vnútorný vývoj a medzinárodné udalosti ovplyvňovali koncepcie poradenstva v krajinách s rozdielnym spoločenským poriadkom (formáciou) možno ilustrovať napr. na povestnom „šoku zo sputníka“ (v rokoch 1957 až 1961), na pokrokoch vedy a úspechov vzdelávania v ZSSR. V USA a v rade ďalších kapitalistických krajín to vedie k rozvoju rozsiahlych programov výskumu, vyhľadávania a výchovy talentov, výskumu a bilancovaniu tzv. „zdrojov schopností a schopných“ v populácii, k rozvoju futurologických a prognostických projektov komplexného vývoja spoločnosti a človeka (napr. svet v r. 2000).

Vývoj tejto novej črty v celospoločenskom hodnotení poradenstva dobre vyjadruje popredný teoretik poradenstva v USA E.

G. Williamson (1956). Americkému poradenstvu pripisuje i „pacifikačnú“ funkciu v triedne rozdelenej spoločnosti. Reformy školstva a poradenských služieb podľa Williamsona sledujú aj cieľ vytvárať „rovnaké vzdelávacie príležitosti pre všetky deti“, aby sa tak USA stali „schopné vyhnúť sa triednym bojom a politickému deleniu, aké je v Európe“.

Zákon o vzdelávaní a poradenstve v USA (z r. 1958) určuje „zabezpečiť vycvičených ľudí dostačujúcej kvality a kvantity na splnenie obranných potrieb Spojených štátov“. „...bezpečnosť štátu si vyžaduje najúplnejší vývoj mentálnych zdrojov a technických zručností mladých mužov a žien... Musíme vynaložiť viac úsilia na to, aby sme identifikovali a vzdelávali väčšinu talentov nášho národa.“ (cit. Rattigan, W. 1965).

A. H. Brayfield o profesionálnom poradenstve v USA tiež hovorí, že sa buduje „ako nástroj národnej politiky“ (cit. Davis, R. V. a kol.: 1968). Uvedené požiadavky signalizujú nebezpečie pre vývoj humanistického charakteru i úloh poradenstva v podmienkach triednej spoločnosti.

V kapitalistických krajinách sa podľa J. B. Duponta (1974) čoraz viac pociťuje, že chýba posudzovanie poradenstva v širšom spoločenskoekonomickom rámci prostredia, a to nielen z pozícií rozpornosti ekonomiky, individua a spoločnosti. „Rozdiely medzi západnými krajinami sú zjavne menšie ako nezhody istých koncepcií poradenstva v závislosti od vyhranených politických postojov — toto sa objavilo len nedávno“ — konštatuje J. B. Dupont (1974). Je to bezpochyby prejav zostrujúcich sa ideových konfrontácií a aktivity sociálne angažovaných progresívnych skupín v súčasnom poradenstve v podmienkach kapitalistických krajín. Je pozitívne, že sa konštatuje existencia problému, identifikujú sa jeho aspekty a dôsledky pôsobenia, pomenúva sa pravým menom. Výrazne sa to ukazuje v USA v polemikách H. J. Adamsa (1973, 1974) s V. J. Drapelom (1974).

Harold J. Adams v článku nazvanom „Progresívne dedičstvo orientácie: pohľad zľava“ (1973) a v článku „Koho ako potravu pre delá?“ (1974) sa zaoberá vzťahmi poradenstva k spoločenskému poriadku a politickému systému krajiny. Prehlasuje, že ani v poradenstve sa nemožno vyhnúť zaujímaniu politických stanovísk. Poradcovia v skutočnosti plnia aj politické úlohy. Klientom poskytujú aj alternatívy k politickému zmýšľaniu. To nabáda uvedomovať si, k akým politickým cieľom vedie poradcovská čin-

nosť. Lebo „zostať apolitickým znamená podporovať existujúce predsudky ľubovoľnými politickými spôsobmi“, „predávať sa utláčateľom spoločnosti“, utvárať z poradenstva oporu len z aspektu „záujmov existujúcich inštitúcií a ich politiky“, pomáhať plniť potreby pracovného trhu, ktorý sa zakladá na vykorisťovaní.

V. J. Drapela (1975) sa hlási síce k „najlepším tradíciám progresivizmu“ v poradenstve USA, zaujíma sa ako Adams o „neduhy“ americkej kapitalistickej spoločnosti, ale neprijíma navrhovaný program riešenia problémov a navrhuje takéto alternatívy:

1. Drapela odporúča dávať prednosť evolúcii – postupnej zmene pred revolúciou. Adams (1976) to komentuje len ako eufemizmy pre „zmenu bez žiadnych následkov“. Odmietá náhľad, že „humanistická zmena musí byť zmenou pomalou“, t. j. nerevolučnou. Uspokojovať sa s povrchnými zmenami znamená vlastne pomoc konzervatizmu „robiť neznesiteľné podmienky znesiteľnými“, odsúvať riešenie, kým sa nájde perfektný model. Zmena nemusí byť konečná a perfektná, aby sme ju mohli nazvať úspešnou.

2. Drapela: Dehumanizáciu a odcudzenie v americkej spoločnosti paralyzovať postupnou zmenou hodnôt, pomáhať jedincom, aby objavovali vo svojom živote nové významy a hodnoty. – Adams odmieta rozlišovanie hodnôt akceptovateľných v poradenstve a politike, ktorá nie je akceptovateľnou. Poradenstvo má poskytovať aj podporu v alternatívnych politických ideách, ktoré odmietajú podporu inštitúciám deštruujúcim zdroje a životy v iných krajinách (Vietnam), podporujú rasizmus, sex, nerovnomerné rozdelenie bohatstva, využívajú ľudí ako „potravu pre delá“ systému.

3. Poradcovia podľa Drapelu sa môžu stať účinnými činiteľmi spoločenských zmien tým, keď pomáhajú rozvíjať osobnosť klienta. Riešiť jeho problémy, plánovať kariéru, udržiavať zdravú nezávislosť voči existujúcim spoločenským štruktúram, keď napríklad v (profesionálnom) poradenstve nie sú púhymi „dodávateľmi pracovnej sily“, ale ponúkajú „vyrovnávať“ osobné záujmy s možnosťami ekonomického systému. – Adams oponuje Drapelovi, že „získať rovnaké možnosti a príležitosti pre mnohých ľudí“ znamená viac, ako len „vyvažovať“ ich osobné záujmy s možnosťami zamestnania... znamená to získať moc zmeniť situáciu... Ten, kto pracuje len pre „vyrovnávanie“, slúži len k zvečňovaniu nerovnakých podmienok. Preto nabáda poradcov v ich práci (v podmienkach kapitalistickej spoločnosti USA) aplikovať aj „negatívne stratégie“, t. j. správať sa a konať opozitne, proti existujúcemu politickému poriadku.

4. Podľa Drapelu najdôležitejšou funkciou poradcu je učiť modelovať pozitívne postoje a hodnoty k pozitívnemu partnerstvu so spoločnosťou. – Adams odmieta toto stanovisko ako „misionárske“ (Tudia sa nemôžu oslobodiť dovedy, kým sa „neoslobodia ich srdcia“). Môžu si ho dovoliť len tí, u ktorých materiálne potreby sú už adekvátne splnené. „Klást na prvé miesto abstraktnejšie potreby ľudí slúži zvečneniu nespravodlivej distribúcie materiálnych statkov a utrpenia tých, ktorí sa nachádzajú na spodnej priečke.“

Aj iní autori (Warnath, 1974) upozorňujú, že vzrastajúci počet laikov sa díva na poradcov s podozrením, že sú viac zameraní na potreby stredných spoločenských vrstiev, na zachovanie existujúceho systému, než na prospech všetkej populácie. Preto príslušníci utláčaných komúnit a rasových menšín (podľa Carkhuffa, 1972; Iveya, 1973) neočakávajú od poradcu — poradenstva spravodlivosť a splnenie svojich potrieb. Zisťujú, že v podstate „každý poradenský kontakt je aj politickým aktom“ (Warnath, 1974). Klient je vlastne ovplyvňovaný, aby sa adaptoval na „status quo“.

Na otázku, či je oprávnená pomoc a poradenský zásah poradcu pri riešení individuálnych problémov, keď sa tým napomáha uchovanie nespravodlivého spoločenského poriadku, Adams odpovedá požiadavkami: *zastaviť určité tradičné činnosti orientácie, ktoré veľmi vulgárnym spôsobom slúžia uvedeným cieľom a podporujú nespravodlivý trh práce; zastaviť rozsiahle testovania inteligencie, ktoré majú stratifikačnú funkciu; zastaviť „intervenčné poradenstvo“ zacielené na tľmenie explozívnych situácií napr. na školách; zastaviť tzv. „adjustačné poradenstvo“, ktoré má presviedčať klientov, že ich odcudzenie spočíva v nich samých a nie v súčasnom spoločenskom prostredí Ameriky.* Je zrejmé, že Adamsovi ide o využitie teórie a praxe poradenstva v USA ako nástroja v boji proti vykorisťovateľskému kapitalistickému spoločenskému poriadku.

Drapel a zas zdôrazňuje, že bez ohľadu na existujúce podmienky nemožno odmietnuť pomoc ľuďom (1974). Podobné stanovisko zaujíma i M. Reuchlin (cit. podľa Duponta, J. B.; 1974): Individuum s akýmikoľvek ťažkosťami má absolútne nepopierateľné právo na okamžitú pomoc, bez ohľadu na sociálne dôsledky. Je to priaznivejšie pre jedinca uvedomene ho zapojiť do sociálnych problémov, než ho udržiavať v stave sociálneho neprispôsobenia.

Uvedené konštatácie ukazujú, že požiadavka pristupovať k predmetu, metódam a realizačným formám poradenstva i z hľadiska spoločenskotriedneho a z hľadiska spoločenskej determinácie práce poradcu je objektívnym faktom, je plne opodstatnená. Z podobných motívov v kapitalistických krajinách napr. vyplýva aj nedôvera študentstva (najmä vysokoškolákov) k úradným poradenským inštitúciám a jeho aktivita pri zakladaní tzv. „nezávislých“ poradenských služieb.

Rozvoj poradenstva v tretej etape (formovanie jeho nových teoretických základov a špecifických teórií) je charakterizovaný šírkou a kvantitatívnym rastom, hlbokými premenami a novými kvalitatívnymi znakmi systému.

1. Extenzívny a kvantitatívny rozvoj poradenstva v ekonomicky rozvinutých krajinách od rokov 1945 až 1950 je charakterizovaný

a) prudkým rastom inštitúcií a útvarov pre poradenstvo, počtom personálu a odborníkov pracujúcich v poradenstve;

b) masívnou podporou a iniciatívou štátu pri budovaní poradenských služieb a ich zapájaním do celospoločenského kontextu úloh a inštitúcií, čo sa osobitne prejavovalo vo vydávaní smerníc, právnych noriem, zákonov zabezpečujúcich organizáciu, poskytovanie poradenských služieb a ich spoločenské postavenie v nadväznosti na ekonomickú sféru, činnosť úradov práce, zaraďovanie do zamestnania;

c) ďalej v spojitosti s rozvojom a demokratizačnými tendenciami v školstve tak v kapitalistických krajinách (početné zákony v USA, Anglicku, Švédsku, Francúzsku, Taliansku, Nemeckej spolkovej republike atď.), ako aj v socialistických krajinách (ZSSR, ČSSR, PĽR, MLR, NDR, ZFRJ a i.), kde úpravy o budovaní systému poradenských článkov vychádzajú z uznesení a úloh spájania školy so životom a úloh budovania rozvinutej socialistickej spoločnosti (bližšie Koščo, J.: 1962, 1971, 1975; Doležal, J.: 1964; Klímová, M.: 1969, 1970; Nazimov, I. N.: 1971 a i.);

d) pozornosťou, akej sa poradenstvu dostáva v národných a medzinárodných organizáciách (UNESCO, Medzinárodný úrad práce, Medzinárodná asociácia pre školské a profesionálne poradenstvo, Medzinárodná spoločnosť okrúhleho stola pre rozvoj poradenstva), v početných regionálnych organizáciách pre poradenstvo, resp. aplikovanú psychológiu a na vedeckých konferenciách a kongresoch psychológov, pedagógov, sociológov, lekárov, ekonómov atď.;

e) veľkým rozvojom vedeckovískumnej a publikačnej činnosti na tomto poli (vrátane vydávania početných medzinárodných i národných odborných časopisov pre poradenstvo).

2. Intenzívny rozvoj a nové kvality poradenstva v r. 1945—1960 sa prejavujú:

a) v rozvoji a riešení koncepcií „guidance-counselling“, „orientácia-konzultácia“, resp. „orientácia-radenie (konzultácia)“, ich vzájomných vzťahov, ktoré vyjadrujú výrazné snahy novo naplniť a exaktne formulovať predmet, ciele, metódy a techniky poradenstva;

b) prehodnocovaním miesta psychologických vied a profesionálnych psychológov v interdisciplinárnom systéme poradenstva a v spoločenskej delbe práce; vznik a formálne kreovanie poradenskej psychológie a vyjasnenie špecifickosti jej predmetu;

c) rozvojom špecifických a parciálnych teórií vzdelávacieho, profesionálneho, partnerského, osobnostného vývinu a základných javov, ktoré sú predmetom poradenstva ako vedného systému a praxe;

d) rozvojom globálnych koncepcií a modelov poradenskej práce, koncepcií psychologických, sociologických škôl a ďalších odborníkov činných v poradenstve (pedagógov, sociológov, lekárov a i.). Postupne im venujeme osobitnú pozornosť.

1.4 Konfrontácia „guidance – counselling“, „orientácia – konzultácia“ vo vývoji predmetu poradenstva a miesta psychológie v poradenstve

Na významové rozdiely základných pojmov v poradenstve a vývoj, akými nesporne sú guidance-counselling; l'orientation; orientácia-konzultácia sme už upozornili (Koščo, J.: 1970, 1971; Klímová, M.: 1970, 1975; Kostolanský, R.: 1972). Ich chápanie a výklad sú dôležité nielen pre určenie predmetu poradenstva, ale i pre určenie vývoja a miesta psychológie a psychológov v poradenstve, ako aj pre sankcionovanie odbornej a etickej zodpovednosti za činnosť na tomto poli.

V staršej literatúre o poradenstve sa písalo, prečo vzniklo, čo ono robí, aký má zmysel a význam, ale ťažko nájsť čo i len pokus presnejšie — syntetickejšie definovať poradenstvo a jeho základné kategórie. Jeho charakteristiky a definície vychádzali iba z jedného jeho typu, napr. pri voľbe povolania (pozri Dupont, J. B.: 1974; Koščo, J. — Kováliková, V.: 1970, 1975.), alebo jedného aspektu, ako to vidieť aj zo starších charakteristík. K. Černocký (1947) poradenstvo pri voľbe povolania vymedzuje ako

„sociálno-hospodárske zariadenie“, P. Naville (1946) hovorí o ňom ako o „sociálnej technike“ na poskytovanie rád (pri voľbe povolania) a ktoré je udeľované na základe psychologických (psychotechnických) a medicínskych vyšetrení a techník.

Chápanie orientácie len ako „profesionálnej orientácie“ v prvej polovici tohto storočia zhrnula M. Klímová (1975). *Orientácia* tu znamenala:

a) jednorazovú individuálnu poradu mladistvému či dospelému pri voľbe povolania, prípadne pri zmene povolania; opiera sa o jednorazovú diagnózu jeho vlastností (vykonávanou zväčša len psychometrickými technikami) a o rozbor požiadaviek rozmanitých povolání na vlastnosti úspešného pracovníka;

b) poskytnutie informácií o možnostiach voľby povolania;

c) sprostredkovateľskú pomoc pri hľadaní zamestnania.

V súčasnosti pojem „orientácia“ (guidance) ako uvidíme (pozri i Koščo, J. — Kováliková, V.: 1970, resp. 1975) má v poradenstve podstatne širšiu a zmenenú náplň: „profesionálna orientácia“, i keď sa najčastejšie frekventuje, je iba jednou z oblastí „orientácie“.

Sledovanie vývoja a riešenia vzťahov týchto základných kategórií súčasného poradenstva vedie svojím spôsobom k dvom problémovým okruhom, resp. k dvom okruhom otázok, ktoré je dôležité zodpovedať aj pre nastolenú problematiku:

a) Vypracovať jednotnú základnú definíciu poradenstva ako integrovanej, komplexne a komplementárne realizovanej starostlivosti o človeka v spoločnosti, ktorá by na najvšeobecnejšej úrovni vyjadrila spoločný základ a charakter predmetu a činnosti všetkých rozvíjaných typov a oblastí poradenstva zameraného na človeka a jeho rozvoj; ďalej, ktorá by vyjadrila nielen ich spoločné ciele a funkcie, ale i skutočnosť, že za súčasného stavu teoretického poznania a efektívnosti poradenskej praxe nemožno napr. rozvíjať účinné poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine bez úzkej interdisciplinárnej a intradisciplinárnej kooperácie odborníkov a špecialistov vo výchovnom, vzdelávacom, partnerskomanzelskom, rodinnom a zamestnaneckom poradenstve.

b) Vo vývoji teórie i praxe poradenstva je aktuálne riešiť vzťahy integrácie „guidance“ (orientácie) a „counselling“ na vyššej úrovni, aby sa očistil od nánosov z podmienok a ideológie ka-

pitalistickej spoločnosti, prekonal podnes trvajúci ich „dualizmus“ a aby sa posilnila štruktúra interdisciplinárneho a multi-sférového, vnútorne jednotného a diferencovaného — špecializovaného systému poradenstva.

Väčšina autorov presadzuje vecnú i formálnu prioritu „guidance“ (orientácie) v poradenských službách, resp. v poradenskej starostlivosti. „Counselling“ považujú za viac-menej súčasť, zložku orientácie a dávajú jej rôzny akcent, prevažne však ako špecializovanej psychologickoformatívnej činnosti. Vývoj chápania úloh a vzťahov guidance — counselling, orientácie — konzultácie zilustrujeme si na niekoľkých vybraných príkladoch z literatúry.

1.4.1. Prístupy k problematike v USA a v angloamerickej jazykovej oblasti

Špecializácia a profilácia úloh guidance — counselling po druhej svetovej vojne spočiatku najintenzívnejšie prebieha v podmienkach spoločensko-ekonomickej prosperity, medzinárodnej expanzie USA a nových nárokov na človeka, na jeho prípravu na život i poskytovanie pomoci v riešení životných situácií.

Roeber — Smith — Erickson (1955)

„Guidance“ považujú za takú činnosť, ktorá každému žiakovi a) pomáha skúmať, vyhodnocovať a vyberať si realistické osobné ciele; b) sleduje ho a pomáha mu pri realizácii jeho cieľov.

„Counselling“ charakterizujú ako centrálnu časť úloh a činnosti guidance: a) pre klienta utvára situácie cieľavedomého učenia skúsenosťou; b) je dôverné interview medzi poradcom a klientom; c) je to bezprostredný kontakt, ktorý sa zakladá na vzájomnej dôvere participujúcich strán. Vychádza z klienta, z jeho uvedomenia si istých potrieb a prítomnosti poradcu ochotného pomôcť.

F. L. Tolbert (1959) „guidance“ stotožňuje s kompletným programom činnosti služieb zriaďovaných v školách alebo rôznych inštitúciách (organizáciách) a pri rôznych orgánoch s cieľom pomáhať jedincom utvárať a určovať, plniť a dosahovať adekvátne plány; dosahovať uspokojivú adjustáciu vo všetkých aspektoch každodenného života.

Counselling — ako zložka guidance — jeden z termínov v orientácii — je charakterizované priamym osobným vzťahom medzi dvoma ľuďmi. Prostredníctvom utvoreného vzťahu a svojich špecifických spôsobilostí poskytuje poradca klientom normálnej populácie tzv. „učiace situácie“ — príležitosti, v ktorých sa jedincovi pomáha učením lepšie spoznávať seba samého, súčasné i možné budúce situácie. Výsledkom toho má byť také uspôsobe-

nie jedinca, aby mohol a vedel využiť svoje vlastnosti a schopnosti tak, aby to bolo prospešné pre neho samého i pre spoločnosť.

R. H. Mathewson (1962) „guidance“ definuje ako systematický profesionálne vykonávaný proces. Je zameraný na pomoc jedincovi formou vzdelávacích a interpretačných postupov, aby lepšie chápal svoje vlastné charakteristiky, možnosti a úspešnejšie (i vyrovnanejšie) reagoval na spoločenské požiadavky a príležitosti v súhlase so spoločenskými a morálnymi hodnotami.

A. J. Jones (1963) o guidance hovorí, že je to pomoc poskytovaná jednou osobou druhej pri vykonávaní voľby, adjustácií a riešení problémov. Cieľom guidance je pomáhať klientovi osamostatňovať sa a dozrievať k „sebazodpovednosti“. Chápe ju ako univerzálnu službu, ktorá nie je obmedzená iba na školu a rodinu, ale možno sa s ňou stretnúť vo všetkých životných oblastiach — doma, v obchode, priemysle, vo vláde, v spoločenskom živote, v nemocniciach a väzniciach. Teda je prítomná všade a vždy, kde ľudia potrebujú pomoc a kde sú ľudia, ktorí môžu a vedia pomôcť.

A. J. Jones „counselling“ charakterizuje ako techniku „guidance“ na pomoc jedincovi porozumieť sebe samému, poznať svoje vlastnosti, prostredie, možnosti a vyhliadky na spokojný a úspešný život. Poskytuje sa vo forme priamej rady, podávaním užitočnej informácie, ale i formou osobného stretnutia s vyškoleným poradcom, v skupinovej diskusii, v ktorej sa účastní taká mládež, ktorá čelí rovnakým problémom.

Aj Z. C. Glanz (1964) „counselling“ chápe ako proces pomoci jedincom riešiť problémy, aby sa stali zodpovednými členmi spoločenstva, vo svete, v ktorom žijú. Counselling poskytuje priamy osobný kontakt s odborníkom, poskytuje výchove priame spojenie s riešením problémov jedinca. V rámci takejto situácie sa môže študent za pomoci odborníka sústrediť na riešenie problémov, alebo začať ich riešiť.

O „guidance“ hovorí, že je longitudinálne v perspektíve a vývojové v zámere. Považuje ju za takú časť výchovy, ktorá sa sústreďuje na jedinca, na osobné spracovanie a využitie faktov, vedomostí a koncepcií získavaných vzdelávaním. Cieľom guidance je vyspelý človek schopný sebariadenia so spôsobilosťami kritického myslenia, ktoré mu umožňuje stať sa slobodným a zodpovedným.

D. G. Mortensen — A. M. Schmuller (1966) naznačujú niektoré nové trendy a nové aspekty v chápaní „guidance“, tak ako sa kryštalizujú aj v súčasnom európskom a svetovom poradenstve, pravda, často len ako postulát, ktorý nemá dosť objektívnych predpokladov v existujúcej spoločenskej formácii, aby sa naozaj realizoval.

Guidance chápu ako funkciu výchovy, za súčasť celkového výchovno-vyučovacieho programu a vzdelávacieho procesu. Poskytuje osobné príležitosti a špecializované personálne služby s cieľom pomáhať každému čo najviac rozvíjať vlastné schopnosti a možnosti v rámci „demokratických“ ideálov. Dá sa tiež povedať, že guidance je súčasne filozofiou, ako aj organizovanou službou.

„Counselling“ predstavuje vertikálnu diferenciaciu, vývoj a prehlbovanie úloh guidance. Je to proces, priamy vzťah osôb, v ktorom jedna osoba pomáha druhej zvyšovať sebarozumenie, sebarealizovanie, zvyšovať schop-

nosti riešiť vlastné problémy autoreguláciou, riadiť a optimalizovať svoj osobný vývin. Je to metóda — prostriedok na modifikovanie správania vo vývoji ako riešiť vlastné problémy.

Ciele counselling sú tie isté ako ciele guidance. Rozvojom guidance získalo counselling silné pozadie, nové dimenzie a zodpovednosti. Ale counselling je osobnejšie, intímnejšie a vo svojom zameraní individuálne. Jeho cieľom je zvýšiť osobný rozvoj, psychologický rast, celkovú zrelosť a vyspelosť klienta. Základ counselling je individualizované učenie, rast a správanie každého klienta. Vychádza z predpokladu, že u každého existuje snaha zlepšiť seba samého, koncept — predstavu seba, svoje ego. Všetko to prebieha z podnetov interpersonálneho styku s chápaním, prijímaním a komunikujúcim poradcom, ktorý pomáha klientovi stať sa plne dospelým.

Counselling je podľa Mortensena — Schmullera niečo viac ako len poskytovanie informácií a rád. Zaoberá sa tiež postojmi a dlhodobým „plánovaním“ života jedinca, resp. adekvátnym konštruovaním plánov (zatiaľ čo napr. psychoterapia má sa viac zaoberať rekonštruovaním správania). Counselling sa zaoberá viac klientom ako symptómami. Pomáha žiakovi interpretovať, pochopiť a naplánovať si svoje životné skúsenosti, vyhýbať sa podmienkam — situáciám, ktoré by viedli ku škodám a zlyhaniu osobnosti. Nabáda a učí správne využívať okolnosti, a to vňadom, preniknutím do nich. Tým counselling prispieva k pozitívnym zmenám vo vývine a jeho regulácii i autoregulácii. Ale ani konanie výberu, rozhodovanie, plánovanie v danej etape nie sú výlučnými koncovými produktami poradenskej činnosti typu counselling. Podľa Mortensena — Schmullera poradenský proces musí vyúsťovať do zvýšenia zrelosti individua, zvyšovať schopnosť výberu a plánovania i v budúcnosti.

Merle M. Ohlsen (1967) definuje guidance ako snahu poradcu a jeho spolupracovníkov pomáhať žiakovi lepšie sa adjustovať v škole, rozvíjať zručnosti, lepšie sa vyrovnávať s problémami, ktoré ho očakávajú po skončení školy.

Základnú charakteristiku counselling vidí v intímnom, dôvernom vzťahu klienta a poradcu, v pocite, že ho poradca akceptuje ako človeka, že poradca vynakladá úsilie zistiť, aký je stav klienta a že všetko z poradenského procesu nejakým spôsobom pomáha riešiť jeho —klientove— problémy.

Zeran — Lallas — Wegner (1969) guidance chápu ako funkciu výchovy a vyučovania, ktorá má priamy syntetizujúci vplyv na život študenta. Pomáha mu organizovať jeho skúsenosti získané zo vzdelávania, stať sa lepšie fungujúcim človekom. Nemôže byť ponechané na náhodné — živelné učenie. Ciele orientácie možno dosiahnuť len aplikovaním tímového prístupu (učiteľov — pedagogického kolektívu školy a odborných pracovníkov guidance). Guidance a counselling nie sú synonymné.

Guidance je celkový rámec personálnych služieb na škole. Individuálne counselling je priamy proces (face to face) interview, v ktorom poradca pomáha klientovi riešiť svoje problémy a učí ho správať sa adaptívnejšie. Counselling ako interviewovanie je jednou zo zložiek guidance.

Použitie termínu interviewovanie namiesto counselling odôvodňujú tak,

že toto môže implikovať mnohé z ostatných činností guidance (testy atď.) určené na dosiahnutie adjustácie študenta.

Podľa Byrne, R. H. (1963) „counselling“ sa zakladá na vedeckých poznatkoch o správaní človeka. Považuje ho v podmienkach školy (1) za pomocnú službu zo strany osoby, ktorá je potenciálne pripravená radiť; (2) cieľom ktorej je vplývať na správanie iných, takých osôb, ktoré hľadajú pomoc v plánovaní a rozhodovaní na životnej ceste i pri uspokojovaní v interpersonálnych vzťahoch; (3) tým, že sa navodzujú zmena osoby; (4) cestou jedinečného vzťahu (poradca — klient) a verbálnych výkonov.

Americké chápanie úloh guidance — counselling, resp. predmetu poradenstva podstatne ovplyvnilo jeho vývoj v kapitalistických krajinách. Vidíme to napr. aj v nemeckej jazykovej oblasti a v nemecky písanej literatúre (porovnaj napr. s Dorschom, 1963). Označenie „orientácia“ významom inklinuje ku guidance. V najvšeobecnejšom zmysle slova sa charakterizuje ako schopnosť mať jasno v miestnych, časových podmienkach. Kdežto o „poradenstve“ — Beratung (približne zhodné s counselling) sa hovorí, že zahrňuje veľkú časť praktickej činnosti psychológa, poradcu pri radení jedincom v osobných ťažkostiach, otázkach výchovy, pri dôležitých životných rozhodovaniach vo vzdelávaní, školskom, profesionálnom vývine a pod.

Vo francúzskej oblasti v súčasnom poradenstve sa zaužíval termín „orientácia“, zatiaľ čo termín konzultácia (consultation — conseil) sa používa menej i keď je aj tam zrejмый trend zrovnáť základné kategórie poradenstva s vývojom v iných krajinách, resp. s koncepciami guidance — counselling. Niektorí súčasní autori — ako napr. Reuchlin, M. (1971) pojem orientácia používajú v zmysle „guidance“, ale aj „counselling“ — conseil. M. Reuchlin pod „orientáciou“ — interpretovanou a zameranou iba na jeden typ poradenstva — pri voľbe povolania — rozumie osobnú pomoc žiakom, aby si definitívne vedeli poradiť v živote, ... sociálnu informáciu, ... pričom rady sa sústreďujú na voľbu povolania. Podstatné zmeny v chápaní orientácie — konzultácie vo Francúzsku rozpracovávali P. Langevin, H. Wallon, P. Naville, A. Léon a ďal., o čom budeme podrobnejšie hovoriť na inom mieste.

Vcelku zmeny v chápaní úloh a funkcií guidance — counselling, najmä v podmienkach USA sú v podstate aj odrazom zmien v chápaní predmetu poradenstva a poradenskej psychológie. Vyjadrujú nové požiadavky, ktoré, ako sme už naznačili a v ďal-

šom ešte ozrejníme, povojnová expanzívna, prosperujúca americká spoločnosť stavala pred poradenstvo: zdôrazňuje osobnosť, jej vzdelanostný rozvoj, adaptabilitu, kariéru, iniciatívnosť, rozvoj schopností a talentov, schopnosť sebaregulácie, sebarealizácie, ale v rámci potrieb panujúceho spoločensko-politického poriadku, bez narušenia základných princípov kapitalizmu. Tieto nové aspekty a tendencie v poradenskom hnutí, chápanie jeho predmetu a funkcií nie sú ohrozené iba na americké podmienky. Majú všeobecnejší charakter, presadzujú sa v ekonomicky rozvinutých krajinách, i keď neprebiehajú v nich rovnako. Sú výrazom hlbokých revolučných premien — vedeckotechnických, sociálno-ekonomických, kultúrnych, politických v celosvetovom meradle.

V súčasnosti kapitalistická ekonomika a spoločnosť prežíva ďalšiu etapu prehĺbujúcej sa krízy, sprevádzanú masovou nezamestnanosťou, narastaním sociálnej patológie a pod. Preto je jasné, že využitie nových možností vývoja, ako aj „nová“ individualistická filozofia úspešného človeka v poradenstve vyjadruje racionálny problém a aktuálne úlohy epochy. Vychádza z niektorých progresívnych poznatkov vedy a kritiky pomerov v kapitalizme, ale stanovené ciele (napr. v optimalizácii profesionálnej cesty — kariéry) nemôže úspešne riešiť bez súbežných zásadných premien a podpory celej spoločenskej štruktúry.

1.4.2. *Vývoj v socialistických krajinách*

V ZSSR a socialistických krajinách vývoj chápania vzťahov orientácie a konzultácie v rámci svetového vývoja poradenstva má svoje principiálne odlišnosti. Buduje sa v inom vzťahovom spoločenskom rámci na báze filozofie dialektického a historického materializmu, v podmienkach rozvoja potrieb a funkcií socialistickej spoločnosti.

K špecifike vývoja problematiky orientácie — konzultácie v ZSSR patrí (na rozdiel, ako sme ho napr. charakterizovali v USA), že po kritike pedologických úchyliet úlohy poradenstva — poradenskej orientácie sa stávajú úlohami celej spoločnosti. V teórii a praxi novej etapy poradenstvo sa začína budovať najprv na platforme školy (v rámci programov školskej výchovy a vzdelávania), z aspektu ekonomických potrieb spoločnosti, zosú-

ladovania osobného so spoločenským, pravda, v protiklade k pozíciám filozofického, morálneho a psychologického individualizmu budovania osobnej „kariéry“, prispôsobovania človeka princípom „voľnej súťaže“, ako sa to prejavovalo v triednej spoločnosti a pod. Na nových základoch sa rozvíja aj práca psychológie v poradenstve so zreteľom na diferencované funkcie poradenstva v školstve, ekonomike, na pomoc rodičom, pri sociálnej a osobnostnej orientácii jednotlivcov v spoločnosti.

Kvalitatívny zvrat vo vývoji sovietskej koncepcie výchovného poradenstva sa výrazne prejavil aj na rokovaní Prvej celozväzovej konferencie o proforientácii a profkonzultácii v roku 1969 v Leningrade (Botjakova, L. V. a kol.: 1969). Veľkú pozornosť venujú špecifikácii funkcií a vzájomných vzťahov orientácie a konzultácie (Kondratjeva, L. L., Botjakova, L. V., Popov, M. F., Paramzin, V. P., Vitinš, V. F., Levin, D. a d.: 1969). Konštatuje sa, že *rozlíšenie orientácie — konzultácie má zásadný význam pre koncepciu, obsah i organizáciu poradenskej práce.*

Orientácia v ZSSR sa chápe ako širší spoločensko-pedagogický, pedagogicko-formatívny proces, ktorý sa uskutočňuje počas celej školskej dochádzky (Botjakova, L. V. — Šibanov, A.: 1967; Jovajša, L.: 1970 a d.), ba aj po nej v podnikovej personalistickej praxi (Nazimov, I. N.: 1972). Konzultácia sa charakterizuje ako jedna z jej základných zložiek, v ktorej sa završuje práca a úlohy orientácie (Volskij, F. N.: 1969).

L. L. Kondratjeva (1967) konzultáciu v školskej a profesionálnej orientácii poníma ako dlhodobú — priebežnú prácu s individuom, ako najdôležitejšiu podmienku individuálneho prístupu pri zabezpečovaní riešenia rozličných úloh vo vývine dieťaťa a pri štúdiu i usmerňovaní osobnosti ako celku. Z hľadiska vývinu rozlišuje tri etapy a formy realizácie konzultácie.

V prvej etape — do vzniku profesionálnych záujmov konzultačná práca sa má sústreďovať na pomoc pri správnom zameraní — rozvoji smerovania — jednotlivca na určitý druh práce, na všeobecný rozvoj a formovanie adekvátnych záujmov, sklonov a schopností žiakov.

V druhej etape — konzultačná práca nadobúda osobitné zameranie a úlohy tým, že sa viaže na pomoc pri voľbe povolania, t. j. realizuje sa v období rozhodovania a voľby v záverečných ročníkoch základnej školskej dochádzky.

V tretej etape — konzultačná práca sa vymyká z rámca školy, zameriava sa na úlohy a problémy zaraďovania do podniku, angažuje sa pri spresňovaní a korekciách vykonanej voľby, pri voľbe vnútropodnikovej špecializácie a pod.

Na plnení úloh výchovnoformatívne zameranej konzultácie na rôznej úrovni sa podieľajú psychológovia a príslušní zodpovední pracovníci — učitelia a poradcovia. Odborní psychológovia vo všetkých fázach konzultačnej práce okrem iného využívajú aj diagnostické metódy a iné techniky práce. V tejto etape rozvoja poradenstva v ZSSR L. L. Kondratjeva požaduje urýchlene zlepšiť teoretickometodickú prácu, riešiť otázky teórie a metód konzultácie a zabezpečiť prípravu špecialistov v tejto oblasti.

Paramzin, V. P. (1969) vychádzajúc z praktických skúseností centra profkonzultácie v Novosibirsku, konštatuje, že najväčší efekt konzultáciou sa dosahuje, keď sa opiera o mnohoročné skúsenosti pedagogického kolektívu školy v práci so žiakom, keď je teoreticky podložená a má k dispozícii dostatok vhodných materiálov, keď je výsledkom komplexného a spojeného úsilia školy, poradenského zariadenia a odborov pracovných síl. — Odborný konzultant si musí byť vedomý svojej morálnej zodpovednosti za kvalitu konzultácie, za jej vhodnosť z hľadiska individuálnych osobitostí, z hľadiska potrieb profesií a spoločenských nárokov na výkon v profesii.

Batyšev, C. J. (1972) hovoriac o orientácii, považuje ju za vec školy, keď spomína konzultáciu, charakterizuje ju ako špeciálnu odbornú činnosť, ktorá z hľadiska spoločnosti má mravný charakter.

Čebyševa, V. V. (1974) analyzujúc prácu v oblasti profesionálnej orientácie, profesionálneho poradenstva a profesionálneho výberu taktiež rozlišuje orientáciu a konzultáciu, osobitne psychologickú konzultáciu ako činnosť, ktorá predpokladá spoluprácu odborného psychológa, vedeckopsychologické štúdium profesie i žiakov pri zisťovaní jeho profesionálnej spôsobilosti, pri poskytovaní individuálnej pomoci pri voľbe povolania. Činnosť psychologickéj konzultácie podľa Čebyševovej nemôžu vykonávať učitelia. Preto v ZSSR v zriaďovaných kabinetoch profesionálnej orientácie a konzultácie touto činnosťou sa zaoberajú príslušní odborníci (psychológovia).

Fedorišin, B. A. a kolektív (1977) pri rozbere teórie systému

profesionálnej orientácie vychádzajú z predpokladu, že základným pojmom je „orientácia“. Profesionálnu orientáciu chápu ako vedecko-praktický systém prípravy osobnosti k slobodnej a uvedomelej voľbe povolania. Orientácia zahrnuje v sebe tri podstatné elementy systému: profesionálnu informáciu, konzultáciu a počiatočnú voľbu. Tieto elementy sú navzájom tesne pospájané a v praxi sa prelínajú, ale každý z nich má i svoj špecifický obsah, svoje úlohy a metódy práce, t. j. majú pomernú samostatnosť.

Profesionálna informácia predstavuje osobitný element zahrnujúci organizáciu a vykonávanie výchovnovyučovacej práce smerujúcej k tomu, aby si mladí osvojili nevyhnutný okruh vedomostí o sociálno-ekonomických, psychofyziologických a osobnostných osobitostiach, ktoré sú podmienkou správneho výberu profesie.

Aj profesionálnu konzultáciu charakterizujú ako zvláštny, relatívne samostatný systém úloh a činností. Do jeho náplne patrí organizácia a vykonávanie špeciálnej praxe zameranej na odhaľovanie takých individuálnych psychofyziologických a osobnostných osobitostí, ktoré majú podstatný význam pre správnu voľbu profesie.

V rámci profesionálnej konzultácie má sa v škole zabezpečovať: skúmanie profesionálnych záujmov, schopností a plánov; pomáhať pri ich stimulovaní a rozvíjaní, pri ich aktivizácii v krúžkoch, súťažiach (olympiádach), v štúdiu, pracovných brigádach a pod.; spolupracovať pri metodickej príprave a praktickej činnosti učiteľov v tomto smere; podporovať a kontrolovať rozvíjanie osobnosti, súčinnosť vzájomného pôsobenia rôznych činiteľov (triednych učiteľov, lekárov, knihovníkov, poradcov — vedúcich besied a i.); spolupracovať pri vypracovávaní a kontrole kvality komplexných charakteristík žiakov.

Etapa počiatočnej voľby v systéme profesionálnej orientácie má zabezpečovať a zohľadňovať všetky podstatné objektívne i subjektívne konkrétne opatrenia aj pre vhodnú neskoršiu voľbu povolania (špecializácie) u absolventov príslušného typu školy.

Podobne aj ďalší poprední sovietski predstavitelia poradenstva (Jovajša, Z. 1972; Nazimov, I. N. 1974; Livšic, 1966; Klimov, 1972 a i.) rozpracovávajú štruktúru poradenstva adekvátnu podmienkam rozvinutej sovietskej spoločnosti už s prihliadnutím na osobitosti dimenzií orientácie a konzultácie v pomere k ich kon-

cepciám v kapitalistickej spoločnosti. Možno pritom v ZSSR zreteľne vidieť zásadne nové kvality v riešení vzťahov spoločnosť — individuuum, v zabezpečovaní celospoločenských podmienok všestranného rozvoja a sebarealizácie osobnosti, v prístupe k optimalizácii životnej cesty optimalizáciou a plánovitým vývojom celej spoločnosti atď. — teda otázok zásadnej dôležitosti pre rozvoj teórie a praxe poradenstva.

V *Nemeckej demokratickej republike* — (Wörterbuch der Psychologie — ed. Günther Clauss, 1976) counselling (Beratung) identifikujú ako psychologické poradenstvo, ako spôsob medzidľudskej pomoci, poskytovanej klientovi v špecifických situáciách. Situácie klienta tvoria vzťahový rámec, v ktorom sa zohľadňujú spoločenské normy, ciele, stratégie a prostriedky.

Psychologické poradenstvo (counselling), ktoré vykonáva odborník, vychádza z pochopenia klienta, je v rôznej miere individualizovanou činnosťou, ide jej o situácie, o rozhodovanie a dosahovania cieľov.

Procesy rozhodovania a dosahovania cieľov sú aj v základoch psychologického poradenstva — profesionálneho, výchovného a vzdelávacieho, partnerského a študentského poradenstva.

Na rozdiel od counselling v kapitalistických krajinách v NDR zdôrazňujú, že prax psychologického poradenstva je určovaná nielen stavom vedy, ale i spoločenskou situáciou, pomermi a ideológiou.

Neexistujú spoločensky neutrálne ciele psychologického poradenstva.

V *Československu* o orientácii sme uvažovali najskôr len z aspektu profesionálneho poradenstva. Profesionálnu — interdisciplinárne chápanú orientáciu v r. 1959 — 1961 (Koščo, J.: 1960, 1962) sme charakterizovali ako „súbor teoretických princípov a poznatkov, metód a pracovných techník, ako aj organizačných opatrení, ktoré v praxi spoločenského života majú pomôcť vedecky riešiť otázky výchovy k povolaniu, jeho správnej voľbe, riešiť otázky rozmiestňovania kádrov aj ich počiatočnej adaptácie na povolanie (na ďalšie odborné štúdium)“. Systém profesionálnej orientácie a jej úlohy sme analyzovali na 5-tich úrovniach:

— ako všeobecnú edukáciu — predprofesionálnu výchovu k povolaniu; — ako profesionálne informácie; — ako profesionálne

konzultácie; — ako úlohy orientácie v rozmiestňovaní a selekcii; — ako profesionálnu adaptáciu; — a neskôr aj profesionálnu katamnézu.

Toto pokusné už vertikálne diferencujúce členenie špecifických zložiek poradenstva prijali a ďalej rozvíjali aj niektorí autori v socialistických krajinách (Jovajša, L.: 1970; Nazimov, I. N.: 1974 a i.).

Vzhľadom na intenzívny rozvoj teórie a praxe poradenstva v ČSSR, resp. SSR sa ukázalo, že *funkcie orientácie — konzultácie* (guidance — counselling) *nemožno obmedzovať iba na oblasť školskú a profesionálnu*. Ako východiskové kategórie a formy odbornej činnosti *prejavujú sa v súčasnosti vo všetkých oblastiach poradenstva* vo výchove, vzdelávacom, školskom, profesionálnom, partnerskomaritálnom, rodinnom, rodičovskom a ľudickom vývine, a je naliehavo potrebné rozpracovať ich aj na úrovni spoločnej všeobecnej teórie poradenstva (Koščo, J.: 1965, 1971, 1975; Koščo, J. — Kováliková, V.: 1970, 1975). *Zaradenie úloh orientácie a psychologickkej konzultácie do všeobecného systému poradenstva* nenarúša ich pôvodné funkcie, ale skôr zintenzívňuje pôsobnosť poradenstva v celkovom rámci osobnosti.

Termín „poradenstvo“ sa u nás používa v dvojakom význame: jednak ako všeobecný „strešný“ pojem, v ktorom sa integrujú a špecializujú úlohy orientácie a konzultácie (guidance—counselling), t. j. poradenstvo sa chápe ako jednotný, vnútorne diferencovaný a špecializovaný systém; jednak pojem „poradenstvo“ sa používa v užšom zmysle na vyjadrenie counselling — konzultácie, úloh psychologického poradenstva ako špecifickej zložky vo všeobecnom interdisciplinárnom poradenskom systéme.

M. Klímová (1975) vychádza z prijatej československej koncepcie poradenstva. Formuluje chápanie (profesionálnej) orientácie „ako dlhodobý, systematický, cieľavedomý proces výchovnej a poradenskej pomoci:

a) mladistvým pri utváraní ich reálnych profesionálnych perspektív a cieľov, pri príprave pre proces rozhodovania o voľbe povolania, v jeho priebehu i v procese prípravy k povolaniu;

b) pri vstupe mladistvých pracovníkov rôznych kvalifikačných kategórií a odborov do zamestnania a pri ich profesionálnej adaptácii na konkrétnu pracovnú činnosť na pracovisku;

c) dospelým pri riešení problémov pri vykonávaní povolania a profesionálnej reorientácii.

Orientáciu poníma ako integrálnu a špecifickú súčasť celkového procesu výchovy človeka v socialistickej spoločnosti a na jej realizácii sa podieľajú škola, podnik, plánovanie, zdravotníctvo a pod.

Niektoré závery

Načrtnuté charakteristiky guidance (orientácie) — counselling (konzultácie) jasne ukazujú zmeny v ich koncepciách a reláciách oproti starším — tradičným ponímaniam poradenstva. Úlohy profesionálneho poradenstva sa jasne určujú v rámci výchovy celku osobnosti. Podstatné rozdiely v súčasnom buržoáznom a marxisticky orientovanom poradenstve sú v teoretickom a spoločensko-praktickom prístupe k osobnosti, čo sa však neregistruje dost pozorne a nevyvodzujú sa z toho patričné dôsledky.

Ďalej v poradenstve *nie je prekonaný* spomínaný „dualizmus“: *guidance-counselling*. Preto sa právom pociťuje, že súčasné poradenstvo ako systém, aj cez jeho nezvyčajný rast, formálne a obsahovo nemá pevnú, scelenú a teoreticky dopracovanú štruktúru. To sa odráža aj v neujasnenosti odborného profilu prípravy a činnosti špecialistov na tomto poli, neujasnenosti ich kompetencie, miesta a funkcie v spoločenskej deľbe práce a v spolupráci s inými odborníkmi.

Diferenciácia guidance-counselling nastoľuje nové problémy.

Mortensen, D. G. (1966) zdôrazňuje nevyhnutnosť *prekonať* *ďiletantské a nekvalifikované používanie poradenských prostriedkov* v diagnostike, špecifickom výchovnoformatívnom poradenstvom pôsobení, reedukácii, v psychoterapii a pod., čo sa doteraz nepovažuje za *neetické vykonávanie praxe*. Nepovažuje sa za neetické vykonávať isté poradenské činnosti, ktoré nevyžadujú (primerane súčasnému stavu poznania a sociálnej zodpovednosti poradenstva — J. K.) odbornosť a zodpovednosť tak, ako je to napr. v prípade lekára a liečenia, odborného a kvalifikovaného vzdelávania pedagógom a pod., najmä keď ide o odborne náročné a kľúčové úlohy v štruktúre poradenských úloh. Doteraz sa dostatočne neodhadujú a nedoceňujú škody, ktoré jedincom i spoločnosti zapríčiňuje neodborná pomoc v poradenských situáciách.

Poradenstvo treba vidieť v súhrne ľudských, spoločensky organizovaných a vyžadovaných aktivít danej epochy, t. j. analyzovať a zvýrazniť činnosť poradenstva a poradcu v spoločenskej delbe práce. Ďalej sa žiada vidieť podmienenosť takéhoto špecifického poľa činnosti a jeho optimálneho rozvoja od štruktúry a cieľov spoločnosti (spoločenskej formácie), čo umožňuje nielen zmeny, inovačné procesy a optimalizácie v pôsobení princípu jednoty teórie a praxe, ale i dosahovanie radikálnych (t. j. podľa K. Marxa — na korene vecí idúcich) kvalitatívnych premien. Dôsledné splnenie tendencií v naznačovaných súčasných koncepciách „guidance“, „counselling“ (napr. postulovaný rozvoj a optimalizácia vývinu a sebarealizácie v jednotlivých sférach životnej cesty) nemožno adekvátne realizovať v praxi mechanizmov súčasných triednych spoločností. Taktiež nie sú možnosti dopracovať a konzekventne domyslieť ani adekvátnu teóriu, ktorá by nielen odrážala, ale i vyjadrovala a organizovala prax.

Poradenstvo musíme skúmať ako jeden z novších, relatívne samostatných dynamických systémov starostlivosti o človeka, za špecifickú súčasť jeho výchovy a optimalizácie rozvoja, za zložku sociálneho plánovania a regulácie sociálnych procesov, za súčasť komplexnej starostlivosti o pracujúcich, za služby človeku s viacdimeziónnou štruktúrou úrovní, úloh a funkcií, kde horizontálne a vertikálne členenie je iba jedným z aspektov jeho porozumenia. Popri vyjasňovaní špecifiky poradcovskej činnosti je nevyhnutné preskúmať aj všeobecný vzťahový rámec poradenstva v súhrnnom obraze prejavov, potrieb a správania ľudí v spoločnosti, v spoločenskej delbe práce, v štruktúre cieľov výchovy človeka vo vývoji spoločnosti. Ako východisko a analógia môžu poslúžiť vývojove staršie, konsolidovanejšie a rozvinutejšie systémy starostlivosti o človeka, ako je napr. zdravotníctvo — medicína — lekár, výchova — pedagogika — škola — pedagóg a ich vzťahové rámce.

Tak napr. zdravotníctvo ako systém, inštitucionalizovaná a spoločnosťou zabezpečovaná starostlivosť na ochranu a rozvoj zdravia, je všeobecným vzťahovým rámcom, v ktorom kľúčovú úlohu zastáva medicína a lekár. Ale tým sa zďaleka nevyčerpávajú úlohy zdravotníctva a nelimitujú osoby a profesionálni odborníci zodpovední za komplexnú zdravotnícku starostlivosť. Za jej praktickú realizáciu nesie zodpovednosť množstvo ľudí, in-

štitúcií a je upravovaná všeobecnými spoločenskými normami.

Podobne možno postupovať i pri určovaní všeobecného vzťahového rámca národného *vzdelávania* (výchovy, vyučovania) a dominantnej funkcie školy a pedagógov v tomto rámci (pozri Koščo, J.: 1970, resp. 1975; Ries. H.: 1971).

Súčasný poradenstvo ako jeden z najmladších systémov spoločnosťou organizovanej starostlivosti pri zabezpečovaní úloh rozvoja spoločnosti a človeka, racionálnej a efektívnej organizácie spoločenských procesov (Koščo, J. — Kováliková, V.: 1970, resp. Koščo, J.: 1971) má taktiež viacdimenzionálnu štruktúru (najmä ako poradenskej orientácie a psychologické konzultácie), prelína sa s rôznymi systémami biosomatického a sociopsychologického života človeka, má rôzne úrovne inštitucionálneho a profesionálneho zabezpečovania. Dominantu tvorí — *jadrom činnosti je špecifická formatívno-psychologická starostlivosť o človeka* (Koščo, J.: 1974, resp. 1975), *gescia ktorej, ako uvidíme, stojí najbližšie psychologickým vedám a profesii špecializovaného poradcu na báze psychológie, ako sa rozvíja v súčasnej poradenskej praxi i teórii.*

Výklad postavenia psychológie a psychológov v poradenstve (Koščo, J.: 1971) a profesie poradcu-psychológa treba doplniť upozornením, že štruktúru, obsah a metodologickú prípravu psychológov profesionálne činných v poradenstve nie je náležité lineárne vyvodzovať iba zo systému psychologických vied a ním limitovať pole ich pôsobnosti. Teoretickopraktická výstroj psychológa poradcu ako profesie musí integrovať psychologické poznanie s poznaním príslušnej oblasti skutočnosti ako jednotného praktickoteoretického super-systému, kde sa psychické realizuje i rozvíja (ekonomika, výchova, liečenie, sociálna a osobnostná orientácia individua a pod.). Profesia psychológa v praxi nemôže byť teda nejakou skutočnosťou realizáciou systému psychologickéj vedy do praxe. Táto skutočnosť sa musí zohľadňovať v študijnej — teoretickej príprave i praktickom výcviku psychológov. Integrácia poznatkov psychológie s poznatkovým systémom o určitej oblasti života (ekonomiky, vzdelávania, liečenia, osobného života atď.) do špecifického celku je jeden zo základných predpokladov správneho odbornoteoretického i spoločenského rozvoja profesie psychológa.

Vzrastajúce nároky na poradenské služby a potrebu vysoko-

školsky kvalifikovaných odborníkov v poradenstve, *cesta k profesii poradcu* (counsellora) *ide v súčasnom svete ešte viacerými prúdmi*: Priamo cez štúdium psychológie, cez štúdium príbuzných odborov (pedagogiky, sociológie, sociálnych vied a pod.) zavŕšených a na poradenstvo profilovaných psychológou. V súčasnosti, i keď príprava poradcov (counsellorov) vo svete prebieha na rôznych fakultách, resp. katedrách (psychológie, pedagogiky, sociálnych vied, i samostatných pre poradenstvo) naznačený trend vývoja potvrdzujú programy ich teoretickej prípravy a praktického výcviku. Ťažisko majú v psychologických disciplínach, technikách a formách práce charakterizujúcich vývoj a kompetencie profesie psychológa. Narastajúce nároky na kvalitu i odbornoretickú zodpovednosť poradcovskej práce vedú k postupnému zjednocovaniu profesionálnej kvalifikácie poradcu, pričom však aj táto profesia dnes vystupuje ako vnútorne špecializovaná, s radom poradcov-špecialistov (vo výchovnom, vzdelávacom, profesionálnom, partnerskomaritálnom, biodromálnom poradenstve a pod.). *Príprava poradcov v psychológii* podľa Drevillona, J. (1972) *tvorí akoby „epicentrum“ všetkej ich odbornej činnosti*.

III. VZNIK PORADENSKEJ PSYCHOLÓGIE V INTERDISCIPLINÁRNOM SYSTÉME PORADENSTVA

1. VNÚTORNÉ PREDPOKLADY VZNIKU

Parsonsov model poradenstva (pozri Koščo, J.: 1971) sa ukazoval spočiatku byť sľubným, podnecoval vývoj, zdokonaľoval psychologické aspekty poradenských problémov a prístupy k ich riešeniu. Ale preferovaním nevalidných metód poznávania a štúdia seba, deskriptívnych analýz práce a povolání, málo exaktných a statických informácií, potom i pre málo kvalifikované používanie testov čoskoro degeneroval a neplnil očakávania. Rozvoj empiricko-experimentálnych prác medzi dvoma vojnami, vznik a rozvoj psychologických škôl a smerov, počiatky nových koncepcií vo všeobecnej teórii metodológie vied (vedy o vede), rozvoj nových koncepcií v pedagogike zlepšili situáciu v teoretickej analýze človeka ako individuality a osobnosti, vo výskumoch povolání, otázok voľby povolania, výchovy, vo validizácii testov všeobecných a špeciálnych schopností, v meraní profesionálnych záujmov, vo využívaní metód multifaktoriálnej analýzy testov. Spravidla však neprekračovali parsonsovský porovnávací prístup a konečný model videnia a riešenia hlavných úloh poradenstva. Neskôr vo vývoji poradenskej psychológie miesto zaujali i spomínané skúsenosti hlbinej, behaviorálnej, gestalt-psychológie v práci s klientom. Dali podnet k rozpracovaniu intradisciplinárnych teoretických koncepcií a metód práce s klientom.

Kvantitatívny a kvalitatívny rast psychológie týchto rokov sa začína zjavne prejavovať a pôsobiť i na rozličné oblasti aplikácie psychológie.

V oblasti *sociálnej psychológie* od tridsiatych rokov n. st. rozpracovávajú sa nové teórie (roly, pozície, selfkonceptu a pod.), dôležité pre ďalší vývoj poradenstva, pôsobenie psychológie — psychologov v ňom.

Veľmi podnetnú úlohu aj vo vývoji poradenstva zohral Ro-

gers, C. (1942) prenesením ťažiska práce z čírych empiricko-dia-
gnostických koncepcií na poznávanie problémov poradenského
procesu a poradenského interpersonálneho vzťahu (klient — po-
radca). V poradenstve, dovtedy psychotechnicky a psychometric-
ky orientovanom, podnietil záujem o psychoterapiu a využitie
psychoterapeutických postupov pri práci s klientami. Zdôrazňo-
val potrebu výchovne akcentovanej pomoci, potrebu efektívnej-
šie navodzovať zmeny osobnosti, zmeny správania a zamerania
klienta.

Aj rozvojom *klinickej psychológie* obohacujú sa v poradenstve
konceptie práce psychológov s individuom. Vo vývoji novej eta-
py poradenstva Rogers je všeobecne známy aj ako autor na
klienta orientovanej teórie a nedirektívnej metódy pri práci
s klientom.

Takýto smer vývoja v uplatňovaní sa psychológie a psycho-
ológov v poradenstve (najmä profesionálnom, školskom, ale i vý-
chovnovzdelávacom) charakterizuje tiež prechod od statického
a epizodického prístupu k dynamickým predstavám o javoch, kto-
ré tvoria predmet poradenstva. Azda najvýraznejšie a najkom-
plexnejšie sa to prejavilo v koncepciách *vývinovej psychológie*
a ich využití v poradenskej praxi, pri ujasňovaní nových teore-
tických pozícií a vypracovávaní nových teoretických modelov
profesionálneho a vzdelávacieho vývinu, (napr. procesov rozho-
dovania, voľby, adaptácie a vôbec celého priebehu tzv. „karié-
ry“). Kľúčovou postavou je tu Bühlerová, Ch. (1933) a kruh jej
spolupracovníkov (Lazarsfeld, P. 1931) s novým modelom vý-
vinovej psychológie ako psychológie celoživotného priebehu (Le-
benslaufpsychologie). Z neho vychádzali potom aj prvé pokusy
o teóriu profesionálneho vývinu (rozhodovania a voľby povolania,
ďalšieho štúdia) ako dlhodobom, celoživotnom procese.

Keď priradíme načrtnuté a ďalšie fakty vnútorného rozvoja
teórie a aplikácie psychológie vo vývoji poradenstva a začlení-
me ich, resp. pokúsime sa ich vnímať v kontexte neobyčajne zlo-
žitých expanzívnych premien na všetkých úsekoch života ekono-
micky rozvinutých krajín s ich nástojčivou a náročnou spoločens-
kou objednávkou na rozličné druhy poradenských služieb, pocho-
píme, prečo práve vtedy vzniká, resp. dotvára sa poradenská psy-
chológia ako osobitná aplikovaná disciplína v systéme psycholo-
gických vied i ako jeden z rozhodujúcich odborov v interdis-

ciplinárnom systéme poradenstva. Vznik *poradenskej psychológie* vyplýva z *logiky a potrieb vývoja*, nie je ničím náhodilým alebo násilným. Bol potrebným krokom posúvajúcim vpred poradenstvo i psychológiu.

Vývoj poradenstva a osamostatňovanie sa poradenskej psychológie v jeho rámci po druhej svetovej vojne najrýchlejšie prebiehal v USA s cca 10—15-ročným predstihom pred rozvinutými západoeurópskymi a socialistickými krajinami, ktoré sa najsamprv museli vyrovnávať s obrovskými problémami povojnovej materiálnej, sociálnej, ideovoduchovnej a politickej rekonštrukcie a výstavby.

Preto si najsamprv na podmienkach a premenách v USA zilustrujeme bezprostredné okolnosti a diskusie, ktoré viedli ku kreovaniu poradenskej psychológie a sprevádzajú procesy jej kreovania.

2. PRECHOD OD PROFESIONÁLNEJ ORIENTÁCIE K PORADENSKEJ PSYCHOLÓGII

D. E. Super v známej programovej štúdii „*Transition: from Vocational Guidance to Counselling Psychology*“ (1955, pozri i Gowan, Mc. J. F. — Schmidt, L. D.: 1962) hovorí, že v USA akoby zrazu, ale nie celkom neočakávane, sa začína od r. 1951 používať označenie „*poradenská psychológia*“, „*poradenský psychológ*“ na oblasť psychologickej práce, ktorá do tých čias bola dosť amorfná a často i diskutabilná. Zaviesť a štandardizovať tieto a ďalšie termíny v poradenstve sa rozhodlo na konferencii na Northwesternskej univerzite v septembri 1951 za účasti okolo 60 významných severoamerických psychológov (G. Wrenn, D. E. Super, F. P. Robinson, F. S. Bordin a d.). Na tejto konferencii sa dohodli i odporúčania pre zlepšenie odbornej profesionálnej prípravy v poradenskej psychológii. Výsledky práce viacerých komisií konferencie boli v júni 1952 publikované v časopise Americký psychológ. Tým sa navodil proces spoločenského uvedomovania novej úrovne práce psychológov v poradenstve, v oblasti teoretického rozpracovávanía predmetu a úloh poradenskej psychológie. Vyslovené heslo „od profesionálnej orientácie k poradenskej psychológii“ neobmedzovalo ďalší vývoj školského a profesionálneho poradenstva. Naopak, argumentovalo sa, že rozší-

rením zamerania psychologickéj poradenskej pomoci na rozvoj celku osobnosti má sa táto práca hlbšie diferencovať, špecializovať, organickejšie integrovať a koncentrovať na zlepšenie adjustácie v základných sférach jeho života (profesionálneho, vzdelávacieho, partnerského, manželského, rodinného).

Na vznik novej situácie v poradenstve i na vznik poradenskej psychológie *nepôsobil však iba vnútorný vývoj poradenského systému a rozvoj teoreticko-praktického systému poznatkov psychologických vied*. V jednej z posledných štúdií Super, D. E. (1977) bližšie osvetľuje príčiny týchto premien. Upozorňuje, že *prenikavé ekonomicko-spoločenské zmeny v USA po druhej svetovej vojne*, nebývalý rast ich prosperity i agresivity v celosvetovom meradle, navodili zmeny v zameraní predmetu a cieľoch poradenstva. USA prežívali obdobie nebývalej konjunktúry. Plná zamestnanosť a masová potreba kvalifikovaných a špičkových kádrov, možnosť uplatnenia a potreba rýchleho presadzovania a nasadzovania ľudí do nových situácií nabádali z nových aspektov študovať úlohy, situácie a problémy profesionálneho života ako dlhodobý proces, ktorý si vyžaduje odbornú pomoc a rady v rôznych fázach života, nielen pri akte voľby povolania. Do popredia pozornosti teoretikov i praktikov sa dostáva *model „kariéry“ priebehu celej životnej cesty*, osobitne „profesionálnej kariéry“ ako spôsob úspešnej sebarealizácie individua v krajine a spoločnosti, ktoré pri efektívnom správaní individua sľubovali maximum každému svojmu príslušníkovi.

Formulovanie predmetu poradenskej psychológie predpokladalo aj adaptáciu jej metód, ba aj špecificky zameranej filozofie a etiky poradenskej práce. Osobitne sa dbalo na delimitáciu a špecifikáciu poradenskej psychológie od klinickej, pedagogickej, personálnej, pracovnej psychológie, ale aj na ich vzájomné prepojenia na novej úrovni. Super podčiarkuje, že v USA k vyjasneniu pozícií najrýchlejšie došlo v pomere ku klinickej psychológii (v teórii i praxi vtedy najprofilovanejšej a najorganizovanejšej disciplíny aplikovanej psychológie), kým pedagogickí, školskí, personálni psychológovia si vyhradzovali voči poradenskej psychológii častejšie priority.

Super vychádzajúc z rokovaní Northwesternskej konferencie poradenskú psychológiu charakterizuje ako odbornú pomoc jednotlivcovi (nielen žiakovi študentovi, ale i robotníkovi, rodičom

a iným), prostredníctvom ktorej môže dosiahnuť lepšiu integráciu na podmienky prostredia, nájsť lepšie riešenie a východiská v situácii ako by toho jednotlivec bol schopný len sám, svojimi vlastnými silami v danom zložitom svete. Mnohí v poradenstve špecializovaní psychológovia zastávali názor, že poradenská psychológia sa zaoberá aj handicapovanými, abnormálnymi a zle adjustovanými osobami, ale v prístupe k úlohám pracujú odlišne od toho, ako je to typické pri klinickej psychológii. Poradenská psychológia sa zaoberá „hygiológiou“ dokonca aj u abnormálnych osôb s cieľom rozvíjať osobné a spoločenské zdroje a adaptívne potencie, aby ich jednotlivci mohli efektívnejšie používať.

Ťažisko klinickej psychológie vidia v diagnostikovaní podstaty a rozsahu psychológie abnormalít, a to aj u normálnych osôb s neodhalenými adjustačnými ťažkosťami, zlými adjustačnými tendenciami a ich chápaním tak, aby mohli byť modifikované. Super poznamenáva, že po objasnení — vraj prekvapujúco novej filozofie poradenskej psychológie — niektorí klinickí psychológovia jasnejšie si uvedomovali chyby a medzery vo vymedzovaní predmetu, ktorých sa vo vývoji dopustila klinická psychológia, i to, že by mala byť nezávislejšia od psychiatrie, jej tradícií a záujmov, zaoberať sa nielen patológiou, ale taktiež aj hygiológiou.

Poradenská psychológia sa od ostatných aplikovaných psychologických disciplín (klinickej, pedagogickej, školskej, personálnej) odlišuje aj prostredím pôsobenia. Poradenská psychológia zasahuje a preniká najrôznorodjšími prostrediami (pracoviskami), kde ľudia potrebujú pomoc pri mobilizovaní svojich osobných zdrojov, lepšej adjustácii a využívaní vhodných podmienok prostredia, bez obmedzovania cieľov pôsobenia vzhľadom na funkcie a ciele pracoviska (prostredia). Poradenský psychológ má vidieť aj ďalej, za určité konkrétne prostredie a jeho úlohy. Zaoberá sa jednotlivcom, ktorý žije a pôsobí v rozličných prostrediach života spoločnosti. Podobné úvahy o novom chápaní poradenskej psychológie, aj keď *vychádzali z potrieb prechodnej fázy nebývanej konjunktúry kapitalistickej spoločnosti USA*, majú trvácnejšiu platnosť. *Vyjadrujú istú formu historickej skúsenosti*, ktorá je však *limitovaná štruktúrou spoločenského poriadku*.

Diskusie na northwesternskej konferencii viedli tiež k úvahám, či vzhľadom na uvedené klinická a poradenská psycholó-

gia popri prirodzenej diferenciacii časom neprejavia aj silnejšie tendencie po integrácii na novej vyššej úrovni, ďalej tendencie — trendy po jednotnom širšom základnom školení. Pripúšťala sa tiež možnosť, že preto budú zreteľnejšie viditeľné skutočné rozdiely niekoľkých odborov a disciplín, alebo či to nepovedie napokon k jednotnému všeobecnejšiemu odboru — napr. k akejsi novopoňatej „aplikovanej individuálnej psychológii“ pre ľudí v rozličných situáciách, s rozličnými typmi adjustačných problémov.

Poradenská psychológia v USA (podľa Supera, D. E.: 1955; resp. Gowana, Mc. J. F.: 1962) sa formovala v dynamických i dramatických rokoch a podmienkach prudkých spoločensko-ekonomických, vedeckotechnických, kultúrnych, politických i ideových premien sveta, preto sa americkí projektanti zamýšľali nad jej budúcnosťou aj vo vzťahu k iným základným oblastiam života. Napr. v priemysle považujú za možné, že splynutím — integráciou ekonomickej resp. pracovnej psychológie s klinickou, poradenskou, personálnou, aplikovanou experimentálnou psychológiou môže vzniknúť nový typ ekonomickej psychológie, bez narušenia ich špeciálnych funkcií. V prostredí školskej výchovy a vzdelávania upozorňujú na možnosť splývania úloh poradenskej a školskej psychológie a pod.

Uvažovali teda o tom, čo my dnes nazývame „podnikovou“, „školskou“ psychológiou, ktorá integruje možnosti koordinovaného využitia rôznych špecialistov v podnikovej, školskej a pod. praxi (psychológov práce, inžinierskej, klinickej, pedagogickej, poradenskej) pri budovaní komplexných psychologických a poradensko-psychologických služieb v podniku, škole.

Nastúpený trend vývoja a nové kvality v postavení psychológie a psychológov v poradenstve po rokoch druhej svetovej vojny našli v r. 1951 svoje vyjadrenie aj vo *formálnom kreovaní Sekcie poradenskej psychológie* v rámci APS, potom aj v iných národných a medzinárodných organizáciách, *v upravovaní programov štúdia* poradenskej psychológie a podmienok získavania vedeckej hodnosti PhDr., špecializačnej kvalifikácie v praktickom výcviku pre psychológov pracujúcich na tomto úseku. Takýmto vyjasnením úloh psychológie v poradenstve (resp. v guidance, orientácii) získali psychológovia silnejšie a vážnejšie postavenie aj v spoločnostiach pre poradenstvo, i keď tvorili v nich len pä-

tinu-šestinu členstva. Dopracovali sa k jasnejším predstavám, čo a ako treba robiť, ako adekvátnejšie a efektívnejšie využiť psychologické vedy v poradenstve, než väčšina ostatných členov a odborníkov zaujímajúcich sa o guidance (orientáciu). Od týchto rokov podstata poradenského procesu sa charakterizuje vo viacerých dimenziách podľa poradenskej činnosti: rozvíja sa ako poradenstvo v špecifickom zmysle (counselling), ako guidance (orientácia), ako informovanie a radenie v okamžitých situáciách (advising), ako psychoterapia a pod.

3. FUNKCIE PORADENSKEJ PSYCHOLÓGIE A PORADENSKÉHO PSYCHOLÓGA

Premeny chápania poradenskej psychológie vo vylíčenom prelomovom období vyjadruje M. E. Hahn (1955, cit. podľa Govana, Mc. J. F. — Schmidta, L. D.: 1962) takto:

a) V centre záujmu je klient, nie pacient. Poradenský psychológ prekonáva podriadenosť odborníkom iných disciplín, ktorí riadili, alebo konali supervíziu práce psychológov v poradenstve (t. j. psychológia a psychológovia v kontexte interdisciplinárneho poradenstva preberajú na seba spoločensko-etickú zodpovednosť za vlastnú odbornú činnosť — K. J.).

b) Metódy a techniky psychológie v praxi poradenstva majú vo všeobecnosti normatívny charakter, a tým sa odlišujú od prístupov iných disciplín.

c) Zdôrazňuje sa správanie kognitívnej a racionálnej úrovne bez toho, aby sa prehliadla obsahová psychodynamika. Klientovi pomáha meniť postoje a hodnotové systémy, ale len zriedkavo sa usiluje o prebudovanie celej osobnosti.

d) Zaoberá sa aj axióznymi stavmi na frustrujúcej úrovni, nie však vtedy, keď je indikovaná dezintegrácia alebo neschopnosť osobnosti k sociálnemu životu.

e) Je najkvalifikovanejším profesionálnym pracovníkom v diagnostikovaní črt osobnosti so zreteľom na jej vzdelávací, profesionálny a sociálny život; v tomto možno vidieť skoro unikátnu funkciu poradenského psychológa.

f) Je povinný sledovať osudy klienta obrazne povedané aj za dvermi svojej pracovne; pokiaľ pre klienta nebude existovať plánovanie budúcich akcií profesionálnej exploračie (ako je to napr.

pri formálnom vzdelávaní a výcviku), poradenský proces nebude kompletný.

V protiklade k procesom diagnostikovania a liečenia porúch poradenský psychológ väčší dôraz kladie na pozitívne a zrejme psychologické sily jednotlivca, na ich osobné a spoločenské využitie.

4. PREDMET PORADENSKEJ PSYCHOLÓGIE — VÝVOJ A SÚČASNÝ STAV

Kreovanie a formálne deklarovanie poradenskej psychológie po rokoch 1951—52 ukazuje na významné úspechy vo vnútornom vývoji psychologických vied a prehlbovanie ich aplikačných funkcií a nových možností uplatnenia v dynamicky sa rozvíjajúcej spoločenskej a ekonomickej praxi. Dochádza k prehodnocovaniu, konsolidácii postavenia a novej aktivizácii psychológie a psychológov v celom poradenskom systéme i k jeho oživeniu vzhľadom na neobyčajne náročné spoločenské požiadavky na poradenské služby.

Intradisciplinárne (vnútri systému psychologických vied a ich aplikovaných disciplín) popisuje sa predmet a delimitujú špecifiky poradenskej psychológie i v pomere k príbuzným — hraničným oblastiam aplikovaných psychologických disciplín. No, nedochádzalo hneď k zhode, nevyústili hneď — akoby sa očakávalo — do uspokojivej a všeobecne prijatej difinície a ucelenej teoreticko-metodologickej koncepcie poradenskej psychológie. Vlastný proces cieľavedomej výstavby, dopracovávania poňatia, úloh a funkcií poradenskej psychológie i psychologického poradenstva sa tým len začal, vstúpil do kontrétnej rozhodujúcej fázy. Rozvinuli sa diskusie, polemiky o problematike pre i proti, kryštalizujú sa myšlienky, rodia konkrétne projekty novej disciplíny.

V oficiálnom vyhlásení APA — Sekcie poradenskej psychológie z r. 1956 — sa uvádza, že v poradenstve sa kladie *dôraz najmä na prekonávanie prekážok v raste osobnosti a na jej optimálny rozvoj, na dosiahnutie harmónie s okolím, na snahu ovplyvniť spoločnosť, aby rešpektovala individuálne rozdiely a podporovala rozvoj jedincov. Poradenský psychológ svoju činnosť má vidieť v širšom rámci spoločenského prostredia, spolupracovať*

vať s príslušnými osobami a skupinami pri rozvíjaní pomoci klientovi, pravda, všetko v podmienkach kapitalizmu a vylepšenie jeho podmienok. Super, D. E. (1957) na počiatku tejto novej etapy poradenstva a psychológie v jeho rámci využíva novú teóriu self — conceptu pre vymedzenie špecifiky poradenstva. Psychologické poradenstvo (counselling) definuje ako proces pomoci osobe s tým cieľom, aby si vyvinula a prijala integrovaný a adekvátny „self-concept“ — predstavu, koncept seba a svojej úlohy (roly) v prostredí, aby si ho overovala v praxi, a tým prispievala k sebauspokojovaniu i prosperu spoločnosti.

Tylerová, E. (1961) chápe poradenstvo (counselling) ako pomoc jedincovi vo vývine získať pocit osobnej identity, adekvátne konať, v rozhodujúcich etapách života sa správne rozhodovať a voliť, a tak zlepšovať vzťah k meniacemu sa svetu, v ktorom človeku prichodí žiť. Poradenstvo má pomáhať odpovedať na otázku „čo budem robiť“, keďže jednou zo základných činností človeka je vykonávať výber a rozhodovať sa riešiť limitované problémy, konať istejšie.

Patterson, C. H. (1966, 1976) pri hľadaní odpovede na otázku, čo má byť úlohou a funkciou poradenského psychológa, konštatuje, že ide tu o akúsi obdobu v kapitalistickej spoločnosti rozvíjaného sociálneho inžinierstva zameraného na adaptáciu prostredia, pravda tak, aby neprekračovali a nenarúšali na základe panujúceho spoločenského poriadku. Patterson, C. H. požaduje hlbšie rozpracovať definíciu poradenskej psychológie, zdôrazňuje potrebu špecifickejšie vymedziť i jej základnú terminológiu, na ktorej poradenská psychológia ako špecializovaný aplikačný systém buduje, s ktorou pracuje.

Aktuálnymi sa stávajú požiadavky zvyšovať kvalitu psychoterapeutických postupov v poradenskej praxi, aby sa predchádzalo ich nekritickému a neoverovanému používaniu; požiadavky produktívnejšie, tvorivejšie stavať a riešiť otázky vzťahov direktívnosti — nedirektívnosti v poradenstve; otázky ako chápať diagnostiku v poradenstve a neredukovať ju iba na* použitie testov, nakoľko sem patria všetky spôsoby, ako sa v poradenskom procese nadobúda lepšie porozumenie klienta. Nastaľovali sa aj problémy a riešenia, ktoré spôsobovali „viac tepla ako svetla“, napr. pokiaľ išlo o vzťahy poradenstva k psychoterapii, či poradenstvo má mať personálno-emocionálny, kognitívny alebo informačno-didaktický,

resp. vývinovoedukatívny — preventívny, alebo nápravnoadjustačný — terapeutický charakter (pozri Boehler, D. H.: 1968).

V priebehu diskusií (podľa Pattersona, C. H.: 1966) nepresadili sa pokusy zúžiť pojem poradenskej psychológie iba na psychológiu v profesionálnom poradenstve (Brayfield, 1961, 1963; Samler, 1964), práve tak ako neprešiel ani návrh Tiedemanov (1965) zmeniť označenie „poradenská psychológia“ (counselling psychology) na „orientačná psychológia“ (guidance psychology). Wrenn, G. (1962, 1966) ostro vystupuje proti čisto profesionálnemu chápaniu poradenstva: „Poradenstvo je pre život a nielen pre živobytie.“ Individuum je nedeliteľné a poradenstvo — poradca pristupuje k nemu ako k celistvosti (je súčasne personálne, vzdelávacie, profesionálne a pod.).

Sám Patterson, C. H. psychologické poradenstvo (counselling) považuje za jeden z profesionálne najprofilovanejších aspektov služieb orientácie (guidance). Podstatou poradenstva je špeciálny profesionálny vzťah dobrovoľne utvorený jedincom, ktorý cíti, že potrebuje psychologickú pomoc od osoby, ktorá je na to vyškolená, aby mu takúto pomoc mohla poskytnúť. Za najdôležitejšiu charakteristiku poradenstva a práce poradcu nepovažuje podávanie rád, riešenie problémov, poskytovanie informácií, ani techniku a vedomosti poradcu, ale princíp „dobrých ľudských vzťahov“ — druh poskytovaného vzťahu.

4.1 Medzinárodné konferencie o predmete a koncepciách poradenstva, poradenskej psychológie a psychologického poradenstva

Vývojom teórie a praxe poradenstva, adekvátnejším vymedzením jeho predmetu, úloh, funkcií, cieľov a metód, ako aj novými kvalitami v odbornej profesionálnej príprave poradcov systematicky sa začali zaoberať aj početné vedecké konferencie, sympóziá, semináre a nadnárodné organizácie (Medzinárodná asociácia pre školskú a profesionálnu orientáciu — Association internationale de l'orientation scolaire et professionnelle — AIOSEP; Medzinárodné združenie okrúhleho stola pre rozvoj poradenstva — IRTAC: International Round Table for the Advancement of Counselling; Medzinárodná asociácia aplikovanej psychológie — Association international de psychologie appliquée — AIPA;

UNESCO; Medzinárodný úrad práce — ILO), na práci ktorých sa aktívne zúčastňujú odborníci všetkých svetadielov.

Na V. konferencii IRTAC (Paríž, 1972) R. F. Berdie vývoj problémov a predmetu counselling, t. j. psychologického poradenstva, charakterizoval v troch štádiách — podobne ako J. P. Jordaan (1974):

1. V prvom štádiu poradenstvo a poradcovia sa sústreďujú na pomoc pri riešení problémov, konfliktov, ťažkostí a na ich zmierňovanie, prekonávanie, na nápravné (liečebné) zásahy a poskytujú orientujúce odpovede na otázky. Jordaan toto štádium označuje ako „liečebné“ či „rehabilitačné“.

2. V druhom štádiu ciele poradenstva a práce poradcov sa rozširujú o profylaxiu, prevenciu, ako rozvíjať individuum, aby bolo schopné predchádzať a vyhnúť sa problémom, konfliktom, ku ktorým dochádza vo vzdelávaní (výchove a vyučovaní), plnením povinností v školskom systéme, v povolani a podniku, v poradenských a rodičovských vzťahoch. Jordaan toto štádium označuje ako „preventívne“.

3. V treťom štádiu poradenstvo a poradcovská činnosť nadobúdajú augmentatívny (t. j. podporný, rozvíjajúci, rozmnožujúci — podľa Jordana výchovný — vývinový) charakter. Nezaobera sa len prekonávaním, odstraňovaním, alebo prevenciou problémov. Nejde v ňom len o správanie spojené s problémami. Do popredia sa dostávajú ciele poradenstvom (counselling) a vedením (guidance, orientácia) pomáhať individuám v normálnom vývine, pri efektívnom sebarozvoji, sebarealizácii, samostatnom rozhodovaní a zintenzívňovaní riešení.

R. F. Berdie prikláňa sa k stanovisku, že cieľom poradenstva (ako sociálnej akcie a sociálnej zložky) je ovplyvňovať, modifikovať správanie priamou akciou, za aktívnej spolupráce pri menení životného priestoru klienta. Berdie kriticky poukazuje, že súčasná príprava poradcov nedáva to, aby mohli a vedeli použiť aj sociálne prostredie za účelom pomoci klientovi. Nevidí však vzťahy uvedenej problematiky k charakteru spoločenskej makroštruktúry, ktorá zabezpečuje angažovaný spoločenský rámec pre poradenskú činnosť, i predpoklady efektívneho poradenstva zameraného na rozvoj jedinca, a v ktorom rámci riešenia parciálnych úloh životnej cesty sa realizuje v štruktúre celku osobnosti, zohľadňuje integritu a celkový rozvoj každej osobnosti.

Aj na 18. svetovom kongrese Medzinárodnej asociácie pre aplikovanú psychológiu v Montreali (1974) prejavil sa trend v poradenstve, ktorý zdôrazňuje funkcie edukatívnosti, rozvíjania.

F. Dumont konštatuje, že chápanie poradenstva do veľkej miery podmieňujú ciele, ktorým môže slúžiť. Dôležitou komponentou predmetu poradenstva (counselling) je vzťah pomoci ako proces, ktorý sa rozvíja medzi školeným odborníkom a jedným alebo viacerými klientmi. Ciele a programy poradenstva treba neustále prehodnocovať v zhode s potrebami spoločnosti. Poradenská práca má aj politické konzekvencie. Poradca spoločensky i odborne nemôže pracovať izolovane. Poradenský vzťah a proces sa buduje síce dominantne na psychológii, ale v praxi odporúča „demystifikovať psychologické profesie“ — profesionálne špecializácie v poradenstve a nahradiť ich občianskejšími označeniami („poradca“ — counsellor pre školskú orientáciu, poradca pre profesionálny vývin, manželský a rodinný poradca atď.), keďže označenia psychológia — psychológ vo verejnosti sú ešte stále spájané s okultnými významami, čo nie všetci prakticky túžia vyvrátiť. F. Dumont poukázal i na šírku spoločenskej objednávky voči poradenstvu, na neudržateľnosť a neproduktívnosť medicínskeho — ambulantného modelu poradenských služieb.

Rozkolísanosť a hľadanie nových prístupov vo vymedzovaní predmetu a kompetencií poradenstva sa prejavili i na 7. konferencii IRTAC (1976) vo Würzburgu. S. Wieggersma psychologické poradenstvo (Beratung — Counselling) lokalizuje medzi orientáciu (guidance) ako poskytovanie priamej pomoci a podpory v problémových a konfliktových situáciách, pritom v popredí stojí usmerňovanie a vedenie, sprostredkovanie rozumných riešení, udeľovanie rád — a psychoterapiu, v ktorej pomoc sa sprístupňuje nepriamo a vzťahuje sa predovšetkým na (generalizované) emocionálne problémy. Psychologické poradenstvo Wieggersmu sa zaoberá jednoduchými i komplexnými otázkami každodenného života. Má za cieľ poskytovať pomoc, podporu, zlepšovať sebaoceňovanie u jedincov, podporovať emocionálnu zrelosť vykonávať vlastné rozhodnutia i preberať zodpovednosť za ne. Hlavné úlohy poradenstva rozpracováva v osobitnom modeli, a to v piatich rovinách:

Rovina I: Individuum má vykonať rozhodnutie v určitej situá-

cii, ktorá nie je celkom jasná; stojí pred zmysluplnými alternatívami a chýbajú mu predovšetkým informácie, aby isté rozhodnutie mohol uskutočniť. Okrem nedostatku informácií môže sa vyskytnúť aj konflikt medzi rovnocennými záujmami a očakávaniami. Klient potrebuje orientačnú pomoc.

Rovina II: Predstavuje situácie, v ktorých jednotlivcovi chýbajú mnohé informácie a oprávnené sa pochybuje, či rôzne alternatívy, spomedzi ktorých treba voliť (skutočne) sú realistické. Klient sa musí namáhať, aby mohol poznať a definovať ciele; potrebuje pomoc.

Rovina III: V situáciách rozhodovania sú osobné (intraindividuálne) konflikty viditeľné; klient vyjadruje inkonzistentné, ne-realistické želania a sú oprávnené pochybnosti o jeho schopnostiach usudzovať. Poradenská pomoc je nevyhnutná, aby sa odstránili napätia (úzkosť) a našiel sa realistický kompromis medzi želaniami klienta a požiadavkami reality.

Rovina IV: Situácia rozhodovania reaktivuje konflikty a starý úzkosti, ktoré sú silne generalizované a prejavujú sa v rozličných oblastiach správania a prežívania. Klient sa nápadne ustrnulo a defenzívne správa.

Rovina V. V situáciách rozhodovania sa ukazuje, že osobná integrácia individua je vo vysokej miere narušená; objavujú sa silné (difúzne) pocity strachu a možno konštatovať prítomnosť parciálnej alebo celkovej straty zmyslu pre realitu.

Široký priestor pre psychologické poradenstvo (counselling) S. Wiegiersma vidí najmä vo sférach II. a III. roviny. Cestu cez vedomie považuje za centrálnu metodické východisko poradenstva. Poplatnosť klinickej tradície v chápaní predmetu a úloh poradenstva u Wiegiersmu sa prejavuje v tom, že za východiskový bod poradenstva nepovažuje úlohu, náročné situácie (a s nimi spojené problémy, ciele), ale sám „problém“ ako taký s jeho mnohostranným vyžarovaním. Podľa toho i požaduje, aby použité metódy boli centrovane na problém a adekvátne jeho aktuálnosti. V druhej rovine významné miesto pri predikcii pripisuje validným testom. Upozorňuje však i na prehnané oceňovanie prognostickej hodnoty inteligenčných testov a na fiktívnosť cieľa vyvinúť testy nezávislé od kultúrneho prostredia, čo sa podľa Wiegiersmu napokon ukázalo ako spoločensky veľmi subtilný mocenský nástroj (napr. pri hodnotení a zaraďovaní černochovej).

Poradenstvo na úrovni III. roviny má sa prevažne vyrovnaf s osobnými konfliktmi a emocionálnymi problémami a aj v takých situáciách použitie testov často nevedie priamo k cieľu. Klient nie je v situácii, aby testové výsledky mohol realisticky posúdiť a pre seba ich správne integrovať.

Interpretácia predmetu a úloh psychologického poradenstva v modeli S. Wiegernu, i keď je v mnohom podnetná, vychádza v podstate z tradícií a nahromadených poznatkov a skúseností diagnostických a medicínsko-psychoanalytických koncepcií. Chýba jej jednoznačný edukatívnoformatívny charakter — zameranosť na rozvoj potencialít, na optimalizáciu vývinu každého individua, kde v takomto rámci riešenie úloh, problémov, konfliktov dostáva iné značenie, dostáva sa do iných súvislostí.

O. Klineberg na 7. kongrese IRTAC zdôrazňoval aj úlohy poradenstva v spojitosti so situáciou kapitalistickej spoločnosti, ktorá po krátkom období prosperity sa opäť dostáva do fáz permanentných kríz, čo oproti Superovým východiskám (v USA) mení i zameranie a ťažiská predmetu poradenstva. Klineberg upozorňuje na narastanie dôležitosti schopnosti a problémy rozhodovania pre človeka v podmienkach hospodárskej neistoty, ktorá zasahuje celé veľké skupiny obyvateľstva a rodín. Úlohy poradenstva požaduje formulovať aj v spojitosti s voľným časom (stáva sa existencijným problémom), stárnutím a penzovaním (aby nevyústovalo do tragicky prežívaného vylúčenia zo spoločnosti); potrebou učí sa učíť (analfabeti budúcnosti budú tí, ktorí sa nenaučia učíť sa novému a orientovať sa v rýchlo meniacich podmienkach). Nové zaujímavé perspektívy pre poradenstvo vidí aj v aktivizácii a zvyšovaní osobnej účasti na politických rozhodovaniach.

R. Tausch pod pojmom poradenstvo rozumie podporný medziľudský vzťah poradcu (pomáhajúceho) k jednej alebo viacerým osobám s tým cieľom, aby sa zmenšili ich duševné (opäť!) „ťažkosti“; vyjadruje podporu „ohrozenému“ vývinu osobnosti; podporu závažných cieľov a učenia v rodine alebo v zamestnaní; ako aj podporovanie primeraného rozhodovania v ťažkých situáciách. Takáto poradenská pomoc sa poskytuje najčastejšie kontaktom v osobne ladenom rozhovore, alebo podľa potreby formou vedeckého vyšetrenia zameraného na konštruktívny rozvoj osobnosti, stimuláciu sebaexplorácie a vyrovnávanie sa so samým sebou. Aj Tausch upozorňuje, že kvalita poradskej a psychoterapeutickej pomoci nerastie úmerne s počtom vysokoškolsky pripravených poradcov, najmä keď chýbajú podmienky v ľudskom prostredí, pomoc širšieho sociálneho aktívu, keď sa nemožno opierať o kolektív dobrovoľných, ale angažovaných spolupracovníkov a angažovanú verejnosť.

Diskusia o predmete a funkciách poradenskej psychológie a psychológie v interdisciplinárnom poradenstve podnes možno po-

važovať za otvorené, neukončené. Okrem uvedených teórií a prístupov k predmetu poradenstva a psychologického poradenstva vzniká aj rad ďalších špeciálnych poradenských koncepcií (Menacker, J.: 1976): koncepcia poradenstva ako vedy o zameranej činnosti (Tiedeman a Field, 1965), ako sociálnej rekonštrukcii (Shoben, 1965), ako behaviorálnej orientácii (Osipow a Walsh, 1970), ako psychologickéj edukácie (Haas, 1973; Ivey a Alschuler, 1973), ďalej koncepcie poradenstva ako aktívnej orientácie, poradenstva ako prevencie a pod. Ich prístup k problematike si zilustrujeme na uvádzaných dvoch posledných.

4.2 Poradenstvo ako aktívna orientácia

Ukazovateľom tvorivého hľadiska, ale i krízy, dobovej neadekvátnosti, neproduktívnosti a úzkeho záberu poradenstva (najmä medzi sociálne slabšou študujúcou mládežou v kapitalistických krajinách) je aj „teória aktívnej orientácie“ (Gordon 1967, Baher a Cramer 1972, Cook 1971, Dworkin a Dworkin 1971, Menacker 1974, Linton a Menacker 1975). J. Menacker (1976) charakterizujúc teóriu aktívnej orientácie vychádza z kritického konštatovania, že sa v poradenstve nedoceňuje prostredie klienta. Teória aktívnej orientácie je *prejavom istej formy opozície proti prevládajúcej ideológii a praxi v americkom poradenstve, ale i v americkej spoločnosti.*

Tradičná všeobecná poradenská teória a prax sa sústreďuje na jedinečné psychologické stavy klienta a na rozvoj jeho potenciálov schopností. Naproti tomu „aktívna orientácia“ pozornosť sústreďuje na sociálne a materiálne prostredie, na spôsoby ako ich možno zmeniť, prekonať v nich také prvky prostredia, ktoré stoja v ceste pri dosahovaní cieľa. Klient je vedený k aktivite. Poradca má iniciatívne pomáhať utvárať nové podmienky i stykať sa s osobami nejako významnými pre študenta. Z poradenského vzťahu presúvajú pozornosť na orientáciu ako proces. Predpokladá sa, že medzi poradcom a klientom nastane vzájomná identifikácia. Poradca musí rozlišovať ciele klienta od cieľov a hodnôt inštitúcie. V protiklade k tradičnému „ajustačnému“ zameraniu poradenstva teória aktívnej orientácie predpokladá, že študentove problémy a konflikty so školou nie sú zavinené

len študentom. Poradenstvo má teda pomáhať nielen študentovi adaptovať sa na školu, ale aj škole adaptovať sa na študenta, intervenovať v jeho záujme aj do prostredia, napr. aj proti škole. Je to chápanie poradenstva ako „advokácie“ študentov, mladých — podľa Gordona ako ich partnera v boji o využitie tých faktorov prostredia, ktoré podporujú rozvoj a zmenu tých faktorov, ktoré spôsobujú oneskorenie a deformácie v celkovom raste individua, najmä študentov zo sociálne slabších vrstiev.

Teóriu aktívnej orientácie možno charakterizovať i ako opozíciu proti tradičnému štýlu práce poradcu, len úzko chápaného vzťahu medzi odborníkom a klientom (klientmi), práce v uzavretej poradni, spoza „písacieho stola“, v škole. Vyžadujú poradenské aktivity s klientom aj mimo nich, v širšom sociálnom — životnom prostredí. Psychologická teória a metodológia sa v poradenstve má zachovať, ale v širšom rámci a s dôrazom na sociológiu a ostatné spoločenské vedy. To však predpokladá poznať sily spôsobujúce sociálne premeny. Psychológ má vedieť analyzovať nielen individuum, ale i celkové prostredie klienta a spolu s ním navrhovať cesty na zlepšenia, riešenia. J. Menecker pre takto orientovanú prácu poradcu hľadá predstaviteľov medzi politológmi, právnikmi, ekonómami, sociológmi.

Teória aktívnej orientácie má v sebe niektoré racionálne a progresívne jadrá. Je prirodzenou reakciou na ambulantný a individualistický štýl práce, na vyostrujúce sa protirečenia kapitalistickej spoločnosti vo vzťahu k životným istotám a perspektívam nových generácií, spojených s prežívaním rôznych foriem odcudzenia (v pomere k práci, iným ľuďom i voči sebe). Konštatovali sme už (Koščo, J. — Fabián D.: 1977), že teória aktívnej orientácie v podmienkach kapitalistickej spoločnosti nemá a nemôže mať dostatočne ujasnenú optimálnu štruktúru poradenských služieb, o charaktere ich predmetu, o rôznych úrovniach funkcií participujúcich vedných odborov, profesionálnych odborníkov v nich, ale i o funkciách širšieho tímu angažovanej verejnosti a spoločenských inštitúcií. Ráta s principiálnym rozporom a nepriateľstvom klient — inštitúcia, so živelnosťou vývoja sociálneho prostredia a pod. Nesprávne tak vychádza aj interpretácia psychológa — poradcu. Chápe ho len vo vzťahovom rámci vedy (psychológie) a nie vo vzťahovom rámci praxe, kde profesia dostáva širšie kvality, prekračujúce rámec odboru. Prejavuje sa

vo vývoji a permanentnom prehodnocovaní programov prípravy poradcov — poradenských psychológov, aby boli schopní chápať a riešiť aspekty správania v rôznych oblastiach praxe, kde správanie je najsilnejšie formované. S dobrými úmyslami útočí na symptómy, ale podstata príčin problémov je ďaleko nad možnosťami poradenstva.

4.3 Poradenstvo ako prevencia

Rappaport (cit. podľa Goodyeara, R. Z.: 1976) podstatu predmetu poradenskej psychológie ako prevencie snaží sa metaforicky ilustrovať takto:

Za teplého slnečného dňa príjemne si polihuje istý človek s fľašou vína a dobrou knihou na brehu rieky, na mieste pre plavcov. Odrazu ho vyrušia výkriky topiaceho sa o pomoc. Skočí do vody, zachráni ho a oddáva sa ďalej sladkej pohode. Počas popoludnia opakuje náš záchranca viackrát svoj výkon pri záchrane ďalších ľudí. A tu sa ho jeden okoloidúci spýta, či by napokon nebolo oveľa jednoduchšie a menej nebezpečné ísť medzi takýchto ľudí — neplavcov (slabých plavcov), naučiť ich plávať, ako každého jednotlivo zachraňovať z nebezpečnej situácie.

Rappaport zdôrazňuje, že poradenski psychológovia majú svojich klientov učiť životným skúsenostiam, ktoré sú nevyhnutné na to, aby „prekonávali problémy“. Takí nebudú potrebovať „záchranu“ tak často. „Prevencia sama osebe však neutvára dostatočné predpoklady pre jednotnú koncepciu poradenstva. Rozvíja v podstate klinické tradície a klinickú optiku v poradenstve, redukuje poradenstvo len na „pomoc“, i keď súčasne vyjadruje aj snahu prekonať limitujúce hranice „klinického modelu“ v poradenstve — obmedzovania sa iba na poskytovanie „pomoci topiacim sa“.

Viacerí autori (Cowen 1973, Caplan 1974) rozpracovali diferencovaný *trojúrovňový model poradenstva ako preventívnej činnosti*.

Primárna prevencia — sústreďuje sa na aktívnu zmenu životného prostredia, aby bolo vhodnejšie pre rozvoj človeka, na učenie a vyučovanie životným skúsenostiam — t. j. na zámernú psychologickú výchovu v škole i mimo školy (napr. k povolaniu, výchovu sexuálnu, k rodičovstvu, v závere života k smrti — v kritických situáciách pri umieraní, pri objasňovaní životných hodnôt, pri chápaní sociálnych procesov, ale aj prevencia narkomanov a pod.). Podľa Goodyeara poradenská literatúra čoraz viac

zdôrazňuje potrebu primárnej prevencie. Ale v praxi väčšina poradcov má k tomu minimálnu prípravu, a preto je zdržanlivá k činnosti na tejto úrovni. Poznatky, ktoré majú o ľudskom správaní, medziľudských vzťahoch pre činnosť na druhej — tretej úrovni prevencie sa dajú dobre zúžitkovať. Pomáhajú rozvíjať prax aj primárnej prevencie, pravda, na koncepcnej úrovni určitého zovšeobecnenia, aby sa takéto programy činnosti netrieštili v prílišnej parciálnosti.

Sekundárna prevencia predstavuje poradenskú prácu — intervenciu — v „krízach“. Vychádza sa tu z „teórie krízy“ (Lindemann, F.: 1944; Gerald, Caplan 1964). Kríza sa chápe ako kratšie, náhodné, nie nenormálne — ale intenzívne koncentrované a centralizované obdobie (obdobia) porúch, psychotických epizód, neistoty a pod., v ktorých sa u jedinca znižuje schopnosť riešiť takéto situácie. Narúša sa schopnosť prekonávať ich v budúcnosti, narúša — brzdí sa tým tiež schopnosť rastu rozvoja človeka. Môže pritom ísť o problémy, s ktorými sa vo vývine ľudia bežne stretávajú, spojené napr. s voľbou povolania, neistota z budúcnosti v rôznych fázach školského a profesionálneho vývinu. Môže pritom ísť o osobnostné problémy, problémy zahrňované do poradenstva v partnerskom eroticko-sexuálnom vývine, v predmanželskom období, manželstve, v rodinnom súžití, vo vzťahu k alkoholizmu, narkotikám, akútnym emóciám a pod. Poradenská práca sa tu opiera o nové poradenské techniky a postupy, osobitne aj o využitie psychoterapie v poradenstve nielen ako „krátkej terapie“, ale i ako dlhodobej cieľavedomej aktivity. Keďže koncepcia a úroveň sekundárnej prevencie sa vzťahuje na mládež, ako aj dospelých, hovorí sa, že prerastá do „vývinového poradenstva“.

Chápanie úloh poradenstva na úrovni „sekundárnej prevencie“ neprijíma tradičnú koncepciu klinického prístupu ku klientovi — ako pasívne „čakanie“ na klienta v poradni, pričom sa poradenská pomoc dostáva len malému počtu ľudí. Zdôrazňuje sa požiadavka aktívne vyhľadávať klientov, požiadavka aktivity poradcov v teréne, v konkrétnom priestore života ľudí. Preto napr. aj Americká psychologická spoločnosť v tzv. hraničných oblastiach prestala rozdeľovať kompetencie klinického a poradenského psychológa podľa tradičných schém a systému a viac rešpektuje logiku úloh a situácií života.

Chápanie *terciárnej prevencie* v naznačenom modeli poradenstva taktiež potvrdzuje, že je rozpracovávaný a prehodnocovaný prevažne pod silným vplyvom úloh hnutia duševnej hygieny, z hľadiska klinickopsychologického, a že aj členenie jeho vertikálnych úrovní je premietnuté na mierku a modely vertikálnej diferenciacie v štruktúre klinickej psychológie. Možno ho interpretovať ako snahu transplantovať novšie trendy a odbornospoločenské nároky v poradenstve do tradičného modelu myslenia vidieť úlohy poradenstva optikou klinickej psychológie, čo podľa Goodyearsa je nesprávne, vývojom prekonané, pretože úlohy starostlivosti o rozvoj tzv. zdravej populácie nemožno podriaďiť východisku z pato. Skôr „pato“ môžeme považovať za aspekt existencie normy.

Na úrovni terciárnej prevencie ťažisko poradenstva sa zasaďuje do rehabilitácie, podporných a pomocných činností, na znovuvavedenie indivíduí do sociálneho prostredia (v povolani, manželstve a i.).

Poradca (podľa Rodney K. Goodyeara, 1976) má 2 základné úlohy: priamo poskytovať služby — vystupovať ako vychovávateľ a vystupovať v úlohe konzultanta. Poradenská psychológia v súčasnosti je už mnohotvárna, ale má svoj pevne definovaný zmysel, funkcie i postavenie v pomere k sesterským disciplinám a profesiám.

4.4 Poradenstvo v koncepciách humanistickej psychológie

Od 60-tych rokov sa v poradenstve na západe začína intenzívne presadzovať koncepcia poradenstva nadväzujúca na základné idey tzv. humanistickej psychológie (vychádzajúce z C. Rogersa, A. Maslowa, Ch. Bühlerovej, K. Goldsteina, ale i E. Fromma, K. Horneyovej atď.). Svoju existenciu odôvodňuje potrebou utvoriť „tretiu silu“ medzi psychoanalýzou a behaviorizmom, keďže neprejavili dost porozumenia pre špecifickosť úloh, situácií a problémov tzv. zdravej a tvorivej osobnosti, jej životné ciele, hodnoty, „sebauskutočnenie — sebaaktualizáciu — sebauplatnenia“. Humanistická psychológia nepopiera biologické základy človeka, ale vyzdvihuje také ľudské vlastnosti, ako je subjektív-

vita, identita osobnosti, dimenziu minulosti i budúcnosti v ľudskom živote.

Humanisticky orientované poradenstvo zdôrazňuje viac výchovné ako liečebné aspekty v psychoterapii, skupinovej terapii, i v plánoch senzitivujúcich tréningov. Zdôrazňuje jednak vnútorný priestor a aktivitu subjektívnych faktorov v rozvoji osobných potencií, jednak podmienky sociálneho mikroprostredia a možnosti poradenskej a psychoterapeutickej intervencie pri podpore sebarealizácie osobnosti v tomto procese. Tým však, že nedoceňuje význam spoločenského makrorámca a jeho zákonitosti v rozvoji a riešení životných situácií osobnosti, humanistická psychológia preceňuje a skresľuje možnosti i vlastnú zodpovednosť subjektívneho faktora a stavia sa kapitulanty k zodpovednosti spoločenského poriadku za sebauskutočňovanie jej členov.

Kritické hodnotenie humanistickej psychológie u nás podali A. Uherík, E. Šebová, 1978; A. Kellö, 1978.

V celku o vývoji a súčasnom stave chápania predmetu poradenskej psychológie, resp. psychologického poradenstva v podmienkach kapitalistickej triednej spoločnosti možno konštatovať, že si vo všeobecnom systéme interdisciplinárneho poradenstva vypracováva k tomu primerane svoju špecifiku, ciele, metódy, organizačné formy práce. Poradenstvo zaujíma aktívne miesto v systéme spoločenských služieb, v systémoch práce s človekom i v spoločenskej delbe úloh a práce danej spoločenskej štruktúry kapitalizmu, i keď často je kritické k nej, keďže vystupuje ako činiteľ produkujúci a konzervujúci osobné problémy.

V celku v hlavných smeroch zreteľne prekonáva parciálny prístup k odborným psychologickým aktivitám v poradenstve (redukovanie činnosti na diagnostiku, prácu s informáciami, využívanie jednotlivých techník, postupov, pohovor). Súčasne je však evidentná neujasnenosť v základných teoreticko-metodologických a spoločenskoideových východiskách práce poradenstva v kapitalistických krajinách i nerovnomernosť a živelnosť jeho vývoja. Často nové trendy vyjadrujú tradičnými nepredefinovanými pojmami, a tak sú skresľované zdôrazňovaním úloh a funkcií z predchádzajúcich etáp vývoja poradenstva, alebo preferujú niektoré subjektívne determinované prístupy a orientácie autorov. Funkcie poradenstva sú vyjadrované pojmami: pomoc — pri plnení a riešení úloh, problémov, konfliktov, kríz a ich prevencie v ad-

justačných procesoch, plánovaní života, usmerňovaní a zefektívňovaní vývinu, pomoc pri autodiagnostike a sebaopoznaní, rozvoji obrazu seba, optimalizácii vývinu, v programoch rozvoja i sebarealizácii osobnosti, aj ako náprava, korekcia, reorientácia a pod.

Súčasnú poradenstvo na západe spravidla zdôrazňujú osobnosť ako nositeľa a integrujúceho činiteľa uvedených aspektov. Osobnosť sa dnes všeobecne považuje za východisko a cieľ poradenstva, ale súčasne možno povedať, že poradenstvu na západe chýba uspokojujúca teória osobnosti. Oceňujú význam prostredia, potrebu aktívnej účasti jeho príslušníkov na poradenských aktivitách, požadujú cieľavedome meniť prostredie, o poradcovi hovoria už aj ako o činiteľovi, ktorý by sa mal „orientovať na zmenu prostredia a spoločnosti“ (Sinick, D.: 1977), teda nielen individua. Zotrávajú však na nedialektickom chápaní prostredia, nedoceňujú dosah vývoja jeho spoločnostotriednej determinácie a jeho ideológie. Od poradcu očakávajú aj to, čo nie je v jeho silách. Zdôrazňujú síce výchovný — rozvíjajúci, formatívny charakter poradenstva, úlohy pri rozvoji človeka — osobnosti, ale chápu ich úzko, v zmysle prispôsobivosti človeka k platnému spoločenskému poriadku — ako cieľu. Triedna spoločnosť neutvára predpoklady pre optimálny rozvoj každého jej príslušníka. Prekonáva sa i epizodické chápanie poradenstva len ako akcie pri významnej „udalosti“ — ako „krok“ v jednom — prelomovom či problémovom — bode vývinu (etapy) životnej cesty. Čoraz viac sa zdôrazňuje prístup k úlohám a situáciám poradenstva ako k procesu, kontínuu v celom priebehu životnej cesty. V praxi to však vyznieva ako postulát. Správny princíp sa slabo realizuje v praxi; organizačne a metodicky nie je doriešený.

Mnohé z uvedeného sa negatívne odráža aj v chápaní poradenského procesu a poradenského vzťahu. Chápu sa často ako čosi, čo je do seba a v sebe relatívne uzavreté; doriešiť problémy klienta nemožno iba preskúmaním a „usporiadaním“ jeho vnútra ako hlavného zdroja problémov, konfliktov, zmätkov. Zrejme málo sa tu rešpektuje princíp historického prístupu i požiadavka dialektickej analýzy štruktúry predmetných javov a ich spoločnostotriedna determinácia. Súčasne sa pociťuje, že niet potrebnej jednoty a proporcionality medzi teóriou a praxou, medzi teoreticko-bádateľskými a praktickými snahami v poradenstve.

Takýto rozpor a nedostatok kritického integrujúceho myslenia napr. v USA sa prejavuje aj v tom, že sa situácia v poradenskej psychológii na jednej strane posudzuje vcelku optimisticky (ako to vyznieva aj zo správy Greytonskej konferencie). Na strane druhej sa poukazuje, že už aj v danom štádiu vývoja poradenstva vnútorne i navonok sa ono štiepi na početné špecializované formy a funkcie. Túto prirodzenú vnútornú diferenciáciu a špecializáciu interpretujú a kvalifikujú však ako divergenčné procesy (pozri Rodney K. Goodyeara, 1976). Doteraz sa nezhodli na principiálnych otázkach, čo je poradenstvo, aké sú vzťahy a spoločný základ medzi jeho špecializovanými formami, aké je jeho miesto a funkcia v spoločenskej deľbe práce, nerozpracovali na uspokojujúcej úrovni koncepciu interdisciplinárneho poradenstva ako formu všeobecného systému starostlivosti o človeka. Prekračuje to rámec možností — živelného charakteru — organizácie spoločenského poriadku v kapitalizme i spôsoby a možnosti kooperácie poradenstva s jeho inštitúciami, resp. inštitúcií medzi sebou.

IV. KONCEPCIE A MODELY PRÁCE V SÚČASNOM PORADENSTVE

Popri parciálnych myšlienkach a všeobecných úvahách o predmete poradenstva, poradenskej psychológie a funkcií poradcov — psychológov sa často paralelne i postupne stretávame s pokusmi komplexnejšie rozpracovávať ich teóriu, koncepcie, modely a prax.

Pojmy „teória“ — „konceptia“, „model“ pracovne budeme používať ako rozdielne, v odlišných významoch a funkciách, i keď sa v praxi často stotožňujú, používajú ako synonymá, ako ich špecifické formy, alebo diferencie medzi nimi sa považujú za nepodstatné. (Např. „konceptia“ ako teória in statu nascendi — v stave zrodu, ako osobitná forma teórie; ako forma premietnutá do aplikovanej roviny a pod.) To, čo budeme označovať ako „konceptia“ (-ie) nám dotvorí obraz rámca existencie súčasných teórií v poradenstve, ukáže ich špecifický výraz v teórii predmetu, dopad v praxi poradenstva i rozdielny vývoj v kapitalistickej a socialistickej spoločnosti. Ďalej vyjadrí skutočnosť, že za určitých podmienok teória — teórie sú iba zložkami v inak a širšie koncipovanom vzťahovom rámci „konceptií“, ako aj to, že napokon na najvšeobecnejšej úrovni teórie a koncepcie tvoria komplementárny celok.

Keď hovoríme o „konceptiách“ v poradenstve, rozumieme tým pokusy *určitým spôsobom usporiadať, integrovať a optimálne využiť prostriedky vedy ako celku, alebo jej časti, ďalej podmienky a možnosti spoločnosti, ako realizuje súbory poznatkov v teórii a praxi, aby sa dosiahli stanovené teoretické, spoločensko-aplikačné alebo profesionálne ciele.* V konceptiách ide o utváranie špecifickým spôsobom profilovaných predstáv, obrazov a projektov o teórii a praxi poradenstva. Konceptiu môžeme chápať *i ako sústavu cieľov, náhľadov na poradenstvo, aká je jeho podstata*

a ako plní svoje funkcie v teórii, praxi a ideológii, akú odbornú i spoločenskú stratégiu a taktiku má poradenstvo, ako špecificky organizuje a vedecky zdôvodňuje taktiku a stratégiu projektov vedy v organizácii a realizácii poradenstva v praxi. Dôležité je teda si uvedomiť, že v koncepciách poradenstva je aj čosi viac než len veda a je v nich aj iné než len teória, i keď koncepcie sú s nimi bezprostredne späté a na nich sa budujú. Koncepcia je tiež čosi viac než len definícia, či obsažnejší popis určitej disciplíny a jej predmetu.

