



Adresa redakce: Celetná 20, 116 42 Praha 1

e-mail: ppp@ff.cuni.cz

Adresa pro korespondenci: Filozofická fakulta UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

2 / 2018

PSYCHOLOGIE pro PRAXI

<http://www.karolinum.cz/journals/psychologie-pro-praxi>

© Univerzita Karlova, 2019

ISSN 1803-8670 (Print)

ISSN 2336-6486 (Online)

OBSAH

| | |
|--|----|
| Editorial | 7 |
| 1. Využitie psychodiagnostiky v kariérovom poradenstve pre študentov vysokých škôl – Zuzana Navrátilová | 9 |
| 2. Faktorová štruktúra a reliabilita škály na meranie morálnej identity. Prvé skúsenosti s metodikou Self-Importance of Moral Identity Scale v slovenskom preklade – Peter Babinčák, Veronika Juríčková, Marek Preiss, Tereza Příhodová, Marie Hollá | 23 |
| 3. Sociálna opora u žiakov rómskeho etnika – Marianna Šramková | 42 |
| 4. Podnikateľská kompetencia ako kľúčová kompetencia 21. storočia a možnosti jej rozvíjania – Zuzana Kožárová | 65 |
| Recenze | 79 |

CONTENTS

| | |
|--|----|
| Editorial | 7 |
| 1. The use of psychodiagnostic instruments in process of career counselling for university students – Zuzana Navrátilová | 9 |
| 2. Factor structure and reliability of moral identity scale. First experiences with method Self-Importance of Moral Identity Scale in Slovak translation – Peter Babinčák, Veronika Juríčková, Marek Preiss, Tereza Příhodová, Marie Hollá | 23 |
| 3. Social support of pupils of the Roma ethnic group – Marianna Šramková | 42 |
| 4. Entrepreneurship competence as one the key competencies in the 21st century and the possibilities of its development – Zuzana Kožárová | 65 |
| Review | 79 |

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

další číslo recenzovaného časopisu *Psychologie pro praxi* se uchází o vaši pozornost opět v poněkud menším rozsahu, protože situace popisovaná na začátku minulého editoriale má jistý „doběh“. Předpokládáme, že v následujících číslech bude nabídka bohatší. Ale nic to nemění na faktu, že uvedené studie stojí za přečtení, jsou zajímavé nejen svým obsahem, ale také pestrostí typů příspěvků. Co tedy tentokrát nabízíme?

Zuzana Navrátilová z Pedagogické fakulty UK v Bratislavě se zabývala kariérovým poradenstvím pro vysokoškoláky. Její příspěvek *Využitie psychodiagnostiky v kariérovom poradenstve pre študentov vysokých škôl* poukazuje na možnosti využití diagnostické baterie zaměřené na oblast zájmů, osobnostních charakteristik a výkonového potenciálu vysokoškoláků. Konkrétně autorka pracovala s dotazníkovými metodami (GPOP, DVP, LMI) a oslovila 101 studentů oboru psychologie FF UK v Bratislavě. Výsledky – byť na malém a homogenním souboru respondentů – jsou vcelku zajímavé. Metodologický význam má i podpora vhodnosti společného využití dotazníků jako efektivní testové baterie v kariérovém poradenství pro vysokoškoláky.

Faktorová štruktúra a reliabilita škály na meranie morálnej identity. Prvé skúsenosti s metodikou Self-Importance of Moral Identity Scale v slovenskom preklade. Jde o příspěvek skupiny autorů (**Peter Babinčák**, **Veronika Juríčková**, **Marek Preiss**, **Tereza Příhodová** a **Marie Hollá**) jehož cílem bylo ověření psychometrických vlastností škály pro měření morální identity Self-Importance of Moral Identity Scale. Empirická studie přináší cenné výsledky nejen ke konkrétní metodě – škále pro měření morální identity.

Sociálna opora u žiakov rómskeho etnika je problematika, která zaujala **Mariannu Šramkovou** a její výsledky jsou zřejmé z předložené empirické studie. Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat sociální oporu – její zdroje (v rodině, škole, vrstevnické skupině, sociálních službách) a druhy (emocionální, instrumentální, hodnotící a informační) ve frekvenci a důležitosti vnímané sociální opory v období pubescence. Zkoumaný soubor tvořilo 79 žáků sedmého až devátého ročníku základní školy. Hlavní metodou byl dotazník CASSS-CZ doplněný strukturovaným interview. Z výsledků vyplývá, že žáci sledovaného souboru nejčastěji získávají sociální oporu od matky a považují ji za nejdůležitější, nejméně důležitým zdrojem opory je učitel, od sociálního pracovníka je poskytována sociální opora nejméně. Asi pak čtenáře nepřekvapí, že nejvíce je poskytována opora informační, ale nejvýznamnější je opora emocionální. Tyto i další výsledky studie nepochybně mohou posloužit jako východiska pro doporučení do praxe s dospívajícími v romském etniku.

Přehledová studie **Zuzany Kožárové** s názvem *Podnikateľská kompetencia ako kľúčová kompetencia 21. storočia a možnosti jej rozvíjania* predstavuje koncept podnikateľské kompetence pro úspěšný pracovní i osobní život v 21. století. Nejprve je prezentovaný vývoj zkoumání této kompetence s ohledem na aktuální trendy ve výzkumech domácích i zahraničních. Další část se věnuje možnostem rozvíjení podnikatelské kompetence mladých lidí. Příspěvek uvádí jak často využívané metody, tak efekty a limity takového vzdělávání. Společně s autorkou se domnívám, že studie může být užitečná v oblasti kariérového poradenství.

Předložené číslo časopisu uzavírá recenze **Jakuba Procházky** na novou publikaci knihy Karla Paulíka. Jde o publikaci *Paulík, K. (2018). Psychologie práce a organizace: Vybrané kapitoly. Ostrava: Ostravská univerzita*. Jde o věcnou recenzi odborné publikace s akcentem na to, co z ní může čtenář získat.

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
předsedkyně redakční rady PpP
<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.11>

VYUŽITIE PSYCHODIAGNOSTIKY V KARIÉROVOM PORADENSTVE PRE ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL

ZUZANA NAVRÁTILOVÁ

Abstrakt: Práca sa zaoberá vytvorením a overením možnosti použitia diagnostickej batérie so zameraním na oblasť záujmov, osobnosti a výkonového potenciálu v kariérovom poradenstve pre vysokoškolských študentov. Štúdia zisťuje, či vybrané dimenzie použitých diagnostických nástrojov vzájomne štatisticky súvisia s ohľadom na ich spoločné využitie v kariérovom poradenstve. Vybranú a overovanú diagnostickú batériu tvorili dotazníkové metódy GPOP, DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry a LMI – Dotazník motivácie k výkonu. Výskumnú vzorku tvorilo 101 študentov odboru psychológia na Univerzite Komenského v Bratislave, v končiacom bakalárskom a magisterskom ročníku. Z výsledkov korelačnej analýzy vyplýva, že boli zistené štatisticky významné priamo úmerné vzťahy medzi viacerými dimenziami dotazníkov, čo poukazuje na vhodnosť ich spoločného použitia ako diagnostickej batérie v kariérovom poradenstve pre študentov.

Kľúčové slová: kariérové poradenstvo; psychodiagnostika; osobnosť; záujmy; motivácia k výkonu

The use of psychodiagnostic instruments in process of career counselling for university students

Abstract: Research study is focused on career counselling for university students and opportunities for using of psychodiagnostic instruments in process of career counselling. The object of the study was a recognition of student's personality, interests and achievement motivation through selected diagnostic methods. Statistical evaluation of agreement between selected dimensions of diagnostic instruments was also investigated. In the study were used these questionnaires GPOP, DVP, LMI on a sample of university students of psychology (n = 101) in bachelor and master level. Correlation analysis revealed a statistically significant correlation between several dimensions of questionnaires. The implication of the study is suggestion to use these instruments as diagnostic battery in career counselling for students.

Keywords: career counselling; psychodiagnostic; personality; interests; achievement motivation

<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.7>

1. Úvod

Práca sa venuje dôležitosti použitia psychodiagnostiky v kariérovom poradenstve študentov vysokých škôl. Na to, aby sme mohli efektívne adresovať kariérové poradenstvo študentom, a aby sme vedeli pripraviť absolventov vysokej školy na trh práce, musíme vedieť, akí študenti sú, čo sú ich silné a slabé stránky, aké sú ich dispozície a potenciál.

Na to však potrebujeme mať k dispozícii efektívnu psychodiagnostickú batériu, zameranú na najdôležitejšie oblasti, ktorým sa kariérové poradenstvo venuje.

Podľa záverov výskumu Zvalovej a kol. (Zvalová, Srnánková, Hrušovská, 2007) nemá vysokoškolsky vzdelaná pracovná sila v zásade problém sa zamestnať. Doteraz však nie sú k dispozícii relevantné údaje o tom, na aké pozície a za akých podmienok sú absolventi prijímaní do zamestnania a či sú ich zručnosti a schopnosti využívané dostatočne efektívne. Respektíve, či pracovná pozícia, ktorú po skončení školy volia, je adekvátna a relevantná k ich vlastným záujmom a schopnostiam.

Z analýzy výsledkov prieskumu pripravenosti vysokoškolských študentov z pohľadu trhu práce, ktorý uskutočnila agentúra Markant vyplýva, že najdôležitejšími nedostatkami absolventov sú: nedostatočná odborná prax, vysoká fluktuácia, nízka miera pripravenosti na organizačnú a rozhodovaciu činnosť a s ohľadom na to, čo môžu spoločnosti v začiatkoch ponúknuť tiež neúmerné platové požiadavky (FSEV UK, Markant, 2006). V oblasti definovania rozvojových priorít kladú závery prieskumu dôraz hlavne na posilnenie tých kompetencií, ktoré uchádzačom na dané pozície najčastejšie chýbajú.

Práve vysoká fluktuácia môže byť znakom nespokojnosti v zamestnaní, nesprávnej profesijnej voľby a orientácie, nedostatočného sebapoznania, poznania svojej osobnosti, svojich záujmov, schopností a kompetencií. Spolu s nízkou mierou pripravenosti na organizačnú a rozhodovaciu činnosť napovedajú o cieľoch prípravy absolventov v rámci kariérového poradenstva. Ukazujú to aj závery výskumu Lisej-Kretovej a Hannelovej (Lisá-Kretová, Hannelová, 2007). Zo záverov výskumu absolventov vysokých škôl vyplýva, že sa poznajú len veľmi málo a vyberajú si pre seba pozície, na ktoré nestačia. Ukázalo sa, že čím absolventi o sebe rozporupľnejšie vypovedajú a čím menej poznajú samých seba, tým nevhodnejšie si vyberajú svoje zamestnanie. Príčiny vidia autorky v neznalosti vlastných schopností u absolventov a neznalosti sociálnych, rozumových a výkonových požiadaviek na zvolenú pozíciu. Zároveň za akcelerátory správnej voľby povolania považujú autorky sebaopoznanie, identifikovanie oblastí rozvoja kompetencií, praktické skúsenosti a reflektovanie požiadaviek trhu práce. Z uvedeného vyplýva potreba zamerania pozornosti kariérového poradenstva pre vysokoškolákov na proces sebaopoznania s cieľom lepšieho zaradenia absolventov na trhu práce. A tu vidíme dôležitosť využitia vhodných a dostupných diagnostických nástrojov, ktoré nám takéto poznanie sprostredkujú. Preto sme v našej výskumnej štúdií zamerali pozornosť na možnosti vytvoriť diagnostickú batériu, ktorá poskytne relevantné údaje v dôležitých témach, ktoré je potrebné v kariérovom poradenstve oslovovať.

2. Diagnostické metódy používané v súčasnosti v kariérovom poradenstve vo výskume a praxi

Existujúce a používané diagnostické metódy v kariérovom poradenstve sa dajú rozdeliť do nasledujúcich oblastí. Pozornosť na ne sme zamerali aj z dôvodu dostupnosti štandardizovaných diagnostických metód v SR.

1. Diagnostika schopností, spôsobilostí a talentu. Diagnostika schopností, spôsobilostí a talentu je jednou z najdôležitejších pre potreby kariérového poradenstva. Identifikovanie schopností, talentu v zmysle potenciálu učiť sa, poskytuje zmysluplné informácie pre priebeh kariérového poradenstva, plánovania a ďalšej kariérovej exploračie. Umožňuje

zistiť a merať pracovný potenciál a kapacitu človeka uspieť v snahách dosiahnuť kariérový úspech. Identifikácia potenciálu učiteľ sa predstavuje základ pre kariérový rozvoj. Schopnosti, spôsobilosti a talent by však mali vždy korelovať so záujmami (Timmons et al., 2005). Napríklad mladý človek môže mať vysoký záujem pracovať v určitej oblasti, ale má na ňu slabé predpoklady, schopnosti, čo je jedným z najčastejších problémov v kariérovom poradenstve. Rozhodli sme sa preto aj my v našom výskume zodpovedať otázku, či existuje súvis, medzi motiváciou k výkonu, potenciálom k rozvoju a osobnostnými charakteristikami.

Na Slovensku sa pre potreby diagnostiky potenciálu k rozvoju dá použiť: LMI – dotazník motivácie k výkonu, autorov Schulera a Prochasku (Schuler, Prochaska, 2011). Predstavuje veľmi praktickú, jednoduchú a veľmi názornú metódu predikcie pracovného úspechu prostredníctvom merania motivácie k výkonu a aj identifikácie jej štruktúry. Motivácia k výkonu je v profesijnom kontexte vysoko relevantná a meria rysy, dôležité pre schopnosť zvládať určitú profesiu. Ide tu o rysovo orientovaný koncept motivácie k výkonu v profesijnom kontexte. Predpokladom je, že motivácia k výkonu má viacnásobné vzťahy k osobnostným premenným. Podľa očakávaní sa pri overovaní metodiky na slovenskej populácii zistilo, že existujú silné vzťahy väčšiny dimenzií LMI k osobnostným faktorom neurotizmus a svedomitosť. V slovenskom štandardizačnom súbore oproti pôvodnému nemeckému súboru takmer všetky dimenzie LMI súvisia s Big five faktorom extravenzie (okrem kompenzačného úsilia). Otázku vzťahu medzi osobnostným profilom a výkonovou motiváciou považuje za kľúčovú aj Šucha (2010). Vo svojej štúdií osobnostných vlastností a výkonovej motivácie 134 manažérov z podnikateľského a neziskového sektora zistil zaujímavé výsledky. Z výsledku testovania vzájomnej závislosti osobnostnej štruktúry a motivácie k výkonu autor konštatuje vysokú zhodu s poznatkami z literatúry. Na súvis medzi celkovým skóre motivácie k výkonu a osobnostnými charakteristikami sa snažila poukázať aj Matiašková (Matiašková, 2010). Vo svojom exploratívnom výskume na 198 manažéroch rôznych úrovni riadenia zisťovala, či existuje vzťah medzi celkovým skóre motivácie k výkonu (meraným pomocou LMI) a jednotlivými škálami osobnostného dotazníka BIP – Bochumský osobnostný dotazník. Na základe výsledkov autorka tvrdí, že existujú vzťahy medzi skúmanými premennými. Potvrdil sa vzťah celkového skóre motivácie k výkonu z LMI ku škálam z BIP: motivácia k výkonu, motivácia k utváraníu, svedomitosť, flexibilita, orientácia na tím, senzitivita, rozhodnosť, schopnosť kontaktov, sociabilita, sebavedomie. Ďalším príspevkom v štúdiu vzťahov osobnostných charakteristik a výkonovej motivácie je štúdia Trochanovej (Trochanová, 2010). Cieľom jej výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi vybranými osobnostnými vlastnosťami a subjektívne hodnoteným motivačným potenciálom jednotlivých motivačných faktorov. Výskumnou vzorkou bolo 229 zamestnancov bankovej inštitúcie. Na meranie osobnostných vlastností autorka zvolila NEO päťfaktorový osobnostný inventár – z neho použila škály neurotizmus, extravenzie, otvorenosť voči skúsenosti a svedomitosť. Na meranie motivácie použila dotazník LMI. Vo výsledkoch vzájomnej korelácie týchto dimenzií sa prejavil štatisticky významný vzťah medzi škálami extravenzie a angažovanosť; otvorenosť a angažovanosť; otvorenosť a orientácia na status; extravenzie a súťaživosť; otvorenosť a súťaživosť.

Uvedené štúdie poukazujú na vysoký záujem o skúmanie vzťahu výkonovej motivácie a vlastností osobnosti a ich výsledky poukazujú jednoznačne na blízkosť týchto dvoch konceptov osobnosti. Zistený súvis má samozrejme aj vysoký aplikačný význam v praxi s ohľadom na študentov VŠ.

2. *Diagnostika záujmov* umožňuje pomôcť jednotlivcom rozlíšiť ich prevládajúce záujmy, preferencie a porozumieť, akú majú ich záujmy priamu aplikáciu pre vhodné kariérové rozhodnutie, čiže ako ich záujmy ovplyvňujú rozhodovanie o kariére. Vychádza sa z predpokladu, že záujmy sú rozhodujúcim aspektom zhody medzi jednotlivcom a povoláním, čo je ústrednou témou kariérového poradenstva (Chope, 2008; Timmons et al., 2005).

Holland poukázal na psychologický význam a prediktívnu hodnotu pracovných aspirácií študentov a vyvinul teóriu pracovných záujmov a tomu zodpovedajúcu sériu hodnotiacich nástrojov (Holland, Gottfredson, 1974). Jednou zo silných stránok Hollandovej teórie je, že poskytuje spôsob paralelného hodnotenia ľudí aj prostredia. Holland klasifikoval pracovné prostredie v termínoch osobnostných typov, ktoré majú naviazanosť na vzdelávacie a pracovné súvislosti. Každý z osobnostných typov, popísaných Hollandovou typológiou RIASEC: realistický typ, investigatívny – skúmový typ, umelecký typ, sociálny typ, podnikavý typ, konvenčný typ, reprezentuje charakteristické zákonitosti záujmov, kompetencií a správania, ktoré sú nápomocné pri opise ľudí aj pracovného prostredia. Hollandov šesťstranný RIASEC model je najznámejšou reprezentáciou kognitívnej štruktúry, ktorú môže jedinec použiť na organizáciu informácií o sebe samom a o svete práce. A práve táto zhoda medzi osobou a pracovným prostredím je nutná pre kariérny úspech, rovnako tak má význam aj v rámci kariérového poradenstva (Holland, Gottfredson, 1975). Hollandov štruktúrny model záujmov a povolání viedol ku konštrukcii nástrojov na hodnotenie pracovných záujmov a deskripciu pracovného prostredia. To vytvorilo rámec na tvorbu stratégií pre kariérový rozvoj a poradenstvo (Holland, Magoon, Spokane, 1981). Jedným z týchto diagnostických nástrojov je Self-Directed Search (SDS) (pozri Holland, 1972, 1973; Chope, 2008; Reardon, Lenz, 1999). Najvýznamnejším príspevkom v diagnostike pracovných záujmov je Hollandov prístup. Poskytol poradenstvu novú verziu svojho testu „Self-Direct Search“ (Forma R), ktorá je veľmi užitočná pri rozhodovaní sa o ďalšom vzdelávaní a pri plánovaní kariéry (Holland, 1973, 1974; Timmons et al., 2005, www.self-directed-search.com). Na Slovensku je dostupná česká verzia Hollandovho testu pod názvom DVP – Dotazník voľby povolání a plánování profesní kariéry (Jörin, 2003). Štruktúrou kopíruje Hollandov manuál a pridáva aj Zoznam otázok pre situáciu voľby povolania. Dotazník pracuje s typológiou osobnosti, ktorú na základe svojej teórie vytvoril John Holland. Jej súčasťou je šesť základných typov orientovaných na určitý životný štýl, čo tvorí známy systém RIASEC. Každé písmeno tohto systému predstavuje samostatný typ a kombinácia troch najčastejšie sa vyskytujúcich písmen (s najvyšším dosiahnutým skóre) tvorí celkový typ osobnosti. Na dôležitosť prepojenia Hollandovej teórie a procesu kariérového rozhodovania poukázali aj Miller a Miller (Miller, Miller, 2005). Podľa autorov sa v procese kariérového poradenstva vynára množstvo otázok a „*je zmysluplné odpovedať na otázku Aký je dominantný osobnostný typ môjho klienta?*“ (Miller, Miller, 2005, str. 7).

3. *Diagnostika osobnosti*, tu je najčastejšie používaný: Mayers-Briggs Type Indicator – MBTI. Ide o psychometricky konštruovaný dotazník umožňujúci meranie psychologických preferencií, ako ľudia vnímajú svet práce a robia rozhodnutia. Tieto preferencie boli odvodené z Jungovej typologickej teórie, odrážajú to, ako sa na osobnosti podieľajú určité dominantné a podporné funkcie. Poradie dôležitosti jednotlivých funkcií je určené vzájomnou konšteláciou pólových dimenzií, Extraverzia alebo Introverzia, S – pociťovanie alebo N – intuícia, T – myslenie alebo F – cítenie, J – usudzovanie alebo P – vnímanie. Toto poradie potom vytvára písmena nášho typu. Kombinácia našich funkcií a poradie ich významnosti určuje to, čo sa niekedy nazýva „centrum osobnosti“ a vyjadruje

16 kombinácií osobnostných typov (Čakrt, 2008). Tieto typy sú nápomocné v poznaní seba samého, svojich silných a slabých funkcií a ich prediktívnej hodnoty smerom k profesijnej voľbe a úspešnosti jej zvládania. MBTI je preto veľmi dobre použiteľný v kariérovom poradenstve. Na Slovensku je aktuálne dostupná a normami adaptovaná verzia MBTI v podobe Dotazníku typológie osobnosti GPDP SK od J. Goldeny (Golden, 2011). Ide o štandardizovanú úpravu Jungovej typológie (Jung, 1996) a vychádza aj z koncepcie Big five. Bolo zistené, že existuje konceptuálne prekrývanie dimenzií GPDP a Big five (Wagnerova, 2011). GPDP na princípe sebahodnotenia a hodnotenia preferencií v správaní popisuje jadro osobnosti. Používa 4 párové škály rovnako ako MBTI a navyše aj škálu reakcie na stres. Uvádza, že rozdiely v osobnosti sa prejavujú rozdielnymi sklonmi, resp. preferenciami. Rôzne sklony sa dajú priradiť k desiatim globálnym škálam, ktoré sú kombinované do dvojíc: 1. extroverzia E – introverzia I, 2. pociťovanie S – intuícia N, 3. myslenie T – cítenie F, 4. orientácia na posudzovanie J – orientácia na vnímanie P, 5. napätie A – uvoľnenie G.

Na Slovensku sa zaoberala vzťahom dimenzií dotazníka GPDP a Neo FFI autorka Kösegiová (Kösegiová, 2009). Výskumný súbor tvorilo 164 participantov v troch skupinách: študenti strednej školy, študenti vysokej školy a absolventi. Koreláciou sa jej podarilo potvrdiť súbežnú validitu týchto globálnych škál:

- škála Extroverzia a Introverzia z dotazníka GPDP so škálou Extroverzia z NEO-FFI,
- škála Realistickosť a Intuítnosť z GPDP so škálou Otvorenosť ku skúsenosti z NEO-FFI,
- škála Myslenie a Cítenie so škálou Prívetivosť z NEO-FFI,
- škála Napätie a Pokoj so škálou Neurotizmus z NEO-FFI.

Jedinou výnimkou v korelácii škál je, že škála Prispôsobenia so škálou Svedomitosti nekoreluje. Hľadanie súvislostí medzi dimenziami GPDP a rôznych iných osobnostných dotazníkov má tradíciu aj v zahraničnom výskume. Healy sa vo svojom výskume zameril na meranie korelácie medzi dimenziami MBTI a dimenziami RIASEC podľa Hollanda, ktoré boli merané pomocou Strong Interest Inventory (Healy, 2000). Výskumnú vzorku tvorilo 153 zamestnaných mužov a 217 zamestnaných žien v procese kariérového poradenstva. Závety ukazujú na koreláciu medzi týmito dimenziami (MBTI vs. RIASEC):

- N intuícia a I investigatívny / A umelecký typ,
- S pociťovanie a C konvenčný typ,
- T myslenie a I investigatívny / R realistický typ,
- F cítenie a S sociálny typ,
- J posudzovanie a C konvenčný typ,
- P vnímanie a A umelecký.

Autor na základe týchto výsledkov odporúča používanie oboch dotazníkov v procese práce s klientom v kariérovom poradenstve.

Vzťahom dimenzií MBTI a Hollandovou typológiou sa vo svojej štúdií zaoberal aj Nordvik (Nordvik, 1996). Štúdia prebehla v Nórsku na počte 1063 dospelých participantov. Autor použil dotazník MBTI a upravenú verziu Hollandovho SDS. Pomocou regresnej analýzy, kde dimenzie MBTI boli použité ako nezávislé faktory a RIASEC dimenzie ako závislé faktory, zistil nasledujúce korelácie medzi (MBTI vs. RIASEC):

- E – extroverziou z MBTI a Hollandovým podnikavým/vodcovským typom E,
- I – introverziou a investigatívnym/skúmovým typom I,
- S – pociťovaním a konvenčným typom C,
- N – intúciou a umeleckým typom A,

- T – myslením a realistickým typom R,
- F – čítaním a sociálnym typom S.

Tieto výsledky sú v zhode so závermi štúdie Healy (2000). Autori na základe výsledkov vzájomného dopĺňania sa dotazníkov MBTI s SDS odporúčajú ich spoločné používanie v procese kariérového poradenstva. Obe typológie tak môžu byť používané spolu, s ohľadom na vzájomné prepojenie, užitočnosť a podporu v interpretácii. Keďže sú rovnaké výsledky podporené tromi rôznymi štúdiami – Chauvin a kol. (2010), Healy (2000) a Nordvik (1996), vychádzali sme z nich aj pri formulácii hypotéz nášho výskumu.

3. Analýza metodického prístupu

3.1 CIELE VÝSKUMU

Zistiť charakteristiky osobnosti a výkonového potenciálu vybraného výskumného súboru. Zistiť, či vybrané dimenzie použitých diagnostických nástrojov vzájomne štatisticky súvisia s ohľadom na ich spoločné využitie v kariérovom poradenstve. Identifikovať, či sa charakteristiky osobnosti, záujmov a výkonového potenciálu študentov zhodujú s predmetom ich štúdia.

3.2 VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

Na základe rozboru teoretických prístupov k téme a na základe spomenutých už realizovaných štúdií sme sa rozhodli formulovať tieto výskumné otázky a hypotézy.

Otázky:

- O1. Aký je celkový RIASEC kód študentov podľa DVP?
- O2. Aký je celkový kód osobnosti študentov podľa GPOP?
- O3. Aké sú charakteristiky výkonového potenciálu študentov podľa LMI?
- O4. V ktorej oblasti situácie voľby povolania majú študenti najväčší problém podľa DVP?
- O5. Existuje štatisticky významný rozdiel vo výsledkoch diagnostiky osobnosti (celkový RIASEC kód, typ podľa GPOP a parametre výkonového potenciálu) medzi študentmi končiacich ročníkov bakalárskeho a magisterského štúdia?
- O6. Existuje zhoda celkového RIASEC kódu študentov s ich predmetom štúdia, možnosťami uplatnenia?

Následne sme formulovali výskumné hypotézy, týkajúce sa existencie významných, priamo úmerných vzťahov medzi jednotlivými dimenziami a faktormi dotazníkov (vychádzajúc z už realizovaných spomenutých výskumov a z analýzy dimenzií dotazníkov): medzi faktorom extravenzie z GPOP a vodcovským typom podľa RIASEC, faktorom introverzie z GPOP a investigatívnym/skúmajúcim typom podľa RIASEC, faktorom pociťovanie z GPOP a konvenčným typom podľa RIASEC, faktorom intuícia z GPOP a umeleckým typom podľa RIASEC, faktorom myslenie z GPOP a realistickým typom podľa RIASEC, faktorom čítanie z GPOP a sociálnym typom podľa RIASEC, faktorom vnímanie z GPOP a umeleckým typom podľa RIASEC, medzi LMI dimenziami dominancia, cieľavedomosť, orientácia na status a vodcovským typom podľa RIASEC, medzi LMI dimenziami vytrvalosť a sebakontrola a konvenčným typom podľa RIASEC, medzi LMI

dimenziou ochota učiť sa a investigatívnym typom podľa RIASEC, medzi LMI dimenziou dominancia a faktorom extravergia z GPOP, medzi LMI dimenziou flexibilita a faktorom extravergia z GPOP, medzi LMI dimenziou flexibilita a faktorom intuícia z GPOP, medzi LMI dimenziou nebojácnosť a faktorom pokoj z GPOP, medzi LMI dimenziou samostatnosť a faktorom introverzia z GPOP.

3.3 VÝSKUMNÁ VZORKA, POPULÁCIA, VÝBEROVÝ SÚBOR, PARTICIPANTI

Výberové súbory študentov boli dva. Do prvého súboru sme ako participantov zvolili študentov končiaceho ročníka bakalárskeho štúdia odboru psychológia na Univerzite Komenského v Bratislave. Ich celkový počet bol 49. Do druhého súboru sme zvolili ako participantov študentov končiaceho ročníka magisterského štúdia rovnakého odboru aj univerzity. Ich celkový počet bol 52. V oboch súboroch išlo o študentov v dennej forme.

Výskumná vzorka pozostávala zo 101 účastníkov vo veku 20 až 35 rokov ($M = 23,03$; $SD = 1,89$). Z celkového počtu 101 participantov tvorilo výskumnú vzorku 14 mužov a 87 žien.

Jednotlivé dotazníky boli zadávané výlučne skupinovo a v konštantnom poradí pre každého participanta. Administrácia nebola časovo obmedzená, väčšina participantov však vyplnila všetky dotazníky v horizonte do 1,5 hodiny.

Pri všetkých dotazníkoch sme zisťovali rovnaké základné demografické údaje: vek, pohlavie a ročník štúdia (končiaci bakalár alebo magister).

Pre potreby nášho výskumu sme využili predovšetkým konkrétne štandardizované diagnostické manuály – dotazníkové metódy, pričom sme vychádzali z už uvedených teoretických a výskumných dát. Boli to DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry, autori: Jörin, Stoll, Bergmann, Eder (Jörin, 2003). Dotazník typológie osobnosti – GPOP SK, autor: Golden, J. P. (Golden, 2011). Dotazník motivácie k výkonu LMI, autori: Schuler, H., Prochaska, M. (2011).

3.4 POSTUPY ŠTATISTICKEJ ANALÝZY

Všetky postupy štatistickej analýzy sme realizovali prostredníctvom štatistického programu SPSS 2.0. Vzťahy medzi základnými typmi orientácie na určitý životný štýl, osobnostnými charakteristikami a faktormi výkonovej motivácie sme zisťovali pomocou korelačnej analýzy, postupmi porovnávej analýzy, použitím Fisherovho F-testu (čo je ekvivalentné nezávislému t-testu).

4. Výsledky

Ako prvé bolo nutné overiť reliabilitu použitých diagnostických nástrojov.

Vnútna konzistencia škál dotazníka GPOP sa pohybuje v rozmedzí **0,68–0,91**, čo je porovnateľné so slovenským štandardizačným súborom dotazníka, kde sa vnútorná konzistencia škál pohybuje v rozmedzí 0,746–0,896 (Cronbachovo alfa).

Vnútna konzistencia škál dotazníka LMI sa pohybuje v rozmedzí **0,67–0,93**, čo sú dokonca vyššie údaje, ako pre štandardizačný súbor, ktorý dosiahol údaje 0,65 po 0,85 Cronbach alfa.

Vnútoraná konzistencia škál dotazníka DVP sa pohybuje v rozmedzí **0,84–0,90**.

Výsledky nám dovoľujú použiť uvedené faktory ako reliabilné konštrukcie všetkých uvažovaných psychologických veličín, podľa Cortina (1993).

Následne sme pristúpili k zodpovedaniu výskumných otázok.

O1. Zo stredných hodnôt dosiahnutého celkového skóre pre celý súbor participantov (podľa Tab. 1) sme zistili, že celkovým RIASEC kódom študentov, pozostávajúcim z troch najvyšších (najčastejších) typov je **SEA**. Sumárny kód SEA hovorí o tom, že u študentov z výskumného súboru ide o dominanciu sociálneho typu na prvom mieste, vodcovského/ podnikavého typu na druhom mieste a umeleckého typu na poslednom, treťom mieste.