Existuje viacero typov teórií, koncepcií, či teoretických a koncepcných modelov poradenstva a poradenskej psychológie v jeho rámci, ako napr. diagnostické, medicínsko-psychoanalytické a výchovné (edukatívnoformatívne a rozvíjajúce).

Sú zaujímavé nielen z hľadiska vývoja vedy a zvedečtovania práce v poradenstve, ale aj z hľadiska a fungovania štruktúry vládnucej ideológie v spoločnosti.

1. DIAGNOSTICKÁ KONCEPCIA A MODEL V PORADENSTVE

Potreba pozorovať, poznávať, diferencovať, hodnotiť a podľa rozličných kritérií zoskupovať ľudí, vyberať ich na určité úlohy, prisudzovať im rozličné pozície v kolektívoch, trvale sprevádza človeka vo všetkých obdobiach dejín spoločnosti. Takýto mechanizmus — môžeme povedať spontánnej a živej diagnostiky — podľa M. G. Jarošovského (1975) funguje v spoločnosti nepretržite, ale „v súlade s jej normami, hodnotami a potrebami“. Preto nie je div, že vznik experimentálnej psychológie a experimentálnych laboratórnych techník, ako aj vývoj testov a testových techník, vzbudili veľké nádeje, predstavy začiatkov priam revolučného — kopernikovského zvratu pri zvedečtovaní poznania ľudí, vo výchove — vzdelávaní a práci s ľuďmi, využívaní možností a perspektív psychológie v selekcii a rozmiestňovaní, i vo všetkých typoch organizovaného poradenstva, najmä vo výchovnom poradenstve pri voľbe povolania.

V kapitalistickej spoločnosti mechanizmus a koncepcia práce s novou experimentálnou a testovou diagnostikou (napr. aj v psychotechnike) sa formovali v podmienkach ideológie o akomsi

priam prírodnom zákone rozloženia (dedičnosti) schopností a kvalít jedincov i celých sociálnych skupín (pozri Carrel, A.: 1948). Považovalo sa za možné toto rozloženie kvality jednotlivcov i spoločenských skupín (tried) vedecky zisťovať, merať. Vývoj experimentálnych a testových techník niesol sa v ovzduší nových teórií o dedičnosti a prostredí, ako ony ovplyvňujú vývin a osudy individuí. Diagnostická koncepcia a rozdielne výkony príslušníkov sociálnych a triednych skupín v testoch a skúškach na experimentálnych laboratórnych technikách (prístrojoch) zdali sa potvrdzovať biologickú determináciu a vrozenosť individuálnych i skupinových rozdielov nielen v schopnostiach, vlastnostiach, ale (u nás pozri napr. Váňa, J.: 1926) i genetickú determináciu mravných kvalít a ich možností vo vývine osobnosti. Diagnostika a testy sa používali ako vedecké nástroje, na základe ktorých — ak sa dodržia určité procedúry — možno optimálne určiť jednak smer a úroveň vzdelávania (vzdelateľnosti), jednak výber adekvátneho povolania či úroveň postavenia v ňom i vyslovovať spoľahlivé prognózy o vývine, možných limitoch a korekciách celej osobnosti. Nedoceňovalo sa, že na rozložení výkonov všeobecných i špeciálnych schopností, školských výkonov, sociálno-triednej príslušnosti má svoj zásadný podiel aj historicky utvorená štruktúra a formácia spoločnosti, situácie a roly, do ktorých sa jedinec či skupina vo svojom vývine a jednotlivých fázach života dostávajú, aké majú možnosti vzdelávania, podmienky práce a pod.

Mnohé jednostrannosti, teoreticko-metodologické nedostatky a sociálno-diskriminačné dôsledky diagnostickej koncepcie hneď od začiatku našli svojich kritikov v radoch pedagógov, ale i psychológov. Vidíme to napr. v ZSSR v rámci kritiky pedológie a tzv. pedologických úchyliet (pozri Kostjuk, S. — Nazimov, I. N. — Nikolenko, D. F.: 1966; Petrovskij, A. V.: 1967; Kiselev, I. Ja.: 1968; Botjakova, L. V. a kol.: 1969; Zverev, I. D. a kol.: 1972; Nazimov, I. N.: 1972; Koščo, J.: 1975, resp. 1977 a i.). V tom čase v sovietskej spoločnosti sa diagnostická koncepcia vo výchove, vzdelávaní a poradenstve pri voľbe povolania už nielen v teórii, ale aj v praxi dostala do priameho protirečenia so základnými princípmi, úlohami a potrebami prestavby spoločenskej formácie.

Treba si uvedomiť, že principiálna kritika pedológie (1936) prebiehala nielen v rokoch narastajúceho dogmatizmu, ale i v ex-

tremne vyostrujúcej sa atmosfére bezprostredného nástupu fašizmu, nacizmu, ideológií imperialismu, čo všetko vyústilo do bezpríkladných rozmerov druhej svetovej vojny. Možno sa domnievať, že to všetko narušilo diferencovanejší priebeh kritiky pedológie nielen v ZSSR, ale neskôr kritický vývoj diagnostických prístupov i v počiatočných etapách v socialistických krajinách.

Dnes už vieme, že extrémne a dogmaticky realizovaná kritika pedológie (vrátane testológie, psychotechniky) nedodržiavala princípy leninského riadenia a rozvíjania vedy, pravidlá dialekticky chápanej straníckosti, dialekticko-historického prístupu k vedeckému a kultúrnemu dedičstvu iných spoločenských formácií. Napr. k modernému, v kapitalizme vznikajúcemu hnutiu za „vedeckú organizáciu práce“ a presadzovanie nových prístupov k ľudskému faktoru v pracovnom procese, pri využívaní poznatkov nových vedných disciplín (psychológie, sociológie, fyziológie) pri zintenzívňovaní a zefektívňovaní ľudskej práce, ekonomiky tak, ako to ukázal V. I. Lenin (1922) vo svojej principiálnej — ostrej, ale diferencujúcej kritike „taylorizmu“, alebo N. K. Krupská (1927) v kritike „psychotechniky“. Lenin a Krupská nestavali otázku alternatívne „preberať — nepreberať“, ale ako pristupovať, hodnotiť, zužitkovať pokroky dovtedajšieho civilizačno-kultúrneho vývoja, aj v novšej fáze kapitalistickej spoločnosti, ako odhaľovať reakčné a „očisťovať“ pozitívne jadrá vývoja vedy, techniky, ekonomiky, ako ich ideologicky a metodologicky konfrontovať, prehodnocovať a prispôsobovať budovaniu socializmu (pozri Petrovskij, A. V.: 1967; Kiselev, I. Ja.: 1968; Nazimov, I. N.: 1972). U nás sme na tieto skutočnosti upozornili už v r. 1964 (Koščo, J. — Blaškovič, O.: 1964).

Kritika teórie a praxe poradenstva v ZSSR, ako aj práce marxisticky a pokrokovy orientovaných psychológov a pedagógov v kapitalistických krajinách od rokov druhej svetovej vojny a po nej ovplyvňujú kritické prehodnocovanie pôsobenia tradičnej buržoáznej psychológie v poradenstve. Odhaľujú negatívne sociálne dôsledky a závažné medzery prevládajúcich koncepcií poradenstva a objektívne posilňujú diferenciačné procesy v kapitalistických krajinách. Poskytujú nový komplexnejší kontext pre parciálne kritické poznámky o problémoch psychologickej diagnostiky, jej využití a interpretáciách v poradenstve.

Podrobnejšia analýza východísk a vývoja kritiky psychologick-

kej diagnostiky v poradenstve v kapitalistických krajinách dokreslí aj načrtnuté premeny a ich opodstatnenosť v podmienkach vývoja socialistickej spoločnosti. Psychodiagnostika dostávala sa do dilemy a začínala si to aj uvedomovať. Kritické hodnotenie trendov využívania psychometriky a psychodiagnostiky týchto čias výstižne charakterizuje výrok prominentného priekopníka a predstaviteľa klinickej a poradenskej psychológie C. Rogersa (1951): „... ak sa psychologickú diagnostiku nepodari urobiť pedagogicky plodnou, potom sa jej naozaj budeme musieť z pedagogických dôvodov zrieknuť...“ (cit. podľa Martin, L. R.: 1976).

Vcelku možno vysloviť predpoklad, že tradičné koncepcie psychotechnického a tzv. diagnostického prístupu v poradenstve boli v rokoch II. svetovej vojny a po nej vo Francúzsku kritizované a prekonané zásluhou marxisticko-komunisticky orientovaných psychológov a pedagógov (Langevin, Wallon a ď.), čo mohlo byť ovplyvnené aj ideami sovietskej kritiky pedológie (z r. 1936). Francúzska alternatíva edukatívnej (výchovnej) koncepcie v poradenstve — ak ju posudzujeme z hľadiska vnútorného vývoja moderného poradenstva — predstavuje pozitívne a progresívne riešenie problému, takže bola neskôr akceptovaná ako východisková báza nového výchovného konceptu poradenstva v ZSSR a vo všetkých socialistických krajinách. Prijatá a rozpracovávaná výchovná — edukatívnoformatívna koncepcia sa stala jednou z determinujúcich vývoj poradenstva v súčasnom svete.

Systematickú kritickú analýzu a dešifrovanie základných nedostatkov tzv. diagnostickej koncepcie, ako sa ešte zmienime, vykonali v rokoch 1945 — 1957 vo Francúzsku najmä P. Naville (1945) a A. León (1957).

Podľa A. Leóna (pozri Golomštok, A. I.: 1969, 1972, u nás podrobnejšie Klímová, M.: 1970 a i.) tradičná koncepcia poradenstva (ktorú nazýva „diagnostickou koncepciou“) vychádza v zásade z predstáv o vrozenom základe človeka, o existencii istých stabilných elementov v osobnosti, ktoré keď pomocou testov odhalíme, spoľahlivo môžu predznačiť nielen smer a úroveň vzdelávania, vybrať vhodné povolanie, ale tiež určiť prognózu ďalšieho vývinu osobnosti, pričom zmeny a vplyvy prostredia, ku ktorým dochádza v priebehu života, neprekračujú spravidla rámec možných predpokladaných omylov, ktoré pripúšťa naša prognóza.

León kritizuje to, že takýmto postupom sa uvažuje spravidla

pri jednorazovej poradenskej činnosti, že tento štýl či koncepcia práce poradenstva je jedným z následkov nepružnosti, strnulosti a konzervativizmu izolovanej činnosti osobitných poradenských inštitúcií (poradni pre voľbu povolania, psychotechnických ústavov a psychotechnických oddelení), ktoré sa vyvíjali odtrhnuté od výchovnovzdelávacieho procesu školy, a to aj vzhľadom na presvedčenie, že metódy a techniky (vrátane testov), s ktorými pracujú, majú svoju autonómnu poznávaciu i prognostickú funkciu.

Či „diagnostická“ koncepcia je dnes už prekonaná, nie je len rečnickou otázkou. S tendenciou prevažne diagnosticky pristupovať k úlohám poradenstva stretávame sa dnes:

1. tam, kde výkonná profesia a špecializácia poradcu — psychológa činného v poradenstve nemá ujasnenú a širšie rozpracovanú špecifiku svojej náplne, kde psychológovia v poradenstve nenašli svoju profesionálnu identitu a svoje kompetencie v spoločenskej deľbe práce, kde sami, alebo pod tlakom iných redukovujú svoje pôsobenie na úzko chápané odborné, parciálne servisné, t. j. čisto diagnosticky chápané expertízne služby, alebo poskytujú ich len ambulantne, t. j. v určitej inštitucionálnej izolovanosti;

2. tam, kde takýto vývoj je podporovaný zastaralou alebo jednostrannou koncepciou odbornej prípravy psychológov — poradcov, ktorá spravidla neprekračuje úlohy diagnostiky v poradenstve;

3. tam, kde za úrovňou doby zaostáva poznanie vývoja teórie a aplikácie psychologických vied, najmä širších možností poradenskej psychológie a existujúcich už rozpracovaných, či ďalších možných úloh psychológov v poradenskom procese;

4. tam, kde panuje presvedčenie, že v danej etape vývoja psychologických vied jediná diagnostika, psychometrika a ich techniky, s vystavením nálezu, posudku, sprostredkovaním z toho vyplývajúcich odporúčaní, je jeho jediným profesionálnym rámcom, v ktorom sa môže psychológ s istotou odborne a spoločensky spoľahlivo prezentovať, t. j. kde sami psychológovia nie sú ochotní prevziať profesionálnu odborno-etickú zodpovednosť za širší okruh ucelených, zložitejších, rizikovejších, i menej atraktívnych úloh, programov a aktívnej participácie na riešení problémov spoločenského a osobného života;

5. nebezpečie zvratu a vytlačenia psychológov v partnerstve do starej jednostrannej diagnostickej koncepcie hrozí aj tým, že sa prehliada základný zámer budovania diferencovanej poradenskej siete (siete s diferencovanými úlohami), kde špecializované poradenské zariadenia popri zabezpečovaní funkcie odbornometodického centra, majú byť dominantne výchovne formatívne orientované a ako také majú fungovať nie v tradičnej izolovanosti, ale vertikálne i horizontálne sa integrovať do poradenského interdisciplinárneho systému. Spätne a komplexne aj mimo diagnostiky majú pomáhať zabezpečovať špeciálne psychologické služby školám, výchovným zariadeniam, dorastové služby pri riešení problémov pracujúceho dorastu, pri pomoci orgánom sociálnej starostlivosti, odborom pracovných síl a pod.

2. MEDICÍNSKA KONCEPCIA A MEDICÍNSKO-PSYCHOLOGICKÉ MODEL PRÁCE V PORADENSTVE

„Medicínska koncepcia“, medicínsky „model človeka“, „medicínsko-psychoanalytický model“ a štýl práce s pacientom sú pre vývoj psychológie, profesie psychológa, výchovného poradcu a psychologických pracovísk nielen zaujímavé, ale aj ilustratívne a podnetné. Od profesionalizácie novej vedeckej psychológie a rozvoja prípadovej práce psychológov s klientelou, medicínska i medicínsko-psychoanalytická koncepcia práce majú veľký vplyv na utváranie profesionálneho profilu v organizácii činnosti psychológov i značnú popularitu medzi psychológmi. No na druhej strane, keď sa nedoceňujú zásadné odlišnosti medicíny — psychológie — poradenstva — výchovy, keď si neuvedomujeme špecifickosť úloh, medicínskej optiky a koncepcie práce s človekom a starostlivosti o človeka, môže byť táto koncepcia nesprávna i dezorientujúca.

Kriticky sa poukazuje, že tzv. „medicínsky model“ aj v poradenstve analogicky medicíne, vychádza v podstate z vonkajších symptómov (napr. pri problémovom správaní) a odvodzuje ich z vnútorných chorobných stavov, ktoré treba ako individuálne nedostatky diagnostikovať a liečiť. Pritom spravidla dochádza k stigmatizácii individua. Pri riešení podobných problémov žiadala by sa skôr analýza istých interakčných podmienok situácie,

v rámci ktorej sa problém manifestuje a priamo v situáciách výchovy a vyučovania riešiť ho metódami modifikácie správania, pričom formy intervencie možno podrobovať aj exaktnejšej kontrole a vyvíjať ich v smere väčšej efektívnosti. Metódy modifikácie ako rôzne formy stratégií intervencií sa vyvíjajú v poradenstve ako alternatívy terapie správania (Barkey, P.: 1976).

Označenia „medicínska koncepcia“, „medicínsko-psychoanalytický model“ majú svoje zreteľné významové odlišnosti. Pre tých klinických psychológov, ktorí sa dominantne uplatňujú v zdravotníctve a v kooperácii so zdravotníckymi odborníkmi, je „medicínska koncepcia“ do vysokej miery prirodzeným a užitočným vzťahovým rámcom, i keď aj tam psychológovia majú do tímu odborníkov v zdravotníctve vnášať práve špecifiky svojej disciplíny.

Proti jednostrannostiam vo využívaní „medicínskeho modelu“ v poradenských službách u nás, ale ešte viac v zahraničí, sa v posledných rokoch ozývajú ostré výhrady, pretože stiera, obmedzuje i komplikuje špecifickosť poradenskej činnosti.

V rámci 18. svetového kongresu pre aplikovanú psychológiu v Montreali (1974) na zasadnutiach osobitnej pracovnej komisie venovanej problematike poradenstva a psychológie v poradenstve, Florent Dumont (z Montrealskej McGillovej univerzity) odvolávajú sa na náhľady a skúsenosti súčasných severoamerických autorov (Shorstrom, E. L.: 1973; White, M. A.: 1973; Danish, 1974 a ď.) konštatoval, že medicínsky model poradenských služieb v danej etape je prekážkou vývoja poradenskej práce; je nepraktický, neproduktívny a neefektívny. F. Dumont argumentuje tým, že medicínsky model (medicínska koncepcia) práce

— má málo do činenia s tým, čo sa odohráva v bežnej psychoterapii alebo poradenstve;

— že vymedzenie zdravia a choroby sú nefunkčné a mýlia, najmä ak problémy, na ktoré sa v poradenstve zameriavame, spočívajú v oblasti naučeného správania;

— že problémy značných počtov ľudí, na ktoré sa poradenstvo musí v čoraz väčšej miere zameriavať, nedovoľujú prepych prevažne len medicínskej — individualistickej formy riešenia sociálnych a osobných problémov. Podľa Dumonta možno vypočítať rad podstatných dôvodov hovoriacich za edukatívne formy poskytnutých poradenských služieb. Preto poradenský pracovníci

sa čoraz vo väčšej miere snažia o návrat k funkčnejším edukatívnym modelom poskytovaných poradenských služieb a pracujú na ich rozvoji.

Odklon od medicínskeho — individualisticky psychoanalyticky orientovaného modelu práce v poradenstve, ktorý požadoval Dumont a iní a ktorý od rozvoja hnutia duševnej hygieny (C. Beers), psychiatrie, a najmä psychoanalýzy na Severoamerickom kontinente tradične dominoval (v nemalej miere aj pod vplyvom sociálno-selektívnych, elitárskych tendencií a štýlu práce s klientom), je zrejme podmienený aj špecifickými podmienkami tamajšieho prostredia.

Osobitne ho charakterizuje sociálna patológia moderného života konzumnej spoločnosti, prehĺbujúca sa patogénna tvár života v prostredí miest a veľkých mestských aglomerácií, o ktorých viacerí psychológovia (Calhoun, 1972; Loo, 1973, Dumont, F.: 1974) konštatujú, že degradujú na „behaviorálne kloaky“ (behavioral sinks).

Ďalej tento odklon vyplýva aj zo skepticizmu, či pre klienta v zložitej sociálnej sfére, v autonómne a odcudzene pôsobiacich poradenských inštitúciách, môže psychológ, poradca vykonať aj viac, ako umožňuje doteraz veľmi individualisticky orientované poradenstvo, akou je i izolovaná poradenská a psychoterapeutická pomoc jedincovi a malým skupinám.

V súčasnosti sa stúpenci psychoanalýzy zo svojich pozícií pokúšajú lepšie vyšpecifikovať osobitosti poradenstva, ale vcelku sa im nedarí prekonať limitované a okrajové postavenie psychoanalýzy v hlavných typoch poradenstva. A. Houben (1975) charakterizuje poradenstvo ako poskytovanie požadovanej pomoci s cieľom nachádzať a realizovať riešenia v krízových situáciách pri zachovaní vlastnej zodpovednosti. Vychádzajúc z freudovského modelu procesov rozhodovania úlohu poradcu vidí v posilňovaní tých špecifických funkcií „ja“, ktoré v danej problémovej situácii zabezpečujú rozhodovanie a konanie. Poradenstvo od psychoanalýzy a psychoterapie sa podľa A. Houbena odlišuje diagnostickým charakterom vstupného interview, ktoré prináša podnety k vyjasňovaniu problému (úlohy). Poradenstvo je indikované vtedy, keď v popredí nie je štrukturálny konflikt inštaní (v osobnosti), ale riešenie „krízy“ prebieha v podstate na vedomej úrovni.

Nazdávame sa, že medicínsky model práce, ak sa správne využíva, aj v poradenstve a poradenskej psychológii podnetne stimuluje vypracovávanie a rozvoj štruktúry — povedali by sme vnútorných okruhov systému profesionálnej činnosti psychológa- poradcu najmä v jeho diagnostickej, terapeutickej a preventívnej činnosti. Akčný rádius úloh a funkcií v poradenstve a psychológov v poradenstve je — na rozdiel od medicíny — kvalitatívne v mnohom odlišný a širší, je inak, z iných hľadísk zameraný na vývinové (biodromálne) úlohy, životné plány, rozhodovania v tranzitných a náročných obdobiach života, ďalej pri voľbách, adjustáciách a preorientáciách v nich, ako aj pri optimalizácii a stimulácii aktívneho rozvoja osobnosti.

3. VÝCHOVNÉ — EDUKATÍVNO-FORMATÍVNE A ROZVÍJAJÚCE KONCEPCIE PORADENSTVA

Na nevyhnutnosť dať diagnostickej činnosti výchovný charakter upozorňoval už C. Rogers v 30 — 40 rokoch. Základné prvky a východiskové princípy nového teoretického prístupu k poradenstvu (najmä v školskom, profesionálnom, partnerskom a rodinnom vývine), ako sa utvárali v jeho výchovnej koncepcii, treba hľadať v návrhu na reformu francúzskeho systému výchovy a vzdelávania, vypracovanom komisiou odborníkov pod vedením Paula Langevina a Henry Wallona, s ktorým sa stotožnila a ktorý presadzovala komunistická strana Francúzska. Po druhej svetovej vojne idey tejto koncepcie vo Francúzsku rozpracovali P. Naville a A. León a ě. Mala však svojich priekopníkov a stúpcov aj v iných krajinách.

Doteraz je otvorenou otázkou, nakoľko sa vo francúzskej výchovnej-educatívnej koncepcii poradenstva (vypracovanej francúzskymi komunisticky orientovanými psychológmi a pedagógmi — Wallonom, Langevinom) a u ďalších kritikov jednostrannosti diagnostickej a medicínskej koncepcie (C. Rogers a i.), priamo či nepriamo odrazila sovietska kritika pedologických úchyliet z r. 1936. Kategoricky odsudzovala to, čo v poradenstve reprezentovala psychotechnika a vtedajšia psychologická diagnostika.

A. León výchovnú koncepciu poradenstva rozpracoval v oblasti školskej a profesionálnej orientácie — ako alternatívu vládnućich diagnostických koncepcií. Edukatívny prístup k poraden-

stvu mohol sa vo svojich snahách opierať i o nové idey v pedagogike, o skúsenosti praxe prudkého rozvoja školstva, pracovnej a polytechnickej výchovy, o podnety z učenia klasikov vedeckého socializmu — komunizmu (Marxa, Engelsa, Lenina a ď.), ako aj o skúsenosti vyplývajúce z teórie a praxe revolučných premien a cieľov výstavby novej spoločnosti po VOSR v ZSSR. Nová koncepcia mohla sa tiež opierať o rozsiahle výskumy v oblasti psychológie, pedagogiky, učenia, zmien a nadobúdania nových účinných foriem správania so zreteľom na prácu v povolani. Škola a pedagógovia povahou svojej činnosti sú bytostne zviazaní s úlohami pomoci mladým pri riešení otázok ich budúcnosti, voľby budúceho povolania (školy, smeru školského vzdelávania), pri prekonávaní osobných problémov vo vývine.

Francúzsky variant a akceptovanie edukatívnej činnosti v poradenstve zdôrazňuje:

— najužšie spojenie, ba priam integrovanie poradenských úloh a činností do vyučovania a všetkej práce školy a učiteľov;

— spojenie poradenských odborníkov a špecializovaných poradenských inštitúcií so školou, silami a možnosťami aj ostatného spoločenského prostredia a inštitúcií, osobitne s rodinou;

— že rozhodovanie, výber — voľba, ako aj iné výchovné opatrenia v pomere k mladým majú procesualny charakter, musia byť súčasťou plánovitej dlhodobej starostlivosti, musia aktívne pôsobiť na mladé generácie pri rozvíjaní vlastných profesionálnych plánov a realizovaní svojej budúcnosti, ako aj pri prekonávaní vlastných nedostatkov seba výchovou.

Edukatívna koncepcia (u niektorých francúzskych predstaviteľov poradenstva, v ZSSR a socialistických krajinách) zdôrazňuje plnenie poradenských úloh prostriedkami pedagogického procesu, potrebu rozvíjať a realizovať v ňom konkrétne úlohy a programy orientácie. Podľa francúzskeho plánu plnenie týchto úloh mala škola zabezpečovať nielen kolektívom učiteľov v jednotlivých predmetoch, ale i osobitnými špecialistami — odborne školenými poradcami a odbornými psychológmi, pracujúcimi priamo v škole. Vojnový, resp. povojnový francúzsky návrh na kvalitné zabezpečenie demokratizácie prípravy mladých generácií pre život okrem profesionálnej orientácie, prípadne v spojitosti s ňou rozvádza i potrebu a postavenie školského psychológa.

V takomto rámci León nielenže pripúšťa, ale aj požaduje a

oceňuje nevyhnutnosť validnej diagnostiky vývinu osobnosti pomocou testov, pri kontrole vývinu a úspešnosti jedinca v škole, jeho vývinu k práci, povolaniu a správnej voľbe povolania. Lan-gevinov-Wallonov plán reformy vzdelávania, ani naň nadväzujúcu Leónovu výchovnú koncepciu profesionálnej orientácie vládnuce kruhy vtedajšieho buržoázneho Francúzska oficiálne neprijali. Projekt mal však veľký ohlas v celom svetovom vývoji poradenstva, a to nielen školského a profesionálneho. Našiel pokračovateľov vo Francúzsku a socialistických krajinách, jeho zásady sa prijímajú ako východisko a ďalej sa rozvíjajú v celom svete.

Pravda — ako v posledných rokoch vývoj profesionálnej orientácie vo Francúzsku a iných kapitalistických krajinách ukazuje — realizáciu ideí tohto progresívneho projektu silne ovplyvňujú cyklické krízy ekonomiky, tlak súkromných obchodných a priemyselných kruhov. Obmedzujú a zužujú kompetencie výchovných poradcov na jednoduchých rozdeľovačov informácií, oslabujú širšie celospoločenské výchovné ciele poradenstva rozvíjať schopnosti, záujmy indivíduí pri voľbe povolania, realizovať sa i podľa vlastných osobných potrieb. Oficiálna politika i cez odpor poradcov na úkor výchovnosti presadzuje sociálnoekonomické funkcie orientácie podľa potrieb panujúceho spoločenského poriadku (Ponliquen, Y.: 1976; Guist, J.: 1977 — cit. podľa Supera, D. E.: 1977).

Priklon k výchovnoformatívnemu ponímaniu poradenstva je výrazný aj u viacerých západných predstaviteľov špecifických teórií poradenstva (Ginzberg, Super, Tiedemann a Ď.). Z tohto hľadiska sa — pravdaže v teórii a metodológii — prehodnocuje aj využitie špecifických poradenských postupov, programov a stratégií, diagnostických prostriedkov pri korekciách, modifikáciách alebo rozvoji želaného správania v rôznych sociálnych, pracovných, vzdelávacích situáciách, v psychoterapii a pod. V tomto smere, ako sme naznačili, výrazne pôsobí aj humanistická psychológia.

S výchovnou — edukatívnoformatívnou koncepciou poradenstva ako východiskom sa stotožňujú mnohí teoretici a prevažná väčšina praktikov, organizátorov poradenskej práce. Pravda, zdôrazňovanie výchovného — formatívneho charakteru poradenstva a činnosti odborného poradcu nesmie zakrývať podstatné rozdiely v poňatí výchovy a jej cieľov, v spoločenskom zabezpečení

výchovy a vzdelávania v podmienkach rozdielnych spoločenských formácií.

3.1 K vývoju edukatívnej koncepcie v socialistických krajinách

Výchovnú koncepciu vzhľadom na jej integrujúcu snahu a progresívne črty v súčasnosti plne prijímajú, intenzívne a tvorivo rozvíjajú osobitne v socialistických krajinách (Doležal, J.: 1960; Koščo, J.: 1960, 1962 a d.; Blaškovič, O.: 1962; Jovajša, L.: 1970; Kuhrt, W.: 1971; Golomstok, A.: 1969, 1972; Klímová, M.: 1970; Hvozdič, J.: 1972, 1976).

Jej vývoj môžeme ilustrovať v podmienkach ČSSR. Nové poradenstvo v ČSSR sa od počiatku (r. 1959) buduje na princípe „výchovnosti“, diskutuje sa o východiskových pozíciách, formách realizácie a dôsledkoch tejto koncepcie. Argumentácia za výchovnú koncepciu sa však niekedy obmedzuje iba rámcom budovania úloh a foriem práce poradenstva v školstve, alebo ešte užšie za jej predstaviteľa sa považuje iba výchovný poradca (nie celý kolektív pedagógov). Školu považujeme za základné pole zabezpečovania úloh poradenstva a poradenských aktivít, ale vzhľadom na vývoj poradenstva je neprípustné zjednodušovať a redukovať poradenstvo len na rámec školy, na didakticko-informačnú činnosť výchovných poradcov, ako aspekt vyučovania a vzdelávacej práce učiteľa, i keď tam sú dosiaľ najväčšie možnosti i rezervy v plnení úloh poradenstva v škole, resp. v pomoci poradenstva škole. V súčasných rozvinutých etapách vedecokotechnických a duchovných premien socialistickej spoločnosti — výchovnosť — treba chápať podstatne širšie, ako zložku celospoločenského formatívneho pôsobenia a pomoci jedincovi pri vyrovnaní sa zo základnými životnými úlohami a náročnými situáciami na jeho životnej ceste. Je to pomoc pri zabezpečovaní všestrannej prípravy mladého pokolenia i dospelých pre život a prácu v spoločnosti. Špecializované poradenské inštitúcie nie sú budované izolovane, ale ako útvary zabezpečujúce odborné služby v škole a ostatným spoločenským organizáciám, i všetkému obyvateľstvu, pričom didaktická výchovnovyučovacia a informačná činnosť sú základnými, ale nie výlučnými formami realizácie úloh poradenstva. Úlohy pedagogiky a školy, ako i

psychologických a špecializovaných psychologických inštitúcií v koncepcii výchovného poradenstva podrobnejšie osvetľujeme na iných miestach publikácie.

Edukatívna koncepcia vychádza z princípov dynamického chápania vývinu a životných úloh ako biodromálneho procesu, ktorý sa realizuje v škole, povolání, v rodinnom a spoločenskom živote. Takýto prístup bol podnecovaný aj zo zdrojov a hľadísk vývinovej psychológie. Od rokov druhej svetovej vojny sa presadil v celosvetovom meradle zásluhou E. Ginzberga a kol., D. E. Supera a d. Prenikanie vývinového princípu do poradenstva objavuje sa už skôr aj u iných psychologov (v ZSSR, prvej ČSR a hneď po druhej svetovej vojne), ale z viacerých príčin nedozreli do uceleného konceptu. U nás programovo a veľmi progresívne ju ako koncepciu formatívnej psychologickoporadenskej práce formuloval J. Stavěl (1932, 1933 — pozri Koščo, J.: 1976).

Výchovnosť v edukatívnej koncepcii musíme chápať v najširšom spoločenskom zmysle slova — ako spoločnosťou projektovaného a regulovaného formatívneho procesu, odohrávajúceho sa na rôznych úrovniach, postulujúceho aktívny všestranný rozvoj osobnosti, priebežnú aktivizáciu a optimalizáciu tvorivých síl jedinca v priebehu všetkých etáp životnej cesty. A tu poradenstvo má rozsiahle pole pre svoje uplatnenie, ráta sa s ním, ako to jasne vyplýva z Projektu ďalšieho rozvoja čs. výchovnovzdelávacej sústavy (1976, pozri i Klímová, M.: 1977; Hvozdič, J. a d.), plánov sociálneho rozvoja i programov komplexnej starostlivosti o pracujúcich (Koščo, J.: 1977).

Z nášho výkladu je iste jasné, že podobne ako W. Kuhrt (1975), považuje za nesprávne i neplodné stavať do protikladu diagnostickú, medicínsku koncepciu v pomere k výchovnej — edukatívnej. Stotožňujeme sa s výchovným edukatívno-formatívnym chápaním poradenstva ako interdisciplinárneho a multisférového systému, ako koncepcie, ktorá najlepšie vystihuje povahu, funkcie i hlavné metódy práce poradenstva. Preto na označenie tohto typu a systému poradenstva a jeho oddelenie od iných druhov poradenských služieb — technických, zdravotníckych, právnych a pod. — navrhujeme vôbec používať vždy príslušné adjektívum „výchovné“ — „edukatívne“ poradenstvo, prípadne „formatívne“ či „biodromálne“ poradenstvo. Vyhne sa tým časťným nedorozumeniam, keď pre tú skupinu poradenských služieb,

ktoré sú predmetom záujmu a činnosti našich poradenských inštitúcií, používame čiste len pojem „poradenstvo“ bez ďalšieho adjektíva a bližšieho označenia, ktorý by tento typ a kategóriu poradenstva odlišoval od iných (napr. praktické poradenstvo, poradenstvo zdravotnícke, právne a pod.).

Edukatívnoformatívne a biodromálne poradenstvo, na rozdiel od starších foriem práce, to nie je len oznamovanie výsledkov diagnostiky vo forme rady, ani len poskytovanie elementárnych informácií v situáciách dôležitých rozhodovaní, za čo sa ono ešte žiaľ, často považuje i na čo sa v praxi redukuje. Poradenský proces je dnes bohaté rozpracovanou a diferencovanou štruktúrou odborných činností. Zahrnuje v sebe nielen špecializované formy sociálnej a výchovnej orientácie, práce s informáciami, diagnostiky, ale aj individuálne a skupinové postupy v psychoterapii, reedukácii, pri orientácii a reorientácii a korekcii v poradenskom procese (Hvozdič, J.: 1977; Hlavenka, V.: 1977 a i.). Využívajú sa pritom tiež metodologické výdobytky a techniky psychologických vied a nadväzujúc na modernú výchovu a vzdelávanie rozpracovávajú i realizujú sa v ňom rozmanité programy optimalizácie psychoformatívneho stimulovania, životného plánovania, podporovania sebarealizačných aktivít a korekcií v rozvoji osobnosti, vo vývine osvojovania životných úloh a v rolovom správaní, pri zefektívňovaní rozhodovacích procesov, uskutočňovaných výberoch a voľbách, pri adjustácii na meniace sa podmienky v priebehu životnej cesty a pod.

Poradenstvo poskytuje jedincovi a spoločenským orgánom aj odbornú pomoc pri zefektívňovaní riadenia sociálnych procesov. Aktivity a úlohy výchovného poradenstva podstatne musíme rozšíriť na životné úlohy, problémy vo vývine v priebehu životnej cesty a rozšíriť ich aj o perspektívy rozvoja a skvalitňovania prirodzenosti človeka ako takého. A tu koncepcia výchovného, formatívneho, rozvíjajúceho, biodromálneho poradenstva — psychológie a psychológov — svojím spôsobom vyplňa citeľnú medzeru v štruktúre doterajších veľkých tradičných systémov starostlivosti o človeka a jeho rozvoj.

Edukatívnoformatívna — výchovná a biodromálna koncepcia poradenstva vnáša, ako uvidíme, aj nové požiadavky na organizáciu poradenských služieb, jej zaradenie a kooperáciu s inými zložkami a inštitúciami spoločnosti.

V. PORADENSTVO A PORADENSKÁ PSYCHOLÓGIA — — VÝCHODISKÁ — PREDMET, ZARADENIE

(ZÁVERY)

V prístupe k základným otázkam systému a predmetu interdisciplinárne chápaného poradenstva možno vcelku rozlíšiť dva spôsoby, charakteristické aj v iných aplikovaných disciplínach:

a) *Empirický* — *prehliada potrebu teórie*, uspokojuje sa popisom čo je a čo robí poradenstvo, *preferuje „robenie“* poradenstva, čo sa vyžaduje z titulu poradenských služieb. Takýto prístup nevylučuje široký rozvoj poradenskej praxe a výskumu parciálnych problémov. Je však živelný, *practicistický*, *neposkytuje pevný základ, rámec a perspektívy systému*; je zdrojom chronických problémov a charakterizuje nižšie etapy vývoja poradenstva.

b) *Koncepčný* — *systematicky rozpracováva teóriu, metodológiu a otázky praxe* poradenstva ako všeobecného a vnútorne špecializovaného systému v systéme plánov sociálneho rozvoja (starostlivosti o človeka) a v spoločenskej deľbe práce (realizovanie úloh spoločnosti a jednotlivcov). *Jednotu teórie a praxe*, ich priebežné konfrontácie, považuje za *predpoklad efektívneho rozvoja poradenstva*.

Vývoj socialistickej alternatívy všeobecného interdisciplinárneho systému — výchovného, biodromálneho — poradenstva preferuje uplatnenie systémového, dynamického prístupu, t. j. požaduje skúmať a rozvíjať poradenstvo nielen z hľadiska jeho vnútornej štruktúry, ale aj v širších sociálnoekonomických, kultúrnych súvislostiach a funkciách. Predpokladá tieto východiská:

Prax rozvoja socialistickej spoločnosti — Zameriava sa na potreby, ciele, úlohy, problémy i celkový charakter rozvíjajúcej sa socialistickej spoločnosti. V jej rámci — na rozdiel od kapitalisticky, triedne organizovanej spoločnosti — osobitným spôsobom sa utvára prax a model ži-

votnej cesty indivíduí v jednotlivých fázach vývinu i z hľadiska jej priebehu (vo výchove, vzdelávaní, práci a povolání, partnerstve, manželstve a rodičovstve, vo voľnom čase). V nových podmienkach prebieha i vyrovnávanie sa s vývinovými životnými úlohami (rolami), mení sa charakter náročných životných situácií (plánovania, rozhodovania, volieb, adjustácie, realizácie, optimalizácie, korekcií plánov a pod.). Menia sa i spoločenské podmienky riešenia vývinových úloh (v rodine, škole, v práci, kolektíve), náročných životných situácií a problémov, konfliktov s nimi spojených.

Teória a metodológia dialektického a historického materializmu — ako veda o najvšeobecnejších zákonoch vývoja prírody, spoločnosti a človeka umožňuje poradenské javy a situácie skúmať v náležitom všeobecnom vzťahovom rámci, pristupovať k nim napr. i z hľadiska teórie odrazu, princípu historicity a pod. Umožňuje racionálnejšie vidieť i riešiť vzťahy objektívneho a subjektívneho, všeobecného, zvláštneho a jedinečného v rámci zákonitostí vývoja spoločnosti, v ich konkrétnych situáciách, i vzhľadom na subjektívne potreby a záujmy jednotlivca. Tým sa utvára predpoklad dialekticky riešiť vzájomné vzťahy i rozpory medzi spoločenským a osobným v profesionálnom, vzdelávacom i partnerskom vývine, ktoré pretrvávajú (ako neriešiteľné) v doterajšom vývoji teórie a praxe poradenstva v podmienkach triednej spoločnosti. Prevalu dialekticko-historického prístupu k základným úlohám a problémom poradenstva názorne si zilustrujeme pri analýze niektorých súčasných teórií profesionálneho a školského vývinu.

Dosiahnutý stav teórie, metód, techník a organizácie vo vnútornom vývoji poradenstva ako systému, resp. i vo vedách, ktoré utvárajú poznatkový fond a zázemie poradenstva. Dôležitým kritériom je tu ich aplikačná zrelosť, koordinácia postupov a participácia ich odborných — profesionálnych predstaviteľov na poradenských úlohách v rámci spoločenskej delby práce a plánov rozvoja spoločnosti.

Systémový prístup k základným otázkam poradenstva prekonáva kritériá klasifikácie vied vychádzajúce z 19. stor. z tradícií A. Comta, ktoré ovládali myslenie a predstavy o systéme vied temer jedno storočie, do 40.—50. rokov nášho storočia. Poraden-

stvo predstavuje takýto relatívne nový typ interdisciplinárneho, aplikačnoteoretického odboru. Formulovať jeho predmet zo statických pozícií comteovského systému vied je dnes už prekonané a neadekvátne. Podobne je to aj v oblasti klasifikácie a rozvoja nových profesií. Je napr. neprimerané realite vyvodzovať profesiu poradcu z jedného odboru vedy, i keď práve on môže byť dominantný a východiskový v profile danej profesie, profesionálnej špecializácie. Vzhľadom na komplexnosť úloh praxe profesia poradcu, resp. poradcovských špecializácií vychádza zo širšieho základu vied a pridrižiava sa princípu teamovej kooperácie.

1. PORADENSTVO AKO INTERDISCIPLINÁRNY SYSTÉM – PORADENSKÁ ORIENTÁCIA

Poradenstvo (ako špeciálne edukatívnoformatívny, rozvíjajúci biodromálny systém) na najvšeobecnejšej úrovni chápeme ako interdisciplinárnu teoreticko-aplikačnú sústavu poznatkov, súbor metód a techník, organizačných opatrení, súčinnosť inštitúcií a rozličných odborníkov zacielených na všeobecnú i konkrétnu sociálnu a osobnostnú orientáciu, na optimálnu spoločenskú realizáciu a seberealizáciu indivíduí:

– pri plnení špecifických vývinových úloh vo vzdelávacom, profesionálnom, partnerskom, rodičovskom, osobnostnom, ludickom vývine;

– pri rozvíjaní úloh životnej cesty, životného plánovania, pri riešení úloh v náročných situáciách rozhodovania a voľby, ad-justácie a orientácie, realizácie a korekcie rozhodnutí, riešení konfliktov a kríz;

– pri aktivizácii vnútorných potenciálov indivíduí – ich záujmov, cieľov, hodnôt a schopností, vlastností a tvorivých síl v priebehu životnej cesty.

Poradenstvo na takejto všeobecnej interdisciplinárnej úrovni chápeme ako poradenskú orientáciu, resp. ako *integrované špecifické formy sociálnej a osobnostnej orientácie v priebehu životnej cesty*, z ktorého organicky vyrastá intenzívna špecifická forma výchovne a biodromálne chápaného poradenstva psychologického (counselling, konzultácia).

Štruktúru orientácie v rámci všeobecného systému poradenstva

PORADENSTVO

VÝCHOVNÉ, PROBLÉMY
VÝVINU OSOBNOSTI
(PSYCHOLOGICKO-KLINICKÉ)

VO VZDELÁVACOM
A ŠKOLSKOM VÝVINE

V PROFESIONÁLNO
M VÝVINE

V PARTNERSKOM
A MARITÁLNO
M VÝVINE

V LUDICKOM
VÝVINE

ORIENTÁCIA

ORIENTÁCIA

ORIENTÁCIA

ORIENTÁCIA

ORIENTÁCIA

ŠPECIFICKÉ FORMY ORIENTÁCIE V PRIEBEHU ŽIVOTNEJ CESTY

ORIENTÁCIA

schematicky môžeme takto znázorniť (pozri Koščo, J. — Kovaliková, V.: 1970, 1975) v predchádzajúcej tabuľke (s. 118).

Poradenská orientácia a psychologické poradenstvo tvoria integračnú jednotu všeobecného systému poradenstva. Zabezpečujú špecifické aspekty výchovnoformatívnych, vývin podporujúcich úloh, ktoré prekračujú rámec a možnosti rôznych spoločenských inštitúcií — školy, sociálnej, personálnej, rodinnej starostlivosti a pod. v priebehu jeho životnej cesty. Poradenstvo na jednej strane napomáha dosahovať špecifické ciele uvedených a ďalších inštitúcií a na druhej strane rozvojom a realizáciou sebe vlastných úloh na vyššej celospoločenskej úrovni podporuje ich integráciu v osobnosti.

Vymedzenie poradenstva na úrovni orientácie (guidance), umožňuje v jeho rámci rozpracovať špecifiku úloh jednotlivých typov a oblastí poradenstva, funkcií jednotlivých vied a odborníkov, ale i zvýrazniť príspevok poradenských služieb pri integrácii spoločenskej starostlivosti o všestranný a biodromálne profilovaný rozvoj každého jej príslušníka, i rozvíjať poradenstvo ako komplexný, viacdimeziálny a vnútorne diferencovaný program.

Poradenská činnosť na úrovni všeobecného rámca orientácie je najmasovejšie realizovaná (materializovaná) prostriedkami, funkciami a participujúcimi odborníkmi takých inštitúcií, ako je škola, podnik, sociálna a zdravotnícka starostlivosť, ale i v rodine, t. j. tam a v takých zariadeniach, kde formovanie a rozvoj správania a psychiky človeka prebieha najsystematickejšie a najintenzívnejšie. Participujúce inštitúcie, organizácie a ich profesionálni predstavitelia zabezpečujú úlohy svojimi prostriedkami, v rámci svojich pracovných programov, kompetencií svojich profesionálnych odborníkov ako súčasť ich funkcie, postavenia. Preto sa otázky predmetu poradenstva zahŕňujú ako súčasť výchovno-vzdelávacieho systému školy, do odbornej prípravy pedagógov, do koncepcie práce s ľuďmi v ekonomicko-sociálnych ustanovizniach, spoločenských a záujmových organizáciách a pod. Konštatovali sme už, že zo špecifických parciálnych aspektov vykonávajú ho pedagógovia, lekári, inžinieri, majstri, personalisti a d. ako prvostupňové poradenské inštitúcie v praxi. Osobitne komplexne a intenzívne (ako špecializované vedecko-aplikačné služby) v systéme výchovného poradenstva vystupujú psychologicko-poradenské zariadenia, ktoré okrem sebe vlastných úloh —

ako gestori — slúžia celému všeobecnému interdisciplinárnemu systému poradenstva metodicky, školiťel'sky, expertízne ako odborný servis a pod. V takomto zmysle hovoríme o centrálnom postavení psychológie a psychológov v poradenstve, vymedzujeme ich funkcie v tomto systéme (Koščo, J.: 1974, 1975) na úrovni orientácie i konzultácie.

2. PORADENSKÁ PSYCHOLÓGIA A PSYCHOLOGICKÉ PORADENSTVO

Poradenská psychológia ako aplikačnoteoretická disciplína psychologických vied *spracováva a prekódoáva sústavu poznatkov a metód psychológie so zreteľom na všeobecné a špeciálne požiadavky teórie a praxe edukatívnoformatívneho, biodromálne realizovaného poradenstva*, primerane úlohám, problémom a situáciám vekových období. Zabezpečuje transmisiu od teórie k praxi a od praxe k teórii (procesy prax — teória — prax). Často sa však nedoceňuje náročnosť tohto procesu spracovávanía a prekódovania poznatkov vedy z jednej úrovne do druhej, nielen z praxe do teórie, ale i z teórie späť do praxe, aby ich využitie naozaj predstavovalo vedeckosť v profesionálnej akcii psychológa.

Psychologické poradenstvo charakterizujeme ako špecifickú vedeckoaplikačnú a aplikačnoprofesionálnu činnosť psychológov. **Skúma a v praxi metódami psychológie participuje na procesoch interiorizácie vývinových úloh a zvládnutia náročných situácií v priebehu životnej cesty človeka, aby sa realizovali optimálne, aktivizovali vnútorné potenciály jedincov, vyjadrovali všestranný harmonický rozvoj a sebarealizáciu osobnosti a napomáhali integráciu angažovaného individua (individuálneho) do sociálneho v súlade so záujmami a cieľmi progresívneho rozvoja spoločnosti.**

V súčasnom rýchlom vývoji a premenách poradenských služieb tieto pracovné vymedzenia výchovného poradenstva a v jeho rámci aj vymedzovanie psychologického poradenstva treba chápať ako problémy v štádiu intenzívneho riešenia. Predstavujú prirodzene integrované celky úloh, situácií a funkcií, charakteristické pre procesy realizácie osobnosti v základných oblastiach a dimenziách jej životnej cesty — v práci, vzdelávaní, partnerstve, sociálnom živote a vo voľnom čase. V rámci osobnosti i spo-

ločnosti, v sústave tradičných oblastí starostlivosti o človeka, tvoria relatívne autonómny i dostatočne široký koherentný systém.

Zdôrazňujú sa v nich primárne rozvíjajúce, optimalizačné funkcie poradenstva, vzťahujú sa na pomoc celej populácie. Problémoví klienti, alebo pomoc pri riešení konfliktných situácií a úlohy prevencie sú iba parciálnymi funkciami a cieľmi poradenstva a psychologicko-poradenskej starostlivosti o človeka.

Zvolený prístup naznačuje, že na rozdiel od tradičných koncepcií poradenstva (cieľného prevažne na parciálne aspekty a predpoklady i etapy životnej cesty, napr. na schopnosti, záujmy, informácie a pod.) *dominanty pozornosti* v marxistickej koncepcii výchovného poradenstva *sa posúvajú do polohy osobnosti ako celku*, jej centrálnych procesov a vlastností. To však vonkoncom nesmie viesť k podceňovaniu, či nedoceňovaniu funkcie záujmov, schopností vo vývine osobnosti, alebo k zanedbávaniu biodromálne realizovaných výchovných a diagnostických úloh poradenstva v danom smere.

Štruktúru súčasného chápania predmetu psychologického poradenstva (counselling) môžeme si názorne priblížiť v schéme J. J. Pietrofesa a kol. (1978, s. 44). Znázorňuje vývinové úlohy a cieľové kategórie poradenskej činnosti:

ÚLOHY VÝVINU A CIEĽOVÉ KATEGÓRIE

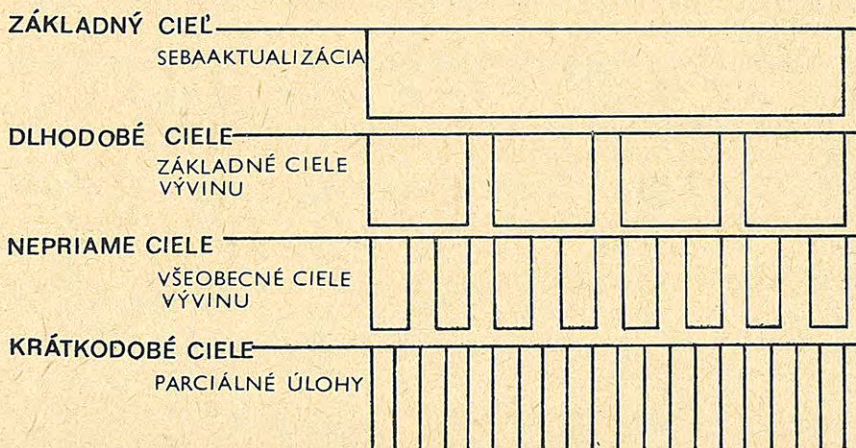


Schéma vhodne dopĺňa a rozvrstvuje aj našu definíciu psychologického poradenstva. Ukazuje, že súčasné psychologické poradenstvo nemá len procesálny charakter, nie je len aktuálnou ad hoc orientáciou o sebe či prostredí, ale pracuje aj biodromálne s rôznymi úrovňami a kontextami úloh, situácií vo viacdimezionalnej štruktúre osobnosti pri stimulovaní a zefektívňovaní jej rozvoja i sociálne cielenej sebarealizácie. Navodzuje procesy vyjasňovania úloh, problémov, postojov, motívov správania, zefektívňovanie ich riešenia, stimuluje sled optimálnych zmien a procesy žiadúcej reštrukturalizácie v rámci osobnosti. Táto intenzívna psychologicko-poradenská činnosť (counselling) vychádza z procesu poradenskej orientácie, kooperuje s jej realizátormi, participuje na nej, ale vyžaduje osobitnú odbornú prípravu, pracovné techniky, postupy, prípadne i spoluprácu s ďalšími odborníkmi a odbornou supervíziou.

Pietrofesovu schému používame len ako východisko. V našich podmienkach ju nemôžeme prijať na adekvátnu interpretáciu obsahu jednotlivých kategórií, horizontálnych i vertikálnych úrovni schémy, keďže sa dotýkajú základných, filozoficko odborných a spoločenských otázok osobnosti, práce poradcu i koncepcie poradenského procesu.

Základná — východisková úroveň predstavuje ciele, ktoré odrzkadľujú celkové chápanie človeka a spoločnosti a ktoré vyvierajú zo životnej filozofie klienta, poradcu, noriem spoločnosti, zo systému ich životných hodnôt a potrieb. Tu sa východisková pozícia a najvšeobecnejší vzťahový rámec poradenstva v socialistickej spoločnosti zásadne odlišuje od živelnosti, individualizmu a pseudopluralizmu východísk poradenstva v podmienkach triednej spoločnosti.

Základným východiskom a cieľom poradenstva je určovaná koncepcia poradenského procesu na ostatných úrovniach. V jeho priebehu poradenstvu ide o dosahovanie a konkretizovanie v podstate takýchto všeobecných cieľov vývinu, ako je sebaexplorácia individua, chápanie seba samého, uvedomenie si potreby i realizácie zmeny správania, zlepšiť rozhodovanie, riešenie úloh, problémov, situácií, teda zlepšiť osobnú efektivitu a produktivnosť správania.

Michaux a Lorr (cit. Pietrofeso, 1978) zistili, že i keď existujú značné filozoficko-svetonáhľadové rozdiely medzi poradcami, ich náhľady a formulovanie cieľov v súčasnom poradenstve si je veľmi podobné. Pietrofeso (1978) definovanie cieľov v rámci predmetu poradenstva považuje za významné nielen preto, že dá-

va smer poradenstvu, ale že za určitých podmienok umožňuje meranie úspešnosti poradenstva.

2.1 Poradenská psychológia a psychologické poradenstvo v interdisciplinárnom systéme poradenstva

Schéma A schematicky znázorňuje horizontálne i vertikálne úrovne interdisciplinárneho systému poradenstva ako sociálneho javu vo vývoji a charakterizuje:

— *zdroje*, z ktorých primerane svojim funkciami a potrebám čerpá, špecifickým spôsobom spracováva, prekódováva a integruje poznatkové systémy;

— *problémové oblasti* (základné dimenzie životnej cesty), v ktorých sa poradenská starostlivosť hlavne realizuje;

— *organizačné formy a inštitúcie*, v ktorých sa realizujú poradenské služby a ktoré sú hlavnými nositeľmi poradenských činností;

— dve základné skupiny odborníkov (úroveň poradenstva ako asociovanej činnosti; úroveň špecialistov), ktorí nateraz reprezentujú vlastný výkon a vývoj poradenských aktivít.

Plné a prerušované čiary (so šípkami) schematicky znázorňujú, že ide o spätnoväzbový dvoj- i mnohostranne dynamický systém poznania (teórie) a praxe.

Oblasti a formy poradenstva naznačené v schéme A a ako sme ich charakterizovali na predchádzajúcich stránkach majú orientačnú — ilustratívnu funkciu. Vyrastajú z praxe a potrieb našej spoločnosti. Možno ich spresňovať i rozširovať podľa ďalších kritérií i iných spoločenskokultúrnych a politických podmienok. J. J. Pietrofeso (1978) podľa 4 hlavných poradenských situácií uvádza štyri typy „counselling“, ktoré považuje za primerané podmienkam USA, za „integrálnu súčasť amerického spôsobu života“:

Krízové poradenstvo — v situáciách, kedy klient čelí frustrácii významných životných cieľov, vyrovnáva sa so stresom, prežíva stratu milovaného človeka, rodinné krízy, stratu zamestnania, odchod do dôchodku, je neschopný adaptovať sa, má samovražedné zámery atp.

Facilitačné poradenstvo (uľahčujúce, remediál-

ne, nápravné — liečebné, adjustačné) — ako forma pomoci klientovi objasniť problém, úlohu, podporiť sebapoznanie a chápanie seba, korigovať vlastné chyby, neželateľné správanie, prekonať deficit — vypracovať reálny program nápravy. Facilitačné poradenstvo rieši i problémy voľby štúdia, plánovania „kariéry“, sociálnych vzťahov a pod.

Preventívne poradenstvo — programatické, rozvíja individuálnu či skupinovú činnosť pomocou špeciálnych programov informácií a výchovy v erotickosexuálnych otázkach pre školákov a dospelých, v situáciách vyjasňovania si seba samého z aspektu prípravy a budúcej voľby „kariéry“, odchodu do dôchodku a pod., t. j. aby klient bol lepšie pripravený vyrovnáť sa s nimi.

Vývinové poradenstvo — kryštalizuje sa v USA najmä od sedemdesiatych rokov (Dinkmeyer— Caldwell, 1970; Brammer 1973; Blocher 1974, resp. 1966; Pietrofesa — Splete 1975; Sinnick 1976) ako jedna z nových rozvíjajúcich sa koncepcií poradenskej práce. Vychádza z tradícií poradenstva pre deti a mládež a rozširuje formy pomoci — podpory na pozitívny osobný rast (personalizované učenie), na udržiavanie pozitívneho „self-konceptu“ a rozvoj chápania seba, uvedomovanie si svojich potenciálov, formovanie schopností, využitie osobných kapacít a skúseností, nachádzanie správneho životného štýlu (v práci, odpočinku, systéme osobných hodnôt a sociálnych vzťahov, porozumenie javu smrti) a pod. počas všetkých štádií života, keďže sú determinované stupňom ich prežívania a úspechu v každej z týchto vývinových sekvencií. Podľa Pietrofesa profesionálna prax vo vývinovom poradenstve lepšie pripravuje na prácu v situáciách poradenstva preventívneho, facilitačného a krízového. Zdôrazňuje, že counselling sa zaoberá istými typmi kríz, facilitácie, prevencie v takých životných fázach, kde ide o vyrovnanie sa s určitou situáciou a jej riešenie, udržiavanie osobnostnej rovnováhy, redukovanie stavov úzkosti, strachu, nerozhodnosti, stratu perspektívy a životných istôt v povolani, rodine, zníženú sebakontrolu a pod., ktoré nemajú ešte vyslovene patologický charakter.

U nás rozvíjaný koncept biodromálnej psychológie a výchovnoformatívne akceptovaného biodromálneho poradenstva podstatne inak a komplexnejšie rozpracováva svoju teoretickú bázu —

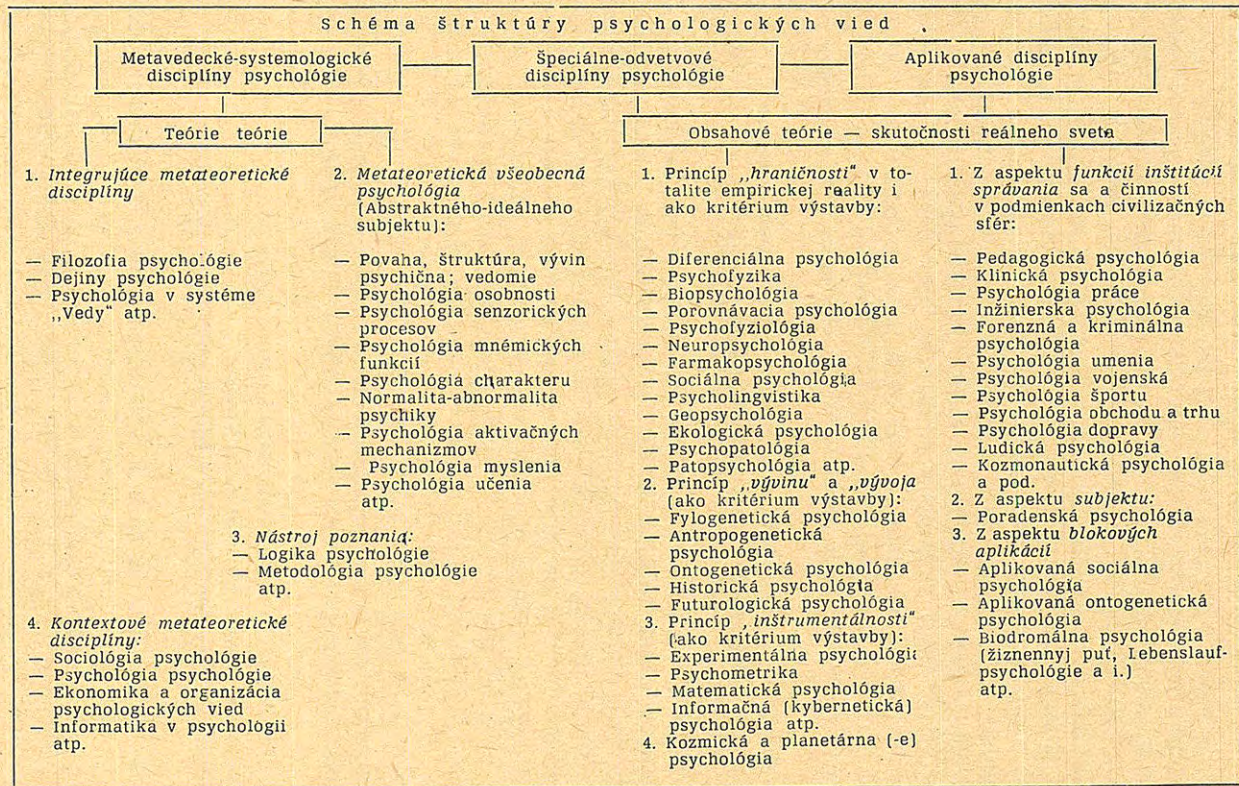
(pozri Koščo, J.: 1969, 1970, 1971, 1975). Krízy, problémy facilitácie, prevencie považujeme iba za špecifické úrovne a typy predmetu poradenských činností. Sú aspektami a čiastkovými úlohami poradenstva vo výchovnovzdelávacom, profesionálnom, partnerskomaritálnom a rodinnom vývine, sociálnom a ľudickom živote jedinca. Podriadenie týchto aspektov globálnejšie chápaným dimenziám, situáciám a úlohám životnej cesty umožňuje riešiť problémy kríz, facilitácie, prevencie v širšom rámci celku osobnosti, v integrovaných, sociálne koordinovaných a vnútorne diferencovaných — špecializovaných formách poradenských služieb, ktoré majú výchovnoformatívny, orientačný, biodromálny charakter a ich bezplatné využívanie patrí k občianskym právam a službám socialistickej spoločnosti. Prekonáva sa tým individualistické, ambulantly a parcializované chápanie poradenstva.

2.2 Poradenská psychológia a psychologické poradenstvo v systéme aplikovaných psychologických disciplín

Schéma B (s. 126) špecifikuje miesto poradenskej psychológie v systéme psychologických vied a jej zaradenie v kategórii aplikovaných psychologických disciplín. Poradenská psychológia predstavuje oblasť prakticko-profesionálnej aktivity zacielenú na pomoc pri riešení životných úloh, náročných situácií rozhodovania, volieb pri riešení problémov priebehu ich realizácie z aspektu a záujmov subjektu (ako bytosti sui generis), v rámci a dialektike so sociálnym — potrebami a perspektívami vývoja spoločnosti. (Pri väčšine ostatných aplikovaných disciplín ich ciele a funkcie v prvom rade sú transformované nie cez osobnosť, ale dominantne cez cieľ a funkcie inštitúcií: školy, podniku, zdravotníckeho zariadenia a pod.; pozri Koščo, J.: 1971, 1975.)

2.3 Oblasti pôsobnosti poradenskej psychológie vo vzťahu k hlavnjším aplikovaným psychologickým disciplinám z biodromálneho aspektu

Schéma C (pozri prílohu) (upravená podľa D. Fabiána 1973; pozri i Koščo, J.: 1975) schematicky naznačuje zakotvenie psychologicko-poradenských aktivít v jednotlivých dimenziách (úlohách, situáciách a pod.) životnej cesty. Naznačuje vzťahy pora-



denskej psychológie k iným hlavnším aplikovaným psychologickým disciplinám.

Aplikované disciplíny psychológie sa teda zaoberajú jednak štúdiom špecifických foriem a aspektov psychického správania — činnosti a prežívania ľudí v podmienkach spoločnosťou organizovaných a inštitucionalizovaných sfér, ich cieľov a funkcií (práce-povolania, vzdelávania — školy, liečenia — v zdravotníckom zariadení, vývinu partnerstva — manželstve, v rodine atp.), jednak pravidlami a zákonitosťami využívania poznatkov, metód a techník psychologických vied pri riešení úloh a problémov s tým spojených.

Vnútna štruktúra aplikovaných disciplín a profil profesionálnej psychológie prechádza procesmi ďalšej horizontálnej i vertikálnej diferenciacie. Nás pritom zaujíma osobitné postavenie poradenskej psychológie v ich rámci, nakoľko si podľa súčasného poznania a potrieb praxe udržuje svoju identitu, keďže s uvedenými sférami životnej cesty (práce, vzdelávania, liečenia, partnerstve a d.) sa dominantne zaoberá z hľadiska potrieb osobnosti, ako člena spoločnosti (bližšie Koščo, J.: 1971, s. 104—118).

Ak vychádzame zo základných typov spoločenských činností, úlohy aplikovanej psychológie a psychológov sa rozčleňujú do takýchto oblastí (uvádzame aj označenia, ktoré nie sú zaužívané ako termíny, ale vystihujú náš zámer):

1. psychológia výroby; 2. psychológia vzdelávania, výchovy — vyučovania — učenia sa); 3. psychológia zdravotníctva (zdravotníckej starostlivosti); 4. psychológia športu; psychológia vojenstva; 6. psychológia poradenstva; 7. psychológia vedy; 8. psychológia umenia; 9. psychológia dopravy atď.

Ak vychádzame z vývoja ich systematizácie v štruktúre psychologických vied, zvykneme hovoriť o psychológii práce, pedagogickej psychológii, klinickej psychológii, vojenskej psychológii, psychológii osvety, poradenskej psychológii, forenznej psychológii atď.

Predstavujú dnes v podstate už len akúsi strešnú disciplínu — strešné označenie, teóriu disciplíny, špecifickú teóriu aplikácie v danej oblasti. V ich rámci sa konštituovali osobitné, vyprofilované i osamostatňujúce sa špecializácie.

Prehľbujúca sa inštitucionalizácia — inštitucionálna integrácia spoločnosťou vyžadovaných a rozvíjaných činností vedie k tomu,

že sa utvárajú osobitné systémy organizovanej profesionálnej činnosti a odbornej intervencie psychológov. Tak v súčasnosti sa hovorí napr.:

1. o podnikovej psychológii (podnikovom psychológovi)
2. o školskej psychológii (školskom psychológovi)
3. o armádnej psychológii (armádnom psychológovi) atď.

Integrácia poznatkov a profesionálnych špecializácií (špecialistov) vychádza tu už z iných kritérií. Spravidla zahrnujú v sebe označenie pre príslušníkov aj viacerých špecializácií, ktorí z hľadiska svojej profesie majú zabezpečovať úlohy inštitúcie ako celku.

3. AKTUÁLNOSŤ PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA VO VÝVINE OSOBNOSTI

Všeobecný interdisciplinárny systém poradenstva a v jeho rámci poraden-ská psychológia a psychologické poradenstvo sa zameriavajú na špecifické stránky vývinu a utvárania osobnosti v priebehu životnej cesty: na rozvíjajúce procesy personalizácie, socializácie a enkulturácie osobnosti ako súčasti – produktu a spolutvorcovi sociálnych štruktúr (bližšie Koščo, J.: 1971, s. 16 – 18). Ďalej na to, ako sa v nich tieto procesy – úlohy, situácie, problémy premietajú, dialekticky rozvíjajú a permanentne prezentujú v základných sférach životnej cesty individua v jeho výchovnovzde-lávacom, profesionálnom, partnerskomaritálnom a ludickom vývine. Spre-vádzajú a vyjadrujú človeka počas celého života, ale pri mládeži existujú vypuklejšie, otrasnejšie a perspektívne naliehavejšie než u dospelých. Vo výskume 7. – 10. tried základných škôl v NDR (cit. podľa Kuhrt, W., 1974) odpovede žiakov na otázku, čím sa najviac zaoberajú, zoradili do 14 kategórií. Na prvom mieste 81 % žiakov uvádza problematiku voľby povolania (ďalšieho štúdia); na druhom mieste problémy spojené s výkonom a hodnotením v škole; na treťom mieste sexuálne problémy atď. Tento trend a prioritu problematiky práce – povolania na životnej ceste potvr-dzujú aj výsledky iných výskumov (v Leningrade T. N. Malkovskaja, 1974; u nás R. Pravdík, 1972 a i.)

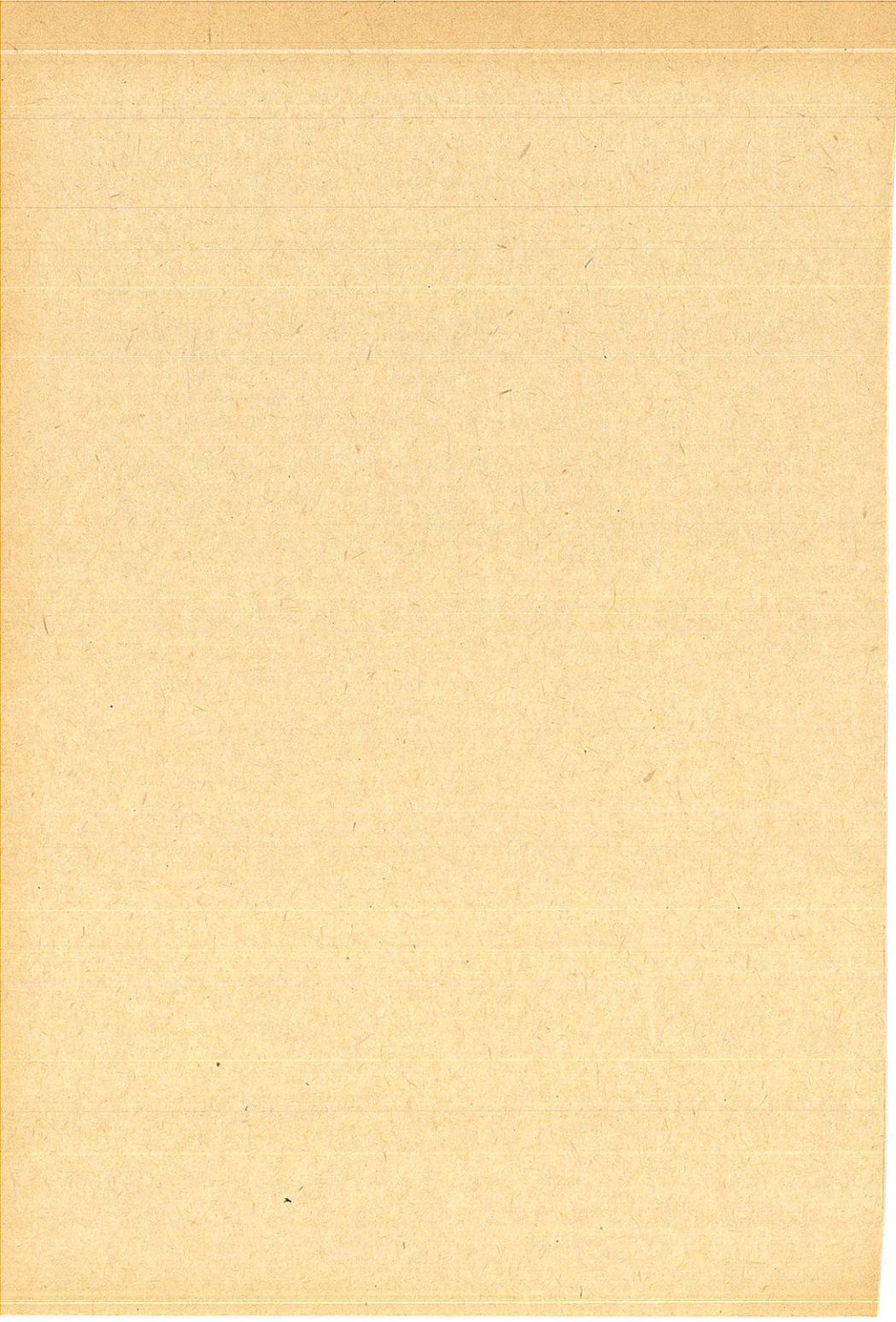
Psychologicko-poradenská a pedagogicko-výchovná prax pri riešení týchto životných otázok mladého pokolenia sa často uspokojujú morálno-psy-chologickými apelmi, osvetou, sprostredkovaním základných informácií ale-ho preferujú a neodôvodnene obmedzujú svoj záujem na skupiny tzv. „problémových“, „nerozhodných“ žiakov, kde sú rozdielne mienky (žiak – učiteľ – rodič) na perspektívy ich ďalšieho vývinu. Výskumy ukazujú (u nás napr. výsledky prieskumu vo Východoslovenskom kraji – Špitka, J.; Gorej, J. a kol., 1976), že najväčšia prirodzená potreba – aktívny zá-ujem a dožadovanie sa poradenskej pomoci, ochota podrobiť sa programom a procedúram poradenského procesu, sa prejavuje najmä u dobrých – prospie-vajúcich žiakov. Títo sa spravidla aktívnejšie zaoberajú sami sebou, pozitív-

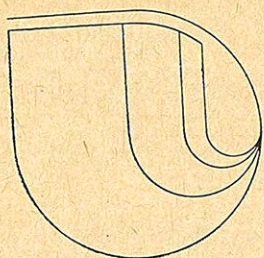
ne rozvíjajú svoje životné plány, majú aktívnejší postoj a záujem o svoju budúcnosť. Kým „problémoví“ žiaci (v škole zlyhávajúci, s neujasnenými plánmi a pod.) prejavujú výrazne menší záujem o poradenské služby; skôr prejavujú tendenciu vyhnúť sa im. V takých prípadoch poradenstvo a poradcovia musia aktívne vyhľadávať klientov. Spolupracovať so školou, rodičmi, podnikmi.

Odpovede na osvetľované otázky dávajú aj výsledky výskumov (A. Jurovského) o adjustovanosti človeka na prácu v našich podmienkach. Ukazujú, že najnižšia subjektívna stabilita v povolani je u pracujúcich 20 — 30-ročných. U mladých pracujúcich 15 — 19-ročných je najnižšia subjektívna spokojnosť s prácou vykonávanou v zamestnaní.

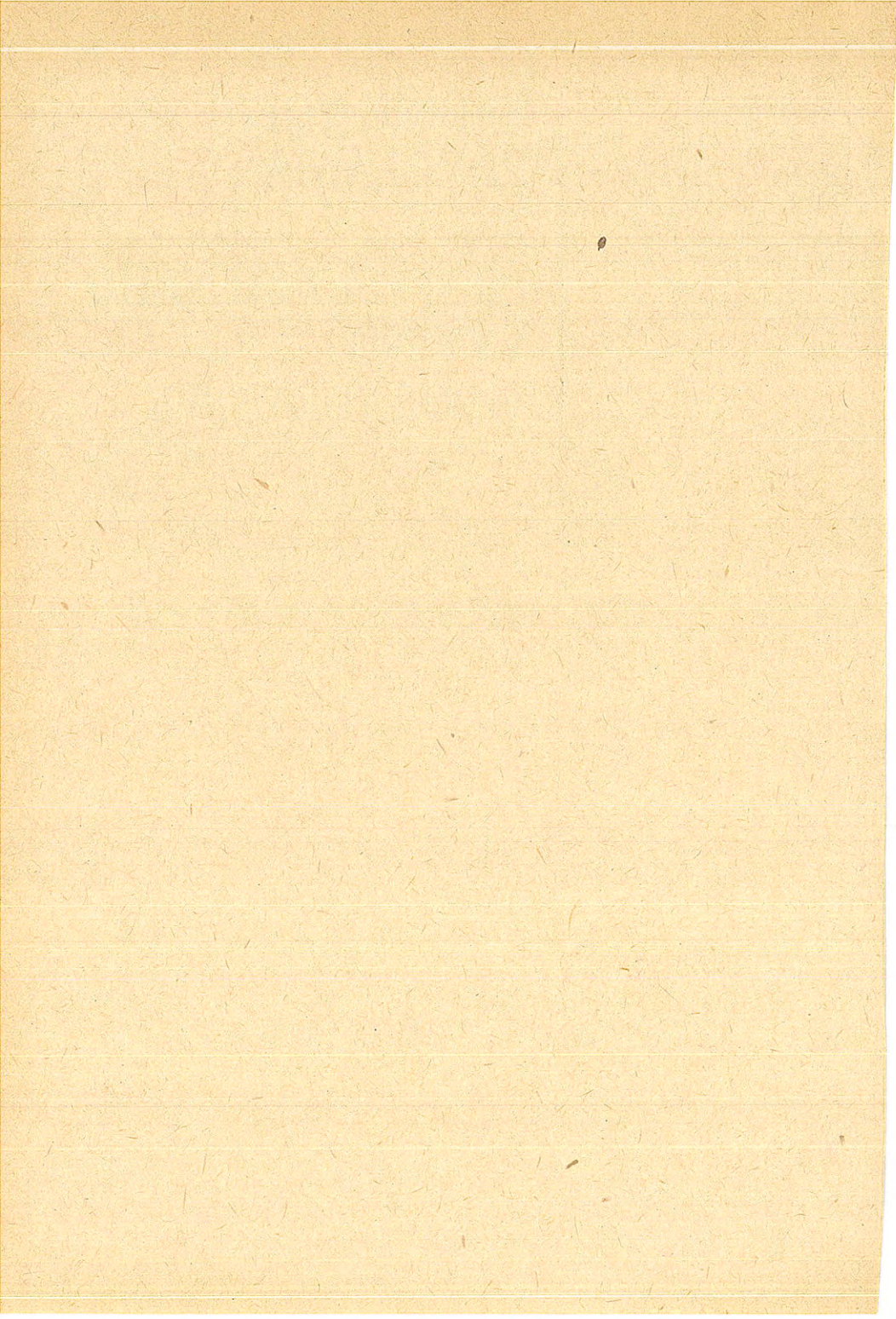
Naznačené fakty ukazujú, že nie je opodstatnené zužovať problematiku úloh poradenstva len na také „tradičné“, parciálne, osobnosť drobiace otázky, ako sú napr. záujmy, postoje, schopnosti, motivácia, poruchy správania, zlyhania v škole a pod. Správne je ich riešiť v rámci osobnosti a cez osobnosť so zreteľom na komplexnosť vývinových úloh, životných situácií a ich nárokov.

Osobitne významné miesto zaujíma pritom psychológia a prax poradcov — psychológov. Do poradenského procesu a pôsobenia na klienta špecifickými poradenskými programami vstupujú aj priamo, nielen sprostredkované cez pedagogiku, ekonomiku, medicínu.





TEÓRIE VOĽBY
POVOLANIA
A
PROFESIONÁLNEHO
VÝVINU
V PORADENSTVE



VI. TEÓRIE PROFESIONÁLNEHO VÝVINU V PORADENSKEJ PSYCHOLÓGII

Na inom mieste (Koščo, J.: 1971, str. 127–233) sme podrobne rozobrali *všeobecné dejiny práce, zamestnania, povolania, zmeny a problémy postavenia pracovnej sily v meniacich sa podmienkach* ekonomickotechnického, vedeckokultúrneho, spoločenskopolitického vývinu – od praveku po dnešok. Charakterizovali sme tiež premeny pohľadov na prácu, zamestnanie, povolanie, resp. voľbu povolania, spôsob zaujímania a výkon spoločenskoprofesionálnych rolí v náboženstvách, vo vývoji filozofie, politických ideológiách a literatúre. Ďalej sme charakterizovali ako rôzne spoločenské inštitúcie (škola a i.) a zriadenie spoločnosti ovplyvňovali vývin vzťahov k práci a prípravu na produktívnu činnosť a ich hodnotenie. Všetko to ďalekosiahle ovplyvňovalo spôsob života človeka ako individua, jeho miesto, postavenie a zaradenie v spoločnosti. Rozvoj novodobého poradenstva ako organizovaného a inštitucionalizovaného hnutia vyvolali nesmierne komplexné, naliehavé aktuálne i perspektívne úlohy a problémy práce v prevratných podmienkach vedeckotechnických a spoločenských premien súdobého sveta. Z nových praktických i teoretických hľadísk sa nastoľujú a riešia otázky práce, povolania – voľby povolania a profesionálneho vývinu – v celej šírke a zložitosti osobného i sociálneho života človeka.

Obraz o tom, čo sa v tom smere doteraz v poradenstve a so zreteľom na jeho úlohy vykonalo, priblíži nám *charakteristika vzniku a vývoja tzv. špecifických teórií voľby povolania a profesionálneho vývinu (kariéry)*, ako tieto procesy *v podmienkach súčasnej epochy* prebiehajú, ako sa skúmajú a interpretujú. Majú rad spoločných znakov a problémov, vyplývajúcich zo spoločného ekonomickotechnického a vedeckého základu epochy, organizácie života, vzdelávania a pod. Súbežne však prebiehajú v nich aj hlboké diferenciacné procesy, vývoj rozdielných koncepcií a konfrontácií dvoch hlavných spoločenských sústav: kapitalistickej a socialistickej.

Stúdium osobitostí vzniku vývoja špecifických teórií voľby povolania a profesionálneho vývinu (kariéry) z pozícií a v rámci kapitalizmu a socializmu, ukáže nám problém v jeho protirečivej genéze a nasmeruje na úlohy, ktoré nás očakávajú pri jeho teoretickom a praktickom zvládnutí – z hľadiska potrieb praxe budovania rozvinutej socialistickej spoločnosti, i teórie a metodológie dialektického a historického materializmu. *Dialektický a historický materializmus poskytuje v súčasnosti najprepracovanejšiu všeobecnú vedeckú teóriu a metodológiu skúmania i vysvetľovania práce, pracovnej aktivity v historickom živote človeka a spoločnosti.* Dáva

východiská pre kritické prehodnotenie vykonanej práce v tom smere vo vede a praxi kapitalistických krajín a je východiskom pre skúmanie, praktickú realizáciu i zdôvodnenú spoločenskú intervenciu do procesu profesionálneho vývinu v podmienkach budovania i ďalších perspektív rozvoja socialistickej spoločnosti. Utvára sa teda nielen ako dedič a pokračovateľ, ale i ako nová kvalita a revolučná historická alternatíva vo vývoji triednej kapitalistickej spoločnosti.

Podobná úloha nás čaká pri historickom a vývinovopsychologickom – biodromálnom – spracovávaní problémov poradenstva vo výchove a vzdelávaní, erotickosexuálnom – partnerskomaritálnom vývine a v rodinnom živote, aby poradenské aktivity a programy aj v týchto oblastiach vyrastali na solídnych základoch a boli perspektívne.

1. PRIEKOPNÍCI TEÓRIÍ VOLBY POVOLANIA

Špecifické teórie poradenstva a poradenského procesu (najmä v školskom a profesionálnom poradenstve) sa formujú v podmienkach života po druhej svetovej vojne (od päťdesiatych–šesťdesiatych rokov), ale ich počiatky možno sledovať od vzniku moderného organizovaného poradenského hnutia. Ilustrovať to možno na vývoji pôvodných východísk a pokusov o systematický program — model — poradenskej činnosti tak, ako ich vyjadril jeden zo zakladateľov poradenstva Frank Parsons (bližšie pozri Koščo, J.: 1971).

1.1 Konceptia črtý a faktorů „Trait – and-Factor“

Konceptia F. Parsonsa sa označuje za jeden z prvých pokusov objasniť problematiku voľby povolania v novom poradenstve. Požadoval poznať seba, poznať svet práce a z ich vzájomnej konfrontácie pre každé individuuum malo vyplývať i správne rozhodnutie a voľba povolania (školy, štúdia). Paterson o geneze modernej orientácie konštatoval, že Parsonsove myšlienky boli výborné, ale keď chcel analyzovať človeka, našiel „skrinku prázdnu“ (Davis, R. V. a kol., 1968). Načas sa upúšťalo od postupov ním navrhovaných (i s použitím novokonštruovaných testov), prevládlo „zrozumiteľné“ heslo, že „spoliehať sa na jednoduchú psychológiu zdravého rozumu je najlepšie“ (Koščo, J.: 1971) a degenerovalo sa nevalidizované „poznatie seba“, „sebaanalýzy“ a na nešpecifikované informácie o práci a povolaniach.

Pri skorších podobách *trojfaktorovej koncepcie*, teórie črt a

faktorov sa vychádzalo zo zjednodušených predstáv osobnosti. Osobnosť sa chápala ako pomerne jednoducho poznateľná štruktúra faktorov (schopností, záujmov, črt, charakteru, temperamentu), ktoré sa prejavovali a uplatňovali aj pri voľbe povolania. Tak napr. sa predpokladalo, že celková inteligenčná úroveň (merateľná testami a vyjadriteľná IQ) determinuje voľbu povolania i môže sa vo všeobecnosti použiť ako kritérium prognózy — predpovede nielen budúceho výkonu, ale aj celkového úspechu, uplatnenia sa a spokojnosti v určitom povolaní — ak je potrebná zhoda štruktúry povolania (práce) a jeho nárokov na človeka so štruktúrou osobnosti (jej schopností, záujmov, črt). Vzťah povolanie (zamestnanie) — individuum (osobnosť) sa vysvetľoval aj analógiou zámok — kľúč, ich vzájomným porovnávaním — prirovnávaním i zámerným vyhľadávaním, či a pokiaľ sa navzájom k sebe hodia (Lancová, J. — Šeracký, F.: 1924; Stavěl, J.: 1934; Kostolanský, R.: 1972). *Marxistickú kritickú analýzu vývoja trojfaktorovej koncepcie* F. Parsonsa, resp. teórie črt a faktorov v súčasnom poradenstve v USA v naznačenom zmysle podala Ju. W. Ukke (1971).

V tridsiatych rokoch Parsonsova koncepcia poradenstva (črty a faktoru — trait and factor) sa významne obohacuje a vylepšuje využívaním výsledkov rozsiahlych výskumov povolaní, diferencionálnopsychologických výskumov inteligencie, špeciálnych schopností (mechanickotechnických), emocionálneho a sociálneho vývinu, vývojom kritického overovania diagnostických techník na diferencovanie úspešných a neúspešných predstaviteľov jednotlivých povolaní, na vypracovávanie psychologických profilov a noriem pre príslušníkov rozličných povolaní a ich využitie. Významnú úlohu tu zohráva aj rozvoj štatistických metód (korelácie, faktorovej analýzy), ktoré pomohli nazhromaždiť mnoho validných empiricko-experimentálnych údajov pre psychológiu povolaní a človeka v povolani. Toto, prirodzene, viedlo k renesancii využívania testov aj v poradenstve pri určovaní prognózy vývinu individuí a celých skupín, pri poradenskom usmerňovaní alebo výbere mladých tak, aby sa v testových výkonoch a vlastnostiach čo najviac podobali vypracovaným normám a profilom zamestnaní, empiricky zisteným profilom úspešných predstaviteľov rozličných povolaní.

Známe sú v tomto smere projekty vývoja inteligenčných tes-

tov (armádny Ar--alfa, Ar-beta a ď.); General Aptitude Battery s normami pre dvadsaťdva všeobecných oblastí povolání a vyše päťsto profesionálnych odborov a niekoľkostotisíc zamestnaní; Termanov projekt longitudinálneho štúdia intelektuálne nadaných detí; výskum diagnostiky záujmov (E. K. Stronga Jr.) a ď.

Dôsledky koncepcie „trait and factor“ pre prax poradcu pri voľbe povolania zhrnuje E. G. Williamson (1939) do 6 bodov (podľa Schellera, R.: 1976):

1. *Analýza*: Sústreďovať údaje o postojoch, záujmoch, vedomostiach, situácii v rodine, pokrokoch vo vzdelávaní a spôsobilostiach pomocou subjektívnych a objektívnych techník.

2. *Syntéza*: Zhrnujúci obraz — profil čít z uvedených údajov k pochopeniu a hodnoteniu individuality klienta.

3. *Diagnóza*: Popis zvláštnych charakteristík a problémov klienta; porovnanie získaného obrazu o klientovi s typickým ideálnym profilom a vyjasňovanie z toho vyplývajúcich problémov.

4. *Prognóza*: Posúdenie pravdepodobných konzekvencií, zamestnaneckých problémov, úspechov v povolání, odhad výhľadov na úspech v iných povolaniach.

5. *Konzultácia*: Rozhovor klienta s poradcem o potrebných krokoch k navodeniu bezprostredného alebo neskoršieho lepšieho prispôsobenia sa klienta k určitému povolaniu.

6. *Preverenie*: Rekapitulácia doteraz vykonaných krokov pri opätovnom objavení sa ďalších problémov, pomoc pri vypracovávaní a realizácii dodatočných programov akcií.

Vcelku možno konštatovať, že metódy analýzy osobnosti, merania mentálnych schopností — inteligencie, záujmov a individuálnych rozdielov a iných sociologicko-sociálnych vplyvov na voľbu povolania cez roky druhej svetovej vojny a po nich sa značne rozšírili, že Parsonsov pragmatický model trojfaktorovej koncepcie riešenia otázok voľby povolania opäť a opäť sa presadzuje v praxi, diferencovanejšie sa prepracovávajú jej základné myšlienky (Katz, M.: 1963; Zaccaria, J. S.: 1970; Williamson, E. G.: 1972). Koncepcia „trait — and — factor“ ako keby prerastala v teóriu. Nemožno však povedať, že by prekonala statickosť svojho východiskového modelu. Je oporou diagnostickej koncepcie a ako celok v rozpore s výchovnou koncepciou poradenstva. Avšak pre svoju zrozumiteľnosť, pragmatickosť a prehľadnosť je v podmienkach kapitalistickej spoločnosti podnes koncepciou

myslenia a práce mnohých poradcov, lebo podľa D. E. Supera (1970) táto teória môže napomôcť lepšie chápať správanie, adjustáciu a štýl života v povolani.

1.2 Nové podnety a prístupy pri riešení problematiky voľby povolania a profesionálneho vývinu

Rozvoj psychologickéj diagnostiky v poradenstve 40. — 50. rokov v kapitalistických krajinách sa už usiluje zohľadňovať ostré kritiky proti testom. Medzi pokusy vyrovnáť sa s nedostatkami čiste psychometrických prístupov psychodiagnostických koncepcií a mechanickej aplikácie modelu „trait — and — factor“ v poradenstve týchto čias treba zaradiť: snahy požadujúce viac rešpektovať poznatky vývinovej, diferenciálnej, sociálnej psychológie, sociológie v oblasti profesionálnej orientácie, úsilia prehĺbovať teoretické rozpracovanie poradenského procesu, vlastný poradenský vzťah, využiť postupy psychoterapie v práci s klientom (Rogers, C.: 1942, 1951 a ď.), rozvíjať otázky komunikácie poradca — klient v poradenstve (Robinson: 1950), ale i skúsenosti mentálnej hygieny z procedúr ovplyvnenými skúsenosťami z práce s klientelou v klinickej psychológii a v psychoanalýze.

Ďalším významným zdrojom, z ktorého vychádzali nové idey a podnety pre rozvoj teórie a praxe poradenstva, boli práce najmä predstaviteľov *nových dynamických koncepcií vývinovej psychológie, celoživotného skúmania psychického vývinu* Ch. Bühlerovej (1933), P. Lazarsfelda (1932) a ď. Vývin charakterizovali ako kontinuálny sled typických štádií (rastu, exploatácie, stabilizácie, udržovania, stárnutia). Tieto štádiá z rôznych aspektov sa stali predmetom ďalších výskumov a aplikovali ich na osvetlenie rôznych stránok a oblastí životnej histórie človeka (výkon, tvorba, profesionálny život — vývin profesionálneho zamerania a kariéry, sociálne správanie — náplň a štýl života).

Do tejto vývojovej línie spadajú i *sociologické, sociologicko-psychologické výskumy životnej histórie* (Thomas a Znanieckij — výskum poľského sedliaka v Európe a Amerike); Lehmanove biografické skúmania životnej histórie veľkých osobností, genézy ich výkonov (vo vede, umení, športe), produkcie — tvorby diel, vynálezov, objavov a pod.

Začínajú sa tiež objavovať psychologické a sociologické štúdie

o osobitostiach životnej histórie — jednotlivých životných štádií a správania sa ľudí v škole a vzdelávaní, v zamestnaneckom — profesionálnom živote. Davidson a Anderson (1937) publikujú sociologickú štúdiu o vzdelávacej a profesionálnej histórii amerického človeka v zamestnaneckom (dospelom) veku. Analyzujú priebeh (model) zmien — následnosť rozličných druhov vykonávaných prác, ako prebieha proces vypracovania sa a stabilizácie v zamestnaní.

V rámci rozvíjajúcich sa sociologických výskumov modelov života (life pattern) na *modelový prístup* ku skúmaniu pracovnej histórie človeka v zamestnaní (career pattern) a na charakteristiky jej jednotlivých období sa zamerali Miller, D. C. a Form, F. H.: 1951. Model života v povolanií opísali (podľa Supera a kol., 1957) v štyroch obdobiach:

I. Iniciačné — prevládajú v ňom prechodné práce. II. Skúšobné. III. Stabilizačné — s malým počtom dlhodobých zamestnaní. IV. Penzijné — preberanie prác s menšou zodpovednosťou, odchod z práce.

Uvedené prístupy na osvetlenie vývinu vzťahov k práci a povolaniu, voľby povolania prioritne využil Ginzberg a jeho spoločníci.

1.3 E. Ginzberg a počiatky vývinovopsychologickej teórie voľby povolania

Jeden z prvých ucelených pokusov zámerne presadzovať a realizovať vývinovopsychologický prístup pri skúmaní voľby povolania, rozpracovať teoretickú bázu dynamického ponímania niektorých základných aspektov profesionálneho vývinu predstavuje výsledok spolupráce tímu: psychológ — sociológ — ekonóm — psychiatér: E. Ginzberga — S. W. Ginzburga — S. Axelroda — J. L. Hermu (Ginzberg, E.: 1952). Tým sa začína *prechod k procesuálnemu — vývinovému chápaniu aj úloh orientácie — konzultácie* (guidance — counselling).

Po systematickej analýze dovtedajších empirických a teoretických poznatkov formulujú záver, že „voľba povolania zahrnuje najmenej 4 významné premenné“:

a) *faktor reality* — voľba povolania sa odohráva pod tlakom

reality, ktorá núti individuum odpovedať na tlak prostredia určitým rozhodnutím;

b) faktor učenia ovplyvňuje vzdelávací proces, ktorý svojou kvalitou a kvantitou ovplyvňuje rozsah a typ rozhodovania a voľby povolania;

c) na voľbu pôsobia *emocionálne faktory* obsiahnuté v odpovediach jednotlivca na tlak prostredia;

d) *faktory osobných hodnôt*, ktoré sa viažu na rôzne povolania a ovplyvňujú voľbu povolania.

Voľbu povolania považovali za výslednicu celého radu predchádzajúcich vykonaných parciálnych, determinujúcich volieb. Voľba nie je jednorazový akt a rozhodnutie. Jednotlivé kroky sú zmysluplné. Rozhodovania a voľby v povolanií sprevádzajú individuum v celom jeho profesionálnom živote (pri voľbe špecializácie, postavenia, miesta — pracoviska a pod.).

Pod vplyvom sociálnej reality Ginzberg považuje voľbu za ireverzibilný — nenávratný proces. Vykonané voľby — voľba povolania po prvej voľbe v nastúpenom profesionálnom smere sú v podstate sled a séria kompromisov medzi želaniami a záujmami, schopnosťami, hodnotami a možnosťami jedinca.

Ireverzibilitu rozhodnutia a voľby ako zásadu Ginzberg odôvodňoval narastajúcou závažnosťou zaradenia sa do nastúpeného profesionálneho smeru. V pokročilých fázach voľby vynaložené finančné a časové investície smeru sú také veľké, že za normálnych okolností nemožno sa ho zriecť. Rýchle a časté zmeny pre mnohých znamenajú osobné zlyhanie — stroskotanie, a to so všetkými dôsledkami.

K princípu ireverzibility voľby ako dôležitej črte profesionálneho vývinu k vysvetľovaniu ako ju chápať, vracajú sa viacerí teoretici voľby až po dnešok (Super, Hersherson — Roth, Crites a d.). Má nesporne závažné spoločenskotriedne dôsledky, prispieva svojim spôsobom ku konzervovaniu utvoreného stavu, najmä pre príslušníkov materiálne slabších vrstiev.

M. Kohli (1973; cit. podľa Schellera, R.: 1976) argumentuje, že proces voľby povolania bol by ireverzibilný len vtedy, keby investície do určitej profesionálnej budúcnosti neboli transferovateľné aj na iné povolania. To je značne závislé od systému profesionálnej prípravy a výcviku. Možnosť reverzibility procesu voľby povolania M. Kohli vysvetľuje priestorom, ktorý pre indi-

viduum poskytuje tzv. subjektívna dimenzia (pozri kapitolu o teórii M. Kohliho).

E. Ginzberg a kol. v procese individuálneho vývinu vzťahov k povolaniu, pri vykonávaní rozhodnutí a volieb rozlišujú od detstva do 25. roku života 3 veľké a viacero čiastkových období (fáz):

1.3.1 *Obdobie voľby vo fantázii (obdobie fantázie)*

Trvá od raného detstva približne do 10.—11. roku. Konštatovalo sa, že o období (pred-) histórie vlastného profesionálneho vývinu v živote človeka sa najmenej vie napriek tomu, že aj predhistóriu profesionálneho vývinu je nevyhnutné pokladať za dôležitú sféru a zložku vývinu osobnosti.

Deti v období, keď si vo fantázii — v hre, sociálnych kontaktoch a pracovných činnostiach „vyberajú či volia“ povolanie a vyjadrujú svoje želania, záľuby, preferencie určitých povolání, robia tak bez dostatočnej reálnej orientácie. Prejavuje sa u nich funkčná slasť pri nápodobe (alebo aj len identifikácii vo fantázii) určitej pracovnej činnosti či roly. — Deti sa rozhodujú — vyberajú — volia — prehliadajú skutočné dimenzie reality: svoje schopnosti, možnosti i časovú perspektívu — inak tri dôležité zložky v procese adekvátnej voľby povolania. Uvažujú i konajú bezprostredným vplyvom impulzov, želaní, akoby v presvedčení, že môžu byť hocičím — všetkým.

U detí tohto obdobia postupne sa objavujú aj také nové charakteristiky v pracovnoprofesionálnych rolách a aktivitách, ako je snaha urobiť rodičom a iným dospelým radosť, snaha prostredníctvom nejakej činnosti dosiahnuť odmenu, uznanie, úspech, upútať pozornosť na seba a pod. Ide tu o prechod z orientácie na hru — hravosť, na výrazne pracovné činnosti.

V spojitosti so spomínanými vývinovými zmenami E. Ginzberg s kolektívom vyslovujú hypotézu (myšlienku inak známu z individuálnej psychológie), že deti v naznačených situáciách vzhľadom na svoj malý vzrast a pod. v pomere k dospelým už prežívajú pocity svojej nemohúcnosti, sú frustrované. Prekonávajú ich tým, že sa usilujú pripodobniť dospelým, „hrajú“ ich roly v nespočetných predstieraných alebo napodobovaných prácach, čím si približujú a zvnútorňujú hodnoty sveta dospelých.

1.3.2 Pokusné obdobie — obdobie pokusnej „problémovej voľby“

Toto obdobie pretrváva približne v rozpätí 11.—16. roku života. E. Ginzberg a kol. ho rozdeľujú na fázy, ktoré sa vo vývine individua nielen navrstvujú, ale čoraz viac prelínajú a integrujú do komplexnejšie pôsobiacich štruktúr.

Odlišujú sa charakterom profesijnovývinových úloh, v nezáväzných profesionálnych voľbách a predstavách.

(1) *Fáza záujmová* (11.—12. rok). V nej deti na novej zážitkovej úrovni začínajú rozmýšľať i uvedomovať si potrebu zamerať sa na určitý smer — oblasť profesionálnych činností. Takáto „voľba“ povolania je dominantne určovaná záujmami. Už výraznejšie rozlišujú zaujímavé (obľúbené, preferované) a nezaujímavé (neobľúbené, odmietané) činnosti, povolania.

(2) V druhej fáze (13.—14. rok) pribúda k tomu *kritérium schopností*; individuum rozvíja úvahy o povolani v porovnaní so svojimi schopnosťami.

(3) V tretej (15.—16. rok) začínajú sa presadzovať *hodnoty a hodnotenie* (uvedomovanie si komplexnosti problému voľby — aj sociálne, rodinné, ekonomické hľadiská, školské prosperovanie a pod.). V závere tejto fázy najčastejšie prestupujú do povolania, alebo do vyšších typov škôl, prichádzajú k takým vývinovým zmenám a krokom, ktoré ďalekosiahle ovplyvňujú ďalšie osudy jednotlivca.

1.3.3 Realistické obdobie — obdobie realistickej voľby

Od 17.—18. roku v čase ranej dospelosti mladí hľadajú realizovanie svojho zámeru. Aj tu E. Ginzberg a kol. rozlišujú tri fázy:

(1) *Fáza explorácie* — hľadania a pokusov ako v prvých rokoch po voľbe v reálnom rámci zvoleného povolania — školy uskutočniť svoje ciele. Tento stupeň sa líši od pokusného obdobia tým, že jednotlivci vo svojom profesionálnom správaní vo veľmi realistickom kontexte, ako je vstup do zamestnania alebo prvé kroky na vysokej škole, využíva „spätnú väzbu“. Výsledky tohto spätoväzbového zhodnocovania postupne prechádzajú do druhej fázy — kryštalizácie.

(2) *Fáza kryštalizácie* — je charakterizovaná smerove už ustálenejšou, špecifikovanou voľbou; zakladá sa na výsledkoch a skú-

senostiach dosiahnutých v predchádzajúcej prvej etape exploraácie, objavením a prijatím nejakého konkrétneho vzoru povolania. Pevné rozhodnutie pre určité povolanie je len v ojedinelých prípadoch správne a trváce. Dochádza tu aj k javom tzv. „pseudokryštalizácie“, ktorá individuuum vedie ku mnohým ťažkostiam, komplikáciám — konfliktom i obetiam.

(3) *Fázu špecifikácie* E. Ginzberg a kol. charakterizujú ako zakončenie — završenie procesu. V nej sa adolescenti naučili integrovať aspekty predchádzajúcich období a fáz. Nechápu ich izolovane, volia si profesionálnu špecializáciu a postavenie v profesii.

Celý priebeh vývinu uvedenými obdobiami, fázami a úrovňami prebieha s rôznymi individuálnymi odlišnosťami a rozdielmi. Tak napr. aj vplyv sociálnych podmienok rodiny, vplyv dĺžky a typu školy a pod. môže sa prejavíť v skoršom i širšom, alebo skrátenom a zúženom prežívaní jednotlivých fáz podľa príslušnosti individuí (napr. realistické obdobie nastáva u detí zo sociálne slabších rodín skôr, než z lepšie situovaných). Skôr stoja pred úlohou zarábať. Deti zo sociálne vyššie stojacich vrstiev študujú a závisia od rodiny.

E. Ginzberg v jednej z novších statí (1966) sčasti koriguje limitovanie problému voľby iba na detstvo a adolescenciu a *vysoko vyzdvihuje faktor vzdelávania — vzdelávací proces*. Čím sú rodičia menej vzdelaní, tým menej stačia vhodne usmerňovať deti pri voľbe povolania. Pre nevyhovujúce podmienky doma prichádza mnoho detí do školy úplne nepripravených na vyučovanie a to sa stáva v epoche, kedy vzdelanie prestáva byť ohraničované výlučne na mladý vek, stáva sa základnou potrebou, právom, predpokladom osobnej produktívnosti, spoločenského uplatnenia a postavenia. V ranom detskom veku (najmä do 10.—11. roku) treba bezpodmienečne rozvinúť primeranú motiváciu k učeniu („dieťa staršie ako 10—11 rokov nemožno k učeniu nútiť“), aby ľudia boli pripravení vzdelávať sa vo vzťahu k situáciám a potrebám hociktorej etapy svojho života. V nových podmienkach podľa E. Ginzberga poradenská orientácia vo vzdelávacom procese (v školskom, učňovskom i dospelom veku) stáva sa dôležitejšia než poradenská orientácia (occupational guidance) pri voľbe povolania.

Podľa Supera, D. E.: (1973) Ginzbergova koncepcia vzbudila

zaslúženú pozornosť a dôveru. Vyjadrovala prácu interdisciplinárneho výskumného teamu: ekonóma, sociológa, psychiatra a psychológa. Rozširuje tradičný koncept tzv. voľby povolania. Voľbu zaraďuje do širšieho časového rámca — procesu profesionálneho vývinu ako jeho fázu. Sám Ginzberg hodnotí ich príspevok skromne ako predbežný, za úvod do všeobecnej teórie profesionálneho vývinu.

Treba podotknúť, že Ginzbergov pokus o teoretickú koncepciu voľby v profesionálnom vývine opieral sa o užšiu bázu empirických poznatkov, aj to len z istého typu spoločenského prostredia, že určené hranice období, fáz periodizácie profesionálneho vývinu nie sú čosi fixne dané. Pohyb ich rozmedzia a obsah je determinovaný i špecifickými podmienkami prostredia, ako napr. školským systémom a povinnosťami vzdelávať sa podľa časových noriem určených spoločnosťou, objektívnymi možnosťami vzdelávať sa a pod.

E. Ginzberg chápanie záverečnej fázy špecifikácie voľby zrejme rozvíja ešte pod vplyvom tradičného modelu povolání. Dynamiku a procesualnosť voľby vidí iba v prípravnej fáze, v ktorej procesualný charakter nie je však ukončený rozhodnutím prvej voľby.

2. PROMINENTNÍ PREDSTAVITELIA TEÓRIÍ VOĽBY POVOLANIA A PROFESIONÁLNEHO VÝVINU

2.1 Donald E. Super vo vývoji teórie poradenstva a profesionálneho vývinu

K hodnoteniu práce a miesta D. E. Supera vo vývoji teórie a praxe poradenstva žiada sa pristupovať

— z hľadiska vývoja praxe poradenstva a výsledkov výskumných prác o voľbe povolania a poznatkov o živote človeka druhej polovice nášho storočia v povolanií najmä v podmienkach USA (Super, D. E.: 1977);

— z pozície a meniacich sa nárokov na psychológiu v poradenstve v jeho vývoji od 50. rokov (Michajlov, Z. V.: 1975);

— z koncepcie a smeru vývoja Superovej práce až po dnešok, v čom bola prijímaná a kde kritizovaná;

— prečo sa venuje v socialistických krajinách osobitná pozornosť práci D. E. Supera a v čom je blízka ich úsiliu.

Analýza vývoja poradenskej praxe a výsledkov výskumných prác o voľbe povolania do rokov druhej svetovej vojny ukázali, že Parsonsov model (štúdium seba, štúdium sveta práce, porovnávanie údajov z oboch zdrojov ako predpoklad správneho rozhodnutia) a dôsledky z neho vyplývajúce ako tradičný parciálny — diagnostický prístup (redukovaný na zisťovanie inteligencie, niektorých špeciálnych schopností, na meranie — evidovanie záujmov, používanie informácií) sú síce užitočné a vývojaschopné nástroje, ale neriešia mnohé základné otázky dôležité pre prax i teóriu poradenstva. Zlepšovanie metód merania psychologických charakteristík individua ako aj zlepšovanie analýz práce v zamestnaní, povolani podľa úspešnosti nepostačovali a neuspokojovali. Poradenstvu chýbala adekvátne teória voľby a procesov, ktoré charakterizujú priebeh života človeka v práci, povolani a ktorá by vyjadrovala aj dynamiku tých procesov.

Super iniciatívne pracuje i participuje na hľadaní východísk zo situácie, a to integráciou nových príspevkov a princípov viacerých psychologických a im príbuzných, hraničných disciplín.

Diferenciálna psychológia sa opiera o výsledky početných meraní individuálnych rozdielov (inteligencie, mechanickotechnických schopností, záujmov a pod.) predstaviteľov rôznych zamestnaneckých a profesionálnych skupín. Na základe toho sa vypracovávali ich psychologické profily, ktorými sa odlišovali od členov iných zamestnaní a používali sa ako kritériá pri výbere, predikcii úspešnosti a stability v povolani. Bolo to podnetné východisko pre rozvoj tzv. psychológie zamestnaní. Podobné prístupy znamenali prínos, využívali štatistické metódy, neskôr najmä faktorovú analýzu, ale popri kladných skúsenostiach nahromadili a vyostřili rad nových problémov citlivých a diskutabilných nielen v teórii, ale i so zreteľom na spoločenskú prax.

Jednostrannosť takýchto prístupov k voľbe povolania a priebehu života v zamestnaní sa usiloval Super vyrovnaf spracovaním prínosov iných oblastí a odvetví.

Tradičná vývinová psychológia v prvých 30. — 40. rokoch nášho storočia sa sústreďovala na skúmanie špecifik jednotlivých procesov a fáz v živote individua. Diskutovalo sa v nej o význame a podiele dedičnosti a prostredia vo vývine. Skúmala sa síce aj problematika voľby povolania (školy), adaptácie v nich, ale len ako prechodné aspekty obdobia dospievania. Supera však — v súlade s novými trendmi vývoja vied — podstatne viac zaujímali koncepčné i empirické prínosy Lebenslaufpsychologie (psychológie životného priebehu a životných štádií Ch. Bühlerovej, P. Lazarsfelda (1932 — 1933) i výsledky práce interdisciplinárneho tímu Ginzberga pri výskume procesu voľby povolania, ktoré spočiatku neboli hneď náležite doceňované.

V tom čase sa aj v ZSSR začínala rozpracovávať marxisticko-leninská koncepcia vývoja a vývinu, osobitne v prácach Vygotského (1928 — 1934) — jeho kultúrnohistorická teória vývinu, teória zón najbližšieho vývinu,

procesov socializácie, interiorizácie a individuálnej exteriorizácie do sociálneho, význam „plánovania“ v konaní a činnosti individuí, objasňoval možnosti intenzifikácie vývinu intelektu, rozvíjal chápanie osobnosti ako aktívneho a sebaregulujúceho činiteľa voči sebe a prostrediu. — Rubiňštejn vo svojich „Základoch všeobecnej psychológie“ (1942) rozpracováva marxistické chápanie „životnej cesty“. Levitov už r. 1926 požaduje k štúdiu profesionálneho života človeka pristupovať ako k vývinovému procesu atď. Ale tieto originálne a podnetné príspevky dostali sa až neskôr do celkového kontextu vývoja teórie a praxe poradenstva.

U Supera okrem prínosov Ch. Bühlerovej na rozvoj nových dynamických prístupov k otázkam voľby povolania a profesionálnej kariéry podnetne pôsobili už spomenuté výsledky sociologických empirických výskumov životnej histórie (Thomas a Znanieckij — výskum poľského sedliaka v Európe a Amerike); Termanove longitudinálne štúdie intelektuálne nadaných detí; Strongova práca pri výskumoch diagnostiky záujmov; Lehmanove biografické skúmania etáp celoživotného vývinu slávnych osobností; Shawove výskumy vývinu delikventnosti (1930); sociologické štúdie Davidsona a Andersona (1937) o vzdelávacej a profesionálnej histórii — pracovnej aktivite amerického človeka v zamestnaneckom (dospelom) veku. Super nadväzoval i na výskum modelov pracovno-zamestnaneckej histórie v dospelosti, premien človeka v zamestnaní, ktoré popísali a do typických období rozdelili Miller a Form (1951).

Do tohto prúdu hľadania nového spadá aj Superova kniha „The Dynamics of Vocational Adjustment“ (1942). Je pokusom o dynamický prínos k voľbe povolania a procesom adjustácie na povolanie. Super hľadá v nej odpovede na otázky: *ako si ľudia volia zamestnanie, ako vstupujú do zamestnania a ako postupujú v ňom*. Voľba — výber — povolania do popredia pozornosti sa dostávajú už nielen ako akt, životná udalosť, ale ako proces.

Ako sme už podrobnejšie osvetlili, vo vývoji ideí D. E. Supera dôležitú kryštalizačnú úlohu zohrala northwesternská konferencia o psychológii a psychológoch v poradenstve (1951).

2.1.1 *Východiská teórie D. E. Supera*

Super na konferencii zohral jednu z vedúcich úloh, a to i v ďalšom rozpracovávaní a popularizovaní jej záverov.

V prednáškach a článkoch v rokoch 1952—1955 začal formulovať bližšie východiská — *návrh osnovy teórie — profesionálneho vývinu*. Zhrnul ich najsamprv v známych *10 bodoch — propozíciách* — ako predbežných pracovných formuláciách. Stali sa vodidlom konkretizovania a overovania výskumných projektov (pozri i Koščo, J.: 1971; Kostolanský, R.: 1972).

1. Ľudia sa od seba odlišujú svojimi schopnosťami, záujmami a osobnosťami charakteristikami.

2. Vzhľadom na povahu týchto a ďalších individuálnych charakteristík je človek usposobený na výkon nielen jedného, ale i ďalších povolání.

3. I keď každé z povolání vyžaduje charakteristické zoskupenie schopností, záujmov a iných črt osobnosti, predsa ponecháva dosť široký priestor na to, aby rôznorodí jedinci mali dosť možností uplatniť sa v istom profesionálnom smere, v konkrétnom povolání. Tým sa uchováva rozmanitosť ľudí v rámci jednotlivých povolání.

4. I keď koncept seba (self-concept) prejavuje od skorej mladosti až po neskorú starobu relatívnu stabilitu, predsa čas a skúsenosť istým spôsobom menia schopnosti a záujmy človeka pre povolania. Navodzujú uprednostňovanie niektorých povolání, činností a postavenia v nich. Takže voľba povolania, adaptácia a život v profesii nie sú jednorazovým ani jednoduchým aktom. Je to zložitý, kontinuálny, ale i diskontinuálny proces, v ktorom sa jedinec v priebehu jednotlivých životných období musí rozhodovať buď v rámci toho istého povolania (pracoviska), alebo sa rozhoduje medzi pôvodným a iným – novým, odlišným povolaním.

5. Proces voľby (volieb) môžeme vyjadriť v obdobiach (štádiách), ktorými život človeka prechádza. Sú charakterizované ako obdobia rastu, skúmania (explorácie), ustaľovania, vyrovnávania, udržiavania a úpadku (deklínácie). Uvedené štádiá z hľadiska profesionálneho vývinu možno aj ďalej deliť na menšie alebo špecifické úseky.

6. Priebeh životnej profesionálnej „kariéry“ (v zmysle dosiahnutej úrovne – stupňa postavenia v povolání a ich následnosť, ďalej množstvo a trvanie pokusných a trvalých miest) je určený štruktúrou a úrovňou samotného povolania, sociálno-ekonomickou úrovňou rodiny, duševnými schopnosťami, vlastnosťami osobnosti i príležitosťami, s ktorými sa jedinec stretáva.

7. Profesionálny vývin v priebehu životných štádií možno ovplyvniť výchovno-poradenskou orientáciou (guidance), sčasti vhodnosťou podmienok, za akých prebieha proces dozrievania schopností a záujmov, pomocou pri sebaoverovaní v praxi a rozvíjaní konceptu seba.

8. Proces vývinu k povolaniu a v povolání je v podstate procesom rozvíjania a naplňovania konceptu seba. Koncept seba v profesionálnom vývine človeka zohráva centrálnu, najdôležitejšiu úlohu. Je to kompromisný proces. Koncept seba v ňom je produktom vzájomného pôsobenia zdedených vlôh, usposobenia nervového a endokrinného systému, možnosťami a príležitosťou – podľa konceptu seba – zohrávať isté úlohy a roly. Tieto úlohy prostredie (rovesníci, nadriadené osoby) prijíma a hodnotí súhlasne, alebo ich odmieta.

9. Proces utvárania konceptov – hrania a preberania istých úloh (rolí) či už vo fantázii, pri poradenskej konzultácii a rozhovore alebo v skutočnom živote (napr. v triede, klube, záujmovej činnosti a pod.) je v podstate procesom kompromisu alebo syntézy medzi jedincom a spoločenskými činiteľmi, medzi konceptom seba a skutočnými možnosťami, aké poskytuje i vyžaduje prostredie od jedinca.

10. Uspokojenie v práci a v živote závisí od rozsahu príležitostí najst vhodné pracovné možnosti, ustáliť sa v istom type práce a pracoviska, v istom spôsobe života, keď sa v nich primerane presadia schopnosti, záujmy, vlastnosti, systém hodnôt človeka a keď človek v nich môže zohrať takú úlohu, akú pokladá za zodpovedajúcu a sebezpreránu.

Publikácie z r. 1957 (Scientific Careers and Vocational Development Theory; Vocational Development) rozpracoval do 12 špecifikovanejších propozícií.

Prvé tri propozície sa vzťahujú na *základné stránky profesionálneho vývinu*:

1. Profesionálny vývin je postupný, kontinuálny a ireverzibilný proces.

2. Profesionálny vývin je zákonite štrukturovaný prediktabilný proces.

3. Profesionálny vývin je dynamický proces kompromisu alebo syntézy.

Ďalšie tri propozície sú zacielené na *otázky procesu vlastnej voľby povolania*.

4. Koncept seba (self-concept) sa začína utvárať pred dospelaním, v adolescencii sa stáva jasnejší a premieta sa i do profesionálnych pojmov.

5. Faktory reality — realita osobnostných charakteristík a realita spoločnosti so vzrastajúcim vekom od ranej adolescencie až po dospelosť hrajú stále významnejšiu úlohu pri voľbe povolania.

6. Identifikácia jednotlivca s rodičom alebo jeho náhradníkom je vo vzťahu s vývinom adekvátnych rolí a ich konzistentného a harmonického vnútorného vzťahu, ich interpretácie v pojmoch profesionálnych plánov a eventualít.

Nasledujúce dve propozície sa vzťahujú na *determinanty tzv. vzorov (modelov) vývinu*:

7. Smer a stupeň jednotlivca na vertikálnej osi štruktúry povolani od jednej hladiny povolania po druhú je vo vzťahu k inteligencii jednotlivca, k sociálno-ekonomickému stavu rodičov, potrebám, hodnotám, záujmom, k spôsobilosti v medziosobných vzťahoch a k požiadavkám ekonomiky.

8. Oblasť povolania, do ktorej jednotlivec vstupuje, je vo vzťahu k jeho záujmom, hodnotám a potrebám, k stotožňovaniu sa s rodičmi alebo s náhradnými rolými modelmi, k zdrojom spoločnosti, ktoré využíva, ku kvalite a úrovni vzdelanostného po-

zadia rodiny a k profesionálnej štruktúre, k trendom a postojom spoločnosti.

Na problematiku *predpovedateľnosti profesionálnej satisfakcie* sa vzťahujú ďalšie propozície:

9. Každé povolanie vyžaduje charakteristickú štruktúru schopností, záujmov a osobnostných vlastností, súčasne však každé povolanie poskytuje i dosť široký priestor možností uplatniť sa jednotlivcom s rôznymi charakteristikami; t. j. rozmanitosť povolání poskytuje možnosti uplatniť sa pre každého jednotlivca v rôznych povolaniach.

10. Pracovná a životná spokojnosť závisí od stupňa, v akom môže jednotlivec nájsť vo svojom povolání adekvátny prejav pre svoje schopnosti, záujmy, hodnoty a osobnostné vlastnosti.

11. Stupeň uspokojenia z práce, ktorý jednotlivec dosiahne, je vo vzťahu k stupňu, v akom bol jednotlivec schopný vo svojej práci realizovať seba (uskutočniť predstavu seba — self — concept).

12. Prácu a povolanie možno postaviť do centra osobnostnej organizácie väčšiny mužov a veľa žien, hoci pre niektorých z nich môže byť toto centrum pocífované len ako periférne a náhradné, alebo dokonca nejestvujúce a iné ohniská, napr. sociálne a rodinné sú centrálné.

Podnes sa považuje za otvorenú otázku, nakoľko sa Superovi zo všetkých zdrojov, z ktorých čerpal, podarilo utvoriť skutočnú, jednotnú teóriu, i nakoľko jednotlivé propozície boli overené a potvrdené. Ale aj napriek tomu D. E. Supera uznávajú za jedného z najvýraznejších a najzávažnejších predstaviteľov systematickej a komplexnej teórie profesionálneho vývinu, za priekopníka moderných koncepcií profesionálneho poradenstva a poradenskej psychológie v jeho rámci.

2.1.2 *Kritická analýza psychologických prístupov k práci a povolaniu*

Super vykonal niekoľko dôležitých terminologických, ale i vecných rozlíšení.

Poukázal na to, že „*vocational psychology*“ — psychológia povolania, psychológia profesií bola temer viac než 50 rokov chá-

paná v podstate ako „*psychology of occupations*“ (Super, D. E.: 1968), ako psychológia zamestnania.

„*Zamestnanie — occupation*“ považuje za ekonomickú a sociologickú kategóriu v sociálnom štrukturovaní práce. Charakterizuje ho ako špecifickú aktivitu s trhovou hodnotou, ktorú jediniec nepretržite vykonáva preto, aby dosiahol pravidelný príjem.

Pojmom „*vocation — povolanie*“ vyjadruje Super viac „osobnostne zacielené aspekty práce — psychologickú koncepciu práce a správania jednotlivých osôb“.

V prvej polovici 20. stor. zamestnanie sa študovalo tak, že sa skúmali charakteristiky ľudí, ktorí zamestnanie vykonávali a boli v ňom úspešní. Profesiografický prístup bol dominantne sústredený na vnútornú štruktúru práce, na opisy pracovných činností z hľadiska psychických funkcií, potrieb a technologických premien práce.

Podobné prístupy k voľbe povolania a úspešnosti v ňom z hľadiska koncepcií „psychológie zamestnania“ charakterizuje Super ako v podstate Parsonsovu teóriu črt a faktorov rozpracovanú neskôr ako faktorový prístup, resp. ako aplikovanú diferenciálnu psychológiu, ktorý priniesol mnohé veľké úspechy a bez neho nebola by ani psychológia zamestnania, ani psychológia povolania. Poukazuje na to, že voľba povolania a vstup do povolania podľa klasickej teórie črt a faktorov „sa zdá byť veľmi jednoduchou záležitosťou“. Rozvojom štúdia procesov profesionálneho vývinu tzv. „kariéry“ sa však ukázalo, že tu ide o oveľa zložitejšie procesy a problémy.

2.1.3 Pojem profesionálneho vývinu

Super považuje profesionálny vývin za jeden zo základných pojmov svojho prístupu k problematike. Definuje ho ako proces rastu a učenia, ktorý zahrnuje všetky aspekty a etapy vývinu správania vzhľadom na povolanie. Vyjadruje zmenu a kontinuitu profesionálneho správania aj so zreteľom do budúcnosti. Charakterizuje ho ďalej ako progresívny prírastok a modifikáciu kapacít a dispozícií osoby pre rôzne druhy profesionálneho správania a jeho rozsah. Profesionálny vývin ako proces obsahuje všetky také stránky, aspekty a fázy vývinu človeka, ktoré sa vzľa-

hujú k práci a môžu byť identifikované ako vzťahujúce sa k práci (Super, D. E.: 1957).

Rôzni teoretici vývinu voľby povolania sa rozlišujú v mnohých aspektoch, ale aspoň v troch sa zhodujú (podľa Duponta, J. B. — Descombesa, J. P.; 1973 — 1974):

1. že vývin jedinca sa uskutočňuje naraz viacerými smermi — multidimenzionálne;

2. že jedinci sa odlišujú v rýchlosti vývinu;

3. a že sú výviny, ktoré sú viac charakterizované určitými štádiami ako iné výviny.

Na rozdiel od tradičnej psychológie detstva a dospelovania aj Super chápe vývin nie ako izolovanú a jednorazovú zmenu v určitom bode vekového obdobia, ale ako proces nepretržitých kontinuálnych premien, ako aktívne vyrovnanie sa s danými a meniacimi sa životnými situáciami, v ktorých vystupujú pred jednotlivcov životné úlohy typické pre isté spoločenské pomery a obdobia (pozri Lehr, U.: 1969; 1972). Profesionálny vývin v spoločenskej delbe práce je organizovaná pracovná tvorivá činnosť. Super ho považuje za súčasť a zložku všeobecného vývinu osobnosti ako celku, za zložku — dimenziu, ktorá má v každom životnom období človeka svoje osobitosti. Je procesom súvislých a súvisiacich premien vyžadujúcich vyrovnanie sa so životnými situáciami orientácie a reorientácie.

Jednotlivec v procese profesionálneho vývinu si svoje individuálne správanie vypracováva na základe určitých všeobecných modelov a vzorov správania, aké predstavujú jednotlivé odvetvia práce, povolania, špecializácie a úlohy, ktoré má každý ich príslušník plniť. Tieto úlohy majú svoju časovú sekvenciu — následnosť a menia sa podľa životných období.

Super (1957 — pozri spracovanie Rapoša, I.: 1975) charakterizuje proces profesionálneho vývinu vcelku ako:

1. *nepretržitosť, kontinuitnosť a všeobecnú ireverzibilitu*, je to proces prebiehajúci v čase a prejavuje sa v sekvencii profesionálneho správania, ktoré sa rôznym spôsobom modifikuje na celej životnej ceste človeka. Určitý typ profesionálneho správania, ktoré zodpovedá určitému vývinovému štádiu, nemusí byť primerané pre ďalšie štádium;

2. *pravidelnosť, prebieha v určitých štandardoch správania*.

Aj keď vývin je na jednej strane procesom prísne individua-

lizovaným, predsa v ňom nachádzame určité štandardy správania typické pre každého člena spoločnosti. Tieto vzorky správania možno najlepšie vyjadriť pojmom „vývinové úlohy“, ktoré má každý člen určitej spoločnosti plniť a ktoré majú priamy alebo nepriamy vzťah k svetu práce. Priamy vzťah k nemu má napr. voľba povolania; nepriamy napr. vývin zmyslu pre zodpovednosť. Ak by sme profesionálne vývinové úlohy chronologicky usporiadali, ukázalo by sa, že je tu presun od úloh s povolaním súvisiacich iba nepriamo v období detstva až po úlohy, ktoré sú — od adolescence — stále v užšom vzťahu s budúcim povolaním a v období dospelosti už majú priamy vzťah k určitému typu povolania;

3. *dynamiku*. Proces vývinu všeobecne je charakterizovaný progresívnym vzrastom a modifikovanosťou repertoáru správania individua:

a) individuuum stojí ustavične pred novými úlohami profesionálneho vývinu;

b) pri vyrovnávaní sa s týmito úlohami aktivizuje svoje potenciality a svoj repertoár správania;

c) pri plnení úloh prekonáva úspechy a neúspechy;

d) využíva schopnosti k učeniu pri rozširovaní alebo modifikácii jestvujúceho repertoáru správania.

2.1.4 *Profesionálna zrelosť*

Super svoje teoretické východiská overoval v longitudinálnom výskume sledovaním skupiny 200 individuí od 14—15 rokov do 35. roku ich života, teda počas dvadsať rokov (1951—1971). Potvrdila sa mu existencia typických etáp v profesionálnom vývine, ktoré sa vyznačujú špecifickými charakteristikami a rozdielmi v úrovni profesionálnej zrelosti. Po desaťročnom odstupe (u 25-ročných) iba polovica sledovaných sa hlbšie vpravila a stabilizovala vo svojej profesii.

Výskumy Superovho teamu (1957; 1960) a ďalších autorov ukázali, že preferovanie určitých povolaní pre väčšinu 15-ročných žiakov nie je dosť realistické a má slabšiu prognostickú hodnotu.

Získané výsledky (z výskumu americkej mládeže) naznačujú, že sú určité charakteristické rozdiely medzi žiakmi — deviatakmi,

označenými za „zrelých“ a „nezrelých“ v ich profesionálnom vývine.

Zrelí — sú relatívne aktívnejší, lepšie a obsažnejšie informovaní o profesiách, o potrebách pracovníkov a charaktere činnosti v danej oblasti práce; uvedomujú si spojenie školského vyučovania a učiva s budúcou profesionálnou činnosťou; lepšie si uvedomujú podmienky úspešnosti v danej profesionálnej sfére.

Nezrelým — chýbajú tieto charakteristické osobitosti. V ich prežívaní prítomnej skúsenosti z každodenného života chýba dostatočná spojitosť s budúcnosťou a plánmi do budúcnosti (nepociľujú dostatočne intenzívne vzťahy medzi prítomnosťou a budúcnosťou a nepoznajú faktory podmieňujúce úspešnú voľbu (výber) povolania.

Vyšší stupeň profesionálnej zrelosti u žiakov 12. tried sprevádza taktiež lepšia informovanosť o všetkých etapách cesty do povolania, o podmienkach práce v povolaní, kryštalizáciou záujmov a schopností v spojitosti so zvolenou profesiou, konkrétnymi skúsenosťami s prácou vo zvolenom profesionálnom odvetví.

Vcelku vývin dozrievania prebieha kvalitatívne odlišnými etapami. Najlepšie sa vyvíjajú tí, ktorí činnosťou získavajú určité skúsenosti v danom smere, ktorí sa prejavujú ako aktívni v škole a jej podujatiach, ktorí sa vyznačujú rôznorodými mimoškolskými záujmami a činnosťami. V nich poznávajú lepšie nielen seba, ale aj životné prostredie. Lepšie dozrievajú tí, ktorí toto všetko prežívajú čo najskôr. Medzery a zameškané v tom smere sa neskoršie doháňa s podstatne väčším úsilím.

Super — Bohn (1970) rozlišujú *dve základné úrovne profesionálnej zrelosti*:

Prvú — charakterizuje zhoda dosiahnutého stupňa vývinu individua s takými úlohami, ktoré vzhľadom na dosiahnutý vek a fázu vývinu by malo individuum plniť.

V druhej — porovnáva sa profesionálne správanie jednotlivca s profesionálnym správaním iných ľudí. V spojitosti s tým Super stavia dve dôležité otázky:

- či úlohy, ktoré si ukladá jedinec robiť, korešpondujú s úlohami, ktoré ľudia obyčajne riešia v jeho veku,
- a ako sa stavia k úlohám v porovnaní s inými osobami, ktoré sú v tom istom vekovom štádiu.

Super — Bohn (1970) hovoria tiež o „*nastávajúcej* — *začínajú-*

cej zrelosti“, o „*stálej — pretrvávajúcej zrelosti*“ — ako vytrvalom hľadaní stanoveného cieľa; o „*degenerácii zrelosti*“ — ako progresívnom odumieraní ašpirácii a potreby plodných činov; o „*stálej nezrelosti*“ ako fixácii na nereálne ciele bez pokroku v úrovni konania.

S tímom odborníkov rôznych krajín a svetadielov Super rozpracováva metodiku skúmania a *diagnostiky „profesionálnej zrelosti“* ako jeden z prvoradých činiteľov, ktorý vyjadruje celkovú pripravenosť jedinca vykonávať príslušné životné úlohy v profesionálnom vývine: profesionálne rozhodovania, voľby, prejsť do určitého povolania a pôsobiť v ňom. Takto chápaná profesionálna zrelosť predstavuje determinant, ktorý môžeme dnes relatívne aj merať. Diagnostika profesionálnej zrelosti vo vývine individuí stáva sa dôležitou úlohou i nástrojom orientačnej a konzultačnej práce psychológov (u nás pozri Rapoš, I.: 1975; 1977).

2.1.5 Pojem „kariéra“ v profesionálnom vývine

D. E. Super proti psychológii zamestnania formuluje koncepciu profesionálnej kariéry (careers versus occupations). Týmto pojmom chcel vyjadriť novú — nedoceňovanú — nerozpracovanú dimenziu a aspekty v profesionálnom vývine človeka.

Konvenčnému pojmu „kariéra“, ktorý odrážal „filozofiu úspechu“ a životného uplatnenia v spoločenských podmienkach a agresívnej filozofii amerického kapitalizmu od druhej polovice 19. stor. — Super sa usiloval dať novú — psychologickú náplň a sociálno-psychologické zdôvodnenie, ale tým nezabavil teóriu kariéry jej spoločenskotriednej podmienenosti. Navodil však profiláciu existujúceho problému a jeho priebeh v rôznych podmienkach vývinu.

Super (1957, 1968) kariéru opisuje ako *sled zamestnaní, prác a pozícií (postavení), ktoré človek zaujíma (zastáva) v priebehu života v práci*. Kariéru chápe ako *štrukturovaný sled významných udalostí v živote človeka, keď tento postupuje — zostupuje alebo zotrúva v profesionálnych pozíciách a v určitom profesionálnom zaradení, alebo v štruktúre zamestnaní, keď mení jednu prácu za druhú*. Tým sa dostáva k novým stránkam profesionálneho života ľudí. Obsah pojmu „kariéra“ má tendenciu prekráčať rámec aktívneho života v povolani. Zapadajú do neho aj predprofesionálne etapy a po-profesionálne obdobie. Všetko to Super požaduje študovať ako celok. Od praxe poradenstva vy-

žaduje analyzovať a poznávať, ako sa utvárajú rozličné modely stabilných, nestabilných, prerušovaných, úspešných, neúspešných a narušených alebo chaotických „kariér“ v profesionálnom vývine a živote človeka i spôsob, ako boli dosahované, ako individua prechádzali z pozície do pozície. To zabezpečuje pre prax profesionálneho poradenstva komplexnejšiu bázu a obraz úloh než malo doteraz.

Super (1970) preberá rozlišovanie kariéry kultúrnych antropológov

na expresívne kariéry, v ktorých ľudia, prevažne príslušníci stredných vrstiev, majú možnosti podľa svojich schopností, záujmov vyjadrovať sa.

a responzívne kariéry, kde jedinec naráža na požiadavky prostredia, napr. očakávania a status rodiny a pri voľbe povolania sa im poddáva.

Vývin a premeny kariéry sú charakterizované priebežne situáciami rozhodovania, volieb a adjustácií na životnej ceste.

Longitudinálne štúdium vývinu profesionálnej kariéry ukázalo, že proces poznávania a hľadania (voľby) povolania je dlhodobý proces: V podmienkach modernej, ekonomicky rozvinutej spoločnosti fakticky prebieha u človeka nie v jednom chronologickom bode, ale cez obdobie dospievania, ba až po samu dospelosť a v prvých rokoch dospelosti (cca až do 30. roku života).

Štúdie voľby povolania či výkony špecifických volieb v povolani ako zložiek profesionálneho správania a vývinu (kariéry) tiež ukazujú, že sú podmienené radom takých psychologických momentov a individuálnych vlastností, ako je *časová perspektíva* — schopnosť plánovať, orientovať sa v tom, čo naznačuje a priniesie budúcnosť, schopnosť predvídať, pocit času, mať skúsenosti v danej oblasti práce a správania, uvedomovať si životné obdobia a v ich rámci vývinové úlohy, byť schopný a pripravený preberať zodpovednosť za vlastné rozhodovanie, za plány a činy, ďalej mať určité vedomosti o zdrojoch a informáciách potrebných pri hľadaní adekvátneho povolania, vzdelaniu a rozhodovania v nich, schopnosť využiť výsledky zistené psychologickými diagnostickými technikami a pod.

2.1.6 *Self-concept v teórii profesionálneho vývinu*

V čase vystúpenia D. E. Supera v psychologickkej a sociologickej literatúre sa úspešne presadzuje nový pojem „self-concept“ — ako predstava človeka o sebe samom. Zdôrazňuje aktivitu subjektu v rôznych situáciách vývinu a upozorňuje i na dôležité aspekty, ktoré charakterizujú vývin individuí a ktoré sa v diagnosticky orientovanom poradenstve nedoceňovali.

Predstava seba (self-concept) zohráva podľa Supera (1963, 1970) dôležitú úlohu aj pri voľbe povolania. Zaujíma jedno z kľúčových miest v Superovej teórii profesionálneho vývinu, je dôležitým diferenciacným činiteľom kariéry. Aj predmet poradenstva definuje Super ako napomáhanie vývoja adekvátneho self-conceptu, ako proces pomoci osobe s tým cieľom, aby vyvinula a prijala integrovaný a adekvátny self-concept (predstavu seba a svojej roly vo svete práce), aby ho individuum v praxi uskutočňovalo, overovalo, dosahovalo sebauspokojenie a prispievalo k prospechu spoločnosti.

Super pri objasňovaní predstavy seba — ako primárnej osobnostnej konštanty — vychádza z americkej psychologickej tradície W. Jamesa a zhodnocuje i vývoj novších náhľadov na self-concept (G. H. Meada, Cartera, Bordina, Sarbina), ktoré ovplyvnili výskum osobnosti najmä vo vzťahu k jej profesionálnemu správaniu. Idea „self“ je tiež ovplyvnená fenomenologickou a hlbinnou psychológiou. Tieto do popredia posúvali také nefenomenálne aspekty (vnemy, city, motivácie, poznania), ktoré si jednotlivci neuvedomujú, alebo v ich povahe či genéze nie sú im dost jasné. Vývoj idey self-conceptu na jednej strane podnecoval teoretické a empirické skúmania profesionálneho vývinu, poskytoval nové vzťahové rámce objasňujúce subjektívne tendencie, motivácie vykonávaných rozhodovaní a volieb v ňom, ale ako uvidíme, súčasne prinášal aj mnoho neplodných, reakčných konštrukcií a nepodložených špekulácií.

Super self-concept chápe ako fenomenálnu skúsenosť identity „ja“. Predstava seba je to, čo si určitá osoba myslí o sebe, obraz, ktorý má o sebe. Diferencuje sa od „ja“, ako je posudzované inými. „Ja“ je výsledkom interakcie medzi procesmi rastu, individuálnym a spoločensko-sociálnym vývinom osobnosti, interakcie osoby s inými okolo nej.

Rozličné (situačné, rolové) predstavy seba sa kombinujú do systému „predstáv — obrazov seba“ a ony — ako špecificky osobný organizujúci, transformačný a interpretačný systém — determinujú, čo človek vo svojom prostredí vidí, ako vidí, čo podniká, čo vie o sebe, ako to prežíva, a to aj vo vzťahu k povolaniu a v prispôbovaní sa prostrediu.

Super vyzdvihuje dynamický charakter self-conceptu v ontogenéze; chápe ho ako činiteľa, ktorý ovplyvňuje konanie človeka i vzhľadom na preferencie a voľby v profesionálnom vývine a napokon aj na spokojnosť v povolani. Podčiarkuje význam osobnej aktivity, vedomého úsilia indivíduí pri tvorbe, premenách a modifikáciách vlastnej predstavy seba. Disproporcie a rozpor medzi self-conceptom (predstavou seba) a požiadavkami povolania (obrazom povolania), t. j. medzi ideálnymi profesionálnymi konceptmi subjektov na jednej strane a reálnymi spoločnosťou požadovanými profesionálnymi úlohami (rolami) na druhej strane, môžu narúšať reálny vývin osobnosti, samotnú voľbu povolania a prípravu v ňom, i procesy adaptácie, satisfakcie — uspokojenia v povolani v celom priebehu životnej cesty. Prevod self-conceptu do reality profesionálneho vývinu sa podľa Supera (1970) uskutočňuje procesmi identifikácie (s modelmi rol iných — dospelých), skúsenosťou (kde jedinec môže objaviť skryté, doteraz neaktualizované záujmy a schopnosti) a pozorovaním (počúvaním, čítaním o tom, že určité schopnosti a záujmy sú v istých povolaniach dôležité).

Na V. kongrese AISOP (1973) v Quebecku Super upozorňuje, že *teória predstavy — predstáv seba umožňuje síce lepšie pochopiť procesy rozhodovania, voľby a profesionálnej kariéry, ale sama osebe neumožňuje všetko a úplne vysvetliť*. Každý človek má viac predstáv seba — podľa situácií a rol, v ktorých sa nachádza. Jeden z hlavných determinantov konceptu seba vidí v sociálno-ekonomickej úrovni rodiny, i keď aj opačné prípady považuje za možné.

2.1.7 Profesionálny vývin a životné vývinové úlohy

V Superovej teórii profesionálneho vývinu a štadiálnej koncepcii ľudského individuálneho vývinu dôležité miesto zaujíma Havighurstov (1952) *koncept vývinových úloh* (developmental

tasks), ktorých plnenie v priebehu jednotlivých štádií spoločnosť a prostredie individua očakáva a požaduje.

Super (podľa Havighursta) hovorí o úlohe ako o čomsi takom, čo vzniká, dostáva sa do života jedinca v určitom vývinovom období. Super (1970) vymedzuje vývinové úlohy ako súbor očakávaní, ktoré má spoločnosť alebo nejaká identifikovateľná sociálna skupina ľudí voči jedincom zaujímavým určitú pozíciu. Proces vypracovávania a spĺňania úloh neprebíha bez problémov a konfliktov. Úspech dosiahnutý pri riešení úloh v určitom veku, činí jedinca šťastným, vedie ho k úspechom v ďalších fázach a v nových úlohách, zatiaľ čo *neúspech* vedie k nespokojnosti, k nesúhlasu v spoločnosti a ťažkostiam v ďalších úlohách. Neplnenie úloh (v správaní, poznaní, vedomostiach, činnostiach — v škole, rodine, detskom a sociálnom kolektíve a pod.), ktoré vyplývajú z rastu spoločenských požiadaviek a noriem vývinu, vedie ku konfliktom, k labilizácii individua. Čo je vhodné v jednom štádiu, nemusí byť takým v iných štádiách, ale je medzi nimi určitý vzájomný vzťah.

Študuje sa aj *vývin úloh vo svete práce*, pri dozrievaní a premenách špecifických funkcií (zmyslov, motoriky, intelektu a i.), vlastností (svedomitosť, zodpovednosť, adaptabilita a i.) potrebných k pracovným výkonom, rozhodovaniam, voľbám, adjustáciám a reorientáciám v priebehu profesionálno-študijného vývinu. Od vstupu do obdobia dospievania a dospelosti úlohy vývinu a správania čoraz viac sa vzťahujú k úlohám práce a povolania.

Super (1970) rozpracoval schému životných vývinových úloh, ktorým sa individuum musí učiť a naučiť, ovládať i plniť ich v jednotlivých životných štádiách a fázach profesionálneho vývinu:

Dieťa v predškolskom veku

1. Vzrastajúca schopnosť pre „seba-pomoc“ (self-help).
2. Identifikácia s rodičom toho istého pohlavia.
3. Vzrastajúca schopnosť pre „seba-usmerňovanie“ (self-direction).

Dieťa vo veku základnej školy

1. Schopnosť chápať kooperatívnu činnosť.
2. Výber aktivít vyhovujúcich schopnostiam jedinca.
3. Prevzatie zodpovednosti za konanie jedinca.
4. Vykonávanie prác okolo domu.

Dieťa vo veku strednej školy

1. Ďalší rozvoj schopností a talentu.
2. Výber vyššej strednej školy alebo povolania.
3. Výber učebného programu na strednej škole (high school curriculum).
4. Vývin osobnej nezávislosti.

Mladý dospelý

1. Výber vysokej školy alebo povolania.
2. Výber učebného programu na vysokej škole (college curriculum).
3. Výber vhodného pracoviska.
4. Vývin profesionálnych spôsobilostí.

Zrelý dospelý

1. Stabilizácia v povolání.
2. Zabezpečovanie budúcej istoty.
3. Nachádzanie vhodných ciest na povýšenie.

Staršia osoba

1. Postupný odchod (do penzie).
2. Nájdenie vhodných činností pre vyplnenie času.
3. Udržiavanie samostatnosti, pokiaľ je to možné (self-sufficiency).

Super postoje a správania, ktoré vyjadrujú zrelosť a uľahčujú splnenie úloh vo vývine povolania, súhrnne opísal takto:

1. uvedomenie si potreby voľby;
2. použitie nevyhnutných zdrojov na vykonanie voľby;
3. uvedomenie si faktorov, s ktorými treba počítať;
4. uvedomenie si faktorov, ktoré bránia dosiahnuť ciele;
5. diferenciacia záujmov a hodnôt;
6. uvedomenie si vzťahov medzi minulosťou a budúcnosťou;
7. pevnosť rozhodnutia;
8. informácie týkajúce sa zvolenej profesie;
9. plánovanie vstupu do zvolenej profesie;

10. vhodnosť zvolenej profesie;
11. dôvera v túto voľbu.

2.1.8 *Profesionálne správanie a teória životných štádií v profesionálnom vývine*

Profesionálne správanie (vocational behavior) charakterizuje Super ako takú interakciu medzi jedincom a jeho prostredím, ktorá je zacielená na prípravu pre účasť v práci, na voľbu povolania, na adaptáciu na povolanie, na priebežný výkon povolania a odchod z profesionálne vykonávanej práce. Tieto interakcie sú stimulované požiadavkami doby s meniacimi sa profesionálnymi vývinovými úlohami v priebehu vekových období.

Podľa Supera charakteristické spôsoby správania sú jednou z foriem definovania osobnosti. Z rámca všeobecného vývinu individua ako jeho špecifický aspekt za veľmi užitočné považuje vyčleniť profesionálny vývin a vývin profesionálneho správania. Rozčleňuje ho na rad životných štádií. Vychádza z periodizačného rámca P. Lazarsfelda (1930), Ch. Bühlerovej (1933) a jej schém životných štádií, nadväzuje na Ginzberga a kol., Millera a Forma. Súdi, že psychológia nazhromaždila dostatočné údaje o jednotlivých štádiách a podštádiách, fázach životnej cesty človeka, aby bolo možné charakterizovať v nich profesionálne správanie, ako aj následnosti, ktorými prechádza profesionálny vývin. Super chcel vyjadriť, ako v rámci všeobecnej zákonitosti vývinu osobnosti a ako jej zložka v jednotlivých životných fázach prebieha profesionálny vývin. Možno predpokladať, že úlohy — roly, vrátane úloh — rol profesionálneho vývinu u všetkých indivíduí v priebehu diferencovaných podmienok a na rôznych úrovniach životnej cesty sa ukazujú ako relatívne podobné, interindividuálne porovnateľné, a preto sú aj dobre skúmateľné.

2.1.9 *Životné štádiá a profesionálny vývin*

Super podrobne rozpracoval všeobecný model profesionálneho vývinu ako súčasť a dimenziu celkového vývinu človeka v priebehu životnej cesty. Rozlíšil v ňom päť hlavných štádií a v každej charakterizuje ešte niekoľko ďalších špecifických podštádií (fáz):

I. Štádium rastu (growth stage) od narodenia do 14. roku života. Vývin v tomto štádiu je prevažne určovaný potrebami, fantáziou a postupne s narastaním sociálnej aktivity sa zvyšuje význam záujmov a schopností. Vývin self-conceptu je prevažne určovaný identifikáciou s hlavnými postavami v rodine a škole, pričom rozvoj skúseností a poznávaním iných ľudí (vzorov, ideálov, hrdinov) objekty identifikácie sa menia. V rámci a priebehu štádia rastu rozlišuje Super tieto podštádia (fázy):

roky 4 — 10: *Fáza fantázie* — dominuje hra, hranie rol vo fantázii a v tých sa vyjadrujú aj záujmy o profesie.

roky 11 — 12: *Fáza záujmov* — záujmy a záľuby určujú smer aspirácií, presadzujú sa v uprednostňovaní istých aktivít v hre, i v preferovaní istých povolání.

roky 13 — 14: *Fáza schopností* (capacity) — kladie už dôraz na schopnosti vykonávať určité činnosti, uvedomujú a do úvahy sa berú už pracovné a vzdelanostné (školské) požiadavky a nároky takýchto činností na jednotlivcov, a to aj pri úvahách o budúcom povolaní, príprave a výcviku preň.

II. Štádium explorácie — prieskumu (exploration stage) — prebieha približne v rozpätí rokov 15 — 24. Mladí v ňom už na inej úrovni, získavajú informácie o povolaniach, na ich pozadí konfrontujú a preverujú seba, skúšajú sa vo fantázii, aj v rámci rolových aktivít vykonávaných vo voľnom čase, organizovaných školou a i., v krátkodobých prácach a potom i v povolani už v rolách predstaviteľov — vykonávateľov povolania. Takýto vývin prebieha v niekoľkých fázach:

roky 15 — 17: *Pokusná fáza* (tentative) — jednotlivci, keď ide o povolanie, uvažujú už v určitom celku a zhode so svojimi záujmami, schopnosťami, cieľami — životnými plánmi, uznávanými hodnotami, ale i z hľadiska vlastných príležitostí — možností. Pri plánovaní sa zosúladujú aspirácie a možnosti, jedinci sa skúšajú — vo fantázii, v diskusiách, konkrétnej práci a pod. — ide tu o pokusné voľby, vyúsťujúce do reality.

roky 18 — 21: *Fáza prechodu* (transition) — v ktorej narastá váha a význam reality i pocit záväznosti. Úvahy sa stávajú konkrétnejšie najmä keď mladí sa za-

členia do pracovného pomeru, do špecializovaného pracovného výcviku (prípravy). Koncept seba v profesionálnom kontexte začína dostávať konkrétnu podobu a naplňa sa konkrétnym obsahom.

roky 22 — 24: *Skúšobná fáza* (trial) — v nej sa vymedzuje určitá oblasť profesionálnej činnosti, začína sa s konkrétnou prácou, preveruje a skúša sa ako „životné zamestnanie“.

Super — Bohn (1970) uvádzajú, že hľadanie a skúšanie v štádiu skončenia školopovinnosti (15., resp. 18. rok) do cca 25 roku sa diferencuje do viacerých kategórií:

- ako náhodilé, systematické, inštrumentálne (prostriedok dosiahnuť nejaký cieľ);
- zakladajúce (začínanie na vhodnom mieste);
- alebo stagnujúce (zotrvávanie na nevhodnom mieste).

Zarážajúco vysoký počet zmien vo vekovom rozpätí tohto štádia charakterizujú autori ako menenie bez jasného cieľa, ktoré často spoločensky ani osobne k ničomu nevedú.

III. Štádium budovania a konsolidácie (establishment stage) — zahrňuje vek 25—44-ročných. Individuá nachádzajú si určitý — vhodný — odbor a usilujú si v ňom vybudovať trvalé miesto a uspokojenie. V priebehu tohto štádia — najmä v jeho začiatkoch — môže dôjsť k pokusom o zmeny, presuny. Možno v ňom rozlíšiť tieto fázy:

roky 25 — 30: *Skúšobná fáza* (trial) — kedy nemusí dôjsť k plnému uspokojeniu, ale prípadne dochádza k (1—2) zmenám, kým sa nájde „životné povolanie“, miesto, pracovisko, kým sa individuum vyrovná so skutočnosťami alebo si uvedomí, že profesionálne vykonávaná práca bude — je sledom aj nepribuzných zamestnaní.

roky 31 — 44: *Fáza stabilizácie* (stabilisation) — ujasňuje sa štruktúra a vzor životnej dráhy — kariéry (career pattern), možnosti uplatnenia a vzostupu, vyvíja sa úsilie stabilizovať a zabezpečiť sa v určitom mieste — zaradení vo svete práce. Pre mnohých — väčšinu — sú to roky tvorivosti, produktivity.

IV. Štádium udržiavania (maintenance stage) — vo veku 45 až 64 rokov. Je charakterizované snahou získané a vybudované miesto udržať a ďalej konsolidovať. Pri jeho prípadnom narušení, ohrození (zmeny podmienok, choroby a pod., napr. aj materstvo a po neskoršom návrate do práce) vyvíja sa úsilie po nadväznosti, presmerovať, a pokiaľ možno pokračovať v smere nastúpenej a vybudovanej línie.

V. Štádium ubúdania — poklesu (decline stage) — približne po 65. roku života, kedy ubúdajú fyzické a duševné sily, mení sa pracovná aktivita. Individuá si vytvárajú nové úlohy a roly, najprv selektívneho a neskôr pozorujúceho účastníka (pozorovateľa). Prebieha v dvoch fázach:

roky 65 — 70: *deceleračná fáza — spomaľovania* (deceleration) — niekedy v čase oficiálneho odchodu do dôchodku, na odpočinok; spomaľuje sa rýchlosť práce, povinnosti sa prispôbujú alebo i odsúvajú primerane stavu (ubúdaniu) schopností. Mnohí prechádzajú na skrátený pracovný úväzok;

po roku 70: *fáza zanechania práce* (retirement). Ako pri všetkých vekových limitoch, aj pritom treba zohľadňovať možnosť väčších individuálnych rozdielov od osoby k osobe. Prerušenie a zanechanie práce (odchod zo zamestnania) prebieha u niektorých ako zákonitý proces — ľahko (ba aj s radostným očakávaním nasledujúcich rokov), ale u iných potrebné osobné preorientovanie je spojené zase s väčšími ťažkosťami, sklamaním, pociťuje sa ako „koniec života“.

Superova schéma štádií (periodizácie) profesionálneho vývinu zapôsobila veľmi podnetne, rozvinula početné kritické diskusie pre a proti, priamo či nepriamo podnietila a posilňovala hľadanie iných prístupov k riešenej problematike. Aj keď z hľadiska potrieb praxe (poradenstva) vznikli z niektorých hľadísk účinnejšie koncepcie (Holland a ď.), sú prevažne parciálne, vzťahujú sa na určitú fázu (napr. rozhodovanie, voľbu povolania), kým Superov model — ako program — postuluje širšie celoživotné riešenie problémov profesionálneho vývinu.

Superov model vývinu kariéry v povolání upravil a opísal J. P. Jordan v tejto tabularizovanej schéme profesionálneho vývinu (podľa Duponta, J. B., – Descomba, J. P.: 1973 – 1974).

Etapa	Periódá	Úlohy v profesionálnom vývine	Komentár
A – rast	detstvo a praeadolescencia	Rozvoj obrazu seba korešpondujúci s obrazom typu jedinca, akým je	Podľa skúseností, ku ktorým sa dostal vlastným úsilím, jedinec sa učí čo môže urobiť, čo má rád, čím je. Obraz seba vyplýva z hodnotenia zmien v sebe samom a v okolí, ktoré ho obklopuje. Tak prebiehajú osobnostné zmeny.
B – exploračia 1 – podštádium prvých pokusov 2 – podštádium prechodu	praeadolescencia a adolescencia a jej koniec	Kryštalizácia profesionálnej preferencie Špecifikácia profesionálnej preferencie	Jedinec identifikuje oblasti a úrovne aktivity, ktoré považuje za adekvátne pre seba. Prechod zo školy k profesionálnemu životu. Prechod zo všeobecnej prípravy k odbornej. Prechod od všeobecného výberu k špecifickému.
3 – podštádium „skúšobné“	koniec adolescencie, začiatok zreleho veku	Uskutočnenie povolania	Jedinec sa podujíma na činnosť, ktorá ho privedie k vybranému povolaniu; angažovanie sa v profesii je ešte provizórne, môže nájsť posilnenie alebo oslabenie podľa skúseností z práce alebo učenia sa tejto práci; jedinec tu môže zmeniť svoje plány a postoje a zopakovať celý horeuvedený proces.
C – budovanie a konsolidácia			Po získaní nevyhnutných zručností a vedomostí jedinec sa angažuje a hľadá si miesto. Zmeny, ktoré sa uskutočňujú, súvisia so zmenou zamestnania alebo

Etapa	Periódá	Úlohy v profesionálnom vývine	Komentár
1 – podštádium (jasnejšia angažovanosť a stabilizácia)	od začiatku zreleho veku cca do 25 r.	Dosiahnutie miesta vo vybranom povolani	funkciou v ňom, ale nie so zmenou profesie.
2 – podštádium napredovania	25.–35. r.	Konsolidácia a napredovanie	Jedinec konsoliduje a zlepšuje svoj postoj v profesii – zvyšovanie kvalifikácie.
D – udržiavanie	35 r. až do penzie	Udržiavanie úrovne získanej počas predchádzajúcich rokov	Jedinec sa usiluje získať nové úspechy, ale usiluje sa zároveň udržať tie, ktoré získal, čeliac mladším kolegom, ktorí sú vo fáze napredovania.
E – pokles	od 65 r. – vyššie	Začiatok nezaujmu	Vzhľadom na dôchodok, jedinec si musí hľadať nové zdroje uspokojenia a nahradiť tie, ktoré stratil odchodom z povolania.

Zaccaria (podľa Schellera, R.: 1976) takto zhrnuje Superov prehľad profesionálnych vývinových úloh:

Životné štádium	Vek	Profesionálno-vývinové úlohy
Raná adolescencia	14–18	Kryštalizácia profesionálnej preferencie
Stredná adolescencia	18–21	Špecifikácia profesionálnej preferencie
Neskorá adolescencia	22–24	Realizovanie (implementácia) profesionálnej preferencie
Raná dospelosť	25–30	Stabilizácia v povolani
Stredná dospelosť	30–50	Konsolidácia postavenia a postup v povolani

Profesionálne životné štádiá kariéry tak, ako boli rozpracované Superom, majú — ako program — orientačný význam a nemožno ich mechanicky aplikovať na príslušníkov každého prostredia, každej kultúry či subkultúry, alebo v každej historickej epoche. Neslobodno ani prehliadať možnosť značných interindividuálnych variácií v širokej škále pôsobenia vonkajších i vnútorných faktorov na štruktúru životnej cesty v profesionálnom vývine (kariére). Niektoré štádiá, rozpätia a platnosť podštádií — fáz sú napr. v danom prostredí determinované systémom výchovy, vzdelávania (školskej sústavy) začiatkom a koncom všeobecnej školopovinnosti (pozri „pokusné“ subštádium exploračného štádia), začiatkom zamestnaneckej zrelosti — pre vstup do zamestnania, koncepciou postoja k vývinu pracovnej sily a pod. Dalej štádiá — fázy a ich priebeh sú podstatne determinované historickými zmenami v ekonomike, technike, vede, štýle života, rozdielnym spoločenským poriadkom (s rozdielnymi ideológiami práce, koncepciami profesionálneho života človeka, prístupom k človeku, jeho postaveniu v práci a pod.). Táto schéma neposkytovala ani v USA možnosť zaradiť všetky sociálne skupiny do nej (schéma vhodná prevažne pre interpretáciu a chápanie profesiového správania a vývin príslušníkov stredných a vyšších vrstiev!). Predstavuje skôr model a ideálny teoreticko-spoločenský postulát v daných (amerických) podmienkach a na danom stupni vedeckého poznania, ako by mal vyzerať a prebiehať profesionálny vývin v celom živote človeka.

K rozdielom v spôsobe, následnosti a trvaní aktivity v profesionálnom vývine dochádza i podľa pohlavia. Super (1957 — cit. Scheller, R.: 1976) takto charakterizuje možné diferencie vzorov životnej cesty profesionálneho vývinu medzi mužmi a ženami:

2.1.10 Vzor životnej cesty pre mužov

(1) Vzor stabilnej kariéry („Stable career pattern“): po ukončení štúdia na strednej alebo vysokej škole jednotlivec vstupuje hneď do povolania a nepretržite v ňom pôsobí; obdobie skúšania najrozličnejších činností sa preskočí.

(2) Vzor konvenčnej kariéry („Conventional career pattern“): po prvom uplatnení sa v povolaní, resp. po prvej pracovnej činnosti nasleduje skúšanie individuálne sa meniaceho počtu zamest-

naní; po ukončení tohto štádia bude jedinec permanentne vykonávať jedno povolanie.

(3) Vzor nestabilnej kariéry („Unstable career pattern“): jedinec sa profesionálne neviaže (resp. nezakotví), na skúšobné obdobie nadväzuje často dlhší čas trvajúce zamestnanie, po ktorom opäť nasleduje pokusné štádium.

(4) Vzor kariéry s viacnásobnými pokusmi („Multiple-trial career pattern“): vyznačuje sa častou zmenou zamestnania; pretože sa žiadna z tých mnohých činností nevykonáva dlhší čas, nemožno hovoriť o definitívnom rozhodnutí.

2.1.11 Vzory životnej cesty žien

(1) Vzor stabilnej kariéry ženy z domácnosti („Stable homemaking career pattern“): krátko po ukončení štúdia na strednej alebo vysokej škole nasleduje vstup do manželstva; profesionálne skúsenosti mimo domácnosti neexistujú.

(2) Vzor konvenčnej kariéry („Conventional career pattern“): po relatívne krátkom čase pôsobenia v zamestnaní žena sa vydá a odchádza z povolania (resp. profesionálneho života).

(3) Vzor stabilnej pracovnej kariéry („Stable working career pattern“): od začiatku vykonáva žena iba jedno povolanie.

(4) Dvojstopý vzor kariéry („Double-track career pattern“): po ukončení školského vzdelania je práca v povolani prerušená len pri narodení dieťaťa; po pôrode sa stará žena o domácnosť a súčasne naďalej vykonáva svoje povolanie.

(5) Vzor prerušovanej kariéry („Interrupted career pattern“): žena sa vracia späť do profesionálneho života, až keď sú deti samostatné.

(6) Vzor nestabilnej kariéry („Unstable career pattern“): nevyhovujúce ekonomické pomery nezriedka spôsobujú častú zmenu poľa činnosti (povolania); ani v domácnosti ani mimo nej sa nezberajú dlhodobé profesionálne skúsenosti.

(7) Vzor kariéry s viacnásobnými pokusmi („Multiple-trial career pattern“): krátkodobé vykonávanie veľkého počtu pracovných činností; pracovná stabilizácia nenastane.

Super a kol. (1957) predbežne určili dovedna 67 determinantov, ktoré môžu ovplyvniť každý zo spomínaných vzorov životnej cesty a zhrnújú ich do 4 kategórií.

2.1.12 Super o úlohe testov a testovania vo vývoji profesionálneho poradenstva

Tempo rozvoja používania testov ovplyvňoval nielen vnútorný vývoj vedeckého poznania a štatistiky (faktorovej analýzy, multifaktorové merania schopností a pod.), ale aj iné udalosti (úspešná aplikácia testovania v armádach za I. a II. svetovej vojny, využívanie testov ako súčasti a nástroja readjustácie národnej, štátnej ekonomiky a veteránov vojny na mierovú ekonomiku — pri prechode z armád do civilného zamestnania, pri selekcii na vysoko náročné a špeciálne činnosti, v základných poradenských službách a centrách priamo v školách a pod.). Super — Bohn (1970) pripomínajú, že v prvej etape vývoja poradenstva testy boli hlavnou zložkou poradenskej činnosti. Avšak „*inkorporovaním nedirektívnych poradenských prístupov a metód* (napr. aj vzdelávacích a zamestnaneckých informácií) do profesionálneho poradenstva (C. Rogers a d.) *sa zmenilo miesto testovania v poradenskom procese a zmodifikovalo sa*“. Testy sa stávajú skôr zdrojmi kolaboratívneho hľadania informácií relevantných pre danú otázku.

Super (1975) starším generáciám poradenských psychológov a poradcov vyčítal neodôvodnený predpoklad, „že poradenskými technikami (testami), inventármi možno u mladých už medzi 12.—15. rokom (počiatky diferenciacie v školskom vzdelávaní a vo voľbe školy, vstupu do povolania v kapitalistickej spoločnosti) odhaľovať stupeň zrelosti a stability záujmov, postojov, inteligencie, vlastností, že testami možno spoľahlivo pomôcť riešiť otázky voľby profesionálnej práce, budovať si kariéru“. Super vidí nedostatky a kritizuje chyby v použití psychologických techník v poradenstve, ale ak sa splnia určité podmienky v použití psychologických techník v poradenstve — podčiarkuje ich užitočnosť a význam. Psychologické údaje získané testovými technikami v rámci organizovaných programov poradenstva sú dôležité aj pred ukončením obdobia explorácie (vek 15 — 24 rokov). *Pomáhajú zvyšovať cieľavedomosť, systematickosť, iniciatívnosť a plánovitosť exploračnej aktivity klientov používajúcich pomoc poradenských služieb. Pomáhajú zvyšovať ich profesionálnu zrelosť, poznávanie a uvedomovanie si seba samého, pripravenosť a pohotovosť pri rozhodovaniach a voľbách, rozvíjajú schopnosť*

lepšie plánovať a pracovať na budovaní svojho života. Odráža sa to potom aj v tzv.

= „*mini-rozhodnutiach*“ vzťahujúcich sa na voľbu postupov, krokov a prostriedkov, ktoré sa majú vykonať alebo použiť,

= „*maxi-rozhodnutiach*“, ktoré sa vzťahujú na globálnejšie, vzdialenejšie, trvácnejšie ciele.

2.1.13 Super o determinantoch profesionálneho správania a vývinu kariéry

Super (Super — Overstreet: 1957; Super — Crites: 1962; Super — Bohn: 1971; Super, D. E.: 1973) vo svojich publikáciách venuje veľkú pozornosť teoretickému i empiricko-experimentálnemu longitudinálnemu štúdiu problematiky determinantov, ktoré ovplyvňujú profesionálny vývin jednotlivcov. V priebehu vyše 10 rokov realizovaného longitudinálneho výskumu osobitnú pozornosť venoval tiež otázkam validity a prognostickej hodnoty psychometrických techník a psychologickéj diagnostiky, ktoré psychológovia a poradcovia používajú, resp. mali by používať v orientačno-konzultačnej praxi. Tzv. konvenčné psychologické determinanty (s ktorými sa doteraz najviac pracuje) nepovažuje za stabilné. *V mladom veku viac podliehajú zmenám a ani v dospelosti nie sú statické, keď sú vystavované podnecujúcim činnostiam.* Význam jednotlivých determinantov sa mení podľa jednotlivých vývinových štádií a fáz (podľa vekového stupňa), i od osoby k osobe. Od poradenských psychológov — poradcov Super požaduje, aby skúmali celkové vývinové vzory kariér (career patterns), podmienky, ktoré ich determinujú, ich výber, adjustáciu na ne — podobne, ako napr. školský psychológ študuje vývinovú históriu dieťaťa pri riešení problémov v procese učenia. Super upozorňuje na multidimenzionálne aspekty vzorov kariéry a schematicky ich takto vyratúva:

2.1.13.1 Psychologické determinanty

(1) *Teória self-conceptu* (predstavy seba). Super túto teoretickú konštrukciu považuje za jednu z kľúčových pre to, aby sa dali pochopiť procesy integrácie, diferenciacie a organizácie každého realizovaného profesionálneho vývinu. Sama osebe však ne-

môže vysvetliť akt voľby (volieb) povolania a čo potom v povolani nasleduje ďalej. Necitlivé a neadekvátne narábanie s touto teóriou narobilo mnoho zbytočných nedorozumení a plytkých pokusov v praxi.

(2) *Profesionálna zrelosť* — je ďalší predpoklad adekvátne, úspešne a na základe sebachápania budovať si „kariéru“ profesionálnej životnej cesty. Ako ju chápe Super, sme už popísali.

(3) *Inteligenciu* — ako štruktúru semizávislých schopností (verbálnych, numerických, priestorových symbolov) Super považuje taktiež za jeden z najvýznamnejších a rozhodujúcich činiteľov profesionálneho vývinu. Je súčasne jeho príčinou aj výsledkom. Určité postavenia sú výsledkom inteligencie, ale aj podnecovateľom intelektuálneho vývinu. Poskytujú situácie a príležitosti, aby sa inteligencia (ako aj špeciálne schopnosti a záujmy) používaním a skúsenosťou ďalej vyvíjali. Vekom dochádza v nich k zmenám, ale v určitých povolaniach u ich aktívnych predstaviteľov, pokračujúcich vo vzdelávaní, intelektuálna úroveň — mentálne schopnosti sa nielen udržujú, ale aj v priebehu dospelosti môžu sa ďalej zvyšovať. Schopnosti podľa Supera (1970) predstavujú relatívne najľahšie pozorovateľný a merateľný aspekt správania, keďže vyjadrujú činnosť a výkon úloh.

Pre poradenskú prax Super (1973) rezultuje, že psychologicky merané — *diagnostikované schopnosti a záujmy sú „vývojovými charakteristikami a kvalitami, rast ktorých je funkciou jedného toho, čo organizmus (ako svoju genetickú výstroj — pozn. J. K.) prináša do situácie, tak aj toho, čo situácia poskytuje a v čom pomáha organizmu“*. Osobitne významným stimulátorom pokračujúceho vývinu indivíduí je vysoký stupeň vzdelania, jeho kvalita, intenzita, priebežnosť. — Pravda, pri týchto stručne načrtnutých progresívnych ideách D. E. Supera neslobodno zabúdať, že uvažuje vždy v rámci danej — americkej — štruktúry spoločnosti a jej pravidiel hry.

(4) *Špeciálne schopnosti* — ako napr. číselná pamäť, priestorové videnie, schopnosť verbalizovať a výrečnosť, formy manuálnych zručností a pod. významne môžu ovplyvniť smer profesionálneho vývinu i dosahovanie pozícií v ňom. Vysoká úroveň špeciálnych schopností môže veľmi dynamicky orientovať indivídium k určitým druhom práce.

(5) *Záujmy* — ich miestu v profesionálnom vývine, rozhod-

vaniach, voľbách a úspešnosti kariéry venoval Super osobitné štúdie (1945; 1951; 1954; 1959) i knihu (1964). Charakterizuje ich ako „tendenciu mať rád, vyhľadávať a byť zaujatý určitým druhom činnosti“ (1975).

Rozlišuje (1970) štyri kategórie a interpretácie záujmov:

- *expresívne* (definované výroky osoby o jej záujmoch);
- *inventarizované* (výroky individua sa sumujú, štatisticky spracovávajú a porovnávajú s výroky iných);
- *manifestované* (zjavné v aktivitách osoby);
- *testované* (merané testami informácií).

V meraní inventarizovaných záujmov sú tri základné prístupy: empirický (práce E. K. Stronga Jr. — Strong Vocational Interest Blank — SVIB); racionálny (Kuder, G. F.); faktorovo-analytický (Guilford, J. P.).

Dôkazom významu záujmov pre teóriu a prax poradenstva je ich výrazný vzťah ku skutočnému správaniu ľudí. Vzájomným vzťahom medzi záujmami ľudí a ich profesionálnou príslušnosťou, resp. podobnosťou záujmov predstaviteľov jednotlivých profesionálnych skupín, zaoberal sa Strong. Na tomto základe možno predpovedať i diagnostikovať pravdepodobnosť vhodnosti a stabilitu správania v určitom povolání. Super poukazuje na možné pozitívne vplyvy a nie zanedbateľnú funkciu záujmov pri voľbe povolania (štúdia), na zmeny a stabilitu záujmového profesionálneho zamerania a výkon v študijnom i profesionálnom vývine, ale aj na zložitosť interakcie záujmov v štruktúre schopností a vlastností osobnosti, na nevyhnutnosť kompromisov s inými faktormi subjektu i podmienok prostredia. Super — Crites (1962) zistili, že záujmy sú v určitom, i keď nie nevyhnutnom vzťahu s úspechom: hovoria niečo o tom, akým profesionálnym smerom najskôr pôjde, ako bude voliť — čo si človek zvolí za svoje povolanie, do akej miery ho bude spĺňať, ale málo povedia o tom, ako dobre a na akej úrovni bude vykonávať zvolenú prácu. To viac záleží na schopnostiach, podanom výkone a na odbornom výcviku. Úspešnosť v povolání má komplexnejšiu povahu. Podobný vzťah, resp. nepravidelnosť vzťahu existuje aj medzi záujmami a školským či vysokoškolským študijným výkonom. Na rozdiel od úspešnosti uspokojenie v zvolenom a vykonávanom povolání (študijnom odbore) je v zreteľnom vzťahu k záujmom.

Super podčiarkuje význam optimálneho osobnostného i spo-

ločenského uplatňovania sa záujmov podľa vertikálnej úrovne a zaradenie povolania v určitej širšej oblasti (odvetví) profesionálnych činností: Je užitočné stavať a realizovať plány nižšie, na nižšej úrovni povolania, ale v smere najsilnejších záujmov, ak sa nedostáva jedincovi schopností, spôsobilosti na povolanie — miesto, pozíciu vyššej úrovne (inžinier — vysokoškolské vzdelanie; mechanik — stredoškolské vzdelanie atď.), alebo ak iné činitele (napr. sociálne, materiálne možnosti a príležitosti) znemožňujú realizovať želanú vyššiu úroveň v odbore.

(6) *Hodnoty* — Super (podľa Ginzberga) hovorí o hodnotách, ktoré ľudia očakávajú z pracovnej aktivity. Charakterizuje ich v troch kategóriách:

a) ako *vnútorné* (obsahové) hodnoty podľa ich vzťahu k samotnej aktivite v práci (tvorivosť, altruizmus a pod.). Silnejšie sú zastúpené pri zamestnaniach vyššej úrovne;

b) ako *vonkajšie* — *kontextové*, podľa návratnosti výsledkov práce k jedincovi (napr. mzda, spôsob života, ktorý vyplýva z práce). Častejšie sú v zamestnaniach polokvalifikovaných;

c) ako *sprievodné* hodnoty — podľa vzťahu k sprievodným okolnostiam práce (napr. spolupracovníci, nadriadení a pod.).

Hodnotový systém osobnosti sa kryštalizuje a dotvára od obdobia dospievania a potom (spolu so schopnosťami, záujmami) významne ovplyvňuje plány, ciele i snaženia každého jedinca v povolani.

Hodnoty odrážajú podľa Supera (1973) to, čo človek hľadá v danej činnosti, preto ich do určitej miery považuje za fundamentálnejšie než sú záujmy, ktoré zase prezrádzajú typ hľadanej činnosti. Na základe typológie E. Sprangera o hodnotovom zameraní ľudí vypracoval Allport a Vernon osobitnú metódu ich diagnostikovania (u nás pracovali s ňou Pardel, T. — Hrabovský, M.: 1975). Osobitné prístupy voľili R. Centers a Super (v jeho Work Values Inventory) a i. autori.

(7) *Postoje* — *k práci a povolaniu* sa utvárajú pod vplyvom podmienok a osôb prostredia. Sú determinované materiálnymi i ľudskými podmienkami (vedenie, spolupracovníci), primeranosťou práce inteligencii individua, zručnosťami, mierou zodpovednosti atď.

Postoj k práci ovplyvňuje produktivitu práce, ale i správanie

jedinca v práci. Za istých okolností zvyšuje výkonnosť individua, jeho aspirácie a úsilie v profesionálnom zaradení.

(8) *Potreby* ako aspekt osobnosti ukazujú, aké motívy viedli k voľbe a výkonu nejakého povolania. Hrajú svoju rolu, keď sú splnené a uspokojené základnejšie úrovne. Jedny a tie isté potreby sa dajú uspokojiť mnohokrátym spôsobom, v rôznych povolaniach (napr. sociálneho kontaktu a pod.), preto konkrétnu voľbu neovplyvňujú v takej miere ako schopnosti a záujmy. Otázkami potrieb v profesionálnom vývine sa osobitne zaoberali A. Roe, E. Bordin, R. H. Schaffer, Walsh a Ď.

(9) *Črty osobnosti* — na rozdiel od záujmov, postojov predstavujú všeobecnejší druh a konzistenciu správania. Približujú viac štýl správania (ako sa to robí) a menej už obsah správania (čo sa robí). Črty G. Allport považuje za ústredné konštrukty osobnosti. Preto od počiatku poradenstva sa venuje pozornosť hľadaniu vzťahu medzi osobnosťou a povoláním, keďže v skutočnosti príslušníci určitých povolání majú podobné charakteristiky. Cattell popisuje dva základné druhy črt: povrchové (zdanlivo patria spolu) a vnútorné (ktoré skutočne determinujú správanie a sú potencionálne najužitočnejšie pri skúmaní osobnosti).

Také špecifické črty osobnosti, ako napr. introverzia — extroverzia, osobnostné stereotypy, majú značný vplyv na správanie v profesionálnom vývine, i na preferovanie určitých typov prác pri voľbe povolania.

Existujú tiež určité stereotypy sociálno-ekonomických a profesionálnych situácií, ku ktorým potom isté typy osobnosti viac inklinujú.

Super upozorňuje, že vzájomné vzťahy medzi osobnosťou a profesiou sú zložitejšie než sa predpokladalo a v súčasnosti nemáme dosť vhodných metód, aby sme spoľahlivo rozlíšili a bližšie určili mieru ich podielu na ovplyvňovaní profesionálneho vývinu, rozhodovania, voľbách a adjustácii na konkrétne povolania.

Vcelku *psychologické determinanty profesionálneho vývinu* a voľby povolania Super (1973) nepovažuje za niečo stabilného, ale za *vývinové kvality*. Možno ich chápať buď ako také,

— ktoré sú u jednotlivcov latentné, rastú a objavujú sa tým, že sú vystavované vhodným skúsenostiam;

— alebo že sú to dynamické kvality vyvíjajúce sa skôr ako funkcia zmeny prostredia než ako vrodené tendencie sa meniť.

Je síce pravdou — podľa Supera (1973) — že prax a skúsenosť zvyšujú individuálne rozdiely, ale to nie je ešte dostačujúca odpoveď na otázku, aký je základ schopností a vlôh príslušníkov tej-ktorej populácie, do akej miery, aj pri individuálnej rozmanitosti prejavu, možno zvýšiť ich celkovú úroveň.

2.1.13.2 Fyzické charakteristiky ako determinanty profesionálneho správania vo vývine osobnosti

V procese profesionálneho vývinu, stanovovania plánov, želaní, pri výkone volieb a pod. treba si u individua všímať aj vplyv celkového zdravotného stavu, konštitúcie, sily, vyváženosť činnosti endokrinného systému, adekvátnosť fyziologických funkcií, váhu, výšku, špeciálne somatické klady alebo handicapy atď., ale aj celkový somatický výzor, väčšiu či menšiu výzorovú vhodnosť individuí z hľadiska nárokov pre pôsobenie v určitej profesii.

2.1.13.3 Skúsenosti

Za najvplyvnejšie z činiteľov profesionálneho vývinu u každého príslušníka sociálneho spoločenstva Super považuje:

- rozsah, kvalitu a organizáciu vzdelávania, špeciálneho výcviku, špeciálnych zručností;
- rozsah a kvalitu utvorených interpersonálnych vzťahov; koníčky (hobby), predchádzajúcu pracovnú históriu;
- sociálne a rekreačné aktivity, príslušnosť k organizovaným združeniam, identifikácia s modelmi rol alebo ich odmietanie, koncepty seba u iných osôb a pod.

2.1.13.4 Situačné faktory

Aj situačné faktory (osobnú situáciu jednotlivcov) charakterizoval Super tak, že sú dnes jedny z najrozhodujúcejších pre celkový profesionálny vývin. Sú to:

1. *Rodičovské a rodinné pozadie* — socioekonomický status rodičov, spoločenská reputácia a finančná situácia rodiny; zamestnanie a zamestnanecká mobilita otca, prípadne i matky; zaradenie (v poradí podľa veku) a postavenie medzi súrodencami; ašpi-

rácie rodičov, postoje k vzdelaniu detí, kultúrne stimuly; vzájomné vzťahy a atmosféra v rodine (teplé, zdržanlivé, nejednotné, nepriateľské a pod.);

2. *Situácia vo vlastnej rodine* — ženatý (vydatá); slobodný; rozvedený; počet od neho závislých členov; zdravotný stav, vek, pohlavie príslušníkov; vzájomné vzťahy, aspirácie partnerov — manželky, detí atď.);

3. *Všeobecná situácia v súčasnosti* — súčasný socioekonomický status, finančná situácia, súčasné zamestnanie; osobná reputácia, regionálna príslušnosť (mesto — dedina); rasová, náboženská príslušnosť (ktoré v mnohých krajinách alebo oblastiach ďalekosiahle ovplyvňujú a rozvrstvujú vlastné cesty školského a profesionálneho vývinu a i.);

4. *Ekonomické podmienky* sa podieľajú na stvárňovaní profesionálneho vývinu jedincov a determinujú proces rozhodovania a voľby povolania. Super z nich podčiarkuje:

— všeobecnú hospodársku situáciu v krajine a vo svete, v mierových a vojnových podmienkach;

— zmeny v štruktúre povolání a trendy ich vývoja v krajine, príslušnej regionálnej oblasti, kvantita a kvalita príležitostí k odbornému výcviku; vedecko-technický a technologický rozvoj atď.

Všetky uvedené faktory vo svojej rôznorodosti a variáciách môžu podľa Supera veľmi početnými formami ovplyvňovať individuálny i skupinový profesionálny vývin — sú trasou, určujúcou morfológiu životnej cesty. Môžu aktivizovať, tmiť alebo špecifickým spôsobom stvárňovať životné osudy ľudí v danej oblasti. Dnes i napriek veľkému vynaloženému úsiliu a množstvu nazhromaždených empiricko-experimentálnych výskumných výsledkov vieme iba približne a fragmentárne určiť mieru, váhu a funkciu podielu spomínaných faktorov na procesoch profesionálneho vývinu, správania a kariéry jednotlivcov. Super (1973) po mnohoročných longitudinálnych výskumoch svojho kolektívu a zhodnocovaní výsledkov iných prác a tímov podčiarkuje, že dopracoval sa k takýmto výsledkom aj v danej veľmi komplexnej oblasti predpokladá multifaktorový prístup, vyžaduje skúmať multikauzálne súvisy. Inak je akútne nebezpečenstvo že to, čo skúmajeme, vždy vyskočí do popredia ako zo všetkých faktorov najdôležitejšie a pôjde na újmu ostatných determinantov. Toto sa vzťahuje nielen napr. na funkciu inteligencie, socioekonomické

postavenie a pod. u skúmaných osôb, ale aj na celok psychologických determinantov pri voľbe povolania, ktoré sú len jedným druhom determinantu. Súčasný stav štatistických metód takéto multifaktorálne štúdium, multivariačný prístup k problematike voľby povolania a profesionálneho vývinu umožňujú.

2.1.14 *Super a prax poradenstva v profesionálnom vývine*

D. E. Super popri svojej rozsiahlej aktivite v oblasti teórie mal trvalý a bezprostredný vzťah i k poradenskej praxi a jej úlohám. Pomoc mladým nemožno redukovať na poznávanie osobnosti, alebo prosté „podávanie rád“. Funkciu odborných poradcov — poradenských psychológov vidí najmä v tom, že majú:

a) rozvíjať a poskytovať príležitosti pre vývin potrebných zložiek osobnosti na ceste k profesionálnemu životu, vo všetkých fázach jeho priebehu;

b) individuálne i v skupinách viesť mladých k adekvátnej voľbe, plánovaniu životnej cesty, ako využívať a zhodnocovať skúsenosti, aby ich schopnosti, záujmy, štruktúry osobných hodnôt, koncepty seba sa optimálne rozvíjali, ako využívať zdroje informácií o okolitom životnom prostredí, o psychologickom založení individua (vrátane testov, inventárov a pod.), aby mohli byť vodičom výberu potrebných skúseností dôležitých pre vývin konkrétneho individua;

c) napomáhať explorácii, aby viedla k takej úrovni profesionálnej zrelosti, ktorá uľahčuje vhodnú voľbu povolania a umožňuje správne rozhodnutie v smere profesionálneho školenia alebo výcviku.

Poradenskú teóriu a prax chápe ako interdisciplinárnu oblasť. Jeho heslo „Transition: from vocational guidance to counseling psychology“ (1955) bolo na svoju dobu aktuálne. Vyjadrovalo stav vývoja a potreby poradenstva, nové kvality psychologických vied a možnosti participácie i odbornej profilácie špecializovaných psychológov v interdisciplinárnom tíme odborníkov pracujúcich v poradenstve. V záveroch northwesternskej konferencie (1951), ktorá fakticky kreovala poradenskú psychológiu, sa zdôrazňuje, že poradenská psychológia sa teraz primárne rozvíja v profesionálnom a školskom poradenstve, ale vo svojom programe zákonite predpokladá rozvoj pomoci aj v iných oblastiach (partner-

sko-maritálneho a sociálneho vývinu), teda všade, kde osoba potrebuje pomoc v situáciách rozhodovania, volieb — pri riešení nejakých životných situácií.

Z aspektu poradenskej praxe novú kvalitu prinášajú aj Superové *pokusy* (Super, D. E.: 1970) s *využitím počítačov* (komputerov) v práci s informáciami, ktoré sú značne širokou a časove náročnou oblasťou poradenskej činnosti (bližšiu charakteristiku využitia komputrovej techniky pozri Koščo, J.: 1971; Koščo, J. — Kováliková, V.: 1970, resp. 1975). Super — Bohn (1970) upozorňujú, že rýchly rozvoj práce v tom smere sľubuje podstatne urýchliť, ale najmä zefektívniť prácu s jednotlivcom i skupinou, a tým získať čas pre špecifickejšie a intenzívnejšie aktivity poradcu vo vzťahu ku klientele. Komputer môže totiž poskytnúť rýchlejšie, diferencovanejšie a dynamickejšie informácie o možnostiach vzdelávania, zamestnania, podklady pre konfrontáciu osobnosti — individuality s požiadavkami sveta a situácií, v ktorých sa rozhoduje a ujasňuje si, čo a ako robiť, ako sa správať, ako plánovať. V súčasnosti zbieranie, analýza a metódy informácií vyžaduje osobitnú technológiu a kvalifikovaných odborníkov, ktorí sú požadovaní aj pri vývine audiovizuálnych pomôcok a komputeroých systémov na spracovanie a poskytovanie informácií vo výchovnom a profesionálnom poradenstve.

Prestíž a efektívnosť práce s informáciami v poradenstve podľa Supera značne zvýšili aj výsledky výskumov o procesoch rozhodovania a využitia informácií v nich, ako aj poznatky a metódy programovaného vyučovania.

Budúcnosť poradenskej praxe vidí Super v zdokonaľovaní nástrojov psychologickej diagnostiky, postupov pri interview a jeho koncepcii, ďalej keď sa psychológovia — poradcovia naučia pracovať nielen s jednotlivcami, skupinami, ale i so sociálnymi štruktúrami.

Za ďalšie dôležité úlohy vo vývoji poradenstva Super (1957, 1968) označuje

— nevyhnutnosť špecifikovať a zjednocovať doterajšie čiastkové teórie profesionálneho vývinu (kariéry), osobitne vykonávaných volieb v ňom;

— zjednocovať úsilie ekonomického, sociologického, psychologického a fyziologického prístupu k rozvíjaniu teórie;

— rozpracovať a vyvíjať špeciálne štatistické metódy na exakt-

nejšie vyjadrenie dynamiky vzájomných vzťahov determinantov profesionálneho vývinu, metódy pre organizáciu a spracovanie zložitého dynamického komplexu údajov o životnej kariére (životnej ceste); Super doterajšie pokusy o vypracovanie takýchto teórií (napr. Lattice theory; Markov chain theory; Path Analysis; The career Tree; ale i teórie merania zrelosti k povolaniu, teórie self-conceptu) bližšie charakterizoval v prednáške na washingtonskej univerzite (1968) a považuje ich za neodôvodnene málo známe a málo využívané aj medzi odborníkmi. Označuje ich však za sľubné zárodoky teórie poradenstva a profesionálneho vývinu v budúcnosti.

2.1.15 Na záver

Superova vývinovo-psychologická teória v poradenstve zname ná významný koncepčný prelom v chápaní otázok rozhodovania, voľby a vstupu do povolania. Presadzuje sa *kontinuitné* — *procesuálne poňatie profesionálneho správania* v priebehu celej životnej cesty jedincov. J. V. Michajlov (1975) vyzdvihuje Superov *prínos k demokratizácii ideí profesionálnej orientácie* — oproti tradičiam diagnosticky orientovaného poradenstva.

Kritici Supera (Carkhuf — Alexik — Anderson — Holland a ďal.) vidia jeho najcennejšie príspevky zahrnuté v longitudinálnych prácach, v zozbieraní a komplexnom spracovávaní údajov z aspektu celoživotného modelu — „kariéry“ a zistenia prítomnosti konštantných javov v tomto procese, i jeho interakčnej povahy.

Prístup D. E. Supera predstavuje jeden z prvých špecifických pokusov o *komplexnú a integrujúcu teóriu javov spojených s profesionálnym vývinom*, rozvoj ich dynamického chápania (voľba povolania ako proces), čo v podstate vyjadruje aj hlboké zmeny postavenia človeka v spoločensko-ekonomických podmienkach našej epochy. Superovo vystúpenie vyvolalo nielen silný ohlas a pozornosť, ale i *konfrontácie a hľadanie odlišných východísk a prístupov* ku konštruovaniu ďalších možných typov teórií ako alternatívnych riešení. *Kritizuje sa* Superov príliš široký záber, že je skôr všeobecným koncepčným a organizujúcim rámcom pre novú teóriu, než skutočne dopracovanou teóriou, že postráda dostatočnú integráciu mnohých nazhromaždených faktov, výsledkov výskumu a úvah, že chýba dostatočne integrovaný súvis me-

dzi východiskovými teoretickými postulátmi, koncepciami a výsledkami rozsiahlych empirických výskumov a teoretických štúdií o voľbe profesie.

Uvedené kritiky však vychádzajú z *podstatne rozdielnych poňatí teórie*. Super (1973) s kritikmi sa nezhoduje hneď v základných otázkach, čo je teória, aké sú jej úrovne a ciele, aké funkcie plní (najvšeobecnejšie, alebo keď ide o makro-mikročiastkovú teóriu, o štatistické chápanie teórie, teórie ako faktora vyjadrujúceho a potvrdzujúceho pravdu, o chápanie teórie ako metódy analýzy, ako činiteľa organizujúceho empiriu, ako vyjadrenie vývoja poznania a pod.). V princípe treba podporiť požiadavky, aby úsilia na tomto poli bádania — profesionálnej voľby a vývinu — viac rešpektovali požiadavky súčasného stavu teórie vedy na formálnu stránku a kritériá konštruovania teórií, teoretických úrovní a štruktúr vo vedách. Pravda, redukovanie požiadavky iba na pozície neobehaviorizmu a neobehavioristických teoretikov (Hulla, Skinnera, Hebba a d.) neplní očakávania v tom smere.

Slocum (už r. 1959) vyčíta Superovi, že v podstate vo svojej teórii obchádza — *nerieši kľúčový problém — vlastný proces rozhodovania, že aj o situácii na trhu práce a o sociálnych aspektoch profesionálneho vývinu hovorí len akoby na okraji*. — Ako u Ginzberga aj na Supera platí kritika jeho náhľadov na irreverzibilitu profesionálneho vývinu a jeho jednotlivých fáz (M. Kohli). Podľa O'Haru (cit. Scheller, R.: 1962, 1969) Ginzbergove a Superove predstavy o modeloch vývinu nepotvrdzujú výsledky empirických výskumov: Tak napr. z 1000 vyšetrených chlapcov a dievčat len asi u 15 % bolo možné dokázať existenciu fantazijného štádia.

Kritiky Supera vyúsťujú i do celkom skeptického náhľadu a tvrdia (a to je adresované všetkým doterajším pokusom a typom vyvinutých teórií — A. Roe, J. Hollanda, D. Tiedemana a d.), že *i cez dosiahnutý pokrok ešte nedozrela situácia na formulovanie celkovej teórie profesionálneho vývinu a voľby povolania*, ktoré by obsahom i formálne plne uspokojovali, keďže ide o javy prí veľmi komplexné. Ide tu však o nároky v podstate vyjadrujúce a kritizujúce meradlá metodologickej koncepcie (induktívno-deduktívneho modelu výstavby teórie). Absencia prístupov k problematike z aspektov dialektického a historického materializmu

je tu výrazná a citeľná, i napriek existencii početných rozsiahlejších empirických výskumov v tomto smere.

D. E. Super v rozvíjaní programov vedeckého skúmania problémov profesionálneho vývinu poskytuje aj pre riešenie nastolených otázok z pozícií marxistickej psychológie (sociológie, pedagogiky, praktického poradenstva) dôležité podnety pre konfrontáciu. Ale súčasne, ako sme videli (v jeho tézach, propozíciách, vo vývoji poňatia self-conceptu, profesionálnej zrelosti, v chápaní vývinových životných úloh (rol) a i.) nemožno prehliadať, že týmito otázkami sa zaoberá v rámci iných — kapitalistických — spoločenských podmienok (USA) z hľadiska ich potrieb a ideových pozícií.

Tým možno aj vysvetliť, že pokusy Supera a ě. (Roe, Tiedemana, Hollanda) vypracovať platnú teóriu profesionálneho vývinu, prinášajú viac otáznikov ako istôt. Prekvapuje, že pri riešení problematiky špecifických teórií vzťahujúcich sa na svet práce (akými sú aj teórie profesionálneho vývinu a voľby povolania) sa patrične nedoceňuje, ba až *ignoruje význam všeobecnej teórie práce a človeka v práci v rámci vývoja spoločenských formácií*. Ony rozhodujúcim spôsobom určujú prípravu na profesionálny život, smer voľby povolania, vzťahy k práci a postavenie v práci, i tzv. profesionálnu kariéru ako celoživotný proces a bez nich nemožno rozpracovať adekvátne špecifické teórie ani naznačiť reálne trendy profesionálneho vývinu (kariéry) do budúcnosti ako bázy pre poradenskú prax.

Dôsledky uvedeného zúženého pohľadu na viaceré zásadné otázky (i keď za nimi stojí ohromné bádateľské úsilie rozsiahleho bádateľského kolektívu) prejavujú sa napr. vo formulácii cieľa voľby povolania. Super, ale aj iní zahraniční a naši domáci autori vidia ho v prostej syntéze medzi osobnými potrebami, spôsobilosťami, schopnosťami a vlastnosťami voliaceho na jednej strane a ekonomickými, sociálnymi a kultúrnymi potrebami a prostriedkami na strane druhej. Statický charakter takéhoto prístupu k problematike kritizujú už aj niektorí západní autori. M. Kohli (1973) upozorňuje, že *syntézu Super (1957) nevidí ako výsledok procesu, v ktorom sa obe strany (spoločnosť a jedinec) menia, ale len ako prispôsobovanie sa indivídua svetu práce, ochotu i schopnosť prispôsobovať sa panujúcim podmienkam* — postulované často i ako meradlo normality a hodnoty osobnosti.

Takýto teoretický model voľby a vstupu do povolania je od prác klasikov marxizmu a rozvojom filozofie dialektického a historickeho materializmu neudržateľný.

Zo širšieho aspektu historicko-spoločenského vývoja a foriem profesionálneho vývinu staticky vyznievajú aj niektoré ďalšie zo Superových téz (a tiež iných amerických teoretikov voľby povolania). Tak napr. súlad — zosúladovanie objektívneho a subjektívneho vo svete práce (čo je aj jeden zo základných cieľov poradenstva). To nie je len „kompromis“ medzi subjektom a realitou v zmysle prispôsobenia sa jedinca spoločnosti ako akejsi vonkajšej danosti. *Marxistické chápanie osobnosti v dejinách spoločnosti podčiarkuje a očakáva aktívnu účasť na spoločnom diania a zmenu spoločnosti vidí v aktivite ľudí — ako spoločnosti i jednotlivcov.* Aktívna účasť na spoločnom diania, vypracovávanie osobných úloh a rol v ňom, má však málo spoločného s tzv. „presadzovaním“ sa individuí v spoločnosti. Je mu úplne cudzia americká interpretácia „kariéry“.

Z takýchto aspektov by sa žiadalo preskúmať aj Superovo psychologické vymedzenie pojmu „kariéry“. Vymedzuje ním isté reality profesionálneho života súčasného človeka. V praxi a odbornej komunikácii sa používa v definovanej podobe, ale je príliš poznačený odťažitosťou a skresľujúcimi asociáciami triednej kapitalistickej spoločnosti. V osvetľovaní priebehu „kariéry“ v pomere k vonkajším podmienkam sa preferujú subjektívne činitele, osobnostné kvality, ignoruje sa spoločensko-triedny charakter v absolvovaní a vydobýjaní kariéry jednotlivcami, skupinami. Podobne z pozícií marxistickej teórie spoločnosti a osobnosti sa žiada prehodnotiť aj úzke chápanie predmetu poradenstva — len ako pomoci pri utváraní a prijímaní „self-conceptu“ pre sebauspokojenie a prospech spoločnosti.

J. V. Michajlov (1975) u Supera vyzdvihuje, že navrhol zaoberať sa *voľbou profesie ako dlhodobým procesom*, ktorý závisí nielen od predchádzajúcej skúsenosti individua, ale aj od zamerania na budúcnosť. Za mimoriadne významný a podnetný prínos považuje členenie špecifických etáp profesionálneho vývinu, ktoré vypracoval Super. Jedno z hlavných protirečení u Supera vidí v tom, že proces a ukazovatele vývinu v podstate opisuje ako zväčšovanie, ktoré sa vekom zväčšuje. Kladné hodnotenie Superovho pokusu racionalizovať procesy orientácie a konzultácie sú

oslabované tým, že sa k problému pristupuje pragmatisticky podľa buržoázných koncepcií technologických výrobných postupov, t. j. iba z hľadísk vonkajšej účelnosti. Michajlov z pozícií marxistickej psychológie *Superovo chápanie adaptčných procesov osobnosti kritizuje ako nedialektické*.

Sovietski autori (Ukkeová, Michajlov, Babkin a ďal.) sa zhodujú, že aj napriek evidentným medzerám v Superovej teórii, je potrebné vážne ju študovať ako podnetnú, prínosnú aj pre rozvoj teórie a praxe poradenstva v socializme.

Otvorené otázky a diskutabilné riešenia v teoretickom príspevku D. E. Supera k problémom profesionálneho vývinu, profesionálneho správania, profesionálneho poradenstva atď. neznižujú hodnotu ich prínosu. Vykonal priekopnícku prácu pri formulovaní problémov súvisiacich s ekonomicko-technickým vývojom a premenami doby, zmenami v charaktere práce, zamestnania, zánikom povolania a vznikom nových, zmenami v spôsobe, ako jedinec v nich zaujíma a mení postavenia a pod. Super z hľadiska svojho vymedzenia teórie sa pomerne úspešne pokúsil tiež o syntetické spracovanie a interpretáciu rozsiahleho množstva empiricko-experimentálnych poznatkov vzťahujúcich sa na voľbu povolania, správanie sa a celoživotný vývin človeka vo svete práce. Preto sa jeho vystúpenie a dielo právom označuje za najdôležitejší príspevok, ktorý viedol teóriu a prax poradenstva do novej vývojovej etapy, na nové cesty a určoval i nové ciele. Jeho príspevok je poznačený a značne determinovaný prostredím spoločnosti, v ktorej vznikol. Ale tým, že racionálne pristupoval k aktuálnym dobovým problémom a úlohám, rozhodne ju i prekročuje.

2.2 Anne Roe a jej teória voľby povolania

A. Roe svoj príspevok k teórii profesionálneho vývinu a v jeho rámci osobitne teórie vývinu a činiteľov voľby povolania formuluje (podľa Borowa, H.: 1964) v čase, keď „klíma profesionálneho poradenstva bola chladná nielen voči novým hypotézam a teóriám, ale dokonca príležitostne i „nepriateľská“.

K problematike psychológie zamestnania – psychológie povolania a k otázkam psychológie voľby povolania A. Roe sa dostala cez hlbinné psychoanalyticky orientovanú klinickú psychológiu. Spájala erudíciu klinického psychológa so záujmami o antropológiu a sociológiu, usilovala sa

o interdisciplinárnu integráciu psychológie s uvedenými disciplínami. To jej umožnilo prístup k problematike voľby povolania z netradičných aspektov, rozpracovať osobitnú teóriu vysvetľujúcu vývin profesionálneho zamerania, rozhodovania a špecifickú cestu individuí k voľbe povolania.

2.2.1 *Interdisciplinárny prístup k práci, povolaniu a problémom pracovnej aktivity človeka v povolani*

A. Roe z nových aspektov venuje pozornosť všeobecným otázkam práce. V prvej časti svojej knihy „The Psychology of Occupations“ (1956) si z *historického hľadiska všima úlohu zamestnania v živote spoločnosti i jednotlivca*. Prácu v živote ľudí považuje za jednu z centrálnych otázok a konštatuje, že prekvapujúco málo pozornosti sa venovalo úlohe práce vo vývine človeka. V podmienkach súčasnej civilizácie nič nemá takú veľkú potenciálnu schopnosť uspokojiť osobné potreby na všetkých úrovniach ako práca. Roe, opierajúc sa o teóriu motivácie A. H. Maslowa, venuje pozornosť procesu, ako práca uspokojuje potreby rozličných úrovní, ako stimuluje a formuje vývin jedinca.

Stavia tiež otázku, ako historicky dochádzalo od raných čias k delbe práce, nielen podľa veku a pohlavia.

2.2.2 *Interindividuálne rozdiely v profesionálnom vývine*

V druhej časti spomínanej knihy A. Roe nastoľuje otázky variability organizmov, všima si príčiny interindividuálnych rozdielov ľudí v profesionálnom vývine z hľadiska fyzického, psychologického, sociálneho, z hľadiska rôznych pracovných činností a osobitnú pozornosť venuje i otázkam vzdelania v živote človeka. Konštatuje, že genetika, ako aj tradícia, iste zohrávajú dôležitú úlohu vo vývine osobnosti a rezumuje, že to sú len predpoklady, a ich realizácia závisí od adekvátneho pôsobenia prostredia, výberovej aktivity každého jednotlivca a príležitosti prostredia. *Rozmanitosť foriem a individuálna rozdielnosť správania podľa A. Roe sa nedá vysvetliť pôsobením činiteľov dedičnosti. Za rozhodujúce považuje vplyvy prostredia, konkrétne rodiny a rané detské zážitky uspokojenia alebo frustrácie v rodinnom prostredí. Ako ďalej uvidíme, upla sa tým na príliš špe-*

cifické činitele prostredia a to rozhodlo o tom, že jej teória nebola úspešná.

Roe upozorňuje na všeobecnú mienku, že medzi osobnosťou a charakterom cesty individua k profesionálnemu životu, i jeho „správaním“ v profesionálnom vývine, existujú určité hlboké a mnohostranné súvislosti. Vyjadruje sa to aj v hovorových zvratoch „on je, či nie je ten typ“. Vyjadřila tiež údiv, že i keď práca zaberá takú veľkú časť času v živote ľudí, klinickí psychológovia vcelku tak málo využívali pozorovanie osobnosti v práci ako bohatého prameňa poznania a pochopenia osobnosti. Preto ju zaujali problémy výskumu osobnosti a voľby povolania, osobnosti vo vzťahu k povolaniu. A. Roe je presvedčená, že vývoj teórie voľby povolania nepokročí veľmi zo svojej počiatočnej etapy, ak nebude napredovať i taká všeobecná teória osobnosti, ktorá by zahrnovala celý životný cyklus od kolísky až po hrob. Keďže v práci a povolani sa prejavujú základné sily každého človeka, usudzovala, že aj štúdium vývoja rozhodovania a voľby povolania môže spätne výdatne obohatiť rozvoj všeobecnej teórie osobnosti. Pravda, už teraz možno konštatovať, že zvolené hlbinnno-psychologické východiská nezabezpečovali ozajstné splnenie jej očakávaní.

2.2.3 Dvojdimeznionálna klasifikácia povolani A. Roe

A. Roe vypracovala novú schému klasifikácie povolani, podnetnú pre teóriu i prax poradenstva. K *analýze povolani* nabáda pristupovať *metódami dynamických modelov a modelovania* (vývoj modelov povolani). V čase, keď vysoké percento povolani najbližších rokov, 2 — 3 desaťročí sú bezprostredne ešte neznáme, metóda dynamických modelov môže tu byť veľmi užitočná. Roe rozlišuje 8 základných skupin povolani a v každej z nich verbálne rozlišuje pôvodne 8 úrovní, neskôr zredukovaných na 6 hierarchicky — vertikálne odstupňovaných úrovní (subkategórii) podľa stupňa intelektuálneho prejavu v nich. Ďalej ukazuje na vertikálne rozdiely v úrovni postavenia v niektorej skupine z uvedených zamestnaneckých činností. Podľa H. Riesa (1970 — pozri Roe, A.: 1956 a 1968) — uvádzame skrátene 8 skupin povolani príkladmi (v zátvorke) predstaviteľov ich najvyššej a najnižšej úrovne:

- I. Služby (psychoterapeut – poradca – chyžná)
- II. Obchod – obchodné kontakty (ekonomický – obchodný zástupca – podomový potulný obchodník)
- III. Správa – organizácia (minister – posluhovačka, poslíček)
- IV. Technológia (konštruktér – pomocný robotník)
- V. Práce v prírode (poľnohospodársky inžinier – drevorubač)
- VI. Veda (výskumník – pomocná sila)
- VII. Všeobecná kultúra (spolkový sudca – kostolník)
- VIII. Umenie a zábava (umelec – komediant – kulisár)

6 vertikálnych úrovní povolani a postavenia v povolani členi takto:

- I. Profesionálna a riadiaca 1
- II. Profesionálna a riadiaca 2
- III. Poloprofesionálna
- IV. Kvalifikovaná
- V. Polokvalifikovaná
- VI. Nekvalifikovaná

A. Roe vytvorila tým diferencovanú *matricu* 8×6 profesionálnych úrovní podľa stupňa ich funkčnosti, zodpovednosti a intelektuálnej náročnosti. Týmto dvojdimenzionálnym (horizontálnym a vertikálnym) členením povolani a ich úrovní upozornila i na dôležité aspekty efektivity vývinu určitých profesionálnych typov, ich profesionálneho smerovania a taktiky seberealizácie na životnej ceste.

2.2.4 Východiská a rané determinanty profesionálneho zacielenia a voľby

A. Roe v analýze raných determinantov voľby zamestnania vychádza z téz psychoanalýzy. Rozpracováva teóriu, že najrozhodujúcejšími činiteľmi smeru voľby povolania a štýlu budúceho správania v profesionálnom živote je rodinné pozadie, rodinná atmosféra, rané skúsenosti z detstva, relácie rodič – dieťa, postoje rodičov k dieťaťu v ranom období vývinu, záujmy z toho vyplývajúce a pod. Konštatuje, že veľmi skoro a veľmi výrazne sa vo vývine jedinca ukazujú rozdiely v orientácii „na osoby“ (person directed) a „nie na osoby“ (non person directed), t. j. na veci.

2.2.5 Vplyv emocionálnych štruktúr prostredia na vývin volieb

Roe vychádzala z hypotézy, že rozhodujúcim pri voľbe profesionálneho smeru je miesto dieťaťa v emocionálnej štruktúre rodiny, či a ako sa rodičia na dieťa emocionálne sústreďujú.

Rodinnú atmosféru a vzťahy vo všeobecnosti možno charakterizovať pólmi „teplo — chlad“.

Ďalej podľa toho, či je dieťa v centre pozornosti, alebo je brané len na vedomie, alebo či je odpudzované a vyhýba sa mu.

2.2.5.1 Emocionálna koncentrácia na dieťa

Emocionálna koncentrácia rodičov na dieťa môže kolísat — prejavovať sa medzi dvoma extrémami:

a) *v nadmernej starostlivosti a nadmernej emocionálnej zainteresovanosti*. Od dieťaťa sa požaduje závislosť a potláča sa vlastné aktívne skúmajúce a experimentujúce správanie dieťaťa. Prehnaná pozornosť sa venuje napr. vonkajšiemu výzoru. Toto vedie často k zvýšenej závislosti a konformite dieťaťa na úkor jeho aktívnej sebarealizácie; výhodou je podpora rozvoja špeciálnych schopností dieťaťa;

b) *v nadmerných nárokoch* — pri tomto druhom extrémne požaduje sa perfektnosť výkonu, vysoké výkony intelektu, intelektuálna činnosť sa uprednostňuje pred motorickou zručnosťou. Výchova vyúsťuje do tvrdého drillu a keď sa prirodzenému rozvoju schopností ponecháva určitá sloboda a voľnosť, tak iba v prísne vymedzenej oblasti podľa štýlu života rodiny.

2.2.5.2 Vyhýbanie sa dieťaťu

Keď ide o jedinca neželaného, A. Roe rozlišuje ďalšie extrémny:

a) *emocionálne odmietanie* — s nedostatočným emocionálnym uspokojovaním dieťaťa. Nedostáva sa mu dostatočného uznania, lásky a odmeny, i keď nemusí dôjsť k zanedbávaniu potrieb dieťaťa;

b) *zanedbanie dieťaťa* s chýbajúcou fyzickou starostlivosťou o jeho zovňajšok.

2.2.5.3 Akceptácia dieťaťa

V tejto skupine vzťahov „rodič — dieťa“ jedinec je plne integrovaný člen rodiny, primerane zabezpečovaný potrebami, ale s bežnými obmedzeniami a použitím moci; alebo s požiadavkou na samostatnosť dieťaťa.

Rodič nie je donucujúca či obmedzujúca autorita, ale skôr usmerňujúci činiteľ. Roe rozlišuje

a) *milujúce uznanie* (akceptácia spojená s láskou), pri ktorom nemiešame sa do vecí dieťaťa a povzbudzovaním rodič prispieva k rozvoju schopností a iniciatívnosti dieťaťa;

b) *náhodná akceptácia* — iba príležitostné uznávanie dieťaťa, nemiešanie sa vyplýva najčastejšie z absencie rodičov a ich lásky.

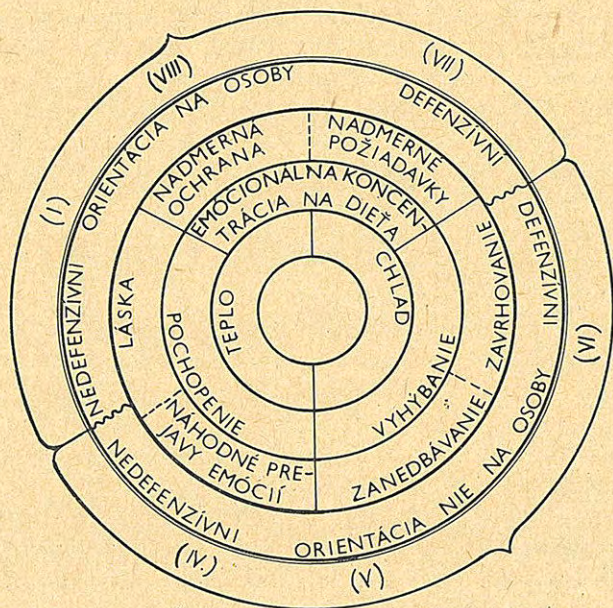
Podobné spôsoby a postoje rodičov podľa A. Roe zapríčiňujú, že dieťa uspokojenie a odmenu prežíva v rôznych stupňoch.

Praktiky a štýl výchovy podľa A. Roe koniec-koncov určujú nielen druh a spôsob, ako sa dieťa neskôr v dospelosti (ako dospelé) bude správať, ale aj to, či sa prikloní, alebo odkloní od ľudí. Ďalej uvedené modely a formy ranej skúsenosti dieťaťa sa odrážajú aj v postojoch, záujmoch, schopnostiach jedinca, jeho voľbe povolania. Roe so Siegelmanom sformulovali *hypotézu, že úroveň orientácie v neskoršom živote vo všeobecnosti závisí od množstva lásky a pozornosti, ktorú jedinec dostal od rodičov v detstve* (či sa obráti na povolania zamerané na ľudí, alebo či uprednostnia „veci“ — *vecný svet*). Tak vznikajú isté spôsoby individuálneho správania, ktoré znamenajú determináciu smeru presadzovania sa psychickej energie, charakter aktivity a jej úroveň. A to sa potom odráža aj pri voľbe — uprednostňovaní určitých skupín zamestnania (rôzne spôsoby uprednostňovania a zacielenosti na osoby; alebo rôzne formy nezacielenosti na osoby). Roe, ako vieme, predpokladá, že je vzťah medzi štruktúrou výchovy a štruktúrou voleného smeru povolania. Je tej mienky, že možno špecifikovať a osobitne analyzovať vplyv otca a vplyv matky. Tento vývin smerov profesionálncej voľby A. Roe naznačuje aj graficky.

Vonkajšia kružnica grafickej schémy naznačuje dve veľké skupiny povolání s orientáciou na ľudí, t. j. na sféru osobnú — I, II, III, VII, VIII a s orientáciou nie na ľudí — IV, V, VI, t. j. na sféru vecnú. Ostatné vnútorné kruhy znázorňujú pole mož-

RODINNÉ PROSTREDIE

SKUPINY I, II, III, VII, VIII
(POVOLANÍ)



SKUPINY IV, V, VI,
(POVOLANÍ)

PODĽA A ROE, EARLY „DETERMINANTS OF VOCATIONAL CHOICE”,
1957 (IN „MAN IN A WORLD AT WORK”, 1964).

LEGENDA:

I. SLUŽBY
II. OBCHOD-OBCHODNÉ KONTAKTY
III. SPRÁVA-ORGANIZÁCIA
IV. TECHNOLÓGIA

V. PRÁCA V PRÍRODE
VI. VEDA
VII. KULTÚRA-VŠEOBECNÁ
VIII. UMENIE A ZÁBAVA

ných interakcií rodiča — dieťa. Determinujú potom vývin individuálnych záujmov, schopností a sociálnych potrieb a vyúsťujú do špecifickosti zamerania voľby povolania ako výrazu a odrazu ranej subjektívne spracovanej osobnej skúsenosti, ako záko-

nitého procesu. Pozícia jednotlivca v danej skupine povolání je ovplyvnená intenzitou potrieb a čím sú ony silnejšie, tým väčšia motivačná sila ženie jednotlivca dosiahnuť v povolání najvyššie profesionálne úrovne.

Vývoj orientácie na ľudí (osobnú sféru) ovplyvňuje aj vývin schopností — napr. verbálnych schopností, ktoré sú potrebné v sociálnej aktivite a interakcii. Oproti tomu vývin orientácie na veci podporuje rozvoj záujmov napr. o techniku a vedu.

I keď hypotézy A. Roe o dôsledkoch relácií rodiča, rodina — dieťa neukázali sa byť adekvátne a spoľahlivé pre predikciu profesionálneho výberu, predsa podnetne pôsobili na ďalší výskum, najmä ranej spoločenskej skúsenosti jedinca v rodine a jeho budúcim uprednostňovaním a výberom spoločenských činností (odborov a štúdia), profesionálnych aktivít.

A. Roe upozorňovala, že empirický výskum nepotvrdil jej hypotézy, ale príčiny toho videla skôr v nedostatku plánu než princípov.

2.2.6 Výskum modelov ranej skúsenosti pri voľbe životnej cesty vedeckých a vysokoškolských pracovníkov

A. Roe pôvodne vyšla z empirických výskumov vysokoškolských študentov. Pokúšala sa vystopovať odraz rodinného pozadia na profesionálny vývin a voľbu povolania u vedcov a nevedcov — tvorivých a menej tvorivých vedcov (fyzikov, psychológov, antropológov, biológov atď.). Skúmala rozdiely medzi „čistými“ teoretikmi a výskumníkmi (experimentátormi) vo vede.

U teoretikov zistila, že majú adekvátnejšie profesionálne pozadie, mali radi školu a mali primeranejšie sociálne kontakty než experimentátori. Konštatuje sa (Borow, H.: 1964), že určitý rozpor do koncepcií A. Roe vnieslo to, že sa nepokúšala zovšeobecniť svoje empirické výsledky, ale snažila sa ich pričleňovať k Maslowovým postulátom a teóriám o potrebách.

2.2.7 Hypotézy o vzťahoch ranej skúsenosti, formovaní špecifických vlastností individua a voľbou povolania

Z naznačených pozícií formulovala A. Roe tieto hypotézy, o ktorých sa nazdávala, že ich možno testovať a overovať:

1. Inteligencia, špeciálne schopnosti, záujmy, postoje a iné osobnostné premenné majú nešpecifikovateľnú dedično-genetickú bázu.

2. Vzorky a schémy vývinu špecifických schopností, záujmov, postojov a ďalších osobnostných premenných sú predovšetkým a primárne určované, determinované smerom — smerovaním spontánne vynakladanej psychickej energie.

3. Smerovanie psychickej energie je určované predovšetkým zážitkami uspokojenia — satisfakcie a frustrácie z raného detstva.

Roe tu vychádza z Maslowovej teórie a hierarchickej klasifikácie základných potrieb, ako sú:

a) fyziologické potreby; b) potreba istoty; c) potreba vlastníctva a lásky; d) potreba dôležitosti, autority, úcty k sebe a byť nezávislým; e) potreba byť informovaným; f) potreba vzájomného porozumenia; g) potreba byť krásnym; h) potreba seberealizácie.

4. Psychické aktívne sily — smerovania psychickej energie sú napokon hlavnými determinantmi voľby povolania a celej životnej orientácie človeka (jednotlivca). Určujú, ktorému smeru (smerom) sa jedinec oddá a prikloní. Determinujú aj vývin prevládajúcich schopností a záujmy.

5. Intenzita a organizácia — prevažne zotrávajú v podvedomí základných potrieb, ktoré určujú stupeň výraznosti, t. j. silu motívov, ako sa prejavujú v talentoch a vo voľbe povolania.

6. Potreby, ktoré sa uspokojujú rutinou, nevedú k vývoju motívácií v podvedomí.

Rozlíšiť treba rutinované a jednoduché uspokojovanie záujmov a také, na ktorých ukonjenie sa kladie osobitná váha.

7. Potreby, ktoré sa uskutočňujú zriedka a v minimálnej miere, vyhasínajú.

Pri nižších kategóriách vyhasínajúce potreby zabráňujú vývoju ďalších potrieb. Z toho vyplýva reštrikcia motívov.

8. Otvorené potreby, ktorých satisfakcia sa odsúva — odďaľuje, pôsobia ako nevedomé motivátory. Stupeň motivačnej sily je závislý od šírky prežitého uspokojenia, od sily základných potrieb, ako sú sformované u individua a podľa hodnoty, akú okolie uspokojeniu potrieb pripisuje.

2.2.8 Teória A. Roeovej vo svetle diskusií a empirických výskumov

Teoretické koncepcie a hypotézy, s ktorými vystúpila A. Roe, našli v odborných kruhoch a podnietili veľký počet empirických výskumov, i teoretických štúdií (Siegelman, Hagen, Grigg, Utton, Nachmann, Switzer a d.). Väčšina z nich však dospela v podstate k záporným výsledkom. Nepotvrdili východiskové hypotézy a súčasne ukázali, že i keď umožňovali exaktný empirický prístup k nastoleným otázkam, vonkoncom nie sú tak ľahko testovateľné, za aké ich považuje autorka. Ale aj tak mali nesporný vplyv na ďalší vývoj práce v danom smere.

Len sčasti sa potvrdilo, že povzbudzujúce rané skúsenosti dieťaťa v dobrých medziľudských vzťahoch, emocionálne primeranom vrelom ovzduší rodiny, bez veľkých napätí, zanedbávania a konfliktov, pozitívne pôsobia na neskoršiu voľbu povolania, jej smer i vzťahy k iným osobám v práci. Nepotvrdili sa predpovedané vzťahy medzi ranou rodinnou atmosférou a aktuálnou príslušnosťou k určitej profesionálnej skupine. V podstate nepotvrdili sa presvedčivo ani predpovede vzťahujúce sa na voľbu profesie „na osoby“ a „nie na osoby“, ak nejde o prípady s obmedzenými medziľudskými skúsenosťami v detstve, ktoré podľa empirických zistení viedli k neosobným záujmom. U sociálnych pracovníkov a seminaristov sa zistilo, že prežitie napätia v raných vzťahoch kombinované s určitým stupňom lásky viedli ku kompenzácii — k voľbe pracovných činností s inými osobami. Nazdávame sa, že výsledky výskumov vzhľadom na dynamiku vývinu jednotlivcov v zložitých sociálnych štruktúrach majú len orientačnú hodnotu. To platí aj o zisteniach u príslušníkov niektorých profesionálnych skupín (psychológov, antropológov), kde sa konštatovalo väčšie zastúpenie napätí v raných vzťahoch dieťa — rodič v porovnaní so skupinou fyzikov a biológov.

U žien — techničiek zas častejšie sa prejavovalo smerovanie k identifikácii s otcom a uzavretosť voči svojim matkám (kým u sociálnych pracovníčok častejšie s matkou). Životné prostredie techničiek sa vyznačovalo väčším počtom úmrtí rodičov, rozvodov a prerušení spoluzitia.

Ilustrácie dosiahnutých výsledkov však ukazujú, že aj keď sú pozitívne, nemožno ich interpretovať bez ohľadu na konkrétne sociálne podmienky. Roe vychádzala z tézy, že vzťahy rodičia — dieťa, zaobchádzanie rodičov s dieťaťom a celková atmosféra vzťahov v rodine majú dominantný vplyv na smer neskoršieho profesionálneho zamerania a jeho optimálnej voľby v profesionálnom živote.

Podstatné je však, že tento vzťah považuje za *prejav základných vnútorných činiteľov: štruktúry pudov — pudových hnutí človeka a v nich sa manifestuje biosexuálna energia (libido)*. Ide tu v skutočnosti o *redukciu zložitého historicko-ekonomického, spoločensko-psychologického javu*, akým je nesporne rané smerovanie — inklinácia k určitým typom pracovnej činnosti a potrebám v práci a uspokojovaných prácou, prejavujúcich sa aj vo

voľbe povolania, *na osobitosti vývinu pudov a zákonitosti ich sebarealizácie*. Proces smerovania a voľby posúva Anne Roe dominantne do vnútornej subjektívnej sféry. Nedostatočne zohľadňuje základné socializačné a personalizačné faktory a funkcie profesionálneho vývinu, aké nesporne zaujíma spoločensky orientovaná výchova, najmä škola a ďalšie spoločenské inštitúcie, ale aj neskorší vývin — dozrievanie osobnosti, jej predstáv o sebe a uvedomenej práce jedinca na sebe samom. Ale aj oceňovanie vplyvu rodiny a rodičov je u A. Roe očividne jednostranné (emocionálne pudové).

Z uvedeného vyplýva, že A. Roe aj keď vyzdvihuje *vplyvy a podmienky prostredia na smer a voľbu profesie, v skutočnosti sú len druhoradým, reagujúcim, stimulujúcim, a nie participujúcim, formatívnym a uvedomene pôsobiacim činiteľom*. Spoločensko-triedny rámec rozhodovania — voľby, i zaraďovania sa do spoločenstva práce a postavenie v ňom má potom charakter akoby fatálne determinovaných a prebiehajúcich procesov v živote ľudí.

2.3 John L. Holland — jeho teória voľby profesie a profesionálnej príslušnosti

J. L. Holland je autorom dnes veľmi rozšírenej, uznávanej, výskumne i v praxi azda najčastejšie overovanej a potvrdzovanej teórie profesionálnej voľby, ako aj diagnostickej metódy pre zisťovanie zhody osobnosti so zvoleným postavením. Pravda, ako uvidíme, Hollandova teória, i keď má isté dialektické črty, je typickým produktom a zrkadlením podmienok a ideológie americkej kapitalistickej spoločnosti. Holland so svojimi spolupracovníkmi a štúpecami (Stockin, Osipow, Wall, Ashby) pokúšajú sa vypracovať takú novú vyčerpávajúcu teóriu voľby (ako sa ľudia rozhodujú, prečo menia povolanie, čo podmieňuje profesionálny výkon), ktorá by integrovala doteraz známe poznatky hlbinej psychológie, psychológie potrieb, učenia, self-conceptu, roly a sociológie. Išlo im najmä o takú teóriu, ktorá by sa vyhla nedostatkom doterajších. Teóriu E. Ginzberga, D. E. Supera považuje za široké, príliš všeobecné, neintegrujú uspokojuivo doterajšie poznatky, nepodávajú ich zrozumiteľnú syntézu a Holland súdi, že nepôsobia dosť podnetne na ďalší výskum. Iné teórie zase (Bordin, 1943; Hopcock, 1957; Roe, 1957) Holland označuje za príručky a natoľko špecializované, že ani z ich základu nemožno utvoriť ucelenejšie teórie.

J. L. Holland hľadá lepšie riešenia, také, ktoré by dokázali zjednotiť a využiť doterajšie poznatky a poznanie a súčasne lep-

šie stimulovať ďalší vývoj. Nazdáva sa, že ním zvolený prístup lepšie spĺňa stanovené ciele, než iné pokusy.