Tabuľka 1 *Deskriptívne štatistiky a normality typov RIASEC pre celú vzorku*

| Typy | M | SD | Špicatosť | SE špicatosť | Šikmosť | SE šikmosť | Kolmogorov-Smirnov | | |
|-------------------------|---------|---------|-----------|--------------|---------|------------|--------------------|-----|------|
| | | | | | | | štatistika | df | Sig. |
| Realistický R | 17,5248 | 8,97396 | ,834 | ,476 | ,744 | ,240 | ,094 | 101 | ,027 |
| Investigatívny I | 25,2178 | 8,44109 | -,552 | ,476 | ,203 | ,240 | ,086 | 101 | ,062 |
| Umelecký A | 28,4752 | 9,65256 | -,748 | ,476 | -,344 | ,240 | ,096 | 101 | ,022 |
| Sociálny S | 33,7921 | 8,06017 | ,107 | ,476 | -,571 | ,240 | ,077 | 101 | ,144 |
| Vodcovský E | 28,8317 | 9,95798 | -,970 | ,476 | -,130 | ,240 | ,109 | 101 | ,005 |
| Konvenčný C | 22,4653 | 7,80457 | -,302 | ,476 | ,228 | ,240 | ,069 | 101 | ,200 |

O2. Osobnostným kódom študentov podľa GPOP je **ENFJ** (podľa Tab. 2). Ide o dominanciu extravenzie, intuície, cítenia a posudzovania.

Tabuľka 2 *Stredné hodnoty pre jednotlivé faktory GPOP v absolútnej a relatívnej miere*

| Faktor | Absolútne | Percentové |
|-----------------------|-----------|------------|
| | M | M |
| Introverzia I | 13,2277 | 19,1706 |
| Extravergia E | 26,7426 | 38,7574 |
| Pociťovanie S | 20,5050 | 26,2884 |
| Intuícia N | 22,2970 | 28,5859 |
| Myslenie T | 13,8317 | 18,4422 |
| Cítenie F | 28,3960 | 37,8614 |
| Posudzovanie J | 31,0693 | 34,5215 |
| Vnímanie P | 23,0000 | 25,5556 |
| Pokoj | 19,5743 | 38,3809 |
| Napätie | 9,6139 | 18,8507 |

O3. Celkové priemerné **hrubé skóre motivácie k výkonu** pre celý súbor študentov je 776,5 bodu, čo po zanesení do normalizačných tabuliek vysokoškolských študentov **predstavuje 59. percentil**. To znamená, že až 41 % študentov na Slovensku dosahuje vyššiu úroveň motivácie k výkonu ako náš výskumný súbor študentov psychológie. Z analýzy výkonového potenciálu študentov vyplýva, že v mnohých dimenziách motivácie k výkonu dosiahli priemerné výsledky v porovnaní so slovenským štandardizačným súborom vysokoškolských študentov. Ide konkrétne o tieto dimenzie: **vytrvalosť, dominancia, angažovanosť, dôvera v úspech, flow, hrdosť na výkon, preferencia obťažnosti, samostatnosť, sebakontrola, orientácia na status, súťaživosť, cieľavedomosť**. Aj celková úroveň motivácie k výkonu je u študentov na úrovni piateho staninu, čo predstavuje priemernú úroveň. Výrazne podpriemerné výsledky dosiahli študenti v dimenzii **flexibilita**. Naopak, výrazne nadpriemerné výsledky dosiahli študenti v dimenziách **nebojácnosť, internalita a ochota učiť sa**.

O4. Z dotazníka DVP najvyššiu strednú hodnotu na celom súbore má oblasť Identita (podľa Tab. 3), čo znamená, že študenti majú najväčší problém **v oblasti identity – jasnosti a stability sebaobrazu** pri situácii voľby povolania. Nemajú vyriešené otázky ako sú: *V čom sú moje skutočné prednosti a slabé stránky, čo sú moje skutočné záujmy a čo naopak nemám v obľube?* Tieto otázky je potrebné následne zodpovedať priamo v procese kariérového poradenstva so študentami.

Tabuľka 3 *Deskriptívne štatistiky a normality oblastí situácie voľby povolania pre celú vzorku*

| Typy | M | SD | Špicatosť | SE špicatosť | šikmosť | SE šikmosť | Kolmogorov-Smirnov | | |
|---------------|--------|---------|-----------|--------------|---------|------------|--------------------|-----|------|
| | | | | | | | štatistika | df | Sig. |
| Identita | 4,2178 | 2,10049 | -,714 | ,476 | -,420 | ,240 | ,130 | 101 | ,000 |
| Rozhodovanie | 1,6040 | ,93893 | -,722 | ,476 | -,382 | ,240 | ,287 | 101 | ,000 |
| Informovanosť | 1,0990 | ,75505 | -1,216 | ,476 | -,167 | ,240 | ,220 | 101 | ,000 |
| Prekážky | 2,1980 | 1,49680 | -,262 | ,476 | ,420 | ,240 | ,176 | 101 | ,000 |

O5. Na základe výsledkov medzi – ročníkových efektov prostredníctvom komparačnej analýzy môžeme povedať, že medzi študentmi končiacich ročníkov bakalárskeho a magisterského štúdia **je signifikantný rozdiel vo výsledkoch diagnostiky osobnosti jedine v Realistickom type meraním prostredníctvom DVP** (podľa Tab. 4). V žiadnej inej dimenzii dotazníkov nie je signifikancia pre medzi-ročníkový efekt rovná alebo menšia 0,05. Na základe toho môžeme povedať, že medzi študentmi končiacich ročníkov bakalárskeho a magisterského štúdia **nie je signifikantný rozdiel vo výsledkoch diagnostiky osobnosti prostredníctvom GOP, LMI a DVP** (okrem dimenzie Realistický typ).

Tabuľka 4 Medzi-ročníkové efekty typov RIASEC

| Typ | df | F | Sig. | Veľkosť efektu | Sila testu |
|----------------|------|-------|------|----------------|------------|
| Realistický | 1;99 | 7,513 | ,007 | ,071 | ,775 |
| Investigatívny | 1;99 | 3,169 | ,078 | ,031 | ,422 |
| Umelecký | 1;99 | ,132 | ,717 | ,001 | ,065 |
| Sociálny | 1;99 | ,047 | ,829 | ,000 | ,055 |
| Vodcovský | 1;99 | ,376 | ,541 | ,004 | ,093 |
| Konvenčný | 1;99 | ,366 | ,546 | ,004 | ,092 |

O6. Jednou z dôležitých otázok nášho výskumu bolo, či sú charakteristiky osobnosti, záujmov a potenciálu študentov psychológie v zhode s predmetom ich štúdia. Na zodpovedanie tejto otázky sme pristúpili k porovnaniu celkového RIASEC kódu študentov s povolaniami, ktoré mu podľa dotazníka DVP prislúchajú. Súčasťou dotazníka DVP je aj Register povolání, ktorý slúži práve na porovnanie celkového osobnostného RIASEC kódu s povolaniami, ktoré tomuto celkovému kódu zodpovedajú. Celkovému kódu SEA zodpovedajú v Registri povolání tieto profesie: psychológ, ošetrovateľ v zdravotníctve – psychiatrická sestra, vychovávateľ, terapeut pre problémy so vzdelávaním, vedúci personálneho oddelenia, sociálny pracovník, poradca pre problematiku závislostí, poradca pre voľbu povolania, učiteľ. Môžeme povedať, že osobnostné vlastnosti, záujmy a schopnosti študentov psychológie sú v súlade s ich predmetom štúdia a možnosťami uplatnenia v praxi.

V našom výskume sme sa venovali aj zodpovedaniu hypotéz o vzájomných koreláciách medzi jednotlivými dimenziami dotazníkov. Zistenie týchto korelácií je dôležitým predpokladom úspešnosti použitia vybranej diagnostickej batérie.

Medzi faktorom **extraverzie z GOP** a **vodcovským typom podľa RIASEC** je stredne silný, podľa Cohena (Cohen, 1992), signifikantný priamoúmerný vzťah ($r = 0,372$; $\text{sig} = 0,0$; $N = 101$). Môžeme usudzovať na to, že dané dva koncepty vzájomne úzko súvisia a zároveň naše výsledky sú v zhode so štúdiou Nordvik (1996). Medzi faktorom **pocitovanie z GOP** a **konvenčným typom podľa RIASEC** sme zistili **slabý signifikantný priamoúmerný vzťah** ($r = 0,250$; $\text{sig} = 0,012$; $N = 101$). Výsledok v zhode so štúdiami Nordvik (1996) a Healy (2000), z ktorých sme vychádzali pri formulácii hypotézy, čo vnímame ako dôležité potvrdenie blízkosti oboch dimenzií. Vzťah **intuície z GOP** a **umeleckým typom podľa RIASEC** je stredne silný signifikantný priamoúmerný ($r = 0,445$; $\text{sig} = 0,0$; $N = 101$), v zhode s výsledkami štúdií (Nordvik, 1996 a Chauvin 2010). Vzťah **myslenia z GOP** a **realistickým typom podľa RIASEC** je slabý priamoúmerný signifikantný ($r = 0,257$; $\text{sig} = 0,01$; $N = 101$), v zhode so štúdiami (Nordvik, 1996, Healy, 2000). Vzťah medzi **cítením z GOP** a **sociálnym typom podľa RIASEC** je stredne silný signifikantný priamoúmerný ($r = 0,329$; $\text{sig} = 0,001$; $N = 101$). Výsledok je v zhode s výsledkami štúdií Nordvik (1996), Healy (2000) aj Chauvin (2010). Zistili sme, že vzťahy medzi **RIASEC typom vodcovským** a **LMI dimenziami dominancia, cieľavedomosť, orientácia na status** stredne silné, signifikantné a priamoúmerné (podľa Tab. 5). To znamená, že popisy týchto dimenzií sú si veľmi blízke a podobné.

Tabuľka 5 Korelácie medzi dimenziou vodcovský typ testu RIASEC a LMI dimenziami dominancia, cieľavedomosť, orientácia na status

| | | Dominancia | Orientácia na status | Cieľavedomosť |
|---------------|---------------|------------|----------------------|---------------|
| Vodcovský typ | korelácia | ,627 | ,463 | ,402 |
| | signifikancia | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 101 | 101 | 101 |

Vzťah medzi **investigatívnym typom** a **ochotou sa učiť** je stredne silný signifikantný priamoúmerný ($r = 0,542$; $\text{sig} = 0,0$; $N = 101$).

Ďalej sme sa zaoberali vzťahmi medzi vybranými LMI dimenziami a niektorými osobnostnými faktormi GPOP. Najskôr sme sa venovali **vzťahu medzi dominanciou (LMI dimenzia) a faktorom extravézia (GPOP)**. Z korelačnej analýzy vyplýva, že vzťah medzi dominanciou a extravéziou je stredne silný signifikantný a priamoúmerný ($r = 0,432$; $\text{sig} = 0,0$; $N = 101$). Zistená signifikancia je v zhode s výsledkami slovenskej štandardizačnej štúdie overovania dotazníka LMI (Schuler, Prochaska, 2011), ktorej závery tiež potvrdzujú koreláciu medzi extravéziou a dominanciou z LMI. Zistili sme, že vzťah medzi **flexibilitou a extravéziou** je slabý priamoúmerný signifikantný ($r = 0,264$; $\text{sig} = 0,008$; $N = 101$) podobne medzi **flexibilitou a intuíciou** je slabý priamoúmerný signifikantný vzťah ($r = 0,266$; $\text{sig} = 0,007$; $N = 101$). Zistili sme, že medzi **nebojácnosťou a faktorom pokoj** je stredne silný a priamoúmerný signifikantný ($r = 0,468$; $\text{sig} = 0,0$; $N = 101$).

Súhrnne môžeme povedať, že sme zistili štatisticky významné priamo úmerné vzťahy medzi týmito dimenziami dotazníkov:

extravézia – vodcovský typ, dominancia a flexibilita;

pocitovanie – konvenčný typ;

intúícia – umelecký typ;

myslenie – realistický typ;

cítanie – sociálny typ;

dominancia, cieľavedomosť, orientácia na status – vodcovský typ;

sebakontrola – konvenčný typ;

ochota učiť sa – investigatívny typ;

flexibilita – intúícia;

nebojácnosť – pokoj.

Nepriamo úmerný štatisticky významný vzťah sme zistili medzi dimenziami samostatnosť – introverzia.

Naopak, nenašli sme štatisticky významné vzťahy medzi týmito dimenziami: introverzia – skúmový / investigatívny typ; vnímanie – umelecký typ; konvenčný typ – vytrvalosť.

Na základe nájdenia viacerých štatisticky významných vzťahov medzi dimenziami dotazníkov môžeme povedať, že dotazníky merajú koncepty a vlastnosti osobnosti, ktoré sú si blízke. Je preto možné použiť dotazníky GPOP, LMI a DVP spolu ako diagnostickú batériu v procese kariérového poradenstva.

4. Záver

Cieľom našej práce bolo spoznať vysokoškolských študentov psychológie končiacich ročníkov bakalárskeho a magisterského štúdia, identifikovať ich prevládajúci osobnostný typ podľa typológie Hollanda a Goldena a popísať charakteristiky ich výkonovej motivácie, prostredníctvom vybranej diagnostickej batérie. Diagnostickú batériu, ktorú sme zostavili pre tento účel, tvorili dotazníky GPOP, DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry a LMI – Dotazník motivácie k výkonu. Výber diagnostických inštrumentov bol ovplyvnený dostupnosťou štandardizovanej metodiky, tým, že merajú koncepty a fenomény významné pre prácu v kariérovom poradenstve a tým, že ich vzájomná korelačná blízkosť bola overovaná mnohými zahraničnými výskumami. Zároveň bolo cieľom overiť vzájomnú korelačnú blízkosť použitých diagnostických nástrojov s ohľadom na ich spoločné použitie ako diagnostickej batérie.

Na základe výsledkov diagnostiky osobnosti, záujmov a výkonového potenciálu môžeme povedať, že študenti psychológie sú dominantne sociálne orientovaní, extravertní, spoločenský, sociálne sú veľmi priateľskí, so sklonom k altruizmu a idealizmu, sú vysoko komunikatívni, čo je spojené aj s prosociálnymi, pomáhajúcimi, vzdelávacími či liečebnými aktivitami zameranými na starostlivosť, pomoc a podporu ostatných ľudí. Radi na sebe pracujú, sú ochotní sa učiť, podávať stabilný výkon v jasne stanovených pracovných podmienkach. Porovnali sme celkový osobnostný kód SEA s povolaniami, ktoré podľa dotazníka DVP tomuto kódu zodpovedajú a zistili sme zhodu. To nás vedie k možnému záveru, že si študenti volia predmet štúdia v súlade s osobnostnými vlastnosťami a referenciami. Na základe výsledkov komparačnej analýzy medzi – ročníkových efektov môžeme povedať, že medzi študentmi končiacich ročníkov bakalárskeho a magisterského štúdia nie je významný rozdiel vo výsledkoch diagnostiky osobnosti. To nás vedie k záveru, že postupy kariérového poradenstva môžu byť jednotné pre obe skupiny študentov.

Cieľom práce bolo aj zistiť, či vybrané dimenzie použitých diagnostických nástrojov vzájomne štatisticky súvisia s ohľadom na ich spoločné využitie v kariérovom poradenstve. Jednotlivé hypotézy sme overovali prostredníctvom postupov korelačnej analýzy a zistili sme viaceré štatisticky významné priamo úmerné vzťahy medzi dimenziami dotazníkov. Na základe prevahy nájdených korelácií môžeme tvrdiť, že je vhodné použiť nami vybranú diagnostickú batériu s ohľadom na blízkosť a podporu meraných charakteristík. Navrhujeme preto používať nami zvolenú batériu v kariérovom poradenstve so študentami. Pre ich spoločné použitie sme v našom výskume našli jasnú podporu v podobe štatisticky významných korelácií medzi dimenziami jednotlivých dotazníkov. Vytvorili sme tak batériu, v ktorej sa vhodne kombinuje diagnostika osobnosti vo vzťahu k pracovným záujmom a výkonovému potenciálu.

Na základe výsledkov by sme navrhli štyri kroky postupu kariérového poradenstva od sebaoznania prostredníctvom nami vybratej a overenej diagnostickej batérie, cez citlivé sprostredkovanie výsledkov, nadviazanie dôverného poradenského vzťahu až po konfrontáciu zistení s požiadavkami a možnosťami praxe.

Za limity nášho výskumu považujeme malú výskumnú vzorku. Bolo to spôsobené tým, že sme sa zamerali len na študentov psychológie, čo sme zdôvodnili potrebou návrhu poradenských stratégií konkrétne pre týchto študentov. V nadväzujúcom výskume by sme odporúčali vzorku študentov rozšíriť o študentov psychológie z iných vysokých škôl, prípadne aj študentov iných odborov. Zároveň s tým by bolo vhodné navrhnuť

kariérový poradenských program pre širšie využitie. Istým limitom výskumu je aj zloženie výskumnej vzorky kde dominovali ženy nad mužmi v pomere 87 žien a 14 mužov. Na druhej strane však tento nepomer odráža reálnu situáciu so študentmi psychológie, ktorá je tradične rodovo nevyvážená. Limitom práce je aj to, že sa nám nepodarilo získať spätnú väzbu od študentov, ktorí sa zúčastnili diagnostickej časti výskumu, ale odmietli sa zúčastniť pokračovania. Plánovali sme získať od nich, už ako zamestnaných absolventov, informácie o situácii v praxi, o tom, aké požiadavky boli na nich v praxi kladené, či ich spĺňali a aké svoje vlastnosti a schopnosti reálne v práci využívali. Tomu by sme odporúčali sa venovať v nasledujúcom výskume.

Prínos práce vidíme v jej vysokej aplikovateľnosti do praxe, predovšetkým pre možnosti kariérového poradenstva v podmienkach vysokých škôl. Závety práce a skúmanie vybranej diagnostickej batérie dávajú spätnú väzbu o študentoch a prinášajú informáciu o dôležitosti použitia psychodiagnostických inštrumentov kariérového poradenstva, ktoré sú využiteľné priamo v praxi. Na základe poznania osobnosti a výkonového potenciálu študentov prostredníctvom nami zvolenej diagnostickej batérie je možné podporovať kariérový rozvoj študentov. Výsledky psychodiagnostických meraní dávajú poradcom informáciu, na akých vlastnostiach môžu stavať, ktoré predstavujú podporu a na akých je potrebné pracovať. Ďalej pracovné stratégie a preferencie študentov sú prejavom osobnostných vlastností študentov v ich postoji k práci a pracovným úlohám. Je potrebné z nich vychádzať pri následnom koncipovaní poradenských stratégií poradcov tak, aby boli v súlade s potrebami študentov.

Zároveň je možné podobný výskum opakovať aj na iných vysokých školách s cieľom poznania vlastných študentov a formulovania procesov kariérového poradenstva.

LITERATURA

- Cortina, M. J. (1993). What is a coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, (1), 98–104.
- Čakrt, M. (2008). *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press.
- FSEV UK, Markant. (2006). *Definovanie potrieb trhu práce v BSK z hľadiska absolventov VŠ*. Záverečná správa z prieskumu v rámci projektu Profesionálne poradenské centrum pre študentov VŠ v regióne BSK. Interný materiál FSEV UK.
- Golden, J. P. (2011). *Dotazník typológie osobnosti – GPOP SK*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Healy, C. C. (2000). Interpreting the Myers – Briggs type indicator to help clients in understanding their Strong interest inventory. *Journal of Career Development*, (4), 295–308.
- Hogan, R., Blake, R. (1999). John Holland's Vocational Typology and Personality Theory. *Journal of Vocational Behavior*, (55), 41–56.
- Holland, J. L. (1972). *A guide to the self-directed career program: A practical and inexpensive vocational guidance system*. Baltimore : Johns Hopkins University.
- Holland, J. L. (1973). *Diagnostic scheme for specifying vocational assistance*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Holland, J. L., Gottfredson, G. D. (1974). *Applying a typology to vocational aspiration*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Holland, J. L., Gottfredson, G. D. (1975). *Using a typology of persons and environments to explain careers: some extensions and clarifications*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Hollad, J. L., Magoon, T. M., Spokane, A. R. (1981). Counselling psychology: career intervention, research and theory. *Annual Review Psychology*, (32), 279–305.

- Chauvin, I. et al. (2010). Relationship between Holland's vocational typology and Myers-Briggs' types: Implication for career counselors. *Psychology Journal*, (7), 61–66.
- Chope, R. C. (2008). Practice and research in career counselling and development. *The Career Development Quarterly*, (58), 98–173.
- Jörin, S. (2003). *DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry*. Praha: Testcentrum.
- Jung, C. G. (1996). *C. G. Jung. Výbor z díla I. Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Lisá-Kretová, E., Hennelová, K. (2007). Psychologické pozadie profesionálnej orientácie VŠ študentov. *Psychológia práce a organizácie*, (1), 141–146.
- Miller, M., Miller, T. H. (2005). Theoretical application of Hollan's theory to individual decision – making styles: implication for career counselors. *Journal of Employment Counseling*, (42), 20–28.
- Nordvik, H. (1996). Relationships between Holand's vocational typology, Schein's career anchors and Myers – Briggs type's. *Journal of Occupational and organizational Psychology*, (69), 263–275.
- Reardon, R. C., Lenz, J. G. (1999). Holland's Theory and Career Assessment. *Journal of Vocational Behavior*, (55), 102–113.
- Schuler, H., Prochaska, M. (2011). *Dotazník motivácie k výkonu – LMI SK*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Šucha, M. (2010). Osobnostní struktura a výkonová motivace u manažeru neziskových organizací a manažeru v podnikatelském prostředí. *E-psychologie*, (2), 1–11.
- Timmons, J. et al. (2005). *Career planning begins with assessment: A guide for professionals serving youth with educational and career development challenges*. Washington, D.C.: National collaborative on workforce and disability for youth, Institute for educational leadership.
- Trochanová, V. (2010). *Motivačný potenciál vybraných faktorov vo vzťahu k osobnostným črtám zamestnancov bankového sektoru*. Diplomová práca. Brno: Masarykova Univerzita.
- Wagnerová, I. (2011). Dotazník typologie osobnosti – GPOP (Golden Profiler of Personality). *E-psychologie*, (1), 83–86.
- Zvalová, M., Srnánková, L., Hrušovská, J. (2007). *Uplatnenie absolventov vysokých škôl v praxi*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.

O autorke:

Mgr. Zuzana Navrátilová, PhD., študovala psychológiu na Katedre psychológie Univerzity Komenského v Bratislave. Doktorandský titul zo psychológie získala na Fakulte sociálnych a ekonomických štúdií UK v Bratislave. Študuje v špecializačnom odbore klinická psychológia. Pracuje ako psychologička na Oddelení klinickej psychológie v UNB, sv. Cyrila a Metoda v Bratislave. Akademickej činnosti sa venuje ako odborná asistentka na Katedre sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského. Venuje sa klinickej praxi a pedagogickej činnosti. E-mail: navratil.zuzana@gmail.com

FAKTOROVÁ ŠTRUKTÚRA A RELIABILITA ŠKÁLY NA MERANIE MORÁLNEJ IDENTITY. PRVÉ SKÚSENOSTI S METODIKOU SELF-IMPORTANCE OF MORAL IDENTITY SCALE V SLOVENSKOM PREKLADĚ

PETER BABINČÁK, VERONIKA JURÍČKOVÁ, MAREK PREISS, TEREZA PŘÍHODOVÁ, MARIE HOLLÁ

Abstrakt: Cieľom realizovaného výskumu bolo overenie psychometrických vlastností škály na meranie morálnej identity Self-Importance of Moral Identity Scale (MIS) v slovenskom preklade. Reliabilitu a faktorovú štruktúru sme overovali pre dáta z dvoch štúdií (N = 210). Prostredníctvom EFA sme získali dvojfaktorové riešenie s uspokojivými hodnotami reliability pre oba faktory MIS – Internalizácia ($\alpha = .759$) a Symbolizácia ($\alpha = .807$). V prvej štúdií (N = 101) sme zaznamenali súvislosť Internalizácie so subjektívnym šťastím a vyššie skóre oboch subškál MIS u žien. V druhej štúdií (N = 111) sme zaznamenali relatívnu nezávislosť morálnej identity od hodnôt sociálnej desirability a odlišný vzorec vlastností Symbolizácie a Internalizácie. Internalizácia pozitívne súvisela s prosociálnym morálnym usudzovaním, negatívne s morálnym vyviazaním, klamaním, sociometrickým statusom. Korelačné vzťahy Symbolizácie s ďalšími premennými boli buď protikladné (klamanie, sociometrický status, altruistické morálne usudzovanie) alebo výrazne odlišné. Možnosti interpretácie sú diskutované v diskusii.

Kľúčové slová: morálna identita; Internalizácia; Symbolizácia; faktorová štruktúra; reliabilita; Slovenská republika

Factor structure and reliability scale to measure of moral identity. First experience with the methodology of Self-Importance of Moral Identity Scale in Slovak translation

Abstract: The aim of the research was to verify the psychometric properties of Self-Importance of Moral Identity Scale (MIS) in the Slovak translation. Reliability and factor structure were verified for data from two studies (N = 210). EFA has obtained a two-factor solution with satisfactory reliability values for both MIS factors – Internalization ($\alpha = .759$) and Symbolization ($\alpha = .807$). In the first study (N = 101), we noticed the association of Internalization with subjective happiness and higher scores of both MIS subscales in women. In the second study (N = 111), we noticed the relative independence of moral identity from the level of social desirability and the different pattern of characteristics of Symbolization and Internalization. Internalization was positively related to prosocial moral judgement, negatively to moral disengagement, deception and sociometric status. The correlations of symbolization and other variables were either contradictory (deception, sociometric status, altruistic moral judgement) or notably different. The possibilities for interpretations are discussed in the discussion.

Keywords: moral identity; Internalization; Symbolization; factor structure; reliability; Slovak Republic

<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.8>

Teoretický úvod

V poslednom desaťročí došlo k pozoruhodnému oživeniu záujmu o štúdium morálky v širšom kontexte osobnosti, sebaštačnosti a identity (Lapsley & Narvaez, 2004). Vzhľadom k tomu, že definícia morálky a definovanie toho čo je, alebo nie je morálne je veľmi obtiažne, patrí morálna psychológia ku kontroverzným oblastiam (Frimer & Walker, 2009). Vo vývinovej, sociálnej a pracovnej psychológii sa na vysvetlenie rôznych aspektov morálneho fungovania objavil pojem morálna identita (Aquino, Freeman, Reed, Lim & Felps, 2009). Výskumníci morálnej psychológie venujú konceptu morálnej identity čoraz väčšiu pozornosť a vyvíjajú značnú iniciatívu na jej preskúmanie (Jia, 2016).

Morálna identita môže byť chápaná ako seba-regulačný mechanizmus, ktorý reguluje morálne konanie jedinca a ako konštrukt, ktorý preklenuje priepasť medzi morálnym úsudkom a morálnym konaním (Xing & Keung, 2014). Cohen a jeho kolegovia (2014) vnímajú morálnu identitu ako jeden z elementov morálneho charakteru, ktorý definujú ako individuálne charakteristické vzorce myslenia, emócií a správania asociovaného s morálnym/eticným či nemorálnym/neetickým správaním. Bergman (2002; cit. podľa Reynold & Ceranic, 2007, str. 1611) uvádza, že morálna identita je špecifický druh identity, ktorý sa točí okolo morálnych aspektov vlastného ja. Funguje ako samoregulačný mechanizmus, ktorý nastavuje parametre pre správanie jedinca, motivuje ho k špecifickým morálnym činom (Blasi, 1984; Reynold & Ceranic, 2007) a núti ho jednať v morálnom duchu (Colby & Damon, 1992). Aquino a Reed (2002) ho tiež označujú ako seba-regulačný mechanizmus, ktorý spája jedinca s ostatnými prostredníctvom morálnych asociácií definujúcich jeho morálne Self. Aquino a jeho kolegovia (2009) vnímajú morálnu identitu ako kognitívnu schému, ktorú si jedinec vytvára o svojom morálnom charaktere, a ktorá je silným zdrojom morálnej motivácie správať sa tak, aby si jedinec zachoval vlastnú konzistenciu (self-consistency). To znamená, že jedinec, ktorého Self- koncept je organizovaný okolo morálnych vlastností, by mal byť motivovaný správať sa tak, aby bol tento koncept zachovaný.

Základom pre našu štúdiu sa stal koncept Aquina a Reeda (2002), ktorí definujú morálnu identitu ako Self- koncept organizovaný okolo súboru morálnych vlastností (napr. férový, milý, čestný), ktoré ľudia považujú za ústredné pre morálneho človeka. Predpokladom pre ich sociálno-kognitívny rámec morálnej identity je vzájomné pôsobenie medzi situačnými faktormi a ústrednosťou morálnej identity. Situačné podnety aktivujú morálnu identitu v rámci rôznych situácií a vyvolávajú ju do popredia ľudských myslí. Zároveň nás vyzývajú k tomu, aby sme sa správali konzistentne s ňou (Finnel, Reed & Aquino, 2011).

Aquino a Reed (2002) na základe svojej teórie rozlišujú dve zložky (dve dimenzie) morálnej identity. Prvá odráža súkromnú skúsenosť s centralitou morálnej identity, ktorú nazývajú Internalizácia a druhá odráža verejné vyjadrenie, ktorú nazývajú ako Symbolizácia (Aquino, McFerran & Laven, 2011). Privátna morálna identita je kognitívna reprezentácia morálneho Self, ktorá odráža mieru, do akej sú morálne vlastnosti centrálné pre Self- koncept jedinca. Verejná morálna identita môže byť prezentovaná symbolicky vo forme spoločenských aktivít, alebo alternatívne, ako miera v akej sú morálne vlastnosti jedinca prezentované na verejnosti. Morálnu identitu môžeme teda označiť za myšlienkovú reprezentáciu morálneho charakteru, ktorá je udržiavaná interne a prezentovaná ostatným (McFerran, Aquino & Duffy, 2010). Tieto dve dimenzie spolu vzájomne korešpondujú a sú aj súčasťou nimi vytvorenej škály na meranie dôležitosti morálnej identity.

Škála na meranie dôležitosti morálnej identity

Problematike morálnej identity sa v morálnej psychológii venuje celá rada projektov a výskumov. Výskumníci sa ale zhodujú na tom, že definícia a metodiky na meranie morálnej identity sú nedostačujúce a že empirický výskum morálnej identity ešte čelí mnohým výzvam (Jia, 2016). Metodiky na meranie tohto skôr filozofického konštruktú majú celú radu obmedzení a vyžadujú si ďalšie metodologické vylepšenia (Hardy & Carlo, 2011). Veľký pokrok ale nastal po tom, čo autori Aquino a Reed (2002) zostavili krátky a ľahko administrovateľný nástroj na meranie dôležitosti morálnej identity, *The Self-Importance of Moral Identity Scale*, ktorý bol základom pre našu štúdiu. Meta-analýza Hertza a Krettenauera (2016) uvádza, že táto škála je pre väčšinu štúdií morálnej identity (napr. Baker, 2005; Hardy, Bhattacharjee, Reed & Aquino, 2010; Lu, 2012) východisková, čo poukazuje na veľkú úspešnosť tejto škály.

Škála identifikuje dve zložky morálnej identity (Internalizáciu a Symbolizáciu), ktorými skúma nielen vnútornú mieru vnímania morálnej identity, ale aj mieru morálnej identity, ktorá je externe prezentovaná prostredníctvom aktivít jedinca. Základom pre vytvorenie škály bola pilotná štúdia autorov, na základe ktorej mali respondenti (N = 228) napísať vlastnosti, ktoré podľa nich vystihujú morálnu osobnosť. Pomocou obsahovej analýzy autori vybrali 9 vlastností, ktoré boli zmienené aspoň u 30 % respondentov. V druhej pilotnej štúdií respondenti hodnotili pomocou Likertovej škály (1 – absolútne nepotrebné; 5 – absolútne nevyhnutné) ako veľmi sú vybrané vlastnosti (starostlivý, súcitný, spravodlivý, priateľský, veľkorysý, pomáhajúci, poctivý, láskavý) nevyhnutné pre popis morálneho človeka. Subškála Internalizácie odráža mieru, do akej je súbor týchto morálnych vlastností ústredný pre sebaopínanie (self-concept) a zisťuje, či jedinci túžia mať vlastnosti spojené s morálnym prototypom (Monin & Jordan, 2009). Subškála Symbolizácie naopak odráža mieru, do akej sú tieto vlastnosti vyjadrované verejne, prostredníctvom aktivít jedinca (McFerran, Aquino & Duffy, 2010; Passini, 2016).