2.3.1 Hlavné ciele výskumu a teórie J. L. Hollanda

Holland so svojimi spolupracovníkmi sa usilujú (pozri Borow, H.: 1964) pochopiť a predpovedať viaceré širšie, všeobecnejšie a nesporne i základné aspekty vývinu profesionálneho správania:

a) *Proces voľby* — výberu profesie, ktorý definuje ako uprednostňovanie istého povolania v jednej zo šiestich tried povolání.

b) *Problém príslušnosti* k istej triede (skupine) povolání.

c) *Problémy úlohy (roly)* v istom povolaní; ako prebiehajú premeny zaujímaných úloh v profesionálnom vývine jednotlivca, ako sa do nich individuuum dostáva, ako sa v nich uplatňuje, čo podmieňuje jeho výkon, prečo mení povolanie.

d) *História zamestnania* — ako sa tvorí osobná história profesionálneho života, vzor — model priebehu kariéry v istej triede povolání; ako prebieha pohyb (mobilita) z triedy do triedy — z jedného povolania do povolania iného v rámci tej istej triedy povolania.

e) *Predikcia uplatnenia sa* — snaha pochopiť a predpovedať úspechy v povolání, v profesionálnej kariére.

f) *Kreativita* v profesionálnom vývine — ujasniť otázky, ako sa utvára profesionálna tvorivosť, ako dochádza k tvorivému prínosu v povolání.

g) *Satisfakcia* v profesionálnom vývine — skúmať proces — priebeh profesionálneho zadostučinenia a spokojnosti v profesionálnom živote.

2.3.2 Základy a východiská teórie

John L. Holland svoju teóriu voľby povolania a profesionálneho života buduje na troch predpokladoch.

2.3.2.1 Všeobecná teória osobnosti

Vychádza z predstáv buržoáznej psychológie, pedagogiky, sociológie.

Osobnosť — osoba vo svojom vývine je produktom interakcie dvoch faktorov:

a) dedičnosti, ovplyvňovanej rôznymi kultúrnymi a osobnými činiteľmi;

b) prostredia, s vplyvmi rozličných činiteľov: rodiny, rovesníkov, sociálnej skupiny, do ktorej jedinec patrí, ako aj vplyvov špecifických stránok fyzikálneho prostredia. Zdá sa však, že ich chápe ako nejaký prírodný jav, osudovo daný, nedoceňuje možnosti zámernej regulácie vývoja spoločenskej formácie, t. j. plánovitej tvorby spoločenského životného prostredia a poriadku, cieľavedomého rozvoja človeka.

Na základe faktorov (dedičnosti — prostredia) a ich pôsobenia, na základe individuálnej skúsenosti utvára — navrstvuje sa vo vývine jedinca istý systém — hierarchia návykov a preferovaných metód, spôsobov riešenia situácií a vzorov sociálnych úloh, do ktorých sa jedinec dostáva.

Z ekologického hľadiska podľa Hollanda tieto návykové hierarchie (štruktúry návykov) a metódy riešenia sa vyvíjajú v asociácii s rôznymi druhmi fyzikálneho a sociálneho prostredia a s rozličnými modelmi (vzormi) schopností. V ich rámci, v kontakte s nimi a v jednote s prostredím robia individuá — osoby svoje rozhodovania a výbery (voľby), vrátane voľby povolania, pričom akoby hľadali také konkrétne prostredie a situácie, ktoré by uspokojovali ich hierarchiu zamerania, orientácie.

Holland predpokladá, že *medzi typológiou osobnosti a modelom prostredia je istý vzťah*. Z toho vyvodzuje hypotézu, že *určité typy osobnosti sa usilujú o prostredie (okolie) primerané sebe, alebo prostredie, v ktorom žijú, sa usilujú utvárať primerane svojmu typu*, svojim utvoreným stereotypom. To je teoreticky a ideologicky jeden z najkritickejších bodov Hollandovej teórie.

H. Ries (1970) konštatuje, že Holland tu vychádza z predpokladu existencie akéhosi hedonistického princípu.

Hackman (Adams, J. F.: 1965; pozri i Klímová, M.: 1969) tento Hollandov náhľad — hypotézu charakterizuje obrazom príslovia „vrana k vrane sadá“ ... , akoby veril v akúsi spontánnu pudovú inklináciu jedinca k istým vzorom ľudí, povolani, predstaviteľom profesií. Vo výskumoch sa to sčasti potvrdzuje, konštatuje sa existencia takého mechanizmu, ale nedešifruje sa základný charakter, jeho historicko-ekonomická a spoločensko-triedna podmienenosť.

Nejde tu o vrozený, ale viac o získaný mechanizmus, prečo sa jedinec uspokojí skôr v prostredí, ktoré pozná, s ktorým je zras-tený, a prečo ho skôr volí.

Holland odmieta po desaťročia tradovaný náhľad, že voľbu povolania možno alebo stačilo by vysvetliť zo záujmov (a preto v popredí pozornosti boli metódy testov — dotazníkov záujmov a práca s nimi v praxi).

Zájmy považuje iba za aspekty osobnosti. Pre prognózu životnej cesty sú významnejšie, než inteligencia. Svojich 6 postulátov o voľbe povolania formuluje takto:

a) Voľbu povolania je lepšie chápať ako výraz osobnosti.

b) Validita testu záujmov sa zakladá predovšetkým na stereotypoch v povolaní (zamestnaní).

c) Stereotypy v povolani majú dôležitý psychologický a sociologický význam.

d) Príslušníci jednej a tej istej profesionálnej skupiny preukazujú podobné osobnostné črty a podobnú históriu vývinu.

e) Preto takíto jedinci podobne reagujú na isté situácie a problémy, prejavujú pripravenosť formovať podobne aj typ svojej osobnosti a podmienky prostredia. Pripomenúť treba tézu Supera, že rôzne typy sa môžu uplatniť v jednom a tom istom povolaní. Iná je však podobnosť po rokoch výkonu povolania.

f) Spokojnosť, stabilita, výkonnosť v povolani závisí od súhlasu medzi profilom osobnosti a podmienkami okolia (prostredia).

Z týchto postulátov zhrnuje základňu svojej teórie J. L. Holland do týchto predpokladov (pozri Ries, H.: 1970):

A. Istú osobu možno charakterizovať podľa jej podobnosti s jedným alebo viacerými typmi osobnosti. Čím je väčšia zhoda s jedným konkrétnym typom, tým skôr osoba preukáže črty osobnosti príslušného typu.

B. Prostredie (okolie), v ktorom osoba žije, možno opísať v podobe modelu prostredia (okolia).

C. Súhra osoby a prostredia vedie k rezultátu, ktorý možno predpovedať (je predpovedateľná). Vychádzajúc z tejto koncepcie a faktov empirických pozorovaní navrhuje Holland

— typy osobnosti a

— modely prostredia.

Každý z typov a modelov je konceptuálne a empiricky definovateľný a vo výskume i popísaný: podľa poľa výkonnosti osobnosti, pozadia a vývinu osobnosti, cieľa, hodnôt, preferovaných

rol, aktivít a averzií jedinca, jeho konceptu seba a vzdelávacích a profesionálnych cieľov.

2.3.2.2 Modely profesionálnych prostredí

Jedným zo základných predpokladov Hollandovej teórie je jeho poňatie a konštatovanie, že všetky zamestnania vcelku možno kategorizovať do niekoľkých — šesť — zamestnaneckých tried (skupín), akýchsi základných modelov profesionálneho prostredia v určitom širšom spoločenskom rámci podmienok našej (zrejme americkej) kultúry. Možno ich využiť ako užitočný spôsob organizovania poznania o profesiách a ich výbere (Holland, J. L.: 1959).

V rámci širšieho životného prostredia človeka — ľudí, prostredia práce, v ktorom sa uskutočňuje voľba a výkon povolania (zamestnania) rozlišuje J. L. Holland (1959) šesť veľkých tried „zamestnaneckého prostredia“ (prostredí zamestnaní). Vystihujú typy existujúcich „prostredí“, ale nie sú vyčerpávajúce. Holland si teda uvedomuje, že typy, ktoré vybudoval, majú štatistickú platnosť. Nie sú to nejaké čisté typy, modely, triedy a charakterizuje ich takto:

1. Motorické profesionálne prostredie — profesionálne prostredie s prevahou motorického správania. Charakterizujú ho povolania robotnícke, strojnícke, operátora, letca, farmára, vodiča nákladného auta, tesárov a pod.

2. Intelektuálne profesionálne prostredie (vyžadujúce prevahu intelektuálnych činností) reprezentujú povolania napr. fyzika, antropológa, chemika, matematika, biológa a pod.

3. „Pomáhajúce — podporujúce“ profesionálne prostredie služieb. Zaraďuje do nich povolania: sociálny pracovník, učiteľ, poradca, terapeut.

4. Konformné profesionálne prostredie prispôsobovania. Ilustruje ich napr. takými povolaniami, ako bankový pokladník, sekretár, účtovník, archivár.

5. Motivačné — pohnútkové profesionálne prostredie, charakterizované napr. agentom, politikom, manažerom, obchodným riaditeľom, predavačom.

6. Estetické profesionálne prostredie — predstavujú hudobníci, herci, sochári, spisovatelia, básnici a pod.

To sú základné typy zamestnaneckého (-ých) prostredia (-i). Početnými empirickými výskumami Hollandovi a iným podarilo sa dokázať existenciu trendov k uvedeným korelujúcim modelom profesionálneho prostredia a typom osobnosti.

2.3.2.3 Hollandove typy osobnosti

Tretím predpokladom Hollandovej teórie je náhľad na existenciu šiestich základných typov osobnosti, šiestich osobných orientácií na život. Každá orientácia predstavuje do určitej miery aj odlišný štýl a keď sa štýl dostane na vrchol osobnostnej hierarchie, ovplyvňuje hlavný smer voľby, ktorý sa utvára v korelácii so zamestnaneckými typmi prostredia, t. j. s tými, ktoré korešpondujú s uvedenými šiestimi základnými triedami (modelmi) profesionálneho prostredia. Tieto prostredia profesií utvárajú vzory pre osobnú orientáciu jedincov. Existuje teda istá korelácia medzi osobnosťou a prostredím — pravda, prostredím, ktoré sa utvára historicky. Tieto typy nám hovoria o osobách — predstaviteľoch väčšiny profesionálnych tried. Do nich môžeme zhruba rámcovo zhrnúť väčšinu predstaviteľov profesionálnych tried (bez ohľadu na miesto v rebríčku ich vnútornej — vertikálnej hierarchie). Existuje teda aj inklinácia podľa štruktúry činnosti (nielen podľa sociálnej pozície v hierarchii povolani určitého typu).

Holland (podľa Riesa, H.: 1970) sa „snaží“ opierať o empirické výskumy a typológie A. Adlera, E. Froma, C. Junga, Sheldona, E. Sprangera, ako i o výsledky faktoriálnej analýzy typov osobnosti, ako ich podľa záujmov identifikoval Guilford.

Uvedeným šiestim triedam zamestnaneckých prostredí (prostredí profesionálneho života) zodpovedá podľa J. L. Hollanda šesť základných modelov orientácie osôb (šesť typov osobnosti), ktoré korešpondujú s reálnymi modelmi a možnosťami v prostredí, t. j. ktoré sú modelmi možností človeka v prostredí. Charakterizuje ich odlišný životný štýl, správanie a orientácia na typ správania. Tieto modely možných orientácií osôb ovplyvňujú rozhodovania a voľby práce, povolania, voľby životnej cesty, a teda determinujú smer voľby.

Empiricky sformulovaná typizácia — „typológia“ — osobnosti a modely prostredia poskytli Hollandovi a jeho spolupracovníkom pokusné operačné definície vo vykonávaní longitudinálnych štúdií.

Holland (1959) rozlišuje:

a) Typ osoby motorickej orientácie (*realistický typ*), uprednostňuje činnosť vyžadujúcu fyzickú silu, motorickú koordináciu a zručnosť. Je to agresívny, tvrdší — tzv. „mužský typ“. Preferuje konkrétne, „rukolapné“ problémy, preferuje činnosti s ujasnenými konkrétnymi úlohami. Prakticky sa takýto typ prejavuje aj pri vyrovnávaní sa s rozličnými životnými situáciami a problémami. — Menej výrazný je tento typ vo verbálnej sfére a sociálnych kontaktoch. Skôr sa im vyhýba.

Vo sfére sociálnych politických hodnôt je to konvenčný typ. Predstavujú ho také povolania ako: letecký mechanik, elektrikár, nástrojár, rušňovodič, inžinier a pod.

b) Typ osoby intelektuálnej orientácie (*intelektuálny typ*) — uprednostňuje úlohy na abstraktnejšej úrovni, úlohy na „premýšľanie“, porozumenie, pred konkrétnymi problémami „vykonať“. Usiluje sa rozumieť a organizovať svet. — Vyhýba sa interpersonálnym problémom, sociálnu kontaktnosť má zníženú. Tento typ osobnosti možno charakterizovať faktormi: abstrakcia v protiklade ku konkrétnosti; anualita oproti realite; introverzia oproti extravertzii; asociálnosť (ako egoizmus voči spoločnosti) oproti sociálnosti (s rozvinutým citom pre spoločnosť a jeho pravidlá).

Typ osobnosti intelektuálnej orientácie môžeme nájsť v povolaniach: antropológ, astronóm, matematik, chemik, architekt, fyzik, vydávateľ vedeckej literatúry a pod.

c) Typ osoby pomáhajúcej orientácie — orientácie na poučovanie a pomáhanie (*sociálny typ*).

Osoby takéhoto založenia preferujú sociálne, humánne, náboženské hodnoty a emocionálny prístup a riešenie ich otázok. Vyznačujú sa verbálnymi schopnosťami, výrečnosťou, feminínnymi črtami, sociálnou zodpovednosťou a schopnosťou pracovať s ľuďmi, radi zaujímajú poučovacie, pomáhajúce a terapeutické roly. Transportujú všetko cez svoju emocionálnu sféru. Vyhýbajú sa úlohám a situáciám vyžadujúcim čiste intelektuálny prístup a riešenie, fyzickú silu a zručnosť.

Medzi charakteristické profesionálne cielenia tohto typu osôb patria: učiteľ — pedagóg, riaditeľ školy, poradenský a klinický psychológ, poradca, personálny vedúci, sudca pre mladistvých, vedúci športového zariadenia, lekár a pod.

Uvedené typy osobnej orientácie korešpondujú s Fromovcu receptívnou orientáciou, Horneyovej povolným typom, s Weinsteinovými štúdiami o sociálnych pracovníkoch, ktoré podporujú hypotézu o existencii uvedeného typu (1953).

d) Typ osoby s konformnou orientáciou (*konvenčný, prispôsobivý typ*). Ide tu o typ jedincov, ktorí sa vo svojich postojoch a hodnotách silne orientujú na moc a autoritu moci, na spoločenské postavenie, status, platné normy. Presádzajú sa a svoje ciele a uspokojenia dosahujú prispôbovaním, podriaďovaním, prijímaním aj podradných úloh. Takýto typ žije podľa názorov a požiadaviek iných, často životom viacerých tvári. — Uprednostňuje aktivitu vo verbálnej a numerickej sfére. — Vyhýba sa riešeniu viacznačných, konfliktových situácií, najmä v interpersonálnych vzťahoch. Prehnane zdôrazňuje možnosť sebakontroly. Fyzické nároky sú pre tieto osoby taktiež zdrojom konfliktov.

Pre ich želania a náklonnosti sú charakteristické povolania: účtovník, revízor, operátor, stenograf, sekretárka, štatistik, knihovník, bankár a pod.

Podľa J. Hollanda tento typ orientácie korešponduje so stereopatickým typom Sterna (1956).

e) Typ osoby motivačnej, pohnútkovej — persuzívnej orientácie. Ide o *podnikavý typ*.

Prejavuje sa dominantne svojimi verbálnymi schopnosťami a zdôrazňovaním maskulínnych čŕt pri ovplyvňovaní, presviedčaní, ovládaní a vedení iných. Vo verbálnej sfére sú agresívni („orálna agresivita“), s veľkým záujmom o moc, status vodcovstva, mocenské postavenie.

Vyhýbajú sa situáciám a úlohám, ktoré vyžadujú dlhodobé vynakladanie intelektuálneho úsilia. Do tejto sféry patria profesionálne želania: podnikateľ, hoteliér, priemyselný — podnikový poradca, vedúci obchodného domu, predavač, obchodný zástupca, právnici, vládni úradníci a pod.

f) Typ osoby estetickej — umeleckej orientácie (*umelecký typ*). S intelektuálnym typom majú spoločnú

tendenciu k introverzii, nedostatkom spoločenskosti a sociability. Pre tento typ je charakteristický väčší stupeň emocionálneho nepokoja, potreba individuálneho a emocionálneho vyjadrenia, so silným feminínnym akcentom. Vyznačuje sa menšou sebakontrolou i menšou sebeckosťou. — Vyhýba sa problémom a situáciám, ktoré vyžadujú vysoký stupeň štrukturovanosti, interpersonálnu interakciu alebo veľkú fyzickú námahu a zručnosť.

Tomuto typu osôb sú primerané profesionálne želania a orientácia: komponistu, speváka, hudobníka, spisovateľa, básnika, dirigenta a pod. Prejavuje sa teda v umení, hudbe, úžitkovom umení a v žurnalistike.

2.3.3 Čistota typov a orientácia

Podľa Hollanda čisté typy sa vyskytujú veľmi zriedkavo. V štruktúre každého človeka aj v jeho správaní na rôznej úrovni a v rôznej miere môžu byť zastúpené všetky typy, i keď jedendva z nich môžu výrazne dominovať. Potom hovorí o medzitypoch (intelektuálno-praktický atď.). Tento predpoklad a princíp hierarchie štruktúry platí nielen pre jedinca (typ osobnej orientácie), ale i pre celé skupiny povolání (modely, triedy profesionálneho prostredia).

Tak napr. pri empirickom výskume uprednostňovania prostredia u obchodníkov sa zistilo, že početné rozloženie (ide v poradi o konformné prostredie) je až 64 % dominujúce pohnútkové — motivačné. Podľa percentuálneho výskytu (so 14 % a ď.) u obchodníkov je uprednostňovanie motorického, pomáhajúceho, intelektuálneho a nakoniec estetického profesionálneho prostredia.

2.3.4 Voľba povolania v praxi a jej dimenzie vo vývine osobnosti

Podľa Hollanda voľbu povolania možno schematicky znázorniť (schéma na str. 200).

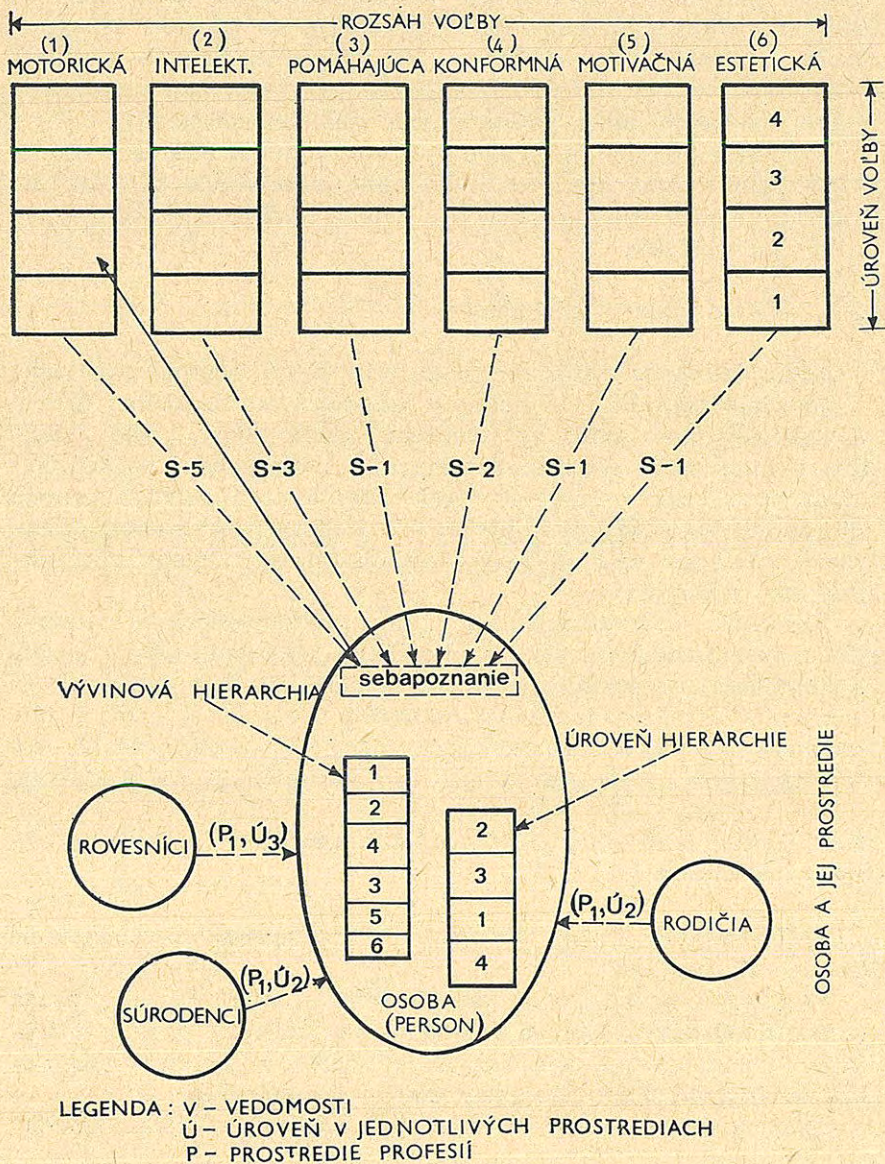
Na všeobecnejšej úrovni možno povedať, že osoba — persona (znázornená elipsou) je vo svojej životnej histórii (životnom vývine) determinovaná genetickými faktormi a faktormi prostredia. Život prebieha v interakcii osoba — prostredie.

Osoba je stavaná pred 6 základných kategórií povolání (mode-

KONŠTRUKCIE A DIMENZIE PRE PREDIKCIU PROFESIONÁLNEJ VOĽBY

(PODĽA J. L. HOLLADA, 1968)

MODELY PROSTREDIA PROFESII



ly — typy profesionálnych prostredí), z ktorých primerane vývinu svojho typu utvára si isté kvázi — seriálne hierarchické usporiadanie šiestich daných prostredí. Najvyššie na čele hierarchie tried povolání stojí zvolená orientácia, ktorú si jedinec vyberie a v pomere ku ktorej má najvyššiu mieru fixácie. V poradí za ňou nasledujú aj ostatné triedy povolání, podľa ich vplyvu na dozrievajúcu osobnosť. Toto je tzv. prvá dimenzia voľby — označovaná ako rozsah voľby (rozsah určovaný rozpätím pásiem tried povolání v šiestich profesionálnych prostrediach).

2.3.5 Možnosti interakcií typu osoby a modelov profesionálneho prostredia

Holland (1966) vo všeobecnosti rozlišuje tri prípady interakcie, ktoré umožňujú predpoveď budúceho správania, úspechu, stability, výkonnosti, spokojnosti v povolání.

1. *Kongruentná* (zhodná, súhlasná) *interakcia osoba — prostredie*. V nej typ osoby a model profesionálneho prostredia (model orientácie), resp. osoba a prostredie sa kryjú.

Tak realistický typ sa kryje s realistickým modelom prostredia. Súhlasnosť interakcie spôsobuje, že voľba je priama, stabilná, vedie k vysokým výkonom a väčšej spokojnosti.

Opakom je *inkongruentná* (nesúhlasná) interakcia osoby a prostredia.

2. *Konzistentná* — súdržná (resp. jej opak — inkonzistentná — nesúdržná) *interakcia osoby a prostredia*.

Konzistentnosťou rozumieme jednoznačný sled hierarchie profilu osobnosti, prípadne konfigurácie modelu prostredia. Profil osobnosti považujeme za konzistentný (súdržný), keď sa pri voľbe uchová poradie hierarchie.

Je však možný veľký počet permutácií a kombinácií konzistentných a inkonzistentných vývinových hierarchií.

3. *Homogenita* (rovnorodosť) — *heterogenita* (nerovnorodosť) vyjadruje stupeň čistoty typu osobnosti, prípadne modelu prostredia, ak sú črty osobnosti alebo znaky istého modelu prostredia určené iba jedným typom. Holland definuje homogenitu i ako rozdiel medzi najvyššou a najnižšou hodnotou škály (porovnaj i Ries, H.: 1970).

Dôležitou diferencujúcou pôsobiacou dimenziou voľby vo vývine je úroveň — vývinová hierarchia voľby v daných triedach povolání, resp. danej jednej triedy povolania (profesionálneho prostredia — úroveň povolania). V dotyku so spomínanými šiestimi modelmi profesionálneho prostredia tým, že osobnosť preferuje niektoré z nich, utvára v sebe isté individuálne usporiadanie (kvázi-hierarchiu). Orientácii, ktorá v hierarchii profesionálnych činností v niektorej zo šiestich tried predstavuje najvyšší stupeň, zodpovedá i najvyššia miera fixácie. Takáto výstavba hierarchie v niektorej z tried odráža sa potom rôzne i na voľbe povolania, úrovni istého typu povolania — povolania na rebríčku povolání v príslušnej triede (stupne od 1 — 4).

Holland pozornosť venuje i rôznym alternatívam, ako prebieha mechanizmus voľby a ktoré činitele ju ovplyvňujú. Holland (1959) rozlišuje:

a) *jednoznačnú hierarchiu* s jedným vývinovým modelom, modelom, ktorý vývinom sa stal dominujúcim pred ostatnými vzormi orientácie. Voľba povolania je tu priama, s minimálnymi nerozhodnosťami a konfliktmi;

b) prípady s *dvojazyčnou (ambivalentnou) hierarchiou* kolísajúcou medzi dvoma hierarchiami. Prejavuje sa v nerozhodnosti medzi dvoma alebo viacerými konkurujúcimi si modelmi, alebo nedochádza k voľbe;

c) jav tzv. *blokovania výberu* — voľby jednoznačnej hierarchie, ku ktorej dochádza pod vplyvom vonkajších faktorov (napr. ekonomických). Vtedy dochádza k voľbe v poradí druhého modelu hierarchie (orientačného vzoru) za predpokladu, že tento druhý je silnejší než tretí model a dominuje nad ním, lebo inak sa dostávajú stavy nerozhodnosti. Ak sú druhá a tretia úroveň v rámci hierarchie modelu rovnaké, vtedy pri výbere a voľbe dochádza k váhaniu.

Stabilita voľby nie je len výsledkom dominujúcej alebo kompenzačnej hierarchie, môžu ju určovať i rozdiely v poradí zvýšených vzorov — modelov profesionálneho prostredia. Posilňujú ju adekvátne formálne vzory pre jednotlivé triedy povolání. To podporuje i rezistenciu voči vonkajším vplyvom, tlakom, ktorá je vyššia než u osôb s tým istým dominantným zameraním, ale s atypickým vzorom pre daný smer. Formálne vzory podľa Hollanda predstavujú súbor hodnôt, postojov, schopností konzistent-

ných (súdržných) s formálnymi profilmi zisťovanými medzi mnohými ľuďmi. Asociujú sa so stabilitou zvoleného smeru.

Ak zvýšený poriadok (hierarchia) vzorov orientácie nesúhlasí s dominantami, pri voľbe sa stretávame s instabilitou.

Ako potvrdili viaceré výskumy, atypické vzory sú asociované s instabilitou.

2.3.6 Činitele ovplyvňujúce rozhodovanie a voľbu povolania

Voľbu vnútri určitej triedy povolání Holland považuje za funkciu inteligencie a sebahodnotenia, ktorých premenlivé hodnoty môžu byť určované intelligenčnými testmi, postojovými škálami, mierou spokojnosti v povolání a pod.

Voľba sa uskutočňuje tak, že volíme: 1. triedy povolání (rozsah voľby); 2. úroveň v povolání (hierarchia voľby).

Triedy a úroveň určujú a ovplyvňujú:

a) osobné faktory, ako sú schopnosti, sebaopoznanie a sebahodnotenie, vedomosti a poznatky o triedach povolání (t. j. rozsah informácií a stupeň diferenciácie medzi triedami a vnútri tried povolání). K osobným faktorom patrí i usporiadanie vývinovej hierarchie (6 profesionálnych tried);

b) faktory prostredia, vonkajších vplyvov, ktoré vplývajú na utváranie a fungovanie vývinovej hierarchie.

Smer, úroveň a rozsah výberu ovplyvňujú rôzne sociálne možnosti a sociálny tlak, zamestnanecké príležitosti a pod.

Sociálne tlaky a vplyvy silnejšie pôsobia v ranom dospievaní, pred vznikom dobre integrovanej hierarchie. Naproti tomu v neskorej adolescencii a počiatočnej dospelosti sociálne tlaky sú menej určujúce.

Na okraj koncepcie A. Roe poznamenáva, že rodičovské vzťahy sú nepochybne významné pri utváraní špecifickej hierarchie, ale sú len jedným z činiteľov prostredia.

J. L. Holland formuluje viacero hypotéz o faktoroch — činiteľoch, ktoré ovplyvňujú proces voľby povolania:

1. **Vedomosti a sebahodnotenie.** Osobné poznatky (vedomosti) Holland definuje ako schopnosti rozlišovať potenciaálne prostredia z hľadiska vlastných atribútov. Podávajú množstvo informácií o osobných možnostiach. Sebahodnotenie má pre vedomosti cenu postoja k sebe samému.

Nadhodnotenie — spôsobuje výber profesionálneho prostredia nad schopnosti osoby (nereálna ašpirácia).

Podhodnotenie zacieľuje voľbu profesionálneho prostredia nižšie, než sú osobné schopnosti.

Uvedené Holland zhrnuje do týchto hypotéz:

a) Osoby s nedostatočnými vedomosťami a sebahodnotením robia neadekvátnejšiu voľbu než osoby s primeranejšími vedomosťami a sebaopoznaním.

b) Osoby s rozsahove obmedzenými vedomosťami a sebaopoznaním (vrátane sebahodnotenia) robia neadekvátnu voľbu tak vo vzťahu k oblasti (rozsahu), ako aj vzhľadom na úroveň.

c) Osoby, ktorých vedomosti (sebaocenenie) rozsahom aj úrovňou (inteligencie) sú obmedzené, nízke, reprezentujú extrémne neadekvátnu voľbu povolania.

d) Naproti tomu osoby s relatívne dobrými vedomosťami urobia adekvátnejšiu voľbu.

2. Druhá skupina činiteľov, ktoré ovplyvňujú voľbu, sú poznatky (informácie) osoby o triedach povolání. Ich vplyv vyjadruje Holland v takýchto hypotézach:

a) Osoby s väčšími informáciami o prostrediach povolání (o svete povolání) — robia adekvátnejšiu voľbu povolania než jedinci s nedostatočnými informáciami.

b) Adekvátnosť voľby je sčasti funkciou veku, keďže čas umožňuje vyhľadávať vzdelávacie príležitosti a akumulovať informácie.

c) Osoby s adekvátnejšou voľbou prejavujú väčšiu schopnosť diferencovať a organizovať poznatky o povolaniach.

d) Množstvo vedomostí o povolaniach pozitívne koreluje s vývinovou hierarchiou osoby: hierarchiou orientácie. To znamená, že osoba viac vie o povolaniach na čele, na vrchole svojej hierarchie než o povolaniach v dolnej časti hierarchie.

2.3.7 Výsledky empirických výskumov a testovania

Čo sa dnes cení na tejto koncepcii je skutočnosť, že validitu jednotlivých hypotéz možno testovať, overovať, vyjadrovať v adekvátnych termínoch, alebo na základe získaných poznatkov hypotézy modifikovať a zaraďovať do pretváraného kontextu teórie. Toto nabáda k ďalšiemu štúdiu problémov a umožňuje integrovať doterajšie získané poznatky k nim.

Platnosť Hollandovej teórie typov a overenie jej hypotéz môže sa preskúmať napr.:

a) porovnaním predpovedanej voľby povolania s povolaním, do ktorého nastúpili; možné je to len tam, kde tlak na určité povolania je regulovaný spoločenskou štruktúrou, kde sa každý môže uchádzať o mnohé;

b) klasifikáciou príslušníkov istého povolania podľa ich osobného typu.

Holland, jeho spolupracovníci a iní výskumníci vykonali a zhrnuli veľký počet výskumov, ktoré viac-menej dokazujú platnosť prijatých východísk, správnosť teórie a jej hypotéz, i keď dosiahnuté výsledky viedli súčasne aj k radu modifikácií teórie.

Súčasne vyvolali aj množstvo kritik a pripomienok, najmä preto, že sa uskutočnili na úzkej, celú populáciu nereprezentujúcej vzorke, najčastejšie na skupinách študentov.

2.3.8 Záverečné poznámky a súhrn

Hollandova teória voľby v profesionálnom vývine má ambície nájsť „zlatú strednú cestu“ medzi extrémami, v rade výskumov sa overuje a v niektorých bodoch viac-menej potvrdzuje, našla si mnohých stúpcov, ale súčasne ju prijímajú aj s istými rozpakmi a zdržanlivosťou. Možno oceniť aj Hollandovu typológiu individuí a jej koreláciu s modelom profesionálneho prostredia. Hollandova kategorizácia má silnú „trait-factor“ kvalitu (teórie „črty a faktoru“). Ale svojimi snahami o klinickú analýzu Holland (podľa Carkhuffa a kol.) prekračuje hranice tejto jednej z prvých teórií poradenstva.

Podľa Carkhuffa a kol. ani Hollandova teória profesionálnej voľby (podobne ako Roe a Super) *nesplňa formálne nároky indukтивно-deduktívneho modelu výstavby teórie*. Konštatujú, že Hollandove výskumné úsilia nevyplývajú dedukatívne z teórie, ale sa skladajú skôr zo série krížovo-úsekových analýz a longitudinálnych štúdií, ktoré sú pokusmi dať do vzťahu vysoko bodové kódy preferenčného inventáru, subjektu, s radom iných premenných. Hollandove predpovede sa uskutočňujú z deskriptívnych stereotypov, nie z teórie. Jeho výsledky podporujú alebo modifikujú jeho deskriptívne kategórie, nie teóriu. Holland ani

logicky nededukuje svoje hypotézy, ani nerobí zovšeobecnenia zo svojich údajov na úroveň zákonov. Tie slúžia na integráciu veľkej časti výsledkov výskumu, naznačujú testovateľné hypotézy, ale neposkytujú vysvetlenia pre špecifické následky interakcie údajov a zákonov.

Carkhuff a kol. ďalej poukazujú na to, že Holland venuje síce veľkú pozornosť extraindividuálnym faktorom, ale svoje *vzor-ky výskumov* bral zväčša z *populácie vyšších sociálnych skupín* (najmä z radov poslucháčov vysokých škôl), ktoré majú relatívne veľkú slobodu pri výbere povolania a môžu ašpirovať na povolania, ktoré vyžadujú profesionálny výcvik.

Vážnou kritickou pripomienkou (Ries, H.: 1970) je, že Holland vo svojej teórii narába viac-menej *so statickým modelom spoločnosti a človeka*, ktorý neumožňuje vysvetliť ani zmenu prostredia (práce, povolania), ani zmeny v štruktúre osobnosti. Je teda vo svojej podstate metafyzická. Tu zrejme chýba dialektický prístup k nastoleným otázkam. Podobne aj vzťah k fyzicko-manuálnej práci Holland chápe ako čosi daného, konštantného v osobnosti.

Citovaný H. Ries (1970) považuje tiež za otázne, či v skutočnosti osoba priam akoby sa pudovo usilovala o také prostredie, z akého sama vzišla, ktoré osobnosť stvárňovalo.

Holland oceňuje funkciu vedomosti a sebazpoznania v profesionálnom vývine a voľbe, ale sa nezaobera jasne mechanizmami sprostredkovania vedomostí, a nevyjadruje sa k ich utváraniu a uplatňovaniu v spoločnosti a jej vývoji. Podobné možno konštatovať aj o seba-perceptii.

V rámci špecifických teórií profesionálneho vývinu Hollando-va teória názorne ilustruje pokus o tvorivú, novátorskú invenciu a odvahu pri novom analyticko-syntetickom rozpracovávaní otázok voľby povolania v profesionálnom vývine. Ale v komplexných spoločenskovedeckých konfrontáciách doby a vzhľadom na podmienky socialistickej spoločnosti, ostáva iba podmetným dokladom pre ďalší vývoj, osobitne pri adekvátnom riešení dialektiky vzťahov a interakcie objektívneho (prostredia, povolania a pod.) a subjektívneho (postojov, vzťahov v povolani, identifikácia so spoločenským), kde individuum vystupuje ako tvorivý a dynamický činiteľ a priam nositeľ spoločenského.

2.4. David V. Tiedeman — Robert O'Hara a ich príspevok k teórii profesionálneho rozhodovania a voľby

D. V. Tiedeman a R. O'Hara sa nám predstavujú ako autori teórie vývinu voľby profesie a profesionálnej kariéry ako zložky kontinuálneho procesu diferenciacie a integrácie ego-identity, ako jednej zo základných dimenzií vývinu identity individua. Každé individuum prekonáva a subjektívne spracováva mnohé skúsenosti z raného detstva, v rodine, v rozličných systémoch spoločenskej štruktúry, prežíva a presadzuje svoje potreby, schopnosti, záujmy, i prekonáva životné krízy a pod. Tiedeman — O'Hara osobitnú pozornosť venovali krízovým javom v neskorších fázach života, akými prechádzajú ľudia v škole, vo svete práce a povolania. Sú presvedčení, že je v nich menej biologického, viac integrovaného a vyváženého, i spojenie emocionálnych prvkov osobnosti.

Všeobecne sa uznáva, že D. Tiedemanovi — R. O'Harovi integráciou ideí, poznatkov, prístupov, koncepcií z rozličných zdrojov (Freuda, Eriksona, Ginzberga, Supera, Roe-ovej, faktorovej analýzy, teórie čít a faktorov, teórií osobnosti) a na základe vlastných rozsiahlych empirických výskumov vývinu kariéry a skúseností z prípadovej poradenskej práce sa podarilo vypracovať terminologicky jasný a logicky konzekventný vývinový paradigmatický model profesionálneho vývinu (kariéry), i určiť jeho činitele a mechanizmy. Pritom na vysokej zovšeobecňujúcej abstraktnej úrovni využívajú aj matematicko-formalizačné prostriedky.

Teoretický model Tiedemana — O'Haru je špecifickou formou aplikácie dynamického, vývinovo-psychologického prístupu k riešeniu problematiky profesionálneho vývinu ako diferenciačno-integračného procesu. Vyzdvihuje sa (Ries, H.: 1970), že na rozdiel od teoretických modelov Ginzberga a kol., Supera a kol., ktorí zdôrazňujú obsahovú deskripciu profesionálneho vývinu a voľby v jednotlivých vývinových etapách a fázach, Tiedemanov — O'Harov prístup má širšiu a všeobecnejšiu platnosť; usiluje sa inak a lepšie postihnúť vlastný proces rozhodovania a voľby v profesionálnom vývine ako funkcionálny mechanizmus, ktorý sa prejavuje aj vo vývine individuí rozličných spoločenských prostredí.

Tiedeman — O'Hara otázku „kariéry“ chápu podľa Supera ako profesionálny vývin, proces prebiehajúci v človeku v čase ako vývin seba (self-development) vo vzťahu k voľbe, k vstupu a následného postupu vo vzdelaní a profesionálnopracovných činnostiach. Vykonávaním volieb v profesionálnom vývine sa jednotlivci usilujú dosahovať a udržiavať súlad seba so spoločnosťou. K pochopeniu podstaty voľby možno sa priblížiť analýzou štruktúry človeka — osoby, školy, poznaním individuálnej a spoločenskej histórie práce. V profesionálnom vývine pôsobia ako limitujúce faktory.

2.4.1 *Vedomé, predvedomé a podvedomé determinanty profesionálneho vývinu*

Pôvodne model profesionálneho vývinu (vrátane rozhodovania a voľby) D. Tiedeman a O'Hara vo svojej monografii „Choice and Adjustment“ (1963) predstavujú ako vedome a racionálne riadený proces. Kritiky (Bordin, Segal a ďal.) upozorňovali, že z takéhoto chápania profesionálneho vývinu sa vytráca pôsobenie emocionálnych a motivačných faktorov a vplyvov. Tiedeman sa vyrovnáva s nimi v osobitnej štúdií (1966), v ktorej vychádza z hlbinnopsychologických koncepcií Polanyiho a Kubieho.

D. Tiedeman zdôrazňuje v štúdií, že za primárnu podmienku analýzy osobne determinovanej kariéry naďalej považuje princíp racionálnosti, lebo adekvátne uskutočnenie voľby si vyžaduje plné využitie myslenia a mechanizmus vedomia, vedomé chápanie. Medzery svojej pôvodnej koncepcie a výkladu dopĺňa a koriguje najmä v dvoch bodoch:

1. Analyzuje účasť podvedomých, predvedomých a vedomých mechanizmov, resp. predvedomej, podvedomej a vedomej skúsenosti pri osobnej determinácii vývinu kariéry. Štúdium pôvodne chaotickej medzihry uvedených troch úrovní skúsenosti podľa Tiedemana dobre možno realizovať na pozadí procesov diferenciácie a integrácie a cez vedomé procesy porozumieť i podvedomým procesom, skúmať ich skreslené informácie. Medzihra a súčinnosť uvedených troch úrovní skúseností prebieha počas celého procesu rozhodovania — voľby. Úlohou poradcov a vedy musí byť pomoc klientovi — osobám jednak pri získavaní a rozvíjaní nejasných dojmov, intuície, jednak pomoc pri zmenách — prie-

bežnom menení intuitívneho (predvedomého) na explicitné (vedomé) chápanie problémov a úloh vývinu kariéry a štruktúry, ktorá má prevažne tvorivý charakter. Osobná determinácia vo vývine kariéry môže byť však neuroticky skresľovaná a môže zabráňovať, aby sa uplatnila štruktúra ako celok.

Tak napr. jednotlivec s poskytnutou mu poradenskou predikciou môže urobiť viac vtedy, keď — ako uskutočňovateľ predikcie — chápe východiská, na ktorých je predikcia vybudovaná. — Ďalej z hľadiska jednotlivca — klienta i poradenstva predstavy o budúcnosti môžu mať významné dôsledky pre to, aby sa vynáralo a formovalo intuitívne (predvedomé) chápanie, aby sa navodzovali príslušné asociácie, ktoré sa potom stávajú zrejmyými (explicitnými).

Z hľadiska časovej perspektívy procesov diskontinuita objavujúca sa v priebehu života individuí môže byť včlenená do kontinuity a integrácie na pozadí mechanizmov diferenciácie a integrácie. — To, čo označuje Tiedeman ako „intuícia“, presadzuje sa pred explicitnými formuláciami, je ich predchodcom. Tým intuícia utvára potenciál pre šetrenie času a úsilia, najmä vtedy, keď kultivovanú intuíciu inkorporujeme ako užitočnú do života ľudí a rátame s ňou.

„Plánovanie“ v priebehu rozhodovania a pri voľbe Tiedeman (1966) charakterizuje ako včleňovanie sekvencie do budúcnosti. Očakávania sa opierajú na určité udalosti alebo situácie a sekvenciu, v ktorej sa pravdepodobne uskutočnia. Plánovanie vystupuje ako prostriedok „zväzovania“ času v budúcnosti. Utvára zacielenie a očakávanie vzhľadom na budúce udalosti. Plány reprezentujú akoby silné „svetlomety“ do budúcnosti ľudí. To je jednou z príčin, prečo poradcovia a poradenstvo sa zaoberá plánmi — ako zväzujúcimi budúcnosť ľudí, za predpokladu, že ide o také „putá“, ktoré sú spoločensky významné a akceptovateľné.

2.4.2 Profesionálny vývin a voľba povolania ako výsledok procesov diferenciácie a integrácie

V procese štúdia profesionálneho vývinu (kariéry) D. V. Tiedeman považuje za potrebné presne vymedziť štruktúru voľby,

ako vedomého a racionálne riadeného procesu, pričom správanie individua chápe ako správanie v situáciách riešenia problému. Proces rozhodovania Tiedeman a O'Hara charakterizujú pôsobením mechanizmov diferenciacie a integrácie ego-identity.

Proces diferenciacie môže prebiehať rozličnými spôsobmi a pod vplyvom rozličných okolností. Človek si začína uvedomovať, že situácia, v ktorej je, javí sa ako neuspokojivá, vynucuje si racionálnokognitívne pochopenie problému, rad rozhodovaní a riešenia.

Mechanizmus *integrácie* ako druhá stránka procesu v profesionálnom vývine predstavuje potrebu scelovania čiastkových aspektov. Pôsobenie mechanizmov diferenciacie a integrácie v individuách považujú za diskrétné dianie. Zdôvodňujú to tým, že diferenciacia nevedie vždy nevyhnutne k adekvátnej integrácii. No na druhej strane správna integrácia je mimoriadne významná pre ďalšie diferenciačné procesy v človeku.

V situáciách voľby procesy rozhodovania podľa Tiedemana — O'Haru môžeme charakterizovať v dvoch fázach: I. fáza anticipácie možných riešení a ich preokupácia, uskutočňovanie; II. fáza implementácie a rovnováhy — prispôbena sa na nastúpenej ceste riešenia.

Štruktúru priebehu uvedených mechanizmov diferenciacie a integrácie pri riešení problémov profesionálneho vývinu podľa D. V. Tiedemana a R. O'Haru (1963) ilustrujeme na zjednodušenej schéme (podľa Riesa, H.: 1970, s. 40):

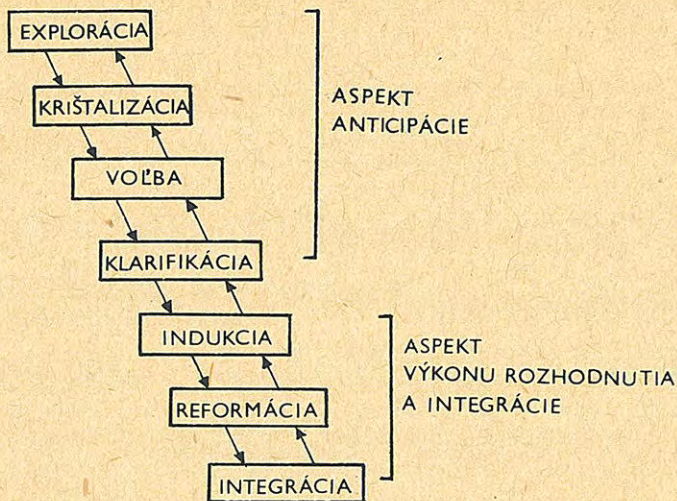
Formalizované, symbolické znázornenie modelu profesionálneho vývinu ako súboru volieb, vplyvov anticipácie a dôsledkov každej voľby D. V. Tiedeman (1961, resp. 1968, s. 51) znázorňuje schéma na str. 211 to:

Bližšie vysvetlenie schém vyplýva z ďalšieho výkladu.

V I. fáze anticipácie a uskutočňovania možno (pozri schému) vyanalizovať niekoľko etáp (stupňov — krokov), ktoré charakterizujú takto:

Etapa I/A: explorácia — pri explorácii sa vychádza z problému, uvažuje sa o množine rozličných alternatív alebo možných cieľov označovaných ako g_{1j} , ktoré tvoria tzv. psychologické pole — pole výberu — vyjadrené ako f_1 .

Poznámka: Znamienka — č. 1. pripisuje Tiedeman všetkým cieľom vo vzťahu k problému voľby. Znamienko j (môže nado-



búdať hodnotu od 1 do n_1) označuje počet alternatív alebo možných cieľov vzťahujúcich sa k problému prvej voľby. Tie isté znamienka používame aj na vymedzenie variability podľa výberu, podmienku, pri ktorej je relevantný jeden špecifický cieľ z n_1 cieľov g_1 možno označiť nahradením j pomocou bodky, napr. $g_1 . (f_1)$.

Pri hľadaní možných cieľov voľby individuum vychádza z vlastného rozpoloženia, sebazpoznania a pochopenia vlastnej situácie. Ciele a ich hľadanie vyjadrujú však aj pomoc, ktorej sa individuum dostáva z prostredia. Ciele predstavujú alternatívy a rámec riešenia. Vo fáze explorácie pole výberu predstavuje množstvo vnútorne nejako osobitne nespájaných, relatívne neasociovaných aspektov, aspirácií, záujmov, schopností, protirečivých požiadaviek, možností a pod., v ktorých sa osoba pokúša „odmerať“ seba samu vo vzťahu ku každej alternatíve.

Takéto „pole výberu“ vytvárajú rozmanité ciele, vyjadrované ako $(g_{1j}) (f_{1j})$.

Etapa I/B: kryštalizácia — dochádza v nej k rozdielom v preferovaní rozličných cieľov, a to podľa nárokov, ťažkostí a odmien, ktoré so sebou prinášajú. Medzi jednotlivými alternatívami prichádza k polarizácii a štrukturalizácii.

Relevantné úvahy vo vzťahu ku každému alternatívne mu cieľu možno vyjadriť

$$O_1 [g_{ij} (f_{ij})]$$

Proces kryštalizácie môže prebehnúť aj vo forme viacerých pokusných kryštalizácií, nových exploraácií a rekryštalizácií.

Etapa I/C: výber (voľba). Stabilizácia kryštalizácie vedie k vlastnej voľbe (výberu). Rozhodnutie zvolené medzi viacerými alternatívami má už istý stupeň určítosti, t. j. aj neistoty. To znamená, že jeho vnútorná motivačná sila ešte kolíše. Racionálnosť, jasnosť a istota rozhodnutia a voľby v nasledujúcich etapách má mocný motivačný a posilňujúci vplyv.

Etapa I/D: špecifikácia a klarifikácia — vyjasnenie v získaných skúsenostiach pomáha cieľavedome usmerňovať ďalšie správanie a anticipovať pozície a obraz budúcnosti, upresňovať obraz seba vzhľadom na danú profesiu, pozíciu v ňom, prekonávanie neistoty a zvyšovanie intenzity konania pri realizácii výberu. Anticipovaná pozícia má príležitosť ďalej sa špecifikovať a tento proces špecifikácie na novej úrovni Tiedeman označuje podobnými, ale nie identickými symbolmi — G_1 . (F_1).

Medzi jednotlivými krokmi (exploráciou, kryštalizáciou, voľbou) nedá sa viesť celkom striktná hranica, nemožno ich od seba oddeľovať. Každá etapa prináša diskretnú — nenápadnú zmenu v podmienkach voľby. Premena sa neodohráva okamžite. Každý, aj nový krok obsahuje prvky z predchádzajúcej fázy, i keď sa aj kvalitatívne odlišuje. Fakt, že nejde tu o okamžitú ani ireverzibilnú premenu, Tiedeman znázorňuje pomocou dvojsmerných šípok (\rightleftharpoons).

V druhej fáze implementácie a rovnováhy dochádza k realizácii rozhodnutia a voľby, k napĺňaniu plánov a k integrácii individuí do sociálneho systému. Charakterizujú ju tieto etapy (kroky):

Etapa II/A: indukcie — uvedenia. Štrukturované ciele osoby sa odrážajú v jej individuálnom poli a ono sa prelína, ale neidentifikuje úplne so spoločenským polom (škola, podnik a pod.). Ego je z určitých aspektov v obrane.

* Symbol O_1 vyjadruje štruktúru prvého cieľa

Pole individua organizované cieľom individua G_1 . (F_1) sa dostáva teda do funkčnej interakcie so spoločenským poľom. η_1 . (ξ_1), ktoré je s ním príbuzné, nie však identické (preto Tiedeman používa grécke analógy latinského označenia, pozri η namiesto G a ξ namiesto F). V priebehu indukcie je primárna orientácia osoby vzhľadom na cieľ receptívna. Individuálne ciele a pole sa asimiláciou (vyjadrené ako \subset) včleňujú do skupinového cieľa a spoločenského poľa.

$$[G_1. (F_1.) \subset \eta_1. (\xi_1.)]$$

čo vedie k ďalšiemu zdokonaľovaniu cieľa a poľa individua.

$$G'_1. (F'_1.).$$

Vo vzťahu k pozícii asimilácia individuálneho cieľa a poľa do skupinového cieľa je pravdepodobne nevyhnutným aspektom úspechu.

Etapa II/B: tranzitná — prechodu (v pôvodnej Tiedemanovej — O'Harovej schéme, i u H. Riesa) sa označuje aj ako etapa „reformácie“. Prikláňame sa však k novším úpravám D. Tiedemana z r. 1968. Rozhodnutím a voľbou sa individuum — ako člen — dostáva do novej referenčnej skupiny. Pri prechode sa primárna, receptívna orientácia a správanie individua vo vzťahu k cieľu stáva určitou. Individuálne pole a ciele sa dostávajú do interakcie s poľom a cieľmi skupiny. Skupinový cieľ a pole η_1 . (ξ_1) je atakovaný modifikovaným individuálnym cieľom a poľom G'_1 . (F'_1). Ak je jednotlivec úspešný, nastáva modifikácia skupinového cieľa a poľa.

Etapa II/C: udržiavania (v pôvodnej schéme sa uvádza ako „integrácia“). V nej prebieha modifikácia (integrácia) osobných a skupinových cieľov, osobných a skupinových polí, hľadanie, pokusy a riešenia jedinca skupina neprijíma pasívne. Utvára sa dynamická rovnováha, dosahujú sa kompromisy, snaha udržiavať spoluprácu a začína sa etapa udržiavania, čo symbolicky možno vyjadriť ako

$$\{O'_1[G'_1. (F'_1.); \eta'_1. (\xi_1.)]\}$$

„Udržiavanie“ nie je teda čosi nemenné. Fakt, že sa individuuum zapojí do sociálneho systému, Tiedeman predstavuje ako zápolenie nového člena s existujúcimi členmi systému, v ktorom sa kedykoľvek môže narušiť dosiahnuté — existujúce status quo. Ak dôjde k zmenám, môžu alebo prospievať profesionálnemu vývinu jedinca, alebo navodzujú jeho dezintegráciu.

Mechanizmus procesu rozhodovania podľa Tiedemana (1968) môže súčasne prebiehať aj v súvislosti s niekoľkými — viacerými uvažovanými voľbami a môže sa v priebehu života i viackrát opakovať. Proces kryštalizácie, ku ktorému došlo pri výbere prvého cieľa — vedie k organizácii vyjadrenej v schéme symbolom O_1 — a môže sa rozvíjať i vo vzťahoch k pokusným kryštalizáciám druhého, tretieho a ďalších cieľov. Medzi týmito procesmi existuje mielen závislosť, ale aj určité formy následných efektov. Anticipácie v smere jednej alebo viacerých volieb môžu ovplyvniť konanie osôb vo vzťahu: a) k predchádzajúcim voľbám, ktoré ešte nie sú zavŕšené; b) k aktuálnej voľbe; c) k budúcim voľbám, t. j. môžu ovplyvniť vývoj do budúcnosti. Preto Tiedeman (1968) vyslovuje názor, že o každej voľbe treba uvažovať tak vo vzťahu k minulým, ako aj k budúcim voľbám, nakoľko uplynulé etapy centrálneho faktora „self“ sa postupne rozplývajú v novších a výraznejších organizáciách „seba“ (self). Profesionálny vývin (kariéra) prebieha v úzkom kontakte s ostatnými aspektmi a dimenziami osobného života (rodinného, spoločenského ap.). Tiedeman je presvedčený, že teoretický model profesionálneho vývinu (ktorý vypracoval on a jeho spolupracovníci) a v jeho rámci rozhodovania — volieb dovoľuje verifikáciu predpokladov, z ktorých vychádza, a tým umožňuje tiež formuláciu presných a verifikovateľných výrokov, o ktoré sa veda usiluje. Považuje za naliehavú úlohu vedy viac sa zacieliť na problémy a úvahy ľudí vo vzťahu k ich štúdiu, životu v škole, v práci — povolani a získať validné informácie o štruktúre voľby. Pritom má ísť o to, aby sa odhalil

- obsah poľa tvoreného alternatívnymi cieľmi;
- ďalej organizácia exploračnej koncepcie;
- ako urýchľovať procesy kryštalizácie a voľby;
- ako navodzovať a skúmať druhy reakcií na stupni indukcie, prechodu a udržiavania;

— a konečne, ako využívať tieto poznatky pri predikcii profesionálneho vývinu a pre účinnú poradenskú prax.

2.4.3 *Poradenský a poradenskoinformačný program pre prax*

Popri strohej teórii poradenstva a profesionálneho (vzdelávacieho) vývinu D. V. Tiedeman so svojimi spolupracovníkmi veľkú pozornosť venovali i poradenskej praxi ako dvom od seba neoddeliteľným aspektom a jednej úlohe.

Zmysel teoretického skúmania štruktúry a mechanizmov profesionálneho vývinu vidí vo využití ich výsledkov v praxi profesionálneho poradenstva (vocational counselling). Profesionálne poradenstvo má zvyšovať efektívnosť vývinu osobnosti v profesionálnej sfére. Má pomáhať jednotlivcovi pri utváraní náhľadu na voľbu vo vzťahu k zvoleným a možným alternatívam, ako aj pomáhať pri aktivitách vlastnej voľby. Úlohou poradenstva — poradcu je viesť klientov, aby svoje voľby vzdelávania — ciest k vzdelávaniu (ďalšieho štúdia, školy) a povolania videli ako refazce prostriedkov (pre dosahovanie cieľov) a dôsledkov. Poradca a poradenstvo majú ovplyvňovať správanie klientov, aby sa stalo účelnejším a uvažovanie racionálnejším. Poradca spolu s (mladým) klientom má zo špecifických aspektov neustále kontrolovať procesy poznávania, ich priebeh a uvedomovanie si i osobnej zodpovednosti za poznávanie a konanie, za sekvenciu a nevyhnutné následnosti rozhodovaní a volieb v procese determinovanej kariéry. Preto klient popri učiteľovi súčasne potrebuje i poradcu.

D. V. Tiedeman ako vedúca osobnosť v Centre pre výskum kariéry na Harvardskej univerzite v USA v spolupráci s rozsiahlym tímom interných a externých spolupracovníkov rozvinul i osobitný poradenský a poradenskoinformačný program pre prax z aspektu rozhodovacích procesov — s cieľom „naučiť sa rozhodovať“, utvárať pohotovosť u osôb takto konať, posilňovať pritom ich istotu i chápať procesy anticipácie, rozhodovania a adjustácie. O niektorých aspektoch poradenského systému D. V. Tiedemana písal u nás R. Kostolanský (1967, 1969): Systém je koncipovaný a budovaný na využití elektronických počítačov (komputerov) najmä v oblasti informácií, ktoré jednotlivci majú tvorivo využívať primerane potrebám etapy svojho profesio-

nálneho vývinu. Okrem všeobecných funkcií informácií požaduje, aby boli primerané tiež veku, aby boli presné, využiteľné podľa možností, schopností, plánov a cielenia individua.

Systém pre každého používateľa má:

- a) rozmnožovať znalosť o alternatívach voľby;
- b) povzbudzovať, aby si cez komputеровý systém informácií preskúšali svoje rozhodnutia;
- c) utvorí nástroj, ktorý by umožňoval usmerňovať — riadiť, kontrolovať a poradensky viesť osoby v období voľby.

V zásade jedinec — klient je sám zodpovedný za seba, za svoje konečné rozhodnutia. Tiedeman a kolektív v navrhnutom systéme podrobnejšie rozpracovávajú aj úlohy poradcu a školy (učiteľa), i keď profesionálny vývin a jeho úlohy chápu celoživotne ako čosi, čo prekračuje rámec školského veku a školy.

Poradca pre voľbu povolania má v spolupráci s inými už v materskej škole zavádzať individuálne záznamy, ktoré by z aspektu profesionálneho vývinu a budúcej voľby zabezpečovali kvalitné údaje o jednotlivcoch, potom, aké výsledky dosahovali v testových skúškach, o vývine vzdelávacích a profesionálnych aspirácií. V 4. — 6. triede má poradca pokračovať v získavaní a porovnávaní dosiahnutých testových výsledkov a rozširovať ich o ďalšie štandardizované procedúry deponovateľné a spracovateľné strojom. V tom čase odporúča v skupinových sedeniach informovať deti o faktoroch, ktoré vplývajú na voľbu povolania a podieľajú sa na nej. Poradca aj v 7. — 9. triedach má pokračovať v testovaní, oboznamovať žiakov so vzťahmi medzi učebnými osnovami (učebnými predmetmi) a povolaniami, resp. vyššími stupňami a formami vzdelávania. Podobne aj v 10. — 12. triede pokračuje poradca v testovaní a sprostredkuje, stimuluje záujem o adekvátne informácie o profesiách, o ďalšom vzdelávacom vývine (školách). Preberá so žiakmi výsledky testových skúšok a ich realistické hodnotenie vzhľadom na profesionálne plány, i na uvedomenie si nadväznosti medzi prítomnosťou a budúcnosťou v živote človeka, naučiť ho pri rozhodovaní tzv. „kompromisom“ medzi osobnými možnosťami a podmienkami prostredia.

Úlohy pedagógov — učiteľov Tiedeman (podľa Gribonsa) v poradenskoinformačnom systéme diferencuje podľa typu a stupňa školskej inštitúcie.

Deti počas dochádzky do materskej školy, ako aj na ZŠ až

po 3. ročník pedagógovia majú postupne oboznamovať deti so strojmi, ktoré sa používajú v ich najbližšom prostredí (doma, v škole, podnikoch, úradoch a pod.) a s tým súčasne má sa rozširovať okruh ich poznania o jednotlivých povolaniach. — V 4. — 5. ročníku základnej školy deťom treba utvárať vo sfére riešenia úloh a situácií v práci, pracovnej a hravej činnosti plný priestor pre to, aby sa uplatnila ich vlastná imaginácia, aby si aj vlastnou aktivitou a exploratívnym správaním hromadili tzv. predvedomé skúsenosti a zážitky o povolaniach, aby sa učili lepšie rozumieť sebe samým, svojim záujmom, schopnostiam utvárajúcim sa systémom vlastných osobných hodnôt a pod. — V 7. — 9. ročníkoch školy činnosť učiteľov má sa v pomere ku žiakom zacieľovať na podporu a upevňovanie rozvoja realistického sebahodnotenia, aby vedeli anticipovať budúce a dôsledky predchádzajúcich rokov, riadiť realizáciu a korigovať vlastné plány, korigovať vlastné činy, naučiť sa riešiť meniace sa situácie, problémy, adekvátne sa rozhodovať a voliť.

2.4.4 Na záver

Skutočnosť, že teória profesionálneho vývinu (rozhodovania a voľby) od Davida V. Tiedemana a R. O'Haru bola kladne prijatá a oceňovaná, podmieňovali viaceré faktory: k problematike pristupujú z pozícií dynamicko-vývinových, teda takých, ktoré korešpondujú s charakterom skúmaných javov v praxi. Vo svojom návrhu na riešenie rešpektujú empirické fakty, teoretickú stavbu vypracovávajú v súlade s empirickými výsledkami. Teória Tiedemanova — O'Harova nie je už len novou nadstavbou nad tradičným modelom stupňov — fáz vývinovej psychológie, ale nezávisle od nich usilujú sa predstaviť obraz vertikálne vývinových činiteľov a procesov charakterizujúcich profesionálny vývin — hľadanie, plánovanie, ujasňovanie, rozhodovanie, voľby, anticipácie, reorientácie ap. Sú to procesy diferenciacie a integrácie, majú všeobecný charakter, patria k všeobecnej výstroji a vlastnostiam človeka a prejavujú sa — aktívne pôsobia v celom vývine, v celom priebehu individuálneho života.

Pri vysvetľovaní vlastnej podstaty dynamiky procesov diferenciacie — integrácie Tiedeman — O'Hara prejavujú nábehy na ich dialektickú interpretáciu, ale vo svojom celkovom výcho-

diskovom rámci neprekračujú chápanie vývinu — i procesov integrácie a dezintegrácie — len ako vnútorného procesu, vnútorného mechanizmu na úrovni subjektívnej dialektiky, chápanie osobnosti na tradičnej rovine interakcionizmu konštatujúcom „vzájomné“ pôsobenie a ovplyvňovanie „človeka“ a „prostredia“. Robia tak bez hlbšieho identifikovania činiteľov vývoja, bez preniknutia do historicko-spoločenskej determinácie javov práce, profesie, systémov vzdelávania, profesionálneho a vzdelávacieho vývinu, bez chápania závislosti modelov rozhodovania a voľby od stupňa a charakteru vývoja spoločenskej formácie, jej ekonomiky, spoločenského poriadku a pod. Takýmto činom aj hodnotenie tvorivej a anticipujúcej funkcie predstavy seba, vývinu ego — identity, podielu vedomého na kariére ako priebežných výsledkov dialektickej hry procesov diferenciacie — integrácie je podstatne problematizované. Tak sú pochopiteľnejšie novšie pokusy podriadiť vedúcu rolu ega v racionálne a vedome riadenom procese profesionálneho vývinu (kariéry) psychoanalytickým hľadiskám, hľadať a interpretovať dynamiku diferenciacie — integrácie ega v jeho psychoanalytickom chápaní, len ako jednoducho daného mechanizmu, bez pochopenia historicko-spoločenského a biodromálneho charakteru vývinu človeka — pravda, neredukovaného iba na úzko ponímanú osobnú históriu práce (work history), ktorej prvkami podľa Tiedemana sú druh zvolených pozícií, ich sled a dĺžka zotrývania v jednotlivých pozíciách.

Myšlienky D. V. Tiedemana — R. O'Haru a kol. vcelku znamenajú obohatenie edukatívno-formatívnych typov poradenstva (najmä profesionálneho, školského i vzdelávacieho), prináša oživenie, prehodnocovanie i prehľbovanie poradenskej praxe, prispieva k zjednocovaniu pohľadu na poradenskú akciu a jej úlohy, rozširuje a sústreďuje pozornosť poradenských teoretikov i praktikov na rad kľúčových aktuálnych problémov (napr. procesy rozhodovania, reorientácie, chápanie tranzitných etáp a ich úloh a pod.), ktorých riešenie v súčasnosti posúva vpred vývoj celého poradenstva, plnenie jeho funkcií voči jednotlivcom i spoločnosti.

2.5 Teória profesionálneho vývinu z aspektu rozvoja socialistickej — marxistickej alternatívy poradenstva

Vznik a rozvoj opísaných teórií a teoretických programov skúmania profesionálneho vývinu bol zviazaný s výsledkami a problémami i cieľmi a aspiráciami polstoročnej histórie nového poradenstva. Rozvíjalo sa v podmienkach nastupujúceho vedeckotechnického rozvoja, v podmienkach nasledujúcich prevratných zmien v ekonomicko-sociálnej i politicko-sociálnej a kultúrno-vzdelanostnej oblasti.

Na niekoľkých vybraných príkladoch súčasných teórií (Ginzberga a kol., Supera, Roe, Hollanda, Tiedemana — O'Haru) ukázali sme ich užitočnosť, prínosy pre ďalšiu existenciu poradenstva, a to nielen v nových prístupoch k riešeniu úloh teórie, v nových koncepcných prístupoch pri výskumnom overovaní poradenských programov, ale i v obsahu, metodológii a organizácii poradenskej praxe. Nové presadzujúce sa teórie profesionálneho vývinu doteraz prešli a prechádzajú mnohostrannými kritickými overovaniami a ukazujú aj svoje obsahové a formálne nedostatky, i obmedzenú — limitovanú platnosť. Buď vychádzajú z parciálnych princípov a interpretačných schém (Holland, Tiedeman — O'Hara), alebo z obmedzeného okruhu poznatkov a skúseností niekoľkých zainteresovaných vedných disciplín (Ginzberg, Ginzburg, Herma, Axelrod), prípadne z pokusov vypracovať na ich základe, na vyššej všeobecnej úrovni integrovanú teóriu (Super). Ich nedostatkom je i medzerovitosť a nedôslednosť v chápaní samotného pojmu vývin — vývoj, vzťahy všeobecného, konkrétneho a jedinečného, fylogenetického, antropogenetického, historického a ontogenetického v procese vývinových zmien. Nedostatočne zohľadňujú historicko-spoločenský rámec vývinu a zákonitosti jeho priebehu. Vychádzajú z faktorov jedného typu epochy, variability javov v danej spoločenskej formácii, v danom historicko-civilizačnom priestore a neprekračujú ho. Chýba im dôsledná historická — dynamická perspektíva, teda aj koncepcia a dimenzia budúcnosti v chápaní a posudzovaní javov práce, zamestnanécko-profesionálnej aktivity ľudí, ich profesionálneho vývinu a kariéry.

K problematike prístupujú síce už z pozície osobnosti, ale ten-

to princíp meriešia uspokojivo. V podstate vychádzajú z dvoch extrémnych pólov:

Buď vývin vysvetľujú ako proces dominantne vychádzajúci z vnútra — z vnútorného založenia, výstroje individuí, z vlastností a zákonitostí štruktúry individua, t. j. z ich potencií a vnútorne daných potrieb (napr. psychoanalýza, geštaltizmus). Z týchto zdrojov sa potom navodzujú zmeny v jednotlivcovi i v okolitom sociálnom, materiálnom, prírodnom prostredí.

Alebo vývin, vývoj chápu ako proces navodzovaný v jedincoch vonkajšími silami, inštitúciami, normami a pod., pričom je predurčovaný reagovaním na vzniknuté situácie, spracováva ich a adaptuje sa na ne (behaviorizmus).

Nazdávame sa, že dialektický a historický materializmus, ako aj doterajšie výsledky práce a skúsenosti v budovaní nového poradenstva poskytujú dostatok všeobecných i špeciálnych predpokladov využiť pozitívne prínosy, i prekonať nedostatky podobných teórií profesionálneho vývinu a voľby povolania. To umožňuje aj v oblasti teórie a praxe poradenstva pristúpiť k rozpracovaniu riešení, ktoré sú adekvátne socialistickej spoločnosti. Máme v tom smere isté medzery, keďže za uplynulých 10—15 rokov rozvoj poradenstva v socialistických krajinách bol zacieľný na iné základné otázky, mal iné poradie ich dôležitosti. V prvých povojnových rokoch bolo treba uprednostniť úlohy povojnovej rekonštrukcie ekonomiky, ekonomickopolitickej a ideovej prestavby spoločnosti. Vyjasnili sa základné ideové pozície poradenstva i jeho zaradenie do celkového spoločenského systému, činností a funkcií jeho inštitúcií, najmä školy. Prechod socialistických krajín do etapy rozvinutej socialistickej spoločnosti utvára vhodné objektívne i subjektívne predpoklady skúmať problematiku vzdelávacieho a profesionálneho vývinu ľudí v špecifických historicky nových podmienkach socialistickej spoločenskej formácie. Toto v podstate vysvetľuje, prečo sa v poradenstve socialistických krajín doteraz s komplexnejšími teóriami voľby povolania a profesionálneho vývinu stretávame iba ojedinele, sú uvádzané a registrované skôr okrajovo. V čiastkových empirických a teoretických výskumných prácach nachádzame, pravda, početné výskumné príspevky a podnety v tom smere (v prácach Šubkina, Čebyševovej, Fedorišina, Krylova, Jovajšu, Nazimova, Titmu, Kuhrta, Saladea, Kondratevoj,

Golomštoka a d.). Konštatuje sa existencia teórií profesionálneho vývinu adekvátnych pre kapitalistickú spoločnosť a zaujímajú sa k nim kritické stanoviská (Koščo, J.: 1967, 1971; Klímová, M.: 1969, 1976; Koščo, J. — Fabián, D.: 1976, 1977; Kostolanský, 1972; Bureš, 1974 a i.). Rozvoj týchto teórií prispieva nielen k tvorivej integrácii empirických faktov charakteristických pre danú spoločenskú realitu, ale podnecuje aj k ich novej teoretickej interpretácii, k utváraniu nových koncepcných prístupov k výskumným projektom, k realizácii poradenských programov v praxi, i k novému chápaniu funkcií a úloh poradenstva.

Doteraz azda najucelenejší príspevok v tom smere v socialistických krajinách (vzhľadom na podmienky socialistického Maďarska) sformuloval P. Rókusfalvy.

2.5.1 Teoretický model profesionálneho vývinu podľa P. Rókusfalvyho

Pál Rókusfalvy (1968, 1974) voľbu povolania chápe ako dlhodobý proces, ktorý má výchovný charakter, je súčasťou spoločenského vývoja, pričom voči jedincovi sú aktívne nielen spoločnosť a jej inštitúcie (škola, poradne a pod., resp. ich predstavitelia — pedagógovia, psychológovia a d.), ale tento proces aktivizuje aj osobnosť ako celok. Poradenstvo má posilňovať aktívny podiel osobnosti na tomto procese.

Poznať profesionálny vývin indivíduí predpokladá podľa Rókusfalvyho (1976) správne identifikovať permanentnú interakciu z dvoch aspektov:

I. Aké biopsychické faktory určujú profesionálny vývin? Regulačný biopsychický aparát osobnosti v jej vývine k povolaniu analyzuje na troch diferencovaných úrovniach.

A. Regulačné faktory motivácie

1. Potreby, profesionálne želania a ich motívy. 2. Zájmy, profesionálne záujmy. 3. Znaký citového a emocionálneho života. 4. Vplyv sociálneho prostredia a stav telesných orgánov zoslabujúcich alebo posilňujúcich motiváciu. 5. Rodiace sa životné ciele, systém hodnôt v súvisi s prácou a ideály. 6. Pocity vlastnej hodnoty v učení a v práci.

B. Regulačné faktory organizácie

7. Znaky intelektových funkcií (pozornosť, pamäť, sila predstavivosti, myslenia). 8. Znaky rozvíjajúceho sa sebazpoznania (posúdenie vlastného zdravotného stavu, vlastných schopností a charakterových črt ako predpoklady spôsobilosti). 9. Cieľavedomé organizovanie školského učenia. 10. Organizácia mimoškolskej činnosti. 11. Polytechnické a odborné skúsenosti, prípadne pracovné skúsenosti počas prázdnin. 12. Rozvíjajúce sa profesionálne vedomosti. 13. Rodiaci sa životný a profesionálny plán. 14. Svetonázor.

C. Regulačné faktory výkonu

15. Telesné zdravie, funkčný stav jednotlivých systémov orgánov. 16. Funkčný vývin zmyslových orgánov. 17. Pohybová zručnosť. 18. Vôľová výdrž a úroveň náročnosti v rozličných učebných a pracovných situáciách. 19. Charakterové črty, ktoré sa prejavujú v učení a pracovnej činnosti, sociálna adaptabilita. 20. Znaky osamostatňujúceho sa spôsobu života.

II. Ako systém týchto faktorov, štrukturovaných v osobnosti žiaka, riadi profesionálny vývin v danom prostredí a v danom vekovom rámci?

Podľa Rókusfalvyho (1976) sociálne prostredie pôsobí na profesionálny vývin individuí ako prameň informácií a ako súbor faktorov, ktoré regulujú, ovplyvňujú ich postoje a správanie. Vplyvy sociálneho prostredia sa realizujú najmä spoločnosťou systematicky organizovanou výchovou.

Svoju teoretickú koncepciu procesu vývinu rozhodovania a voľby, i procesov vpravovania sa do povolania znázorňuje Rókusfalvy (1969) v dvoch schémach, ktoré považuje i za východisko poradenskej praktickej činnosti (str. 224, 225).

Ťažiskovú úlohu v profesionálnom vývine človeka (ako špecifického aspektu v celkovom rámci vývinu osobnosti) zohráva proces dozrievania k voľbe. Umožňuje spoločensky hodnotnú sebarealizáciu i dosiahnutie zamestnaneckej — podnikovej a profesionálnej zrelosti. Intervencie do jeho priebehu a skvalitňovania sa uskutočňujú najmä v štyroch oblastiach zabezpečovaných školou.

TEORETICKÝ DIAGRAM VÝVINU ROZHODOVANIA O VOĽBE POVOLANIA

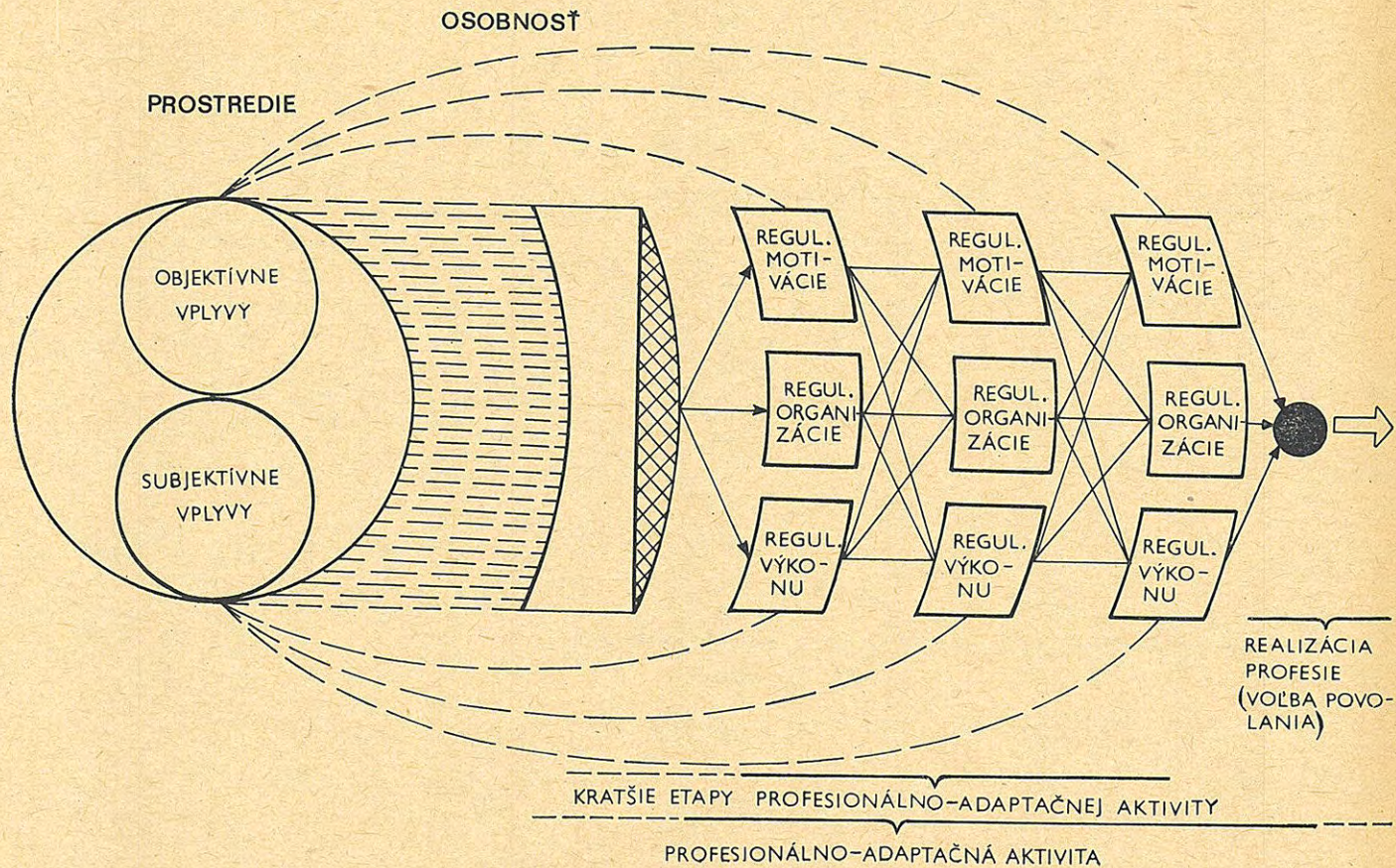
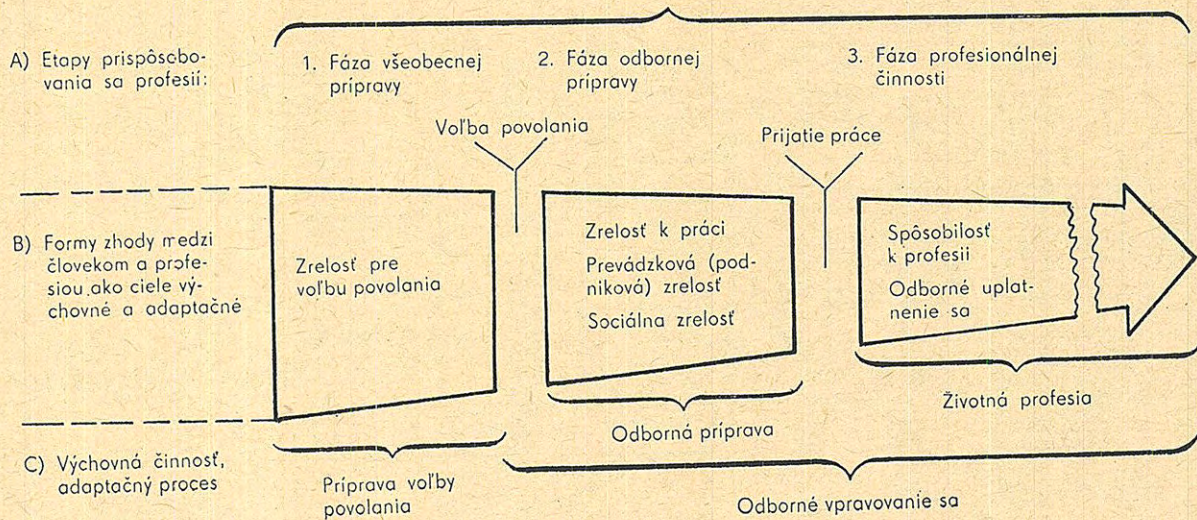


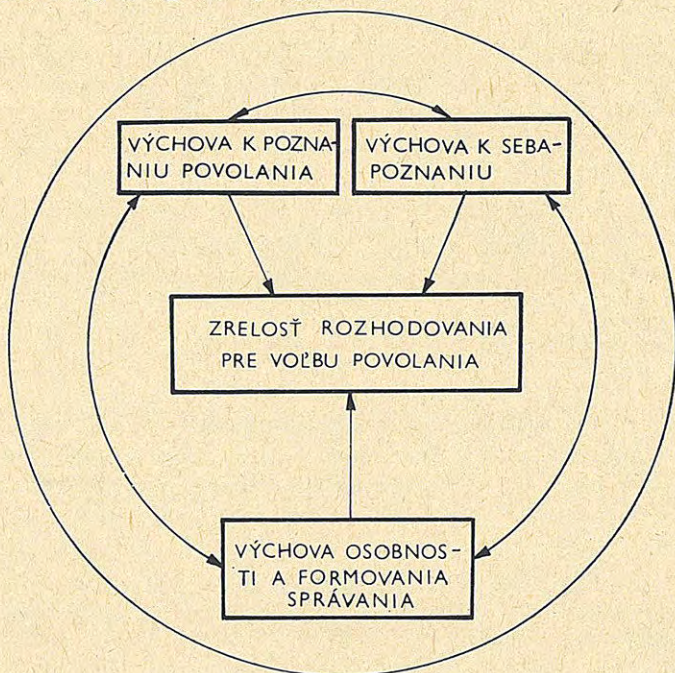
Schéma č. 2

PROCES PROFESIONÁLNEHO VÝVINU A SPOLOČENSKEJ INTEGRÁCIE

ŽIVOTNÁ CESTA



Rókusfalvy ich graficky vyjadruje takto:



V podmienkach školy i za spolupráce odbornej poradenskej služby úlohy prípravy na voľbu povolania sú zabezpečované rozsiahlymi špeciálnymi výchovnými i poradenskými programami:

a) Vývin poznania povolání. V postupnom oboznamovaní sa s organizovanou pracovnou kooperáciou ľudí individuum si má osvojiť konkrétne poznatky bezprostredne sa vzťahujúce na jednotlivé povolania a profesionálne oblasti. Ďalej mladý človek sa musí naučiť poznať a odkrývať i roly ľudského činiteľa v pracovných činnostiach. Musí si utvárať správne postoje k povolaniam — k určitému preferovanému povolaniu nielen podľa toho, čo získa v povolání, aké perspektívy má určité povolanie, ale i čo môže činnosťou v povolání vykonať pre spoločnosť.

b) Vývin sebapoznania. Má prebiehať súbežne na kognitívnej i konatívnej úrovni, rozvíjať rovnováhu medzi úrovňou aspirácií — autocentrickou (náročnosť voči sebe samému) a heterocentric-

kou (náročnosť voči prostrediu, podmienkam a očakávaniam v povolani). Podporuje sa tým rozvoj princípu reality v živote jedinca, utváranie potrebnej osobnostnej rovnováhy, formovanie životných ideálov, aktivizácia potreby sebavýchovy, uvedomovanie si indikácií a kontraindikácií pre isté povolania.

c) Vývin správania sa osobnosti a utvárania hodnotného (socialistického) životného spôsobu. Autor sem zahrnuje výchovu želateľných citov, ideálov, vzorov, afektívnej adaptácie, schopnosť spracovávať zážitky zo sveta práce (dospelých), výchovu uvedomených, diferencovaných, s realitou profesionálneho sveta súhlasných záujmov, resp. ich pretváranie, korigovanie. Sem patrí tiež formovanie takých vlastností charakteru, ktoré sú dôležité pre výkon a úspešnosť v povolani (ako napr. chuť do života a zainteresovanosť na spoločenskom dianí, dôvera v ľudí, intelektuálna a emocionálna otvorenosť, pevná vôľa, rozhodnosť, vytrvalosť, dôkladnosť, cit spoločenstva a sociálnej prispôsobivosti, zmysel pre realitu, zodpovednosť a ochota preberať zodpovednosť za veci spoločného záujmu, samostatnosť v konaní a pod.).

d) Formovanie pozitívnych životných cieľov a reálnych (profesionálnych) plánov. Sú najdôležitejšími podnecujúcimi a organizujúcimi — usmerňujúcimi faktormi aj vo vývine profesionálnej osobnosti.

Po absolvovaní určitej fázy vývinu rozhodovanie sa musí prejavovať ako vnútorná potreba jedinca, a nie ako čosi nanútené zvonka. Medzi dievčatami a chlapcami podľa veku sú isté rozdiely v pociťovaní potreby aktívne sa zaradiť do sociálneho prostredia (u chlapcov sa objavuje neskôr).

Proces aktívneho prispôsobovania sa povolaniu je z hľadiska individua a spoločnosti úspešný vtedy, ak: a) jednotliví žiaci — správne spoznávajú a akceptujú svoju vekom danú situáciu a z nej vyplývajúce úlohy — disponujú primeranou sústavou motívácií; b) dajú ju do súladu s anticipovanými cieľmi a podmienkami adaptácie a proces adaptácie si uvedomujú a primeranými prostriedkami organizujú; c) vykonávajú — realizujú svoje aktuálne úlohy a perspektívne profesionálne ciele. Takáto úspešná adaptačná činnosť vyžaduje tri nepretržité sa navzájom prelínajúce regulácie: motivácie, organizácie, výkonu.

Až na základe takto rozvinutej výchovy k zrelosti a voľbe povolania môže podľa P. Rókusfalvyho dôjsť k poradenstvu v naj-

vlastnejšom zmysle slova. Zdôrazňuje potrebu rozpracovať ho až na úroveň individuálnych výchovných programov v príprave na voľbu povolania, pričom program má rozvíjať uvedené faktory biopsychického regulačného aparátu osobnosti tak, aby v určitom systéme navodzovali diagnostický program poznávania osobnosti a aby v rámci zvyšovania efektívnosti prípravy na voľbu povolania sa plánovite a veku primerane rozvíjal celý riadiaci aparát osobnosti.

Procesy hľadania, nachádzania, rozhodnutia, vstupu do povolania a výkon — uplatnenie sa v povolani majú prebiehať ako zložky postupujúcej rozsiahlej integrácie vývinu osobnosti, ktorá sa v rámci životnej cesty prejavuje v sérii činov.

Rókusfalvy zdôrazňuje veľký význam adekvátneho vývinu adaptačných procesov — utvárania zhody medzi človekom a profesiou z troch hľadísk: Z hľadiska ekonomického — podporujú podávanie optimálneho pracovného výkonu. Z hľadiska sociologického — správne adaptovaní prispievajú k humanizácii práce, formujú morálny a politický profil spoločenského života. Z hľadiska psychologického a duševnej hygieny — nesúlad osobných a pracovných požiadaviek má ďalekosiahle dôsledky na harmonický a zdravý vývin osobnosti.

Preto odporúča rozvíjať procesy adaptácie na prácu a povolanie z hľadiska celej perspektívy životnej cesty — vo fáze všeobecnej a odbornej prípravy, i vo fáze vlastného výkonu profesionálnej činnosti (pozri schému č. 2). Na ich rozhraniach — rázcestiach životnej cesty sa adaptačné problémy najviac zhusťujú, ba prerastajú i do konfliktov a kríz.

„Zrelosť“ je podľa Rókusfalvyho zložitá štruktúra aspektov vyvíjajúcej sa integrácie osobnosti. Prejavuje sa na troch všeobecných úrovniach: ako zrelosť pre prácu a voľbu povolania (vedomie vnútorného súhlasu a spoločenskej hodnoty práce); ako prevádzková — podniková zrelosť (radosť z výkonu práce, kladné sociálne správanie a postoje v kolektívnej spolupráci); spoločenská zrelosť — vhodnosť, spôsobilosť pre určité povolanie a osvedčenie, uplatnenie sa v ňom (jedno s druhým sa nemusí vždy kryť), dosiahnutie potenciálnej zhody medzi jedincom a profesiou ako adaptácie celej osobnosti.

Úspešná výchovná a poradenská intervencia do profesionálneho vývinu a adaptačných procesov môže byť podľa Rókusfal-

vyho len vtedy účinná, keď poznáme smer a spôsob spolupôsobenia vonkajších a vnútorných činiteľov, ako sa lomí vonkajšie prostredie na vnútorné, t. j. keď poznáme dynamiku objektívneho a subjektívneho sveta, ako ju osvetlil dialekticko-materialistický determinizmus.

Rókusfalvyho teoretická koncepcia profesionálneho vývinu a voľby povolania vychádza z dialekticko-materialistického prístupu k riešeniu problematiky, opiera sa o mnohoročné domáce i zahraničné empirické a teoretické poznatky (Rubinštejna; modely — fázy životnej cesty podľa Bühlerovej, Supera a ď.). Daný stav nepovažuje za uspokojujúci a postuluje dopracovať problémy a riešenia formulované na hypotetickej úrovni. Popri vysvetľujúcom prístupe dominuje v nej výchovný aspekt. V súčasnosti však Rókusfalvyho teoretický model vyžaduje aj niektoré terminologické korekcie, napr. v chápaní procesov hľadania a rozhodovania o voľbe povolania, že sa končia „definitívnym“ rozhodnutím; v chápaní „životného povolania“ ako čosi trvalého a pod. Profesionálny vývin konkrétne analyzuje prevažne iba z hľadiska úloh a problémov jeho počiatočných fáz, do vstupu do povolania, t. j. z hľadiska aktuálnych úloh školstva a poradenstva v danom spoločenskom prostredí.

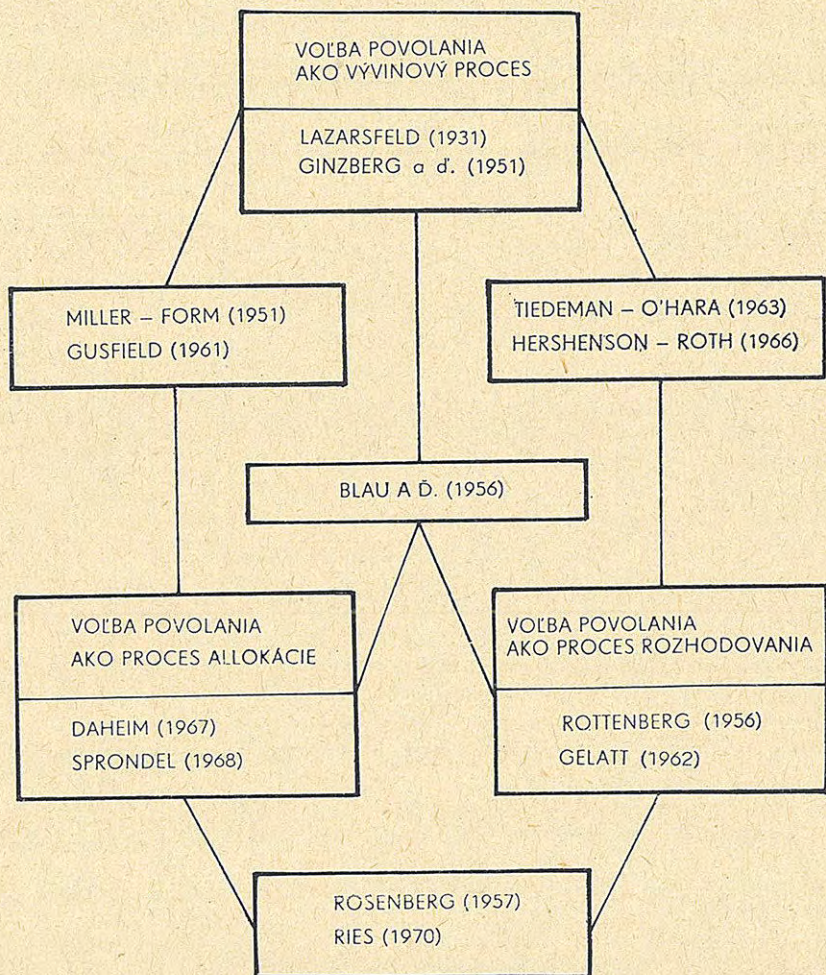
2.5.2 *Pokus o dialektický model voľby povolania a profesionálneho vývinu ako integrácie objektívnej a subjektívnej skutočnosti*

Charakterizované i ďalšie novšie západné teórie voľby povolania a profesionálneho vývinu (kariéry — career, carrière, berufliche Entwicklung, resp. Laufbahnentwicklung) rozsahom i kvalitou svojho spracovania nie sú na rovnakej úrovni. Nastolujú významný problém, prispievajú k jeho objasňovaniu, ale mnohé problémy neriešia (Kohli, M.: 1973), alebo ich komplikujú a niekedy i zatemňujú. Preto hľadanie nových vhodnejších východísk pretrváva a neprekvapuje, že pritom sa vracajú k ideám klasikov marxizmu, k ich dialektickej metóde (v USA Berger, P. L. — Luckmann, T.: 1966, resp. 1969; v NSR Kohli, M.: 1973 a i.).

Sociológ Martin Kohli (1973) vychádza zo známeho predpokladu, že voľba povolania za posledných dvadsať rokov sa prestala chápať ako jedinečné, jednorazové konanie v určitom bode života, spravidla v závere školskej dochádzky. Chápe sa ako pro-

ces v čase, ale interpretácia tejto tézy býva u rôznych autorov dosť výrazne rozdielna.

Vybraných typických predstaviteľov (zväčša sociologicky orientovaných) teórií a teoretikov voľby povolania ako vývinového procesu znázorňuje na takejto schéme (žiada sa však poznamenať, že najmä z hľadiska histórie tohto trendu v nej chýba viaceré významných mien — Bühlerová, Super, Holland a i.):



Pri chápaní voľby povolania ako procesu možno podľa M. Kohliho rozlíšiť tri zásadné otázky:

(1) Voľba povolania sa chápe ako proces rozhodovania a vykladá sa:

a) ako priebežné získavanie a spracovávanie informácií,

b) ako refaz, sled rozhodovaní, ktoré nejakým spôsobom spolu súvisia.

Ide tu o rozhodovanie individua v konkrétnej situácii medzi viacerými alternatívami — napr. podľa príslušnosti k spoločenskej skupine a jej očakávaní a aspirácií, pravdepodobnej úspešnosti, hodnotového systému individua a v prvom prípade i podľa rozsahu a kvality informovanosti.

Pocitovanie nedostatkov v tom smere u individua môže nabádať k procesu učenia. Potom proces rozhodovania možno chápať i ako dôsledok učenia — osvojovania si poznatkov, informácií. Kohli podčiarkuje, že tieto procesy v spoločnosti — i napriek deklarovanej zásade slobodnej voľby — môžu byť *sociálnou selekciou regulované: „rozdeľovaním informácií“* (kanalizovaných faktorov) *podľa štruktúry spoločnosti* (sociálneho pôvodu, pohlavia, rasovej, náboženskej, národnej príslušnosti), čím sa vo väčšine eliminujú mnohé profesionálne možnosti, i voľba podľa osobných potrieb.

Proces rozhodovania je sled početných, od seba odlišiteľných, ale navzájom pospájaných rozhodovaní v čase. Prejavuje sa v podstate v dvoch trendoch:

— postupným zužovaním prístupných profesionálnych možností,
— posilňovaním zostávajúcich možností a zmenami v ich hodnotení.

Jedny rozhodnutia utvárajú východiská pre ďalšie, nasledujúce.

(2) Vysvetľovanie voľby povolania a zaujímania pozícií v povolani ako procesov alokácie (pridelovania, zaraďovania) oponuje predstavám o voľbe ako slobodnom, osobnom výkone individua. V spoločnostiach s vyhranenou spoločenskou štruktúrou pre väčšinu ľudí nebolo a niet voľby povolania (zamestnania) v pravom zmysle slova. Dostávajú sa v podstate tam, kde sú spoločensky — spoločnosťou viac-menej predurčení. Platí to pre diferencovanú industriálnu spoločnosť, kde sa formálne deklaruje možnosť slobodnej voľby. Táto slobodná voľba sa však fakticky realizuje

iba niektorými parciálnymi aspektmi. Existuje celý rad obmedzení, regulujúcich mechanizmus, a to predovšetkým školský systém. Lenin o tom hovorí:

„Ludia urobili zo vzdelania ohradu, ktorá prekážala pracujúcim ísť dopredu“, zameranie špeciálnych výchovných ústavov (napr. sirotincov), možnosti získavania ďalšej kvalifikácie, systém organizácie práce a vedenia podnikov, spoločenské a materiálne postavenie a úroveň rodičov, rodiny a pod.

Ich pôsobenie nabáda vraj hovoriť skôr o alokácii do povolania než o jeho voľbe.

„Spoločensko-triedna štruktúra spoločnosti — až na určitý stupeň mobility — neustále sa sama reprodukuje.“ (M. Kohli — cituje tiež myšlienku mladého K. Marxa o sociálnej limitácii slobody:

„... vždy si nemôžeme voľiť stav, pre ktorý sa cítíme byť povolaní; naše zaradenie do spoločenských vzťahov začalo totiž skôr, než sme v stave si ich určiť sami.“)

(3) Voľba povolania ako vývinový proces (Lazarsfeld, Ginzberg, Super a ď.) prebieha v rámci celkového vývinu osobnosti, primerane jej životným vývinovým fázam a konečná voľba povolania, i jej vykonanie sú v úzkej spätosti so štruktúrou osobnosti (motívov, schopností, vlastností a pod.).

Jednotlivé kroky voľby vo vývine individua utvárajú zmysuplnú spojitosť s predchádzajúcimi a nasledujúcimi. Izolované pozorovanie voľby vo fáze vstupu do povolania má malú poznávaciu orientačnú hodnotu.

M. Kohli konštatuje, že doteraz niet podstatnejšej zhody, ako sa tento vývinový proces štrukturuje. V tejto súvislosti upozorňuje na diskusie okolo dvoch navzájom spojených problémov:

a) *Časové rozpätie procesov voľby — na trvanie celého profesionálneho života*, pričom prvotná voľba pri prechode zo školy do zamestnania zaujíma osobitné miesto. Jav voľby je pre súčasného človeka aktuálny i neskôr pri nútených či dobrovoľných zmenách zamestnania alebo môže vyplývať z postupu špecializácie, zaujímania a zmien pozícií v zamestnaní, pri ukončení profesionálneho života a pod. Problematika ďalších volieb skúma sa i z hľadiska kontinuity — diskontinuity povolania, zamestnaneckých skupín, ich motívov a dôsledkov na profesionálny vývin i osobný život.

b) *Problém reverzibility a ireverzibility procesu voľby* a po nej sa zacielfuje na osvetlenie, či človek zachováva nastúpený profesionálny smer alebo nie a aké to má dôsledky.

Od určitého stupňa vývinu časové a finančné náklady (investície) do školskej a odbornej prípravy a výcviku pre určité povolanie sú také veľké, že za normálnych okolností by ho jediniec (podľa predstáv viacerých teoretikov v kapitalistických krajinách — K. J.) už nemal opustiť. Náhle a časté zmeny pre mnohých zrejme v podmienkach danej delby práce a nazerania na problém znamenajú stroskotanie osobnosti, stratu istoty. Preto sa vraj treba vyhnúť predčasným rozhodnutiam a voľbám. Často sa považujú za znak pseudokryštalizácie profesionálnych záujmov vo vývine osobnosti a vedú k narastajúcim ťažkostiam.

M. Kohli poukazuje na to, že empirické fakty napr. o zmenách v povolani, o premenách záujmov a hodnotenia povolani vo vývine jedinca, o prenose investícií pri zmene zamestnania nepotvrdzujú vždy tézu ireverzibility v profesionálnom vývine. V určitom smere sú determinované ideológiou a hodnotiacimi kritériami kapitalistickej spoločnosti.

Preto oba navzájom súvisiace problémové okruhy nemožno riešiť iba z obmedzených hľadísk voľby ako vývinového procesu.

M. Kohli pri vypracovávaní vlastného modelu voľby povolania sa vracia k niektorým myšlienkam K. Marxa a k možnostiam, ktoré poskytuje dialektická metóda. V hľadaní odpovede na charakterizované tri zásadné otázky (voľba ako vývin, rozhodovanie, alokácia) využíva tiež skúsenosti z integrovaného prístupu k procesom voľby povolania, ako ho načrtol P. M. Blau s kolektívom spolupracovníkov (1956). Vysoko oceňuje i podnetnosť dynamickeho modelu E. W. Bakkeho (1955), ktorý profesionálny vývin chápe ako nepretržitý „proces fúzie“ — interakcie medzi individuum a organizáciou práce, pričom pretvára nielen organizácia individuum, ale aj individuum organizáciu. V spojitosti s tým sa zdôrazňuje aj istá miera možností prispôsobovať prácu a pracovisko svojim potrebám, t. j. schopnosť človeka vystupovať ako „homo corrigens“.

M. Kohli vychádza z predpokladu, že voľba a vývin v povolani je komplexný proces, prebieha súbežne z aspektu individua, i v závislosti od sociálnych podmienok a súčasne ho charakteri-

zujú procesy osobného rozhodovania, alokácie i individuálno-psychologického vývinu.

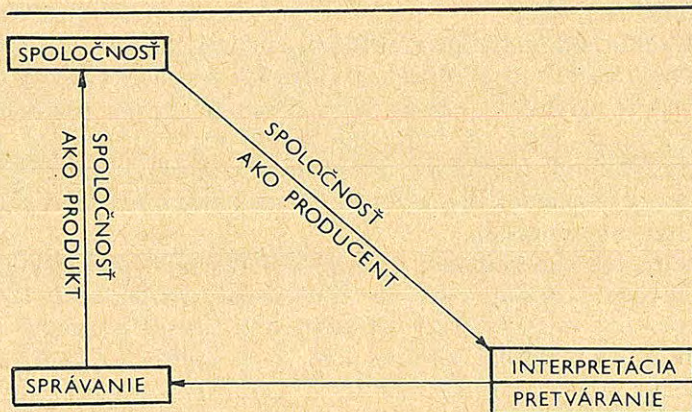
Objasnenie dialektických vzťahov socializačných a personalizačných procesov na všeobecnej úrovni a ich špecifikácia a konkretizácia v priebehu (i prípravnej fáze) profesionálneho vývinu sa považuje za jadro skúmaného problému i predpoklad prekonania parciálnych prístupov a riešení v tom smere (určovaní cieľov, plánov, rozhodovaní a volieb v priebehu pracovno-profesionálnej histórie človeka).

Považuje za nevyhnutné rozlíšiť *objektívne a subjektívne aspekty životnej cesty*, sociálnu skutočnosť (objektívnu realitu), ktorá existuje nezávisle od subjektu a v ktorej prebieha ľudské správanie; i subjektívnu skutočnosť, t. j. vnútornú (subjektívnu) realitu.

Takouto objektívnou skutočnosťou je pre človeka nielen materiálna príroda, ale aj spoločnosť, ktorá pre každé individuum od jeho počiatku je prítomná, je mu daná a má osobitý dvojité charakter. Človek ju jednak produkuje, jednak ju prežíva inak ako ľudský produkt. Javí sa mu však ako čosi zvonku dané, nezávislé od konkrétneho individuálneho konania. Pričom konanie je tak produktom, ako i producentom spoločenskej skutočnosti. Jednotliviec je postavený do objektívneho sveta, ale môže ho subjektívne interpretovať; reprodukuje, alebo utvára — pretvára ho. Oba významy „objektívny“ — „subjektívny“ ležia jednak na rovine faktického správania, jednak na rovine sociálne daného.

Vzťah medzi základnými kategóriami, ktoré M. Kohli používa vo svojom modeli, schematicky vyjadruje v schéme na str. 234.

Naznačená dialektika spoločenského je podľa M. Kohliho osobitne zreteľná v profesionálnom vývine (na profesionálnej ceste — Laufbahn). Individuum v danej spoločnosti priamymi i nepriamymi spôsobmi získava pracovno-profesionálne skúsenosti, osobne ich interpretuje, rozhoduje sa pre rôzne ciele, cesty a prispieva k reprodukcii a pretváraniu spoločenského. Spoločnosť sa voči jednotlivcovi presadzuje i cez svoje normy, zamestnanecké pozície, ako aj tým, ako sú v nej determinované životné cesty v povolani. Konfrontujú sa s objektívne danými normami a navodzujú interakčné procesy medzi individuom a inými ľuďmi, ktorí (v pomere k socializovaným = socializandom) môžu vy-



stupovať v úlohe tzv. socializátorov, navodiť anticipatorickú socializáciu, sprostredkovať osvojenie relatívne trvalých „vzorov profesionálneho správania“, napr. i v konkrétnych normách, vzoroch, pozíciách platných v jednotlivých povolaniach, pri dynamickom identifikovaní sa s nimi, osvojovaní špecifických úloh, funkcií a cieľov, v ktorých a cez ktoré sa jednotlivec usiluje aj o sebarealizáciu, o realizáciu svojej životnej cesty v povolaní, v profesionálnom vývine.

M. Kohli rozlišuje *objektívne normy a modely (vzory) životnej cesty v povolani a subjektívne cesty životného pôsobenia v povolani ako individuálne interpretácie a stvárňovanie vládnúcich noriem, vzorov.*

Kategórie objektívneho a subjektívneho v priebehu životnej cesty v povolani (v profesionálnom vývine, kariére) M. Kohli schematicky znázorňuje takto:

(1) „Objektívne životné cesty“ (vzory životných ciest) podľa M. Kohliho regulujú spájanie viacerých pozícií do časového poradia, pričom sú viac-menej riadené radom noriem. Normy životných ciest (Laufbahnnormen) v rámci spoločnosti nie sú jednotné. Sú v nich *rozdiely*:

a) *čo do rozsahu ich platnosti* — niekde sú iba rámcové, platia v náčrte, alebo ohraňované len pre časť členov a ponechávajú pritom priestor pre individualitu, záujmy skupín, spoločenské triedy;

b) *v oblastiach použitia* — pokiaľ ide o zaujímanie zamestnaneckých pozícií vo verejnej správe, armáde a pod., vyskytuje sa v nich vylučovanie napr. cudzincov, trestaných alebo sa spája s absolvovaním určitého vzdelania — školy (napr. výkon učiteľského, lekárskeho povolania), alebo sa vyžaduje — očakáva príslušnosť k určitej sociálnej skupine atď.

c) *podľa spôsobu platnosti noriem* — s právnou platnosťou a sankciami, alebo spoločensky vyžadované, ale v platnom právnom systéme nezakotvené (formálne — neformálne normy).

Štruktúra objektívnych životných ciest na úrovni noriem i správania ponecháva vždy priestor pre realizáciu viacerých možností, rôznych odchýliek, t. j. nemajú striktné deterministický charakter. Normy ani v profesionálnom priebehu života neregulujú konanie do detailných jednotlivostí.

Proces voľby povolania M. Kohli chápe ako rad — sled rozhodovaní medzi rozdielnymi vzormi životnej cesty. Pritom sa však môžu začať uplatňovať a pôsobiť od rôznych vekových období; v niektorých prípadoch napr. (v nižších sociálnych vrstvách — pri orientácii na vzdelávanie, voľbu úrovne a typu povolania) už od detstva.

(2) *Subjektívne životné cesty* — sa vyjadrujú na pozadí osobitostí osobnej životnej histórie. Sú prejavom subjektívnej interpretácie a pretvárania skúsenosti z pohybu v meniacich sa situáciách a pozíciách. Prejavujú sa tiež v osobitostiach osobnej kontinuity na ceste od pozície k pozícii, v skúsenostiach a ich závažnosti pre jednotlivé etapy alebo celok životnej cesty, v schopnostiach integrovať diskrepancie a uchovať si integritu a kontinuitu v rôznych situáciách, vo využití šancí k seberealizácii, utvárať si individualitu, schopnosti znášať záťažové a náročné situácie a pod. v priebehu životnej cesty.

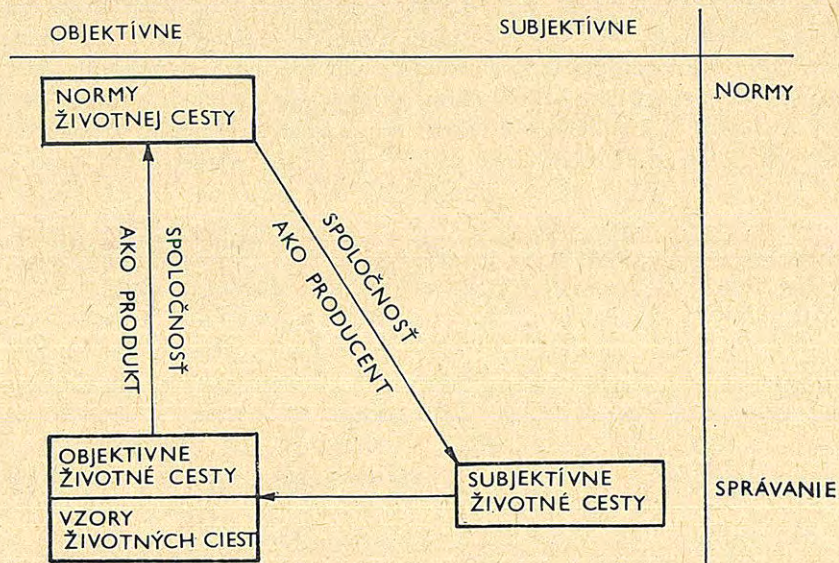
Subjektívne životné cesty sa rozlišujú aj podľa iných osobnostných zvláštností a vlastností, ako je napr. stabilita osobnosti, schopnosť voliť si situácie a správanie, ktoré vedú k úspechu a k inováciám životnej cesty. Zdôrazňuje dimenzie subjektívnej životnej cesty, ktoré sú aktuálne v súčasných diskusiách:

a) *časová perspektíva ako konceptualizácia vlastnej budúcnosti* — schopnosť v krátkych časových perspektívach postrehnúť možné alternatívy, ich dôsledky, mať jasné predstavy o cieľoch a pod.,

— schopnosť organizovať správanie a anticipovať potreby, úlohy z aspektu dlhodobej časovej perspektívy do budúcnosti ako stratégiu a strategické ciele v priebehu životnej cesty;

b) *kontinuita životnej cesty* — človek rozvíjajúc svoju životnú cestu utvára kontinuitu medzi jednotlivými za sebou nasledujúcimi pozíciami. Medzi nimi dochádza k diskrepanciám, zlomom, napr. pri strate kontaktu s realitou alebo podľa toho, ako sa darí medzi sledom pozícií utvoriť nový celok, prekonať konflikt a protirečenie medzi rôznymi normami životnej cesty v povolani i mimo neho. T. j. či individuuum skúsenosti z minulých pozícií zjednocuje s prítomnými v nový celok, vypracováva si vlastnú líniu, alebo prežíva zlom — konflikty tým, že nové temer neberie na vedomie, má tendenciu ustrnúť na minulom (*jav „regresie“*), alebo naopak, čo z minulého sa nestotožňuje s prítomným radikálne prehodnocuje, odmieta, stavia sa na pozície nového (*„konverzia“*), pričom svoj individuálny vývin prežíva ako diskontinuálny proces.