Pôvodná škála obsahovala 13 položiek (7 položiek v subškále Internalizácia, 6 položiek v subškále Symbolizácia), z ktorých boli pomocou exploračnej a konfirmačnej analýzy 3 položky vyradené. Po vyradení týchto položiek dosiahli štatistické hodnoty konfirmačnej analýzy akceptovateľné výsledky ($\chi^2(32, N = 347) = 85.46, p < .001, \text{RMSR} = .03, \text{GFI} = .95, \text{CFI} = .95, \text{NFI} = .92$). Obe škály spolu vzájomne korelovali (Spearman, $r = .44, p < .001$) a reliabilita meraná pomocou Cronbachovej alfy dosiahla uspokojivé hodnoty (Internalizácia, $\alpha = .73$; Symbolizácia, $\alpha = .82$).

Nevýhodou nástroja je, že tak ako iné explicitné metodiky založené na sebaopisovaní, reflektuje konkrétny pojmový a empirický prístup k posudzovaniu morálnej identity (Hertz & Krettenauer, 2016). Validitu nástroja tak môže obmedzovať jeho náchylnosť k predpojatosti vlastnej prezentácie (seba-klamanie a vytváranie dobrého dojmu) (Walker, cit. podľa Hertz & Krettenauer, 2016, str. 7) a možný tlak na respondentov odpovedať sociálne žiadúcim spôsobom (Baker, 2015). Samotní autori škály v rámci validizačnej štúdie škály potvrdili slabšie korelácie oboch subškál Internalizácie ($r = 0.18, p < 0.05$) aj Symbolizácie ($r = 0.26, p < 0.05$) s vytváraním dobrého dojmu (Aquino & Reed, 2002). Podobné výsledky dosiahol vo svojej štúdií aj Baker (2015), ktorý taktiež uvádza signifikantné korelácie oboch subškál (Internalizácia, $r = 0.28, p < 0.05$; Symbolizácia, $r = 0.31, p < 0.01$) s vytváraním dobrého dojmu.

Overovanie validity nástroja

Výskumom prediktívnej validity škály sa zistilo, že participanti, ktorí dosahovali vyššie skóre mali tendencie k prosociálnemu správaniu (Hertz & Krettenauer, 2016), k dobrým skutkom ako je dobrovoľníctvo pre bezdomovcov, mentoring problematickej mládeže, návštevy pacientov v opatrovnických zariadeniach (Aquino & Reed, 2002), poskytovanie pomoci okrajovým skupinám (Reed & Aquino, 2003), charitatívny výdaj jedla (Aquino & Reed, 2002) alebo darovanie peňazí na charitatívne účely (Reed & Aquino, 2003). Silná morálna identita posilňuje morálne Ja a zvyšuje aj tendencie k darovaniu času, ktoré si vyžaduje vyššie psychologický náklady (Reed, Aquino & Levy, 2007). Reed, Kay, Finnel, Aquino a Levy (2016) uvádzajú, že venovanie času a iné zámerné správanie takýmto účelom vedie k väčšej sebareflexii a zároveň zvyšuje vnímanie časového blahobytu a self-efficacy.

Výskum role morálnej identity a vytvárania identity v kontexte psychického zdravia (anxiózne a depresívne symptómy), psychického well-beingu (sebaúcta a zmysel života) a zdraviu rizikového správania (nebezpečné užívanie alkoholu a sexuálne rizikové správanie) u 9500 vysokoškolských študentov vo veku 18–25 rokov potvrdil, že jedinci s vyššou mierou morálnej identity uvádzali menej anxiózných a depresívnych symptómov, nižšiu úroveň nebezpečného užívania alkoholu a sexuálne rizikového správania, vyššiu mieru sebaúcty a väčší zmysel života (Hardy et al., 2013). Oba aspekty morálnej identity – Symbolizácia aj Internalizácia pozitívne a signifikantne predikujú rôzne aspekty subjektívneho well-beingu, vrátane šťastia (Giacalone, Jurkiewicz & Promislo, 2016), empatiu (Hardy et al., 2010) a u súboru mladých futbalistov ($N = 365$; vek $M = 13.37$, $SD = 1.85$) aj eudaimoniou, ktorá v psychologickej literatúre splyva s pojmami šťastie či well-being (Sage & Kavussanu, 2010). Okrem vlastného psychického well-beingu morálna identita aktívne podporuje aj well-being u druhých tým, že im poskytuje pomoc a starostlivosť (Hertz & Krettenauer, 2016). Internalizovaná morálna identita u dospelých jedincov zvyšuje aj mieru súcitu a morálneho uvažovania (Aquino & Reed, 2002), pravdepodobnosť väčšej sebaúcty (Hardy et al., 2013), mieru pozitívnych emócií a pozitívnych reakcií na morálne činy a túžbu stať sa lepším človekom (Hardy, Bean & Olsen, 2015).

Zatiaľ čo iné štúdie preukázali, že zvýšený pocit morálnej identity podporuje vzorové morálne správanie (Colby & Damon, 1995), výsledky štúdie Glenna, Koleva, Iyera, Grahama a Ditta (2010) poskytli dôkaz o tom, že znížený pocit morálnej identity môže byť faktorom, ktorý prispieva k nemorálnemu správaniu. Morálna identita skúmaná u športovcov potvrdila, že subškála Internalizácie je dobrým prediktorom nielen prosociálneho, ale aj antisociálneho správania napríklad vo futbale. Hráči s vyššou mierou morálnej identity mali väčšie tendencie zapájať sa do prosociálneho správania a menšie tendencie k antisociálnemu správaniu ako je klamanie rozhodcovi alebo faulovanie protihráčov (Sage, Kavussanu & Duda, 2006).

Morálna identita môže taktiež regulovať maladaptívne účinky vysokej miery morálneho vyviazania sa (Detert, Treviño & Sweitzer, 2008) a nízkej úrovne seba-regulácie (Hardy, Bean & Olsen, 2015). Morálne vyviazanie je chápané ako proces, ktorý umožňuje urobiť zo škodlivého správania osobne prijateľné presvedčenie, že toto správanie je v skutočnosti morálne prístupné (Bandura et al., 1996). Ľudia s vyššou tendenciou k morálnemu vyviazaniu sú schopní kognitívne deaktivovať seba-regulačné mechanizmy a zmierniť vnútorné rozpaky, ktoré vznikajú, keď ich správanie porušuje vnútorné morálne normy (Christian &

Ellis, 2014). Gini a jeho kolegovia (2015) potvrdzujú, že morálne vyviazanie taktiež uľahčuje rôzne typy agresívneho správania. Hrá zásadnú rolu mediátora medzi hnevom a fyzickou a verbálnou agresivitou (Rubio-Garay, Carrasco & Amor, cit. podľa Wang et al., 2017, s. 520) a môže viesť až k rôznym formám psychopatického správania (Glenn, Koleva, Iyer, Graham & Ditto, 2010).

V pracovnej oblasti morálna identita, najmä internalizácia, znižuje mieru sociálne dominantných a nadradených postojov (Hardy et al., 2010) a predikuje menšie tendencie k neetickému jednaniu ako je klamanie na obchodných rokovaniach (Aquino, Freeman, Reed, Lim & Felps, 2009) či podvádzanie (Detert, Treviño & Sweitzer, 2008), zvyšuje pravdepodobnosť prosociálnych obchodných rozhodnutí a naopak znižuje pravdepodobnosť nečestných obchodných rozhodnutí (Aquino, Freeman, Reed, Lim & Felps, 2009).

Ciele výskumu

Hlavným cieľom realizovaného výskumu bolo overenie psychometrických vlastností škály na meranie morálnej identity Self-Importance of Moral Identity Scale (MIS; Aquino & Reed, 2002) v slovenskom preklade. Zber údajov bol realizovaný v rámci dvoch štúdií, reliabilitu a faktorovú štruktúru metodiky sme overovali sumárne pre dáta z oboch štúdií. Cieľom prvej štúdie bolo ďalej overenie rodových diferencií, súvislosti s vekom a vierovyznaním. Ako ďalšia premenná bolo do výskumu zaradené subjektívne šťastie ako indikátor subjektívnej pohody resp. subjektívnej kvality života. Cieľom druhej štúdie bolo overenie vlastností konštruktu vzhľadom k ďalším premenným súvisiacim s morálnou identitou, ako morálne vyviazanie, sociálna desirabilita, tendencie k prosociálnemu správaniu, Machiavellizmus, socioekonomický a sociometrický status.

Štúdia 1

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumu sa zúčastnilo 101 respondentov vo veku od 17 do 37 rokov ($M = 22.34$; $SD = 3.17$). Respondenti boli do výskumu získavaní pozvánkou zaslanou mailovou formou, následne vyplňali dotazníky v elektronickej podobe (prostredníctvom google formulárov). Výskumný súbor tvorilo 24 mužov a 77 žien z prevažne vysokoškolského prostredia. Jednalo sa o príležitostný spôsob výberu, čo vzhľadom na primárny cieľ výskumu zameraný na overenie vlastností merania slovenského prekladu nástroja bez ambícií zovšeobecnenia na širšiu populáciu, možno považovať za akceptovateľné.

METÓDY VÝSKUMU

Škála morálnej identity MIS (Moral Identity Scale; Aquino & Reed, 2002) je zameraná na hodnotenie morálnej identity a jej osobnej dôležitosti. Dotazník je zostavený z inštrukcie, kde je vymenovaných 9 špecifických vlastností (starostlivý, súcitný, spravodlivý, priateľský, veľkorysý, pomáhajúci, poctivý, láskavý), ktoré boli empiricky overené ako vlastností charakterizujúce morálneho človeka a následne z 13 položiek hodnotiacich

dôležitosť týchto vlastností pre respondenta na 5-bodovej odpoved'ovej stupnici (vôbec nesúhlasím – úplne súhlasím).

Autori pôvodnej škály pri tvorbe metodiky adaptovali 7 položiek metodiky Self-importance of ethnic identity (Larkey & Hecht, 1995) a doplnili ich o 6 vlastných položiek, ktoré mali reprezentovať sociálne symbolické prejavy morálnej identity. Z anglického originálu bol dotazník so súhlasom jeho autorov preložený do slovenského jazyka spoluautorom tejto štúdie. Pri preklade metodiky boli rešpektované štandardné procedúry adaptácie nástroja včítane spätného prekladu položiek do anglického jazyka. Pri nezrovnalostiach ohľadne prekladu bola výhodou možnosť porovnania s jazykovo blízkym českým prekladom (Juríčková, Preiss & Příhodová, v recenznom konaní).

Škála subjektívneho šťastia SHS (Subjective Happiness Scale; Lyubomirsky & Lepper, 1999) je jednou z najpoužívanejších metodík na zisťovanie subjektívneho šťastia, ktoré je považované za indikátor subjektívnej pohody (subjective well-being). Škála je zameraná na meranie šťastia ako globálnej unidimenzionálnej charakteristiky, ktoré sa často zisťuje odpoveďou na jednu otázku, čo však predstavuje nevýhodu z hľadiska overenia psychometrických vlastností; škála SHS je však konštruovaná ako viacpoložková miera. Celkové subjektívne šťastie predstavuje „globálne subjektívne ohodnotenie toho, či sa niekto považuje za šťastného alebo nešťastného človeka“ (Lyubomirsky & Lepper 1999, str. 139) a interpretuje sa obdobne ako globálne ukazovatele subjektívnej pohody (subjective well-being). Škála obsahuje štyri položky so 7-bodovou odpoveďovou škálou Likertovho typu; autori metodiky uvádzajú jej excelentné psychometrické vlastnosti. Na našej vzorke nadobudla reliabilita hodnotu $\alpha = .859$.

DOPLNKOVÉ OTÁZKY

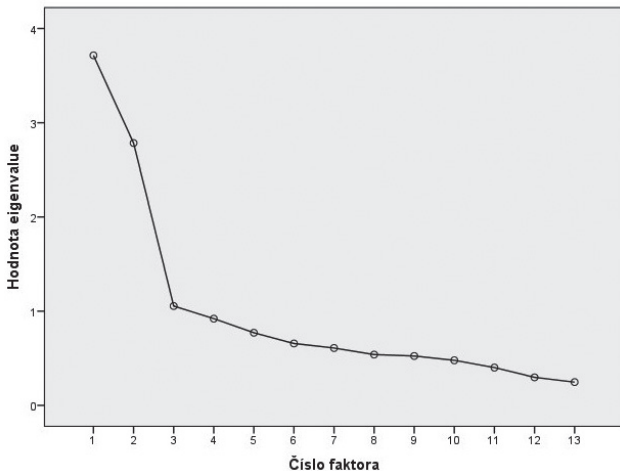
Do výskumu sme zahrnuli niekoľko otázok zameraných na závažnosť morálnych noriem a ich porušovania (napr. „Myslíte si, že existujú situácie, keď je klamstvo ospravedlniteľné?“) s dichotomickou odpoveďovou škálou (áno/nie). Odpovede nebolo možné zoskupiť do samostatného indexu, vyhodnocované boli samostatne.

ANALÝZA VÝSLEDKOV

Získané dáta boli spracovávané pomocou štatistického programu SPSS 23.0 a JAMOVI 0.9.2.3. Postupmi exploračnej (EFA) a konfirmačnej (CFA) faktorovej analýzy autori Aquino a Reed (2002) na dvoch vzorkách analyzovali faktorovú štruktúru konštruktu. V našom výskume sme sa vzhľadom k veľkosti vzorky priklonili k EFA. Využili sme metódu hlavných komponentov a rotáciu Varimax. Počet faktorov sme určovali na základe hodnôt eigenvalue a ich grafického znázornenia (scree plot). Faktorové náboje sme posudzovali v súlade s autormi podľa nasledovných kritérií: a) faktorový náboj položky má byť 0.50 a viac v jednom faktore; b) faktorový náboj v ďalšom faktore má byť menší ako 0.40; c) diferenciacia medzi faktorovými nábojmi položky vo faktoroch nemá byť menšia ako 0.20. Reliabilitu škál sme overovali prostredníctvom Cronbachovej alfy. Skupinové rozdiely na základe rodu a vierovyznania sme overovali jedno-cestnou analýzou variancie a súvislosti skóre morálnej identity a ďalších premenných (šťastie, vek, intenzita náboženského presvedčenia, závažnosť morálnych noriem) korelačnou analýzou.

VÝSLEDKY

Reliabilitu a faktorovú štruktúru MIS sme overovali pre údaje oboch vzoriek (opis druhého výskumného súboru je uvedený nižšie). Na grafe 1 sú prostredníctvom scree plot-u znázornené hodnoty eigenvalue, ktoré boli podkladom pre voľbu počtu faktorov.



Graf 1 Hodnoty eigenvalue faktorov dotazníka MIS

Hodnoty eigenvalue nad 1.0 dosiahli 3 faktory, pričom pre tretí z faktorov hodnota len tesne presiahla zvolenú hranicu (1.055). Keďže vlastná hodnota faktoru bola relatívne nízka a položky, ktoré by doň bolo možné priradiť mali vysoké faktorové náboje aj v iných faktoroch, zvolili sme dvojfaktorové riešenie. Hodnoty faktorových nábojov po rotácii Varimax sú uvedené v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Výsledky exploračnej faktorovej analýzy položiek škály morálnej identity (N = 210)

| Položka | Faktorový náboj | |
|---|-----------------|-------|
| | F1 | F2 |
| 1. Cítil/a by som sa dobre ako osoba, ktorá má tieto vlastnosti | .706 | |
| 2. Byť niekým, kto má tieto vlastnosti, je dôležitou súčasťou toho, kto som | .700 | |
| 3. Veľká časť mojej emocionálnej pohody je spojená s tým, že mám tieto vlastnosti | .629 | |
| 4. Hanbil by som sa byť osobou, ktorá má tieto vlastnosti (R) | .564 | -.474 |
| 5. Mať tieto vlastnosti pre mňa nie je až také dôležité (R) | .688 | |
| 6. Mať tieto vlastnosti je dôležitou súčasťou môjho sebavedomia | .578 | |
| 7. Veľmi túžim mať tieto vlastnosti | .672 | |
| 8. Často si kupujem výrobky, ktoré ukazujú, že mám tieto vlastnosti | | .721 |
| 9. Často nosím oblečenie, ktoré ukazuje, že mám tieto vlastnosti | | .775 |

| Položka | Faktorový náboj | |
|--|-----------------|-------|
| | F1 | F2 |
| 10. Aktivity, ktoré robím vo svojom voľnom čase (napr. záľuby, koníčky) jasne ukazujú, že mám tieto vlastnosti | | .607 |
| 11. Druhy kníh a časopisov, ktoré čítam ukazujú, že mám tieto vlastnosti | | .716 |
| 12. Moje členstvo v určitých organizáciách ukazuje ostatným, že mám tieto vlastnosti | | .719 |
| 13. Aktívne sa zapájam do činností, ktoré ukazujú ostatným, že mám tieto vlastnosti | | .654 |
| Eigenvalue | 2.785 | 3.715 |
| % vysvetlenej variácie | 21.42 | 28.58 |
| Cronbachova alfa | .759 | .807 |

Výsledné zaradenie položiek presne zodpovedá autormi pôvodne predpokladanej štruktúre položiek, deliacej ich do 2 faktorov. Faktor 1 bol nazvaný Internalizácia a faktor 2 Symbolizácia. Autori metodiky do výsledného faktorového riešenia zaradili len 10 položiek, nám realizovaná EFA umožnila adekvátne k faktorom priradiť 12 položiek, jednu položku (4) sme z faktorového riešenia vylúčili kvôli vyššiemu faktorovému náboju v susednom faktore. Oba faktory vysvetľovali spoločne 50.0 % celkovej variácie, hodnota reliability pre faktor Symbolizácie presiahla hranicu 0.80, pre faktor Internalizácie bola hodnota nižšia. Vzájomná korelácia faktorov bola na úrovni $r = .159^*$, priemerné hodnoty škál boli nasledovné: $M_{INT} = 2.74$, $SD = .81$; $M_{SYMB} = 3.87$, $SD = .68$. V analýzach na oboch výskumných súboroch sme používali priemerné skóre oboch škál morálnej identity s vylúčením položky 4.

Ďalšia analýza bola realizovaná na výskumnom súbore 1. Pri overovaní vzťahu morálnej identity a subjektívneho šťastia sme zaznamenali nevýznamnú korelačnú súvislosť Symbolizácie so šťastím, Internalizácia so šťastím súvisela štatisticky významne korelačný koeficient bol kladný a jednalo sa o stredne silný vzťah (výsledky korelačných analýz sú uvedené v tabuľke č. 2). Obdobne sme overovali súvislosť škál morálnej identity s odpoveďami na otázky súvisiace so závažnosťou a porušovaním vybraných morálnych noriem (tabuľka č. 2).

Súvislosť hodnôt veku a morálnej identity nebola zaznamenaná. Vierovyznanie súviselo s oboma zložkami morálnej identity pričom korelačné koeficienty boli nízke až stredne vysoké a naznačujúce pozitívnu súvislosť hlásenia sa k náboženskému presvedčeniu. Ďalšie otázky boli zamerané na dôležitosť manželstva a ospravedlňovanie porušovania morálnych noriem. Pre väčšinu otázok bola zaznamenaná signifikantná súvislosť s Internalizáciou, nie však so Symbolizáciou (korelačné koeficienty však boli pomerne nízke (od -0.227 do $.339$) s výnimkou položky ospravedlňovania krádeže, ktorá naopak súvisela so Symbolizáciou (-0.228), nie však s Internalizáciou (-0.127).

Rodové diferencie sme overovali za použitia analýzy variancie. Homogenita variancií (overovaná Levenovým testom) a priaznivé hodnoty zošikmenia umožňovali použitie parametrickej varianty testu. Zaznamenali sme štatisticky významne vyššie skóre žien v oboch škálach morálnej identity (Priemery Symbolizácie: $M_{ženy} = 2.77$, $M_{muži} = 2.31$, $F = 5.73$; $p < .05$; Internalizácia: $M_{ženy} = 4.10$, $M_{muži} = 3.74$, $F = 4.77$; $p < .05$).

Tabuľka 2 *Deskripcia premenných výskumu a korelácie so subškálami morálnej identity*

| Premenná/otázka | Korelácie (r) | | M | SD |
|---|----------------|--------------|------------------------------|------|
| | Internalizácia | Symbolizácia | | |
| Internalizácia ($\alpha = .830$) | – | .482** | 4.02 | .72 |
| Symbolizácia ($\alpha = .835$) | – | – | 2.66 | .84 |
| Vek | –.075 | .140 | 22.34 | 3.17 |
| Subjektívne šťastie | .395** | .131 | 5.05 | 1.33 |
| | | | % zastúpenie odpovedí | |
| Vierovyznanie (bez vyznania/veriaci) | .295** | .232* | 15.8 | 84.2 |
| Je podľa vás manželský zväzok dôležitý? (nie/áno) | .339** | .183 | 23.8 | 76.2 |
| Existujú okolnosti, kedy je rozvod manželstva legitímny? (nie/áno) | –.235* | –.132 | 14.9 | 85.1 |
| Myslíte si, že existujú situácie, keď je klamstvo ospravedlniteľné? (nie/áno) | –.127 | –.228* | 25.7 | 74.3 |
| Existuje situácia, kedy môže byť interupcia oprávnená? (nie/áno) | –.243* | .027 | 28.7 | 71.3 |
| Existuje podľa vás situácia, kedy je krádež prípustná? (nie/áno) | –.227* | –.128 | 55.4 | 44.6 |

Poznámka: * znamená $p < .05$; ** znamená $p < .01$

Diskusia

Výsledky štúdie potvrdzujú pôvodné zistenia autorov dotazníku (Moral Identity Scale; Aquino & Reed, 2002) o rozdelení položiek dotazníka do dvoch hlavných faktorov, Internalizácie a Symbolizácie. V porovnaní s pôvodnou verziou sa podarilo priradiť 12 z 13 položiek dotazníka, pričom všetky položky dosahovali faktorový náboj .50 a vyšší v jednom z faktorov. Oba faktory tak dohromady vysvetľovali 50 % celkového rozptylu. Koeficient Cronbachova alfa pre oba výskumné súbory dosiahol pre faktor Internalizácie hodnotu $\alpha = .759$ a pre faktor Symbolizácia hodnotu $\alpha = .807$, čo sú pre subškálu Internalizácie porovnateľné hodnoty a pre subškálu Symbolizácie lepšie hodnoty v porovnaní s pôvodnou štúdiou (Internalizácia $\alpha = .78$ a Symbolizácia $\alpha = .69$; Aquino & Reed, 2002). Pre počiatočné štádium overovania vlastností metodiky môžeme konštatovať dobrú mieru vnútornej konzistencie nástroja.

Štúdia zameraná na validizáciu českej verzie dotazníka (Juríčková, Preiss & Příhodová, v recenznom konaní) priniesla mierne odlišné výsledky. Na základe výsledkov faktorovej analýzy pilotnej štúdie autori navrhli vyradenie dvoch položiek, ktoré nespĺňali stanovené psychometrické kritériá a použitie len 11 položkovej verzie. Autori Wan a Yang (2008) v rámci snahy o validizáciu nástroja v čínskych kultúrnych podmienkach dokonca k pôvodným 10 položkám pridali ďalších 12, aby dosiahli uspokojivé psychometrické vlastnosti škály. Na ich výskumnú štúdiu naviazali autori Xing a Keung (2014), ktorých cieľom bolo integrovať kognitívne a afektívne perspektívy vnímania morálnej identity

a vytvorili tak zoznam iných morálnych vlastností ako Aquino a Reed, ktoré mali najvyšší aktivačný potenciál v čínskych kultúrnych podmienkach. Tieto zistenia naznačujú, že morálna identita je vo veľkej miere ovplyvnená kultúrnym kontextom, čo potvrdzujú viaceré štúdie (Jia, 2016; Xing & Keung, 2014). Morálna identita sa ale zatiaľ systematicky neskúmala medzi kultúrami, takže nie je jasné, či pôsobí a funguje rovnako univerzálne (Hardy et al., 2010). Nepochybne ale kultúrne pozadie môže ovplyvňovať a tvarovať hodnoty a priority, a tým prispievať k individuálnym rozdielom v hodnotovej orientácii jedinca (Jia, 2016).

So subškálou Internalizácie štatisticky významne koreloval pocit subjektívneho šťastia ($r = .395, p < .001$), čo potvrdzuje záver predošlých štúdií (Giacalone, Jurkiewicz & Pro-mislo, 2016). James a Chymis (2004), na základe údajov z World Values Survey, taktiež preukázali bikauzálne spojenie medzi etikou (meranou ako dodržiavanie morálnych noriem) a šťastím, kde dáta podporovali oba smery kauzálneho vplyvu medzi týmito premennými. Podobne ako Black & Reynolds (2016) sme zaznamenali aj súvislosť medzi vierou a Internalizáciou a Symbolizáciou. Jednalo sa ale len o nízky až stredne silný pozitívny vzťah. Súvislosť vybraných morálnych noriem a morálnej identity sa preukázala u Internalizácie, s výnimkou položky ospravedlňujúcej lož, ktorá korelovala so Symbolizáciou. Všetky tieto vzťahy boli však pomerne slabé.

Napriek tomu, že ženy sú v porovnaní s mužmi morálnejšie vo viacerých aspektoch (Tangney & Dearing, 2002), ako napr. empatia, pocity viny či niektoré typy prosociálneho správania, niektoré štúdie uvádzajú len minimálne genderové rozdiely v morálnom usudzovaní (Walker, 2006). Black a Reynolds (2016) uvádzajú u žien i vyššiu mieru morálnej identity, tieto výsledky ale neboli štatisticky významné. Aj v našej štúdii dosahovali ženy v oboch škálach morálnej identity vyššie skóre než muži, čo ale neodpovedá výsledkom pôvodnej štúdie, kde sa vplyv pohlavia na Internalizáciu nepotvrdil a na Symbolizáciu sa potvrdil len mierny (Aquino & Reed, 2002). Výsledky českej štúdie taktiež nepotvrdili významné rozdiely medzi mužmi a ženami ani v Internalizácii ani v Symbolizácii (Juríčková, Preiss & Příhodová, v recenznom konaní). Odlišné skórovanie je v tomto prípade možno vysvetliť aj nerovnomerným rozložením pohlavia vo výskumnom súbore.

Štúdia 2

Cieľom druhej štúdie bolo overiť vlastnosti konštruktú vzhľadom k ďalším premenným, u ktorých bolo možné predpokladať, že sú ovplyvnené alebo súvisiace s morálnou identitou.

V problematike psychológie morálky je najviac prepracovaným konštruktom morálne usudzovanie, ktoré je skúmané v rôznych formách. Pre účely tejto štúdie sme zvolili ako kovariát morálnej identity tendencie k prosociálnemu morálnemu usudzovaniu (Carlo et al., 2003; Babinčák, 2011), pričom sme predpokladali súvislosť najmä s tendenciou k altruistickému správaniu. Morálne vyviazanie a Machiavellizmus boli vybrané ako koreláty neetického správania (Moore et al., 2012). Pre účely oboznámenia sa s vlastnosťami meraného konštruktú boli do výskumu zaradené vybrané sociodemografické premenné rod, vek, vzdelanie, intenzita prežívania náboženskej viery, výchovný štýl v primárnej rodine, subjektívny socioekonomický a sociometrický status.

Aquino a Reed (2002) zaznamenali miernu súvislosť oboch škál morálnej identity s vytváraním dobrého dojmu (subškála metodiky na zisťovanie sociálne žiadúceho odpovedania BIDR; Paulhus, 1984), na základe čoho sa autori domnievajú, že položky MIS sú citlivé na sebaaprezentáciu a jej vylepšovanie.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

V druhej štúdii sa výskumu zúčastnilo 111 respondentov vo veku od 16 do 44 rokov ($M = 23.02$; $SD = 5.10$), dve osoby boli z celkového počtu vylúčené kvôli nekompletne vyplnenej dotazníkovej batérii. Oslovovanie respondentov prebiehalo obdobnou formou ako v prvej štúdii, dotazníky boli administrované v elektronickej podobe (prostredníctvom google formulárov), výber možno považovať za príležitostný. Výskumný súbor tvorilo 66 žien a 43 mužov, 18.9 % respondentov malo ukončené VŠ vzdelanie, 46.8 % bolo študentov VŠ, 30.6% malo ukončené stredoškolské vzdelanie s maturitou, 3.6 % bez maturity.

METÓDA VÝSKUMU

Slovenská verzia dotazníka MIS – použitá bola 12-položková verzia s psychometrickými parametrami uvedenými vyššie.

Dotazník morálneho vyviazania PMDS (Propensity to Morally Disengage Scale; Moore, et al., 2012)

Morálne vyviazanie predstavuje tendenciu jedinca k navodeniu kognícií, ktoré pomáhajú reštrukturalizovať či prerámčovať vlastné konanie tak, aby sa javilo byť menej škodlivým, aby napomohlo minimalizovať vlastnú zodpovednosť za konanie, resp. za ublíženie iným. Je to schopnosť racionalizovať vlastné nemorálne konanie tak, aby sa redukovali negatívne pocity, ku ktorým by v súvislosti s takýmto konaním mohlo dôjsť (Moore, 2008; Moore et al., 2012). Cieľom autorov škály bolo vytvoriť jednodimenzionálnu mieru všeobecnej tendencie k morálnemu vyviazaniu. Vytvára ju 8 individuálnych mechanizmov morálneho vyviazania, ktoré reprezentujú rozličné aspekty konštruktu (morálne ospravedlňovanie, eufemistické nálepkovanie, výhodné porovnávanie, presunutie zodpovednosti, rozptyľovanie zodpovednosti, prekrúcanie následkov, dehumanizácia, prisudzovanie viny). Škála posudzuje všeobecnú tendenciu k vyviazaniu, nie správanie v špecifických kontextoch, ktoré nemusí byť relevantné pre všetky osoby. Obsahuje 24 položiek (pre každý mechanizmus po 3 položky) hodnotených na 7 bodovej škále Likertovho typu. Reliabilita jednotlivých aspektov konštruktu sa pohybovala v rozmedzí od .585 do .722, vo výskume sme použili celkové skóre, ktorého reliabilita bola .916.

Dotazník žiadúceho spôsobu odpovedania BIDR (Balanced Inventory of Desirable Responding; Paulhus, 1984)

Z viacerých škál sociálnej desirability bola pre tento výskum využitá 6. verzia škály BIDR (Paulhus, 1984) pozostávajúca zo 40 položiek/tvrdení a 5-bodovej odpovedovej škály, na ktorej sa má respondent vyjadriť k pravdivosti tvrdenia. Metodika využíva striedanie pozitívnych a reverzne formulovaných výrokov (Revzina, 2009). Položky sú rozdelené do dvoch škál – škály sebaklamania (self-deception, SDE) a škály vytvárania dobrého dojmu (impression management; IM). Škálu SDE tvorí prvých 20 výrokov, ktoré sú zamerané na posúdenie, do akej miery osoba vykresľuje seba ako nositeľa nerealistických a vysoko sociálne hodnotených kognitívnych charakteristík, alebo ako intenzívne sa

dištancuje od bežne uznávaných ľudských obmedzení. Ďalších 20 výrokov tvorí škálu IM, ktorej položky sú zamerané na to, do akej miery sa osoba uvádza veľmi nepravdepodobné sociálne žiaduce správanie (Paulhus, 1998, 1991; Gignac, 2013). Dotazník umožňuje vyhodnotenie subškál i celkového skóre. Reliabilita škály SDE bola nízka a do vyhodnotenia sme ju nezaradili ($\alpha = .544$), hodnoty reliability škály IM ($\alpha = .756$) a celkového skóre ($\alpha = .754$) boli akceptovateľné.

Dotazník na zisťovanie tendencií k prosociálnemu správaniu PTM-R (Prosocial Tendencies Measure – Revised, Carlo et al., 2003; Babinčák, 2011)

Metodika PTM-R umožňuje zistiť, kedy a za akých okolností je osoba náchylnejšia k prosociálnemu správaniu. Tvorí ju 23 položiek rozdelených do šiestich subškál (verejné prosociálne správanie, emocionálne, vyžiadané, anonymné, altruistické prosociálne správanie a prosociálne správanie v kritických situáciách); metodika poskytuje možnosť hodnotenia celkového skóre. Odpoveďová stupnica má päť stupňov s hraničnými kotvami „úplne ma to vystihuje“ a „vôbec ma to nevystihuje“. Vnútorňa konzistencia celkového skóre dosiahla hodnotu $\alpha = .808$, reliabilita jednotlivých subškál bola v rozmedzí od .663 do .806 (tabuľka č. 3; zo subškály verejné prosociálne správanie bola eliminovaná jedna položka kvôli zvýšeniu jej reliability).

Dotazník Machiavellizmu MACH IV (Christie & Geis, 1970)

Pojem Machiavellizmus je tradične chápaný ako pomenovanie skupiny osobnostných charakteristík charakterizovaných manipuláciou, využívaním iných ľudí a nedostatkom úprimnosti (Christie & Geis, 1970). Patrí pod tzv. „temnú triádu“ osobnosti (Paulhus & Williams, 2002), kam sú zaradené vo všeobecnosti negatívne vnímané osobnostné vlastnosti vyskytujúce sa v rámci širšej normy v neklinickej populácii. Ako osobnostný rys sa vyznačuje nízkou mierou pokory a čestnosti a je považovaný za jeden z faktorov neetickeho konania. Dotazník MACH IV obsahuje 20 položiek a umožňuje viacero možností vyhodnotenia (napr. verzia so 4 subškálami: Lichôtky, Klamstvo, Nemorálnosť, Cynizmus), v tomto výskume bola využitá subškála Klamanie, ktorej reliabilita bola $\alpha = .709$.

Ako ďalšie premenné boli do výskumu zaradené okrem rodu, veku a vzdelania taktiež:

- otázka na intenzitu prežívania náboženskej viery (škála vôbec nie veriaci – silno veriaci),
- otázku na výchovný štýl v rodine (škála prísny – láskavý),
- dve vizuálne škály subjektívneho socioekonomického a sociometrického statusu (Babinčák & Adamkovič, v tlači).

ANALÝZA VÝSLEDKOV

Výsledky boli analyzované pomocou štatistického programu SPSS 23.0. Pre podporu validity nástroja sme prostredníctvom korelácií overovali súvislosť morálnej identity a ďalších premenných, u ktorých je z povahy konštruktu predpokladaná súvislosť s morálnou identitou a možné ovplyvnenie odpovedí sociálnou žiaducosťou. Analýzou rozptylu sme overovali rozdiely na základe rodu a vzdelania.

VÝSLEDKY

Korelácie MIS s ďalšími premennými sú uvedené v tabuľke č. 3. Bol zaznamenaný odlišný vzorec korelačných vzťahov diferencujúci medzi Symbolizáciou a Internalizáciou.

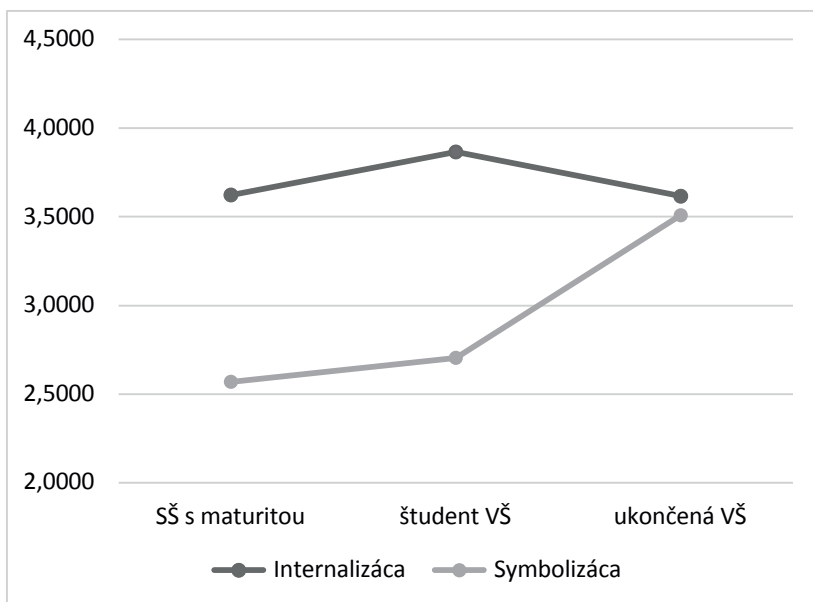
Internalizácia pozitívne súvisela s prosociálnym správaním, predovšetkým s altruistickým a prosociálnym správaním v kríze, negatívne súvisela s klamaním, morálnym vyviazaním a subjektívnym socioekonomickým statusom, a tiež s verejným prosociálnym správaním. Symbolizácia zaznamenala s uvedenými premennými korelačné vzťahy opačnej polarity.

Tabuľka 3 *Deskripcia premenných výskumu a ich korelácie so subškálami MIS*

| Premenná/otázka | Korelácie (r) | | M | SD | α |
|----------------------------|---------------|---------|-------|------|----------|
| | INT | SYMB | | | |
| Internalizácia | – | –.017 | 3.74 | .62 | .656 |
| Symbolizácia | | – | 2.82 | .77 | .775 |
| Verejné PS | –.275** | .347** | 2.42 | 1.05 | .684 |
| Emocionálne PS | .149 | .158 | 3.19 | 0.74 | .721 |
| Vyžiadané PS | .205* | .189* | 3.29 | 0.85 | .663 |
| Anonymné PS | .182 | .333** | 3.03 | 0.96 | .806 |
| Altruistické PS | .225* | –.417** | 3.70 | 0.88 | .734 |
| PS v kritických situáciách | .411** | –.146 | 3.77 | 0.76 | .739 |
| PTM-R celk.skóre | .297** | .110 | 3.31 | 0.49 | .816 |
| BIDR-celk.skóre | .094 | –.003 | 3.06 | 0.35 | .754 |
| SDE (BIDR) | –.098 | –.105 | 3.08 | 0.37 | .544 |
| IM (BIDR) | .207* | .073 | 3.05 | 0.49 | .756 |
| Morálne vyviazanie | –.330** | .045 | 2.98 | 1.01 | .916 |
| Klamanie (MACH IV) | –.419** | .290** | 2.29 | 0.75 | .709 |
| S SES | –.143 | .314** | 5.86 | 1.65 | – |
| S SMS | .052 | .146 | 6.42 | 1.85 | – |
| Vek | .057 | .325** | 23.02 | 5.10 | – |
| Viera | .201* | .125 | 5.57 | 2.83 | – |
| Výchova | –.134 | .211* | 4.95 | 1.68 | – |

Poznámka: * znamená $p < .05$; ** znamená $p < .01$; použité skratky: M – priemer; SD – štandardná odchýlka; PS – prosociálne správanie; S SES – subjektívny socioekonomický status; S SMS – subjektívny sociometrický status.

Rodové rozdiely sme zaznamenali v prípade subškály Internalizácie morálnej identity ($F = 9.18$; $p < .01$) v prospech vyšších priemerných hodnôt u žien ($M = 3.88$) oproti mužom ($M = 3.52$). Rozdiely z hľadiska vzdelania boli signifikantné pre subškálu Symbolizácie ($F = 8.65$; $p < .01$) v prospech vyšších hodnôt u osôb s vysokoškolským vzdelaním ($M = 3.51$), študentov vysokej školy ($M = 2.71$) a osôb so stredoškolským vzdelaním s maturitou ($M = 2.57$) (kategória nižšieho vzdelania bez maturity bola kvôli nízkemu počtu respondentov $N = 4$ z porovnania vylúčená). Graf 2 znázorňuje odlišnú povahu rozdielov pre obe subškály z hľadiska vzdelania. Interakcie medzi rodom a vzdelaním sme nezaznamenali.



Graf 2 Priemerné hodnoty škál morálnej identity diferencované podľa vzdelania

Diskusia

Hlavným cieľom druhej štúdie bolo overenie vlastností konštruovaného škálovania MIS za pomoci korelačných a rozdielových štatistík. V prípade korelačných vzťahov subškál metodiky MIS – skórovala podľa očakávaní subškála Internalizácie. Na základe zistení predošlých štúdií (Detert, Treviño & Sweitzer, 2008; Aquino, McFerran & Laven, 2011) bola predpokladom pozitívna súvislosť s vysoko morálne hodnotenými aspektami prosociálneho usudzovania ako je altruistické pomáhanie a pomáhanie v krízových situáciách a negatívna súvislosť s pomáhaním naviazaným na viac egoistické motívy ako pomáhanie, keď je osoba videná ostatnými. Tieto korelačné vzťahy sa potvrdili, podobne ako aj pozitívna súvislosť s tendenciami k prosociálnemu správaniu vo všeobecnosti. Negatívne korelačné vzťahy vzhľadom k príkladom neetického správania, ako sú klamanie a ospravedlňovanie si vlastného nemorálneho konania boli zaznamenané taktiež, čo podporilo zistenia niekoľkých predchádzajúcich štúdií (Sage, Kavussanu & Duda, 2006; Detert, Treviño & Sweitzer, 2008; Aquino, Freeman, Reed, Lim & Felps, 2009).

V porovnaní s prvou štúdiou odlišne skórovala subškála Symbolizácie morálnej identity. Na tejto vzorke nebol zaznamenaný významný vzťah medzi subškálami MIS, v prvej štúdiu to bol relatívne vysoký kladný korelačný koeficient, podobne autori metodiky uvádzajú stredne silné pozitívne korelačné vzťahy medzi oboma subškálami. Morálna identita ale môže byť prezentovaná verejne aj iným spôsobom, ako bolo merané položkami použitými v subškále Symbolizácie (Reed & Aquino, 2003). Aj v tendenciách k altruistickému i verejnému prosociálnemu správaniu mali subškály podobne vysoké korelačné koeficienty avšak s opačnou polaritou. Odlišnú povahu vzťahov u oboch

subškál MIS sme zaznamenali aj pri ukazovateľoch neetického správania, u morálneho vyviazania i Machiavellistického klamaní. Odlišné skórovanie subškál sa objavilo aj v iných štúdiách (Aquino, McFerran a Laven, 2011), kde autori tento fakt vysvetľujú tým, že Internalizácia, ako vnútorný aspekt morálnej identity, je viac spojená so subjektívnym vnímaním toho, čo je morálne a môže byť ovplyvňovaná prítomnosťou publika (Reed & Aquino, 2003). Na druhú stranu, Symbolizácia ako verejný aspekt morálnej identity, zahŕňa do určitej miery „morálny vzhlád“ pre úžitkové účely a môže tak byť vzdialená od záväzku k morálnym hodnotám, ktoré teoreticky definujú morálnu identitu (Passini, 2016). Hoci je morálna identita dobrým základom pre morálne zámery jedinca, jej uplatniteľnosť v oblasti každodenného života a medziskupinového kontaktu závisí od morálnej komunity jednotlivca. Na rozdiel od zistení autorov Aquina a Reeda (2002) sa ukázalo, že osoby s vysokou morálnou identitou sa môžu cítiť morálne zaviazaní voči mnohým ľuďom, ale pritom nemusia byť všeobecne tolerantní a altruistickí voči iným skupinám ľudí (Passini, 2016), čo sa môže prejavovať aj v správaní vo forme Symbolizácie.

Vysvetlenie odlišného skórovania subškál MIS možno pripísať aj odlišnej skladbe vzorky. Druhá vzorka bola v porovnaní so vzorkou z prvej štúdie vekovo heterogénnejšia a vek respondentov vplýval najmä na skóre subškály Symbolizácie morálnej identity (o čom svedčí stredne silný korelačný koeficient). Ďalším vysvetlením by mohla byť nestabilita morálnej identity. Test-retestová reliabilita pôvodnej škály dosahovala nízke hodnoty ($\alpha = .41-.71$) v závislosti od výskumnej vzorky. Napriek tomu, že morálna identita nabáda jedincov, aby konali konzistentne s ňou (Finnel, Reed & Aquino, 2011), jej aktivácia sa môže líšiť v jednotlivých situáciách a medzi jednotlivcami a je ovplyvnená rôznymi situačnými kontextmi ako aj osobnostnými rysmi (Aquino & Reed, 2002). Zároveň je potreba si uvedomiť, že i jedinci s vysokou morálnou identitou sa ju môžu snažiť vyjadriť rôznymi spôsobmi a vyberú si vždy možnosť, ktorá bude najlepšie odrážať ich vlastný sebaobraz (Reed et al., 2016). Aj pri silne internalizovanej morálnej identite ale môžu existovať ďalšie faktory, ktoré bránia ich motivácii, schopnosti alebo príležitosti verejne vyjadriť túto morálnu identitu (Reed & Aquino, 2003). Zároveň stojí za úvahu aj tendencia k morálnemu pokrytectvu, ktorá je vnímaná ako interpersonálna diskrepancia medzi tým, čo jedinec považuje za normatívne a tým, či sa podľa toho aj správa (Polman & Ruttan, 2012). Mulder a Aquino (2013) zistili, že ak majú ľudia s tendenciami k podvádzaniu vysokú mieru dôležitosti morálnej identity, budú sa viac zapojovať do kompenzačného morálneho správania. Hoci jedinci v takomto prípade nevnímajú skutočné zmeny vlastného morálneho sebaobrazu, konajú tak, aby si ho zachovali a znížili subjektívne nepohodlie spojené s jeho porušovaním.

Predchádzajúce štúdie (Aquino & Reed, 2002; Baker, 2015) zaznamenali aj vplyv sociálnej žiadúcnosti na odpovede v oboch škálach dotazníku. V našej štúdií sme zaznamenali štatisticky významné korelácie len medzi Internalizáciou a vytváraním dobrého dojmu, čo nie je prekvapujúce vzhľadom k tomu, že hodnotené aspekty morálnej identity možno považovať za pozitívne a žiadúce charakteristiky. Paulhus (2017) ale uvádza, že niektorí respondenti dosahujú vysoké skóre v metódach zisťujúcich sociálnu desirabilitu, pretože skutočne preháňajú svoje pozitívne vlastnosti, iní preto, že sú skutočnými nositeľmi týchto vlastností. Tento fakt patrí k jednej z najčastejších kritík metód na odhaľovanie tendencií k sociálnej desirabilite. Ďalším možným vysvetlením by mohla byť aj nedostatočná motivácia respondentov javiť sa sociálne žiadúcim spôsobom. Rozdielne výsledky by sme mohli očakávať napríklad v situácii výberového konania alebo iného cieľového vyšetrenia.

LIMITY VÝSKUMU A ODPORÚČANIA PRE BUDÚCE ŠTÚDIE

Ako jeden z limitov štúdia možno považovať spôsob administrácie dotazníka a zberu dát prostredníctvom mailového kontaktu. Aj napriek jednoduchej administrácii dotazníka je online zber dát možný a poskytuje respondentom väčšiu anonymitu než metóda ceruzka-papier, je ale na druhej strane potreba brať do úvahy riziká spojené s touto formou administrácie. Jednou z nich je absencia možnosti kontroly zberu dát a výberu výskumného súboru, ako aj neschopnosť reagovať na prípadné otázky respondentov a overenia zrozumiteľnosti položiek či inštrukcie. Ďalším limitom by mohlo byť vekovo a vzdelanostne heterogénne zloženie oboch výskumných súborov a rozdielne zastúpenie mužov a žien. Štúdia sa nevenuje ani overeniu test-retestovej reliability škály, či kontrole vplyvu situačných a osobnostných faktorov na morálnu identitu.

Zaujímavé by mohlo byť porovnanie výsledkov explicitných a implicitných metodík na zisťovanie morálnej identity, ako aj ďalšie overovanie konvergentnej či divergentnej validity nástroja. Pre hlbšie pochopenie morálnej identity by bolo prínosné skúmať aj jej spojitosť s inými konceptmi ako je morálne usudzovanie, morálne kompetencie či morálne pokrytectvo. Výsledky štúdie ale poukázali na dobré psychometrické vlastnosti dotazníka, na základe ktorých je možné metodiku odporučiť k ďalšej validizácii a k využitiu nielen na výskumné účely.

Záver

Výsledky štúdie overujúcej faktorovú štruktúru a reliabilitu škály na meranie dôležitosť morálnej identity na Slovenskej populácii preukázali akceptovateľné psychometrické vlastnosti a využiteľnosť nástroja nielen na výskumné účely. V rámci budúcich štúdií odporúčame dôkladnejšie overenie konvergentnej a divergentnej validity na väčšom výskumnom súbore, ako aj zisťovanie ďalších možných premenných súvisiacich s morálnou identitou. Myslíme si, že koncept morálnej identity by mohol byť dobrým prediktorom morálneho a etického správania a nájsť tak svoje uplatnenie v pracovnej či manažérskej psychológii, napríklad ako súčasť výberového konanie potenciálnych zamestnancov.

Táto štúdia je výsledkom bádateľskej činnosti podporovanej Grantovou agentúrou České republiky, reg. č. 16-06264S s názvom 16-06264S Integrita, morální vyvázání se a další příbuzné konstrukty a projektem číslo LO1611 za finanční podpory MŠMT v rámci programu NPU I.

LITERATÚRA

- Aguiar, T. F. T. G. M. (2016). *Moral disengagement and the emotional concomitants of subjective group dynamics* (Doctoral dissertation). [Vyhľadane 7. 5. 2019 na https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=48541].
- Aquino, K., Reed II, A. (2002). The self-Importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, (83), 1423–1440.
- Aquino, K., Freeman, D., Reed II, A., Lim, V. K. G., Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral

- behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, (97), 123–141.
- Aquino, K., McFerran, B., Laven, M. (2011). Moral Identity and the Experience of Moral Elevation in Response to Acts of Uncommon Goodness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 703–718.
- Babinčák, P. (2011). Prosocial Tendencies Measure – Revised (PTM-R) – prvá skúsenosť s krátkou metodikou na meranie prosociálneho správania. In: K. Bartošová, M. Čerňák, P. Humpolíček, M. Kukaňová, A. Slezáčková (Eds.), *Sociálni procesy a osobnosť. Človek na ceste životem: Křížovatky a mosty*, Kroměříž 14.–16. 9. 2011, Sborník příspěvků, Brno: Tribun EU.
- Babinčák, P., Adamkovič, M. (v tlači). *Socioekonomický verus sociometrický status. Porovnanie možností a vlastností merania týchto konštruktov vizuálnou škálou*. Sociálne procesy a osobnosť 2016. Zborník z konferencie (Nový Smokovec, 12.–14. 9. 2016). Bratislava: ÚEP SAV.
- Baker, D. A. (2015). *Can Quantitative Assessment of Moral Identity Be Improved?* (Masters Theses & Specialist Projects. Paper 1453). [Vyhľadané 7. 5. 2019 na <http://digitalcommons.wku.edu/theses/1453>].
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory in moral thought and action. In: W. M. Kurtines, J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (45–103). Application. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Black, J. E., Reynolds, W. M. (2016) Development, reliability, and validity of the Moral Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, (97), 120–129.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, (23), 107–134.
- Christian, J. S., Ellis, A. P. J. (2014). The Crucial Role of Turnover Intentions in Transforming Moral Disengagement into Deviant Behavior at Work. *Journal of Business Ethics*, (119), 193–208.
- Christie, R., Geis, F. L. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic.
- Cohen, T. R., Panter, A. T., Turan, N., Morse, L. A., Kim, Y. (2014). Moral character in the workplace. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 943–963.
- Colby, A., Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Detert, J. R., Treviño, L. K., Sweetizer, V. L. (2008). Moral Disengagement in Ethical Decision Making: A Study of Antecedents and Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 374–391.
- Finnel, S., Reed II, A., Aquino, K. (2011). Promoting Multiple Policies to the Public: The Difficulties of Simultaneously Promoting War and Foreign Humanitarian Aid. *Journal of Public Policy and Marketing*, 30(2), 246–63.
- Frimer, J. A., Walker, L. J. (2009). Reconciling the self and morality: An empirical model of moral centrality development. *Developmental Psychology*, (45), 1669–1681.
- Giacalone, R. A., Jurkiewicz, C. L., Promislo, M. (2016). Ethics and Well-Being: The Paradoxical Implications of Individual Differences in Ethical Orientation. *Journal of Business Ethics*, (137), 491–506.
- Gignac, G. E. (2013). Modeling the Balanced Inventory of Desirable Responding: Evidence in Favor of a Revised Model of Socially Desirable Responding. *Journal of Personality Assessment*, (9), 645–656.
- Gini G., Pozzoli T., Bussey K. (2015) Moral disengagement moderates the link between psychopathic traits and aggressive behavior among early adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, (61), 51–67.
- Glenn, A. L., Koleva, S., Iyer, R., Graham, J., Ditto, P. H. (2010). Moral identity in psychopathy. *Judgement and Decision Making*, 5(7), 497–505.
- Glenn, A. L., Sellbom, M. (2015). Theoretical and empirical concerns regarding the dark triad as construct. *Journal of Personality Disorders*, (29), 360–377.
- Hardy, S. A., Bhattacharjee, A., Reed II, A., Aquino, K. (2010). Moral identity and psychological distance: The case of adolescent parental socialization. *Journal of Adolescence*, (33), 111–123.
- Hardy, S. A., Walker, L. J., Rackham, D. D., Olsen, J. A. (2012). Religiosity and adolescent empathy and aggression: The mediating role of moral identity. *Psychology of Religion and Spirituality*, (4), 237–248.
- Hardy, S. A., Francis, S. W., Zamboanga, B. L., Kim, S. Y., Anderson, S. G., Forthun, L. F. (2013). The roles of identity formation and moral identity in college student mental health, health risk behaviors, and psychological well-being. *Journal of Clinical Psychology*, (69), 364–382.
- Hardy, S. A., Walker, L. J., Olsen, J. A., Woodbury, R. D., Hickman, J. R. (2014). Moral Identity as Moral Ideal Self: Links to Adolescent Outcomes. *Developmental Psychology*, 50(1), 45–57.
- Hardy, S. A., Bean, D. S., Olsen, J. A. (2015). Moral Identity and Adolescent Prosocial and Antisocial Behaviors: Interactions with Moral Disengagement and Self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1542–1554.

- Hertz, S. G., Krettenauer, T. (2016). Does Moral Identity Effectively Predict Moral Behavior? A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129–140.
- James, H. S., Chymis, A. (2004). Are Happy People Ethical People? Evidence from North America and Europe. *University of Missouri Agricultural Economics Working Paper* No. AEWP 2004-8 (July 2004). [Vyhľadané 7. 5. 2019 na <https://ssrn.com/abstract=570181> alebo <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.570181>].
- Jia, F. (2016). *Moral Identity from Cross- and Bi-cultural Perspectives*. (Theses and Dissertations. Paper 1837). [Vyhľadané 7. 5. 2019 <http://scholars.wlu.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2945&context=etd>].
- Juričková, V., Preiss, M., Přihodová, T. (v recenznom konaní). Česká verze škály na měření důležitosti morální identity – pilotní studie. *E-psychologie*.
- Lapsley, D. K., Lasky, B. (2001). Prototypic Moral Character. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(4), 345–363.
- Lapsley, D. K., Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In: D. K. Lapsley, D. Narvaez (Eds.). *Moral development, self, and identity* (189–212). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Larkey, L. K., Hecht, M. L. (1995). A comparative study of African American and European American ethnic identity. *International Journal of Intercultural Relations*, (19), 483–504.
- Lyubomirsky, S., Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, (46), 137–155.
- McFerran, B., Aquino, K., Duffy, M. (2010). How personality and moral identity relate to individuals' ethical ideology. *Business Ethics Quarterly*, (20), 35–56.
- Mogilner, C., Zoë, C., Michael, I. N. (2012). Giving Time Gives You Time. *Psychological Science*, 23(10), 1233–1238.
- Moore, C. (2008). Moral disengagement in processes of organizational corruption. *Journal of Business Ethics*, (80), 129–139.
- Moore, C., Detert, J. R., Klebe Treviño, L., Baker, V. L., Mayer, D. M. (2012). Why employees do bad things: moral disengagement and unethical organizational behavior. *Personnel Psychology*, (65), 1–48.
- Mulder, L. B., Aquino, K. (2013). The role of moral identity in the aftermath of dishonesty. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (121), 219–230.
- Passini, S. (2016). Concern for close or distant others: The distinction between moral identity and moral inclusion. *Journal of Moral Education*, 45(1), 74–86.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, (46), 598–609.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and Control of Response Bias. In: J. P. Robinson, P. R. Shaver, L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (17–59). San Diego CA: Academic Press.
- Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and Intrapyschic Adaptiveness of Trait Self-Enhancement: A Mixed Blessing? *Journal of Personality and Social Psychology*, (74), 1197–1208.
- Paulhus, D. L., Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, (36), 556–563.
- Paulhus, D. L. (2017). Socially Desirable Responding on Self-Reports. In: V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, (1–5). Cham: Springer International Publishing.
- Polman, E., Ruttan, R. L. (2012). Effects of Anger, Guilt, and Envy on Moral Hypocrisy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(1), 129–139.
- Reed II, A., Aquino, K. (2003). Moral identity and the expanding circle of moral regard toward out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, (84), 1270–1286.
- Reed, A., Aquino, K., Levy, E. (2007). Moral Identity and Judgments of Charitable Behaviors. *Journal of Marketing*, (71), 178–193.
- Reed, A., Kay, A., Fimmel, S., Aquino, K., Levy, E. (2016). I Don't Want the Money, I Just Want Your Time: How Moral Identity Overcomes the Aversion to Giving Time to Prosocial Causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(3), 435–457.
- Reynolds, S. J., Ceranic, T. L. (2007). The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: An empirical examination of the moral individual. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1610–1624.
- Rezvina, L. (2008). *Investigating Social-desirability Bias in Self-reporting on Motivational Attitudes by Adult Students* (dissertation). Ann Arbor: University of San Francisco.
- Ribeaud, D., Eisner, M. (2010). Are Moral Disengagement, Neutralization Techniques, and Self-Serving

- Cognitive Distortions the Same? Developing a Unified Scale of Moral Neutralization of Aggression. *International Journal of Conflict and Violence*, 4(2), 298–315.
- Sage, L., Kavussanu, M., & Duda, J. L. (2006). Moral identity and motivational predictors of prosocial and antisocial functioning in association football. *Journal of Sports Sciences*, (24), 455–466.
- Sage, L., Kavussanu, M. (2010). Moral identity and social goals predict eudaimonia in football. *Psychology of Sport and Exercise*, (11), 461–466.
- Shao, R., Aquino, K., Freeman, D. (2008). Beyond Moral Reasoning: A Review of Moral Identity Research and its Implications for Business Ethics. *Business Ethics Quarterly*, 18(4), 513–540.
- Spezzaferri, M. R., Collins, G., Aguilar, J. E., Larsen, A. (2017). Moral Depravity: Going Beyond Just an Attribute of Psychopathy. *Journal of Forensic Psychology*, 2(3), 122.
- Tangney, J. P., Dearing, R. L. (2002). Gender differences in morality. In: R. F. Bornstein, J. M. Masling (Eds.), *Empirical studies in psychoanalytic theories, Vol. 10. The psychodynamics of gender and gender role*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Walker, L. J. (2006). Gender and morality. In: M. Killen, J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wan, Z., Yang, S. (2008). The Revision of Moral self-Identity Scale for Chinese Adolescents. *Science of Social Psychology*, 23(5), 41–45.
- Xing, X. Z., Keung, M. H. (2014). Moral Identity in Chinese Context: Construction and Validation of an Objective Measure. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(2), 34–45.

Doc. Mgr. Peter Babinčák, Ph.D., Inštitút psychológie FF PU, Prešov.

Mgr. Veronika Juričková, Národní ústav duševního zdraví, Klecany, a Psychiatrická klinika, I. Lékařské fakulty UK, Praha.

Doc. PhDr. Marek Preiss, Ph.D., Národní ústav duševního zdraví, Klecany, a University of New York in Prague, Praha.

Tereza Přihodová, MA, Národní ústav duševního zdraví, Klecany, a Psychiatrická klinika, I. Lékařské fakulty UK, Praha.

Mgr. Marie Hollá, Národní ústav duševního zdraví, Klecany.

E-mail: veronika.jurickova@nudz.cz

SOCIÁLNA OPORA U ŽIAKOV RÓMSKEHO ETNIKA

MARIANNA ŠRAMKOVÁ

Abstrakt: Práca je zameraná na problematiku sociálnej opory u žiakov rómskeho etnika, ktorí sa nachádzajú vo vývinovom období pubescencie. Cieľom výskumu bolo zmapovať sociálnu oporu – konkrétne jej zdroje (mama, otec, učiteľ, kamaráti, spolužiaci, asistent učiteľa, sociálny pracovník) a druhy (emocionálna, inštrumentálna, hodnotiacia a informačná) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory. Čiastkový cieľ sa týkal porovnania zdrojov a druhov sociálnej opory vzhľadom na typ osídlenia, v ktorom žijú respondenti. Výskumnú vzorku tvorilo 79 žiakov siedmeho až deviateho ročníka základnej školy v Rakúsoch. Rakúsy sa zaraďujú medzi obce s jedným z najvyšších podielov rómskej populácie na Slovensku. Na výskume participovalo 46 chlapcov a 33 dievčat, 61 žiakov pochádzalo z osady a 18 žiakov z dediny. Uskutočnili sme zámerný kvalifikovaný výber. Nosnou metódou bol dotazník CASSS-CZ (Dotazník sociálnej opory u detí a dospelých - česká verze), ďalšie údaje sme doplnili ešte štruktúrovaným interview. Použili sme popisnú štatistiku a párový U-test. Z výsledkov výskumu vyplýva, že žiaci najčastejšie získavajú sociálnu oporu od matky, ktorá je pre nich aj najdôležitejším zdrojom. Najmenej dôležitým zdrojom opory je pre nich učiteľ. Najmenej je im poskytovaná opora od sociálneho pracovníka. Čo sa týka jednotlivých druhov opory najviac je im poskytovaná informačná opora, ale dôležitá je pre nich opora emocionálna. Potvrdili sa niektoré štatisticky významné rozdiely v jednotlivých druhoch a zdrojoch sociálnej opory vzhľadom na typ osídlenia respondentov. Prínosom práce sú zistené preferované zdroje a druhy opory u detí rómskeho etnika a následné odporúčania do praxe.

Kľúčové slová: sociálna opora; zdroje sociálnej opory; druhy sociálnej opory; pubescencia

Social support of pupils of the Roma ethnic group

Abstract: The paper is focused on the issue of social support of pupils of the Roma ethnic group who are in the adolescence. The aim of the research was to map social support – namely its resources (mom, father, teacher, friends, classmates, teacher assistant, social worker) and types (emotional, instrumental, provided through evaluation and information) in the frequency and importance of perceived social support. The secondary goal was to compare the resources and types of social support with respect to the type of settlement in which respondents live. The research sample consisted of 79 pupils of the seventh to ninth year of elementary school in Rakúsy. Rakúsy rank among the municipalities with one of the highest shares of the Roma population in Slovakia. 46 boys and 33 girls participated in the research, 61 pupils came from the outpost and 18 pupils from the village. We made a deliberate qualified selection. The main method was the CASSS-CZ questionnaire (Questionnaire of social support of pupils and adolescents – Czech version), further data was supplemented by a structured interview. We used descriptive statistics and pair U-test. Research shows that pupils most often receive social support from their mother, who is also the most important source for them. The least important source of

support for them is the teacher. Smallest support is provided from a social worker. As far as the individual types of support are concerned, they are mostly provided with informational support, but emotional support is important as well. Some statistically significant differences in individual types and sources of social support were confirmed with respect to the type of settlement of respondents. Contribution of the article is to find out the preferred sources and types of support in children of the Roma ethnic group and subsequent recommendations to practice.

Keywords: social support; sources of social support; types of social support; teenagers
<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.7>

Úvod

Ľudia i sociálnopsychologické javy sú zasadené do fyzikálneho a sociálneho (sociálna sieť) kontextu a nemôžeme ich z neho vytrhovať (Výrost, Slaměník, 2001). Každý človek ku svojmu úspešnému vývinu potrebuje druhých ľudí. Je mu príznačná tendencia združovať sa, žiť v sociálnom prostredí, ktoré je tvorené práve ľuďmi a ich vzájomnými vzťahmi, ich spoločnými aktivitami, či produktmi týchto aktivít a vzťahov. „*Sociálne prostredie je nevyhnutnou súčasťou životného prostredia človeka, so špecifickými znakmi a charakteristikami, ktoré život v spoločnosti prináša*“ (Kollárik, 2002, s. 10). Sociálna integrácia človeka, medziľudské väzby, akákoľvek interpersonálna interakcia determinuje človeka a vo významnej miere ovplyvňuje jeho správanie a prežívanie.

Teoretické východiská

Problematika sociálnej opory je veľmi široká. Venovali a venujú sa jej niektorí slovenskí (Gecková, Pudelský, Tunistra, 2000; Medved'ová 2001, 2004; Schrageová 1993; ...) ale najmä zahraniční autori (Mareš, 2001, 2002, 2004; Křivohlavý, 1999, 2001, 2009; Kebza, 2005; Koubeková, 1997, 2002; Kožený, Tišanská, 2003; Sarason, Sarason, Pierce, 1994; Bokhorst, Sumter, Westenberg, 2010; Šolcová, 2009; ...). Predmetom ich výskumov bola najmä sociálna opora u dospelaj populácie. Vo vedeckých, či odborných knihách, článkoch však chýbajú výskumy týkajúce sa sociálnej opory detí a dospelajúcich pochádzajúcich zo špecifického sociálneho prostredia, a to sociálne znevýhodňujúceho, v našom prípade konkrétne z rómskej osady. Rómska populácia sa pravidelne objavuje medzi skupinami označovanými ako najviac ohrozenými chudobou a sociálnym vylúčením. „*Pre časť obyvateľov chudobných a vylúčených rómskych osídlení je typická absolútna chudoba, ktorá je prenášaná medzigeneračne a je spojená so sociálnym vylúčením, vrátane priestorovej segregácie*“ (Rusnáková, Rochovská, 2014, s. 162). Naliehavosť riešenia problémov rómskych komunit na Slovensku je daná nielen ich neustále sa zhoršujúcimi podmienkami pre život, ale aj stupňujúcim sa napätím vo vzťahu k majoritnému obyvateľstvu.