Diskrepancie medzi subjektívnou životnou cestou a objektívnymi normami priebehu životnej cesty môžu byť aj značné. Za východisko koncepcie životnej cesty M. Kohli však považuje ob-



jektívne normy, ktoré spoločnosť predkladá svojim príslušníkom.

Skúsenosti z určitého sociálneho kontextu nevzťahujú sa len na vonkajšiu realitu povolania. Voľba povolania nie je ani len jednoduchým presadením obrazu seba (self-conception) do reality (Super) a učenie sa o vonkajšej realite nie je oddelené od učenia sa o sebe samom. Obraz seba treba považovať aj za anticipáciu budúcich možností.

M. Kohli sa nazdáva, že ním rozpracovaný koncept životnej cesty dáva problémom priebehu života v povolani novú teoretickú perspektívu i možnosť integrovať pozitívne podnety a príspevky z rôznych teórií voľby povolania. Profesionálny vývin v priebehu životnej cesty charakterizuje ako sociálny proces, ktorý štrukturuje osobnosť v jeho podmienkach. Súčasne je však i osobným dianím, vyznačujúcim sa špecifikou, ako ho jedinec preberá a sám pretvára. V tom vidí Kohli prekonanie protikladu medzi sociálnym a individuálnym. Jednotlivec — jeho voľba povolania a celý profesionálny vývin sa rozvíja iba v podmienkach sociálnej skutočnosti, a nie z nejakého vývinového programu a potreby rozhodovať sa, voliť v určitom životnom období, ktoré by boli uložené, zakódované v človeku.

Vcelku možno konštatovať, že M. Kohli svoj model a analýzu voľby povolania a profesionálneho vývinu podáva hypoteticky na všeobecnej formálnej úrovni, ktorú treba empiricky overiť. Platnosť svojej koncepcie empiricky overuje a konkretizuje na profesionálnom vývine — priebehu profesionálnej životnej cesty vysokoškolákov.

Použitie dialektickej metódy a dialektického prístupu znamená významný prínos k riešeniu problematiky. Chýba mu však zásadnejšia konfrontácia modelu z hľadiska podmienok, premien a perspektív práce ľudí v rozdielnych spoločenských formáciách. Len tak môžu mať jeho uzávery všeobecnejšiu historicko-sociálnu platnosť, charakterizovať podstatu variability a priebehu skúmaných procesov.

Z á v e r

Z analýzy vybraných teórií voľby povolania a profesionálneho vývinu (kariéry) vyplýva, že do vývoja teórie a praxe profesionálneho poradenstva prinášajú nové idey, i keď je v nich očividná rozdielnosť prístupov k problematike z hľadiska teoreticko-filozofického a metodologického. Rozširujú pohľad na problém, ukazujú na zložitosť, komplexnosť a náročnosť úloh, od ktorých je závislý ďalší pokrok nielen poradenskej práce, ale i každá aktivita v rade ďalších odvetví teórie a praxe spoločenského života.

Ďalší vývoj v tomto smere predpokladá rozpracovávanie a prehĺbovanie integrovaných programov problémov práce, povolania, zamestnania v živote človeka a spoločnosti, s osobitným zreteľom na priebeh realizácie konkrétneho profesionálneho vývinu. Východiskom a základným vzťahovým rámcem tu môže byť iba taká všeobecná teória, ktorá umožňuje skúmať základný obraz a spôsoby života človeka a spoločnosti v ich dialekticko-historickom vzťahu a premenách. A to charakterizovaným teóriám chýba. Sú viac-menej parciálne aj keď sa pokúšajú uplatniť dialektickú metódu, princípy dialektického a historického materializmu (M. Kohli, P. Rókusfalvy). Do podstaty vývoja vzťahov k práci, povolaniu a pôsobeniu v nich nemožno dostatočne preniknúť len porovnávaním vzájomných vzťahov objektívneho a subjektívneho, bez pochopenia zákonitostí ich dialektickej jednoty a historicko-spoločenskej, resp. spoločensko-triednej podmienenosti. Rozvoj praxe v podmienkach socialistickej spoločenskej formácie rozhodujúcim spôsobom utvára novú realitu aj v oblasti práce a povolania. Utvára predpoklady pre nový model profesionálneho vývinu, novú historickú alternatívu cesty človeka do povolania a života v povolání. Vstupuje tým do prakticko-teoretickej konfrontácie s modelmi profesionálneho vývinu, ako sú rozpracované v podmienkach a na podmienky ekonomicky rozvinatej triednej kapitalistickej spoločnosti. Tým už nielen marxistická teória, ale aj prax socializmu empiricko-experimentálnym výskumom v danej oblasti špecifických teórií profesionálneho vývinu poskytuje adekvátnejší všeobecnejší rámec. Umožňuje jednak kritické prehodnotenie doteraz nazhromaždeného rozsiahleho výskumného faktografického materiálu, jednak dáva perspektív-

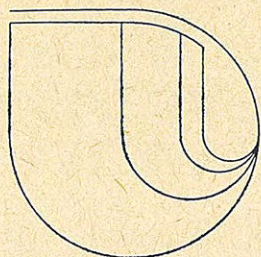
nosť poznatkovému systému, aby bol spôsobilejší k cieľavedomej intervencii tak spoločnosti, ako aj sebarealizujúceho sa jednotlivca, do utvárania a rozvíjania produktívneho a tvorivého života v pracovnoprofesionálnej sfére.

Ďalším nevyhnutným predpokladom utvárania jednotného základu špecifickej teórie profesionálneho vývinu (resp. zjednocovania doterajších úsilí v tomto smere) je vyjasnenie základných kategórií takéhoto špecifického poznatkového systému a ich vzťahov.

Ako upozorňuje Kihachi Fujimoto (1977) východiskové a z nich odvodené pojmy aj v profesionálnom poradenstve sa používajú viacznačne a konfúzne, čo prekáža pokroku v chápaní problematiky. Ľudský život sa skladá z viacerých druhov aktivít. Prácu, ako cieľovú aktivitu, považuje za „super-súradnicový“ (super — ordinate) pojem, zahrnujúci množstvo foriem, ktoré treba realizovať a precizovať aj terminologicky, ako napr. platené práce — práca (labour), zamestnanie, miesto (job), robotu (work), služba, kariéra (ako sociologický a ako psychologický termín), povolanie (vocation), profesia (occupation) a ď.; neplatené práce — v domácnosti; pracovné aktivity vo voľnom čase, prípadne ich zlučovanie s profesiou a pod. majú rad špecifických sociologických a psychologických aspektov a je nevyhnutné používať ich diferencovane.

Podobná situácia pretrváva však aj ako dôsledok mnohoznačného používania pojmov rozhodovanie, životné úlohy, vývoj-vývin atď.

Riešeniu uvedených otázok aj z hľadiska teórie a praxe poradenstva venujeme podrobnejšiu pozornosť v osobitnej práci.



NIEKTORÉ
ASPEKTY
PROCESU
PSYCHOLOGICKÉHO
PORADENSTVA

Ú V O D

Poradenstvo, ako jedna z foriem pomoci človeku v jeho biodromálnom vývine, plní dôležitú spoločenskú funkciu. Má pomerne vysoké ambície — pomáhať spoločnosti realizovať jej celkové ciele a na druhej strane pomáhať jednotlivcovi hľadať a uskutočňovať individuálne ciele. Poradenstvo v socialistickej spoločnosti si navyše kladie za cieľ prispieť k plnému rozvoju osobnosti členov svojej spoločnosti.

Základné disciplíny, ktoré sa najaktívnejšie zúčastňujú procesu formovania systému poradenských služieb (pedagogika, medicína, psychológia, ekonómia) si utvárajú svoje vlastné, špecifické poradenské teórie a prístupy k riešeniu problémov (napr. poradenská psychológia) a zároveň hľadajú styčné body s ďalšími participantmi poradenstva, ktorých účasť si vyžaduje riešený problém. Poradenská psychológia zatiaľ najviac formuje svoje zväzky s pedagogikou (škola a pomoc žiakom, študijný vývin, školská psychológia), medicínou (genetické poradenstvo, maritálne poradenstvo) a disciplínami zaoberajúcimi sa svetom práce (profesionálny vývin).

Poradenská psychológia si utvára okrem toho svoju teóriu praktického pôsobenia na ľudí. Psychologické poradenstvo má v našej spoločnosti viacero charakteristických znakov. V spôsobe jeho realizácie, ako i type organizácie poradenských služieb, sa výrazne prejavuje filozofia a etika vzťahu k človeku. Proces psychologického poradenstva (či už ide o jeho hromadnú, kolektívnu, skupinovú alebo individuálnu formu) je pevne zakotvený v spoločenskom prostredí, jeho ideológii, spoločenských hodnotách a normách. Klienti poradenského psychológa nie sú počas poradenského procesu jednotkou odtrhnutou, izolovanou, ktorú možno abstrahovať zo spoločnosti. Pod poradenským procesom nemôžeme rozumieť iba vzťah psychológa a jeho klienta, ale je nevyhnutné chápať tento vzťah v rámci sociálneho kontextu, jeho podmienok, možností a rozdielov. V procese psychologického poradenstva sa neustále rieši dialektika vzťahov osobnosť — spoločnosť. Preto sa kladie veľký dôraz na ideovú, filozofickú, etickú a hodnotovú orientáciu a vyspelosť poradenského psychológa, ktorý formatívne pôsobí na všetky tieto aspekty osobnosti.

VII. PROBLÉMY LUDÍ A PRÍSTUP K ICH RIEŠENIU V PORADENSTVE

Poradenstvo, ako systém profesionalizovaných, inštitucionalizovaných a interdisciplinárnych služieb pomoci človeku v jeho biodromálnom vývine, je postavené na rozvinutej (i keď stále ešte diskutovanej a rozvíjajúcej sa) teoretickej báze. Vzťahy jednotlivých disciplín v poradenstve sa stále ešte len konštituuujú, hľadá sa ich miesto a funkcia.

Problémy, ktoré ľudia riešia a aspekty týchto problémov môžu objasniť niektoré vzťahy medzi psychológiou a pedagogikou v poradenstve. Nosným východiskom môže byť teória vývinových úloh, ktorá postuluje základné okruhy problémov, s ktorými sa vo svojom živote stretáva prakticky každý človek (vstup do školy, vzdelávanie, voľba povolania, voľba partnera, profesia, rodičovstvo, penzionovanie a pod.). Pomoc pri každej z týchto vývinových úloh si **zvyčajne vyžaduje inú konšteláciu a hierarchizáciu participujúcich disciplín**. Zdá sa byť preto neúnosnou diskusiou o vedúcom postavení niektorej disciplíny v poradenstve. Problém, hierarchizácia aspektov problému, kompetencia disciplín pre tieto aspekty a efektívnosť metód by mali určiť vždy *individuálnu* štrukturalizáciu a participáciu odborníkov.

Každý problém má viacero charakteristík z hľadiska poradenského prístupu.

1. INTENZITA PROBLÉMU

Každá konkrétna vývinová úloha kladie rôzne nároky na jednotlivých ľudí. Niektorí neprežíva voľbu štúdia či povolania ako problém, má jasnú predstavu a perspektívu. Poradenská pomoc sa môže sústrediť na optimalizáciu rozhodnutia. Iní zase je neúspešný v partnerských vzťahoch a stáva sa mu táto vývinová

úloha mimoriadne dôležitou. Tento problém sa môže situačne a na základe negatívnych skúseností rozvinúť do masívnych neurotických symptómov, takže sa stane objektom psychoterapeuta alebo psychiatra.

Subjektívne prežívaná intenzita toho istého problému u rôznych jedincov sa bude diametrálne odlišovať a bude mať rôzne intenzívny objektívny účinok na správanie. Preto bude **individuálna intenzita problému** riešenia vývinovej úlohy určovať potrebu **individualizovanej intenzity poradenskej pomoci**. Pre iniciáciu do normálneho, uspokojujúceho sexuálneho života môže postačovať sexuálna výchova v rámci predmetu biológie (či špecializovaná prednáška sexuológa), menší počet bude potrebovať intenzívnejšiu intervenciu poradenského psychológa a minimum sa stane pacientom psychiatrov. Je nemožné určiť vedúcu úlohu jednej disciplíny (i keď samozrejme berieme do úvahy, že psychiatrický pacient nie je objektom poradenskej pomoci), pretože v prvom prípade ním je pedagóg, v druhom psychológ a v treťom psychiater.

2. ROZSAH PORADENSKÉHO PÔSOBNIA NA ČLOVEKA

Vyššie uvedená analýza si vyžaduje **konštituovať viacstupňovú poradenskú pomoc** vzhľadom na intenzitu subjektívne prežívaného problému.

Ak berieme do úvahy analýzy Ďuriča (Ďurič, L.: 1975) o podstate výchovno-vzdelávacieho procesu ako psychického pôsobenia v interakcii učiteľ-žiaci, ciele tohto procesu, kde okrem vedomostí je zahrnuté i formovanie osobnosti, Fabiánove (Fabián, D.: 1975) zistenia o vplyve informácií a hlavne špecifických poradenských informácií na utváranie obrazu seba a Koščove (Koščo, J.: 1975) formulovanie edukatívno-formatívneho poradenstva, nevyhnutnou súčasťou poradenstva sa stáva pedagóg-učiteľ.

Škola a pedagógovia preberajú tým na seba ďalšiu spoločensky mimoriadne závažnú funkciu. Ak si uvedomíme, že výchovno-vzdelávací proces na I. stupni a II. stupni absolvujú prakticky všetci z určitého populačného ročníka, potom je zrejmom priležitostou pre efektívne poradenské pôsobenie.

Pedagóg bude využívať v prvom rade formu *didaktického po-*

radenstva (Fabián, D., Rapoš, I.: 1975), v ktorom využívaním špecifických informácií pôsobí na kognitívne prvky osobnosti, a tým stimuluje a formuje žiakov obraz seba. Menej času, zručnosti a techník bude mať k dispozícii pre dlhodobejšiu a intenzívnejšiu konzultačno-poradenskú činnosť. Úlohou ostatných disciplín bude najmä vyzbrojovať pedagóga relevantnými informáciami a informačnými systémami, aby ich mohol v rámci vyučovacích predmetov a logiky obsahu odovzdávať žiakom (výchova k povolaniu a voľbe povolania, spojenie teória-prax, výchova k rodičovstvu. atď.). Rozsahom, z hľadiska obsiahnutia všetkých členov určitého populačného ročníka, má pedagóg-učiteľ ako jediný príležitosť systematicky výchovne a poradensky pôsobiť na celú populáciu.

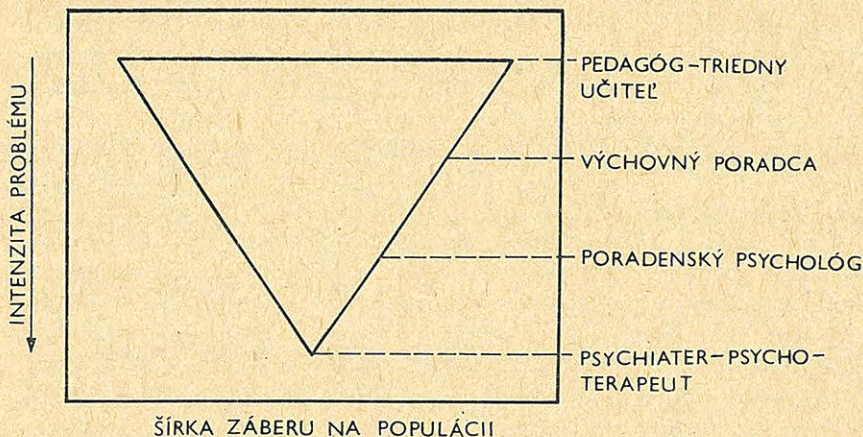
Ďalším stupňom poradenského pôsobenia v terajšom usporiadaní je výchovný poradca. Ak berieme do úvahy len priamu poradenskú činnosť výchovného poradcu (konzultácie s individuálnymi žiakmi, špecializované besedy a pod. a neberieme do úvahy jeho metodické a gestorské funkcie v rámci výchovného poradenstva), jeho záber nie je taký široký, konzultuje s menším počtom žiakov, ale už v situáciách, kde nepostačuje informačný typ didaktického poradenstva. Jeho konzultačná funkcia sa svojou formou, prvkami, dynamikou a zákonitostami blíži viac činnosti poradenského psychológa v individuálnom psychologickom poradenstve. V mnohých prípadoch sa bude funkcia výchovného poradcu prelínať a dopĺňať s funkciou triedneho učiteľa (ktorý lepšie pozná žiaka, ale nie je špecializovane školený ako výchovný poradca), ale už bude mať zásadne charakter výchovného poradenstva.

Poradenský psychológ by sa mal zrejme dostať do styku s ešte menším počtom žiakov, ktorých intenzita problémov (samozrejme, že máme na mysli iba problémy s dominantne psychologickou charakteristikou) a neschopnosť riešiť ich vlastnými silami vzrastá.

Najmenší počet žiakov, u ktorých problém prerastie kvantitatívne či kvalitatívne do psychickej poruchy, ako najintenzívnejšej formy funkčne podmieneného prežívania problému, sa stane pacientom psychiatra alebo psychoterapeuta.

Všeobecný model vzťahov z hľadiska šírky záberu na populáciu, intenzity subjektívne podmieneného problému a partici-

pantov na riešení problému s primárne psychologickou charakteristikou je na obr. 15.



Psychológ (nakoniec i výchovný poradca) má okrem tu vymedzenej funkcie i ďalšie úlohy v rámci poradenstva (optimalizačná funkcia, preventívna, osvetová a ďalšie), ktoré realizuje v omnoho širšom zábere, ako sme tu naznačili (hromadné poradenstvo, optimalizačné a aktivizujúce programy atď.). Tu sme vyznačili najsystematickejšiu formu práce poradenského psychológa v rámci individuálneho kontaktu so žiakom (klientom), ktorú uskutočňuje v podobe individuálneho a skupinového poradenstva v psychologických poradenských zariadeniach.

3. INTENZITA PSYCHICKÉHO PÔSOBNIA Z HLADISKA ŠPECIFICKÝCH PROBLÉMOV

Poradenská starostlivosť o človeka sa pokúša pokryť všetky podstatné zložky osobnostného vývinu — študijnoprofesionálny vývin, partnersko-maritálny vývin, osobnostný vývin v užšom zmysle slova, problematiku interpersonálnych vzťahov a pod. Každá táto zložka osobnostného vývinu normálneho človeka sa skladá z množstva špecifických vývinových úloh a náročných situácií, ktoré prinášajú ešte špecifickejšie subjektívne i objektívne (situácie) podmienené problémy. Voľba ďalšieho štúdia alebo povo-

lania (a to nehovoríme ešte o konkrétnej škole, v konkrétnom meste, či o konkrétnom type práce, v konkrétnom podniku, oddelení, prevádzke a pod.) je jedným z takýchto špecifických problémov v rámci študijno-profesionálneho vývinu. Pre každého jednotlivca je špecifickým a odlišným problémom, ktorý si vyžaduje individualizovaný poradenský prístup. **Individualizácia poradenského prístupu** je vždy jedným z faktorov, ktoré zvyšujú **intenzitu psychického pôsobenia**. Aká je možnosť individualizácie poradenského prístupu v niektorých formách poradenskej pomoci?

Učiteľ, keď zavádza do vyučovacieho procesu poradenské informácie, pôsobí na všetkých žiakov nediferencovaným, jednotným spôsobom. Žiak však spracováva tieto informácie individuálnym, špecifickým a v situácii výchovno-vzdelávacieho procesu ťažko kontrolovateľným spôsobom.

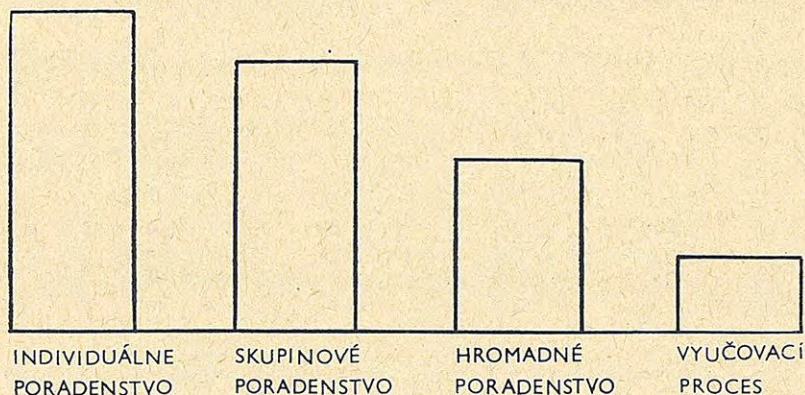
V hromadnom poradenstve, pre ktoré sú typické komunikačné väzby „každý s poradcom“ (Fabián, D., Rapoš, I.: 1975) a realizuje sa formami poradenskej prednášky, poradenskej prednášky s besedou, poradenskou besedou a špeciálnymi technikami hromadného poradenstva, je možnosť individualizovaného poradenského prístupu väčšia ako vo vyučovacom procese (neplatí to o forme poradenskej prednášky, ktorá je v mnohých charakteristikách zhodná s prenosom poradenských informácií vo vyučovacom procese — diferencia je tu len v možnosti využitia a prenosu väčšieho množstva poradenských informácií v prípade poradenskej prednášky). *Individualizácia prístupu sa zväčšuje, čím väčšiu možnosť dávame adresátovi poradenstva, aby podľa svojich potrieb štrukturoval a obsahovo zacieľoval poradenskú situáciu.* Otázky kladené v besede, ktorá sa týka špecifickej problematiky, a sú prítomní odborníci z danej oblasti, umožňujú viac určovať štrukturalizáciu a obsahové zameranie zo strany účastníkov besedy.

Skupinové poradenstvo je rovnocennou technikou s individuálnym poradenstvom. Diferencia medzi nimi je v indikácii pre ten-ktorý poradenský prípad (jednoznačne je skupinové poradenstvo efektívnejšie napr. pri problémoch v interpersonálnych vzťahoch) a samozrejme v odlišných psychologických mechanizmoch, ktoré sú v nich aktivizované. Možnosť štrukturovať a obsahovo zacieľovať poradenskú situáciu má predsa len viac klient v individuálnom poradenskom prístupe. V skupinovom

poradenstve nevyhnutne budú na seba narážať problémy rôznych klientov s relatívne rozdielnym obsahom, čím sa určí aj potreba rozdielných štruktúrácii (z hľadiska dôvernosti, intimity, hodnôt atď.).

V individuálnom poradenstve môže klient naplno štrukturovať a obsahovo zacieľovať poradenský proces podľa svojich potrieb a problémov (realizátorom napr. pri výchovných problémoch môže pritom byť triedny učiteľ, výchovný poradca alebo poradenský psychológ, podľa intenzity problému).

Možnosti individualizácie vzhľadom na špecifické problémy v jednotlivých formách poradenskej starostlivosti graficky znázorňuje obr. 15.



4. FUNKCIE PORADENSKÉHO PSYCHOLÓGA V RÁMCI PORADENSTVA

Psychologická starostlivosť o človeka, ktorú uskutočňuje poradenský psychológ, má viacero foriem a úrovní. Fabián a Rapoš (Fabián, D., Rapoš, I.: 1975) rozlíšili tri základné typy poradenských situácií, v ktorých nachádza svoje uplatnenie poradenský psychológ: **mikrosituácie, mezosituácie a makrosituácie.**

4.1 Mikrosituácie

Poradenský psychológ v poradenských mikrosituáciách pracuje s problémami klientov, ktoré dosahujú určitú zvýšenú in-

tenzitu a naliehavosť riešenia, ako sme analyzovali na str. 245. Typické prvky charakterizujúce proces psychologického poradenstva v mikrosituáciách sú:

a) *priamy kontakt psychológ — klient (klienti) s obojsmernou a všeobecnou komunikáciou;*

b) *intenzívne poznávanie osobnosti klienta s využívaním psychodiagnostických metodík;*

c) *intenzívne vyhľadávanie informácií o pozadí klienta, ktoré sú relevantné pre problém (od klienta, rodičov, súrodencov, učiteľov, priateľov. atď.);*

d) *pomoc na základe poradenského vzťahu, s charakteristikami intímnosti, dôvery, emocionálnych prvkov a pod.;*

e) *využívanie špecifických psychologicko-poradenských informácií;*

f) *využívanie psychologicko-poradenských techník, metód a postupov;*

g) *proces psychologického poradenstva je rozložený do viacerých stretnutí (sedení) a zaberá relatívne dlhšie časové obdobie.*

Všetky tieto prvky sú obsiahnuté v individuálnom (dyadickej forme) a skupinovom poradenstve. Tu sa odlišujeme od názoru Fabiána a Rapoša (Fabián, D., Rapoš, I.: 1975), ktorí na základe počtu participantov zaraďujú individuálne poradenstvo (typ psychológ—klient) do poradenských mikrosituácií a skupinové poradenstvo (typ psychológ—klienti) do poradenských mezosituácií, kým my zaraďujeme aj skupinové poradenstvo na základe vyššie uvedených prvkov do mikrosituácií.

V poradenských mikrosituáciách je intervencia poradenského psychológa najintenzívnejšia a najhlbšia. Využívajú sa i prvky psychoterapie a dochádza k väčšej alebo menšej reorganizácii, reštrukturalizácii a novej integrácii osobnosti. Klienti tohto typu prichádzajú do psychologickéj poradne so zvýšenou anxiétou a tenziou, vyvolanou problémom a potrebou vyhľadať pomoc psychológa.

K psychológovi prichádzajú však aj klienti, ktorých problémom je nedostatok informácií, ktoré potrebujú mať o sebe a podmienkach situácií, aby sa mohli efektívne rozhodnúť (voľba štúdia a povolania, reorientácia a pod.), prípadne potrebujú špecifické poradenské informácie o technikách riešenia náročných životných situácií a technikách rozhodovania. Často sú dokonca i

rozhodnutí a hľadajú u odborníka len potvrdenie svojho postupu riešenia situácie. Tento druhý pól klientov poradenského psychológa si vlastne vyžaduje optimalizovať svoje postupy riešenia vývinových úloh a osobných problémov.

4.2 Mezosituácie

Za najtypickejšiu formu realizácie cieľov poradenstva v rámci mezosituácií považujeme hromadné poradenstvo. Formy hromadného poradenstva (bližšie pozri časť D) umožňujú poradenskému psychológovi rozšíriť záber pôsobenia na populácii (formy hromadného poradenstva by bolo možné rozšíriť a bolo by to dokonca aj žiadúce, alebo kombinovať ich s individuálnym a skupinovým poradenstvom).

Z prvkov, ktoré charakterizovali poradenské mikrosituácie, zostávajú v mezosituáciách uskutočňovaných formou hromadného poradenstva tieto:

a) *priamy kontakt psychológ — klienti (besedujúci) s možnosťou realizácie obojsmernej komunikácie, ktorá už ale nie je všeobecná;*

b) *využívanie poradenských techník a postupov (pravidiel) hromadného poradenstva;*

c) *využívanie špecifických poradenských informácií;*

d) *špecifický poradenský vzťah hromadného poradenstva.*

Oproti poradenským mikrosituáciám absentujú intenzívne poznávanie osobnosti klienta, intenzívne vyhľadávanie informácií o pozadí klienta a zvyčajne aj rozloženie do viacerých stretnutí kvôli jednému okruhu problémov. Okrem toho aj prvky, ktoré zostávajú, nadobúdajú podstatne iný charakter:

— priamy kontakt s adresátmi hromadného poradenstva síce zostáva, ale podmienka obojsmernej komunikácie nie je uskutočniteľná vo všetkých formách (poradenská prednáška) a prakticky je vylúčená možnosť všeobecnej komunikácie „každý s každým“ (nie každý besedujúci kladie otázky a množstvo poslucháčov v podstate vylučuje vzájomné komunikácie medzi všetkými účastníkmi), čo je základnou charakteristikou individuálneho a skupinového poradenstva;

— techniky a pravidlá (postupy) hromadného poradenstva sú

úplne odlišné od techník, metód a postupov individuálneho a skupinového poradenstva;

— špecifický poradenský vzťah hromadného poradenstva je kvalitatívne odlišný od vzťahu v individuálnom a skupinovom poradenstve (menšia intimita, dôvernosť, hĺbka vzťahu, zmenšenie emocionálnych prvkov a pod.).

Hromadné poradenstvo, ak je realizované plánovite, systematicky a organizovane, má v rámci psychologickkej starostlivosti o človeka veľkú dôležitosť a nezastupiteľnú funkciu. Umožňuje rozšíriť záber z niekoľkých klientov individuálneho a skupinového poradenstva na veľký počet poslucháčov a besedujúcich.

4.3 Makrosituácie

Otázky pôsobenia poradenských psychológov v rámci makrosituácií nie sú zatiaľ systematicky rozpracované. Chýba nám poznanie základných psychologických zákonitostí a mechanizmov, ktoré sú v činnosti. Poznáme len všeobecnú (prítom nepsychologickú) charakteristiku, že psychológovia sú len jedným článkom sociálnej makroštruktúry poradenstva.

Rozpracované sú základné princípy tvorby makroštruktúry poradenstva, uplatňované v makrosituáciách (u nás najmä Koščo, J.: 1971, 1975, 1977). Patrí medzi ne v prvom rade **princíp interdisciplinárnosti** (ktorý sa najefektívnejšie bude prejavovať najmä v tejto oblasti poradenstva) a **tímovosti**. Tieto princípy sú, pravda, zatiaľ rozpracované v najvšeobecnejšej rovine, takže chýbajú realizačné výstupy v podobe foriem, konkrétnych postupov, kontroly efektívnosti (ak je v tejto rovine vôbec možná), programov a konkrétnych fungujúcich interdisciplinárne vypracovaných informačných systémov.

Zvyšovanie informačnej úrovne ľudí je najtypickejším a najcharakteristickejším znakom poradenskej činnosti v rámci makrosituácií. Informácie pôsobia buď v rámci organizovaných, plánovaných systémov (informácie o druhoch štúdiá, povolania a pod.) alebo paralelne mimo takýchto uzavretých systémov (napr. Plzákove publikácie o manželstve a partnerstve). Obe tieto formy majú a budú mať veľký význam, pričom sa doteraz realizujú najmä v podobe knižných publikácií, prostredníctvom masovo-komunikačných prostriedkov (tlač, televízia, rozhlas). Spôsoby

realizácie by sa mali rozširovať — zaujímavý a podnetný je napr. pokus Supera (Super, D. E.: 1970) využiť počítače nielen v podobe informačného zdroja, ale aj ako komunikačný a pri riešení problémov pomoc poskytujúci prostriedok.

Ak aplikujeme na poradenský (ťažko tu už hovoriť o psychologicko-poradenskom prístupe, pretože psychológ je len jedným prvkom) prístup v makrosituáciách (kritériá prvkov, ktoré charakterizujú prácu poradenského psychológa v poradenských mikrosituáciách, zistíme, že **ani jeden z nich sa neaktivizuje**. Stráca sa priamy kontakt psychológ — klient (klienti), poznávanie osobnosti klienta, vyhľadávanie informácií o pozadí klienta, práca na základe poradenského vzťahu, využívanie špecifických poradenských informácií, psychologicko-poradenských techník a viacerých sedení (stretnutí). Pristupuje ale veľmi dôležité rozšírenie záberu na populáciu, ktorý je zo všetkých poradenských situácií najväčší.

5. POROVNANIE ČINNOSTÍ PORADENSKÉHO PSYCHOLÓGA V PORADENSKÝCH SITUÁCIÁCH

Všetky formy práce poradenského psychológa (a samozrejme i ostatných participantov systému poradenstva podľa vlastných špecializácií) v rámci mikrosituácií, mezosituácií a makrosituácií sú žiadúce a nezastupiteľné.

Poradenská starostlivosť v rámci makrosituácií je **efektívna z hľadiska najširšieho záberu, ale neefektívna pri hlbších a intenzívnejších problémoch**. Individuálne a skupinové poradenstvo (ako formy práce poradenského psychológa v mikrosituáciách) sú **efektívne pri zvýšenej intenzite problému, ale neekonomické a neefektívne z hľadiska šírky záberu na populáciu**. Niekomu pri rozhodovaní o budúcom štúdiu či povolani, postačí informačná brožúrka (forma z makrosituácií), inému poradenská beseda (forma z mezosituácií) a ďalší bude potrebovať pre optimalizáciu svojej voľby individuálne poradenstvo (forma z mikrosituácií). Tieto tri druhy situácií by mali byť logickým vodidlom pri konštituovaní foriem poradenskej starostlivosti o človeka v jeho biodromálnom vývine z hľadiska subjektívne prežívanej intenzity problému a neschopnosti riešiť ho bez vonkajšej intervencie. *Formovanie po-*

faktory situácie	počet klientov	intenzi- ta psy- chické- ho pôso- benia	pozná- vanie osob- nosti	ekono- mickosť	kontro- la zvnú- torne- nia	hĺbka vztahu	priamy kontakt	špeci- fické pora- denské infor- mácie	informácie o pozadí (rodina, status, vzdelanie a pod.)
mikrosituácie	X	XXX	XXX	X	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX
mezosituácie	XX	XX	0	XX	X	X	XX	X	0
makrosituácie	XXX	X	0	XXX	0	0	0	0	0

O... žiadna intenzita, faktor nepôsobí
 X... slabá intenzita pôsobenia faktora
 XX... priemerná intenzita pôsobenia faktora
 XXX... silná intenzita pôsobenia faktora

radenských služieb by malo vychádzať z logiky potrieb spoločnosti a jednotlivcov.

Všetky možné a jestvujúce formy poradenskej pomoci je niekedy ťažké jednoznačne zaradiť podľa nami vytypovaných prvkov do jednej z kategórií poradenských situácií. Takýmto prípadom sú napr. odpovede na listy s psychologickou problematikou v časopisoch a novinách, otázky a odpovede odborníkov v televízii a rozhlase a pod. Je zrejmé, že tieto formy obsahujú prvky makrosituácií (nie je bezprostredný vizuálny kontakt, využívajú sa masovokomunikačné prostriedky atď.) a mezosituácií (obojstranná a nevšeobecná komunikácia).

Porovnanie pôsobenia niektorých faktorov v makro-, mezo- a mikrosituáciách, ktoré môže na záver doplniť obraz o psychologických mechanizmoch a intenzite ich vplyvu, ktoré tu pôsobia, je v tabuľke č. 1.

VIII. PROCES PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA V MIKROSITUÁCIÁCH

Zákonnosti, techniky, metódy a postupy procesu psychologického poradenstva sa budú musieť rozpracovávať detailne vo všetkých troch vytypovaných poradenských situáciách. Svoju pozornosť však zúžime len na individuálne psychologické poradenstvo, ako jednu z foriem psychologickéj poradenskej starostlivosti v mikrosituáciách.

Pre individuálne poradenstvo platia všetky charakteristiky, ktoré sme analyzovali v rámci poradenských mikrosituácií. Navyše prístupujú vzťahy, podobnosti a odlišnosti s psychoterapiou. Z mnohých aspektov procesu psychologického poradenstva zacieme pozornosť na dva:

1. **psychologicko-poradenský vzťah;**
2. **proces diagnostikovania v psychologickom poradenstve.**

Problém poradenského vzťahu je mnohými charakteristikami a zásadami odlišný od vzťahu v psychoterapii. Má iné predpoklady a funkcie. V psychodiagnostickom procese v poradenstve je zasa posun v cieľoch, metódach a postupoch. Domnievame sa, že v týchto dvoch oblastiach sa azda najvýraznejšie prejavujú rozdiely medzi psychoterapeutickou a poradenskou praxou.

Pri rozoberaní poradenských škôl nebudeme postupovať podľa jednotlivých prístupov, ale preložíme nimi niektoré základné dimenzie, v ktorých ich budeme porovnávať.

1. ZLOŽKY PORADENSKÉHO PROCESU

Pod poradenským procesom rozumieme všetko dianie súvisiace so zabezpečovaním úloh poradenstva a v užšom zmysle všetky aktivity, ktoré medzi poradenským psychológom a klientom prebiehajú počas stretnutí.

Pretože sa zaoberáme výlučne psychologickým poradenstvom, budeme v tejto časti o poradcovi uvažovať len na úrovni kvalifikovaného odborného psychológa, ktorý má príslušné vzdelanie, skúsenosti a zručnosti (poradcom môže byť v iných prípadoch aj nepychológ — napr. výchovným poradcom je špeciálne školený učiteľ) a všetky naše zovšeobecnenia budú platiť len pre poradenské mikrosituácie realizované formou individuálneho poradenstva.

Do procesu psychologického poradenstva potom patrí niekoľko zložiek:

a) *poradenský psychológ* (pri rozšírení definície psychoterapie ním môže byť na úrovni individuálneho poradenstva aj psychoterapeut, ktorý v určitých kontextoch a situáciách túto funkciu aj vykonáva);

b) *klient*;

c) *užšie a širšie prostredie klienta*;

d) *situácia a problém klienta*;

e) *vzťah poradenský psychológ — klient*;

f) *metódy, techniky a prostriedky* na dosiahnutie poradenského cieľa (sem môže patriť aj vzťah poradenský psychológ — klient).

Táto schéma je navonok v mnohom analogická zložkám psychoterapeutického procesu (pozri napr. Kondáš, O.: 1969), ale jej rozdielnosť a špecifickosť vyplýva z odlišnosti predmetu, funkcie i cieľov psychologického poradenstva.

2. CIEĽ PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA

Cieľom psychologického poradenstva vo všeobecnosti je podporovať osobnostný rast človeka (v zmysle zvyšovania zrelosti) počas celého jeho biodromálneho vývinu.

Na životnej ceste sa človek neustále musí vyrovnávať s vývinovými úlohami a náročnými životnými situáciami, ktoré ich sprevádzajú, s problémami, konfliktmi a tranzitnými fázami vývinu, ktoré majú pôvod buď v prostredí, alebo v ňom samom. Tieto zložité stavy rozhodovaní, volieb a riešení sú často sprevádzané neistotami, anxiétou a tenziami. Sú nevyhnutne spojené so životom a osobnostným vývinom každého človeka, pričom zásadne nevychádzajú z neurotickej bázy.

Situácie, ktoré vo zvýšenej miere kladú na človeka nároky,

sa vyskytujú v každom štádiu vývinu osobnosti. Tvorí ich tzv. *vývinové úlohy* (prechod na vyšší stupeň školy, voľba vzdelania a povolania, voľba partnera, manželské problémy, adaptácia na všetky nové typy situácií, rodičovstvo, profesionálna nespokojnosť, penzionovanie, ale aj životné plány, programovanie osobnostného vývinu atď.), s ktorými sa každý človek musí vyrovnávať.

Psychologické poradenstvo zacielfuje svoju pozornosť na pomoc pri prekonávaní prekážok osobnostného rastu, ktoré vyplývajú z náročných životných situácií, a najmä vývinových úloh. Dôležité sú úlohy v *tranzitných fázach vývinu*, ktoré v mnohých ohľadoch určujú ďalší život človeka.

Psychologicko-poradenské intervencie sa uplatňujú, ak procesy riešenia vývinových úloh kladú na človeka také nároky, ktoré vyvolávajú neistoty, anxiety a tenziu a mohli by viesť k vývinovému deficitu alebo neoptimálnemu riešeniu. Tieto tenzie a anxiety menadobúdajú extrémnu formu narušenia psychických funkcií ako u neurotických a psychotických stavov. S vyriešením vývinovej úlohy by zrejme viac-menej ustúpili, ale mali by za následok buď prenos do ďalších životných aktivít v čase riešenia, alebo znemožnia nájsť optimálne východisko a stabilitu osobnostného vývinu.

3. PSYCHOLOGICKÉ PORADENSTVO A PSYCHOTERAPIA

Proces psychologického poradenstva a psychoterapia majú mnohé spoločné charakteristiky. Oba procesy sa snažia pomocou psychologických poznatkov modifikovať správanie človeka. Oba pojmy sa používajú pri interakciách, v ktorých poradenský psychológ a psychoterapeut berú na seba zodpovednosť, že pozitívne prispievajú k osobnostnému vývinu iného človeka. Ak definujeme oba procesy v tomto širšom zmysle, možno oba pojmy používať paralelne.

Viacere pokusy o kvalitatívne odlišenie psychologického poradenstva a psychoterapie skončili neúspešne. Problém je zrejme v tom, že rozdiel nie je natoľko kvalitatívny ako kvantitatívny. Porovnanie kvantitatívnych rozdielov v niektorých dimenziách psychologického poradenstva a psychoterapie to dobre ilustruje:

a) *dimenzia normalita — abnormalita*. Psychologické poraden-

stvo sa zásadne zaoberá normálnymi ľuďmi, ich potrebami a problémami (preto sa používa termín klient a nie pacient);

b) *časová dimenzia*. Počet psychoterapeutických sedení je zvyčajne niekoľkonásobne väčší ako počet poradenských sedení (ako priemer sa uvádza 4 — 6 poradenských sedení na jedného klienta);

c) *kognitívno — konatívna dimenzia*. V poradenskom procese sa kladie relatívne väčší dôraz na kognitívne a racionálne faktory než v psychoterapeutickom procese;

d) *dimenzia aktivity — pasivity*. V poradenskom procese je klient zvyčajne značne viac aktívny (je v istom zmysle partnerom poradenskému psychológovi) než v psychoterapeutickom procese.

Tieto kvantitatívne (a nie kvalitatívne) rozdiely umožňujú, že psychologické poradenstvo môže preberať a modifikovať mnohé diagnostické a psychoterapeutické postupy klinickej psychológie (napr. modifikáciou známeho klinického inventára MMPI — Minnesota Multiphasic Personality Inventory sa vytvorila poradenská verzia MCI — Minnesota Counseling Inventory pre použitie u normálnych ľudí).

4. KLIENTI PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA

Klientela poradenského psychológa je veľmi heterogénna čo do veku, problémov, vzdelania a iných charakteristík. Spája ich skutočnosť, že ako normálni ľudia sa **dostali do situácií, ktoré nie sú schopní sami zvládnuť**. Preto je pre nich typické, že svoju návštevu poradenského psychológa spájajú s vyriešením určitej konkrétnej situácie. Domnievajú sa, že príčinou ich problému je táto situácia a nie oni samotní.

Skutočne, niekedy postačí zmeniť podmienky externej reality alebo podať špecifické informácie. Tento typ poradenskej pomoci je veľmi rozšírený, ale nemusí postačovať.

Psychologické poradenstvo sa priamo dotýka osobnostného vývinu. Znamená to, že ak klient chce od poradenského psychológa, aby sa urobilo konkrétne rozhodnutie, vyriešili špecifické problémy, alebo objasnili určité situácie, primárnym cieľom nemusí byť ich momentálne a izolované vyriešenie. Primárnym cieľom môže byť pochopenie osobnostného rastu ako celku, zmys-

lu riešenia situácie a prekážok rozvoja osobnosti, ktoré sú symbolizované špecifickými a ohraničenými problémami. Úlohou poradenského psychológa potom je aktivovať proces osobnostného rastu klienta a odstraňovať prekážky tohto rastu. Tento najnovší trend vývinu posúva ciele psychologického poradenstva k tzv. osobnostnému poradenstvu, vychádza z neho a kladie naň značne väčšie nároky aj v zmysle psychoterapeutickom.

Prikladom pre tento posun môže byť prípad prváka – vysokoškoláka. Ako problém, pre ktorý nás navštívil, uviedol zlý systém štúdia, neschopnosť učiť sa v internáte a z toho vyplývajúce obavy o výsledok skúšok. Na prvý pohľad bežné adaptačné problémy na vysokoškolské štúdium, ktoré si vyžadujú informácie o psychologických zásadách učenia, systéme štúdia, opakovania atď., informácie o systéme knižníc a uistenie, že také isté problémy a neistotu prežívajú takmer všetci prváci. To bolo však sekundárne. Primárny problém, z ktorého vyplývali jeho ťažkosti, bol v inom. Po prvý raz bol odlúčený od rodiny, ktorá mu bola záštitou a riešiteľkou všetkých problémov, po prvý raz sa musel sám postaviť pred všetky nové situácie, ktoré prináša vysokoškolský život a sám ich aj riešiť. Pretože nebol na to doteraz pripravovaný, bol nesamostatný a neschopný tieto situácie riešiť. Ak by sme sa nezaoberali jeho nesamostatnosťou ako primárnym problémom, neaktivovali jeho vnútorné osobnostné zdroje a podali mu len špecifické informácie, ktoré si vyžadoval, mohli by sme očakávať, že bude klientom psychológa i neskôr, keď sa bude musieť rozhodovať a riešiť problémy voľby povolania a partnera, manželské a rodičovské problémy atď. Psychológ by mu v kladnom i negatívnom zmysle – bez riešenia primárneho problému – iba nahradil rodičov.

IX. PSYCHOLOGICKO-PORADENSKÝ VZŤAH

Za východisko pri riešení problému každého klienta považujeme v individuálnom psychologickom poradenstve v rámci mikrosituácií, osobnosť a smer jej vývinu. Podľa Pardela (Pardel, T. — Boroš, J.: 1975) sú hlavnými charakteristikami osobnosti integrácia, konzistentnosť, menlivosť a konštantnosť (pričom menlivosť a konštantnosť tvoria z vývinového hľadiska deskriptívne charakteristiky). Najdôležitejšou úlohou osobnostného vývinu je podľa Allena (v Bordin, E. S.: 1968) stále narastajúca diferenciácia a integrácia psychických funkcií, ako i celej osobnosti. Osobnostný rast (v zmysle diferenciácie, konzistentnosti a integrácie) sa formuje najmä prostredníctvom *interpersonálnych vzťahov*. Preto môžeme predpokladať, že poradenský vzťah, ktorý sa utvorí medzi klientom a poradenským psychológom, takisto prispieva k ďalšiemu osobnostnému rastu klienta. Poradenský vzťah považujeme za jeden z prostriedkov, ktorými sa dosahuje poradenský cieľ.

Vzťah je len jedným z prostriedkov, ktorými pomáhame klientovi prekonať problémy. Je však prostriedkom, ktorý sa vo väčšej alebo menšej miere používa vždy. Ak je klientom študent so skúškovou trémou, nepoužijeme vzťah ako hlavné médium, ale zrejme využijeme techniku systematickej desenzitizácie, v iných prípadoch modifikácie techník behaviorálnej a discentnej psychoterapie, či metód kolektívnej alebo skupinovej psychoterapie a pod. Ale i v tom prípade musíme nadviazať s klientom dobrý kontakt (čo nie je nič iného ako utvorenie pozitívneho vzťahu), ktorý využívame ako motivačného činiteľa pre plné akceptovanie našich postupov, pokynov a techník.

Za základné faktory utvárania vzťahov v psychologickom poradenstve považuje Bordin (Bordin, E. S.: 1968) štruktúrovanosť

a mnohoznačnosť, kognitívno-konatívne charakteristiky a vlastnosti osobnosti psychologického poradcu.

1. ŠTRUKTUROVANOSŤ A MNOHOZNAČNOSŤ VZŤAHU

Poradenský psychológ môže na základe svojich verbálnych reakcií, gest, mimiky a celkovej svojej činnosti v rôznej miere štrukturovať poradenskú situáciu. Čím je stimulačné pole menej štrukturované, tým je situácia mnohoznačnejšia.

V mnohoznačnosti sa veľmi líšia psychologické testy. Testy inteligencie a schopností, akými sú napr. u nás používané Testy diferenciácie schopností (TDS) alebo Amthauerov TSI, dávajú inštrukciami a úlohami jednoznačné pokyny, čím silne štruktúrujú situáciu. Úloha je natolko štrukturovaná, že od klienta vyžaduje jednu jednoznačnú reakciu — správnu odpoveď. V Rorschachovom teste je naopak úloha minimálne štrukturovaná, podnety sú maximálne mnohoznačné a reakcie veľmi odlišné čo do obsahu, kvality a kvantity.

Podobná možnosť štrukturovania je v poradenskej situácii. Stupeň mnohoznačnosti vzťahu kontroluje poradenský psychológ vo viacerých oblastiach:

- a) *obsahová náplň diskusií;*
- b) *dôvernosc a ďalšie emocionálne charakteristiky vzťahu;*
- c) *hodnoty poradenského psychológa z hľadiska cieľa poradenských stretnutí a hodnoty všeobecne.*

Funkcie mnohoznačnosti v poradenskom vzťahu sú v mnohom podobné funkciám, ktoré spĺňajú projektívne testy v psychodiagnostike. Predpokladá sa, že klient bude na mnohoznačné podnety poradenského psychológa reagovať tak, že v nich sám nájde mnohé aspekty svojich problémov a zachová si svoj obvyklý „problémový“ spôsob riešenia. Tým vlastne nevedome poskytuje poradenskému psychológovi i seba materiál na analýzu dôležitých stránok osobnosti, čo je podobné situácii a využitiu projektívnych testov. Mnohoznačnosť v poradenskom vzťahu sa potom môže stať médium zefektívnenia poznania osobnosti a problémov klienta, čo môže naplno využiť ako poradenský psychológ, tak aj samotný klient.

Potvrdenie uvedených funkcií mnohoznačnosti priniesli výskumy Hellera a Matarazza. Heller (Heller, K.: 1966) zistil, že v mno-

hoznačných situáciách ľudia reagujú väčším počtom sebareferencií a väčším sebaodhalením. K zaujímavému výsledku došiel vo svojom výskume tiež Matarazzo (Matarazzo, J. — Wiens, A. — Saslow, G. — Matarazzo, R.: 1966). Zistil, že ak sa zvýši mlčanie ako odpoveď na reakciu klienta nad päť sekúnd, subjekt značne zvýši nové obsahy v diskusii. Ako uvidíme, mlčanie (počúvanie) klasifikoval Osburn ako najmnohoznačnejšiu reakciu poradenského psychológa.

Osburn (Osburn, H. G.: 1952) klasifikoval reakcie poradenského psychológa na klientove výpovede takto:

— najmnohoznačnejšou, teda najmenej štrukturujúcou odpoveďou je počúvanie;

— ďalšou najmenej štrukturujúcou reakciou je presný opis myšlienok klienta;

— potom je sumarizovanie odpovedí klienta, keď sa menia, či rozširujú myšlienky, alebo odpovedá jednou z myšlienok samotného klienta;

— situáciu najviac štrukturuje, keď poradca odpovedá novou myšlienkou alebo novou interpretáciou klientových problémov.

Osburn zistil úzky vzťah aj medzi počtom slov, ktoré poradca vysloví a celkovou mnohoznačnosťou.

V štrukturovaní (mnohoznačnosti) situácie je medzi jednotlivými psychoterapeutickými a poradenskými orientáciami veľký rozdiel.

Psychoanalytik je zrejme so svojím pravidlom „povedz mi všetko, čo ťa napadne“ najviac mnohoznačný. V systéme voľného asociovania nedáva žiadne štrukturujúce prvky obsahu diskusie. Pretože sedí za ležadlom, neumožňuje najštrukturujúce vodidlá ani v gestách, mimike alebo celkovom výraze tváre (samozrejme, že hovoríme o klasickej psychoanalýze, pretože techniky súčasných analytikov sú značne odlišné). Pokiaľ ide o obsah konverzácie, je maximálne mnohoznačný (najmä v úvodných fázach psychoanalýzy). Psychoanalytik je jednoznačný pri definovaní dôvernosti vzťahu. Objasní svojim klientom, že môžu a majú hovoriť o najintímnejších veciach osobného života. Tým jasne stanovuje, že ich vzťah bude veľmi dôverný.

Rogersova na klienta zameraná nedirektívna orientácia je menej mnohoznačná ako orientácia psychoanalytická. Rogersov postulát akceptovania klienta aký je, znamená, že mu poradenský

psychológ nevnucuje hodnoty, ale sa snaží rozvíjať hodnoty a iné charakteristiky samotného klienta. Tým, že nedefinuje vlastné hodnoty, stáva sa pre klienta hodnotovo mnohoznačný.

Direktívny poradenský psychológ zvyčajne vzťah silne štrukturuje explicitným definovaním všetkých pre jeho teóriu dôležitých charakteristík.

Pri využívaní mnohoznačnosti v poradenských vzťahoch je potrebná veľká opatrnosť. Dübner a Frenkel — Brunswiková (v Bordin, E. S.: 1968) zistili, že *mnohoznačnosť vyvoláva anxiétu*. Istý stupeň neistoty a anxiety je potrebný pre poradenský progres (ak klient nemá pri príchode k poradenskému psychológovi aspoň malú anxiétu a tenziu, zvyčajne má k poradenskému procesu ľahostajný postoj), ale tento stupeň je pre každého klienta individuálny. Ak ho prekročíme, ak budeme pre daného, konkrétneho klienta príliš mnohoznační, tak mu nepomáhame riešiť problémy, skôr naopak. Znamená to, že ak poradenský psychológ využíva vo vzťahu mnohoznačnosť, môže byť efekt buď pozitívny — dosiahne väčšie a rýchlejšie sebaodhalenie klienta, alebo negatívny — ďalej graduje anxiétu a tenziu.

Problém, s ktorým klient prichádza, je ďalším podmieňujúcim faktorom využívania mnohoznačnosti. Ak príde klient orientovaný na získanie informácie a jej poskytnutie mu skutočne a úplne vyrieši problém, je zavádzanie mnohoznačnosti neadekvátne. V takom prípade interview silne štrukturujeme, aby sme akcelerovali vyriešenie problému — podanie validnej a relevantnej informácie. Poradenský psychológ musí presne vedieť, čo je hlavným problémom klienta predtým, než sa rozhodne, či má alebo nemá využiť mnohoznačnosť.

Zhodnotenie individuálnej tolerancie na mnohoznačnosť a koľko mnohoznačnosti si vyžaduje problém, je relatívne ťažké aj pre skúseného poradenského psychológa. Aj po vyriešení tohto problému je potrebná zručnosť a skúsenosť v narábaní so vzťahom, aby sa navodil zamýšľaný stupeň mnohoznačnosti. Preto sa odporúča začínajúcim a neskúseným poradenským psychológom, aby svoj vzťah s klientom a celé interview viac štrukturovali. Nepriamy dôkaz prináša zistenie Banduru (Bandura, A. — Lipsher, D. — Miller, P.: 1960) — ak je poradenský psychológ neistý (čo je typické pre neskúseného poradenského psychológa), má snahu viac štrukturovať vzťah.

Ak interview a celý vzťah neštrukturovujeme, vnášame do neho veľa mnohoznačnosti, nemožno predvídať reakcie klienta. Ne-predvídaná reakcia zvyšuje nároky na prácu poradenského psychológa, vyžaduje od neho okamžitú tvorivosť, skúsenosť, alebo u menej skúsených nevyhnutne supervíziu. Pri začiatkoch práce s klientmi je vhodné štrukturovať interview a vzťah, pretože postup práce v sedeniach možno vopred naplánovať. Je potrebné si uvedomiť, že mnohoznačnosť môže viesť k väčšiemu zdôvereniu sa klienta (väčšiemu, hlbšiemu a intímnejšiemu, než je často z hľadiska problému potrebné), zvyšuje intimitu vzťahu, ale tým sa zväčšuje aj dôvera klienta vo vyriešenie najosobnejších problémov. Nezodpovedné a neodborné využívanie mnohoznačnosti je vo veľkej miere hazardom.

2. KOGNITÍVNO-KONATÍVNE ASPEKTY PORADENSKÉHO VZŤAHU

V psychologickom poradenstve na rozdiel od psychoterapie klienta (normálni a relatívne dobre emocionálne integrovaní ľudia) umožňuje väčšie využívanie kognitívnej dimenzie vzťahu a celého procesu. Preto sa v psychologickom poradenstve viac interpretuje, racionálne zdôvodňuje a klarifikuje.

Interpretačné postupy sú prostriedkom, ktorým poradca prenáša svoje pochopenie situácie, problému, osobnosti klienta a možnosti riešenia na klienta. Ako pri mnohoznačnosti, aj tu postoj k interpretácii ovplyvňujú teoretické východiská jednotlivých psychologicko-poradenských a psychoterapeutických škôl.

Rogers (Rogers, C. R.: 1942) napr. zásadne odmieta interpretáciu v zmysle racionálneho zdôvodňovania, argumentovania, presvedčovania a objasňovania (odmieta objasňovanie zacielené na vnútenie pochopenia, hodnôt atď., pretože klarifikáciu klientom explicitne vyslovených myšlienok využíva ako základnú techniku). Interpretácia je preňho jednou z foriem neakceptovania klienta. Hovorí, že ak poradenský psychológ interpretuje, zrejme predpokladá, že klient nie je schopný sám sa k tejto interpretácii, pochopeniu dopracovať.

Či, kedy a ako interpretujeme, záleží najmä na probléme klienta a stave, v akom prichádza a momentálne je. Musíme si uvedomiť, že príchod klienta k poradenskému psychológovi, „rozhodnu-

tie ísť tam“, znamená preňho priznanie nedostatočnosti, neschopnosti vyriešiť si problém vlastnými silami a prostriedkami. Toto priznanie, či už vedome poznané, alebo nevedome pocitované, je neprijemné a produkuje tenziu. Kým túto tenziu neuvolníme, nezlikvidujeme, ťažko môžeme od klienta očakávať, že bude racionálny. Takisto sa zvýši anxieta a tenzia, ak sa po prvý raz narazí na relevantné osobné stránky problému. Preto ak sa interpretuje v čase, keď je klient v stave zvýšenej tenzie, budú myšlienky poradenského psychológa, či už akceptované alebo nie, neefektívne pre zmenu správania.

Konečná interpretácia nemusí mať nevyhnutne poradenskú hodnotu. Je efektívna, ak je na ňu klient postupne pripravovaný, je správne načasovaná a nepredbieha veľmi klientove momentálne chápanie seba samého. Speisman (Speisman, J. C.: 1959) demonštroval, že interpretácie, ktoré sú jemne za klientovým chápaním seba samého, sú efektívnejšie a vedú k väčšiemu progresu v poradenskej práci, než interpretácie s „veľkým skokom“ pokiaľ ide o hĺbku a predbiehanie súčasnej úrovne chápania klienta.

V spôsobe interpretovania je veľká individuálna variabilita. Každý poradenský psychológ si utvorí zvyčajne vlastnú schému, spôsob a štýl interpretácie. Ak chceme klasifikovať, tak môžeme uviesť dva najrozšírenejšie spôsoby interpretácie — klarifikáciu a komparáciu.

Colby (Colby, K. M.: 1951) vymedzuje klarifikáciu takto: je určená na vykryštalizovanie klientových myšlienok a pocitov, ktoré sa týkajú problému; na zacielenie pozornosti na tie aspekty správania, ktoré si vyžadujú ďalšie skúmanie a ďalšiu interpretáciu; na odlíšenie podstatného od nepodstatného, alebo na sumarizovanie doterajšieho pochopenia. Zvyčajne sa používa forma otázok, jemných imperatívov alebo zjednodušenia už vyslovených myšlienok. Toto vymedzenie klarifikácie je v súlade s Rogersovým chápaním reflexie a klarifikácie.

Komparatívne interpretácie sú také, v ktorých sa vedľa seba postaví dve myšlienky, dva pocity, dve skúsenosti a iné prvky, aby sa porovnali. Tieto dve jednotky môžu byť v čase súbežné alebo oddelené, môžu byť paralelné alebo kontrastné. Obvykle sa porovnáva detstvo a dospelosť, súčasné správanie a minulé, predstavy a realita, klientove ja s ja iných ľudí, postoje

k rôznym ľuďom, hodnoty klienta s hodnotami iných, schopnosti úspešných a neúspešných a pod.

Klarifikačné a komparatívne interpretácie sa najvšeobecnejšie využívajú. Okrem nich sa používajú mnohé iné postupy podľa tvorivosti, skúsenosti a okamžitého nápadu poradenského psychológa.

Pri analyzovaní kognitívnych a konatívnych aspektov poradenského procesu je potrebné zdôrazniť, že osobnosť ako celok charakterizujú oba tieto aspekty. Poradenský psychológ svojou komunikáciou a celkovým správaním môže u klienta vyvolať buď kognitívne, alebo konatívne ladenú komunikáciu. Ale je zlé, ak poradenský psychológ upadne do schémy, ktorú často určuje jeho vlastný životný štýl a u každého klienta podporuje a vyžaduje len jeden druh komunikácie.

Ak sa manželia hádajú, kto má nosiť dieťa do jasí, môže byť hlavný emocionálny problém — chlad ich vzťahu. Potom poradca nerieši problém dopravných liniek a rozdelenia povinností. Ak má študent konflikt s učiteľom a rodičmi, pretože ešte stále nevyplnil prihlášku na vysokú školu, lebo má pre seba dve rovnocenné alternatívy, medzi ktorými sa nevie rozhodnúť, nebude poradenský psychológ za hlavný problém považovať postup riešenia konfliktu, ale pomôže klientovi vo voľbe.

Keďže cieľom psychologického poradenstva je podporovať osobnostný rast, podporovať hlbšiu a plnšiu diferenciaciu, integráciu a konzistentnosť osobnosti, má sa poradenský psychológ podľa potreby zaoberať celou osobnosťou klienta — jej kognitívnymi aj konatívnymi aspektmi.

Dotkli sme sa tým dôležitého problému pochopenia klienta. Mnohé teoretické smery psychologického poradenstva a psychotherapie sú jednostranne orientované. Behaviorálne orientovaný poradenský psychológ preferuje kognitívne aspekty správania, kognitívnu komunikáciu a kognitívne riešenie problému. Dynamicky orientovaný poradenský psychológ zasa považuje za najdôležitejšie konatívne aspekty správania a prežívania a až po vyriešení problémov v tejto sfére azda pristúpi k inštrumentálnym aspektom správania.

Už sme uviedli, že z celku osobnosti prakticky nemožno vylúčiť niektorý z týchto aspektov — či už kognitívny alebo konatív-

ny. Každý problém, s ktorým prichádza klient, je natoľko komplexný, nakoľko je komplexná jeho osobnosť. V podstate rozdelenie na kognitívne a konatívne charakteristiky osobnosti je viac záležitosťou klasifikačnou, teoretickou a v reálnom živote, u skutočného človeka ich nemožno oddeľovať. Tak ako je osobnosť dynamický celok, tak je potrebné na ňu ako celok poradensky pôsobiť.

Pri rozhodovaní, na ktorý aspekt máme klásť väčší dôraz v snahe o zmenu správania, bude vodidlom klientov problém. Nakoľko obsahuje problém (myslíme skutočný, primárny problém, ktorý môže byť iný, než uvedie klient na prvom sedení) kognitívne aspekty, natoľko ich zdôrazníme v poradenskom procese.

Ak je poradenský psychológ pre teoretický prístup, neskúsenosť, osobné sympatie, alebo iné dôvody jednostranný v pohľade na osobnosť a problém, sám sa odsudzuje na neúplné, nedokonalé pochopenie klienta. Poradenský psychológ musí byť senzitívny na oba aspekty klientových komunikácií. Zabezpečuje si tým, že pochopí hlavné konflikty a problémy klienta, ako aj spôsob, akým sa s nimi vyrovnáva. Takéto pochopenie klienta utvára dobré východisko pre splnenie cieľa psychologického poradenstva.

Pre psychologické poradenstvo je typickejšie využívať kognitívne aspekty interakcie, najmä vo forme informácií, princípov myslenia a rôznych postupov. Podporovať osobnostný rast, znamená aj zvyšovať schopnosť využívať tieto inštrumenty a rozširovať ich počet. Pretože v psychologickom poradenstve sa stretávame s relatívne dobre emocionálne integrovanými klientmi, môžeme u nich rozširovať takéto inštrumentálne zdroje. To už je však optimalizácia a nie psychoterapia v klasickom zmysle slova, čím sa tiež posúvajú a odlišujú úlohy a ciele klinickej psychológie a poradenskej psychológie.

3. CHARAKTERISTIKY OSOBNOSTI PORADENSKÉHO PSYCHOLÓGA

Poradenský psychológ zasahuje poradensky celou svojou osobnosťou. Nie sú to len jeho teoretické vedomosti, praktické zručnosti a skúsenosti alebo techniky bez plného osobného zaangažovania, ktoré môžu navodiť zmenu správania klienta. Osobnosť poradenského psychológa, jeho životný štýl, filozofia, svetonázor,

hodnotový systém, spoločenská angažovanosť a pod. sú jednou z premenných, ktoré určujú, či klient príde k poradenskému psychológovi, ktorý si udrzuje odstup alebo je dôverný, ktorý je spontánny alebo nespontánny, rigidný alebo flexibilný, povolný alebo presadzujúci sa.

Dôležitosť osobnostných charakteristík poradenského psychológa zvyšuje i to, že sa môže stať klientovi modelom, ku ktorému sa v poradenskom procese snaží priblížiť. Napr. ak sú osobnosť a životný štýl poradenského psychológa a klienta kompatibilné.

Od poradenského psychológa nemôžeme žiadať ani očakávať, že bude úplne bezproblémovým človekom. Psychológ je taký istý človek, s takými istými problémami a konfliktmi ako iní ľudia. Musíme však od neho žiadať, aby tieto svoje problémy, a najmä osobné postoje k nim, nevnášal do procesu psychologického poradenstva. Stáva sa, že poradenský psychológ prestáva riešiť problém klienta a vnesie do procesu vlastný problém. Klient sa mu stáva partnerom v konflikte, ktorého chce presvedčiť o svojej pravde. Takýto postup nie je psychologický a vôbec nie poradenský, či psychoterapeutický. Tým sme sa už dostali priamo k otázke, ktoré konkrétne vlastnosti poradenského psychológa podporujú osobnostný rast klientov.

3.1. Hodnotová a svetonázorová orientácia

Už v úvode sme naznačili, že poradenský psychológ je svojou činnosťou a postojmi súčasťou spoločenského systému, v ktorom žije. Tým je daná jeho hodnotová a svetonázorová orientovanosť. Úlohy psychologického poradenstva sú úzko spojené s filozofickými, hodnotovými a svetonázorovými postojmi, z ktorých poradenský psychológ vychádza a ktoré majú v komunikácii s klientmi významnú rolu. V tomto zmysle je práca poradenského psychológa vysoko spoločensky angažovaná, náročná a zodpovedná, pretože ňou pomáha formovať celkový svetonázorový, hodnotový a spoločensko-etický profil svojich klientov.

3.2 Profesionálna a osobná istota

Proces psychologického poradenstva kladie hneď od prvých kontaktov s klientom veľké nároky na profesionalitu, osobnosť

a istotu poradenského psychológa. Klient chce od poradenského psychológa niečo získať — informáciu, vyjasnenie situácie, pomoc v rozhodovaní, alebo vyriešenie svojho osobného problému. Jeho problémy nie sú natoľko veľké, aby nevyhnutne potreboval pomoc psychológa. Môžu mu pomôcť iní ľudia, alebo si svoje problémy ako-tak vyrieši aj sám. Toho si je klient zvyčajne vedomý, a preto je veľmi senzitívny na každú reakciu, pochopenie a snahu o pomoc, ktoré mu poradenský psychológ poskytuje. Zvyčajne je schopný dobre posúdiť kvalitu práce psychológa. Niekedy je dokonca starší, a tým životne skúsenejší ako samotný psychológ. Jeho väzba na psychológa je potom omnoho voľnejšia ako u pacientov, s ktorými sa stretávame na psychiatrii alebo v praxi klinického psychológa. Preto chce, aby poradenský psychológ hneď od prvej chvíle preukázal dostatočnú adekvátnosť.

Všetky tieto okolnosti kladú veľké nároky na profesionálnu a osobnú istotu poradenského psychológa. Málokedy môže začínajúci psychológ svojmu klientovi s istotou pomôcť. Preto sa odporúča, aby začínajúci poradenský psychológ najprv absolvoval krátky klinický výcvik, kde je predsa len menšie nebezpečie straty pacienta. Po prvých úspechoch v nadväzovaní kontaktu, vedení interview a po tom, čo sa presvedčí, že je schopný ľuďom pomôcť, sa iste zvýši jeho istota a môže začať s poradenskou prácou (toto odporúčanie neznamená, že jeden alebo druhý typ psychologickéj práce je ľahší alebo ťažší). Tiež sa odporúča, aby začal pracovať s klientmi, kde možno celý proces viac štrukturovať. — informačné sedenia, voľba štúdia a povolania a pod.

3.3 Spontánnosť

Poradenský psychológ nemôže v komunikácii s klientom aplikovať svoje poznatky mechanicky, objasňovať svoje pochopenie ako pri teoretickom rozbere prípadu. Zachováva si spontánnosť svojich každodenných gest, mimiky, tónu hlasu a celého správania. Stáva sa tým prirodzeným, vo svojich reakciách osobnejším a spontánne vyjadrujúcim pochopenie klienta. Proces psychologického poradenstva je okrem svojho hlavného cieľa pomôcť klientovi aj osobným stretnutím dvoch ľudí.

Požiadavka spontánnosti však neznamená, že poradenský psy-

chológ voľne komunikuje všetky svoje myšlienky, pocity a emócie. Zavádza do interakcie len tie prvky, ktoré sú relevantné z hľadiska poradenského cieľa. Spontánnosť, prirodzenosť a neumelosť poradenského psychológa pomáhajú klientovi, aby uvoľnenejšie vyslovoval svoje vlastné myšlienky, problémy a konflikty.

3.4. Vzájomnosť a snaha o pochopenie

Problémy, s ktorými prichádzajú klienti k poradenskému psychológovi, sa vo väčšej alebo menšej miere týkajú ich osobného, niekedy aj intímneho života. Dobrý poradenský psychológ vie veľa faktov z osobného života klienta, vie o jeho problémoch, s ktorými sa nikomu inému nezdôveril, vie o jeho komplexoch, zlyhaniach a osobných neadekvátnostiach, ako i všetkých prednostiach.

Uviedli sme už, že poradenský vzťah má aj prvky normálneho ľudského stretnutia. Ak sa v bežnom živote stretneme s niekým, hovoríme mu o sebe toľko osobných vecí, koľko nám povie náš partner. Pod vzájomnosťou myslíme práve toto vzájomné zdôverenie sa.

Samozrejme, že poradenský psychológ nebude hovoriť, že má presne tie isté problémy, alebo podobné, ako klient. Ale nakoľko, nakoľko je jeho stretnutie ľudským, poodhalí aj on niečo, čo nie je pre problém relevantné, zo seba. Nie je pre klienta psychoanalytickou „čiernou neznámou“ už len preto, že je spontánný, a tým hodne o sebe prezradí. Ak je napr. klientom mladší človek, môže mu povedať, že niečo podobné aj on prežíval v tom veku, môže mu postupne naznačovať svoje riešenie, ktoré musí byť vhodné pre klienta, čím sa už začína poradenský proces (v zmysle psychoterapeutickom). Zároveň tým uistuje klienta, že problém, ktorý má, nie je nijako výnimočný, čo pôsobí supportívne.

Existujú mnohé spôsoby, ako jemne poradenský psychológ niečo o sebe naznačí. Naplno sa uplatní individuálna tvorivosť a štýl.

Poradenský psychológ nemôže pracovať s klientom bez plného osobného zaangažovania, zaujatia. Patrí sem aj nefalšovaná snaha pochopiť klienta, ktorá musí byť neustále verbálne aj neverbálne manifestovaná. Klient v prvom rade predpokladá, že poradenský

psychológ ho úplne pochopí a úlohou poradenského psychológa je, aby ho o tom presvedčil. Plné pochopenie klienta, všetkých stránok jeho osobnosti a problému je napokon nevyhnutným východiskom pre zvolenie správneho psychologicko-poradenského postupu a pre predikciu.

3.5 Zmysel pre humor

Zmysel pre humor sa považuje za dôležitú vlastnosť poradenského psychológa a psychoterapeuta. Humor v poradenskom procese môže mať viacero funkcií. Jednou z nich je napr. dôležité uvoľnenie z tenzie. Humor je aj dobrým indikátorom hĺbky vzťahu. Ak sa klient, ktorý má väčší osobný problém, nefalšovane rozosmeje, zrejme poradenskému psychológovi dôveruje.

3.6 Dominantnosť

Vzťahy medzi poradenským psychológom a klientom možno utvárať na rôznych úrovniach. Jednou z otázok je, ako dominantný má byť poradenský psychológ v tomto vzťahu. Tento problém je hlbší a týka sa aj otázky direktívneho a nedirektívneho prístupu ku klientom.

Našími doterajšími postojmi sme sa prikláňali zväčša k nedirektívnej orientácii, v ktorej je klient viac partnerom do diskusií, ako v prístupe direktívnom. Z tohto hľadiska nemožno navodzovať vzťah typu rodič — dieťa a radiť v plnom význame slova. Klient nie je pasívnym prijímateľom a vykonávateľom rád, ale je aktívnym spolutvorcom svojho ďalšieho vývinu. Odporúča sa napr., aby konečnú interpretáciu vyslovil klient na základe vlastného pochopenia a riešenia.

Vzťah, v ktorom je poradenský psychológ príliš dominantný, vyžaduje, aby klient bol submisívny, podriadený, neaktívny, spĺňajúci rady, nesamostatný a netvorivý. Žiada sa od neho v podstate, aby sa „do vecí, ktorým nerozumie nestaral a ponechal všetko na psychologického poradcu, ktorý všetko za neho vyrieši“.

Považovali sme za potrebné upozorniť na problém dominantnosti poradenského psychológa vo vzťahu, pretože sa k nej nekúsení, neistí a často aj nekvalitní psychológovia dosť často

uchylujú, aby si zachovali zdanie superiority, prevahy nad klientom. Takýto druh superiority je však veľmi klamlivý a málokeď vedie k poradenskému efektu.

3.7 Ďalšie vlastnosti poradenského psychológa

Medzi ďalšími charakteristikami osobnosti poradenského psychológa sa uvádza vrelosť, schopnosť pretepliť vzťah a dôveryhodnosť. Pre klienta je veľmi dôležité, aby mohol dôverovať poradenskému psychológovi, že to, čo mu povie, zostane medzi nimi. Ide tu o zachovanie profesionálneho tajomstva, čo je základný zákon morálky psychológa.

4. SUPORT V PROCESE PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA

Support má v poradenskom procese dôležitú úlohu **zmierňovania tlaku problémov**. Nie je prostriedkom, ktorý vyrieši poradenský problém, ale **má významnú pomocnú úlohu**.

Thorne (Thorne, F. C.: 1950) rozlíšil viacero spôsobov uistenia klienta, ktoré pôsobia supportívne:

a) uistenie, že problém klienta je dosť frekventovaný a nie je vôbec nezvyklý. Takéto uistenie pôsobí ukludňujúco, pretože klient sa skoro vždy domnieva, že je výnimočný prípad;

b) uistenie, že sú známe príčiny problému. Ľudia sa menej obávajú známeho nebezpečenstva, problému, než neznámeho;

c) uistenie, že problém je síce veľký, ale nie strašný. Klienti majú často tendenciu obávať sa toho najhoršieho a zveličovať, čo zvyšuje ich anxiету;

d) uistenie, že sa dá niečo urobiť. Na klienta dobre pôsobí, ak mu v hlavných bodoch vysvetlíme, že sú známe metódy a postupy nápravy;

e) uistenie, že klientovi nehrozí psychická porucha;

f) uistenie a upozornenie, že stav klienta môže byť aj horší. Klienta treba upozorniť na nevyhnutnosť relapsov a zlyhaní aj v priebehu poradenského procesu.

Poradenský a psychoterapeutický efekt supportu nie je úplne jednoznačný. Thorne (Thorne, F. C.: 1950) hovorí, že je vhodný s niektorými klientmi a v niektorých prípadoch. Rogers (Rogers,

C. R.: 1951) odmieta suport vo vyššie uvedenom zmysle. Preňho je evidenciou podceňovania klienta a domnieva sa, že akceptovanie klienta má najvýznamnejšiu suportívnu úlohu.

Skutočne suport nie je v každom prípade indikovaný. Musíme pochopiť, že pre klienta je jeho problém jedinečný, že ho prežíva ako momentálne najdôležitejšiu vec. Ak v nevhodnej miere uistíme klienta, že jeho problém nie je ničím nezvyklým, „že je to obyčajný prípad“, snažíme sa vlastne oslabiť význam, ktorý mu klient subjektívne pripisuje. Klient môže mať dojem, že ho poradca vôbec nechápe a stratí dôveru v jeho užitočnosť a pomoc.

Suport, tak ako všetky psychologicko-poradenské postupy, je potrebné využívať diferencovane a individualizovane.

5. DÔSLEDKY OSOBNOSTNÉHO PORADENSTVA

Ak sa poradenský psychológ zaoberá osobnými problémami klienta, utvára si s ním nevyhnutne dôvernejší vzťah, ako napr. v psychotechnickom „neosobnom“ prístupe k voľbe povolania. Rozoberanie vnútornejších stránok osobnosti klienta utvára tlaky k predĺžovaniu vzťahu.

Dĺžku poradenského vzťahu v značnej miere určujú problémy, ktoré sa riešia. Klient má často tendenciu predĺžovať vzťah, pretože dôveruje poradenskému psychológovi a cíti sa pri ňom istejší a menej tenzný. Preto niektorí klienti prichádzajú k poradenskému psychológovi a vnášajú stále nové a nové problémy len preto, aby pokračovali vo vzťahu. Klient tým niekedy mení proces psychologického poradenstva z prostriedku pomoci na cieľ. Tento posun môže zapríčiniť aj sám poradenský psychológ, ak neopatrne povzbudzuje a orientuje klienta. Ako postupovať v tejto novej situácii, keď sa snažíme klientom pomôcť skôr na psychologickú než informačnú úroveň?

Poradenský psychológ musí udržať vo svojich rukách kontrolu nad trvaním a intenzitou poradenského vzťahu. Orientuje ho v prvom rade problém, s ktorým klient prichádza. Pri sebapoznávaní poradenský psychológ orientuje klienta na klarifikovanie a pochopenie tých aspektov osobnosti, ktoré sú relevantné z hľadiska problému. Tento limit je potrebný aj preto, že pochopiť celú osobnosť klienta je v podstate nekonečná úloha. Zrejme, že nakoľko je konflikt intenzívny a problém hlboký, toľkými aspekt-

mi osobnosti sa budú poradenský psychológ a klient zaoberať. Intenzita a šírka problému sú v priamom vzťahu s dĺžkou trvania poradenského vzťahu. V poradenskom procese potom pozerá poradenský psychológ na osobnosť klienta z hľadiska externého problému a nezaoberá sa tými stránkami jeho osobnosti, ktoré nie sú z hľadiska problému relevantné.

Pretože ciele poradenského psychológa sú limitované časom aj obsahom, zaoberá sa len kritickými aspektmi situácie, úlohy, rozhodovaní, konfliktu a problému klienta v jeho biodromálnom vývine. Poradenský psychológ zvyčajne viac štrukturuje väčšinu sedení, aby mohol akcelerovať poradenský proces a celkový progres. Zvyčajne nemá toľko času ako psychoterapeut, preto stavia pred klienta i seba viac limitov. Podporuje racionálnu analýzu, skôr než absolútne voľnú komunikáciu.

X. DIAGNOSTICKÝ PROCES V PSYCHOLOGICKOM PORADENSTVE

Psychodiagnostické aktivity sú jednou z integrálnych častí psychologického poradenstva v mikrosituáciách. Aby sme mohli psychologicky intervenovať, musíme najprv poznať osobnosť, na ktorú budeme pôsobiť, alebo ako hovorí Říčan (Říčan, P.: 1975, s. 50) „...zasahovanie predpokladá poznanie, terapia diagnostiku“. Poznávať osobnosť klienta, zisťovať informácie o jeho pozadí, problém klienta, psychologicko-poradenské metódy, techniky a postupy, ktoré sa využívajú na dosiahnutie cieľa, tvoria vzájomne sa podmieňujúce a neodlúčiteľné faktory celku procesu psychologického poradenstva. Nepoznávame osobnosť klienta ako cieľ sám osebe, ale z hľadiska problému (ktoré zložky, vlastnosti osobnosti prispeli k vzniku problému a ktoré ho môžu pomôcť odstrániť) a rozhodovania o využití konkrétnych poradenských postupov.

Diagnostikovanie je špecifický proces poznávania. Nie je to uzavretý jednorazový akt, ale kontinuálne poznávanie a identifikovanie relevantných premenných a v rôznej miere a forme vyjadrená relatívna dôležitosť každej premennej v predloženom probléme. Znamená to, že diagnostická aktivita prebieha cez všetky činnosti, ktoré s klientom vykonávame (pozorovanie správania, interview, testovanie, priebeh problému, vlastné poradenstvo, psychoterapia atď.).

V psychologickej diagnostike môžeme rozlišovať dva najvšeobecnejšie prístupy k poznávaniu osobnosti. *Prvý prístup* sa pohybuje v internom vzťahovom rámci jedinca, konkrétnej poznávanej osobnosti a charakterizuje ho dôraz na kvalitatívne zretele, intenzívne poznávanie jednej osobnosti, hľadanie zmyslu vlastností a ich vzťahov u jedinca. Švancara (Švancara, J.: 1971, s. 57) hovorí, že toto ponímanie „...vychádza z celku osobnosti,

z jedinečnosti individua, je globálne, zdôrazňuje kazuistický prístup“. *Druhý prístup* zdôrazňuje kvantitatívne zretele, pohybuje sa skôr v externom vzťahovom rámci „jedinec — všetci ľudia“, čím sú dané základné charakteristiky — extenzívne poznávanie osobnosti, kvantifikácia osobnostných vlastností, zisťovanie všeobecne platných príčin. Tieto dva rozdielne a často protichodné smery našli aj svoje terminologické odlišenie: psychometrický (kvantitatívny) versus klinický (kvalitatívny) prístup. Smékal (Smékal, V.: 1975) rozpracováva a zhrňa základné vlastnosti oboch prístupov do polárnych dvojíc:

Psychometrický prístup

Klinický prístup

gnozeologický faktografizmus	—	gnozeologický realizmus alebo systémový prístup
reduktivismus	—	nereduktivismus, komplexnosť
kvantifikujúci	—	kvalitatívny
nomothetický	—	idiografický
extenzívny	—	intenzívny
hľadá príčiny	—	hľadá zmysel, funkciu, dôsledky
homeoscedastický	—	heteroscedastický
empirická alebo faktorová validizácia	—	teoretická a na zmysluplnosti súvislosti založená validizácia
dôraz na normatívne skóre	—	dôraz na ipsatívne skóre
súčtový model škálovania	—	konfiguračný model škálovania

Pretože oba prístupy majú svoje zjavné prednosti, navrhuje Smékal ich syntézu v psychodiagnostike (bližšie pozri Smékal, V.: 1975, s. 33—39).

Predstih klinickej psychológie a psychoterapie a intuitívne pochopenie kvalitatívnej totožnosti s procesom psychologického poradenstva v mikrosituáciách vedie k nekritickému preberaniu metód a postupov. Zjavné je to najmä pri tom, čo by sme mohli nazvať *psychodiagnostickým negatívnym modelom v praxi poradenských psychológov*. Schematicky a zjednodušene je pre psychoterapeuta typické hľadanie negatívnych symptómov (naznačujúcich poruchu) v psychodiagnostickom procese a následné priradovanie psychoterapeutických metód na odstránenie týchto symptómov. Až príliš veľa psychológov, ktorí pracujú v psycho-

logických poradniach, sa pokúša implantovať tento postup do procesu psychologického poradenstva.

Aby sme hlbšie analyzovali, čo tým myslíme, uvedieme typickú slovníkovú definíciu diagnózy ako výsledátu diagnostického procesu, ktorú uvádzajú English a English (English, H. B. — English, A. C.: 1970):

a) identifikácia choroby alebo abnormality z prítomných symptómov a zo štúdia jej pôvodu a priebehu;

b) akákoľvek klasifikácia individua na základe pozorovania osobnosti.

V zmysle druhej definície napr. pedagogická diagnostika klasifikuje žiakov na základe faktov, ktoré sú relevantné pre ich školský progres.

Obe tieto slovníkové definície sú značne odlišné. Prvá z nich hovorí o rozpoznaní chorôb, abnormality. Stretáme sa s ňou najmä v oblasti medicíny, psychiatrie a klinickej psychológie. V určitom zmysle môžeme hovoriť o *negatívnej diagnóze* — o *diagnoze identifikujúcej poruchy*.

Druhá definícia je typickejšia (aj keď neúplná) pre diagnostický proces a jeho výsledok v psychologickom poradenstve. Tu sa typicky snažíme napomáhať osobnostnému rastu normálnych ľudí, prekonávaniu ťažkostí a problémov v ňom, skôr než odstrániť alebo potlačiť chorobný, poruchový proces. Pri rozpoznaní ťažkostí, negatívnych charakteristík, musíme rozpoznať aj pozitívna osobnosti, o ktoré sa môžeme oprieť. V tomto zmysle môžeme hovoriť o *pozitívnej diagnóze*, ktorou označujeme „... formálne a neformálne snahy o odhalenie a ohodnotenie všetkých relevantných atribútov klienta“ (Witryol, S. L. — Boly, L. F.: 1954). V súvislosti s takýmto vymedzením procesu poznávania osobnosti v psychologickom poradenstve sa oprávnené začína používať termín **psychognostika**, a nie psychodiagnostika.

1. PSYCHOGNOSTIKA

A PSYCHOLOGICKO-PORADENSKÝ VZŤAH

Základom psychognostického procesu je hodnotenie. Mnohí autori, ak ide o diagnostické aktivity, používajú iba termín hodnotenie, alebo ďalší považujú oba pojmy za synonymné.

Predmet hodnotenia je vo vzťahu k cieľu poradenského pro-

cesu a vo vzťahu k poradenskému vzťahu rozporný. Tento rozpor, ktorý hodnotenie samo v sebe nesie, vyjadřili rôzne školy a prístupy v odlišných postojoch k psychognostickým aktivitám.

Hodnotenie do značnej miery interferuje a limituje vzrast a uvoľnenie vnútorného osobnostného potenciálu klienta, čo je vlastným cieľom psychologického poradenstva. Tento problém rieši vo svojej práci Tylerová (Tyler, L. E.: 1953):

„Za účelom hľadania diagnóz a hodnotiacich prognóz v rôznych smeroch musí poradenský psychológ prijať objektívny postoj tretej osoby. Je to celkom odlišný prístup od toho, aký má počas interview, keď sa pokúša „cítiť“ klientovu skúsenosť. Nezdá sa, že by konflikt medzi týmito dvoma postojmi bol nezmieriteľný, pretože väčšina diagnostického myslenia prebieha skôr medzi než cez interview.“

Je viacero dôvodov, pre ktoré je rozumné podporovať tento smer myslenia. Hodnotiace techniky poskytujú do určitej miery objektívne informácie svojho druhu, ktoré ťažko získame inými metódami. Každá technika ukáže aproximatívne limit rozvoja určitej vlastnosti a jej súčasný stav, čo je veľmi výhodným východiskom pri prognóze. Vzdávať sa tejto mnohostrannej výhody nevyváži to, že sa vyhneme prípadnej čiastočnej interferencii z prenesenia hodnotiaceho postoja do interview s klientom. Na druhej strane, nehodnotiacim postojom pri poradenskom procese v užšom zmysle (interview) utvoríme atmosféru, ktorá umožňuje cítiť a prežiť klientovu skúsenosť, jeho uvoľnenie a sebauvedomenie, čím umožníme i uvoľnenie jeho potenciálov. Takéto rozdvojenie postoja kladie značné nároky na poradenského psychológa a v ideálnej miere ho zvyčajne znemožňuje psychológ aj klient. Poradenský psychológ bude vo väčšej alebo menšej miere prenášať hodnotiaci postoj z psychognostických aktivít i do interview a bude výsledkami testových a dotazníkových techník a ich výsledkov ovplyvnený. Klient zasa pocíti napr. pri testovaní hodnotiacu záťaž situácie, ktorú si preniesie i do interview, a ktorá ho bude brzdiť vo vývine vzťahu s poradenským psychológom. Nevýhody by však mali byť prekryté výhodami, ktoré nám syntéza medirektívneho a direktívneho prístupu v tejto otázke ponúka.

O širšiu syntézu direktívneho a nedirektívneho prístupu v psychologickom poradenstve sa u nás pokúsil Kostolanský (Kosto-

lanský, R.: 1972). Utvoril semidirektívny prístup. Opiera sa o nedirektívny prístup, pričom preberá i niektoré postupy práce direktívneho prístupu — objasňovanie a racionálne zdôvodňovanie.

2. CIELE PSYCHOLOGICKÉHO HODNOTENIA

Pojmy hodnotenie a psychognostika sa vo všeobecnosti používajú na označenie troch aktivít:

a) *identifikácia a ohodnotenie problému*, s ktorým klient prihádza. Prebieha v úvodných fázach interview a záleží na schopnostiach a skúsenostiach poradenského psychológa, nakoľko presne určí jeho obsah. Len potom vlastne vie, s akým problémom bude pracovať, na čo sa má zacieliť a či je kompetentný zaoberať sa klientom naďalej, alebo ho má odoslať inému odborníkovi.

b) *ohodnotenie všetkých osobnostných charakteristík*, potrieb, záujmov, schopností, kapacít a pod., ktoré sú pre problém relevantné. V tomto význame — opis základných vlastností osobnosti klienta a opis jeho správania — sa pojem psychognostika najčastejšie používa. Tu spočíva ťažisko práce poradenského psychológa i východisko pre prognózu a vlastné poradenstvo.

c) *prognostické hodnotenie*, ktoré vyplýva priamo z osobnostného hodnotenia klienta. Prognostické hodnotenie vychádza nielen z osobnostného hodnotenia, ale i z ohodnotenia sociálnych informácií a vplyvov (rodinné a školské prostredie, školské a pracovné skúsenosti, kultúrna úroveň atď.), ktoré tvoria vzťahový rámec, v ktorom sa interpretujú psychologické údaje. V profesionálnom poradenstve vedie takéto hodnotenie k predikcii možností, vyhliadok klienta v určitom druhu a smere činnosti.

Dôležité je, aby poradenský psychológ si bol vedomý, ktorý druh hodnotenia práve potrebuje a robí. Cieľom psychologického hodnotenia je väčšinou prognóza (najmä v profesionálnom poradenstve). Tylerová (Tyler, L. E.: 1953) ju považuje za hlavný cieľ práce poradenského psychológa v školskom a profesionálnom poradenstve:

„Pokúsili sme sa vyhnúť ťažkostiam, ktoré vyrástli okolo diagnostikovania myšlienkou, že hlavnou náplňou práce poradenského psychológa je utvoriť prognózu. Stratili sme pohľad na niečo dôležité, ak stanovíme diagnózu týmto spôsobom? Ak pora-

denský psychológ odmieta vysloviť úsudok o faktoch a urobiť najlepšiu prognózu akú vie, neposúva jednoducho bremeno na klientove plecia a týmto vyžaduje, aby predikciu urobil niekto menej kvalifikovaný ako je sám? Súhlasili by sme, že podstatnou časťou práce poradenského psychológa pri voľbe povolania je syntetizovať testové výsledky, informácie o prostredí a vyjadrenie postojov do koherentného, zrozumiteľného celku. Ale toto nemusíme považovať za diagnostickú aktivitu... Ak poradenský psychológ vie oboznámiť klienta so svojou prognózou a urobiť ho schopným ju asimilovať, tak rozhodnutie, ktoré sa finálne vykryštalizuje, nemusí byť jedno povolanie, alebo jeden študijný smer, ktorý má najlepšiu prognózu. Namiesto toho to bude smer činnosti, pre ktorý je klient úplne ochotný niesť dôsledky.“

S takýmto náhľadom na cieľ diagnostického procesu v psychologickom poradenstve súhlasia i Super a Crites (Super, D. E. — Crites, J. O.: 1962), iba dopĺňajú, že určenie smeru činnosti sa musí zakladať na kooperatívnom a realistickom ohodnotení zahnutých faktorov.

Tento dodatok je veľmi dôležitý, pretože zdôrazňuje klientovu aktivitu, podiel a partnerskú rovnocennosť pri riešení problému a hľadaní východiska — prognózy. V uvedenom citáte je klient iba pasívnym, asimilujúcim elementom, ktorý je ochotný niesť dôsledky bez spoluutvárajúceho podielu na procese a výsledku.

3. SPÔSOBY VYUŽITIA TESTOVÝCH METÓD V PSYCHOLOGICKOM PORADENSTVE

Goldman (v Hopson, B.: 1968) uvádza dva druhy použitia testov v psychologickom poradenstve:

- a) *poradenské využitie testov;*
- b) *neporadenské využitie testov.*

V neporadenskom využití testov môže ísť o:

— výber kandidátov pre inštitúciu — zvyčajne sa používajú testy inteligencie, všeobecných a špeciálnych schopností, záujmov, vedomostí, zručností a menej sa používajú testy a dotazníky osobnosti;

— klasifikáciu, rozmiestňovanie jedincov v rámci inštitúcie. Je potrebné rozlišovať medzi výberom a klasifikáciou, pretože obe činnosti si vyžadujú iné postupy a techniky, iné validizačné

štúdie. Informácie, ktoré získame pri výbere, môžeme len málokedy použiť pre rozmiestňovanie;

— rôzne úpravy činností inštitúcie podľa potrieb a vlastností ľudí, ktorí v nej pracujú. V škole sa takýto postup dá využiť na úpravu metód práce po zistení úrovne schopností žiakov. Všeobecne sa toto neporadenské využitie týka akéhokoľvek použitia testových výsledkov na zlepšenie činností inštitúcie, najmä na zlepšenie využitia jej zdrojov;

— modifikovanie činností inštitúcie, aby vyhovovali potrebám a vlastnostiam študentov a pracovníkov ako skupiny. Tento bod sa týka najmä utvorenia a modifikovania školských osnov a pracovných postupov. Ak zmeníme metódy práce v škole, jej osnovy, môžeme pomocou testov zistiť účinok — napr. porovnaním testových výsledkov triedy bez zmeny osnov a metód práce, s testovými výsledkami triedy, v ktorej sa zaviedli zmeny.

Poradenské využitie testov môžeme rozdeliť na použitie s informatívnymi cieľmi a použitie s neinformatívnymi cieľmi.

Poradenské využitie testov s informatívnymi cieľmi:

a) *predporadenská diagnostická informácia*. Môže to byť samostatný predbežný krok alebo prvá fáza skutočného poradenstva. Poradenský psychológ v tejto fáze rieši otázku poradenského problému a zvažuje svoju kompetenciu. Na to, aby zistil predporadenskú diagnostickú informáciu, používa najmä interview a dotazníky.

b) *informácie pre poradenský proces*. Poradenský psychológ hodnotí osobnosť klienta, získava všetky informácie, ktoré potrebuje, volí spôsoby a metódy, ako ich získať. Výhodný je klasifikačný systém, podľa ktorého môže postupovať pri získavaní informácií a ich triedení. Takým napr. v školskom a profesionálnom poradenstve môže byť:

— fyzické charakteristiky

— vedomosti

— všeobecná inteligencia

— špeciálne schopnosti

— záujmy

— osobnostné charakteristiky, ako dispozície, sklony, motivácia, charakter, temperament, hodnoty atď.

— okolnosti a príležitosti.

Bordin (Bordin, E. S.: 1968) sa pri tvorení svojho klasifikač-

ného kľúča viac zaujímal o osobné problémy, o zdroj (najmä psychologický zdroj) klientových ťažkostí:

aa) závislosť — konflikt v tejto oblasti imobilizuje klienta a blokuje aktívne úsilie vyriešiť problém, alebo dospieť k rozhodnutiu;

bb) nedostatok informácie — obmedzenie v druhu alebo vhodnosti skúseností, alebo v možnostiach získať potrebné zručnosti;

cc) konflikt v obraze seba (self-conflict) — konflikty medzi obrazmi seba, alebo medzi obrazom seba a nejakou inou podnetovou funkciou;

dd) strach z voľby — potreba rozhodnúť sa medzi alternatívami, pričom každá z nich naruší súčasnú formu života;

ee) nedostatok istoty (sebaistoty) — rozhodnutie sa urobilo, ale klient sa chce uistiť porovnaním, kontrolou s inými, radou od odborníka.

Systémy klasifikácií sú užitočné ako všeobecný vzťahový rámec na skúmanie klientovho problému. Urýchľujú orientáciu a môžu byť základným všeobecným vodidlom, ale zistiť, že študent má osobné problémy, ktoré vyplývajú zo strany sebaistoty, poradenskému psychológovi mnoho nepomôže. Treba ísť omnoho hlbšie, aby poradenský psychológ plnšie pochopil konkrétne individuum.

c) *informácie vzťahujúce sa na klientovo postporadenské rozhodovanie.* Tu je hlavné využitie testov a diagnostických techník v psychologickom poradenstve, pretože hlavnou náplňou práce poradenského psychológa je špecifickým spôsobom a prostriedkami napomáhať utváranie rozhodnutí, plánov a ich realizácii.

Neinformatívne sa testy môžu použiť na stimuláciu záujmov, o ktorých klient doteraz neuvažoval a ktoré preto nerozvíjal, a ako základ pre prípadné neskoršie využitie v poradenstve.

Psychologické poradenstvo sa od psychoterapie líši aj úlohou, akú v ňom majú testy a dotazníky. Psychoterapia zvyčajne narába s ľuďmi, ktorí majú masívnejšie problémy a ťažkosti. Diagnostické testovanie predchádza vlastnej psychoterapii. Pacientovi sa zvyčajne nevysvetľuje cieľ testovania, ani jeho výsledky — a ak, tak veľmi všeobecne. V procese psychologického poradenstva klient nie je orientovaný a pripravený na psychoterapeutické alebo poradenské zaobchádzanie. Skôr sa zacieluje na to, aby získal informáciu, urobil rozhodnutie, aby si objasnil ur-

čitú situáciu, alebo vyniesil špecifický problém. Často považuje výsledky testov za hlavný cieľ svojej návštevy psychológa. Preto sa klient zúčastňuje výberu testov, dopodrobna sa zaujíma o výsledky a rozoberá s poradenským psychológom ich dôsledky a svoje vyhladky. Je pri celej testovacej činnosti aktívnym a rovnocenným partnerom poradenského psychológa (samozrejme tu nemáme na mysli odbornú rovnocennosť, ale rovnaké právo na vyslovenie myšlienok, názoru).

Túto aktivnosť klienta môžeme využiť. Sú štyri možné druhy využitia testov v psychologickom poradenstve:

- a) *na poskytnutie informácií poradenskému psychológovi;*
- b) *na poskytnutie informácií klientovi;*
- c) *na reálnejšie pochopenie cieľa a možností psychologického poradenstva klientom;*
- d) *na stimuláciu sebaexplorácie u klienta.*

Posledné tri body vyjadrujú možnosť klientovej aktívnej účasti pri používaní testov. Prvé dva body — poskytnutie informácií poradenskému psychológovi a klientovi — sa frekventovane a v prvom rade používajú v bežnej poradenskej praxi. Menej sa využívajú testy na objasnenie a reálnejšie pochopenie cieľa psychologického poradenstva a na stimuláciu sebaexplorácie u klienta.

Klient prichádzajúci do psychologickéj poradne po prvý raz, nemá dostatočnú predstavu o metódach práce psychológa. Zvyčajne vie, že používa testy a domnieva sa, že ony riešia všetky problémy, ukážu východiská a riešenia problémov. Veľmi často prichádzajú klienti k psychológovi „dať sa otestovať“. Toto prílišné zdôrazňovanie úlohy testov zo strany klienta brzdí rozvoj samotného poradenského procesu. Klient sa hneď od začiatku sám stavia do pasívnej roly prijímateľa testového rozhodnutia. Je veľkou chybou, ak poradenský psychológ podľahne tomuto tlaku a zjednoduší si úlohu tým, že sa stane administrátorom a vykladačom testových výsledkov. Tento problém sa dá vyriešiť diskusiou o možnostiach psychologických testov, o informáciách, ktoré poskytujú, o ich slabínach a o nevyhnutnosti zaradiť testové výsledky medzi všetky informácie, ktoré sú pre klientov problém významné. Môže pomôcť, ak klientovi ozrejmime, že výsledky testov sú iba jedným z mnohých rovnocenných pohľadov naňho. Najdôležitejšie je, aby sme stimulovali klienta k pohľadom na

seba, k sebaexplorácii, aby považoval tiež seba za jeden zdroj problémov, v ktorých sa nachádza. Klient by mal považovať výsledky testov za jeden z prameňov, ktorý mu dáva určité dost objektívne, ale neúplné informácie o ňom samom.

Testové výsledky často stimulujú sebaexploráciu. Poukážu na vlastnosti osobnosti, o ktorých si klient nebol doteraz vedomý, alebo ktorým nevenoval dostatočnú pozornosť. Takisto i interpretácia testových výsledkov niekedy stimuluje reakcie, ktoré môžu objasniť klientovi jeho vlastné postoje a charakteristiky.

Pri používaní testov robia poradenski psychológovia viaceré chyby. Super (Super, D. E. — Crites, J. O.: 1962) uvádza štyri hlavné druhy chýb, ktoré robia poradenski psychológovia pri používaní testov:

- a) zanedbajú iné metódy hodnotenia;
- b) kladú príliš veľký dôraz na hodnotenie, s tendenciou zanedbať poradenský proces;
- c) neuvedomujú si špecifickú validitu testov;
- d) zanedbávajú iné metódy práce, ktoré by mali sprevádzať hodnotenie a poradenstvo.

4. PRÍNOS TESTOV PRE PSYCHOLOGICKÉ PORADENSTVO

Veľký rozvoj konštrukcie psychologických testov, množstvo štúdií, ľahkosť použitia, objektívnosť a určitá hmatateľnosť výsledku, viedli v 20. — 30. rokoch k ich nadhodnoteniu. Potlačil sa význam exploratívnych aktivít a poradenského procesu. Nastala vlna módnosti používania testov, zvyčajne ako jediného prostriedku poznávania niektorých charakteristík osobnosti.

V psychologickom poradenstve sa tento prístup premietol do *diagnostických koncepcií* v práci s klientom (pozri Koščo, J.: 1975/b; Klímová, M.: 1970). Charakteristická bola tendencia zanedbávať poradenský proces a vzťah a akcentovať rozhodovaciu funkciu výlučne testov. Ako uvádza Koščo (Koščo, J.: 1975), diagnostické koncepcie v poradenstve sa stretli s oprávnenou kritikou nielen v ZSSR (Levitov, Gellerstein, Ščerbakov, Smirnov, Gurevič, Krupská, Teplov), ale i v západných krajinách (Francúzsko — Naville, Léon, atď.). Chybou diagnostických koncepcií nebola len nerozpracovanosť a často chybnosť psychometrických

teórií a teórií schopností (dedičnosť schopností, využívanie spoločenského statusu ako kritéria úspešnosti atď.), ale i oklieštenie práce poradenského psychológa na manipuláciu a „vykladanie“ testov, čo sa spájalo s negovaním spoločenských súvislostí celého poradenstva.

Hlavnou doménou tohto prúdu bola profesionálna orientácia a selekcia. Testové výsledky sa dajú pomerne jednoduchými štatistickými postupmi dať do vzťahu s kritériovým správaním — určitým povoláním alebo štúdiom. Pomocou expektačných tabuliek alebo profilov povolání sa hľadalo najvhodnejšie východisko pre klienta. Postupne ako sa množili štúdie o hodnote testov pre profesionálnu orientáciu a selekciu, množili sa aj kritické hlasy. Testy nepokryjú celé správanie človeka, ktoré má význam pre daný problém. Mnohé dôležité charakteristiky, na ktoré upozorňujú laboratórne štúdie a výskumy (perzistencia, tvorivosť a iné), nie sú dostatočne známe, aby ich bolo možné merať a porovnávať. V práci ich však často potrebujeme odhadnúť a pre potreby opisu a poznania osobnosti využívame mnohé iné zdroje informácií (mimoškolská aktivita, pozorovanie prejavov správania, aktívna tvorivosť, celková integrita osobnosti a správania, interview atď.). Používa sa každý vhodný postup na získanie informácií od učiteľov, rodičov, súrodencov a priateľov, svoje miesto má i intuícia a skúsenosť.

Prejsť do druhého extrému by bolo rovnakou chybou ako spohľahnúť sa iba na testy. Hodnotu testov pre profesionálne a iné druhy psychologického poradenstva potvrdzujú mnohé štúdie.

O hodnote psychodiagnostických metodík pre psychológiu, ako aj psychologické poradenstvo, svedčí v súčasnosti nástup rozvoja psychodiagnostických teórií a metodík v socialistických krajinách. Podstatnou charakteristikou rozvoja psychodiagnostiky v socialistických krajinách je záujem o rozvoj teoreticko-metodologických predpokladov vývoja a konštrukcie testových metód. Nevyhnutné je rozpracovávať adekvátnu psychologickú teóriu osobnosti, na čo z pohľadu filozofa výrazne poukázal Sève (Sève, L.: 1976). Jej postulovanie umožní psychodiagnostike splniť východiskovú Smékalovu (Smékal, V.: 1975, s. 27) požiadavku — „... uskutočniť inventarizáciu a analýzu základných znakov osobnosti, ktoré je potrebné zisťovať, ak chceme postihnúť podstatné

súvislosti v problematike prípadov, ktoré riešime v najrôznejších oblastiach praxe“.

Na potrebu vlastných teoreticko-metodologických výskumov v oblasti psychodiagnostiky a potrebu utvoriť princípy konštrukcie psychodiagnostických metodík poukázali priamo či nepriamo vo svojich referátoch i účastníci druhého psychodiagnostického sympózia o diagnostike psychického rozvoja osobnosti r. 1974 v Talline, o ktorom u nás informuje Bogojavlenskaja (Bogojavlenskaja, D. B.: 1975). Okrem množstva iných základných otázok, rozoberal sa i problém prevodu zahraničných metodík. Diskutujúci zdôrazňovali všeobecne nevyhnutnosť diferencovaného prístupu k zahraničným metodikám, kontroly teórie osobnosti, ktorá tvorí bázu konštrukcie a interpretácie. Pri samotnom prevode formuloval Berezik hlavné požiadavky na adaptáciu testov (in: Bogojavlenskaja, D. B.: 1975):

- a) konštruovať taký variant testu, ktorý zohľadňuje lingvistické a kultúrne rozdiely;
- b) preskúmať validitu adaptovaného testu;
- c) uskutočniť reštandardizáciu.

Vidieť, že v ZSSR sa rozvinula široká diskusia, ktorá našla odozvu i u verejnosti (Bespaľko, V.: 1969). Utvorila sa komisia pre diagnostiku na Ústave všeobecnej a pedagogickej psychológie Akadémie pedagogických vied ZSSR, ktorú vedie Menčinskaja a pracujú v nej mnohí známi psychológovia (Gurevič, Puškina, Elkonin, Bogojavlenskaja a ďalší). Komisia rieši tieto úlohy (Menčinskaja, N. A.: 1974):

1. systematicky informuje o stave práce v diagnostike, ktorá sa uskutočňuje v rôznych laboratóriách;
2. koordinuje túto prácu;
3. počas posudzovania a diskusie rieši otázky:
 - a) vedeckej opodstatnenosti metódy,
 - b) stupňa preskúšania v masovom meradle (kritériá reliability, validity atď.),
 - c) odporúčania metódy na široké využitie a na konkrétne praktické ciele.

Rozpracovávanie psychodiagnostických teórií, konštrukcia nových testov a seriózná výskumná práca s nimi dokazujú, že o hodnote testov pre poradenskú prácu psychológa netreba pochy-

bovať. Zrejme je však, že testy treba využívať rozumne, po zvážení ich hodnoty pre riešený problém a vhodnosti vzhľadom na poradenský cieľ.

S ú h r n

Psychologické poradenstvo, ako teória praxe poradenského psychológa, nemá u nás zatiaľ širšie rozvinutú vlastnú bázu. Logicky sa musí opierať o všeobecnú psychologickú teóriu osobnosti, vývinovú a biodromálnu psychológiu, hľadať analógie v klinickej a pedagogickej psychológii a kriticky prehodnocovať zahraničné skúsenosti. Závažným je nedostatok vlastných špecifických a konkrétnych výskumov praxe psychologického poradenstva, najmä z oblasti poradenského procesu a vzťahu.

Touto časťou publikácie sme sa pokúsili analyzovať niektoré prvky poradenského procesu. Vedome sme svoju pozornosť zúžili na tieto problémové okruhy:

1. miesto a funkcia poradenského psychológa v poradenstve,
2. proces psychologického poradenstva v mikrosituáciách,
3. proces diagnostikovania v psychologickom poradenstve.

Pretože sme sa sústredili len na niektoré prvky psychologického poradenstva a ďalšie sme špecificky a detailne neanalyzovali (užšie a širšie prostredie klienta; situácie a problémy klienta; konkrétne metódy, techniky a prostriedky na dosiahnutie poradenského cieľa; psychologické poradenstvo v mezo- a makrosituáciách atď.), nebolo možné skúmať vzťahy a väzby všetkých prvkov a analyzovať systém ako celok. Potlačený je preto čiastočne i dôležitý biodromálny charakter poradenstva u nás, ktorý sa bude najintenzívnejšie prejavovať práve v poradenských mezosituáciách a makrosituáciách.

Prax poradenského psychológa sa bude podľa nás rozvíjať dominantne v rámci mikro-, mezo- a makrosituácií. V nich bude realizovať všeobecné ciele poradenstva možnosťami, metódami, prostriedkami, ale i s obmedzeniami, ktoré obsahujú. Preto sa budú musieť rozpracovať i špecifické ciele psychologického poradenstva, ktoré prostriedky jednotlivých uvedených situácií umožňujú splňať.

Psychologické poradenstvo v rámci mikrosituácií sa mnohými charakteristikami blíži psychoterapii. Umožňuje to hľadať ana-

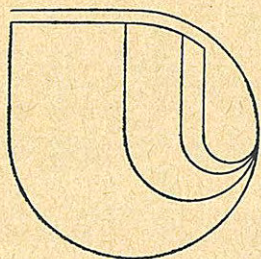
lógie, ale i zdôrazňuje nevyhnutnosť oddiferencovania, pretože ciele poradenstva a psychoterapie sú rôzne.

V mezosituáciách sa práca poradenského psychológa rozširuje na väčší okruh ľudí. Vyžaduje si to rozpracovať detailne špecifické prostriedky, metódy a techniky, ale i vytypovať špecifické ciele, ktoré môže táto forma dosiahnuť.

Makrosituácie charakterizuje najmä strata priameho kontaktu s adresátmi poradenstva. Práve tu (ale už i v mezosituáciách) sa bude najvýraznejšie prejavovať biodromálny charakter poradenstva.

Pri poznávaní osobnosti klienta v psychologickom poradenstve je potrebné rozpracovávať psychognostiku a potláčať psychodiagnostiku. Klienti sú relatívne dobre emocionálne integrovaní a osobnostne zrelí, bez patologickej symptomatológie (v norme), preto nám nemôže psychodiagnostika v pôvodnom zmysle slova poskytnúť relevantné informácie na vyriešenie problémov pri riešení vývinových úloh.

Naznačené problémy, nerozpracované okruhy, zároveň by mali predstavovať i smer ďalšieho skúmania v psychologickom poradenstve, špecificky v procese psychologického poradenstva.