Vychádzajúc z dvojdimenzionálnej klasifikácie copingových stratégií, ktorú vytvorili Folkman, Lazarus (1984) a na ktorú naviazal aj Tobin, Hobroyd, Reymolds (1984) a vytvoril hierarchický model copingových stratégií, považujeme sociálnu oporu za jednu z copingových stratégií. Mareš et al. vnímajú sociálnu oporu ako „*uspokojenie základných sociálnych potrieb prostredníctvom sociálnej interakcie*“ (Mareš, Rybárová, Lašek, 1996,

s. 102). Křivohlavý ju v širšom zmysle slova definuje ako „*pomoc, ktorá je poskytovaná druhými ľuďmi človeku, ktorý sa nachádza v záťažovej situácii. Všeobecne ide o činnosť, ktorá človeku v tiesni jeho záťažovú situáciu určitým spôsobom uľahčuje*“ (Křivohlavý, 2001, s. 94). Trochu odlišné chápanie sociálnej opory nájdeme u Koubekovej, ktorá ju charakterizuje ako „*súbor vzťahov, ktoré jedinec percipuje v komunikačnej sieti ako subjektívne významné pre zachovanie vlastnej identity a psychickej rovnováhy*“ (Koubeková, 1997, s. 107). Taktiež ju považuje za zdroj kvality života. O sociálnej opore možno hovoriť aj ako o uspokojovaní základných potrieb človeka prostredníctvom interakcie s iným človekom, prípadne interakcie s inými ľuďmi. K základným sociálnym potrebám človeka patrí napríklad potreba byť milovaný, vážený a uznávaný, tiež potreba niekam patriť, potreba identity a potreba bezpečia (Čáp, Mareš, 2007). Nejednotnosť v definíciách a rozdiely v chápaní fenoménu sociálnej opory sa môže zdať chaotická, vyplýva však z toho, že sociálna opora je mnohostranný koncept.

Zdrojmi sociálnej podpory je sociálna sieť, do ktorej môžeme podľa Kebzu (2005) zaradiť rodinu, blízkych priateľov, susedov, spolupracovníkov, komunitu a profesionálov. „*Sociálna sieť je teda súbor ľudí okolo danej osoby, s ktorými je, alebo bola táto osoba v sociálnom kontakte a od ktorých je možné očakávať, že by jej v prípade potreby poskytli určitú pomoc*“ (Křivohlavý, 2001, s. 94–95). Extrémnym pólom dimenzie sociálnej opory je sociálna izolácia, čiže absencia sociálnej opory, opustenosť človeka. Pri zdrojoch je veľmi dôležité sa zaoberať otázkou kvantity a kvality. Množstvo podporných vzťahov nehovorí o ich kvalite. Ak má jednotlivec vo svojom okolí veľké množstvo takýchto vzťahov, nemusí to znamenať, že jeho okolie mu poskytuje maximálnu sociálnu oporu (Šolcová, Kebza, 1999).

Keď hovoríme o sociálnej opore, je dôležité si uvedomiť a rozlíšiť, aký druh pomoci máme na mysli a aké funkcie napĺňa. Křivohlavý (2001) rozlišuje tieto druhy:

- Inštrumentálnu oporu – ide tu o konkrétnu formu pomoci, napr. poskytnutie financií, materiálnych vecí.
- Informačnú oporu – tu ide o poskytnutie informácie, ktorá by mohla pomôcť danému človeku orientovať sa v situácii.
- Emocionálnu oporu – prostredníctvom ktorej naznačujeme človeku náklonnosť, rešpekt, úctu, dodávame nádej.
- Hodnotiacu oporu – tú dávame osobe v tiesni tým, keď posilňujeme jej kladné sebahodnotenie a sebavedomie, keď podporujeme jeho snahu o autoreguláciu.

Podľa iných kritérií môžeme rozlíšiť individuálnu sociálnu oporu a inštitucionálnu sociálnu oporu, podľa toho, či je zdrojom človek alebo inštitúcia.

Súhlasíme však s názorom Doňkovej, ktorá tvrdí, „*že rôzne druhy sociálnej opory spolu navyše úzko súvisia, teda zisťovanie ich samotného vplyvu bez podielu ostatných je veľmi neľahké. Nutné je taktiež podotknúť, že pôsobenie špecifických druhov sociálnej opory je naprieč rôznymi životnými udalosťami odlišné*“ (Doňková, 2013, s. 48). Jednotlivé druhy sociálnej opory tak môžu byť človekom považované za veľmi prospešné od jedných poskytovateľov, pričom od iných sa môžu mýňať účinkom – alebo pôsobiť skôr negatívne.

Sociálna opora má všeobecný vplyv takmer vo všetkých oblastiach života a zapojenie určitých zdrojov je veľmi ovplyvňované vekom. Zdroje sa pochopiteľne odlišujú v ranom detstve, v období dospievania, v dospelosti a v starobe. Keďže naši respondenti sa nachádzali vo vývinovom období pubescencie a žili v špecifickom sociálnom prostredí,

vychádzali sme aj z charakteristiky – z konceptu obdobia pubescencie, dôraz sme kládli na špecifiká rómskeho pubescenta a sociálne znevýhodneného prostredia.

Puberta alebo starší školský vek sa vymedzuje ako obdobie, ktoré trvá od 10–11 rokov do 15–16 rokov. Podľa Eriksona je obdobie puberty charakteristické hľadaním a vytváraním vlastnej identity, bojom s neistotou a pochybnosťami o samom sebe, o svojej pozícii v spoločnosti (Vágnerová, 1999). Oravcová, Kariková (2011, s. 43) obdobie pubescencie charakterizujú ako „*snáď najdynamickejšie obdobie vývinu, ktoré je správané komplexnou premenou jednotlivca, ktorá sa určitým spôsobom dotýka všetkých stránok jeho osobnosti. Pubescenti prežívajú vývinové obdobie, v ktorom u nich nastáva premena v oblasti pohlavného dospievania, prežívania, v oblasti procesu socializácie a s tým aj spojenej voľby profesie, zmenou sociálnych rolí a napokon zmenou vlastnej identity. Mnohé ich osobnostné charakteristiky sú relatívne, vychádzajú z porovnaní s ostatnými – a to ako v zmysle identifikácie – stotožnenia, tak v zmysle diferenciacie – odlišenia.*“

Rómsky pubescent sa v niektorých smeroch odlišuje od pubescentov majoritnej spoločnosti. Tieto rozdiely sú dôsledkom zachovávaní vlastných pravidiel rómskeho etnika a jeho odlišným štýlom života. Niektoré rozdiely v správaní a prežívaní vyplývajú podľa Vágnerovej (2000) aj z odlišnosti vrodenej dispozícií, napr. temperamentových, ktoré sa však nedajú meniť. Odlišná genetická výbava je predpokladom k preferencii špecifických spôsobov správania, zvládania záťažových situácií a celkového životného štýlu.

Rómskym pubescentom v prvom rade chýba potreba väčšieho zdôraznenia individua, keďže výchova v rómskych rodinách k individualite nesmeruje a ani ju nepociťujú ako hodnotu. Z toho dôvodu sa u nich nerozvíja súťaživosť, motivácia k vyniknutiu v skupine a vyššia osobná aspirácia. S individualitou súvisí aj sebahodnotenie, ktoré je u nich veľmi nízke a sebaponímanie. Rómovia nemajú tendenciu ku introspekcii a k sebaopoznávaniu. Akceptujú svoju osobnosť takú, aká je i v období dospievania, kedy sa bežne objavuje potreba zmeny a aktívneho rozvoja vlastnej identity. U rómskych pubescentov to tak nie je, väčšinou nemajú žiadny ideál, ktorý by im slúžil ako vzor. „*Ich prístup k sebe samému je prezentisticky realistický, vlastná osobnosť je akceptovaná ako danosť. Keďže chýba tendencia o sebe uvažovať, chýba i motivácia ku akejkoľvek osobnostnej zmene*“ (Vágnerová, 2000, s. 257). Nepremýšľajú o sebe a ani sa aktívne neusilujú o zmenu zameranú do budúcnosti. Dá sa to zdôvodniť tým, že ich čas sa obmedzuje iba na rozmer aktuálne prežívanej prítomnosti, kým minulosť a hlavne budúcnosť sú na okraji ich vnútorného času, príliš sa o budúcnosť nestarajú, ale veria, že bude lepšia.

Nevýhodou orientácie na prítomnosť však často býva nedostatok disciplíny, spoľahlivosti a vytrvalosti. „*Rómske dieťa máva problémy, keď sa má prinútiť k nezáživnému učeniu, športovo nadaní chlapci odpadajú pre neschopnosť pravidelne trénovať, hudobné talenty často vyhasnú pre neochotu naučiť sa notám*“ (Řičan, 1998, s. 54). Deti majú voľný vzťah k času a k povinnostiam, ktoré sú s ním spojené.

Výrazné odlišnosti sú najmä v odlišnom postavení rómskych dievčat, týkajúcich sa prevzatia rodovo určených rôľ. Rómske dievčatá sú počas školskej dochádzky neustále konfrontované s postavením dievčaťa a ženy vo vlastnej a majoritnej kultúre. Dievča vo veku 10–12 rokov často preberá v rodine funkciu matky a stará sa o mladších súrodencov a o pár rokov neskôr sa už aj ono stáva matkou. Možná nespokojnosť so ženskou rolou, ktorú sú nútené prevziať už počas neskorej puberty, pravdepodobne ovplyvňuje aj ich prežívanie a sebahodnotenie. Podľa Kotekovej (1998) a Kundrátovej (2003) čo sa týka

prežívania rómskych dievčat, kým v mladšom veku sa túžia priatelieť s nerómskymi dievčatami, obdivujú ich, dokonca sa snažia s nimi identifikovať, v puberte sa toto pozitívum mení až na nepriateľský postoj a to tým, že napriek snahe sú do majoritnej skupiny neprijímané. Koteková (1998) tvrdí, že s týmto javom (s neakceptovaním zo strany nerómskych detí) sa podstatne lepšie vyrovnávajú rómski chlapci.

Výraznou hodnotou je pre nich uznávanie rodovej hierarchie a rodovej tradície. Vzhľadom k dodržiavaniu zložitých rodových zvykov a pravidiel nedochádza v období dospievania k extrémnemu vyhroteniu konfliktov generačného rázu.

Rómovia majú iné temperamentové vlastnosti. „*Ich emotivita je význačná vzrušivosťou, impulzivitou a väčšou intenzitou a bohatstvom prežívaných emócií. Nedostatočné ovládanie citových prejavov je zrejme už v detskom veku a býva často hodnotené ako porucha správania*“ (Vágnerová, 2000, s. 259). Častejšie sa u nich prejavujú výkyvy nálady, aj prejavy sú nápadnejšie a menej zvládnuté. Sú citovo spontánni, bezprostrední, otvorení, extrovertní, viac prejavujú agresivitu a typické je pre nich jednorazové afektívne správanie. Taktiež sa vyznačujú precitlivosťou, sklonom k predvádzaniu, demonštrativnosťou a tendenciou vymáhať si okamžité uspokojenie potrieb, bez ohľadu na ich ďalšie dôsledky. V oblasti autoregulácie prevažujú emócie nad vôľou. Aj rómsky štýl uvažovania je typický väčším vplyvom aktuálnych emócií. Majú extrémne vyvinutý zmysel pre nonverbálnu komunikáciu a špecifické umenie empatie. Ich dorozumievanie prebieha pomocou výraznej mimiky, gestikulácie, haptiky, posturologie.

Myslenie rómskych detí je pragmatické a pomáha im prežiť v najrozličnejšom prostredí. Vágnerová (2000) poukazuje na dobrú schopnosť riešiť bežné praktické situácie s uspokojením aktuálnych potrieb. Abstraktné, či logické uvažovanie nemá pre nich veľký osobný význam. V poznávacom štýle rómskych školákov sa však neprejavuje sklon ku stereotypu a rigidite, čiže sa nedá zovšeobecniť, že by boli mentálne handicepovaní, ale štruktúra ich inteligencie je iná. Hlubocký (in Bakalář, 2004) hovorí o rómskom disperzne zníženom intelektu. Rozvíjajú sa tie zložky intelektu, ktoré sú im užitočné. Ukázalo sa, že títo ľudia majú iné problémy a bežné životné situácie vnímajú inak, než je zvykom v majoritnej spoločnosti. Majú iný prístup k úlohám a štandardne nízku výkonovú motiváciu. Často sa na školskom zlyhaní významne podieľa nedostatočne rozvinutá vôľa a sebaovládanie. Pevný rytmus školy predstavuje pre rómskeho žiaka veľkú záťaž. Prejavuje sa to nielen neschopnosťou pravidelnej prípravy do školy, ale aj neskorými príchodmi do nej či až záškoláctvom. Je to výsledok voľnej, nedirektívnej výchovy, dostatkom voľného času a minima povinností.

Rusnáková (2007) však tvrdí, že vyššie spomenuté charakteristiky, na ktoré poukazujú mnohé výskumy, sa nemusia týkať iba rómskych detí, ale platia najmä pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Mnoho vlastností, črt, ktoré vo všeobecnosti pripisujeme Rómom, nesúvisia s etnikom ako takým, ale so životnými stratégiami, ktoré súvisia s chudobou. Veľa rómskych pubescentov, ktorí nežijú v segregovaných osadách a netrpia chudobou sa v mnohom nelíšia od pubescentov majoritnej spoločnosti.

Mnohí naši respondenti však pochádzajú, žijú v sociálne znevýhodnenom prostredí (znevýhodnené chudobou alebo kultúrou). Toto prostredie definujeme ako „prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj

jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Výskumný cieľ

Práca sa zaoberá problematikou sociálnej opory. Ako tvrdia Mareš a Ježek, „*ide o dynamický proces, ktorého forma a úroveň sa premieňa v čase, mení sa v závislosti na situáciách, životných udalostiach, na veku a sociálnej začlenenosti jedinca*“ (Mareš, Ježek, 2005, s. 6). My sme sa zamerali na skúmanie sociálnej opory u žiakov rómskeho etnika, ktorí sa nachádzajú vo vývinovom období pubescencie. V období, ktoré je okrem iného charakterizované i zmenami vzťahov, postupným prechodom od rodiny k rovesníkom a iným sociálnym skupinám. Čo sa týka sociálnej začlenenosti, rómska populácia patrí medzi skupiny, ktoré sú najviac ohrozené chudobou a sociálnym vylúčením. Mnohí naši respondenti pochádzali práve z marginalizovaných rómskych komunít. Základným cieľom našej práce bolo zmapovať, zistiť ich vnímanú mieru a dôležitosť sociálnej opory (jej zdrojov a druhov). Čiastkový cieľ sa týkal porovnania zdrojov a druhov sociálnej opory vzhľadom na bydlisko (typ osídlenia) našich respondentov.

Výskumné otázky a hypotézy

Výskumné otázky a hypotézy (v súlade s cieľom práce) boli zamerané najmä na zdroje a druhy sociálnej opory.

VÝSKUMNÉ OTÁZKY

1. Ktorý druh poskytovanej sociálnej opory budú považovať respondenti za najdôležitejší?
2. Ktorý druh sociálnej opory bude respondentom najčastejšie poskytovaný?
3. Ktorý zdroj sociálnej opory bude respondentmi najviac preferovaný? Budú to rodičia?
4. Budú sa líšiť zdroje sociálnej opory a jej druhy vzhľadom na typ osídlenia respondentov?

Hypotézy

Hy1.: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých zdrojoch sociálnej opory (mama, otec, učiteľ, kamaráti, spolužiaci, asistent učiteľa, sociálny pracovník) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade a u žiakov žijúcich v dedine.

Hy2.: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých druhoch sociálnej opory (emocionálna, inštrumentálna, hodnotiacia a informačná) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade a u žiakov žijúcich v dedine.

Našu výskumnú vzorku tvorilo 77 % respondentov žijúcich v segregovanej komunite – osade (tento pojem je využívaný aj samotnými Rómami a má svoj ekvivalent

v rómskom jazyku – romano gav) vzdalenej kilometre od „materskej“ dediny a 23 % žijúcich rozptýlene medzi majoritným obyvateľstvom v dedine. Rusnáková a Rochovská zdôrazňujú, že „*život v segregácii má dopady v mnohých oblastiach života domácnosti. Takmer neexistujúce materiálne zdroje domácností, veľmi limitovaný prístup k zamestnaniu a vzdelaniu, odkázanosť na pomoc štátu, limitované sociálne siete. Práve posledné spomenuté – sociálne siete a väzby zohrávajú významnú úlohu pri možnej sociálnej inklúzii, alebo naopak, upevňujúcej sa sociálnej exklúzii*“ (Rusnáková, Rochovská, 2014, s. 166). Ako tvrdí Radičová (2001) Rómovia žijúci segregovaní v marginalizovanom území vytvárajú uzatvorené spoločenstvo s homogenizovanou štruktúrou, kde existuje len jeden vzorec sociálneho správania sa a jednej životnej stratégie. Táto životná stratégia je fenoménom znásobenej kultúrnej závislosti, ktorá sa navonok prejavuje výraznou pasivitou, rezignáciou a apatiou. „*S priestorovou segregáciou úzko súvisí aj minimálna miera sociálnych kontaktov s vonkajším prostredím. Čím je komunita alebo susedstvo homogénnejšie a endogénnejšie, tým je uzavretejšia voči vonkajšiemu prostrediu, ale na druhej strane jednotlivé rodiny sú otvorenejšie voči vplyvu svojej komunity. Komunita sa stáva kontrolným mechanizmom*“ (Džambazovič, 2007, s. 437). Majoritná spoločnosť sa takýmto oblastiam začína vyháňať, narastá vnútorná kohézia spoločenstva a komunita sa začína uzatvárať (Rusnáková, Rochovská, 2014). Deti žijúce v izolovaných osadách majú – okrem navštevovania školského zariadenia – len veľmi málo príležitostí na vstup do „iného“ prostredia. A navyše ich škola je etnicky homogénna. Čiže majú minimálne kontakty s nerómskym obyvateľstvom. „*Schopnosť vytvárať vzťahy s Nerómami, budovať siete, sú považované za dôležitú zručnosť, ktorá zjednodušuje prístup k rôznym zdrojom (práca) a napomáha sociálnej inklúzii. Naopak, chýbajúce sociálne siete s nerómskym obyvateľstvom ešte viac zdôrazňujú znevýhodnenia vyplývajúce z priestorovej segregácie*“ (Rusnáková, Rochovská, 2014, s. 168–170). V našom výskume sme chceli zistiť, či sa žiaci žijúci v osade (izolovaní od sociálnych zdrojov s nerómskym obyvateľstvom) budú snažiť získať v školskom prostredí, kde sú v kontakte s ľuďmi majoritnej spoločnosti, čo najviac opory, podpory, spolupatričnosti – alebo budú pri prijímaní a vyhľadávaní opory viac zdržanliví, než žiaci žijúci v dedine medzi majoritou.

Výskumný súbor a použité metódy

Uskutočnili sme zámerný kvalifikovaný výber. Aby sme predchádzali etickým a diskriminačným otázkam (na základe čoho sme určili, že je daný žiak Róm) vychádzali sme z Atlasu rómskych komunít. Tento dokument postupoval pri určovaní (či je daný človek Róm) *metódou kvalifikovaného odhadu*. Čo znamená, že daný človek nie je oficiálne Róm, ale je mu pripisovaná rómska etnicita. Atlas rómskych komunít poskytuje informáciu, že najviac Rómov žije v okrese Kežmarok. Obec Rakúsy sa nachádza 7 kilometrov severne od Kežmarku. Z 2885 obyvateľov je 540 Nerómov. Tým sa Rakúsy zaraďujú medzi obce s jedným z najvyšších podielov rómskej populácie na Slovensku. 230 Rómov žije priamo v obci, v rómskej osade je to viac ako 1400 Rómov. Tým sa rómska osada v Rakúsoch stáva najväčšou v kežmarskom okrese a jednou z najväčších na Slovensku vôbec.

Výskumnú vzorku tvorilo 79 žiakov (navštevujúcich bežné triedy) siedmeho, ôsmeho a deviateho ročníka základnej školy v Rakúsoch, ktorých vek sa pohyboval v rozmedzí 12–15 rokov (s priemerným vekom 13,82 rokov). Na výskume participovalo 46 chlapcov

a 33 dievčat, 61 žiakov pochádzalo z osady a 18 žiakov z dediny. Sme si vedomí, že do skúmaného vývinového obdobia patria aj žiaci piateho a šiesteho ročníka základnej školy, avšak do výskumného súboru sme ich nezaradili vzhľadom na výber použitej metodiky.

K zisteniu percipovanej sociálnej opory (jej miery a dôležitosti pre prijímateľa) u žiakov sme použili českú verziu dotazníka sociálnej opory u detí a dospelých CASSS (2000) – dotazník CASSS-CZ, ktorú vytvorili Mareš a Ježek. Dotazník má 60 položiek, ktoré sú rozdelené do piatich subškál sociálnej opory (druhy sociálnej opory, poskytovatelia) zahrnujúcich rodičov, učiteľov, spolužiakov, kamarátov a ostatných ľudí v škole. Každá položka dotazníka zachycuje jednu zo štyroch možných typov sociálnej opory, a to: emocionálnu, informačnú, hodnotiacu a inštrumentálnu. Dotazník CASSS-CZ nezisťoval položky „moja mama“ a „môj otec“ (iba spolu „moji rodičia“), tie bolo do pôvodnej metodiky doplnené Šramovou (in Hyksová, 2012), aby bolo možné zistiť sociálnu oporu u rodičov v závislosti od ich roly. My sme toto delenie taktiež prevzali. Marešov dotazník obsahuje položku „iní ľudia v škole“, našim zámerom bolo konkretizovať túto položku na odborných zamestnancov pracujúcich na danej škole a to: sociálne pracovníčky a asistent učiteľa.

Vzhľadom k tomu, že v dotazníku CASSS-CZ boli už dané zdroje sociálnej opory, žiaci si ich nemohli vyberať a aj vzhľadom k doplneniu informácií a rozšíreniu pohľadu na vnímanie sociálnej opory rómskymi žiakmi sme metódu dotazníka doplnili metódou štruktúrovaného interview.

Výsledky

Na začiatok poskytujeme celkový prehľad zdrojov a druhov sociálnej opory bez ohľadu na typ osídlenia respondentov.

Tabuľka 1 Celkové hodnoty sociálnej opory – podľa zdrojov a druhov v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory

| | | N | M | SEM | SD |
|--------------------|------------|----|--------|-------|--------|
| Sociálny pracovník | častosť | 79 | 53,709 | 1,224 | 10,881 |
| | dôležitosť | 79 | 25,051 | 0,520 | 4,619 |
| Moji učitelia | častosť | 79 | 59,658 | 1,062 | 9,443 |
| | dôležitosť | 79 | 21,190 | 0,414 | 3,682 |
| Moji spolužiaci | častosť | 79 | 57,304 | 1,320 | 11,736 |
| | dôležitosť | 79 | 26,038 | 0,527 | 4,681 |
| Moji kamaráti | častosť | 79 | 63,785 | 1,104 | 9,812 |
| | dôležitosť | 79 | 22,405 | 0,442 | 3,924 |
| Asistent učiteľa | častosť | 79 | 53,962 | 1,522 | 13,531 |
| | dôležitosť | 79 | 24,165 | 0,588 | 5,224 |

| | | N | M | SEM | SD |
|----------------|------------|----|---------|-------|--------|
| Moja mama | častosť | 79 | 64,747 | 1,218 | 10,827 |
| | dôležitosť | 79 | 29,215 | 0,673 | 5,984 |
| Môj otec | častosť | 79 | 61,380 | 1,721 | 15,301 |
| | dôležitosť | 79 | 28,886 | 0,678 | 6,028 |
| Emocionálna | častosť | 79 | 103,139 | 1,585 | 14,086 |
| | dôležitosť | 79 | 46,734 | 0,717 | 6,374 |
| Informačná | častosť | 79 | 105,722 | 1,620 | 14,401 |
| | dôležitosť | 79 | 41,823 | 0,679 | 6,035 |
| Hodnotiaca | častosť | 79 | 103,203 | 1,711 | 15,204 |
| | dôležitosť | 79 | 46,152 | 0,722 | 6,417 |
| Inštrumentálna | častosť | 79 | 102,481 | 1,670 | 14,847 |
| | dôležitosť | 79 | 42,241 | 0,701 | 6,234 |

Legenda: N – početnosť, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, SEM – štandardná chyba priemeru

Za najdôležitejší zdroj sociálnej opory aj v dimenzii častosti, aj dôležitosti považujú naši respondenti matku. Podľa celkovej hodnoty druhu sociálnej opory v ukazovateľoch „ako často“ je na prvom mieste informačný druh sociálnej opory a v ukazovateli „ako dôležitý“ zas emocionálny druh sociálnej opory.

V prvej hypotéze sme predpokladali, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých zdrojoch sociálnej opory (mama, otec, učiteľ, kamaráti, spolužiaci, asistent učiteľa, sociálny pracovník) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade a u žiakov žijúcich v dedine.

Tabuľka 2 Rozdiely v zdrojoch sociálnej opory v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory medzi žiakmi žijúcimi v osade a žiakmi žijúcimi v dedine

| Zdroj opory | | Typ obce | N | M | SD | SEM | MD | U | p |
|--------------------|------------|----------|----|--------|--------|-------|-------|--------------|--------------|
| Sociálny pracovník | častosť | osada | 61 | 55,689 | 9,653 | 1,236 | 8,689 | 333,5 | 0,012 |
| | | dedina | 18 | 47,000 | 12,353 | 2,912 | 8,689 | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 25,738 | 4,457 | 0,571 | 3,015 | 365,5 | 0,031 |
| | | dedina | 18 | 22,722 | 4,509 | 1,063 | 3,015 | | |
| Moji učители | častosť | osada | 61 | 60,295 | 9,556 | 1,223 | 2,795 | 450,0 | 0,247 |
| | | dedina | 18 | 57,500 | 8,972 | 2,115 | 2,795 | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 21,667 | 3,849 | 0,493 | 2,093 | 317,5 | 0,007 |
| | | dedina | 18 | 19,574 | 2,512 | 0,592 | 2,093 | | |

| Zdroj opory | | Typ obce | N | M | SD | SEM | MD | U | p |
|------------------|------------|----------|----|--------|--------|-------|--------|--------------|--------------|
| Moji spolužiaci | častosť | osada | 61 | 57,967 | 11,018 | 1,411 | 2,912 | 494,0 | 0,520 |
| | | dedina | 18 | 55,056 | 14,019 | 3,304 | 2,912 | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 26,803 | 4,922 | 0,630 | 3,359 | 312,0 | 0,005 |
| | | dedina | 18 | 23,444 | 2,406 | 0,567 | 3,359 | | |
| Moji kamaráti | častosť | osada | 61 | 63,213 | 10,401 | 1,332 | -2,509 | 469,0 | 0,346 |
| | | dedina | 18 | 65,722 | 7,403 | 1,745 | -2,509 | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 22,787 | 4,164 | 0,533 | 1,676 | 360,0 | 0,026 |
| | | dedina | 18 | 21,111 | 2,676 | 0,631 | 1,676 | | |
| asistent učiteľa | častosť | osada | 61 | 55,230 | 13,343 | 1,708 | 5,563 | 382,0 | 0,051 |
| | | dedina | 18 | 49,667 | 13,651 | 3,218 | 5,563 | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 24,836 | 5,505 | 0,705 | 2,947 | 348,5 | 0,018 |
| | | dedina | 18 | 21,889 | 3,341 | 0,788 | 2,947 | | |
| Moja mama | častosť | osada | 61 | 63,689 | 11,758 | 1,505 | -4,645 | 421,5 | 0,125 |
| | | dedina | 18 | 68,333 | 5,678 | 1,338 | -4,645 | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 29,279 | 6,023 | 0,771 | 0,279 | 540,0 | 0,915 |
| | | dedina | 18 | 29,000 | 6,020 | 1,419 | 0,279 | | |
| Môj otec | častosť | osada | 61 | 62,082 | 13,640 | 1,746 | 3,082 | 528,0 | 0,804 |
| | | dedina | 18 | 59,000 | 20,243 | 4,771 | 3,082 | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 28,885 | 6,011 | 0,770 | -0,004 | 542,5 | 0,939 |
| | | dedina | 18 | 28,889 | 6,258 | 1,475 | -0,004 | | |

Legenda: N – početnosť, MD – rozdiel priemerov, M – priemer, U – U-hodnota, SD – štandardná odchýlka, SEM – štandardná chyba priemeru, p – signifikancia

Výsledky poukazujú na rozdiely vo vnímaní sociálnej opory u žiakov žijúcich osade, ktorí považujú sociálneho pracovníka za zdroj opory, ktorý im je poskytovaný častejšie ($U = 333,5$; $p = 0,012$) ako žiakom pochádzajúcich z dediny a taktiež jeho poskytovanú oporu považujú za dôležitejšiu ($U = 365,5$; $p = 0,031$) Oporu poskytovanú učiteľom považujú žiaci žijúci v osade za dôležitejšiu ako žiaci žijúci v dedine ($U = 317,5$; $p = 0,007$). Taktiež považujú oporu poskytovanú spolužiakmi ($U = 312,0$; $p = 0,005$), kamarátmi ($U = 360,0$; $p = 0,026$) aj asistentom učiteľa ($U = 348,5$; $p = 0,018$) za dôležitejšiu než žiaci žijúci v dedine. Aj keď sú rozdiely medzi žiakmi žijúcimi v iných typoch osídlenia v jednotlivých zdrojoch, aj čo sa týka častosti a najmä dôležitosti, ale nie vo všetkých, hypotézu č. 1 zamietame.

V druhej hypotéze sme predpokladali, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých druhoch sociálnej opory (emocionálna, inštrumentálna, hodnotiacia a informačná) v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade a u žiakov žijúcich v dedine.

Tabuľka 3 Rozdiely v druhoch sociálnej opory v častosti a dôležitosti vnímanej sociálnej opory medzi žiakmi žijúcimi v osade a žiakmi žijúcimi v dedine

| Opora | | Typ obce | N | M | SD | SEM | MD | U | p |
|----------------|------------|----------|----|---------|--------|-------|-------|--------------|--------------|
| Emocionálna | častosť | osada | 61 | 103,656 | 15,140 | 1,939 | 2,267 | 423,0 | 0,141 |
| | | dedina | 18 | 101,389 | 9,859 | 2,324 | | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 47,426 | 6,912 | 0,885 | 3,037 | 383,0 | 0,052 |
| | | dedina | 18 | 44,389 | 3,202 | 0,755 | | | |
| Informačná | častosť | osada | 61 | 106,852 | 14,629 | 1,873 | 4,964 | 396,5 | 0,074 |
| | | dedina | 18 | 101,889 | 13,270 | 3,128 | | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 42,459 | 6,451 | 0,826 | 2,792 | 414,0 | 0,114 |
| | | dedina | 18 | 39,667 | 3,721 | 0,877 | | | |
| Hodnotiacia | častosť | osada | 61 | 104,213 | 16,085 | 2,060 | 4,435 | 397,0 | 0,075 |
| | | dedina | 18 | 99,778 | 11,461 | 2,701 | | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 46,951 | 6,854 | 0,878 | 3,506 | 372,5 | 0,039 |
| | | dedina | 18 | 43,444 | 3,617 | 0,853 | | | |
| Inštrumentálna | častosť | osada | 61 | 103,443 | 15,377 | 1,969 | 4,220 | 444,5 | 0,222 |
| | | dedina | 18 | 99,222 | 12,740 | 3,003 | | | |
| | dôležitosť | osada | 61 | 43,158 | 6,538 | 0,837 | 4,029 | 314,5 | 0,006 |
| | | dedina | 18 | 39,130 | 3,759 | 0,886 | | | |

Výsledky potvrdzujú, že sú rozdiely medzi žiakmi žijúcimi v osade a na dedine v dôležitosti poskytovanej sociálnej opory a to konkrétne v týchto druhoch sociálnej opory: v emocionálnej ($U = 383,0$; $p = 0,052$), hodnotiacej ($U = 372,5$; $p = 0,039$) aj inštrumentálnej ($U = 314,5$; $p = 0,006$) sociálnej opory. Žiaci pochádzajúci z osady vnímajú tieto druhy opory za dôležitejšie než žiaci žijúci na dedine. V častosti poskytovanej sociálnej opory v jej jednotlivých druhoch sa rozdiely nepotvrdili. Aj túto hypotézu zamietame.

Diskusia

Sociálnu oporu môžeme skúmať na rôznej vzorke populácie, ktorá sa môže líšiť pohlavím, vekom, rodinným zázemím, miestom bydliska, ... i etnickou príslušnosťou. A taktiež sociálna opora, najmä jej zdroje, či druhy opory, nemusia fungovať u všetkých skupín obyvateľstva rovnako. Ako zdôrazňujú Mareš, Ježek „určité skupiny jedincov nevyužívajú možnosti, ktoré im dáva organizovaná forma sociálnej opory. Bývajú to najmä príslušníci etnických (u nás sa to môže týkať príslušníkov rómskeho etnika), náboženských a iných menších. Ide o skupiny, pre ktoré je typické vyznávajú kolektívnych hodnôt vyplývajúcich zo súdržnosti veľkých rodín“ (Mareš, Ježek, 2005, s. 9).

V nasledujúcich častiach poskytnem analýzu a interpretáciu získaných výsledkov podľa jednotlivých zdrojov a druhov sociálnej opory a následne ich komparáciu vzhľadom k typu osídlenia respondentov.

ZDROJE SOCIÁLNEJ OPORY: RODIČIA

Výsledky získané naším výskumom poukazujú na to, že pubescenti rómskeho etnika, ktorí sú žiakmi ZŠ Rakúsy, považujú za najdôležitejší zdroj sociálnej opory matku. Tá je pre nich nielen najdôležitejším zdrojom, ale opora od nej je im poskytovaná najčastejšie. Druhú pozíciu v dôležitosti a tretiu v častosti poskytovanej sociálnej opory obsadil otec. I Ondřejová a Koukola vo výskumoch realizovaných u detí a dospievajúcich (2003; 2003) zistili, že na prvom mieste u všetkých vekových kategórií, nech sa stane čokoľvek, figuruje ako sociálna opora matka a na druhom a treťom mieste sa objavujú buď obaja rodičia alebo otec.

Súhlasíme s názorom Valachovej, že Rómovia sa jasne identifikujú so svojou rodinou, sú k nej pripútaní, majú hlboký pocit rodinných záväzkov aj povinností. Zvláštny fenomén rómskej rodiny predstavuje aj skutočnosť, že „*deti nerady odchádzajú od rodičov, a to ani potom, keď sú dospelé a založia si svoje rodiny*“ (Valachová et al., 2002, s. 14). To, že Rómovia sú viac závislí od rodiny, je vzhľadom na ich izoláciu prirodzené. V rámci sledovania príslušnosti rómskych detí ku komunite Kretová (2004) vo svojom výskume zistila, že „*z jednotlivých prostredí najvyššia príslušnosť rómskych detí sa viaže na domáce prostredie. Jednak kvôli veľkej miere prijatia a s tým spojenej zhovievavosti tohto prostredia, no aj preto, že deti dostávajú z domu viac pozitívnych väzieb, ako z iných prostredí*“ (Kretová, 2004, s. 141). „*Tam, kde absentujú záväzky iného charakteru (profesionálna, s majoritným obyvateľstvom), má rodina predominantnú sociálnu úlohu*“ (Liégeois, 1995, s. 75).

Vzťahová väzba medzi matkou a dieťaťom je rozhodujúcim činiteľom v procese socializácie a udáva bazálnu (ne)istotu a (ne)dôveru pre ďalšie fungovanie v sociálnej štruktúre (celkovú sociabilitu a sociálnu rezponzibilitu). V rómskej rodine žena ako matka zohráva dôležitú úlohu a v role matky má aj významné a komunitou oceňované postavenie.

Na preferovaný zdroj sociálnej opory – v našom prípade matku, sa môžeme pozrieť aj ako na prejav podporného správania v bežnom živote dieťaťa, ktorý nepôsobí len vtedy, keď dieťa zažíva ťažkú situáciu alebo stres, ale každodenne v sociálnych interakciách. Napr. rodič svoje dieťa podporuje nielen vtedy, keď má problém a je zrejmé, že potrebuje oporu, ale poskytuje mu oporu iba preto, že má sociálnu rolu rodiča. Aj keď ženy majú v rómskej rodine nižšie postavenie ako muži, žena – matka je ústrednou postavou v rodine a ako tvrdí Morvayová (2006), materinská láska rómskych žien je povestná. Morvayová (2006) uskutočnila výskum, v ktorom cieľom bolo zistiť, ako rómske deti vnímajú svojich rodičov. Matku vnímali ako veľmi kladnú postavu a priradovali jej vlastnosti zodpovedajúce tradičnej ženskej role (láskavosť, nežnosť, obetavosť, starostlivosť o deti a domácnosť).

ZDROJE SOCIÁLNEJ OPORY: ROVESNÍCI (SPOLUŽIACI A KAMARÁTI)

Za tretí najdôležitejší zdroj po matke a otcovi považujú naši respondenti svojich spolužiakov, aj keď častejšie im poskytujú sociálnu oporu rodičia, učitelia i kamaráti. Žiaci navštevujú školu, ktorá je, čo sa týka etnicity, homogénna. Ich spolužiaci sú Rómovia. Viacerí pochádzajú z podobného sociokultúrneho prostredia. Stierajú sa rozdiely, ktoré by boli markantnejšie, keby trieda, škola, bola heterogénna, keby ju navštevovali aj žiaci z majoritnej spoločnosti. Takže je pochopiteľné, že pre respondentov sú ich spolužiaci

dôležitými osobami. Bolo by zaujímavé zistiť, ako by vnímali rómski žiaci spolužiakov, keby boli v etnicky zmiešanom triednom kolektíve.

„*S nástupom puberty a s poklesom rodičovského vplyvu rastie pre dospievajúceho význam rovesníckej skupiny, ktorá sa stáva jeho novým identifikačným vzorom*“ (Janošová, 2008, s. 218). Spolužiaci, rovesníci sú si blízki vekom, názormi, problémami, osudmi a čo je podstatné, trávajú spolu najviac času. Pubescenti sa zoskupujú do rôznych formálnych i neformálnych skupín najmä v rámci školy, školskej triedy. Pubescenti majú veľmi silnú potrebu niekam patriť, prijatie do skupiny im dáva pocit istoty a bezpečia. Aj na ich správanie často viac vplýva mienka spolužiakov ako učiteľov či rodičov. Ako konštatuje Končeková, „*neúspešné vzťahy so spolužiakmi, nedostatok blízkych kamarátov alebo rozpad priateľstva vzbudzujú u pubescenta deprimujúce pocity, ktoré sú prežívané ako osobná dráma. Najneprijemnejšou situáciou pre pubescenta je odsúdenie kolektívom kamarátov a najťažším trestom je otvorený alebo tajný bojkot, nechť sa s ním stykať*“ (Končeková, 2014, s. 202).

Spolužiaci sú základom pre porovnávanie skúseností, vďaka nim si jednotlivci môžu rozvíjať jednotlivé sociálne kompetencie. Slúžia ako opora stávajúcej sa identity pubescenta.

Čo sa týka kamarátov, tí našim respondentom poskytujú ako druhí (po matke) najčastejšie sociálnu oporu, aj keď, a to je zaujímavé, že opora od nich nie je pre respondentov až taká dôležitá. Jednou z odpovedí na túto situáciu môže byť skutočnosť, že iné zdroje sociálnej opory sú pre nich viac potrebné v tomto období, resp. otázky z dotazníka týkajúce sa istých situácií (napr. vysvetlí mi veci, ktorým nerozumiem; povie mi, keď sa mu páči to, čo robím; citlivo ma upozorní, keď urobím chyby,...) nepovažujú rómski pubescenti za dôležité oblasti, resp. nepotrebujú, aby sa o týchto problémoch „bavili“ práve s kamarátmi. Informácie, ktoré sme získali metódou štruktúrovaného rozhovoru však poukazujú na to, že kamaráti sú po rodičoch a rodine, silným zdrojom sociálnej opory. V oblasti výberu strednej školy, boli prvou voľbou, na koho sa pubescenti obrátili, keď potrebovali poradiť ohľadom smerovania k budúcej profesii. Súhlasíme s názorom Kebzu (2005), ktorý tvrdí, že preferovanými zdrojmi, poskytujúcimi sociálnu oporu, sú okrem rodiny práve osoby, ktoré sa výrazne podobajú svojimi charakteristikami (pohlavie, vek) a ktoré sú zoznamené s príslušným stresorom a jeho situačným kontextom – v našom prípade by sa dalo povedať, že táto možnosť sa môže vzťahovať práve na osoby v období pubescencie.

INŠTITUCIONALIZOVANÉ ZDROJE SOCIÁLNEJ OPORY: UČITEĽ, ASISTENT UČITEĽA, SOCIÁLNY PRACOVNÍK

Ďalšie zdroje – učiteľ, asistenta učiteľa a sociálneho pracovníka môžeme zaradiť k inštitucionalizovaným zdrojom, ktoré sa nachádzajú v školskom prostredí. Inštitucionálna sociálna opora je spojená s pomocou, ktorá je zastrešovaná formálnou organizáciou, i tu samozrejme oporu zaisťujú jednotliví ľudia, ale spravidla ako zamestnanci týchto inštitúcií, ich oporné pôsobenie je spojené najmä s výkonom ich profesie (Kebza, 2005). Škola je prvým priestorom, v ktorom rómske dieťa prichádza do trvalejšej interakcie s príslušníkmi majority. Jeho úspešnosť v týchto interakciách determinuje aj priebeh ostatných interakcií, ktoré má v ďalšom živote v prostredí majoritných inštitúcií. Napriek tomu, že niektoré predchádzajúce výskumy (Kundrátová, 2003; Koteková, Šimová, Gecková, 1998) poukazujú skôr na pociťovanie nepohody rómskych detí v základných školách,

Kretová (2003) zistila, že škola je miesto, ku ktorému rómske deti vzťah rozhodne majú. V prvom rade nie je vnímaná konfliktné, je miestom s výraznejšou mierou pracovných aktivít a jej prostredie nie je benevolentné ako prostredie rodiny. Napriek tomu do nej deti investujú, ale aj z nej prijímajú pozitívne citové väzby. Dalo by sa povedať, že je rovnako silnou súčasťou ich života ako domáce prostredie. Aj reakcie respondentov z nášho výskumu poukazujú na to, že niektorí žiaci sa cítia v škole príjemne. Citujeme: „chcem chodiť do školy aj cez víkend, všetko je tu dobré, chcem sa viac učiť slovenčinu, ja by som sa chcela učiť aj ďalej.“

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že **učiteľ, učiteľia** poskytujú našim respondentom často sociálnu oporu, ale rómski pubescenti ich oporu nepovažujú až za tak dôležitú. V dôležitosti obsadil učiteľ poslednú pozíciu. Opäť sa ponúka vysvetlenie, že potrebnú oporu získajú od svojich rodičov a učiteľ, ako zástupca majoritnej spoločnosti je pre nich predsa len niekto cudzí, ktorý nepatrí do ich komunity, nie je ich. Ako tvrdia Mareš a Ježek, „*sociálnej opory sa im dostáva vo vnútri ich spoločenstva, takže nepotrebujú vyhľadávať sociálnu oporu inde, vrátane opory profesionálnej. Nevyhľadávajú teda učiteľov, psychológov, sociálnych pracovníkov*“ (Mareš, Ježek, 2005, s. 9). Na to, aby bol proces adaptácie dieťaťa z iného sociokultúrneho prostredia v prostredí školy úspešný, je potrebné, aby edukačné prostredie (hmotné i nehmotné) bolo nastavené interkultúrne. K podobným výsledkom dospeli aj Rosenfeld, Richman (1999), ktorí realizovali výskum u vzorky žiakov druhého stupňa základnej školy a porovnával sociálnu oporu u bežných žiakov a žiakov „rizikových“, čiže žiakov zo sociálne a ekonomicky znevýhodnených rodín, žiakov, ktorí majú problémy s prospechom. Sami autori označujú niektoré výsledky za prekvapujúce. Ani pre bežných žiakov, ani pre rizikových nebol učiteľ hlavným zdrojom sociálnej opory; nebol uvedený na prvom či druhom mieste ani u jedného z ôsmich skúmaných typov opory. Ak sa sústredíme na rizikových žiakov, potom ich primárnym zdrojom opory boli rodičia; s jedinou výnimkou – neurobili si dost času, aby svoje deti vypočuli. Opora počúvaním u rizikových žiakov chýbala. Sekundárnym zdrojom opory rizikových žiakov boli kamaráti.

Na druhej strane, čo sa týka nášho výskumu – prostredníctvom rozhovorov so žiakmi sme sa dozvedeli, že učiteľia patria do sociálnej siete našich respondentov, ich pomoc je vítaná najmä pri problematike voľby strednej školy. Taktiež si musíme uvedomiť, že v období pubescencie sa pozícia učiteľa mení. „*Citový vzťah k učiteľovi, ktorý prežíva mnoho detí na prvom stupni, býva v tomto veku postupne vystriedaný zvyšujúcou sa solidaritou s kolektívom triedy. V tejto dobe už nie je nedotknuteľným zákonom to, čo povie učiteľ, ale to, čo proklamuje rovesnícka skupina*“ (Janošová, 2008, s. 151). Nadradená rola učiteľa už nie je tabuizovaná, bežná je kritika učiteľov, vo vzťahu k nim prevláda negativizmus a vzbura. V našej výskumnej vzorke prevládali chlapi, pre niektorých z nich môže byť problém akceptovať ženu v nadriadenej pozícii a to aj vzhľadom na značný nepriaznivý pomer pomer mužov a žien medzi pedagógmi, keďže 80–90 % učiteľov tvoria ženy (i na danej škole).

Význam **asistenta učiteľa** pri práci s rómskymi žiakmi je nespochybniteľný. Je ďalšou formou pomoci rómskym deťom pri ich adaptácii na školu, pri sprostredkovaní kontaktu s rodinou, ktorá je rozhodujúca pre úspešný priebeh školskej práce žiakov. Ich pracovnou náplňou podľa Kleina, Rusnákovéj, Šilonovej je najmä „*pomoc žiakom pri osvojovaní slovenského jazyka, spolupráca s učiteľom počas hodín, práca v teréne a spolupráca s rodičmi, osvetová činnosť, v populudňajších hodinách pomoc s prípravou na*

vyučovanie, vykonávanie dozoru, sprevádzanie detí v škole a mimo školy, napr. na psychologické vyšetrenie“ (Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012, s. 180). Aj v škole, na ktorej sme realizovali výskum podľa vyjadrenia zástupcu školy, vykonávajú asistenti tieto činnosti, „venujú sa slabším žiakom, pomáhajú učiteľom so všetkým, čo potrebujú, jeden z nich vyučuje aj hudobnú výchovu, robia dozor na chodbách, sprevádzajú žiakov na autobus“. Aj respondenti z nášho výskumu ich považujú za dôležitý zdroj sociálnej opory, aj keď jeho oporu nepovažujú za veľmi frekventovanú a častú.

Podľa vyjadrenia mnohých odborníkov asistent učiteľa pre rómskych žiakov by mal ovládať lokálny dialekt a mal by byť akceptovaný v rómskej komunite. Výsledky nášho výskumu poukázali na skutočnosť, že rómski asistenti na danej škole ovládali rómsky dialekt, ale jedného z nich žiaci prestali akceptovať – citujeme výroky pubescentov: „je iba asistent a vyvyšuje sa nad nás“, „už je ako biely“, „je namyslený, uráža nás, už nie je ako my...“ Môžeme to interpretovať tým, že rómsky asistent už zaujal iné miesto v rómskej komunite – má prácu, peniaze, už spolupracuje s Nerómami, ... už je iný a tým pádom stráca rešpekt iných Rómov. Bez nároku na zovšeobecňovanie konštatujeme, že aj táto skutočnosť mohla ovplyvniť výsledok, že rómsky asistent sa ocitol – čo sa týka preferovaného zdroja opory – na predposlednej pozícii.

Ako sme už spomínali, ďalší zdroj opory, **sociálnych pracovníkov**, sme do dotazníka nezaradili náhodne, ale na základe analýzy rozhovorov so žiakmi, ktorí ich aktivity, činnosti vnímali a hodnotili pozitívne. Ich pomoc vnímajú najmä pri vypisovaní rôznych dokumentov, tlačív, sú sprostredkovateľmi medzi žiakmi a ich rodičmi a ďalšími inštitúciami, čo je pre Rómov veľmi dôležité. Na škole pracujú dve sociálne pracovníčky, jedna Rómka, druhá Nerómka, ktoré sú zamestnané cez projekt. Naši respondenti ich považujú za štvrtý najdôležitejší zdroj sociálnej opory – po mame, otcovi a spolužiakoch. Čo sa týka častosti, ktorú žiakom poskytujú – sú na poslednom mieste, ale to je pochopiteľné, keďže poskytujú pomoc sprostredkovane – rodičom žiakov a to najmä v období prijímania sociálnych dávok, raz za štvrtrok, keď sa hodnotí dochádzka, prospech, správanie žiakov.

Dovolíme si skonštatovať, že aj keď inštitucionalizovaná sociálna opora nie je u našich respondentov preferovaná, jej význam nadobúda najmä v situáciách, v ktorých nie sú dobre zvládnuteľné zdroje rodiny, priateľov, susedov. Tiež pre jednotlivcov alebo skupiny, ktoré nedisponujú takou „kvalitnou“ sociálnou sieťou, aby mohla reagovať na všetky ich potreby.

Druhy sociálnej opory

Čo sa týka jednotlivých druhov sociálnej opory, považujú naši respondenti za najdôležitejší **emocionálny druh**, aj keď najčastejšie dostávajú **informačnú oporu**. Tú však považujú za najmenej dôležitú. Dôležitosť emocionálnej opory „vyskočila“ aj pri analýze rozhovorov so žiakmi. Ich odpovede na otázku, čo potrebuješ od druhých ľudí, sa týkali najmä emocionálnej sféry a jasne naznačujú, čo pubescenti v tomto období najviac potrebujú. Citujeme: „potrebujem: lásku, dôveru, vzťah, kamarátstvo, úprimnosť, objatie, vypočuť, aby ma mali radi, pusu, ...“ No a paradoxom je, že sa im dostáva najviac informácií, rád, poučiek, odporúčaní... Potrebu emocionálnej opory zdôrazňuje aj Argyle, ktorý tvrdí, že priateľské a kamarátske vzťahy nemajú len sociálnu a kognitívnu dimenziu, ale výraznú dimenziu emočnú. Pobyt s priateľmi a kamarátmi totiž navodzuje u človeka

prijemnú náladu. Pokiaľ meriame pocity radosti a šťastia z troch sociálnych situácií (pobyt s priateľmi, pobyt s rodinou, čas trávený osamote), tak ich úroveň je najvyššia práve pri pobyte s priateľmi. Dokonca to platí pre celý priebeh života – od 13 rokov až do vysokej staroby (Argyle, 1999). Emocionálna opora je zväčša v tomto období poskytovaná priateľom, kamarátom, frajerom, je to opora, ktorá uisťuje o rešpekte, úcte, dôležitosti, o cene či hodnote človeka. Ako tvrdia Mareš, Ježek, „*posilňuje dôveru, zvyšuje sebahodnotenie, redukuje úzkosť, strach a depresiu, motivuje aj ku zvládaniu záťažových situácií*“ (Mareš, Ježek, 2005, s. 7). Naši respondenti sa nachádzajú vo vývinovom období, ktoré je charakteristické kolísaním emócií, zvýšenou labilitou, precitlivosťou, pochybnosťami o sebe samom. Aj to môže súvisieť so zvýšenou potrebou práve emocionálnej opory.

Hodnotiaci druh opory bol na druhom mieste aj v kategórii častosti, aj dôležitosti. Hodnotiaci typ opory sa prejavuje pochvalou, keď človek niečo zvládne, keď sa mu niečo podarí, ale aj citlivým upozornením, keď robí chyby, odmenou, keď niečo robí dobre, zhodnotením konania poskytovateľom sociálnej opory. Je to akási spätná väzba. Tu môžeme brať do úvahy aj potreby našich respondentov. K deficitným potrebám zaraďujeme aj potrebu uznania človeka, úcty voči nemu, ktorá sa prejavuje túžbou byť prospešný a preto oceňovaný, samostatný, schopný zažívať úspech, hoci aj v každodenných veciach. Citujeme z vyjadrení respondentov: „potrebujem spoznávať sa, rešpekt, pravdu, spravodlivosť.“ Tieto potreby človeku saturujú najmä rodinní príslušníci, ale v školskom prostredí to môžu byť zástupcovia z radu učiteľov, najmä čo sa týka ocenenia.

Inštrumentálnu oporu získavajú naši respondenti najmenej často, ale ani nie je pre nich taká dôležitá. Toto zistenie nás prekvapilo, lebo najmä u žiakov žijúcich v osade sme predpokladali, že bude tento druh sociálnej opory pre nich viac dôležitý. No k podobnému poznatku dospeli aj Rusnáková a Šramková vo svojich výskumoch so žiakmi zo segregovanej rómskej komunity. Pubescentov sa pýtali, čo by museli mať, keby boli bohatí. Všetci žiaci mali za úlohu napísať päť indikátorov. Viac ako polovica detí z osady tento počet nenaplnila a na rozdiel od ostatných spolužiakov do svojich odpovedí často zaraďovali osobný majetok (pekné šaty, nový mobilný telefón, vreckové, väčší dom, svoju izbu...). V odpovediach ostatných žiakov sa opakovali: firma, lietadlo, domy v zahraničí, veľa áut, umelecké predmety (Rusnáková, Šramková, 2009). Naše výsledky mohli byť ovplyvnené práve tým, že väčšina našich respondentov žila v osade, v skromných podmienkach, v ktorých od rodičov dostávali len to najnutnejšie na prežitie. Na danú situáciu sú viac-menej zvyknutí a môžeme skonštatovať, že ani si nemajú s kým porovnávať svoje materiálne bohatstvo, keďže sú si v týchto podmienkach rovní a nestretávajú sa často s rovesníkmi z majoritnej spoločnosti.

K zaujímavým poznatkom dospeli Sullivan et al. (in Mareš, 2002, s. 26–27), ktorí konštatujú, že v období dospievania je pre pubescentov a adolescentov ťažké nájsť taký zdroj opory, ktorý im poskytne všetky druhy sociálnej opory. Preto ak chcú získať overené informácie, ak chcú mať kompetentný zdroj, tak si vyberú rodiča. Ak potrebujú starostlivosť, vypočutie, idú za kamarátmi. Tieto zistenia sú dôležité práve pre poskytovateľov sociálnej opory, a to najmä profesionálov, aby mohli zvoliť adekvátnu a efektívnu intervenciu.

Komparácia zdrojov a druhov sociálnej opory vzhľadom na typ osídlenia

V **hypotézach** sme predpokladali štatisticky významné rozdiely v zdrojoch a druhoch poskytovanej opory v častosti aj dôležitosti vzhľadom na typ osídlenia respondentov. Aj keď sme hypotézy zamietli, v **jednotlivých atribútoch boli štatisticky významné rozdiely**. Výsledky poukazujú na rozdiely vo vnímaní sociálnej opory u žiakov žijúcich v osade. Tí považujú sociálneho pracovníka za zdroj opory, ktorý im je poskytovaný častejšie ako žiakom pochádzajúcich z dediny a tiež jeho poskytovanú oporu považujú za dôležitejšiu. Taktiež považujú za dôležitejšiu oporu poskytovanú učiteľom, spolužiakmi, kamarátmi, aj asistentom učiteľa než žiaci žijúci v dedine. Čiže okrem matky a otca (tí sú vnímaní ako rovnako dôležité zdroje pre všetkých respondentov) považovali deti žijúce v osade ostatné zdroje za dôležitejšie. Toto zistenie stojí za povšimnutie. Pokúsime sa ho interpretovať cez sociálne siete. Sociálna sieť, ako tvrdí Křivohlavý je „*súbor ľudí okolo danej osoby, s ktorými je, alebo bola, táto osoba v sociálnom kontakte a od ktorých je možné očakávať, že by jej v prípade potreby poskytli určitú pomoc*“ (Křivohlavý, 2001, s. 94–95). V sociológii nachádzame v súvislosti so sieťami človeka pojmy silná a slabá väzba. Hagan (1998) vníma ako silné väzby tie, ktoré posilňujú spoločnú identitu do vnútra skupiny, sú základom solidarity a zázemia a ako slabé tie, ktoré predstavujú prepojenia aj na iné skupiny, a tak rozširujú skupinovú a osobnú identitu o ďalšie prvky, sú kanálom pre prúdenie informácií a zdrojov. Slabé, preklenujúce väzby sčasti tvoria sieť neformálnu (v našom dotazníku sú to kamaráti) a sčasti formálnu sociálnu sieť (sociálne interakcie v rámci inštitúcií – učiteľ, asistent učiteľa, sociálny pracovník).

Tým, že títo respondenti pochádzajú z marginalizovanej rómskej komunity, homogenita skupiny a silné väzby členov môžu viesť k uzatvoreniu skupiny a k problémom v procese sociálnej inklúzie. „*Zároveň sa môžu oslabiť preklenujúce väzby s majoritou, resp. väzby mimo komunitu, ľudia v komunite majú obmedzené životné zdroje, disponujú rovnakými informáciami, silné vzájomné väzby im poskytujú pocit istoty a bezpečia, ale obmedzujú ich možnosti integrácie*“ (Čerešníková, 2015, s. 17). Pozitívne je, že naši respondenti si uvedomujú dôležitosť týchto slabých, preklenujúcich väzieb, ktoré im môžu pomôcť pri získaní rôznych druhov sociálnej opory. Vidíme, že naši respondenti potrebujú kontakt s majoritným obyvateľstvom. Ako tvrdia Rusnáková, Čerešníková, práve najchudobnejšie skupiny obyvateľov, medzi ktoré podľa oficiálnych vládnych dokumentov patrí veľká časť obyvateľov marginalizovaných rómskych komunít, má menej príležitostí pre riešenie sociálne nepriaznivej situácie z osobných zdrojov alebo zo zdrojov pochádzajúcich z neformálnych sociálnych sietí (rodina, priatelia). Práve v takýchto situáciách nadobúdajú význam „formálne“ zdroje sociálnej opory, v prípade, že sú jednotlivcom alebo rodinám dostupné, a teda sú súčasťou ich sociálnej siete. Môžu to byť rôzni inštitucionálni aktéri, najčastejšie na lokálnej úrovni (napr. učitelia, sociálni pracovníci – lokálni nositelia formálnej moci), ale aj miestne authority (napr. rómski aktivista, vajda) (Rusnáková, Čerešníková, 2015). Z analýzy rozhovorov vyplýva, že naši respondenti žijúci v osade, do svojej sociálnej siete, na rozdiel od respondentov žijúcich na dedine, zaradili aj starostu či lekárov – čiže dostupné zdroje opory.

Čo sa týka druhov sociálnej opory, výsledky potvrdzujú, že sú rozdiely v dôležitosti poskytovanej sociálnej opory medzi žiakmi žijúcimi v osade a na dedine. Okrem informačnej opory, vnímajú respondenti žijúci v osade emocionálnu, hodnotiacu i inštrumentálnu

oporu za dôležitejšiu ako žiaci žijúci na dedine. V častosti poskytovanej sociálnej opory v jej jednotlivých druhoch sa rozdiely nepotvrdili. Opäť to môže súvisieť s homogenitou – či už homogenitou osady alebo školského prostredia a menej frekventovaným kontaktom so zdrojmi z majoritnej spoločnosti.

Odporúčania do praxe

– V procese poradenskej či sociálnej práce so žiakmi rómskeho etnika považujeme za najdôležitejšiu práve prácu so sociálnou sieťou rodiny (aj vzhľadom na naše výsledky). Rodinné vzťahy sú pre deti nesmierne dôležité z aspektu ich osobnostnej integrity a poznanie ich pôsobenia a fungovania je dôležité v procese poskytovania opory, či pomoci. Podľa Gaburu (2006) prináša práca so sociálnou sieťou rodiny viac informácií, nové možnosti percepcie rodiny a jej jednotlivých členov, aktivizáciu latentných zdrojov. Čiže je vhodné podporiť intenzívnejší kontakt školy s rómskou komunitou najmä prostredníctvom práce pedagogického asistenta či iných odborných zamestnancov (školský psychológ, sociálny pedagóg, sociálny pracovník).

– Vytvárať pre žiakov rómskeho etnika vhodné podmienky na vzdelávanie a výchovu v školách a triedach spolu s majoritnou populáciou. Rómski žiaci sú často bezdôvodne umiestňovaní do segregovaných škôl oddelene od majoritnej spoločnosti (to sa týkalo aj našich respondentov). Hoci „etnická“ homogenita školy, triedy – na jednej strane prináša výhody v tom, že žiaci sú na „jednej lodi“ – nie sú odmietaní pre svoju etnickú príslušnosť, ani pre sociálne postavenie rodiny, ale chýba kontakt s majoritnými spolužiakmi, chýba možnosť spoznávania sa, získavania ďalších sociálnych kompetencií a v neposlednom rade najmä možnosť rozšírenia sociálnej siete o iných než rodinných príslušníkov. No musíme brať v úvahu aj riziko, že rómski žiaci budú majoritou vnímaní ako okrajoví žiaci, ako tvrdia poznatky z výskumov slovenských autorov (Kundrátová, 1995; Luptáková, 2004; Šramková, 2009), ktoré potvrdzujú, že deti rasovo odlišné, ktoré sú integrované do bežného kolektívu, majú spravidla nízky sociometrický status v skupine. Ako tvrdí Zaťková „sú odmietané alebo prehliadané, nedosahujú však status priemerných alebo obľúbených“ (Zaťková, 2002, s. 317). Súhlasíme s názorom Kleina, že je dôležitá potreba zmeny slovenského segregačného školského systému na systém integračný, inkluzívny, najmä v oblasti edukácie rómskych žiakov (Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012, s. 57). Ak sú deti z osady, či zo sociálne málo podnetného prostredia sústredené v jednej triede, nedokážu sa navzájom motivovať a škola tak ešte prehľbuje ich znevýhodnenie (Klein et al., 2012, s. 57). Pri tomto odporúčaní však máme dilemu – výhody, ktoré plynú z etnicky zmiešaného kolektívu (vyššia motivácia od nerómskych spolužiakov, zdokonaľovanie sa v slovenskom jazyku, možná širšia sociálna sieť, rómsko-nerómske priateľstvá) a zároveň obavy zo zlých medzietnických vzťahov, ktoré by mohli rómskym žiakom ubližovať.

– Zapájať žiakov do mimoškolskej záujmovej činnosti. Rómski žiaci majú obmedzené možnosti zúčastňovať sa na spoločenskom živote – dať im priestor v oblasti informálneho vzdelávania – v mimotriednych, mimoškolských a vo voľnočasových aktivitách v školských kluboch detí, v centrách voľného času, v základných umeleckých školách a v ďalších kultúrnych a spoločenských zariadeniach. Aj tým môžeme posilniť preklenujúce väzby s majoritou, zabezpečiť im prepojenie na osoby a iné zdroje mimo vylúčenej lokality.

– Realizovať na školách programy na rozvoj sociálnych kompetencií – učiť žiakov poskytovať i prijímať sociálnu oporu, ak bude programy realizovať triedny učiteľ, resp. sa ich zúčastní, posilní sa medzi ním a žiakmi práve emocionálna sféra, ktorá je pre žiakov veľmi dôležitá. „*Vzťah medzi učiteľom a žiakom je možné vo väčšine prípadov označiť ako neosobný. Je to vzťah medzi rolami. Aby vzťah učiteľ žiak mohol prerásť do osobnej roviny, musel by byť pre tento typ vzťahu vytvorený väčší priestor*“ (Ježek, 2006, s. 84). Ako tvrdí Mareš, „*ak má učiteľ poskytovať žiakovi sociálnu oporu a ak má žiak dať učiteľovi vôbec najavo, že pomoc potrebuje a praje si ju získať, potom to nie je mysliteľné bez splnenia závažnej podmienky – musí medzi nimi vzniknúť špecifický vzťah*“ (Mareš, 2003, s. 47). Vzťahová rovina sa však netýka „*výkonu, schopností, úspechu/neúspechu, ale sociálnych súvislostí diania v škole. Ide o pozitívne vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, oporu a pomoc poskytovanú žiakom zo strany učiteľov, redukovanie strachu a úzkosti v medziľudských vzťahoch*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 588–589).