KOMUNIKÁCIA
A INFORMÁCIE
V PORADENSKOM
PROCESE

Ú V O D

Problematika informácií v psychologickom poradenstve patrí svojou podstatnou časťou do oblasti skúmania poradenského vzťahu a procesu. Keďže ide o pojem, ktorý má v poradenstve dlhú tradíciu a zároveň o vyabstrahovaný prostriedok najzákladnejších foriem pôsobenia psychológa na klienta či klientov, venujeme informáciám osobitný priestor.

Predkladaná časť je jedným z prvých pokusov o základné a ucelené spracovanie tejto problematiky u nás. Utvorenie systematickej teórie informácií v psychologickom poradenstve a jej začlenenie do systému poznatkov poradenskej psychológie je značne namáhavé. Utvárať takúto teóriu si vyžaduje sklbiť poznatky viacerých odlišných disciplín a teórií; predovšetkým vývinovej psychológie, teórie sociálnej komunikácie, psychologickéj analýzy práce a profesiografie, teórie psychologického poradenstva a psychoterapie, psychológie partnerstva, vzdelávania a pod.

Kapitoly XI.—XIII. sa zaoberajú všeobecnou problematikou informácií, ktorej poznanie možno využiť vo všetkých druhoch a typoch poradenstva. V kapitole XVI. sa zaoberáme prevažne problematikou profesionálnych informácií. Napriek tejto skutočnosti sa pokúšame naznačovať aj východiská a smery myslenia pre oblasti poradenstva vo vzdelávacom a partnerstvom vývine.

XI. PROBLEMATIKA INFORMÁCIÍ Z HĽADISKA PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA

1. POJEM VÝVINOVÝCH ÚLOH

Poradenská psychológia študuje biodromálny vývin osobnosti vcelku i v jednotlivých oblastiach jej utvárania a seberealizácie. Ide predovšetkým o oblasti, ktoré možno vymedziť pojmami

- učenie, štúdium, vzdelávanie;
- práca, povolanie, zamestnanie;
- interpersonálne vzťahy a život v spoločnosti vôbec;
- erotika, sexualita, partnerstvo, manželstvo, rodičovstvo;
- voľný čas.

Vo vzťahu k týmto oblastiam sa konštituovali a profilujú aj rôzne druhy psychologického poradenstva.

Vzhľadom na dominantné sféry utvárania a seberealizácie osobnosti možno identifikovať a diferencovať v rámci všeobecného vývinu jeho rozličné aspekty, resp. komponenty, ako je vzdelávací, profesionálny, partnerský vývin a pod. Podobne možno diferencovať v celkovom správaní človeka aspekty, resp. komponenty profesionálneho, partnerského, interpersonálneho a pod. správania. Za špecifický aspekt správania možno považovať ten, ktorý je signifikantne zacielený na plnenie požiadaviek špecifických vývinových úloh.

V oblasti učenia, štúdia a vzdelávania, resp. vzdelávacieho vývinu sú takýmito úlohami napr. zvládnuť čítanie, písanie, počítanie, ukončiť povinnú školskú dochádzku, zvládnuť techniku samostatného štúdia, systematicky dopĺňovať vedomosti a pod.

V profesionálnom vývine je to príprava na voľbu povolania, proces voľby ďalšieho štúdia a povolania, adaptácia na povolanie, zvládnuť požiadavky povolania, odchod do dôchodku a pod.

V partnerskom vývine diferencácia vzťahov k rovnakému a opačnému pohlaviu, prežívanie erotických citov, voľba partnera,

úlohy vyplývajúce zo sexuálneho života, zvládnutie manželských vývinových kríz, rodičovstvo, smrť partnera a pod.

Ako príklad najdôležitejších všeobecných vývinových úloh pre prvé tri šesťročia života možno uviesť prehľad Havighursta a Coleho (Smékal, V.: 1971, str. 121):

Od narodenia do šiestich rokov:

1. Osvojiť si schopnosť stáť a chodiť.
2. Osvojiť si reč.
3. Osvojiť si sebestačnosť a sebaovládanie v uspokojovaní fyziologických potrieb.
4. Rozlišovať pohlavie, vytvorenie pohlavnej hanblivosti.
5. Získanie fyziologickej rovnováhy.
6. Utvárať jednoduché pojmy o fyzických a sociálnych javoch.
7. Vytvorenie citových väzieb na rodičov, súrodencov, príbuzných a iných ľudí.
8. Osvojiť si schopnosť odlišiť dobré od zlého čiže vývoj svedomia.

Od šiestich do dvanástich rokov:

1. Osvojiť si schopnosti potrebné pre bežné hry.
2. Utvárať zdravé postoje k sebe ako vyvíjajúcemu sa organizmu.
3. Naučiť sa spôsobom spolužitia s rovesníkmi.
4. Osvojovať si úlohy vyplývajúce z príslušnosti k danému pohlaviu.
5. Rozvoj základných schopností písania, čítania, počítania.
6. Vývoj pojmov a predstáv potrebných k orientácii v každodennom živote.
7. Rozvoj morálneho vedomia a stupnica morálnych hodnôt.
8. Získať osobnú nezávislosť.
9. Utvárať a rozvíjať postoje voči spoločenským skupinám a inštitúciám.

Obdobie dospievania od dvanástich do osemnástich rokov:

1. Celkové citové dozrievanie — od deštruktívnych citov a nedostatku rovnováhy ku konštruktívnym citom a rovnováhe; od subjektívnej k objektívnej interpretácii situácií; od vyhýbania sa konfliktom až po ich zvládnutie.
2. Vyhraňovanie záujmov o opačné pohlavie — od záujmov o rovnaké pohlavie k záujmom o opačné pohlavie; od trýznivého

pocitovania sexuality k vecnému uznaniu faktu pohlavnej dospelosti.

3. Sociálne dozrievanie — od pocitu neistoty v skupine rovesníkov po dosiahnutie istoty; od spoločenskej neobratnosti k pohotovosti; od otrockého napodobňovania k emancipácii; od spoločenskej neznášanlivosti k tolerancii.

4. Emancipácia od rodiny — od hľadania opory u rodičov k spoliehaniu sa na seba samého; od uznávania rodičov ako vzoru správania a konania až po ich chápanie ako priateľov.

5. Intelektuálne dozrievanie — od dôvery k autoritám po požadovanie dôvodov; od faktov k vysvetľovaniu; od množstva povrchných záujmov k niekoľkým stálym.

6. Voľba povolania — od záujmov o atraktívne povolania k záujmom o povolania, ktoré sa „vyplatia“; od preceňovania alebo podceňovania svojich schopností po ich adekvátne ocenenie; od záujmov o mnoho odborov k záujmom o jeden alebo dva.

7. Trávenie voľného času — od záujmov o individuálne hry zdatnosti k záujmom o kolektívne hry; od aktívneho zúčastňovania sa hier a súťaží k pasívnemu pozorovaniu; od záujmu o mnoho hier k záujmu o niekoľko.

8. Filozofia života — od ľahostajnosti k záujmu o verejné záležitosti; od konkrétnych mravných zvykov k všeobecným zásadám konania; od túžby po príjemnosti a vyhýbaníu sa bolesti k správaniu založenému na svedomí a záväzkoch.

So špecifickými vývinovými úlohami sa stretáva človek v určitých charakteristických obdobiach, štádiách a situáciách svojho individuálneho života a tieto úlohy požadujú od neho manifestovať relatívne stále a konzistentné schémy správania vzťahujúce sa na rozličné špecifické sféry ľudskej aktivity. Pre to, aby sme pochopili rozličné aspekty vývinu osobnosti, je potrebné okrem poznávania štruktúry, zložiek a vnútornej dynamiky osobnosti poznávať aj jednotlivé špecifické vývinové úlohy, ktoré sa k určitým vývinovým obdobiam charakteristickým spôsobom vzťahujú. Človek je nútený v každej etape svojej celoživotnej cesty zvládnuť určité úlohy, splniť určité rolové očakávania, riešiť rôzne, individuálne ťažko predvídateľné situácie a osvojiť si ich ako dynamické schémy poznania, správania a prežívania.

2. POJEM INFORMÁCIÍ

Súčasťou prípravy človeka na plnenie rozličných vývinových úloh a riešenie zložitých životných situácií je popri výchove v rodine formalizovaný proces výchovy a vzdelávania a v jeho rámci prijímanie, spracúvanie a využívanie informácií rozličných foriem, úrovní a druhov. (Pojem informácia pochádza z latinského slova *informatio*, čo znamená správu, údaj, objasnenie.) Okrem toho je človek vystavený aj pôsobeniu neformalizovaných vplyvov zo živej štruktúry prirodzeného sociálneho prostredia. Vzhľadom na vyčlenené aspekty vývinu, správania a úloh možno potom hovoriť o informáciách relevantne sa vzťahujúcich na rôzne aspekty vývinu.

Pojem špecifických informácií vzťahujúcich sa na rôzne aspekty vývinu osobnosti definujeme ako vnímateľný obraz takého poznaného, predpokladaného alebo prežitého obsahu skutočnosti, ktorý je využiteľný pri plnení rôznych špecifických (profesionálnych, partnerských) vývinových úloh a riešení špecifických situácií v celom biodromálnom vývine osobnosti.

Ide o informácie, ktoré nie sú systematicky a vyčerpávajúco sprístupňované človeku v školskom vzdelávaní, ani v neformálnych interakciách s inými ľuďmi.

Vznik a rozvoj rôznych foriem psychologického poradenstva je stimulovaný práve snahou spoločnosti pomôcť optimalizovať jednotlivcovi plnenie vývinových úloh a riešenie životných situácií. Psychologické poradenstvo v socialistickej spoločnosti sa rozvíja ako súčasť komplexnej starostlivosti o človeka na jeho životnej ceste. Jednou z foriem, ktorými uskutočňuje svoje ciele, je aj poskytovanie špecifických informácií (údajov, skúseností a poučení). Problematika cielavedomého využívania rôznych kategórií špecifických informácií pri optimalizácii vývinu a správania, resp. ich korekcií, je jednou z najzávažnejších oblastí psychologického poradenstva a poradenskej psychológie.

Súčasťou permanentného toku rôznorodých informácií, ktorému je človek v procese svojho individuálneho vývinu vystavený, je aj jeho špecifická časť — informácie vzťahujúce sa na profesionálny, partnerský alebo iný aspekt vývinu osobnosti. Množstvo a kvalita špecifickej sociálnej informačnej stimulácie ovplyvňuje proces učenia a spolu s faktorom rastu utvára dynamiku vývinu

jedinca. Informácie prijímané v sociálnej interakcii sú jednou z podmienok psychického vývinu.

Človek je vo svojom vývine vystavený permanentnému striedaniu rôznych formálnych i neformálnych situácií, v ktorých získava priame i sprostredkované informácie, fungujúce ako nástroj poznávania objektívnej skutočnosti i seba. Vzdelávací, profesionálny i partnerský vývin prebieha v procese neustálej interakcie jednotlivca so sociálnym prostredím, v neustálom prijímaní, triedení, spracovávaní a využívaní informácií. Možno tvrdiť, že existuje určitý stabilizovaný systém zdrojov informácií, ktorý na jednotlivca alebo celé skupiny v priebehu celého profesionálneho alebo partnerského vývinu pôsobí, a tak má účasť na jeho utváraní. Na druhej strane možno tvrdiť, že existuje u každého človeka charakteristický, individuálne stabilizovaný systém spôsobov prijímania, triedenia, spracovávania i individuálneho skresľovania informácií.

Podľa súčasných teórií (Pardel, T. — Boroš, L.: 1975; Říčan, P.: 1970) psychickej regulácie správania i teórií utvárania životného štýlu a sebarealizácie osobnosti možno za ústredie cieľave domej regulujúcej činnosti považovať centrálny integrujúci článok osobnosti vyjadrený pojmami „ja“, „obraz seba“. Obraz seba, ako i obraz alebo predstava rozličných vývinových úloh (voľby povolania, výkonu povolania, sebvzdelávania, voľby partnera a pod.) sa utvára a formuje rozličnými mechanizmami prijímania informácií v rôznych sociálnych situáciách. Pri utváraní a profilovaní väčšiny aspektov obrazu seba ide najčastejšie o mechanizmus porovnávanía sa s inými ľuďmi, alebo o priame hodnotenie správania inými ľuďmi v sociálnej interakcii.

3. ŠPECIFICKÉ INFORMAČNÉ POTREBY

Človek pristupuje k plneniu životných vývinových úloh a rozhodovaniu sa v zložitých situáciách alebo tranzitných obdobiach s určitou úrovňou pripravenosti. Z hľadiska psychológie tvorí celkovú pripravenosť kognitívno-racionálna kapacita (úroveň a štruktúra intelektových schopností, kvalita a množstvo vedomostí, zbehlostí a návykov) a emocionálno-motivačná kapacita (emocionálna zrelosť, zameranie osobnosti a pod.). Celková pripravenosť osob-

nosti je určovaná úrovňou dynamických procesov rastu, zrenia a učenia. Pojem pripravenosti môžeme spájať so známejším a adekvátnejším pojmom psychickej zrelosti. Cieľavedomé a systematické utváranie a ovplyvňovanie pripravenosti je sprostredkované inštitucionalizovaným systémom výchovy a vzdelávania.

Popri všeobecnej pripravenosti na plnenie vývinových úloh a riešenie zložitých situácií možno vzhľadom na rozličné aspekty vývinu a správania hovoriť aj o špecifickej pripravenosti. Vo vzťahu k celkovej psychickej zrelosti hovoríme v súvislosti s profesionálnym vývinom a správaním o profesionálnej zrelosti, zrelosti k manželstvu, rodičovstvu a pod.

Súčasťou špecifickej pripravenosti, resp. zrelosti osobnosti je aj určitá špecifická oblasť vedomostí, resp. informácií. Ak vychádzame z teórie sociálnej komunikácie (Lamser, V.: 1969), je špecifická informovanosť súčasťou informačnej sféry osobnosti. Ukladajú sa v nej všetky informácie a poznatky, s ktorými sa osobnosť vo svojej ontogenéze stretne (rodina, výchova, škola, poradenstvo a pod.).

Plniť každú konkrétnu úlohu a riešiť každú situáciu — to si vyžaduje určitú optimálnu — úlohu a situáciu adekvátnu úroveň špecifickej informovanosti. Medzi požadovanou a skutočnou úrovňou informovanosti existuje u každého jednotlivca väčšia alebo menšia diskrepancia. Snaha vyrovnáť túto diskrepanciu je vlastne zdrojom špecifickej potreby človeka — byť lepšie informovaný. V tejto súvislosti možno teda hovoriť o špecifických informačných potrebách. Ide o koncepciu, ktorá vychádza v podstate z modelu vyrovnávania sa človeka s požiadavkami prostredia v ontogenéze (na životnej ceste).

Aktuálnosť špecifických informačných potrieb možno najvýraznejšie pozorovať vo vyšších vývinových obdobiach, najmä v puberte, adolescencii a ranej dospelosti. Ide o obdobia, v ktorých človek musí uskutočniť závažné, často ireverzibilné rozhodnutia. Rozličné procesy rozhodovania prebiehajú často vo vzájomnej závislosti a podmienenosti. Ich dôsledky sú mimoriadne závažné pre jednotlivca i spoločnosť. Spoločnosť sa snaží uspokojiť špecifické informačné potreby mládeže v rámci systému výchovy a vzdelávania. Systém výchovy a vzdelávania dopĺňa výchovné a psychologické poradenstvo. Cieľom poradenstva je

vo vzťahu k problematike informácií jednak stimulovať rozvoj špecifických informačných potrieb a jednak sa podieľať na ich saturácii.

4. KLASIFIKÁCIA INFORMÁCIÍ

Človek realizuje v procese svojho vývinu celý rad rozhodnutí a aktivít, ktoré jednak zodpovedajú jeho osobnostným a situačným možnostiam a jednak zodpovedajú konfrontačnému procesu dimenzií obrazu seba s dimenziami vzdelávacích, profesionálnych a partnerských vývinových úloh, ktoré musí aktuálne plniť a riešiť. Možno usudzovať, že obraz seba má vo vzťahu k rozličným zložkám vývinu a správania (vzdelávacieho, profesionálneho, partnerského) tiež svoje špecifické zložky, resp. aspekty. Takto postulovaný model riešenia rozličných špecifických vývinových úloh a situácií vzhľadom na problematiku informácií predpokladá:

a) kategóriu informácií stimulujúcich a ovplyvňujúcich obraz seba;

b) kategóriu informácií o vývinových úlohách a situáciách (vzdelávacích, profesionálnych, partnerských);

c) spôsobilosť spracovávať tieto dve kategórie informácií vzhľadom na konkrétnu situáciu.

Táto spôsobilosť nepredpokladá len určitú úroveň intelektových kapacít, osobnostných a motivačných vlastností, ale i znalosť určitých racionálnych pravidiel konfrontácie, rozhodovania, voľby a jej realizácie. Model tohto mechanizmu je nevyhnutné skúmať i interpretovať v súvislostiach celej mnohotvárnej dynamiky ľudskej ontogenézy.

V psychologickom poradenstve nazývame informácie, ktoré sa vzťahujú na stimulovanie uvádzanej spôsobilosti, špecifickými poradenskými informáciami. Sú to informácie o konfrontácii seba s vývinovými úlohami a situáciami, informácie o technikách ich zvládnutia a riešenia, o technikách zvládnutia a riešenia rozličných zložitých, náročných a tranzitných situácií, situácií rozhodovania, riešenia problémov a pod. Klasifikačný model informácií stimulujúcich obraz seba, informácií o vývinových úlohách a špecifických poradenských informácií možno aplikovať vo vzdelávacom, profesionálnom i partnerskom vývine. Možno ho teda

aplikovať aj v zodpovedajúcich druhoch poradenstva. V týchto súvislostiach hovoríme potom o informáciách, ktoré sa relevantne vzťahujú na vzdelávací, profesionálny alebo partnerský vývin.

Informácie vzťahujúce sa na špecifické zložky vývinu a správania možno klasifikovať z rozličných aspektov a podľa rozličných kritérií. Z hľadiska modelu hierarchickej organizácie psychickej regulácie správania (Pardel, T. — Boroš, L.: 1975) a cieľov poradenstva možno podľa funkčných princípov informácie triediť takto:

- a) ako nástroj učenia;
- b) ako činiteľa aktívácie a motivácie;
- c) ako prostriedok poznávania sveta i seba;
- d) ako nástroj utvárania hodnotových systémov;
- e) ako nástroj utvárania a realizácie obrazu seba ako centrálnej integrujúcej zložky;
- f) ako nástroj plánovania a korekcie životnej cesty, programovania a optimalizácie plnenia úloh osobného vývinu.

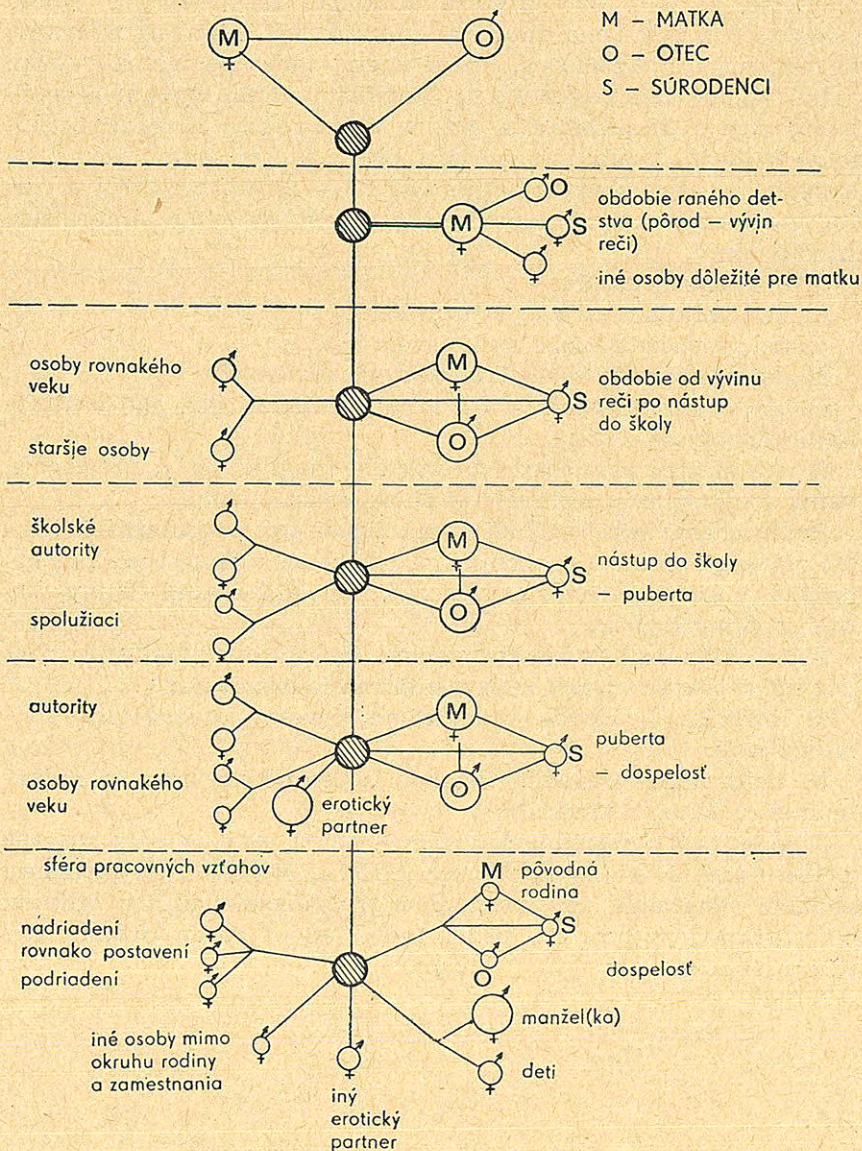
Podľa charakteru sociálnej komunikácie možno informácie triediť na bezprostredné — prijímané človekom v živej sociálnej interakcii a sprostredkované informačnými konzervami (knihy, časopisy, filmy a pod.).

Z hľadiska inštitucionalizovaných foriem ovplyvňovania rozličných aspektov vývinu možno informácie triediť na:

- a) formálne (výchova, vzdelávanie, osveta, psychologické poradenstvo);
- b) neformálne (získané vlastnou skúsenosťou alebo v neformálnej sociálnej interakcii).

Schéma interpersonálnych vzťahov, ktorú uvádzame na str. 299 (podľa Čápa, J. — Dytrycha, Z.: 1968, s. 50), ilustruje primárne sociálne prostredie ako prehľad najpravdepodobnejších zdrojov neformálnych informácií, vzťahujúcich sa na rôzne aspekty vývinu osobnosti.

M – MATKA
 O – OTEC
 S – SÚRODENCI



XII. KOMUNIKÁCIA A INFORMÁCIE V PROCESE PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA

1. INFORMÁCIE V ROZLIČNÝCH PORADENSKÝCH SITUÁCIÁCH

Komunikačné akty a procesy sú jednou z najvýznamnejších charakteristík sociálnej interakcie. Cieľom každej komunikácie (v zmysle oznámenia informácie) je vyrovnanie diskrepancie úrovne poznania medzi iniciátorom a adresátom (príjemcom). Sprostredkovanie informácií takto funguje ako účinný prostriedok a nástroj poznávania objektívnej skutočnosti.

Špeciálnym prípadom komunikačného procesu je situácia poradenského interakčného vzťahu medzi psychológom a jedným, dvoma alebo viacerými ľuďmi. Informácie sprostredkované v procese poradenstva slúžia ako prostriedok poznávania vývinových úloh i techniky ich zvládnutia. Popri tejto funkcii je ich cieľom aj stimulácia poznávania seba samého. Cieľom špecifických informácií v poradenstve je však často aj stimulovanie emocionálnych a motivačných procesov.

Vzhľadom na intenzitu a šírku záberu poradenskej aktivity (počet ľudí zúčastnených v špecifickej interakcii poradenskej situácie) možno rozlíšiť tri základné typy poradenských situácií (Fabián, D. — Rapoš, I.: 1975):

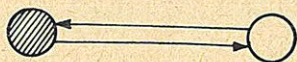
a) mikrosituácie (poradenská situácia psychológ — klient, psychoterapeut — pacient, poradca — žiak a pod.);

b) mezosituácie (situácia skupinového poradenstva psychológ — klienti, psychológovia — klienti, situácia skupinovej terapie, situácia hromadného poradenstva);

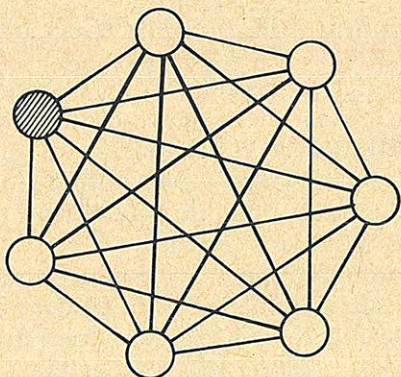
c) makrosituácie (sociálne poradensko-informačné systémy v nejakej veľkej inštitúcii, meste, okrese, kraji a celej krajine). Vzhľadom na zúčastnený počet ľudí patrí skupinové poradenstvo do poradenských mezosituácií. Vzhľadom na intenzitu poradenskej interakcie a komunikácie do poradenských mikrosituácií.

V poradenských makrosituáciách sú psychológovia a psycho-

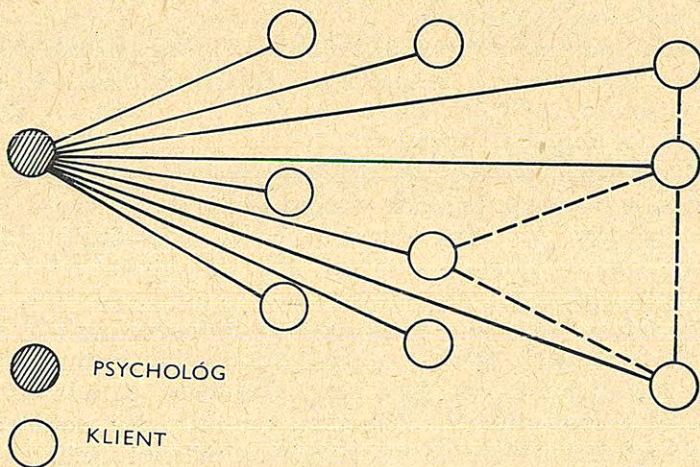
A . KOMUNIKÁCIA V INDIVIDUÁLNO M PORADENSTVE



B . KOMUNIKÁCIA V SKUPINOVOM PORADENSTVE



C . KOMUNIKÁCIA V HROMADNOM PORADENSTVE



logické poradenské zariadenia iba jedným z mnohých článkov sociálnej makroštruktúry poradenstva a zúčastňujú sa na príprave a realizácii plánovitého celospoločenského programu. Typickým príkladom je plánovitá profesionálna orientácia mládeže. Informácie, ktoré poskytuje psychológ v poradenských makrosituáciách, prijímajú veľké skupiny príjemcov (poslucháčov, divákov, čitateľov). Psychológ neprichádza s nimi spravidla do osobného kontaktu.

V jednotlivých druhoch všetkých poradenských situácií sú rozdielne prvky komunikácie a rozličná kvalita komunikačného procesu. Každá situácia má vlastné osobitné zákonitosti sprostredkovania rozličných druhov, foriem a úrovní špecifických informácií. Charakteristika komunikácie v situácii individuálneho, skupinového a hromadného poradenstva je na schéme č. 2.

Vzhľadom na historické zákonitosti vzniku a vývinu poradenstva možno rozlíšiť jeho vnútornú diferenciaciu na intenzívny a extenzívny aspekt. Intenzívny aspekt sa označuje v literatúre (Koščo, J.: 1971) pojmami counselling, konzultácia, poradenstvo; extenzívny pojmami guidance, orientácia, orijentácia. Druhá zložka sa v niektorých súvislostiach označuje aj ako špeciálna zložka výchovy. V oblasti ovplyvňovania profesionálneho vývinu sa hovorí o výchove k voľbe povolania, v oblasti heterosexuálneho vývinu o sexuálnej výchove, resp. výchove k manželstvu a rodičovstvu. V extenzívnej zložke poradenstva sa sprostredkovávajú špecifické informácie v súvislosti s celým systémom výchovy. V intenzívnej, teda v psychologickom poradenstve v pravom zmysle slova, zasa prostredníctvom využívania psychologických princípov poradenského vzťahu a procesu.

Poradenský psychológ uskutočňuje intenzívnu psychologickú starostlivosť v špecifických interakciách s človekom, resp. ľuďmi, ktorí sa nachádzajú v špeciálnych, najčastejšie zložitých životných situáciách.

Pre psychologické poradenstvo je typické, že záujemca o psychologickú radu, resp. konzultáciu — klient navštevuje psychológa. Klient je pri prvej návšteve poradne a psychológa obyčajne silne motivovaný pre vznik poradenského vzťahu problémami pri riešení svojej životnej situácie (voľbe povolania, zlyhaní na skúške, kríze v partnerskom vzťahu, rozchode s priateľom, nedorozumení s priateľmi alebo spolupracovníkmi) a očakáva pomoc.

Inou možnosťou je — a v tom prípade ide tiež o pomerne silnú motiváciu — snaha klienta o preventívnu prípravu na predpokladané problémy v súvislosti s očakávanou náročnou alebo zložitou životnou situáciou. Celkom iné podmienky pre vznik poradenského vzťahu a procesu vznikajú, ak je žiadateľom o starostlivosť človek nepriamo zúčastnený v nejakej situácii a skutočným klientom sa má stať niekto iný. (Rodič žiada o pomoc pri problémoch dieťaťa, partner pri problémoch partnera a pod.). Motiváciu pre vznik poradenského vzťahu a procesu musí stimulovať v tomto prípade psychológ sám. Poslednou možnosťou je situácia, kedy poradenský psychológ navštevuje určité skupiny ľudí a uskutočňuje poradenský program v rámci nejakej inštitúcie alebo organizácie. V tomto prípade postupuje mimoriadne premyslene a stimulovanie motivácie pre poradenský vzťah je výlučne v jeho možnostiach.

Všetky uvádzané okolnosti určujú potom spôsob práce psychológa s rozličnými druhmi a úrovňami informácií.

2. INFORMÁCIE V INDIVIDUÁLNO M PORADENSTVE

Na proces individuálneho psychologického poradenstva sa možno z aspektu problematiky informácií pozeráť ako na špecifický diadický interakčný komunikačný vzťah klient — psychológ, v ktorom prúdia obojstranne rôzne informácie s osobitou funkciou. Do oblasti individuálneho poradenstva možno zaradiť aj situáciu typu psychológ — dvaja klienti, ktorá je charakteristická pre riešenie partnerských a manželských problémov.

V individuálnom poradenstve využíva psychológ všetky prostriedky aktivizácie, optimalizácie a korekcie vývinu a správania osobnosti — psychodiagnostiku, psychoterapiu a pod. Klient odovzdáva psychológovi v optimálnom prípade všetky skutočnosti o sebe samom.

Väčšina klientov prechádza pri návšteve poradenského zariadenia vstupným psychologickým vyšetrením. Jeho cieľom je analýza a poznanie osobnosti klienta či životnej situácie, v ktorej sa nachádza so stanovením psychologickéj prognózy ďalšieho vývinu. V partnerskom poradenstve sa stáva predmetom psychologickéj diagnostiky aj partnerský vzťah.

Výsledky psychodiagnostického vyšetrenia plnia v procese psy-

chologického poradenstva predovšetkým dve základné funkcie.

a) Stávajú sa dôležitým zdrojom informácií, ktoré umožňujú psychológovi poznať klienta, vníknúť a vžiť sa do jeho problematiky.

b) Stávajú sa informáciami sprostredkovanými psychológom klientovi.

V individuálnom poradenskom vzťahu narába psychológ s tromi kategóriami informácií.

1. S informáciami ovplyvňujúcimi, objektivizujúcimi, modifikujúcimi a korigujúcimi klientov obraz seba.

2. S informáciami o rozličných vývinových úlohách (napr. profesionálnymi informáciami) zavádzanými do procesu až po sprostredkovaní informácií o klientovi.

3. So špecificky poradenskými informáciami o technikách riešenia rôznych náročných situácií, situácií rozhodovania a problémov klienta.

Informácie ovplyvňujúce obraz seba i postoje k vývinovým úlohám, aj keď sú typické pre výchovný a poradenský proces, môže získať klient kdekoľvek. Špecifické poradenské informácie získava len od človeka vo funkcii poradcu.

Pri rôznych úrovniach, intenzite a formách psychologickéj pomoci v optimalizácii, resp. korekcii osobnostného vývinu má uvádzaná klasifikácia a rôzne kategórie informácií svoju osobitnú funkciu, obsah, formy a ciele. Pre psychologické poradenstvo sú skôr charakteristické informácie s kognitívno-rationálnym efektom, pre psychoterapiu s motivačno-emocionálnym. Psychologické poradenstvo sa však nezrieka pôsobenia na motivačno-emocionálnu oblasť človeka.

Výsledky psychodiagnostického vyšetrenia spolu so psychologovými závermi sa uchovávajú zaznamenané v rozličných „kartách klientov“ a utvárajú východiskový zdroj informácií pre psychológa i informácií sprostredkovaných klientovi. Psychodiagnostický proces je harmonickou súčasťou poradenského vzťahu a procesu. Často sa stáva, že už v jeho priebehu sa podarí psychológovi uskutočniť niektoré poradenské ciele.

Psychológ poskytuje špecifické informácie klientovi až vtedy, keď ukončil psychodiagnostický proces a keď už hlboko prenikol do klientových problémov. V niektorých prípadoch sa stávajú informácie súčasťou racionálnej psychoterapie, inokedy im pred-

chádza obdobie iného psychoterapeutického pôsobenia. Zmyslom poradcovej aktivity je objektizovať pohľad klienta na seba samého v špecifickej životnej situácii. Výsledky psychodiagnostického vyšetrenia odovzdáva psychológ klientovi spravidla v termínoch pravdepodobnosti. Táto skutočnosť relativizuje používanie termínu poradenstvo. Spôsob tlmočenia informácií klientovi závisí od poradcovej psychologickkej orientácie i problému klienta. Pri direktívnom prístupe vedie psychológ klienta k určitému riešeniu situácie, ktoré považuje na základe zistených faktov a vedeckých poznatkov za najprímeranejšie. V nedirektívnom poradenskom vzťahu poskytuje psychológ informácie a repertoár alternatívnych riešení, ktoré tvoria pre klienta východisko pre samostatné riešenie situácie. Psychológ nie je pri takejto aktivite teda v pravom zmysle slova poradcom, ale pôsobí ako špecializovaný expert — konzultant, resp. odborný partner klienta.

V niektorých prípadoch je užitočnejšie neposkytnúť klientovi informácie o ňom priamo v individuálnom poradenstve, ale začleniť ho do poradenskej skupiny a umožniť mu prežiť také situácie, v ktorých získa potrebné informácie sám.

Pri osobitom type informácií, pri ktorom sa vyžaduje od klienta určitá aktivita, psychológ odporúča klientovi, aby samostatne vyhľadal informačný zdroj, ako napr. štúdium literatúry, aby navštívil nejaké zariadenie, odporúča mu rozhovor s iným odborníkom a pod.

Tak, ako sú v individuálnom poradenstve poznatkovým zdrojom poskytovania informácií stimulujúcich obraz seba primerane zaznamenané a archivované výsledky psychologického vyšetrenia, je poznatkovým zdrojom informácií o vývinových úlohách a špecifických poradenských informácií, bohatá príručná knižnica a odborné poznatky poradenského psychológa. V poradenských zariadeniach možno takéto knižnice organizovať aj s tým cieľom, aby ich využívali samotní klienti. Celú knižnicu je vhodné rozdeliť na niekoľko sekcií, z ktorých sú najdôležitejšie sekcia problematiky voľby povolania (prístupná profesiografická informačná literatúra, štatistické ročenky, ročenky jednotlivých škôl a fakúlt), sekcia problematiky partnerského života (populárne publikácie o partnerských, sexuálnych a rodičovských problémoch), sekcia problematiky sebazvedávania a racionálneho štú-

dia, sekcia problematiky medziľudských vzťahov a sekcia problematiky mentálnej hygieny a neuróz. Využívanie takejto knižnice pri poradenskej práci s klientom (klientmi) možno považovať len za súčasť bezprostredného poradenského vzťahu a proces.

Rôzne možnosti aplikácie informácií v poradenstve dávajú psychológovi do rúk citlivý nástroj psychologického pôsobenia na klienta. Klient na informácie o sebe i ostatné informácie reaguje rôzne. Možno tu očakávať celý register reakcií, od silnej emocionálnej afektivity na jednej strane, až po úplnú ľahostajnosť na druhej strane. Medzi oboma extrémnymi reakciami existuje celá škála medzistupňov. Psychológ musí byť pri poskytovaní rôznych informácií na takéto reakcie pripravený a musí ich vedieť psychoterapeuticky ovládať. Okrem toho musí psychológ vedieť kontrolovať spätnoväzbovými mechanizmami psychologicky regulatívny účinok každej informácie. Vplyv rôznych výrokov klienta na psychológa a opačne je jednou zo špeciálnych výskumných oblastí poradenského vzťahu.

3. INFORMÁCIE V SKUPINOVOM PORADENSTVE

Skupinové poradenstvo je charakterizované interakčnými a komunikačnými väzbami typu „každý s každým“. Lepšiu predstavu získame, keď si uvedomíme, že základnou situáciou skupinových poradenských stretnutí je sedenie v kruhu. Tento základný komunikačný systém môže mať však podľa štruktúry členov skupiny, spôsobu jej vývinu a vedenia psychológom rozličné špecifické modifikácie. Modifikácie majú aj svoju sociometricky merateľnú hodnotu. Základný komunikačný systém sa mení aj situačne podľa druhu aplikovanej skupinovej poradenskej techniky.

Najdôležitejším účinným činiteľom skupinového poradenstva je dynamika medziľudských vzťahov spolu s pôsobením celého vonkajšieho sociálneho prostredia. Cieľom takejto skupiny, ktorá je modelom prirodzených malých sociálnych skupín, je snaha lepšie pochopiť seba v rozličných súvislostiach, iných ľudí i vzťahov k nim.

Skupinové poradenstvo sa uskutočňuje s rôzne zostavenými skupinami (Fabián, D. — Rapoš, I.: 1975):

1. Skupina klientov s psychologicky rôznorodými problémami

(takéto skupiny sú veľmi podobné psychoterapeutickým skupinám).

2. Skupina klientov s psychologicky príbuznými problémami (napr. skupina vysokoškolákov so zvýšenou hladinou trémy pred skúškami, skupina adolescentov s problémami hodnotovej orientácie a pod.).

3. Tematické skupiny aktivácie, optimalizácie a korekcie osobnosti v situáciách:

a) profesionálneho vývinu (napr. skupina 15-ročných, skupina maturantov, skupina absolventov vysokej školy atď.);

b) partnerského vývinu (napr. skupina adolescentov, skupina snúbeneckých párov, skupina manželských dvojíc a pod.);

c) vzdelávacieho vývinu (napr. skupina neprospiievajúcich žiakov, skupina talentovaných žiakov, skupina dialkovo študujúcich atď.);

d) medziľudských vzťahov (napr. skupina stredoškolákov s pocitmi izolácie, skupina spolupracovníkov, skupina športovcov z jedného oddielu a iné).

Malé skupiny zostavuje psychológ z 8—12 klientov, veľké z 15—30. Skupina sa schádza spravidla 1—2 razy týždenne, stretnutie trvá 1—2 hodiny.

V situáciách skupinového poradenstva narába psychológ s rozličnými kategóriami informácií. Okrem toho si klienti odovzdávajú rozličné kategórie informácií vzájomne. V skupinových technikách používa často psychológ len informácie, ktorých cieľom je stimulovať vzájomnú výmenu informácií medzi klientmi. Za najčastejšie komunikačné prejavy poradenského psychológa možno považovať inštrukcie k skupinovým technikám, zdôrazňovanie a opakovanie závažných výrokov a problémov klientov, zhrnutie a rekapituláciu dialógov a udalostí, vyjadrovanie vlastných pocitov a interpretácie v zmysle upozorňovania na možné a neuvedomované súvislosti.

Spôsob práce s informáciami záleží od direktívnosti alebo neditivnosti prístupu psychológa k procesu skupinového poradenstva. Poradenský psychológ sa môže zúčastňovať života v skupine ako jej vodca. Vtedy určuje činnosť skupiny, vedie ju, vysvetľuje, objasňuje a radí. Okrem toho môže pôsobiť v skupine v roli komentátora alebo autentickej osobnosti.

V individuálnom i skupinovom poradenstve psychológ spro-

stredkuje alebo umožní získať vždy v prvom rade kategóriu informácií stimulujúcich klientov obraz seba. Až po tejto etape zavádza informácie o vývinových úlohách a životných situáciách (profesionálnych, partnerských, vzdelávacích a pod.) a špecifické poradenské informácie o technikách riešenia rozličných zložitých situácií, situácií rozhodovania a problémov klienta. V skupinovom poradenstve sa v zmysle uvádzaných zásad poradca zacielfuje najprv na biografickú a interakčnú orientáciu skupiny, neskôr na tematickú. V rámci biografickej orientácie (zacielenej na život a problémy jednotlivcov) a interakčnej orientácie (zacielenej na skupinové vzťahy) umožňuje členom skupiny získať informácie o sebe. V rámci tematickej orientácie (zacielenej napr. na problémy voľby povolania, partnerské vzťahy, vzťahy nadriadených a podriadených a pod.) umožňuje klientom získať informácie o vývinových úlohách a špecifické poradenské informácie.

4. INFORMÁCIE V HROMADNOM PORADENSTVE

Hromadné poradenstvo je charakterizované komunikačnými väzbami „každý s psychológom“. Jednu krajnosť predstavuje technika poradenskej prednášky, kde je komunikačná väzba jednostranná: psychológ postupuje informácie poslucháčom. Druhá krajnosť predstavuje technika poradenskej besedy, kde v ideálnom prípade každý účastník besedy komunikuje s psychológom a psychológ s každým účastníkom besedy. V tomto prípade treba počítať aj s interakciami a komunikáciami medzi účastníkmi besedy, ktoré však nie sú také typické ako v skupinovom poradenstve.

Na rozdiel od skupinového poradenstva, kde sme sa pokúsili o klasifikáciu podľa spôsobu utvárania a štruktúry skupiny, pristupujeme ku klasifikácii hromadného poradenstva podľa použitých techník. Z tohto aspektu možno považovať za najznámejšie techniky hromadného poradenstva:

1. poradenskú prednášku (za najvhodnejší považujeme termín didaktické poradenstvo, kde psychológ zasahuje prevažne kognitívno-rationálnu zložku poslucháčov, resp. klientov);

2. poradenskú prednášku s besedou (kde prednáška ohraničuje okruh problémov, o ktorých sa bude besedovať);

3. poradenskú besedu;

4. špeciálne techniky hromadného poradenstva (sociodráma, niektoré formy psychodrámy, poradenské spoločenské hry a pod.).

Ide tu v podstate o techniky skupinového poradenstva, ktoré možno okrem ich tradičného použitia uplatniť aj v hromadnom poradenstve, keď sa pokúšame aktívne zainteresovať veľký počet účastníkov hromadného poradenského podujatia na príslušnej typickej skupinovej technike. Základná komunikačná schéma tu zostáva v charakteristickej podobe hromadného poradenstva. Druhou možnosťou je využitie skupinovej techniky ako modelu. Prakticky to vyzerá tak, že pred veľkým počtom účastníkov prebieha v menšej skupine niektorá z techník skupinového poradenstva (napr. psychodráma, niektorá z poradenských spoločenských hier a pod.). Účastníci takéhoto poradenského podujatia vstupujú do skupinovej interakcie, diskutujú o problémoch, alebo sú len pasívnymi pozorovateľmi. Z hľadiska komunikačných schém sa v takýchto situáciách kombinuje skupinová komunikačná schéma (v demonštrujúcej skupine) a komunikačná schéma hromadného poradenstva (medzi ostatnými účastníkmi). V tomto prípade sa komunikácie uskutočňujú pozdĺž tej časti kontinua sociálnej komunikačnej škály, ktorá je ohraničená situáciami skupinovej a hromadnej poradenskej komunikácie.

V hromadnom poradenstve sa sprostredkujú prevažne informácie o vývinových úlohách a čiastočne aj špecifické poradenské informácie. Takýto cieľ sa darí uskutočniť obyčajne pomocou techniky poradenskej prednášky alebo besedy. Prostredníctvom mnohých hromadných poradenských techník však možno sprostredkovať aj informácie, ktoré rozličným spôsobom ovplyvňujú dynamiku obrazu seba. Možno sem zaradiť predovšetkým rozličné poradenské hry, sociodrámu a niektoré formy psychodrámy. O mnohých technikách informuje Bakalář (1976) a Hermochová (1976).

Ako príklad systematického využívania hromadného poradenstva uvádzame tri poradenské programy, ktoré sa ukázali vhodné a účinné pre stredoškolskú mládež vyšších ročníkov (školy II. cyklu).

Pre oblasť problematiky voľby povolania (profesionálneho vývinu) sa osvedčil tento cyklus hromadných poradenských podujatí:

— voľba štúdia a povolania ako problém rozvoja osobnosti mladého člo-

veka a spoločenskej potreby (beseda vedená psychológmi a spojená s inými technikami hromadného poradenstva);

– problémy sebazoznávania pri voľbe ďalšieho štúdia a povolania (poradenské hry);

– technické povolania (beseda vedená psychológom a príslušnými odborníkmi);

– prírodovedné povolania;

– spoločenskovedné povolania;

– povolania z oblasti starostlivosti o človeka;

– umelecké povolania;

– vojenské povolania (všetko besedy vedené psychológom a príslušnými odborníkmi).

Pre oblasť prípravy na partnerstvo a rodičovstvo (partnerský vývin) je to takýto cyklus:

– úloha manželstva v našej spoločnosti (prednáška a beseda);

– predpoklady na úspešné partnerské spolužitie a problémy voľby partnera (beseda);

– sebazoznávanie a poznávanie manželského partnera (poradenské hry);

– zákonitosti manželského spolužitia (beseda);

– sexuálny život a jeho problémy (beseda s lekárom a psychológom);

– rodičovstvo a výchova detí (beseda).

Pre oblasť študijného a vzdelávacieho vývinu možno uviesť ako príklad tento cyklus:

– zásady racionálneho štúdia a sebazvedávania (prednáška a beseda);

– techniky štúdia a príprava na skúšku (beseda);

– duševná práca, schopnosti a tvorivosť (poradenské hry);

– štúdium a duševná hygiena (beseda);

– problémy zlyhávania pri štúdiu (beseda).

XIII. KOMUNIKAČNÉ A INFORMAČNÉ EFEKTY

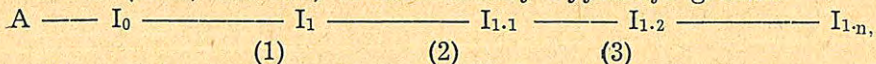
1. VLASTNOSTI INFORMÁCIÍ

V procese psychologického poradenstva musia informácie zodpovedať niekoľkým kritériám a mať určité vlastnosti, aby mohli plniť svoju funkciu. Ak vychádzame zo všeobecných požiadaviek na funkčnú informáciu, mali by informácie v poradenstve spĺňať tieto požiadavky (podľa Ponketa, J. L.: 1970):

- a) Dostatočné množstvo informácií.
- b) Relevantnosť informácií.
- c) Presnosť a spoľahlivosť.
- d) Objektívnosť.
- e) Aktuálnosť.
- f) Zrozumiteľnosť.

Vzhľadom na spôsob komunikácie v psychologickom poradenstve by mali byť informácie adekvátne vo vzťahu k všeobecným charakteristikám prijímateľa (vek, pohlavie, vzdelanie a pod.), aktuálne a relevantné vzhľadom na konkrétnu situáciu a problém prijímateľa a relevantné vzhľadom na krátkodobý i perspektívny cieľ prijímateľa.

Každá informácia vychádza z nejakých faktov objektívnej skutočnosti. V gnozeologickom chápaní je ich zložitým odrazom. Lamser (1969, str. 166) to schematicky vyjadruje grafom



- A — vyjadruje existujúci fakt (klientove osobnostné premenné)
I₀ — je informácia obsiahnutá priamo vo fakte, väčšinou ide o niekoľko informácií, ktoré tvoria ucelenú sústavu
I₁ — je informácia získaná z faktu, presnejšie z I₀ prostredníctvom psychodiagnostického vyšetrenia a poznávacej činnosti psychológa

I_{1.1} — až I_{1.n} sú informácie prenášané v komunikačnej ceste alebo sieti.

Väzba (1) obsahuje tieto zložky:

1. osobnosť psychológa, ktorá prichádza do styku s faktom
2. štruktúra faktu
3. situácia psychodiagnostického vyšetrenia, v ktorej sa informácia získava
4. selekcia informácií a informačný šum

V pojmoch psychologickéj metodológie možno hovoriť o validite a reliabilite informácií stimulujúcich obraz seba. Validita informácie, ktorá tvorí podklad informácie sprostredkovanej klientovi psychológom, je zdanlivo ekvivalentná validite psychodiagnostickéj metódy, ktorou bol klient vyšetrený. Keď zvažíme, že obsah informácie od jej vzniku — správanie sa klienta v psychodiagnostickéj situácii, až po jej prijatie, filtrovanie a skreslenie (klientom — prechádza dlhým komunikačným kanálom, v priebehu ktorého niekoľkokrát mení svoj kód, musíme zapochybovať o predchádzajúcom tvrdení. Pokúsime sa o analýzu pohybu takejto informácie od jej vzniku až po príjem klientom.

- | | |
|--|---------------------|
| 1. Správanie sa klienta v psychodiagnostickéj situácii stimulovanej určitou metódou | Vznik informácie |
| 2. Kvalitatívne a kvantitatívne spracovanie výsledkov metodík psychológom | 1. prekódovanie 1.p |
| 3. Interpretácia výsledkov a ich záznam | 2. prekódovanie 2.p |
| 4. Komunikácia interpretácií psychológom klientovi | 3. prekódovanie 3.p |
| 5. Prijem informácie klientom (selekcia, osobnostné filtre, transformácia) | 4. prekódovanie 4.p |
| 6. Zložité spracovanie informácie, jej začlenenie do subjektívneho systému a jej využitie. | |

Po prijatie informácie klientom sa vyskytujú štyri dôležité prekódovania, ktoré rozhodne ovplyvňujú jej validitu. Validitu informácie, ktorú klient prijal v poradenskej konzultácii (Vp), možno potom vyjadriť takto:

Vp = validita psychodiagnostickej metódy = 1p — 2p — 3p —
— 4p.

Validita informácie, ktorú klient využíva, je teda oproti validite psychodiagnostickej metódy skreslená a znížená. Toto zníženie nie je v praxi zanedbateľné a upozorňuje na dôležitosť kontroly situácie psychodiagnostického vyšetrenia, presnej interpretácie jeho výsledkov, komunikácie a začlenenia do kontextu klientových problémov.

Analogicky možno uvažovať aj o reliabilite každej informácie. Pri využívaní informácií v poradenstve záleží aj na osobnosti klienta a type jeho problému. Niektoré informácie z validných psychodiagnostických metód sú pre klienta neúčinné a irelevantné, iné informácie z menej validných metód zasa účinné a relevantné.

O validite a reliabilite informácií v poradenstve možno uvažovať aj inak: v akom vzťahu je určitá validná a reliabilná informácia k očakávaným efektom v správaní.

Ešte zložitejšou sa stáva analýza informácií s prognostickou hodnotou. Pri informáciách o rôznych klientových osobnostných premenných a ich spájaní s kritériami úspešnosti v rôznych vývinových úlohách sa v poradenstve v profesionálnom vývine pri nedostatku profesiografických štúdií psychológ musí často opierať len o nepriame literárne pramene, úvahu, vlastnú skúsenosť a intuíciu.

Špeciálnou vlastnosťou niektorých typov informácií je ich vlastnosť nepriameho účinku. Ide o klientovu schopnosť utvárať z viacerých informácií zdanlivo irelevantných, kvalitatívne nové, relevantné informácie. V technikách psychologického poradenstva založených na princípoch korektívnej skúsenosti sa narába predovšetkým s takýmto účinkom informácií. (Typické najmä pre techniky a postupy skupinového poradenstva.)

Psychológ v poradenskom vzťahu a procese nenarába len s verbálnymi informáciami, ale pôsobí aj neverbálne. Neverbálne komunikačné prostriedky (emocionálne prejavy, dotyky, gestá,

mimika a pantomimika, kresba, hudba a pod.) sa využívajú najmä v rozličných špeciálnych psychoterapeutických technikách.

2. KLASIFIKÁCIA EFEKTOV

Klient vstupuje do poradenského interakčného vzťahu so psychológom saturovaný rôznymi informáciami odlišnej kvality. Jeho informačný systém môže mať rôzny stupeň objektivity, presnosti, spoľahlivosti a skreslenia. Na základe skreslených informácií si môže zafixovať nesprávne postoje, návyky, problémy a poruchy.

V praxi psychologického poradenstva ide o sprostredkovanie objektívnych, presných a aktuálnych informácií, prípadne o korigovanie už získaných skreslených informácií a z nich vyplývajúcich neadaptívnych foriem správania. Plnenie týchto úloh sa realizuje rôznymi formami a prostriedkami. Výrazné klientove problémy ako dôsledky predchádzajúcich porúch komunikácie a informácií možno ovplyvniť a kompenzovať špeciálnymi poradenskými a psychoterapeutickými metódami a technikami.

Medzi psychológom a klientom sa k významu informácie pridáva ešte zložka informačného šumu. Klient vykonáva jednak selekciu informácií a jednak prijímané informácie filtruje. Na filtrovaní majú účasť rôzne psychicky a sociokultúrne determinované typologické, štrukturálne a dynamické činitele osobnosti. Možno napr. predpokladať, že vzhľadom na Eysenckov faktor „introverzia — extroverzia“ budú osobnostné filtre introvertov oveľa „hustejšie“ ako filtre extrovertov.

Aj pri začlenení sa informácie do individuálneho informačného systému osobnosti vzniká jej špecifická subjektívna transformácia.

Na informačnom dianí možno z hľadiska klienta i psychológa diferencovať dva druhy aspektov: vonkajší — interpersonálny alebo komunikačný a vnútorný — psychologický. Cieľom sprostredkovanej informácie psychológom klientovi je dosiahnuť v klientovej osobnosti určitý komunikačný efekt. Vzhľadom na všeobecnú teóriu sociálnej komunikácie (Lamser, V.: 1969) možno v psychologickom poradenstve dosiahnuť tieto komunikačné efekty:

a) V správaní

Každý komunikačný akt musí prebehnúť vnútornými sférami osobnosti, dôležité však je, kde sa dá potom pozorovať, resp. merať.

b) V informačnej (kognitívno-racionálnej) sfére

Zväčšuje sa rozsah informácií a spresňuje ich systém. Efekty v tejto sfére možno merať testovaním informovanosti (psycho-didaktické testy na meranie vedomostí).

c) V motivačno-emocionálnej sfére

Efekty sa prejavujú v zmenách postojov, hodnôt, záujmov, potrieb a pod. Zmeny môžu byť také silné, že prenikajú do kognitívno-racionálnej sféry a dopĺňujú individuálny informačný systém.

d) Kombinované

Konečné výsledky prejavované v zmene správania sú väčšinou sústavou viacerých alebo všetkých efektov.

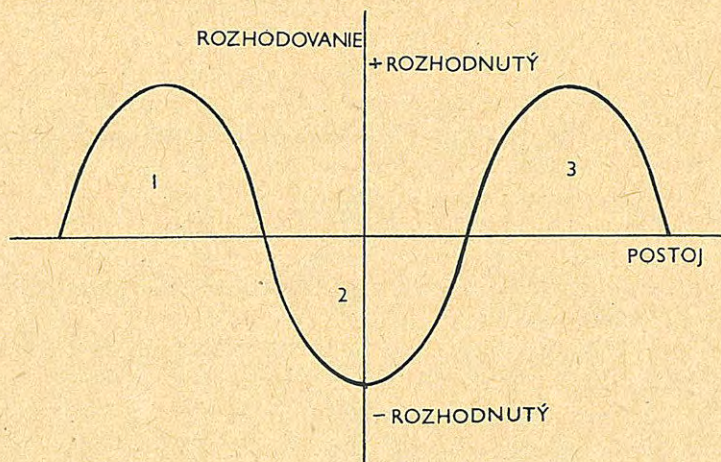
Efekty v informačnej a motivačno-emocionálnej sfére sa dajú experimentálne skúmať. Sústava nameraných premenných (postoje, hodnoty, aspirácie, záujmy, potreby a pod.) v predteste tvorí závislé premenné. Aplikované informácie sú nezávisle premennou. V postteste potom možno merať a hodnotiť veľkosť a trvalosť efektu.

3. TRVANLIVOSŤ A LATENCIA INFORMAČNÝCH EFEKTOV

Z hľadiska trvanlivosti poradensko-informačného efektu možno rozlíšiť informácie potrebné na riešenie momentálnej situácie, informácie potrebné na zvládnutie dlhodobej úlohy vo vývine a nakoniec informácie potrebné na celý biodromálny vývin a s trvalým efektom v správaní a prežívaní.

Čas od prijatia informácie po jej efekt môže byť rozdielne

dlhý. Najmä v motivačnej oblasti nepôsobia efekty hneď manifestačne, ale sú istý čas latentné. Medzi informovanosťou a motiváciou na jednej strane a správaním na druhej strane býva genéza rozhodovania často prejavovaná kolísaním podľa toho, ako zasahujú ďalšie komunikačné efekty (graf č. 3).



- 1 – rozhodnutý negatívne (proti)
- 2 – nerozhodnutý
- 3 – rozhodnutý pozitívne (pre)

(Podľa Lamsera, V.: 1969)

Rozhodovanie môže, ale nemusí mať priamy vzťah k očakávaniu pravdivosti informácie. Ak si v uvedenom grafe naniesieme na horizontálnu os nepravdivosť a pravdivosť informácie a na vertikálnu os istotu a neistotu rozhodnutia, dostaneme taký istý model rozhodovania.

Vplyv informácií na dynamiku postojov je solidne rozpracovaný v sociálnopsychologických disciplínach. Analýza vplyvu informácií na dynamiku postojov je významná pre našu problematiku z dvoch dôvodov. Postoje jednotlivcov a skupín sa utvárajú pod vplyvom rôznych informácií na úrovni sociálnej komunikácie a majú metodologicky prijateľný a dostatočne validný spôsob merania. Existujú pokusy definovať obraz seba ako súbor postojov k sebe samému. Podobne možno uvažovať aj o vývinových úlohách. Napríklad vzťah človeka k určitej skupine

povolání možno definovať aj v špecifickej sústave postojov. Meniteľnosť postoja závisí od rôznych charakteristík, predovšetkým od systému postojov, hodnôt a vlastností osobnosti, jej sociálneho začlenenia, situačných faktorov, ako aj zdroja, prostriedku, formy a obsahu informácie.

4. PROBLÉMY MANIPULÁCIE S INFORMÁCIAMI

Osobitý problém tvorí v procese poradenstva možnosť manipulácie s informáciami a utváranie vedomých porúch komunikácie so snahou o eufunkčné dôsledky. Ide predovšetkým o situáciu, kedy psychológ odvedie a utají informácie klientovi. Pri riešení tohto problému je potrebné zohľadniť predovšetkým etické princípy poradenstva a psychologovej práce. Okrem toho je potrebné počítať pri utajení a odvedení informácií s možným vznikom nežiadúcich reakcií klienta.

Typickou reakciou je strata dôvery voči zdroju informácií, teda k psychológovi a poradenskému procesu. Inou reakciou je sústredenie pozornosti klienta na utajované a odvedené informácie a zveličenie ich významu. Nakoniec musí psychológ počítať s tým, že si klient utvorí rôzne neprímerané a skreslené dohady.

Pre ilustráciu uvádzame niektoré všeobecné sociotechnické pravidlá využiteľné v individuálnom, skupinovom i hromadnom poradenstve (Podgorecki, 1968).

1. Informácie s úplne novým obsahom sú z hľadiska prijímateľov účinnejšie ako informácie s obsahom čiastočne známym.

2. Najúčinnější je taký obsah informácií, ktorý harmonizuje s postojmi príjemcu. Príjemca prijíma objektívne a bez výhrad len také obsahy informácií, ktoré sú v súlade s jeho postojovým systémom. Informácie s opačným obsahom odmieta alebo ich vedome i nevedome skresľuje.

3. Inscenované, náhodné pôsobenie určitých informácií je účinnejšie ako pôsobenie úmyselné a zjavné.

4. Účinnejšie sú informácie stimulujúce nepokoj ako informácie stimulujúce strach alebo anxiétu.

5. Pre príjemcov s nižším vzdelaním a priaznivo naklonených komunikátorovi sú účinnejšie informácie s jednostrannou argumentáciou. Pre príjemcov vzdelanejších a rezervovanejších sú účinnejšie informácie s dvojstrannou argumentáciou.

Pravidlá o manipulácii s informáciami je potrebné chápať vždy vo vzťahu k etike psychologického poradenstva. Cieľom nie je determinovať rozhodnutie človeka, ale poskytnúť mu len heuristickú bázu pre slobodné a samostatné rozhodnutia a voľby. Psychologické poradenstvo v socialistickej spoločnosti sa snaží tento rozpor preklenúť dialektickým chápaním individuálneho a spoločenského s marxistickým chápaním kategórie ľudskej slobody.

XIV. PORUCHY VÝMENY INFORMÁCIÍ A ICH DÔSLEDKY

Poruchy v sociálnej informačnej stimulácii, v saturácii jednotlivca informáciami zo sociálneho prostredia môžu viesť v rôznych ontogenetických štádiách, predovšetkým v raných etapách vývinu k rôznym poruchám vývinu a správania. Pod poruchami toku informácií rozumieme v najširšom zmysle slova ich nedostatok alebo nadbytok, prípadne psychologicky neprimerané informácie, informácie jednostranné, nepravdivé, skreslené, protichodné informácie, ktoré vedú ku konfliktu a pod. V prvom prípade uplatňujeme pri skúmaní porúch sociálnej informačnej stimulácie kvantitatívne hľadisko, v druhom prípade kvalitatívne hľadisko.

Človek sa vyznačuje cieľovým správaním (nie vždy cieľavedomým), predpokladajúcim proces rozhodovania, proces volieb možných alternatív na dosiahnutie cieľa, ktorý dovoľujú kapacitné možnosti človeka. Osobitný význam pre rozhodovanie majú informácie a ich zhustovanie. Ak človek neprijíma žiadne informácie, jeho rozhodovanie je narušené alebo náhodné. Medzi množstvom a kvalitou informácií na jednej strane a určitostou alebo neurčitostou na druhej strane je úzka závislosť. Pri veľkom množstve informácií, ktoré presahuje kapacity človeka, prešáva človek ďalšie informácie prijímať, alebo zlyháva.

Vzhľadom na problematiku informácií v profesionálnom alebo partnerskom vývine osobnosti nebyva prebytok informácií situáciou takou častou ako ich nedostatok. V tomto zmysle môžeme hovoriť o rôznych depriváciách a frustráciách informačných potrieb. Výsledky rôznych výskumov nasvedčujú, že človek je skôr vystavovaný náročným situáciám determinovaným kvalitatívnymi poruchami sprostredkovania informácií. Človek neby-

va v ontogenéze vystavovaný poruchovému pôsobeniu informácií len ako jednotlivec, ale často ako člen nejakej skupiny.

V ontogenéze sa vyskytujú časové obdobia a charakteristické situácie, v ktorých poruchová interpersonálna komunikácia zanecháva na správaní osobnosti viac alebo menej trvalé stopy, v krajných prípadoch psychopatogénne. Psychopatogénzou správania determinovanou poruchami interpersonálnej komunikácie sa zaoberal a zaoberá celý rad psychológov. Poruchy komunikácie majú veľmi úzky vzťah ku konfliktom, frustrácii a rôznym psychickým poruchám.

Podmienky normálnej funkčnej komunikácie uvádzajú rôzni autori v rôznom množstve a triedení. Porcket (1970) vymedzuje štyri základné formy porúch: skreslenie, zadržanie, odvedenie a utajenie informácií. Tieto poruchy môžu byť potom príčinou, že príjemca prijíma informácie nedostatočné, irelevantné, nepresné, nespoľahlivé, rozvláčne, neaktuálne a nezrozumiteľné. Poruchy v komunikácii informácií možno deliť aj podľa ich miesta a spôsobu vzniku, podľa ich dôsledkov, uvedomovania si účastníkmi a pod.

Každú poruchu možno hodnotiť pomocou všetkých uvádzaných kritérií. Hoci z takéhoto rozboru porúch komunikácie a informácií vyplýva celý register interpretačných možností pre príklady z praxe, naznačíme len niektoré dôsledky a mechanizmy ich účinku na poruchy správania tak, ako sa objavujú v inom vzťahovom rámci u niektorých autorov.

Poruchami výmeny informácií medzi ľuďmi sa zaoberá Berne (1970) a svoju koncepciu nazýva transakčnou analýzou. Berne člení ľudskú osobnosť na tri „ja“:

- „ja“ — rodič (spôsoby správania, postoje, hodnoty a pod. prebraté v detstve, v rodine od rodičov);
- „ja“ — dospelý (racionálne správanie a správanie založené na vlastnej skúsenosti);
- „ja“ — dieťa (pôvodné, detské spôsoby správania).

Pri výmene informácií medzi dvoma subjektmi na úrovni rodič — rodič, alebo rodič — dieťa, dieťa — rodič a pod. prebieha normálna transakcia. Pri skrížených transakciách dochádza k poruchám výmeny informácií, k poruchovým situáciám a vzniku poruchových vzťahov.

Osobitú pozornosť vzhľadom na našu problematiku si vyžaduje

je Festingerova teória kognitívnej disonancie (Krech, S. a i.: 1969).

Skupina autorov, ku ktorým patrí Haley, Bateson, Jackson a i. (Kratochvíl, 1970), označovaná ako škola z Palo-Alto, vyvodzuje tiež koncepciu porúch správania z koncepcie skúmania porúch medziľudskej komunikácie. Títo autori podrobujú analýze predovšetkým paradoxné informácie s imperatívnym charakterom.

K úvahám možno pripojiť aj discentný prístup Kondáša, O.: 1969 k výkladom niektorých psychických porúch. V sociálnej komunikácii môže určitý typ opakujúcich sa poruchových informácií spolupôsobiť ako významný činiteľ učenia.

Poruchy komunikácie v poradenskom vzťahu a procese sú preventívne kompenzovateľné týmito opatreniami:

- a) opakovaním informácií;
- b) použitím obšírnejšieho výkladu a zrozumiteľnejších termínov;
- c) zmenou spôsobu príjmu informácie (napr. nahradenie sprostredkovej alebo nepriamej informácie informáciou priamou);
- d) použitím viacerých kanálov (písaná, hovorená a obrazová forma);
- e) zvýraznením intenzity informácií;
- f) spájaním novej informácie s už existujúcou;
- g) kontrolou prijatej informácie.

XV. INFORMÁCIE OVPLYVNÚJÚCE OBRAZ SEBA

1. OBRAZ SEBA A JEHO VÝZNAM V PORADENSKEJ PSYCHOLÓGII

V prístupe k problematike obrazu seba sa marába v psychologickej literatúre s veľkou variabilitou termínov: obraz seba, vnem seba, predstava seba, pojem seba, koncept seba, sebapercepcia a pod. Aj keď rôzni autori, ktorí vychádzajú z rôznych teoretických prístupov i empirických výskumov, narábajú s novými termínmi a ich definíciami veľmi rozdielne, možno nájsť u všetkých určitú spoločnú pojmovú a problémovú substanciu. Vzhľadom na základné príspevky československých autorov (Pardel, Kováliková, Říčan) uprednostňujeme pojem obraz seba, hoci sa domnievame, že by bolo potrebné uskutočniť dôkladnú pojmovú analýzu tejto problematiky v kontexte historického vývoja psychologického myslenia a zvážiť prípadnú vhodnosť iných pojmov.

V histórii psychológie prekonala kategória obrazu seba zložitý vývin. V modernej psychológii ovplyvnil jej chápanie James, ktorý diferencoval čisté „ja“ (I) a empirické „ja“ (me), Allport so svojím pojmom „proprium“ a Rogers. V súčasnosti je problematika obrazu seba predmetom rastúceho záujmu psychológov a dochádza k viacerým pokusom triediť, komentovať a integrovať doterajšie teoretické koncepcie a terminológiu (u nás Říčan, Stránská, Kováliková).

Strangová (Stránská, 1971, str. 398) definuje obraz seba ako „subjektívne poňatie vlastných schopností, statusu a role“. Status a rola sa vzťahujú na široký register znakov jednotlivca. Stránská pripúšťa, že schopnosti by bolo možné tiež subsumovať do tohto širokého rámca. Status a rola sú pojmy veľmi široké a nepresné, schopnosti predstavujú zasa pojem príliš úzky a špecifický. Domnievame sa preto, že by uvádzaná trojica pojmov mohla byť formulovaná: subjektívne poňatie vlastnej osobnosti, statusu a role.

Kováliková, V. (1967, str. 14) formuluje základné teoretické východiská k chápaniu funkcie obrazu seba v regulácii ľudského správania. Vychádza z Rogersovho prístupu, z teórie potrieb a motivácie, pojmov fyziologickej, psychologickéj a sociálnej homeostázy a rozvádza názor, že „pokiaľ ide o motívy vyplývajúce zo všeobecných potrieb človeka (hlad, smäd, bezpečnosť), je obraz jedinca o sebe regulátorom správania tým menej, čím mladšia alebo psychicky nerozvinutejšia je osoba. S postupom vývinu a kultivácie nadobúda obraz seba v regulácii správania jednotlivca stále poprednejšie miesto. Rovnováha sa môže udržať alebo obnoviť iba tým, že človek koná tak, ako to pokladá za primerané pre seba, aj keď smer tohto konania sa navonok môže zdať nehomeostatickým — smerujúcim proti rovnováhe a integrite organizmu“.

Obraz seba sa rozvíja v procese sociálnej interakcie a komunikácie. Young (Souček, V.; Holubár, Z.: 1966) utvoril na základe tohto predpokladu teóriu mnohých obrazov. Subjekt má toľko rôznych obrazov o sebe, s koľkými ľuďmi je v interakcii.

Za charakteristické a prijateľné považujeme prístupy, ktoré vychádzajú z trojkomponentového vzťahu subjektu k sebe samému a vlastnému „ja“. Celkom tak, ako je subjekt schopný poznávať a prežívať objektívnu skutočnosť, je schopný poznávať a prežívať aj seba samého ako súčasť skutočnosti. Toto poznanie sa v priebehu vývinu postupne systematizuje a organizuje do celkového obrazu s určitou úrovňou konkrétnosti, konzistentnosti a objektivity. Obraz seba obsahuje obraz vlastného tela, spoločenského postavenia, schopností, osobnostných vlastností a pod. Popri poznávacej zložke obsahuje vzťah k sebe ešte emocionálnu zložku a zložku správania sa voči sebe samému.

Vzhľadom na všetko uvedené možno diferencovať v systéme obrazu seba dva základné subsystémy: kognitívno-racionálny (kognitívne zložky obrazu seba) a emocionálno-motivačný (zážitkové a konatívne zložky obrazu seba).

Ako príklad pokusu o systematizáciu základných pojmov a štruktúry obrazu seba uvádzame Superov (1963) prístup. Super rozlišuje niekoľko úrovní, ktoré majú vzťah k obrazu seba.

Vnem seba

Primárny vnem seba — surová impresia nejakého aspektu seba

Sekundárny vnem seba — obraz seba na úrovni vnemu

Obraz seba

Jednoduchý obraz seba — jednoduché vzťahovo organizované vnemy

Komplexný obraz seba — abstrakcia od jednoduchých obrazov seba a jej zovšeobecnenie, ktoré utvára komplexný rámec

Systém obrazu seba — zložitá štruktúra všetkých úrovní obrazu seba

Profesionálny obraz seba — štruktúra tých aspektov seba, ktoré sú subjektívne relevantné pre profesionálny vývin a determinujú profesionálne správanie

V súvislosti s profesionálnym obrazom seba by bolo možné hovoriť aj o iných špecifických aspektoch obrazu seba, ktoré sa vzťahujú na iné zložky vývinu. Napríklad partnerský, resp. sexuálny obraz seba, ktoré sú subjektívne relevantné pre partnerský vývin a determinujú partnerské správanie.

Pri skúmaní štruktúry a hierarchie obrazu seba sa zistili faktorovou analýzou jeho mnohé dimenzie a metadimenzie.

Pojem obraz seba je dôležitý pre poradenskú psychológiu z viacerých dôvodov. Podľa súčasných náhľadov je obraz seba kvalitou, ktorá v priebehu celej ontogenézy determinuje rozhodujúcim spôsobom správanie osobnosti. Kľúčové postavenie má najmä v adolescencii, kedy dochádza k sociálne angažovaným voľbám určujúcim príklon k určitému životnému štýlu, profesionálnemu a partnerskému vývinu.

Obraz seba sa utvára v sociálnej interakcii, teda aj pod vplyvom informácií, ktoré sa vzťahujú na profesionálny, partnerský vývin. Obraz seba vo vzťahu k vývinovým úlohám a predpokladaným situáciám sa utvára a formuje pod vplyvom informácií, ktoré získava človek v rôznych situáciách. Ide predovšetkým o informácie, ktoré prináša nová skúsenosť, porovnávanie sa s inými ľuďmi, priame hodnotenie inými ľuďmi a pod.

Obraz seba je psychologicky ovplyvniteľný, ako to dokumentujú výsledky výskumu zo škôl, psychologického poradenstva a psychoterapie.

2. POJMY SÚVISIACE S KATEGÓRIOU OBRAZU SEBA

Od obrazu seba je nevyhnutné odlišiť jeho rozličné komponenty, resp. aspekty, ktoré sú podľa rôznych autorov buď súčasťou jeho štruktúry, alebo jeho skúmateľnými dôsledkami. Ide napr. o se-

badôveru, sebavedomie, sebaistotu, sebahodnotenie, sebauplatnenie, sebarealizáciu a pod.

Dôležitým pojmom doplnujúcim chápanie obrazu seba je pojem ideál seba (self-ideál). Nachádzame ho už u Allporta ako vedúci životný motív normálnej osobnosti a v psychoanalytickom pojmovom aparáte v inom vzťahovom rámci v podobe „nadja“ (super-ego). V súčasnosti sa ním zaoberá pomerne veľa psychológov, predovšetkým z Rogersovej školy. Psychopatológiou ideálu seba sa zaoberá kultúrna psychoanalýza (Horneyová).

Ideál seba sa definuje najčastejšie ako obraz seba v ideálnej rovine (Meili, R.: 1968). Na jeho utváranie má osobitný vplyv sociálne a kultúrne prostredie.

Ríčan (1970) vychádzajúc z Cattelovho prístupu a pojmov rozpracoval niekoľko úrovní ideálneho obrazu seba:

a) ideálne „ja“, ktoré je „rozumným realistickým projektom sebarozvoja (sebarealizácie)“;

b) ideálne „ja“, ktoré je „platonicky vysnívané, od reality úplne odtrhnuté fantáziou“;

c) ideálne „ja“, o ktoré sa usilujeme, pretože to považujeme za svoju povinnosť (Superegova komponenta jáskej motivácie);

d) ideál, ktorý je potlačený do podvedomia.

Rozsah diskrepancie medzi obrazom seba a ideálom seba je významným indikátorom psychologickéj charakteristiky osobnosti. Niektorí psychológovia venujú svoju výlučnú pozornosť pri výklade psychických porúch práve tejto diskrepancii (Horneyová, Rogers).

Pri normálnej osobnosti existuje medzi obrazom seba a ideálom seba určité diskrepančné optimum a napĺňanie ideálu seba je vlastne realistický projekt sebarozvoja a sebarealizácie.

Nízka diskrepancia je charakteristická pre nerozvinuté osobnosti, oligofrenikov, niektorých psychopátov a psychotikov. Vysoká diskrepancia je charakteristická pre osobnosť, u ktorej preberá ideálne „ja“ funkciu kompenzačného mechanizmu a stáva sa odtrhnutým od reality. Osobnosť stráca schopnosť kriticky posúdiť seba samu a sebarealizácia sa uskutočňuje len v rovine snov a fantázie.

S pojmom obrazu seba súvisí aj pojem sebazoznania. K pojmu sebazoznanie možno pristupovať ako ku kognitívnej komponente

obrazu seba. Pod sebaopoznaním možno rozumieť schopnosť subjektu vyčleniť samého seba z objektívneho sveta a spoznávať vlastné schopnosti, vlastnosti, sociálne začlenenie a pod. Vo fylogenetických i ontogenetických reláciách prechádza sebaopoznanie od egocentrického k racionálnemu (Holas, E.: 1971). V procese sebaopoznávania sa veľmi silne uplatňuje vzťah zážitkových (emocionálno-motivačných) a kognitívnych komponent obrazu seba. Ide napríklad o vzťah chcenia a poznania. Holas (1971) o tomto vzťahu tvrdí, že čím viac je poznanie ovládané chcením, tým väčšia je možnosť skresleného zdeformovaného sebaopoznania. Čím viac je chcenie regulované poznaním, tým väčšie sú predpoklady relatívne neskresleného sebaopoznania.

Na sebaopoznanie veľmi úzko nadväzuje sebahodnotenie; porovnávanie seba samého, miery svojich charakteristík s inými ľuďmi, s ich mierami charakteristík. Sebahodnotenie je tým presnejšie, čím je presnejšie vymedzený sociálny referenčný rámec sebahodnotenia. Sebahodnotenie je veľmi citlivé na užšie i širšie sociálne vplyvy. Úroveň sebahodnotenia je priamo závislá od úrovne sebakritickosti. V psychologických extrémoch je sebakritickosť neúmerne zvýšená u neurotikov, znížená, alebo celkom chýba u psychopátov. Nadhodnotenie seba samého sa vyskytuje však aj ako výsledok ochranného mechanizmu (Říčan, P. — Richter, A.: 1971). Čím je osobnosť zrelšia a integrovanejšia, tým viac sa približuje jej sebahodnotenie ku skutočnosti.

Vzťahom sebahodnotenia a aspiračnej úrovne sa u nás zaoberali Kohoutek a Marková (1968). Vychádzali z predpokladu, že „medzi sebahodnotením a sebauplatnením leží ako spojovací článok aspiračná úroveň“. Mašek (1970) nachádza pri skúmaní vzťahov sebahodnotenia žiakov 9. tried ZDŠ k voľbe povolania tri skupiny žiakov: a) žiaci s vlastným sebahodnotením; b) žiaci s prevzatým sebahodnotením; c) žiaci neschopní sebahodnotenia.

Štúdiom vzťahov medzi výkonom, úspešnosťou vo výkone, stupňom aspirácie a sebahodnotením sa zaoberalo veľmi veľa autorov.

Vo viacerých významoch sa používa v literatúre pojem seba-vedomie. Holas (1971) chápe sebavedomie v zmysle uvedomovania si seba, vlastného „ja“. Toto uvedomenie sa stáva komponentou každej fázy vedomia. Viacerí autori chápu sebavedomie (Jurovský, Stránská, Marko, Strnad) ako integrujúci činiteľ osob-

nosti, utváraný procesom sebahodnotenia pod vplyvom spoločenského prostredia.

V súvislosti s pojmom sebavedomie sa používa často v mnohých významoch pojem sebadôvera a sebaúcta. Pojmom sebadôvera sa vyjadruje vzťah subjektu k budúcim cieľom, k ašpiračnej úrovni. Sebadôvera vyjadruje prognózu vlastnej úspešnosti v určitých situáciách (Stránská, T.: 1971). Sebaúctu, resp. sebaoceňenie považuje Stránská (1971) za zážitkovú zložku výsledného obrazu seba, za vzťah subjektu k sebe samému ako nositeľovi určitých schopností, vlastností, statusu a role. Souček, Holubář (1965) považujú sebaúctu za výraz vzťahu jednotlivca k sebe ako určitej hodnote.

3. MOŽNOSTI OVPLYVNŔOVANIA OBRAZU SEBA

Jednou zo situácií racionálneho a cieľavedomého využívania vplyvu informácií na optimalizáciu a korekciu správania je situácia poradenského vzťahu psychológ — klient. Klientove posudzovanie seba pri vstupe do poradenského vzťahu so psychológom môže mať rôzny stupeň objektivity, presnosti, spoľahlivosti, zafixovania a môže byť rôznym spôsobom skreslené.

Realistickému a objektívnemu chápaniu rôznych aspektov seba (vlastností, schopností, motívov, potrieb a pod.) môže brániť (podľa Jordaana, 1963):

a) vyhýbanie sa takým informáciám, ktoré by spochybňovali nejaké subjektívne príťažlivé aspekty seba;

b) obmedzenie skúseností (choroba, deprivácia, determinovaná výchovou v rodine a pod.);

c) potlačenie a vylúčenie tých informácií z vedomého prežívania, ktoré sú nezlučiteľné s obrazom seba;

d) chybná interpretácia, selekcia a skreslenie tých informácií, ktoré sú v súlade s obrazom seba.

Mnohé z týchto mechanizmov majú dôležitú úlohu; umožňujú uchrániť si idealizovaný obraz seba a všetky fiktívne aspekty seba, v súlade s ktorými sa subjekt angažoval.

Nové informácie väčšinou modifikujú tie názory o sebe, ktoré sú v podstate realistické a objektívne, alebo sa vo vzťahu k nim

subjekt veľmi neangažoval. Mnohé informácie potvrdzujú platnosť a rozširujú realistické komponenty obrazu.

Významné sú také poradensko-informačné situácie, v ktorých subjekt opúšťa chybné názory o sebe v prospech objektívnejších. Takéto situácie sú pre poradenstvo veľmi významné, pretože aj modifikácia alebo pozitívna zmena časti obrazu seba sa môže v budúcnosti stať dôležitou. Najdôležitejšie a najhodnotnejšie zmeny v obraze seba sa uskutočňujú prostredníctvom realistickej verifikácie hypotéz o sebe. Mnohé aspekty obrazu seba zostávajú subjektom nepoznané a neodkryté, pretože ich nevie symbolizovať, alebo neabsolvoval situácie, ktoré by ich odkryli.

Obraz seba je ako hlboko individuálny a subjektívny zážitok jednotlivca veľmi ťažko prístupný skúmaniu a diagnostikovaniu. Aj keď možno usudzovať na jeho základnú štruktúru a funkciu jednotlivých zložiek, resp. aspektov, je u každého jednotlivca kvalitou príliš špecifickou. Rôzni autori pristupujú k štúdiu obrazu seba od operacionálnych definícií v termínoch postojov k sebe samému až k definíciám, ktoré vylučujú skúmanie obrazu seba. V súvislosti s nedokonalými teóriami osobnosti sa takto objavujú v skúmaní a diagnostikovaní obrazu seba vážne metodologické problémy. Okrem experimentálnych metód sa používajú metódy subjektívnej výpovede jednotlivca o sebe. Podľa informácií získaných z výpovedí o sebe možno potom pomocou rôznych metodologických postulátov a pravidiel usudzovať na vlastnosti a štruktúru obrazu seba.

Veľmi nádejné sa ukazujú metódy, ktoré sa zakladajú na registrácii správy o sebe vo vzťahu k subjektívnemu obrazu seba, ideálnemu obrazu seba a objektívnej skutočnosti. Miera diskrepancie medzi sebahodnotením a ideálnym sebahodnotením je potom miera spokojnosti a akceptovanie seba samého; miera diskrepancie medzi sebahodnotením a objektívnym hodnotením je mierou objektivitu obrazu seba a vzdialenosť medzi ideálnym sebahodnotením a objektívnym hodnotením je mierou pravdepodobnej aspiračnej diskrepancie.

4. INFORMÁCIE V NEDIREKTÍVNO M PORADENSTVE

Možnosťami ovplyvňovania obrazu seba prostriedkami nedirektívneho psychologického poradenstva a psychoterapie sa intenzívne zaoberal Rogers a jeho nasledovníci. Základný problém všetkých klientov je podľa Rogersa v inkongruencii medzi sociálne ovplyvneným (ideálnym) obrazom seba a „organizmovou“ skúsenosťou. Za organizmovú skúsenosť možno považovať vlastné sensorické, viscerálne a afektívne reakcie. Cieľom a funkciou psychologického poradenstva (psychológa, psychoterapeuta) je potom, podľa Rogersa, modifikovať a korigovať hodnotenie seba a prostredia a zvýšiť stupeň kongruencie medzi obrazom seba a skúsenosťou.

Podľa Rogersa (Grumson, D.: 1965) dochádza k poradenskému a psychoterapeutickému procesu, keď:

1. klient a psychológ (poradca, psychoterapeut) sú v kontakte;
2. klient je v stave inkongruencie;
3. psychológ je vo vzťahu kongruentný;
4. psychológ prežíva pozitívny vzťah ku klientovi;
5. psychológ je schopný empatie do klientových problémov;
6. klient si aspoň čiastočne uvedomuje psychológov vzťah k sebe.

Psychológ utvára v poradenskom vzťahu a procese podmienky k modifikácii klientovho obrazu seba, spôsobov hodnotenia seba i prostredia. Rogers pristupuje k skúmaniu obrazu seba individualizovaným dotazníkom podľa Q — sort Stephensonovej techniky (Kerlinger, F. N.: 1972). Rogers dokázal, že sa u neurotikov diskrepancia medzi obrazom seba a ideálnym obrazom seba v priebehu poradenského a psychoterapeutického vzťahu znižuje. Taylor (Meili, R.: 1968) na základe svojich výskumov tvrdí, že obe miery sa stávajú konzistentnejšími aj bez poradenstva a psychoterapie, iba v dôsledku viacerých opakovaných meraní obrazu seba.

Na osobitné problémy, ako upozorňuje Kondáš (1969), naráža Rogersova teória pri výklade psychopatickej osobnosti. Rogersov prínos a klady nedirektívneho poradenstva sú najmä v zdôrazňovaní aktivity klienta, v skúmaní rôznych aspektov obrazu se-

ba a jeho porúch, ako i jeho ovplyvňovanie psychologickým pôsobením, vrátane využívania informácií.

V súlade s Rogersovými teoretickými východiskami i praktickými aplikáciami rozpracovali niektorí autori (Grumson, D.: 1965) v rámci koncepcie nedirektívneho poradenstva niektoré zásady a princípy používania informácií v jeho procese. Tieto zásady možno zhrnúť do niekoľkých formulácií.

Ak je informácia o klientovi v rozpore s jeho obrazom seba, bude odmietnutá alebo skreslená. Je potrebné utvoriť najprv podmienky pre zásah do obrazu seba, až potom aplikovať informácie.

XVI. PROFESIONÁLNE INFORMÁCIE

1. TEÓRIE PROFESIONÁLNEHO VÝVINU A PROBLEMATIKA INFORMACÍ

Teoretickým východiskom koncepcie práce s informáciami v oblasti poradenstva pri voľbe povolania sú:

1. Dialekticko-materialistická koncepcia funkcie práce a vzdelávania v socialistickej spoločnosti.
2. Špecifické teórie profesionálneho vývinu.
3. Psychologická analýza práce a profesiografia.
4. Teória poradenstva v školskom a profesionálnom vývine.
5. Systém poznatkov o racionálnom učení a sebvzdelávaní.
6. Systém výchovy k voľbe povolania a povolaniu.

Vedecké teórie profesionálneho vývinu siahajú do začiatku tohto storočia a spájajú sa s menom Parsonsa (Koščo, J.: 1971). Parsons vysvetľoval voľbu povolania ako konfrontačný proces dimenzií jednotlivca (seba) s dimenziami jednotlivých povolaní. Až v priebehu prvej polovice nášho storočia sa podarilo skúmať, vysvetľovať a optimalizovať vzťah osobnosť — povolanie z pozície vývinovej psychológie, resp. psychológie životnej cesty. Postupné zovšeobecňovanie skúseností a poznatkov z psychologického poradenstva v školskom a profesionálnom vývine viedlo k ich postupnému systematizovaniu a vzniku teórie profesionálneho vývinu. Teória profesionálneho vývinu sa zasa spätne stávala teoretickým východiskom psychologického poradenstva. Medzi psychologickým poradenstvom a teóriou profesionálneho vývinu existuje teda klasický vzťah prax — teória — prax.

Pri posudzovaní teoretických koncepcií profesionálneho vývinu možno rozlíšiť v podstate štyri (Osipow, S. H.: 1968) základné prístupy:

Faktorové teórie

Za zakladateľa tohto prístupu sa považuje Parsons a vychádza z neho celé hnutie psychologického testovania pri voľbe povolania. Teórie vychádzajú zo základného predpokladu, že schopnosti a záujmy sú v jednoduchom a priamom vzťahu s požiadavkami povolania. Z východísk tejto teórie vznikli známe záujmové inventáre (SVIB) a testy schopností (DAT, resp. TDS).

Sociologické teórie

Tento prístup predpokladá, že profesionálny vývin je determinovaný sociálnymi okolnosťami, na ktoré nemá osobnosť vplyv. Človek môže použiť len racionálne techniky na prispôbenie sa skutočnosti.

Teórie obrazu seba

Tento prístup vychádza z dvoch zdrojov: z vývinových koncepcií Bühlerovej a Supera a z Rogersovho systému nedirektívneho poradenstva. Ako hlavné princípy možno uviesť:

- v priebehu životnej cesty si človek utvára v súlade s vekom v sociálnej interakcii stále jasnejší obraz seba
- v priebehu životnej cesty si utvára jednotlivce aj obraz o svede práce, ktorý je v neustálej interakcii s obrazom seba
- profesionálny vývin je určovaný meniacim sa vzťahom medzi obrazom seba a sveta práce pod vplyvom faktorov vývinových úloh, osobnostných a situačných faktorov.

Teórie osobnosti

Do tohto prístupu možno začleniť viaceré snahy vysvetľovať profesionálny vývin ako sebarealizáciu osobnosti rozličnými mechanizmami. Možno sem zahrnúť aj typologické (Holland, J. L.: 1968) a dynamické (Brill in Osipow, S. H.: 1968) teórie profesionálneho vývinu.

Jednotlivé prístupy sa v poradenskej praxi prelínajú. Všetky teórie majú z hľadiska našej problematiky niečo spoločné: dynamickú interakciu medzi človekom a povolaním, medzi osobnos-

ťou a profesionálnymi vývinovými úlohami, determinovanú rozličnými vplyvmi utvárania osobnosti v sociálnom prostredí.

Porovnanie všetkých základných teoretických prístupov vo vzťahu k problematike informácií ukazuje prehľad na tabuľke č. 2.

2. KONŠTRUKCIA PROFESIONÁLNYCH INFORMÁCIÍ

Podkladom aplikácií profesionálnych informácií v procese psychologického poradenstva je komplexný, vzhľadom na dynamiku vývoja adekvátny a aktuálny systém poznatkov o rôznych, predovšetkým sociálnych a psychologických aspektoch sveta profesionalizovanej práce. Nástrojmi pre psychologickú analýzu práce disponuje psychológia práce, predovšetkým metodológia psychologickéj profesiografie. Je nevyhnutné, aby určité aspekty všetkých poznatkov z tejto oblasti preberala do svojho poznatkového systému aj poradenská psychológia.

Podkladom aplikácie optimalizovaných profesionálnych informácií je komplex poznatkov systematizovaných a štrukturovaných v špecifickej monografii povolania, koncipovanej so zreteľom na jej poradenskú funkciu. Termín monografia povolania možno považovať za ekvivalentný termínu psychologický profesiogram, ak ho považujeme podľa Rašiskupa (1970) za výstižný, systematický opis povolania s uceleným pohľadom na všetky, pre psychologickú prax v poradenstve významné poznatky o určitom povolaní alebo profesionálnej funkcii.

Kategóriu povolania možno z hľadiska psychológie profesionálneho vývinu začleniť do kategórie profesionálnych vývinových úloh. Povolanie tvorí vo svete práce špecifickú jednotku — zoskupený komplex, resp. systém analogických úloh, rol a situácií (alebo všeobecne: systém požadovaného správania) s určitými charakteristickými psychologickými i mimopsychologickými kvalitami. Štruktúra povolania a jeho tendencia k samoorganizácii môže prebiehať na rôznych úrovniach a s rôznou intenzitou.

Základný výskum sveta práce, povolania a profesionálnych funkcií sa dnes uskutočňuje predovšetkým v rámci psychológie práce. Poradenská psychológia sa podieľa na tomto výskume len niektorými špecifickými aspektmi.

Prehľad metód zhromažďovania základných údajov pre psy-

	osobnosť	povolanie	charakter vzťahu
I. prístup faktorové teórie	črty a faktory – záujmov – schopností	črty a faktory záujmov a schopností úspešných ľudí v povolani	porovnávanie konfrontácia
II. prístup sociologické teórie	vedomosti o racionálnych technikách prispôsobenia sa objektívnym skutočnostiam	nároky povolani a profesionálnych úloh, neovplyvniteľné objektívne okolnosti a situácie	použitie racionálnych techník pri prispôsobovaní sa objektívnym okolnostiam
III. prístup teórie obrazu seba	obraz seba	obraz profesionálnych úloh	dynamická vývinová interakcia a konfrontácia, seberealizácia
IV. prístup teórie osobnosti	typ potreba princíp slasti rané zážitky	modelový charakter povolania podľa typu a princípov tej-ktorej teórie, princíp reality	hľadanie súladu, uspokojenie potreby, kompromis medzi princípom slasti a reality sublimácia projekcia
problematika informácií	formálne a neformálne informácie o sebe	formálne a neformálne profesionálne informácie	poradenské informácie

chologickú analýzu práce uvádza Daniel (1970) podľa Thorndika a Baumgartenovej:

1. predchádzajúce štúdie práce
2. dokumentačné materiály
3. interview
4. vykonávanie práce psychologom
5. experimentálne a štatistické metódy
6. Claparedova patologická metóda
7. charakterologická a typologická metóda
8. Flanaganova metóda kritického incidentu

Pre konštrukciu vhodného obsahu, štruktúry i formy profesiografickej schémy formuluje Raískup (1970) tieto základné požiadavky:

- všestramnosť a komplexnosť
- úplnosť a ucelenosť schémy
- systematickosť štruktúry
- prehľadnosť
- stručnosť a úspornosť
- diferenciacná a klasifikačná citlivosť
- terminologická presnosť a významová jednoznačnosť pojmov
- podriadenosť štruktúry a formy praktickým cieľom.

Z hľadiska problematiky profesionálnych informácií v poradenstve je profesiografický prístup dôležitý najmä pre tieto problémové okruhy: klasifikácia povolání, problematika zostavovania podkladov pre profesionálne informácie, možnosti a formy aplikácie profesionálnych informácií, budovanie a rozvoj špecifických sociálnych informačných systémov a programov.

Profesiogramy, ktoré sa využívajú v praxi profesionálnej orientácie a psychologického poradenstva, patria svojimi nárokmi na obsah a formu medzi špeciálne, účelové profesiogramy.

3. MONOGRAFIA POVOLANIA

Pri zostavovaní monografie každého povolania alebo skupiny povolání dostupnými psychologickými i nep psychologickými metódami možno vymedziť celý komplex uplatňovaných aspektov: historický, ekonomický, sociologický, medicínsky, pedagogický, psychologický, prognostický a odborno-profesionálny. Pre psychologické poradenstvo sú rozhodujúce psychologické a sociologické

aspekty, ktoré ako dominujúce integrujú v sebe všetky ostatné.

Systém profesiografických štúdií utvára predpoklady pre systém aplikácií profesionálnych informácií. Štruktúru tohto systému, jeho rozsah, ale aj konkrétnu formu determinuje jeho funkčné určenie. Z hľadiska funkčného určenia možno v systéme profesionálnych informácií diferencovať ich dve základné kategórie:

špecializované, odborne upravené informácie, určené pre psychológov, lekárov a všetkých odborníkov zainteresovaných do procesu poradenstva;

profesionálne informácie určené pre žiakov, študentov i dospelých (klientov) v procese profesionálnej orientácie a poradenstva.

V druhej skupine je potrebné pri aplikácii informácií rešpektovať najmä spoločenské potreby regulácie pohybu pracovných síl; formu sprostredkovania informácií; psychologické osobitosti skupín, ktorým sú informácie určené a individuálne osobitosti jednotlivca v individuálnom psychologickom poradenstve.

Schému monografie povolania, ktorú uvádzame, utvorili na Psychologickom ústave FFUK podľa schémy publikovanej Hayesom (1968):

1. Dejiny povolania.
2. Dôležitosť povolania, jeho závažnosť a prestíž v spoločnosti, vzťah k príbuzným povolaniam.
3. Predpokladaný vývoj povolania vzhľadom na záujemcu.
4. Popis a charakteristika práce v povolani.
5. Popis a charakteristika fyzických miest v povolani.
6. Charakteristika profesionálnych i mimoprofesionálnych povinností, ktoré vyplývajú z povolania.
7. Kvalifikačné predpoklady pre vstup na prípravu do povolania.
8. Metódy vstupu do prípravy (vedomosti a schopnosti, ktoré prípravná inštitúcia pri prijímaní požaduje).
9. Lokalizácia prípravy.
10. Obsah, štruktúra a dĺžka prípravy.
11. Možné kvalifikácie získané absolvovaním prípravy.
12. Zamestnania, ku ktorým príprava vedie. Prierez možnými špecializáciami, ktoré absolventa prípravy čakajú. Príbuzné povolania, ku ktorým môže príprava viesť.
13. Počet pracovníkov zamestnaných v povolani.
14. Možnosti a frekvencia potreby získavania ďalšej kvalifikácie a postupu v povolani. Dosah trendov permanentného vzdelávania pre povolanie.
15. Mzda. Prierez štruktúrou platov podľa jednotlivých funkcií, resp. odpracovaných rokov.

16. Odbory, profesionálne združenia a iné organizácie.
17. Dĺžka pracovného času a pravidelnosť zamestnania.
18. Zdravotné požiadavky a riziko práce zo zdravotného hľadiska (indikácie a kontraindikácie).
19. Úroveň a štruktúra schopností, osobnostných charakteristík, záujmov, potrieb a pod., potrebných pre úspešné vykonávanie povolania.
20. Profesionálna rola — štandard správania, ktorý spoločnosť od príslušníka požaduje a očakáva.
21. Zmeny, ktoré výkon povolania vyvoláva v sociálnom a psychickom živote človeka.
22. Hodnotový systém, ktorý vytvárajú príslušníci povolania, charakteristické medziľudské vzťahy v povolani, zloženie voľného času, životný štýl a pod.
23. Zdroje rôznych iných informácií a rôzne údaje podľa povahy povolania.

Jednou z kľúčových zložiek štruktúry optimalizovaných informácií o povolaniach je vymedzenie základných dimenzií osobnosti, potrebných k úspešnému profesionálnemu životu. Pri skúmaní povolania a pracovníkov v povolani ide o identifikáciu, prípadne o kvantifikáciu takej štruktúry základných dimenzií osobnosti, ktorá by aspoň informatívne určovala perspektívy úspešnosti a spokojnosti človeka, ktorý sa zaujíma o určitú profesionálnu oblasť.

Super (1957) formuluje k predmetnej problematike svoje stanovisko takto: Ľudia sa medzi sebou líšia svojimi schopnosťami a osobnými charakteristikami. Podľa intenzivity týchto štruktúr má každý človek predpoklady stať sa úspešným a spokojným v celom rade povolani. Každé povolanie, hoci vyžaduje charakteristickú kompozíciu schopností, záujmov a osobnostných črt, ponecháva dosť široké tolerancie pre rôzne subjekty. Tým vzniká pomerne veľká variabilita subjektov v rámci jedného povolania.

Čebyševová (Klímová, M.: 1969) považuje za neprijateľné také úzke a statické chápanie spôsobilosti k profesionálnej činnosti, ktoré neberie do úvahy zákonitosti, podmienky a dynamiku ľudských vlastností dôležitých pre pracovnú činnosť. Zdôrazňuje možnosti rozvoja kompenzačných vlastností. Presadzuje koncepciu hľadania spôsobilosti jednotlivca pre celú oblasť príbuzných povolani, ktorá umožňuje tvorivý rozvoj osobnosti. Všetky profesie rozdeľuje na tri základné skupiny:

— profesie, kladúce zvýšené nároky na človeka a namáhavé z hľadiska adaptácie;

— profesie so špecifickými požiadavkami na človeka a jednoduchšie z hľadiska adaptácie;

— profesie s nešpecifickými požiadavkami.

4. KLASIFIKÁCIA POVOLANÍ PRE POTREBY PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA

Jedným zo základných predpokladov konštrukcie i aplikácie informácií o povolaniach je ich klasifikácia. Ťažiskovým problémom je určenie vhodného klasifikačného kritéria. Najbežnejšie a u nás najčastejšie používané je socio-ekonomické kritérium, podľa ktorého sú povolania členené do skupín podľa jednotlivých rezortov; oblastí ekonomického a spoločenského života.

Stanovenie psychologických kritérií pre klasifikáciu povolanií nebolo zatiaľ úspešné. V skutočnosti sú pokusy triediť povolania jednak na základe jednoduchého skóre (napr. IQ — Burtova klasifikácia) a jednak na základe rôznych diferenciačných štruktúr, resp. scategramov schopností, záujmov a pod. úspešných pracovníkov v povolanií. Triedením povolanií na základe jednoduchého skóre IQ sa vyznačujú staršie klasifikačné pokusy, ktoré sú z hľadiska dnešného poznania v psychológii neprimerané a neudržateľné.

V psychologickom poradenstve spela logika vývinu pokusov a prístupov ku klasifikácii povolanií k dvojdimenzionálnemu klasifikačnému systému. Pre potreby psychologického poradenstva sa zdá zatiaľ najoptimálnejší klasifikačný princíp dvojdimenzionality, kde jedna dimenzia určuje kvalifikačnú úroveň a druhá základnú psychologickú, resp. sociálnu charakteristiku povolania.

Vzhľadom na tieto dve dimenzie uvažuje v procese poradenských konzultácií direktívneho chápania aj psychológ a sprostredkuje svoje úvahy ako informácie klientovi. Pri poradenských konzultáciách medirektívneho typu vedie psychológ klienta k samostatným úvahám v rámci dvojdimenzionálneho klasifikačného modelu. V zmysle prvej dimenzie — kvalifikačnej úrovne — uvažuje psychológ (klient), na akú vzdelávaciu kvalifikačnú úroveň stačia klientovi jeho schopnostné a vedomostné kapacity. V zmysle druhej dimenzie — psychologickéj, resp. sociálnej cha-

rakteristiky povolania alebo skupiny povolani — uvažuje psychológ (klient), k akej skupine profesionálne angažovaných ľudí sa klient svojimi osobnostnými charakteristikami podobá.

Okrem jednotného základného klasifikačného systému sa ukazuje vhodné pre potreby poradenskej praxe utvoriť podľa rôznych kritérií viac klasifikačných podsystemov. Kritériá by bolo potrebné formulovať jednak vzhľadom na celospoločenské potreby a jednak vzhľadom na potreby klientov, ľudí v konkrétnych životných situáciách a s konkrétnymi problémami.

V rámci prvej skupiny — kritérií podľa spoločenských potrieb možno uviesť členenie povolani podľa požiadaviek národného hospodárstva, podľa veľkosti záujmov a počtu prihlásených na jednotlivé odbory v minulých rokoch, prognostických perspektív a pod. V rámci druhej skupiny — kritérií podľa individuálnych potrieb a želaní možno uviesť členenie povolani podľa charakteru práce (napr. práca s ľuďmi — práca bez ľudí, práca vonku — práca v uzavretých priestoroch), spoločenskej prestíže, výšky platu, životného štýlu, množstva voľného času a pod.

5. MOŽNOSTI ZEFEKTÍVŇOVANIA PRÁCE S INFORMÁCIAMI

Rast požiadaviek na zvládnutie množstva informácií v procese vzdelávania sa vzťahuje aj na proces výchovy k voľbe povolania a psychologické poradenstvo. K zefektívnemu práci s informáciami v procese poradenstva možno analogicky s metódami používanými v procese vzdelávania použiť tieto metódy:

- a) zhustovanie informácií optimalizáciou ich vlastností ako je kompaktnosť, výstižnosť (tabuľky, prehľady, klasifikácie) a pod.;
- b) redukcia a selekcia informácií výberom najzákladnejších a najpodstatnejších;
- c) racionalizácia narábania s informáciami učením rôznych algoritmov;
- d) racionalizácia osvojovania si informácií programovaným učením;
- e) využitie komputrovej techniky.

Pri učení algoritmov ide predovšetkým o algoritmy získavania, spracovávania a využitia špecifických informácií (informácií o se-

be a povolaniach) a o algoritmy rozhodovania a riešenia zložitých a náročných životných situácií.

Vzhľadom na obmedzenia programového učenia by bolo možné jeho technikami sprostredkovať najmä kategóriu profesionálnych informácií. Určité možnosti ponúka aj postup kombinácie autodiagnostických metód s programovaným učením. Autodiagnostická časť takejto metódy zodpovedá kategórii informácií o používateľovi a časť založená na princípoch programového učenia kategórii profesionálnych informácií a konfrontácií oboch kategórií. Autodiagnostické metodiky by mali byť koncipované tak, aby vzbudzovali prirodzené seba výchovné a seba dokonaľovacie snahy človeka. V rôznych kombináciách týchto techník — princípov programovania, autodiagnostiky a učenia špecifických algoritmov konfrontácie informácií — je jedna z možných ciest aplikácie informácií v procese profesionálnej orientácie na základných školách. Z takejto koncepcie nemožno vylúčiť ani prístrojové techniky programovaného učenia a komputеровú techniku.

Zavádzanie komputерovej techniky do procesu poradenstva zefektívňuje uskladňovanie, triedenie, znovuvyhľadávanie a konfrontáciu informácií.

Komputer pomáha principiálne užívateľovi v troch oblastiach: zásobuje ho profesionálnymi informáciami; pomáha pri poznávaní a pochopení jeho záujmov a schopností; pomáha pri poznávaní vzťahov profesionálnych, osobnostných a situačných údajov.

Do počítača sa vkladajú údaje o školských známkach, výsledky testov spôsobilosti a výsledky zo záujmových a rôznych osobnostných inventárov. Okrem týchto údajov sa do počítača vkladajú ešte výsledky používateľovho subjektívneho sebahodnotenia. Počítač dáva všetky výsledky do vzťahu a pri nezrovnalostiach klienta povzbudzuje a odporúča mu návštevu poradcu.

Všetky klady a zápory takejto práce s informáciami sa ukážu až po podrobnej analýze viacerých pokusov, ktoré sa začali uskutočňovať v rôznych krajinách. Utvorenie takéhoto špecifického informačného systému vyžaduje jeho náročnú prípravu a dlhodobé overovanie v praxi.

6. INFORMÁCIE O ŠTUDIJNÝCH A VZDELÁVACÍCH ÚLOHÁCH

Úlohy vyplývajúce zo štúdia a vzdelávania sa prelínajú v ontogéneze s profesionálnymi úlohami. S problematikou profesionálnych informácií súvisí teda veľmi úzko aj problematika informácií o študijných a vzdelávacích úlohách. Ide o tie informácie, ktoré stimulujú procesy optimalizácie plnenia vzdelávacích úloh.

Zásady racionálneho štúdia a seba vzdelávania získavajú stále väčší význam najmä v súvislosti s trendom permanentného celoživotného vzdelávania. Tento trend je dôsledkom vedecko-technického rozvoja. Dynamické zmeny v oblasti profesionalizovanej práce, ako aj narastajúce požiadavky na zvládnutie množstva vedeckých a odborných informácií v priebehu štúdia, ale i profesionálneho života, kladú stále väčšie nároky na efektívnosť procesov učenia, štúdia a vzdelávania.

Produktívny profesionálny život trvá približne 30—40 rokov. Z hľadiska jednotlivca i spoločenskej užitočnosti jeho profesionálnej výkonnosti je výhodnejšie, ak si človek zvyšuje kvalifikáciu v prvej polovici svojho produktívneho obdobia. Čím neskôr získava kvalifikáciu a vedomosti, tým menej času zostáva na ich efektívne využitie. Kým u 55-ročného človeka je predpoklad, že bude využívať svoju kvalifikáciu a utvárať spoločensky užitočné hodnoty len 5 rokov, u 35-ročného až 25 rokov.

Zvládnutie základných techník samostatného štúdia a jeho preverovania, schopnosť plánovať si seba vzdelávací program a osvojenie si spôsobov neustáleho sledovania pribúdajúcich nových poznatkov je predpokladom úspešného vzdelávacieho i profesionálneho vývinu. Výskumy i skúsenosti z rozličných poradenských zariadení naznačujú veľké problémy stredoškolskej a vysokoškolskej mládeže v tejto oblasti. K týmto sociálnym skupinám možno ešte priradiť študujúcich popri zamestnaní, ľudí, ktorí si zvyšujú kvalifikáciu prostredníctvom rozličných školení, dopĺňajúcich kurzov, postgraduálneho alebo samostatného individuálneho štúdia. Spomedzi odborníkov, ktorí sa touto problematikou zaoberajú, sa ukazuje pre potreby výchovného a psychologického poradenstva zaujímavá Grácova (1976) koncepcia. Grác považuje ovplyvňovanie a optimalizáciu procesov seba vzdeláva-

nia a samostatného štúdia za jednu z najzávažnejších oblastí poradenstva.

Informácie, ktoré sa vzťahujú na problémy spojené so štúdiom a vzdelávaním, hoci sa aplikujú vo všetkých formách poradenstva, nachádzajú najmnohostrannejšie a najefektívnejšie uplatnenie vo výchove k samostatnému štúdiu, resp. sebazvdelávaniu a v hromadnom poradenstve. Popri poradenskej funkcii spĺňajú takéto informácie aj psychohygienickú funkciu.

Pre ilustráciu uvádzame inventár niekoľkých problémových okruhov, ktoré môžu slúžiť ako východisko k práci s týmto druhom informácií:

- fyzikálne, fyziologické a psychologické podmienky učenia;
- psychologické zákonitosti systematického štúdia;
- typy pamäti a efektívnosť učenia;
- plánovanie a organizácia štúdia;
- samostatné štúdium a štúdium v skupinách;
- charakteristika a rozdielnosť štúdia v rozličných typoch a úrovniach vzdelávania;
- organizácia štúdia na strednej a vysokej škole;
- techniky štúdia (racionálne čítanie, excerptovanie, konspektovanie a pod.);
- psychologická príprava na skúšku a problémy regulovania predskúškového stavu;
- štúdium cudzích jazykov;
- práca s literárnymi prameňmi a využívanie knižníc;
- problémy celoživotného vzdelávania a zvyšovania kvalifikácie;
- tvorivosť pri štúdiu, vzdelávaní a práci;
- vzťah štúdia a vzdelávania k ostatným činnostiam a oblastiam ľudského života;
- problémy a poruchy študijného procesu.

XVII. PRÍKLADY KOMUNIKÁCIE V DIREKTÍVOM A NEDIREKTÍVOM PORADENSTVE

Konfrontácia informácií o klientovi s informáciami o vývinových úlohách (v poradenstve pri voľbe povolania s profesionálnymi informáciami) je vyvrcholením individuálneho poradenského vzťahu a procesu. V direktívnom poradenstve uskutočňuje konfrontáciu poradca sám a sprostredkuje jej výsledky ako špecifické poradenské informácie klientovi. V nedirektívnom poradenstve uskutočňuje konfrontáciu klient a vlastné rezultáty si len overuje v rozhovore so psychológom.