Záver

Sociálna opora je druh prosociálneho správania a pomoci, ktorý sa vyznačuje skutkami vykonanými v prospech druhej osoby, ktorá je v kríze alebo záťaži, bez očakávania odmeny. Je to faktor modelujúci vplyv nepriaznivých životných udalostí na psychickú pohodu a zdravie. O sociálnej opore je nutné uvažovať ako o vysoko komplexnom, dynamickom procese, ktorého forma, úroveň aj potreba je v čase premenlivá (Kahn, Antonucci, 1980). Sociálna opora má interakčné, kvalitatívne (funkčné) a kvantitatívne (štruktúrne) dimenzie, ktoré je pre správne pochopenie jej fungovania nevyhnutné zohľadňovať. Má všeobecný vplyv takmer vo všetkých oblastiach života. Ide o celkové kladné pôsobenie existencie dobrých vzájomných medziľudských vzťahov v sociálnej sieti človeka na jeho psychický i fyzický stav. „*Každá vážne mienená snaha pomôcť druhému človeku, poskytnutie sociálnej opory (najmä keď tým druhým je dieťa alebo dospievajúci) musí vychádzať z poznania aktuálneho stavu*“ (Mareš, Ježek, s. 12). Pri výbere z jednotlivých možností zdrojov a druhov sociálnej opory je potrebné, aby pracovníci „pomáhajúcich“ profesií (psychológovia, sociálni pracovníci, pedagógovia, lekári,...) poznali čo najlepšie osobnosť svojho žiaka, klienta, vývinové obdobie, v ktorom sa nachádza, ale aj jeho sociálne prostredie, ktorého je súčasťou, aby tak mohli zvoliť vhodné spôsoby intervencií a pomoci.

LITERATÚRA

- Argyle, M. (1999). The Development of Social Coping Skills. In Frydenberg, E. (Ed.) *Learning to Cope*. New York: Oxford University Press, 81–106.
- Bakalář, P. (2004). *Psychologie Romu*. Praha: Votobia.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., Westenberg, P. M. (2010). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive? *Social Development*, 19(2), 417–426.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čerešňiková, M. (2015). Neformálna sociálna sieť – základ života v societe. In: Lehoczská, L., Rosinský, R.: *Sociálna sieť v živote marginalizovaných rómskych komunit* (16–36). Nitra: UKF.

- Doňková, O. (2013). *Anticipovaná sociálna opora a stresovanosť u pracovníkov Věžeňské služby České republiky*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta Psychologický ústav.
- Džambazović, R. (2007). Priestorové aspekty chudoby a sociálneho vylúenia. *Sociológia*, (3), 432–458.
- Folkman, S., Lazarus, R. S. (1984). An analysis of coping in middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, (21), 219–239.
- Gabura, J. (2006). *Sociálna práca s rodinou*. Bratislava: Občianske združenie sociálna práca.
- Gecková, A., Pudelský, M., Tunistra, J. (2000). Kontakty s rovesníkmi, sociálna sieť a sociálna podpora z pohľadu adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 121–136.
- Hagan, J. M. (1998). Social Networks, Gender, and Immigrant Incorporation: Resources and Constraints. *American Sociological Review*, (63), 55–67.
- Hyková, L. (2012). *Sociálna opora adoscentov vzhľadom na ich sociálne spôsobilosti*. Bakalárska práca. Olomouc.
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing.
- Ježek, S. (2006). Vzťahy s dospelými mimo rodinu. In: Macek, P., Lacinová, L.: *Vzťahy v dospívání* (81–94). Brno: Barrister and Principal.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Klein, V., Rusnáková, J., Šilonová, V. (2012). *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund.
- Kollárik, T. (2002). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, vydavateľstvo UK.
- Končeková, L. (2014). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Koteková, R. (1998). Etnický kontext sociálnych kompetencií – sociálna akceptácia rómskych detí v škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 119–134.
- Koteková, R., Šimová, E., Gecková, A. (1998). *Psychológia rodiny*. Košice: Pegas.
- Koubeková, E. (1997). Charakteristiky sociálnej podpory pubescentov v kontexte copingu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 107–114.
- Koubeková, E. (2002). Sebaúcta – významný korelát sociálnej opory. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (4), 335–344.
- Koženy, J., Tišanská, L. (2003). Dotazník sociálnej opory – MOS: Vnitřní struktura nástroje. *Československá psychologie*, (2), 135–143.
- Kretová, E. (2004). Príslušnosť rómskych detí ku komunite ako vzťah k domu, osade, škole a dedine. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 138–148.
- Křivohlavý, J. (1999). Moderátor zvládání zátěže typu sociální opory. *Československá psychologie*, (2), 106–118.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Kundráťová, B. (1995). Sociálno-psychologické charakteristiky postavenia rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach ZŠ. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (2), 215–227.
- Kundráťová, B. (2003). Možnosti ovplyvňovania etnických postojov u detí. *Pedagogická revue*, (2), 146–159.
- Liégeois, J. P. (1995). *Rómovia, cigáni, kočovníci*. Bratislava: Rada Európy.
- Luptáková, K. (2004). Úroveň a kvalita pripravenosti učiteľov na realizáciu multikultúrnej výchovy na 1. stupni ZŠ. Výsledky prieskumu. *Pedagogické rozhľady*, (3), 6–11.
- Mareš, J., Rybářová, M., Lašek, J. (1996). Dvě sondy do dětského zvládání zátěžových situací. In: Mareš, J., Furman, A.: *Školní psychologie*, 96(101–110). Hradec Králové.
- Mareš, J. (2001). Nevyužívání či odmítání sociální opory. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (3), 214–224.
- Mareš, J. (2002). Typologie sociální opory. In: Mareš et al.: *Sociální opora u dětí a dospívajících II* (188–197). Hradec Králové: Nucleus.
- Mareš, J. (2004). Negativní aspekty sociální opory. In: Ruisel, I., Lupták, D., Falat, M. (eds.): *Sociálne procesy a osobnosť* (284–294). Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Mareš, J., Ježek, S. (2005). *Dotazník sociální opory dětí a dospívajících*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Medvedová, L. (2001). Vplyv stresora a subjektívnej percepcie jeho zvládnuteľnosti na preferenciu a úroveň stratégií zvládania v rannej adolescencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* (4), 291–310.
- Medvedová, L. (2004). Zdroj stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. (Skúmanie zvládania vo VÚDPaP-e v rokoch 1999–2002). *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (4), 108–120.

- Morvayová, D. (2006). Kresba rodiny pri skúmaní sociálneho prostredia rómskych a nerómskych detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (3), 230–249.
- Ondřejová, E., Koukola, B. (2003). Sociální opora u studentu gymnázií měřena dotazníkem CASSS-CZ. Mareš et al.: *Sociální opora u dětí a dospívajících III* (102–110) Hradec Králové: Nucleus.
- Ondřejová, E., Koukola, B. (2003). Výskum sociální opory pomocí dotazníku SSQ6 u žáků základních škol, středních škol a vyšší odborné školy. In: Mareš et al.: *Sociální opora u dětí a dospívajících III* (110–120). Hradec Králové: Nucleus.
- Oravcová, J., Kariková, S. (2011). Psychológia v edukácii. Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagog.
- Radičová, I. (2001). *Hic Sunt Romales*. Bratislava: Nadácia S.P.A.C.E.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. (1999). Supportive Communication and School Outcomes Part II. *Communication Education*, (4), 294–307.
- Rusnáková, J. (2007). Objektívne a subjektívne charakteristiky chudoby v rómskych osadách. *Rodina v novom miléniu* (168–181). Nitra: UKF.
- Rusnáková, J., Rochovská, A. (2014). Segregácia obyvateľov marginalizovaných rómskych komunit, chudoba a znevýhodnenia súvisiace s priestorovým vylúčením. *Geographia Cassoviensis*, (2), 162–172.
- Rusnáková, J., Čerešňiková, M. (2015). *Sociálna opora a sociálne siete Rómov*. Nitra: UKF.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme, jde o to jak*. Praha: Portál.
- Sarason, I. G., Sarason, R. S., Pierce, G. R. (1994). Social support: Global and relationship-based levels of analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, (5), 295–312.
- Schrageová, M. (1993). Niektoré charakteristiky sociálnej podpory u absolventov vysokých škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (3), 232–243.
- Šolcová, I., Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, (1), 19–38.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing.
- Šramková, M., Rusnáková, J. (2009). Rómske dieťa z osady v škole. Sollárová, E.: *Identifikácia intelektového potenciálu a vzdelávanie rómskych žiakov* (29–44). Nitra: UKF.
- Šramková, M. (2009). Využitie preventívneho programu na zlepšenie sociálnych vzťahov v etnicky rôznorodej školskej triede. In: Fabiánová, V.: *Kultúrne kontexty sociálnej interakcie a sociálnej komunikácie v etnicky zmiešaných lokálnych spoločenstvách* (157–178). Nitra: UKF.
- Valachová, D. et al. (2002). *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava: SPN.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Výrost, J., Slaměnik, I. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing.
- Začková, L. (2002). Zdroje sociálního odmietania u detí školského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, (4), 315–323.

PhDr. Mgr. Marianna Šramková, PhD., pracuje ako odborný asistent na UMB, Inštitút manažérskych systémov v Poprade. E-mail: marianna.sramkova@gmail.com

PODNIKATEĽSKÁ KOMPETENCIA AKO KLÚČOVÁ KOMPETENCIA 21. STOROČIA A MOŽNOSTI JEJ ROZVÍJANIA

ZUZANA KOŽÁROVÁ

Abstrakt: Prehľadová štúdia približuje koncept podnikateľskej kompetencie z užšieho aj širšieho hľadiska, na ktorú nahliadame ako na kľúčovú kompetenciu potrebnú pre úspešný pracovný, ale aj osobný život v 21. storočí. V úvode je prezentovaný vývoj skúmania podnikateľskej kompetencie s dôrazom na aktuálne trendy vo výskume. Uvádzame aj štúdie mapujúce úroveň podnikateľskej kompetencie slovenských študentov, predovšetkým vysokých škôl. Druhá časť je venovaná možnostiam a spôsobom rozvíjania podnikateľskej kompetencie mladých ľudí prostredníctvom podnikateľského vzdelávania. Uvádzame najčastejšie využívané metódy, efekt vzdelávania a jeho limity. V závere sa zamýšľame nad potrebou zlepšenia aktuálneho stavu podnikateľského vzdelávania na Slovensku, ktorý je možné hodnotiť ako nevyhovujúci. Štúdia môže byť prínosná predovšetkým pre teoretikov i praktikov v oblasti kariérového poradenstva, a tiež pre tvorcov politik v oblasti vzdelávania.

Kľúčové slová: podnikateľská kompetencia; podnikateľské vzdelávanie; študenti; Slovensko

Entrepreneurship competence as one the key competencies in the 21st century and the possibilities of its development

Abstract: A theoretical study focuses on the concept of entrepreneurship competence as one the key competencies needed for a successful work and personal life in the 21st century. We present the development of research of entrepreneurship competence with emphasis on the current research trends, as well as the findings about the competence of Slovak students of secondary schools and universities. The second part provides theoretical and empirical findings about the possibilities of development entrepreneurship competence among young people through entrepreneurial education. Finally, we are considering the need to improve the current state of entrepreneurial education in the Slovak Republic, which can be assessed as unsatisfactory. The study may be of particular benefit to career guidance professionals and also policy makers to help design curricula and cross-curricular interventions aimed at promoting entrepreneurial education.

Keywords: entrepreneurship competence; entrepreneurship education; students; Slovakia
<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.6>

Úvod

Podnikateľská kompetencia (entrepreneurship competence), označovaná aj ako podnikavosť (entrepreneurship), podnikateľské myslenie (entrepreneurial thinking / mindset), podnikateľský duch (entrepreneurial spirit) či zmysel pre iniciatívu a podnikanie (sense of

initiative and entrepreneurship) sa vo vedeckej literatúre skloňuje pomerne často. V snahe vyhnúť sa pojmovej nejednoznačnosti, sme sa rozhodli pre používanie varianty **podnikateľská kompetencia**. I keď sa táto téma na prvý pohľad javí ako výsostná problematika ekonómie, čoraz väčšej pozornosti sa jej vzhľadom na aktuálnu vlnu podpory malého a stredného podnikania dostáva aj z iných vedných disciplín, napr. sociológie či psychológie (Frese, Gielnik, 2014). Kým ekonomicky orientované prístupy sa zameriavajú na štúdium role podnikateľa v ekonomickom rozvoji; sociálne orientované prístupy na hľadanie vplyvu sociálno-ekonomického prostredia na podnikanie a podnikateľa, psychologicky orientované prístupy sú zamerané na hľadanie typických vlastností podnikateľa a behaviorálnych prediktorov úspešného podnikania (Deakin, Freel, 2003).

Vymedzenie pojmu podnikateľská kompetencia

V Európskom referenčnom rámci z roku 2018 je podnikateľská kompetencia zaradená medzi 8 kľúčových kompetencií súčasnosti a v širšom kontexte je chápaná ako prostriedok k sebanaplneniu, aktívnemu občianstvu a kariérovým príležitostiam v časoch neistoty a rapidných zmien. Podnikateľská kompetencia zahŕňa špecifické znalosti, schopnosti a postoje a „*vzťahuje sa na schopnosť využívať príležitosti a myšlienky a meniť ich na hodnoty pre ostatných. Je založená na tvorivosti, kritickom myslení a riešení problémov, iniciatívnosti, vytrvalosti, ako aj schopnosti spolupracovať s cieľom plánovať a riadiť projekty s kultúrnou, sociálnou alebo finančnou hodnotou.*“ (Odporúčanie rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, 2018, str. 11).

Užšie ponímanie podnikateľskej kompetencie Driessera a Zwarta (2006) je viac viazané na podnikanie a tvoria ju 4 komponenty: vedomosti, motivácia, schopnosti a osobnostné charakteristiky (Obrázok 1). *Motivácia* sa vzťahuje k ambíciám, motívom a hodnotám jednotlivca. Existujú rôzne motívy pre začatie podnikania, najčastejšie sa hovorí o push (externých) a pull (interných) motívoch. V kontexte *osobnostných vlastností* môžeme hovoriť o človeku viac či menej spôsobilom na podnikanie. Ide o charakteristiky ako potreba úspechu, tolerancia k neurčitosti, vnútorné miesto kontroly a mnohé ďalšie. Tretí komponent, a to *schopnosti* (capabilities) sú chápané v zmysle „byť schopný/á niečo

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">VEDOMOSTI</p> <p>trh, podnikateľské prostredie, zamestnanci, výroba, financie</p> | <p style="text-align: center;">MOTIVÁCIA</p> <p>interná (autonómia, výkonnosť, úspech) externá (nezamestnanosť, diera na trhu, záujem o danú oblasť, istota zákazníkov)</p> |
| <p style="text-align: center;">SCHOPNOSTI</p> <p>fáza vzniku: orientácia na trhu, kreativita, flexibilita fáza rastu a stabilizácie: manažment, motivovanie, organizovanie/ plánovanie, účtovníctvo</p> | <p style="text-align: center;">OSOBNOSTNÉ CHARAKTERISTIKY</p> <p>autonómia, efektívnosť, ochota podstupovať riziko, vytrvalosť, výkonnosť</p> |

Obrázok 1 Štruktúra podnikateľskej kompetencie (Driessen, Zwart, 2006)

urobit²⁴“ a od osobnostných vlastností sa líšia v tom, že ich základom je schopnosť učiť sa a sú ľahšie meniteľné (ovplyvniteľné). Viazu sa ku konkrétnej fáze podnikania. V začiatkoch podnikania ide predovšetkým o schopnosť orientovať sa na trhu, kreativitu a flexibilitu. V neskorších fázach o leadership, organizovanie, plánovanie, motivovanie a iné. *Vedomosti* sú posledným komponentom a rozumie sa nimi znalosť princípov administratívy, marketingu, financií, právnych aspektov a pod.

Podnikateľská kompetencia ako predmet psychologického výskumu

Psychologický výskum sa najskôr zameriaval na skúmanie osobnosti podnikateľa, na zisťovanie osobnostných charakteristík, ktoré odlišujú úspešných podnikateľov od neúspešných, resp. podnikateľov od nepodnikateľov. Schumpeter (1934), jeden z priekopníkov výskumu v tejto oblasti, popisoval podnikateľa ako človeka individualistického, sebariadiaceho, s vnútorným dravcom k inováciám. O tridsať rokov neskôr predstavil McClelland v súčasnosti azda jednu z najznámejších motivačných teórií – Teóriu o potrebe úspešného výkonu – need for achievement theory (1967). McClelland v rámci nej definoval základné znaky podnikavej osobnosti: proaktivita, iniciatíva, asertivita, orientácia na úspech, schopnosť rozpoznať a využiť príležitosť a citlivosť k potrebám iných. Najčastejšie sa zisťovali charakteristiky ako vnútorné miesto kontroly, sebaistota, kompetitívnosť, autonómia, proaktivita, ochota podstupovať riziko, inovatívnosť, orientácia na úspech, sebaúčinnosť (Omoredde, Thorgren, Wincen, 2015). Na tieto výskumy nadviazali ďalšie, ktoré skúmali osobnosť podnikateľa z hľadiska modelu BIG5, či MBTI – Myers-Briggs Type Indicator (Driessen, Zwart, 1999; Reynierse, 1997). Doteraz sa však nepodarilo určiť presný osobnostný profil podnikateľa (Lukeš, Nový, 2005). Navyše, preukázané boli len veľmi slabé korelácie medzi istým typom osobnosti podnikateľa a podnikateľským úspechom (Frese, Gielnik, 2014).

Aj to bol dôvod prečo sa výskumníci začali orientovať skôr na podnikateľskú kompetenciu, chápanú ako súhrn atribútov podnikateľov: ich postoje, presvedčenia, vedomosti, schopnosti, osobnosť, múdrosť, sociálnu, technickú a manažérsku expertízu, nastavenie mysle a behaviorálne tendencie potrebné pre úspešné a udržateľné podnikanie (Dej, Šemla, 2008). Tieto kompetencie sú úzko napojené na podnikateľský proces a prispievajú k porozumeniu toho, prečo sú niektorí podnikatelia úspešní a iní nie. Sú síce menej stabilné, avšak jednoduchšie naučiteľné a rozvíjateľné. V prehľadovom článku (Robles, Rodríguez, 2015) je uvedený zoznam celkovo 20 kľúčových kompetencií podnikateľa, vrátane inovatívnosti, komunikácie, sebavedomia, iniciatívy, integrity, vyhodnocovanie rizika a iných. V tzv. EntreComp – Európskeho rámca kompetencie k podnikavosti (2016), je podnikateľská kompetencia rozčlenená do ďalších 15 čiastkových kompetencií, a to v troch oblastiach: *myšlienky a príležitosti* (ideas and opportunities), *zdroje* (resources) a *realizácia* (into action).

V súčasnosti sa v kontexte zmien na trhu práce a súčasných prístupov ku kariére, napr. proteovská kariéra, kariéra bez hraníc, či inteligentná kariéra, stáva podnikateľská kompetencia predmetom výskumu aj z hľadiska možností jej rozvíjania ako kľúčovej meta-kompetencie pre život v novej informačnej spoločnosti. Medzi znaky súčasných koncepcií kariéry reflektujúcich globálne zmeny na trhu práce, patrí: dôraz na aktivitu, flexibilitu, profesionálny a osobný rozvoj, samostatnosť jednotlivca, individuálna zodpovednosť za plánovanie a riadenie kariéry, prevaha horizontálnych nelineárnych kariérnych dráh,

častejšie zmeny v kariére, a v neposlednom rade častejší výskyt podnikateľských kariér (Kirovová, 2011). Podnikanie vyžaduje vysokú úroveň flexibility a adaptability, preto je proteovská kariéra, či kariéra bez hraníc typickejšia práve pre samozamestnávateľov, resp. ľudí s podnikateľskými ambíciami. Vzťah medzi kariérovou adaptabilitou, podnikateľskou sebaúčinnosťou a podnikavosťou overili vo svojom výskume Rudolph a kolektív (2017), či Tolentino a kolektív (2014). Kariérová adaptabilita pozitívne predikuje podnikateľskú sebaúčinnosť a intenciu podnikateľ. Zvedavosť, ako jedna zo štyroch dimenzií kariérovej adaptability, je zároveň najsilnejším prediktorom podnikavosti, čo znamená, že u ľudí, ktorí aktívne pátrajú, objavujú a hodnotia budúce pracovné príležitosti, a ktorí sú pripravení podniknúť riskantné správanie, aby využili príležitosti, je zámer podnikateľ vyšší. Vo všeobecnosti teda vyššia miera podnikateľskej kompetencie podnecuje jednotlivcov k tomu, aby neostali len pasívnymi čakateľmi na voľnú pracovnú pozíciu, ale sami ich proaktívne vytvárali prostredníctvom samozamestnávania, resp. založenia firmy. Viacerí autori preto podnikateľskú kompetenciu označujú za kritickú metakompetenciu potrebnú pre úspešný pracovný, ale aj osobný život v 21. storočí (Obschonka et al., 2013; Odporúčanie rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, 2018; Uy et al. 2015; Voogt et al., 2013). Vnímaná je totiž ako prostriedok k efektívnemu profesnému, ale aj osobnému životu, sebauplatneniu, sebarealizácii a lepšiemu využitiu vlastného potenciálu (Turek, 2005). Rozhodujúce pri tom nie je, či si jednotlivec zvolí kariéru podnikateľa alebo zamestnanca. Proaktivita a motivácia k úspechu charakteristická pre podnikateľov signifikantne zvyšuje pravdepodobnosť uplatnenia sa (zamestnania sa) absolventov do šiestich mesiacov od ukončenia štúdia (Bell, 2016).

Výskumné zistenia o úrovni podnikateľskej kompetencie mladých ľudí na Slovensku

Úroveň podnikateľskej kompetencie mladých ľudí na Slovensku, prevažne stredoškolských a vysokoškolských študentov, zisťovali viacerí výskumníci (Flešková, Babiaková, 2010; Mesároš, Mesárošová, 2013; Štúr, Vaničková, Kmecová, 2014). Vo výskumoch využívali vlastné metodiky alebo zahraničné dotazníky preložené do slovenského jazyka, napr. Škálu všeobecnej podnikateľskej tendencie (General Enterprising Tendency, GET) (Caird, 1991), ktorou je možné zistiť úroveň podnikateľskej tendencie a prostredníctvom 5 subškál: ochota a schopnosť prevziať riziko, tvorivosť, vysoká potreba výkonu a autonómie a vnútorné miesto kontroly. Podnikateľskú kompetenciu tak zachytáva predovšetkým z hľadiska osobnosti.

Komplexnejšie dotazníky okrem zisťovania osobnostných charakteristík zahŕňajú i hodnotenie schopností, vedomostí, sebadôvery či postoj k podnikaniu. Napríklad *E-scan – Are You Ready to be an Entrepreneur?* (Driessen, Zwart, 1999), pôvodne prevzatého z eurobarometra preložil do slovenského jazyka Turek (2005). Tento typ dotazníka umožňuje merať podnikateľský potenciál prostredníctvom otázok zisťujúcich adaptabilitu, samostatnosť, potrebu úspechu, rozhodnosť, životný elán, intuíciu, vyhládávanie šancí, riešenie problémov, toleranciu riziku, vytrvalosť, sebadôveru, sociálne zručnosti, záľubu v predávaní, kupovaní, vyjednávaní (Turek, 2005). Rovnako sa využíva i Dotazník vlôh k podnikaniu, preložený Sarmány-Schullerom. Ďalšou z možností ako zisťovať podnikateľskú kompetenciu je merať úroveň jednotlivých čiastkových

kompetencií, tak ako sú uvedené v dokumente EntreComp (2016). Prehľad iných zahraničných metodík na zisťovanie podnikateľskej kompetencie spísali Lichtenstein a Monroe-White (2017).

Z prieskumu realizovaného v rokoch 2009–2012 na slovenských a českých stredných a vysokých školách (N = 1792), práve dotazníkom E-scan vyplynulo, že iba 0,33 % študentov má všetky predpoklady pre podnikanie, 12,7 % opýtaných má talent a schopnosti, ktoré im dávajú dobrú šancu stať sa úspešným podnikateľom a 35,04 % respondentov môže byť v podnikaní dosiahnuť úspech, ak si osvojí potrebné zručnosti a bude sa v oblasti podnikania vzdelávať (Štúr, Vaníčková, Kmecová, 2014).

Vo výsledkoch iného slovenského výskumu zisťujúceho podnikateľský potenciál vysokoškolských študentov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika sa uvádza, že „*medzi najvyššie rozvinuté u seba študenti popisujú dimenziu vnútorné miesto kontroly a potrebu úspešného výkonu. Na druhej strane, tvorivosť a inovácia, ako aj ochota prevziať riziko predstavujú najmenej rozvinuté atribúty podnikateľskej tendencie študentov.*“ (Mesárošová, Mesároš, 2013, s. 96). Práve tie sa však ukazujú ako kľúčové pri posudzovaní osobnosti podnikateľa. Úroveň daných charakteristík sa však líši u študentov s nižším, resp. vyšším zámerom podnikat', kedy najvyššiu potrebu autonómie a ochotu prevziať riziko prejavili práve tí študenti, ktorí vyjadrili zámer začať podnikat' po skončení štúdia. Najaktuálnejší celosvetový prieskum ohľadne podnikania a podnikateľských zámerov vysokoškolských študentov GUESSS, na ktorom participovalo aj Slovensko (Sieger, Fueglistaller, Zellweger, 2016) potvrdil, že „podnikavci“ sa v istých kompetenciách taktiež hodnotia vyššie, napr. v leadershipu a manažmente, komunikácii, networkovaní, identifikovaní podnikateľských príležitostí či inovatívnosti, ako tí, čo sa plánujú zamestnať. Rovnaké závery uvádza výskum Fleškovej, Babiakovovej a Nedelovej (2011).

V Analýze získavania prierezových kompetencií (Vančo, 2014) bolo dôkladne zmapované rozvíjanie vybraných kľúčových kompetencií (digitálna kompetencia, spoločenské a občianske kompetencie a iniciatívnosť a podnikavosť) na slovenských vysokých školách. V závere stojí jasné konštatovanie: „... *na základe dodaných podkladov môžeme konštatovať, že rozvoj prierezových kompetencií nie je dostatočný, a to najmä vzhľadom na ich stúpajúcu dôležitosť pri uplatnení na pracovnom trhu. ... samotné formálne vzdelávanie nie je na rozvoj prierezových kompetencií postačujúce*“ (str. 35). Najmenej rozvíjanými sú sociálne a občianske kompetencie a len na niektorých vysokých školách sa rozvíja aj kompetencia „zmysel pre podnikanie a iniciatívu“ (starší názov pre podnikateľskú kompetenciu). Navyše, vzhľadom na to, že najčastejšie sa rozvíjajú výučbou v samostatných predmetoch v relevantných študijných odboroch, kompetencie nie sú rozvíjanie celoplošne u všetkých študentov. Dôsledkom sú významné rozdiely v úrovni hodnotenia podnikateľskej kompetencie medzi študentmi rôznych odborov, kedy sa najvyššie hodnotia študenti podnikového manažmentu a najnižšie budúci pedagógovia a psychológovia (Holienska, Holiensková, Gál, 2015). Na základe spomínanej analýzy autori navrhujú vytvárať príležitosti pre rozvoj zmyslu pre iniciatívu a podnikanie v rámci aktivít informálneho učenia sa, ako sú startupové inkubátory alebo aktivity rôznych študentských a mimovládnych organizácií či zamestnávateľov, pričom vysoké školy by mali vznik takýchto iniciatív podporovať.

Dôležitosť a potreba realizácie rozvoja podnikateľskej kompetencie je ukotvená v dokumentoch Európskej únie a prijatých bolo viacero opatrení. Stručný prehľad míľnikov v podnikateľskom vzdelávaní (Yar, 2017):

- 2003 – Zelený dokument o podnikaní v Európe – prvý podnikateľský akčný plán pre Európu, v ktorom sa za kľúčový faktor progresu považuje vzdelávanie.
- 2006 – Program z Osla o vzdelaní v oblasti podnikania v Európe – podrobný rad opatrení, ktoré mohli prijať rôzne zainteresované strany.
- 2006 – Európsky referenčný rámec – Kľúčové zručnosti pre celoživotné vzdelávanie – zmysel pre iniciatívu a podnikanie je zaradený medzi osem hlavných kompetencií.
- 2012 – Akčný plán 2020 pre podnikanie – podnikateľské vzdelávanie je identifikované ako jeden z troch pilierov na podporu rastu podnikania v Európe.
- 2014 – Závery Európskej rady o podnikateľskom vzdelávaní a výchove – vyzývajú Európsku komisiu a členské štáty k podpore a integrovaniu podnikateľského vzdelávania v systémoch vzdelávania a odbornej prípravy.
- 2015 – Rozhodnutie Európskeho parlamentu o podpore podnikania mladých ľudí prostredníctvom vzdelávania a odbornej prípravy.
- 2016 – Vytvorenie tzv. EntreComp – Európsky rámec kompetencie k podnikavosti, ktorý slúži ako nástroj k všeobecnému porozumeniu tejto kompetencie a možnostiam jej rozvíjania.
- 2018 – Aktualizované vydanie Odporúčanie rady Európskej únie z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, v ktorom sa pôvodne „zmysel pre iniciatívu a podnikanie“ uvádza a vymedzuje ako podnikateľská kompetencia tvorená špecifickými vedomosťami, schopnosťami a postojmi.

Napriek týmto odporúčaniam a benefitom plynúcim z rozvíjania podnikateľskej kompetencie ako pre jednotlivcov, tak pre spoločnosť, na Slovensku momentálne nie je vybudovaný ucelený systém jej rozvíjania, ktorý by bol stabilnou súčasťou formálneho vzdelávania naprieč rôznymi stupňami a odbormi. Badať môžeme skôr krátkodobé či dlhodobejšie projekty realizované pod záštitou organizácii ako napr. Ja Slovensko, LEAF Academy, Sokratov inštitút, či Future Generation Europe, ktoré sa orientujú na študentov základných či stredných škôl. Čo sa týka iniciatívy na vysokých školách a univerzitách, príklad dobrej praxe predstavuje vytvorenie predmetu Základy podnikateľských zručností pre neekonómov na TUKE v Košiciach (Jenčová, Hrehová, 2013, 2016). Podobný postup formou zavedenia predmetu „Vedenie k podnikavosti“ do študijného programu Učiteľstvo technických profesijných predmetov II. stupeň zvolila MTF STU v Trnave (Krelová, Krištofiaková, 2009). Napriek týmto snahám sa podnikateľské vzdelávanie z hľadiska rozvíjania podnikateľskej kompetencie ako kľúčovej kompetencie na vysokých školách môže hodnotiť ako nedostatočné, na niektorých dokonca úplne absentuje (Vančo, 2014). A to i napriek faktu, že záujem o rozvíjanie podnikateľských schopností (Olexová, Bosáková, 2009), a rovnako záujem o podnikanie medzi mladými ľuďmi je (Pilková et al., 2016; Sieger, Fueglistaller, Zellweger, 2016).

Možnosti rozvíjania podnikateľskej kompetencie študentov

Podnikateľskú kompetenciu je možné rozvíjať (Hisrich, Peters, 1995), a to napríklad skrz podnikateľské vzdelávanie, ktoré Kamovich a Foss (2017, s. 1) v širšom zmysle popisujú ako: „*formovanie ľudí viac na príležitosť orientovaných, samostatnejších, kreatívnejších, proaktívnejších a inovatívnejších.*“ Ide o tzv. výchovu k podnikavosti

(entreprising education) v zmysle rozvoja podnikateľskej kompetencie, a jej výsledkom je aplikácia kreatívnych nápadov a inovácií do praktického života. Jej cieľom je vybaviť jedinca myslením a schopnosťami, ktoré mu budú umožňovať efektívnejšie reagovať na príležitosti.

V užšom význame je podnikateľské vzdelávanie (entrepreneurship education): „*podnecovanie jedincov k rozbehnutiu vlastného podnikania*“ (tamtiež). Jeho cieľom je rozvoj podnikateľského myslenia a schopností, ktoré jedinci využijú v špecifickom kontexte, a to na zakladanie nových firiem, rozvoj a rast už existujúceho biznisu alebo kreovanie podnikateľskej organizácie.