Pre ilustráciu uvádzame deväťstupňovú škálu spôsobu špecifickej komunikácie psychológa (poradcu) v direktívnom, semidirektívnom a nedirektívnom poradenstve. Ide o model jednoduchej situácie rozhodovania. Prvé tri (1, 2, 3) body škály reprezentujú direktívny, druhé tri (4, 5, 6) semidirektívny a posledné tri (7, 8, 9) nedirektívny prístup. Jednotlivé stupne sa však prelínajú. Pri každom stupni škály uvádzame aj príklad špecifického spôsobu komunikácie poradcu.

1. Informácie ako smernice a inštrukcie (v extrémnom prípade imperatívy).

„Vzhľadom na Vašu situáciu, ako som ju analyzoval, je najoptimálnejšie takéto riešenie... Spravte to a budete úspešný. Pri uskutočňovaní riešenia... sa pridržajte mojich inštrukcií.“

2. Udeľovanie rád s persuáziou

„Z môjho hľadiska Vám môžem poradiť toto riešenie... Mali by ste sa nad ním zamyslieť. Nemyslíte už na tie smutné okolnosti s Vaším otcom a školou. Je to zbytočné a nepomôže Vám to. Zabudnite na všetko a sústreďte sa len na... Bude to pre Vás rozhodne lepšie ako čokoľvek iné. Možno, že Vám pomôže, keď Vám vysvetlím...“

3. Udeľovanie rád bez persuázie

„Vo Vašej situácii sa mi zdá najvhodnejšie takéto... riešenie. Rozhodnite sa ale sám.“

4. Pravdepodobnostné informácie a informácie prostredníctvom analógií.

„Človek ako Vy má veľkú pravdepodobnosť úspechu práve prostredníctvom takéhoto riešenia... Eudia ako Vy v takejto situácii obyčajne nebývajú úspešní pri tomto riešení... Za určitých okolností by ste mohli mať úspech aj v druhom prípade. Uviedol by som Vám príklad XY.“

5. Analýza všetkých alternatív riešenia situácie alebo problému so zdôraznením niekoľkých.

„Prebrali sme si všetky možnosti, ktoré vo Vašej situácii pre Vás vyplývajú. Na Vašom mieste by som sústredil pozornosť na A alebo D, prípadne F.“

6. Rovnocenná a nestranná analýza všetkých alternatív

„Zo všetkých možností, ktoré sme spolu prebrali si vyberte teraz sám.“

7. Súhlas alebo nesúhlas s klientovými výrokmi

„To prvé riešenie ma zaujalo, pokúste sa mi ho vysvetliť.“

„...myslím, že neviem, prečo uvažujete aj o takomto riešení!“

8. Opakovanie a zdôrazňovanie významných klientových výrokov

„Hovorili ste, že by bolo pre Vás najlepšie riešenie... Myslím, že je to zaujímavé.“

9. Milčanie, počúvanie a kladenie stimulujúcich otázok

„Rozprávali ste mi ako sa správate v... situáciách. Aký by to mohlo mať vzťah k riešeniu Vášho problému?“

Každý z prístupov má v určitých situáciách svoje opodstatnenie. Najfrekvencovanejšie možno používať semidirektívny a nedi-
rektívny prístup. Extrémne direktívny prístup sa zvykne používať len v špecifických situáciách, akými sú napr. situácia rozhodovania komplikovaná alkoholizmom, niektorými psychopatickými tendenciami, rozličnými chorobami a pod. Popri základnom prístupe v zmysle direktívnosti, resp. nedi-
rektívnosti k poraden-skému vzťahu ako celku sa môže psychológ podľa potreby v pro-
cese práce s klientom pohybovať po celom kontinuu škály.

XVIII. ŠPECIFICKÉ SOCIÁLNE INFORMAČNÉ SYSTÉMY

Ak diferencujeme celospoločenskú makroštruktúru poradenstva a jeho špecifickú mikroštruktúru — štruktúru odborných psychologických služieb, tak v makroštruktúre poradenstva v profesionálnom vývine má význam predovšetkým kategória profesionálnych informácií.

Stimulačnou vlastnosťou profesionálnych informácií sa dá regulatívne pôsobiť na profesionálne správanie a vývin jednotlivcov, skupín a populácií. Dostatočné množstvo adekvátnych a aktuálnych informácií zabezpečuje príliv a dostatočne široký rozptyl študujúcich na všetky smery štúdia a skvalitňuje selektívny proces na vyššie stupne škôl. Zabezpečuje vertikálnu a horizontálnu migráciu pracovnej sily a pomáha ekonomike. Kvalitný systém profesionálnych informácií v období školského vývinu jednotlivca stimuluje procesy dozrievania osobnosti, je prevenciou porúch jeho správania, ako aj formou pomoci pri riešení zložitých situácií. Dokonalá informovanosť zlepšuje celkovú profesionálnu orientáciu i adaptabilitu na vyššie stupne škôl a povolanie.

Profesionálne informácie ako operatívny prostriedok profesionálnej orientácie a poradenstva by mali pri racionálnom využívaní všetkých kanálov medzi informačným zdrojom a príjemcom, ktorý je začlenený do určitej sociálnej štruktúry, utvárať integrovaný a špecifický štrukturovaný systém. Dokonale fungujúci, racionálne organizovaný systém informácií je hierarchicky a organizačne členený v rozličných úrovniach a formách.

Zdrojovými článkami systému profesionálnych informácií v našej spoločenskej štruktúre sú podľa Kostolanského (1970) škola, odbory pracovných síl, personálne oddelenia podnikov, závodov a organizácií, plánovacie organizácie, psychologické poradne,

zdravotnícke dorastové a pracovno-hygienické ustanovizne, ako aj rôzne výskumné ústavy. Každý z týchto článkov je zodpovedný za iný typ a inú funkciu informácií.

Úlohou školy je obklopovať a stimulovať žiakov postupne, počnúc základnými informáciami o svete práce v rámci jednotného výchovného systému a všeobecnej výchovy k práci cez informácie o jednotlivých povolaniach po špecifické a diferencované informácie o študijno-profesionálnych smeroch, o ich charakteristikách a lokalizácii, o typoch vyšších škôl a doplňujúcich kurzov.

Psychologické poradne sprostredkujú všeobecné informácie a poskytujú jednotlivcom, ktorí sa nachádzajú v rôznych problémových situáciách špeciálne poradenské informácie.

Odbory pracovných síl poskytujú informácie o možnostiach zamestnania. Personálne oddelenia poskytujú informácie o profesionálnych postaveniach a funkciách.

Plánovacie organizácie poskytujú informácie o spoločenských trendoch a potrebách, najmä v kvantitatívnych ukazovateľoch.

Zdravotnícke zariadenia poskytujú informácie o fyzických a zdravotných nárokoch povolania a zamestnania na človeka, ako i zdravotných rizikách, ktoré vyplývajú z jednotlivých povolání.

Rôzne výskumné ústavy sa zaoberajú koncentrovaním, analyzovaním a kultiváciou podkladov pre aplikáciu profesionálnych informácií.

Podľa tohto modelu by bolo možné analogicky uvažovať aj o informáciách, ktoré sa vzťahujú na oblasť štúdia a seba vzdelávania, partnerstva a rodičovstva.

Špeciálne postavenie v sociálnych informačných systémoch majú hromadné komunikačné prostriedky, využívané jednotlivými článkami celého systému. Situácia príjemcu informácií v podmienkach hromadnej sociálnej komunikácie je celkom odlišná ako v interpersonálnej situácii, najmä pokiaľ ide o voľbu rôznych informácií. Janoušek (1968) uvádza pre potreby skúmania rozhodovacej aktivity príjemcu tzv. Schrammov zlomok selekcie (SZS). Tento zlomok je vyjadrený „pomerom medzi očakávaním odmeny a požadovaným úsilím“ (Janoušek, J.: 1968. str. 140).

$$SZS = \frac{\text{očakávanie odmeny}}{\text{požadované úsilie}}$$

Hodnota zlomku narastá buď zvyšovaním čitateľa, alebo znižovaním menovateľa. Prijímateľ informácií má tendenciu vybrať si informácie, ktoré sľubujú viac odmeny, alebo vyžadujú menej úsilia ako iné informácie.

Aplikácia profesionálnych informácií, ale i informácií, ktoré sa vzťahujú na iné vývinové úlohy v škole, ako rozhodujúcej súčasťou systému sa môže vzhľadom na naše reálne možnosti realizovať viacerými spôsobmi:

1. Sprístupnením existujúcich publikácií.
2. Zaradením špeciálneho kurzu informácií.
3. Systematickým využívaním jednotlivých hodín rôznych vyučovacích predmetov v súlade s učebnými osnovami.
4. Organizovaním záujmovej činnosti žiakov školou a mládežníckymi organizáciami.
5. Využívaním exkurzií.
6. Využívaním informačných akcií zverejňovaných v hromadných komunikačných prostriedkoch.
7. Špeciálnymi metódami a technikami výchovného poradcu školy:
 - a) vybudovaním a sprístupnením kabinetu profesionálnych informácií (knižnice výchovy k rodičovstvu a pod.);
 - b) orientovaním žiakov na zdroje informácií
 - c) využívaním filmov, diapozitívov a školského rozhlasu
 - d) individuálnym odovzdávaním informácií formou poradenskej konzultácie
 - e) odovzdávaním informácií prostredníctvom foriem a metód skupinového a hromadného poradenstva.

V špecifickom informačnom systéme možno rozlíšiť dve kategórie príjemcov: príjemci potencionálni a príjemci reálni. Rozdiel medzi potenciálnymi a skutočnými príjemcami je výrazom globálneho efektu komunikácie — E (kom) g.

$$E(\text{kom}) g = \frac{\text{príjemci skutoční}}{\text{príjemci potencionálni}} (x 100 \text{ v } \%)$$

(podľa Lamsera, V.: 1969).

Globálny efekt komunikácie možno merať na reprezentatívnych vzorkách potenciálnych príjemcov pri zisťovaní účinnosti rôznych poradensko-informačných programov a akcií usporadovaných

psychologickými poradňami alebo ktorýmkoľvek iným článkom sociálneho informačného systému.

Ciele poradenstva pri neustálom zrýchľovaní civilizačnej dynamiky a raste poznatkov nemožno efektívne plniť bez zásad informatistiky, bez ovládania a kultivovania toku informácií. V oblasti psychologického poradenstva v profesionálnom vývine ide konkrétne o možnosti využitia informatistiky v týchto problémových okruhoch:

— Spôsoby a formy koordinácie a vzájomnej výmeny informácií medzi vedeckými ústavmi, jednotlivými rezortami a poradenskými zariadeniami.

— Podnety a smernice pre budovanie systému profesionálnych informácií a zabezpečovanie jeho fungovania. Systém predpokladá jednak zostavovanie, zhromažďovanie a triedenie informácií a jednak rôzne formy a spôsoby ich komunikácie.

— Spôsoby a formy ukladania a sprostredkovania informácií v psychologických poradenských zariadeniach.

— Spôsoby a formy dopĺňovania a obmeňovania starnúcich informácií v psychologických poradenských zariadeniach.

XIX. POZNÁMKY K PRÁCI S INFORMÁCIAMI V PARTNERSKOM VÝVINE

1. SEXUÁLNE A PARTNERSKÉ VÝVINOVÉ ÚLOHY

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že špecifické teórie partnerského vývinu sú v porovnaní s teóriami profesionálneho vývinu nie natoľko prepracované a výskumne overované. Napriek uvádzanej skutočnosti existuje však už v tejto oblasti dostatočne veľké množstvo parciálnych teórií, výskumných faktov i empirických zistení. Vznik špecifických teórií partnerského vývinu možno očakávať už v najbližšej budúcnosti najmä v súvislosti s mohutným rozvojom partnerského poradenstva.

Multifunkčnou analýzou rodiny v socialistickej spoločnosti z aspektov psychohygieny rodinného života sa u nás zaoberala Máchová (1974). Hoci u tejto autorky prevažuje sociologický pohľad na problematiku, významné sú aj jej psychologické závery. Z hľadiska psychologického poradenstva predstavujú najucelenejšiu koncepciu sexuálneho vývinu a správania publikácie manželov Pondělíčkovcov (1971). Sexuálnym vývinom a sexuálnymi vývinovými úlohami sa zaoberajú zo sexuologických, psychologických i sociokultúrnych pozícií.

Psychologickými problémami párového spolužitia sa v poslednom čase zaoberá celý rad zahraničných i domácich autorov. U nás sa podarilo Plzákovi (1973) utvoriť teoreticky prijateľnú psychologickú koncepciu voľby partnera a partnerského spolužitia v celoživotnom priebehu. Plzák koncipuje krivku zákonitostí párového spolužitia s dvoma zákonitými vývinovými manželskými krízami.

Vznik a rozvoj prvej i druhej krízy súvisí so všeobecnými rozpormi párového spolužitia. Sám autor zdôrazňuje, že najlepším prostriedkom na úspešné zvládnutie kríz nie je vzájomná intenzívna erotická väzba partnerov, ale dokonalé poznanie mechanizmov kríz. Kognitívno-racionálne aspekty predmanželského

a manželského poradenstva, resp. špecifických informácií o partnerských vývinových úlohách majú teda svoje významné opodstatnenie.

Z hľadiska biodromálnej psychológie možno podľa uvádzaných a iných autorov načrtnúť koncepciu sexuálnych a partnerských vývinových úloh približne takto:

citová väzba na matku a rodičov,
experimentovanie s vlastným telom a objavenie pohlavného orgánu,
rozlišovanie pohlavia,
identifikácia so sexuálnou rolou prostredníctvom rodičov,
diferenciácia vzťahov k identickému a opačnému pohlaviu,
profilovanie vlastnej sexuálnej roly,
autoerotika, autosexualita, pohlavné dospievanie,
prvé erotické vzťahy,
ukončenie pohlavného dospievania,
rozvoj erotických vzťahov, prvé heterosexuálne skúsenosti,
nadväzovanie dlhodobjších partnerských vzťahov,
začatie plnohodnotného sexuálneho života,
voľba manželského partnera,
adaptácia na párové spolužitie,
rodičovstvo,
prvá manželská vývinová kríza,
výchova detí,
rozvoj manželského spolužitia,
druhá manželská vývinová kríza,
odchod detí z rodiny,
úlohy vyplývajúce z rol starých rodičov,
spoločné zvládnutie úloh, vyplývajúcich zo starnutia,
starostlivosť o partnera,
smrť partnera.

2. INFORMÁCIE V PREDMANŽELSKOM A MANŽELSKOM PORADENSTVE

Za teoretické východiská poradenskej práce s informáciami v oblasti poradenstva, manželstva, rodičovstva, erotiky a sexuality možno považovať:

1. Dialekticko-materialistickú koncepciu funkcie rodiny v socialistickej spoločnosti.
2. Systém poznatkov v oblasti sexuálneho vývinu.
3. Sociológiu, psychológiu a fyziológiu párového spolužitia.
4. Teóriu poradenstva v partnerskom vývine.
5. Systém výchovy k rodičovstvu.

Základom prípravy pre párové spolužitie je jednotný systém výchovy, ktorého súčasťou je aj výchova k rodičovstvu. Zmysel a význam takejto výchovy dokazujú mnohé výskumy i empirické pozorovania. V nadväznosti na výchovný systém sa konštituovalo v SSR špeciálne psychologické poradenstvo reprezentované predmanželskými a manželskými poradňami. Vzhľadom na existujúcu odbornú nepripravenosť pedagógov i špecializovaných pedagógov (výchovný poradca) na školách je činnosť týchto poradní aj v oblasti výchovy k rodičovstvu nezastupiteľná. Jednou z funkcií predmanželských a manželských poradní je individuálne, skupinové i hromadné sprostredkovanie špecifických informácií. Ich obsahom je široká škála údajov, poznatkov, skúseností a vysvetlení vzťahujúcich sa na problematiku partnerských vývinových úloh. Existujúce nedostatky môže v tejto oblasti čiastočne zredukovať najmä hromadné psychologické poradenstvo.

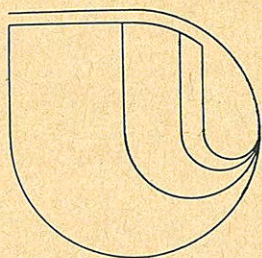
Poradca sa v individuálnom poradenstve stretáva predovšetkým s týmito tromi základnými situáciami:

— predmanželské poradenstvo (problémy spojené s voľbou partnera a prípravou pre párové (spolužitie);

— poradenstvo pre klientov bez partnerských záväzkov (osamelých, opustených, neschopných kontaktov a spolužitia s partnerom);

— poradenstvo pre manželov (problémy spojené s adaptáciou na párové spolužitie, so vznikom a rozvojom manželských kríz a pod.).

Postup práce s informáciami závisí potom od uvedenej situácie a typu problému. Poradca komunikuje a utvára vzťah s každým z partnerov osobitne i spolu. Analýza špecifickej problematiky práce s informáciami v partnerskom poradenstve je v štádiu rozpracovania.



INTERVIEW
V PORADENSKEJ
PRAXI

XX. INTERVIEW V PORADENSKOM PROCESE

Verbálne komunikatívne správanie, v ktorom jeden človek žiada alebo dáva informácie druhému, je súčasťou ľudskej skúsenosti. Vo svojej prirodzenej forme vzniká v procese činnosti, súvisí s plnením vývinových úloh, s uspokojovaním individuálnych potrieb, utvára sa bezprostredne pri plnení rôznych sociálnych rol.

Z hľadiska externých kritérií môžeme rozlíšiť — *formu bežného prirodzeného rozhovoru a formu profesionalizovaného verbálneho komunikatívneho správania.*

Rôzne profesie využívajú interview vo svojej práci a bolo by ťažko nájsť výrazný metodologický rozdiel medzi interview v psychológii, psychiatrii, sociológii, žurnalistike alebo súdnictve. V najvšeobecnejších charakteristikách sú podobné. Podstatný rozdiel je však v cieľoch, ktoré v priebehu interview sleduje lekár, psychológ, právnik alebo reportér a pri podrobnejšej analýze zistíme, že tieto ciele ovplyvňujú aj spôsob a stratégiu vedenia rozhovoru.

Interview v poradenskom procese predstavuje veľmi náročný a komplexný typ komunikatívneho správania, pretože aj ciele sú zložité, netýkajú sa len niektorých aspektov správania a osobnosti klienta.

Je rozdiel medzi interview v poradenskom procese a rozhovorom v bežnej životnej situácii, kde nie sme viazaní poradenským cieľom. Bežná komunikácia prebieha v určitej reálnej situácii, týka sa prítomnosti. Interview v poradenstve je interakčná situácia, ktorá spája v sebe minulosť, prítomnosť a budúcnosť. Táto charakteristika sa nemusí týkať každého rozhovoru medzi psychológom a klientom. Aj v rámci poradenského procesu rozlišujeme niekoľko úrovní interpersonálnej komunikácie diferencova-

nej podľa stupňa náročnosti a zacielenia. V poradenskom procese je interview metódou, ktorá zjednocuje celý tento proces a vo svojich špecifických formách má svoju funkciu pri utváraní poradenského vzťahu, ďalej funkciu poznávaciu, stimulujúcu, ovplyvňujúcu a terapeutickú. V komunikácii sú v popredí raz kognitívne, raz konatívne aspekty, pričom ani jeden z aspektov sa nepovažuje za prioritný. Interview v poradenskom procese zasahuje tak racionálne, ako aj emocionálne zložky osobnosti a smeruje ako jedna čiastková metóda, segment poradenských intervencií, k ich integrácii, k jednote a celistvosti osobnosti, k osobnostnej zrelosti, ktorej základným atribútom sú adekvátne ciele a reálne perspektívy.

1. CHARAKTERISTIKA INTERVIEW

Interview zaujíma celkom osobitú miesto v inventári psychologických metód. Žiadna iná metóda menšou či väčšou mierou neuplatňuje v práci psychológa, ale ani žiadna iná metóda nebola predmetom takej ostrej kritiky pre svoju univerzálnosť. Kým väčšina metód bola vypracovaná špeciálne pre psychológiu, prihliadajúc na psychologickú problematiku a materiál, a preto ich nemožno aplikovať v iných vedných disciplínach, neplatí to o interview, ktoré sa využíva v mnohých oblastiach.

Definícia podmienok a cieľov interview nemôže byť preto taká jednoznačná a presná, ako napr. pri psychodiagnostických metódach typu „ceruzka — papier“. Je naozaj ťažké napísať vyčerpávajúcu inštrukciu ako má interview prebiehať a určiť štandardné podmienky jeho realizácie. Môžeme uviesť len všeobecné charakteristiky tejto metódy.

Najtypickejšie pre interview je *interakčná situácia* „zoči — voči“. V prípade interview v psychologickom poradenstve ide o vstup do umelej sociálnej situácie. Nie je to ani vyšetrenie, ani skúška. Interviewujúci a interviewovaní sú v transakcii, navzájom sa pozorujú a komplexne vnímajú. Každý nasledovný krok vo vedení interview vyplýva jednak z cieľa, jednak z konkrétnych predchádzajúcich odpovedí. Každá nasledujúca otázka sa viaže na predchádzajúcu odpoveď klienta. Psychológ utvára atmosféru dôvery, ktorá je pozitívnym základom interview a celého poradenského procesu, sleduje obsah odpovedí, pozoruje správa-

nie klienta, emocionálne prejavy vo vzťahu k verbálnej produkcii. V interview teda nejde len o prenos informácií vo verbálnej rovine. Situácia „zoči—voči“ umožňuje zachytenie a spolupôsobenie aj takých psychologických premenných, ktoré sa nemanifestujú slovné.

Najpodstatnejším znakom interview v porovnaní so psychologickými metódami typu „ceruzka — papier“ je *hovorené slovo*. Ľudská reč, spontánny prejav je vždy o niečo viac ako písomné vyjadrenie, ktoré často nesie znaky formálnosti, stimulučnosti a konvenčnosti. V diagnostickom (exploratívnom) interview nie je dôležité len to, čo klient hovorí, ale aj ako, s akým dôrazom, intonáciou, mimikou a pantomimikou. To isté platí aj pre psychológa-poradcu v kontaktovom, poradenskom a terapeutickom interview.

Interview je dynamický celok verbálneho aj neverbálneho správania osôb, ktoré sa dostávajú v umelej sociálnej situácii do vzájomnej interakcie.

2. INTERVIEW AKO SOCIÁLNA SITUÁCIA A KOMUNIKÁCIA

Takmer všetky ľudské potreby, od najelementárnejších po najvyššie, kultúrne sa uspokojujú prostredníctvom medziľudských vzťahov. Niektoré z týchto vzťahov sú formálne, človek sa v nich neprejavuje v celej zložitosti svojej osobnosti a jeho správanie, verbálne aj neverbálne, zodpovedá určitému rolovému očakávaniu v danom postavení a v danej situácii. Neformálne vzťahy sa prejavujú medzi ľuďmi dôverne známymi, blízkymi a vyplývajú zo vzájomných volieb. *Špecifickosť interview v poradenskom procese spočíva v tom, že sa stretávajú ľudia neznámi, ale sociálna situácia má mať charakter dôverný, neformálny.* Interview ako základná zložka poradenského procesu zahŕňa v sebe podporný medziľudský vzťah poradcu k inej osobe. Účasť klienta a psychológa v interview nie je náhodná, obaja sú uvedení do vzťahu silou spoločenských mechanizmov.

Predpokladom pre vznik situácie interview je, že klient očakáva odbornú spoluprácu a pomoc pri riešení problémov, ktoré svojou zložitosťou presahujú jeho doteraj-

šiu skúsenosť, nedokáže ich riešiť sám a pomoc najbližšieho sociálneho okolia je buď nežiadúca, alebo bezvýsledná.

Inštitucionalizované psychologické poradenstvo sa zaoberá riešením jednoduchších i komplexných problémov každodenného života človeka, ktorý sa nachádza v situáciách rozhodovania, potrebuje pomoc pri orientácii a definovaní cieľov, pri riešení interpersonálnych a intrapsychických konfliktov, odstraňovaní ich psychologických dôsledkov, a najmä snaží sa stimulovať skryté potenciály osobnosti a optimalizovať jej vývin.

Vstup do interpersonálnej komunikácie s poradenským psychológom je teda podmienený individuálnymi potrebami človeka a súčasnými spoločenskými možnosťami v oblasti služieb človeka — človeku. Odborne vedené interview v poradenskom procese predstavuje najefektívnejší prostriedok interpersonálnej komunikácie.

Ak klient navštívi poradňu, predpokladá sa z jeho strany motivácia k interview. Dôležitá je aj motivácia poradcu, pretože bez obojstrannej motivácie nemôže interview priniesť pozitívne výsledky.

Stupeň úspešnosti interview v poradenskom procese závisí od zvládnutia mnohých činiteľov, od odstránenia všetkých prekážok, ktoré môžu brzdiť pozitívnu medziludskú komunikáciu. Existujú niektoré prekážky komunikácie, ktoré sa vyskytujú aj v prípade obojstrannej kladnej motivácie.

Zo strany psychológa môže ísť o bežnú ľudskú *tendenciu prehodnocovať odpovede klienta z hľadiska prvého dojmu*, nálady a postoja. Ak sám, ako človek, je v stave emocionálneho napätia, ak nie je schopný zvládnuť rolu objektívneho a zaangažovaného interviewujúceho, nemal by vstupovať do poradenského vzťahu s klientom.

Psychológ v situácii interview nemôže zaujímať hodnotiace postoje. Musí sústavne kontrolovať svoju účasť v interview a snažiť sa neprehodnocovať odpovede klienta svojím odborným jazykom z hľadiska svojich postojov. *Vyhranená prezentácia postoja psychológa, ktorá sa stále križuje s výpoveďami klienta, môže viesť k chybám v priebehu interview aj k chybným záverom.* Najmä v priebehu exploratívneho interview nemá klient postihnúť postoje interviewujúceho, pretože by mohol vzhľadom na ne prispôsobovať svoje odpovede. Takto získané informácie by neboli reprezentatívne a závery by boli nesprávne.

Ďalšie prekážky komunikácie vyplývajú z *reakcií klienta na interview*. V reakciách na interview je značná variabilita podmienená osobnostnými vlastnosťami klientov, vekom, pohlavím, socio-ekonomickým statusom, sociálnym prostredím a i.

V interview sa môžu objaviť rôzne emocionálne reakcie na situáciu interview i na jeho obsah. Prekážky sa vyskytujú najčastejšie na začiatku interview. V priebehu interview vtedy, ak klient dobre nerozumie otázke, alebo nie je schopný reprodukovať materiál, ktorý je relevantný k danej otázke. Môže ísť o neschopnosť spomenúť si, alebo o neschopnosť slovne reprodukovať zložitý obsah psychických javov. Je veľká variabilita v jazykových kapacitách klientov, v schopnosti postrehnúť dynamiku skutočnosti a platí to najmä o schopnosti slovne vyjadriť dynamiku vnútorného života. Psychológ sa má snažiť vhodným odklonom od základného cieľa interview odstrániť tieto prekážky.

Od psychológa — poradcu sa vyžaduje okrem odbornej erudície, pozitívneho vzťahu k iným ľuďom, zmyslu pre humor a primeraného sebavedomia aj štylistická a vyjadrovacia pohotovosť, široká slovná zásoba, znalosť slovníka rôznych sociálnych skupín a profesií.

Komunikácia v poradenských mikrosituáciách môže byť:

- dvojsmerová
- trojsmerová

2.1 Dvojsmerová komunikácia

Uplatňuje sa najmä v študijno-profesionálnom, edukatívno-formatívnom poradenstve. V niektorých prípadoch sa uplatňuje aj trojsmerová komunikácia (dvaja psychológovia — klient), ktorá je kvalitatívne odlišná od trojsmerovej komunikácie v partnersko-maritálnom poradenstve.

2.2 Trojsmerová komunikácia

Predstavuje veľmi náročnú formu interview v triáde v predmanželskom a manželskom poradenstve. Vedenie takéhoto interview je mnohonásobne náročnejšie a stresujúcejšie pre poradcu ako práca s jedným klientom.

Ten, kto ovláda dyadickú formu vedenia interview nemusí byť

úspešný v poradenskej činnosti s partnermi a manželmi. Trojsmerová komunikácia je komplexnejšia, náročnejšia na skúsenosti a teoretické poznatky (Nichols, W. C. Jr.: 1975).

Poradenský psychológ musí *spolupracovať s oboma partnermi (manželmi), konštruktívne myslieť v reláciách partnera, ako aj partnerky a v reláciách ich vzájomnej interakcie.*

Dištancovanie sa od jedného z dvojice, stotožnenie sa len s jedným z partnerov proti druhému a celková neschopnosť poradcu účinne jednať s oboma partnermi súčasne vedie k negatívnemu obrazu interview.

Ak nie je poradca schopný zvládnuť pozíciu nestranného pozorovateľa a interviewujúceho, ak jeden z partnerov už utvoril „sprisahanecký vzťah s poradcom“ (i nevedome) proti druhému je potrebné odkázať partnerov (manželov) inému poradcovi. Manželský poradca nesmie ostať pasívny ak chce, aby jeho práca mala pozitívny vplyv na interakciu manželov.

Klient v triáde by mal cítiť v tomto vzťahu raz, že je poradcovi *blízky*, raz *indiferentný* alebo aj, že poradca je voči nemu *v opozícii*.

3. INTERVIEW V PARTNERSKO-MARITÁLNO PORADENSTVE

Uvedieme skrátené interview s manželmi, v ktorom sa poradca nedokázal rovnomerne a objektívne angažovať pri riešení vážnej manželskej krízy.

(Pozn. Uvádzame analýzu interview zo zahraničnej literatúry, pretože v súčasnosti z 25 poradní na Slovensku sa magnetofón používa len v jednej a nemali sme možnosť získať vhodný a kompletný materiál, ktorý by ilustroval trojsmerovú komunikáciu.)

Ukážka je z piateho sedenia s mladou dvojicou (Little, W.: 1975). On (A) má 30 rokov, ona (E) 25 rokov. Žena spolupracovala s poradcom v individuálnych sedeniach 6 mesiacov. Získala sebavedomie, zmenila niektoré postoje a názory na seba. V spoločných sedeniach prejavila väčšiu istotu než manžel, ktorý zostával klasické dvojznačné stanovisko. (Myslí si, že je to v poriadku, ak má nezáväzné vzťahy k iným ženám, ale ak by sa manželka správala tak isto, rozviedol by sa s ňou.)

Nie je to príklad dobrého vedenia interview v triáde. Uvedie-

me kritické pripomienky. Ilustruje však úskalia a namáhavosť práce manželského poradcu.

Interview sa začína konvenčným rozhovorom. Poradca necháva manželov rozprávať o bežných veciach neprímerane dlho. Keď zistí, že nedirektívny začiatok interview vedie k nepodstatným podrobnostiam, nevhodnému, nepriateľskému „vtipkovaniu“ medzi manželmi, svoj nezáujem o tieto problémy prejaví vstupom:

Záznam interview:

(1) P: Dobre, ale pripomeňte mi teraz, o čom sme mali dnes rozprávať, lebo som zabudol, čo som vám minule povedal.

E: Chceli ste, och, hovorili sme o tom, ako máme pokračovať, v čom spočívala kontrola a z čoho vyplýval pocit urážky pri našom reagovaní.

(2) P: Áno. O tom, ako máte pokračovať za predpokladu, že budete ďalej spolu žiť. Pretože, to je podľa mojho názoru jadro vášho konfliktu. Išlo o mužský a ženský typ kontroly, manipulácie vo vzťahu, myslím, to bola jedna z vecí, o ktorej sme hovorili minulý týždeň. Žiadal som vás (k A), aby ste sa pokúsili zmeniť vy, a nežiadali, aby sa zmenila ona. Podľa mojho názoru, nie je tu iná možnosť. To sa musí zmeniť (3) t. j. postoj kontroly a dominancie. Nevieť si ináč predstaviť, ako by sa medzi vami mohla rozvinúť spolupráca, nejaký kooperujúci vzťah bez toho, aby ste zaujímali prímeranejšie postoje. V tejto oblasti budete musieť urobiť najväčšie kroky, pretože podľa mojej mienky, nemyslím, že by bolo správne žiadať od E, aby sa vrátila

Komentár:

(Nichols, Stahmann, Hargašová)

(1, 2) Poradca zbytočne vyvoláva dojem zabudlivého človeka, keď hneď v nasledovnej časti prezradza, že vlastne nič nezabudol, čo nakoniec potvrdil ďalej, keď hovoril o tom, ako počúval v noci magnetofónovú pásku a rozoberal ich predchádzajúce sedenia. Ak chcel dať najavo svoj nezáujem o obsah doterajšieho rozhovoru, mal voliť vhodnejší spôsob. Napr. opýtať sa, ako sa zlepšila ich situácia, alebo kde by chceli znovu začať, či by si chceli vypočuť záznam predchádzajúceho sedenia a i.

späť k inej perspektíve. Nevie o žiadnych argumentoch proti pozícii, ktorú teraz zaujíma. Nevie, či vy o nejakých viete, o emocionálnych možno, ale o logických určite nie.

A: Len to, že sa vždy nespráva tak, ako by sa v danej situácii vyžadovalo.

(4) P: V poriadku. Rozprávajme sa o tom. Čo tým myslíte?

A: Tak napr., prejavuje taký istý typ agresivity a dominancie, ktorý mám ja vo svojom správaní zmeniť.

P: Myslíte si, že sa stáva takou, akým chce, aby ste vy prestali byť?

A: Áno.

E: Tiež by som o tom chcela viac počuť.

A: Dobre. Napr. dnes večer, keď si nazúrená vyšla z domu. Vyžadovala si, aby som ti vysvetlil, čo som doteraz robil.

E: Mala som predstavu o tom, čo si robil. Nevyžadovala som od teba vysvetlenie.

A: Vyžadovala, vieš o tom, a veľmi nepekným spôsobom.

E: Vieš veľmi dobre, že moje pocity, ich vyjadrenie, nesúvisia s tým, že by som ňu chcela kontrolovať.

A: Čože?

E: Nevie ako sa dostávam ku kontrole a agresii a všetkému tomu. Scéna sa odohrala (a myslím, že to tak bolo) – reagovala som na jeho bezohľadnosť. Dvadsať minút pred šiestou! Mali sme tu byť o šiestej. Dvadsať minút pred šiestou a on sa rozhodne nabíjať akumulátor, pretože stará kára nechce naskočiť! Prítom celý týždeň vie, že tu máme byť o šiestej. Nevie

(3) Prejav poradcu je príliš dlhý a direktívny. Poradca útočí na manžela bez toho, že by ho vypočul. Možno sa mení, alebo sa snaží meniť svoje postoje. Poradca mal vyvinúť také interview, v ktorom by bola prevažovala interakcia medzi manželmi. Mal útočiť skôr na ich zodpovednosť vzhľadom k budúcnosti a nie len na manžela. Nie je produktívne myslieť si, že jeden z manželov je primárne zodpovedný za disharmóniu, ktorá nastala. Každý z partnerov má poznávať svoj vlastný podiel na interakcii v manželstvom vzahu. Interview by malo iný priebeh a výsledok, keby poradca nekládol dôraz na jednostrannú zmenu. Nebolo správne, keď sa poradca vyslovil, že manžel nemá inú možnosť. Existujú nejasnosti vo vzťahoch a cieľoch partnerov (manželov). Poradca sa má zaujímať aj o to, čo si obaja sami želajú.

(4) Veta „Rozprávajme sa o tom!“ znie ako príkaz. Bolo by stačilo len „Čo tým myslíte?“

pochopiť, prečo by sme nemohli ísť ináč, len práve tou starou rachotinou, čo nechce naskočiť. Prečo na tom tak trvá? (5) Zdá sa mi to veľmi bezočivé. Prečo ho musím popoháňať a strkať ho, aby sme sa dostali niekde načas? Nechcem zaujímať miesto jeho matky. Prečo to musím trpieť? Prečo mu musím hovoriť, že je to od neho bezočivé? Dobré vedel, koľko je hodín, ale on sa upriamil na niečo iné. A ja som na to teda reagovala: „Čo to, prosím, ťa, robíš? Za dvadsať minút šesť a ty nabíjaš akumulátor?! Ty a tvoje auto, do čerta s autom...!“

A: Ty teda máš svoj spôsob posudzovať veci, však?

E: O čo teda ide?

A: Ide o to, že si zúrila, keď som chcel riadiť ja...

E: Nevrav mi, že som zúrila preto!

A: Auto som mal naštartované, kým si prišla.

E: Nemal si.

A: Všetko som to mal pokope.

E: A, išlo o to...

A: Nešlo vôbec o nič. Kričala si a zúrila.

E: Nehovor mi o mojich pocitoch! Prvé, čo ma napadlo, keď som vyšla z dverí bolo, čo to, do čerta, ešte robíš? Za dvadsať minút šesť! Mali sme odísť o pol šiestej. Zohnala som varovkyňu k defom, nechala som ťa spať do poslednej chvíle...

Starám sa o teba ako o dieťa a ty sa správaš naozaj ako dieťa! A teraz sa čuduješ, prečo som bola taká naštvaná.

A: Ide o to...

E: Vieš prečo?

(5) Je nahnevaná. Poradca sa azda mohol pokúsiť objasniť jej pocity a reakcie stručnými poznámkami a predísť hádke. Mohol už z úvodu pochopiť, že manžel mal výhrady voči nápadom manželky navštevovať poradňu. Prejavil ľahostajnosť voči poradcovi aj voči situácii. Jednoduchá otázka, keď prišli neskôr: „Mali ste nejaké problémy dostať sa sem?“ by bola vhodnejšia na to, aby zistil, čo každý z manželov od sedenia očakáva a bol by sa ušetril čas (hádko o aute).

A: Čo tým myslíš? Ja som bol pritom a viem, že si bola naštvaná. Viem, čo si hovorila!

E: To bolo až potom, to bolo až druhoradá, prvé bolo to, že si sa babral v motore. Vieš, to ma naštvalo. Do čerta! Nehovor mi, že... ja to neviem pochopiť.

A: Viem, čo si mi povedala, bol som tam a viem, čo si mi povedala!

E: Teraz, keď sa rozprávame, chceš si otvoriť uši a vypočuť si, čo sa vo mne odohrávalo, čo som sa ti snažila povedať? Nie, ty sa chceš so mnou hádať! Chceš ma presvedčiť, že som nemala pravdu (6). Rozumieš? O to vlastne išlo, vravím ti, že v tom je problém. A za druhé, vôbec ma to netrápilo.

(7) A: V poriadku, koho zaujíma, prečo na mňa kričíš? Namietam však proti skutočnosti, že si na mňa vrieskala.

E: Počkaj, nie som schopná v takej situácii vyjsť von a povedať: „Och, bože!“

A: A prečo vôbec musíš byť naštvaná?

E: Pretože si myslím, že to bolo odôvodnené. Nahnevá na to vždy, keď vidím, aký si bezohľadný k ľuďom, s ktorými tráviš väčšinu času. Ja už som si na to zvykla, ale neznášam, keď to robíš niekomu inému. Prečo musí každý na teba čakať? Prečo si si ne zvolil vhodnejší čas na opravu auta? Prečo práve teraz? Vieš, že ma to unavuje naháňať ňa. Ja a ty sa nevieme dohovoriť. Stačilo by, keby som mohla niekedy povedať len: „Hej, veď vieš.“ O to ide. Možno, že je to logické, mož-

(6, 7) Bolo by vhodné, keby to poradca objasnil. Manžel nepochopil, alebo nechcel pochopiť, jej vysvetlenie a berie na vedomie len to, že naňho kričí. Manželka hovorila o svojej frustrácii. Preto mohol poradca objasniť na základe svojich pozorovaní problém, zdôrazniť, že sa nechápu a nepochopia, ak budú akcelerovať hnev a frustráciu.

no nie, ale je to zlé, keď človek nikdy nie je akceptovaný.

P: Dnes sme sa od prvého počiatočného problému dostali k trochu odlišným problémom. Myslím, že sa vám to stáva dosť často, keď sa začnete rozprávať, že sa vzdialite od pôvodného problému. A chápem, prečo sa to stalo teraz. Vám sa zdalo, že A nehovorí k veci. Ak som dobre rozumel, A sa snažil identifikovať vaše správanie ako dominantné. Vám sa zdalo (k A) vykrikovanie dominantným správaním? Snaží sa vás kontrolovať a dirigovať?

A: Áno. Snažila sa ma donútiť, ako máme ísť sem.

(8) P: Myslíte si...? Ách, je to veľmi ťažké zaoberať sa takými-toto maličkosťami, je to hrozne ťažké vysvetliť to, je to veľmi emocionálne...
Neviem...

E: Keď sa ma niekto v minulosti snažil zhadzovať a sťažoval sa na mňa, mala som pocit menejcennosti. Teraz ma to už nerozhádže, lebo sama seba nepovažujem za menejcennú. Ak má on také pocity, a mám dojem, že to tak je, aj keď o tom nevie, je to veľmi zúžený pocit.

P: Áno, máte pravdu, je to zúžený pocit, v tom s vami súhlasím. Ale aj teraz, keď hovoríte, cítim v tom veľa napätia, hlboké emócie a pocity voči nemu. Nie je to zlý druh emócií, ale veľmi intenzívny. Neviem, či tomu dobre rozumiem, ale zdá sa mi, že je príliš veľa utrpenia v tom, čo hovoríte. Ale napriek tomu sa cítite lepšie.

E: Viete, myslím si, že najviac

(8) V tomto prípade sa zdá, že by mal poradca posilniť pozíciu manžela, objasniť mu príčiny vlastného hnevu. Bolo by dobré, keby poradca komunikoval s manželom, uviedol príklady, z ktorých by sa mohlo ďalej vychádzať. Namiesto toho podporil manželku v prejavovaní výčitiek a manžel sa tu dostal na bočnú koľaj.

ma trápí predstava toho, k čomu spejeme. Myslím si, že je to koniec.

- (9) P: Povedali ste to najbolestnejšie. „Myslím, že je to koniec“, je to iné, ako keby ste povedali „Nemyslím, že by sa dalo ešte niečo urobiť“. Želal by som si, aby to tak nebolo, ale zdá sa, že sa už veľa nemôže zmeniť. Nevie, či je tu ešte nejaká možnosť, ale vyzzerá to tak.

E: Máte pravdu.

- (10) P: E, boli ste v poslednom čase veľmi depresívna vo vašom vzťahu. A drží vás to i na ďalej. A z toho mám obavu.

E: Ako to môžete povedať? Ja skutočne neviem. To nepredvídam. Ja predvídam boj (plače).

P: (ponúka jej vreckovku)

- (11) E: Ďakujem. Myslím, že jednou z príčin, prečo sa necítim až tak zle je – keď som s deťmi, keď sa z nich teším a mám radosť z toho, čo robím. Ničí ma však, že je to také jednotvárne, opakujúce sa. Som veľmi emocionálna a je pravdepodobné, že budem mať obdobia, kedy budem veľmi nešťastná, ale nemyslím, že v tom spočíva môj problém.

- (12) P: Ak vy dvaja budete takto pokračovať a rozídete sa, napadá ma, že to, čo charakterizuje váš vzťah, odkedy vás poznám – je hlboko zakorenená nenávisť. Je príliš veľa nenávisťi vo vašom vzťahu. Bol som včera hore dlho do noci a počúval som pásku, ktorú sme nahráli na našom poslednom sedení. (13) Zapínal a zastavoval, znova a znova som počúval a premýšľal o veciach, ktoré ste hovorili.

- (9) Poradca kladie dve otázky a predkladá dve možnosti. Snaží sa protirečiť manželke? Nezaujíma sa vôbec o názor manžela. Primárnou úlohou manželského poradcu je pomáhať manželskému páru rozhodnúť sa, čo mienia urobiť. Poradca sa tu vôbec nepokúsil zistiť manželove postoje k zachovaniu manželstva alebo rozvodu. Niekoľkokrát vyjadril pochybnosti, či ostanú spolu. Možno chcel vyprovokovať manžela, ale sa mu to nepodarilo. Z celého interview nie je možné usúdiť, aký je súčasný postoj manžela k tejto otázke.

- (10) Poradcova poznámka „Mám z toho obavu“ nie je vhodná. Ak poradca reaguje týmto spôsobom, preberá na seba zodpovednosť za klienta, naznačuje ochranný vzťah.

- (11) Bolo by účinnejšie, keby poradca utvoril taký typ komunikácie, v ktorej by tieto slová boli adresované manželovi a nútiti ho vyjadriť sa k nim (deťi).

- (12) Táto reakcia a interpretácia je dlhá. Je otázne, či ju klienti stačili sledovať. Poradcov prístup k interpretácii a popisu nenávisťi (analýza hlasu) je dobrý. Pokúša sa riešiť pomer síl medzi manželkou a manželom, ale nestimuluje žiadne rozhodnutie.

Červenou nitou, ktorá sa fahá cez všetko, bez ohľadu na to, čo ste hovorili, je prejav skutočnej intenzívnej nenávisťi skoro nevysvetliteľnej. Je to tak, ako by sa hnev skrýval pod povrchom a každú chvíľu vyrážal von. Bez ohľadu na to, o čom sa hovorí. A neprichádza naraz. Nenávisť u A sa neprejavuje v tom istom čase ako u vás, E. Vyzerá to tak, ako by ste sa vy dvaja (a to už môže byť nový druh vzťahu) snažili získať silnejšiu pozíciu a darí sa vám to periodicky. Mám pocit, že v určitom čase, keď sa nachádzate v pozícii toho silnejšieho (cítif fantastický pokoj z vášho hlasu — u toho, kto sa cíti byť hore) a ten druhý si začína budovať nenávisť a hádže ju na druhého. Všimol som si (k E), ako ste povedali vetu „Teraz je topánka na druhej nohe!“ Niečo také to bolo. Už predtým odišiel z domu a nechal vás, vy ste cítili nenávisť a odpor voči tomu obdobiu, keď ste ostávali sama doma a on odchádzal za niekým iným. A vy akoby ste tým chceli povedať „Teraz dokonale ovládam svoje pocity“. A A začal nadávať a reagovať veľmi nahnevane. A naopak, keď ste vy (k A) pocítili, že sa začína hnevať, boli ste spokojný a dokonca ste sa trochu usmievali. Ničí vás to. Vyzerá to tak, že si to navzájom robíte často. Nevidel som to predtým jasne, až teraz, keď som si vás niekoľkokrát vypočul (14). Chcel by som vedieť, E, o čom ste rozmýšľali, čo sa odohrávalo vo

- (13) Nie je potrebné tak detailne opisovať nočné rozjímanie nad páskou. Nie je to užitočné pre ovplyvnenie dynamiky vzťahov medzi manželmi. Chcel poradca vyvolať dojem, že sa nimi zaoberá? Ako sa asi môžu cítiť manželia, keď počujú, že obsah ich sedení sa prehráva v byte poradcu? Je iné, ak poradca povie klientom, že získal určité poznatky, že venuje ich problému náležitú pozornosť.
- (14) Poradca sa mal sústrediť na vyvolanie komunikácie medzi manželmi, aby sa obaja mohli vyjadriť k jeho monológovi o nenávisťi. Mal sa snažiť preklenúť mŕtvu bod a opýtať sa oboch, čo mienia urobiť, aby sa situácia zmenila. To však predpokladá schopnosť poradcu fungovať ako sprostredkovateľ, „tlmočník“ a nie ako ochranca jedného partnera proti druhému.

vašej myšli, keď ste ostávali sama doma.

E: Pamätám sa, že som mávala pocit zneužitia, myslím, že moje očakávania boli iné, ako sa to ukázalo v skutočnosti. Nebola som si istá, čo ku mne cíti. O čom som premýšľala? Myslím, že som sa cítila opustená. Zdalo sa mi, že nadávanie a krik A boli bezohľadné. A ja som nesmela mať nijaké také pocity. A keď som ich mala, vysmial sa mi, keď som ich prejavila (15).

P: Mali ste teda negatívne pocity a neprejavovali ste ich?

E: Prejavila som ich v tom čase viacerými spôsobmi. Snažila som sa ich prejavíť, ale pritom som vôbec nevedela ani nechápala, čo sa deje, brala som všetko veľmi osobne. Pamätám si, že som sa pokúsila vyjadriť ich tak, ako som cítila, ale jediné slovo, ktoré ma napadá, ktoré by zahrnulo všetko, je bezmocnosť. Nemala som nijaký vplyv na to ako sa cítim. Ako by som hádzala hrach o stenu. Bola to dlhodobá frustrácia, úplná bezmocnosť, nemala som nijaký vplyv na to, čo sa dialo v našom vzťahu.

P: Spomeňte si na to, hoci tomu nemieniť venovať veľa času ale veľmi ma to zaujíma. Myslím, že by vám to mohlo pomôcť, aj keď sa rozídete, hovorím, že sa to môže stať. Ale aj tak by bolo pre vás oboch prospešné vedieť, ako to vlastne bolo. (17) Je nejaká udalosť, ktorá vám utkvela v pamäti, kedy ste sa prvýkrát cítili opustená? Môžete si spomenúť na ten dôležitý okamih, kedy ste sa

(15) Manžel je úplne vyčlenený z rozhovoru. Bolo by zaujímavé vedieť, čo manžel vtedy robil a ako sa tváril.

(16) Bolo by vhodnejšie nechať ju hovoriť o vlastných emóciách a frustrácii ako hovoriť o rozchode.

(17) Poradca pôsobí dosť vtieravo.

skutočne cítili osamelá, skutočne zmätená?

E: Nevieam, myslím, že som...

P: Dobre. Rád by som vedel, či ste to mysleli vážne, čo sa stalo vtedy, keď na vašej svadobnej ceste A odišiel za priateľmi? Ako ste sa vtedy cítili?

E: Nemohla som to vysloviť. Len som...

(18) P: Povedali ste mu neskôr, že sa vás to dotklo?

E: Áno, myslím, že som mu to povedala.

P: Žiarlili ste niekedy na A?

E: Áno, myslím, že áno. Bolo to obdobie na začiatku, keď som žiarlila na jeho nezávislosť, jeho spoločenské styky, lebo ich mal oveľa viac ako ja.

P: Žiarlili ste naňho ako na človeka. Nežiarlili ste naňho pre iné ženy?

E: Áno. Veľakrát som mala taký pocit, ale skôr sa mi zdá, že som sa cítila ohrozená, než by som žiarlila. Pamätám sa na pocit neistoty, pretože sa úplne ináč prejavoval voči iným ľuďom, ako voči mne. Pri spoločenských podujatiach venoval pozornosť väčšinou iným ľuďom, nepôsobili sme ako dvojica, ktorá patrí k sebe. Dodnes, keď niekam spolu ideme, cítim sa dosť neprijemne. Teraz už nemám až tak neprijemné pocity, som si oveľa istejšia. Dodnes sa hnevám na jeho správanie a postoje voči iným, ktoré voči mne neuplatňuje. (Pauza).

Pamätám sa, aká som bola zarazená a zmätená jeho flirtovaním so ženami. Bolo bežné, že už hneď po svadbe bozkával moje priateľky, dvoril ženám našich známych. A to

(18) Táto reakcia je veľmi dobrá. Ale zasa chýba otázka k manželovi.

(19) Poradca mal usmerniť rozhovor tak, aby vznikol dialóg medzi manželmi.

vo veľkej spoločnosti, teda na miestach, kde som sa necítila bezpečne, pretože nie som veľmi spoločenský typ. Mám rada malú spoločnosť, ale veľké stretnutia neznášam. Teraz mi to už tak neprekáža, už som sa prispôsobila, ale v tom čase ma jeho správanie zarážalo a uvádzalo do rozpakov. Ustavične mi vyhadzoval na oči, že je to môj problém, (19) že nesprávne na to reagujem, ale v tom čase som ináč nemohla a nevedela.

P: Prečo si myslíte, že ste nemali tak reagovať?

E: Myslím si, že teraz by som tak nereagovala, keby sa to mohlo opakovať od samého začiatku. Pozerala by som sa na to tak, že sa niečo deje s ním a nemyslela by som si, že príčina je v tom, že nie som taká fantastická, ako by som mala byť.

P: Vzdialme sa teraz od tohto problému. Keď som včera počúval pásku (k A), všimol som si, že za celé tie roky u vás nenastala žiadna skutočná zmena vo vašich postojoch k jej negatívnym pocitom. Už pri predminulom sedení som si všimol vašu neochotu akceptovať negatívne pocity z jej strany. Podľa vás nemá právo mať negatívne pocity, ani právo byť nahnevaná. Hovorím to preto, bez ohľadu na to, či sa rozídete, alebo budete ďalej spolu žiť, že je potrebné, aby ste si to uvedomili. Pre vás nie je dôležitá príčina, vás rozčuľuje, že kričí, tvrdíte: „Prečo by vôbec mala byť nahnevaná? Kto myslíš, že si, že môžeš byť nahneva-

ná a vykrikovať?“ To je hlavná myšlienka, ktorá sa nesie celým rozhovorom. Všimol som si, že šťastné dvojice (zaoberal som sa tým a robil výskum, keď som začínal s touto poradenskou prácou) ... šťastné dvojice sú omnoho realistickejšie ako nešťastné, čo sa týka negatívnych pocitov. Aspoň šťastné dvojice, ktoré som mal možnosť interviewovať, pripúšťali, že ten druhý má právo na negatívne pocity, má právo byť nahnevany a kričať. A že to nie je neakceptovateľné správanie v ich vzťahu. Neviem ako budete na to reagovať, ale všimol som si, že je to skoro absolútne vyjadrenie z vašej strany. Ako by sa o tom nedalo diskutovať, ale neviem, čo si o tom myslíte vy.

- (20) A: Je pre mňa veľký problém akceptovať jej právo kričať na mňa, keď ani neviem prečo. Nemám námietky proti negatívne, aspoň, viete, nemám námietky voči negatívnym pocitom, ktoré má ona, alebo hocikto iný, pokiaľ tým nie som ohrozený a myslím si, že možno prejavovať negatívne pocity bez toho, že by ten druhý bol ohrozený.
- (21) P: Áno. Napadlo ma viac vecí v tomto ohľade. Áno, ohrozenie. (Dovoľte, aby som si to zapísal, kým to mám v hlave, aby som to nezabudol.) Tak po prvé, myslím si, že keď sa človek cíti bezpečne, menej ohrozený, ak si myslí, že je v poriadku, povedal by som, ak si myslíte, že ste akceptovateľná ako človek, bez ohľadu na to, čo si o vás myslí manžel, ste schopná vyrovnáť

(20) Manžel počas rozhovoru urobil niekoľko pokusov na svoju obranu. V tomto bode interview sa naskytla možnosť žiadať manžela o vysvetlenie, čo rozumie pod pojmom ohrozenie, prečo sa nesnaží pochopiť príčinu manželkinho hnevu. Poradca sa mohol zaoberať pasívno-agresívnymi postojmi manžela.

(21) Poznámka „Dovoľte, aby som si to zapísal...“ je nevhodná. Prezrádza bezradnosť poradcu a pôsobí ako únik a hľadanie času. Mal reagovať priamo na poznámku manžela. Zhrnutie je príliš dlhé, akademické a didaktické. Osobné skúsenosti môžu mať miesto v interview manželského poradcu, ale nesmú odvracať pozornosť od úlohy zaoberať sa správaním klientov,

sa so situáciou oveľa ľahšie. Ak si je človek nie istý sám sebou, ak mu iný povie niečo negatívne, určite to prežíva ako ohrozenie. Napr. mám veľmi dobré vzťahy s niektorými ľuďmi, ktorí sú mi blízki, podporujem tieto vzťahy, snažím sa, záleží mi na nich, chcem byť ich priateľom, vychádzam im v ústrety ako najlepšie viem, ochraňujem ich, a pritom, keď som im povedal niečo kritické, úplne sa zrútili. Nahnevali sa, stali sa defenzívnymi, nevedeli prijať kritiku, bez ohľadu na to, koľko a akých príjemných a pozitívnych vecí som im povedal, bez ohľadu na to, ako som sa snažil — ak sa cítia neistí, nikdy nebudú schopní prijať žiadnu kritiku, žiadny typ negatívnych pocitov, žiadne nepriateľské postoje, pretože pre nich nepriateľstvo a kritika znamená odmietnutie. Keď sa im dostane len trochu kritiky, zavrhnú všetko pozitívne, čo sa kedy pre nich urobilo a povedia „Vedela som, že ma nemáš rád“. Preto ma začnú ničiť... čo som to chcel povedať... bezpečnosť a istota vo vás a mimo vás vám pomôže vyrovnať sa s nanajvýš negatívnymi pocitmi. (Prerušenie. Pozvanie na ďalšiu konzultáciu.)

ich interakciu a perspektívami. Poradca má byť sebakritický a má si uvedomovať, čo chce riešiť v rámci interview. Má zodpovedne rozlišovať, čo je možné, žiadúce, čo je nemožné, teda, či ide o udržanie manželstva, alebo o pomoc páru rozísť sa a z tohto hľadiska viesť interview.

Komentár (Stahmann, Robert, F., 1975):

- A) Bolo by užitočnejšie, keby sa bol poradca intenzívnejšie sústredil na interakciu medzi manželmi. Možnosti sedenia v triáde neboli maximálne využité.
- B) Poradca azda mohol viac pôsobiť ako katalyzátor. Väčšia časť interview prebiehala medzi poradcom a manželkou. Komunikácia typu manžel — manželka, manžel — poradca bola minimálna.

- C) Počas celého sedenia sa manžel veľmi málo aktivizoval. Možno by verbálna podpora manžela uľahčila situáciu a pomohla mu pochopiť interakčnú dynamiku, ako aj vlastné správanie.
- D) V tomto interview sa nevyužíva humor ako efektívna technika na odrážanie vzájomných útokov, ani pri interpretácii hostility, ktorá prevládala medzi manželmi počas sedenia.
- E) Interview nemalo jasný koncepčný rámec. Možno je to spôsobené tým, že ide len o segment celej série poradenských sedení.
Komentár (Nichols William, C., Jr., 1975):
- A) V interview sa prezentovalo silné spojenectvo medzi manželkou a poradcom. Stotožňuje sa s ňou, hovorí sa prevažne o jej pocitoch a sťažnostiach, pričom manžel ostáva bokom, alebo je terčom útokov.
- B) Manžel bol začlenený do poradenského procesu veľmi neskoro. Už počas individuálnych konzultácií s manželkou mal sa poradca snažiť nadviazať kontakt aj s manželom.
- C) Poradca bol úplne ambivalentný voči manželovi.
- D) Poradca nepostupoval správne v rámci spoločného sedenia, najmä pri konfrontácii emócií manželov, nesnažil sa podporiť ich vzájomný vzťah. Pokladal ich vzťah za nevyvážený. Ich predchádzajúci vzťah sa zakladal na interakcii neistôt, kde prevažoval manžel. Predpokladal, že terajšie ťažkosti sú funkciou mocenského boja medzi partnermi, ktorý by sa mohol skončiť tým, že by sa manžel zmenil, stal sa iným, ale neobjasnil mu, ako to má dosiahnuť.
- E) Interview nemá jasný teoretický rámec. Poradca musí najskôr rozumieť silám a kombináciám želaní a priání, ktoré partnerov viazali od začiatku manželstva. Na základe teoretických poznatkov by mal jasnejšie pochopiť systémovo-interakčné komponenty manžela, manželky a ich vzájomného vzťahu.

Uviedli sme konkrétny príklad vedenia interview v partnersko-maritálnom poradenstve. V ďalších kapitolách sa prevažne budeme zaoberať metodológiou a praktickými problémami vedenia interview typu dvojsmerovej komunikácie v oblasti študijného a profesionálneho poradenstva.

XXI. TYPY INTERVIEW

Rozlišujeme dva základné typy interview: štandardizované a neštandardizované.

1. ŠTANDARDIZOVANÉ INTERVIEW

Pod štandardizovaným interview rozumieme taký typ rozhovoru, ktorý má pevnú štruktúru, dodržiava sa poradie otázok a ich presná formulácia. Pozitívne charakteristiky štandardizovaného interview:

- dodržiavajú sa štandardné podmienky, čo umožňuje porovnanie výsledkov;
- predstavuje takmer jedinú techniku interviewovania, kde sa môže kontrolovať stupeň spoľahlivosti v rámci kvalitatívnych metód;
- znižuje chybovosť rôznych interviewujúcich;
- uľahčuje výcvik v praktickom zvládnutí tejto metódy;
- umožňuje zachytiť širokú problematiku efektívnym spôsobom;
- skracuje čas, získava veľa porovnateľných údajov, sústreďuje sa na podstatu, preto je vhodné na využitie vo výskume.

Nevýhodou je, že v poradenskom vzťahu znižuje spontaneitu a strohá formulácia otázok môže vyvolať u klienta obranné mechanizmy.

2. NEŠTANDARDIZOVANÉ INTERVIEW

Neštandardizované interview nemá určené poradie a záväzné formulácie otázok. Nemá postavený presný plán, pretože problematika v detailoch nie je vopred známa. Má postavený cieľ. Celý

rozhovor je závislý od poznania a umenia psychológa a spontánnosti klienta. Zámerne sa približuje bežnému rozhovoru.

Tento typ interview má dve krajné polohy:

- a) *neriadené interview* — v ktorom psychológ zasahuje len veľmi málo do prejavu klienta;
- b) *riadené interview* — v ktorom psychológ usmerňuje a tematicky vedie klienta, aby príliš neodbočoval do nepotrebných detailov.

Pre neštandardizované interview je charakteristické:

- výsledky získané z interview sú podkladom pre kvalitatívnu analýzu;
- neštandardizované interview je dynamické, prispôsobuje sa problému a situácii, ktorá sa v priebehu interview utvorí;
- vylučuje možnosti neporozumenia medzi klientom a psychológom;
- psychológ je viac v úzadí, dôraz sa kladie na rozprávajúceho, na dobrý kontakt a podporu jeho verbalizácie;
- využíva sa pri špecifických problémoch osobnosti a nepriamym spôsobom prináša veľa podstatných informácií;
- má silný psychoterapeutický náboj.

V poradenskej praxi, najmä v oblasti študijno-profesionálneho poradenstva sa najčastejšie využíva pološtandardizované interview. Má vymedzený cieľ a postup. Otázky sa formulujú voľne a téma sa rozvíja podľa potrieb a okolností. Niekedy sa viac blíži k štandardizovanému, inokedy k voľnému interview, ale nikdy nie je také voľné, aby sa nedodržala základná téma, postup a aby sa stratil cieľ v prúde nekoordinovaného rozprávania klienta.

3. OTÁZKY V INTERVIEW

V interview sa používajú dva druhy otázok (Krech, D. — Crutchfield, R. S. — Ballachey, E. L., 1968):

- a) *zatvorené*
 - b) *otvorené*.
- a) Zatvorené otázky sa tiež nazývajú direktívnymi. Sú to otázky, ktoré predpokladajú pevné alternatívy odpovedí. Môžu byť:
- *dichotómne*: áno — nie (*Máte trému na skúške?*)

— *trichotómne*: áno — neviem — nie (*Sú rodičia spokojní s vašimi študijnými výsledkami?*).

Zatvorené otázky tým, že si vynucujú rýchlu a jednoznačnú odpoveď zvädzajú k povrchnosti. Je správne kombinovať ich s otvorenými otázkami.

b) Otvorené otázky môžu byť:

— priame (Ako sa prejavuje vaša tréma, keď ste na skúške?)

— nepriame (Ako sa cítite, keď ste na skúške?)

— projektívne (Ako sa asi cíti študent, keď je na skúške?).

Zatvorenými a otvorenými otázkami sa zrýchľuje, alebo spomaľuje priebeh interview. Priame otvorené otázky štruktúrujú interview, nepriame a projektívne otázky svojou mnohoznačnosťou vedú k väčšej dôvere. Dávajú klientovi voľnosť a možnosť prejavu. Aplikácia zatvorených a otvorených otázok súvisí s charakterom problému a je podmienená aj tým, či ide o interview vstupné, diagnostické alebo terapeutické.

Interview s klientom je náročná práca, ale jeho príprava, plánovanie a zostavovanie je práca ešte náročnejšia. Každý, kto chce skonštruovať schému interview, mal by rešpektovať základné zásady týkajúce sa formulácie otázok v interview (Krstič, Bingham, Kahn, Maccoby, Payne a i.).

Uvedieme niektoré zásady pri formulácii otázok v exploratívnom interview, čo však nevylučuje platnosť niektorých z nich aj v ostatných špecifických typoch interview v poradenskom procese.

3.1 Adekvátnosť otázok

a) Otázky majú byť formulované vhodne nielen vzhľadom na obsah, ale aj na situáciu a osobnosť klienta.

Ak je cieľom interview štruktúra záujmov, nemusí byť najvhodnejšia priama otvorená otázka (Aké sú vaše záujmy?), pretože klient môže ľubovoľne prispôbovať svoju odpoveď. Napr. stredoškólák, ktorý chce študovať na lekárskej fakulte uvádza také záujmy, o ktorých predpokladá, že sa od medika vyžadujú.

Zatvorené priame otázky, týkajúce sa konkrétnych záujmových oblastí môžu viesť k nahromadeniu záporných odpovedí a vyvolať pochybnosti zo strany klienta (čo poradca vlastne sleduje, keď kladie otázky „naslepo“?).

Vhodné je najskôr zaradiť všeobecnú otvorenú otázku nepriamo a podľa odpovede ďalej klásť otázky na zistenie intenzity a stálosti záujmov.

b) Je potrebné vedieť, čo sa dá od postavenej otázky očakávať.

Na otázku: *Stretávate sa so svojimi spolužiakmi len v škole?* môže klient reagovať tak, že bude hovoriť buď o vzťahoch v triednom kolektíve, o vlastnostiach spolužiakov, alebo o svojej samote a problémoch z toho vyplývajúcich, alebo o priateľoch, záujmových skupinách a činnostiach v nich.

Klient teda môže reagovať na slová „*stretávať sa*“, „*spolužiaci*“ a na nevyslovené „*mimo školy*“. Tým je určený ďalší krok v interview.

c) Nesmie sa zabúdať, že otázka má byť formulovaná tak, aby zasiahla nejaký problém, aby bola vo vzťahu k sledovanému cieľu a pritom neuviedla klienta do rozpakov.

K: *Som neschopný pokračovať v štúdiu na vysokej škole.*

P: *Podľa čoho tak súdite?*

Nie je vhodná reakcia naznačujúca prekvapenie, súčiť, ani taká reakcia, ktorá by klientovu výpoveď vyvracala bez zistenia bližších údajov, ani taká otázka, ktorá by vo svojom jadre výpoveď klienta potvrdzovala. (*Veľmi vás to trápi?*)

d) Emocionálne podfarbené slová môžu veľmi ovplyvňovať odpoveď.

— *Rozumiete si s mamičkou?* — takáto otázka by mohla viesť k idealizácii vzťahu s matkou, alebo ak je vzťah konfliktový, k ironizácii, k prejavaniu zlosti a výčitiek.

e) V interview nie je vhodné klásť sugestívne otázky.

— *Samota je pre vás neznesiteľná, však?*

Tým poradca veľmi povrchno naznačuje porozumenie, ale súčasne podporuje viac sebaľútosť ako hľadanie riešenia a motiváciu k zmene správania.

f) Trikové otázky nemajú v interview v poradenstve miesto.

Nie je cieľom interview, aby klient povedal o sebe niečo, čo povedať nechce. Nemôžeme sled otázok usporiadať tak, aby sme klienta odhalili alebo usvedčili (ako napr. alkoholika alebo obžalovaného). Základom poradenského vzťahu je vzájomná dôvera, ktorú by sme týmto spôsobom stratili. Niekedy je potrebný dlhší čas, aby sa dôverný poradenský vzťah utvoril a klient povedal všetko, čo súvisí s jeho problémom.

g) Je potrebné vyhýbať sa otázkam, ktoré sú zamerané na spoločenské stereotypie. Tieto otázky, keďže existujú na ne zaužívané odpovede, spoločenské frázy, nemajú nijaký význam.

(P: *Ako sa máte?* K: *Ďakujem, dobre.*)

h) Otázky, ktoré sa týkajú neutrálnych problémov, môžu byť formulované všeobecne.

— *Aké výhody má začínajúci absolvent vysokej školy, keď sa zamestná v malom meste?*

i) Otázky, ktoré sú zacielené na osobnosť klienta, môžu byť personalizované, formulované konkrétne na základe toho, čo už klient o sebe vyslovil.

— *Povedali ste, že sa vás to hlboko dotklo. Pamätáte si, čo ste urobili v tej chvíli, keď vám J. povedal, že vás už potom nebude potrebovať?*

j) Odpovede, ktoré sa získavajú na otázky „Keby ...?“, „Za predpokladu, že by ...?“ nemajú veľkú platnosť, pretože zvädzajú k povrchnosti.

— *Keby ste mali veľa peňazí, ako by ste ich využili?*

Získame veľmi náhodne usporiadané odpovede a bolo by chybou, keby sme ich dávali do vzťahu s hodnotovým systémom, potrebami alebo záujmami klienta. V niektorých prípadoch by mohli byť pravdivé, v niektorých nie.

Tieto otázky majú určitý význam vtedy, ak sa týkajú porovnávaní reálnych situácií v minulosti.

k) Klient nemá mať pocit, že ho skúšate. Otázky nemajú byť postavené tak, aby vyvolávali obranné verbalizovanie alebo sebaodsudzovanie za neschopnosť.

P: *Viete vy vôbec, čo je cieľavedomosť?*

K: *Nie, neviem. Za žiadnou svojou činnosťou nevidím cieľ. Robím všetko bezmyšlienkovite, ako mi kto povie. Myslia si o mne, že som poslušná a svedomitá. Ale ja som neschopná, ... zbytočná, ... neschopná a hlúpa...*

3.2 Pružnosť otázok

a) Otvorené alebo zatvorené otázky kladieme v súvislosti s charakterom problému.

Napr. v prípade študijnoprofesionálnych problémov kladieme viac zatvorených a priamych otázok.

— Máte súrodencov? — Aké je ich poradie podľa narodenia?

— Starší súrodenci už pracujú? atď.

V prípade problémov interpersonálnych vzťahov kladíme viac otvorených a nepriamych otázok, ktoré umožňujú, aby klient volil sám obsah odpovede podľa vlastných kritérií dôležitosti.

P: Mohli by ste mi niečo povedať o sebe a o svojej rodine?

K: Rodičia sa o mňa zaujímali tak málo, že si to skoro vôbec nepamätám. Otec chodil domov vždy neskoro večer a takmer vždy opitý. Nerozumel som tomu veľmi. Lenže spolu s bratom, ktorého narodenie si tiež nepamätám, sme sa báli, lebo sa v dome bál každý, matka i babička. Otca som sa veľmi bál. Spomínam si, keď som sa náhodou pobil s chlapcami, bál som sa ísť domov. Dobré som vedel, že otec za to zbije mňa. A tak ma vtedy zbil ktokoľvek. Bál som sa mu to vrátiť. A otec ma nikdy nešetril. Odpásal remeň a stávalo sa, že som na nohách i na hlave nosil modriny od kovovej pracky. Mama ma vždy hájila, lenže bola slabšia. Nakoniec som plakal ja i ona. Keď zomrel nevlastný dedo, ktorý sa tiež s otcom neznášal, chodil som do 6. triedy. Kone sa vodili na pašu už o pol štvrtej ráno. Do svojej smrti to robieval dedo, potom som to robil ja. Ešte teraz si pamätám, ako sa s chvatom zobúdzam na veľký krik a nadávky otca a v strachu rýchlo skočím do nohavíc, oblečiem si košeľu a bežím do tajne. Keď vyváždam kone z dvora, ešte stále počujem, ako otec nadáva. Neraz ma spánok premáhal tak, že som idúcky po pastvisku zadriemal na koni.

b) Otvorené otázky vedú k obšírnosti odpovedí, preto je potrebné ich usmerňovať, aby sa hovoriaci neuberal príliš ďaleko od podstaty, viesť interview cez hlavné problémy a otázkami na ne upozorňovať.

P: A čo škola?

K: O siedmej odchádzal autobus, na to som si musel dávať pozor. Cestou do školy som sa s nikým nerozprával, lebo som skoro vždy spal...

c) Je dovolené pružne zasahovať do rozprávania klienta otázkami „Kto...? Kedy...? Ako...?, ale nepýtame sa „Prečo...? — to by malo vyplývať z interview.

d) Do interview citlivo a pružne zaraďujeme také otázky a výronky, ktoré podporujú pozitívnu klímu a povzbudzujú hovoriaceho.

e) Ak sa stane, že klient na začiatku interview nereaguje na zatvorené a priame otázky, nemá zmysel klásť ďalšie alternatívne otázky. V takomto prípade využijeme otvorenú nepriamu alebo projektívnu otázku.

f) V situácii, ak klient v priebehu interview neodpovedá na otázky, na ktoré by podľa elementárnych kritérií odpovedať mal, predpokladáme, že odpovedať nechce a kladieme ďalšie otázky s naznačením, že to berieme do úvahy. Podceňovanie klienta, vysvetľovanie a nútenie odpovedať by viedlo k utvoreniu emocionálneho napätia a k narušeniu poradenského vzťahu. K týmto otázkam sa môžeme vrátiť neskôr.

3.3 Jasnosť otázok

a) Je potrebné najskôr sa presvedčiť, či sami dobre rozumieme otázkam, ktoré chceme klásť a vylúčiť tie, ktoré nie sú dostatočne jasné (aj slová).

b) Nie je vhodné klásť otázky týkajúce sa obsahu pre klienta neznámeho. Na zistenie úrovne porozumenia môžeme použiť tzv. filtračné otázky, ktoré nepriamo zisťujú, či klient správne chápe zmysel. Klient nemá zažiť trápny pocit, že nevie, o čom je reč.

c) To, čo je nám všeobecne známe, nemusí byť známe klientovi, preto otázky postavené na predpoklade všeobecnej jasnosti nemusia byť vždy úspešné.

d) Ak je niečo klientovi nejasné, môžeme to rozobrať na príklade a potom primerane zapojiť do interview.

e) Alternatívne otázky negatívne nevyslovujeme hneď po pozitívnej alternatíve (napr. ktoré vlastnosti sa vám na vašom otcovi páčia — nepáčia?), lebo vznikne nedorozumenie, na ktorú otázku má klient odpovedať.

f) Ak sa v odpovediach objaví protirečenie, je potrebné naň upozorniť a žiadať vysvetlenie, čo však neznamená, že budeme striehnuť na každú chybičku, prípadne, že sa budú nedôslednosti detailne rozoberať.

g) Otázky, ktorými sa overuje, či klient hovorí pravdu, musia byť zaradené do interview veľmi obozretne a nie príliš často.

h) V interview nemajú miesta dvojzmyselné otázky a také otázky, ktoré v rôznych súvislostiach nadobúdajú rôzny význam.

i) Otázky nemajú byť ťažkopádne a mnohznačné, ale ani prí-

liš jemne diferencované, pretože by sa klientovi mohlo zdať, že sa pýtame stále to isté.

3.4 Správnosť otázok

a) Otázky musia byť formulované gramaticky správne, čo sa nesmie chápať ako strnulosť jazyka, ale ako formálna správnosť.

b) V niektorých prípadoch môžeme využiť aj nárečové slová alebo slová odrážajúce kultúrne prostredie klienta.

c) Ak máme voliť medzi jednoduchými, zloženými a cudzími slovami, prikloníme sa k jednoduchým slovám.

d) Ani najzložitejšia otázka nemá obsahovať viac ako dvadsať slov.

e) Dlhé súvetia sú náročné z hľadiska formulácie i porozumenia a môžu byť prekážkou v interview.

f) Otázky majú byť vyslovené jasne, plynule, bez dlhých pomlúk.

XXII. ŠPECIFICKÉ DRUHY INTERVIEW

Môžeme rozlíšiť niektoré špecifické druhy interview:

- vstupné
- exploratívne (diagnostické)
- poradenské
- terapeutické

V konkrétnej poradenskej praxi nie je však možné presne oddeľovať jednotlivé druhy interview, napr. vstupné interview od exploratívneho, ani sa nedá postaviť jasná hranica medzi interview diagnostické, poradenské a terapeutické. Vstupné interview môže poskytnúť dôležité informácie, ktoré sa dajú overiť, doplniť v diagnostickom interview a psychologickým vyšetrením. Poradenské interview má pomôcť klientovi v situácii rozhodovania, ale môže prechádzať i do terapeutického interview, ak je potrebné navodiť korekciu správania, osobnostných vlastností v rámci psychologickéj kompetencie tak, aby osobnosť bola rozhodovania schopná.

1. VSTUPNÉ INTERVIEW

Na začiatku spolupráce psychológa s klientom je potrebné *nadviazať kontakt*, utvoriť *pozitívny základ poradenského procesu*, odstrániť nedôveru, obavy, prípadne eliminovať úzkosť a posilniť motiváciu k spolupráci. V priebehu vstupného (kontaktového) interview je v popredí utvoriť pozitívny emocionálny stav klienta, ktorý má mať príjemný povzbudzujúci zážitok z medziludskej komunikácie (Lesjak, V., 1966). Nie je potrebné, aby sa psychológ oboznámil s celou problematikou, či už pôjde o rozhodovanie pre povolanie, štúdium, o riešenie problémov spojených so štúdiom, sociálnym a partnerským životom a i. Psychológ sa má

zacieliť na zistenie príčiny príchodu klienta do poradne, na objasnenie a formuláciu problému (či klient považuje za problém situáciu alebo seba), získanie niektorých informácií, ktoré určujú priebeh a stratégiu poradenského procesu. V najvšeobecnejšej forme môže mať vstupné interview takúto schému:

- a) Úvodné slová, ktoré vyplývajú z konkrétnej situácie
- b) Získanie základných osobných údajov o klientovi (vyplnenie Karty klienta)
- c) Zistenie príčin príchodu klienta do poradne
- d) Formulácia problému
- e) Zhrnutie a informovanie klienta o priebehu ďalšieho postupu.

Utvorenie kontaktu závisí od predošlej interpersonálnej skúsenosti klienta, primárne od skúsenosti v osobnom zdôverovaní sa. Táto rola je kultúrne tolerovaná výraznejšie pre dievčatá, než pre chlapcov. Pohotovosť ku kontaktu ovplyvňujú životné skúsenosti klienta, ako aj interpersonálna komunikácia typu psychológ — klientka, resp. psychologička — klient (a opačne), medirektívny alebo direktívny spôsob vedenia vstupného interview.

Nedirektívny spôsob vedenia kontaktového interview pôsobí na dievčatá s vysokou mierou závislosti frustrujúco, a naopak nezávislé dievčatá sa lepšie adjustujú na situáciu, ak je správanie psychológa nedirektívne.

Zo strany chlapcov klientov sa od psychológov očakáva v počiatočnom kontakte väčšia direktívnosť ako od psychologičiek.

V niektorých prípadoch, ak si to aktuálny stav klienta vyžaduje, nezasahujeme do jeho spontánneho prejavu. V tomto prípade aj nesúvislá výpoveď má svoj cieľ — abreakcia a utvorí sa kontakt medzi psychológom a klientom.

Vstupné interview môže mať aj diagnostickú hodnotu. Napr. očakávanie klienta, že poradca má riešiť jeho problémy, poskytnúť mu kategorickú a direktívnu radu je znakom, že ide o osobnosť nezrelú, s vysokou mierou závislosti od iných, neschopnú samostatne rozhodovať.

Existuje určitá variabilita v prezentácii vstupného interview, ktorá vyplýva z osobnostných charakteristík psychológa, sociálneho statusu, veku a pohlavia. Obsah vstupného rozhovoru variuje tiež vzhľadom na vek klienta, je ovplyvnený interindividu-

álnymi rozdielmi v prvých prejavoch správania sa klienta a na-
značením problému.

Poradenský psychológ vo vstupnom interview získava infor-
mácie, na základe ktorých posúdi, či problém patrí do jeho kom-
petencie, a ak nie, odporúča klienta inému odborníkovi (psychia-
ter, sexuológ, genetik a i.), prípadne s nimi spolupracuje.

2. EXPLORATÍVNE INTERVIEW

Exploratívne interview predstavuje jednu z techník skúmania
osobnosti, a to v situácii špecifického komunikatívneho verbál-
neho správania.

Podľa Rubinštejna (1967) je interview pomocným prostried-
kom na zisťovanie a objasňovanie vnútorného priebehu tých pro-
cesov, ktoré objektívne metódy skúmajú v ich vonkajšom pre-
jave. Interview môže predchádzať alebo nasledovať za psycho-
logickým vyšetrením. V žiadnom prípade nie je možné reduko-
vať interview len na jednoduchú registráciu výpovedí založených
na sebaopozorovaní. Táto charakteristika interview sa týka jeho
uplatnenia vo výskume, platí však aj pre poradenský proces.
V oboch prípadoch je *potrebná konfrontácia s výsledkami objek-
tívnych metód* a celkovou situáciou, v ktorej rozhovor prebieha.
Bolo by nesprávne, keby sa táto metóda zmenila na šablónovitú
a sebačinnú metódu.

Je vyslovený názor (Shaffer, Lazarus, Andrews, Good, Hatt,
Gray a i.) — ak má nejaká diagnostická metóda reálnu platnosť,
je potrebné zredukovať ju na určitý matematický model. Ak za-
tiaľ chýba adekvátny matematický model interview, neznamená
to ešte, že je táto metóda nevyhnutne zlá. Aj testové metódy do
obdobia faktorovej analýzy nemali adekvátny matematický model,
no bolo možno na základe jedného fenomenálneho systému, po-
rovnávaním výsledkov rôznych testov, potvrdiť latentný systém,
ktorý má reálny psychologický význam. Pri všeobecnej orientácii
psychológie na kvantifikáciu, exaktnosť, reliabilitu a validitu dia-
gnostických metód, kladú sa tieto požiadavky aj na interview
a táto metóda sa stáva vedeckejšou (pozri Kerlinger, F. N., 1972,
kap. 26.).

Vždy, či už je reč o diagnostickom, resp. exploratívnom, pora-
denskom alebo terapeutickom interview, ide o prenos informácií.

Preto môžeme očakávať, že teória informácií prispeje k utvoreniu *jednoduchého racionálneho modelu tejto metódy*. Je však isté, že takýto model sa bude týkať diagnostického interview a bude to metóda v mnohom odlišná od interview terapeutického alebo poradenského.

Nie je potrebné opakovať otázku, či používať interview alebo nie, pretože existujú poradenské situácie, kedy je aplikácia a praktické zvládnutie tejto metódy nevyhnutné:

a) v prípadoch, keď je interview jediná možná diagnostická metóda;

b) v prípadoch, keď pre pochopenie určitej dimenzie osobnosti nie sú k dispozícii žiadne štandardizované psychodiagnostické metódy;

c) v prípadoch, keď sú výsledky získané štandardizovanými psychodiagnostickými metódami kontradiktórne;

d) v prípadoch, ak by aplikácia zložitých diagnostických metód bola ekonomicky neefektívna.

Nijaká iná metóda nenašla dosiaľ také široké uplatnenie v práci psychológa a žiadna psychologická disciplína sa nezaobíde bez informácií získaných pomocou interview. Nakoľko budú tieto údaje validné závisí predovšetkým od *teoretickej znalosti metodológie interview a praktického zvládnutia jeho vedenia*. Ale až v praxi, sústavným zdokonaľovaním v technike interview môže sa táto metóda stať „vedou a umením“ psychológa.

Cieľom exploratívneho interview je zistiť v relatívne krátkom čase niektoré potrebné informácie, ktoré sa týkajú biografie klienta, potrieb, postojov, záujmov, vzťahov, profesionálnych aspirácií, motivácie atď. Ak je cieľom získať informácie o psychických vlastnostiach a stavoch, ktoré vyplývajú zo seba-percepcie, zvyčajne hovoríme o *vlastnom diagnostickom vyšetrení, o fáze riadenej explorácie*.

Exploratívne interview, napriek všetkým už uvedeným nedostatkom, predstavuje v poradenskej práci metódu veľmi dôležitú. Nie je to však diagnostická metóda samostatná a hlavná. Je potrebným doplnkom psychologického vyšetrenia štandardizovanými psychologickými metódami. Zistilo sa, že prognostické závery sú najvalidnejšie, ak sa využíva tzv. „kombinované kritérium“, t. j. keď sa závery formulujú na základe výsledkov testov a informácií získaných pomocou interview.

Komunikatívne správanie v priebehu interview má dve základné roviny:

a) *verbálne správanie* — reč, výrazové prostriedky, obsah a rozsah verbálnej produkcie:

b) *neverbálne správanie* — neurovegetatívne premenné (zmeny v mimike, pohyby, zložité motorické prejavy).

Verbálne správanie slúži na výmenu informácií, ktoré sú adekvátne k špecifickému cieľu interview. Neurovegetatívne premenné sú manifestáciou potrieb, emocionálnych stavov, temperamentu klienta, ktoré sa prejavujú v súvislosti s niektorými obsahovými segmentami. Obidve úrovne správania sú organicky a funkcionálne zviazané a predstavujú *jednotný zdroj informácií o klientovi*.

V oblasti študijno-profesionálneho poradenstva sa využíva *genetický prístup* k osobnosti založený na sledovaní životnej histórie klienta. V exploratívnom interview sa utvára osnova na posúdenie:

a) sily a kvality vplyvu faktorov prostredia a

b) v súvislosti s tým, odhad intenzity a kvality potrieb.

Premenné osobnosti (potreby, záujmy, aspirácie, ciele) sú vo veľkej miere závislé od sociálnych noriem skupiny, ku ktorej človek patrí. Človek vedome aj nevedome rozvíja sociálne želané vlastnosti, ktoré mu určuje svojimi očakávaniami referenčná skupina. Začlenenie do určitej socio-ekonomickej kategórie, profesionálnej skupiny, vplýva najmä na úroveň aspirácií.

Exploratívne interview typu „*Životná história*“ môže obsahovať tieto témy:

1. *Rodinná história*
2. *Detstvo*
3. *Zdravotná história*
4. *Školská história*
5. *Pracovná história*
6. *Motivácia, profesionálne záujmy.*

2.1 Rodinná história

Socio-ekonomický a kultúrny status rodiny, výchovné princípy a metódy rozvíjajú a modifikujú psychiku dieťaťa. Rodina poskytuje dieťaťu aj *základné informácie* z oblasti pracovnej akti-

vity. Dospelí členovia rodiny predstavujú prvé vzory, s ktorými sa dieťa môže *identifikovať*. V týchto modeloch prostredia možno hľadať základy neskorších pracovných návykov a kompetencií viazaných na svet práce.

V rodinnom prostredí sa uspokojujú základné potreby dieťaťa, získavajú sa návyky (poriadok, disciplína, plnenie povinností, rozvíjanie zručností a i.) a ich konfigurácia sa prenáša na druhotné pracovné situácie. Ak je dieťa v rodine deprivované, rozvíjajú sa rôzne formy obranných mechanizmov, ktoré do určitej miery súvisia s dedičnými dispozíciami, no prevažne závisia od druhu a úrovne sociálneho pôsobenia. Aj na báze *obranných mechanizmov, nevyriešených konfliktov* formujú sa niektoré vlastnosti. Ony negatívne ovplyvňujú proces adaptácie na širšie sociálne, rodinné a pracovné prostredie.

Je preto potrebné zachytiť základné elementy rodinnej histórie:

a) rodičia — ich pracovné zaradenie, vzdelanie, socioekonomický status, záujmy a hodnotová orientácia, zmeny v povolani, členstvo a funkcie v spoločenských a politických organizáciách, voľnočasové aktivity;

— rodinná atmosféra (usporiadaná — neusporiadaná rodina);

— postoje rodičov ku klientovi (emocionálne kladné, autoritatívne, indiferentné a i.);

— vzťahy medzi rodičmi;

— súdržnosť rodiny (uprednostňovanie jedného z rodičov, sklamanie sa v nich, podobnosti);

— disciplína (spôsoby odmeňovania, tresty, reakcie na odmeny a tresty);

— delba práce v domácnosti (spôsob stimulovania k vykonávaniu pracovných povinností a i.);

b) súrodenci — poradie medzi súrodencom, osobnostné charakteristiky;

— obľúbený brat, sestra, vzájomné vzťahy;

— postoje k súrodencom (submisívne, nadradené, priateľské a i.);

— vzdelanie súrodencov, zamestnanie;

c) širší rodinný kruh — iní členovia rodiny, povolanie, ich vplyv na klienta, vzájomné vzťahy.

2.2 Detstvo

Podmienky raného detstva, *prvé skúsenosti* s vecami, zvieratami a ľuďmi, špeciálne traumatizujúce udalosti ovplyvňujú kvalitu vzťahu dieťaťa s prostredím. Ak nadobúda skúsenosti v medziach normálnych motívov a postojov, utvára sa predpoklad, že v ďalších vývinových štádiách bude socializácia prebiehať bez väčších ťažkostí a kríz. Je to dôležité najmä v súvislosti s rozvojom emocionálnej zrelosti, ktorá vplýva na úspech v každej oblasti profesionálnej činnosti.

Človek môže mať mimoriadne schopnosti, ale ak má nesprávne pracovné návyky, postoje k práci, ak mu práca neprináša uspokojenie, ak sa *nedokáže racionálne aj emocionálne orientovať* v danom sociálnom prostredí, sťažuje sa jeho adaptácia.

Informácie o detstve sa môžu týkať nasledovného:

- prvý zážitok, na ktorý si klient vie spomenúť;
- vzťah k rodičom — pocit istoty, náročné životné situácie (smrť, rozvod rodičov);
- choroby a reakcie rodičov na ne;
- nežiadúce návyky v detstve;
- hra, hračky, obľúbené zvieratá;
- želania v oblasti fantázie, obľúbené rozprávky, bájky, hrdinovia;
- vzťahy k ľuďom, postoje (plachý, agresívny, prispôsobivý, negativistický a i.);
- povinnosti v domácnosti; zážitky z návštevy pracoviska rodičov a iných členov rodiny.

2.3 Zdravotná história

Exploratívne interview má objasniť podmienky, v ktorých prebiehal fyzický rast a rozvoj, formu a priebeh psychofyzických reakcií na prípadné zdravotné nedostatky. Je potrebné zachytiť stupeň prispôsobovania sa osobnosti k vlastnému zdravotnému stavu a fyzickým handicapom.

Profesionálna adaptácia je ovplyvňovaná jednak skutočným stavom, ale aj emocionálnymi reakciami, ktoré sa na tento stav viažu. Chronické choroby, invalidita, stavajú osobnosť do nových vzťahov k prostrediu, ktoré niekedy mení svoje postoje. Pod

vplyvom okolia mení často postoje a spôsoby reagovania aj postihnutý človek. Dosiahnutie emocionálnej rovnováhy, duševnej vyrovnanosti závisí od spôsobu prijatia nedostatkov, a od uvoľnenia napätia, ktoré sa často prejavuje neurotickými reakciami.

Je dôležité zistiť tieto faktory:

- *povaha choroby alebo invalidity a pridružené subjektívne ťažkosti;*
- *štruktúra osobnosti a postoj k chorobe.*

2.4 Školská história

Školský vek je obdobie, v ktorom sa systematicky pôsobí na fyzický, intelektový, emocionálny a sociálny vývin dieťaťa. Učenie, obľúbené predmety, voľnočasové aktivity a začlenenie do neformálnych skupín poskytujú žiakom možnosti na rozvíjanie a prejavovanie latentných dispozícií v rôznych smeroch. Škola *rozvíja a formuje predpoklady, ktoré sa viažu na budúci svet práce*, poskytuje im informácie a umožňuje základnú orientáciu v zložitých pracovných činnostiach.

V tomto období je veľmi dôležité nadobúdanie interpersonálnych skúseností, kompetencií vytvárať medziľudské vzťahy. Zážitky získané vo vrstevníckych vzťahoch, skupinách (obľúbenosť, neobľúbenosť, vyčlenenie z kolektívu, vodcovstvo a i.) pôsobia na utváranie štruktúry potrieb a sociálnych charakteristík osobnosti.

Zameriame sa na objasnenie sociálnych vzťahov mimo rodiny, na vzťah klienta k autoritám, vrstevníkom a k škole:

- *prispôsobivosť v prvej triede; obdobia výrazných úspechov v škole, neúspechov (opakovanie ročníka, zmeny), obľúbené a neobľúbené predmety, rôzne významenania; sociálny život mimo školy;*
- *vzťah k autoritám, vzťahy s učiteľmi, hodnotenie, tresty a napomenutia; prežívanie postoja učiteľa k sebe (nespravodlivý, agresívny, ignorujúci, priateľský a i.);*
- *vzťahy k spolužiakom, druh vzťahu, ktorý sám vyvolával (priateľský, vodcovský); priatelia a ich charakteristiky (populárni, zavrňovaní), trvanlivosť priateľstiev;*
- *ašpirácie vzhľadom na štúdium, ideály, obľúbené osobnosti.*

2.5 Pracovná história

V študijno-profesionálnom poradenstve sa sleduje aj pracovná história, hoci v niektorých prípadoch môže byť veľmi krátka. Informácie z pracovnej histórie nám objasňujú postoje klienta k práci a spôsob sociálneho reagovania v kontakte s inými ľuďmi. Umožňujú nám posúdiť stupeň frustračnej tolerancie, vhodnosť profesionálneho zamerania a vlastnosti osobnosti, ktoré sú pre výkon určitej profesie potrebné.

V tomto segmente životnej histórie sledujeme:

- a) pracovná prispôsobivosť — prvé zamestnanie, jeho trvanie, základné činnosti, druh pracovných úloh, rozdelenie pracovného času ;
 - časové intervaly medzi nasledovnými zamestnaniami, zárobok, príčiny odchodu zo zamestnania;
 - časové intervaly medzi nasledovnými zamestnaniami, zárobok, príčiny odchodu;
- b) frustračná tolerancia — ekvivalentnosť zamestnania a vzdelania, schopností a záujmov, stupeň zodpovednosti v jednotlivých pracovných zaradeniach ;
 - prekážky pri vykonávaní práce a ich odstraňovanie;
 - koncentrácia na prácu napriek nepriaznivým pracovným podmienkam;
 - schopnosť vykonávať nezaujímavú prácu;
 - reakcie na odmeny a tresty;
- c) sociálna prispôsobivosť — charakter a množstvo kontaktov s ľuďmi na pracovisku ;
 - vzťah k nadriadeným;
 - priateľstvá a kritériá ich utvárania, priateľské vzťahy na pracovisku a mimo neho;
 - účasť v riadiacich a politických orgánoch;
- d) pracovná iniciatíva — zlepšovacie návrhy, realizácia práce;
- e) spolahtivosť — pracovná dochádzka, činnosť bez kontroly, výkon v práci, príčiny fluktuácie;
- f) stupeň užitočného usmernenia pracovnej energie
 - problémy v rozhodovaní;
 - angažovanosť pri dokončovaní pracovných úloh, pravidelnosť alebo nárazovosť vo vykonávaní pracovných povinností;

- kritickosť v prijímaní množstva práce, vhodnosť pracovných
- plánov a systémov;
- prispôsobivosť k zmenám podmienok práce.

2.6 Motivácia, profesionálne záujmy

Štruktúru profesionálnych záujmov môžeme sledovať dotazníkmi. Nás však zaujíma aj dynamika profesionálnych záujmov a faktory, ktoré ovplyvňujú ich rozvoj. Je známe, že na dynamiku profesionálnych záujmov a aspirácií vplyvajú aj nevedomé premenné, ktoré determinujú zameranie správania k jednotlivým profesiám, alebo k nejakým elementom profesionálnej činnosti (napr. obranné mechanizmy, identifikácia, kompenzácia k sociálnej dominancii alebo submisivite).

Informácie, ktoré chceme získať v tejto časti exploratívneho interview variujú od prípadu k prípadu. Všeobecne však môžeme sledovať:

- a) neprofesionálne záujmy — objekty a situácie, ktorým klient venuje mimoriadnu pozornosť;
 - obľúbené náučné a umelecké oblasti;
 - ľudia, ktorých obdivuje, ich vlastnosti a činnosť;
 - zábava a aktivity vo voľnom čase;
- b) profesionálne záujmy — oblasť práce, ktorej venuje klient najväčšiu pozornosť;
 - jednotlivé fázy vývinu profesionálnych záujmov;
 - osoby, ktoré zohrali úlohu pri vzbudení záujmov o určitú profesiu; úloha rodičov, zdroje informácií o preferovanej profesii;
 - školský a profesionálny vývin (neúspešné pokusy pri uchádzaní sa o štúdium, zamestnanie; navštevovanie jednotlivých škôl, prerušenie štúdia, odchod zo štúdia a jeho príčiny a i.);
- c) motivácia — význam, ktorý klient pripisuje zvolenej profesii;
 - dôvody voľby (sociálne, finančné, estetické, psychologické);
 - nerozhodnosť pri odôvodňovaní voľby;
 - charakteristiky povolání, ktoré ho lákajú alebo odpudzujú;
 - frustrácia (nerealizované profesionálne želania, prekážky pri realizácii cieľov, spôsobov vyrovnania sa s neúspechom — zmierenie sa, zvolenie náhradného cieľa a i.);

d) predstavy o sebe („self — concept“) — rozdiely a podobnosti s inými ľuďmi;

— predstavy o sebe vzhľadom na budúcnosť;

— hodnoty a ideály, spôsob, ako sa ich snaží dosiahnuť.

Woodwort, Barrow, McKinnon (In: Brangjolica, V., 1970) sa pokúsili analyzovať osobnosť na základe údajov zo životnej histórie. Zistovali desať premenných a faktorovou analýzou vyčlenili štyri základné faktory, ktoré sú najlepšimi predikátormi profesionálnej úspešnosti:

a) *motivácia k dosiahnutiu profesionálnych cieľov*

b) *charakter súčasného prispôbenia*

c) *osobnostný potenciál a schopnosti*

d) *charakterová štruktúra.*

Predikciu úspešnosti v povolání môžeme vysloviť na základe testovaných a kvalitatívne vyhodnotených údajov ako aj charakteristík, ktoré sme získali odhadom osobnosti v procese interview o životnej histórii.

Interview nám dáva možnosť, aby sme zachytili aj také faktory osobnosti, ktoré nie sú postihnuteľné kvantitatívnymi metódami (charakteristika správanía, sociálna prispôsobivosť, dominantné motívy, skúsenosti s prostredím a i.). Keď chceme vedieť, aké motívy človek má, poznať jeho postoje, typické vlastnosti, stupeň zrelosti, ak chceme zistiť ako sa prispôsobuje v sociálnom prostredí, vtedy sa musíme orientovať na niektoré zážitky z minulosti, na údaje zo životnej histórie.

V interview je žiadúce hodnotiť aj tie charakteristiky, ktoré nie sú jeho aktuálnym cieľom, ale objektívne sa prejavujú. Sú dôležité pre predvídanie prispôsobivosti, obzvlášť profesionálnej, a majú svoju platnosť popri kvantitatívne zisťovaných charakteristikách.

Odhad druhej osobnosti, jej vlastností závisí v značnej miere od schopnosti psychológa *priradovať rôznym verbálnym aj neverbálnym prejavom psychologické pojmy*. Zložitost odhadu spočíva v tom, že existuje individuálna variabilita vo vonkajších pozorovateľných a poznateľných prejavoch klientov, ako aj rôzne tendencie zo strany posudzovateľov. Aby sa neutralizovali chyby a kontrolovali rôzne subjektívne rozdiely pri odhade vlastností a charakteristík osobnosti využívajú sa hodnotiace škály.

Systémy hodnotenia na základe pozorovania sa ukázali ako výhodná pomoc pri skúmaní osobnosti a predvídaní jej prispôsobivosti. Hodnotiace škály, aj keď sú to nástroje dosť „hrubé“, ak sú dobre konštruované, pomáhajú psychológovi pri prezentácii myšlienok prognostického charakteru.

Pri hodnotení údajov získaných v interview sa používajú:

- deskriptívne škály
- grafické škály
- numerické škály.

Deskriptívne škály sa skladajú z predložených výrokov o jednotlivých charakteristikách osobnosti a poradca označuje tú položku, ktorá najviac zodpovedá jeho odhadu.

Grafická škála má obvykle dĺžku 6 — 12 cm, na okrajoch sú vyznačené extrémne vlastnosti alebo stupne nejakej vlastnosti. Poradca vyznačuje bod, ktorý zodpovedá kvalite alebo intenzite vlastnosti.

Numerické škály využívajú číselnú kvantifikáciu na vyjadrenie nejakej vlastnosti.

Uvedieme príklady prehodnocovacích škál podľa

a) Binghamu a b) Wallena (In: Brangjolica, V., 1970).

V odhade osobnosti môžu byť zahrnuté aj rôzne vrstvy vnútorných faktorov, a to:

1. Ideálne „ja“, ako pôsobenie idealizovaného autoportrétu obrazu seba, predstavy o sebe, ktoré sa manifestuje cez úroveň aspirácií;

2. Narcizmus v akejkoľvek podobe;

3. Integrácia osobnosti ako podmienka existencie „nad-ja“;

4. Konfliktogénnosť osobnosti, rôzne vnútorné konflikty, v ktorých sa stretávajú antisociálne impulzy so „svedomím“ a prejavujú sa ako pocit viny a rôzne neurotické symptómy.

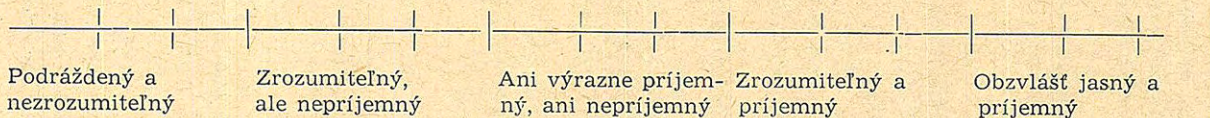
Vzhľadom na rôzne kategórie klientov, s ktorými sa v interview stretávame bolo by nekritické sa nazdávať, že uvedeným zoznamom informácií sa môže zaoberať každé interview. V príprave plánu interview vychádza poradca predovšetkým z individuálnych potrieb a špecifického problému klienta, ktorý je potrebné riešiť.

V prípadoch ak neexistujú vhodné štandardizované metódy na porovnanie je nevyhnutné veľmi podrobne premyslieť kompozíciu, štylizáciu a stratégiu interview. Na začiatku každého seg-

a) Táto škála zachytáva osem charakteristík:

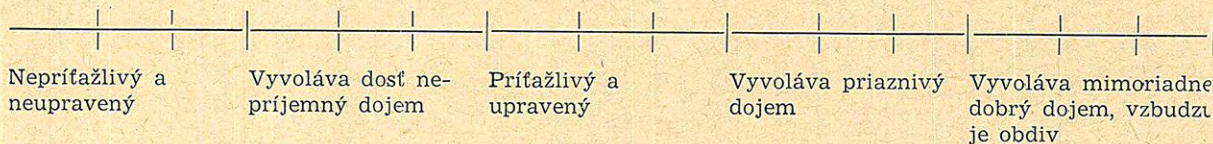
1. Hlas a reč

Je hlas klienta podráždený, alebo príjemný? Rozumieť mu čo hovorí? Hovorí jasne, alebo takým spôsobom, ktorý je nepríjemný? Upútava počúvajúceho? Je jeho reč jasná, hlas farbistý, melodický, zvučný?



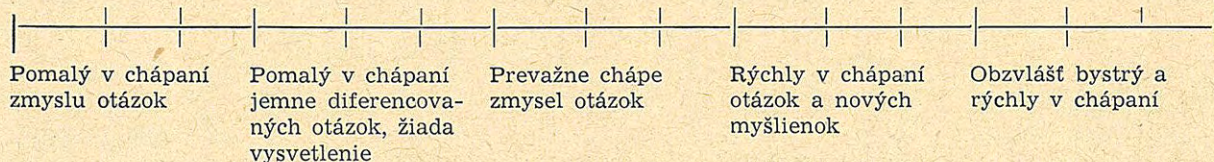
2. Vonkajší vzhľad

Aký dojem vyvoláva? Vyzerá ako zdravá, energická osoba? Je čulý, živý alebo ospalý? Má telesné alebo faciálne osobitosti, ktoré by mu mohli v povolani prekážať? Je primerane oblečený, alebo je zanedbaný? Je príťažlivého, alebo nepríťažlivého zovňajšku?



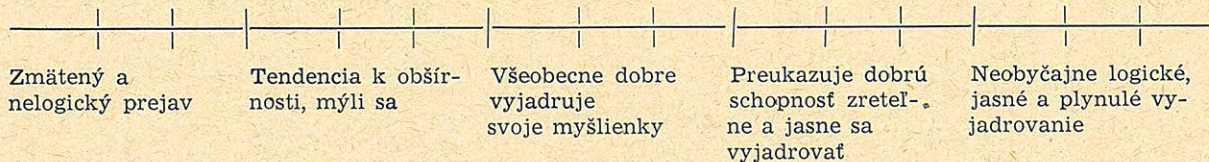
3. Mentálna bystrosť

Chápe pohotovo význam otázok? Je pri chápaní pomalý? Rýchlo chápe aj myšlienky nové a zložité?



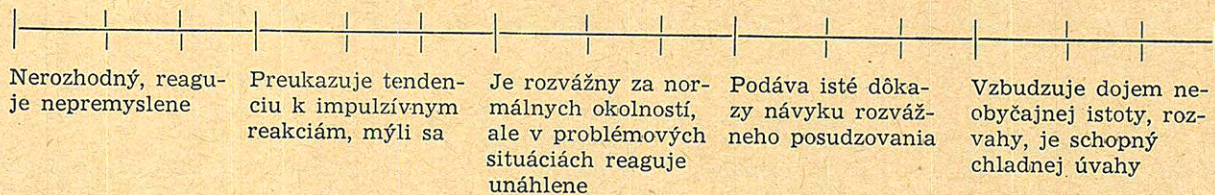
4. Schopnosť vyjadrovať sa

Hovorí logicky a plynule, alebo má tendenciu k nejasnému, zmätenému vyjadrovaniu? Objavujú sa v jeho vyjadrovaní nelogickosti?



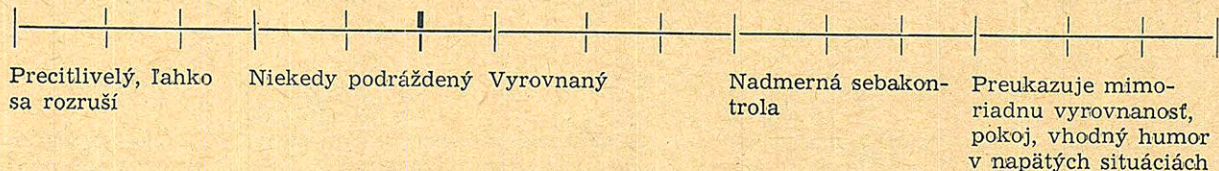
5. Rozvážnosť

Pôsobí na vás ako osoba, ktorej úsudok je spoľahlivý, aj keď sa nachádza v stave emocionálneho napätia, alebo reaguje neuvážene, má sklon k omylom? Je neistý, váhavý a nerozhodný?



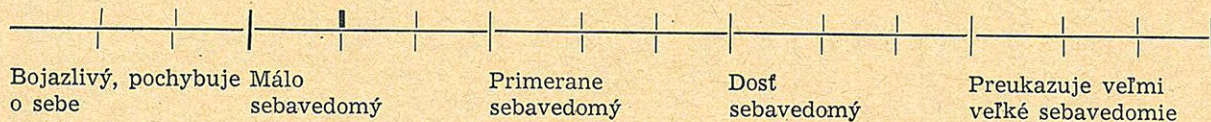
6. Emocionálna stabilita

Je emocionálne vyrovnaný? Je urážlivý, ľahko sa rozruší, rozčúli? Je podráždený, netrpelivý? Vie sa ovládať?



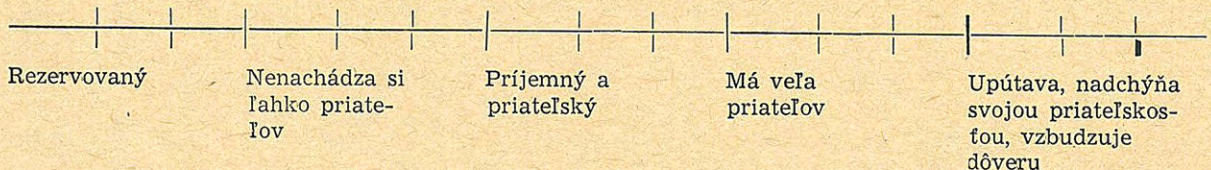
7. Sebadôvera

Je primerane sebavedomý, alebo sústavne o sebe pochybuje? Je tichý, bojzlivý? Preukazuje nadpriemerné sebavedomie?



8. Schopnosť vytvoriť priateľský vzťah

Prejavuje priateľstvo, vzbudzuje dôveru, alebo si udržuje odstup od ľudí?



1.	<i>Verbálna fluencia:</i>	HOVORNÝ	1 2 3 4 5 6 7 8 9	MLČANLIVÝ
2.	<i>Nálada:</i>	DEPRESÍVNY	1 2 3 4 5 6 7 8 9	ŠTASTNÝ
3.	<i>Anxiozita:</i>	BOJAZLIVÝ	1 2 3 4 5 6 7 8 9	SEBAISTÝ
4.	<i>Impulzivnosť:</i>	ROZVÁŽNY	1 2 3 4 5 6 7 8 9	IMPULZÍVNY
5.	<i>Rodina:</i>	HARMONICKÁ	1 2 3 4 5 6 7 8 9	NEUSPORIADANÁ
6.	<i>Potreba náklonnosti</i>	SPOKOJNÝ	1 2 3 4 5 6 7 8 9	NESPOKOJNÝ
7.	<i>Morálne normy:</i>	OBVYKLÉ	1 2 3 4 5 6 7 8 9	ANTISOCIÁLNE
8.	<i>Sexuálne skúsenosti:</i>	KONFLIKTOVÝ	1 2 3 4 5 6 7 8 9	BEZKONFLIKTOVÝ
9.	<i>Ašpirácie:</i>	AMBICIÓZNY	1 2 3 4 5 6 7 8 9	SPOLIEHA SA NA OKOLNOSTI

mentu exploratívneho interview je vhodné zaradiť krátku kontaktnú fázu, v ktorej psychológ naladí klienta a cez všeobecnejšie otázky ho postupne privedie k oblasti špecifickejšej, dôvernejšej a diagnosticky závažnejšej. Ukončenie exploratívneho interview môže postupne prechádzať do bežnej konverzácie.

Ak chceme odstrániť niektoré chyby v záveroch získaných pomocou exploratívneho interview, je potrebné dôkladne analyzovať obsah a všetky aspekty a znaky správania sa klienta.

Pri formulácii záverov exploratívneho interview má psychológ brať do úvahy všetky možné zistené, pozorované javy a fenomény.

Nie je nijaký problém, ktorý by sa nedal obsiahnuť otázkami v interview. Ťažkosti pri zostavovaní otázok nie sú neprekonateľné. Ak chce psychológ nájsť správnu formu interview, ktoré by pokrývalo určitý problém, musí neustále zvažovať nakoľko sú jednotlivé otázky úspešné, nakoľko nie, rozobrať schému, odstraňovať chyby, aby každé ďalšie interview bolo efektívnejšie.

3. PORADENSKÉ INTERVIEW

Poradenské interview sa nazýva tiež záverečným. Vstupné interview, psychologické vyšetrenie a exploratívne interview sú podkladom pre určenie obsahu a štruktúry poradenského interview.