Typy podnikateľského vzdelávania ešte viac štrukturuje a spresňuje Gibb (2002), ktorý rozlišuje:

- vzdelávanie o podnikaní (education about entrepreneurship),
- vzdelávanie pre podnikanie (education for entrepreneurship),
- výchovu podnikavého jedinca (enterprising education, education of enterprising person).

Je dôležité uvedomiť si rozdielnosť týchto prístupov, ktorá sa odvíja od ich cieľov a toho čo je reálne nimi dosiahnuť. Obsahom vzdelávania o podnikaní sú predovšetkým vedomosti o ekonomických, právnych či administratívnych aspektoch podnikania. Vzdelávanie pre podnikanie sa zameriava aj na rozvoj schopností potrebných k podnikaniu, vzťahujúcich sa k jednotlivým rolám podnikateľa v podnikateľskej činnosti (predajné zručnosti, leadership, management...). V publikácii *Teaching psychology of entrepreneurship* (2008) autori Linan a Moriano upozorňujú, že obsahová náplň predmetov škôl s ekonomickým/biznis zameraním pokrývajú vzdelávanie o podnikaní a pre podnikanie. Absolvovaním týchto predmetov síce študenti získajú vedomosti, avšak podnikateľská kompetencia ako kľúčová kompetencia (soft skill) nemusí byť nevyhnutne rozvíjaná. To je cieľom výchovy podnikavého jedinca, ktorá zahŕňa rozvoj podnikateľskej kompetencie ako osobnej kvality, ktorá ovplyvňuje životný štýl. Vo všeobecnosti sa za cieľ výchovy k podnikavosti, špecificky u študentov, považuje:

- „*rozvíjanie vlastnej tvorivosti,*
- *osvojovanie schopnosti vyhľadávať a využívať príležitosti a niesť s tým spojené riziká,*
- *osvojovanie si inovatívneho prístupu k riešeniu životných úloh a využívanie znalostí projektového riadenia,*
- *naučenie sa práci v tíme a pre tím,*
- *zvýšenie zodpovednosti za vlastný život i pracovnú kariéru,*
- *osvojenie si špecifických znalostí o podnikaní.*“ (Malach, Durda, 2007, s. 25–26)

Z týchto definícií je zrejme, že podnikateľskú kompetenciu v širšom zmysle slova je možné rozvíjať práve výchovou k podnikavosti a podnikateľskú kompetenciu v užšom zmysle slova podnikateľským vzdelávaním.

Publikované boli viaceré prehľadové štúdie zahŕňajúce niekoľko desiatok empirických štúdií o podnikateľskom vzdelávaní (Duval-Couetil, 2013; Kamovich, Foss, 2017; McNally, Kay, 2012; Rideout, Gray, 2013). Ich cieľom bolo zmapovať množstvo, pokrytie a kvalitu výskumu v tejto oblasti, rovnako tak hodnotenie výsledkov. V uvedených prehľadových štúdiách nie je vždy explicitne definované o aký typ intervencií ide, či výchovu k podnikavosti alebo podnikateľské vzdelávanie. Jedným z dôvodov môže byť nejednotné používanie pojmov, resp. existencia viacerých delení podnikateľského vzdelávania. Istý podiel zohráva fakt, že z hľadiska dosiahnutia komplexnosti rozvoja

podnikateľskej kompetencie (v užšom aj širšom zmysle), sa jednotlivé typy podnikateľského vzdelávania prepájajú v jeden celok. Svedčí o tom napríklad prehľadová štúdia, kde niektoré z popisovaných intervencií spadajú do viacerých typov podnikateľského vzdelávania (Hytti, O’Gorman, 2004). Dominujú však intervencie pripravujúce jednotlivcov špecificky na podnikanie. Vzhľadom na uvedené dôvody sme sa rozhodli sledovať efekt vzdelávania v 4 komponentoch podnikateľskej kompetencie – vedomosti, schopnosti, osobnosť, motivácia. Potvrdená bola ich účinnosť v zvyšovaní úrovne vedomostí – napríklad v pochopení role podnikateľa a podnikania všeobecne, či poznania zdrojov pre rozbehnutie projektu alebo firmy z hľadiska kapitálu (European Commission, 2012). Čo sa týka schopností, preukázaná bola zvýšená úroveň divergentného myslenia, rozpoznávania príležitostí (Gaylen, 2004; Karimi et al., 2014), a tiež schopnosti vytvoriť podnikateľský plán (Van Georg, Harhoff, Weber, 2010). Popisované sú aj pozitívne zmeny vo všeobecnejších schopnostiach, ako schopnosť dosiahnuť svoj cieľ, riešiť problémy alebo poradiť si so zmenou (Young Enterprise, 2012). Pomerne často je v literatúre uvádzané i zvýšenie sebaúčinnosti (Lucas, Cooper; 2006; Sanchez, 2011) alebo kontroly nad vlastným správaním (Karimi et al., 2014, 2016). Zmena v motivácii sa najčastejšie demonštruje v zámere podnikateľ, kedy podnikateľské vzdelávanie vytvára, resp. posilňuje pozitívny postoj k podnikaniu ako novej kariérovej voľbe, čo následne ovplyvňuje počiatočnú podnikateľskú aktivitu (Dickson, Solomon, Weaver, 2008; Jones et al., 2008, 2011; Pilková et al., 2016; Schröder, Schmitt-Rodermund, 2006; Wilson, Kickul, Marlino, 2007). Alebo naopak, dochádza k zníženiu zámeru podnikateľ (DeTienne, Chandler, 2004; Oosterbeek, van Praag, Jsselstein, 2007) v dôsledku uvedomenia si, že podnikanie nie je „to pravé“ pre nich.

K istým zmenám dochádza aj v oblasti osobnosti, kedy sú účastníci vplyvom vzdelávania viac ochotnejší riskovať a sú tiež proaktívnejší. Práve tieto charakteristiky sú kľúčové v procese započatia aktivity k získaniu zamestnania alebo rozbehnutiu podnikania (Padilla-Melendez, Fernandez-Gamez, Molina-Gomez, 2014). Z prieskumu Európskej komisie na 9 rôznych univerzitách vyplýva, že zo študentov, ktorí si rozvíjali podnikateľskú kompetenciu, si väčšina (76 %) našla platené zamestnanie ihneď po ukončení vysokoškolského štúdia, 16 % podnikalo a len 12 % zažilo krátke obdobie nezamestnanosti. V kontrolnej skupine si ihneď prácu našlo o čosi nižšie percento (60 %), 10 % podnikalo a výrazne viac študentov, približne tretina, bolo isté obdobie bez práce (European Commission, 2012). V kontexte podnikania sú zaujímavé výsledky longitudinálneho výskumu Matlaya (2008), ktorý na základe dlhodobého sledovania 64 absolventov univerzity vo Veľkej Británii preukázal pozitívny vplyv výchovy k podnikavosti na začatie a udržanie podnikania. Za desať rokov od ukončenia štúdia nebolo u žiadneho z absolventov zaznamenané obdobie nezamestnanosti. Práve naopak, všetci podnikali, a u niektorých bol zaznamenaný i pozitívny rozvoj podnikania od samozamestnávania k založeniu malej firmy, resp. od malej firmy k väčšej, s väčším počtom zamestnancov. Podrobný prehľad efektu podnikateľského vzdelávania uvádzame v Tabuľke 1.

V súvislosti s realizáciou podnikateľského vzdelávania sa vynára otázka ako ho realizovať účinne a efektívne? Ak chceme docieľiť rozvoj podnikateľskej kompetencie, tradičný prístup k vzdelávaniu by mal byť využívaný vyvážené s aktívnym prístupom, kde učiteľ vystupuje ako facilitátor učenia a hlavný dôraz je kladený na proces, spoločné ciele, prax, učenie sa z chýb, problémové multidisciplinárne zameranie a aktivitu študentov (Kirby, 2005, cit. podľa Malach, Durda, 2007). Ako najvhodnejšie sa v rámci aktívneho

Tabuľka 1 *Výsledky zahraničných štúdií o efekte podnikateľského vzdelávania*

| Štúdia | Počet účastníkov | Trvanie kurzu | Sledované premenné a efekt |
|--|--|---------------|--|
| DeTienne, Chandler (2004) | Experimentálna skupina (N = 71) | 1 semester | Vyššia produkcia inovatívnych príležitostí, zníženie zámeru podnikat' |
| Fayolle, Gailly (2015) | N = 275 | 3 dni | Žiadna zmena v zámere podnikat', ovplyvnenie vnímanej behaviorálnej kontroly (Ajzenova TPB) a postoja k podnikaniu |
| Jones et al. (2008), (2011) | N = 109 (2008); N = 122 (2011) | – | Zvýšenie zámeru podnikat', postoja k podnikaniu ako kariérovej voľbe |
| Karimi et al. (2014), (2016) | Experimentálna skupina (n = 33) Kontrolná skupina (n = 35), (2014); N = 320 (2016) | 4 mesiace | Zvýšenie divergentného myslenia, produkcia nápadov Zvýšenie zámeru podnikat', subjektívnej normy a vnímanej behaviorálnej kontroly (Ajzenova TPB) |
| Lucas, Cooper (2006) | N = 218 | 6 mesiacov | Žiadna zmena v zámere podnikat' z dlhodobého hľadiska, zvýšenie sebaúčinnosti |
| Padilla-Melendez, Fernandez-Gomez, Molina-Gomez (2014) | Experimentálna skupina (n = 74) Kontrolná skupina (n = 80) | 2 mesiace | Zvýšenie podnikavosti (ochota podstupovať riziko, inovatívnosť, proaktivita) a zámeru podnikat' |
| Matlay (2008) | N = 64 | – | Zvýšenie úrovne podnikateľských schopností a vedomostí, začatie a udržanie podnikania po dobu 10 rokov |
| Munoz, Mosey, Binks (2011) | N = 15 | – | Zvýšenie schopnosti identifikovať podnikateľskú príležitosť |
| Rauch, Hulsink (2015) | N = 74 | 12 mesiacov | Zmena v postoji k podnikaniu, zvýšenie zámeru podnikat', ovplyvnenie vnímanej behaviorálnej kontroly (Ajzenova TPB) |
| Oosterbeek, van Praag, Jsselstein (2007) | Experimentálna skupina (n = 104) Kontrolná skupina (n = 146) | 1 školský rok | Zníženie zámeru podnikat' |
| Sanchez (2011) | Experimentálna skupina (n = 404) Kontrolná skupina (n = 460) | 8 mesiacov | Zvýšenie sebaúčinnosti, proaktivity, ochoty podstúpiť riziko, zámeru podnikat' |
| Schroder, Schmitt-Rodermund (2006) | Experimentálna skupina (n = 321) Kontrolná skupina (n = 302) | 10 modulov | Zníženie/zvýšenie záujmu podnikat' |

| Štúdia | Počet účastníkov | Trvanie kurzu | Sledované premenné a efekt |
|--|---|---------------|--|
| Solesvik, Westhead, Matlay, Parsyak (2013) | N = 189 | – | Zvýšenie podnikavosti |
| Souitaris, Zerbinati, Al-Laham (2007) | Experimentálna skupina (n = 124) Kontrolná skupina (n = 126) | 5 mesiacov | Žiadna zmena v zámere podnikat' |
| Van Georg, Harhoff, Weber (2010) | N = 196 | 1 semester | Pozitívnejšie hodnotenie podnikateľských schopností (tvorba podnikateľského plánu), zvýšenie sebedomia |

prístupu javí využitie aktivizačných metód – problémové metódy, prípadové metódy, inscenačné metódy (simulácie, hranie rolí, dramatizácia), metódy hier (manažérske, ekonomické, rozhodovacie) a projektové metódy (Malach, Durda, 2007). Využitie jednotlivých didaktických metód by sa však malo odvíjať od stanovených cieľov. Napríklad pri zvyšovaní úrovne vedomostí (právne či ekonomické aspekty podnikania) by mohol byť využitý tradičný výklad, avšak pri rozvíjaní schopnosti vytvárať a rozpoznávať príležitosti, je vhodnejšie využiť brainstorming alebo hranie hier v skupinách. Pre zvyšovanie motivácie k proaktívnemu vyhľadávaniu možností uplatnenia sa na trhu práce, resp. podnikaniu, by zas boli ideálne motivačné rozhovory s podnikateľmi, či úspešnými ľuďmi, ktorí sú súčasťou úspešného projektu.

Empirické dôkazy ukazujú, že najfrekvencovanejšie sú v rozvoji podnikateľskej kompetencie využívané tradičné metódy (prednášky, skúšky, eseje), na druhom mieste je to tvorba fiktívnej firmy/startupu, prípadové štúdie. Často ide aj o prácu v tíme, diskusie. O čosi menej je využívaný mentoring a poradenstvo, či návšteva firmy. Skôr zriedkavé je hranie hier alebo stáž vo firme (Hytti, O’Gorman, 2004). Podobné výsledky uvádzajú aj Sirelkhatim a Gangi (2015) – najčastejšie je súčasťou programov a tréningov písanie podnikateľského plánu, vzdelávanie v oblasti marketingu, financií a manažmentu vyučované skôr tradičnou formou výkladu. Nasledujú simulácie, prípadové štúdie, networking, a tiež učenie rozpoznávaniu príležitostí. Výnimočne ide aj o stáže vo firme, mentoring alebo hranie rolí. Z hľadiska rozvíjania podnikateľskej kompetencie sa posledné uvedené ukazujú byť najefektívnejšie, pretože jedinca najviac aktivizujú. Ich využitie je však skôr výnimkou ako pravidlom. Špecificky vo výchove k podnikavosti sa odporúča nesústrediť sa len na kontext podnikania a simulovanie založenia firmy, ale rozšíriť obsah vzdelávania o širší kontext. Tento typ vzdelávania by mal byť dostupný pre všetkých študentov, bez ohľadu na študijné zameranie, čo je možné dosiahnuť začlenením výchovy formou povinného predmetu. V rámci formálneho vzdelávania by bolo vhodné pozmeniť rolu učiteľov z expertov sprostredkujúcich jednostranný prenos informácii, na rolu koučov, resp. mentorov, ktorí svojich študentov vedú k samostatnosti a zodpovednosti v procese vzdelávania a využívajú metódy vyžadujúce vysokú zaangažovanosť a aktivitu študentov. Vhodnou alternatívou je podnecovanie študentov k rozvíjaniu podnikateľskej kompetencie aj neformálnym alebo informálnym (neinštitucionálnym) učením.

Záver

Na podnikateľskú kompetenciu sa pôvodne nahliadalo skôr z užšieho hľadiska ako na špecifické vedomosti, schopnosti, motiváciu a osobnostné charakteristiky, ktoré jedincomi umožňujú úspešnú realizáciu podnikateľskej činnosti. V súčasnosti sa v literatúre spomína aj v širšom kontexte, a to ako metakompetencia, ktorá človeka aktivizuje, umožňuje mu realizovať svoje plány a flexibilnejšie a adaptabilnejšie reagovať na zmeny. Na trhu práce, ktorý je poznačený celosvetovými sociálnymi, ekonomickými a technologickými zmenami ho tak môže značne zvýhodniť. Podnikateľom umožňuje úspešné započatie a realizovanie podnikateľskej aktivity, a zamestnancom proaktívny a kreatívny prístup k pracovným úlohám. Aj z toho dôvodu sa objavuje v zoznamoch kľúčových kompetencií a viacerými je dokonca považovaná za kritickú metakompetenciu potrebnú pre úspešný pracovný, ale aj osobný život v 21. storočí (Európska komisia, 2018; Obschonka et al., 2013; Uy et al., 2015; Voogt et al., 2013). Výskumu podnikavosti mladých ľudí a možnostiam jej rozvíjania sa v súčasnosti na Slovensku systematicky venuje len málo autorov. V minulosti to boli napríklad Flešková a Babjaková, Hrehová a Jenčová a niekoľko ďalších štúdií (Holienka, Holienková, Gál, 2015; Mesárošová, Mesároš, 2013; Štúr, Vaníčková, Kmecová, 2014). Najčastejšie bola zisťovaná intencia podnikateľ, sebahodnotenie podnikateľských schopností a úroveň podnikavosti, resp. podnikateľské tendencie študentov. Na základe výskumných zistení konštatujeme, že je potrebné v oveľa väčšej miere rozvíjať podnikateľskú kompetenciu mladých ľudí. V širšom zmysle výchovou k podnikavosti, ktoré pripravuje ľudí manažovať svoju kariéru a život viac podnikavejšie, a v užšom podnikateľskom vzdelávaní, ktoré ľudí pripravuje na podnikanie (Hytti, O’Gorman, 2004). Zahraničné prehľadové štúdie priniesli bohaté dôkazy o efektívnosti tohto typu vzdelávania (Hytti, O’Gorman, 2004; Kamovich, Foss, 2017; Sirelkhatim, Gangi, 2015). Na slovenských vysokých školách je rozvíjanie podnikateľskej kompetencie ako kľúčovej kompetencie nepostačujúce (Vančo, 2014). Výnimkou sú iniciatívy na niektorých školách (Jenčová, Hrehová, 2013; Krelová, Krištofiaková, 2009), alebo aktivity neziskových organizácií. Účinnosť takéhoto vzdelávania z dlhodobého hľadiska nebola zisťovaná. Táto situácia je alarmujúca aj vzhľadom nato, že Európska rada o podnikateľskom vzdelávaní a výchove dlhodobo vyzýva členské štáty k podpore a integrovaniu podnikateľského vzdelávania v systémoch vzdelávania a odbornej prípravy (Správa o podpore podnikania mladých ľudí prostredníctvom vzdelávania a odbornej prípravy, 2015). Potrebné by preto bolo v oveľa väčšej miere realizovať podobné programy, a overovať ich účinnosť v našich podmienkach. Myslíme si, že pozornosť by mali problematike rozvoja tejto kompetencie, a to v rámci formálneho vzdelávania, venovať tiež tvorcovia politik, didaktici a metodici v oblasti vzdelávania. Dôvodov je hneď niekoľko: vyššia miera podnikavosti jednotlivcom umožňuje flexibilnejší pohyb v rámci pracovného trhu, rovnako zvyšuje možnosti ich uplatniteľnosti, vrátane absolventov na trhu práce (Bell, 2016). Práve v dobe rýchlych zmien a neistoty je potrebné, aby si ľudia rozvíjali vedomosti, schopnosti a postoje podnecujúce aktívne občianstvo a nachádzanie takých kariérových príležitostí, ktoré budú viesť k sebanaplneniu, či už ako zamestnancov organizácie alebo ako podnikateľov.

LITERATÚRA

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN. Cit. 15.02.2019. Dostupné na Internete: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfn27939enn.pdf>
- Bell, R. (2016). Unpacking the link between entrepreneurialism and employability: An assessment of the relationship between entrepreneurial attitudes and likelihood of graduate employment in a professional field. *EDUCATION + TRAINING*, 58(1), s. 2–17.
- Caird, S. (1991). Testing Enterprising Tendency In Occupational Groups. *British Journal of Management*, 2(4), 177–186.
- De Tienne, D. R., Chandler, G. N. (2004). Opportunity Identification and Its Role in the Entrepreneurial Classroom: A Pedagogical Approach and Empirical Test. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 242–257.
- Deakin, D., Freel, M. (2003). *Entrepreneurship and Business planning*. London: McGraw Hill.
- Dej, D., Shemla, M. (2008). Entrepreneurial Profile: Personality and Competencies. In J. A. León, M. Gorgievski, & M. Lukes, *Teaching Psychology of Entrepreneurship*. Madrid.
- Dickson, P. H., Solomon, G. T., Weaver, K. M. (2008). Entrepreneurial Selection and Success: Does Education Matter? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, (15), 239–258.
- Driessen, M. P., Zwart, P. S. (2006). The Entrepreneur Scan Measuring Characteristics and Traits of Entrepreneurs. *working paper*. University of Groningen. Cit. 18. 04 2018. Dostupné na Internete: <https://entrepreneurscan.com/wp-content/uploads/2016/09/E-Scan-MAB-Article-UK.pdf>
- Duval-Couetil, N. (2013). Assessing the Impact of Entrepreneurship Education Programs: Challenges and Approaches. *Journal of Small Business Management*, 394–409.
- Európsky parlament. (2015). *Správa o podpore podnikania mladých ľudí prostredníctvom vzdelávania a odbornej prípravy*. Cit. 1. 4 2018. Dostupné na Internete: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0239+0+DOC+XML+V0//SK>
- European Commission. (2012). *Effects and impact of entrepreneurship programmes in Higher Education, European Commission – DG Enterprise and Industry by EIM Business & Policy Research*.
- Fayolle, A., Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 75–93.
- Flešková, M., Babjaková, B. (2011). Podnikanie vo vzťahu k osobnostným dimenziám Big Five. In D. Fedáková, & M. Kentoš (Ed.), *Sociálne procesy a osobnosť 2010: zborník príspevkov. Stará Lesná, 20–22 September* (s. 100–107). Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Flešková, M., Babjaková, M., Nedelová, G. (2011). Predstavy vysokoškolských študentov o vlastnom podnikaní. *Ekonomika a management*, 97–110.
- Frese, M., Gielnik, M. M. (2014). The Psychology of Entrepreneurship. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 413–438.
- Gaylen, C. N. (2004). Opportunity Identification and Its Role in the Entrepreneurial Classroom: A Pedagogical Approach and Empirical Test. *Academy of Management Learning and Education*, 3 (3), 242–257.
- Gibb, A. A. (2002). In pursuit of a new ‘enterprise’ and ‘entrepreneurship’ paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P. (1995). *Entrepreneurship: Starting, Developing and Managing a new enterprise*. Irwin/McGraw-Hill.
- Holienka, M., Holienková, J., Gál, P. (2015). Entrepreneurial Characteristics of Students in Different Fields of Study: a View from Entrepreneurship Education Perspective. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 63(6), 1879–1889.
- Hrehová, D., Jenčová, A. (2016). Podnikateľské zručnosti – preferované potreby na trhu práce. *GRANT Journal*, 27–31. Cit. 1. 20 2018. Dostupné na Internete: <http://www.grantjournal.com/issue/0501/PDF/0501hrehova.pdf>
- Hytti, U., O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + training*, 46(1), 11–23.
- Jenčová, A., Hrehová, D. (2013). Podnecovanie osobnostného potenciálu v mladej dospelosti. *Grant Journal*, 31–34.

- Jones, P., Jones, A., Packham, G., Miller, C. (2008). Student Attitudes Towards Enterprise Education in Poland: A Positive Impact. *Education and Training*, 50(7), 597–613.
- Jones, P., Miller, C., Jones, A., Packham, G., Pickernell, D. (2011). Attitudes and motivations Polish students towards entrepreneurial activity. *Education + Training*, 53(5), 416–432.
- Kamovich, U., Foss, L. (2017). In Search of Alignment: A Review of Impact Studies in Entrepreneurship Education. *Education Research International*, 1–15.
- Karimi, S., Biemans, H. J., Lans, T., Azami, M., Mulder, M. (2014). Fostering students' competence in identifying business opportunities in entrepreneurship education. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–15.
- Karimi, S., Biemans, H. J., Lans, T., Chizari, M., Mulder, M. (2016). The impact of entrepreneurship education: a study of Iranian students' entrepreneurial intentions and opportunity identification. *Journal of Small Business Management*, 54(1), 187–209.
- Kirovová, I. (2011). Od tradičnej kariéry k súčasným kariérnym koncepciám. *Československá psychologie*, 55(5), 316–331.
- Krelová, K. K., Krištofiaková, L. (2009). Kompetencie začínajúceho podnikateľa. *Quo vadis cvičná firma. Nové trendy v cvičných firmách: Medzinárodná vedecká konferencia*. Bratislava: Ekonomická univerzita.
- León, J. A., Gorgievski, M., Lukes, M. (2008). *Teaching Psychology of Entrepreneurship*. Spain.
- Lichtenstein, G., Monroe-White, T. (2017). *Entrepreneurial mindset. Assessment reviews*. Cit. 05. 03 2018. Dostupné na Internete: <https://venturewell.org/wp-content/uploads/EMAR-v1-1.pdf>
- Lucas, W. A., Cooper, S. Y. (2006). Developing self-efficacy for innovation and entrepreneurship: an educational approach. *International Journal of Entrepreneurship Education* (4), 141–162.
- Lukeš, M., Nový, I. (2005). *Psychologie podnikání: osobnost podnikatele a rozvoj podnikatelských dovedností*. (Zv. 1). Praha: Management Press.
- Malach, J., Durda, L. (2007). *Didaktika podnikatelské výchovy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita.
- McClelland, D. C. (1967). *The Achieving Society*. London: Free Press.
- Mesárošová, M., Mesároš, P. (2013). Podnikateľská tendencia študentov a podnikateľov. *Psychológia práce a organizácie 2012: zborník z medzinárodnej konferencie*, (s. 89–101). Košice.
- Munoz, C. A., Mosey, S., Binks, M. (2011). Developing Opportunity- Identification Capabilities in the Classroom: Visual Evidence the Classroom: Visual Evidence. *Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 277–295.
- Obschonka, M., Schmitt-Rodermund, E., Silbereisen, R. K., Gosling, S. D., Potter, J. (2013). The regional distribution and correlates of an entrepreneurship-prone personality profile in the United States, Germany, and the United Kingdom: A socioecological perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(1), 104–122.
- Odporúčanie rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. *Úradný vestník Európskej únie*. (2018/C 189/01). Cit. 15.02.2019. Dostupné na internete: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Olexová, C., Bosáková, M. (2009). Podnikateľ a jeho kvalifikačný potenciál. *SEMAFOR '09 – Slovenská ekonomika, mýty a fakty o realite: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. (s. 324–330). Košice: EKONÓM.
- Omorede, A., Thorgren, S., Wincent, J. (2015). Entrepreneurship psychology: a review. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11(4), 743–768.
- Padilla-Melendez, A., Fernandez-Gamez, M. A., Molina-Gomez, J. (2014). Feeling the risks: effects of the development of emotional competences with outdoor training on the entrepreneurial intent of university students. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 861–884.
- Pilková, A., Holienka, M., Kovačičová, Z., Reháč, J. (2016). *Komerčné, sociálne a inkluzívne podnikanie na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta management. Dostupné na Internete: https://www.fm.uniba.sk/fileadmin/fm/Veda/projekty/GEM_2015_kniha.pdf
- Rauch, A., Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to Act lies: an investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of Management Learning and Education*, 14(2), 187–204.
- Reynierse, J. H. (1997). An MBTI model of entrepreneurship and bureaucracy: The psychological types of business entrepreneurs compared to business managers and executives. *Journal of Psychological Type*, 40, 3–19.

- Rideout, E. C., Gray, D. O. (2013). Does Entrepreneurship Education Really Work? A Review and Methodological Critique of the Empirical Literature on the Effects of University-Based Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business Management*, 329–351.
- Robles, L., Rodríguez, M. Z. (2015). Key Competencies for Entrepreneurship. *Procedia Economics and Finance*, (23), 828–832.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., Zacherb, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, (102), 151–173.
- Sanchez, J. C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 239–254.
- Schröder, E., Schmitt-Rodermund, E. (2006). Crystallizing enterprising interests among adolescents through a career development program: The role of personality and family background. *Journal of Vocational Behavior*, (69), 494–509.
- Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: MA: Harvard Univ. Press.
- Sieger, P., Fueglistaller, U., Zellweger, T. (2016). *Student Entrepreneurship 2016: Insights From 50 Countries*. St.Gallen/Bern: KMU-HSG/IMU.
- Sirelkhatim, F., Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management*, 1–11.
- Solesvik, M. Z., Westhead, P., Matlay, H., Parsyay, V. N. (2013). Entrepreneurial assets and mindsets: benefit from university entrepreneurship education investment. *Education and Training*, 55(8–9), 748–762.
- Souitaris, V., Zerbinati, S., Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4), 566–591.
- Štúr, M., Vaničková, R., Kmečová, I. (2014). Podnikateľský potenciál a vlohy pre podnikanie u žiakov a študentů vysokých škôl. *Konkurencia: zborník príspevků*. (s. 254–263). Jihlava: Vysoká škola Polytechnická, Katedra ekonomie.
- Tolentino, L. R., Sedoglavich, V., Lu, V. N., Raymund, P., Garcia, J. G., Lloyd, S. (2014). The role of career adaptability in predicting entrepreneurial intentions: A moderated mediation model. *Journal of Vocational Behavior*, (85), 403–412.
- Turek, I. (2005). Formovanie podnikavosti žiakov a študentov – jeden z hlavných cieľov vzdelávacej politiky EÚ. *Pedagogické rozhľady – Príloha*, (4), 2–8.
- Uy, M. A., Chan, K. Y., Sam, Y. L., Ho, M.-H. R., Chernyshenko, O. S. (2015). Proactivity, adaptability and boundaryless career attitudes: The mediating role of entrepreneurial alertness. *Journal of Vocational Behavior*, 86(1), 115–123.
- Vančo, M. (2014). *Analýza rozvoja prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách*. CVTI SR, Oddelenie vysokých škôl, Bratislava.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403–413.
- Wilson, F., Kickul, J., Marlino, D. (2007). Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(4), 387–406.
- Yar, L. (2017). *Podnikateľské vzdelávanie na Slovensku a v Európe*. Dostupné na Internete: Euractiv: <https://euractiv.sk/section/sekcie/linksdossier/podnikatelske-vzdelavanie-na-slovensku-a-v-europe/>
- Young Enterprise. (2012). *Impact: 50 Years of Young Enterprise, Kingston University study into the effectiveness of the UK's leading enterprise education charity*.

Mgr. Zuzana Kožárová – autorka je internou doktorandkou Centra spoločenských a psychologických vied SAV. V dizertačnej práci zisťuje efektívnosť tréningového programu zameraného na zvyšovanie kariérovej adaptability študentov a rozvoj ich podnikavosti. Pracuje tiež ako kariérová poradkyňa v Univerzitnom poradenskom centre Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, kde sa venuje kariérovému rozvoju študentov univerzity. E-mail: kozarova@saske.sk

Paulík, K.

Psychologie práce a organizace: Vybrané kapitoly

Ostrava, Ostravská univerzita 2018

Karel Paulík z Ostravské univerzity se dlouhodobě věnuje psychologii práce a organizace v rámci výzkumu i výuky. V loňském roce své zkušenosti shrnul do knihy, která pokrývá 26 témat, se kterými se psychologové v organizacích často setkávají. Těmto tématům věnuje 185 stran textu, takže kniha nabízí spíše široký přehled než podrobný vhled do jednotlivých problematik. Tento přehled může být podle mě užitečný zejména pro studenty psychologie a HR, pro zaměstnance nastupující na pozice v HR a pro manažery, kteří si chtějí rozšířit obzory v oblastech týkajících se práce s lidmi a skupinami. Kniha také může sloužit jako vstupní brána k jednotlivým tématům, protože nabízí řadu odkazů na další zdroje, ve kterých může čtenář podrobněji poznávat jednotlivá témata.

Na knize Karla Paulíka je výjimečné, že často odkazuje na další české a slovenské texty. Čtenář si tak udělá povědomí o tom, kdo se v České republice a na Slovensku věnuje pracovní psychologii a může si přečíst snadno dostupné texty v mateřštině. Další silnou stránkou knihy je různorodost kapitol. Ty pokrývají jak čistě pracovní psychologická témata jako pracovní motivace, pracovní

spokojenost nebo týmová práce, tak témata spadající pod specifické psychologické disciplíny jako psychologie reklamy nebo psychologie dopravy a témata patřící spíše do řízení lidských zdrojů jako bezpečnost práce nebo optimální pracovní podmínky.

Pro většinu českých knížek dotýkajících se pracovní psychologie bohužel platí, že staví zejména na starých teoriích a výzkumech. Kniha Karla Paulíka je v tomto výjimkou. I když se v jednotlivých kapitolách zabývá i historickými teoriemi, v řadě případů je doplňuje o aktuální poznání. Čtenář se tak například v kapitole o motivaci dočte nejen o teoriích potřeb, ale také o snahách o integraci motivačních teorií, ke kterým docházelo v uplynulých patnácti letech. Přesto existuje několik podle mě důležitých aktuálních poznatků, které se do souvisejících kapitol nevešly. Například příklon k teoriím etického leadershipu v oblasti vedení lidí nebo výstupy z meta-analýzy panelových studií věnujících se vztahu pracovní spokojenosti a výkonu. Na druhou stranu je potřeba říci, že problematika psychologie práce a organizace je široká a není možné do jedné přehledové knihy vměstnat všechny poznatky, které by někdo mohl považovat za důležité. Poznatky zvolené Karlem Paulíkem pokrývají klíčová témata a vychází z řady vlivných teorií, na kterých psychologie práce a organizace v minulosti stavěla nebo na kterých staví nyní.

J. Procházka

doi: 10.14712/23366486.2019.10