Poradenské interview má obsahovať tieto základné body (Stančič, V.: 1966):

a) Poradca má utvoriť *kontakt*, vhodnú emocionálnu atmosféru, aby klient mohol čo najviac získať z tejto špecifickej situácie, aby sa dokázal angažovať do procesu rozhodovania v zmysle intencií interview nielen v intelektovej, ale aj v emocionálnej rovine.

b) Má sa utvoriť *optimálna operatívna úroveň*, podporiť sebavedomie klienta, motivovať ho k riešeniu problému a k dosiahnutiu určitého cieľa, rozhodnutia.

c) Psychológ znova *definuje problém*, kvôli ktorému klient prišiel do poradne, prípadne ho formuluje správnejšie a presnejšie ako klient vo vstupnom interview.

d) Psychológ kvantitatívne a kvalitatívne vyhodnotí všetky použité psychodiagnostické metódy, vrátane exploratívneho interview a pozorovania, podrobí ich analýze, porovnáva a komplexne spracuje. Musí venovať pomerne dlhý čas príprave poradenského interview. Inprovizácia je pre klienta neužitočná a pre psychológa môže byť stresujúca. Psychológ si vopred určí hierarchiu dôležitosti informácií o osobnosti resp. probléme, ktoré môžu negatívne alebo pozitívne ovplyvňovať riešenie. Začína s menej dôležitými informáciami, vytvára vnútornú dynamiku rozhovoru a v sústavnej interakcii s klientom sa snaží, aby *klient včleňoval tieto informácie do svojho „obrazu o sebe“*. Tým, že klient pochopí svoje reálne možnosti a subjektívne (objektívne) prekážky a súčasne tento proces prebieha aj na úrovni emocionálneho prežívania (pretože klienta psychológ nenechá len počúvať) utvárajú sa predpoklady pre *samostatné rozhodovanie*, riešenie problémov, stimulované v podstate klientovým poradensky objektivizovaným „obrazom seba“. Poradenský rozhovor má svoju vnútornú dynamiku, zachováva postupnosť, a ak je osobnosť nie schopná vnútorne spracovať rôzne nové informácie o sebe naraz, je potrebné poradenské interview rozčleniť na niekoľko samostatných celkov.

e) Podstatné je *zaktivizovanie klienta* do hľadania riešenia, pretože žiaden psychológ nemôže rozhodovať za niekoho iného. Môže objasňovať, porovnávať, navrhovať alternatívne riešenia, ale rozhodnutie musí vychádzať z intelektovej aktivity klienta a jeho kladných emócií.

f) Eventuálna rada, resp. *alternatívy riešenia problému*.

g) Celková *rekapitulácia poradenského procesu*. Dôraz sa kladie na aktívnu spoluprácu klienta s psychológom, pozitívne postoje a emocionálne reakcie pri utváraní *konštruktívnych plánov do budúcnosti*, pri hľadaní spôsobov riešenia a formulovaní predpokladov, ako tieto plány realizovať.

V niektorých prípadoch a tiež vtedy, ak klient nie je ešte schopný sám riešiť niektoré problémy a spoločenská situácia vyžaduje rýchlo sa rozhodnúť, má i rada v poradenskom procese svoju funkciu.

Význam rady v psychologickom zmysle spočíva v prijatí prezentovanej *myšlienky druhou osobou*, ktorá sa s ňou stotožní a prijme ju za *perspektívu svojej činnosti*. Funkciu rady v poradenskom interview by sme mohli uviesť takto:

- rada nie je podstatným elementom poradenského interview, a preto *nemusi byť vyslovená*, niekedy je potrebná a užitočná, inokedy zbytočná, na škodu;
- to, či má byť rada vyslovená alebo nie, vyplýva z konkrétnej situácie;
- podstatné je, že psychológ pomôže klientovi zorientovať sa vo všetkých relevantných informáciách o sebe a danom probléme.

Poradenské interview má zasahovať nielen intelektovú úroveň klienta. Je dôležité, aby klient uskutočnil *asimiláciu a syntézu*. Ak poskytované informácie nepreniknú do emocionálnej sféry, ak sú v rozpore so želaním klienta, sú z psychologického hľadiska bezcenné. *Nemožno realizovať žiadne rozhodnutia, ktoré sú mimo rámca seba-percepcie*.

(Psychoterapeutické interview — pozri Kondáš, O.: 1969, kap. 10; Kratochvíl, S.: 1976, s. 157).

XXIII. PSYCHOLOGICKÉ INTERVENCIE V PRIEBEHU INTERVIEW

Psychológ v poradenskom procese pomáha klientovi stať sa sebou samým, stimuluje využitie jeho vlastných zdrojov a možností pri riešení rôznych dôležitých problémov. *Poradenstvo sa často definuje ako proces, v ktorom sa ľudia stávajú schopnejší v rozhodovaní, istejší, vyrovnanejší, životaschopnejší, osobnostne zrelší, dokážu si utvárať vlastné vývinové modely, aktívne žiť v spoločnosti a spontánne sa prejavovať v neformálnych vzťahoch.*

V praxi sa psychológ môže stretnúť s osobnostne nevyrovnanými klientmi a je potrebné sa nimi terapeuticky zaoberať, aby mohli byť v plnej miere zodpovední za svoje rozhodnutia aktuálne, aj všetky nasledovné. Aj normálne osobnosti, ktoré majú potencionálne schopnosti riešiť svoje problémy, môžu sa nachádzať prechodne v emocionálnych konfliktoch a zlyhávajú v situáciách rozhodovania, riešenia problémov.

V takýchto prípadoch a v iných, ktoré môžeme klasifikovať ako neúspešné intervencie osobnosti s neurotickými ťažkosťami, je psychológ postavený pred úlohu riešiť špecifické problémy špecifickými prostriedkami. Otázka nemá byť postavená tak, či je potrebné zaoberať sa *psychoterapiou v rámci poradenstva, ale skôr — akým druhom psychoterapie a kedy môže byť psychoterapia v poradenstve indikovaná.* Psychoterapia vylučuje nesystematickú improvizáciu, vyžaduje osobitné školenie v technikách individuálnych a skupinových.

Všeobecné zásady, kedy môže byť psychoterapia v poradenstve indikovaná:

- *klient má aktuálne konflikty, ktoré vytvárajú tenziu;*
- *klient má potrebné schopnosti riešiť problémy a sú predpo-*

klady, že po odstránení intrapsychických, emocionálnych konfliktov bude rozhodovania schopný;

- klient neprejavuje správanie, ktoré by mohlo patriť pod diagnózu psychopatií, porúch na organickom podklade, počiatočných alebo manifestných psychóz;
- klient je z hľadiska všeobecnej inteligencie v hraniciach normy.

Typické intervencie poradcu (terapeuta):

A) Direktívne

1. Kládne špecifické otázky, vyžaduje špecifické informácie.
2. Objasňuje, diskutuje, podáva informácie spojené s problémom.
3. Vedie tému rozhovoru a usmerňuje rozprávanie klienta.
4. Dáva návrhy, čo má klient robiť.
5. Rekapituluje obsah, ktorý klient vyjadril.
6. Zhromažďuje dôkazy a presviedča klienta, aby uskutočnil navrhnuté kroky.
7. Zdôrazňuje niektoré problémy alebo niektoré podmienky, ktoré treba zmeniť.

B) Nedirektívne

1. Akceptuje pocity a stavy klienta.
2. Reaguje špecifickým správaním, interpretuje na všeobecnej úrovni.
3. Vyberá tému rozhovoru.
4. Opakuje obsah, ktorý klient práve vyjadril.
5. Kládne špecifické otázky, zhromažďuje špecifické informácie.
6. Objasňuje, diskutuje alebo podáva informácie v súvislosti s problémom.
7. Definuje situáciu interview a zdôrazňuje zodpovednosť, ktorú musí klient prijať.

Rozdiel medzi direktívnou a nedirektívnou formou poradenského interview je v druhu interakcie a v relatívnej zúčastnenosti určitých typov intervencií. Niektoré direktívne intervencie sú nevyhnutné aj v nedirektívnom prístupe a niektoré sú v oboch prístupoch identické.

Moderné technické prístroje prinášajú aj nové možnosti akcelerácie poradenského procesu. Uvádzajú sa príklady využitia videopásky v poradenskom interview. Po skončení interview sa záznam premieta klientovi, ktorý ho môže kedykoľvek zastaviť, prípadne vrátiť, čo umožňuje klientovi prediskutovať s poradcom svoje pocity a analyzovať význam neverbálneho správania. Klient môže prostredníctvom pozorovaných reakcií, projekcií v procese interview jasnejšie pochopiť svoje reakcie na ľudí a vlastné spôsoby interakcie. Ak sa experiment upraví tak, že poradca preja-

vuje rôzne druhy interpersonálneho správania (agresívne, submisívne, ironizujúce a i.) a provokuje klienta v situáciách, ktoré sú z hľadiska jeho interpersonálnych vzťahov problémové, pomôže prehrávanie videopásky, prípadne i záznamu fyziologických reakcií, klientovi pochopiť jeho najintenzívnejšie a najzložitejšie interpersonálne vzťahy. V procese konfrontácie subjektívnych zážitkov z interview a vonkajších prejavov zachytených na videopáske (proces „stimulovaného rozpamätávania sa“) môže klient jasne definovať rozpor medzi vnútorným cítením, prežívaním, myslením a vonkajším prejavom, gestami, mimikou. *Vidí sám seba tak, ako ho vidia iní* a dokáže lepšie pochopiť príčiny niektorých svojich interpersonálnych problémov. Uvedená metóda bola pôvodne vyvinutá pre výcvik psychológov v metóde interview a zistilo sa, že má veľký význam aj pre klientov.

XXIV. SCHÉMY EXPLORATÍVNYCH INTERVIEW V PROFESIONÁLNO M PORADENSTVE

Predkladáme schémy exploratívnych interview (podľa Supera, D. E., 1957), ktoré možno využiť aj pre výcvik psychológov v technike interviewovania.

Séria štyroch interview umožňuje preskúmať rozličné aspekty životnej skúsenosti, postojov a uvažovania žiakov. Otázky sú formulované tak, aby priviedli žiaka k voľnému rozprávaniu v tematických okruhoch: *voľný čas, škola, rodinné vzťahy, plány do budúcnosti*. Nevyžadujú sa len stručné informácie o činnostiach a vzťahoch, ale tiež pocity a postoje k týmto činnostiam.

Každé interview by malo trvať asi 40 minút. Cieľ interview je vyjadrený v úvode. Základnú osnovu interview tvoria číslované otázky. Podotázky označované písmenami, sú doplňujúce a nie je nevyhnutné, aby sa všetky vyčerpali. Nie je potrebná formulácia za každú cenu, dôraz sa kladie na významovú ekvivalenciu. Tykanie alebo vykanie sa prispôsobuje podľa veku.

Zaznamenávanie:

a) Psychológ sa snaží zapamätať si odpovede a bezprostredne po skončení interview urobí záznam.

b) V prípade štandardizovaného interview, kde sa otázky viažu na tematické celky, píše sa odpovede do vopred pripravených protokolov.

c) Pri zaznamenávaní štandardizovaného interview môže ich kódovať do pripraveného protokolu i pomocný pracovník.

d) Najefektívnejšie je zaznamenávanie na magnetofónovú pásku, čo umožní psychológovi plne sa sústrediť na obsah interview a pozorovanie. Po skončení rozhovoru prevedie psychológ transkripciu a pripojí údaje získané pozorovaním.

Schémy exploratívnych interview v profesionálnom poradenstve

Interview 1.

Voľný čas

Cieľom interview je zistiť:

- záujmy, činnosti, ktorými sa žiak intenzívne zaoberá (hry, práca, školská príprava, čítanie kníh, šport a i.);
- roly v činnostiach a druh uspokojenia, ktoré vyplýva z týchto činností;
- vzťahy k chlapcom, dievčatám, k dospelým.

V úvode psychológ v krátkosti vysvetlí cieľ klientovi:

Bol by som rád, keby si v tomto našom prvom rozhovore porozprával niečo o tom, čím sa zaoberáš vo voľnom čase, čo robievaš, keď nie si v škole. Moje otázky budú stručné, ale dúfam, že ty nebudeš odpovedať jednou vetou. Rozprávaj voľne, pokojne a všetko, čo ta napadne.

1. *Čo robievaš po skončení vyučovania?*
 - a) Robíš si domáce úlohy?
 - b) Chodíš športovať?
 - c) Pomáhaš rodičom doma alebo vonku?
 - d) Čo robíš najradšej?
 - e) Chodíš do nejakého klubu? Si členom nejakej skupiny?
 - f) Koho najviac obdivuješ? S kým sympatizuješ?
 - g) Rád čítaš? Čo najradšej? Odkiaľ máš knihy a časopisy?
 - h) Rád počúvaš rádio, magnetofón, pozeráš televíziu, chodíš do kina? S kým? Čo sa ti najviac páči?
 - i) Robíš rád nejaké remeselnícke práce doma?
2. *Čo robievaš cez voľnú sobotu?*
 - a) Učíš sa a píšeš úlohy?
 - b) Chodíš na výlety?
 - c) Športuješ?
 - d) Pomáhaš rodičom?
 - e) Čítaš knihy alebo vylihuješ a nerobíš nič?
 - f) Čo najradšej robíš v sobotu popoludní?
3. *Porozprávaj mi niečo o svojich letných prázdninách.*
 - a) Chodievaš plávať?
 - b) Robíš nejakú prácu vonku?
 - c) Dávajú ti v lete rodičia dost príležitostí, aby si mohol robiť to, čo by si chcel?
 - d) Čo by si najradšej robil cez budúce letné prázdniny?
4. *Ako si strávil vlaňajšie prázdniny?*
5. *Čo robíš zo všetkého najradšej?*

- a) S kým to obyčajne robíš?
- b) Ako vychádzaš so spolužiakmi?
(Ak sa nedá vyprovokovať, treba reč zvrtnúť na zábavu a chodenie do kina atď.)
- c) Aký je tvoj vzťah k dospelým? Čo si o nich myslíš?

Interview 2.

Škola

Cieľom interview je zistiť:

- sebahodnotenie vzhľadom na štúdium;
- kľúčové momenty pri rozhodovaní o budúcom povolání;
- druhy činnosti v rámci školy a roly v školských skupinách.

1. *Minule si mi rozprával o tom, čo robíš vo voľnom čase. Dnes mi rozprávaš o tom, čo robíte tento rok v škole.*
 - a) Ktoré predmety sa teraz učíte v škole?
 - b) Učíš sa rád, alebo je to len nepríjemná povinnosť?
 - c) Máš v tomto školskom roku nejaký obľúbený predmet?
 - d) Učíš sa tento predmet len z učebníc? Aké sú iné zdroje rozširovania poznatkov... (predmet)?
 - e) Ktoré predmety nemáš vôbec rád?
 - f) Aký je tvoj názor na ... (neobľúbený predmet)?
 - g) Aké známky dostávaš najčastejšie?
 - h) Čo si myslíš, zodpovedajú tieto známky tvojim schopnostiam?
 - j) Čo robievaš cez prestávky?
2. *Čo by si chcel študovať po skončení... školy?*
 - a) Vedel by si mi povedať, aké schopnosti tam budeš potrebovať?
 - b) Vieš aké predmety sa tam budeš učiť?
 - c) S kým si sa radil o svojom budúcom štúdiu?
 - d) Čo hovoria rodičia na tvoje doterajšie známky?
 - f) Ako hodnotia učitelia tvoje schopnosti pre ďalšie štúdium?
3. *Je iste veľa vecí, ktoré môžeš robiť v škole okrem toho, že sedíš na vyučovaní. Ktoré sú to?*
 - a) Čo si myslíš o športovom živote na vašej škole?
 - b) Čo si myslíš o krúžkoch na vašej škole?
 - c) Zúčastňuješ sa olympiád? Recitačných pretekov?
 - d) Čo si myslíš o chlapcoch a dievčatách z vašej školy?
 - e) Je to dobrá škola?
 - f) Chcel by si byť členom nejakej skupiny a chcel by si sa s ňou zúčastňovať nejakých mimoškolských akcií? Ktoré mimoškolské činnosti ňa najviac priťahujú?
4. *V čom sa líši tento rok od minulého?*
5. *Čo máš z toho, že chodíš do školy?*
6. *Aké zmeny by si urobil, keby si bol riaditeľom školy?*

Interview 3.

Rodina

Cieľom interview je zistiť:

- identifikáciu s otcom, matkou, súrodencami;
- postoje k zamestnaniu rodičov, k životným hodnotám a štýlu, k disciplíne a výchove v rodine;
- vzťahy v rodine;
- sociálno-ekonomické postavenie rodiny.

1. *Minule sme hovorili o твоjich mimoškolských činnostiach a o škole, ktorú navštevuješ.*

Iné, čo ma zaujíma, je vaša rodina.

Nepochybne veľa z toho, čo vieš o živote, práci, povolani poznáš práve od rodičov, súrodencov alebo príbuzných. Iste i niektoré záujmy vyplývajú z toho, čo sa u vás doma robí.

Porozprávaj mi niečo o vašej rodine.

- a) Rozprávaj mi o jednotlivých členoch vašej rodiny, čím sú, akí sú a čo robia.
 - b) Čo myslíš, na koho z vašej rodiny sa najviac podobáš?
Vedel by si mi povedať v čom?
 - c) Porozprávaj mi niečo o svojich ostatných príbuzných.
2. *Čo robievate spoločne celá rodina?*
- a) Sú voľajaké miesta, ktoré navštevujete spoločne?
 - b) Hrávate spolu nejaké hry, čítate spoločne knihy, diskutujete o prečítaných, zaspievate si spolu niekedy, chodíte športovať alebo na výlety?
3. *Tráviš veľa času so svojim otcom (matkou a ostatnými)?*
4. *Čo robievaš so svojim otcom (matkou, ostatnými)?*
- a) Trávi tvoj otec veľa času mimo domu (matka, ostatní)?
 - b) Rád by si trávil viac času ako doteraz s niektorým členom vašej rodiny? S kým?
 - c) Hráte spolu niekedy futbal, volejbal atď.?
5. *Ktoré drobné práce v domácnosti robíš?*
- a) Pridelili ti nejakú pravidelnú prácu v domácnosti?
 - b) Aký máš názor na robenie týchto vecí?
6. *Kto ti dáva peniaze (vreckové)? Ako ich využívaš?*
- a) Čo si si chcel naposledy kúpiť?
Dostal si to?
 - b) Môžeš chodiť von s ostatnými a robiť to, čo robia oni?
Môžeš chodiť von tak často, ako by si chcel?
Kedy sa musíš najneskôr vrátiť domov?
7. *Hovoril si o svojich plánoch do budúcnosti s niektorým zo svojich rodičov?*
8. *Myslíš si, že by ti rodičia mali poradiť pri výbere povolania?*
9. *Sú veci, ktoré ľudia z času na čas rozčulujú.
Rozprávaj sa niekedy s rodičmi o týchto veciach?*
- a) Hovoriš rodičom o svojich ťažkostiach?

- b) Rád rozprávaš svojim rodičom o tom, keď ti niečo dobre vyšlo?
 - c) Predpokladám, že sú také veci, o ktorých nerád hovoríš svojim rodičom.
 - d) Chcel by si, aby ti rodičia viac pomáhali? V čom?
 - e) Myslíš si, že tvoji rodičia majú pochopenie pre mladých ľudí?
 - f) Majú tvoji rodičia taký istý názor na niektoré veci ako ty, alebo sa na to pozerajú ináč?
10. *Uvažoval si už o tom, aký domov a akú rodinu by si si rád založil až dorastieš?*
- a) Aký by mal byť podľa tvojho názoru ideálny otec (matka)?
 - b) Máš nejakú predstavu o tom, ako budeš zaobchádzať so svojimi deťmi?
 - c) Bol by si rád ... (povolanie otca)?
 - d) Bol by si rád ... (povolanie matky)?

Interview 4.

Plány do budúcnosti

Cieľom interview je zistiť:

- postoje k práci a hodnotový systém;
- túžby a ciele, adekvátne, resp. neadekvátne, ktoré chce dosiahnuť;
- príčiny voľby určitého povolania;
- životnú filozofiu a hodnoty odvodené z práce.

Hovorili sme už o твоjích mimoškolských činnostiach, o škole, o vašej rodine. Teraz mi porozprávaj o svojich plánoch do budúcnosti.

1. *Čím by si bol najradšej, keď budeš mať tridsať rokov?*
 - a) Budeš pracovať ako ... (názov zvoleného povolania) a kde?
 - b) Čo sa ti najviac páči na povolani...?
 - c) Väčšina mladých ľudí má určitú predstavu o vlastnostiach, ktoré chcú mať až dorastú.
Akým človekom by si chcel byť ty?
 - d) Ako to chceš dosiahnuť?
2. *Ako ďaleko mieniš ísť vo svojom vzdelávaní?*
 - a) Aký druh vzdelania chceš dosiahnuť?
 - b) Myslíš, že sa ti to podarí?
3. *Čo pre teba znamená pracovať ako...*
(zvolené povolanie)?
 - a) Prečo ľudia vôbec pracujú?
 - b) Ktoré príčiny sa ti zdajú najdôležitejšie?
 - c) Čo si myslí tvoj otec o svojom povolaní?
Myslí si, že je to dobré povolanie?
 - d) Čo si myslí o výbere tvojho budúceho povolania?
4. *Čo by si rád v živote dosiahol?*
 - a) Čo by si považoval za svoj úspech?
 - b) Čo by si považoval za svoj neúspech?

5. Co myslíš, ktoré veci by ta mohli brzdiť pri uskutočňovaní tvojich plánov?
 - a) Čo podnikneš proti nim?
 - b) Vzdáš sa niečoho v prospech toho, aby si dosiahol svoj cieľ? Čoho?
6. V akom veku by si sa chcel oženiť?
7. Vedel by si mi povedať, aký typ osobnosti si?
 - a) Ktoré sú tvoje silné stránky?
 - b) Ktoré sú tvoje slabé stránky?
 - c) Čo sa ti na sebe samom páči?
 - d) Čo sa ti nepáči?
8. Podľa zistenej úrovne môže psychológ klásť ďalšie otázky týkajúce sa osobnosti.

Na doplnenie, porovnanie a overenie výsledkov, ktoré psychológ získa, je vhodné pozvať na rozhovor rodičov, resp. aspoň jedného z nich. Celé interview s rodičmi je naplánované asi na jednu hodinu, čo je niekedy ťažko dodržať, najmä pri témach týkajúcich sa života rodičov, skúseností, postojov a hodnôt. Obsah rozhovoru sa zacieluje na prediskutovanie týchto tém: *rodičovská percepcia žiaka, rodinná a pracovná história oboch rodičov, terajšie a minulé pracovné činnosti a hodnotový systém.* Cieľom interview je zistiť:

- predstavy rodičov o školských činnostiach, záujmových činnostiach, vzťahoch k rodine, profesionálnych aspiráciách svojho dieťaťa;
- sociálnu mobilitu rodiny: ambície a schopnosti rodičov vzhľadom na povolanie; ktoré majú, spoločenské postavenie rodičov, úroveň vzdelania a profesionálne záujmy v širšej rodine;
- vnímanie seba a spoločnosti, v ktorej žijú.

Interview 5.

Rozhovor s rodičmi

Základné údaje:

Meno a priezvisko otca matky

Dátum narodenia otca matky

Miesto narodenia otca matky

Dátum interview

1. *Porozprávajte mi o* (*meno dieťaťa*)
 - a) Aký je asi typ vaše dieťa?
 - b) Voľné príklady.
2. *Povedzte mi niečo o vašom synovi ako o žiakovi.*
 - a) Aký je jeho vzťah k škole?
 - b) Myslíte si, že by niektoré veci mohol robiť lepšie?
 - c) Ktorý druh činnosti robí zo všetkého najradšej?
 - d) Povedzte mi niečo o jeho mimoškolských činnostiach.
 - e) Čo robieva doma?
 - f) Má nejaké zárobkové možnosti?
 - g) Aký je jeho vzťah k práci?
 - h) Aké sú jeho koničky? Tešia vás jeho záujmy?
 - i) Aký je jeho sociálny život? Má priateľov?
3. *Čo sa vám na ňom páči?*
 - a) Ktoré veci z jeho práce vás tešia najviac?
 - b) Má nejaké „chodníčky“, ktoré by ste chceli zmeniť?
 - c) Povedzte mi niečo o ostatných deťoch.
V akom smere sú medzi nimi rozdiely?
Komu sa najviac podobá..... (dieťa, o ktorom sa hovorí)?
 - d) Čo si o tom myslíte?
 - e) Čo robievate spoločne ako rodina?
4. *Aké plány si robí váš syn do budúcnosti?*
 - a) Rozpráva sa s vami o svojich plánoch do budúcnosti?
Povedzte mi niečo o tom.
 - b) Aké nádeje a ambície vkladáte do svojho syna?
 - c) Je niečo, čo by ste radi videli, aby dosiahol?
 - d) Ktorý druh práce by ste ho neradi videli robiť?
 - e) Jeho bratia a sestry. Niečo o ich plánoch.
5. *Povedzte mi niečo o svojom povolání.*
Akým druhom práce ste začínali a čo ste všetko robili až doteraz?
 - a) Ak sa pozeráte do minulosti, ktorá práca sa vám najviac páčila?
 - b) Očakávate, že sa dostanete k nejakej inej práci v budúcnosti? Chceli by ste?
6. *Povedzte mi niečo o svojich ambíciách, predstavách a spôsobe života, ktorý ste chceli dosiahnuť ...*
 - a) Aké boli vaše predstavy o budúcnosti v detstve?
Ako sa to všetko vyvíjalo?
 - b) Nazdávali ste sa, keď ste boli mladý, že by vám niektoré veci mohli pomôcť pri realizácii vašich ambícií. Ktoré to boli?
Čo si o tom myslíte teraz?
 - c) Čo vám najviac bránilo v tom, aby ste dosiahli to, čo ste chceli?
7. *V prípade, ak sa dosiaľ dostatočne neprejavila vzdelanostná úroveň, použijeme tieto otázky:*
 - a) Aké boli vaše školské roky?
 - b) Aký stupeň vzdelania ste dosiahli?
(Prečo ste nechali štúdiá? Koľko ročníkov (semestrov) ste absolvovali? atď.).
8. *Aké nádeje do vás vkladali vaši rodičia?*

- a) Aká bola rodinná atmosféra u vás doma?
 b) Kde ste bývali?
 c) Aké bolo najbližšie okolie, v ktorom ste žili?
 (Prečo ste sa odsťahovali?
 Ako ste pocítovali túto zmenu?)
 d) Ktorý z vašich rodičov, podľa vašej mienky, udával v rodine tón?
 e) Ako ste sa cítili, keď ste boli 13-ročný?
 V 19 rokoch?
9. *Povedzte mi o povolaniach vašich rodičov.*
 a) Robil váš otec (matka) len kvôli živobytiu, existencii?
 b) Robil ešte niečo okrem svojho zamestnania?
 c) Kedy to bolo?
 d) Mali vaši rodičia voľajaké iné prostriedky, majetok, peniaze, podporu?
 e) Žije ešte váš otec (matka)?
 f) Pracuje ešte stále váš otec (matka)?
 g) Aké je jeho terajšie zamestnanie? (Aké bolo jeho (jej) posledné zamestnanie?)
 h) V čom sa líši jeho posledné zamestnanie od pôvodného?
 Povolanie vášho otca bolo, ale on pracoval ako
 Prečo?
 i) Čo si myslíte, ako sa zachoval život k vašim rodičom? Ak priaznivo, rozprávajte o tom viacej.
 Ak nepriaznivo, aké prekážky im stáli v ceste, čo ich brzdilo?
10. *Povedzte mi o práci vašich bratov a sestier.*
Aká bola vaša práca v porovnaní s ostatnými členmi rodiny?
11. *Čo robievate vy a vaši priatelia spoločne?*
 a) Ste členmi nejakého klubu, spolku, organizácie?
 b) Zastávate nejakú funkciu? Akú?
 c) Ktoré spoločné činnosti uskutočňujete spolu so svojimi priateľmi?
 d) Sú vaši priatelia všeobecne lepší alebo horší než vy?
 e) Aké máte koničky?
 f) Povedzte mi niečo o svojich priateľoch, keď ste boli vo veku vášho syna (dcéry).
12. *Čo si myslíte o meste, v ktorom žijete a pracujete?*
 a) Myslíte si, že poskytuje vášmu synovi (dcére) dobrú budúcnosť?
 b) Aké príležitosti sú teraz v porovnaní s obdobím vašej mladosti?
13. *Existujú rozličné názory na život, prácu a povolanie.*
Chceli by sme vedieť, čo si o týchto veciach myslíte vy?
 a) Nieкто hovorí, že sa viac naučí, keď päť rokov chodí do práce, ako keby ten istý čas chodil do školy.
 Iní tvrdia, že vzdelanie pomáha lepšie vykonávať povolanie.
 b) Nieкто hovorí, že najdôležitejšie v živote je miesto, kde sa začne.
 Iní tvrdia, že človek sa môže vypracovať od základu.
 Čo si o tom myslíte?
 c) Nieкто hovorí, že sa dá napláňovať budúcnosť tak, že každá práca

- privedie človeka k dobrému výsledku. Iní hovoria, že všetko záleží na šťastí, náhode, ktorú pokladajú za najdôležitejšiu.
- d) Nieкто myslí, že je lepšie pracovať vo veľkom podniku, iní zase, že sú lepšie vyhliadky v malom podniku.
- e) Niektorí ľudia sa nazdávajú, že práca, ktorú vykonávajú, je najdôležitejšia, iní sa nazdávajú, že v tom nie sú veľké rozdiely. Dôležité je, či je práca dobre platená.
14. (Ak robíme interview s každým rodičom osobitne.)
Povedzte mi niečo o svojom manželovi (manželke), jeho podmienkach, povolani, názoroch na
(Návrat k otázkam 7 – 12, vybrať otázky podobné, alebo je vhodné zaradiť do otázok pri rozhovore s jedným rodičom.)
Zdá sa vám, že je ešte niečo dôležité, na čo sme zabudli?

Публикация „Теория и практика психологии профориентации“ включает в себя первую часть результатов исследовательской работы авторского коллектива Отделения психологии профессионального развития и профориентации при Научно-исследовательском институте психологии философского факультета Университета им. Коменского.

Несмотря на то, что авторы, в первую очередь, исходят из проблематики и опыта одного вида профориентации (школьной и профессиональной), в данной книге рассматривается ряд вопросов общего плана; они стремятся разработать общую теорию профориентации (консультативной профориентации), как междисциплинарной системы и лишь на этой основе они приступают к решению теоретических вопросов и практических проблем отдельных специализированных видов и областей профориентации, как составных частей новой общежитизненной эдуктивно-формативной развивающей заботы о человеке, с точки зрения задач и целей строительства развитого социалистического общества. В этом труде авторы исходят из собственной научно-исследовательской работы, из традиций и опыта чехословацких специалистов; они также критически анализируют результаты развития консультативной профориентации в мировом масштабе, при чем особое внимание они уделяют опыту остальных социалистических стран в области консультативной профориентации.

В первой части решаются основные вопросы теории и структуры консультативной профориентации (ориентация-консультация), освещаются основные понятия, структура и уровни консультативно-профориентирующей деятельности в их историческом развитии (консультативная профориентация, как межличностная коммуникация, консультативная профориентация на уровне личного авторитета и роли в обществе; как аспект различных профессий; как специализированная профессиональная и институциональная деятельность). Авторы рассматривают консультативную профориентацию в качестве междисциплинарной практико-теоретической системы. В работе проводится анализ роли и места отдельных отраслей науки и их представителей (педагогика, социология, философия и т. д.) в реализации системы, как на практике, так и в теории. Подчеркиваются роль и задачи психологических наук и психологов в развитии междисциплинарного характера консультативной профориентации; Их характеристика подается в трех этапах (этап применения парциальных знаний и техники психологии в современной консультативной профориентации; этап неспецифических теорий в консультативной профориентации; развитие специфических теорий и методологий консультативной профориентации, а также возникновение, развитие и место в консультативно-профориентирующей психологии и ее психологов в междисциплинарной системе консультативной профориентации). В особой главе проводится анализ

трех основных концепций и моделей деятельности в консультативной профориентации: диагностическая, медицинская или медико-психологическая; эдуктивно-формативная, развивающая, которые доминируют в социалистических странах.

В заключение части авторы, исходя из биодромальных позиций, дают сначала рабочее определение консультативной профориентации, как общей междисциплинарной системы. Исходя из этого рабочего определения, они проводят ограничение предмета консультативно-профориентировочной психологии (психологической консультативной профориентации) и отмечают, что из принятого основного определения общей системы можно выводить парциальную дифференцию предмета и функции дальнейших соучаствующих дисциплин и специалистов-профессионалов и на различных уровнях однозначно определить предмет специфических форм и видов консультативной профориентации (воспитательной, образовательной и партнерско-маритальной). Они представляют собой специализированные части дименсии всеобщей системы эдуктивно-формативной и биодромальной консультативной профориентации. Эту систему можно охарактеризовать как преодоление изолированного и атомизированного понимания отдельных форм и областей консультативной профориентации; авторы гомонезируют их как внутренне-дифференцированную систему с одной стороны, в области общественного разделения труда и профессий во взаимоотношениях с окружающей средой, в которой эта система и ее subsystemы функционируют. Исходя из междисциплинарного анализа консультативно-профориентировочной психологии делают выводы, касающиеся ее места и функций внутри системы психологических наук, между прикладными психологическими дисциплинами.

Биодромальная консультативная профориентация понимается диалектически, с одной стороны, как средство реализации прав и обязанностей гражданина, самореализации его личности, а с другой, как средство общества в деле реализации и оптимизации специальных процессов, как средство общественного вмешательства в развитие и оптимальное использование человеческих потенциалов в обществе.

Во второй части подробно и критически анализируется ряд выбранных специфических теорий выбора профессий и профессионального развития и формируются предпосылки разработки теории адекватной социалистическому обществу. Для практики ориентаций и консультации требуется аналогически разработать также и теорию развития и образовательного и партнерско-маритального в условиях социалистического общества.

Третья часть освещает некоторые основные аспекты процессов, биодромально понимаемой психологической консультативной профориентации; место, задачи и функции советника или психолога в рамках так называемой микроситуации (необходимость дифференцировать цели консультативной профориентации и психотерапии) в мезоситуациях (специфика средств и целей работы с группами); в макроситуациях (потеря прямого контакта с клиентом при массовой консультативной профориентации). Далее авторы занимаются структурностью, многозначностью, когнитивно-конативными аспектами консультативной профориентации, от-

ношениями и интерпретацией; характеристикой личности советника; психогностикой и психодиагностикой в психологической профориентации.

В четвертой части авторы делают попытку заменить узкопознаваемые традиционные понятия профессиональной информации при выборе профессии широким теоретическим взглядом на проблематику информации и коммуникации в психологической консультативной профориентации и психологической заботе о человеке вообще. Они исходят из теоретических моделей развития психологии жизненного пути и ее специфических аспектов (профессиональное развитие, развитие образования, развитие партнерских отношений). Авторы дают определение специфических задач в развитии человека и информации в течение жизни. Вводят понятие специфических информационных нужд.

Далее анализируется процесс коммуникации и подачи информации в различных консультативно-профориентировочных ситуациях; в индивидуальной, групповой и массовой консультативной профориентации. Уделяется внимание коммуникативным и информационным эффектам, особенностям и нарушениям в подаче информации:

1. Информация, влияющая на представление о себе.
2. Информация, касающаяся специфических задач развития.
3. Специфические консультативно-профориентировочные информации.

Наибольшее внимание уделено проблематике информации, их классификации и использованию консультативной профориентации при выборе профессий. Намечаются также и исходные позиции в области консультативной профориентации, образовательном и партнерском развитии. В заключение этой части уделено внимание специфическим информационным системам.

В последней части этой работы авторы разрабатывают проблематику интервью консультативной профориентации, говорится о динамическом единстве вербального и невербального поведения лиц, которые в искусственной социальной ситуации выступают во взаимоотношения.

В консультативно-профориентировочном процессе интервью представляет собой метод, объединяющий в целом этот процесс, а в своих специфических формах оно выполняет свою функцию в создании консультативно-профориентировочного отношения при познании, стимулировании, оптимизации и коррекции личности клиента. Успех психолога в освоении этой, кажущейся на первый взгляд, простой техники, зависит, прежде всего, от уровня теоретических и методологических знаний и практического опыта. В этой главе содержится характеристика основных исходных точек для каждого, кто хочет работать в качестве психолога-советника.

Далее авторы решают некоторые методологические вопросы, касающиеся конструкции и проведения интервью (виды интервью, вопросы в интервью, директивные и недирективные интервенции); проводится подробный разбор специфических видов интервью (вступительное, эксплоративное, консультативно-профориентировочное), в первую очередь, в области учебно-профессиональной консультативной профориентации.

В этой части работы содержатся практические примеры проведения коммуникации в трех направлениях и анализ проведения. Приведенные схемы эксплоративных интервью (свободное время, школа, семья, планы на будущее) могут быть использованы при подготовке советников по технике проведения интервью, а также в конкретных консультативно-профориентировочных ситуациях при выборе профиля дальнейшего образования или профессии.

SUMMARY

The present work „Theory and Practice of Counselling Psychology“ presents the first part of the results of the investigation carried out by the scientific team of the Department of Counselling Psychology attached to the Research Institute of Psychology of the Comenius University.

In spite of the fact that the authors depart from problems and experiences of one type of counselling (on a school and professional level) they endeavour to solve certain questions of general nature, and to work out the general theory of counselling as an inter-disciplinary system. Starting from this scientific basis they proceed to solve the theoretical-conceptual questions, as well as questions concerning the practice of certain specialized types and branches of counselling as components of a new biodynamic educative-formative and developing concern for the individual which takes into account the needs and tasks of constructing a highly developed socialist society. The authors use as a point of departure their own scientific-research work, Czechoslovak experiences and traditions; they critically examine the results of the previous and most recent development of counselling on a world scale, linking their own experiences with the experiences in the field of counselling in other socialist countries.

The first part of the present work deals with the basic problems of the theory and structure of counselling, gives the explanation of the basic terms, structure and standards of counselling activity in their historic genesis: counselling as the interindividual communication; counselling on the level of personal authority and the role in the society; as an aspect of various professions; as a specified professional and institutionalized activity Counselling is defined as an inter-disciplinary applicatory-theoretical system. In this part of the work there is given an analysis of the part and share of individual sciences and their representatives (pedagogy, sociology, philosophy) in the realisation of the system in practice as well as in theory. This part gives an especially detailed analysis of situation and functions of psychological sciences and psychologists in the development of the inter-disciplinary nature of counselling. They are characterized in three stages (the stage of application of partial items of knowledge and technics of psychology in modern counselling; the stage of non-specific theories and methodology of counselling; the development of specific theories and methodology of counselling the origin development and the place of counselling psychology and counselling psychologists in the inter-disciplinary system of counselling). The work presents a survey of different present-day notions of the subject and the tasks of counselling.

In a separate chapter the author analyses three basic conceptions and models of counselling acting: diagnostic or medical-psychoanalytical and educational-formative, which prevail in socialist countries. In the concluding part the author offers a preliminary definition of counselling as a

general inter-disciplinary system from a biodromal aspect. From this he derives the delimitation of the subject of counselling psychology and states that from the accepted basic definition of the general system it is possible to derive partial definition of the subject and function of further related disciplines and professional specialists and to give a unified definition of the specific forms and types of counselling at various levels (e. g. educational, professional, marital and so on). Further specialized components and dimensions of the general system of educational-formative and biodromal counselling are given. The latter may be characterized as overcoming of isolated and atomized perception of forms and spheres of counselling homogenized as an internally differentiated system both in the cognitive sphere as well as in social division of labour and professions, interacting with the environment in which the system and its sub-systems are functioning. From the intra-disciplinary analysis of counselling psychology certain conclusions on its role and functions within the system of psychological sciences, applied psychological sciences are derived.

Biodromal counselling is grasped dialectically, as an instrument in realization of rights and duties of citizens, in self-realization of a personality, as well as an instrument by means of which the society regulates and optimizes social processes further as an instrument of the all-social intervention into the development and optimal application of human potential in a society.

The second part assesses critically and in a detailed manner selected specific theories of choice of profession and professional evolution („Trait and Factor“, Ginzberg, Super, Roe, Holland, Tiedeman-O'Hara, Rokusfalvy, Kohli and so on) and postulates the assumptions needed in elaborating theory which would be adequate in the socialist society. The need to elaborate analogically the theory of educational and marital development in socialist conditions arises from the practice of orientation and consultation.

The third part deals with some basic aspects of the process of a biodromally-grasped psychological counselling: the situation and function of the counsellor or a counselling psychologist in the so-called micro-situations (the need to differentiate between the task of counselling and psychotherapy); in inter-situations (the specific nature of means and goals of group-work); in macro-situations (the loss of direct contact with client in mass counselling). The author further treats the structural nature, multi-significance, the cognitive-conative aspects of the relationship between counselling and interpretation; characteristic traits of the personality of the counsellor; psycho-gnostics and psycho-diagnostics in psychological counselling.

In the fourth part the author tries to substitute the narrow-grasped traditional conception of professional informations in counselling in the choice of occupation by a broad theoretical attitude towards the problem of information and communication in psychological counselling and psychological concern for the individual generally. The author departs from the theoretical developing models of psychology of all-life orientation and its specific aspects (professional, educational, marital and other development). He gives the definition the conception of specific developing tasks and

informations during the life. He also introduces the notion of specified informative needs.

Further, the author analyses the process of communication and supplying of informations in various counselling situations: in individual, group and mass counselling. He deals with the communicative and informative effects, characteristic features and applied analyses are based on the following basic classifying model of information.

1. Informations influence the self-image.
2. Informations concerning the specified developing tasks.
3. Specific counselling informations.

The most attention is devoted to the problem of the professional informations, their classification and application in the choice of profession. The starting point for counselling in educational and marital development is given. In the concluding part of the chapter the attention is paid to the specific social informative systems.

In the last part of the work the author deals with the problem of counselling. interview. She treats the dynamic unity of verbal and non-verbal behaviour of persons which in an artificial social situation go into mutual interaction. In counselling process the interview is a method unifying the whole process and in its specific forms it plays its role in the formation of counselling relation, in acquitance, stimulation, optimalization, correction of the personality of a client. The success of a psychologist in managing this apparently simple technique depends mainly on the level of theoretical and methodological knowledge and practical experience. The chapter characterizes the basic starting-point for those who are going to work as a counselling psychologist.

The author further, solves some methodological problems concerning the construction and conduct of interview (the types of interview, questions in interview, directive and non-directive interventions and so on), analyses in detail specific types of interview (introductory, explorative, counselling) first of all in the field of educational-professional counselling. Practical example of conducting three-direction communication with the analysis of the procedure are supplied. These schemes of the explorative interview (free time, school, family, plans for future) may be used in professional training of counsellors, experts in the interview technique, as well as in concrete counselling situations in the choice of further education or occupation.

LITERATÚRA

- ADAMS, H. J.: The progressive heritage of guidance: A view from the left. In: *Personnel and Guidance Journal*, 51, 1973.
- ADAMS, H. J.: Invited reply: Whose cannon powder? In: *Personnel and Guidance Journal*, 52, 1974.
- ALAN, J.: *Spoločnosť, vzdelávanie, jedinec*. Praha 1974.
- ANCYFEROVA, L. I.: Princip sviazy psichiki i dejatelnosti i metodologija psichologii. In: *Metodologičeskije i teoretičeskije problemy psichologii*. Moskva 1969.
- ARBUCKLE, D. S.: *Pupil Personnel Service in American Schools*. Boston 1962.
- ARD, R. A., JR.: *Counselling and Psychotherapy*. New York 1966 (ed.).
- BALÁŽ, O.: Aktuálne otázky rozvoja hraničných pedagogických disciplín. In: *Učiteľské noviny*, XXV, č. 4 – 23. I. 1975.
- BALÁŽ, O.: Pedagogické aspekty profesijnej a školskej orientácie. In: *Školské a profesijné poradenstvo v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti*. Bratislava 1976.
- BABKIN, G. S.: Nekotoryje voprosy proforientacii i vybora professii v školach Anglii i SŠA. In: *Sovetskaja pedagogika*, 10, 1976.
- BANDURA, A., LIPSHER, D., MILLER, P.: Psychotherapist's approach-avoidance reactions to patient's expressions of hostility, *Journal of Consulting Psychology*, 24, 1960.
- BARKEY, P.: Verhaltensmodifikation in der Bildungsberatung. In: *Handbuch der Bildungsberatung III. – Methoden der Bildungsberatung und Bildungsforschung*. Stuttgart 1976.
- BATYŠEV, C. J.: Zadači podgotovki kvalificirovannyh rabočich kadrov i voprosy proforientacii školnikov. In: Zverev, I. D. (red.): *Voprosy teorii i praktiki proforientacii v srednej škole*. Moskva 1972.
- BENNET, M.: *Guidance in Groups*. New York 1955.
- BERGER, J.: Psihoterapeutski intervju. In: *Intervju u profesionalnoj orien-tacii*. Beograd 1966.
- BERNE, E.: *Jak si lidé hrají*. Praha 1970.
- BESPALKO, V.: Što vy znajete? Na što vy sposobny? In: *Literaturnaja gazeta*, 12, 1969.
- BLAŠKOVIČ, O.: Poradenstvo v USA. In: *Výchovný poradce*, 1965, 1.
- BOCHLER, D. H.: Issues in Counselling: Elusive and Illusional. In: Hopson, B.-Hayes, J.: *The theory and practice of vocational guidance*. Oxford-London 1968.
- BORDIN, E. S.: *Psychological Counselling*, Appleton, New York 1968.
- BOROW, H. (ed.): *Man in a world at work*. Boston 1964.
- BOTNJAKOVA, L. V. a kol.: (edit.) *Problemy proforientacii i profkonsultacii v škole*. Moskva 1969.
- BOTNJAKOVA, L. V. – ŠIBANOV, A.: Proforientacija – delo važnoje. In: *Sovetskaja pedagogika*, 5, 1967.

- BRANGJOLICA, V.: Mogučnosti intervjuu u procjenjivanju nekih karakteristika kandidata. In: Intervju u profesionalnoj orientaciji i za-
pošljavanju. Zagreb 1970.
- BRAYFIELD, A. H.: Counselling Psychology. Pennsylvania 1961.
- BŘICHÁČEK, V.: Základní metodologické principy užití psychologických
testů. In: Výchovný poradce, 4, 1966.
- BUBELÍNI, J.: Sledovanie, hodnotenie a usmerňovanie profesijného vývi-
nu žiakov ZDŠ. Košice 1974.
- BUBELÍNI, J.: Podiel psychológie na profesionálnej orientácii žiakov ZDŠ.
In: Jednotná škola, 1975. 7.
- BÜHLER, CH.: Menschliches Lebenslauf als psychologisches Problem.
Leipzig – Jena 1933.
- BUREŠ, Z.: Klasifikačné a terminologické otázky profesiografie. In: Psy-
chologická analýza práce a profesiografia. Zborník. Bratislava,
ČSVÚP, 1970.
- BUREŠ, Z.: Psychologie práce a její užití. Praha 1973.
- BYRNE, R. H.: The School Counsellor. Boston 1963.
- CARKHUFF, R. R., ALEXIK, M., ANDERSON, S.: Do we have a Theory
of Vocational Choice? In: The Personnel and Guidance, 4, 1967.
- CIGÁNEK, M.: Informačné fondy vo vede, technike a ekonomike. Martin,
1969.
- CLAUSS, G. a kol.: Wörterbuch der Psychologie. Leipzig 1976.
- COLBY, K. M.: A primer for psychotherapists. New York 1951.
- CSIRSZKA, J.: Pályaléktan. Budapest 1966.
- ČÁP, J., DYTRYCH, Z.: Utváření osobnosti v náročných životních situacích.
Praha 1968.
- ČEBYŠEVOVA, V. V.: Psychologické otázky profesionální orientace žáků.
In: Výchovný poradce, 4, 1974.
- ČERNOCKÝ, K.: Psychologický slovník. Hranice 1947/48.
- ČULEN, J.: Deduktívna a induktívna metóda v psychodiagnostike. In:
Psychologica, Bratislava 1968.
- ČUMAČENKO, N. G. – BUJAN, I. V. – NAZIMOV, I. N.: Problemy prof-
orientacii i profotbora. Kijev 1974.
- DANIEL, J.: Psychologická analýza práce a profesiografia. Zborník ČSVÚP,
1970.
- DAVYDOV, V. V.: Posudok základného referátu, predneseného na medzi-
národnej porade o využití psychodiagnostických a didaktických
testov v Bratislave. Psychodiagnostický bulletin. Bratislava 1973,
1, 1.
- DOLEŽAL, J.: Poradny pro volbu povolání nebo výchova k povolání?
In: Výchovný poradce, 1, 1964.
- DORSCH, F.: Psychologisches Wörterbuch. Hamburg-Bern 1963.
- DORSCH, F.: Geschichte und Probleme der angewandten Psychologie.
Bern – Stuttgart 1963.
- DRAPELA, V. J.: Comparative guidance thought international study. In:
Personnel and guidance Journal, Vol. 53, 1975.

- DRAPELA, V. J.: Counselors, not political agitators. In: *Personnel and Guidance Journal*, 52, 1974.
- DUMONT, F.: Úvahy o niektorých cieľoch psychologického poradenstva. (Rukopis referátu na 18. konferencii aplikovanej psychológie, Montreal 1974.).
- DUPONT, J. B.: Ciele poradenstva v školskej a profesionálnej orientácii (najmä v sporných situáciách). Rukopis referátu na 18. medzinárodnom kongrese aplikovanej psychológie. Montreal 1974.
- DUPONT, J. B. et DESCOMBES, J. P.: Pour une théorie de l'orientation — Le concept de maturité professionnelle d'après J. P. Jordaán. In: *Bulletin de psychologie*. XXVII—30, 1973 — 1974.
- ĎALŠÍ ROZVOJ ČESKOSLOVENSKEJ VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ SÚSTAVY. (I.: Projekt a dôvodová správa. II.: Čiastkové projekty.) Bratislava 1976.
- ĎURIČ, L.: Úvod do pedagogickej psychológie. Bratislava 1975.
- FABIÁN, D. — RAPOŠ, I.: Skúsenosti s hromadným poradenstvom ako súčasťou psychologickéj starostlivosti o človeka. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 4, 1975.
- FABIÁN, D., HARGAŠOVÁ, M., RAPOŠ, I.: Niektoré teoretické a praktické aspekty poradenskej psychológie. In: *Čs. psychologie*, 1976.
- FABIÁN, D.: Informácie v teórii a praxi poradenstva. Záverečná výskumná správa PÚ FFUK, Bratislava 1975.
- FOULDS, M. L.: Self-Actualization and the Communication of Facilitative Conditions during Counselling. In: *Journal of Counselling Psychology*, Vol. 16, No. 2, 1969.
- GINZBERG, E.: Toward a Theory of Occupational Choice. In: *Personnel and Guidance Journal*, vol. 30, 1952.
- GINZBERG, E.: The Impact of Economic Trends for Education. In: Landy, E. — Kroll, A. M. „Guidance in American Education“ III. Harvard 1966.
- GLANZ, Z. C.: *Foundations and Principles of Guidance*. Boston 1964.
- GOLOMŠTOK, A. E.: Vospitateľnyj podchod v proforientacii. In: Botnjakova, L. V. a kol.: *Problemy proforientacii i profkonsultacii v škole*. Moskva 1969.
- GOLOMŠTOK, A. E.: O vospitateľnom podchode v proforientacii. In: Zverev, I. D. (red.): *Voprosy teorii i praktiki proforientacii v srednej škole*. Moskva 1972.
- GOWAN, J. F. Mc — SCHMIDT, L. D.: *Counselling — Readings in theory and practice*. New York — London 1962.
- GRÁC, J.: Výchova mládeže k racionalizácii duševnej práce. In: *Racionalizácia duševnej práce*. Zborník ÚV SA. SSR. Bratislava 1976.
- GRUMSON, D.: *Theories of Counselling*. New York 1965.
- GUTJAHR, W.: *Die Messung psychischer Eigenschaften*. Berlin 1971.
- HAYES, I.: The Role of Occupational Information in Careers Guidance. In: Hopson, B., Hayes, J.: *The Theory and practice of vocational guidance*. New York 1968.

- HARGAŠ, M.: Profesionálna orientácia na základnej škole. Bratislava 1969.
- HARGAŠOVÁ, M.: Osobnostné charakteristiky problémových vysokoškolákov. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 4, 1976.
- HARGAŠOVÁ, M.: Práca v psychologickom poradni pre vysokoškolákov. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 2, 1977.
- HEILBRUN, A. B. Jr.: Female Preference for Therapist Initial Interview style as a Function of „Client“ and Therapist Social Role Variables. In: Journal of Counselling Psychology, 4, 1971.
- HELUS, Z.: Psychologické problémy socializácie osobnosti. Praha 1973.
- HEIMANN, H.: Zur Rolle der Berufswahl im Problemerleben von Schülern im Alter von 13–16 Jahren. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Magdeburg (Sonderheft) 1973.
- HERMOCHOVÁ, S.: Psychohry. Bratislava 1976.
- HILL, G. E.: Management and Improvement of Guidance. New York 1965.
- HLAVENKA, V.: Diagnostikovanie schopností v psychologickom poradenstve. (Nepublikovaná dizertačná práca, FFUK, Bratislava 1973).
- HLAVENKA, V., RAPOŠ, I.: Príspevok k problematike adaptovania testov schopností. In: Koščo, J. a kol.: Školské a profesijné poradenstvo v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti. Bratislava 1976.
- HLAVENKA, V.: Niektoré problémy a špecifiká psychologicko-poradenského procesu. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 2, 1977.
- HOLAS, E.: Kapitoly zo všeobecnej psychológie. Myslenie. Bratislava 1970.
- HOLAS, E.: Chování, subjekt, psychika. Praha 1971.
- HOLLAND, J. L.: Theory of Vocational Choice. In: Hopson, B., Hayes, J.: The Theory and Practice of Vocational Guidance. New York 1960.
- HOLLAND, J. L.: The psychology of Vocational Choice. Massachusetts – London 1966.
- HOPSON, B. – HAYES, J.: The Theory of Vocational Guidance. New York 1968.
- HOUBEN, A.: Klinisch-psychologische Beratung. München-Basel 1975.
- HUMPREY, TRAXLER. A. E., NORTH, R. D.: Guidance Service. Chicago 1960.
- HVOZDÍK, J.: Zástoj a úlohy psychologického poradenstva v systéme výchovy. In: 15 rokov Psychologickej výchovnej kliniky a SVP v Košiciach (referát).
- HVOZDÍK, J. a kol.: Psychologické výchovné poradenstvo v teórii a praxi. Košice 1971.
- HVOZDÍK, J. a kol.: Psychologická výchovná starostlivosť o rozvoj osobnosti socialistickeho človeka. Košice 1977.
- HVOZDÍK, J. a kol.: Psychológia a hlavné smery zefektívňovania pedagogického procesu socialistickej školy. In: Jednotná škola, 3, 1977.
- CHIRCEV, A. – SALADE, D.: Orientare scolara si preorientare profesionala. Bucuresti 1976.
- CHRISTENSEN, T. E.: Function of Occupational Information in Counseling. In: Hopson, B., Hayes, J.: The Theory and Practice of Vocational Guidance. New York 1968.
- JANOUŠEK, J.: Sociální komunikace. Praha 1968.
- JAROŠEVSKIJ, M. G.: Psychológia XX. storočia. Bratislava 1975.

- JONES, A. J.: Principles of Guidance. New York 1963.
- JORDAAN, P. J.: Exploratory behavior: The formation of self occupational concepts. In: Super, D. E., Starishewsky, R., Matlin, M., Jordaan, P. J.: Career development: Self-concept Theory New York 1967.
- JOVAJŠA, L.: Mokinin parengimo rinktis profesija pagrindai. (Osnyv podgotovki učašičhsja k vyboru professii). Vilnius 1970.
- JOVAJŠA, L.: Osnyv podgotovki učašičhsja k vyboru professii. (Avto-referat dissertacii.) Vilnius 1970.
- KAGAN, N., SCHAUBLE, P. G.: Affect Simulation in Interpersonal Process Recall. In: Journal of Counselling Psychology, Vol. 16, No. 4.
- KAHN, H., WIENER, A.: L'an 2000. Paris 1972.
- KERLINGER, F. N.: Základy výzkumu chování. Praha 1972.
- KIHACHI FUJIMOTO, G.: Reconsidering the Relationship between the concept of „Vocation“ and its Related Concepts. In: ARAVEG Bulletin, 5, 1977.
- KLIMOV, J. A., LESIJEVA, S. N.: Čelovek i professija. Leningrad 1975.
- KLIMOV, F. A.: Sostojanie i zadači naučnych issledovanij po kompleksnoj probleme „Proforientacija“. In: Zverev, I. D. a kol.: Voprosy teorii i praktiki proforientacii v srednej škole. Moskva 1972.
- KLÍMOVÁ, M.: Teorie a organizace profesionálního a školního poradenství v západoevropských státech a v USA. In: Sborník vědeckých prací Ústavu sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství. Praha 1970.
- KLÍMOVÁ, M.: Školní a profesionální poradenství. Praha 1969.
- KLÍMOVÁ, M.: Profesionální vývoj člověka a problematika profesionální orientace vysokoškolské mládeže. In: Výchovný poradce, 2, 1975.
- KLÍMOVÁ, M.: Výchovné poradenství v procesu zdokonalování a zkvalitňování čs. výchovně vzdělávací soustavy. Učitel'ské noviny (příloha), 17. II. 1977.
- KOESTER, G. A.: Study of the Diagnostic Process. In: Counselling: Readings in Theory and Practice. New York 1962.
- KOHLI, M.: Studium und berufliche Laufbahn. Stuttgart 1973.
- KOHOUTEK, R.; MARKOVÁ, V.: Jáství a aspirační úroveň. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 2, 1978.
- KONDÁŠ, O.: Discendentná psychoterapia. Bratislava 1969.
- KONDÁŠ, O.: Klinická psychológia. Martin 1977.
- KONDRATJEVA, L. L.: Psychologičeskije voprosy professionalnoj orientacii. In: Voprosy psihologii 1975, 1.
- KOSTJUK, G. S. — NAZIMOV, I. N. — NIKOLENKO, D. D.: Professional'naja orientacija molodeži. Kijev 1966.
- KOSTOLANSKÝ, R.: Profesiografia a profesionálne poradenstvo. In: Psychologická analýza práce a profesiografia (zborník). Bratislava 1970
- KOSTOLANSKÝ, R.: Profesionálno-informačný systém a škola. In: Jednotná škola, 1970, 6
- KOSTOLANSKÝ, R.: Využitie psychológie pri voľbe povolania. Bratislava 1972
- KOŠČ, L.: Ku koncepcii práce psychologických výchovných kliník a po-

- radní. In: 15 rokov Psychologickej výchovnej kliniky a SVP. Bratislava
- KOŠČO, J. a kol.: Výchova žiakov k povolaniu. Bratislava 1962
- KOŠČO, J.: Psychologické poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine. Bratislava 1971
- KOŠČO, J. — RAPOŠ, I. — RYBÁROVÁ, E.: Súčasná vývinová psychológia a psychológia „životnej cesty“. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa 1974, 3
- KOŠČO, J.: Súčasná teória školského a profesionálneho vývinu. (Záverečná výskumná správa PÚ FFUK, Bratislava 1975)
- KOŠČO, J.: Postavenie psychológie a problémy práce psychológov v poradenstve. In: Psychologie v ekonomické praxi, 1975, 4 (v maďarčine: A pszichológia és a pszichológusok szerepe a tanácsadásban. In: Zborník — Nemzetközi pályaválasztási konferencia 1974, Budapest 1975; v bulharčine: Psychológijata i psihologite pri konsultacijata. In: Učilištno i profesionalno orientirane 1975, 2)
- KOŠČO, J. — KOVÁLIKOVÁ, V.: O mieste a funkcii orientácie a poradenstva v procese permanentného integrovaného vzdelávania. Materiály z porady expertov UNESCO v Bratislave. In: Zborník FFUK, Bratislava 1975 (slov., rus., angl.)
- KOŠČO, J. a kol.: Školské a profesijné poradenstvo v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti. Bratislava 1976
- KOŠČO, J.: Teoretické východiská riešenia aktuálnych problémov profesijného poradenstva. In: Syntéza, 1976, 5
- KOŠČO, J.: Poradenstvo v ekonomickej praxi. In: J. Daniel — J. Pikala, Psychológia práce. Bratislava 1976
- KOŠČO, J.: Psychológia a psychológovia v systéme edukatívnoformatívneho poradenstva. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa 1977, 2
- KOŠČO, J. — FABIÁN, D.: Teoretické východiská súčasného psychologického poradenstva. In: Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 1977, 2
- KOŠČO, J.: Diagnostické, medicínske a edukatívne koncepcie a modely v poradenstve. In: J. Hvozdič, Psychologická výchovná starostlivosť a rozvoj osobnosti socialistického človeka. Košice 1977
- KOVÁLIKOVÁ, V.: Pojem seba a sociálna motivácia správania. In: Problémy psychológie učenia a výchovy. Bratislava 1967
- KOVÁLIKOVÁ, V.: Obraz seba v regulácii ľudského správania. In: Psychologica FFUK, XVIII., 1968
- KRATOCHVÍL, S.: Psychoterapie. Praha 1970
- KRECHT, D. — CRUTCHFIELD, R. S. — BALLACHEY, E. L.: Človek v spoločnosti. Bratislava 1968
- KRSTIĆ, D.: Metoda i tehnika intervjuja. In: Intervju u profesionalnoj orientaciji. Beograd 1966
- KRUMBOLTZ, J. D. — THORENSEN, C. E.: Behavioral Counselling: Cases and Techniques. New York 1969
- KRUMBOLTZ, J. D. — THORENSEN, C. E.: Counselling Methods. New York 1976

- KUHRT, W. — SCHNEIDER, G.: Erziehung zur bewussten Berufswahl. Beiträge zur Theorie und Praxis der Berufs- und Studienberatung in der DDR. Berlin 1971
- KUHRT, W. — DEUBLER, H.: Berufswahlvorbereitung in sozialistischen Ländern. I—II. In: Vergleichende Pädagogik, 1973, 3—4
- KUHRT, W.: K problémom prípravy na voľbu povolania vo vyučovaní všeobecno-vzdelávacích škôl NDR. In: J. Koščo a kol., Školské a profesijné poradenstvo v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti. Bratislava 1976
- LAMSER, V.: Kommunikace a společnost. Praha 1969
- LAZARUS, R. S.: Jugend und Beruf. Jena 1931
- LAZARUS, R. S.: Patterns of Adjustment and Human Effectiveness. New York 1969
- LEHR, U.: Die Frau im Beruf. Frankfurt an Main 1969
- LENIN, V. I.: Nový významný dokument. In: Pravda, 4. X. 1962
- LESJAK, V.: Kontaktovi intervju. In: Intervju u profesionalnoj orientaciji. Beograd 1966
- LESJAK, V.: Eksplorativni intervju. In: Intervju u profesionalnoj orientaciji. Beograd 1966
- LITTLE, W.: An Interview with a Married Couple. In: The Counselling Psychologist, Marriage and Family Counselling, Vol. 5, No. 3, 1975
- LITWACK, L. — GETSON, R. — SALTZMAN, G.: Research in Counselling. Itasca 1968
- LIVŠIC, B. J.: Naučnaja organizacija truda i voprosy professionalnoj orientaciji v škole. In: Professionalnaja orientacija i konsultacija molo-deži. Kijev 1966
- LOMPSCHER, J.: Der Gegenstand der Pädagogischen Psychologie und ihr Beitrag zur Lösung bildungspolitischer Aufgaben. In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 1974, 60
- MÁCHOVÁ, I.: Duševní hygiena rodinného života. Praha 1974
- MAJKOV, A. Z.: Professionalnaja orientacija kak sredstvo povyšeniija effektivnosti ispolzovanija trudovykh resursov. In: Botjakova, L. V. a kol.: Problemy proforientaciji i profkonsultaciji v škole. Moskva 1969
- MALKOVŠKAJA, T. N.: Herausbildung der Aktivität der sozialistischen Persönlichkeit. In: Pädagogik, 1974, 6
- MALNING, L. R.: Aims of Guidance, Counselling and Psychotherapy. In: Schneiders, A. R.: Counselling the Adolescent. San Francisco 1967
- MARKO, J.: Význam postojov k sebe a percepcií seba samého v psycho-terapii. In: Kováliková, V. a kol.: Dieťa v strede psychologickéj starostlivosti. Bratislava 1973
- MARTIN, L. R.: Ansätze zu einer Theorie der Bildungsberatung. In: K. Heller, Handbuch der Bildungsberatung. Bd. II. Stuttgart 1975
- MARTIN, L. R.: Kommunikations-probleme in der Beratung von Schülern, Eltern und Lehrer. In: Handbuch der Bildungsforschung. Stuttgart 1976
- MARX, K. — ENGELS, F.: Vybrané spisy. I.—V. Bratislava 1977—1978

- MAŠEK, J.: Sebahodnocení žáků 9. roč. ZDŠ a jeho vztah k volbě povolání. In: *Pedagogika* 1970, 4
- MATARAZZO, J. — WIENS, A. — MATARAZZO, N. — SASLOW, G.: Speech and silence behavior in clinical psychotherapy and its laboratory correlates. Third APA Conference on Research in Psychotherapy. Chicago 1966
- MATHEWSON, R. H.: *Guidance Policy and Practice*. New York 1962
- Mc DANIEL, H. B.: *Guidance in the Modern School*. New York 1956
- Mc KENZIE, R. M.: An Occupational Classification for Use in Vocational Guidance. In: Hopson, B. — Hayes, J.: *The Theory and Practice of Vocational Guidance*. New York 1968
- MEILI, R.: Štruktúra osobnosti. In: Fraisse, P. — Piaget, J.: *Inteligencia — osobnosť*. Bratislava 1968
- MENACKER, J.: Toward a theory of activist guidance. In: *The Personnel and Guidance Journal*, 1976, 6
- MENČINSKAJA, N. A.: O práci Komisie pre diagnostiku v Ústave všeobecnej a pedagogickej psychológie APV ZSSR. *Psychodiagnostický bulletin, Psychodiagnostika*, Bratislava 1974
- MEYER, G.: *Kybernetika a vyučovaci proces*. Bratislava 1967
- MICHALÍK, J.: *Plánovanie sociálneho rozvoja*. Bratislava 1974
- MICHAJLOV, I. V.: Psychologija v sisteme rabot po proforientacii. In: *Voprosy psichologii*, 1975, 1
- MICHAJLOV, I. V.: Problema professionalnoj zrelosti v trudach D. E. Supera. In: *Voprosy psichologii*, 1975, 5
- MISAŘ, M.: *Terciární sektor*. Praha 1971
- MOMIROVIĆ, K.: Teorijski osnovi metode intervjuja. In: *Intervju u profesionalnoj orijentaciji i zapšljavanju*. Zagreb 1970
- MORTENSEN, D. G. — SCHMULLER, A. M.: *Guidance in Today's Schools*. New York 1966
- MOSER, U.: *Psychologie der Arbeitswahl und der Arbeitstörungen*. Bern-Stuttgart 1965
- NAVILLE, P.: *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris 1945
- NAZIMOV, I. N.: O sistemnom podchode k analizu processa vybora professi. In: Botnjakova, L. V. a kol.: *Problemy proforientacii i profkonsultacii v škole*. Moskva 1969
- NAZIMOV, I. N.: *Proforientacija i profotbor v socialističeskom obščestve*. Moskva 1972
- NEMČENKO, V. S. a kol.: *Professionalnaja adaptacija molodeži*. Moskva 1969
- NICHOLS, W. R. Jr.: Comments of Little. In: *Counselling Psychologist, Marriage and Family Counselling*, Vol. 5, 1975, 3
- NOVÁK, V. — LINHART, J.: Evoluce lidské činnosti na úrovni biologie a psychologie. In: *Čs. psychologie*, XIX., 1975, 2
- OHLSEN, M. M.: *Guidance Services in the Modern Schools*. New York 1967
- OSIPOW, S. H.: *Theories of Career Development*. New York 1967
- PARAMAZIN, V. P.: Opyt praktičeskoj konsultacii po vyboru profesii. In:

- V. L. Botnjakova proforientácii i profkonsultácii a škole. Moskva 1969
- PARDEL, T. — KOŠČO, J.: Predmet a systém psychologických vied. Bratislava 1975
- PATTERSON, C. H.: Counselling and Guidance in Schools. New York 1962
- PATTERSON, C. H.: What is Counselling Psychology? In: Journal of Counselling Psychology, 1969, 1
- PEDAGOGICKÝ SLOVNÍK. Praha 1967
- PELIKÁN, P.: Člověk a informace. Praha 1967
- PETROVSKIJ, A. V.: Istorija sovjetskoj psihologii. Moskva 1967
- PIETROFESO, JOHN, J.: Counselling: Theory, Research, and Practice. Chicago 1978
- PIFFL, O.: Autodiagnostika a sebvýchovné snahy dospívající mládeže. In: Poradenství — problém aktuální. Praha 1970
- PICHOT, P.: Mentální testy. Praha 1970
- PIRJOV, G. D.: Krátka informácia o práci s psychologickou a didaktickou diagnostikou v Bulharsku. In: Psychologický bulletin. Bratislava 1974, 1, II.
- PLATONOV, K. K.: Ličnostnyj podchod v proforientácii. In: Botnjakova, V. L. a kol.: Problemy proforientácii i profkonsultácii v škole. Moskva 1969
- PODGORECKI, A.: Základy sociotechniky. Praha 1968
- PONDĚLÍČEK — PONDĚLÍČKOVÁ — MAŠLOVÁ: Lidská sexualita. Praha 1971
- POPOV, M. E.: Metod sopostavenija subjektivnych o objektivnych faktorov v processe professionalnoj konsultácii. In: Botnjakova, L. V. a kol.: Problemy proforientácii i profkonsultácii v škole. Moskva 1969
- PORKET, J. L.: Podmínky a poruchy sociální komunikace. In: Čsl. psychologie 1970, 2
- PRAVDÍK, R.: Svetonázorová výchova mládeže — jej stav, problémy a aktuálne úlohy. Bratislava 1972
- RAISKUP, J. C.: Všeobecné a metodické problémy psychologickéj profesiografie. In: Psychologická analýza práce a profesiografia. Bratislava 1970
- RATTIGAN, W.: The place of counselling theory in high school programs. In: Steffire, B. (ed.): Theories of Counselling. New York 1965
- REUHLIN, M.: Orientácia detí počas školskej dochádzky. Bratislava 1971
- REUHLIN, M. — BACQUET, R.: Vzdelávanie osôb pracujúcich v školskej a profesionálnej orientácii. In: Psychologica, Bratislava 1975
- RIES, H.: Soziale Struktur des Bildungssystems. Stuttgart 1971
- RIES, H.: Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Bern 1970
- RICHTA, R. a kol.: Civilizace na rozcestí. III. vyd. Praha 1969
- ROBINSON, E. P.: Principles and Procedures in Student Counselling. New York 1950
- ROE, A.: Early Determinants of Vocational Choice. In: Hopson and Hayes: Theory and Practice of Vocational Guidance. New York 1968

- ROE, A.: Psychology of Occupations. New York 1956
- ROE, A.: Personality Structure and Occupational Behavior. In: Borow, H. (ed.): Man in a World at Work. New York 1964
- ROEBER, A. C. — SMITH, G. E. — ERICKSON, C. E.: Organization and Administration of Guidance Services. New York 1955
- ROZENTAL, M. M. a kol.: Dejiny marxistickej dialektiky. Bratislava 1973
- ŘÍČAN, P.: Pojmy já v psychologii osobnosti. In: Čsl. psychologie 1970, 3
- ŘÍČAN, P.: Osobnost a individualita. In: Čsl. psychologie 1971 (a), 2
- ŘÍČAN, P. — RICHTER, A.: Sebeuposuzování v referenčním rámci konkrétní sociální skupiny. In: Čsl. psychologie 1971 (b), 3
- ŘÍČAN, P.: Psychologie osobnosti. Praha 1972
- ŘÍČAN, P.: Objektivnost testov osobnosti. In: Psychodiagnostický bulletin, Bratislava 1974, 1, II.
- ŘÍČAN, P.: Psychodiagnostika v práci klinického psychológa. In: Psychodiagnostický bulletin, Bratislava 1975, 1, III.
- RITOÓK, P.: Problémy využitia testov v praxi profesionálnej konzultácie v Maďarsku. In: Psychodiagnostický bulletin, Bratislava 1974, II.
- RITOÓK, P.: Pályazanosulás-Önmegvalósítás (kand. tézy). Budapest 1977
- ROGERS, C. R.: Counselling and Psychotherapy. New York 1942
- ROGERS, C. R.: Client-centered therapy. Boston 1951
- RÓKUSFALVY, P.: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Budapest 1969
- RÓKUSFALVY, P.: Berufswahlvorbereitung in Ungarn. In: Beratung-Studienberatung. Magdeburg 1968
- RÓKUSFALVY, P.: Chápanie rozličných biopsychických determinačných činiteľov regulujúcich aktivitu vo voľbe povolania. In: Koščo, J. a kol.: Školské a profesijné poradenstvo. Bratislava 1976
- RÖSLER, H. D. — SZEWCZUK, H. M.: Psychologische Beiträge zur Psychohygiene, Beratung und Rehabilitation. In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie. 1974
- RUBINŠTEJN, S. L.: Bytí a vědomí. Praha 1961
- RUBINŠTEJN, S. L.: Základy obecné psychologie. Praha 1967
- RŮŽIČKA, J.: Psychologie v práci s lidmi. Praha 1978
- SALADE, D.: Školské a profesijné poradenstvo — jednotný, otvorený a dynamický systém. In: Školské a profesijné poradenstvo. Bratislava 1976
- SHARP, W. H.: A Longitudinal Study of Who Seeks Counselling When. In: Journal of Counselling Psychology, Vol. 21, 1,
- SHARTLE, C. L.: Occupational Information. New York 1952
- SCHAFF, A.: Filozofia človeka. Bratislava 1964
- SHELLER, R.: Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. Stuttgart 1976
- SCHER, M.: Verbal Activity, Sex, Counselor Experience and Success in Counselling. In: Journal of Counselling Psychology, Vol. 22, 2
- SCHRAML, W. J.: Abriss der klinischen Psychologie. Stuttgart 1970
- SINICK, D.: Can Vocational Counselors Change Society? In: The Vocational Guidance Quarterly, Vol. 25, 1977, 3
- SMÉKAL, V.: Psychodiagnostika osobnosti a jejich složek. In: Švancara, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje. Praha 1971

- SOUČEK, J. — HOLUBAŘ, Z.: Úvod do sociální psychologie pro učitele. Praha 1966
- STAHMANN, R. F.: Comments of Little. In: Counselling Psychologist, Marriage and Family Counselling, Vol. 5, 1975, 3
- STANČIĆ, V.: Sovjetodavni intervju. In: Intervju u profesionalnoj orijentaciji, Beograd 1966
- STAVĚL, J.: Psychotechnický ústav a Ústředná poradňa povolání na Slovensku. Bratislava 1932
- STAVĚL, J.: Poradnictví při volbě povolání. In: Encyklopedie výkonnosti I. Člověk. Praha 1934
- STRÁNSKÁ, T.: Vývoj sebedovědomí — některé pedagogické aspekty. In: Čsl. psychologie, 1967, 4
- STRÁNSKÁ, T. — STRNAD, L.: Posouzení vlastního sebedovědomí a jeho odhad jinými. In: Čsl. psychologie, 1968, 1
- STRÁNSKÁ, T.: Vztah míry sebedovědomí k dominanci a afiliaci. In: Čsl. psychologie, 1969, 1
- SUPER, D. E.: Transition in the USA: from vocational guidance to counselling psychology. In: Bulletin de l'Association Internationale de Psychotechnique, 1955, 4
- SUPER, D. E.: Vocational Development. New York 1957
- SUPER, D. E.: The Psychology of Careers — an introduction to vocational development. New York 1957
- SUPER, D. E. — CRITES, J. O.: Appraising Vocational Fitness. New York 1962
- SUPER, D. E.: Self Concepts in Vocational Development. In: Super, D. E. — Starishewsky, R. — Maltin, M. — Jordaan, J. P.: Career Development: Self-concept Theory. New York 1963
- SUPER, D. E.: Computer — Assisted Counselling. New York 1970
- SUPER, D. E.: A Theory of Vocational Development. In: Hopson and Hayes: Theory and Practice of Vocational Guidance. New York 1968
- SUPER, D. E.: (biografický medailon) In: Revue de psychologie appliquée. Vol. 23, 1973, 2
- SUPER, D. E.: Facteurs psychologiques du choix professionnelle (cyklostylovaný rukopis referátu) Quebec 1973
- SUPER, D. E. — BOHN, M. J. Jr.: Occupational Psychology. California 1970
- SUPER, D. E.: L'orientation professionnelle en crise? In: Berufsberatung und Berufsbildung—Orientation et formation professionnelles 62, 1977, 7—8
- SYŘIŠTOVÁ a kol.: Normalita osobnosti. Praha 1972
- ŠVANCARA, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje. Praha 1971
- TEPLOV, B. M.: Tridsať rokov sovietskej psychológie. In: Zborník statí zo sovietskej psychológie, Bratislava 1952
- THORNE, E. C.: Principles of personality counselling. In: Journal of Clinical Psychology, 1950
- TIEDEMAN, D. V. — O'HARA, R.: Choice and Adjustment. Princeton 1963

- TIEDEMAN, D. V.: Career Pattern Studies: Current Findings with Possibilities. In: Guidance in American Education III. Harvard 1966
- TIEDEMAN, D. V.: Decision and Vocational Adjustment: A Paradigm and Its Implications. In: Hopson and Hayes: Theory and Practice of Vocational Guidance. New York 1968
- TITKOV, A. E.: N. K. Krupskaja o vybere professii. In: Botnjakova, L. V. a kol.: Problemy proforientacii i profkonsultacii v škole. Moskva 1969
- TOLBERT, E. L.: Introduction to Counselling. New York 1959
- TYLER, L. E.: The Work of the Counselor. New York 1953
- TYLER, L. E.: Counselling and Psychotherapy. New York 1966
- UKKE, J. V.: Nekotoryje psihologičeskije koncepcii vybora professii v sovremennoj literature USA. In: Botnjakova, L. V. a kol.: Problemy proforientacii i profkonsultacii v škole. Moskva 1969
- UKKE, J. V.: Razrabotka psihologičeskich problem professionalnoj orientacii v SŠA. In: Voprosy psihologii, 1971, 1
- ÚSTAVA ZVÁZU SOVIETSKÝCH SOCIALISTICKÝCH REPUBLÍK. Bratislava 1977
- VITINŠ, V. F.: Naučnoje upravlenije proforientaciej. In: Botnjakova, L. V. a kol.: Problemy proforientacii i profkonsultacii v škole. Moskva 1969
- „VYUŽITIE PSYCHODIAGNOSTICKÝCH METÓD V SOCIALISTICKEJ SPOLOČENSKEJ PRAXI“. Základný referát prednesený na Medzinárodnej porade o využití psychodiagnostických a didaktických testov v socialistickej spoločnosti. Bratislava, jún 1972
- VÝVOJ, SOUČASNÝ STAV A ÚLOHY SPOLEČENSKÝCH VĚD V ČSSR (ÚV KSČ). Praha 1974
- WALL, D. W. a kol.: Die Psychologie im Dienst der Schule. Hamburg 1956
- WEBER, H. — JOBST, E.: Die Stellung der Wissenschaftstechnik im System der Wissenschaften einer TH. In: Das Hochschulwesen, 1974, 3
- WILLIAMSON, E. G. — DARLEY, J. G.: Student Personnel Work. New York 1937
- WILLIAMSON, E. G.: Vocational Counselling. London 1956
- WITRYOL, S. L. — BOLY, L. F.: Positive Diagnosis in Personality Counselling of College Student. In: Journal of Counselling Psychology, 1954, 1
- ZARICHTA, T. R. — NAZIMOV, I. N.: Racionaľnoje ispolzovanie trudovyh resursov molodeži. Moskva 1970
- ZERAN, F. R. — RICCIO, A. C.: Organisation and Administration of Guidance Services. Chicago 1962
- ZERAN, F. R. — LALLAS, J. E. — WEGNER, G. E.: Guidance — Theory and Practice. New York 1969
- ZVEREV, I. D. (red.) a kol.: Voprosy teorii i praktiki proforientacii v srednej škole. Moskva 1972

MENNÝ REGISTER

- Adams, H. J. 58—60, 193, 423
 Adler, A. 46, 49, 50, 196
 Alexik, M. 177, 424
 Allan, J. 41, 423
 Allen, T. W. 26, 261
 Allport, G. 171, 172, 325, 328
 Ancyferová, L. I. 423
 Anderson, S. 138, 145, 177, 424
 Arbuckle, D. S. 423
 Ard, R. A. 423
 Ashby, E. J. 191
 Axelrod, S. 138, 219

 Babkin, G. S. 181, 423
 Bacquet, R. 431
 Bakalář, E. 312
 Bakke, E. W. 232
 Baláž, O. 34, 35, 423
 Ballachey, E. L. 377, 424
 Bandura, A. 264, 423
 Barkey, P. 107, 423
 Bateson, G. 324
 Batyšev, C. J. 70, 423
 Baumgartenová, F. 338
 Beers, C. 46, 108
 Bennet, M. 423
 Berdie, R. F. 88
 Berger, J. 228, 423
 Berne, E. 323, 423
 Bepaľko, V. 287, 423
 Binet, A. 46
 Blaškovič, O. 103, 112, 423
 Blau, P. M. 232, 229
 Bobertag, O. 46
 Bogojavlenskaja, D. B. 287
 Bochler, D. H. 87, 423
 Bohn, M. J. 152, 161, 167, 168, 176,
 429
 Boly, L. F. 278, 430
 Bordin, E. S. 49, 80, 155, 172, 191,
 208, 261, 264, 282, 423
 Boroš, J. 261, 298, 301
 Borow, H. 181, 188, 192, 423

 Botnajakova, L. V. 69, 102, 423
 Brangjolica, V. 394, 395, 424
 Brayfield, A. H. 58, 87, 424
 Břicháček, V. 424
 Bubelíni, J. 424
 Bujan, I. V. 424
 Bureš, Z. 221, 424
 Bühlerová, CH. 54, 79, 96, 137, 144,
 145, 151, 228, 229, 335, 424
 Byrne, R. H. 67, 424

 Caplan, 94, 95
 Carkhuff, R. R. 60, 177, 205, 206,
 424
 Carrel, A. 102
 Cattell, J. M. 46, 172, 328
 Centers, R. 171
 Cigánek, M. 424
 Claparède, E. 46
 Clauss, G. 72, 424
 Colby, K. M. 266, 424
 Comte, A. 116
 Cook, N. G. 92
 Cowen, E. L. 94
 Crites, J. O. 139, 168, 170, 281, 285
 Crutchfield, R. S. 377, 424
 Csirszka, J. 424

 Čáp, J. 301, 424
 Čebyševova, V. V. 70, 220, 340, 424
 Čečetka, J. 47
 Černocký, K. 62, 424
 Čulen, J. 424
 Čumačenko, N. G. 424

 Daniel, J. 338, 424
 Darley, J. G. 430
 Davidson, 138, 145
 Davis, R. V. 58, 134
 Davydov, V. V. 46, 424
 Descombes, J. P. 150, 163
 Deubler, H. 425
 Dinkmeyer, 124

- Doležal, J. 61, 112, 424
 Dorsch, F. 67, 424
 Drapela, J. V. 58—60, 424
 Drevillon, J. 77
 Dumont, F. 89, 107, 108, 425
 Dupont, J. B. 58, 60, 62, 150, 163,
 425
 Dytrych, Z. 301, 420
 Ďurič, L. 245, 425
 Engels, F. 110, 425
 English, A. C. 278
 English, H. B. 278
 Elkonin, D. B. 287
 Erickson, C. E. 428
 Erickson, M. H. 64, 207
 Eysenck, H. J. 317
 Fabián, D. 93, 125, 221, 245, 246,
 248—250, 303, 309, 424, 425
 Fedorišin, B. A. 24, 70, 220
 Festinger, L. 324
 Fleisher, J. 57
 Form, F. H. 138, 145, 159, 229
 Foulds, M. L. 425
 Fourastie, J. 24
 Fraenkel, E. 49
 Frenkel-Brunswik, E. 264
 Freud, S. 46, 49, 207
 Friedman, G. 24
 Fromm, E. 96, 196, 198
 Galton, F. 45, 46
 Gellerstein, S. G. 285
 Getson, R. 425
 Ginzberg, E. 111, 113, 138—144, 159,
 171, 178, 191, 207, 219, 229, 231,
 417, 425
 Ginzburg, S. W. 138, 219
 Glanz, Z. C. 65, 425
 Goldstein, K. 96
 Golomštok, A. I. 104, 112, 221, 425
 Goodyear, R. Z. 94, 96, 99
 Gordon, J. E. 92, 93
 Gorej, J. 128
 Gowan, Mc. J. F. 80, 83, 84, 425
 Grác, J. 344, 425
 Gray, I. A. 386
 Grumson, D. 333, 425
 Guilford, J. P. 170, 196
 Guist, J. 111
 Gurevič, K. M. 285, 287
 Gutjahr, W. 425
 Haas, L. 92
 Hackman, 193
 Hahn, M. E. 84
 Haley, J. 324
 Hargaš, M. 426
 Hargašová, M. 363, 425, 426
 Hebb, D. O. 178
 Heilbrun, A. B. Jr. 426
 Heller, K. 262
 Heimann, H. 426
 Helus, Z. 426
 Herm, J. L. 138, 219
 Hermochová, S. 312, 426
 Hermann, H. 34
 Hill, G. E. 426
 Hlavenka, V. 114, 426
 Holas, E. 329, 426
 Holland, J. 162, 177—179, 191—206,
 219, 228, 229, 417, 335, 426
 Hollingworth, H. L. 52
 Holubář, Z. 326, 330, 421
 Hoppock, 191
 Hopson, B. 281, 426
 Horneyová, K. 96, 198, 328
 Houben, A. 108, 426
 Hrabovský, M. 171
 Hull, C. L. 178
 Hvozdík, J. 112—114, 426
 Charcot, J. M. 46
 Chircev, A. 426
 Christensen, T. E. 426
 Jackson, D. 324
 James, W. 155, 325
 Janet, P. 46
 Janoušek, J. 349, 426
 Jaroševskij, M. G. 101, 426
 Jobst, E. 25, 434
 Jones, A. J. 65, 427
 Jordaan, J. P. 88, 163, 330, 427
 Jovajša, L. 69, 71, 73, 112, 220, 427

- Jung, C. 46, 49, 196
 Jurovský, A. 47, 129, 329
- Kagan, N. 427
 Kahn, H. 24, 378, 427
 Katz, M. 136
 Keller, F. J. 57
 Kellö, A. 97
 Kerlinger, F. N. 386, 332, 427
 Kihachi Fujimoto, G. 240, 427
 Kiselev, I. J. 102, 103
 Klimov, E. A. 23, 71, 427
 Klimov, J. A. 427
 Klímová, M. 47, 61—63, 73, 104, 112,
 113, 193, 221, 285, 340, 427
 Klineberg, O. 91
 Koester, G. A. 427
 Kohli, M. 139, 140, 178, 179, 228,
 230—238, 417, 427
 Kohoutek, R. 329, 427
 Kon, I. S. 41
 Kondáš, O. 52, 257, 324, 332, 402,
 427
 Kondratieva, L. L. 69, 70, 220, 427
 Kostjuk, S. 102, 427
 Kostolanský, R. 62, 135, 145, 215,
 221, 279, 348, 427
 Košč, L. 427
 Koščo, J. 14—16, 34, 46, 57, 73, 76,
 102, 112, 120, 125, 133, 221, 252,
 285, 305, 334, 428, 431
 Kováliková, V. 62, 63, 73, 76, 119,
 176, 325, 326, 428
 Kratochvíl, S. 402, 324, 428
 Krech, S. 324
 Krecht, D. 377, 428
 Krstič, D. 378, 428
 Krumboltz, J. B. 53, 428
 Krupská, N. K. 103, 285
 Kubie, L. 208
 Kuder, G. F. 170
 Kuhrt, W. 34, 35—39, 112, 113, 128,
 220, 429
- Lallas, J. E. 66, 434
 Lamser, V. 299, 314, 317, 319, 350,
 429
 Lancová, J. 135
- Langevin, P. 67, 104, 109, 111
 Lazarsfeld, P. 54, 79, 137, 144, 159,
 229, 231, 429
 Lazarus, R. S. 386, 429
 Lehmann, A. 137, 145
 Lehr, U. 150, 429
 Lenin, V. I. 103, 110, 231, 429
 Léon, A. 67, 104, 109—111, 285
 Lesijeva, S. N. 427
 Lesjak, V. 384, 429
 Levin, D. 69
 Levitov, N. D. 145, 285
 Lewin, K. 54
 Lindemann, F. 95
 Linhart, J. 15, 430
 Linton, R. 92
 Lipsher, D. 264, 423
 Little, W. 362, 429
 Litwack, L. 429
 Livšic, B. J. 71, 429
 Lompsher, J. 429
 Lorr, M. 122
 Luckmann, T. 228
- Máchová, I. 352, 429
 Majkov, A. Z. 429
 Malkovskaja, T. N. 34, 128, 429
 Malning, L. R. 429
 Marko, J. 329, 429
 Marková, V. 329, 427
 Martin, L. R. 13, 14, 16, 104, 429
 Marx, K. 75, 110, 231, 232, 429
 Maslow, A. 96, 182, 189
 Mašek, J. 329, 430
 Matarazzo, J. 262, 263, 430
 Matarazzo, N. 263, 430
 Mathewson, R. H. 65, 430
 McDaniel, H. B. 430
 McKenzie, R. M. 430
 Meade, G. H. 155
 Meili, R. 328, 332, 430
 Menacker, J. 92, 93, 430
 Menčinskaja, N. A. 287, 430
 Meyer, G. 430
 Michalík, J. 430
 Michajlov, Z. V. 143, 177, 180, 181,
 430
 Michaux, L. 122

- Milan, M. 47
 Miller, P. 264, 229, 423
 Miller, D. C. 138, 145, 159
 Misař, M. 24, 430
 Momirovič, K. 430
 Mojžíšek, L. 37
 Moreno, J. L. 49
 Mortensen, D. G. 22, 65, 66, 74, 430
 Moser, V. 49, 430
- Nachmann, 189
 Naville, P. 63, 67, 104, 109, 285, 430
 Nazimov, J. N. 61, 69, 71, 73, 102,
 103, 220, 424, 427, 430, 434
 Nečajev, A. P. 46
 Nemčenko, V. S. 430
 Neumann, J. 46
 Nikolenko, D. F. 102, 427
 Nichols, W. C. J. 362, 363, 375, 430
 North, R. D. 426
 Novák, V. 15, 430
- O'Hara, R. 178, 207–208, 210, 213,
 217–219, 229, 417, 433
 Ohlsen, M. M. 66, 430
 Osburn, H. G. 263,
 Osipow, S. H. 51, 52, 92, 101, 334,
 335, 430
 Overstreet, 168
- Paramzin, V. P. 69, 70, 430
 Pardel, T. 29, 47, 171, 261, 298, 301,
 325, 431
 Parsons, F. 47, 134–136, 144, 149,
 334, 335
 Patterson, C. H. 86, 87, 134, 431
 Pavlík, O. 34, 35
 Pavlovič, G. 34
 Payne, E. 378
 Pelikán, P. 431
 Petrovskij, A. V. 102, 103, 431
 Pietrofesa, J. J. 121–124, 431
 Piffel, O. 431
 Pichot, P. 431
 Pirjov, G. D. 431
 Platonov, K. K. 431
 Plzák, M. 252, 352
 Podgorecki, A. 320, 431
- Poffenberger, A. T. 52
 Pondělíček, J. 352, 431
 Pondělíčková, J. 352, 431
 Ponliquen, Y. 111
 Popov, M. F. 69, 431
 Poppelreuter, W. 46
 Porket, J. L. 314, 323, 431
 Pravdík, R. 128, 431
- Raiskup, J. 336, 338, 431
 Rapoš, I. 150, 153, 246, 248–250,
 303, 309, 425, 426
 Rappaport, D. 94
 Rattigan, W. 58, 431
 Reuchlin, M. 60, 67, 431
 Riccio, A. C. 434
 Ries, H. 76, 183, 193, 194, 196, 201,
 206, 207, 210, 213, 229, 431,
 Richta, R. 24, 431
 Richter, A. 329, 432
 Ritoók, P. 432
 Robinson, F. P. 80, 137, 431
 Roe, A. 172, 178, 179, 181–191, 203,
 205, 207, 219, 417, 427, 432
 Roeber, A. C. 64, 432
 Rogers, C. 54, 78, 79, 96, 104, 109,
 137, 167, 263, 265, 266, 273, 325,
 326, 328, 333, 335, 432
 Rókusfalvy, P. 221, 222, 225–228,
 238, 417, 432
 Rorschach, H. 46
 Rozental, M. M. 432
 Rösler, H. D. 432
 Rubinštejn, S. L. 145, 228, 386, 432
 Rupp, H. 46
 Růžička, J. 30, 432
 Rybakov, T. 46
 Ričan, P. 276, 298, 325, 328, 329,
 432
- Salade, D. 220, 426, 432
 Saltzman, G. 429
 Saslow, G. 263, 430
 Séve, L. 286
 Sharp, W. H. 432
 Shartle, C. L. 432
 Shaw, G. B. 145
 Scheldon, W. H. 196

- Scheller, R. 136, 139, 164, 165, 178, 432
 Scher, M. 432
 Shorstrom, E. L. 107
 Schaff, A. 18, 432
 Schaffer, R. H. 172, 386
 Schmidt, L. D. 80, 84, 425
 Schmuller, A. N. 22, 65, 66
 Schneider, G. 34, 429
 Schraml, W. J. 45, 432
 Sikorskij, J. A. 46
 Sinick, D. 98, 124, 432
 Skinner, D. F. 178
 Smékal, V. 277, 286, 295, 432
 Smith, G. E. 64, 432
 Souček, V. 326, 330, 432
 Speisman, J. C. 266
 Spranger, E. 171, 196
 Stahmann, R. F. 363, 374, 429, 433
 Stančíč, V. 401, 433
 Stavěl, J. 47, 113, 135, 433
 Stránska, T. 325, 329, 330, 433
 Strnad, L. 329, 433
 Strong, E. K. 136, 145, 170
 Super, D. E. 57, 80-83, 86, 111, 113, 137-139, 142-145, 148-181, 191, 205, 207, 219, 228, 229, 231, 237, 253, 285, 326, 335, 340, 406, 417, 433
 Szewczuk, H. M. 432
 Szondi, L. 49, 50
 Šebová, E. 97
 Šeracký, F. 135
 Šibanov, A. 69
 Špitka, J. 128
 Šubkin, V. M. 220
 Syřišťová, E. 433
 Švancara, J. 276, 433
 Tausch, R. 28, 91
 Taylor, F. W. 332
 Teplov, B. M. 285, 433
 Terman, L. 145
 Thomas, K. 137, 145
 Thorensen, C. E. 53, 428
 Thorndike, E. 338
 Thorne, F. C. 273, 433
 Tiedeman, D. V. 92, 111, 178, 179, 207-219, 229, 417, 433, 434
 Titkov, A. E. 434
 Tolbert, F. L. 64, 434
 Tollingerová, D. 30
 Traxel, A. E. 426
 Tylerová, E. L. 17, 86, 279, 280, 434
 Uherík, A. 97
 Ukke, J. W. 135, 181, 434
 Váňa, J. 102
 Vernon, P. E. 171
 Volskij, F. N. 69
 Viteles, M. S. 57
 Vitinš, V. F. 69, 434
 Vygotskij, L. S. 144
 Wall, D. W. 46, 191, 434
 Wallon, H. 67, 104, 109, 111
 Walsh, 92, 172
 Warnath, 60
 Watson, J. B. 52
 Weber, H. 25, 434
 Wegner, G. E. 66, 434
 Weinstein 198
 White, M. A. 107
 Wiegiersma, S. 89-91
 Wiener, A. 24, 427
 Wiens, A. 263, 430
 Williamson, E. G. 58, 136, 434
 Witmer, L. 46
 Witryol, S. L. 278, 434
 Woodwort, R. S. 394
 Wrenn, G. 80, 87
 Young, H. T. P. 326
 Zaccaria, J. S. 136, 164
 Zarichta, T. R. 434
 Zeran, F. R. 66, 434
 Zverev, I. D. 102, 434

ÚVOD	5
PORADENSTVO A PORADENSKÁ PSYCHOLÓGIA (Doc. PhDr. Jozef Koščo, CSc.)	13
I. Všeobecné otázky teórie a štruktúry poradenstva	13
1. Radenie — poradenstvo ako problém a úloha života jedinca v spoločnosti	13
2. Radenie — poradenstvo ako jedna zo základných potrieb a kategórie v štruktúre ľudskej činnosti	15
3. O používaní pojmov: radenie, rada, poradcovstvo, poradca, poradenstvo	16
3.1. Pojem „poradenstvo“ v hovorovom jazyku — jazyku bežnej sociálnej komunikácie	17
3.2. Pojem „poradenstvo“ na úrovni jazyka vedy	18
4. Úrovně poradenskej — poradcovskej činnosti v spoločenskej delbe úloh a práce	19
4.1. Radenie ako interindividuálna komunikácia ľudí	19
4.2. Radenie na úrovni osobnej autority a roly v spoločensktve	19
4.3. Radenie a poradenská činnosť ako aspekt profesií terciárnej sféry	20
4.4. Radenie a poradenstvo ako osobitná profesionalizovaná a inštitucionalizovaná činnosť v spoločenskej delbe práce	22
4.5. Vplyv techniky a technizácie na vznik a vývoj moderného poradenstva a profesiu poradcu	24
5. Sociálna determinácia a angažovanosť moderného poradenstva	25
6. Základné charakteristiky súčasného poradenstva	27
7. Poradenstvo ako interdisciplinárny a multisférový systém	29
7.1. Systémový prístup a systémová analýza poradenstva — ciele a problémy	29
7.2. Úlohy jednotlivých vied v interdisciplinárnom systéme poradenstva	31
7.2.1. Poradenstvo v teórii a praxi pedagogiky	31
7.2.2. Sociológia a sociologické aspekty v poradenstve	40
7.2.3. Filozofia v teórii a praxi poradenstva	42
II. Psychológia a psychológovia vo vývine moderného poradenstva	44

1. Etapy vývoja psychológie v poradenstve	44
1.1. Etapa aplikovania parciálnych poznatkov a techník psychológie v modernom poradenstve	44
1.1.1. Psychologické výchovné poradenstvo	45
1.1.2. Poradenstvo pri voľbe povolania a školy	47
1.2. Rozvoj vedeckej psychológie a etapa nešpecifických teórií v poradenstve	48
1.2.1. Hilbinno-psychologické školy a psychoanalýza vo vývoji poradenstva	48
1.2.2. Behaviorizmus v poradenstve	52
1.3. Podmienky rozvoja špecifických teórií poradenstva a vznik poradenskej psychológie	55
1.3.1. Spoločenskotriedna determinácia nového poradenstva	56
1.4. Konfrontácia „guidance — counselling“, orientácia — konzultácia vo vývoji poradenstva a miesto psychológie v poradenstve	62
1.4.1. Prístupy k problematike v USA a angloamerickej jazykovej oblasti	64
1.4.2. Vývoj v socialistických krajinách	68
III. Vznik poradenskej psychológie v interdisciplinárnom systéme poradenstva	78
1. Vnútorne predpoklady vzniku	78
2. Prechod od profesionálnej orientácie k poradenskej psychológii	80
3. Funkcie poradenskej psychológie a poradenského psychológa	84
4. Predmet poradenskej psychológie — vývoj a súčasný stav	85
4.1. Medzinárodné konferencie o predmete a koncepciách poradenstva, poradenskej psychológie a psychologického poradenstva	87
4.2. Poradenstvo ako aktívna orientácia	92
4.3. Poradenstvo ako prevencia	94
4.4. Poradenstvo v koncepciách humanistickej psychológie	96
IV. Koncepcie a modely práce v súčasnom poradenstve	100
1. Diagnostická koncepcia a model v poradenstve	101
2. Medicínska koncepcia a medicínsko-psychologické modely práce v poradenstve	106
3. Výchovné — edukatívno-formatívne a rozvíjajúce koncepcie poradenstva	109
3.1. K vývoju edukatívnej koncepcie v socialistických krajinách	112
V. Poradenstvo a poradenská psychológia — východiská — predmet, poradenie	115

1. Poradenstvo ako interdisciplinárny systém — poradenská orientácia	117
2. Poradenská psychológia a psychologické poradenstvo	120
2.1. Poradenská psychológia a psychologické poradenstvo v interdisciplinárnom systéme poradenstva	123
2.2. Poradenská psychológia a psychologické poradenstvo v systéme aplikovaných psychologických disciplín	125
2.3. Oblasť pôsobnosti poradenskej psychológie vo vzťahu k hlavným aplikovaným psychologickým disciplinám z biodromálneho aspektu	125
3. Aktuálnosť psychologického poradenstva vo vývine osobnosti	128

TEÓRIE VOĽBY POVOLANIA A PROFESIONÁLNEHO VÝVINU V PORADENSTVE (Doc. PhDr. JOZEF KOŠČO, CSc.)	132
--	-----

VI. Teórie profesionálneho vývinu v poradenskej psychológii

1. Priekopníci teórií voľby povolania	134
1.1. Koncepcia Črty a faktory „Trait — and Factor“	134
1.2. Nové podnety a prístupy pri riešení problematiky voľby povolania a profesionálneho vývinu	137
1.3. E. Ginzberg a počiatky vývinovopsychologickej teórie voľby povolania	138
1.3.1. Obdobie voľby vo fantázii (obdobie fantázie)	140
1.3.2. Pokusné obdobie — obdobie pokusnej „problémovej voľby“	141
1.3.3. Realistické obdobie — obdobie realistickej voľby	141
2. Prominentní predstavitelia teórií voľby povolania a profesionálneho vývinu	143
2.1. Donald E. Super vo vývoji teórie poradenstva a profesionálneho vývinu	143
2.1.1. Východiská teórie D. E. Supera	145
2.1.2. Kritická analýza psychologických prístupov k práci a povolaniu	148
2.1.3. Pojem profesionálneho vývinu	149
2.1.4. Profesionálna zrelosť	151
2.1.5. Pojem „kariéra“ v profesionálnom vývine	153
2.1.6. Self-koncept v teórii profesionálneho vývinu	155
2.1.7. Profesionálny vývin a životné vývinové úlohy	156
2.1.8. Profesionálne správanie a teória životných štádií v profesionálnom vývine	159
2.1.9. Životné štádiá a profesionálny vývin	159
2.1.10. Vzor životnej cesty pre mužov	165
2.1.11. Vzory životnej cesty žien	166
2.1.12. Super o úlohe testov a testovania	167
2.1.13. Super o determinantoch profesionálneho správania a vývinu kariéry	168

2.1.13.1. Psychologické determinanty	168
2.1.13.2. Fyzické charakteristiky ako determinanty profesio- nálneho správania vo vývine osobnosti	173
2.1.13.3. Skúsenosti	173
2.1.13.4. Situačné faktory	173
2.1.14. Super a prax poradenstva v profesionálnom vývine	175
2.1.15. Na záver	177
2.2. Anne Roe a jej teória voľby povolania	181
2.2.1. Interdisciplinárny prístup k práci, povolaniu a prob- lémom pracovnej aktivity človeka v povolani	182
2.2.2. Interdisciplinárne rozdiely v profesionálnom vývine	182
2.2.3. Dvojdimenzióнная klasifikácia povolani A. Roe	183
2.2.4. Východiská a rané determinanty profesionálneho za- cielenia a voľby	184
2.2.5. Vplyv emocionálnych štruktúr prostredia na vývin volieb	185
2.2.5.1. Emocionálna koncentrácia na dieťa	185
2.2.5.2. Vyhybanie sa dieťaťu	185
2.2.5.3. Akceptácia dieťaťa	186
2.2.6. Výskum modelov ranej skúsenosti pri voľbe životnej cesty vedeckých a vysokoškolských pracovníkov	188
2.2.7. Hypotézy o vzťahoch ranej skúsenosti, formovaní špe- cifických vlastností individua a voľbou povolania	188
2.2.8. Teória A. Roeovej vo svetle diskusií a empirických výskumov	189
2.3. John L. Holland — jeho teória voľby profesie a profesio- nálneho príslušnosti	191
2.3.1. Hlavné ciele výskumu a teórie J. L. Hollanda	192
2.3.2. Základy a východiská teórie	192
2.3.2.1. Všeobecná teória osobnosti	192
2.3.2.2. Modely profesionálnych prostredí	195
2.3.2.3. Hollandove typy osobnosti	196
2.3.3. Čistota typov a orientácia	199
2.3.4. Voľba povolania v praxi a jej dimenzie vo vývine osobnosti	199
2.3.5. Možnosti interakcií typu osoby a modelov profesio- nálneho prostredia	201
2.3.6. Činitele ovplyvňujúce rozhodovanie a voľbu povola- nia	203
2.3.7. Výsledky empirických výskumov a testovania	204
2.3.8. Záverečné poznámky a súhrn	205
2.4. David V. Tiedeman — Robert O'Hara a ich príspevok k teórii profesionálneho rozhodovania a voľby	207
2.4.1. Vedomé, predvedomé a podvedomé determinanty profesio- nálneho vývinu	208
2.4.2. Profesionálny vývin a voľba povolania ako výsledok procesov diferenciacie a integrácie	209

2.4.3. Poradenský a poradenskoinformačný program pre prax	215
2.4.4. Na záver	217
2.5. Teória profesionálneho vývinu z aspektu rozvoja socialistickej – marxistickej alternatívy poradenstva	219
2.5.1. Teoretický model profesionálneho vývinu podľa P. Rókusfalvyho	221
2.5.2. Pokus o dialektický model voľby povolania a profesionálneho vývinu ako integrácie objektívnej a subjektívnej skutočnosti	228
 NIEKTORÉ ASPEKTY PROCESU PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA (PhDr. VLADIMÍR HLAVENKA)	
VII. Problémy ľudí a prístup k ich riešeniu v poradenstve	244
1. Intenzita problému	244
2. Rozsah poradenského pôsobenia na človeka	245
3. Intenzita psychického pôsobenia z hľadiska špecifických problémov	247
4. Funkcie poradenského psychológa v rámci poradenstva	249
4.1. Mikrosituácie	249
4.2. Mezosituácie	251
4.3. Makrosituácie	252
5. Porovnanie činností poradenského psychológa v poradenských situáciách	253
 VIII. Proces psychologického poradenstva v mikrosituáciách	256
1. Zložky poradenského procesu	256
2. Cieľ psychologického poradenstva	257
3. Psychologické poradenstvo a psychoterapia	258
4. Klienti psychologického poradenstva	259
 IX. Psychologicko-poradenský vzťah	261
1. Štrukturovanosť a mnohoznačnosť vzťahu	262
2. Kognitívno-konatívne aspekty poradenského vzťahu	265
3. Charakteristiky osobnosti poradenského psychológa	268
3.1. Hodnotová a svetonázorová orientácia	269
3.2. Profesionálna a osobná istota	269
3.3. Spontánnosť	270
3.4. Vzájomnosť a snaha o pochopenie	271
3.5. Zmysel pre humor	272
3.6. Dominantnosť	272
3.7. Ďalšie vlastnosti poradenského psychológa	273
4. Support v procese psychologického poradenstva	273
5. Dôsledky osobnostného poradenstva	274

X. Diagnostický proces v psychologickom poradenstve	276
1. Psychognostika a psychologicko-poradenský vzťah	278
2. Ciele psychologického hodnotenia	280
3. Spôsoby využitia testových metód v psychologickom poradenstve	281
4. Prínos testov pre psychologické poradenstvo	285
KOMUNIKÁCIA A INFORMÁCIE V PORADENSKOM PROCESE (PhDr. DUŠAN FABIÁN)	
XI. Problematika informácií z hľadiska psychologického poradenstva	294
1. Pojem vývinových úloh	294
2. Pojem informácií	297
3. Špecifické informačné potreby	298
4. Klasifikácia informácií	300
XII. Komunikácia a informácie v procese psychologického poradenstva	303
1. Informácie v rozličných poradenských situáciách	303
2. Informácie v individuálnom poradenstve	306
3. Informácie v skupinovom poradenstve	309
4. Informácie v hromadnom poradenstve	311
XIII. Komunikačné a informačné efekty	314
1. Vlastností informácií	314
2. Klasifikácia efektov	317
3. Trvanlivosť a latencia informačných efektov	318
4. Problémy manipulácie s informáciami	320
XIV. Poruchy výmeny informácií a ich dôsledky	322
XV. Informácie ovplyvňujúce obraz seba	325
1. Obraz seba a jeho význam v poradenskej psychológii	325
2. Pojmy súvisiace s kategóriou obrazu seba	327
3. Možnosti ovplyvňovania obrazu seba	330
4. Informácie v nedirektívnom poradenstve	332
XVI. Profesionálne informácie	334
1. Teória profesionálneho vývinu a problematika informácií	334
2. Konštrukcia profesionálnych informácií	336
3. Monografia povolania	338

4. Klasifikácia povolani pre potreby psychologického poradenstva	341
5. Možnosti zefektívňovania práce s informáciami	342
6. Informácie o študijných a vzdelávacích úlohách	344
XVII. Príklady komunikácie v direktívnom a nedirektívnom poradenstve	346
XVIII. Špecifické sociálne informačné systémy	348
XIX. Poznámky k práci s informáciami v partnerskom vývine	352
1. Sexuálne a partnerské vývinové úlohy	352
2. Informácie v predmanželskom a manželskom poradenstve	353
INTERVIEW V PORADENSKEJ PRAXI (PhDr. MARTA HARGAŠOVÁ)	
XX. Interview v poradenskom procese	357
1. Charakteristika interview	358
2. Interview ako sociálna situácia a komunikácia	359
2.1. Dvojsmerová komunikácia	361
2.2. Trojsmerová komunikácia	361
3. Interview v partnersko-maritálnom poradenstve	362
XXI. Typy interview	376
1. Štandardizované interview	376
2. Neštandardizované interview	376
3. Otázky v interview	377
3.1. Adekvátnosť otázok	378
3.2. Pružnosť otázok	380
3.3. Jasnosť otázok	382
3.4. Správnosť otázok	383
XXII. Špecifické druhy interview	384
1. Vstupné interview	384
2. Exploratívne interview	386
2.1. Rodinná história	388
2.2. Detstvo	390
2.3. Zdravotná história	390
2.4. Školská história	391
2.5. Motivácia, profesionálne záujmy	392
3. Poradenské interview	401
XXIII. Psychologické intervencie v priebehu interview	403

XXIV. Schémy exploratívnych interview v profesionálnom poradenstve	406
Ruské resumé	415
Anglické resumé	419
Literatúra	423
Menný register	435
Príloha	

Jozef Koščo

**TEÓRIA
A PRAX
PORADENSKEJ
PSYCHOLÓGIE**

Vydalo Slovenské pedagogické nakladateľstvo
v Bratislave

Zodpovedná redaktorka Elena Laurincová

Výtvarný redaktor Ferdinand Hrnec

Technická redaktorka Irena Závodná

Obálku navrhol Peter Galvánek

Vytlačili Tlačiarne Slovenského národného povstania, n. p., Martin —
Strán 448 + 2 prílohy — AH 28,02 — VH 29,35 (text 27,87, grafika 1,48) —
02/09 — Náklad 3850 — Typ písma garmond Baskerville — Technika tlače
kníhtlač — Schválené výmerom SÚKK-GR 1854/I-1979

67-071-80

Kčs 39,- v.